



Andrzej Róžański

Rozwój zasobów ludzkich w organizacji



Rozwój zasobów ludzkich w organizacji

Monografie – Politechnika Lubelska



Politechnika Lubelska
Wydział Zarządzania
ul. Nadbystrzycka 38
20-618 Lublin

Andrzej Róžański

Rozwój zasobów ludzkich w organizacji



Politechnika Lubelska
Lublin 2014

Recenzenci:

prof. dr hab. Ewa Bojar, Politechnika Lubelska

prof. dr hab. Ryszard Bera, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

Grafika na okładce:

Obraz licencjonowany przez Depositphotos.com/Drukarnia Chroma/

<http://stock.chroma.pl/wykorzystanie-plikow>

Publikacja finansowana ze środków polsko-amerykańskich menedżerskich studiów podyplomowych Postgraduate Management Studies Certificate i Master of Business Administration organizowanych przez Politechnikę Lubelską i University of Illinois oraz University of Minnesota

Publikacja wydana za zgodą Rektora Politechniki Lubelskiej

© Copyright by Politechnika Lubelska 2014

ISBN: 978-83-7947-099-0

Wydawca: Politechnika Lubelska

ul. Nadbystrzycka 38D, 20-618 Lublin

Realizacja: Biblioteka Politechniki Lubelskiej

Ośrodek ds. Wydawnictw i Biblioteki Cyfrowej

ul. Nadbystrzycka 36A, 20-618 Lublin

tel. (81) 538-46-59, email: wydawca@pollub.pl

www.biblioteka.pollub.pl

Druk: TOP Agencja Reklamowa Agnieszka Łuczak

www.agencjatop.pl

Elektroniczna wersja książki dostępna w Bibliotece Cyfrowej PL www.bc.pollub.pl

Nakład: 100 egz.

Spis treści

Wstęp	7
1. Rozwój Zasobów Ludzkich – wprowadzenie.....	9
1.1. Współczesna problematyka Rozwoju Zasobów Ludzkich	9
1.2. Ewolucja podejścia do rozwoju ludzi w organizacji – wybrane aspekty	14
1.3. Rozwój Zasobów Ludzkich w Polsce i jego źródła.....	33
2. Kompleksowe podejście do rozwoju pracowników w organizacji	45
2.1. Organizacja działań HRD w przedsiębiorstwie.....	48
2.2. Ocena poziomu dojrzałości HRD w organizacji.....	57
2.3. Strategiczne podejście do Rozwoju Zasobów Ludzkich w organizacji	68
3. Doskonalenie kompetencji pracowników	83
3.1. Nastawienia prorozwojowe pracowników	83
3.2. Kompetencje – ustalenia terminologiczne, opis i pomiar	97
3.3. Podejście doceniające w doskonaleniu kompetencji pracowników ..	115
3.4. Wykorzystanie nowoczesnych technologii w kształceniu pracowników	119
4. Analiza potrzeb szkoleniowych, narzędzia i techniki.....	129
4.1. Źródła informacji w procesie analizy potrzeb szkoleniowych	129
4.2. Stanowisko pracy.....	140
4.3. Ocena potrzeb szkoleniowych	146
4.4. Analiza pracy w procesie określania potrzeb szkoleniowych	152
4.5. Identyfikacja potrzeb szkoleniowych w zmieniającym się otoczeniu	156
5. Ocena efektywności programów szkoleniowych w organizacji	163
Zakończenie.....	181
Bibliografia.....	183
Spis tabel.....	194
Spis schematów.....	196
Aneks	199

Wstęp

Publikacja pt. „Rozwój Zasobów Ludzkich w organizacji” jest zbiorem wybranych zagadnień dotyczących rozwoju potencjału pracowników w środowisku pracy. Tematyka nawiązuje do koncepcji HRD zapoczątkowanej w Stanach Zjednoczonych, a obecnie rozwijanej na całym świecie, w tym w Polsce. Uwzględniono w niej zarówno pierwotną koncepcję HRD L. Nadlera, jak również ewolucję podejścia do tego nowo kreowanego obszaru praktyki i badań będącego wynikiem zmian w otoczeniu. Omówiono wpływ na przeobrażenia HRD takich dziedzin jak andragogika, psychologia, zarządzanie czy teoria systemów. Monografia składa się z pięciu rozdziałów, pierwszy stanowi wprowadzenie do problematyki dziedziny, opisuje genezę współczesnego podejścia do Rozwoju Zasobów Ludzkich. Informacje w nim zebrane w dużej mierze opierają się na analizach autora, które ukazały się w ostatnich latach w publikacjach polskich i zagranicznych. Uzupełnia je próba określenia „korzeni” tej dziedziny na gruncie polskim. Do rozdziału przygotowano spis kilkudziesięciu definicji, które powstały na przestrzeni ostatnich lat (pełne zestawienie zamieszczono w aneksie). Drugi rozdział dotyczy kompleksowego podejścia do rozwoju pracowników w środowisku pracy. Opisana jest organizacja działań w zakresie rozwijania potencjału ludzkiego w przedsiębiorstwie. Przedstawione zostały narzędzia i modele oceny organizacji w kontekście realizowanej polityki HRD. Zaprezentowano również opis procesu tworzenia strategii rozwoju zasobów ludzkich w oparciu o wybrane modele systemowe. W rozdziale trzecim autor koncentruje się na działaniach prorozwojowych realizowanych w organizacji na poziomie planów taktycznych i operacyjnych. Przedstawiono w nim problematykę nastawień prorozwojowych pracowników w obszarze ogólnej i zawodowej gotowości do uczenia się i rozwoju, a także omówiono zagadnienie kompetencji w kontekście ustaleń teoretycznych jak również praktycznych związanych z ich pomiarem w sytuacji pracy. Omówiona została również koncepcja wywodząca się z psychologii pozytywnej, podejście doceniające w rozwoju zasobów ludzkich, kontrastująca z tradycyjnym ujęciem problematyki. Kolejny podrozdział porusza zagadnienia praktycznego wykorzystania nowoczesnych technologii dla celów doskonalenia kompetencji pracowniczych. Rozdział czwarty koncentruje się na problematyce analizy potrzeb szkoleniowych w warunkach planowania zmian w organizacji oraz procedur stosowanych w przypadku pojawienia się sytuacji

problemowych – nieuwzględnionych w procesie planowania. Przedstawiono również zasady opisu stanowiska pracy oraz omówiono wybrane źródła informacji w procesie analizy potrzeb szkoleniowych. Rozdział piąty opisuje procedury dotyczące oceny efektywności szkoleń. Przedstawione zostały wybrane modele oceny, a także praktyczne przykłady wraz z zastosowaniami, przede wszystkim w odniesieniu do Modelu D.Kirkpatricka i Modelu ROI Philipsa. Całość publikacji kończy spis literatury, tabel oraz schematów. W aneksie znajdują się przydatne w pracy specjalistów HR narzędzia, w tym: przykładowy opis stanowiska pracy, formularz analizy pracy/zadania, zgłoszenie na szkolenie, Ankieta „HRD w organizacji”, Kwestionariusz Gotowości Pracowników do Uczenia się i Rozwoju (GPUR) oraz spis definicji dotyczących problematyki HRD.

1. Rozwój Zasobów Ludzkich – wprowadzenie

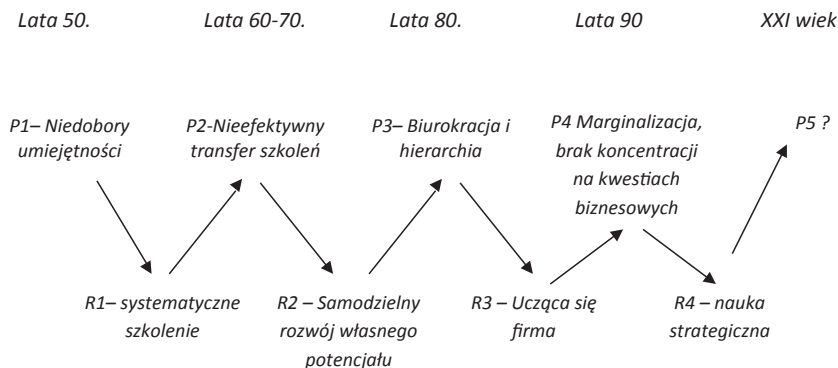
1.1. Współczesna problematyka Rozwoju Zasobów Ludzkich

Przyjmuje się, iż pierwsze próby uporządkowania problematyki będącej obszarem współczesnego Rozwoju Zasobów Ludzkich podjęto w Stanach Zjednoczonych pod koniec lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku. W tym czasie zapoczątkowano dyskusję dotyczącą nowo kreowanego obszaru praktyki i badań koncentrującego się na szkoleniu i rozwoju ludzi dorosłych w sytuacji pracy. Prekursorem tych działań był L. Nadler – profesor z *Uniwersytetu Washingtona*. Jego pionierska definicja nawiązująca wprost do doświadczeń edukacji dorosłych (behavioral change) nakreśliła podstawowe ramy nowej dziedziny. Uznał, iż Rozwój Zasobów Ludzkich to zespół „zorganizowanych działań odbywających się w konkretnym czasie, których celem jest zmiana zachowań ludzkich”¹. W początkach lat osiemdziesiątych zainteresowanie przedstawicieli tego nurtu zaczęło ewoluować w kierunku wykorzystania szkoleń i rozwoju ludzi do zwiększenia efektywności organizacji (m.in. propozycje Jonesa, McLagan). Od tego czasu coraz mocniej akcentowano wątek rynkowy w podejściu do definiowania zadań nowo kreowanej dziedziny. W naukach ekonomicznych pojawiło się szereg propozycji teoretycznych odzwierciedlających nowe trendy w zarządzaniu: Zarządzanie Zasobami Ludzkimi, Zarządzanie Talentami, Zarządzanie Kapitałem Ludzkim. Należy podkreślić, iż ewolucja HRD przebiegała wraz ze zmianami pojawiającymi się w gospodarce – odpowiadała zatem na potrzeby przedsiębiorstw w zakresie zwiększania efektywności ludzi w organizacji.

Poniższy schemat (nr 1) ilustruje poszerzoną mapę ewolucji podejścia do rozwiązywania problemów organizacji przy pomocy szkoleń i rozwoju. Zaproponowana analiza przeprowadzona została w oparciu o przegląd charakterystycznych aktywności upowszechnianych w przedsiębiorstwach w zakresie szkoleń i rozwoju następujących od wczesnych lat pięćdziesiątych XX wieku do początków XXI wieku.

1 R.A. Swanson, E.F. Holton III, *Foundations of Human Resource Development*, San Francisco 2006., s. 4.

Schemat 1. Poszerzona mapa ewolucji sposobów rozwiązywania problemów w organizacji na drodze szkolenia i rozwoju



Źródło: Megginson D. & Pedler M., *Self-Development: A facilitator's guide*, Mc Graw-Hill, Maidenhead 1992, podają za: Jennifer J. Matthews, D. Megginson, M. Surtees, *Rozwój Zasobów Ludzkich*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2008, s. 52.

Pierwszy wyodrębniony przez autorów² okres to lata pięćdziesiąte charakteryzujące się działaniami tzw. reaktywnymi. Celem interwencji były szkolenia będące odpowiedzią na pojawiające się braki umiejętności pracowników w konkretnych sytuacjach pracy. Koncentrowano się na efektach szkolenia w kontekście wydajności pojedynczych pracowników. Okres ten, podobnie jak lata sześćdziesiąte i siedemdziesiąte, charakteryzował się niską integracją interwencji szkoleniowych z celami strategicznymi organizacji. Szkolenia w niewielkim stopniu wspierały plany strategiczne, raczej koncentrowano się na rozwiązywaniu problemów na poziomie operacyjnym lub taktycznym. W tym okresie zaczęły pojawiać się propozycje dotyczące pomiaru efektywności szkoleń. Po raz pierwszy oprócz wskaźników pomiaru „wiedzy” pojawiły się te mierzące efekty szkoleń w kontekście wydajności organizacji (np. Model Kirkpatricka). Specjaliści koncentrowali się głównie na bieżących potrzebach działu lub wybranych grup pracowniczych. Badanie potrzeb szkoleniowych opierało się głównie na analizie pracy. W latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych skupiono się na kompetencjach pracowniczych, zaczęto stosować bardziej rozbudowane narzędzia i techniki, które wspierały rozbudowane działy kadr. Nadmierna formalizacja i rozbudowane systemy projektów szkoleniowych doprowadziły do sporej biurokratyzacji obszaru HR. Dopiero koniec lat dziewięćdziesiątych oraz początek XXI wieku przyniosły zmianę w kierunku koncentracji na zadaniach o charakterze strategicznym. Uwidoczniły się dążenia do wykorzystania wiedzy i praktyki konsultantów/dyrektorów HR w przygotowaniu strategii organizacji.

² Megginson D. & Pedler M., *Self-Development: A facilitator's guide*, Mc Graw-Hill, Maidenhead 1992.

Duży wpływ na rozwój HRD jako samodzielnego obszaru badawczego miały stowarzyszenia zrzeszające praktyków zajmujących się szkoleniami pracowników. Wymienia się tu pierwszą tego typu profesjonalną organizację w USA *American Society for Training and Development (ASTD)*³, której korzenie sięgają do *American Society of Training Directors* oraz organizacji o rodowodzie akademickim utworzonej nieco później *Academy of Human Resource Development (AHRD)*.

Silny wpływ na rozwój HRD wywarły doświadczenia drugiej wojny światowej, a szczególnie finansowany przez rząd amerykański program *Training Within Industry*, którego celem było przystosowanie przemysłu dla potrzeb produkcji na potrzeby wojska, co stanowiło bardzo silny impuls dla nowych rozwiązań. Były to wtedy pierwsze na świecie wdrożone na tak szeroką skalę przedsięwzięcie szkoleniowo-doradcze. Wprowadzono wówczas do przedsiębiorstw konsultantów/szkoleniowców z zadaniem przygotowania i realizacji zakrojonego na ogromną skalę programu szkoleniowego. Strategię oparto na czterech rodzajach interwencji: kształceniu „trenerów” – doświadczonych pracowników, których zadaniem było szkolenie podwładnych; szkoleniu z zakresu metodyki pracy – związanym z dokonywaniem obiektywnej oceny wyników; szkoleniu z zakresu relacji pracowniczych – stosunki przełożony/podwładny; szkoleniu kierowników w projektowaniu i ulepszaniu programów szkoleniowych. Projekt przyniósł nadspodziewanie dobre efekty – w ciągu czterech lat przeszkolono przeszło milion dwieście tysięcy osób, które po powrocie do firm rozpoczęły pracę z załogami. W wyniku tych działań odnotowano znaczny wzrost wydajności pracy w przedsiębiorstwach. Zebrane doświadczenia wykorzystywano z powodzeniem przy odbudowie powojennej gospodarki japońskiej (wzbogaconej o rodzimą filozofię pracy *Kaizen*). W tym okresie powołano między innymi stowarzyszenie *American Society of Training Directors* skupiające rzeszę doświadczonych szkoleniowców i konsultantów.

W odróżnieniu od *ASTD* nowa organizacja *AHRD* skierowała swoją ofertę do pracowników wyższych uczelni reprezentujących różne dziedziny koncentrujące się na problematyce rozwoju ludzi w organizacji. Wśród członków *AHRD* znalazły się osoby wywodzące się ze środowisk związanych z edukacją (*education*) reprezentujący w przeszłości edukację dorosłych, edukację ustawiczną, zawodową, techniczną, a obecnie: rozwój zasobów ludzkich (*HRD*), kształcenie zasobów ludzkich (*Human Resource Education*), zarządzanie zasobami ludzkimi (*Human Resource Management*), psychologię, socjologię, ekonomię, zarządzanie, biznes oraz administrację.

W latach siedemdziesiątych tematyka „szkoleń i rozwoju”, (*Training & Development – T&D*, *Human Resource Development – HRD*) pojawiła się w programach

3 AHRD przekształciła się z organizacji *American Society of Training Directors*.

4 *Academy of Human Resource Development* (Akademia Rozwoju Zasobów Ludzkich) profesjonalna organizacja zrzeszając pracowników naukowych oraz badaczy praktyków reprezentujących różne dziedziny wokół idei „to lead HRD through research”.

uczelnii wyższych. Był to okres poszukiwania właściwego miejsca dla nowo tworzącej się dyscypliny. Równocześnie sytuacja zewnętrzna, głównie uwarunkowania makroekonomiczne, pozycjonowały miejsce HRD w przestrzeni akademickiej⁵. Zbiegło się to w czasie ze zmianami w zakresie podejścia do kultury organizacyjnej w firmach, zmianami sposobów kierowania, a przede wszystkim zmianą podejścia do kwestii polityki kadrowej. Zadania działu kadr przesunęły się z czynności czysto administracyjnych w kierunku aktywnej polityki doboru, rozwoju i kształcenia personelu, a także współtworzenia strategii organizacji.

McLagan w roku 1989 zaproponowała, aby w praktyce HRD uwzględnić aspekty efektywności organizacji oraz pracowników. W wyniku czego jej propozycja zyskała nowy pro instytucyjny wymiar. Od tego momentu Rozwój Zasobów Ludzkich traktowano jako zintegrowane wykorzystanie szkolenia i rozwoju, zarówno indywidualnego jak i organizacyjnego, którego głównym celem staje się poprawa indywidualnej i organizacyjnej efektywności⁶. Według propozycji Swansona⁷ „HRD to proces ulepszania efektywności pracy organizacji dzięki pracownikom. *Rozwój Zasobów Ludzkich* łączy się z takimi obszarami jak projektowanie stanowisk pracy, zarządzanie umiejętnościami, wiedzą fachową oraz motywacją”⁸. Jego istotą jest przede wszystkim poprawa efektywności pracy organizacji.

W innym kierunku poszli Chalofsky i Lincoln, którzy położyli nacisk na badania i analizę zmian zachodzących wśród pracowników pod wpływem procesu kształcenia. Ich zdaniem Rozwój Zasobów Ludzkich powinien zajmować się przede wszystkim badaniem tego, jak zmieniają się pracownicy w przedsiębiorstwie w wyniku uczenia się⁹.

Szerszy aspekt został uwzględniony przez Garego i Laird McLean w roku 2001. „Rozwój zasobów ludzkich to każdy proces lub działanie, które albo na początku, albo w przeciągu dłuższego okresu czasu, może rozwinąć powiązaną z daną pracą wiedzę, wiedzę fachową, produktywność oraz satysfakcję, albo z korzyścią dla jednostki lub grupy/zespołu, albo z korzyścią dla organizacji, wspólnoty, narodu lub nawet całej ludzkości”¹⁰.

5 McLean G., (2002). HRD models in the United States, Third conference on human resource development research and practice across Europe: Creativity and innovation in learning Supported by the University Forum for HRD, EURESFORM and the Academy of HRD. Hosted by Napier University, Edinburgh and University of Abertay, Dundee. Edinburgh 25-26 January 2002.

6 Dooley L.M. 2002. *HRD literature: Where is it published ?* In T.M. Egan and S.A. Lynham (Eds.), Proceedings of the Academy of Human Resource Development. Bowling Green, OH: Bowling Green State University. vol. 1, 28-2.

7 Knowles M.S., Holton III E.F, Swanson R.S., *Edukacja dorosłych, podręcznik akademicki*, PWN Warszawa 2009.

8 Dooley L.M. 2002. *HRD literature: Where is it published ?* In T.M. Egan and S.A. Lynham (Eds.), Proceedings of the Academy of Human Resource Development. Bowling Green, OH: Bowling Green State University. vol. 1, 28-2.

9 Dooley L.M. 2002. *HRD literature...*, op.cit.

10 Dooley L.M. 2002. *HRD literature...*, op.cit.

Od końca lat osiemdziesiątych do chwili obecnej coraz więcej uwagi poświęca się strategicznemu rozwojowi zasobów ludzkich (SHRD). Ten nowy nurt odnosi się zarówno do strategii organizacji jak również w szerszym kontekście opisuje strategie stosowane w makrootoczeniu, np. na poziomie regionalnym czy narodowym. Strategiczny rozwój zasobów ludzkich to koncepcja wielopoziomowego działania, którego kluczowym celem jest długoterminowe zwiększenie wydajności organizacji przy wykorzystaniu potencjału zatrudnionych. Polega to na integracji działań HRD z misją i celami organizacji, zaangażowaniem menedżerów liniowych w projektowaniu i dostarczaniu rozwiązań HRD w realizacji komplementarnych działań na rzecz wspólnej kultury organizacji i tworzenia organizacyjnych wartości. T.N. Garavan wylicza, iż SHRD umożliwia: rozwój kluczowych kompetencji niezbędnych w budowaniu przewagi strategicznej organizacji, (zalicza do nich: wiedzę i umiejętności, techniczne i fizyczne systemy, system zarządzania rozwojem i uczeniem się, normy i wartości organizacyjne); SHRD umożliwia organizacji jak najlepsze wykorzystanie istniejących możliwości i rozwój nowych obszarów w celu lepszego radzenia sobie ze zmianami w otoczeniu; SHRD ułatwia ocenę powiązań między strategią organizacji, systemem, polityką i praktyką HRD, uwzględniając wieloaspektową perspektywę wszystkich interesariuszy; Skuteczna SHRD uwzględnia zarówno zdarzenia zaplanowane jak i nowe pojawiające się w otoczeniu¹¹. W celu bardziej szczegółowego przeanalizowania ewolucji podejścia do rozwoju zasobów ludzkich przygotowane zostało zestawienie uwzględniające propozycje definiujące omawiany obszar na przestrzeni lat 1970-2008. (patrz Aneks: Tabela „Wybrane definicje Rozwoju Zasobów Ludzkich”). Pierwsza kolumna tabeli zawiera definicje, w których autorzy koncentrują się na organizacji i jej efektywności. Natomiast druga kolumna to definicje mające bardziej uniwersalny charakter, szczególnie te, które eksponują człowieka/pracownika i jego rozwój w wymiarze humanistycznym. Zastosowany podział nawiązuje do dyskusji, która toczy się w środowisku specjalistów. Dotyczy ona pytania: na czym powinniśmy się koncentrować? czy na rozwijaniu ludzi w organizacji w celu podniesienia ich efektywności czy raczej na nieskrępowanym rozwijaniu potencjału ludzkiego? W pierwszym przypadku uwzględnia się w szerszym zakresie potrzeby organizacji. W drugim natomiast potrzeby ludzi tam zatrudnionych. Oba podejścia widoczne są zarówno w ujęciu teoretycznym problemu – w sposobie definiowania (kolumna pierwsza i druga) jak również w praktyce. W praktyce obserwując organizację można bez większego trudu dostrzec jakiego rodzaju politykę HR jest w niej preferowana. Z jednej strony można wyróżnić organizacje, które inwestując w rozwój pracowników budują przewagę rynkową, oraz te w których działania w zakresie HR są tylko wymuszone czynnikami zewnętrznymi mają charakter reaktywny.

11 T. N. Garavan, *A Strategic Perspective on Human Resource Development*, *Advances in Developing Human Resources* 2007, Vol. 9, No. 1 February 2007 11-30.

1.2. Ewolucja podejścia do rozwoju ludzi w organizacji – wybrane aspekty

Rozwój potencjału pracowników jest jednym z kluczowych zadań realizowanych w nowoczesnych przedsiębiorstwach. Priorytetem dla służb HR zaś jest dążenie do zintegrowania polityki personalnej ze strategią całej organizacji. Dzięki takiemu podejściu organizacja ma szansę na stworzenie własnych rozwiązań i zasobów, kreowanie unikalnej wartości rynkowej, stanowiącej kluczową przewagę konkurencyjną. Wraz ze wzrostem poziomu „zintelektualizowania” przedsiębiorstw (klasyfikacja Tofflerów) proporcjonalnie wzrastają oczekiwania stawiane pracownikom co do ich możliwości oraz innowacyjnego potencjału. Przemiany gospodarcze i technologiczne – powszechne dążenie do zwiększenia efektywności i sprawności organizacji – stanowiły główny czynnik transformacji w sposobach postrzegania roli ludzi w organizacji. Tego typu podejście towarzyszy organizacjom do dziś, pomimo składanych powszechnie deklaracji np. w obszarze społecznej odpowiedzialności organizacji, której elementem składowym są również pracownicy.

Zainteresowanie teoretyków i praktyków zarządzania działaniami zwiększającymi efektywność pracy, kierowania ludźmi i procesami przeszło głębokie przeobrażenia. Początkowo na przełomie wieku XIX i XX koncentrowano się na doskonaleniu sposobów i metod ściśle związanych z optymalnym wykorzystaniem przede wszystkim fizycznych możliwości pracownika w sytuacji pracy. Koncentrowano się nad usprawnieniem narzędzi, identyfikacji optymalnego porządku i sekwencji ruchów, przebiegu procesu, np. przedstawiciele nurtu „naukowego zarządzania” w USA: F. W. Taylor, F.B.G. Gilbreht, L. Gantt, H. Emerson. Przedstawiciele szkoły administrowania: H. Fayoll, M. Weber koncentrowali się na dopasowaniu człowieka do organizacji/stanowiska. Dopiero w późnych latach trzydziestych ubiegłego wieku pojawiły się głosy krytyczne wobec rozwiązań proponowanych przez prekursorów nauki o zarządzaniu. Należy jednak podkreślić, iż wśród jej przedstawicieli przewijały się również propozycje rozwiązań systemowych stosowanych do dnia dzisiejszego (np. w szeroko rozumianym HR). Między innymi: czasowo-premiowy system płac L. Gantta, nagrody za wydajność H. Emerson, teoria konfliktów w organizacji M.P. Follet, wzajemne „zgranie pracowników” (integracja) H. Fayolla, na konieczność „więzi duchowej” pracowników z organizacją (obecnie kultura przedsiębiorstwa) wskazywał K. Adamiecki.

Kolejną koncepcją w zarządzaniu, która pojawiła się tuż po okresie „naukowego zarządzania” był „ruch na rzecz stosunków międzyludzkich”. Jej prekursorzy głosili, iż stosowane przez poprzedników rozwiązania prowadzą do przedmiotowego traktowania ludzi w organizacji. Wskazywali, iż nie uwzględniają one potrzeb pracowników, a nastawione są jedynie na zwiększenie efektywności przedsiębiorstw kosztem coraz to większych obciążeń pracowników. Prawdopodobnie jednak nie była to jedyna przyczyna pojawienia się nowego nurtu w teorii zarządzania. Za-

uważano bowiem, iż ulepszając narzędzia oraz organizację pracy można zwiększać wydajność przedsiębiorstw tylko do pewnego stopnia. Pojawia się granica będąca kresem możliwości fizycznych każdego człowieka, a co za tym idzie kończą się możliwości budowania przewagi konkurencyjnej przedsiębiorstw w dotychczasowy „mechaniczny” sposób. Ponadto, stosowane dotychczas modele i metody pracy nie są zbyt skomplikowane (konstrukcja narzędzi, organizacja pracy), a co za tym idzie nie są trudne do naśladowania – w konsekwencji zostały dość szybko upowszechnione i większość przedsiębiorstw zaczęła osiągać porównywalne wyniki (np. rozwiązania Taylora).

W efekcie pojawił się więc nowy kierunek w zarządzaniu określany pojęciem „human relations” – stosunków międzyludzkich. Warto w tym miejscu wspomnieć o eksperymencie wspieranym przez firmę General Electric przeprowadzonym w latach 1927-1932 przez E. Mayo w Hawthorne pod Chicago.

Eksperyment zaplanowano, bazując na dotychczasowych osiągnięciach szkoły naukowego zarządzania, gdzie zdaniem jej twórców kluczem do polepszenia wyników pracy były czynniki (bodźce), jak byśmy to dziś określili, zewnętrzne. Poszukiwano zatem różnych możliwości w kształtowaniu fizycznego środowiska pracy, które zwiększyłyby wydajność ludzi. W opisywanym przypadku badania polegały na ocenie wpływu warunków oświetlenia na pracę zatrudnionych.

Zaobserwowano, iż podczas realizacji prób ze zmiennym oświetleniem, pracownicy reagowali w sposób inny niż zakładano. Zaskakujące dla badaczy było to, iż w sytuacji pogorszenia warunków (oświetlenia na stanowisku pracy), wydajność pracowników nie spadała, co wydawało się wówczas nielogiczne. Panowało przekonanie, iż wpływ bodźców zewnętrznych pogorszających poczucie fizycznego komfortu pracy będzie miał bezpośredni związek z pogorszeniem wyników pracy. W tym przypadku natomiast, zarówno w grupie eksperymentalnej jak w grupie porównawczej, pracownicy uzyskiwali równie dobre rezultaty. Otrzymane wyniki dość przypadkowo powiązano z czymś, co daleko wykraczało poza ówczesną wiedzę badaczy. Uznano, iż sytuacja, która powstała w czasie organizacji eksperymentu była czymś zupełnie nowym i niezwykłym dla ówczesnych robotników. Wiązało się to ze zwiększonym zainteresowaniem otoczenia „osobami” uczestniczącymi w opisywanym przedsięwzięciu. Zdaniem konsultantów z zespołu E. Mayo ta zupełnie nowa sytuacja wyzwoliła swego rodzaju wewnętrzną siłę – energię, na którą do tej pory nie zwracano uwagi. Ponadto zaobserwowano większą integrację załogi uczestniczącej w eksperymencie.

Uzyskane wyniki były na tyle obiecujące, że przyczyniły się do powstania nowego nurtu w naukach o zarządzaniu tzw. stosunków międzyludzkich. Niebawem pojawili się kolejni jego przedstawiciele, między innymi R. Likert, Ch. Argiris, F. Herzberg, którzy rozwijali swoje koncepcje eksplorując zachowania ludzi w środowisku pracy szczególnie w zakresie ich potrzeb.

Jedną z częściej eksploatowanych w praktyce koncepcji jest teoria motywacji A. Masłowa. Autor doszedł do wniosku, iż człowiek jest motywowany przez po-

trzeby układające się warstwowo, od tych najbardziej podstawowych do zaawansowanych, co zilustrował na przykładzie modelu piramidy (potrzeby: fizjologiczne, bezpieczeństwa, przynależności, uznania, samorealizacji). Inny przedstawiciel tego kierunku H. Murray uznał, iż potrzeby są siłą sprawczą wszelkich działań, przy czym twierdził, iż w dużej mierze mają nieuświadomiony charakter¹². Wskazał przy tym, iż wywoływane są przez bodźce wewnętrzne i zewnętrzne (presja).

D. McClelland zainspirowany koncepcją H. Murraya, w oparciu o własne badania, wyróżnił trzy wzorce motywacji prowadzącej do zaspokojenia trzech grup potrzeb: osiągnięć (skoncentrowani na zadaniu), władzy (potrzeba wpływu i kontroli innych), afiliacji (idealni pracownicy zespołowi).

Duże zainteresowanie w latach sześćdziesiątych wzbudziła teoria „XY” D. Mc Gregora. Koncepcja opierała się na modelu relacji pracownik – praca. „Teoria X”, odzwierciedlała negatywne myślenie przełożonych nt. zachowań pracowników (zbliżone do tzw. naukowego podejścia w zarządzaniu) i „teoria Y” – pozytywne myślenie zbliżone do podejścia charakterystycznego dla teorii stosunków międzyludzkich.

Współcześnie w naukach o zarządzaniu najczęściej można spotkać trzy podejścia do zarządzania zasobami ludzkimi: tradycyjne (klasyczne), model stosunków międzyludzkich, model zasobów ludzkich wraz z jego rozwinięciem tzw. modelem kapitału ludzkiego¹³. Zapropionowany podział nawiązuje do kolejnych etapów tworzenia i rozwoju teorii organizacji i zarządzania. Poniższa tabela (nr. 1) prezentuje główne modele wraz z omówieniem ich cech charakterystycznych. Ewolucja funkcji personalnej przez wiele lat uwarunkowana była czynnikami ekonomicznymi w przedsiębiorstwie, miała charakter typowych działań o charakterze reaktywnym. Dopiero koncepcja zasobów ludzkich oraz model kapitału ludzkiego zmieniły postrzeganie roli HR w organizacji jako partnera i aktywnego twórcy strategii organizacji.

Tabela 1. *Modele teoretyczne funkcji personalnej*

Modele funkcji personalnej i metafor	Problematyka
Model tradycyjny („człowiek ręką”)	Podział pracy, wydajność pracy, fizyczne warunki pracy, dyscyplina, kontrola, bodźce płacowe, opieka socjalna, specjalizacja pracy kierowniczej, współdziałanie, autorytet
Model stosunków międzyludzkich („człowiek społeczny”)	Potrzeby społeczne pracowników, satysfakcja z pracy, komunikowanie się, poszerzanie pracy, styl kierowania, cechy kierownicze

12 Hall C.S, Lindzey G., Campbell J.B., *Teorie osobowości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

13 Listwan T. (2010), *Rozwój badań nad zarządzaniem zasobami ludzkimi w Polsce*, [w:] *Osiągnięcia i perspektywy nauk o zarządzaniu*, Lachiewicz S., Nogalski B. (red.), Oficyna a Wolters Kluwer business, Warszawa, s. 236.

Modele funkcji personalnej i metafory	Problematyka
Model zasobów ludzkich („człowiek kompleksowy”)	Kreatywność, rozwój pracownika i organizacji, partycypacja w zarządzaniu, wpływ na wyniki, odpowiedzialność, równe i sprawiedliwe traktowanie pracowników, poszerzony zakres autonomii, systemowość organizacji i działań personalnych
Model kapitału ludzkiego („pracownik wiedzy”)	Doskonalenie, rozwój i pomiar kapitału ludzkiego, wpływ na wartość organizacji, zarządzanie talentami, zarządzanie wiedzą, outsourcing, telepraca, wirtualizacja funkcji personalnej, społeczna odpowiedzialność przedsiębiorstwa (biznesu), przywództwo, umiędzynarodowienie, wykorzystanie technologii informatycznych

Źródło: Zajac Cz., *Skuteczne zarządzanie kapitałem ludzkim jako czynnik sukcesu przedsiębiorstwa*, Zarządzanie i Finanse, Gdańsk, 2014/1.

Zdaniem Cz. Zająca „holistyczne ujmowanie człowieka w organizacji¹⁴ oraz nowy model funkcji personalnej – model zasobów ludzkich – należy traktować jako odpowiedź na niedostatki w sferze wydajności pracy występujące w poprzednim modelu funkcji personalnej opartym na stosunkach międzyludzkich. Teoretycznym i praktycznym odzwierciedleniem tego nowego podejścia stają się koncepcje: Zarządzania Zasobami Ludzkimi (Human Resources Management) oraz Systemy Wysoce Efektywnej Pracy¹⁵ („High Performance Work Systems¹⁶...”). Dalej autor wskazuje, iż: koncepcja zarządzania kapitałem ludzkim stanowi rozwinięcie modelu zasobów ludzkich i można ją uznać ze wynik ewolucji strategicznego zarządzania zasobami ludzkimi. Efektem tej ewolucji jego zdaniem są również¹⁷:

- dynamiczny rozwój zarządzania wiedzą jako nowa subdyscyplina nauk o zarządzaniu, jest on traktowany także przez wielu teoretyków jako jeden ze współczesnych paradygmatów zarządzania;
- powstanie nurtu „zarządzania talentami” w ramach zarządzania zasobami ludzkimi, odnoszącego się do efektywnego zarządzania wybitnie uzdolnionymi pracownikami¹⁸;
- internacjonalizacja zarządzania zasobami ludzkimi jako efekt nasilania się procesów przejść i fuzji przedsiębiorstw o charakterze międzynarodowym,

14 Ouchi W. (1981), *Theory Z. How American Business Can Meet the Japanese Challenge*, Perseus Publishing, Reading, Mass.

15 Boxall P., Macky K. (2007), *High-performance work systems and organizational performance: Bridging theory and practice*, „Asia Pacific Journal of Human Resources”, No. 45.

16 Evans W.R., Davies W.D. (2005), *High-Performance Work Systems and Organizational Performance: The Mediating Role of International Social Structure*, „Journal of Management”, No. 131.

17 Zajac Cz., *Skuteczne zarządzanie kapitałem ludzkim jako czynnik sukcesu przedsiębiorstwa*, Zarządzanie i Finanse, Gdańsk, 2014/1.

18 Pocztowski A. (red.), *Zarządzanie talentami w organizacji*, Oficyna a Wolters Kluwer business, Kraków 2008.

szczególnie widoczne w warunkach wielokulturowości występującej w międzynarodowych grupach kapitałowych;

- powstanie koncepcji Rozwoju Zasobów Ludzkich (Human Resources Development)¹⁹ zorientowanej na rozwój kapitału ludzkiego;
- rozwój koncepcji organizacji uczącej się²⁰, opartej na wiedzy,²¹ traktującej permanentne uczenie się jako warunek jej przetrwania i rozwoju;
- powstanie i rozwój koncepcji Społecznej Odpowiedzialności Biznesu (Corporate Social Responsibility) oraz wzrost znaczenia etyki w sferze działań gospodarczych²².

Na tle zmian zachodzących w obszarze teoretycznych i praktycznych teorii zarządzania ewoluowało również podejście do rozwoju potencjału pracowników w organizacji (schemat 1). W nurcie tych zmian pojawili się przedstawiciele różnych dziedzin, między innymi zarządzania, psychologii, andragogiki, a także praktycy: trenerzy i konsultanci. Powstało szereg propozycji postulujących rozwiązania dotyczące skutecznej polityki Rozwoju Zasobów Ludzkich w organizacji.

Większość współczesnych koncepcji dotyczących planowania szkoleń i rozwoju pracowników odnosi się do działań na poziomie taktycznym i operacyjnym. Przykładem usystematyzowanych praktyk w tym zakresie jest „Model systematycznego podejścia do szkolenia”. Koncepcja powstawała na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych w pewnym stopniu nawiązywała do prac podjętych przez służby wojskowe (projekty systemów instruktorskich). Do chwili obecnej stosowana jest z powodzeniem w praktyce w swojej czystej formie lub w oparciu o różne jej modyfikacje. Jest w miarę prosta, przejrzysta i stosunkowo łatwa w zastosowaniu. Była to pierwsza próba systemowego uporządkowania procesu planowania szkoleń w organizacji. Koncepcja w swojej warstwie merytorycznej nie odnosi się bezpośrednio do celów strategicznych, raczej nawiązuje do metodyki samego procesu przygotowania interwencji szkoleniowej. Plany taktyczne i operacyjne organizacji determinują kierunki i cele szkoleń z jednej strony, zaś pojawiające się problemy w organizacji czy też potrzeby pracownicze (w zakresie szkoleń i rozwoju, luki kompetencyjne) z drugiej strony. Cele stawiane przed specjalistami HRD dotyczą zgodnie z przyjętą w koncepcji sekwencją działań kolejno: identyfikacji potrzeb szkoleniowych, planowania i projektowania szkoleń, realizacji szkoleń oraz oceny wyników. Działania HRD mają w tym przypadku charakter reaktywny, „uruchamiane” są zatem w odpowiedzi na potrzeby organizacji lub wynikają z pojawia-

19 Heery E., Noon A. (2001), *A Dictionary of Human Resource Management*, Oxford University Press, Oxford.

20 Czerska M., *Organizacja ucząca się* [w:] Czermiński A., Czerska M., Nogalski B., Rutka R., Apanowicz J., *Zarządzanie organizacjami*, Wydawnictwo Dom Organizatora, Toruń 2001.

21 Bukowitz W.R., Williams R.L., *The Knowledge management Fieldbook*, Financial Times, Prentice Hall Pearson Educations Ltd., Harlow-London 1999.

22 Podaję za: Zajac Cz., *Skuteczne zarządzanie kapitałem ludzkim jako czynnik sukcesu przedsiębiorstwa*, Zarządzanie i Finanse, Gdańsk, 2014/1.

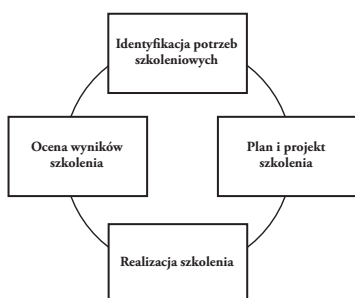
jących się problemów w organizacji²³. Sposób planowania jest charakterystyczny dla tych stosowanych na poziomie działu – (taktycznych lub operacyjnych) nacisk położony jest na realizację celów przede wszystkim krótkoterminowych, tylko w niewielu przypadkach długoterminowych.

Jedną z wielu modyfikacji koncepcji „Modelu systematycznego podejścia do szkolenia”, które pojawiły się w ostatnich latach, była propozycja: J. Kanney i M. Reid²⁴. Autorzy „podzielili” swój model na większą liczbę zadań, ich ilość wzrosła z czterech proponowanych w pierwowzorze do sześciu. Dodatkowo koncepcja została wzbogacona o zasadę sprzężenia zwrotnego.

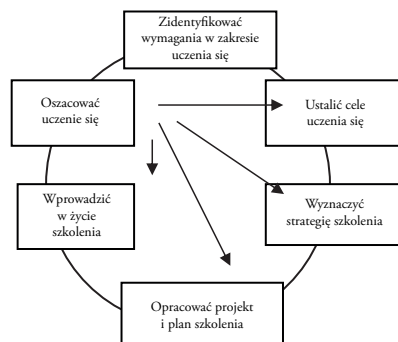
W modelu szkolenia planowego wyróżniono: identyfikację wymagań w zakresie uczenia się, ustalenie celów uczenia się, wyznaczanie strategii szkolenia, wdrożenie szkolenia, oszacowanie uczenia się (ewaluacja). Ostatni z etapów umożliwia weryfikację poprawności realizacji pozostałych etapów procesu (patrz: Schemat 2).

Schemat 2. Przykładowe (reaktywne) modele planowania szkoleń w organizacji

Model: Systematycznego podejścia do szkolenia National Standards for Training and Development



Model: Szkolenia planowego wg J. Kanney i M. Reid



Źródło: Sloman M., *Szkolenia pracowników*, PWN, Warszawa 1997, s. 42-43.

Propozycją, która pojawiła się nieco później, była koncepcja „ciągłego rozwoju” zgłoszona przez The Institute of Personnel Management. W swojej warstwie merytorycznej opierała się na przygotowanych przez specjalistów wzorcach i sekwencji działań prorozwojowych w organizacji. Wskazano na siedem obszarów, na których powinna koncentrować się polityka rozwoju zasobów ludzkich. Autorzy postulowali, aby: strategię polityki HRD przygotować w formie dokumentu; wskazać konkretne

²³ Istotą jest identyfikacja „problemu”, który stanowi punkt wyjścia do projektowania szkolenia bądź szkoleń. Źródłem problemów w organizacji mogą być np.: zła organizacja pracy, brak motywacji, braki w zakresie umiejętności czy wiedzy pracowników.

²⁴ Sloman M., *Szkolenia pracowników*, PWN, Warszawa 1997, s. 42-43.

obszary odpowiedzialności za rozwój pracowników i menedżerom; proces identyfikacji potrzeb szkoleniowych powiązać z planami operacyjnymi, opisami pracy, ocenami i audytami. Sugerują, aby angażować uczących się poprzez integracje i motywowanie w dużo większym stopniu niż przez naciski i przymus. Aby te postulaty zostały zrealizowane, istotne jest zapewnienie odpowiednich środków na szkolenie i rozwój pracowników. Należy zatem wskazać osobom decyzyjnym korzyści płynące ze szkoleń i rozwoju poprzez jasną kategoryzację rezultatów podejmowanych działań stymulujących rozwój firmy²⁵. Propozycja jednak spotkała się z chłodnym przyjęciem, głównie ze względu na mało elastyczne podejście obwarowane zbyt sztywnymi procedurami. Ponadto propozycja dotyczyła działań na poziomie operacyjnym przedsiębiorstwa, co przy coraz silniejszych trendach zmierzających do umiejscowienia HRD na poziomie strategicznym nie czyniło z niej przełomowej.

Koncepcja, która nawiązuje bezpośrednio do strategii HRD realizowanej na poziomie całej organizacji, przedstawiona została w roku 1997 przez D. Ulricha. Był to tzw. „Model partnerstwa”²⁶. Autor zakładał, iż współcześnie zmieniają się role specjalistów HR w organizacjach. Przesunięciu ulega funkcja specjalisty ds. HR (głównie organizatora lub/i trenera) w kierunku specjalisty ds. promocji HR. W swojej koncepcji zaproponował przejście od „izolowanej” roli szkolenia do kultury uczenia się w kontekście potrzeb biznesowych i indywidualnych zintegrowanych z codziennymi czynnościami. W późniejszym okresie jego koncepcja ewoluowała w kierunku przypisania fundamentalnego znaczenia tworzeniu wartości w procesie realizacji funkcji zasobów ludzkich. Zasugerował nowe role specjalistom HR – wśród nich wyróżnił: lidera HR, eksperta funkcjonalnego, rzecznika pracowników, partnera strategicznego, oraz dewelopera kapitału ludzkiego²⁷.

Funkcji „partnera strategicznego” przypisano zestaw kompetencji niezbędnych w relacjach z menedżerami liniowymi. Partnerzy strategiczni, zdaniem autora, wnoszą w tych relacjach: znajomość branży, kierunków zmian, są doradcami w uczeniu się. Stają się dla nich partnerami i pomagają osiągać cele poprzez strategiczne przygotowanie i wdrożenie programu zmian²⁸.

Próbie integracji strategii szkoleniowej ze strategią organizacji podjął Raymond E. Noe. Zaproponowany model strategicznego podejścia do szkoleń i rozwoju można zaliczyć do grupy koncepcji nawiązujących do reaktywnego modelu działania HRD. Jego struktura opierała się na sekwencji działań charakterystycznych dla modeli funkcjonalnych (planowanie na poziomie taktycznym), natomiast źródłem działań staje się w tym przypadku strategia organizacji – cel biznesowy. Identyfi-

25 The Institute of Personnel Management, *Continuous Development – People and Work*, Institute of Personnel Management, London 1990, podają za: Martyn Sloman, *Nowe zjawiska w świecie szkoleń*, Wolters Kluwer business, Warszawa 2010, s. 55.

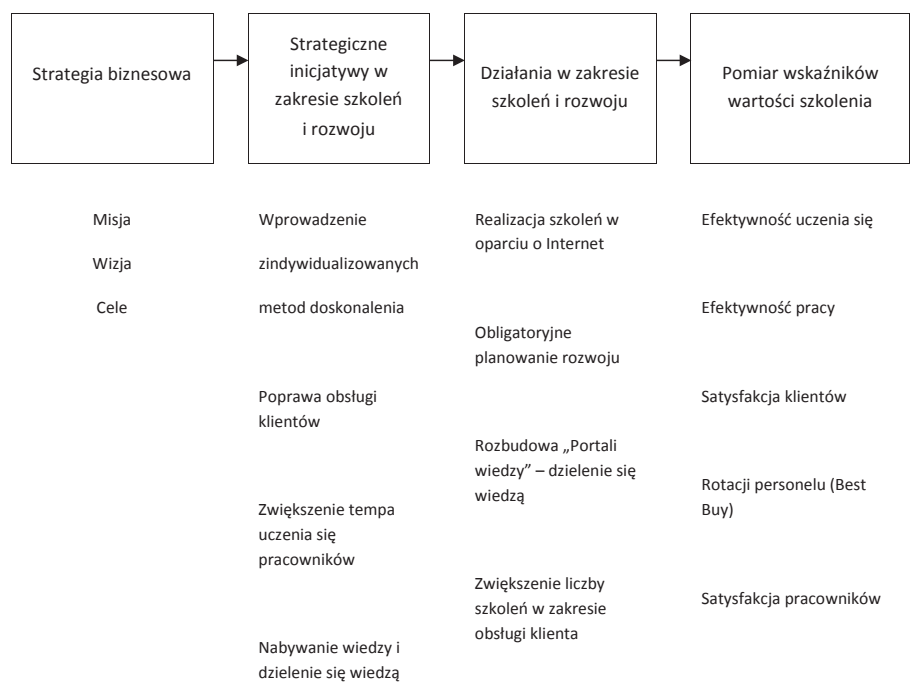
26 Ulrich D., *Human Resource Champions*, Harvard Business School Press, Boston, MA 1997.

27 Ulrich D., Brockbank W., *Tworzenie wartości przez dział HR*, Wolters Kluwer, Kraków 2008, s. 206-226.

28 Sloman M., *Nowe zjawiska w świecie szkoleń*, Wolters Kluwer business, Warszawa 2010, s. 92.

kacja celów biznesowych umożliwia podjęcie inicjatyw strategicznych w zakresie szkoleń i rozwoju (wyznaczanie celów szkoleniowych). Kolejnym etapem jest wdrożenie przyjętych aktywności – realizacja planu. Ostatnim jest pomiar – miara stopnia osiągnięcia za pomocą interwencji szkoleniowej wartości w obszarze: wyników uczenia się, poprawy efektywności redukcji reklamacji, satysfakcji z pracy. Propozycja opiera się na metodyce planowania strategicznego w organizacji, stąd postuluje się wykorzystanie w tym przypadku analogicznych procedur.

Schemat 3. *Proces strategicznego podejścia do szkoleń i rozwoju*



Źródło: Noe R.A., *Employee training and Developmment*, Mc Graw Hill, New York 2005, s. 43.

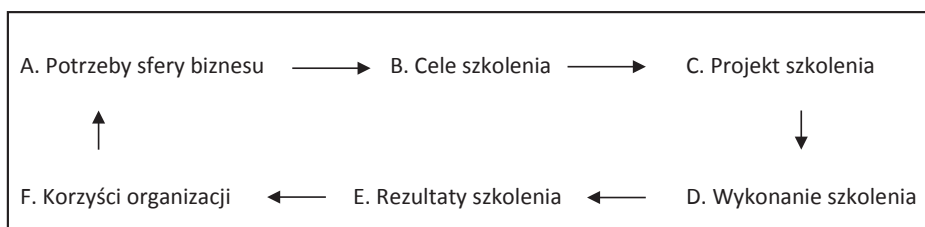
Modele nawiązujące do systematycznego podejścia do procesu szkoleń w organizacji posiadają zdaniem niektórych teoretyków istotne ograniczenia. Między innym Harry Taylor wskazał, iż model mający zastosowanie głównie na poziomie planowania funkcjonalnego nie ma wystarczającego wpływu na planowanie w całej organizacji²⁹. Zaproponował swoje rozwiązanie, które nazwał „modelem przejściowym”, który opiera się na podwójnej pętli – zbiorowej strategii i zbiorowego

29 Taylor H., *The Systematic Training Model: Corn Cycles in Search of a Spaceship?*, Management Education and Development, 1991, nr 22 (4). Podaję za: M. Sloman, *Strategie szkolenia pracowników*, PWN, Warszawa 1997, s. 44.

uczenia się. Autor zauważył, iż w planowaniu zasobów ludzkich w organizacji należy uwzględnić wizję, misję oraz wartości przyjęte w organizacji. To zapewnia jego zdaniem udział w kreowaniu strategii całego przedsiębiorstwa³⁰.

Rozwiązaniem, które integruje potrzeby organizacji i polityki/strategii szkoleniowej jest propozycja wybrana do National Training Award (patrz: Schemat 4). Podobnie jak we wcześniej omawianej propozycji H. Taylora, podjęta została zdecydowana próba powiązania polityki szkoleń z szerszą perspektywą całej organizacji³¹. Potrzeby organizacji/biznesu są zasadniczym celem realizowanych szkoleń, natomiast miarą efektywności jest przydatność szkoleń z punktu widzenia uzyskiwanych wyników biznesowych (dających się ująć w konkretne wartości).

Schemat 4. Model integrujący potrzeby organizacji oraz polityki szkoleniowej



Źródło: Sloman M., *Szkolenia pracowników*, PWN, Warszawa 1997, s. 47.

Słabszą stroną samej koncepcji jest ograniczenie roli Rozwoju Zasobów Ludzkich tylko do wspierania potrzeb organizacji, nie uwzględnił bowiem autor indywidualnych dążeń prorozwojowych samych pracowników. W dalszym ciągu zatem nie można tu mówić o aktywnej polityce szkoleniowej, która wywierałaby wpływ na cele strategiczne organizacji, mamy tu do czynienia z klasycznym przykładem ograniczenia polityki HRD do funkcji „reagowania” na pojawiające się potrzeby organizacji. W przypadku pomiaru wyników nacisk został położony głównie na wskaźniki ilościowe (mieralne), natomiast nie wspomniano o innych tak ważnych z punktu widzenia ludzi w organizacji rezultatach wpływających na postawy i motywacje pracowników.

Inną propozycją dotyczącą sposobu oddziaływania na strategię organizacji w kontekście rozwoju potencjału ludzkiego była koncepcja M. Sandersa i K. Holdwaya³². Cele osiągnąć są poprzez powiązanie operacji biznesowych z usługami szkoleniowymi. Mamy tu do czynienia z sytuacją przesunięcia w górę na drabinie hierarchii organizacyjnej roli konsultanta z poziomu planowania taktycznego lub

30 Sloman M., *Strategie szkolenia pracowników*, PWN, Warszawa 1997, s. 45.

31 Sloman M., *Strategie...*, op.cit. s. 47.

32 Sanders M., Holdway K., *The In-House Trainer as Konsultant*, Kogan Page Londyn, 1992, s. 10. podają za: M. Sloman, *Strategie szkolenia pracowników*, PWN, Warszawa 1997, s. 49.

operacyjnego (poziom funkcjonalny organizacji³³) do poziomu strategicznego. Słabszą stroną tego typu rozwiązania mogą być ograniczenia tkwiące w samej osobie konsultanta. Oczekuje się bowiem od niego rozległej wiedzy biznesowej oraz umiejętności menedżerskich, które muszą występować wspólnie z tradycyjnymi kompetencjami specjalistów ds. szkoleń.

W latach dziewięćdziesiątych rozpoczęła się dyskusja nad rolą HRD w strategii organizacji. Jedną z koncepcji zaproponował T.N. Garavan, który wskazał na cechy charakterystyczne SHRD³⁴. Są to: pełna integracja z misją i celami organizacji, wsparciem dla wyższej kadry menedżerskiej, obserwacją otoczenia, planowaniem i polityką HRD w organizacji, pełne zaangażowanie menedżerów liniowych, komplementarność z działaniami HRM, rozszerzona rola trenerów, kultury uczenia się w organizacji oraz silny nacisk na ewaluację³⁵. Ideą SHRD jest, aby członkowie organizacji mieli dostęp do środków umożliwiających rozwój ich zdolności i umiejętności w kontekście potrzeb strategicznych organizacji oraz ich własnych³⁶. (współczesna wersja opisana została w podrozdziale 2.3., Tabela 12).

Koncepcję mającą swoje korzenie w opisanych wcześniej działaniach na rzecz rozwoju ludzi w organizacji, która swoim zasięgiem, skalą i kompleksowością góruje nad dotychczas wykreowanymi w ramach szeroko rozumianego HR, jest koncepcja „Uniwersytetów Korporacyjnych” (Corporate University).

Uniwersytet korporacyjny (akademia korporacyjna) jest zwykle odrębną instytucją powołaną w ramach przedsiębiorstwa (korporacji), która odpowiada za szkolenie i rozwój pracowników. Wirtualne Uniwersytety Korporacyjne stały się „kopalnią wiedzy” organizacyjnej³⁷. Według wielu autorów jest to narzędzie tworzenia przewagi konkurencyjnej. Zdaniem M. Allena to jednostka edukacyjna, która jest narzędziem strategicznym zaprojektowanym w celu wspomagania przedsiębiorstwa w wypełnianiu misji, poprzez prowadzenie działań wspomagających indywidualne oraz organizacyjne uczenie się oraz gromadzenie doświadczeń³⁸.

Zgodnie z polityką (HR) firmy Sun, program Corporate University jest umiejscowioną centralnie organizacją wspierającą przedsiębiorstwo w rozwijaniu zdolności pracowników niezbędnych do osiągnięcia sukcesów zawodowych, które przekładają się na wyniki firmy. W firmie Motorola, Corporate University odpowiada za zarządzanie aktywami i procesami uczenia się, wiedzą korporacyjną w celu zwiększenia całkowitej wartości przedsiębiorstwa dla dobra wszystkich akcjonariuszy korporacji.

33 W przypadku modeli nawiązujących do „systematycznego podejście do szkoleń”.

34 Strategic Human Resource Development.

35 Garavan T. N. (1991). *Strategic human resource development*. Journal of European Industrial Training, 15, 17-30.

36 Yorks, L., *Strategic human resource development*, Thomson Corporation, Ohio 2004.

37 Allen M., *Corporate universities*, 2010: *Globalization and greater sophistication*, „Journal of International Management Studies” 5 (1): 48-53.

38 Allen M. (Ed) *The Corporate University Handbook*, AMACOM Books, New York 2002, s. 9.

Zwykle tego typu programy (instytucje) powoływane są w celu standaryzacji umiejętności i wiedzy w organizacji, wsparcia w rozwoju/modyfikacji/ujednolicania kultury organizacyjnej w całej korporacji, rozwoju sieci społecznych (w celach zawodowych), a także rozwijania umiejętności przywódczych szczególnie wśród top menedżerów³⁹. Ze względu na globalny charakter firm/koncernów CU (Corporate University) obejmują swoim zasięgiem wszystkie oddziały na całym świecie. Pracownicy CU zajmują się dostarczaniem zunifikowanych programów nie tylko dla własnych pracowników, ale także dla podwykonawców, sprzedawców czy potencjalnych kandydatów do pracy.

Tabela 2. Rozszerzone zadania realizowane przez Corporate University

Analiza potrzeb	Marketing wewnętrzny	Społeczna
Projektowanie	programów	odpowiedzialność
programów	Marketing zewnętrzny	Planowanie kariery
Dostarczanie	programów	Mentoring
programów	Programowanie CU	Coaching kadry
Projektowanie pro-	Ocena programów	zarządzającej
gramów dla kadry	Ocena działań CU	Badania i rozwój
zarządzającej	Strategiczne	Biblioteki
Ocena możliwości	zatrudnianie	Centrum doświadczeń
technologicznych	Adaptacja pracowników	Zarządzanie wynikami
Dostarczanie progra-	Planowanie sukcesji	Zarządzanie wiedzą
mów e-learning/	zmiany kultury	Zarządzanie całością
blended learning	organizacyjnej	wiedzy organizacyjnej
Zatrudnianie	Zmiany strategiczne	
sprzedawców	Partnerstwo z innymi	
Zarządzanie relacjami	Uniwersytetami	
z dostawcami	Promowanie zachowań	
	etycznych	

Źródło: Allen M., *Corporate universities*, 2010: *Globalization and greater sophistication*, "Journal of International Management Studies" 5 (1): 48-53.

W ciągu ostatnich trzydziestu lat można było zaobserwować dynamiczny rozwój tego typu programów⁴⁰. Ponad 1000 uniwersytetów korporacyjnych w oddziałach na całym świecie zabezpieczało swoim pracownikom całą gamę programów edukacyjno-szkoleniowych, zarówno na poziomie podstawowym jak i wyższym. Najbardziej

39 Shinn S., *The B-School at Company X*, „BizEd” 2004, maj/czerwiec.

40 Abel A., and J. Li. 2012. *Exploring the corporate university phenomenon: Development and implementation of a comprehensive survey*, Human Resource Development Quarterly 23 (1): 103-128.

znane uniwersytety korporacyjne to *Heavy Truck University w Detroit*, *Santa Clara (firmy Intel)*, *McDonald's Hamburger University w Oak Brook (Illinois)*, *Sun University (Sun Microsystems)*, *Motorola University*. Według wyliczeń specjalistów firmy *Motorola* jeden dolar zainwestowany w szkolenie pracownika przynosi 33 dolary zysku. Ich cechą charakterystyczną jest zbiorowy sposób nabywania wiedzy⁴¹.

Przez wiele lat podstawową różnicą między funkcjami tradycyjnie zaprojektowanych komórek HR, a Uniwersytetami Korporacyjnymi było to, że Departamenty HR działały zwykle na poziomie taktycznym lub operacyjnym, natomiast CU nawiązywały w swoich planach bezpośrednio do misji przedsiębiorstwa i jej celów strategicznych.

Przewagą tej formy rozwoju pracowników nad ofertą uczelni tradycyjnych jest maksymalne zbliżenie treści kursów do praktyki rynkowej. Programy przygotowywane są pod kątem konkretnych rozwiązań i zastosowań w organizacji. Słuchacze kursów korporacyjnych mają szansę na bezpośrednie wdrożenie własnych projektów na stanowiskach pracy. Wśród pojawiających się zarzutów pod adresem Uniwersytetów Korporacyjnych na plan pierwszy wysuwają się te dotyczące pewnego zawężenia programowo-tematycznego – konieczność studiowania wyznaczonych przez przedsiębiorstwo tematów/kierunków. Zwykle bowiem programy nie uwzględniają szerszego spektrum, które by wykraczało poza ustaloną politykę organizacji. Może brakować zatem podejścia polegającego na zaspokajaniu potrzeb pracowników w obszarach, które bezpośrednio nie wiążą się z ich pracą zawodową.

„Program akademii korporacyjnej bardzo często stanowi element lub powiązany jest ściśle z innym programem, zwanym zazwyczaj High Potentials Program. Wyselekcjonowani pracownicy o najwyższym potencjale rozwojowym, uczestnicząc w serii spotkań, zajęć, przygotowują się do pełnienia ról menedżerskich w organizacji lub do zajęcia kluczowych stanowisk w firmie.

Dobrym przykładem jest tu firma Vodafone, która wspólnie z INSEAD opracowała program, mający na celu nie tylko merytoryczne przygotowanie grupy menedżerów najwyższego szczebla, ale także umożliwienie im lepszego poznania się, wzajemnego zrozumienia (także różnic kulturowych) i „dotarcia się” jeszcze przed potencjalnym objęciem kluczowych stanowisk”⁴².

Biorąc pod uwagę tradycyjne podejście do szkoleń i rozwoju (TD), a także wspomnianą ideę uniwersytetów korporacyjnych (CU) kolejnym o wiele bardziej zaawansowaną wydaje się być koncepcja zarządzania talentami TM. Pojęcie „talent management” pojawiło się w USA w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku. W tym czasie odnotowano wzrost zainteresowania utalentowanymi pracownikami i kandydatami do pracy. Zauważono, iż wybitne jednostki mogą przyczynić

41 Allen M. (Editor and Co-Author), *The Corporate University Handbook*, AMACOM Books, New York 2002.

42 Mierzejewska B., *Akademia korporacyjna – skuteczne narzędzie transferu wiedzy w organizacji*, „E-mentor” nr 4 (11) / 2005.

się do szybkiego rozwoju nowoczesnej firmy, natomiast brak takich osób będzie ograniczał rozwój organizacji. Już wtedy rozpoczęła się wojna o pozyskiwanie najlepszych kandydatów do pracy – poszukiwanych wśród najlepszych studentów prestiżowych uczelni (war for talent).⁴³ Trzy najważniejsze czynniki dotyczące skutecznego pozyskania, utrzymania i motywowania utalentowanych pracowników, zdaniem autorów raportu „Wyzwania, trendy, przykłady rozwiązań, Raport Badawczy E-0011-06-RR, The Conference Board, 2006”, to: szkolenia i możliwość rozwoju – 91% wskazań, ciekawe zadania i praca 73%, dobra atmosfera (70%)⁴⁴.

Z punktu widzenia organizacji, utalentowany pracownik to osoba o ponadprzeciętnych umiejętnościach i wiedzy, wykazująca ciągłą gotowość do podejmowania ambitnych wyzwań. Pracownicy ci wykazują duże zaangażowanie w wykonywaną pracę, są źródłem innowacyjnych rozwiązań, stanowią tym samym siłę napędową dla każdej organizacji. Rozwój talentów w organizacji niezmiennie uważany jest za priorytetowe zadanie działów HR.

Przeprowadzona przez T. Ingrama analiza najczęściej wymienianych cech „utalentowanych” pracowników wykazała, iż kluczowe znaczenie odgrywają: potencjał i zdolności, a także silna motywacja, posiadana wiedza, umiejętności, określony system wartości, zdolności intelektualne i przedsiębiorcze. Osoby utalentowane wykazują się w pracy ponadprzeciętną aktywnością i zaangażowaniem, umiejętnością tworzenia nowych możliwości, a także motywowania innych, podejmowania trudnych wyzwań, łatwością zmieniania zastanej rzeczywistości, oraz umiejętnością efektywnego korzystania z zasobów firmy⁴⁵.

Skuteczny system zarządzania talentami powinien koncentrować się na trzech podstawowych zadaniach⁴⁶:

1. Identyfikacja, selekcja, rozwój i zatrzymanie pracowników utalentowanych.
2. Identyfikacja wysoko wykwalifikowanych następców na kluczowe dla firmy stanowiska (sukcesja).
3. Klasyfikowanie potencjału pracowników (Bieżące i strategiczne) pod kątem indywidualnych potrzeb inwestycyjnych (wynagradzanie, szkolenie, działania rozwojowe).

Tym, co przyciąga utalentowanych pracowników do organizacji są w dużej mierze jej prestiż, renoma, wizerunek. W związku z tym wiele firm zainteresowanych pozyskiwaniem ciekawych kandydatów tworzy specjalne programy. Rozwój utalentowanych pracowników powinien być wypadkową: celów, strategii, strategii personalnej firmy, a także jej planów zatrudnienia.

43 Pocztowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkim*, PWE, Warszawa 2007.

44 Wyzwania, trendy, przykłady rozwiązań, Raport Badawczy E-0011-06-RR, The Conference Board, 2006.

45 Ingram T., *Zarządzanie talentami. Teoria dla praktyki zarządzania zasobami ludzkimi*, PWE, Warszawa, 2011.

46 Berger L.A., Berger D.R. (2004), *The talent management handbook: creating organizational excellence by identifying, developing, & promoting your best people*, McGraw-Hill, New York.

Program rozwoju talentów organizacyjnych to nie tylko „kuźnię” dla najmłodszych, propozycja może być skierowana do różnych grup. Uczestnikami bywają pracownicy zatrudnieni w organizacji (rekrutacja wewnętrzna), jak również kandydaci o wyjątkowych kompetencjach możliwościach i potencjale, a także potencjalni pracownicy pozyskiwani w ramach różnego typu projektów rekrutacyjno-szkoleniowych, studenci i uczniowie (zawodu) przebywający na różnego rodzaju praktykach. Kandydaci poddawani są weryfikacji pod kątem pożądanych cech uwzględniających ich ponadprzeciętne uzdolnienia, oryginalność, wytrwałość i wiele innych⁴⁷.

Większość organizacji tworzy specjalne budżety szkoleniowe dla szczególnie uzdolnionych. Finansowane są z nich dodatkowe kursy, warsztaty, coaching lub studia podyplomowe. Dla wyselekcjonowanych do „programu rozwoju talentów” pracowników opracowywane są indywidualne ścieżki kariery i/lub specjalnie przygotowane cykle szkoleniowe. Mniejsze organizacje, które zatrudniają stosunkowo niewielu pracowników, w każdej z grup stanowisk zmuszone są do indywidualizacji działań. Duże przedsiębiorstwa zatrudniające od kilkuset do kilku tysięcy osób tworzą oferty grupowe np. „akademie biznesu” lub specjalne programy edukacyjne opracowywane i „szyte na miarę” dla konkretnej firmy, w wielu przypadkach przez wyższe uczelnie⁴⁸.

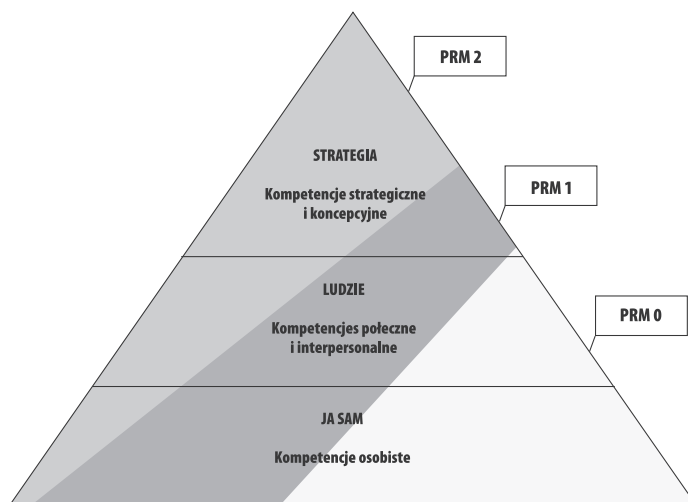
Zwykle w organizacjach mówi się o „łowieniu” talentów wśród młodych pracowników. Jednak aby zwiększyć efektywność projektów uwzględniających pracowników o ponadprzeciętnych zdolnościach, sugeruje się przygotowanie kompleksowych rozwiązań dla pracowników o różnym doświadczeniu. Zdaniem Filipowicza inne „działania skierujemy dla <<młodych>> pracowników bez doświadczenia menedżerskiego, inne dla menedżerów podstawowego szczebla, a jeszcze inne dla osób z doświadczeniem menedżerskim, aspirujących do pełnienia jeszcze bardziej odpowiedzialnych funkcji”⁴⁹.

47 Przykładem tego typu programu jest propozycja KGHM Polska Miedź nazwana „Kopalnią talentów”. W propozycji czytamy, iż celem programu jest rozwój kompetencji wyselekcjonowanej grupy studentów i absolwentów o wysokim potencjale. Przez dwa lata wybrani absolwenci przejdą przez cztery etapy pracy w różnych obszarach firmy, również w oddziałach i spółkach zagranicznych. Każdy z młodych ludzi będzie miał wyznaczoną ścieżkę kariery i system oceny pracy. Dla uczestników przewidziano także 40 dni szkoleń oraz dedykowany program mentoringu. http://www.kopalniatalentow.pl/?str=p_program&d=p_proces_rekrutacji, pobrano 25.04.2013.

48 Głowacka-Stewart K., Majcherczyk M., Zarządzanie talentami: Wyzwania, trendy, przykłady rozwiązań, Raport Badawczy E-0011-06-RR, The Conference Board, 2006, „Dane do niniejszego raportu zostały zebrane zarówno metoda ilościowa, jak i jakościowa. Na dane ilościowe składają się wyniki imiennych ankiet rozesłanych do dyrektorów HR 300 największych firm w kraju (wg „Listy 500 Rzeczpospolitej”). http://www.conference-board.org/pdf_free/report_zarządzanieTalentami.pdf – pobrano 2.04.2013.

49 Filipowicz G., *Wpływ zarządzania kompetencjami na rozwój organizacji w kontekście zarządzania talentami* [w:] Różański, A., Kuchinke, K. P., Bojar E., (red), *Rozwój Zasobów Ludzkich, teoria i praktyka*, Wydawnictwo Politechniki Lubelskiej, Lublin 2008, s. 205.

Schemat 5. Piramida rozwoju menedżerskiego



Źródło: Filipowicz G., *Wpływ zarządzania kompetencjami na rozwój organizacji w kontekście zarządzania talentami* [w:] Różański, A., Kuchinke, K. P., Bojar E., (red) *Rozwój Zasobów Ludzkich, teoria i praktyka*, Wydawnictwo Politechniki Lubelskiej, Lublin 2008, s. 205.

Przykładowy projekt szkoleniowy skierowany do różnych grup utalentowanych pracowników zaprojektowany w oparciu o model „piramidy rozwoju menedżerskiego”⁵⁰:

- I. Program Rozwoju Menedżerskiego 0 (PRM0) – przeznaczony dla osób początkujących na ścieżce menedżerskiej. Jest to program przeznaczony dla osób: o wysokim potencjale menedżerskim, określonym w procesie selekcji oraz oceny pracowniczej; zajmujących już stanowiska kierownicze, ale bez większego doświadczenia w pełnieniu tej funkcji; Wskazanych do awansu na funkcje kierownicze (na liście sukcesorów), jednak nieposiadających doświadczeń w tym zakresie.
- II. Program Rozwoju Menedżerskiego 1 (PRM1) – przeznaczony dla osób aspirujących do objęcia bardziej odpowiedzialnych funkcji. Jest to program dedykowany osobom: o wysokim potencjale menedżerskim, pełniących już funkcje kierownicze i dobrze ocenianych przez swoich przełożonych; wykazujących potencjał do awansu na wyższe funkcje menedżerskie. Potencjał ten określany jest z wykorzystaniem zaawansowanych metod audytu kompetencyjnego – głównie testy kompetencyjne oraz Development Center.
- III. Program Rozwoju Menedżerskiego 2 (PRM2) – dla kandydatów na najwyższe stanowiska menedżerskie. Jest to program przeznaczony dla osób o szczególnie

⁵⁰ Filipowicz G., *Wpływ zarządzania kompetencjami na rozwój organizacji w kontekście zarządzania talentami* [w:] Różański, A., Kuchinke, K. P., Bojar E., (red) *Rozwój Zasobów Ludzkich, teoria i praktyka*, Lublin, Wydawnictwo Politechniki Lubelskiej, Lublin 2008, s. 205.

wysokim potencjale menedżerskim, potwierdzonym zarówno uzyskiwanymi wynikami biznesowymi jak i poprzez Development Center. Przewidziany jest dla pełniących funkcje kierownicze na wyższych poziomach, jednocześnie posiadających potencjał do awansu na najwyższy poziom menedżerski.

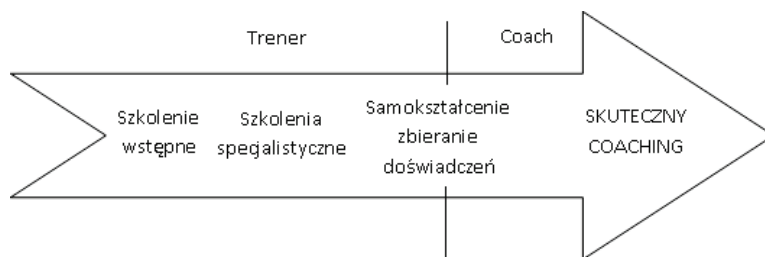
Zdaniem L.A., Berger i D.R. Berger programy sukcesji stanowią jeden z trzech filarów skutecznej polityki zarządzania talentami. Funkcjonują w oparciu o zindywidualizowane projekty rozwoju pracowników ukierunkowane głównie na rozwijanie kompetencji zgodnych z planowanymi potrzebami organizacji. Programy sukcesji zatem są istotnym elementem polityki rozwoju zasobów ludzkich w każdym przedsiębiorstwie⁵¹. Sukcesorzy, stanowiący w firmie „kadrę rezerwową”, są zabezpieczeniem jej przyszłości. Niespodziewane odejście kluczowego pracownika może wiązać się z poważnymi kłopotami organizacyjnymi. Może dojść do zakłóceń w funkcjonowaniu przedsiębiorstwa w trudnym do przewidzenia okresie. Jest to uzależnione od wielu czynników, między innymi jak szybko uda się znaleźć wartościowego następcę, jak szybko zdoła on przejąć obowiązki i czy sprawdzi się w dłuższym okresie. Zatem wiele organizacji, aby zabezpieczyć się przed taką ewentualnością, wprowadza w firmie programy dla „kadry rezerwowej”, które obejmują wyróżniających się pracowników. Wytypowane osoby w pewnej perspektywie czasowej będą mogły objąć wakujące stanowiska. Dąży się do tego, aby nastąpiło „płynne” przekazanie obowiązków, a wcześniej rozpoczęte projekty mogły być kontynuowane bez zakłóceń. Należy jednak podkreślić, iż w przypadku programu sukcesji perspektywa „następcy” ograniczona jest formalnie do określonego stanowiska pracy, które ewentualnie może w przyszłości przejąć. Sytuacja taka z punktu widzenia uczestniczących w niej osób niestety jest dosyć trudna do zaakceptowania. Zarówno osoba na której stanowisko przygotowywany jest potencjalny następca jak i sukcesor znajdują się w dwuznaczej, z punktu widzenia relacji zawodowych, sytuacji. Z tego właśnie powodu w wielu organizacjach programy sukcesji po prostu są utajniane⁵². Dużo korzystniejszym jest zatem dla pracownika udział w programie rozwoju talentów, gdzie perspektywy awansu dotyczą całej gamy stanowisk, zwykle kierowniczych.

51 Berger L.A., Berger D.R., *The talent management handbook: creating organizational excellence by identifying, developing, & promoting your best people*, McGraw-Hill, New York 2004.

52 „Potwierdziły to wyniki badania HRM partners. W 75% firm, które je wdrożyły, nie są one otwarcie komunikowane. Z tego też względu rozwój sukcesora odbywa się poprzez działania maksymalnie praktyczne: zadania w codziennej pracy, udział w projektach, włączanie w realne działania firmy. 80% firm angażuje sukcesorów w projekty firmowe i jest to zdecydowanie najbardziej powszechna metoda. Rośnie w organizacjach popularność programów mentoringowych, a więc coraz częściej sukcesorzy objęci są opieką mentora (w 50% firm) lub coacha wewnętrznego lub zewnętrznego (odpowiednio 30% i 25%). Największa zmiana metod doskonalących dotyczy udziału każdego sukcesora w szkoleniach/warsztatach dobieranych indywidualnie – jeszcze 3 lata temu 75% firm stosowało to narzędzie, obecnie jedynie 40%” Aneta Kopera, Zarządzanie sukcesją w polskich firmach, <http://kadry.infor.pl/drukowanie,695656,Zarządzanie-sukcesja-w-polskich-firmach.html>.

W ostatnim okresie szczególnie modną formą doskonalenia kompetencji stał się tzw. „coaching”, proces wspierający przyswajanie wiedzy, doskonalenie umiejętności oraz rozwoju jednostki⁵³. „Jest to odpowiednio zaplanowana i przeprowadzona metoda szkolenia pracownika przez odpowiedniego trenera (tzw. jeden na jednego), polegająca na rozwoju wiedzy, umiejętności i postaw uczącego się w celu zwiększenia jego indywidualnego (i organizacji) potencjału”⁵⁴. Coaching zwykle bywa stosowany na dalszych etapach rozwoju zawodowego, czyli w sytuacji, kiedy pracownicy osiągnęli pewien poziom biegłości i profesjonalizmu. Poniższy schemat (nr 6) ilustruje kolejne etapy interwencji zmierzającej do zmiany lub wzmocnienia zachowań ludzi w organizacji. Od najprostszych, stosowanych w przypadku osób rozpoczynających pracę na nowym stanowisku pracy, poprzez szkolenia specjalistyczne /w tym zawodowe/ zbieranie doświadczeń i samokształcenie, do skutecznego coachingu. Jednocześnie uwidoczniony został obszar interwencji charakterystyczny dla pracy trenera (szkolenia, wstępne, specjalistyczne, wskazówki do samokształcenia) oraz coacha, który włącza się do współpracy na etapie zbierania i porządkowania przez pracownika doświadczeń.

Schemat 6. Miejsce coachingu w planowaniu rozwoju pracownika



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Dąbrowska A., *Z praktyki coacha, szanse i słabości coachingu prowadzonego przez coacha wewnętrznego*, „Coaching Review” 1/2010 (1) s. 123-135 (z zajęć w ramach szkoły The Art and Science of Coaching, Marilyn Atkinson).

Od lat osiemdziesiątych, kiedy pojawiła się idea coachingu, ulega stałej ewolucji i specjalizacji. Obecnie wyróżnia się szereg jego form i rodzajów, próbę typologii, którą podjęła A. Kochmańska przedstawia Tabela nr 3.

53 Parsloe E., Wray M., *Trener i mentor. Udział coachingu i mentoringu w doskonaleniu procesów uczenia się*. Wydawnictwo ABC & Wolters Kluwer Business, Kraków 2008.

54 Król H., *Proces szkolenia pracowników*, [w:] Król H., Ludwiczynski A. (red.) *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, PWN, Warszawa 2007.

Tabela 3. Rodzaje coachingu

Lp	Nazwa	Elementy charakterystyczne
1	Interwencyjny	Przygotowuje daną osobę do konkretnego wydarzenia, a także pomaga w sytuacji kryzysowej.
2	Organizacyjny	Stanowi rodzaj interwencji w procesie rozwoju organizacji, dzięki czemu wzrasta efektywność zespołów.
3	Indywidualny	Trener próbuje pomóc klientowi ustanawiać priorytety, porządkować cele oraz znaleźć sposoby ich realizacji.
4	Zespołowy	Jest związany z poprawą efektywności całego zespołu.
5	Prowokatywny	Opiera się na zachęcaniu pracownika do prezentowania określonych zachowań dzięki prowadzonym dyskusjom na kontrowersyjne tematy.
6	Menedżerski	Zwiększa i doskonali kompetencje kadry kierowniczej.
7	Self-coaching	Polega na samodzielnym kształceniu na podstawie specjalistycznych materiałów szkoleniowych, które w głównej mierze dotyczą implementacji zmian w zachowaniu danego menedżera.
8	Executive-coaching	Ma na celu poprawę efektywności całej organizacji
9	Dorywczy	Trener prowadzi sesję szkoleniową, w której uczestniczą inni wykładowcy. Prowadzi to do doskonalenia procesu uczenia się poprzez wymianę doświadczeń i możliwość spojrzenia z „drugiej strony” na proces kształcenia. Coaching ten pełni więc funkcję controllingu funkcji personalnej.

Źródło: Kochmańska A., *Wykorzystywanie coachingu do szkolenia pracowników, etyczny wymiar pracy coacha*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej”, 2004, Seria Organizacja i Zarządzanie, z. 69, Nr kol. 1906.

Oprócz zaprezentowanych wyżej propozycji wymienia się jeszcze tzw. coaching strategiczny, którego celem jest: zmiana zachowań ludzi oraz budowa i realizacja strategii firmy⁵⁵. Wykorzystywany jest on w niektórych przypadkach jako element strategii rozwoju i zarządzania zasobami ludzkimi organizacji.

Wśród dość często wymienianych programów prorozwojowych ważne miejsce zajmuje „zarządzanie wiekiem” połączone z systemem doskonalenia kompetencji starszych pracowników. Program tego typu odnosi się do takiego zestawu działań wewnątrz przedsiębiorstw i instytucji, które pozwalają racjonalnie i efektywnie wykorzystywać posiadane zasoby ludzkie, w tym pracowników w wieku starszym⁵⁶. Zdaniem L. Funk⁵⁷, aby zachęcić pracodawców do zatrudniania osób starszych, należy osłabić negatywny wpływ dwóch grup czynników tak zwanych „push factors” (wypychających). Polega to na racjonalizacji zadań stawianych przed tą grupą pracowników. Dotyczy zadań prze-

55 Ulrich D., *Coaching for Results*, Busienss Strategy Series, 2008 nr 3.

56 Liwiński J., Sztanderska U., *Wstępne standardy zarządzania wiekiem w przedsiębiorstwach*, PARP, Warszawa 2010, s. 7.

57 Funk L. (2004), *Employment Opportunities for Older Workers: A Comparison of Selected OECD Countries*, DICE Research Report.

kraczących możliwości psychofizyczne związane z wiekiem, unikanie dyskryminacji w obszarze awansu zawodowego lub dostępu do szkoleń. Druga grupa czynników to tzw. „wyciągające” – pull factors. Dotyczy to ograniczenia tendencji do wcześniejszego przechodzenia na emeryturę pracowników starszych.

Według szacunków liczba osób w wieku produkcyjnym w Polsce zmaleje do roku 2035 o przeszło 4 mln⁵⁸. Istnieje zatem konieczność wykorzystania rezerw tkwiących w grupie osób starszych. W Polsce w przedziale wiekowym między 55 a 64 lata pracuje zaledwie 38,4% osób⁵⁹. Pracodawcy niechętnie zatrudniają osoby starsze, nie potrafiąc wykorzystać ich atutów. Na przykład w sektorze MSP, który zatrudnia blisko 78% wszystkich pracowników powyżej 50 roku życia tylko niewielka grupa pracodawców deklaruje, iż znane są im założenia zarządzania wiekiem w polityce kadrowej przedsiębiorstwa⁶⁰. Do podstawowych korzyści dla pracodawcy z tytułu zatrudniania starszych pracowników zalicza się: różnorodność pracowników, utrzymanie zasobu kompetencji na odpowiednim poziomie, uzupełnienie braku młodszych kandydatów do pracy na lokalnym rynku, wykorzystanie przewagi starszych pracowników nad młodszym⁶¹.

Innym wyzwaniem dla narodowej strategii rozwoju zasobów ludzkich, a także szansą dla polskich przedsiębiorstw na znalezienie odpowiednich specjalistów i pracowników niewykwalifikowanych jest wzrost zainteresowania cudzoziemców pracą w naszym kraju. Wraz z akcesją Polski do Unii Europejskiej wzrosła jej atrakcyjność nie tylko jako kraju tranzytowego, ale i miejsca nauki, zatrudnienia i kraju osiedlenia. Udział cudzoziemców w rynku pracy (0,3%) jest obecnie jednym z najniższych spośród wszystkich państw OECD (średnia w wybranych krajach OECD kształtuje się w granicach 12%, International Migration Outlook, SOPEMI 2011, OECD, s. 443.32 GUS)⁶².

W tym kontekście szansą dla naszej gospodarki w dłuższej perspektywie staje się wykorzystanie potencjału indywidualnego osób tak, aby mogły one w pełni uczestniczyć w życiu społecznym, politycznym i ekonomicznym na wszystkich etapach życia⁶³.

58 GUS, *Prognoza ludności na lata 2008-2035*, Warszawa 2009.

59 BAEL, II kwartał 2012.

60 Uchwała Rady Ministrów nr 104 z dnia 18 czerwca 2013 r., w sprawie Strategii Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2020.

61 *Wstępne standardy zarządzania wiekiem w przedsiębiorstwach*, Jacek Liwiński, Urszula Sztanderska, PARP, Warszawa 2010.

62 Uchwała Rady Ministrów nr104 z dnia 18 czerwca 2013 r., w sprawie Strategii Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2020.

63 Kapitał ludzki bywa utożsamiany z kapitałem społecznym. Jednakże, jak wskazuje Strategia Rozwoju Kapitału Społecznego 2020 (SRKS), kapitał społeczny – to, wynikająca z zaufania oraz obowiązujących norm i wzorów postępowania, zdolność obywateli do mobilizacji i łączenia zasobów, która sprzyja kreatywności oraz wzmacnia wolę współpracy i porozumienia w osiąganiu wspólnych celów. Por. *Strategia Rozwoju Kapitału Społecznego 2020* (projekt), Warszawa, 18 stycznia 2013 r., s. 35.

1.3. Rozwój Zasobów Ludzkich w Polsce i jego źródła

W Polsce od kilkunastu lat rośnie liczba badań poświęconych problematyce aktywności edukacyjnej i rozwojowej różnych grup społeczno-zawodowych szczególnie w sytuacji pracy. Analizowane są pojedyncze przypadki organizacji, jak również zjawiska na skale regionalną czy ogólnokrajową zarówno w ujęciu podmiotowym, jak i przedmiotowym. Badania zwykle mają charakter interdyscyplinarny. Ich autorzy dostrzegają konieczność poszerzenia warsztatu metodologicznego w celu lepszego zrozumienia nowych zjawisk. Wśród współczesnych teoretyków i praktyków utożsamiających się z szeroko pojętym HRD znajdują się zatem przedstawiciele wielu dziedzin, poczynając od nauk humanistycznych, po społeczne i ekonomiczne. Jednak biorąc pod uwagę brak jednolitego paradygmatu badawczego możemy raczej mówić o ewolucji pogładowej pionierów-pasjonatów tego obszaru badań niż o procesie planowego kształtowania nowej dyscypliny w Polsce. Mamy do czynienia raczej z próbami „zagnieżdżenia” problematyki badawczej utożsamianej z HRD w obszarze: zarządzania, andragogiki, edukacji dorosłych, pedagogiki pracy, psychologii, socjologii czy też innych dyscyplin/subdyscyplin naukowych. Współcześni zwolennicy tej idei są zgodni co do jej praktycznego wymiaru. Panuje „cicha zgoda”, która dotyczy dość elastycznego podejścia do przedmiotu badań. Nie toczy się jednak dyskusja na temat konieczności integracji metod badawczych i narzędzi w tym obszarze. Poza poczuciem wspólnoty zainteresowań badaczy brak jest odniesień do historycznych doświadczeń, które wpływają na swoistość polskiego rozumienia HRD, niezbędnego do budowania tożsamości dyscypliny.

Z perspektywy polskich doświadczeń źródła tej jeszcze niedookreślonej dziedziny można odnaleźć w oświacie dorosłych, a także w psychologii (psychologia przemysłowa, pracy), organizacji i zarządzaniu (zarządzanie zasobami ludzkimi), andragogice (edukacji ustawicznej dorosłych), pedagogice społecznej czy pedagogice pracy (doradztwie zawodowym), socjologii. Można zatem przyjąć, iż formułowanie koncepcji teoretycznej dla tej nowej dziedziny będzie nawiązywało do doświadczeń przynajmniej części z wymienionych dyscyplin. Jednak z polskiej perspektywy patrząc, na obecnym etapie trudno jest doszukać się jasno zarysowanych granic. Przedstawiciele każdej z dyscyplin (subdyscyplin) „podstawowych” raczej intuicyjnie kształtują zakres prowadzonych analiz, korzystając przy tym z odniesień do literatury amerykańskiej i zachodnioeuropejskiej (np. Pocztowski⁶⁴, Różański⁶⁵, Susabowska⁶⁶). Ponadto w okresie ostatnich kilkunastu lat określenie

64 Pocztowski A., *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi, strategie procesy metody*, wyd. drugie zmienne Warszawa 2008.

65 Różański A., Kuchinke K.P., Bojar E., (red.) *Rozwój Zasobów Ludzkich, teoria i praktyka*, Lublin 2008.

66 Susabowska K., 2013, *Na tropie polskiego HRD, „Zarządzania Zasobami Ludzkimi”* nr 6.

Rozwój Zasobów Ludzkich weszło wraz z programami pomocowymi Unii Europejskiej na stałe do polskiego języka praktyki edukacyjnej (szkoleń i rozwoju) w związku z realizowanym od 2004 r. na szeroką skalę Sektorowym Programem Operacyjnym Rozwój Zasobów Ludzkich.

Przyjmuje się, iż okres przemian systemowych rozpoczął się w Polsce w roku 1989. Wśród tych, które w istotny sposób zmieniły życie Polaków na pierwszy plan wysuwają się: zmiany polityczne, demokratyzacja życia, przekształcenia gospodarcze, rozwój niezależnych mediów, dynamiczny rozwój sektora usług edukacyjnych, w tym szkolnictwa niepublicznego na wszystkich poziomach kształcenia, otwarcie granic i rynków pracy czy też w sferze szeroko pojętego bezpieczeństwa narodowego, przystąpienie Polski do struktur NATO i Unii Europejskiej. Był to czas, który okreśłany jest często w Polsce okresem „boomu edukacyjnego”⁶⁷.

Zaraz na początku lat dziewięćdziesiątych nastąpiły zmiany przepisów i regulacji prawnych umożliwiające wprowadzenie w życie zmian społecznych i gospodarczych. Z punktu widzenia nieskrępowanego rozwoju kapitału społecznego najistotniejsze dotyczyły możliwości tworzenia niepublicznych szkół wyższych. W roku 1989 w Polsce funkcjonowały 92 państwowe uczelnie, a w roku przystąpienia Polski do UE – 2004 – już 445 w tym 315 prywatnych⁶⁸. Gwałtownie wzrosła liczba osób dorosłych uczestniczących w studiach wyższych. W roku 1955 odsetek osób starszych (pracujących i niepracujących) uczestniczących w studiach zaocznych i wieczorowych wynosił około 18%, w roku 1985 – około 24%, a w roku 2005 – ponad 51%⁶⁹.

Uchwalenie i nowelizacje przepisów o stowarzyszeniach ukształtowało ramy prawne działania organizacji pozarządowych. Sektor ten, szczególnie wspierany przez instytucje międzynarodowe, przyczynił się do dynamizacji przemian rynkowych, a zwłaszcza zmian w podejściu do rozwijania zasobów ludzkich w warunkach pełnej demokracji. Postępująca prywatyzacja gospodarki doprowadziła do wyeliminowania z rynku większości nierentownych organizacji szkoleniowych (starego typu)⁷⁰. W ich miejsce

67 Róžański A., *Orientacje edukacyjne menedżerów w warunkach gospodarki posttransformacyjnej*, Lublin 2011.

68 Opracowanie własne na podstawie danych GUS z lat 1989-2005.

69 Aleksander T., *Andragogika. Podręcznik akademicki*, Radom-Kraków 2013.

70 Jeszcze pod koniec lat 70. znikoma liczba przedsiębiorstw decydowała się na finansowanie kształcenia swoich pracowników oraz na organizowanie szkoleń. Na przykład w Szwecji i Wielkiej Brytanii, czyli w krajach, gdzie obecnie edukację podejmuje najwięcej dorosłych, liczba ta nie przekraczała 20 proc. wszystkich przedsiębiorstw, a więc niemal trzykrotnie mniej niż obecnie (Boudard, Rubenson 2003, OECD 2000). W Polsce udział pracodawców w rozwijaniu kwalifikacji pracowników jest wciąż znikomy, szczególnie w zakresie organizowania szkoleń w zakładach pracy. W 2005 roku tego typu zajęcia odbyły się tylko w około jednej trzeciej polskich przedsiębiorstw (średnia w krajach UE27 to 60 proc.) i zaledwie jednej piątej firm zatrudniających mniej niż 20 pracowników (średnia UE27 – 49 proc.). W wypadku największych pracodawców, zatrudniających przynajmniej 250 osób, różnice między Polską a UE27 są mniejsze, choć wciąż znaczące – w Polsce 80 proc. z nich deklaruje organizowanie szkoleń podnoszących kwalifikacje pracowników (w całej UE – 91 proc.). Na podstawie: *Ocena wpływu realizacji interwencji współfinansowanych z EFS na podniesienie jakości zasobów ludzkich*, Instytut Badań Strukturalnych, Warszawa 2010.

powstawały organizacje doradcze i szkoleniowe funkcjonujące w oparciu o kapitał prywatny. Dynamicznie rozrastał się sektor organizacji pozarządowych funkcjonujący dzięki programom międzynarodowym wspierającym przemiany demokratyczne.

Razem z zagranicznymi konsultantami pojawiały się w Polsce najnowsze rozwiązania w zakresie HRD, szczególnie dotyczące funkcjonowania w nowym środowisku gospodarczym, zachodnich wzorców kształcenia, technologii kształcenia i wielu innych. Zmieniało się podejście do rozwijania kapitału ludzkiego w naszym kraju.

Dzięki uzyskanemu wsparciu Polska po 10 latach od momentu zmiany systemu społeczno-politycznego dysponowała profesjonalną siecią organizacji pozarządowych, firm doradczo-szkoleniowych, rzeszą dobrze wyszkolonych trenerów i konsultantów oraz programami kształcenia menedżerów na uczelniach wyższych. Wysoko oceniane przez USAID (Amerykańska Agencja ds. Rozwoju Międzynarodowego) rezultaty przekształceń społeczno ekonomicznych w Polsce zostały wykorzystane w roku 1999 w nowym projekcie przygotowanym dla tworzącej się demokracji na Ukrainie (Poland-America-Ukraine Cooperation Initiative, tłumaczenie: Inicjatywa Współpracy Polsko-Amerykańsko-Ukraińskiej).

Z kolejną falą systemowego wsparcia potencjału ludzkiego, w związku z przekształceniami gospodarczymi, a także bardzo dynamicznym okresem rozwoju pozaszkolnych form edukacji dorosłych w Polsce, mieliśmy do czynienia w latach poprzedzających przystąpienie Polski do Unii Europejskiej. W naszym kraju funkcjonowały trzy Fundusze Przedakcesyjne: PHARE, ISPA, SAPARD. Ich najważniejszym zadaniem było przygotowanie Polski do członkostwa w UE oraz pomoc w wyrównaniu różnic gospodarczych. W budżecie Unii na lata 2000-2006 wysokość funduszy została ustalona na sumę 1,56 mld euro rocznie dla wszystkich krajów. Początkowo program PHARE (Polish Hungary Assistance for Restructuring their Economies) wspierał przemiany gospodarcze i społeczne w Polsce i na Węgrzech. Szczególny nacisk kładziono na rozwój sektora prywatnego. Następnie rozszerzono pomoc na pozostałe kraje kandydujące. PHARE finansował przede wszystkim plany restrukturyzacji poszczególnych działów gospodarki. Skupiał się ta że na projektach doradczych, finansowaniu ekspertyz technicznych i szkoleniu kadr.

Tuż przed akcesją Polski do Unii Europejskiej w roku 2004 pojawiły się raporty i ekspertyzy dotyczące rynku szkoleń w Polsce w dużej mierze zawierające rekomendacje związane z kierunkami rozwoju kapitału ludzkiego w Polsce w kontekście działań Komisji Europejskiej (SPO Rozwój Zasobów Ludzkich). Należały do nich między innymi raporty: „Kierunki wspierania przedsiębiorstw w zakresie szkoleń zawodowych”⁷¹ oraz „Rynek usług szkoleniowych dla przedsiębiorstw w Polsce, stan obecny, perspektywy rozwoju – rekomendacje”⁷².

71 Juchnowicz M, Rostkowski T., Danilewicz D., *Ekspertyza: Kierunki wspierania przedsiębiorstw w zakresie szkoleń zawodowych*, Fundacja Rozwoju Kapitału Ludzkiego, Warszawa 2004.

72 Boni R., *Rynek usług szkoleniowych dla przedsiębiorstw w Polsce, Stan Obecny – Perspektywy rozwoju – Rekomendacje*, Instytut Zarządzania, Warszawa, 2004, pobrano: 2014.01.30, http://www.parp.gov.pl/files/74/75/76/raport_12.pdf.

Przyjmuje się, iż koniec transformacji systemowej w Polsce zakończył się w momencie przystąpienia Polski do UE w 2004 r. Akt ten potwierdzał uznanie polskich instytucji gospodarczych i politycznych za wystarczająco dojrzałe według przyjętych w „świecie zachodnim” standardów⁷³.

W ramach Europejskiego Funduszu Społecznego⁷⁴ w latach 2004-2009 najwięcej środków przeznaczono na działania mające na celu wyrównywanie szans edukacyjnych i zawodowych wybranych grup społecznych oraz na ich integrację zawodową i społeczną. Uruchomiony został Sektorowy Program Operacyjny Rozwój Zasobów Ludzkich (SPO RZL), kontynuowany w kolejnych latach w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki (PO KL). Najczęściej projekty kojarzone są z możliwością finansowania szkoleń, warsztatów i doradztwa⁷⁵.

Wzrosła liczba podmiotów oferujących usługi szkoleniowe i edukacyjne. Między innymi działalność szkoleniową prowadziły: prywatne firmy polskie, prywatne firmy z know-how z zagranicy, zagraniczne firmy sieciowe, ośrodki akademickie, publiczne instytucje szkoleniowe, stowarzyszenia, fundacje, indywidualni szkoleniowcy i konsultanci, a także dostawcy rozwiązań technologicznych (maszyn, urządzeń, usług).

Skala tego zjawiska jest jednak trudna do oszacowania (nawet instytucje otoczenia biznesowego z branży szkoleniowej posiadają jedynie wrywkowe dane w tym zakresie), ale nie wahano się przed określeniem go mianem „gwałtownego”, a nawet „lawinowego”⁷⁶. Dla porównania, według danych Polskiej Izby Firm Szkoleniowych, w roku 2007 funkcjonowało w Polsce ponad 2500 firm szkoleniowych, natomiast w roku 2011 funkcjonowało według różnych źródeł od 6900 do 9800 takich podmiotów, z czego ponad 40 proc. powstało po roku 2006⁷⁷.

W 2011 r. ponad 70% pracodawców finansowało bądź współfinansowało szkolenia swoich pracowników. Niezmienne utrzymuje się tendencja, która wskazuje, iż większe przedsiębiorstwa częściej podejmują aktywność w kierunku rozwoju kompetencji i kwalifikacji pracowników niż firmy małe. W podmiotach mikro przynajmniej jedno takie działanie zadeklarowało 70% pracodawców, w małych firmach już 80%, natomiast w przypadku średnich i dużych pracodawców odpo-

73 Bednarski M., Wrątny J., Rycak M. B., Derlacz-Wawrowska M., *Związki zawodowe a nie-związkowe przedstawicielstwa pracownicze w gospodarce posttransformacyjnej*, IPSiS Warszawa 2010.

74 Główne zadania: promocja aktywnej polityki rynku pracy mająca na celu przeciwdziałanie i zapobieganie bezrobociu; przeciwdziałanie zjawisku wykluczenia społecznego; kształcenie ustawiczne; doskonalenie kadr gospodarki; rozwój przedsiębiorczości; zwiększenie dostępu i uczestnictwa kobiet na rynku pracy.

75 <https://www.funduszeuropejskie.gov.pl/organizacja/funduszyeuropejskich/Strony/czym-sa-fundusze.aspx>

76 *Ocena wpływu realizacji interwencji współfinansowanych z EFS na podniesienie jakości zasobów ludzkich*, Instytut Badań Strukturalnych, Warszawa 2010.

77 Czernecka M., Milewska J., Woszczyk P., Zawłocki P., *End of Financial Support, Przyszłość rynku szkoleń w Polsce*, HRP, Łódź 2011.

wiednio 93% i 95%. Tendencja do częstszej aktywności kształceniowej większych podmiotów utrzymuje się niezależnie od branży⁷⁸. Wśród firm posiadających rozbudowane narzędzia HRD, aż 96% pracodawców aktywnie wspiera kształcenie kadr, w pozostałych firmach jest to mniejszy odsetek i wynosi ok. 68%. Dominującą strategią w tym obszarze było korzystanie z usług firm zewnętrznych. Rzadziej niż co siódmy pracodawca stosował strategię odmienną, czyli podnoszenie kompetencji pracowników wyłącznie przy wykorzystaniu własnych zasobów. Pozostały odsetek – 37% – stosował strategię mieszaną, czyli korzystał z zewnętrznych szkoleń i organizował własne wewnątrz przedsiębiorstwa/institucji⁷⁹. Potwierdzają to wyniki badań przeprowadzonych w MSP (Małe i średnie przedsiębiorstwa) przez A. Różańskiego, które wskazują, iż co piąte z badanych przedsiębiorstw wykorzystywało kompleksowo narzędzia analizy potrzeb w procesie doboru szkoleń dla pracowników, a w co dziesiątym przeprowadzana była pełna – uwzględniająca cztery poziomy – ewaluacja efektów kształcenia. Wśród tych podmiotów dominowały firmy powstałe po roku 1995. W przypadku dużych firm i korporacji istnieją działy zasobów ludzkich i tam wykorzystywana jest szeroka gama narzędzi HR – w tym względzie firmy polskie w niczym nie ustępują dużym zachodnim koncernom⁸⁰.

W roku 2012 r. zrealizowano III edycję badań w ramach projektu Bilans Kapitału Ludzkiego prowadzonego przez Polską Agencję Rozwoju Przedsiębiorczości i Uniwersytet Jagielloński. Z usług sektora szkoleniowego w roku 2012 korzystało 4,8 mln klientów. W tym 3,6 mln uczestniczyło w innych kursach niż (obligatoryjnych) dotyczących BHP. Zgodnie z deklaracjami przedstawicieli sektora usług szkoleniowych i doradczych środki „unijne” pozwalały finansować aż 21% świadczonych usług, co oznacza, iż było to istotne źródło finansowania działalności szkoleniowej w tamtym okresie⁸¹.

Programy doradczo-szkoleniowe współfinansowane ze środków EFS przez likwidację barier finansowych zwiększyły dostępność tego typu usług w Polsce. Nie zawsze jednak pracodawcy dostrzegali korzyści wynikające ze szkolenia pracowników. Jest to między innymi wynikiem szybkiego wzrostu liczby firm szkoleniowych, które korzystając z relatywnie łatwo dostępnego dofinansowania z EFS, oferowały często szkolenia o tematyce niedopasowanej do potrzeb odbiorców i rynku pracy⁸².

78 Szczucka A., Turek K., Worek B., *Raport: Kształcenie przez całe życie, na podstawie badań zrealizowanych w ramach III edycji projektu Bilans Kapitału Ludzkiego*, PARP Warszawa 2012.

79 Szczucka A., Turek K., Worek B., *Raport...*, op.cit.

80 Różański A., *Orientacje edukacyjne menedżerów w warunkach gospodarki posttransformacyjnej*, Lublin 2011.

81 Szczucka A., Turek K., Worek B., *Raport: Kształcenie przez całe życie, na podstawie badań zrealizowanych w ramach III edycji projektu Bilans Kapitału Ludzkiego*, PARP Warszawa 2012.

82 *Ocena wpływu realizacji interwencji współfinansowanych z EFS na podniesienie jakości zasobów ludzkich*, Instytut Badań Strukturalnych, Warszawa 2010.

Jednak dzięki ogromnej liczbie oferowanych na rynku szkoleń i różnych form doskonalenia kompetencji pracowników i menedżerów zwiększyła się świadomość pracodawców co do konieczności inwestowania w kapitał ludzki organizacji. Coraz więcej przedsiębiorstw korzysta z profesjonalnych narzędzi analizy potrzeb szkoleniowych, kompleksowych ocen efektywności szkoleń. Szczególnie dotyczy to dużych podmiotów. Po roku 1989 pojawiły się w Polsce profesjonalne stowarzyszenia skupiające pracowników i menedżerów HR, mają tu biura ważniejsze organizacje zagraniczne zajmujące się popularyzacją treningów i szkoleń (np. oddział ASTD American Society for Training and Development).

Dzięki programom amerykańskim oraz unijnym, które w ciągu ostatnich 25 lat wspierały wieloaspektowo rozwój zasobów ludzkich w Polsce, mamy obecnie do czynienia ze zjawiskiem, kiedy to podaż usług szkoleniowych jest większa niż potrzeby rynku. Wyraźnie obserwuje się proces specjalizacji podmiotów szkoleniowych w kierunku zaspokajania coraz bardziej zaawansowanych potrzeb odbiorców.

Odczuwalny jest jednocześnie wzrost zainteresowania pracodawców doszkaltaniem pracowników, ich zainteresowanie jednak przede wszystkim koncentruje się wokół szkoleń bezpłatnych lub tych o niskich kosztach⁸³.

Pośredni wpływ na kierunki i intensywność rozwoju ludzi w organizacji ma makrootoczenie.

Uwarunkowania ekonomiczne, prawne, społeczne, kulturowe, wpływają na sytuację organizacji – tym samym oddziałując na miejsce pracy jednostki. Środowisko pracy dodatkowo tworzy warunki funkcjonowania jednostki (kultura organizacyjna, relacje pracownicze, polityka kadrowa, „kondycja” organizacji). Ogólna gotowość do uczenia się i rozwoju budowana jest na podstawie jakości relacji pracowników z makrootoczeniem. Zawiera w sobie samoocenę jednostki co do jej możliwości osiągania sukcesów edukacyjno-zawodowych uwzględniającą szeroko rozumiane środowisko. Istotną rolę odgrywa tu polityka państwa.

W roku 2007 decyzją Ministra Pracy i Polityki Społecznej powołano rządowe Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich – jednostkę, która pośredniczy w procesie realizacji projektów dofinansowywanych z Europejskiego Funduszu Społecznego (EFS). Główne cele instytucji to: wzrost zatrudnienia i spójności społecznej, uczynienie Polski miejscem atrakcyjnym dla przyszłych inwestorów, rozwijanie wiedzy poprzez „rozwój zasobów ludzkich”⁸⁴.

Nad strategią Rozwoju Kapitału Ludzkiego w Polsce (do roku 2020) czuwa Ministerstwo Pracy, którego celem jest elastyczne dostosowanie kształcenia Polaków (na wszystkich poziomach i we wszystkich obszarach) do zmieniającej się sytuacji na rynku pracy⁸⁵. Alarmujące dane dotyczą malejącej liczby osób w wieku produkcyjnym. Według szacunków do roku 2035 ich liczba zmaleje w Polsce o przeszło

83 Ocena wpływu ..., op.cit.

84 Susabowska K., 2013, „Na tropie polskiego HRD, Zarządzania Zasobami Ludzkimi” nr 6.

85 <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WMP20130000640>.

4 mln⁸⁶. Istnieje zatem konieczność wykorzystania rezerw tkwiących w grupie osób starszych. Przyjęcie Polski do strefy Schengen dało szansę cudzoziemcom przyjeżdżającym do naszego kraju na pobyty średnio i długoterminowe, na swobodne przemieszczanie się w ramach tej strefy i prowadzenie różnego rodzaju działalności. Udział cudzoziemców w rynku pracy (0,3%) jest jednak najniższy spośród wszystkich państw OECD⁸⁷. (Średnia w wybranych krajach OECD kształtuje się w granicach 12%, International Migration Outlook, SOPEMI 2011)⁸⁷.

Postuluje się: upowszechnienie uczenia się dorosłych, szczególnie kształcenie praktyczne – zwłaszcza w miejscu pracy. Tendencje tego typu widoczne są w Polsce już od kilku lat, świadczy o tym np. wzrost zainteresowania coachingem. Kładzie się nacisk na lepsze dopasowanie szkoleń dorosłych do potrzeb społeczno-gospodarczych, szczególnie tych dofinansowywanych przez programy rządowe i UE.

Istotnym elementem strategii jest rozwój krajowego systemu kwalifikacji oraz systemu walidacji (w tym potwierdzania kompetencji nabytych również poza obszarem edukacji formalnej). Ponadto ważne jest stworzenie zasad gromadzenia i transferu osiągnięć edukacyjnych (spójnych z europejskimi systemami ECVET i ECTS⁸⁸). Celem nowych rozwiązań jest umożliwienie osobom dorosłym dostępu do szkolnictwa wyższego przez nowy system potwierdzania posiadanych przez nich kompetencji zdobytych poza systemem szkolnictwa wyższego. Dotyczy to kwalifikacji uzyskanych w procesie samodoskonalenia, przebiegu pracy zawodowej, uczestnictwa w kursach i szkoleniach, a także uznawanie kwalifikacji zdobytych w kolegiach zawodowych funkcjonujących w systemie oświaty⁸⁹.

Spełnia to oczekiwania środowiska organizacji szkoleniowych i doradczych. Chodzi tu głównie o wypracowanie i upowszechnienie standardów kwalifikacji zawodowych. Takie standardy, w połączeniu z systemem certyfikacji, mogłyby znacznie poprawić funkcjonowanie rynku szkoleń w Polsce⁹⁰.

Kolejnym postulatem jest rozwijanie wewnętrznie spójnego i całościowego systemu finansowania uczenia się dorosłych. Możliwości wspierania uczenia się dorosłych, w tym podażowych: finansowania (jak obecnie) oferty instytucji

86 GUS, *Prognoza ludności na lata 2008-2035*, Warszawa 2009.

87 Uchwała Rady Ministrów nr 104 z dnia 18 czerwca 2013 r., w sprawie Strategii Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2020.

88 ECTS – European Credit Transfer System, tłumacz: Europejski System Transferu Punktów Kredytowych, ECVET – European credit transfer system for VET (vocational education and training), tłumaczenie Europejski system transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym.

89 Budowa krajowego systemu kwalifikacji jako części europejskiej przestrzeni uczenia się przez całe życie (European Area of Lifelong Learning) i spójnego z założeniami Europejskiej Ramy Kwalifikacji, co umożliwi lepszą porównywalność kwalifikacji oraz zwiększy możliwości potwierdzania efektów uczenia się (wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych) uzyskanych w ramach edukacji pozaformalnej i w drodze uczenia się nieformalnego, tj. niezależnie od miejsca, formy i czasu uczenia się.

90 *Ocena wpływu realizacji interwencji współfinansowanych z EFS na podniesienie jakości zasobów ludzkich*, Instytut Badań Strukturalnych, Warszawa 2010.

edukacyjnych i szkoleniowych, oraz popytowych, m.in. bonu szkoleniowego, uwzględniając zasadę współponoszenia kosztów przez pracownika, pracodawcę oraz budżet państwa/samorządu⁹¹.

Badania w obszarze HRD prowadzone na polskich uczelniach mają charakter interdyscyplinarny (zarządzanie, andragogika, edukacja dorosłych, psychologia, ekonomia społeczna, socjologia, itp) – nie istnieje jednolity paradygmat badawczy ani metodologia badań. Zakres problemów badawczych koncentruje się wokół aktywności edukacyjnej oraz możliwości i potencjału rozwojowego człowieka dorosłego w przypadku kierunków społecznych oraz rozwiązań systemowych i organizacyjnych na kierunkach związanych z zarządzaniem. Sytuacja ta odzwierciedla dwa nurty, wokół których koncentrują się badania w obszarze „polskiego” HRD: *learning or performance*. Pierwszy reprezentują przedstawiciele nauk społecznych, pedagogicznych – andragogiki, drugi – nauk o ekonomii i zarządzaniu. Można wymienić jeszcze pośrednie podejście trzecie reprezentowane przez przedstawicieli psychologii skoncentrowane na psychospołecznych możliwościach pracowników, z dorobku których chętnie korzystają zarówno specjaliści edukacji jak i zarządzania. Przegląd literatury polskojęzycznej ostatnich kilku lat wyłonił kilka prób przybliżenia obszaru badań i praktyki, jednak niewiele osób podjęło próbę jego zdefiniowania. Podejście, którego źródła tkwią w ekonomii i zarządzaniu prezentuje A. Pocztowski. Jego zdaniem *Rozwój Zasobów Ludzkich* to: „celowe konfiguracje przedsięwzięć, wzbogacania wiedzy, rozwijania zdolności, kształtowania wartości, postaw, motywacji i umiejętności, a także dbania o kondycję fizyczną i psychiczną osób wykonujących pracę, które to przedsięwzięcia prowadzą do wzrostu jej efektywności, oraz do podniesienia wartości rynkowej zasobów ludzkich”⁹². W roku 2007 pojawiła się propozycja A. Różańskiego, którego zdaniem HRD „jest terminem określającym obszar aktywności edukacyjnej, który ukierunkowany jest na rozwijanie kompetencji pracowniczych związanych z potrzebami gospodarki rynkowej. Stosowany w szerszym ujęciu określa całość działań poświęconych identyfikacji i określaniu potrzeb w zakresie szkoleń i rozwoju, planowaniu oraz wspieraniu przez szkolenia określonych grup ludzi funkcjonujących w konkretnych sytuacjach, rozwojowi zawodowemu jak również metodom i technikom kształcenia. Może dotyczyć zarówno aktywności w skali globalnej jak i przypadków w pojedynczej firmie”⁹³. Za tak szerokim ujęciem uwzględniającym skalę globalną przemawiają polskie doświadczenia. W Polsce konieczność podejmowania ukierunkowanych działań edukacyjnych w skali ogólnonarodowej

91 Uchwała Rady Ministrów nr 104 z dnia 18 czerwca 2013 r., w sprawie Strategii Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2020, s. 60.

92 Pocztowski A., *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi, strategie procesy metody*, wyd. drugie zmienione, Warszawa 2008.

93 Różański, A., Kuchinke, K. P., Bojar E. (red), *Rozwój Zasobów Ludzkich, teoria i praktyka*, Lublin, Wydawnictwo Politechniki Lubelskiej, Lublin 2008, s. 13.

była wymuszona gwałtownymi zmianami na kontynencie europejskim (zmiany systemów politycznych i granic). Dominowało podejście systemowe – integracja działań prorozwojowych opartych na celach ogólnonarodowych, a obecnie na poziomie ogólnoeuropejskim (Sektorowe Programy Europejskie: Rozwój Zasobów Ludzkich, Kapitał Ludzki). To dość szerokie ujęcie problemu nawiązuje do propozycji Garego i Laird McLean. Według nich rozwój zasobów ludzkich to każdy proces lub działanie, które albo na początku albo w przeciągu dłuższego czasu może rozwinąć powiązaną z daną pracą wiedzę, wiedzę fachową, produktywność oraz satysfakcję albo z korzyścią dla jednostki lub grupy/zespołu, albo z korzyścią dla organizacji, wspólnoty, narodu lub nawet całej ludzkości⁹⁴.

W roku 2009 ukazała się przetłumaczona na język polski publikacja⁹⁵ MS. Knowlesa, E.F. Holtona III i R. Swansona: *The Adult Lerner*. Można tam znaleźć propozycję adaptacji pojęcia HRD na gruncie polskim. Tłumaczenie nawiązuje bezpośrednio do określenia „rozwoju kadr pracowniczych”, zgodnie z merytoryczną zawartością amerykańskiego oryginału i w tym kontekście oddaje zamierzenia autorów. A. Pocztowski wskazuje, iż pojawiają się zamiennie również inne określenia (synonimy) np. rozwój kadr, rozwój personelu, (Kostera 1994, Pocztowski 1998, Antczak 1999, Oleksyn 2001b, Szalkowski 1994, Suchodolski, 2002, rozwój kapitału ludzkiego Król 2000, Bratnicki, Stróżyńska 2001)⁹⁶.

Jednak termin Rozwój Zasobów Ludzkich (HRD) w większości publikacjach naukowych i popularno-naukowych w Polsce używany jest w sposób intuicyjny. W badaniach dotyczących rozwoju ludzi w sytuacji pracy autorzy odwołują się raczej do określeń „training and development”, niż poszukują klasycznych definicji w tym obszarze. Problematyka nieco ulega rozmyciu w gąszczu informacji dotyczących wspomnianych wcześniej podejmowanych na szeroką skalę aktywności w ramach Sektorowego Programu Operacyjnego Rozwój Zasobów Ludzkich – Kapitał Ludzki.

Uwzględniając specyficzne uwarunkowania: zarówno historyczne jak i społeczne, więcej przemawia za tym, iż pojęcie rozwój zasobów ludzkich – aktywność w tym obszarze pojmowana jest w Polsce w dużo szerszym – globalnym można powiedzieć ogólnonarodowym kontekście. Rodzime uwarunkowania historyczne wskazują również na masowy charakter, a także systemowe podejście oparte na określonych wartościach istotnych z punktu widzenia egzystencji narodu lub określonej ideologii.

94 Dooley, L. M. 2002. *HRD literature: Where is it published ?* In T. M. Egan and S. A. Lynham (Eds.), *Proceedings of the Academy of Human Resource Development*. Bowling Green, OH: Bowling Green State University. vol. 1, 28-2.

95 Knowles M. S., Holton III E. F., Swanson R. S., *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2009.

96 Pocztowski A., *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi, strategie procesy metody*, wyd. drugie zmienione, Warszawa 2008.

Analogię można odnaleźć w historii amerykańskiej, konkretnie w okresie II wojny światowej. Pierwsze zaplanowane i przeprowadzone na szerszą skalę działania w obszarze potocznie rozumianego rozwoju zasobów ludzkich zostały podjęte przez rząd amerykański w okresie II wojny światowej⁹⁷. Amerykański Departament Wojny utworzył instytucję Training Within Industry (Szkolenie w Przemśle), której celem było zwiększenie efektywności pracy w firmach amerykańskich produkujących na rzecz przemysłu zbrojeniowego. Te szeroko zakrojone działania zostały podjęte w obliczu zagrożenia bezpieczeństwa i egzystencji państwa (więcej informacji na ten temat można znaleźć w rozdziale 1.1.)

W Polsce natomiast odniesień doszukiwać można się między innymi w ruchach reformatorskich zapobiegających marginalizacji Polaków po upadku pierwszej Rzeczypospolitej, w okresie zaborów „oświata ludowa” – Uniwersytety Ludowe (1774-1918). Po odzyskaniu niepodległości był to zakrojony na szeroką skalę program wychowania patriotycznego okresu międzywojennego, następnie tworzenie państwowych oraz pozarządowych struktur edukacji dorosłych (Druga Rzeczpospolita 1919-1939), system „tajnego nauczania” podczas drugiej wojny światowej (1939-1945), budowy „socjalistycznego państwa” – program wychowania „człowieka socjalistycznego” (Polska Rzeczpospolita Ludowa 1945-1989), okres transformacji, potransformacja – przystąpienie do struktur EU, odbudowa podstaw demokratycznego państwa i gospodarki rynkowej, idei samorządowej, program przygotowania kadr dla nowoczesnej gospodarki – program Rozwoju Zasobów Ludzkich (Trzecia Rzeczpospolita po roku 1989 do chwili obecnej).

W każdym z wymienionych istotnych momentów naszej historii można by wyróżnić charakterystyczne działania zmierzające do utrzymania potencjału społecznego Polaków w gotowości do realizacji celów przyszłego państwa. Zatem patrząc z perspektywy historycznej można odnaleźć w ówczesnych działaniach to, co dzisiaj jest charakterystyczne dla większości elementów definiujących współczesne postrzeganie obszaru HRD (określanie i analiza potrzeb prorozwojowych grup społecznych – wyznaczanie celów związanych ze zmianą zachowań grup społecznych, planowanie działań oświatowych, wdrażanie/realizacja projektów edukacyjnych, wraz z antycypacją efektów podejmowanych działań). Stosowane metody nauczania/uczenia się dorosłych są wypadkową tradycji polskiej, przesiąkniętej koncepcjami zarówno Herbarta jak i Deweya oraz europejskiej myśli oświatowej. W efekcie obszar HRD charakteryzuje w Polsce różnorodność podejść. Można ostrożnie wyodrębnić dwa nurty: pierwszy związany był z oświatą społecznikowską tzw. „oświatą ludową” (w tym z kształceniem kompetencji zawodowych, przedsiębiorczych), którego podmiotem oddziaływania stały się szerokie rzesze społeczeństwa polskiego w różnych okresach przełomowych oraz

97 Lee M. & Stead V., 1998. *Human resource development in the United Kingdom*. Human Resource Development Quarterly, 9(3), ss. 297-308.

drugi nurt, który dotyczy głównie doskonalenia sposobów podniesienia efektywności przedsiębiorstw przez kierowanie rozwojem ludzi w organizacji. Widoczne są tu nawiązania do przedwojennych osiągnięć takich postaci jak K. Adamiecki czy B. Biegeleisen-Żelazowski, współczesnych teoretyków organizacji i zarządzania, a także psychologii polskiej oraz amerykańskich i zachodnioeuropejskich wzorców w obszarze doskonalenia umiejętności pracowników (szczególnie menedżerów).

2. Kompleksowe podejście do rozwoju pracowników w organizacji

Środowisko pracy jest tworem bardziej lub mniej sformalizowanym, o ustalonym porządku organizacyjnym. Oznacza to, iż wszystkie działania podejmowane przez pracowników wynikają z ich umiejscowienia w strukturze organizacyjnej, posiadanych uprawnień, które podporządkowane są strategii organizacji.

Zatem to całokształt stosunków wewnętrznych między jej elementami (komórkami organizacyjnymi, stanowiskami) rozpatrywany ze względu na współprzyczynianie się do powodzenia całości⁹⁸. W ramach porządku organizacyjnego tworzone są zasady współpracy określone w sposób sformalizowany przy pomocy regulaminów, umów, wytycznych oraz wszystkiego tego, co składa się na szeroko pojętą kulturę organizacyjną.

Wśród elementów, które oddziałują na pracowników J. Reykowski wymienia: szeroko rozumiane wymagania, jakie instytucja stawia pracownikowi, konkretne zadania pracownika, warunki, jakie instytucja stwarza pracownikowi dla wykonania jego pracy; świadczenia, jakie instytucja czyni na rzecz pracownika; pozycję, jaką zapewnia pracownikowi w środowisku pracy bezpośrednio oraz w szerszym ujęciu społecznym⁹⁹.

Każdą organizację cechuje coś, co dzisiaj określamy pojęciem kultury organizacyjnej. Pojęcie to nawiązuje do norm społecznych i wartości kultywowanych w przedsiębiorstwie wpływających na sposób zarządzania, które to wspólnie tworzą odpowiedni klimat organizacyjny stymulujący zarówno pracowników jak i menedżerów¹⁰⁰.

98 Employees on non-manual labour positions, opis pojęcia obowiązujący do: 2008-12-31, GUS Warszawa.

99 Reykowski J., *Teoria motywacji a zarządzanie*, PWE, Warszawa 1975, s. 61

100 Richard Harrison wyróżnił cztery rodzaje kultur organizacyjnych: kultura zorientowana na władzę, rolę, zadania i ludzi. Orientacja na władzę charakteryzuje młode organizacje. Zwykle opiera się na jednym ośrodku decyzyjnym, skupiającym pełnię uprawnień do rządzenia i podporządkowanych mu ośrodkach wykonawczych. Określana inaczej pojęciem kultury klubowej – w nomenklaturze Harrisona funkcjonuje pod nazwą kultury Zeusa. Orientacja na rolę charakteryzuje przedsiębiorstwa o rozbudowanym systemie regulacyjnym, proceduralnym i strukturalnym. To stosunkowo mało elastyczna struktura, ale uważana za stabilną przewidywalną i bezpieczną. Zarząd odgrywa rolę

Pracownicy wykonują swoje czynności w mniejszych lub większych zespołach, stykają się nawzajem ze sobą z klientami czy dostawcami, tworzą się więzi i interakcje. Jakość tych relacji wpływa na samopoczucie, kształtuje postawy wobec organizacji i otoczenia, a to z kolei ma wpływ na poziom wykonywanej pracy.

Bezpośrednie znaczenie w kształtowaniu postaw pracownika odgrywa treść wykonywanej pracy, bowiem, jak pisze Z. Jasiński, zawarta w niej jest część strategii, wizji i misji przedsiębiorstwa. Decydującym czynnikiem jest obok rodzaju i charakteru wykonywanych zadań także zakres czynności, za którym kryje się podział pracy¹⁰¹.

Poza sferą organizacyjną oraz społeczną występuje tzw. materialne/fizyczne otoczenie środowiska pracy. Np. z punktu widzenia bezpieczeństwa pracy wyróżnia się precyzyjnie jego parametry i miary, przy spełnieniu których proces pracy może przebiegać w optymalny sposób¹⁰².

Te wszystkie elementy tworzą określone uwarunkowania, które determinują sposób funkcjonowania ludzi w organizacji. Pod koniec lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia P. Drucker przewidywał, że przemiany jakościowe w środowisku pracy będą determinowały coraz bardziej widoczny podział osób aktywnych zawodowo na dwie podstawowe grupy. Do pierwszej zaliczył specjalistów (to pracownicy wyposażeni w specjalistyczną wiedzę), do drugiej pracowników świadczących usługi. Wiodącymi grupami w społeczeństwie wiedzy jego zdaniem będą wykwalifikowani pracownicy, świetnie wykształceni, posiadający bogatą praktykę, „którzy potrafią wykorzystać wiedzę do celów produkcji, tak jak kapitałiści wiedzieli, jak dzielić kapitał do celów produkcji”¹⁰³. Od szeregu lat obserwuje

koordynatora i arbitra. Preferuje określony typ pracownika podporządkowującego się procedurom, nawet kosztem swoich osiągnięć. Istotna jest efektywność mierzona wynikami ekonomicznymi (kultura Apollo). Orientacja na zadania to rodzaj organizacji określanej inaczej kultura ateńska – kulturą zamierzeń. Organizacja skupiająca komórki o daleko idącej operacyjnej niezależności zwykle jest zdecentralizowana. Pracownicy mają większą swobodę w doborze metod i sposobów działania pod warunkiem osiągnięcia określonych rezultatów. Cechuje ją entuzjazm zatrudnionych znajdujący oparcie we wspólnym systemie wartości. Najlepiej w tego typu organizacjach sprawdzają się jednostki wszechstronne i kreatywne. Istnieje ryzyko, iż przy tej stosunkowo dużej swobodzie i niezależności może być kłopotliwe utrzymanie jednolitego kierunku działań w dłuższym okresie czasu. Dionizos, to ostatnia z typów kultur zorientowana na ludzi (kultura egzystencjalna) Organizacja służąca swoim członkom i wspierająca ich indywidualne cele. Przykładem mogą tu być profesjonalne stowarzyszenia skupiające lekarzy czy adwokatów, spółka partnerska. Porównaj: L. Zbiegień-Maciąg, *Kultura w organizacji. Identyfikacja kultury znanych firm*, PWN, Warszawa 1999, s. 63, oraz G. Nizard, *Metamorfozy przedsiębiorstwa. Zarządzanie w zmiennym otoczeniu organizacji*, PWN, Warszawa 1998, s. 83.

101 Jasiński Z. (red), *Zarządzanie Pracą*, Warszawa 1999, s. 60.

102 Powietrze o określonym składzie fizycznym, ciśnieniu, temperaturze i ruchu; ewentualne zanieczyszczeni powietrza gazami, mgłami, dymami, parami, pyłami względnie mikroorganizmami); promieniowanie elektromagnetyczne (widzialne i niewidzialne); dźwięki, ultradźwięki; wstrząsy; prąd elektryczny; wszelkiego rodzaju substancje wchłaniane przez organizm człowieka za: Zdzisław Jasiński (red) *Zarządzanie Pracą*, Warszawa 1999, s.56. Ponadto natężenie hałasu, rodzaj oświetlenia, warunki i ergonomię pracy.

103 Drucker P., *Spółeczeństwo postkapitalistyczne*, PWN, Warszawa 1999, s. 14, 82.

się ewolucję struktury zatrudnionych¹⁰⁴ (tak w sensie globalnym jak i w przypadku pojedynczych firm) w kierunku osób o wyższym wykształceniu. Jest to nie tylko uwarunkowane potrzebami przedsiębiorstw, ma to również związek ze zmieniającymi się aspiracjami naszego społeczeństwa. Rośnie zapotrzebowanie na pracowników lepiej wyedukowanych, dzięki temu bardziej mobilnych zawodowo, a przede wszystkim otwartych na zmiany.

Sukcesywnie zmniejsza się liczba pracowników zatrudnianych w oparciu o umowę o pracę, natomiast rośnie lawinowo liczba świadczących pracę w oparciu o elastyczne formy zatrudnienia. Tendencja taka najczęściej jest efektem niestabilnej sytuacji gospodarczej zmuszającej przedsiębiorstwa do obniżania kosztów funkcjonowania przy jednoczesnej konieczności zapewnienia odpowiedniej jakości świadczonych usług.

W tabeli nr 4 zaprezentowane zostały kierunki i zakres wspomnianych zmian i tendencji, które coraz bardziej uwidaczniają się w pojedynczych organizacjach, także na lokalnym rynku pracy, ale również stanowią o zmianach w globalnej gospodarce.

Tabela 4. Ewolucja struktury zatrudnienia

Stary model	Nowy elastyczny model
A: pracownicy stali – umowy zawarte na czas nieokreślony (etat) – kosztowna forma dla pracodawcy (100%)	A1: pracownicy stali (rdzeń organizacji) o bardzo wysokich kwalifikacjach i umiejętnościach; obejmuje ściśle kierownictwo oraz pracowników mających zasadniczy wpływ na prowadzenie podstawowej działalności org. (ok. $\frac{1}{3}$ wolumenu A)
B: pracownicy zatrudniani w razie potrzeby	B: pracownicy zewnętrzni zatrudniani do wykonania szczególnych zadań, gdy inni pracownicy org. nie mają odpowiednich kwalifikacji (np. usprawnienie procesów technologicznych, remont budynku, przedsięwzięcie z zakresu BHP lub ochrony środowiska itp.)
C: pracownicy zatrudniani w razie potrzeby	C: pracownicy zewnętrzni uzupełniający zmienne zapotrzebowanie na pracę z powodu np. szczytu w sezonie, nieprzewidzianej koniunktury czy nadmiernej absencji chorobowej stałych pracowników; zatrudnieni w ramach leasingu pracowniczego, pracy na wezwanie, przerywanej, dorywczej, temp-system
D: pracownicy zatrudniani w razie potrzeby	D: pracownicy zewnętrzni zatrudniani na szczególnych zasadach do wykonywania wycinków prac związanych z podstawową działalnością org. (np. praca nakładcza, podzlecenie produkcji; księgowości, serwisu itp.); segment C+D: $\frac{2}{3}$ całości

Źródło: Antczak Z., *Kapitał intelektualny przedsiębiorstwa. Wybrane zagadnienia praktyki i teorii zarządzania funkcją personalną w świetle badań*, Antykwa, Warszawa–Kluczbork 2004, s. 98.

¹⁰⁴ Struktura zatrudnienia w przedsiębiorstwie to inaczej charakterystyka stanu zatrudnienia w organizacji. Uwzględnia zwykle takie wskaźniki jak: miejsce pracowników w hierarchii przedsiębiorstwa, stan ich wiedzy oraz umiejętności. (status stanowiska, możliwości awansu, rozwój pracowników, stabilność zatrudnienia).

Obok elastycznych form organizacji pracy, takich jak praca w niepełnym wymiarze czasu, czy zawieranie umów terminowych, obserwuje się coraz powszechniejsze zawieranie umów cywilnoprawnych, a wykonywane do tej pory przez zatrudnionych na etatach pracowników zadania zlecane są podmiotom zewnętrznym (tzw. outsourcing)¹⁰⁵. Wśród nich najpopularniejsze to umowy o dzieło, zlecenie zawierane bezpośrednio z osobami fizycznymi (samozatrudnienie) lub podmiotami np. leasing pracowniczy. Nie pozostaje to bez wpływu na postawy pracowników, ich relacje w środowisku pracy, stopień zaangażowania, identyfikację z organizacją, jej celami. Od pewnego czasu obserwuje się rozluźnienie tradycyjnie pojmowanych więzi pracodawca-pracobiorca. Zanika tradycyjny sposób pojmowania kariery zawodowej związanej tylko z jedną organizacją. W jego miejsce pojawia się nowy typ kariery opartej na przedsiębiorczości – samorealizacji zawodowej jednostki ukierunkowanej na własny profesjonalizm. Kariery zawodowe wychodzą poza dotychczasowe umownie przyjęte w różnych społeczeństwach granice formalne czy psychologiczne. Zwiększa się jednocześnie odpowiedzialność jednostki za własną drogę rozwoju¹⁰⁶.

2.1. Organizacja działań HRD w przedsiębiorstwie

Od momentu, kiedy dostrzeżono korzyści wynikające z efektywnego wykorzystania potencjału pracowników, rozpoczął się proces formalizacji działań i funkcji HR w organizacjach. Zaczęły powstawać zespoły, potem działy zajmujące się coraz bardziej zaawansowaną polityką dotyczącą szkoleń i rozwoju pracowników. Początkowo funkcje HR skupione były w gestii właściciela bądź głównie zarządzającego i były podporządkowane zwłaszcza bieżącym celom organizacji. Z czasem powstawały bardziej złożone struktury (komórki/działy) lepiej przystosowane do coraz bardziej różnorodnych działań prorozwojowych realizowanych w organizacjach. Kolejne etapy ewolucji były wynikiem wszechobecnej tendencji do zwiększenia efektywności wykorzystania zasobów ludzkich w przedsiębiorstwach. Obecnie mamy do czynienia z sytuacją, w której przedstawiciele HRD coraz częściej uczestniczą w aktywnym kształtowaniu strategii organizacji.

105 Wysocka M, Walkowiak R., *Elastyczne formy pracy w organizacjach ochrony zdrowia*. [w:] Lewandowski R., Kautsch M., Sułkowski Ł. (red.), *Współczesne problemy zarządzania w ochronie zdrowia z perspektywy systemu i organizacji*, Przedsiębiorczość i Zarządzanie, Wydawnictwo SAN, Łódź 2013, tom XIV, zeszyt 10, część I, (<http://piz.san.edu.pl/docs/e-XIV-10-1.pdf>) data dostępu, 4.04.2014.

106 Róžański A., *Orientacje edukacyjne menedżerów w warunkach gospodarki posttransformacyjnej*, Wydawnictwo UMCS Lublin, 2011.

Dokonując pobieżnego przeglądu wielu współczesnych przedsiębiorstw, przy uwzględnieniu podstawowych wskaźników rozwoju¹⁰⁷, można bez większego trudu w ich dzisiejszym obrazie odnaleźć modele i wzorce historycznie umiejscowione na różnych etapach ewolucji. Stopień zaawansowania firmy (skala zatrudnienia, wolumen produktów, udziały w rynku, poziom technologiczny i proceduralny, itp.) odzwierciedla zwykle określoną fazę rozwoju w cyklu rozwoju organizacji. Robert E. Quinn i K. Cameron np. wyróżnili cztery etapy rozwoju przedsiębiorstwa, fazę: przedsiębiorczości, kolektywności, formalizacji i sterowania, aż po etap końcowy – przekształceń struktury¹⁰⁸. Inny podział zaproponował np. L.E. Greiner. Jego model uwzględnia pięć faz cyklu: kreatywność, formalizacja, delegacja uprawnień, koordynacja, współdziałanie¹⁰⁹. Autor uzależnia przejście od jednej fazy cyklu do kolejnej od przezwyciężenia tzw. kryzysów, które następują w szczytowym okresie każdej z faz. Bez względu na przyjętą koncepcję każdy z zaproponowanych etapów charakteryzuje się określonymi cechami i typami aktywności organizacyjnej. Każdy z opisanych stanów organizacji poprzedza zmiany związane z przejściem do coraz bardziej zaawansowanej formy, struktury oraz harmonii działań. Po osiągnięciu tego stanu zwykle organizacja ulega przeformowaniu w kierunku nowych wyzwań. Zatem można przyjąć, iż w taki sposób mierzony poziom zaawansowania „dojrzałości organizacji” w dużej mierze odzwierciedla aktualną fazę rozwoju wraz z jej cechami charakterystycznymi. Ma to bezpośredni związek ze stopniem zaawansowania poszczególnych typów aktywności funkcjonalnej, w tym polityki personalnej przedsiębiorstwa, szczególnie jej umiejscowienia na tle innych działań (produkcja, sprzedaż, i inne).

Zatem stosunkowo proste, mniej rozbudowane funkcje HR występują przede wszystkim w podmiotach znajdujących się w początkowej fazie rozwoju organizacyjnego (bez względu na „wiek” przedsiębiorstwa). Im bardziej zaawansowana jest organizacja, tym bardziej złożoną prowadzi politykę kadrową. Stopień komplikacji działań powoduje konieczność ich formalizacji, sprzyja to wprowadzeniu bardziej zaawansowanych narzędzi, technik zarządzania potencjałem pracowników. Polityka HR pozostaje wciąż pod kontrolą organizacji, ale jednocześnie obserwuje się w coraz większym stopniu „wypychanie” poza struktury organizacyjne części zadań i przekazywanie ich specjalistycznym podmiotom / konsultantom. Zabieg ten w swoim założeniu ma usprawniać i obniżać koszty obsługi HR w organizacji. Dotyczy to podstawowych grup zadań kadrowych np.:

107 Podstawowe wskaźniki rozwoju organizacji: wzrost ilościowy mierzony wielkością zatrudnienia, udział produktów firmy w rynku lokalnym, regionalnym, globalnym wzrost obrotu kapitałem, zysków, rentowności, zaawansowanie technologiczne i nowoczesność wyrobów, zróżnicowanie produkcji, złożoność struktury organizacyjnej, złożoność problemów rozwiązywanych w organizacji. Podaje za: Peszko A., *Podstawy zarządzania organizacjami*, Uczelniane Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Kraków 2002, s. 97.

108 Gościński J.W., *Cykl życia organizacji*, PWE, Warszawa 1989.

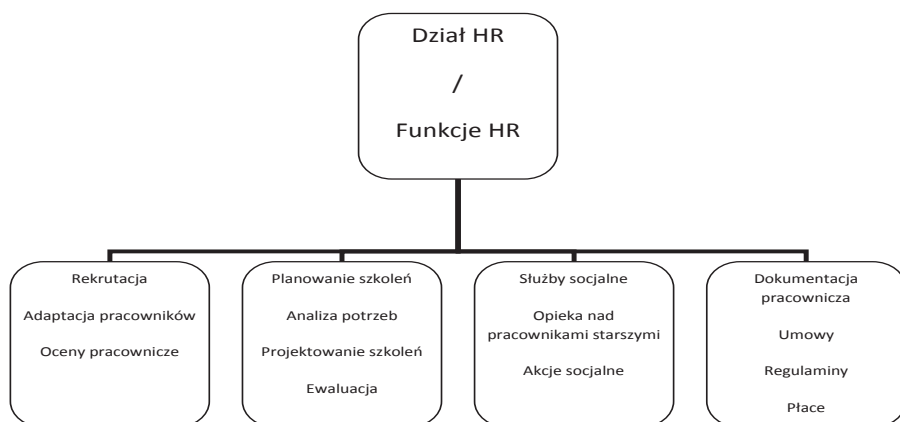
109 Clarke L., *Zarządzanie zmianą*, Gebethner & Ska, Warszawa 1997.

- tworzenia systemu zarządzania zespołami ludzkimi poprzez projektowanie organizacji, przygotowanie opisu stanowisk pracy, planowanie i dobór personelu,
- utrzymania systemu przez zapewnienie jego funkcjonowania. Dotyczy to min. czynności w zakresie wynagrodzeń i świadczeń pracowniczych pomocy dla pracowników, systemów informacyjnych, współpracy ze związkami zawodowymi,
- doskonalenia systemu skierowane na szkolenie i rozwój indywidualny, rozwój karier zawodowych i rozwój organizacji dla tworzenia coraz większych możliwości i osiągnięcia satysfakcji pracowników realizujących cele firmy.

Biorąc pod uwagę funkcje typowego „działu HR” wyróżnia się zadania związane z rekrutacją i selekcją, rozwojem pracowników (dział szkoleń), sprawy socjalne oraz prowadzenie dokumentacji pracowniczej (patrz: Schemat 7).

W celu sprawnej realizacji zadań wynikających z powyższych funkcji tworzona jest odpowiednia infrastruktura, zarówno w oparciu o własny potencjał lub/i zewnętrznych specjalistów. We współczesnych działach HR raczej nie spotyka się „przerośniętych” struktur wewnętrznych, a także nadmiernej liczby zatrudnionych na pełnym etacie pracowników. W dobie pełnej dostępności specjalistycznych usług oraz powszechnej informatyzacji nie ma powodu, aby struktury działów były nadmiernie rozbudowane, istotą jest, aby były przygotowane do prowadzenia aktywnej polityki personalnej, koordynowania jej zgodnej ze strategią organizacji. Podany przykład ilustruje główne funkcje realizowane przez dział HR.

Schemat 7. Tradycyjne funkcje działu HR w organizacji w podziale na główne zadania



Przykładowe zadania szczegółowe realizowane w ramach poszczególnych funkcji:

W przypadku rekrutacji i selekcji zadania szczegółowe obejmują: planowanie zatrudnienia (strategia personalna itp.), opisy stanowisk pracy, badanie kompetencji pracowniczych oraz potencjalnych kandydatów, ocenę pracowników, rotację personelu, ścieżki kariery, motywowanie, integrację zespołu, rozwiązywanie konfliktów, przygotowywanie pracowników do odejścia z firmy (np. emerytura lub outplacement).

Wśród działań skoncentrowanych na rozwoju pracowników wymienia się: wspieranie indywidualnego rozwoju pracowników, pomoc w rozwoju i doskonaleniu (dodatkowa edukacja, szkolenia specjalistyczne, zajęcia z języków obcych), analizę potrzeb szkoleniowych, opracowywanie planu szkoleń, adaptację¹¹⁰ młodych pracowników do nowych warunków pracy (on Job training, coaching).

Zadania służb socjalnych polegają na kształtowaniu polityki socjalnej firmy (a w tym tworzenie i zarządzanie Zakładowym Funduszem Świadczeń Socjalnych, ochrona zdrowia, dofinansowania do wypoczynku pracownika firmy lub jego rodziny, zapomogi, boni itp.) a także wyjazdy studyjne i wydarzenia okolicznościowe istotne dla przedsiębiorstwa.

Zarządzanie dokumentacją pracowniczą obejmuje wszystkie umowy zawierane między pracownikiem a pracodawcą, archiwizację zaświadczeń potwierdzających zdolność do wykonywania pracy na określonym stanowisku (BHP, medycyna pracy, aktualne badania zdrowotne, uprawnienia specjalistyczne np. SEP) przygotowywanie planów wynagrodzeń oraz wynagradzanie pracowników, regulaminy, plany urlopowe, a także wykaz świadectw pracy. Do istotnych zadań służb HR należy również współpraca ze związkami zawodowymi (szczególnie w przypadku konieczności negocjowania np. warunków dotyczących redukcji etatów, ograniczania przywilejów pracowniczych w związku z koniecznymi restrukturyzacjami).

Niewielkie organizacje zatrudniające do ok. 100 pracowników zwykle nie posiadają etatowych specjalistów zajmujących się wyłącznie sprawami polityki personalnej. Całościową koordynacją działań zajmuje się zwykle członek zarządu, który w ramach części etatu administruje „HR”. Zadania operacyjne pełną kierownicy

110 Podejmując pracę w organizacji pracownik rozpoczyna proces adaptacji w nowym środowisku. Podlega oddziaływaniu różnorodnych bodźców, które są charakterystyczne dla każdej instytucji. Istotną rolę w kształtowaniu postaw wobec pracy odgrywa to, co przyjęło się określać kulturą organizacyjną, coś, co jest tak naprawdę trudne do uchwycenia w sensie materialnym a to, z czym mamy do czynienia bardziej na poziomie emocjonalnym. W najprostszej swojej formie może dotyczyć spisanych zasad (etycznych, norm moralnych) obowiązujących w przedsiębiorstwie, ale także tego wszystkiego, co tworzy system odwołujący się do wewnętrznych przekonań i świadomość jednostki.

liniowi, natomiast sprawy związane z dokumentowaniem procesów przypisane są zwykle pracownikom administracji. Ze względu na konieczność przechowywania dokumentacji finansowej oraz danych personalnych pracowników (niezbędnych przy między innymi rozliczaniu płac, podatków, ubezpieczeń) funkcje kadrowo-płacowe bywają łączone. Jakkolwiek z punktu widzenia kierowania niewielką organizacją połączenie tych dwóch funkcji wydaje się logiczne i efektywne, to z punktu widzenia prowadzenia aktywnej polityki HR – niekoniecznie. Najczęściej w takich przypadkach aktywna polityka personalna ustępuje miejsca mało kreatywnemu administrowaniu dokumentacją pracowniczą. Zastosowanie w tym celu systemu informatycznego typu „kadry-płace” w żaden sposób nie przyczynia się do budowania jakiejkolwiek strategii personalnej przedsiębiorstwa.

Organizacje będące w fazie wzrostu, które rozbudowują swoje rynki zbytu przy stale rosnących wymaganiach stawianych przez otoczenie (klientów/konkurencję) zmuszone są do reorganizacji dotychczasowych sposobów działania. Współczesny rynek podnosi wymagania co do klasy towarów i usług, czego konsekwencją jest konieczność wdrażania różnego rodzaju systemów w tym: produkcji, zarządzania, logistyki, zapewnienia jakości usług. To z kolei wymusza konieczność tworzenia procedur i formalizacji procesów związanych z doskonaleniem kompetencji pracowników. Wprowadzone systemowo procedury sterują podstawowymi funkcjami personalnymi w sposób reaktywny. Opracowane schematy działań wraz z opisami narzucają sposób reagowania na określone/przewidywalne zdarzenia pojawiające się w otoczeniu. Sposób ten w założeniu ma zagwarantować poprawność i powtarzalność podejmowanych akcji zaradczych (naprawczych). W wielu przypadkach powstanie w organizacji systemu zapewnienia jakości daje początek tworzeniu bardziej zaawansowanych rozwiązań idących w kierunku aktywnej polityki HRD. Z czasem centralnie prowadzona polityka kadrowa umożliwia prowadzenie spójnych działań na każdym szczeblu zarządzania. Tego typu rozwiązania sprawdzają się w przypadku organizacji o jednolitym/skupionym charakterze świadczonych usług czy też wąskim asortymencie produktowym.

W sytuacji przedsiębiorstw funkcjonujących w strukturze holdingu występuje od kilku do kilkudziesięciu podmiotów realizujących własną strategię biznesową. Większość przedsiębiorstw o takiej właśnie strukturze skupia firmy o różnorodnej charakterystyce produktowej, które mogą nawet funkcjonować w odmiennych branżach. W każdej z nich można zatem spotkać inny rodzaj kultury organizacyjnej, jak również każda z organizacji może realizować własną politykę HR. Rolą zatem scentralizowanego „superdziału personalnego” jest w tym przypadku koordynowanie HR we wszystkich organizacjach wchodzących w skład tego typu przedsiębiorstwa. Wiąże się to przede wszystkim z koniecznością zapewnienia właściwej komunikacji pomiędzy komórkami HR wszystkich przedsiębiorstw, przede wszystkim kształtowaniem polityki na szczeblu strategicznym. Konsekwentnie realizowane działania prowadzą z czasem do ujednolicenia polityki personalnej,

szczególnie w odniesieniu do kadry zarządzającej najwyższego szczebla. Taki „super-dział HR” kieruje zwykle polityką w zakresie zarządzania talentami, rekrutacją na stanowiska o strategicznym znaczeniu oraz całościową polityką wynagrodzeń. Powyższe rozwiązanie przynosi określone oszczędności przede wszystkim poprzez redukcję strategicznych funkcji personalnych w podmiotach zależnych. Na redukcję wydatków wpływają również: ujednolicenie procedur i zasad polityki personalnej, np. w przypadku wspólnych zakupów usług szkoleniowych, przygotowywanie wspólnej oferty programowej dla wszystkich podmiotów zależnych itp.. Rozwiązanie to pomimo wymienionych korzyści (spora skala redukcji kosztów w działach HR) okazuje się niewystarczające w przypadku integrowania polityki HR w organizacjach działających w różnych branżach i na różnych rynkach. Zatem centralizacja poprzez standaryzację działań HR w początkowym etapie rozwoju przedsiębiorstwa (pojedyncza firma, holding działający w tej samej branży) ma swoje ekonomiczne uzasadnienie, jednak w miarę rozwoju lub/i dywersyfikacji produktów staje się coraz mniej skuteczna. Przedsiębiorstwa, które charakteryzuje duża różnorodność w wyniku zastosowanej standaryzacji oferty HR nie otrzymują dedykowanego ich indywidualnym potrzebom wsparcia. Spada tym samym efektywność świadczonych wewnętrznych „usług HR”, co jest istotnym ograniczeniem tego rozwiązania.

Powstała zatem konieczność znalezienia skutecznego sposobu, który umożliwiłby dostarczanie szerokiego wachlarza profesjonalnego wsparcia adekwatnego do zindywidualizowanych potrzeb poszczególnych jednostek biznesowych działających w ramach jednego przedsiębiorstwa. Oczekiwania te spełnia model pośredni tzw. „HR-usługi wspólne” mieszczący się pod względem funkcjonalnym między dwoma skrajnymi przypadkami omówionymi wcześniej. Tendencja ta spopularyzowana została w latach dziewięćdziesiątych między innymi przez Dave’a Ulricha i Wayne Brockbanka¹¹¹.

W praktyce „HR-usługi wspólne” to „firmy w firmach”. Zwykle działają „na własny rachunek” i prowadzą rozliczenia z poszczególnymi jednostkami biznesowymi przedsiębiorstwa na zasadach rynkowych. Muszą zatem generować przychody pozwalające na pokrycie kosztów swojego funkcjonowania. Mogą również w szczególnych przypadkach oferować programy szkoleniowe poza organizacją (dzieje się tak np. w instytucjach bankowych, które tworzą własne szkolenia certyfikujące określone umiejętności i kompetencje potencjalnych pracowników sektora bankowego). Ich zadaniem jest wsparcie polityki personalnej przedsiębiorstwa przy utrzymaniu wysokiej efektywności usług. W przypadku braku zapotrzebowania na ich usługi zwykle tracą rację bytu. W takiej sytuacji zapotrzebowanie na usługi szkoleniowe uzupełniane jest przez podmioty zewnętrzne (np. na zasadach

111 Ulrich D., Brockbank W., *Tworzenie wartości przez dział HR*, Wolters Kluwer, Kraków 2008, s. 190.

outsourcingu). Tego typu centra tworzą również bazy wiedzy oraz programy rozwojowe dla wszystkich jednostek, kreują i gromadzą oferty programowe dotyczące np. rozwoju kadr kierowniczych, zajmują się ich upowszechnianiem i dystrybucją. W zależności od wielkości zasięgu działania firmy mogą być umieszczane w centrali lub w przypadku firm globalnych – regionalnie.

Systemowe centra obsługi HR stanowią technologiczne rozwiązanie dla większości powtarzalnych działań występujących w pracach działu HR. Są odpowiedzią na konieczność zwiększenia efektywności pracy komórek HR, głównie dzięki oszczędnościom administracyjnym (wyłączenie działu poza organizację, samowystarczalność, generowanie przychodów).

Powszechna informatyzacja w każdej dziedzinie życia umożliwia zautomatyzowanie wielu czynności, a także zwiększa ich dostępność. Wprowadzenie procedur np. dotyczących zapisów na obligatoryjne szkolenia (odpowiednia aplikacja, interaktywne bazy danych) umożliwia stały dostęp do oferty wewnętrznej. Jednocześnie rozwiązanie takie pozwala na przesunięcie części czynności obsługowych wykonywanych do tej pory przez dział HR bezpośrednio na pracowników innych działów. Zapytania i oferty po spełnieniu określonych wymagań są automatycznie kojarzone. Jednak większość „instruktarzy” i usług funkcjonujących w systemie zwykle przystosowana jest dla potrzeb standardowych rozwiązań, niezbyt skomplikowanych interaktywnych szkoleń, a także do samokształcenia. Pojawiające się niezbyt zaawansowane problemy pracownicy rozwiązują w oparciu o informacje zlokalizowane i skategoryzowane w interaktywnych bazach wiedzy. Minusem tego typu rozwiązań jest nadmierna standaryzacja oraz częsty brak bezpośredniego kontaktu z wykwalifikowanymi specjalistami HR. Rośnie natomiast lawinowo liczba zbieranych informacji nt. pracowników, co wymaga rozbudowania systemów zabezpieczających przed nieuprawnionym dostępem. Ma to kluczowe znaczenie nie tylko prawne, ale również etyczne. W wyniku rozbudowy tego typu systemów zanika tradycyjna rola służb HR polegająca na budowaniu więzi i relacji pracowniczych.

Badania przeprowadzone przez Dave’a Ulricha i Wayne Brockbanka wskazują, iż w przeszłości prawie 80% działań realizowanych przez dział kadr dotyczyło administracji (kadry, płace, usługi socjalne dla pracowników), a także bieżącej polityki szkoleniowej. Obecnie większy nacisk kładzie się na działania strategiczne związane ze zwiększaniem wartości niematerialnej przedsiębiorstwa (w obszarze zaspokajania potrzeb klientów, wzrostu potencjału kompetencyjnego zasobów ludzkich)¹¹².

112 Ulrich D., Brockbank W., *Tworzenie ...*, op. cit.

Schemat 8. Wielozadaniowy Model Dave'a Ulricha



Źródło: Dave Ulrich, *Liderzy zarządzania zasobami ludzkimi – Nowe wyzwania, nowe role*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2001

Coraz częściej praca działu HR opiera się na kreowaniu rozwiązań strategicznych, natomiast obsługą bieżących działań zajmują się zewnątrzni specjaliści/firmy konsultingowe i szkoleniowe. Zwykle w takich przypadkach nawet w dużych organizacjach zatrudniających kilka tysięcy pracowników zespół HR to np. Dyrektor Departamentu HR zajmujący się strategią personalną, Kierownik ds. HRD i Specjalista ds. szkoleń. Rola pracowników HR koncentruje się na gromadzeniu oraz dostarczaniu informacji dla zarządu oraz współpracy z zewnętrznymi podmiotami edukacyjnymi: uczelniami wyższymi, specjalistycznymi firmami szkoleniowymi, konsultingowymi. Zewnętrzni kontrahenci obsługują przedsiębiorstwo w zakresie np. kadrowo-płacowym, przygotowują projekty rekrutacyjne, wspierają merytorycznie systemy oceniania pracowników, zajmują się szkoleniami, a także czuwają nad rozwojem określonych grup pracowników.

Zatem rola zredukowanego do minimum kadrowego „działu” HR koncentruje się na gromadzeniu informacji nt. pracowników (we wszystkich wymiarach), a w oparciu o te dane – opracowaniu raportów i analiz. Wiedza ta stanowi materiał źródłowy, który wykorzystywany jest w budowaniu strategii organizacji, dokumentacja jest wykorzystywana przez podmioty zewnętrzne wspierające prace HR. W wielu przypadkach dochodzi do całkowitego wydzielenia części zadań. Przy tego typu rozwiązaniach można spodziewać się wzrostu efektywności „działu HR”, oczywiście przy założeniu, iż zarząd potrafi skutecznie wykorzystać możliwości zewnętrzne. Efektywność tego rozwiązania wynika nie tylko z relatywnie

niższych kosztów obsługi (firmy konsultingowe zwykle obsługują kilka podmiotów w tym samym zakresie – skala) jak również ich głębszej specjalizacji – możliwość dostarczenia bardziej zaawansowanych rozwiązań o wysokiej jakości. Tego typu współpraca pozwala menedżerom HR na skoncentrowanie się na działaniach strategicznych, niesie jednak za sobą niebezpieczeństwo utraty kontroli nad bieżącymi aktywnościami. Do zagrożeń związanych z outsourcingiem funkcji kadrowych należą przede wszystkim te związane z bezpieczeństwem danych osobowych pracowników oraz poufnością planów dotyczących strategii personalnej organizacji. Pomimo, iż tego typu działania zabezpieczone są odpowiednimi zapisami w umowach i kontraktach, firmy obsługujące (w sensie organizacyjnym i prawnym) znajdują się poza formalnymi granicami organizacji i mogą być również narażone na utratę istotnych informacji klienta.

W badaniach „Barometr HR 2008” przeprowadzonych przez firmę doradczo-szkoleniową Benefactor oraz serwis GazetaPraca.pl. analizowano sytuację w branży Zasobów Ludzkich w Polsce. Jedno z poruszanych zagadnień dotyczyło zakresu zadań faktycznie realizowanych przez działy HR w polskich przedsiębiorstwach. Okazało się, iż zdaniem 80% respondentów dział HR zajmuje się standardową pracą administracyjną. Zaledwie 14% respondentów wskazało na aktywności związane z motywowaniem oraz doskonaleniem umiejętności. Respondenci podkreślali, iż pracownicy zbyt często są wysyłani na różnego rodzaju szkolenia, które nie odpowiadają ich potrzebom, wręcz są kłopotliwe do pogodzenia z codzienną pracą. Około 16% uczestników badania było przekonanych, że działy HR zajmują się strategicznym zarządzaniem zasobami ludzkimi firmy. Odnosząc powyższe wyniki do matrycy wielozadaniowego Modelu Dave’a Ulricha (schemat nr 8) można stwierdzić, iż większość działań realizowanych przez HR mieści się w obszarze operacyjnym, czyli w zdecydowanej większości organizacji dział HR odpowiada za sprawy i działania bieżące. Głównie są to zadania „Eksperta” w dziedzinie administracji – planowanie i wdrażanie systemów kadrowych, zmienianie struktury organizacyjnej w celu zwiększenia wydajności organizacji oraz reagowanie na potrzeby pracowników, zwiększanie ich efektywności poprzez rozwój ich umiejętności i motywacji (rzecznik pracowników). Natomiast zaledwie w co piątej firmie zidentyfikowano aktywności o charakterze strategicznym. Są to działania koordynacyjne strategii personalnej ze strategią organizacji oraz wspomagające działalność firmy w trakcie transformacji (animatore zmian).

Zatem do najważniejszych wyzwań dla działów HR w Polsce należy zaliczyć te, które koncentrują się bardziej na przyszłości niż teraźniejszości. Jest to już tendencja widoczna, wiele działań „rutynowych” realizowanych jest przez podmioty specjalistyczne zewnętrzne. Natomiast środek ciężkości przesuwają się w kierunku działań o charakterze strategicznym. Jest to wynik tendencji do spłaszczania struktur organizacyjnych oraz odchudzania i uelastyczniania rozbudowanych działów administracyjnych. Dotyczy to w znacznej mierze funkcji personalnej. Outsour-

cing stał się powszechnie stosowanym sposobem racjonalizacji kosztów¹¹³, co nie pozostało bez wpływu na organizację działań HR.

2.2. Ocena poziomu dojrzałości HRD w organizacji

Zdaniem A. Pocztowskiego analizę potencjału HR organizacji realizować powinno się na poziomie: jednostki, grupy oraz organizacji¹¹⁴. Analizy na poziomie pojedynczego pracownika dotyczą między innymi jego potencjału, identyfikacji słabych i mocnych stron, rozwijania jego talentu¹¹⁵. Analiza na poziomie grup pracowniczych dotyczy interakcji wewnątrz zespołu, efektywności zespołów pracowniczych, jakości zarządzania. Analizy przeprowadzane na poziomie organizacji – jako całości, najczęściej skoncentrowane są na określaniu potrzeb w kontekście celów długoterminowych czy nawet strategicznych. Ułatwia to znalezienie kluczowych odpowiedzi nt. czy i jakie szkolenia mogą wesprzeć cele strategiczne organizacji¹¹⁶, czy wpłynie to na poprawę wskaźników efektywności¹¹⁷, jakie kwalifikacje wśród zatrudnionych będą potrzebne w przyszłości, a jakie pracownicy posiadają obecnie; jakich procesów potrzebuje przedsiębiorstwo do wsparcia strategii, jak skomplikowane powinny być te procesy, jakie są z tym związane koszty¹¹⁸, jak powinien działać system HR w organizacji. Pomaga również w orientacji czy kierownicy i pracownicy będą w stanie należycie wesprzeć działania szkoleniowe oraz pozwala ocenić jakie zasoby i środki przedsiębiorstwo jest w stanie przeznaczyć na realizację programu¹¹⁹.

W. McGehee, P.W. Thayer¹²⁰ wskazują, iż dokonując analiz na poziomie całej organizacji, należy przeprowadzić porównania i odniesienia do przedsiębiorstw konkurencyjnych, oszacować długoterminowe perspektywy dotyczące potencjalnych zmian w otoczeniu w najbliższych latach. Całość procesu uzupełniona jest o opinie klientów, a także analizę aktów prawnych mających obecnie lub w przyszłości wpływ na sytuację zatrudnionych.

113 Do najczęściej wymienianych zadań realizowanych przez specjalistów HR należą: opracowanie całościowej strategii HR, planowanie zatrudnienia, ocenianie pracowników i menedżerów, adaptacja zawodowa nowoprzyjętych oraz integracja, rozwój zawodowy pracowników oraz szkolenia, motywowanie płacowe i pozapłacowe, rekrutacja i selekcja, administrowanie dokumentacją kadrową. Wśród nich są programy rozwojowe dla pracowników, zarządzanie talentami.

114 Pocztowski A., Miś A., *Analiza zasobów ludzkich w organizacji*, Kraków 2000, s. 10.

115 Karczmarska A., Sienkiewicz Ł., *Identyfikacja i pomiar talentu w organizacjach* [w:] Borowska S. (red), *Zarządzanie talentami*, Warszawa 2005, s. 53-70.

116 Noe R.A., *Employee training and Development*, Mc Graw Hill, NY 2005, s. 76.

117 Bramley P., *Ocena efektywności szkoleń*, Kraków 2007, s. 56.

118 Mayo A., *Kształtowanie strategii szkoleń i rozwoju pracowników*, Kraków 2002, s. 103.

119 Noe R.A., *Employee training and Development*, Mc Graw Hill, NY 2005, s. 77.

120 Podają za: Bramley P., *Ocena efektywności szkoleń*, Kraków 2007, s. 55.

W odpowiedzi na potrzebę stworzenia narzędzia do analizowania działań w obszarze HRD, J. Burgoyone w roku 1988 opublikował artykuł, w którym opisał model umożliwiający weryfikację poziomu dojrzałości HRD w organizacji w oparciu o przyjętą sześciostopniową skalę¹²¹.

Konstrukcja skali opiera się na wyodrębnionych pod względem zaawansowania organizacyjnego działaniach – biegunowo różnych pod względem profesjonalnych aktywności zarządczych (patrz: tabela nr 5). Autor wskazał, iż istnieje wiele instytucji, które nie uwzględniają w swoich planach (tworzonych na bieżąco lub opracowanych w formie strategii) żadnych aktywności związanych z rozwijaniem potencjału ludzkiego organizacji. Równocześnie wskazał, iż na rynku funkcjonują instytucje, które określa się mianem „organizacji uczącej się”. Te dwa bieguny stworzyły ramy brzegowe opracowanej klasyfikacji. Poziomy pośrednie zostały utworzone w oparciu o kolejne stopnie profesjonalizacji działań HR w organizacji. Na podstawie przyjętych wskaźników opisowych można dokonać identyfikacji, a następnie sklasyfikować poziom dojrzałości HRD w organizacji. W praktyce narzędzie może być pomocne w wyznaczaniu celów, które stawiane są przed specjalistami HR i całą organizacją.

J. Burgoyone na pierwszym poziomie (najniższym) umieścił przedsiębiorstwa, w których nie podejmuje się „systematycznych” działań prorozwojowych. Cechą charakterystyczną tego stanu, a zarazem wyznacznikiem jest brak w organizacji planu rozwoju potencjału ludzkiego. Działania prorozwojowe podejmowane są wyłącznie w sytuacjach „przymusowych”, z reguły dotyczy to konieczności odbycia szkoleń obligatoryjnych wymuszonych przez różnego rodzaju przepisy (np. obligatoryjne, BHP, branżowe związane z uzyskaniem kwalifikacji do obsługi maszyn i urządzeń). Ponadto mogą wystąpić działania przygotowawcze (szkoleniowe) związane z sukcesją na wakującym stanowisku. Poziom drugi charakteryzują doraźne działania prorozwojowe. J. Burgoyone zwraca uwagę, iż pracownicy działu kadr lub przełożeni dostrzegają potrzebę analizy wpływu podejmowanych działań prorozwojowych na organizację, jednak nie działają planowo. W tym przypadku cechą charakterystyczną jest „korzystanie z nadarzających się okazji”. Nie występują formalne bariery utrudniające udział pracowników w szkoleniach, natomiast nie przywiązuje się wagi do zawartości merytorycznej kursów, nie sprawdza się ich efektywności w kontekście potrzeb środowiska pracy. Jest to dość często spotykane podejście, szczególnie widoczne okresie transformacji systemowej w Polsce. W tym okresie mieliśmy do czynienia z dość spontanicznym udziałem pracowników w różnego rodzaju kursach i szkoleniach finansowanych ze środków Komisji Europejskiej w ramach programów operacyjnych RZL niekoniecznie wpisujących się w realne potrzeby firmy (brak planów szkoleń).

121 Burgoyone J., *Management Development for the individual and the organization*, Personnel management, 06/1988.

Poziom trzeci klasyfikacji J. Burgoyone'a dotyczy sytuacji wdrożenia zintegrowanych i zorganizowanych rozwiązań strukturalnych i rozwojowych podejmowanych na poziomie taktycznym. Potrzeby szkoleniowe określane są w kontekście możliwości rozwoju kariery danej osoby, potencjalnych awansów, zatrudnienia czy przydziału obowiązków. Decyzje podejmowane są na podstawie dokładnych informacji dotyczących realnych i potencjalnych możliwości danej osoby (jej oczekiwań, aspiracji) we współpracy między zainteresowanymi (podwładny–przełożony). Wskaźnikami charakteryzującym omawianą kondycję HR w organizacji zwykle są: uproszczone harmonogramy szkoleń, zasady wyboru firmy szkoleniowej, formularze zgłoszenia na szkolenia. Najwyższą stopniem zaawansowania na tym poziomie jest wpisanie działań HR (moduł HR) do Systemu Zapewnienia Jakości funkcjonującego w organizacji.

Poziom czwarty zaproponowanej klasyfikacji łączony jest z „elastycznym” wsparciem zarządzania rozwojem firmy. To, co odróżnia poziom czwarty od trzeciego, to innowacyjna i aktywna polityka HR wychodząca naprzeciw planowanym zmianom w organizacji. W działaniach HR wykorzystywane są profesjonalne narzędzia analizy potrzeb szkoleniowych (w tym Assessment center, Development center, Modele oceny 360) dostosowane do aktualnej sytuacji firmy. Planowanie rozwoju zasobów ludzkich odpowiada na zmiany strategii przedsiębiorstwa i jest tym celom całkowicie podporządkowane. Planowanie potrzeb szkoleniowych odbywa się co najmniej w cyklach rocznych.

W przypadku poziomu piątego mamy do czynienia z przenikaniem się procesów planowania zasobów ludzkich z planowaniem strategicznym organizacji. W odróżnieniu od poziomu czwartego, tu działania HR mają realny wpływ na zintegrowane planowanie strategiczne na cele i sposoby ich osiągnięcia. Udział specjalistów/menedżerów zasobów ludzkich zagwarantowany jest zarówno w procesie tworzenia całościowej koncepcji dla organizacji wspólnie z zarządem, jak również w sensie praktycznym wdrażania wypracowanej wspólnie strategii. Widocznym przejawem tego rodzaju świadomości organizacyjnej są tworzone „bazy wiedzy” – zbiory połączonych w logiczne ciągi danych, podporządkowane potrzebom poznawczym pracowników oraz całej organizacji. Poziom szósty natomiast jest rozwinięciem poziomu piątego w kierunku „organizacji uczącej” się z jej wszystkimi atrybutami. Organizacja ucząca się według Petera M. Senge to „organizacja, która ciągle rozszerza swoje możliwości kreowania własnej przyszłości”. Pięć elementów organizacji uczącej się: mistrzostwo osobiste, modele myślowe, budowanie wspólnej wizji przyszłości, zespołowe uczenie się, myślenie systemowe¹²².

122 Senge P.M., *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Warszawa 1998, s. 20.

Tabela 5 . Poziom dojrzałości HRD w organizacji wg J. Burgoyone’a

Poziom		Cechy charakterystyczne podejmowanych działań	Szczebel realizacji polityk HRD w organizacji
I	Brak systematycznych działań prorozwojowych	Szkolenia obligatoryjne wymuszają obowiązujące przepisy zewnętrzne; weryfikacja formalna uprawnień do podejmowania określonej pracy	Brak aktywnych działań prorozwojowych.
II	Odizolowane działania prorozwojowe	Podejmowane doraźnie na podstawie pojawiających się problemów oraz w oparciu o nadarzające się okazje „szkoleniowe”, brak koordynacji działań z planami	Rozwiązywanie problemów na poziomie operacyjnym
III	Skoordynowania działania prorozwojowe	Integracja zadań prorozwojowych podejmowanych w celu usprawnienia procesów biznesowych przy pomocy tworzonych „prostych systemów” (np. w ramach systemów zapewnienia jakości)	Planowanie operacyjne i taktyczne
IV	HRD wspiera działania organizacji	Elastyczne wykorzystywanie narzędzi HR wspierających biznesowe cele organizacji na etapie planowania i wdrożenia.	Planowanie operacyjne i taktyczne
V	HRD wywiera wpływ na politykę organizacji	Procesy planowania HRD przenikają się z planowaniem w firmie i wywierają wpływ na strategię organizacji (zarządzanie wiedzą)	Planowanie operacyjne, taktyczne i strategiczne
VI	Strategiczne planowanie zasobów ludzkich	Organizacja ucząca się	Planowanie strategiczne taktyczne i operacyjne,
VII	Strategiczna dźwignia procesów uczenia się i rozwoju J. Walton (1999)	Wzmocnienie kluczowych kompetencji organizacji	Planowanie strategiczne taktyczne i operacyjne,

Źródło: Opracowanie własne poszerzone na podstawie koncepcji J. Burgoyone’a, *Management Development for the individual and the organization, Personnel management*, June 1988 oraz adaptacji Matthews Jennifer Joy, Megginson David, Surtees Mark, *Rozwój Zasobów Ludzkich*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2008, s. 32.

J. Walton uważa, iż jest konieczne, aby do propozycji J. Burgoyone’a (sześciu poziomów typologii) w celu upowszechnienia środków strategicznego wyrafinowania RZL dodać „Poziom siódmy: strategicznej dźwigni procesów uczenia się i rozwoju, tak, aby wzmocnić kluczowe kompetencje organizacji”¹²³.

W tym samym okresie powstała inna koncepcja opracowana przez konsultantów firmy Ashridge Management Research Group. Punktem wyjścia stał się model zarządzania rozwojem zasobów ludzkich opierający się na zaawansowaniu

123 Walton J., *Strategic Human Resource Development*. Financial Times, Prentice Hall, Pearson Education Limited. London 1999.

stopnia profesjonalizacji strategii działań. Sformułowano ich trzy podstawowe rodzaje. Pierwszy rodzaj określono mianem podejścia „fragmentarycznego” charakteryzującego się brakiem bezpośredniego związku programów szkoleniowych (odizolowanych szkoleń) ze strategią biznesową organizacji. Drugie podejście, tak zwane „sformalizowane”, polega na usystematyzowaniu działań szkoleniowych. Występują również działania poprzedzające szkolenia i zaplanowane działania po jego zakończeniu. Natomiast podejście „ukierunkowane” – wykorzystuje interwencję szkoleniową i rozwój pracowników w celu osiągnięcia strategicznego celu organizacji¹²⁴.

Tabela 6. *Stopień profesjonalizacji działań HR wg Ashridge Management Research Group*

Podjęcie	Działania
Fragmentaryczne	Brak bezpośredniego związku programów szkoleniowych (odizolowanych szkoleń) ze strategią biznesową organizacji.
Sformalizowane	Usystematyzowane działania szkoleniowe, poprzedzone analizą potrzeb i oceną efektywności.
Ukierunkowane	Wykorzystanie szkoleń i rozwoju pracowników w celu osiągnięcia strategicznego celu organizacji.

Na podstawie: Mayo A., *Kształtowanie strategii szkoleń i rozwoju pracowników*, Kraków 2002, s. 25.

Kolejnym przykładem zmierzającym do usystematyzowania działań HRD z punktu widzenia strategii organizacji była propozycja konsultantów z Ashridge Management Center. Model ten przypomina swego rodzaju „drabinę postępu”, od fragmentarycznych niesystematycznych szkoleń do koncentracji na rozwoju i potrzebach jednostki. Zadania na kolejnych szczeblach wymuszają na organizacji stosowanie coraz bardziej zaawansowanych koncepcji i rozwiązań HRD, dzięki którym zmienia się podejście do uczenia się i rozwoju całej organizacji. Autorzy sugerowali wyróżnienie trzech szczebli „zaawansowania”, można powiedzieć zaangażowania działań HRD w strategię organizacji. Pierwszy poziom to podejście „fragmentaryczne”, gdzie widoczny jest brak związku między realizowanymi szkoleniami, a celami organizacji, nie są to również działania podejmowane systematycznie. Kolejny szczebel to „podejście sformalizowane”, w ramach którego, szkolenia i rozwój pracowniczy mają pewną strukturę i są włączane w procesy organizacyjne. Podany tu jest przykład powiązania z systemem ocen pracowniczych. Trzeci szczebel zaawansowania to tzw. „podejście zaangażowane”, gdzie nacisk przesuwa się z formalnego szkolenia w kierunku rozwoju jednostki¹²⁵.

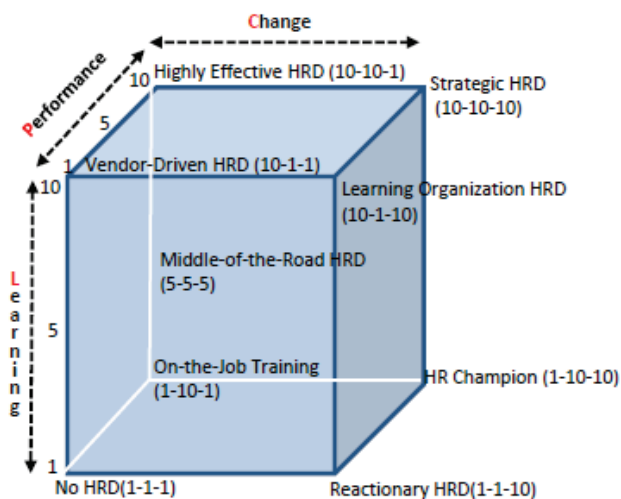
¹²⁴ Mayo A., *Kształtowanie strategii szkoleń i rozwoju pracowników*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002, s. 26

¹²⁵ Sloman M., *Nowe zjawiska w świecie szkoleń*, Wolters Kluwer business, Warszawa 2010, s. 99.

Jednym z ostatnio zaprezentowanych sposobów oceny organizacji pod względem umiejscowienia HRD w realizowanej strategii jest propozycja Lee C., i Park, Y. J. tzw. Model Learning Performance and Change¹²⁶. Autorzy podobnie jak wspomniani wcześniej J. Burgoyne w roku 1988 czy później Walton J. w roku 1999 lub AMRG zaproponowali skalę, która kategoryzuje i porządkuje działania (strategiczne) związane z rozwojem zasobów ludzkich. Wykorzystali w tym celu triadę: „Learning; Performance; Change” (uczenie się; wydajność; zmiana).

Propozycja Lee C. i Park Y.J. opiera się na koncepcji Gilley J.W. i M. Maycunicha¹²⁷. Autorzy koncepcji (Learning Performance and Change) poszukują związków między uczeniem się, wydajnością, a zmianami w organizacji. Ma to na celu zwiększenie efektywności organizacyjnej oraz ułatwienie adaptacji zmian organizacyjnych. Lee C. i Park Y.J. podkreślają iż HRD w organizacji pełni cztery podstawowe role: agenta zmiany, konsultanta rozwoju organizacyjnego, strategicznego partnera biznesu oraz specjalisty – administratora systemu HR.

Schemat 9. Model Learning Performance and Change, Lee, C. i Park Y. J



Źródło: Lee C. & Park Y.J. (2012). Samsung Diagnosis System for Strategic HRD. Presented at 2011 ASTD ICE . Model bada relację między uczeniem się, wydajnością pracy i poziomem zmian w organizacji. Dzięki przestrzennej budowie umożliwia lokalizację pozycji organizacji w odniesieniu do każdego z trzech wymiarów.

¹²⁶ Lee C. & Park Y. J. (2012). Samsung Diagnosis System for Strategic HRD. Presented at 2011 ASTD ICE

¹²⁷ Gilley J. W. & Maycunich, M., *Organizational learning, performance, change: An introduction to strategic human resource development*, Basic Books, NY 2000

Według J. W. Gilley i M. Maycunicha, proces uczenia się w organizacji składa się z pięciu etapów. Pierwszy to faza przygotowania środowiska organizacyjnego do absorbowania wiedzy (odpowiednie warunki i klimat). Pracownicy powinni odczuwać wsparcie instytucji w tym względzie. Drugim etapem jest proces wymiany informacji co do potrzeb pracowników i organizacji w zakresie „nowej” wiedzy i umiejętności. Trzeci etap to nabywanie wiedzy i praktyki prowadzące do zmian zachowania. Czwarty to transfer i integracja przyswojonych umiejętności w sytuacji pracy. Na tym etapie szczególnie istotne jest wsparcie organizacji. Bez wsparcia instytucji, zdaniem autorów, nowo nabyte kompetencje mogą zostać utracone. Ostatni z etapów to wyróżnienie, uznanie wkładu uczących się w poprawę własnej oraz organizacyjnej efektywności.

Model dzieli umownie strategiczną dojrzałość HRD w organizacji na osiem typów wyznaczonych w oparciu o wskaźniki poziomu uczenia się, wydajności oraz gotowości do zmian (Tabela 7). Najwyższy poziom, zdaniem autorów, prezentują organizacje, w których HRD jest strategicznym partnerem, odgrywającym istotną rolę w zmianach organizacyjnych oraz poprawie jej wydajności.

Na przeciwnym biegunie znajdują się przedsiębiorstwa, gdzie działania związane z uczeniem się (w organizacji), jeżeli w ogóle są podejmowane, nie odzwierciedlają jej potrzeb, szczególnie w zakresie wspierania wydajności pracowników i organizacji oraz gotowości do adoptowania zmian.

Poziom drugi – charakteryzuje organizacje, w których działania związane z rozwijaniem pracowników mają charakter reaktywny. W ramach tego poziomu wyróżnione zostały trzy typy: pierwszy charakteryzuje systematyczne podejście do szkoleń w organizacji, w przypadku drugiego typu polityka HRD wspiera cele krótko terminowe organizacji, natomiast trzeci odzwierciedla szersze potrzeby, w organizacji budowany jest pozytywny klimat uczenia się.

Poziom trzeci podzielony jest również na trzy charakterystyczne typy. Pierwszy występuje w przypadku, kiedy działania HRD są dobrze skoordynowane z innymi działaniami w organizacji (dobrze zarządzane), drugi typ, kiedy działania HRD są ściśle związane zarówno z indywidualną, jak i organizacyjną wydajnością oraz trzeci najwyżej sklasyfikowany na tym poziomie – występuje wtedy, kiedy w ramach organizacji kultura uczenia się jest podstawą wszelkich działań edukacyjnych.

W celu przeprowadzenia audytu HRD w organizacji (ocenie poziomu dojrzałości), należy wykorzystać wszystkie możliwe źródła informacji. Począwszy od dostępnych materiałów źródłowych (wtórnych) istniejących w organizacji, po materiały gromadzone w oparciu o specjalistyczne narzędzia przygotowane pod konkretne potrzeby, takie jak np. kwestionariusze wywiadu, skale obserwacyjne itp.

Tabela 7. Charakterystyka poziomu dojrzałości organizacyjnej wg Chan Lee

Poziom		Typ	Opis (w adaptacji A. Różańskiego)
Poziom 4	LPC	Strategic HRD	HRD jest strategicznym partnerem organizacji odgrywającym istotną rolę w zmianach organizacyjnych oraz poprawie jej wydajności.
Poziom 3	LpC	Learning-oriented HRD	Działania edukacyjne są prowadzone systematycznie (projektowanie rozwój, wdrożenia). W ramach organizacji kultura uczenia się jest podstawą wszelkich działań edukacyjnych.
	LpC	Performance-oriented HRD	Działania HRD są ściśle związane zarówno z indywidualną jak i organizacyjną wydajnością. Projektowanie, rozwijanie oraz systematyczne uczenia się w organizacji podporządkowane jest jej celom.
	IPC	Management-oriented HRD	Działania HRD są dobrze skoordynowane z innymi działaniami w organizacji (dobrze zarządzane). Organizacja tworzy odpowiedni klimat do nauki w oparciu o partnerstwo z interesariuszami oraz innymi podmiotami.
Poziom 2	lpC	Trend-oriented HRD	Działania HRD realizowane są zgodnie z panującymi trendami i odzwierciedlają potrzeby kluczowych interesariuszy. W organizacji budowany jest pozytywny klimat uczenia się.
	lPc	Goal-oriented HRD	Strategie HRD są dobrze rozwinięte umożliwiają dokonanie oceny i weryfikacji podejmowanych działań. Dzięki dobremu wdrożeniu (procedury) HRD wspiera cele krótko terminowe organizacji.
	LpC	Operation-oriented HRD	Działania związane z uczeniem się są systematycznie opracowywane, projektowane oraz realizowane.
Poziom 1	LpC	No HRD	Działania związane z uczeniem się w organizacji (jeżeli są podejmowane) nie odzwierciedlają jej potrzeb (w zakresie wydajności, wprowadzania zmian). Dotyczy to zarówno pracowników jak i organizacji.

Duże litery oznaczają: wysoki poziom uczenia się, wydajności i zmian, natomiast małe litery oznaczają niski poziom uczenia się, wydajności i zmian.

Na podstawie: Lee C. & Park Y.J. (2012). Samsung Diagnosis System for Strategic HRD. Presented at 2011 ASTD ICE.

Do najczęściej wykorzystywanych w organizacji (informacji) źródeł wtórnych związanych z obszarem HRD zaliczane są np.: opisy stanowisk pracy, oceny pracownicze, księgi kompetencji, roczne plany szkoleń, procedury wyboru firmy szkoleniowej lub trenerów, procedury zgłoszenia na szkolenie, procedury oceny po szkoleniach, własne programy szkoleniowe, księgi jakości oraz inne. Ze źródeł pierwotnych korzysta się w przypadku, kiedy w organizacji brak jest rzetelnych dokumentów, nie archiwizuje się informacji dotyczących działań prorozwojo-

wych. W tej sytuacji zwykle przeprowadza się wywiady z wybranymi osobami, które z racji pełnionej funkcji mają dostęp do informacji pracowniczej (np. kadry/płace, menedżerowie, którzy w sposób bardziej lub mniej formalny odpowiadają za sprawy „pracownicze”, w wielu wypadkach są to właściciele firm). Wywiad powinien być tak skonstruowany, aby pozwolił na uzyskanie kluczowych z punktu widzenia polityki HR danych źródłowych.

Do niniejszej publikacji dołączone jest autorskie narzędzie: Ankieta HRD w organizacji, A. Różański, wersja 2013 (patrz: Aneks), które służy do gromadzenia podstawowych informacji na temat systemu HRD. Kwestionariusz ankiety został skonstruowany tak, aby ułatwić konsultantowi inwentaryzację kluczowych aktywności związanych z rozwijaniem kapitału ludzkiego w organizacji. Konstrukcja oraz zawartość merytoryczna narzędzia jest wynikiem wieloletnich doświadczeń i badań przeprowadzonych w przedsiębiorstwach różnych typów. Jego skuteczność w porządkowaniu wiedzy nt. działań HRD potwierdzona została w ponad trzystu organizacjach, gdzie przeprowadzono analizy. W oparciu o uzyskane wyniki przygotowane zostały projekty i rekomendacje zmian, w których celem była poprawa działań HR, część z nich została wdrożona (w przygotowaniu książka „Najlepsze praktyki HRD”). Narzędzie składa się z trzech części. Pierwsza stanowi opis podstawowych danych dotyczące organizacji: jej wielkość, formę prawną, siedzibę, rodzaj prowadzonej działalności, zasięg działania, a także liczbę zatrudnionych w jednostce poddanej obserwacji¹²⁸. Dla celów diagnozy należy dokonać klasyfikacji przedsiębiorstwa wg znaczenia potencjału intelektualnego w kontekście działalności podstawowej wg klasyfikacji zaproponowanej przez A.H. Tofflerów¹²⁹. Autorzy wskazują na przedsiębiorstwa wysoko zintelektualizowane, to te, w których mamy do czynienia z wyższym niż w innych firmach stopniem skomplikowania wykonywanych prac. Z reguły opierają się na przetwarzaniu dużej ilości danych/informacji, które służą tworzeniu produktów lub usług. Przedsiębiorstwa charakteryzuje dążenie do ograniczenia zatrudnienia na stanowiskach nieinnowacyjnych. Kadra o niższych kwalifikacjach zastępowana jest „usługami zewnętrznymi”. Wartość dodaną tego typu organizacje tworzą dzięki uzdolnionym pracownikom, wobec których stawiane są wysokie wymagania w zakresie kreowania unikalnych rozwiązań. W zamian zatrudnieni otrzymują ponadprzeciętne wynagrodzenie oraz oferowane są im warunki pracy spełniające najwyższe standardy. Wśród tych organizacji wymienia się zwykle firmy konsultingowe, instytucje finansowe, producentów medycznych, kreatorów oprogramowania, itd. W przedsiębiorstwach nisko zintelektualizowanych typową pracę umysłową świadczy niewielki odsetek osób (zarządzających), pozostali pracownicy wykonują nieskomplikowane, ale często wyczerpujące prace fizyczne. Poziom wiedzy specjalistycznej zatrudnionych

128 Badanie można przeprowadzić dla całej organizacji lub dla wyodrębnianej części-oddziału.

129 Tofler A.H., *Budowa nowej cywilizacji*, Poznań 1996, s. 55.

nie jest kluczowy dla procesu produkcyjnego/usługowego. Między wymienionymi wyżej kategoriami przedsiębiorstw autorzy umieścili te tzw. „średnio zintelektualizowane”. W tego typu organizacjach wciąż ważną rolę odgrywa praca fizyczna, jednocześnie wzrasta rola oraz liczba wykorzystywanych informacji, co z kolei kreuje większe potrzeby posiadania pracowników „umysłowych”, niezbędnych do zapewnienia ciągłości procesów produkcyjnych lub usługowych. Doświadczenie pokazuje, iż większość przedsiębiorstw mieści się w grupie zaliczanej do tych o średnim znaczeniu potencjału intelektualnego.

W kolejnej części kwestionariusza zagadnienia dotyczą spraw „stricte” związanych z Rozwojem Zasobów Ludzkich. Zamieszczone pytania pomagają ustalić zakres kompetencji oraz zależności wynikającej z określonej struktury organizacyjnej, związanej z kierowaniem polityką personalną i rozwojem pracowników. W dużych przedsiębiorstwach jest to zwykle rozbudowany dział (HR), w podmiotach średniej wielkości to pojedyncze osoby zatrudnione na stanowisku specjalisty ds. szkoleń/rozwoju, często tę rolę pełni pracownik kadr, który ma dodatkowo przypisane obowiązki, coraz częściej prace te wykonują konsultanci zewnętrzni lub firmy konsultingowe, również przy wsparciu dedykowanego HR oprogramowaniu.

Realizując audyt w przedsiębiorstwie, należy skonkretyzować dla jakiej komórki organizacyjnej prowadzona jest analiza (cała firma czy np. tylko dział). Kolejne punkty dotyczą konkretnych aktywności realizowanych w ramach „polityki” HRD. W tym: programów rozwojowych dla pracowników, planów szkoleń, zgromadzonej dokumentacji HR, procesu oraz wykorzystywanych narzędzi określania potrzeb szkoleniowych, rodzaju oferowanych pracownikom programów szkoleniowych, procedur wyboru trenerów lub firm szkoleniowych oraz sposobów oceniania efektywności szkoleń w organizacji. W ostatniej części znajdują się zagadnienia, które stanowią podsumowanie dokonanej oceny. Dotyczą ogólnego wrażenia nt. prowadzonej polityki HRD w organizacji, a także zebrane są propozycje (zestaw czternastu) najczęściej podejmowanych w przedsiębiorstwach działań, których celem jest poprawa sytuacji w zakresie HRD. Zebrany w ten sposób materiał umożliwia dokonanie wstępnej oceny stopnia zaawansowania polityki HRD w organizacji. Ponadto zgromadzone informacje umożliwiają sklasyfikowanie organizacji na określonym poziomie – odpowiadającym zaawansowaniu polityki HRD wg wybranego Modelu (patrz: Tabela 8, porównanie poszczególnych modeli).

Jak już wcześniej zaznaczono, poszczególne modele różnią się przede wszystkim liczbą proponowanych przez ich autorów poziomów zaawansowania strategicznego organizacji; od trzech w Modelu AMRG do siedmiu w propozycji J. Waltona. Różnice dotyczą również stopnia zaawansowania stosowanych wskaźników, od bardziej intuicyjnego sposobu (modele J. Burgoyone’a, J. Waltona, AMRG) do skomplikowanej propozycji Modelu C Lee & Y. J. Park.

Tabela 8. *Modele oceny dojrzałości strategii HRD w organizacji – porównanie*

J. Burgoyone	Poziom	J. Walton	AMRG	C. Lee & Y. J. Park
Brak systematycznych działań	I	I	I	I
Nieskoordynowane działania	II	II		II (cztery podtypy)
Elementy systemu (np. ISO), procedury	III	III	II	
Wsparcie działań organizacji	IV	IV		
Wpływ na politykę organizacji	V	V	III	IV
Strategiczny HRD	VI	VI		
Strategiczna dźwignia procesów uczenia się i rozwoju		VII		

Źródło: Opracowanie własne.

Analizując zaproponowane przez poszczególnych autorów sposoby pomiaru, można pokusić się o ich porównanie, szczególnie w odniesieniu do konkretnych wskaźników charakteryzujących poziom zaawansowania strategicznego (patrz: tabela 8). W tym przypadku najlepszym punktem odniesienia może być Model J. Burgoyone’a – traktowany jako pierwowzór tego typu macierzy.

Przykładowo poziom VI w Modelu: J. Burgoyone’a i J. Waltona odpowiada poziomowi III wg. Modelu AMRG i poziomowi IV wg C. Lee, & Y. J. Park. W każdym przypadku zaproponowanych klasyfikacji oznacza to, iż HRD jest strategicznym partnerem w organizacji, a więc w sposób aktywny kształtuje politykę przedsiębiorstwa. Oznacza to, iż wartość organizacji jej potencjał prorozwojowy tworzą wysoko wykwalifikowani pracownicy.

Dla modeli J. Burgoyone’a i J. Waltona poziom VI oznacza, iż w organizacji specjaliści HRD uczestniczą w budowaniu strategii organizacji. Szkolenie i rozwój stanowią podstawę dla organizacji uczącej się. W Modelu AMRG, poziom III oznacza wykorzystanie szkoleń i rozwoju pracowników do osiągnięcia strategicznego celu organizacji. Natomiast w przypadku Modelu Lee C. & Park Y. J. poziom IV oznacza, iż HRD jest strategicznym partnerem organizacji odgrywającym istotną rolę w zmianach organizacyjnych oraz poprawie jej wydajności.

Wybór odpowiedniego modelu/macierzy dla celów przeprowadzenia audytu powinien być dostosowany do potrzeb i możliwości organizacji. W małych firmach o niewielkiej liczbie zatrudnionych przeprowadzanie oceny metodą proponowaną przez C. Lee, & Y. J. Park może okazać się zbyt skomplikowane. Model ten był testowany między innymi w firmie Samsung – dużej międzynarodowej korporacji. W związku z tym dla organizacji o mniejszym zasięgu działania, mniejszej liczbie pracowników może okazać się, iż korzystniej będzie użyć sześciopoziomowego Modelu J. Burgoyone’a, który umożliwia bardziej intuicyjne podejście i nie wymaga stosowania skomplikowanych procedur.

2.3. Strategiczne podejście do Rozwoju Zasobów Ludzkich w organizacji

Zadaniem specjalistów HRD jest koordynowanie aktywności związanych z tworzeniem, wdrażaniem i ewaluacją systemu rozwoju ludzi w organizacji. Na szczeblu operacyjnym i taktycznym koordynacja obejmuje przede wszystkim działania polegające na identyfikacji potrzeb szkoleniowych wynikających z wymagań określanych zadaniami pracowników, doskonaleniu ich kompetencji w celu sprostanienia stawianym przez organizację wymaganiom, a także wspieraniu zatrudnionych w realizacji ich dążeń prorozwojowych. Na poziomie strategicznym organizacji specjaliści/menedżerowie HRD we współpracy z zarządem firmy uczestniczą w tworzeniu tzw. „polityki personalnej” przedsiębiorstwa.

W małych organizacjach, ze względu na niewielką liczbę zatrudnionych, zadania w tym względzie pozostają przeważnie w gestii działów księgowo-kadrowych. W konsekwencji czynności (mocno okrojone) realizowane są w ramach dodatkowych obowiązków przez osoby nie zawsze do tego przygotowani merytorycznie. Kluczowe decyzje podejmowane są przez właściciela lub głównie zarządzającego (praktyka stosowana w organizacjach o strukturze organicznej). W takim przypadku raczej nie ma mowy o długofalowej polityce personalnej, działania charakteryzuje tymczasowość i brak spójności. Coraz częściej stosowanym rozwiązaniem są aplikacje informatyczne umożliwiające włączenie do systemów księgowo-kadrowych dodatków wspierających planowanie rozwoju ludzi w organizacji. W przedsiębiorstwach, które wdrożyły systemy zapewnienia jakości, istnieją mniej lub bardziej skomplikowane procedury, które umożliwiają zarządzanie wybranymi elementami „miękkiego” HR.

Przez wiele lat specjaliści ds. zasobów ludzkich skupiali się, ogólnie rzecz ujmując, na dostarczaniu rozwiązań stosowanych w obrębie planów operacyjnych, celów krótkoterminowych oraz zadań na poziomie zespołów i pojedynczych pracowników. W wielu organizacjach nadal pokutuje przekonanie, iż udział HR w planowaniu strategii organizacji jest niepotrzebny. Związane jest to z tradycyjnym pojmowaniem polityki HRD, które w przeszłości koncentrowało się bardziej na rozwiązywaniu bieżących problemów (model reaktywne, patrz schemat nr 2). W praktyce oznaczało to podejście statyczne i mało twórcze. Natomiast współczesne organizacje, aby utrzymać konkurencyjność, muszą wyprzedzać swoimi działaniami potrzeby klientów poprzez tworzenie innowacyjnych produktów i usług. W związku z tym znacznie wzrosła rola HR jako partnera w strategicznym planowaniu potencjału ludzkiego organizacji.

Obecnie, w innowacyjnych przedsiębiorstwach, od specjalistów HR oczekuje się, iż będą w stanie ocenić możliwości i potencjał posiadanych zasobów ludzkich organizacji, szczególnie w kontekście formułowania celów strategicznych, czy np. przygotowywanych zmian na poziomie taktycznym. Ważne staje się zatem sprawne i efektywne zarządzanie informacjami będącymi w obszarze HR. Dotyczy to oceny gotowości pracowników do podejmowania nowych wyzwań, niezbędnych rekrutacji,

selekcji, szkoleń i rozwoju, sposobów motywowania, podnoszenia zaangażowania pracowników, planowania potencjału kompetencyjnego, itp. Niezwykle istotne jest precyzyjne określenie czasu osiągnięcia pełnej gotowości zasobów ludzkich organizacji w kontekście wprowadzanych zmian strategicznych. Zebranie i dostarczenie tego typu informacji umożliwia podjęcie racjonalnych decyzji, zmniejsza ryzyko popełnienia błędu wynikającego z niedoszacowania lub przeszacowania możliwości organizacji. Dzięki takiemu podejściu przedsiębiorstwa są w stanie lepiej przygotowywać pracowników (czy podwykonawców) do planowanych posunięć o charakterze strategicznym.

Ze względu na rozszerzającą się tendencję do zlecania zewnętrznym podmiotom sporej części działań obsługowych (na poziomie operacyjnym), wzrasta rola HRD jako strategicznego partnera w organizacji. Praktyka HR uwidacznia, iż szefowie działów HR ograniczają się do roli koordynatora spinającego oczekiwania i potrzeby organizacji w zakresie rozwoju potencjału ludzkiego z dostępną na rynku ofertą dostawców tych usług, nie zaś współtwórcami strategii organizacji.

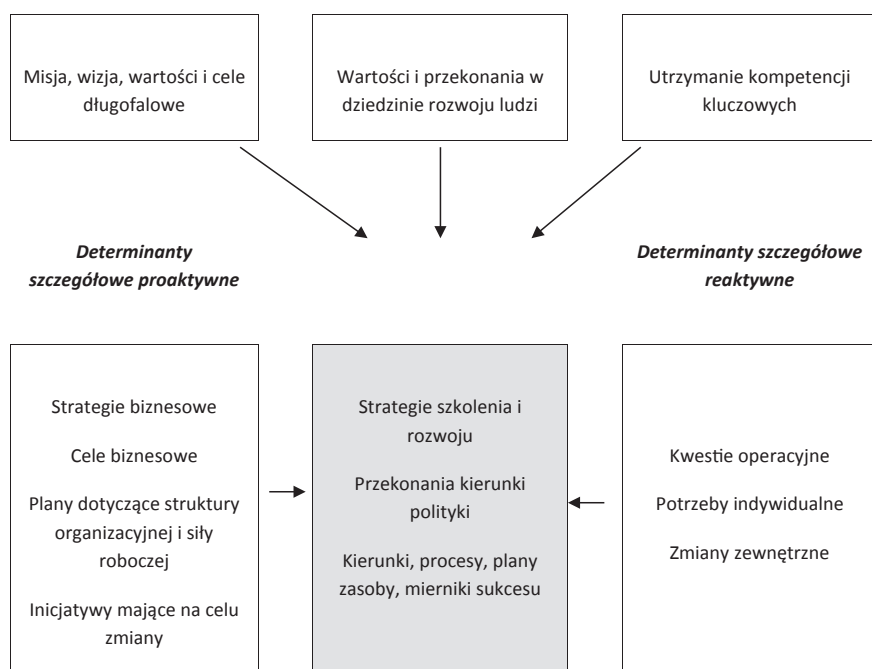
Mocne osadzenie HR w strategii biznesowej przedsiębiorstwa może w szerokim zakresie wspierać planowane działania. Wynika to przede wszystkim ze znajomości potencjału ludzkiego zatrudnionych (mocnych i słabych stron), znajomości trendów na rynku pracy – dostępności specjalistów na określonym terenie czy też w branży, a także kosztów związanych z ich pozyskaniem oraz wiele innych. Dobrze przygotowana polityka HRD wspiera menedżerów i pracowników w osiągnięciu ich celów biznesowych. Ponadto pomaga w optymalny sposób wykorzystać potencjał pracowników oraz przyciągać osoby utalentowane. Planowanie strategiczne zasobów ludzkich pomaga w dostosowaniu programów rozwoju pracowników do celów długofalowych organizacji, jest wsparciem prorozwojowych zachowań menedżerów i pracowników.

Czynniki determinujące kształtowanie strategii organizacji w zakresie rozwoju zasobów ludzkich mają zdaniem Andrew Mayo trzy źródła. Do tak zwanych *czynników ogólnych* zaliczane są te uważane za kluczowe dla bytu strategicznego organizacji. Wśród nich przede wszystkim: misja, wizja, system wartości organizacyjnych dotyczących między innymi rozwoju ludzi w organizacji. Ponadto tzw. kompetencje kluczowe organizacji w sensie przedmiotowym (dotyczy to rozwijania wiedzy organizacyjnej w strategicznej domenie działania), a także kompetencji w sensie podmiotowym – unikalnej wiedzy i umiejętności ludzi. Wśród czynników szczegółowych wyróżnione zostały dwie mniejsze grupy: tzw. proaktywne i reaktywne. Czynniki proaktywne to te, które determinują cele i strategię przyszłościowe, natomiast reaktywne określają doraźne działania (wskazano tu na dwa typy zachowań menedżera ds. rozwoju zasobów ludzkich – typ reaktywny, który reaguje jedynie na bodźce z otoczenia i typ proaktywny wspierający zmiany i wybiegający z koncepcjami w przyszłość)¹³⁰.

130 Mayo A., *Kształtowanie strategii szkoleń i rozwoju pracowników*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002

Plan rozwoju zasobów ludzkich w organizacji powinien powstać w oparciu o dokładną ocenę potrzeb oraz możliwości organizacji, a także w oparciu o ocenę stanu przygotowania służb HR do realizacji działań prorozwojowych. Sposoby strategicznej oceny poziomu dojrzałości HRD w organizacji przedstawiono w poprzednim podrozdziale (patrz: tabela 8). Przedstawiono tam przykładowe modele/macierze umożliwiające określanie poziomu zaawansowania prowadzonych działań w zakresie rozwoju i uczenia się pracowników w organizacji. Omówiono kolejno propozycje modelowych rozwiązań ocen organizacji: J. Burgoyone’a, J. Waltona, AMRG, Lee C. i Park Y. J.

Schemat 10. Model kształtowania strategii rozwoju zasobów ludzkich w organizacji.



Źródło: Mayo Andrew, *Kształtowanie strategii szkoleń i rozwoju pracowników*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002, s. 22.

Czynności, które leżą u podstaw tworzenia strategii polegają w pierwszej kolejności na identyfikacji podejścia reprezentowanego przez zarząd do rozwoju kapitału ludzkiego w organizacji, co ma fundamentalne znaczenie z punktu widzenia podejmowania dalszych kroków oraz powodzenia całości projektu. Zdaniem R. Noe konsultanci powinni przed rozpoczęciem działań projektowych uzyskać od

członków zarządu odpowiedź na pytanie: Czy planowany rozwój zasobów ludzkich w organizacji przyczyni się do osiągnięcia celu strategicznego przedsiębiorstwa?¹³¹ To od prawidłowej interpretacji nastawień zarządu do sposobu rozwiązywania problemów na drodze szkoleń i rozwoju zależy rodzaj przyjętej strategii.

Generalnie możemy wyróżnić trzy podejścia stosowane do rozwijania ludzi w organizacjach: pierwsze to koncentracja na efektywności wykonywanych zadań (performance), drugie to koncentracja na ludziach i ich rozwoju (learning), oraz trzecie podejście zintegrowane – czyli zrównoważone uwzględniające na równi potrzeby pracowników i organizacji (Schemat 11).

W pierwszym podejściu (*learning*) można wyodrębnić trzy obszary: pierwszy, to koncentracja na człowieku jako celu interwencji szkoleniowej (np. uczenie się dorosłych)¹³². W dwóch pozostałych obszarach przesunięciu ulegają cele, z uczenia się określonych umiejętności na osiągnięcie konkretnego wyniku w pracy, lub inaczej rzecz ujmując uzyskanie oczekiwanej wydajności/jakości pracy będącej konsekwencją procesu uczenia się.

Schemat 11. *Podejście do rozwoju zasobów ludzkich w organizacji (learning vs performance)*



Opracowanie własne.

Praktyczne uczenie się (uczenie się na stanowisku pracy – performance-based learning) koncentruje się na indywidualnie osiągniętych rezultatach będących wynikiem uczenia się (np. instruktarz na stanowisku pracy (Brethower & Smalley, 1998), przekazywanie wiedzy i doświadczeń między pracownikami (Baldwin & Ford, 1988, Ford & Wesbein, 1997, Holton, Bates, Ruona, 2000)¹³³, oraz „uczenie się systemu”

131 Noe R.A., *Employee training and Development*, Mc Graw Hill, New York 2005.

132 Knowles M.S., Holton III E.F., Swanson R. S., *Edukacja dorosłych, podręcznik akademicki*, PWN Warszawa 2009.

133 Podaję za: Swanson R.A. & Holton E.F., III 2001, *Human Resource Development, Research Handbook*, Berrett-Koehler Publishers, s. 128.

(upodmiotowienie organizacji) polegające na zwiększeniu wydajności w wyniku uczenia się grupy pracowników, całej organizacji – organizacja ucząca się¹³⁴. W tym ujęciu działania prorozwojowe organizacji podporządkowane są potrzebom i celom rozwojowym człowieka. Np. w firmie Rover pracownicy dysponowali własnym indywidualnym budżetem szkoleniowym¹³⁵. Mieli możliwość wykorzystania przydzielonych środków na dowolne cele związane z własnymi zainteresowaniami prorozwojowymi. Projekt przebiegał w myśl zasady „zachęcając naszych pracowników do ustawicznego kształcenia się i rozwoju, mamy nadzieję doprowadzić do sytuacji, w której zaczną oni pytać o sposób zarządzania w naszej firmie” (Graham Day – prezes firmy Rover¹³⁶). Podejście tego typu opiera się głównie na stymulacji pracowników przez stwarzanie im możliwości samodzielnego planowania własnego rozwoju w ramach organizacji. Aby tego typu strategia przyniosła oczekiwane efekty potrzeba dłuższej perspektywy czasowej, jednak rosnąca świadomość prorozwojowa pracowników przyczynia się do uzyskania trwalszych efektów oraz lepszego dopasowania pracowników do organizacji. Badania przeprowadzone przez A. Różańskiego¹³⁷ potwierdziły, iż najsilniejszy wpływ na gotowość prorozwojową dorosłych wywiera szeroko rozumiane środowisko pracy. Poziom otwartości pracowników na zmiany (gotowość do uczenia się) stymuluje w największym stopniu bezpośrednie wsparcie pracodawców/przełożonych, odpowiednie warunki pracy (pod względem organizacyjnym oraz infrastrukturalnym) tworzące poczucie komfortu psychicznego i fizycznego pracowników. Największy odsetek osób wykazujących wysoki poziom otwartości na zmiany znajdował się wśród zatrudnionych w organizacjach zapewniających wysokie wsparcie swoim pracownikom. Sprzyjało to poczuciu pewności siebie oraz pozytywnej ocenie własnych dokonań.

Podejście typu „learning” pozwala zaplanować długofalową politykę prorozwojową. Zwykle stosowane jest w organizacjach będących w dobrej kondycji finansowej (zwrot z inwestycji następuję w dłuższym okresie), także w instytucjach wysoko zintelektualizowanych, zatrudniających pracowników o najwyższych kwalifikacjach. Polityka tego typu charakteryzuje organizacje dobrze ukształtowane, w szczytowej fazie rozwoju, o najwyższym poziomie dojrzałości organizacyjnej, gdzie planowanie rozwoju pracowników przenika się z tworzeniem strategii przedsiębiorstwa.

W drugim podejściu (performance) działania HRD ukierunkowane są głównie na realizację celów organizacji, w mniejszym stopniu lub w ogóle nie są uwzględniane (jednostkowe) potrzeby pracowników. Wyróżnione zostały tu dwa poziomy: polepszanie wykonywanych procesów na poziomie indywidualnym oraz na po-

134 podają za: Swanson R.A. & Holton E.F., op.cit.

135 Boydell T., Malcolm L., 2001, *Identyfikacja potrzeb szkoleniowych*, Oficyna Ekonomiczna.

136 Tamże, s. 9.

137 Różański A., *Psychospołeczne korelaty gotowości do uczenia się i rozwoju pracowników wykwalifikowanych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2014.

ziomie organizacji. Strategia tego typu opiera się na wspieraniu przedsiębiorstwa (przez szkolenie i rozwijanie personelu) w zakresie niezbędnym do aktualnych lub planowanych przez organizację działań. W tego typu organizacji interwencja szkoleniowa koncentruje się na rozwijaniu pracowników wyłącznie pod kątem potrzeb przedsiębiorstwa.

Niestety w praktyce jest to najczęściej stosowane podejście do rozwoju ludzi w organizacji. Szczególnie widoczne tam, gdzie brakuje profesjonalistów w zakresie HR. Najczęściej jest wynikiem braku świadomości i wiedzy osób zarządzających co do długofalowych konsekwencji stosowania takiego rozwiązania. Pomimo krytycznej oceny tego sposobu postępowania w pewnych warunkach może być skuteczny i przynieść krótkotrwałą poprawę. Stosowany powinien być wyłącznie w sytuacjach szczególnych (nieprzewidziane problemy w organizacji), w których niezbędna jest natychmiastowa interwencja. Stosowany w dłuższym okresie w niewielkim stopniu buduje prorozwojową świadomość pracowników. Ponadto przyczynia się do obniżenia poczucia kontroli jednostki nad własnym rozwojem, w konsekwencji może doprowadzić do spadku satysfakcji zatrudnionych z wykonywanej pracy, a w efekcie do obniżenia wydajności. Mimo to zwolennicy tego podejścia uważają, że ostatecznie to nie szkolenie (training) jest ważne, ale uzyskiwany w pracy poziom wyników (performance) jest najistotniejszy. Podejście takie jest charakterystyczne dla organizacji, gdzie działania HRD realizowane są na poziomie planów operacyjnych, ewentualnie taktycznych oraz w organizacjach w początkowej fazie rozwoju. W sytuacji prezentowanej przez zarząd postawy typu „performance” realizacja działań prorozwojowych opierających się na większej swobodzie pracowników w kształtowaniu własnej wizji będzie więc utrudniona. Kierownictwo zwykle w takiej sytuacji oczekuje szybkich rezultatów, najlepiej popartych konkretnymi wyliczeniami mającymi odzwierciedlenie w wynikach przedsiębiorstwa. W celu zmiany tego typu myślenia konieczne wydaje się sukcesywne angażowanie wyższego szczebla kierowniczego do czynnego udziału w kształtowaniu polityki szkoleniowej, dzielenia się wiedzą HR, a także tworzenie klimatu sprzyjającego uczeniu się ludzi w organizacji. Zaniechanie tych działań, jak pokazuje doświadczenie wielu firm, może mieć negatywne konsekwencje w niedalekiej przyszłości, np. w postaci mniejszego zaangażowania pracowników.

Ostatnie z wymienionych to podejście zrównoważone, w którym zarówno cele przedsiębiorstwa, jak i cele pracowników przenikają się. Wydaje się zatem optymalne: angażuje do współpracy wszystkie komórki przedsiębiorstwa, a przede wszystkim z zarząd.

Programy rozwojowe, aby spełnić ten warunek powinny być dostosowane do preferowanych stylów uczenia się pracowników pod względem formy, treści, metod, czy nawet miejsca szkolenia, stosowania rozwiązań technicznych (e-learning, blended learning). Dotyczy to zróżnicowania w zakresie: grup zawodowych, stażu pracy i doświadczenia, pozycji zajmowanej w firmie, okresu rozwoju zawodowe-

go, zainteresowań oraz proponowanej tematyki szkoleń. Szczególnie istotna jest identyfikacja czynników motywujących pracowników do uczenia się i rozwoju. Decyzja o udziale w programie szkoleniowym, jeżeli warunki na to pozwalają (odpowiedni poziom profesjonalny), raczej winna wypływać z wewnętrznej motywacji niż zewnętrznego nakazu¹³⁸. Dużą wagę i znaczenie przypisuje się w tym przypadku motywom kojarzonym z ambicją, odpowiedzialnością, potrzebą władzy, chęcią wykazania się szczególnymi osiągnięciami¹³⁹. Spełnienie powyższych warunków zwiększa znacznie prawdopodobieństwo, iż pracownicy będą prezentowali postawę aktywną, a nie bierną. „Ponoszenie odpowiedzialności za własną edukację, podejmowanie kształcenia dalszego, ustawicznego stanowi podstawowe założenie Self-Directed Learning. Samokierowane uczenie się stanowi przedmiot rozważań teoretycznych, upatruje się w nim celu edukacji dorosłych oraz postawy autonomicznej w uczeniu się, gdzie uczący się wyznacza sobie i kontroluje cele własnej aktywności edukacyjnej (za Candy 1991)”¹⁴⁰.

Wydaje się zatem, iż trzecia droga – podejście zintegrowane polegające na łąceniu celów pracownika i organizacji powinno być najbardziej efektywne. Stworzenie takiego klimatu w organizacji stanowi współcześnie priorytetowe wyzwanie dla działów HR.

Określenie, który z opisanych wyżej modeli charakteryzuje podejście zarządu do rozwoju ludzi w organizacji, stanowi fundament procesu planowania strategicznego HR w organizacji. Zmiany czy korekty prowadzone w polityce personalnej przedsiębiorstwa muszą być wprowadzane przy pełnej akceptacji wyższego szczebla kierowniczego. Pozyskanie zatem do współpracy osób decyzyjnych jest kluczem do osiągnięcia celów HRD w organizacji.

Ze względu na horyzont czasowy wyznaczonego celu można wyróżnić podstawowe rodzaje planowania: planowanie na poziomie strategicznym (dla całej organizacji), planowanie na poziomie funkcjonalnym (dla działów) oraz planowanie operacyjne na poziomie celów krótkoterminowych i zadań. Można przyjąć, iż wraz ze wzrostem stopnia zintelektualizowania przedsiębiorstwa (klasyfikacja Tofflerów), rośnie również znaczenie potencjału intelektualnego, co z kolei prowadzi do konieczności powiązania celów HRD z celami organizacji wyznaczanych na poszczególnych poziomach planowania (patrz: tabela nr 9).

138 Kargul J., *O zmianach w kształceniu dorosłych*, [w:] A. Fabiś, B. Cyboran (red.), *Dorosły w procesie kształcenia*, Biblioteka Edukacji Dorosłych t. 24, Bielsko Biała – Zakopane 2009, s. 19.

139 Szerzej zob. R.J. Włodkowski, *Enhancing Adult Motivation to Learn*, Jossey-Bass, San Francisco 2008, podaje za: Krawczyk W., *Kształcenie dorosłych w ujęciu andragogicznym*, „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych I Społecznych” Rocznik I/2009, s. 95-108.

140 Ciechanowska D., *Wartościowanie wykształcenia przez dorosłych w różnych okresach życia jako auksologiczny wymiar samokształcenia*, „Rocznik Andragogiczny” 2010, s. 119.

Każdy z etapów planowania (strategiczne, taktyczne, operacyjne, itd.) charakteryzuje określony zakres priorytetów. W sytuacji planowania strategicznego w organizacji funkcjonującej na najwyższym poziomie dojrzałości HRD priorytetem staje się wspólne określanie celów strategicznych, w tym kształtowanie fundamentalnych zasad polityki HR w organizacji. Dział HR jest aktywnym kreatorem zmian w organizacji. Na poziomie planowania taktycznego uwaga koncentruje się na formułowaniu celów/planów długo- i średnioterminowych HR wspierających każdy z działów (np. funkcjonalnych). Istotą staje się ocena i rozwój kluczowych kompetencji pracowników. Charakterystyczne jest w tym przypadku wykorzystanie narzędzi analizy potrzeb szkoleniowych, połączenie oceny efektywności szkoleń z planowaniem rozwoju pracowników w organizacji. Horyzont czasowy planowania nie przekracza zwykle w tej sytuacji jednego roku (np. roczne plany szkoleń). Wciąż jednak działania charakterystyczne dla tego poziomu planowania będą miały charakter reaktywny, charakterystyczny dla systemowych rozwiązań (np. System Zapewnienia Jakości).

Tabela 9. *Zakres planowanie Rozwoju Zasobów Ludzkich w organizacji.*

Poziom planowania	Zakres planowania i/ horyzont wyznaczania celów	Osoby odpowiedzialne za wyznaczanie cele	Zadania służb HR (HRD)
Strategiczne	Cele kierunkowe przedsiębiorstwa	Członkowie zarządu (+ wybrane osoby z firmy)	Kształtowanie fundamentalnych zasad polityki HR w organizacji. Audyt gotowości służb HR oraz potencjału ludzkiego do realizacji założonych celów strategicznych w organizacji. Określanie strategii HR w organizacji.
Taktyczne	Cele długo- i średnioterminowe (funkcjonalne: produkcyjne, marketingowe, HR,...)	Dyrektorzy (menedżerowie wyższego szczebla, dyrektorzy pionów, kierownicy oddziałów)	Formułowanie celów/planów długoterminowych w zakresie HR wspierających cele organizacji, dla każdego z działów. Ocena kompetencji pracowników.
Operacyjne	Cele operacyjne – krótkoterminowe	Kierownicy niższego szczebla (kierownicy działów, sekcji)	Okresowa weryfikacja skuteczności realizowanej polityki HRD w poszczególnych działach. Wprowadzanie ewentualnych korekt do planów długoterminowych. Identyfikacja luk kompetencyjnych.
Zadania	Przygotowywanie harmonogramów zadań	Kierownicy niższego szczebla (wyznaczeni pracownicy)	Bieżąca analiza jakości wykonania pracy/usługi. Analiza pracy/zadania. Określanie zadań kluczowych.

Opracowanie własne.

Plany operacyjne krótkoterminowe wyznaczane są zwykle przez kierownictwo niższego szczebla i dotyczą bieżących działań szkoleniowych. Powinny stanowić element planowania taktycznego. Z punktu widzenia systemowego podejścia do HRD w organizacji ten poziom działań stanowią wdrożenia zaplanowanych wcześniej projektów. Informacja zwrotna wykorzystywana jest do celów okresowej weryfikacji skuteczności realizowanej polityki HR w poszczególnych działach. Podstawę weryfikacji stanowi bieżąca analiza jakości wykonania pracy/usługi, informacje zwrotne od klientów, a także oceny poszkoleniowe. Informacja zwrotna służy wprowadzaniu ewentualnych korekt do planów długoterminowych wynikających z zasygnalizowanych problemów będących efektem pojawiających się np. luk kompetencyjnych stwierdzonych u pracowników.

W przypadku, kiedy działania realizowane są w oderwaniu od przyjętej wcześniej strategii HR (bądź taka nie istnieje w ogóle), mówimy wtedy o braku systematycznych działań prorozwojowych lub o działaniach odizolowanych. W takiej sytuacji działania szkoleniowe (bo trudno tu mówić o systematycznym rozwoju) w najlepszym przypadku podejmowane są doraźnie w wyniku pojawiających się często nie do końca uświadomionych potrzeb. Zwykle podejmowane są „intuicyjnie” i opierają się na bieżącej obserwacji pracy oraz widocznych efektów z tym związanych. Zdarza się dość często, iż zależą od nadarzających się w otoczeniu okazji (np. bezpłatne szkolenia) inspirowane są zwykle przez pracowników wykazujących większą odpowiedzialność za własny rozwój zawodowy.

Jak nie trudno zauważyć na podstawie przytoczonych przykładów, poziom zaawansowania dojrzałości strategicznej HRD rzutuje na sposób oraz zakres planowania potencjału ludzkiego w organizacji. W zależności od stopnia integracji HR z celami organizacji możemy mówić również o filozofii podejścia (learning or performance) w procesie kształtowania polityki instytucji w tym zakresie (co zostało omówione w pierwszej części niniejszego podrozdziału).

Przystępując do planowania działań HRD w organizacji warto przyjrzeć się zarówno „filozofii podejścia” zarządu do rozwoju kapitału ludzkiego, jak również dokonać oceny poziomu dojrzałości organizacji w tym zakresie. Na ten drugi element składają się działania i zasady stosowane w kontekście wspierania uczenia się i rozwoju ludzi w organizacji. W poprzednim podrozdziale zostały opisane wybrane cztery modele, dzięki którym w miarę precyzyjnie można określić stan aktualny oraz wskazać kierunki i cele na przyszłość, szczególnie w przypadku procedur rozwoju pracowników.

Zastosowanie poszczególnych modeli zwykle uzależnione jest od podstawowych „parametrów” organizacji (patrz: Tabela nr 10). W przypadku firmy średniej wielkości można z powodzeniem zastosować np. Model J. Burgoyone’a. W związku z tym, iż wyróżniono w nim sześć poziomów dojrzałości strategicznej organizacji, a klasyfikacja w oparciu o zaproponowane przez autora wskaźniki (jakościowe) nie powinna sprawiać doświadczonemu konsultantowi kłopotów (opis w poprzednim podrozdziale), może być stosowany bez większych ograniczeń.

Tabela 10. Zastosowanie wybranych modeli do określania poziomu dojrzałości HRD

Model – Autor	Wyodrębnione poziomy dojrzałości	Grupa docelowa
J. Burgoyone	od I do VI	Firmy: małe, średnie i duże
J. Walton	od I do VII	Firmy: małe, średnie i duże
AMRG	od I do III	Małe firmy
C Lee, & Y. J. Park	Od I do IV (w tym 8 podtypów)	Korporacje

Opracowanie własne.

Po dokonaniu oceny i zaklasyfikowaniu organizacji można przystąpić do wyznaczania celów strategicznych związanych z rozwojem HRD. Każdy z poziomów dojrzałości opisany jest za pomocą charakterystycznych dla niego cech stanowiących uproszczony obraz realizowanych w organizacji funkcji HRD. W doprecyzowaniu oceny finalnej wsparcie może stanowić również narzędzie: Ankieta „HRD w organizacji” wersja 2013 (patrz: Aneks), które umożliwia dokonanie przeglądu kluczowych zadań realizowanych w organizacji pod kątem rozwoju potencjału ludzkiego. Efektem przeprowadzonego audytu – inwentaryzacji jest lista „braków” wraz z rekomendacjami dotyczącymi koniecznych działań zmierzających do udoskonalenia lub odbudowy efektywnego systemu. W praktyce wynik audytu wskazuje miejsce, w jakim znajduje się organizacja w odniesieniu do realizowanej polityki HRD.

Przykład: organizacja XYZ Sp. z o.o. została sklasyfikowana na poziomie drugim (Model J. Burgoyone’a, patrz: Tabela 5). Oznacza to, iż podejmowane działania mają przypadkowy i doraźny charakter. Zarząd firmy nie traktuje tego obszaru jako istotnego wsparcia dla swoich planów oraz strategii. Jednocześnie firma „nie wnika w politykę szkoleniową”, osoby odpowiedzialne za HR kierują pracowników na szkolenia w oparciu o nadarzające się okazje (np. darmowe szkolenie finansowane ze Śródków UE), widoczny jest brak koordynacji podejmowanych działań z planami organizacji. W celu uszczegółowienia oraz identyfikacji deficytów w zakresie polityki HRD (na podstawie badania przeprowadzonego w oparciu o ankietę dotyczącą oceny poziomu dojrzałości HRD w organizacji) ustalono listę konkretnych luk, które należy uzupełnić. W przypadku poziomu drugiego mogą one dotyczyć między innymi braku systemowej analizy potrzeb szkoleniowych, niepełnej oceny efektywności szkoleń prowadzonej w oparciu o wybrane ich elementy (np. I poziom – wg Modelu Kirkpatricka¹⁴¹), braku długoterminowych planów szkoleniowych. Wszystkie zebrane informacje pozwalają na ocenę słabych i mocnych stron w badanym obszarze, a także umożliwiają podsumowanie, które może stanowić punkt wyjścia do wyznaczania celów: poprawy, korekty ulepszenia

141 Patrz: Rozdział V, ocena efektywności programów szkoleniowych...

bądź wręcz zbudowania systemu od „0”¹⁴². W wyniku tak przeprowadzonego audytu oraz wyznaczeniu mierzalnego celu, konsultanci/służby HR mają możliwość wskazania konkretnych działań, przydzielenia osób odpowiedzialnych za ich wykonanie, określenia ram czasowych oraz sformułowanie kryteriów oceny stopnia realizacji – wdrożenia projektu.

Odnosząc się do wcześniej przedstawionego przypadku oceny poziomu dojrzałości w organizacji XYZ Sp. z o.o., proces wyznaczania celów ilustruje Tabela 11. W tabeli zaznaczono stan obecny” czyli „II poziom” (zaznaczono w drugiej kolumnie) oraz stan, który organizacja zamierza osiągnąć w określonym czasie: cel długoterminowy na „poziomie IV” (zaznaczono w kolumnie trzeciej). W sytuacji organizacji XYZ Sp. z o.o. będzie to przesunięcie z „poziomu II” na „poziom IV”. Przyjmuje się, iż działania ulepszające/poprawiające system, które są możliwe do zrealizowania w sposób efektywny i skuteczny (dotyczy Modelu J. Burgoyone’a) na tym przykładzie powinny trwać od roku do dwóch lat. Umożliwia to zaplanowanie oraz ocenę przeprowadzonego wdrożenia pod kątem zakładanego celu.

Tabela 11 . Cele rozwojowe działu HR(D) – wyznaczanie

Poziom	Stan obecny	Poziom docelowy
I Brak systematycznych działań prorozwojowych	↓	↓
II Odizolowane działania prorozwojowe	Podejmowane doraźnie na podstawie pojawiających się problemów oraz w oparciu o nadarzające się okazje „szkoleniowe”, brak koordynacji działań z planami	
III Skoordynowane działania prorozwojowe		
IV HRD wspiera działania organizacji		Elastyczne wykorzystywanie narzędzi HR wspierających biznesowe cele organizacji na etapie planowania i wdrożenia.
V HRD wywiera wpływ na politykę organizacji		
VI Strategiczne planowanie zasobów ludzkich		

Źródło: opracowanie własne.

142 Z doświadczenia z pracy ze słuchaczami PSM i MBA przygotowującymi projekty zaliczeniowe wynika, iż w organizacjach, w których przeprowadzane były audyty spora ich część plasowała się na poziomie II-III, w wielu natomiast, szczególnie małych i średnich, wymagało to projektowania nowego systemu.

W przytoczonym przykładzie wyznaczono cele zmierzające do osiągnięcia IV poziomu „dojrzałości HRD” w organizacji. Charakteryzuje to elastyczne wykorzystywanie narzędzi HR wspierających biznesowe cele organizacji. Zakłada się, iż przedsiębiorstwo na tym poziomie powinno posiadać opisy stanowisk pracy, macierze kompetencji, dopracowane systemy związane z analizą potrzeb szkoleniowych w dwóch wariantach (planowania zmian oraz sytuacji problemowych), pełną ocenę efektywności szkoleń, procedury kierowania na szkolenie, opracowane zbiorcze plany szkoleń, procedury wyboru firm i konsultantów szkoleniowych. To, co jest w tej sytuacji najistotniejsze, to konieczność zmiany podejścia zarządu do „wykorzystania” wiedzy HR w procesie tworzenia przewagi konkurencyjnej. Dział HR staje się partnerem działów funkcjonalnych, a proces planowania „przesuwa” się z poziomu operacyjnego na poziom planowania taktycznego¹⁴³.

Celem każdej organizacji powinno być osiągnięcie poziomu HRD umożliwiającego współtworzenie planu strategicznego organizacji. Strategiczny poziom rozwoju zasobów ludzkich cechuje zobowiązanie do ciągłego rozwoju pracowników uwzględnione w misji organizacji. Planowanie strategiczne uwzględnia możliwe do wykorzystania umiejętności pracowników oraz alternatywne sposoby ich „pozyskania”, rozwój zasobów ludzkich tworzy wartość dodaną organizacji, kierownictwo wyższego szczebla aktywnie wspiera proces uczenia się oraz specjalistów HRD we współpracy z menedżerami liniowymi i HRM. Poniższa tabela (nr 12) zawiera zalecenia opracowane przez T. N. Garavana uwzględniające założenia SHRD (strategicznego rozwoju zasobów ludzkich) wraz z implikacjami i zastosowaniami w praktyce organizacji.

143 Poszczególne działania szczegółowo zostały opisane w rozdziale III „Doskonalenie kompetencji pracowników”.

Tabela 12. Główne założenia strategicznego rozwoju zasobów ludzkich

Założenia	Implikacje	Zastosowania w praktyce
<p>Misja przedsiębiorstwa zawiera zobowiązanie do uczenia się w organizacji.</p> <p>HRD jest związane i wspierane przez politykę organizacji, systemy i obowiązujące przepisy.</p>	<p>Misja kształtuje strategię organizacji jej plany oraz wizję HRD.</p> <p>Uczenie się w organizacji jest nieodłącznym elementem jej misji.</p> <p>Nacisk położony jest na aktywną strategię HRD.</p>	<p>Działania strategiczne w obszarze HRD są świadome i zaplanowane. HRD musi być włączone do systemu HRM oraz procesu rozwoju karier w organizacji. Organizacja powinna uruchomić system okresowej weryfikacji (przeglądu/zmian) misji jako rezultatu polityki i strategii HRD.</p>
<p>Planowanie jest procesem ciągłym, realistycznym, dokonywanym w oparciu o obserwację otoczenia, ma wpływ na organizacyjne uczenie się</p>	<p>Polityka i plany HRD przenikają strategię organizacji, na którą silny wpływ ma proces obserwacji otoczenia. Plany i strategię HRD są realizowane terminowo, dokładnie i są realistyczne tak, aby ułatwić osiągnięcie strategicznych priorytetów organizacji</p>	<p>HRD wymaga holistycznego i systematycznego procesu planowania. Specjaliści HRD powinni rozumieć i uwzględniać kontekst wewnętrzny i zewnętrzny w procesie planowania.</p>
<p>Proces planowania jest systematyczny, formalny i holistyczny, zintegrowany z planami organizacji oraz HRM</p>	<p>HRD wspierają działania ukierunkowane na osiąganie celów organizacji, są wzmacniane przez dzielenie się informacjami w procesie planowania.</p> <p>HRD jest komplementarne z HRM, działania wynikają z planów i prognoz.</p>	<p>HRD powinno rozwijać mechanizmy przechwytywania i utrzymywania ważnych procesów dla strategii. Specjaliści HRD powinni dążyć do włączenia ich aktywności do szerszej polityki i strategii organizacji. Mechanizm powinien umożliwiać włączenie ich w proces planowania strategicznego na równi z menedżerami wyższego szczebla. Powinni artykułować własną misję i system wartości. Powinni rozważyć jaki jest zakres wiedzy i rozwiązań umożliwiających osiągnięcie założeń strategii organizacji.</p>
<p>Plany strategiczne rozważane są pod względem możliwych do wykorzystania umiejętności pracowników oraz alternatywnych sposobów „ich pozyskania”.</p>	<p>HRD nie jest „panaceum” na wszystkie problemy. Dotyczą tych w zakresie wiedzy umiejętności i postaw.</p>	<p>Pracownicy odpowiadają za własną ocenę umiejętności i potrzeb rozwojowych. Specjaliści HRD muszą rozumieć zaawansowane mechanizmy indywidualnego i organizacyjnego uczenia się. Powinni wykorzystywać szkolenie i rozwój w sposób skuteczny.</p>

Założenia	Implikacje	Zastosowania w praktyce
<p>HRD tworzy wartość dodaną w organizacji.</p>	<p>Integracja całej organizacji w procesie dzielenia się wiedzą bez względu na strukturę przedsiębiorstwa (bariery i granice formalne) w procesie pracy. Nauka jest postrzegana jako strategiczny rdzeń kompetencji dla organizacji. Nacisk kładzie się na ocenę, przydatność, wykonalność i akceptację polityki, planów i praktyki HRD w organizacji. Kultura organizacyjna opiera się na informacji zwrotnej, otwartości komunikacji, a w szczególności na ciągłym uczeniu się.</p>	<p>Powinien być wprowadzony system ewaluacji oparty na analizie kosztów i korzyści. Powinny być wprowadzone jasne kryteria oceny efektywności HRD w organizacji.</p>
<p>Pracownicy na wszystkich szczeblach ponoszą odpowiedzialność za aktywność edukacyjną. Kierownictwo wyższego szczebla aktywnie wspiera proces uczenia się oraz specjalistów HRD we współpracy z menedżerami liniowymi i HRM.</p> <p>HRD jest kluczem do osiągnięcia oczekiwanej przez menedżerów liniowych wydajności</p>	<p>Planowane uczenie się jest nieodłącznym elementem każdej pracy (pracownika, stanowiska). Organizacyjna kultura uczenia się przenika całą organizację i tworzy pozytywny klimat dla HRD. Kierownicy liniowi najlepiej oceniają potrzeby szkoleniowe. Kierownicy liniowi mają wkład w planowanie HRD jak ci, którzy mają wiedzę dotyczącą potrzeb HRD. Zapewnia się zaangażowanie i odpowiedzialność za działania HRD. Kierownicy i pracownicy są oceniani pod kątem wkładu w rozwój własny i innych. Nagrody oraz kariera uzależnione są od spełnienia określonych kryteriów rozwojowych.</p>	<p>Zaangażowanie menedżerów liniowych jest niezbędne do osiągnięcia sukcesu w SHRD. Specjaliści HRD powinni rozwinąć mechanizm ułatwiający kontaktowanie się ludzi w organizacji. Muszą jasno zdefiniować obowiązki, zasady, odpowiedzialność i politykę.</p> <p>W jaki sposób specjaliści HRD mogą zaangażować kluczowe zespoły w formułowanie polityki i strategii HRD? Pracownicy powinni być zaangażowani w rozwój innych. Odpowiedzialność za rozwój powinna uwzględniać proces zarządzania wydajnością. Skuteczni specjaliści HRD powinni przyjmować rolę partnera strategicznego.</p>

Źródło: Garavan T.N., *A Strategic Perspective on Human Resource Development*, Advances in Developing Human Resources 2007, Vol. 9, No. 1 February 2007 11-30.

3. Dосkonalenie kompetencji pracowników

3.1. Nastawienia prorozwojowe pracowników

Uczenie się zdaniem J Schradera i F. Berzbacha ma co najmniej kilka wymiarów. Po pierwsze odnosi się do wewnętrznej zmiany zachodzącej w psychice człowieka, po drugie – opisuje aktywności podejmowane przez jednostkę, których celem jest wywołanie określonych procesów wewnętrznych. Istnieje trzeci wymiar charakterystyczny dla uczenia się dorosłych: modyfikacja zachowań, która jest konsekwencją wcześniej wymienionych. W edukacji dorosłych, do trzech wymiarów uczenia się: aktywności, procesów i skutków, dochodzi jeszcze czwarty – intencjonalność¹⁴⁴.

Badania nad sprawnością edukacyjną dorosłych, które podjęto na początku XX wieku potwierdziły, iż możliwości edukacyjne ludzi starszych nie kończą się na etapie osiągnięcia pełnoletniości, ale odpowiednio pielęgnowane mogą utrzymywać się na wysokim poziomie w późniejszym wieku. Między innymi E.L. Thorndike jako jeden z pierwszych stwierdził, iż wbrew temu co do tej pory sądzono – człowiek dorosły może bez większych przeszkód rozwijać własny potencjał intelektualny¹⁴⁵. W porównaniu z dziećmi „uczeń dorosły to przede wszystkim osoba, której rozwój umysłowy i fizyczny jest bardziej zaawansowany, posiada większe od młodzieży doświadczenie życiowe, i przynajmniej potencjalnie cechuje go poważny i odpowiedzialny stosunek do życia, równowaga wewnętrzna, rozbudzona potrzeba samodzielności i większa odporność na trudności życiowe”¹⁴⁶.

Problematyka identyfikacji czynników determinujących gotowość do kształcenia osób dorosłych ma kluczowe znaczenie zarówno z punktu widzenia szeroko pojętej praktyki, jak i teorii edukacji dorosłych. Eduard C. Lindeman, kontynuator filozofii edukacyjnej Johna Deweya już w roku 1929 wskazał na kilka podstawowych uwarunkowań aktywności edukacyjnej dorosłych: „dorośli mają motywację do uczenia się, kiedy mają potrzeby i zainteresowania, które uczenie jest w stanie zaspokoić; orientacja dorosłych na uczenie się koncentruje się na życiu; doświadczenie jest najbogatszym źródłem w uczeniu się dorosłych; dorośli mają głęboką

144 Nuißl von Rein Ekkehard, *O uczeniu się osób dorosłych: wyniki badań empirycznych z różnych dyscyplin* „Polish Journal Of Continuing Education” 2/2009, s. 11.

145 Thorndike E.L., *Uczenie się ludzi*, Warszawa 1990.

146 Turos L., *Andragogika ogólna*, Warszawa 2004, s. 20.

potrzebę kierowania samymi sobą, indywidualne różnice między ludźmi pogłębiają się wraz z wiekiem”¹⁴⁷. Można wyróżnić dwie grupy bodźców wpływających na prorozwojowe zachowania dorosłych. Czynniki zewnętrzne to społeczne determinanty, między innymi takie jak: tradycje środowiskowe, natężenie procesów industrializacyjnych i urbanizacyjnych, zawodowa samosterowność, stosunki społeczne powstające na gruncie wspólnie wykonywanej pracy¹⁴⁸. Wewnętrzne to determinanty psychologiczne kształtujące postawy wobec kształcenia, wśród których eksponowane są: zapotrzebowanie na informacje związane z wykonywaną pracą czy też aspiracje edukacyjne. Według Stefana M. Kwiatkowskiego najważniejszą determinantą orientacji człowieka nastawionego na rozwój i uczenie się są jego dążenia do wyznaczonych celów zawodowych czy rozwojowych, pogłębienia własnej wiedzy i zainteresowań¹⁴⁹.

Kierunek uczenia się dorosłych zdaniem Malcolma Knowlesa jest ściśle związany z treścią i siłą potrzeb związanych z pracą, statusem materialnym, rodziną, dążeniem do sukcesu, pragnieniem zaistnienia i odegraniem ważnej społecznie roli. Dorosli kształcą się, aby sprostać wymaganiom życia, skutecznie rozwiązywać swoje problemy i żyć na wyższym poziomie konsumpcji oraz rozumienia i przeżywania świata¹⁵⁰. Jednocześnie L. Turowski wykazywał znaczenie motywów wewnętrznych takich jak: samoocena, lepsza jakość życia i wiara w siebie¹⁵¹. Świadomość własnego „ja” zdaniem M. Knowlesa obejmuje między innymi: wolną wolę, zdolność refleksji nad własnym życiem, indywidualnością nad swoimi możliwościami działania.

Ewa Solarczyk-Ambrozik wskazuje na „wyraźny wzrost odpowiedzialności jednostek za dostęp i przetrwanie na rynku pracy”¹⁵², co sprzyja podejmowaniu określonych aktywności prorozwojowych.

Zdaniem autorki sytuacja społeczno-polityczna, urynkowanie gospodarki modyfikuje w znacznym stopniu orientację jednostki wobec edukacji i kształcenia. Istotnym miejscem kreującym orientację prorozwojową stają się pracodawcy (instytucje, zakłady pracy) wspierające pracowników w procesie podnoszenia efektywności pracy. W przypadku osób dorosłych podstawowe znaczenie przy podejmowaniu aktywności edukacyjnej ma: zgromadzona w poprzednich

147 Knowles M.S., Holton III E.F., Swanson R.S., *Edukacja dorosłych, podręcznik akademicki*, PWN Warszawa 2009, s. 47.

148 Przyszczypkowski K., Solarczyk-Ambrozik E., *Zmiana społeczna a kompetencje edukacyjne dorosłych*, Koszalin 1995.

149 Kwiatkowski S.M., *Kształcenie zawodowe. Dylematy teorii i praktyki*, Warszawa 2001.

150 Knowles M.S., Holton III E.F., Swanson R.S., *Edukacja dorosłych, podręcznik akademicki*, PWN Warszawa 2009.

151 Turowski, 1999, s. 139.

152 Solarczyk-Ambrozik E., *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej: między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2004, s. 33.

latach wiedza i doświadczenie, racjonalność, pragmatyzm, lepsza umiejętność koncentracji, logika, myślenie abstrakcyjne, umiejętność podporządkowanie się konkretnym celom oraz antycypowanie korzyści wynikających z podjętej nauki. Stąd możliwości edukacyjne dorosłych najczęściej przedstawiane są w kontekście pełnionych ról społecznych, szczególnie w kontekście pracy zawodowej.

Interesującą koncepcję wyjaśniającą motywację podejmowania aktywności edukacyjnej pracowników w organizacji przedstawiła Anna Wach-Kąkolewicz. Autorka, na podstawie przeglądu literatury dotyczącej zagadnienia motywacji do pracy i uczenia się, zaproponowała typologię uwzględniającą wewnętrzne i zewnętrzne grupy czynników – motywów rozwoju zawodowego pracowników.

W przypadku motywacji zewnętrznej wskazała na dwie podstawowe: oczekiwania pracodawcy wobec pracownika, sytuację na rynku pracy oraz sytuację w organizacji, gdzie planowane są np. zmiany mogące skutkować redukcją zatrudnienia. W przypadku motywacji wewnętrznej mamy do czynienia z sytuacją, w której pracownik podejmuje aktywność uczenia się w wyniku własnych zainteresowań stymulowanych ciekawością poznawczą, w sytuacji, „gdy sam proces uczenia się, poznawania oraz poszerzania wiedzy jest dla jednostki przyjemny i angażujący”¹⁵³.

Tabela 13. *Kategoryzacja motywów pracownika wobec rozwoju zawodowego*

motywacja zewnętrzna	oczekiwania artykułowane przez pracodawcę w stosunku do pracownika	pracownik nie utożsamia się z celami organizacji
		pracownik utożsamia się z celami organizacji i przyjmuje je jako własne
	antycypowane (przewidywane) oczekiwania pracodawcy wobec pracownika	pracownik nie utożsamia się z celami organizacji
		pracownik utożsamia się z celami organizacji i przyjmuje je jako własne
motywacja wewnętrzna	działania podejmowane po zanalizowaniu sytuacji kadrowej w organizacji i/lub na rynku pracy	
		pracownik podejmuje aktywność uczenia się związaną z obszarem zawodowym
		pracownik podejmuje aktywność uczenia się związaną z obszarem > pracownik podejmuje aktywność uczenia się niezwiązaną z obszarem zawodowym, ale umożliwiającą rozwój osobisty

Źródło: Wach-Kąkolewicz, *Rozwój zawodowy – motywacje podejmowania uczenia się*, „E-mentor” nr 4(26)2008.

¹⁵³ Wach-Kąkolewicz A., *Rozwój zawodowy – motywacje podejmowania uczenia się*, „E-mentor” 2008, nr 4 (26).

Największego znaczenia przy podejmowaniu doskonalenia zawodowego nabierają powody „wedle których dorosły jest przekonany, że dzięki niemu osiągnie określone korzyści, rozmaitej zresztą natury. Mogą to być korzyści materialne, prestiżowe lub moralne. Innymi słowy człowiek żywi przekonanie, że wiedza i umiejętności zdobyte w procesie kształcenia pozwolą mu oswoić, a może nawet zagospodarować określoną przestrzeń społeczną i/lub symboliczną lub zdobyć w określonych zakresach władzę”¹⁵⁴. Dorośli są podatni na szereg czynników zaliczanych do tzw. motywacji zewnętrznej, np. podwyżki płac, lepszych warunków pracy, awansów.

Zdaniem J. Penca są to również silne bodźce motywacyjne do podnoszenia kompetencji pracowniczych w organizacji¹⁵⁵. Zwiększając zaangażowanie i zapał pracowników, motywują do poprawy efektywności i jakości pracy, a także skłaniają jednostkę do podnoszenia własnych wymagań edukacyjno-zawodowych. Postawa taka zachęca również współpracowników do rozwoju i uczenia się. Ważny z punktu widzenia efektywności uczenia się jest również stopień identyfikacji z wartościami eksponowanymi w firmie.

W przypadku analizy nastawień prorozwojowych dorosłych można wyróżnić ich trzy typy. Pierwszy to globalne nastawienie jednostki obejmujące postawy i orientacje wobec kształcenia manifestowane w kontekście np. „edukacyjnego stylu życia”. Orientacja taka występuje bez względu na sytuację w otoczeniu, determinowana jest bardziej własną „filozofią życia”, ciągłym dążeniem do zaspokajania potrzeb poznawczych. Drugi typ to nastawienia prorozwojowe uzewnętrzniane aktywnością związaną głównie z rozwojem zawodowym – określane terminem gotowości do uczenia się i rozwoju w środowisku pracy. Trzeci typ to gotowość sytuacyjna do uczenia się – występującą przy okazji konkretnych zdarzeń edukacyjnych (np. szkoleń).

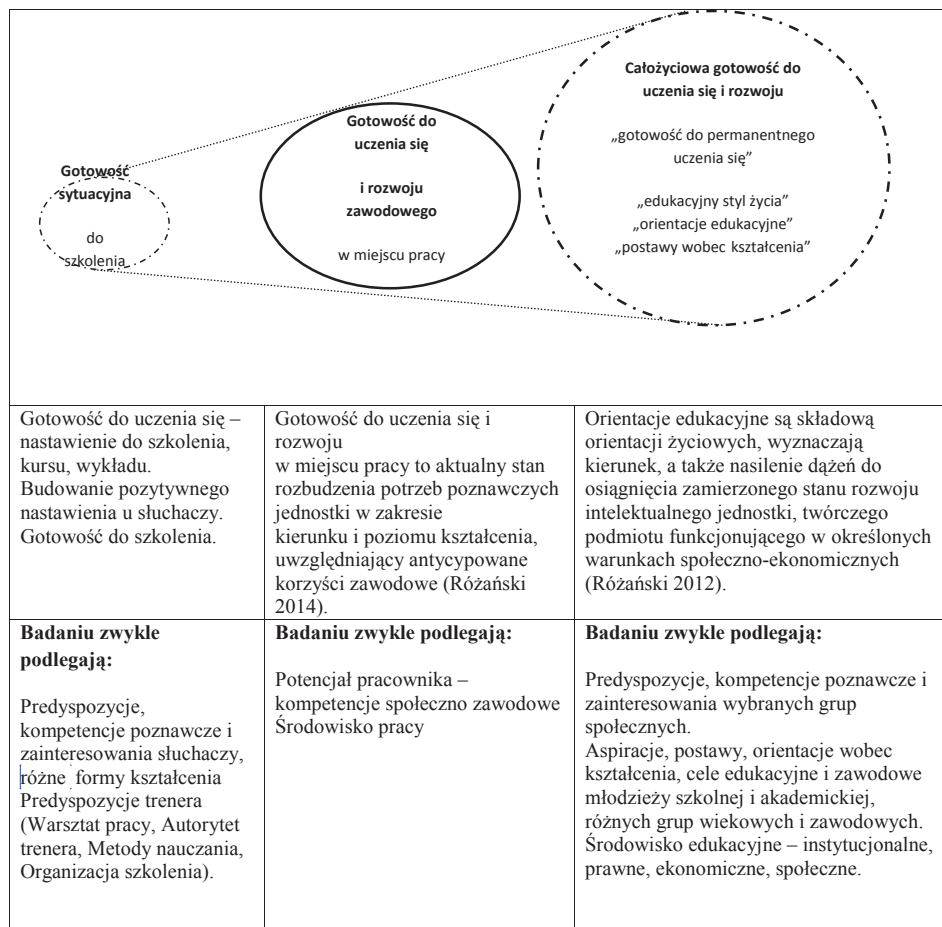
Na zaprezentowanym schemacie (nr 12) przedstawiona została charakterystyka poszczególnych typów nastawień prorozwojowych. Postawy i orientacje są najtrwalszymi przekonaniami człowieka, które stanowią podstawę nastawień proedukacyjnych (schemat 12, kolumna 3). Mówimy o nich wtedy, kiedy jednostka niezależnie od sytuacji życiowej przekonana jest co do pozytywnego wpływu wszelkiej aktywności poznawczej na wielowymiarowy rozwój człowieka. W tym przypadku to całożyciowe nastawienie jednostki do aktywności prorozwojowej. Orientacje, podobnie jak postawy, są zjawiskami o strukturze złożonej, wewnątrz której można wyróżnić trzy rodzaje komponentów: wiedzę, nastawienia i zachowania. Konstrukty teoretyczny, jakim jest termin „orientacje edukacyjne”, mieści się w strukturze pojęcia orientacji życiowej, a co za tym idzie posiada podobnie złożoną strukturę. Wychodząc z tego założenia przyjmuje się, iż orientacje edukacyjne

154 Kargul J., *O zmianach w kształceniu dorosłych* [w:] Fabiś A., Cyboran B. (red.), *Dorośli w procesie kształcenia*, Biblioteka Edukacji Dorosłych t. 24, Bielsko Biała-Zakopane 2009, s. 20.

155 Penc J., *Motywowanie w zarządzaniu*, PSB, Kraków 1998, s. 289.

posiadają również te same cechy co orientacje życiowe. Różni je natomiast poziom ogólności, a także zachodzące relacje w obrębie globalnej orientacji życiowej. „Orientacje edukacyjną” jednostki tworzą trzy wzajemnie zależne, oddziałujące na siebie komponenty: poznawczy, emocjonalny i behawioralny.

Schemat 12. Nastawienia prorozwojowe dorosłych, poziom uszczegółowienia



Opracowanie na podstawie: Róžański A., *Psychospołeczne korelaty gotowości do uczenia się i rozwoju pracowników wykwalifikowanych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2014, s. 156-158.

Zakłada się, iż komponent poznawczy orientacji edukacyjnych determinowany jest przez wizję własnego rozwoju, uwzględniającą między innymi, świadomość celowości podejmowanych działań, wiedzę na temat przedmiotu orientacji oraz samowiedzę zbudowaną w oparciu o własne doświadczenia. Komponent emo-

cjonalno-oceniający, którego wyznacznikami są: ustosunkowanie się jednostki do podejmowanych działań związanych z własnym rozwojem intelektualnym i zawodowym, stopniem akceptacji dla funkcjonowania w określonej grupie społeczno-zawodowej, gotowość do zaangażowania w działania będące przedmiotem orientacji. Komponent behawioralny nawiązuje do stopnia urzeczywistnienia idei związanej z własnym rozwojem intelektualnym i zawodowym, aktywnością prorozwojową, proedukacyjną¹⁵⁶. Zgodnie z opracowanym modelem „motywacji oświatowej dorosłych” K. Rubensona przyjmuje się, iż u osób dorosłych, które postrzegają edukację jako skuteczny sposób prowadzący do zaspokojenia potrzeb przy jednoczesnej wysokiej samoocenie własnych możliwości poznawczych – istnieje duże prawdopodobieństwo wystąpienia silnej motywacji do podjęcia aktywności edukacyjnej.

W badaniach przeprowadzonych wśród menedżerów przez A. Różańskiego okazało się, iż w przypadku mężczyzn-menedżerów samoocena doświadczeń edukacyjnych nie ma takiego znaczenia przy podejmowaniu kolejnych wyzwań prorozwojowych jak w przypadku kobiet. Może to wynikać z faktu, iż pełnienie funkcji kierowniczych jest dość powszechnie kojarzone z „szefem-mężczyzną”. W przypadku kobiet realizujących kariery kierownicze, wysoka samoocena własnych możliwości, w tym doświadczeń edukacyjnych, stanowi częściej czynnik stymulujący do podejmowania działań związanych z własnym rozwojem i uczeniem się niż u mężczyzn¹⁵⁷.

Kolejny wyróżniony typ nastawień prorozwojowych dotyczy bezpośrednio sytuacji środowiska pracy. E. Sternem i E. Sommerland wyróżnili trzy modele uczenia się w sytuacji pracy: miejsce pracy jako miejsce nauki układ charakterystyczny dla szkół „przykładowych”. Uczestnicy szkolenia mogą obserwować wyodrębnione w tym celu stanowiska pracy oraz odtwarzane zachodzące tam procesy pracy; miejsce pracy jako środowisko, w którym występuje uczenie się. W tym przypadku miejsce pracy samo staje się środowiskiem, w którym pracownicy uczą się nowych umiejętności. Kształcenie ma charakter formalny. Taka formuła umożliwia ciągły monitoring w oparciu o efekty osiągniętej pracy. Umożliwia to szybkie korygowanie błędów. Trzeci model – nauka i praca są ze sobą połączone. Uczenie się ma charakter nieformalny. Stanowi część wykonywanej codziennej pracy i jest wbudowane w rutynowe zadania. Pracownicy samodzielnie rozwiązują pojawiające się problemy¹⁵⁸.

W celu identyfikacji gotowości prorozwojowej pracowników w sytuacji pracy (patrz: Schemat nr. 12, kolumna druga) opracowane zostało narzędzie Skala

156 Różański A., *Orientacje edukacyjne menedżerów w warunkach gospodarki posttransformacyjnej*, Wydawnictwo UMCS Lublin 2011, s. 72.

157 Różański A., *Orientacje ...* op.cit.

158 Podaję za: Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2011, str. 575.

GPUR, którego założenia¹⁵⁹ koncepcyjne odnoszą się do względnie trwałych nastawień prorozwojowych człowieka w okresie jego aktywności zawodowej, a także ich uwarunkowań. H. Vroom wyjaśniał, iż w miejscu pracy motywacja jednostki jest sumą trzech czynników: wartości, pomocy, oczekiwania¹⁶⁰. Przyjmując te założenia M. Knowles odniósł je do sytuacji edukacyjnej jednostki. Uznał, iż dorośli będą najbardziej zmotywowani do uczenia się „jeżeli uwierzą, że są w stanie nauczyć się nowych treści (oczekiwanie), oraz że uczenie pomoże im w rozwiązaniu ich problemów (pomoc), które są dla nich znaczące (wartość)”¹⁶¹.

Stan gotowości jednostki budowany jest w oparciu o własne doświadczenia, samoocenę kompetencji społeczno-zawodowych, oczekiwane wsparcie w miejscu pracy, a także postrzegane szanse w otoczeniu. Motywy skłaniające do podejmowania kształcenia „systematycznego krótkotrwałego” wynikają wprost z silnej konieczności zawodowej i życiowej. Mogą mieć związek z zagrożeniem utraty pracy czy np. koniecznością poprawienia sytuacji finansowej. Ten typ kształcenia autor silnie wiąże z karierą i planami zawodowymi. Motywacja w tym przypadku może pojawiać się również wskutek „urzędowego przymusu”¹⁶².

Zatem pojęcie gotowości do uczenia się i rozwoju zawodowego (w miejscu pracy) to natężenie odczuwanych potrzeb w zakresie poziomu i kierunku kształcenia wybranych obszarów wiedzy oraz umiejętności, których opanowanie zdaniem jednostki może zapewnić spodziewane korzyści zawodowe¹⁶³.

W badaniach przeprowadzonych przez A. Różańskiego wśród pracowników wykwalifikowanych stwierdzono między innymi iż:

- najwięcej osób, które identyfikują własne cele edukacyjno-zawodowe z polityką rozwojową przedsiębiorstwa, znajduje się wśród pracowników zatrudnionych w organizacjach o wysokich wymaganiach,
- im wyższy jest poziom wymagań w pracy, tym wyższy odsetek pracowników prezentujących wysoki poziom otwartości na zmiany w środowisku pracy,

159 Ankieta GPUR (Gotowość pracowników do uczenia się i rozwoju) Andrzej Różański. Narzędzie diagnostyczne składa się z sześciu podskal teoretycznych. Pierwsze trzy podskale zaliczono do grupy tzw. predyspozycji „ogólnych do rozwoju i uczenia się”, gdzie wyróżniono podskale: poziom otwartości na zmiany zachodzące w otoczeniu (12 itemów), poziomu mobilności profesjonalnej (4 itemy), samooceny skuteczności osiągniętych celów edukacyjno-zawodowych (7 itemów). Kolejne trzy podskale koncentrowały się na aspektach tzw. „zawodowej gotowości do uczenia się i rozwoju”: podskala poziomu odczuwanej wspólnoty celów edukacyjno-zawodowych (9 itemów), poziomu zapotrzebowania na informacje zawodowe (3 itemy) oraz poziomu skuteczności doskonalenia zawodowego w miejscu pracy (4 itemy). (autor narzędzia: A. Różański, 2014, s. 176).

160 Vroom V. H., Deci E. L., *Management and Motivation*, London 1992.

161 Knowles M.S., Holton III E.F, Swanson R. S, *Edukacja dorosłych, podręcznik akademicki*, PWN Warszawa 2009, s. 183.

162 Aleksander T., *Andragogika, Podręcznik akademicki*, Radom-Kraków 2013, s. 332.

163 Różański A., *Psychospołeczne korelaty gotowości do uczenia się i rozwoju pracowników wykwalifikowanych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2014, s. 159.

- osoby usatysfakcjonowane poziomem wsparcia pracodawców częściej niż pozostali pracownicy wysoko oceniają skuteczność proponowanych form rozwoju zawodowego w miejscu pracy.
- poziom akceptacji warunków środowiska pracy pozostaje w dodatniej relacji do przejawianego poziomu zawodowej gotowości do uczenia się i rozwoju pracowników. Szczególnie w obszarach: wymagań pracodawcy, poziomu poczucia kontroli wewnętrznej (osoby o wysokim poziomie poczucia kontroli wewnętrznej w miejscu pracy prezentują najczęściej wysoki poziom otwartości na zmiany), wsparcia ze strony pracodawcy oraz poczucia komfortu psychofizycznego w środowisku pracy. Korelację o ładunku ujemnym stwierdzono w przypadku relacji między oczekiwaniami pracowników wobec pracodawców, a skutecznością osiągania celów edukacyjno-zawodowych. Im wyższa ocena skuteczności osiągania celów edukacyjno-zawodowych w miejscu pracy, tym niższy poziom roszczeń co do jakości polityki szkoleniowej firmy
- osoby o wyższym poziomie satysfakcji z życia przejawiały większą otwartość oraz wyższy poziom gotowości do uczenia się, a także przejawiają tendencje do wystawiania wyższych ocen dotyczących polityki szkoleniowej organizacji.
- pracownicy starsi przejawiali mniejsze: otwartość na zmiany, mobilność zawodową oraz zapotrzebowanie na informacje zawodowe.
- pracownicy starsi w większym stopniu niż ich młodszy koledzy identyfikowali się z organizacją. Z punktu widzenia przedsiębiorstwa niski poziom mobilności profesjonalnej to niższa rotacja kadr, większa pewność utrzymania posiadanych zasobów (w tej grupie wiekowej).

W rezultacie przeprowadzonych badań opracowana została druga wersja kwestionariusza GPUR II 2013 (patrz: Aneks), która została przystosowana do prowadzenia badań w systemie on-line oraz została zaprezentowana w aneksie do niniejszej publikacji.

Diagnoza pracowników z wykorzystaniem omawianego narzędzia jest pomocna np. w sytuacji wprowadzania zmian w przedsiębiorstwie. Ponadto przy stwierdzonym spadku efektywności pracy (np. obniżania się wyników), ułatwia identyfikację źródeł problemów w organizacji. Narzędzie ponadto może być stosowane jako pierwszy rozstrzygający etap procesu określania zapotrzebowania na szkolenia (poprzedzający szczegółową analizę potrzeb szkoleniowych) oraz ustalania kierunków rozwoju ludzi w organizacji. Pozwala zidentyfikować potencjalne trudności wynikające z procesu adaptacji pracowników do zmieniających się warunków pracy, ułatwiając tym samym wybór odpowiednich strategii interwencyjnych. Jest pomocne podczas planowania precyzyjnych działań wspierających wdrażanie zmian w organizacji.

Przykład:

Praktyczna przydatność potwierdzona została w badaniach przeprowadzonych między innymi w przedsiębiorstwie usług medycznych, gdzie przeprowadzono zmiany systemowe. Jednym z obszarów diagnozy była ocena gotowości pracowników do rozwoju i uczenia się w nowym środowisku pracy¹⁶⁴. Wśród wielu zmiennych poddanych analizie uwzględniono „dopasowanie pracowników” do stanowiska pracy¹⁶⁵. W niniejszych badaniach wskaźnik „dopasowania do stanowiska pracy” identyfikowany był na podstawie odczuć pracowników co do efektywności wykorzystania ich potencjału kompetencyjnego w odniesieniu do zajmowanego stanowiska pracy. W oparciu o pięciostopniową skalę o dwóch ekstremach: od całkowitego braku do pełnego dopasowania do wymogów stanowiska pracy, respondenci wyrażali własne opinie w tym względzie. I tak ponad 18% badanych uważało, że ich potencjał jest w pełni wykorzystany w obecnym miejscu pracy, nieco ponad 38% twierdziło, iż raczej tak. Ponad 12% uważało, że raczej nie lub zdecydowanie nie (pozostałe osoby nie wyraziły swojej opinii).

Tabela 14. *Dopasowanie stanowiskowe a gotowość prorozwojowa pracowników*

Podskale	Dopasowanie potencjału pracownika do stanowiska
A1 Otwartość na zmiany w otoczeniu	0,23*
B3 Poziom odczuwanej mobilności profesjonalnej	0,16*
C5 Poziom odczuwanej skuteczności osiąganych celów edukacyjno-zawodowych	0,27*
D2 Poziom odczuwanej wspólnoty celów edukacyjno-zawodowych	0,67*
E4 Poziom zapotrzebowania na informacje zawodowe	0,09
F6 Poziom postrzeganej skuteczności doskonalenia zawodowego w miejscu pracy	0,03

* $p < 0,05$

Analizy wykazały, iż „dopasowanie potencjału pracowników do zadań na stanowisku pracy” koreluje z poziomem gotowości prorozwojowej.

164 W badaniach wzięło udział 163 pracowników, zdecydowaną większość stanowiły kobiety (144). Wynika to z tego, iż branża usług medycznych zaliczana jest do tzw. sfeminizowanych (zdominowanych przez kobiety). Średnia wieku badanych to 32 lata, 9 osób przekroczyło 50 rok życia. Wśród respondentów znalazło się 17 kierowników, 84 pracowników działów, 14 asystentów gabinetu oraz 48 osób zajmujących inne stanowiska.

165 „Człowiek-organizacja”, „dopasowanie potencjału” pracownika do wymogów stanowiska pracy.

Pracownicy, którzy uznali, że ich potencjał jest optymalnie wykorzystany w kontekście zajmowanego stanowiska, uzyskiwali najwyższe wyniki w zakresie skali (A1) otwartość na zmiany w otoczeniu ($p \leq 0,23$). Podobnie wyniki rozkładały się w przypadku podskali B3 dotyczącej mobilności profesjonalnej ($p \leq 0,16$) u osób, które deklarowały najwyższy stopień dopasowania do stanowiska pracy. Pracownicy, którzy uważali, iż ich potencjał raczej nie odpowiada wykonywanej pracy uzyskiwali wyniki najniższe (śr. 3,15). W przypadku podskali C5, dotyczącej poziomu odczuwanej skuteczności osiągniętych celów edukacyjno-zawodowych, zaobserwowano podobną relację. Osoby o wyższym stopniu dopasowania do zajmowanego stanowiska uzyskiwały również wyższe wyniki w zakresie w/w skali C5. Zatem im wyższy stopień dopasowania pracownika do stanowiska pracy (wymagań stanowiskowych), tym pracownicy prezentują wyższy poziom gotowości do uczenia się i rozwoju. Tego typu nastawienie ma niezwykle istotne znaczenie, szczególnie w kontekście wprowadzanych w organizacji zmian. Ponadto sprzyja zrównoważonemu rozwojowi człowieka w przedsiębiorstwie, a także zwiększeniu odpowiedzialności pracowników za własny rozwój uwzględniający cele i priorytety organizacji.

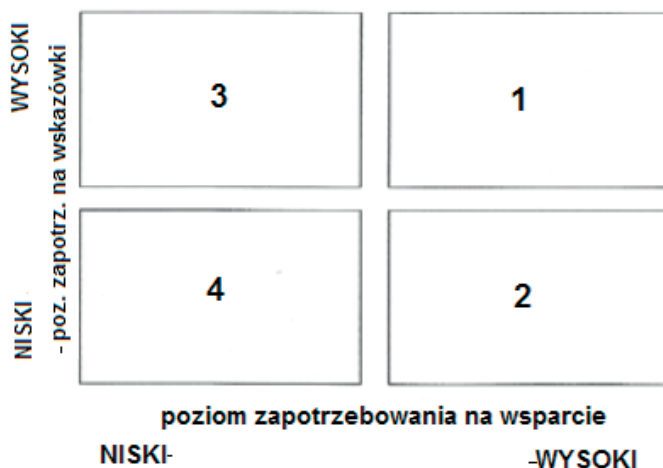
Kolejny typ nastawień zaprezentowanych na schemacie (nr 12, kolumna 1) odnosi się do sytuacji jednostki w konkretnej sytuacji kształcenia (np. udział w kursie/ szkoleniu). Uczestnicy szkolenia zwykle formułują określone oczekiwania związane z udziałem w kursie, w konsekwencji buduje to ich określone nastawienia. Stan ten ma istotny wpływ na efektywność uczenia się oraz absorpcję treści szkolenia. Stan ten określa się pojęciem gotowości do szkolenia (ang. *readiness for training*). Można przyjąć, iż jest to (sytuacyjne) „przejsiowe nastawienie” jednostki wywołane poziomem zainteresowania tematyką kursu. Mówimy wtedy o gotowości do uczenia się konkretnych treści w określonej sytuacji edukacyjnej. Podobnie jak w przypadku wcześniej omówionych typów nastawień, wpływ na poziom gotowości do szkolenia ma szereg czynników. Mówi się o zawartości merytorycznej, treści, formach, metodyce nauczania. Istotną rolę odgrywa tu osoba wykładowcy/trenera, a także warunki w jakich przeprowadza się szkolenie.

Pratt wyjaśnia, iż dorosły uczeń może uzyskiwać skrajnie różne wyniki w konsekwencji stosowania różnych sposobów i technik procesu nauczania/uczenia się. Autor zakłada, iż dorośli mogą mieć odmienne oczekiwania dotyczące wsparcia procesu uczenia się ze strony wykładowców, od czysto technicznych wskazówek do wsparcia emocjonalnego włącznie¹⁶⁶. Potrzeba „wskazówek” dotyczy zwykle „technologii” uczenia się. Tego typu pomocy zwykle oczekują osoby mniej

166 Knowles M.S., Holton III E.F., Swanson R.S., *Edukacja dorosłych, podręcznik akademicki*, PWN Warszawa 2009, s. 178.

doświadczone, o niskich kompetencjach, jednocześnie silniej zauważalna staje się potrzeba zależności. Na drugim biegunie znajdują się uczniowie o wyższym poziomie kompetencji i niższej potrzebie zależności od osoby uczącej. Wsparcie dotyczy różnego rodzaju zachęt stosowanych w procesie nauczania/uczenia się. Model Pratta (patrz: schemat 13) opiera się na zależności występującej między zapotrzebowaniem na „wsparcie” (ze strony trenera) oraz zapotrzebowaniem na „wskazówki” (instrukcje). Dychotomiczny podział siły/poziomu zapotrzebowania (niskie i wysokie) umożliwił wyodrębnienie czterech typów: niskie zapotrzebowanie na wsparcie i wskazówki (4), wysoki poziom zapotrzebowania na wsparcie (1), niski poziom zapotrzebowania na wsparcie i wysoki na wskazówki (3) oraz wysoki poziom zapotrzebowania na wsparcie oraz niski na wskazówki (2).

Schemat 13. Model zapotrzebowanie na wskazówki i wsparcie według Pratta



Źródło: Knowles M.S., Holton III E.F, Swanson R. S, *Edukacja dorosłych, podręcznik akademicki*, PWN Warszawa 2009, s. 178

Dorośli w trakcie procesu uczenia się mogą „przechodzić” między poszczególnymi „fazami”, wiąże się to z nabywaniem kompetencji oraz pewnością siebie lub utratą pewności w przypadku braku oczekiwanych osiągnięć.

Motywacja związana z uczeniem się bywa przez niektórych autorów definiowana jako poziom entuzjazmu wobec czynności uczenia się, wewnętrzne dążenie do zdobycia biegłości w określonych umiejętnościach i wiedzy¹⁶⁷. Twórca amerykańskiej

¹⁶⁷ Za G. Bartkowiak, *Orientacja nastawiona na rozwój i uczenie się osób zatrudnionych w organizacji*, Poznań 1999, s. 15.

andragogiki, M.S. Knowles¹⁶⁸ wyróżnił istotne jego zdaniem cechy – predyspozycje, które determinują konieczność stosowania u dorosłych określonej metodyki kształcenia. Zaliczył do nich przede wszystkim: osobowościową autonomię, poczucie podmiotowości, doświadczenia życiowe i aktywny stosunek do treści kształcenia, pragmatyzm, antycypację skutków kształcenia. Natomiast zdaniem A.C. Christiana wśród osób dorosłych znajdują się również ci, którzy preferują metody kształcenia charakterystyczne dla modelu pedagogicznego¹⁶⁹. Autor wnioskuje, iż dorośli studenci mogą preferować metody nauczania charakterystyczne zarówno dla modelu pedagogicznego jak i andragogicznego (behawioralne, kognitywne).

Ma to oczywiście związek z doбором metod kształcenia. Poniższa tabela (nr 15) prezentuje „wartość” wybranych metod i technik kształcenia ocenionych pod względem ich skuteczności edukacyjnej. Najskuteczniejsze w przypadku doskonalenia kompetencji dorosłych zdają się być zdaniem J.E. Karney: różnego rodzaju „treningi”, studium przypadku, inscenizacje, dyskusje, ćwiczenia umiejętności, burza mózgów, grupy problemowe czy też dyskurs¹⁷⁰.

Tabela 15. *Skuteczność metod nauczania dorosłych*

Kategorie metod	Metody i ich skuteczność w odniesieniu do osób dorosłych mierzona w skali 1-9	
Podające	wykład	3
	pogadanka	4
	modele	2
	trening	9
	pokaz	6
Bezpośrednie	obserwacja	6
	studium przypadku	9
	demonstracja	7
	inscenizacja	9
	dyskusja	9
	eksperyment	7
	ćwiczenie umiejętności	9

168 Zob. Malewski M., *Teorie andragogiczne: metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław 1998, 142-143.

169 Delahaye B.L., *The effect of personality on orientation to self-directed learning, A paper presented to the Australian Association for Research in Education*, [online:] <http://www.aare.edu.au/data/publications/1995/delab95120.pdf>.

170 Karney J.E., *Człowiek i praca. Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy*, MsM, Warszawa 2000.

Kategorie metod	Metody i ich skuteczność w odniesieniu do osób dorosłych mierzona w skali 1-9	
Poszukujące	burza mózgów i podobne	9
	gry dydaktyczne	8
	grupy problemowe	9
	dyskurs	9-9

Źródło: Karney J.E., *Człowiek i praca. Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy*, MsM, Warszawa 1998, s. 180.

Istotnym elementem, który należy wziąć pod uwagę przy konstruowaniu programów prorozwojowych są różnice wynikające z wieku uczących się (np. między pokoleniowe). Wiąże się to z różnymi doświadczeniami żywymi i edukacyjnymi dorosłych uczniów (dorastali w innej rzeczywistości), to, że znajdują się w różnych fazach rozwoju zawodowego, posiadają inne priorytety.

W związku z tym opracowane zostały charakterystyki psychospołeczne poszczególnych grup wiekowych uwzględniające ich typowe zachowania i preferencje. Przykładowy podział pracowników na generacje uwzględniające wiek zatrudnionych obejmuje trzy grupy: „pokolenie Y” to osoby do 30 roku życia – to najmłodsi pracownicy. W Polsce jest to pokolenie urodzonych w latach osiemdziesiątych. Pokolenie „X” to osoby urodzone w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych – osoby powyżej 30 roku życia do około 47, to średnia generacja. Najstarsze pokolenie zatrudnionych to pracownicy w wieku powyżej 48 roku życia aż do osiągnięcia wieku emerytalnego.

Analiza wyników badań Bremen J.M., Sejen L., Watson T. (tabela 16) wskazuje, iż największe zainteresowanie własnym rozwojem i uczeniem się przejawiają przedstawiciele „generacji Y”. Nieco mniejsze przedstawiciele „generacji X”. Dla pokolenia 48 plus możliwość uczenia się i rozwoju nie stanowi priorytetu zawodowego. To, co motywuje tę grupę najbardziej, to satysfakcjonujące wynagrodzenie. Podobnie sytuacja przedstawia się w przypadku możliwości rozwijania kariery w organizacji. Najbardziej motywuje to pracowników najmłodszych i tych o średnim stażu zawodowym. Natomiast dla osób najstarszych oprócz satysfakcjonującego wynagrodzenia niezwykle istotne są stawiane przed nimi wyzwania¹⁷¹. Przewaga doświadczenia zawodowego nad młodszymi pracownikami daje im poczucie większej pewności siebie, rekompensując ewentualne braki w wykształceniu oraz poczucie niższej mobilności zawodowej. Potwierdzają to również wyniki badań dotyczące aktywności edukacyjnej i zawodowej pracowników przeprowadzane w Polsce (między innymi: A. Andrzejczak, A. Różański, Kwarcińska, i inni).

¹⁷¹ Bremen J.M., Sejen L., Watson T., *Advancing total rewards & the employee value proposition*, Workspan – The Magazine of WorldatWork, 2012 nr 1, s. 57, <http://www.worldatwork.org/waw/adimLink?id=57759>, dostęp 5.02.2013.

Tabela 16. Atrakcyjność czynników dla poszczególnych grup wiekowych pracowników

Czynnik	Generacja Y	Generacja X	Pracownicy dojrzały
Możliwość rozwoju kariery	1	2	8
Konkurencyjne wynagrodzenie zasadnicze	2	1	1
Możliwości uczenia się i rozwoju	3	6	–
Praca będąca wyzwaniem	4	3	2
Dogodna lokalizacja zakładu pracy	5	4	3
Reputacja organizacji jako dobrego pracodawcy	6	7	4
Elastyczny harmonogram	7	5	5
Płatny czas wolny (urlop)	8	10	7
Konkurencyjne benefity	9	9	–
Umiarkowane (nie nadmierne) obciążenie pracą	10	–	9
Zdrowie finansowe organizacji	–	8	6
Konkurencyjne benefity dotyczące przejścia na emeryturę	–	–	10

Źródło: J. M. Bremen, L. Sejen, *Advancing total rewards and the employee value proposition*, „Workspan – The Magazine of WorldatWork” 2012, nr 1, podają za: Mazurkiewicz A., *Zarządzanie talentami w przedsiębiorstwie w warunkach kryzysu zaufania*, [w:] „Zarządzanie i Finanse. Journal of Management and Finance”, Rok 10, nr 4, Część 2, Wydział Zarządzania Uniwersytetu Gdańskiego, 2012, s. 43.

Powoli na rynku pracy pojawia się kolejne pokolenie osób – pracowników określanych „generacją C” – „connect, communicate, change” – pokolenie Millenium. Są to osoby urodzone pomiędzy rokiem 1982 a 1996. Chociaż w tym przypadku to nie data urodzenia decyduje o kwalifikacji do tej grupy. Początek tej generacji wiązany jest z momentem, w którym Internet i media społecznościowe stały się nieodłącznym elementem funkcjonowania. Mogą zatem pojawić się pewne rozbieżności co do wieku przedstawicieli „pokolenia Milenium” w różnych krajach np. w USA i Polsce. Stany Zjednoczone najwcześniej „udostępniły” swoim obywatelom możliwość korzystania z sieci Internet, zatem tam przewagę będą stanowiły osoby nieco młodsze niż w Polsce. Dla specjalistów zajmujących się przemianami generacyjnymi ważniejsza od daty urodzin jest życie w innej rzeczywistości – rzeczywistości cyfrowej, a także wychowanie w „erze Internetu”. Generacja „C”, nie potrafi żyć bez portali społecznościowych, a komputer – smartfon jest podstawowym narzędziem funkcjonowania – komunikowania się „digital natives”.

Dan Pankraz podaje pięć cech wyróżniających to pokolenie: „uwielbiają tworzenie nowych treści i mieszanie form (mashing), chcą formowania społeczności aktywnych a nie pasywnych, korzystają z mediów społecznościowych, gdzie angażują się w dyskusje o ideach, kulturze, wiodą intensywne życie, nad którym

sami chcą sprawować kontrolę, poszukują pracy tam, gdzie bardziej liczy się kreatywność niż podporządkowanie sztywnej hierarchii”.¹⁷²

W kontekście przekazywania wiedzy i umiejętności zmianie ulega strumień przekazywania i odbioru informacji. Wcześniej określona dawka wiedzy w postaci tradycyjnych programów szkoleniowych kierowana była do pracownika (ang. push model). Obecnie coraz częściej mamy do czynienia z tzw. modelem „wyciągania wiedzy” (ang. pull model)¹⁷³. Pracownicy z pokolenia Millenium oczekują, iż będą mieli możliwość dostępu do zasobów wiedzy w dowolnym momencie. Umożliwia to współczesna technologia i coraz częściej w tym celu wykorzystywane platformy edukacyjne.

3.2. Kompetencje – ustalenia terminologiczne, opis i pomiar

Kompetencje są pojęciem bardzo często wykorzystywanym zarówno w życiu codziennym jak również w rozważaniach teoretycznych, przy czym istnieje bardzo szeroki wachlarz propozycji definicyjnych będący wynikiem ich wielokontekstowego znaczenia. Najczęściej można spotkać te, które nawiązują do różnych płaszczyzn funkcjonowania zawodowego współczesnego człowieka, tzw. podmiotowe rozumienie kompetencji. Dość często używa się również pojęcia kompetencji w znaczeniu uprawnień formalno-prawnych pracownika, związanych z organizacją pracy w instytucji bądź zespole. W tym znaczeniu dotyczą np.: zakresu praw (w tym uprawnień decyzyjnych) przypisanych osobie bądź stanowisku, podkreślają „umocowanie” pracownika w strukturze organizacyjnej, kładą nacisk na „tytuł” do wykonywanej pracy¹⁷⁴. Z taką interpretacją terminu, rozumianą w kontekście „pełnomocnictw i uprawnień, zakresu działania organu władzy lub jednostki organizacyjnej; zakresu czyjejs władzy, umiejętności i odpowiedzialności”, koresponduje definicja zamieszczona w słowniku języka polskiego¹⁷⁵. Z organizacyjnego punktu widzenia wyróżnia się zwykle trzy główne kategorie pojęcia kompetencji: kompetencje jako obserwowalna wydajność; określony standard pracy danej osoby, jako wynik określony jakościowo oraz kompetencje jako atrybut osoby¹⁷⁶.

172 172 <http://de.slideshare.net/jshaw20/gen-c-by-dan-pankraz-1228108588460973-8> pobrano 3.03.2013.

173 Trendy HR 2014, *Jak przyciągnąć i utrzymać pracowników w XXI wieku*, 2014, s.42, http://www.deloitte.com/assets/Dcom-Poland/Local%20Assets/Documents/Raporty,%20badania,%20rankingi/pl_HumanCapitalTrends_2014.pdf.

174 Ornarowicz U., *Menedżer XXI wieku. Definicja, identyfikacja, edukacja*, Warszawa 2008, s. 68-70.

175 *Słownik Języka Polskiego*, PWN, Warszawa 2005, s. 348.

176 Masłyk-Musiał E. (red), *Zarządzanie kompetencjami w organizacji Praca zbiorowa*, Oficyna Wydawnicza WSM, Warszawa 2005, s. 94.

Ujęcie atrybutowe, szczególnie w rozumieniu posiadanych przez jednostkę cech lub predyspozycji, od dłuższego czasu budzi duże zainteresowanie praktyków i teoretyków funkcjonujących nie tylko w obszarze Rozwoju Zasobów Ludzkich. W tym ujęciu można wyróżnić pojęcie kompetencji w rozumieniu kompetencji osobowych (osobistych) – związanych z atrybutami jednostki, a także pojęcie kompetencji pracowniczych, które odnoszą się do wymagań konkretnego środowiska pracy.

Jednym z pierwszych badaczy, który skoncentrował swoje zainteresowania na kompetencjach w tym znaczeniu był David C. McClelland. Jego zdaniem kompetencje opierają się na pewnych predyspozycjach pracownika mających związek z osiągnięciami w sytuacji w pracy. Uwzględnił w tym zestawieniu między innymi: wiedzę, umiejętności oraz talent, które to umożliwiają osiąganie zakładanych wyników w pracy lub innych sytuacjach¹⁷⁷. R. Boyatzis podobnie jak McClelland odróżnił pojęcie kompetencji od określenia kwalifikacji. Zdaniem R. Boyatzisa to „...potencjał istniejący w człowieku, prowadzący do takiego zachowania, które przyczynia się do zaspokojenia wymagań na danym stanowisku pracy w ramach parametrów otoczenia organizacji, co z kolei daje pożądane wyniki”¹⁷⁸. W podobnym kierunku zmierza propozycja Ch. Woodruffe’a, który uznał, iż kompetencjami są te atrybuty pracownika, które pozwalają mu na efektywne realizowanie zadań profesjonalnych, a także to, iż o kompetencjach wnioskujemy na podstawie rzeczywistych zachowań na stanowisku pracy¹⁷⁹.

Pojęcie kompetencji jest złożonym konstruktem teoretycznym, stąd obecna w literaturze przedmiotu mnogość interpretacji i podejść. Niektórzy autorzy np. I. Roberts wśród jej komponentów wymieniają np. cechy osobowości. „Kompetencje to wszystkie związane z pracą cechy osobowości, wiedza, umiejętności, doświadczenie, postawy i wartości, na których bazuje dana osoba, aby dobrze wykonywać powierzoną jej pracę”¹⁸⁰. Na gruncie polskim można również odnaleźć w definicjach odniesienia do cech osobowości jako jednego z komponentów kompetencji¹⁸¹. Biorąc jednak pod uwagę atrybuty przypisywane kompetencjom, do których zalicza się przede wszystkim: zmienność, mierzalność, a także ich związek z zadaniami w sytuacji pracy, wg wielu autorów cechy osobowości nie mieszczą się w tym zbiorze¹⁸², szczególnie ze względu na ich stosunkowo stały charakter i niską podatność na zmiany. Większość autorów zalicza do komponentów

177 McClelland D.C. (1973), *Testing for competence rather than for „intelligence”*, „American Psychologist”, nr 28(1).

178 Armstrong M. *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002, s. 249-242.

179 Woodruffe C., *Ośrodki oceny i rozwoju*. Oficyna Wydawnicza, Kraków 2003.

180 Roberts, I. (1997). Remuneration and reward. In Beardwell & Holden (Eds.), *Human resource management: A contemporary perspective* (pp. 549-610). London: Pearson.

181 Sajkiewicz A. (red.), *Jakość zasobów pracy. Kultura, kompetencje, konkurencyjność*, Poltext, Warszawa 2002, s. 900-909.

182 Zbiegień-Maciąg L. (red.), *Nowe tendencje i wyzwania w zarządzaniu personelem*, Wolters Kluwer, Kraków 2006.

tów te, które dają się łatwo kształtować np.: wiedzę, umiejętności oraz postawy. Stanowią one kluczowy element nadający sens merytoryczny większości obecnie funkcjonujących definicji. Między innymi uwzględnili je: D. C. McClelland, R. Boyatzis, Ch. Woodruffe, M. Armstrong, M. Argyle, a na gruncie polskim np.: L. Zbiegień-Maciąg, J. Skrzypczak, W. Okoń, T. Pszczołowski, S.M. Kwiatkowski i Z. Sepkowska, M. Czerepaniak-Walczak, S. Borkowska, S. Dylak, T. Oleksyn, G. Filipowicz i wielu innych. Przykładowe definicje ilustrujące różne podejścia do tego problemu zaprezentowane zostały w tabeli nr 17.

W celu uporządkowania zbiorów kompetencji wyróżnia się szereg podziałów i klasyfikacji ułatwiających wykorzystanie ich w praktyce. Ze względu na poziom ogólności/specjalizacji można wyróżnić kompetencje bazowe – stanowiące podstawę dla innych (osobiste, poznawcze, społeczne), oraz kompetencje wykonawcze, wśród nich: kompetencje firmowe, menedżerskie, biznesowe¹⁸³. A. Pocztowski natomiast wyróżnił dwie grupy kompetencji, pierwsza o zasadniczym znaczeniu dla prawidłowego wykonywania pracy, tzw. podstawowe (w tym: umiejętności i wiedzę). W drugiej grupie wskazał na kompetencje umożliwiające ocenę poziomu wykonywanej pracy, charakteryzujące pracownika osiągającego wysokie lub niskie wyniki. W tej grupie umieścił te, które wiążą się z postawami, motywami oraz wartościami¹⁸⁴. Ten sam autor wskazał również na kompetencje związane z procesem rozumowania i myślenia, (np. uczenie się), związane z procesem działania, (np. organizowanie, planowanie), oraz związane z procesem odczuwania, (np. umiejętności interpersonalne)¹⁸⁵. J. Kubicka-Daab, wskazała na kompetencje podstawowe, do których zaliczyła wszystkie niezbędne w przypadku określonej kategorii zawodowej/funkcjonalnej. Natomiast w drugiej wskazała na kompetencje specyficzne odróżniające konkretną rolę organizacyjną lub stanowiskową od innych stanowisk¹⁸⁶. M. Armstrong zaproponował podział na kompetencje: ogólne (odnoszące się np. do wszystkich ludzi wykonujących dany zawód, należących do danej organizacji); szczegółowe (związane z konkretnymi rolami, funkcjami); progowe (uwzględniające podstawowe wymagania dla danego stanowiska); kompetencje związane z konkretnymi działaniami (chodzi tu o poziom wykonania); różnicujące (pozwalające identyfikować charakterystyczne cechy jednostek w kontekście poziomu wykonania)¹⁸⁷. Ze względu na istotność kompetencji dla wykonywanej pracy można wyróżnić kompetencje kluczowe – to te, które stanowią podstawę piramidy będącej zbiorem kwalifikacji, na bazie których powinny być

183 Filipowicz G., *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, PWE, Warszawa 2004, s. 37.

184 Pocztowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie – procesy – metody*, PWE, Warszawa 2006, s. 155.

185 Pocztowski A., *Zarządzanie...*, op.cit., s. 156.

186 Kubicka-Daab J., *Budowa modeli kompetencji*, [w:] *Najlepsze praktyki zarządzania kapitałem ludzkim* (red.) Ludwicyński A., Polska Fundacja Promocji Kadr, Warszawa 2002, s. 239-240.

187 Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2011, s. 245.

budowane coraz węższe – szczegółowe¹⁸⁸. T. Oleksyn np. wymienił kompetencje: zawodowe, korporacyjne oraz stanowiskowe¹⁸⁹.

Tabela 17. Wybrane definicje pojęcia kompetencji

J. Skrzypczak,	„Zdolność do czegoś, zależną zarówno od znajomości wchodzących w nią wiadomości, umiejętności i sprawności, jak i od stopnia przekonania o potrzebie posługiwania się tą zdolnością” [Skrzypczak, 1998, s. 20]
W. Okoń	„Kompetencja jest to zdolność do osobistej samorealizacji będąca podstawowym warunkiem wychowania; w pedagogice, definiowana jako zdolność do określonych obszarów, jest uważana jako rezultat procesu uczenia się. Najważniejszymi cechami tego pojęcia są wiedza, sprawności i motywacje” ¹⁹⁰
T. Pszczołowski	„Cechy podmiotu działania zrelatywizowane do sprawnego wykonywania określonego czynu, spełnienia funkcji w organizacji” ¹⁹¹
S.M. Kwiatkowski i Z. Sepkowska	„Zdolność wykonywania czynności w zawodzie dobrze lub skutecznie zgodnie ze standardami wymaganymi na stanowiskach pracy, wspieraną określonymi zakresami umiejętności, wiadomości, i cechami psychofizycznymi, jakie powinien posiadać pracownik” ¹⁹²
Ch. Woodruffe	Kompetencjami są atrybuty pracownika, które pozwalają mu na efektywne realizowanie zadań profesjonalnych. O kompetencjach wnioskujemy na podstawie rzeczywistych zachowań na stanowisku pracy (2003) ¹⁹³
M. Czerepaniak-Walczak	Kompetencje społeczne są „szczególną właściwość, wyrażającą się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie, umiejętności, adekwatnego zachowania się, w świadomości potrzeby i konsekwencji takiego właśnie zachowania oraz w przyjmowaniu na siebie odpowiedzialności za nie” ¹⁹⁴
Borkowska S.,	to zachowania odróżniające pracowników w różnych sytuacjach zawodowych, zdeterminowane przez wykorzystaną przez nich wiedzę i umiejętności oraz przez postawy i motywacje. Znajomość kompetencji pracownika pozwala przewidywać jego zachowania (i ich skutki) w nowych sytuacjach ¹⁹⁵

188 Skrzypczak J., 1998, s. 20.

189 Oleksyn T., *Zarządzanie kompetencjami teoria i praktyka*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006, s. 99.

190 Okoń W. *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1992.

191 Pszczołowski, T., *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1978, s. 99.

192 Kwiatkowski S.M., Sepkowska Z. (red.), *Budowa standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce*, Instytut Badań Edukacyjnych, Instytut Technologii Eksploatacji, Warszawa-Radom 2000.

193 Woodruffe, C. *Ośrodki oceny i rozwoju*. Oficyna Wydawnicza, Kraków 2003.

194 Czerepaniak-Walczak M., *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin 1995, s.135-137.

195 Borkowska S., *Strategie wynagrodzeń*, Oficyna Ekonomiczna, Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2001, str. 55.

M. Argyle	Kompetencje społeczne są zbiorem takich umiejętności, od których zależy możliwość adekwatnej reakcji na określoną sytuację społeczną. Za powstanie, rozwój kompetencji społecznych odpowiedzialne są zdolności niezbędne do przetwarzania informacji behawioralnych, które Michaela Argyle określił jako inteligencję społeczną ¹⁹⁶
S. Dylak	Kompetencje są złożoną dyspozycją, „stanowiącą wypadkową wiedzy, umiejętności i postaw, motywacji, emocji i wartościowania” ¹⁹⁷
G. Filipowicz	„dyspozycje w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw pozwalające realizować zadania zawodowe na odpowiednim poziomie” ¹⁹⁸
T. Oleksyn	Kompetencje pracowników obejmują ich zainteresowania, uzdolnienia i predyspozycje, wykształcenie i wiedzę, doświadczenie i praktyczne umiejętności, wewnętrzną motywację, postawy i zachowania ważne w pracy zawodowej, stan zdrowia i kondycję psychofizyczną, formalne wyposażenie w prawo do działania w imieniu danej organizacji, wyznawane wartości i zasady etyczne ¹⁹⁹

Wśród najbardziej cenionych przez pracodawców kompetencji wymienia się przede wszystkim zdolności do działania w nietypowych warunkach pracy. Ceniona jest łatwość przystosowania się do zmiennych sytuacji, a także przedsiębiorcze i twórcze podejście do obowiązków jak również odpowiedzialność²⁰⁰.

Podobne stanowisko zajmuje T.W. Nowacki i U. Jeruszka, którzy do kluczowych umiejętności współczesnych pracowników zaliczają przede wszystkim: umiejętność komunikowania się, pracy zespołowej, przetwarzania informacji, otwartość na zmiany w otoczeniu i łatwość przystosowania się, samodzielnego podejmowania decyzji, samodzielność i twórcze działanie w pracy, umiejętność samokształcenia i rozwoju²⁰¹. J. Skrzypczak wśród kluczowych kompetencji współczesnego pracownika wiedzy wymienia: umiejętności uczenia się i rozwiązywania problemów, myślenia – dostrzegania zależności przyczynowo-skutkowych i funkcjonalnych oraz złożoności zjawisk, poszukiwania, segregacji i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, doskonalenia się – elastycznego reagowania na zmiany i poszukiwania nowych rozwiązań; komunikowania się – korzystania z technologii, porozumiewania się w kilku językach, argumentowania i obrony własnego zdania, współpracy i porozumienia w grupie, działania – organizowania pracy, opanowania²⁰².

196 Terelak, J.F., Baldys, J., *Pleć psychologiczna a kompetencje społeczne u kobiet na stanowiskach kierowniczych średniego szczebla*, [w:] S.A. Witkowski (red.), *Psychologiczne wyznaczniki sukcesu w zarządzaniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2003, s. 27-45.

197 Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1995, s. 37.

198 Filipowicz G., *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, PWE, Warszawa 2004.

199 Oleksyn T., *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006, str. 39.

200 Wiatrowski Z., *Wyznaczniki i szanse bycia współczesnym pracownikiem*, [w:] *Przedsiębiorstwo w rozwoju zawodowym pracowników*, (red.) Kwiatkowski S.M., IBE, Warszawa, 2007, s. 56.

201 Nowacki T.W, Jeruszka U., *Podstawy dydaktyki pracy*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2004.

202 Skrzypczak J., *Tak zwane kompetencje kluczowe, ich charakter i potrzeba kształtowania w toku edukacji ustawicznej*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych nr 3/1998, s. 20.

Na podstawie nawet pobieżnej analizy przytoczonych propozycji nie trudno zauważyć, iż szczególnego znaczenia nabierają w dzisiejszych czasach tzw. kompetencje społeczne. To zbiór takich „umiejętności, od których zależy możliwość adekwatnej reakcji na określoną sytuację społeczną. Za powstanie, rozwój kompetencji społecznych odpowiedzialne są zdolności niezbędne do przetwarzania informacji behawioralnych, które Michaela Argyle określił jako inteligencję społeczną”²⁰³. Kompetencje pod względem strukturalnym nawiązują do treści postaw²⁰⁴.

Swego rodzaju podsumowaniem zebranych informacji uwzględniających istotę podstawowych kompetencji we współczesnej gospodarce może stanowić zestawienie zamieszczone w tabeli nr 18. Zbiór powstał w oparciu o wyniki badań przeprowadzonych na zlecenie PARP, które dotyczyły zapotrzebowania polskiej gospodarki na umiejętności kadr zarządzających oraz pracowników przedsiębiorstw²⁰⁵. Zdaniem autorów projektu niezależnie od profilu kształcenia współczesny pracownik musi dysponować zestawem „umiejętności miękkich”²⁰⁶. To wszechstronnie przygotowany absolwent szkoły lub uczelni, który co najmniej kilka razy w życiu zmienia zawód i będzie w stanie dostosować się do potrzeb rynku. O jego szansach na rynku pracy decyduje elastyczność i chęć uczenia się, sprawne władanie wszystkimi zdobyczami technik zarządzania informacją oraz umiejętności w zakresie komunikacji międzyludzkiej i zespołowej pracy projektowej²⁰⁷. M. Juchnowicz podkreśla, że pracę otrzymuje się w 70% dzięki wiedzy fachowej i w 30% dzięki kompetencjom społecznym, traci się zaś w 70% z braku kompetencji społecznych i w 30% z braku kwalifikacji merytorycznych²⁰⁸.

203 Terelak, J.F., Bałdys, J., *Płeć psychologiczna a kompetencje społeczne u kobiet na stanowiskach kierowniczych średniego szczebla*, [w:] S.A. Witkowski (red.), *Psychologiczne wyznaczniki sukcesu w zarządzaniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2003, s. 27-45.

204 Furmanek W. (1997), *Kompetencje. Próba określenia pojęcia*, „Edukacja Ogólnotechniczna Inaczej” nr 7, s. 8.

205 Matusiak K.B., Kuciński J., Gryzik A. (red), *Foresight kadr nowoczesnej gospodarki*, Publikacja współfinansowana przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2009, s. 128.

206 Juchnowicz M., *Polityka edukacyjna wobec potrzeb rynku pracy*, [w:] Wachowiak P., Dąbrowski M., Majewski B.(red.), *Kształtowanie postaw przedsiębiorczych a edukacja ekonomiczna*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2007, s. 40-46.

207 Juchnowicz M., *Polityka edukacyjna wobec potrzeb rynku pracy*, [w:] Wachowiak P., Dąbrowski M., Majewski B.(red.), *Kształtowanie postaw przedsiębiorczych a edukacja ekonomiczna*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2007, s. 40-46.

208 Juchnowicz M., *Polityka edukacyjna wobec potrzeb rynku pracy*, [w:] Wachowiak P., Dąbrowski M., Majewski B.(red.), *Kształtowanie postaw przedsiębiorczych a edukacja ekonomiczna*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2007, s. 40-46.

Tabela 18. Kompetencje w „nowoczesnej gospodarce”

Oczekiwane kompetencje kadry kierowniczej	Oczekiwane kompetencje pracowników
Umiejętność funkcjonowania w otoczeniu międzynarodowym	„Przekwalifikowalność” i mobilność
Praca w zespole, zarządzanie zespołami	Znajomość technologii informatycznych
Kreatywność i przedsiębiorczość	Znajomość języków obcych
Zarządzanie wiedzą i infobrokerstwo	Umiejętność funkcjonowania w otoczeniu międzynarodowym
Komunikacja interpersonalna, autoprezentacja	Wykorzystanie technologii mobilnych
Znajomość języków obcych	Komunikacja interpersonalna, autoprezentacja
Znajomość technologii informatycznych	Praca w zespole, zarządzanie zespołami
Wykorzystanie technologii mobilnych	Kreatywność i przedsiębiorczość
„Przekwalifikowalność” i mobilność	Ugruntowane podstawy matematyki
Ochrona własności intelektualnej	Zarządzanie wiedzą i infobrokerstwo
Ugruntowane podstawy matematyki	Ochrona własności intelektualnej

Źródło: Matusiak K.B., Kuciński J., Gryzik A. (red), *Foresight kadr nowoczesnej gospodarki*, Warszawa 2009.

Na podstawie przeprowadzonej analizy wytypowano te najistotniejsze kompetencje, dotyczące kadry zarządzającej, wśród nich do najważniejszych zaliczono: umiejętności funkcjonowania w otoczeniu międzynarodowym, zarządzanie zespołami oraz kreatywność. Natomiast od pracowników oczekuje się mobilności zawodowej, umiejętności technicznych, wykonawczych (np. informatycznych) czy znajomości języków obcych.

Podsumowując przeprowadzoną analizę można przyjąć, iż dla celów czysto praktycznych kompetencje mogą być traktowane jako dyspozycje w zakresie wiedzy umiejętności i postaw, które umożliwią wykonywanie pracy na określonym poziomie²⁰⁹. Jest to dość spójne ujęcie, uwzględniające podstawowe założenia teoretyczne, jednocześnie w czytelny sposób umożliwiające wyróżnienie podstawowych komponentów. W zastosowaniach praktycznych sprawdza się szczególnie na poziomie projektowania opisów kompetencyjnych w przedsiębiorstwach.

W oparciu o powyższe założenia w dalszej części podrozdziału przedstawiono główne etapy procedury umożliwiającej dokonanie identyfikacji oraz opisu kompetencji w odniesieniu do zadań wykonywanych na określonym stanowisku pracy. Kompetencje powinno opisywać się w kontekście efektów pracy, zgodnie z zasadą: aby wykonywać określone zadania pracownik powinien posiadać odpowiednie dyspozycje. Im bardziej precyzyjny będzie opis pracy, tym lepiej dobrane zostaną umiejętności, wiedza oraz postawy, które powinny przejawiać osoby wykonujące

209 Porównaj: Filipowicz G., *Zarządzanie Kompetencjami Zawodowymi*, PWE, Warszawa 2004.

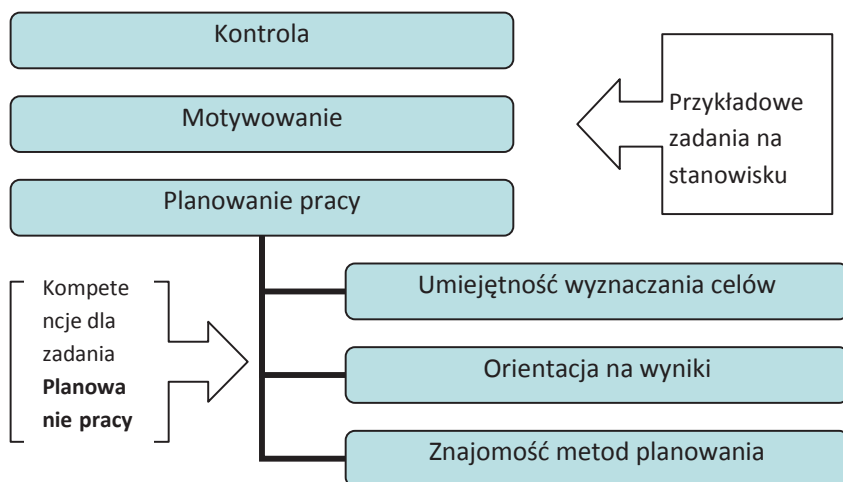
powyższe czynności. Każda kompetencja w związku z tym odnosi się do konkretnego zadania lub zadań (patrz: schemat nr 14). Istotą procesu identyfikacji i opisu kompetencji jest zatem znajomość struktury zadań/czynności realizowanych na określonym stanowisku. Opisy i modele kompetencji przygotowywane są pod kątem potrzeb organizacji, natomiast nie odnoszą się bezpośrednio do konkretnych osób (pracowników).

Przykład. Jednym z zadań, które wykonuje kierownik zespołu jest planowanie pracy podległych pracowników. Aby efektywnie i skutecznie realizować tak sformułowane zadanie potrzebna jest: odpowiednia wiedza w tym zakresie, umiejętności praktyczne, a także odpowiednie nastawienie czyli określona postawa.

W praktyce oznacza to, iż pracownik, który będzie wykonywał pracę na tym stanowisku powinien posiadać: określoną wiedzę na temat sposobów i metod planowania, umiejętności wyznaczania celów dla siebie i zespołu, a także posiadać silną orientację na osiągnięcie zaplanowanych wyników – celu.

Jest to przykład, w którym „udało się opisać” przykładowe zadanie (w tym przypadku: planowanie) przy pomocy pełnego „zestawu” grup kompetencji (wiedzy, umiejętności i postaw). Są to w odniesieniu do zadania „planowanie” kolejno: znajomość metod planowania, umiejętność wyznaczania celów, orientacja na wynik. Analogicznie postępuje się ze wszystkimi zadaniami wchodzącymi w skład opisu pracy (zadań, które wskazane są w opisie stanowiska pracy). Należy dążyć do wnikliwego poznania konstrukcji zadań/czynności, od tego bowiem zależy trafność zidentyfikowanych dyspozycji. Po przeprowadzeniu powyższej analizy w odniesieniu do każdego z zadań powstaje pełna lista kompetencji.

Schemat 14 . Związek kompetencji z zadaniami



Opracowanie własne.

Jak nietrudno zauważyć przy kilku zadaniach sformułowanych dla jednego stanowiska pracy (zaleca się określenie od pięciu do ośmiu głównych/kluczowych) liczba przypisanych kompetencji może wynieść ponad dwadzieścia (np. 8 zadań x 3 kompetencje). Pozostawienie tak dużego i nieuporządkowanego zbioru dyspozycji, szczególnie z punktu widzenia przedsiębiorstwa, byłoby niepraktyczne. Sugeruje się zatem, aby w ten sposób otrzymaną listę zweryfikować i skrócić do około ośmiu-dwunastu najważniejszych tzw. kluczowych.

M. Juchnowicz i Ł. Sienkiewicz wskazują na określone zasady, na które należy zwrócić uwagę w procesie formułowania ostatecznej listy tych kluczowych²¹⁰.

- Opisy kompetencji powinny odnosić się do kluczowych zadań na danym stanowisku.
- Kompetencje powinny być dostosowane do realnych warunków pracy, umożliwiać przewidywanie efektów końcowych pracy.
- Kompetencje powinny być definiowalne – możliwość spójnego ich opisu, a także mierzalne.
- Opisy kompetencji powinny umożliwiać odróżnienia zachowań pożądanych od niepożądanych (np. cechy, które umożliwiają osiągnięcie wzorcowych rezultatów pracy).
- Kompetencje to dyspozycje, które można rozwijać poprzez szkolenia oraz doskonalenie w miejscu pracy
- Opisy kompetencji powinny być sformułowane w sposób klarowny i zrozumiały dla pracowników i ich przełożonych.

Proces redukcji rozbudowanej nadmiernie listy kompetencji polega na analizie i weryfikacji każdej z nich pod względem częstości występowania (przy okazji różnych zadań), a także merytorycznej zawartości każdej ze zidentyfikowanych (patrz wyżej propozycja M. Juchnowicz i Ł. Sienkiewicz).

Zabieg ten umożliwia redukcję tych powtarzających się oraz zaklasyfikowanie do właściwej grupy określającej kluczowe znaczenie dla danego stanowiska pracy. W tym przypadku przydatne wydają się być opisane wcześniej klasyfikacje czy podziały uwzględniające określone ich aspekty i właściwości.

Dobrym sposobem weryfikacji jest tu kategoryzacja zaproponowana przez G. Filipowicza, która kładzie nacisk na priorytety organizacji (patrz: tabela 19). Proponowany przez autora podział obejmuje trzy podstawowe grupy/kategorie: kompetencje tzw. społeczne (głównie interpersonalne), profesjonalne oraz firmowe²¹¹.

210 Juchnowicz M., Sienkiewicz Ł., *Jak ocenić pracę. Wartościowanie stanowisk pracy i kompetencji*, s. 979- 973.

211 Innym bardziej szczegółowym podziałem może być wyodrębnienie kompetencji w podziale na: osobiste, społeczne, menedżerskie i zawodowe (Filipowicz G. – *Uniwersalny model kompetencyjny, Podręcznik*, Fundacja Obserwatorium zarządzania, Warszawa, bd., http://katalizatorinnowacji.pl/uploads/files/0/145/Kompetencje_book.pdf pobrano 20.07.2014). Tutaj pewną trudność stanowić może sytuacja dotycząca kluczowych kompetencji np. kadry zarządzającej – gdzie kompetencje menedżerskie to w gruncie rzeczy kompetencje zawodowe (specyficzne dla tej grupy pracowników wyższego szczebla.

Kompetencje społeczne związane są z umiejętnościami miękkimi i dotyczą zwykle relacji interpersonalnych, np.: asertywność, komunikatywność, praca w zespole, itd. Grupa kompetencji tzw. profesjonalnych dotyczy tych, które związane są ze specyfiką wykonywanej pracy, i należą do grupy specjalistycznych.

Np. w przypadku kierownika działu marketingu może to być wiedza w zakresie opracowania „strategii marketingowych”, dla pracownika działu HR wiedza dotycząca procesów „rekrutacji i selekcji”, dla informatyka znajomość programowania „C++”.

Tabela 19. *Grupowanie kompetencji pod kątem potrzeb organizacji (przykładowe)*

Społeczne	Profesjonalne	Firmowe
komunikatywność, zrównoważenie emocjonalne, sumienność, asertywność, kreatywność, odporność na stres, dokładność i wnikliwość, współpraca w zespole, otwartość,	wiedza fachowa, umiejętność prezentacji, znajomość standardów pracy, analiza i ocena sytuacji, ustalanie priorytetów, planowanie pracy, podejmowanie decyzji, organizacja pracy, zarządzanie czasem,	wartości i zasady moralne, identyfikacja z firmą, przestrzeganie dyscypliny, bezpieczeństwo pracy, dążenie do rezultatów, orientacja na klienta, gotowość do uczenia się i rozwoju

Źródło, na podstawie: Filipowicz G., *Zarządzanie Kompetencjami Zawodowymi*, PWE, Warszawa 2004.

Natomiast w przypadku kompetencji firmowych będą to te, które powinny być charakterystyczne dla większych grup pracowniczych. Dotyczyć to może np. znajomości języka obcego w przedsiębiorstwach realizujących swoje interesy poza granicami kraju, współpracujących z zagranicznymi przedsiębiorstwami (np. oddziały zagraniczne, ogólny poziom zaawansowania dla każdej z grup pracowników) lub planujących ekspansję na inne rynki. Może także dotyczyć standardów w relacjach z klientami, gotowości do stosowania szczególnych zasad bezpieczeństwa (nie tylko BHP ale np. w przypadku archiwizacji danych). Jest to również kategoria, w której najczęściej eksponowane są kompetencje związane z oczekiwanymi postawami np. „nastawienie na potrzeby klienta”, „dążenie do osiągnięcia sukcesu”.

Należy zaznaczyć, iż nie zawsze kompetencje, które wg wyżej podanego klucza mieszczą się w określonej kategorii (patrz: tabela 19) będą umiejscowione w identyczny sposób w przypadku każdej grupy stanowisk. Podstawowe znaczenie w procesie porządkowania odgrywa tu profil stanowiska pracy. Ta sama kompetencja może być zatem zaliczona do grupy kompetencji „interpersonalnych” lub/i „firmowych”.

Przykład: kompetencja „komunikatywność” w przypadku pracownika działu obsługi klienta jest zarówno kompetencją zaliczaną do grupy kompetencji „profesjonalnych” jak i „interpersonalnych”. Wysoki poziom

tego typu umiejętności ma kluczowe znaczenie w budowaniu relacji firmy z klientami. Zatem zarówno naturalne predyspozycje jak i odpowiednie przygotowanie merytoryczne (kompetencje profesjonalne) umożliwiają realizację wyznaczonych zadań – pozyskiwania klientów. Natomiast ta sama kompetencja w przypadku szeregowego pracownika działu księgowości może zostać zaliczona raczej do kompetencji „interpersonalnych”. Jak nie trudno zauważyć celem tego stanowiska będzie księgowanie dokumentów i raportów finansowych, natomiast kontakty wewnątrz organizacji będą ograniczały się do określonej grupy pracowników przedsiębiorstwa. Zatem poziom tej kompetencji u pracownika nie będzie kluczowym elementem wpływającym bezpośrednio na efektywność wykonywanej pracy (czyli w tej sytuacji ten rodzaj kompetencji „schodzi nieco na drugi plan”). Co nie oznacza, iż brak umiejętności komunikowania się ze współpracownikami w tym przypadku będzie wpływał pozytywnie na relacje międzyludzkie.

Kluczowe z punktu widzenia organizacji kompetencje to te, dzięki którym w zakładany sposób realizowany jest cel stanowiska pracy. Jeżeli celem stanowiska „doradca klienta” jest np.: prezentacja i sprzedaż towarów, to kluczowymi będą kompetencje: interpersonalne związane z nawiązywaniem i utrzymywaniem kontaktów, (kontakty z klientami), umiejętność prezentacji towarów (obsługa programów i urządzeń multimedialnych), wiedza nt. oferowanych produktów, nastawienie na osiągnięcie wyników, obsługa systemu sprzedażowego...itd.

Po sformułowaniu ostatecznej listy kompetencji, zredukowanej do około 8-12 kluczowych, kolejnym etapem jest ich opis. Każda z nich wymaga odpowiedniego jej zdefiniowania w sposób, który bezpośrednio wiąże się z wykonywaną pracą. Mówiąc zatem o definicjach określonych kompetencji mamy na myśli niekoniecznie definicje powszechnie używane, „ogólnie” dostępne np. w różnego typu słownikach czy podręcznikach, ale raczej precyzyjne „własne” opisy wynikające z wykonywanych w określonych sytuacjach zawodowych czynności.

W związku z tym, iż każda kompetencja odnosi się do konkretnej sytuacji w pracy, dotyczy określonych czynności, jej definicja powinna być w nią „wpisana”²¹².

Przystępując do definiowania kompetencji pamiętać należy o kilku podstawowych zasadach. Powinno się dążyć, aby każda kompetencja została opisana przy pomocy sformułowań – „słownej nomenklatury” charakterystycznej dla organizacji (operujemy językiem pracowników – praktyki). Opis dotyczy bezpo-

212 Gotowe zestawy (opisanych) kompetencji dostępne są w ofercie niektórych firm konsultingowych. Jednak jest mało prawdopodobne, aby przy tak wielkiej różnorodności „stanowisk” pracy, wynikających ze specyfiki branży, charakteru wykonywanej pracy, kultury organizacyjnej przedsiębiorstwa, wielkości, struktury, a także stopnia „zintelektualizowania” – zaawansowania technologicznego można by było „trafić” na to, co nas interesuje. W przypadku zakupu takiego „zestawu” niezbędna stanie się pomoc konsultanta w celu dostosowania ich do potrzeb organizacji. Zatem w wielu przypadkach podjęcie tych działań we współpracy z konsultantem jest skuteczniejsze, „uszyte” od początku na miarę oczekiwań i możliwości organizacji.

średnio konkretnych zadań na danym stanowisku w kontekście koniecznej wiedzy umiejętności i postaw niezbędnych do wykonywania poprawnie konkretnej pracy/czynności. Definicja wskazuje: jaka grupa i jaki rodzaj zachowań jest charakterystyczny dla danej czynności. Niżej przedstawiono przykłady praktycznego zdefiniowanych kompetencji opracowane na potrzeby określonych stanowisk pracy w istniejących firmach.

Przykład:

Organizowanie np.: umiejętność efektywnego wykorzystania zasobów (ludzi, czasu, pieniędzy) oraz koordynacji różnorodnych działań do osiągnięcia zamierzonych celów.

Negocjacje np.: umiejętność skutecznego porozumiewania, się którego celem jest osiągnięcie zakładanych rezultatów przy jednoczesnym poszanowaniu interesów drugiej strony.

Odporność na stres, np.: umiejętność skutecznego radzenia sobie z zadaniami w sytuacjach krytycznych wywołanych presją czasu.

Nauczanie (w miejscu pracy), np.: umiejętność skutecznego wykorzystania metod i technik dydaktycznych oraz sprawnej organizacji procesu kształcenia w celu podniesienia poziomu umiejętności pracowników niezbędnych do zwiększenia efektywności pracy.

W procesie definiowania kompetencji przeprowadzany jest również zabieg operacjonalizacji zachowań, który umożliwia przedstawienie jej obrazu w postaci wymiernych wskaźników.

W związku z tym, iż kompetencje są złożonymi dyspozycjami ujawniającymi się w konkretnych sytuacjach (np. zawodowych), należy określić wskaźniki umożliwiające ich weryfikację. Właściwie dobrane wskaźniki umożliwiają ocenę jej poziomu (wg przyjętych kryteriów). W praktyce najczęściej korzysta się ze wskaźników opierających się na obserwacji – modelach odzwierciedlających konkretne zachowania. Wskaźnikami w badaniach społecznych (naukowych) mogą być zdaniem S. Nowaka zarówno zjawiska, stany rzeczy, zdarzenia, zachowania, fakty, procesy, które jest łatwo zaobserwować i których samo istnienie, pojawienie się lub stopień intensywności stanowi przesłankę, że w określonych przypadkach z pewnością lub z pewnym prawdopodobieństwem dane zdarzenie, czy własność wystąpiła²¹³.

Zwykle wymienia się kilka grup podstawowych wskaźników, do których zaliczane są wskaźniki: empiryczne, definicyjne, inferencyjne. W przypadku wskaźników definicyjnych są one tożsame z definicją (rozumieniem) określonej kompetencji. Wskazują na bezpośredni związek wskaźnika i tego, co badamy (obserwujemy).

213 Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, PWN, Warszawa 2004, s.144-146 , Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, PWN, Warszawa 2007.

Równie często wykorzystuje się wskaźniki inferencyjne. W tym przypadku przyjmuje się, iż jakieś konkretne obserwowalne zjawisko umożliwia wnioskowanie na temat innego stanu rzeczy, który z jakiegoś powodu nie jest możliwy do bezpośredniej obserwacji (np.: można przyjąć, iż posiadacze drogich samochodów są ludźmi zamożnymi, nie pytamy w tym przypadku wprost o wysokość zarobków). Wskaźniki empiryczne oceniane są na podstawie wyników, jeżeli występuje bezpośredni związek ze zjawiskami obserwowalnymi a ich wskaźnikami.

Wybrane wskaźniki wraz z przykładowymi modelami zachowań dla wspomnianej wcześniej definicji kompetencji „organizowanie pracy zespołu”²¹⁴ zaprezentowane są w tabeli nr 20.

Tabela 20. Przykładowe wskaźniki zachowań

Wskaźnik	Przykładowe zachowanie
Znajomość możliwości podległych pracowników	Wie, jakie osoby powinny uczestniczyć w zadaniu, aby jego realizacja przebiegała sprawnie
Wyznaczanie terminów	Potrafi trafnie oszacować czas niezbędny do realizacji zadania

Źródło: opracowanie własne.

Po określeniu wskaźników zachowań, należy przygotować narzędzia służące ich pomiarowi. Najczęściej wykorzystywane są skale obserwacyjne, które umożliwiają w miarę obiektywną ocenę zachowań. Obiektywizm tej metody wynika przede wszystkim ze stosowania identycznych procedur pomiarowych w przypadku oceny różnych pracowników (ich zachowań), co minimalizuje potencjalnie subiektywne nastawienia oceniającego. Gwarantuje, że bez względu na to kto dokonuje oceny – musi stosować identyczne kryteria i opisane procedury. Narzędzia obserwacyjne mogą być budowane w oparciu o założenia pięciostopniowej skali pomiarowej Likerta. Skala umożliwia identyfikację typowych zachowań, które odpowiadają określonym poziomom od tych niepożądanych do pożądanych.

Przykładowa matryca opisu poziomów wskaźników behawioralnych przy wykorzystaniu pięciostopniowej skali Likerta zaprezentowana została w tabeli nr 21.

214 Organizowanie pracy zespołu: umiejętności efektywnego wykorzystania zasobów (ludzi, czasu, pieniędzy) oraz koordynacji różnorodnych działań do osiągnięcia wyznaczonych celów.

Tabela 21. Charakterystyka poszczególnych poziomów kompetencji

Poziom	Charakterystyka
1 (A)	Brak przyswojenia danej kompetencji. Brak zachowań wskazujących na jej opanowanie i wykorzystanie w działaniu
2 (B)	Kompetencja przyswojona w stopniu podstawowym, wykorzystywana nieregularnie. Wymagane jest aktywne wsparcie i nadzór osób bardziej doświadczonych
3 (C)	Kompetencja przyswojona w stopniu dobrym pozwalające na samodzielne praktyczne jej wykorzystanie
4 (D)	Kompetencja przyswojona w stopniu bardzo dobrym pozwalająca na dobrą realizację zadań i przekazywanie innym własnych doświadczeń
5 (E)	Kompetencja przyswojona w stopniu doskonałym. Zdolność do wykorzystania i rozwijania wiedzy umiejętności i postaw właściwych dla danego zakresu działań

Źródło: Filipowicz G., *Zarządzanie Kompetencjami Zawodowymi*, PWE, Warszawa 2004.

Jak interpretować poszczególne poziomy? Najprostsza wydaje się identyfikacja poziomu A1, który charakteryzuje zachowania osób nieposiadających ani wiedzy, ani umiejętności, ani gotowości do pożądanых na danym stanowisku zachowań. Oddaje to najlepiej sformułowanie: brak zachowań wskazujących na jej opanowanie i wykorzystanie w działaniu.

Na przeciwnym biegunie znajduje się poziom najwyższy – E5, charakteryzujący zachowania osób o najwyższym stopniu zaawansowania, które przyswoiły określone kompetencje na poziomie umożliwiającym np. modyfikacje i doskonalenie rozwiązań w zakresie określonych czynności.

Centrum skali wyznacza „C3” – to stopień średni określający zachowania charakterystyczne dla sposobu wykonywania pracy w stopniu umożliwiającym poprawność, utrzymanie odpowiedniego tempa i jakości pracy.

Poziom B2 odpowiada kompetencjom osoby, której stopień biegłości w wykonywaniu określonych czynności można porównać do początkującego pracownika lub np. osoby odbywającej praktyki zawodowe. A więc posiadającej wiedzę „teoretyczną” przyswojoną na studiach lub w szkole, kursach zawodowych, ale nie posiadającą wystarczającego doświadczenia. Osoby takie wymagają wsparcia ze strony pracowników bardziej doświadczonych (opiekunów). Najlepiej do roli opiekunów dla pracowników niedoświadczonych (nowych pracowników w okresie adaptacji) nadają się pracownicy sklasyfikowani na poziomie B4. To oni najczęściej wyznaczani są jako wprowadzający do nowej roli w organizacji. Przy „skalowaniu” brane jest pod uwagę zaawansowanie danej kompetencji przejawiane między innymi w stopniu samodzielności pracowników, skuteczności wykonania, poziomu innowacyjności lub np. kompleksowości.

Sugeruje się, aby przy formułowaniu opisów przestrzegać określonych zasad: między innymi zaczynać od czasownika, unikać form: rzadko, często, a także wy-

korzystywania spójników: i lub, wprowadza to dodatkową „kategorię obserwacji”, co komplikuje proces oceny. Zatem powinny to być opisy proste i jednoznaczne. Niżej została przykładowa skala obserwacyjna dla wskaźnika „umiejętność przewidywania zasobów potrzebnych do realizacji zadania” oraz jednowskaźnikowej kompetencji „umiejętność pracy w zespole” (patrz: tabela 22).

Tabela 22. Pięciostopniowa skala oceny kompetencji.

A1	B2	C3	D4	E5
Wskaźnik: „umiejętność przewidywania zasobów potrzebnych do realizacji zadania” dla kompetencji „organizowanie”				
Nie potrafi samodzielnie oszacować zasobów potrzebnych do realizacji zadania	Potrafi oszacować zasoby potrzebne do zrealizowania mało skomplikowanych zadań. W przypadku trudniejszych wymaga wsparcia bardziej doświadczanych pracowników	Trafnie przewiduje zasoby potrzebne do realizacji większości zadań.	Trafnie przewiduje zasoby potrzebne do realizacji najbardziej skomplikowanych zadań, może służyć wsparciem pracownikom mniej doświadczonym	Jest ekspertem w zakresie szacowania zasobów do realizacji każdego zadania, tworzy nowe rozwiązania w tym zakresie.
Kompetencja jednowskaźnikowa: „umiejętność pracy w zespole”.				
A1	B2	C3	D4	E5
Nie potrafi i nie wykazuje chęci do współpracy w zespole	Wykazuje chęć współpracy z wybranymi członkami zespołu	Potrafi pracować zespołowo bez względu na okoliczności	Potrafi pracować zespołowo oraz aktywnie inspirować współpracowników do efektywniejszej pracy grupowej	Jest ekspertem w zakresie pracy zespołowej, może prowadzić szkolenia dla zespołów pracowniczych

Opracowanie własne.

W praktyce wykorzystywane są również skale obserwacyjne oparte na czterech modelach zachowań (skala czterostopniowa). Zwolennicy tego rozwiązania podkreślają, iż daje ono możliwość wystawienia ocen bardziej zdecydowanych. Unika się w tym przypadku zbyt dużych uśrednień, np. zachowania odpowiadające poziomowi (C3) w skali pięciostopniowej (patrz: tabela 22), który rzeczywiście dość często pojawia się w ocenach. Ewaluatorzy, co pokazuje praktyka, chętniej w przypadku modeli pięciostopniowych posługują się stwierdzeniami, które nie są obdarzone zbyt negatywnym lub zbyt pozytywnym ładunkiem. Czterostopniowa skala sposób pomiaru i prezentacji wyników „wymusza” większe zdecydowanie w ocenach. Ogranicza jednak możliwość dokonania stopniowania wśród pracowników przewyższających i znacznie przewyższających poziom średni. Możliwość ta jest istotna szczególnie przy podejmowaniu działań związanych np. z planowaniem ścieżek kariery w organizacji. Jest to widoczne np. w przypadku projektowania programów rozwojowych dla pracowników szczególnie uzdolnionych.

Niżej przedstawiono przykład opisu pomiaru poziomu kompetencji wykorzystujący model czterostopniowej skali. Opis dotyczy kompetencji „nawiązywanie kontaktów biznesowych z klientami”.

Tabela 23. Czterostopniowa skala oceny kompetencji

Poziom I zbyt niski niezadowalający	Poziom II wymagający poprawy uczenie się	Poziom III spełniający oczekiwania doskonalenie	Poziom IV przewyższający wymaga- nia zaawansowany
Brak umiejętności nawiązania relacji biznesowych z klientami	Potrafi nawiązać relacje biznesowe z wybranymi klientami	Potrafi nawiązywać i utrzymać kontakty z klientami zgodnie z obowiązującą strategią organizacji	Skutecznie rozbudowuje sieć kontaktów z klientami, wspiera w trudnych sytuacjach pracowników mniej doświadczonych

Opracowanie własne.

Tak skonstruowane skale, zarówno pięciostopniowe jak i te czterostopniowe, umożliwiają oszacowanie poziomu kompetencji – w takim zakresie, który jest możliwy do praktycznego wykorzystania. Zwykle do oceny zachowań stosowane są techniki obserwacji, wywiady, ocena 360 (180) oraz narzędzia bezpośredniego pomiaru np. testy. Sposób projektowanych narzędzi pomiaru uwarunkowany jest rodzajem ocenianej dyspozycji, czyli: wiedzy, umiejętności i postaw. Ponadto stosowane narzędzia mogą różnić się w przypadku np. rekrutacji, kiedy brak jest możliwości obserwacji kandydatów w naturalnym środowisku pracy, inne natomiast w sytuacji oceny już zatrudnionych i wykonujących swoje obowiązki pracowników. W zamian, w procesie rekrutacji i selekcji, w takiej sytuacji wykorzystywane są symulacje, gry oraz scenki czy zadania praktyczne polegające na rozwiązywaniu konkretnych problemów (w przypadku menedżerów np. metoda „in basket”).

Po określeniu wymaganego poziomu poszczególnych wskaźników (kompetencji), wyniki nanoszone są na specjalnie do tego celu przygotowane arkusze zbiorcze. Dokumenty te uwzględniają zwykle zestawy wskaźników lub kompetencji (w przypadku kiedy dotyczy to kompetencji jednowskaźnikowych) wybranych zadań przypisanych określönemu stanowisku pracy. Niżej przedstawiony został przykład wymagań co do oczekiwanego poziomu kompetencji na wybranym stanowisku pracy. Na podstawie opisu zadań opracowane została definicja kompetencji „organizowanie”. W tym konkretnym przypadku organizowanie to:

Umiejętność efektywnego wykorzystania zasobów (ludzi, czasu, pieniędzy) oraz koordynacji różnorodnych działań do osiągnięcia zamierzonych celów.

Na podstawie tak sformułowanego opisu (definicji) wyróżniono cztery wskaźniki i dokonano pomiaru (tabela 24).

Tabela 24. Arkusz zbiorczy dla kompetencji „organizowanie” z wybranymi wskaźnikami.

Stanowisko pracy....	Poziom wymagany				
Wskaźniki	1	2	3	4	5
	A	B	C	D	E
Wie, w jaki sposób zapewnić zasoby (materialne) niezbędne do realizacji zadania			x		
Potrafi efektywnie wykorzystać dostępne zasoby (materialne) do realizowanego zadania				x	
Potrafi trafnie oszacować czas niezbędny do realizacji zadania				x	
Wie jakie osoby powinny uczestniczyć w zadaniu, aby sprawnie przebiegała jego realizacja			x		

Opracowanie własne.

Zgodnie z otrzymanym zapisem tabelarycznym pracownik zatrudniony na tym stanowisku powinien w zakresie wskaźników: efektywnego wykorzystania dostępnych zasobów (materialnych) do realizowanego zadania oraz oszacowania czasu niezbędnego do realizacji zadania prezentować poziom ponadprzeciętny (D4). Natomiast w przypadku wskaźników „Wie, w jaki sposób zapewnić zasoby (materialne) niezbędne do realizacji zadania” oraz „Wie jakie osoby powinny uczestniczyć w zadaniu, aby sprawnie przebiegała jego realizacja” prezentować poziom średni czyli (C3). W ten sam sposób przygotowywane są arkusze dla każdej kompetencji.

Zaleca się, aby organizacje tworzyły własne zbiorcze bazy kompetencji charakterystyczne dla specyfiki danej organizacji. Proces opisu kompetencji w organizacji jest postępowaniem długotrwałym i czasochłonnym, w związku z tym powinien zostać dobrze przemyślany i zaplanowany. Przede wszystkim działania związane z opisem kompetencji powinny mieć charakter systemowy. Zaczyna się zwykle od kompetencji kluczowych wspierających realizację misji i wizji – najistotniejszych dla każdej organizacji. Pod tym pojęciem rozumie się unikalną wiedzę, umiejętności, postawy, które poprawiają konkurencyjność organizacji.

Przy tworzeniu macierzy kompetencyjnych powinno się określić, które z kompetencji mogą być wspólne dla określonych grup stanowisk (przejście od ogółu do szczegółu). Zaczyna się zatem od kompetencji najistotniejszych dla organizacji – czyli łączonych ze strategią firmy. Z reguły są to te, które oddają charakter organizacji – wiążą się z jej wizerunkiem, wizją, misją. Tego typu dyspozycja może być podstawą do budowania określonego typu kultury organizacyjnej, klimatu, który

towarzyszy wszystkim zatrudnionym i przejawia się w aktywności zawodowej wewnątrz i na zewnątrz organizacji. Taką uniwersalną dla wszystkich stanowisk może być np. kompetencja: „identyfikacja z firmą”. W następnej kolejności uwzględniane są kompetencje wspólne dla szczebli zarządzania czy np. specyficzne dla grup stanowisk oraz inne. Wszystkie te zabiegi umożliwiają porównanie poziomu kompetencji u wszystkich zatrudnionych na tych stanowiskach pracowników oraz np. budowania ścieżek rozwojowych.

Schemat 15. *Macierz kompetencji dla stanowisk kierowniczych w organizacji X – przykład*

1. Orientacja na wynik				Kompetencje wspólne dla wszystkich stanowisk			
2. Znajomość standardów pracy							
3. Identyfikacja z firmą							
A. Myślenie strategiczne				B. Planowanie pracy zespołu			wspólne dla szczebli zarządzania
C. Delegowanie uprawnień				D. Ustalanie priorytetów			
I. Odporność na stres	II. Umiejętności decyzyjne	III. Kreatywność	IV. Współpraca w zespole	V. Umiejętność oceniania	VI. Rozwiązywanie konfliktów	VII. Nauczanie w miejscu pracy	specyficzne dla grup stanowisk
							Inne

Opracowanie własne.

Systemowe rozwiązania ułatwiają integrację oraz standaryzację kompetencji organizacyjnych tworzących tzw. „macierz kompetencji”. Schemat nr 15 ilustruje mapę kluczowych kompetencji w hipotetycznej organizacji. Propozycja obejmuje trzy poziomy kompetencji. Pierwszy najwyższy zawierający kompetencje wspólne dla wszystkich stanowisk kierowniczych. Są to: orientacja na wynik, znajomość standardów pracy oraz identyfikacja z firmą. Kolejna grupa kompetencji uwzględnia dwie ich grupy przewidziane dla różnych szczebli zarządzania. Kompetencje oznaczone odpowiednio A i C, czyli: myślenie strategiczne i delegowanie uprawnień przypisane są wyższym szczeblom zarządzania. Kompetencje drugiej grupy, oznaczone B i D (planowanie pracy zespołu oraz ustalanie priorytetów), są charakterystyczne dla średniego i liniowego szczebla kierowania. Ponadto każda z grup stanowisk menedżerskich posiada kompetencje tzw. specyficzne. Wyższy szczebel kierowania uwzględnia takie jak: odporność na stres, umiejętności decyzyjne, kreatywność, współpracę w zespole. W przypadku niższych stanowisk kierowniczych, są to: umiejętność oceniania, rozwiązywania konfliktów oraz nauczania w miejscu

pracy. Ponadto mogą jeszcze wystąpić kompetencje „inne”, które zostaną uznane za niezbędne dla określonego stanowiska pracy.

W wyniku zastosowania tego rodzaju rozwiązania – istnieje możliwość wykorzystania modelowych opisów kompetencji dla wielu grup stanowisk pracy. Zbudowana struktura (macierz kompetencji) pozwala na elastyczne tworzenie różnych konfiguracji i zestawień w przypadku dowolnych stanowisk. Na przykład przedstawiona na schemacie nr 15 macierz umożliwia szybkie opracowanie profili kompetencyjnych dla wszystkich kierowników liniowych. Każdy z opisów będzie zawierał następujące układ dyspozycji/kompetencji (patrz: Tabela 25).

Tabela 25. *Arkusz zbiorczy oceny kompetencji na stanowisku Kierownik liniowy*

Kompetencja	symbol	1	2	3	4	5
	Matryca komp.	A	B	C	D	E
Orientacja na wynik	1					
Znajomość standardów pracy	2					
Identyfikacja z firmą	3					
Planowanie pracy zespołu	B					
Ustalanie priorytetów	D					
Umiejętność oceniania	V					
Rozwiązywanie konfliktów	VI					
Nauczanie w miejscu pracy	VII					
...inne dla danego stanowiska						

Źródło: opracowanie własne.

Tego typu rozwiązania sprzyja standaryzacji wymagań w każdej grupie stanowisk, a w konsekwencji ułatwiają zarządzanie procesami rozwoju potencjału ludzkiego w organizacji.

Wykorzystując tego typu schematy w przypadku np. planowania szkoleń – można precyzyjnie wskazać, które ze stanowisk wymagają od pracowników określonych kompetencji. Umożliwia to trafniejszy dobór uczestników szkolenia, a także przygotowanie dostosowanego do potrzeb programu zajęć.

3.3. Podejście doceniające w doskonaleniu kompetencji pracowników

W poszukiwaniu coraz to nowych sposobów podnoszenia wartości kapitału ludzkiego organizacji specjaliści HR zainteresowali się nowym nurtem w badaniach psychologicznych. To nowe podejście koncentruje się na zagadnieniach rozwijania potencjału człowieka w celu polepszania jego jakości życia. Kojarzone jest z psychologią humanistyczną i jej nurtem zapoczątkowanym przez Martina Seligmana

– „psychologią pozytywną”²¹⁵. Założenia tej koncepcji odchodzą od tradycyjnego podejścia, które koncentruje się na słabych stronach człowieka, a skupia się na jego zaletach i talentach. Podstawowe pojęcia, które towarzyszą badaczom to: szczęście, siła, rozwój. Przedstawiciele psychologii pozytywnej utrzymują iż, koncentracja na pozytywnej stronie funkcjonowania człowieka wzmocni jego potencjał, a tym samym przyniesie większe korzyści dla otoczenia. Spowoduje to, iż tradycyjny sposób interweniowania (w przypadku identyfikacji deficytów) staje się mniej potrzebny²¹⁶. Interesujące zatem okazały się takie aspekty funkcjonowania człowieka jak: „odczuwanie i intensyfikowanie szczęścia, doświadczanie spełnienia psychicznego, kształtowanie cnót i zalet, stymulowanie rozwoju. Cel aplikacyjny psychologii pozytywnej definiowany jest jako poprawa dobrostanu każdego człowieka, optymalizacja jakości jego życia bez względu na wiek i stan zdrowia”²¹⁷.

Ważne jest to, „jak wywoływać pozytywne emocje, jak kształtować zalety i cnoty, jak ulepszać działanie „pozytywnych instytucji”, które sprzyjają rozwojowi jednostki – wszystko to po to, by wzmacniać u człowieka poczucie szczęścia i czynić je nieprzemijającym”²¹⁸.

Wpłynęło to na ukształtowanie się nowych koncepcji w zarządzaniu – Positive Organizational Scholarship (POS). Polega to na „szukaniu w organizacjach takiej dynamiki zjawisk, która prowadzi do rozwoju pracowników, wspiera ich potencjał, witalność i twórczość, kultywując ponadprzeciętne osiągnięcia – zarówno samej organizacji, jak i ludzi w niej pracujących. Podkreśla więc rolę np. takich cech pracowników jak: kreatywność, motywacja osiągnięć, optymizm, inteligencja emocjonalna, a także ich stanów poznawczo-emocjonalnych korzystnych dla organizacji: zaangażowania w pracę, satysfakcji z pracy czy poczucia samorealizacji. POS wskazuje także na szczególne znaczenie odpowiednio kształtowanej kultury organizacyjnej opartej na realizowaniu wartości związanych z rozwojem pracownika i nowoczesnych pozytywnych systemach motywacyjnych”²¹⁹.

215 Daszykowska J., *Jakość życia dziecka w perspektywie pedagogicznej*, dz.cyt., s. 21.

216 Gulla B., Tucholska K., *Psychologia pozytywna cele naukowo badawcze i aplikacyjne oraz sposób ich realizacji*, „Studia z Psychologii w KUL”, Tom 14, Francuz P., Otrebski W., (red.), Wydawnictwo KUL, Lublin 2007, s. 133-152.

217 Moczydłowska J. M., *Rozwój przedsiębiorstwa w koncepcji Positive Organizational Scholarship. Doświadczenia przedsiębiorstw polskich*, [w:] *Zarządzanie – teoria, praktyka i perspektywy*, praca zbiorowa pod red. J. Adamczyka, H. Hall, Oficyna Wydawnicza Politechniki Rzeszowskiej, Rzeszów 2012, s. 251-260.

218 Gulla B., Tucholska K., *Psychologia pozytywna cele naukowo badawcze i aplikacyjne oraz sposób ich realizacji*, „Studia z Psychologii w KUL”, Tom 14, Francuz P., Otrebski W., (red.), Wydawnictwo KUL, Lublin 2007, s. 133-152.

219 Czerw A., Babiak J., *Transformacyjny styl kierowania w tworzeniu pozytywnej organizacji*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, 6/2010.

Tabela 26. Paradygmaty w zarządzaniu organizacjami

Tradycyjny	Nowy
co nie działa prawidłowo?	co jest nieprzeciętne, wyjątkowe, co się na to składa i co to kształtuje?
wyeliminowanie słabych stron może być pomocne w rozwoju organizacji	to mocne strony decydują o sukcesie organizacji
zarządzanie to zbiór działań ex-poste	zarządzanie to zbiór działań ex-ante
słabe postrzeganie pozytywnego postępowania człowieka	źródło doskonalenia organizacji tkwi w potencjale ludzkim

Źródło: Zymonik Z., *Positive Organizational Scholarship (POS) nowym trendem w naukach o zarządzaniu, Problemy Jakości*, październik 2007.

Zdaniem J. Henry²²⁰ istnieją trzy kluczowe subiektywne stany pracowników, na których „pozytywna organizacja” może budować swoją przewagę. Przede wszystkim to poczucie kontroli i sprawstwa nad wykonywaną pracą wraz z jej efektami. Informacja zwrotna kierowana do pracowników – jej jakość, sprzyja pozytywnemu postrzeganiu przydatności posiadanych przez jednostkę kompetencji. Kolejny z wymienionych stanów to poczucie zaufania do przełożonego i organizacji, co sprzyja otwartości w relacjach i komunikacji: przełożony – podwładny. Budowana jest w oparciu o postrzegane przez pracownika wsparcie przełożonego dla jego dążeń oraz przekonanie o możliwości jego wpływu na określone procesy zachodzące w organizacji²²¹. W sytuacji kiedy „lider zespołu przeżywa pozytywne emocje, a równocześnie jest zdolny do oddźwięku emocjonalnego i wejścia w bliski kontakt z podległymi mu osobami, wówczas satysfakcja pracowników wzrasta oraz poprawiają się wskaźniki ekonomiczne firmy. Stąd praktyka psychologiczna w dziedzinie biznesu obejmuje zarówno pracę z poszczególnymi osobami, jak i z całymi grupami, a jej celem jest rozwój kompetencji i optymalizacja funkcjonowania zarówno pracowniczych zespołów, jak i ich liderów”²²². Ostatni z wymienionych elementów dotyczy poczucia sensu wykonywanej pracy. Praca jest środkiem do osiągnięcia pewnych celów osobistych. Nie zawsze materialnych – mogą to być wartości, ale również spełnienie zawodowe czy np. chęć pracy w określonej instytucji, co jest szczególnie istotne w procesie identyfikacji pracownika z organizacją²²³.

220 Henry J., *Pozytywna i kreatywna organizacja*, [w:] Linley P.A., Joseph S. (red.), *Psychologia pozytywna w praktyce*, PWN, Warszawa 2007.

221 Czerw A., Babiak J., *Transformacyjny styl kierowania w tworzeniu pozytywnej organizacji*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, 6/2010.

222 Gulla B., Tucholska K., *Psychologia pozytywna cele naukowo badawcze i aplikacyjne oraz sposób ich realizacji*, „Studia z Psychologii w KUL”, Tom 14, Francuz P., Otrebski W., (red.), Wydawnictwo KUL, Lublin 2007, s. 133 -152.

223 Czerw A., Babiak J., *Transformacyjny styl kierowania w tworzeniu pozytywnej organizacji*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, 6/2010.

W dzisiejszej praktyce rozwoju zasobów ludzkich w organizacjach dominuje podejście „tradycyjne”, gdzie większość działań koncentruje się na identyfikacji i niwelowaniu deficytów. Zdaniem M. Buckingham i D. O. Clifton²²⁴, u jego podstaw leży przekonanie, iż potencjalne rezerwy tkwią w zidentyfikowanych lukach kompetencyjnych nie zaś, jak to sugerują zwolennicy POS, w mocnych stronach jednostki. Podejście tradycyjne zdaniem autorów zachęca do inwestowania w rozwijanie słabości, co jest zwykle trudniejsze, natomiast pomija to, co decyduje o sukcesach jednostki. Nie pozostaje to bez wpływu na politykę HR w organizacjach, w tym rekrutację i selekcję, planowanie rozwoju pracowników, procedury szkoleniowe a także ocenianie. „Autorzy podważają wyżej przytoczone założenia i aby przełamać spiralę słabości i zapoczątkować w organizacjach *rewolucję silnych stron*, nawiązują do zmiany schematu myślenia o człowieku i pracowniku na takie oto sądy: talenty każdej osoby są trwałe i wyjątkowe oraz największa przestrzeń do rozwoju każdej osoby to obszar jej najsilniejszych stron”²²⁵.

Ważne zatem staje się zidentyfikowanie źródeł energii u ludzi i umiejętne ich wykorzystanie – zgodnie z celami organizacji. Z punktu widzenia polityki rozwoju ludzi w organizacji polega to na systematycznym wspieraniu jednostki w doskonaleniu posiadanych kompetencji. Ponadto na stymulowaniu i wzmacnianiu rozwoju psychofizycznego poprzez uczenie technik i sposobów efektywnego wykorzystania posiadanych zasobów osobistych. Wprowadzone do praktyki pojęcie „flow” – (przepływu) odzwierciedla stan pozytywnego uniesienia jednostki pochłoniętej fascynującym ją działaniem sprawiającym jej przyjemność i poczucie satysfakcji, wyzwala większą kreatywność i zaangażowanie. Jednostka nie odczuwa wtedy trudu związanego z wykonywanymi zadaniami, tylko pełne poczucie kontroli nie tylko nad tym co wykonuje, ale również w odniesieniu do swojego otoczenia. Umiejętne korzystanie z ponadprzeciętnych możliwości pracowników sprzyja podniesieniu efektywności całej organizacji. Tego typu rozwiązanie zastosowano między innymi w firmie Ericsson. Na podstawie przeprowadzonych testów predyspozycji pracowników dopasowano je do zaplanowanych zadań (cele dostosowane są do możliwości pracowników), stworzono przyjazny system pracy a także warunki, które umożliwiały bliższy i bardziej otwarty kontakt z przełożonymi (cykliczne spotkania mające na celu omówienie mocnych i słabych stron). Efektem tego było osiągnięcie przez firmę większego stopnia zaangażowania personelu²²⁶.

„Instytut Gallupa przebadał 198 tys. pracowników w 7939 jednostkach organizacyjnych trzydziestu sześciu przedsiębiorstwach. Każdemu pracownikowi zadano

224 Buckingham M., Clifton D.O., *Teraz odkryj swoje silne strony*, MT Biznes, Warszawa 2003.

225 Za: Kalinowska-Andrian, *Positive Organizational Scholarship – nowy trend w nauce zarządzania. Zaproszenie do świata pozytywów*, „E-mentor” nr 1 (13) / 2006.

226 Gulla B., Tucholska K., *Psychologia pozytywna cele naukowo-badawcze i aplikacyjne oraz sposób ich realizacji*, „Studia z Psychologii w KUL”, Tom 14, Francuz P., Otrebski W., (red.), Wydawnictwo KUL, Lublin 2007, s. 133-152.

następujące pytanie: Czy w pracy mam codziennie możliwość wykonywania tego, co potrafię najlepiej? Gdy porównano odpowiedzi respondentów i osiągnięcia jednostek organizacyjnych, w których oni są zatrudnieni, okazało się, że jeśli pracownicy odpowiadali na to pytanie „zdecydowanie się zgadzam”, było o 50% bardziej prawdopodobne, iż pracowali w jednostkach o niższej rotacji zatrudnionych, o 38% bardziej prawdopodobne, że pracowali w jednostkach bardziej wydajnych i o 44% bardziej prawdopodobne, że pracowali w jednostkach wyżej ocenianych w kategorii zadowolenia klientów²²⁷.

W badaniach A. Różańskiego²²⁸ przeprowadzonych wśród pracowników umysłowych w przedsiębiorstwach województwa lubelskiego stwierdzono, iż osoby o wyższym poziomie satysfakcji z życia przejawiały większą otwartość oraz wyższy poziom gotowości do uczenia się w miejscu pracy, przejawiały ponadto tendencje do wyższych ocen dotyczących polityki szkoleniowej organizacji.

3.4. Wykorzystanie nowoczesnych technologii w kształceniu pracowników

E-learning to współczesna forma nauczania na odległość, która powstała w wyniku zmian technologicznych umożliwiających szybszą komunikację cyfrową. Potocznie e-learning kojarzony jest ze szkoleniami, kursami lub innymi zajęciami o charakterze edukacyjnym prowadzonymi z wykorzystaniem technik komputerowych i komunikacji internetowej²²⁹. Obecnie rzadko występuje w czystej formie, spotkać można jego różne odmiany między innymi blended learning, integrowanie zdalnego nauczania (elektronicznego) realizowanego w czasie rzeczywistym tzw. typ synchroniczny lub asynchroniczny, kiedy przekazywanie i odbiór informacji następuje w różnym czasie w połączeniu z tradycyjnymi metodami nauczania (np. system klasowo-lekcyjny).

Dynamiczny rozwój platform komunikacyjnych oraz nowych technologii mobilnych przyczynił się do szybkiego rozpowszechniania innowacyjnych metod wspierających procesy kształcenia, uczenia się jednostek i grup oraz promowania kształcenia ustawicznego a w szczególności samokształcenia. Dzięki tej formule uczący się staje się również współtwórcą procesu edukacyjnego. Daleko posunięta indywidualizacja procesu umożliwia dostosowanie wirtualnego otoczenia do możliwości i oczekiwań uczących się. Środowisko cyfrowej technologii zapewnia

227 Kalinowska-Andrian K., *Istota i zastosowanie nowego (innowacyjnego) narzędzia RBS w procesie zarządzania rozwojem potencjału personelu*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2006.

228 Różański A., *Psychospołeczne korelaty gotowości do uczenia się i rozwoju pracowników wykształczonych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2014.

229 Bednarek J., Lubina E., *Kształcenie na odległość. Podstawy metodyki*, PWN, Warszawa 2008, s. 121.

w sposób ciągły monitorowanie i archiwizowanie całego procesu zachowań, reakcji, wypowiedzi (tekstowych, audio-video), stanowiąc tym samym materiał poglądowy dla wszystkich uczestników procesu kształcenia.

Zdaniem autorów raportu „Trendy HR 2014” tradycyjny sposób prowadzenia szkoleń (w salach szkoleniowych w określonym czasie i miejscu) coraz częściej zastępowany jest edukacją wirtualną (patrz: tabela 27). Nowe generacje pracowników (pokolenie Millennials, generacja X) oczekują pełnej dostępności do programów szkoleniowych (bez ograniczeń czasowych), a także do wszelkich baz wiedzy, do której mogą dotrzeć samodzielnie (podobnie jak w „Google”).

Tabela 27. Poziom przyswajania nowoczesnych narzędzi wspierających proces nauki

Narzędzia wspierające rozwój kompetencji pracowniczych w organizacji	Poziom zaawansowania w %		
	Słabe	Odpowiednie	Doskonałe
Efektywne zarządzanie procesami nauki i rozwoju	32 %	56%	12%
<u>Rozwijanie kultury praktyk i szkolenia</u> w miejscu pracy	38%	48%	14%
Zapewnienie mobilnych i społecznościowych form nauki	63%	30%	8%
Wykorzystanie masowych, powszechnie dostępnych kursów online (MOOC)	67%	25%	8%
Wykorzystanie zaawansowanych mediów (gry, video, symulacje	71%	23%	6%

Na podstawie: *Trendy HR 2014, Jak przyciągnąć i utrzymać pracowników w XXI wieku*, 2014, s. 41.

Środek ciężkości przesuwają się od dotychczas dominującego systemu klasowo-lekcyjnego w kierunku samokształcenia realizowanego dzięki współczesnym technologiom informatycznym. Przekazywanie wiedzy w „dół” (push model) zastępuje (pull model) „wyciągania” wiedzy”.

Do dzisiaj e-learning posiada wielu zwolenników jak również przeciwników. Do jego zalet z punktu widzenia uczących się należą między innymi: niższy poziom stresu wynikający z mniejszej presji czasu, indywidualne tempo uczenia się, łatwy dostęp – brak barier czasowo-przestrzennych, niższe koszty nauki lub brak kosztów w ogóle (darmowe kursy oferowane przez uczelnie, ale także przez przedsiębiorstwa), nowocześniejszy „design”, szeroki dostęp do informacji w czasie szkolenia, szybka informacja zwrotna, itp. Z punktu widzenia prowadzącego: lepsza kontrola procesu uczenia/nauczania łatwość we wprowadzeniu testów, symulacji i gier on-line, szybkość i standard przekazywanych treści, większe możliwości przygotowania atrakcyjnych materiałów (audio-video), indywidualizacja procesu kształcenia, większa samodzielność uczących się. Do problemów związanych z uczeniem się w systemie e-learning zaliczane są: brak osobistego kontaktu wykładowcy z grupą,

brak możliwości nabywania niektórych umiejętności praktycznych (manualnych), konieczność ciągłego wzmacniania uczestników-motywacja, odpowiedni poziom biegłości w posługiwaniu się oprogramowaniem, odpowiedni sprzęt i dostęp do sieci Internet, trudna do przewidzenia możliwość zakłóceń procesu komunikacji (problemy techniczne). Z punktu widzenia wykładowcy, stosunkowo duży nakład pracy związany z opracowaniem „kursu” (koncepcja, opracowanie materiałów dydaktycznych w oparciu o specjalistyczną technologię kształcenia, zaplanowanie przeprowadzenia i ewaluacje kursu), oraz większe zaangażowanie czasowe w trakcie trwania kursu – dostępność dla uczestników.

E-learning jest powszechnie uważany za bardziej zindywidualizowaną metodą kształcenia od tych tradycyjnych polegających na bezpośrednim kontakcie prowadzącego ze studentami. Obecnie, oprócz wykorzystanych w tym celu komputerów osobistych, rośnie udział urządzeń mobilnych. Tradycyjne kursy pod względem organizacyjnym zdecydowanie im ustępują. Chociażby ze względu na konieczność uzgodnienia w określonym dla wszystkich uczestników czasie jednego miejsca, w którym odbędzie się szkolenie, co przy dzisiejszej mobilności i rozproszeniu w jakim działają pracownicy może już stanowić nie lada wyzwanie logistyczne (np. potrzeba przemieszczania się na znaczne odległości, koszty związane z pobytem pracowników w hotelu, łącznie z zakwaterowaniem i wyżywieniem), a co za tym idzie rozwiązania te są mniej elastyczne, co nie oznacza, że wciąż nie mają swoich zwolenników.

W przypadku szkolenia e-learningowego „znikają” rygory formalne dyscyplinujące i motywujące do nauki, presja grupy, kontakty interpersonalne i inne czynniki społeczne. Wyizolowany uczący się w porównaniu z tradycyjnym nauczaniem (face-to-face) jest zdany na siebie, musi polegać na swoich indywidualnych zdolnościach, umiejętnościach oraz możliwościach. Musi sam zorganizować sobie naukę własną, opracować sposób czerpania korzyści z doświadczenia innych, uczenia się od otoczenia²³⁰.

Od kilku lat ten sposób pozyskiwania wiedzy i informacji dość dynamicznie się zmienia i rozwija, co poszerza znacznie możliwości tej formy uczenia się. Powszechną praktyką stają się „wirtualne spotkania grup pracowników”, telekonferencje, szkolenia z udziałem pracowników korporacji znajdujących się w różnych lokalizacjach. Wykorzystywane w tym celu są różnorodne platformy komunikacyjne (od np. najpopularniejszych i prostych np. Skype zaczynając, do zaawansowanych technologii stosowanych w dużych korporacjach). Systemy te umożliwiają bezpośrednią (wirtualną „online”) komunikację ze wszystkimi uczestnikami spotkania/szkolenia.

Ze względu na docelową grupę odbiorców/użytkowników tej formy kształcenia (przekazu) w tradycyjnie pojmowanym e-learningu wyróżnia się odmianę: szkolną, akademicką oraz korporacyjną.

230 Kozioł L., „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach”, Nr 98 Seria: Administracja i Zarządzanie 2013.

W odróżnieniu od dwóch pierwszych e-learning korporacyjny ukierunkowany jest głównie na cele praktyczne związane z podnoszeniem konkurencyjności organizacji. Szerokie możliwości techniczne tej formy kształcenia, sposób wykorzystania, a szczególnie nielimitowana miejscem i czasem dostępność, sprzyjają pozyskiwaniu wiedzy i umiejętności często w formie niekierowanego procesu samokształcenia. Zdaniem J. Woźniaka w praktyce e-learningu korporacyjnego pracownicy preferują kursy samokształceniowe w większym stopniu niż kursy umożliwiające interakcję i dialog. Wśród przyczyn autor wskazuje: „na ryzyko polityczne, jakie może powodować ujawnienie własnych poglądów w ramach organizacji biurokratycznej, niechęć do przekazywania na własność korporacji własnej wiedzy, jak również na niski priorytet, jaki ma zdepersonalizowane uczenie innych w obliczu nacisku zadań operacyjnych”²³¹.

Stopień zaawansowania wykorzystywanych technologii, a także klimat w organizacji dla tego typu działań zależy od wielu czynników. Przede wszystkim decydujące znaczenie mają czynniki czysto techniczne, chodzi tu o charakter i zaawansowanie technologiczne przedsiębiorstwa, jego strukturę, stopień rozproszenia (geograficznego) pracowników oraz wielkość przedsiębiorstwa wraz z liczbą zatrudnionych. Wśród czynników o charakterze merytorycznym na plan pierwszy wysuwają się: polityka oraz strategia personalna, wiedza kierownictwa oraz specjalistów HR na temat potrzeb prorozwojowych pracowników i organizacji, a także posiadana świadomość wśród kluczowych osób w firmie co do potencjału oraz możliwości nowoczesnych technologii w budowaniu przewagi konkurencyjnej przedsiębiorstwa. Cykl wdrożeniowy e-learningu w organizacji obejmuje kolejno etapy/fazy²³²:

- I. Opracowanie logistyki e-learningu.
- II. Wybór metod i form uczenia się.
- III. Programowanie e-learningu.
- IV. Ocena efektywności e-learningu.

Platformy e-learningowe z powodzeniem mogą być wykorzystywane w przedsiębiorstwach do koordynacji i zarządzania wewnętrznymi procesami edukacyjnymi. W najprostszym wariantcie taki model obejmuje głównie procesy związane z projektowaniem, przechowywaniem, dostarczaniem unikalnej z punktu widzenia organizacji „wiedzy” i informacji wraz z systemem oceniania postępów edukacyjnych pracowników.

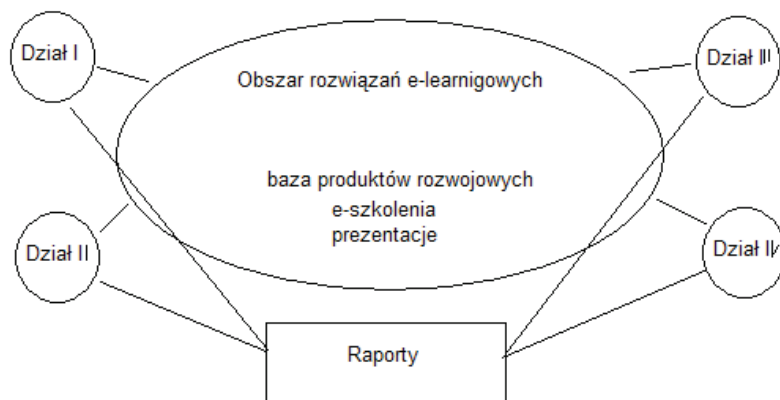
Na schemacie nr 16 zaprezentowany został model tzw. jednofunkcyjny, który umożliwia wykorzystanie e-learningu przede wszystkim do koordynacji i prowadzenia wszelkich działań o charakterze szkoleniowym. Centralnym miejscem

231 Woźniak, J., *Rola e-learningu w e-HRM, in Postępy e-edukacji*, L. Banachowski, Wydawnictwo PJWSTK, Warszawa 2013, s. 195.

232 Kozioł L., „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach”, Nr 98 Seria: Administracja i Zarządzanie 2013.

jest platforma, do której dostęp mają pracownicy poszczególnych działów. System raportowania osiągnięć jest niezależną jednostką koordynującą całość procesu. Platforma natomiast jest bazą integrującą w jednym miejscu wszystkie elementy niezbędne do realizacji kursów i szkoleń, w tym materiały wykorzystywane w celach szkoleniowo-rozwojowych, informacje, prezentacje, multimedia, instrukcje oraz pełne szkolenia e-learningowe.

Schemat 16. Model Platforma e-learningowa jako baza produktów rozwojowych



Źródło: Plebańska M., Kopciał P., *Platforma e-learningowa jako narzędzie zarządzania wiedzą*, „E-mentor” nr 2 (49) / 2013.

Na schemacie nr 17 natomiast zaprezentowany został model platformy e-learningowej łączący kilka funkcji HR w organizacji. W odróżnieniu do modelu zaprezentowanego na poprzednim schemacie w tym przypadku większość funkcji związanych z całością procesu kształcenia jest zintegrowana, dotyczy to e-kursów, bazy testów weryfikujących wiedzę i umiejętności pracowników, systemu wymiany wiedzy między pracownikami, zarządzania rozwojem talentów organizacyjnych, a także systemu raportowania. Dodatkowo potencjał platformy w postaci baz danych nt. pracowników, oceny osiągnięć wspiera system motywowania w organizacji. Platforma połączona jest również z systemem rekrutacji i selekcji, może zawierać macierze modeli kompetencji dla każdego z typów wykonywanej pracy oraz stanowisk.

Ten typ platformy funkcjonuje jako baza produktów rozwojowych, system testowania i system raportowania powiązany z systemem oceny pracowniczej, systemem motywacyjnym, systemem zarządzania talentami oraz systemem rekrutacyjnym²³³.

²³³ Plebańska M., Kopciał P., *Platforma e-learningowa jako narzędzie zarządzania wiedzą*, „E-mentor” nr 2 (49) / 2013.

Schemat 17. Platforma e-learningowa wielofunkcyjna



Źródło: Plebańska M., Kopciał P., *Platforma e-learningowa jako narzędzie zarządzania wiedzą*, „E-mentor” nr 2 (49) / 2013.

Wprowadzenie modelu kompetencyjnego do zarządzania zasobami ludzkimi stało się standardem w USA i wielu państwach europejskich już w końcu lat 90. XX wieku. Stosowało je wówczas 75% organizacji. W przedsiębiorstwach funkcjonujących w Polsce podejście to zdobywa coraz większą popularność. Z szacunków autorów opracowania *Trendy HRM w Polsce* wynika, że w 2011 roku zarządzanie kompetencjami wdrożyło już 42% organizacji²³⁴. Zdecydowanie częściej po te rozwiązania sięgają duże przedsiębiorstwa.

System zarządzania kompetencjami w organizacji opiera się na informacjach personalnych, których rdzeń stanowi macierz kompetencji. Istnieją matryce-kompetencji firmowych, które w sposób systemowy, przy pomocy wskaźników behawioralnych, kwantyfikują i tworzą oczekiwania formułowane wobec każdego stanowiska pracy, a co za tym idzie określone wymagania dla każdego pracownika (patrz: schemat nr 15).

Dzięki takiemu uporządkowaniu możliwe jest stworzenie zintegrowanej cyfrowej bazy danych (kompetencji) służącej do systemowego zarządzania kompetencjami pracownikami.

Zidentyfikowane luki kompetencyjne stanowiące różnicę między poziomem kompetencji pracowników a wzorcami stanowiskowymi zaprojektowanych modeli kompetencyjnych wyznaczają kierunki i zakres, w jakim każdy z pracowników powinien zostać przeszkolony. W tej sytuacji system „kojarzy” „luki kompetencyjne” z bazą dostępnych szkoleń (efektów szkoleń) i inicjuje odpowiednią akcję wskazując przewidziane wcześniej działania.

²³⁴ Sienkiewicz Ł., Jawor-Joniewicz A., Sajkiewicz B., Trawińska-Konador K., Podwójcic K., *Zarządzanie zasobami ludzkimi w oparciu o kompetencje*, Warszawa 2013, s. 32.

Na podstawie przeprowadzonych w firmach badań J. Woźniak wyróżnił trzy sposoby wykorzystania technologii e-learning w doskonaleniu kompetencji pracowników.

Szkolenia w systemie tzw. hybrydowym stanowią kompilację szkolenia e-learningowego i tradycyjnego. Pracownicy zaczynają od szkolenia umieszczonego na platformie, którego celem jest wyrównanie poziomu wiedzy umożliwiające przystąpienie do ćwiczeń w praktyce. Dokonuje się tego wprowadzenia zazwyczaj w oparciu o kursy samokształceniowe. Po odbyciu pierwszej fazy pracownicy kierowani są na kurs, który odbywa się w formie tradycyjnej (w systemie np. klasowo-lekcyjnym), uzupełniony całą gamą działań poszkoleniowych.

W drugim przypadku e-learning był źródłem podstawowej wiedzy proceduralnej na tematy związane z funkcjonowaniem organizacji/korporacji. Szkolenia (samokształcenie) były realizowane w okresie 1-3 miesięcy od podjęcia pracy w organizacji (był to czas poświęcony na skompletowanie grupy na szkolenie w formie tradycyjnej). Informacje w mniejszym stopniu dotyczyły specyfiki pracy na określonym stanowisku oraz kompetencji specyficznych związanych z wykonywaną pracą. Ze względu na stopień złożoności zadań w przedsiębiorstwie szkolenia tradycyjne zdaniem respondentów w lepszym stopniu zaspokajają potrzeby pracowników w ich organizacji.

W ostatniej grupie przedsiębiorstw szkolenia e-learningowe wykorzystywane były dla celów szkoleń obligatoryjnych typu BHP, a także ogólnych np. w zakresie kultury korporacyjnej. Pozostałe szkolenia w tych organizacjach realizowana była w formie tradycyjnej²³⁵.

Jak widać na przytoczonych przykładach rozwiązania e-learningowe w większości przypadków nie stanowiły podstawowego sposobu doskonalenia kluczowych kompetencji pracowniczych (poza kompetencjami z obszaru nowych technologii). Raczej były wsparciem dla tradycyjnych form kształcenia. Najczęściej ta forma szkoleń zastępuje wszelkiego rodzaju szkolenia obligatoryjne i instruktarskie przeprowadzane do tej pory w sposób tradycyjny. Przygotowywane są w sposób umożliwiające pracownikom samokształcenie i samoocenę wiedzy.

Wydaje się zatem, iż z punktu widzenia organizacji największy potencjał rozwiązań e-learningowych tkwi w ich możliwościach integracyjnych dotyczących „zgromadzonej wiedzy”. Szczególnie jeżeli chodzi o:

- Planowanie oraz koordynowanie szkoleń pracowniczych w tym: plany okresowe, ścieżki rozwoju edukacyjnego pracowników. Przekazywanie bieżących informacji nt. programów, seminariów, konferencji, terminów, planów zajęć.
- Przechowanie i systematyzowanie „wiedzy organizacyjnej”, w tym informacji istotnych z punktu widzenia strategii i funkcjonowania organizacji (głównie w postaci cyfrowych plików: tekstowych, bazodanowych, graficznych, HTML, audi-video, programów, symulacji itp.).

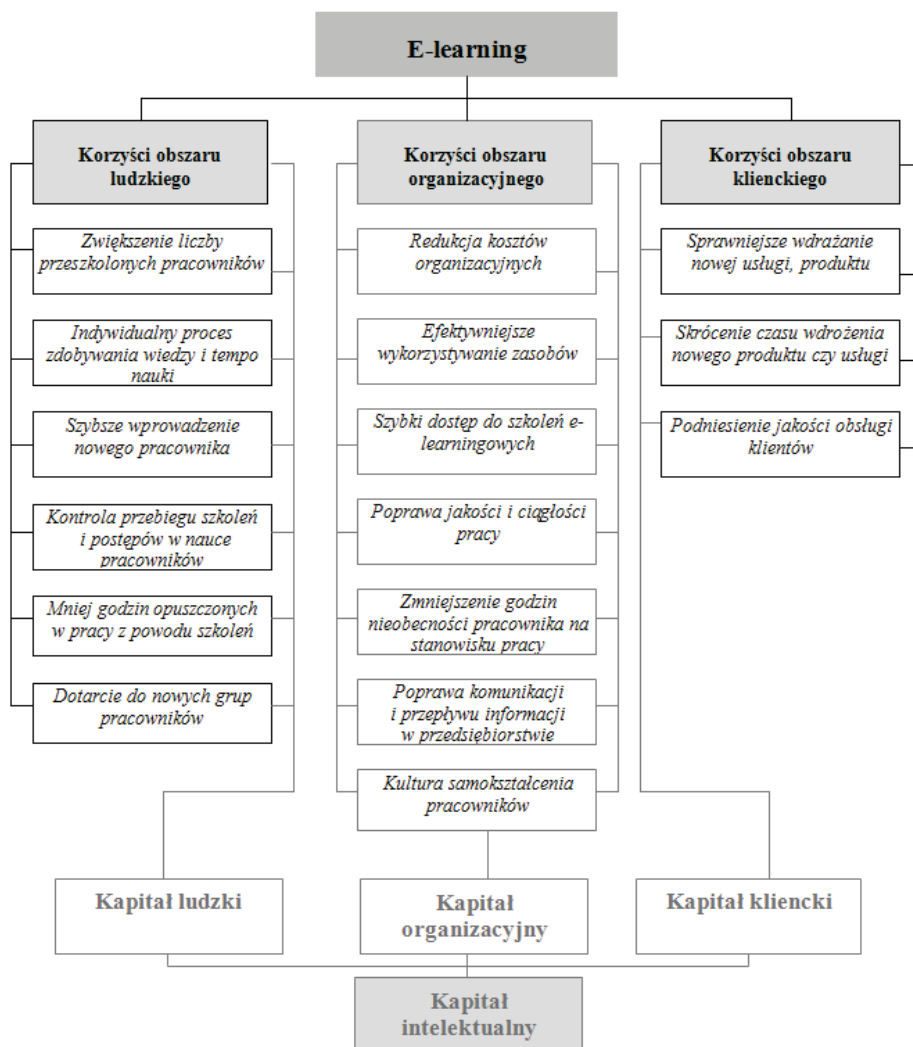
²³⁵ Woźniak J., *Rola e-learningu w e-HRM, in Postępy e-edukacji*, L. Banachowski, Ed., Wydawnictwo PJWSTK Warszawa, 2013, s. 197.

- Dystrybucję zgromadzonej wiedzy oraz informacji zgodnie z przyjętymi priorytetami w określony sposób uwzględniający selektywny dostęp wybranych grup (menedżerów, pracowników, dostawców, dystrybutorów, podwykonawców, klientów).
- Bieżącą i okresową ocenę pracowników w oparciu o różnorodne baterie testów: od testów wiedzy, umiejętności, wykonania przez testy predyspozycji zawodowych aż po testy psychologiczne.
- Generowanie różnego typu raportów dotyczących osiągnięć poszczególnych pracowników, od ocen pracowniczych po wyniki „testów” oraz kursów i szkoleń²³⁶.

Oprócz rozwiązań e-learningowych pojawił się na rynku szereg aplikacji do obsługi „HR”. Od mało elastycznych programów ukierunkowanych wyłącznie na jedną z funkcji (np. kadry-płace) do rozbudowanych aplikacji uwzględniających całe spektrum działań personalnych w tym „miękkiego HR”, np. do obsługi bazy umów cywilnoprawnych, działalności socjalnej, BHP, aż po zarządzanie rozwojem pracowników. Zwykle dostępne są gotowe zestawy narzędzi oraz szablony standardowych dokumentów kadrowych. W niektórych przypadkach dostępne są opisy kompetencji wraz z narzędziami pomiaru, oceny pracownicze, opisy stanowisk, narzędzia diagnozujące potrzeby szkoleniowe oraz systemy zarządzania szkoleniami. Aplikacje oferowane są online (też w tzw. „chmurze”). W większości z oferowanych do tej pory, podstawowym mankamentem jest kwantyfikacja miękkich kompetencji, a co za tym idzie zbyt duża umowność przyjmowanych wskaźników behawioralnych oraz szablony rozwiązania trudne do bezpośredniej adaptacji w różnych typach organizacji.

236 Porównaj: Plebańska M., Kopciał P., *Platforma e-learningowa jako narzędzie zarządzania wiedzą*, „E-mentor” nr 2 (49) / 2013.

Schemat 18. Zaktualizowany model korzyści wynikających z wdrożenia e-learningu w procesie kształtowania kapitału intelektualnego



Źródło: Kępińska-Jakubiec A., Majewski S., *Efektywność systemów e-learningowych a kapitał intelektualny przedsiębiorstwa*, „E-mentor” nr 2 (29) / 2009

Według Globalnego Barometru HR 2013 aż 98% szefów działów personalnych w Polsce (95% na świecie) korzysta z systemów kadrowo-płacowych, 96% (79% na świecie) stosuje oprogramowanie wspierające zarządzanie personelem, a ponad 70% przedsiębiorstw (ok. 60% na świecie) wykorzystuje oprogramowanie do rekrutacji pracowników i oceny ich wyników pracy.

Konieczność informatyzacji procesów kadrowych jest nieunikniona. Potwierdzają to badania przeprowadzane cyklicznie wśród specjalistów personalnych. Co trzeci uczestnik badań „Wyzwania HR w 2012 roku” uważał, iż wykorzystanie systemów informatycznych wspierających rekrutację będzie systematycznie rosło. Zyskają na znaczeniu nowe kanały rekrutacji, przede wszystkim serwisy społecznościowe LinkedIn.com, Profeo.pl czy Facebook²³⁷.

237 Wyzwania HR w 2012 roku, Raport portalu Pracuj.pl.

4. Analiza potrzeb szkoleniowych, narzędzia i techniki

4.1. Źródła informacji w procesie analizy potrzeb szkoleniowych

Generalnie możemy wyróżnić dwa źródła danych/informacji. Te, które są dostępne (już zgromadzone) opracowane w dokumentach lub zestawieniach – zastane w przedsiębiorstwie bądź udostępniane przez instytucje np. GUS, publikacje naukowe, publicystyczne, prasowe, raporty i zestawienia giełdowe itd. to tak zwane źródła wtórne. Drugi rodzaj danych tzw. pierwotne to te, które gromadzone są „od początku” w oparciu o przygotowane specjalnie narzędzia w celu uzyskania określonej wiedzy na temat zjawisk czy rzeczy²³⁸.

Konsultanci HR rozpoczynający pracę z klientami (organizacją) przede wszystkim powinni zapoznać się ze zgromadzoną w firmie dokumentacją, która stanowi podstawowe źródło informacji proceduralnych. Do dokumentów obligatoryjnych dotyczących pracownika zaliczane są między innymi: kwestionariusz osobowy, świadectwa pracy z poprzednich miejsc zatrudnienia, dokumenty potwierdzające kwalifikacje zawodowe wymagane na danym stanowisku, świadectwa ukończenia szkół/uczelni, orzeczenie lekarskie stwierdzające brak przeciwwskazań do pracy na określonym stanowisku, inne dokumenty (np. zaświadczenie o niekaralności).

Dokumenty dotyczące samej organizacji wynikające ze struktury oraz występujących zależności (typu: s, f, i, t,) to: opisy stanowisk pracy, opisy struktury organizacyjnej, księga jakości, oceny pracownicze, księga kompetencji, plany szkoleń, procedury wyboru firmy szkoleniowej lub trenerów, procedury zgłaszania na szkolenie, procedury oceny po szkoleniach, własne programy szkoleniowe i inne. Np. systemy baz danych porządkujące „wiedzę” w organizacji.

Coraz częściej specjaliści HR działają w większych zespołach zaangażowanych w tworzenie systemu tzw. „organizacji uczącej się”, wspierają przy tym kierowników i pracowników w gromadzeniu danych i aktywnym procesie analizowania własnych i organizacyjnych potrzeb rozwojowych²³⁹. Z punktu widzenia HR organizacyjne

238 Wszelkie dokumentacje, raporty stanowią w tym przypadku dane istniejące – wtórne, natomiast narzędzia stworzone przez konsultantów służą do budowania wiedzy w oparciu dane pierwotne.

239 Boydell T., Malcolm L., 2006, *Identyfikacja potrzeb szkoleniowych*, Oficyna Ekonomiczna, s. 54.

bazy wiedzy służą procesom gromadzenia, przetwarzania i udostępniania szeroko rozumianej wiedzy (szczególnie istotnych informacji) know-how organizacji, które tworzą jej unikalność oraz przewagę konkurencyjną. W przedsiębiorstwach wiedza (usystematyzowane informacje) gromadzona jest nie tylko w postaci dokumentacji (np. pracowniczej, różnego typu instrukcji, receptur, informacji historycznych, dokumentacji finansowej), oraz baz zawierających dane pracowników, klientów, produktów. Jest również spisem procedur, zwyczajów, a także wiedzy wytworzonej w czasie wykonywania zadań. Tego typu informacje mogą mieć charakter wiedzy jawnej, która może być udostępniana bez ograniczeń wewnątrz i na zewnątrz organizacji, jak również wiedzy unikalnej – ukrytej szczególnie istotnej z punktu widzenia organizacji.

Zebrane w organizacyjnych bazach danych informacje wymagają systemowego podejścia do ich gromadzenia, odpowiedniej kategoryzacji i klasyfikacji. Jednym ze sposobów jest tworzenie tzw. organizacyjnych map wiedzy. Zdaniem m. in.: G. Probst, S. Raub i K. Romhardta koncepcja map wiedzy zapoczątkowana przez M. Epplera umożliwia usystematyzowanie nowych zasobów intelektualnych oraz powiązanie zadań z aktywami intelektualnymi będącymi w dyspozycji organizacji. Elektroniczny zapis informacji (w postaci różnego typu plików) umożliwia organizowanie zasobów według różnych kryteriów. Zwiększa to dostępność różnych rodzajów informacji/wiedzy dla różnych grup pracowników – bez względu na czas oraz miejsce wykonywania pracy. „Mapy źródeł wiedzy wskazują, kto (imiennie) w zespole, w całej organizacji lub w jej otoczeniu dysponuje wartościowymi zasobami wiedzy, które mogą być wykorzystane przy realizacji konkretnych projektów”²⁴⁰.

Najczęstszym sposobem prezentacji informacji na temat źródeł wiedzy jest forma dwuwymiarowej macierzy, gdzie każda z osi oznacza inną zmienną. Dobór zmiennych jest dowolny i zależy od celu określenia lokalizacji wiedzy (patrz: Tabela nr 28).

Tabela 28. Mapowanie wiedzy dotyczącej podsystemu funkcjonalnego w poszczególnych komórkach organizacyjnych

Funkcje Komórki	B+R	Zaopatrzenie	Produkcja	Marketing	Zasoby Ludzkie	Finanse
Kom. Org.1	x					
Kom. Org.2			x			
Kom. Org.3				x		
Kom. Org. N					x	

„Znak X” oznacza, że wiedza dotycząca produkcji jest zlokalizowana w komórce 2. Wiedza dotycząca poszczególnych funkcji powinna być gromadzona w odpowiednich komórkach funkcjonalnych. Źródło: Wachowiak P., Mapowanie wiedzy w przedsiębiorstwie, „E-mentor” nr 1 (28) / 2009

240 Wachowiak P., Mapowanie wiedzy w przedsiębiorstwie, „E-mentor” nr 1 (28) / 2009.

Dział HR jest centrum łączącym możliwości ludzi, ich potencjał, tzw. czynnik ludzki z celami biznesowymi organizacji, co przy stosowaniu nowoczesnych rozwiązań informatycznych znacznie ułatwia zarządzanie.

W przypadku tworzenia nowych baz wiedzy wykorzystywane są przede wszystkim techniki charakterystyczne dla tych stosowanych w badaniach społecznych. W środowisku pracy korzysta się z kwestionariuszy, obserwacji, różnego typu wywiadów. W ramach analizy dokumentacji dokonywany jest: przegląd opisów stanowisk pracy, arkuszy ocen pracowniczych, dokumentacji z wcześniej przeprowadzonych szkoleń, strategii oraz planów firmy, schematów struktur organizacyjnych. Stosowane w tym celu techniki wynikają wprost z rodzaju wykorzystywanych źródeł informacji.

Każda z wymienionych technik stosowana jest w odmiennych warunkach. Przede wszystkim wybór odpowiedniej techniki poprzedzony jest rozpoznaniem co do czasu przeznaczonego na przeprowadzenie analiz, budżetu na badania oraz wagi problemu, z jakim przyjdzie się zmierzyć. Niżej (w tabeli nr 29) przedstawiono najczęściej wykorzystywane techniki ze wskazaniem ich mocnych i słabych stron, które determinują optymalne warunki ich wykorzystania.

Tabela 29. Wady i zalety technik wykorzystywanych w analizie potrzeb szkoleniowych

Techniki	Mocne strony	Słabe strony
Obserwacja	Generuje dane bezpośrednio związane ze środowiskiem pracy. Minimalizuje przerywanie wykonywanej pracy.	Niezbędni są wykwalifikowani obserwatorzy. Zachowania obserwowanych pracowników mogą różnić się od typowych.
Kwestionariusze	Jest tania. Można zebrać dane od znacznej liczby pracowników. Dane łatwo można podliczyć.	Wymagają czasu. Prawdopodobieństwo uzyskania małej liczby zwrotów, niewłaściwe odpowiedzi, utrata szczegółów. Otrzymujemy informacje związane bezpośrednio z zadaniem pytaniem.
Wywiad	Dobra w odkrywaniu szczegółów potrzeb szkoleniowych jak również przyczyn i rozwiązań problemowych. Pomaga przewidywać skutki podejmowanych działań. Pytania na bieżąco mogą być modyfikowane.	Czasochłonne. Trudne w analizowaniu. Niezbędni są wykwalifikowani ankietowani. Trudne do rozplanowania w czasie.
Fokus group	Użyteczne w rozwiązywaniu dyskusyjnych kwestii, niemożliwych do rozwiązania przez pojedynczą osobę. Pytania na bieżąco mogą być modyfikowane w celu odkrycia potencjalnych problemów.	Czasochłonne. Uczestnicy przekazują informacje, które chcesz usłyszeć. Uczestnicy grupy mogą niechętnie brać udział w spotkaniach w przypadku występowania zbyt dużego zróżnicowania w pozycji i statusie społecznym „fokusu”.
Dokumentacja	Dobre źródło informacji proceduralnych. Dobre źródło informacji o zadaniach szczególnie w przypadku projektowania nowych stanowisk	Mogą być kłopoty ze zrozumieniem technicznego języka. Materiały mogą być przestarzałe i/lub niekompletne.

Źródło: Noe R.A., *Employee training and Development*, Mc Graw Hill, New York 2005, s. 79.

Obserwacja wymieniona w tabeli na pierwszym miejscu jest techniką stosowaną często w sytuacji pracy. Polega na zaplanowanym, ustrukturyzowanym procesie postrzegania, gromadzenia oraz interpretacji wybranych zdarzeń lub osób, które są celem analiz. M. Łobocki wskazuje na trzy etapy procesu obserwacji: postrzeganie, gromadzenie oraz interpretację zgromadzonego materiału²⁴¹. W praktyce (zakładu pracy) z tym procesem mamy do czynienia w trybie ciągłym, odbywa się w sposób całkowicie naturalny. Pracownicy na co dzień dokonują spostrzeżeń dotyczących różnych zdarzeń, a także innych osób: współpracowników, podwładnych lub przełożonych. Gromadzą pewien zasób wiedzy stanowiący podstawę do wyrażania własnych opinii. Ten naturalny sposób wynikający z codziennych relacji interpersonalnych stanowiący jedno ze źródeł informacji na temat efektywności pracy czy zaangażowania może stanowić element relacji zwrotnych natomiast nie może służyć ocenie w sposób arbitralny. Dla celów oceny np. pracy „obserwacja” i jej sposób przeprowadzenia powinna spełniać określone kryteria, przede wszystkim musi być obiektywna.

Z punktu widzenia poprawności przeprowadzonego badania należy określić jasno cel, bez którego cały proces pozbawiony jest jakiegokolwiek wartości poznawczej. Stanowi tylko zbitkę luźno ze sobą powiązanych spostrzeżeń utrudniających lub wręcz uniemożliwiających wyciąganie trafnych wniosków i ocen. Cel obserwacji nie powinien być sformułowany zbyt ogólnikowo, gdyż zakres zbieranych informacji będzie nazbyt rozproszony, a tym samym mało precyzyjny. Istotne jest zatem selektywne podejście do obserwowanych zjawisk, należy skategoryzować te, które stanowią istotę zjawiska. Aby uniknąć przypadkowości występowania zdarzeń (chaosu, wystąpienia sytuacji nadzwyczajnych) należy określić czas, w którym obserwacja będzie przeprowadzona (wybór określonych dni i godzin pracy) oraz zakres obserwowanych zadań (fragment pracy). Istotny jest również sposób przeprowadzania obserwacji, mogą to zrobić wykwalifikowani obserwatorzy lub mogą zostać wykorzystane techniki audiowizualne służące rejestracji zachowań. Bezpośrednia obecność obserwatorów wprowadza dodatkowy element zakłócający naturalny proces pracy, co często przekłada się na nienaturalny sposób zachowania pracowników. Natomiast stosowanie ukrytych urządzeń rejestrujących (kamery, mikrofony) jest dyskusyjne pod względem etycznym.

Stosunek obserwatora do obiektu (podmiotu) nie powinien mieć wpływu na interpretację zgromadzonych spostrzeżeń, nie powinien mieć związku z jego osobistymi doświadczeniami oraz postawami wobec badanego obiektu. W praktyce, aby uniknąć tego typu sytuacji, wykorzystuje się kilku obserwatorów równocześnie lub obserwacja przeprowadzana jest w pewnych odstępach czasowych. Podstawowym narzędziem jest arkusz obserwacji, który w sposób ustrukturyzowany nadaje ton i kierunek procesowi postrzegania określonych zjawisk lub rzeczy.

241 Łobocki, M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków 2011.

Najczęściej stosowane są arkusze obserwacyjne (patrz: tabela nr 30) uwzględniające sekwencję zdarzeń, porządkujące w miarę dokładnie obserwowane zdarzenia, a także dające szansę na obiektywną ocenę (np. kilku osób wg tych samych kryteriów). Należy zwrócić uwagę na to, aby obserwacja była wiernym/fotograficznym odtworzeniem sytuacji, wyczerpująca i wnikliwa.

Ostatnim etapem jest określenie zasad interpretacji zgromadzonego materiału. Należy pamiętać, iż proces interpretacji należy przeprowadzić w oparciu o zgromadzony materiał (po zakończeniu procesu gromadzenia wszystkich danych). Nie zaleca się, aby w trakcie prowadzenia obserwacji dokonywać analizy zjawisk. Prowadzi to często do zbyt pochopnych/nieuzasadnionych wniosków. Możemy wyróżnić kilka rodzajów obserwacji: ukryta, jawna, uczestnicząca (kiedy obserwator „wchodzi” jako uczestnik do obserwowanej grupy), nieuczestnicząca, kontrolowana, niekontrolowana.

Tabela 30. Przykładowy arkusz obserwacji dotyczący rozmowy telefonicznej przeprowadzanej przez pracownika lub kandydata podlegającego ocenie

Imię i nazwisko kandydata

Arkusz obserwacji	
Pozytywne zachowania kandydata	
W głosie kandydata słysząc gotowość do pomocy klientowi.	
Kandydat słucha rozmówcy ze spokojem i uwagą.	
Uprzejmie, lecz stanowczo pyta o powód kontaktu telefonicznego.	
Zastanawia się/składa propozycje dotyczące tego, jak mógłby pomóc rozmówcy nie angażując w to swojego szefa.	
Wpada na pomysł lub wychodzi z inicjatywą, aby przekierować rozmówcę do innego pracownika firmy, który będzie mógł odpowiedzieć na jego pytania.	
Sporządza notatki.	
W trakcie całej rozmowy telefonicznej wykazuje gotowość do obsłużenia klienta i jest uprzejmy.	
Negatywne zachowania kandydata	
Kandydat próbuje szybko pozbyć się rozmówcy.	
Próbuje zwieść rozmówcę obietnicami.	
Nie zapisuje nazwiska rozmówcy.	
Nie udziela wiążącej informacji dotyczącej tego, kiedy rozmówca będzie się mógł skontaktować z przełożonym lub osobą odpowiedzialną.	
Odpowiedzi takie, jak: „To nie należy do moich kompetencji.”, „Nie mam wiedzy na ten temat.”, „Proszę zadzwonić jeszcze raz”.	

Źródło: Daniel E., Lambert K., Marx S.U., Weigang S., *Testy rekrutacyjne*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2009, s. 188.

Kolejną techniką gromadzenia informacji pracowniczych i procesu pracy jest kwestionariusz. Umożliwia w krótkim czasie przebadanie dużych populacji i prób. Forma kwestionariusza zależy od celu badań, a także od grupy, do której kierowane są pytania. Może zatem występować w postaci „papierowej” lub „elektronicznej”. W kwestionariuszu wykorzystywane są różne typy pytań. Do najczęściej stosowanych należą pytania zamknięte z ograniczoną liczbą odpowiedzi: alternatywne (tak/nie), dysjunktywne (wybór tylko jednej odpowiedzi spośród wielu propozycji) oraz koniunktywne – możliwy wybór więcej niż jednej odpowiedzi. Pytania półotwarte umożliwiają zarazem wybór jednej lub kilku spośród proponowanych w kafeterii odpowiedzi oraz dają możliwość przedstawienia własnej alternatywnej. Natomiast pytania otwarte umożliwiają respondentom przedstawienia własnej opinii, nie niosą ograniczeń formalnych, natomiast mogą zawierać wskazanie co do zakresu udzielanej wypowiedzi (np. opisz w kilku zdaniach...). Dzięki zastosowaniu tego rozwiązania badający może uzyskać dużo więcej nowych jakościowo informacji, niż w przypadku zastosowania innych typów pytań. Jednak tzw. swobodne wypowiedzi wymagają zwykle większego zaangażowania respondentów i niestety ze względu na czasochłonność bywają częściej pomijane niż np. pytania zamknięte. Stosuje się również pytania tzw.: filtrujące, kontrolne, projekcyjne, z „rangowaniem” czy też „metryczkowe”. Układane są w logiczne bloki tematyczne, poprzedzone są wprowadzeniem zawierającym opis celu badań, sposób wykorzystania danych, a także wskazówki dotyczące wypełnienia ankiety. „Długość” kwestionariusza, a więc liczba pytań, stopień złożoności powinien umożliwiać respondentom utrzymanie odpowiedniej koncentracji przez cały czas wypełniania narzędzia. Ankiety zbyt długie wymagające utrzymania koncentracji w dłuższym okresie w pewnym momencie uzupełniane są „mechanicznie”, a wiele pytań bywa pomijanych, co w konsekwencji uniemożliwia właściwą interpretację wyników.

W środowisku pracy kwestionariusze umożliwiają zebranie danych, które dotyczą między innymi: poziomu zadowolenia pracowników z warunków pracy, ich motywacji, oczekiwań wobec pracodawcy, wprowadzanych zmian np. organizacyjnych, lub np. ocen pracowniczych (np. ocena 360 uwzględniająca opinie współpracowników), czy też ewaluacji programów szkoleniowych oraz wielu innych. Zebrane wyniki poddawane są analizie statystycznej (ilościowej, w przypadku kiedy próba przekracza 50 osób) lub jakościowej.

Mając pewne doświadczenie zawodowe, można pokusić się o stworzenie kwestionariusza autorskiego lub można wykorzystać istniejące standaryzowane skale pomiarowe. Dotyczyć mogą np. satysfakcji z pracy, motywacji osiągnięć, gotowości prorozwojowej, odczuwanego poziomu stresu, wypalenia zawodowego, stylów kierowania oraz wielu innych.

Zaletą gotowych narzędzi jest ich spójność i powtarzalność – możemy porównać wyniki uzyskane np. w innych organizacjach, co pozwala na szybsze

wyciąganie wniosków. Natomiast wadą jest to, iż standardowe kwestionariusze nie uwzględniają w wielu wypadkach specyfiki badanego środowiska i mogą w mniejszym stopniu uwzględniać specyficzne potrzeby.

Schemat 19. Przykładowy fragment kwestionariusza ankiety

13. Czy praca związana jest z odpowiedzialnością za bezpieczeństwo innych ludzi?

- w ogóle nie 1
- w niewielkim stopniu 2
- w pewnym stopniu 3
- w dużym stopniu..... 4
- bardzo duża odpowiedzialność..... 5

14. Czy zaniedbania w pracy jaką wykonujesz (wraz z podlegającym personelem) mogą prowadzić do poważnych konsekwencji?

- bardzo poważne konsekwencje 1
- poważne 2
- umiarkowane 3
- niezbyt groźne konsekwencje 4
- brak poważniejszych konsekwencji 5

15. Czy praca wymaga podejmowania szybkich i (lub) ryzykownych decyzji?

- bardzo często 1
- często 2
- od czasu do czasu 3
- rzadko..... 4
- nigdy nie wymaga ryzykownych decyzji 5

Źródło: Widerszal-Bazyl, M. i Cieślak, R., *Kwestionariusz Psychospołeczne Warunki Pracy PWP* <http://www.stres.edu.pl/PWP.htm>, pobrano 5.05.2012, (PWP).

Obecnie coraz częściej wykorzystywane są narzędzia w formie elektronicznej. Kwestionariusze zamieszcane są na portalach, stronach internetowych, co umożliwia wypełnienie ich w dowolnym czasie. Jednocześnie tego typu rozwiązanie ułatwia pracę badaczy, dzięki automatycznej archiwizacji, tworzeniu bazy danych, a także przeliczaniu wyników w czasie rzeczywistym. Te zautomatyzowane funkcje znacznie skracają proces analiz i interpretacji wyników.

Inną metodą gromadzenia informacji jest „wywiad”, którego wartość poznawcza bywa wyżej oceniana niż np. badań kwestionariuszowych. Jest trudniejszy w realizacji od metody opisanej poprzednio – wymaga bowiem bezpośredniego kontaktu z każdym z respondentów z osobna. Umożliwia jednak dotarcie do informacji, których nie da się uzyskać stosując np. badania ankietowe (ograniczenia

tkwiące w pytaniach) lub obserwację (skrywane zachowania). Poprawnie metodologicznie przeprowadzony pozwala na uzyskanie szeregu informacji, zarówno dotyczących przedmiotu analiz, jak i respondenta, jego nastawień, stanu emocjonalnego, a także ułatwia pośredni wgląd w obszar psychospołecznego funkcjonowania pracownika. Umożliwia bezpośrednią weryfikację „szczerości” odpowiedzi, a także bieżące korygowanie gromadzonych danych i porządkowanie informacji. W czasie przeprowadzenia wywiadów dochodzi do naturalnych interakcji między badaczem a osobą badaną. Ważne jest zatem, aby proces komunikacji przebiegał w sposób niezakłócony tak, aby wzajemnie przekazywane informacje były poprawnie rozumiane i interpretowane przez uczestników badania. Wymaga to od przeprowadzającego wywiad wiedzy o przedmiocie badań, a także wysokiego poziomu kompetencji interpersonalnych (nawiązywanie kontaktu, umiejętność słuchania).

Tabela 31. *Fragment scenariusza do indywidualnego wywiadu pogłębionego (IDI) z kluczowymi przedstawicielami organizacji pozarządowych, fundacji i stowarzyszeń aktywnie zajmujących się rehabilitacją społeczną i zawodową osób niepełnosprawnych IPISS, Warszawa 2013*

TEMAT	KWESTIE SZCZEGÓŁOWE (PYTANIA)	UWAGI
Działalność w zakresie aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych – poszukiwanie pracy dla ON	Czy pomagają Państwo osobom niepełnosprawnym w poszukiwaniu pracy? <u>Jeśli tak, to:</u> Jakim kategoriom osób niepełnosprawnych Państwo pomagają (rodzaj i stopień niepełnosprawności)? <u>Jeśli nie, to:</u> Dlaczego?	<i>Dopytać szczegółowo o ON, którym pomagano..</i>
	Czy zdarza się Państwu wyszukiwać oferty pracy i proponować pracodawcom poszukującym pracowników zatrudnienie osoby niepełnosprawnej? <u>Jeśli nie, to:</u> Dlaczego? <u>Jeśli tak, to:</u>	
	Kiedy, w jakiej sytuacji zdarzyło się Państwu proponować pracodawcom zatrudnienie ON?	
	Czy pracodawcy są takimi kandydatami zainteresowani? <u>Jeśli pracodawcy nie są zainteresowani, to:</u> Dlaczego?	
	Czy zdarza się Państwu informować pracodawcę o możliwościach uzyskania dofinansowań i refundacji z tytułu zatrudnienia osób niepełnosprawnych? <u>Jeśli nie, to:</u> Dlaczego? <u>Jeśli tak, to:</u>	<i>Pytania dla NGO, które w jakikolwiek sposób pomagają ON w poszukiwaniu pracy lub kontaktują się z pracodawcami</i>
	- Komu?	
	- Dlaczego?	
	- W jakich okolicznościach?	

Źródło: <http://www.ipiss.com.pl/wp-content/uploads/downloads/2013/11/Scenariusz-wywiadu-z-pracownikami-NGO.pdf> pobrano: 20.07.2014.

Pomocne w przeprowadzaniu wywiadu jest skategoryzowanie całego procesu. Służy temu specjalnie przygotowany scenariusz, który stanowi podstawę rozmowy (patrz tabela nr 31). Do każdego z tematów rozmowy przygotowywane są kwestie szczegółowe – zestawy pytań wraz ze scenariuszami odpowiedzi, których celem jest ułatwienie respondentom sformułowania własnych opinii.

W niektórych przypadkach stosuje się również tzw. wywiady nieskategoryzowane, które również nie wykluczają wykorzystania-wsparcia spisaną listą poruszanych problemów. W zależności od charakteru prowadzonych rozmów, respondenci mogą być informowani o faktycznym celu badań (wywiad jawny). Może to być również wywiad „formalny”, kiedy przebieg rozmowy jest protokolowany. Poza przygotowaniem strony merytorycznej (tematyki, zagadnień, pytań) powinno się również przygotować ogólny zarys/plan i koncepcję prowadzenia rozmowy, umożliwiającą uzyskanie możliwie szczerych wypowiedzi, a także sposobów szybkiego utrwalania uzyskanych informacji. W takich przypadkach stosowane są formy zapisu elektronicznego (nagrywanie audio/video), które jednak rodzą wątpliwości natury etycznej. Ponadto osoby, które mają świadomość, iż ich wypowiedź jest rejestrowana będą prawdopodobnie miały skłonność do ukrywania pewnych przemyśleń, co obniży wartość poznawczą uzyskanego materiału. Wywiad, jako forma pozyskiwania informacji, jest przydatny w przypadku np. przeprowadzania rozmów kwalifikacyjnych, rozmów związanych z planami rozwojowymi pracowników, rozwiązywania konfliktów i wielu innych, a także np. w przypadku przeprowadzania audytu HRD w organizacji²⁴².

Odmianą wywiadu jest. „wywiad zogniskowany – grupowy” znany też pod pojęciem „grupy fokusowej”, wykorzystywany w badaniach jakościowych do badania opinii i postaw. Jest użyteczny w poznawaniu sposobu interpretowania zjawisk – schematów myślowych, czy np. sposobów podejmowania decyzji. W przypadku środowiska pracy stosowany jest między innymi do badania postaw wobec pracy/pracodawcy, etyki zawodowej lub np. potrzeb i oczekiwań pracowników. Polega on na wykorzystywaniu interakcji wśród uczestników badania. Zadaniem badacza w tym przypadku jest kierowanie/ moderowanie rozmową między uczestnikami grupy.

242 Przykładowe narzędzie pomocne przy sporządzaniu inwentaryzacji działań stosowanych w ramach HRD w organizacji znajduje się w załączniku (Aneks).

Przykładowe pytania do scenariusza wywiadu zogniskowanego. Raport z badań fokusowych przeprowadzonych wśród studentów uczestniczących w projekcie iCSE na Uniwersytecie Śląskim w roku 2011/12²⁴³.

Moduł pytań – praca

- Jak oceniacie swoje szanse na regionalnym rynku pracy (woj. Śląskie), na znalezienie pacy zgodnej z profilem nabywanych kwalifikacji podczas studiów na UŚ?
- Czy potraficie państwo wymienić firmy i instytucje (z woj. Śląskiego) w których moglibyście wykorzystać nabywaną wiedzę podczas studiowania na UŚ, Jakie to firmy/instytucje?
- Opiszcie Państwo swoją „pracę marzeń”. Czy byłaby to praca w firmie prywatnej, państwowej a może w ramach własnej działalności gospodarczej?

Ze względu na dość małą liczbę uczestników badania (zwykle od 6 do 9 osób) istotny jest odpowiedni dobór grupy, uwzględniający oczekiwane cechy społeczno-demograficzne, a także potencjał wiedzy lub/i doświadczeń respondentów w interesującym nas obszarze. Wybrane osoby powinny stanowić swego rodzaju przekrój odpowiadający populacji, której dotyczą badania. Zabieg ten ma zagwarantować dostarczenie największej ilości przydatnych informacji²⁴⁴.

Zadaniem przeprowadzającego badania „moderatora” jest stworzenie „bezpiecznego środowiska”, a także warunków rozmowy umożliwiających nieskrepowaną dyskusję na podany temat. Podstawą archiwizowania wypowiedzi jest przygotowany uprzednio scenariusz (podobnie jak przedstawiony wcześniej w przypadku klasycznej formy wywiadu), uwzględniający w miarę precyzyjnie poddawane pod dyskusję zagadnienia oraz wskazówki zawierające uszczegółowienie pytań np.: czy mógłby Pan/i doprecyzować, ewentualnie podać przykład itd.

243 http://icse.us.edu.pl/wp-content/uploads/2011/04/Raport_studenci_focusy.pdf

244 Maison D., *Możliwości i przesłanki do wykorzystania badań fokusowych w ewaluacji*, Haber A., Szałaj M.(red), *Ewaluacja w strategicznym zarządzaniu publicznym*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2010.

Tabela 32. Składowe wywiady jakościowego, ich funkcja oraz przykładowe obszary rozmowy

Część wywiadu	Funkcja	Przykładowy obszar rozmowy
Wprowadzenie	Wyjaśnienie zasad	<ul style="list-style-type: none"> • Przedstawienie się moderatora • Informacja o temacie spotkania • Informacja o nagrywaniu • Informacje dodatkowe, np. o możliwości skorzystania z poczęstunku • Przedstawienie się respondentów
Rozgrzewka	Nawiązanie kontaktu z respondentami, oswojenie respondentów z sytuacją	<ul style="list-style-type: none"> • Prosty, mało zagrażający temat, na który respondentom łatwo się jest wypowiadać • Raczej pytania o fakty i doświadczenia (łatwiejsze) niż o opinie (trudniejsze) • Czasami jako rozgrzewkę można potraktować bardziej rozbudowane przedstawienie się respondentów • W zależności od potrzeb ta część badania może być bardzo krótka
Pytania zasadnicze	Pogłębienie najważniejszych obszarów badawczych, kluczowych dla projektu, i pytań marketingowych	<ul style="list-style-type: none"> • Tu mogą pojawić się: <ul style="list-style-type: none"> – kwestie kluczowe – pytania i zadania trudniejsze, wymagające więcej wysiłku ze strony respondenta – techniki projekcyjne
Pytania uzupełniające	Możliwość zapytania o zagadnienia mniej ważne dla projektu badawczego	<ul style="list-style-type: none"> • Pytania o mniejszym znaczeniu dla celu badania, pytania dodatkowe, które w przypadku braku czasu można omówić bardziej pobieżnie.
Zakończenie wywiadu	Stworzenie naturalnego zakończenia	<ul style="list-style-type: none"> • Poinformowanie, że to już koniec ze strony moderatora • Zapytanie, czy respondenci chcieliby jeszcze coś dodać

Źródło: Maison D., *Możliwości i przesłanki do wykorzystania badań fokusowych w ewaluacji*, Haber A., Szałaj M. (red), *Ewaluacja w strategicznym zarządzaniu publicznym*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2010.

W procesie analizy zgromadzonego materiału uwzględnia się np. częstotliwość występowania słów, skojarzeń, natężenie emocji towarzyszących wypowiedziom, konsekwencję w podtrzymywaniu sądów, zaangażowanie uczestników²⁴⁵. Obecnie grupę fokusową można stworzyć również w systemie online, co umożliwiają powszechnie dostępne „komunikatory” np. „Skype”.

²⁴⁵ Maison D., *Możliwości i przesłanki do wykorzystania badań fokusowych w ewaluacji*, Haber A., Szałaj M. (red), *Ewaluacja w strategicznym zarządzaniu publicznym*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2010.

4.2. Stanowisko pracy

Istnieje wiele sposobów określenia tego, czym jest „stanowisko pracy”. Wynika to zapewne z powszechności stosowania tego terminu w praktyce organizacyjnej. Można przyjąć w sposób najbardziej ogólny, iż jest ono wspólne dla wszelkiego rodzaju pracy, wszędzie tam, gdzie jest prowadzona celowa działalność zmierzająca do uzyskania określonych efektów materialnych bądź niematerialnych. Konkretyzując to pojęcie można stwierdzić, że stanowisko pracy jest najmniejszą, niepodzielną komórką organizacyjną, w której odbywa się praca ludzka urzeczywistniająca określoną część zróżnicowanego procesu pracy. Stanowi jednocześnie zasadniczy element struktury organizacyjnej przedsiębiorstwa, w sensie układu komórek organizacyjnych i ich powiązań kooperacyjnych. W komórce takiej następuje organiczne zespolenie trzech podstawowych czynników procesu pracy, tj. wykonawców, środków pracy i przedmiotów pracy. Zdaniem J.E. Karney jest to bezpośrednie, konkretne miejsce pracy, związane z określoną czynnością zawodową lub systemem określonych czynności. Zdaniem autorki można wyróżnić stanowiska: stałe lub zmienne (w tym rozproszone – wykonywanie pracy w różnych miejscach – np. przedstawiciela handlowego), jednorodne lub złożone²⁴⁶. Nieco inaczej sformułowana jest propozycja Z. Sekuły. To zbiór dobranych czynności, najczęściej według podobieństwa cech wykonywania i umiejętności. Jest najmniejszym wydzielonym ogniwem w organizacji. Miejsce, w którym jest wykonywana praca ludzka zespala ją wykonawców, środki i przedmioty pracy²⁴⁷.

Stanowisko pracy w przedsiębiorstwie jest najmniejszą niepodzielną komórką organizacyjną²⁴⁸. Jest to odpowiednio wyposażone miejsce zajmowane przez pracownika w określonej organizacji. Zdaniem T. Pszczołowskiego rozpatrywane jest ze względu na hierarchię służbową oraz ze względu na przypadające na danego pracownika zadania, czynności uwzględniające przyjęte w danej instytucji podziały zadań²⁴⁹.

W sytuacjach szczególnych zdaniem T. Musioła i J. Grzesieka stanowisko pracy może się składać z kilku stanowisk roboczych, w sytuacji kiedy zespół pracowników realizuje fragment określonego procesu technologicznego, stanowiąc tym samym jednostkę produkcyjną. P. Krasucki i E. Michalski, na podstawie przeprowadzonych analiz uznali, iż stanowisko pracy jest elementem organizacyjnym, gdzie pracownik lub zespół wykonuje w ramach zatrudnienia określone zadania, stosując określone środki oraz ustalone metody pracy²⁵⁰. „Ze względu na charakter

246 Karney J.E., *Człowiek i praca. Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy*, MSM, Warszawa 1998, s. 46.

247 Sekuła Z., *Motywowanie do pracy. Teorie i instrumenty*, PWE, Warszawa 2008, s. 169.

248 Kotarbiński, T., *Hasło dobrej roboty*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1984.

249 Pszczołowski, T., *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1978.

250 Michalski W., *Diagnozowanie jakości stanowisk pracy metodą zbiorów rozmytych*, „Studia Oeconomica Posnaniensia” 2013, vol. 1, no. 7 (256).

wykonywanych działań stanowiska pracy mogą podlegać różnym klasyfikacjom. Najczęściej dzieli się je na stanowiska robotnicze (produkcyjne) i administracyjne, w tym kierownicze²⁵¹.

H. Fołtyn²⁵² wskazuje, iż z praktycznego punktu widzenia opis stanowiska pracy stanowi zbiór niezbędnych informacji dotyczących: zadań, do których wykonania stanowisko jest powołane, rodzaju umowy o świadczenie pracy, narzędzi niezbędnych do sprawnego wykonania zadań, informacji, które potrzebne są do prawidłowego wykonania zadań i współpracy z innymi, informacji dotyczących „wartości” stanowiska pracy, obowiązków wynikających z zakresu zadań, określających, co pracownik musi robić, uprawnień określających do czego pracownik ma prawo, w tym prawo do korzystania ze sprzętu, żądania niezbędnych informacji czy do podejmowania decyzji, zakresu odpowiedzialności (którą ponosi)²⁵³. A. Zakrzewska-Bielawska wymienia jeszcze: przynależność do danej komórki organizacyjnej, podległość służbową, zastępowanie innego pracownika²⁵⁴.

Wyżej wymienione elementy stanowią względnie stały zbiór cech przynależnych temu pojęciu. Z praktycznego punktu widzenia może on być uzupełniony o informacje dotyczące kryteriów oceny realizowanych na stanowisku zadań, które zostały dla niego zaplanowane. Precyzyjne określenie oczekiwań wobec pracownika sprzyja osiąganiu zakładanych rezultatów, a jasne kryteria oceny co do efektów pracy przyczyniają się do tworzenia sprzyjającej pracy atmosfery w środowisku pracy. Osiągane rezultaty pracy powiązane są zwykle z systemem motywacyjnym, kryteriami przyznawania wynagrodzenia (składowych), które wraz z innymi, charakterystycznymi dla danego przedsiębiorstwa, powinny tworzyć logiczną, zwartą strukturę stanowiącą podstawę relacji pracownik-przedsiębiorstwo. Stanowisko powinno być opisane w określonej zwartej formie gwarantującej przedstawienie niezbędnych wymagań popartych szczegółową listą powtarzalnych i możliwych do przewidzenia zdarzeń (w sytuacji zaplanowanej pracy) niezbędnych do wykonania określonych zadań, zakresu odpowiedzialności, a także niezbędnych kompetencji (przykładowy formularz opisu stanowiska pracy stanowi załącznik (patrz: Aneks).

Niżej zaprezentowana została przykładowa lista najczęściej wykorzystywanych elementów służących do standardowego opisu stanowiska pracy w przedsiębiorstwie. Nie jest to lista skończona można ją poszerzyć o kolejne zagadnienia zgodnie z potrzebami organizacji. W praktyce istnieje duża różnorodność w tym względzie co do zawartości, stopnia komplikacji oraz formy. Niezmiennie jednak

251 Podaję za: Zakrzewska-Bielawska A., *Organizowanie działalności przedsiębiorstwa*, [w:] A.Zakrzewska-Bielawska (red.), *Podstawy zarządzania. Teoria i ćwiczenia*, Oficyna Wolters Kluwer business, Warszawa 2012, s. 253-287.

252 Fołtyn H., *Klasyczne i nowoczesne struktury organizacji*, Key Text, Warszawa 2007.

253 Podaję za: Zakrzewska-Bielawska A., *Organizowanie działalności przedsiębiorstwa*, [w:] A.Zakrzewska-Bielawska (red.), *Podstawy zarządzania. Teoria i ćwiczenia*, Oficyna Wolters Kluwer business, Warszawa 2012, s. 253-287.

254 Podaję za: Zakrzewska-Bielawska A., *Organizowanie...*op. cit., s. 253-287.

należy pamiętać, iż podejmując się opisu stanowisk pracy należy to wykonywać z „umiarem”. Nadmierna formalizacja oraz rygoryzm utrudnia pracownikom twórcze i elastyczne podejście do obowiązków.

Najczęściej wykorzystywane elementy do opisu stanowiska pracy:

- I JEDNOSTKA ORGANIZACYJNA (NAZWA)
- II NAZWA STANOWISKA
- III CEL STANOWISKA
- IV GŁÓWNE ZADANIA (5-8)
- V KWALIFIKACJE: WYKSZTAŁCENIE/DOŚWIADCZENIE
/KLUCZOWE KOMPETENCJE
- VI RELACJE W OBRĘBIE STANOWISKA: KOMU PODLEGA
STANOWISKO, KOMU ZDAJE SPRAWOZDANIE
- VII GŁÓWNE KONTAKTY WEW./ GŁÓWNE KONTAKTY ZEW.
- VIII KRYTERIA OCENY REALIZACJI ZADAŃ
- IX FORMA ZATRUDNIENIA
- X FORMA WYNAGRODZENIA
- XI WYPOSAŻENIE STANOWISKA PRACY
- XII INNE

Cel stanowiska odzwierciedla przyczynę, dla której dane stanowisko zostało utworzone i jaką rolę odgrywa dla prawidłowego funkcjonowania organizacji, uzasadnia jego istnienie. Powinno się go sformułować w sposób jasny i czytelny, umożliwiający jednoznaczną identyfikację zakładanych priorytetów stanowiskowych, zwykle odnosi się do kluczowego zadania.

Lista zadań powinna zawierać 5-8 najważniejszych. Należy unikać sytuacji, w której obok siebie występują skomplikowane zadania oraz drobne czynności. Przy opisie należy pogrupować drobne czynności w logiczne grupy tworzące zadania główne. Nadmierna liczba nieuporządkowanych zbyt szczegółowych zadań zaburza priorytety stanowiska. Podobnie zbyt duża drobiazgowość przy opisach w konsekwencji prowadzi do konieczności zwiększenia częstotliwości aktualizacji opisów. Jest to wynikiem tego, iż w sytuacji pracy dość często dochodzi do modyfikacji i zmian, w związku z tym ten zbiór podstawowych informacji (dla pracodawcy i pracownika) przestaje spełniać swoje zadania. Zatem kluczowym wydaje się wyodrębnienie tylko głównych grup zadań, które pod względem merytorycznym różnią się od siebie. W przypadku stanowiska „sprzedawcy” będą to np.:

zadania związane bezpośrednio z udzielaniem informacji klientowi nt. produktów (np. prezentacja towarów, doradzanie w zakupie towaru), zadania porządkowe (utrzymanie czystości na stanowisku pracy), związane z obsługą systemu informatycznego np. magazynowo/sprzedażowego (wprowadzanie danych do systemu) czy odpowiednim ułożeniem towarów wg. określonych wzorów, (dbałość o ekspozycję).

Część dotycząca wymagań kwalifikacyjnych obejmuje zwykle informacje na temat: wykształcenia (formalnego), doświadczenia zawodowego, a także umiejętności. Należy przy tym określić warunki progowe dla wszystkich grup kwalifikacji (minimum), a także ewentualne dodatkowe oczekiwania wobec pracownika. Oczekiwania związane z określonymi kwalifikacjami powinny być adekwatne do potrzeb danego stanowiska pracy. „Przeszacowane” oczekiwania wobec pracowników (wyższe kwalifikacje niż te niezbędne na danym stanowisku) mogą w krótkim czasie obniżyć motywację do pracy. Brak perspektyw rozwoju, ograniczenia tkwiące w stanowisku pracy również nie sprzyjają poziomowi zaangażowania zatrudnionych.

Kryteria oceny pracownika powinny być bezpośrednio powiązane z zadaniami uwidocznionymi w opisie stanowiska pracy. Jeżeli dla konkretnego zadania nie jest możliwe znalezienie jasnego kryterium jego oceny, tzn. że nie ma możliwości obiektywnego oceniania pracownika co do poprawności jego wykonania. Należałoby zatem zweryfikować ponownie treść zadania, rolę w procesie wykonywania pracy oraz jego cel. Zwykle kryterium oceny weryfikuje zasadność oraz poprawność sformułowania każdego zadania. Dokładne określenie kryteriów umożliwia przeprowadzanie obiektywnych ocen. Ocena realizacji zadań powinna być przeprowadzona w oparciu o konkretne kryteria odnoszące się do pożądaných wyników pracy. Mogą uwzględniać wskaźniki ilościowe dotyczące np.: wypracowanego zysku, wielkości produkcji, wartości sprzedaży, pozyskania nowych klientów, dotrzymywania wyznaczonych terminów. W przypadku oceny jakościowej, np.: gotowości do zaspakajania potrzeb klientów, postaw pracownika (np. orientacja na wyniki), poziomu wykorzystania wiedzy fachowej w pracy, trafności podejmowanych decyzji, gotowości do rozwiązywania problemów zawodowych, gotowości do rozwoju i uczenia się, itp.

Istotna jest również ocena umiejętności społecznych dotyczących między innymi: orientacji na pracę zespołową, umiejętności negocjacyjnych, rozwiązywania konfliktów, umiejętności zachowania w sytuacjach trudnych i stresowych. Ważne są również: inicjatywa i elastyczność w kontaktach z innymi, umiejętność współpracy, utrzymywania dobrych relacji interpersonalnych w zespole, umiejętność wywierania wpływu na innych, kultura osobista w relacjach z pracownikami i klientami, tworzenie dobrej atmosfery w pracy, umiejętność reprezentowania firmy na zewnątrz, stopień identyfikacji z firmą i jej celami, zaangażowanie w pracę.

Wśród ocenianych kompetencji kierowniczych i organizacyjnych wymienia się: gotowość do podejmowania decyzji, samodzielność w wykonywaniu zadań, konsekwencję i wytrwałość w realizacji celów, umiejętność organizowania pracy, samodzielność i niezależność działań zawodowych, inicjatywę i elastyczność, umiejętność przewidywania trendów rynkowych, gotowość do podejmowania ryzyka, umiejętność przewidywania zachowań konkurencji, zaangażowanie w rozwój przedsiębiorstwa, przestrzeganie dyscypliny pracy, wykorzystanie czasu pracy,

stopień przestrzegania regulaminów i przepisów wewnętrznych (branżowych, krajowych, międzynarodowych itp.).

Dodatkowe informacje, jakie może zawierać opis stanowiska pracy to np.: potrzebne uprawnienia (np. finansowe,..., dostęp do informacji (np. niejawnych), warunki i standardy pracy (np. praca w warunkach szkodliwych,..., pełnomocnictwa do zawierania zobowiązań w imieniu firmy, wymiar, stanowiska (np. liczba podwładnych, obroty sprzedaży, wielkość terytorium sprzedaży, ilość klientów, oczekiwane postawy i zachowania, inne informacje (np. określenie ścieżki awansu).

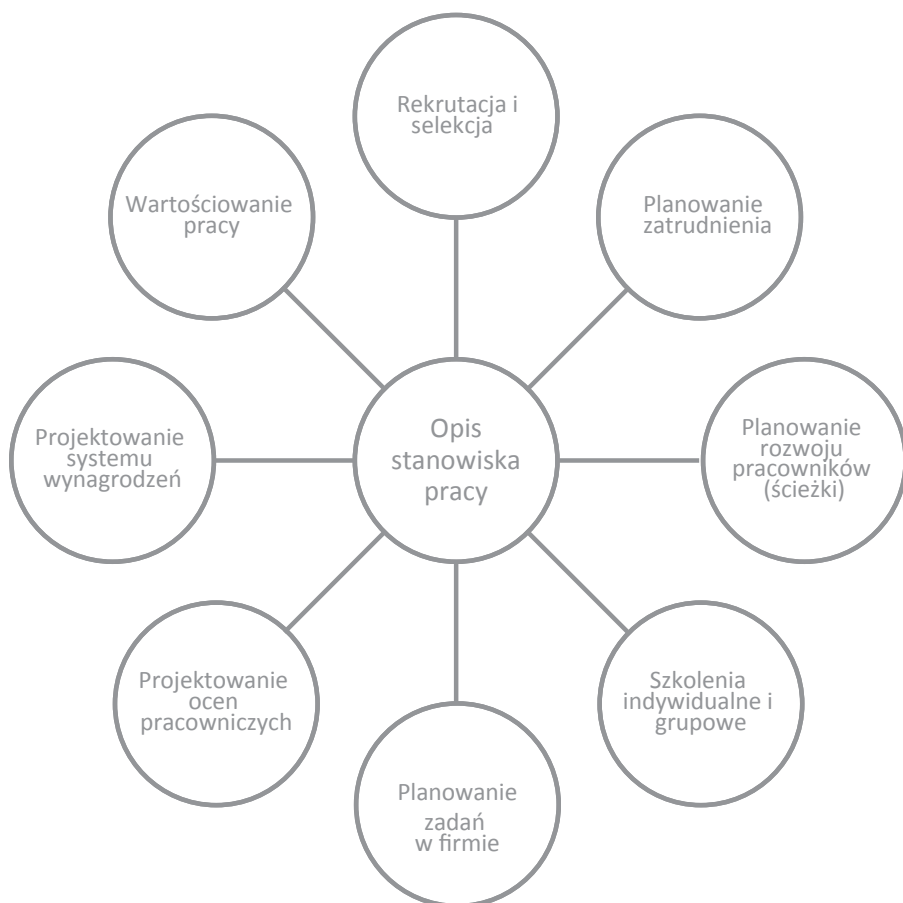
Organizacja stanowiska pracy, właściwe jego rozplanowanie, usytuowanie i wyposażenie, wiąże się między innymi z koniecznością określenia w sensie fizycznym pozycji, w jakiej wykonuje się określone zadania, racjonalnym zagospodarowaniem powierzchni stanowiska pracy, opracowaniem listy narzędzi (bez względu czy będą to komputery czy proste narzędzia), jakimi pracownik będzie się posługiwał, a także środowiskiem materialnym²⁵⁵ (ergonomia pracy), w którym odbywa się proces pracy. Wszystkie elementy oprócz funkcji czysto organizacyjnych i porządkowych mają za zadanie stworzenie optymalnych warunków do osiągnięcia przez pracowników pożądaných wyników, a także stanowią źródło regulacji w instrukcjach regulaminach czy kodeksie pracy²⁵⁶.

Prawidłowo sporządzony opis jest jednym z najbardziej przydatnych narzędzi porządkujących wszystkie procesy organizacyjne w przedsiębiorstwie. Informacje w nim zawarte wykorzystywane są między innymi dla potrzeb rekrutacyjnych (profil pracownika), rozwojowych, wartościowaniu pracy (wielowymiarowe umiejscowienie w organizacji), ocenianiu (motywowanie, egzekwowanie, karanie), projektowania systemu wynagrodzeń czy wreszcie organizowaniu pracy (patrz: Schemat nr 20).

255 Do materialnego środowiska pracy zalicza się: powietrze o określonym składzie fizycznym, ciśnieniu, temperaturze i ruchu; zanieczyszczenie powietrza (gazami, mgłami, dymami, parami, pyłami względnie mikroorganizmami); promieniowanie elektromagnetyczne (widzialne i niewidzialne); dźwięki, ultradźwięki; wstrząsy; prąd elektryczny; wszelkiego rodzaju substancje wchłaniane przez organizm człowieka. Istnieje wiele metod i środków zwalczania bądź minimalizowania oddziaływania tych szkodliwych czynników. Można je pogrupować według sposobów działania i stosowanych środków: – likwidacja i osłabienie oddziaływującego czynnika u samego jego źródła, – stosowanie różnego rodzaju środków tłumiących i izolujących czynnik od otoczenia, – stosowanie środków ochrony osobistej, za: Zdzisław Jasiński (red) *Zarządzanie Pracą*, Warszawa 1999, s. 56.

256 Jasiński Z. (red), *Zarządzanie Pracą*, Warszawa 1999, s. 48.

Schemat 20. *Opisy stanowisk pracy – uniwersalne narzędzie HR*



Praktyczna przydatność opisów stanowisk pracy jest uzależniona od ich wartości merytorycznej, szczególnie od jakości opisów, dokładności, aktualności a także zdroworozsądkowego podejścia konsultanta. Opis ma pomagać pracownikowi i organizacji, a nie powiększać maszynę biurokratyczną. Stosowanie skomplikowanych opisów stanowisk pracy w przypadku niewielkich firm zatrudniających małą liczbę osób może okazać się niepraktyczne.

Tabela nr 33 przedstawia „krok po kroku” procedurę opisu stanowiska pracy, którą można zastosować w przypadku weryfikacji (aktualizacji) istniejących opisów, jak również przy tworzeniu nowych.

Tabela 33. *Procedura opisu/weryfikacji stanowiska pracy – główne etapy*

Etap/zadanie	Rodzaj informacji
Przegląd istniejącej dokumentacji w firmie (jeżeli jest)	Dokumentacja: schematy organizacyjne, stare opisy stanowisk, procedury, plany i programy szkoleń, rozwoju, oceny okresowe, itp.
Zebranie informacji od pracowników	Wywiady z kierownikami wyższego i średniego szczebla na temat kluczowych zadań wykonywanych na wybranych stanowiskach pracy. Wywiady z pracownikami na temat wykonywanych zadań na zajmowanym stanowisku pracy.
Obserwacja pracy	Zaplanowana obserwacja wybranych stanowisk pracy w oparciu o uprzednio przygotowane arkusze obserwacyjne.
Opracowanie listy zadań	Wstępna lista zadań uwzględniająca zaobserwowane aktywności na stanowisku pracy oraz zebrane informacje od przełożonych i pracowników.
Weryfikacja listy zadań	Weryfikacja przygotowanej listy zadań z istniejącymi zapisami (dokumentacja), uzyskanymi informacjami od pracowników, menedżerów a także zaobserwowanych aktywności na stanowisku pracy.
Opis stanowiska pracy – wersja finalna	Przygotowanie ostatecznego opisu stanowiska pracy uwzględniającego pozostałe elementy (przykładowy opis znajduje się w Aneksie).

Opracowanie własne.

Należy pamiętać, iż opisy stanowisk pracy przygotowywane są dla organizacji i uwzględniają wyłącznie jej cele – w żadnym razie nie powinny być przygotowane dla konkretnych osób. Nie może dojść do przeniesienia środka ciężkości z priorytetu (celu) stanowiska, które powinno odzwierciedlać porządek organizacyjny na opis będący odzwierciedleniem zachowań konkretnej osoby.

4.3. Ocena potrzeb szkoleniowych

Ocena potrzeb szkoleniowych jest kluczowym procesem wspierający rozwój ludzi i organizacji, jest bardzo ważnym elementem oceny potencjału ludzkiego w przedsiębiorstwie. Niestety wiele analiz wskazuje, iż głównie duże przedsiębiorstwa planują i monitorują całość procesu²⁵⁷. Duże i nowoczesne firmy monitorują

²⁵⁷ Różański A., 2012. *Dobór szkoleń pracowniczych w małych i średnich przedsiębiorstwach – analiza zjawiska*, „E-mentor” nr 5 (47) ss. 72-76, Warszawa Szkoła Główna Handlowa & Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych.

potrzeby szkoleniowe w sposób systematyczny i przy wykorzystaniu w większości przypadków odpowiednich technik, często przy wsparciu konsultantów zewnętrznych.

W mniejszych organizacjach jednak nie przywiązuje się aż tak dużej wagi do poprawności metodologicznej przeprowadzanych analiz. Wynika to pośrednio z braku odpowiednio przygotowanych specjalistów w firmie lub niewielkiej świadomości w zakresie metod i technik, które można w tym celu wykorzystać. Rozpoznanie potrzeb szkoleniowych w małych przedsiębiorstwach opiera się głównie na intuicji, prowadzone jest sporadycznie w sposób niezaplanowany, a wiele firm w ogóle nie prowadzi analiz w tym względzie. Szkolenia pracowników realizowane są w oparciu o dostępną na rynku ofertę kursów. Udział pracowników w szkoleniu inspirowany bywa z zewnątrz – modną tematyką przyciąga uwagę pracowników, a także osób odpowiedzialnych za szkolenia. Szkolenia są wykorzystywane również jako element systemu „para-motywacyjnego” i stanowią swego rodzaju rekompensatę wynagrodzenia czy wyróżnienie za osiągnięcia w pracy, w związku z tym często nie wynikają wprost z potrzeb organizacji. W efekcie środki przeznaczone na szkolenia wydatkowane są w sposób nieefektywny, na podstawie tworzonych spontanicznie planów przygotowanych w oparciu o wyrywkowe informacje. Wielu menedżerów wciąż tkwi w przeświadczeniu, iż określenie kto i kiedy powinien zostać skierowany na szkolenie jest sprawą oczywistą i prostą niewymagającą specjalnego przygotowania. Typowaniem pracowników na szkolenia zajmują się również kierownicy liniowi w wielu przypadkach nieposiadający wystarczającej wiedzy w zakresie prawidłowego formułowania celów szkoleniowych. W efekcie ich podwładni uczestniczą w kursach i szkoleniach nie zawsze „trafionych”, bywa że wybierane są te kursy, w których jeszcze pracownicy nie brali udziału²⁵⁸, bądź, co nie należy do rzadkości, również uczestniczą po raz kolejny w bardzo podobnym szkoleniu.

Ocena potrzeb szkoleniowych może dotyczyć: wielu zadań lub konkretnego zadania (np. kluczowego dla procesu), umiejętności pracownika (niezbędnych do prawidłowego wykonania zadań) lub analizy pracy z uwzględnieniem wszystkich jej aspektów (stanowisko pracy, standardy, kompetencje)²⁵⁹.

Ocena ma wskazać problem, jego przyczyny, a w konsekwencji doprowadzić do sformułowania konkretnego celu, któremu ma służyć szkolenie.

Właściwe przeprowadzenie identyfikacji potrzeb stanowi punkt wyjścia do zaprojektowania oraz przeprowadzenia w odpowiednim czasie efektywnego i użytecznego szkolenia, które powinno przynosić korzyści zarówno organizacji jak i jednostkom²⁶⁰. Analiza potrzeb szkoleniowych jest procesem społecznym, doty-

258 Mayo A., *Kształtowanie strategii szkoleń i rozwoju pracowników*, Kraków 2002, s. 101.

259 Sołtysińska M., Kossowska I., *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002, ss 174-175.

260 Bramley P., *Ocena efektywności szkoleń*, Kraków 2007.

czy nie tylko konkretnego problemu związanego z np. z efektywnością wykonywania zadań, ale również, a może przede wszystkim, relacji międzyludzkich²⁶¹. Stąd wymaga szerszego zaangażowania całego zespołu pracowniczego. W przypadku kiedy obowiązek ten spoczywa wyłącznie na jednym pracowniku istnieje obawa, iż będzie zbyt jednostronne, nie uchwyci wielu istotnych aspektów. W konsekwencji przygotowana na podstawie fragmentarycznej analizy diagnoza stanu może być niepełna, a lista zaproponowanych interwencji („szkoleń naprawczych”) nie zawsze będzie odpowiadać aktualnym potrzebom organizacji i pracowników.

Rozpoczynając analizę potrzeb szkoleniowych w firmie należy w sposób jasny i precyzyjny określić jej cele i priorytety. Wszyscy uczestnicy procesu powinni mieć świadomość co do wagi podejmowanego wyzwania dotyczącego konkretnej sytuacji w firmie. Może ona mieć związek z koniecznością wyeliminowania nagle pojawiających się problemów, budową strategii pod kątem planowanych w niedalekiej przyszłości zmian, czy też szerszej koncepcji związanej z podnoszeniem świadomości prorozwojowej pracowników – (przynosząca efekty w dłuższym okresie).

W każdym wymienionym przypadku konsultanci przeprowadzający analizę potrzeb szkoleniowych powinni uzyskać wsparcie kluczowych osób w przedsiębiorstwie. Szczególnie podkreślana jest konieczność udziału osób funkcyjnych, co wzmacnia współodpowiedzialność zespołu za wynik końcowy, tworzy atmosferę współpracy i wspólnoty celów (między innymi Kossowska, Sołtysińska, Noe)²⁶². Badania wskazują, iż okazywane przez przełożonych zainteresowanie rozwijaniem szkoleń w przedsiębiorstwie jest czynnikiem pobudzającym motywację pracowników do pracy i podejmowania uczenia się. Natomiast brak zainteresowania menedżerów wpływa negatywnie na zainteresowanie pracowników podnoszeniem kwalifikacji²⁶³.

Proces analizy potrzeb nie może być ograniczony tylko i wyłącznie do jednego aspektu, nawet jeżeli pojawiający się problem ma charakter jednostkowy. W przedsiębiorstwie nic nie funkcjonuje w oderwaniu od otoczenia. Wszelkie zdarzenia mające związek z samą organizacją pracy zależą również od sposobów zarządzania, stawianych wyzwań, relacji w zespołach pracowniczych, kultury organizacyjnej, podejścia do rozwoju ludzi w organizacji oraz otoczenia zewnętrznego; klientów, konkurentów czy np. regulacji prawnych.

Zaleca się w związku z tym, aby w procesie rozpoznawania i analizy potrzeb szkoleniowych wzięła udział większa grupa osób reprezentująca kluczowe obszary mające wpływ na rozwój przedsiębiorstwa i pracowników. W jej składzie powinna znaleźć się wyższa kadra kierownicza, menedżerowie liniowi, menedżerowie ds.

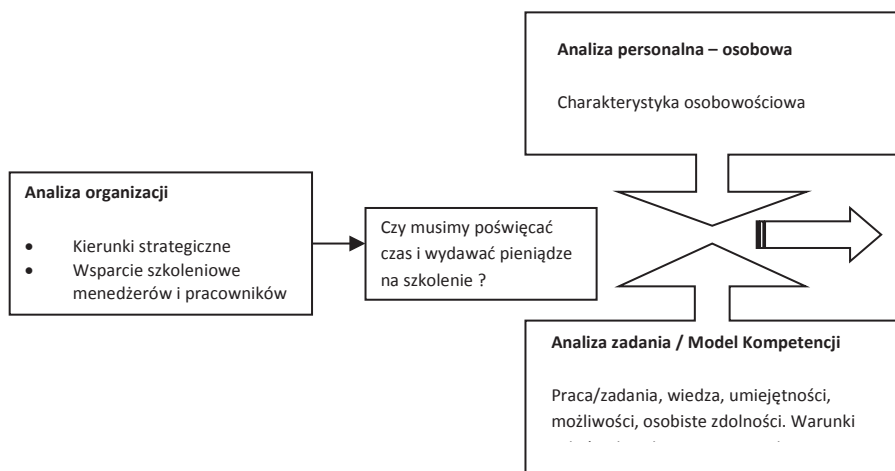
261 Boydell T., Leary M., *Identyfikacja potrzeb szkoleniowych*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006.

262 Różański A., *Dobór szkoleń pracowniczych w małych i średnich przedsiębiorstwach – analiza zjawiska*, „E-mentor nr 5 (47) 2012, ss. 72-76, Wydawca: Szkoła Główna Handlowa & Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa.

263 Noe R.A., *Employee training and Development*, Mc Graw Hill, New York 2005, s. 9.

szkoleń, trenerzy oraz pracownicy. L. Rae określa ten zespół „kwintetem szkoleniowym”²⁶⁴. W procesie analizy potrzeb angażuje się również „ekspertów” np. klientów, podwykonawców, współpracowników również dostawców. Zwracają na to uwagę między innymi: R.A. Noe, R.E. Mager, M.S. Knowles, E.F. Holton, R.A. Swanson, J.J. Matthews, D. Megginson, M. Surtees, P. Bramley, D.L. Kirkpatrick, I. Kossowska., M. Sołtysińska...i inni.). Każda z grup „ekspertów” może dostarczyć innego typu informacji. Np. menedżerowie wyższego szczebla potrafią ocenić w jaki sposób konkretne programy szkoleniowe wspierają cele strategiczne przedsiębiorstwa, czy w firmie jest wystarczająca liczba pracowników o niezbędnych kwalifikacjach. Kierownicy średniego szczebla mogą wytypować podwładnych osiągających słabsze wyniki w pracy, określić budżet szkoleniowy. Trenerzy potrafią wskazać jakie umiejętności czy też wiedza jest niezbędna do wykonania określonego zadania²⁶⁵. „Klienci” wskażą co zakłóca proces dostarczania usługi, ocenią poziom usługi w porównaniu do konkurencji, odniosą się do jakości produktów oferowanych na rynku. Wszystkie wymienione tu grupy stanowią bardzo ważne źródła wiedzy praktycznej niezbędnej w prawidłowym procesie analizy potrzeb.

Schemat 21. Proces analizy potrzeb



Źródło: Noe R.A., *Employee training and Development*, Mc Graw Hill, New York 2005, s. 80.

Analiza przeprowadzana pod kątem realizowanych przez pracowników zadań umożliwia rozpoznanie, czy firma posiada personel o odpowiednim potencjale

²⁶⁴ Rae L. 2003, *Planowanie i projektowanie szkoleń*, Kraków, s. 19.

²⁶⁵ Porównaj: Noe R.A., *Employee training and Development*, Mc Graw Hill, New York 2005, s. 77.

w zakresie wiedzy, umiejętności umożliwiających realizację przyjętej strategii. Na jej podstawie możliwe jest określenie, które z zadań są kluczowe dla jakości i efektywności zachodzących w firmie procesów. Które z nich mają największy wpływ na efekt końcowy produktu lub usługi. Pozwala wyodrębnić kluczowe kompetencje w kontekście wykonywanych zadań, wskazuje te, które należy rozwijać. Często określana jest „analizą kluczowych kompetencji” (modelem kompetencji).

Wielu praktyków i teoretyków HR zaleca, aby w procesie analizy potrzeb szkoleniowych wykorzystać dane pochodzących z opisu stanowiska pracy (np. Mc Gehee i Thayer, Bramley, Rae, Noe). Opisy zawierają informacje dotyczące: umiejscowienia stanowiska w strukturze firmy, traktują stanowisko jako ogniwo w łańcuchu zadań całej organizacji, opisują niezbędne i pożądane kwalifikacje takie jak wykształcenie, doświadczenie, umiejętności czy np. wskaźniki efektywności pracy.

Nie istnieje jeden uniwersalny sposób analizowania potrzeb szkoleniowych, podobnie jak nie istnieje jedno uniwersalne podejście do rozwijania zasobów ludzkich w organizacji.

Ze względu na wielość pojawiających się „problemów” zarówno na poziomie organizacji, samego stanowiska pracy czy też pojedynczego pracownika nie ma standardowego narzędzia analizy potrzeb szkoleniowych. Ta różnorodność problemowa zmusza poniekąd do przeprowadzania kompleksowej analizy, uwzględniającej możliwie szeroki obszar potencjalnych przyczyn niewłaściwych zachowań.

Potrzeba szkoleniowa pojawia się tam, gdzie istnieje rozbieżność pomiędzy tym „co jest”, a tym co „powinno być”. Różnica ta może dotyczyć poziomu wiedzy, nastawienia lub umiejętności koniecznych, aby pracownicy właściwie wypełniali swoje zadania. To elementy składające się na efektywność wykonywania pracy. Analiza pomaga ustalić dokładnie rozbieżności, co z kolei ułatwia zaplanowanie działań interwencyjnych. Dzięki właściwie przeprowadzonej analizie możliwe jest sformułowanie celów szkolenia i określenie zawartości kursu.

Ocena potrzeb szkoleniowych może dotyczyć: zadań lub konkretnego zadania (np. kluczowego dla procesu), umiejętności pracownika (niezbędnych do prawidłowego wykonania zadań) lub analizy pracy z uwzględnieniem wszystkich jej aspektów (stanowisko pracy, standardy, kompetencje)²⁶⁶.

Analiza przeprowadzana pod kątem realizowanych przez pracowników procesów również umożliwia rozpoznanie i określenie, które z zadań są najistotniejsze dla jakości i efektywności pracy. Pozwala wyodrębnić kluczowe kompetencje w kontekście zaplanowanych dla stanowiska zadań, wskazuje te, które powinny być rozwijane. Inny obszar badania potrzeb szkoleniowych polega na identyfikacji luk w zakresie wiedzy, umiejętności, badanie postaw. Procedura polega na przypisaniu wybranym zadaniom niezbędnych do ich prawidłowego wykonywania

266 Sołtysińska M, Kossowska I., *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*, Kraków 2002, s. 174-175.

kompetencji, definiowania, opisu wskaźników zachowań, doboru narzędzi, oraz pomiaru i określeniu ewentualnych luk kompetencyjnych²⁶⁷.

Najczęściej w celu gromadzenia informacji stosowane są techniki kwestionariuszowe, obserwacja, wywiady „grupy fokusowe”. Istotnym źródłem są również: analiza dokumentacji, opisy stanowisk pracy, wyniki ocen pracowniczych, dokumentacji z wcześniej przeprowadzonych szkoleń, strategii i planów operacyjnych firmy, opisów struktury organizacyjnej.

W rezultacie kompleksowo przeprowadzonych analiz uwzględniających możliwie szeroki wachlarz uwarunkowań, znacznie wzrasta prawdopodobieństwo uzyskania odpowiedzi na najistotniejsze z punktu widzenia rozwoju ludzi w organizacji pytania dotyczące: adresatów szkolenia, celów szkolenia, programu/zawartości merytorycznej, typu planowanego szkolenia oraz sposobów jego ewaluacji. Tego rodzaju podejście pozwala ustalić potrzeby szkoleniowe i rozwojowe dla całej organizacji oraz pojedynczych osób²⁶⁸.

Przeprowadzenie całościowego procesu analizy potrzeb szkoleniowych w organizacji jest procesem skomplikowanym i czasochłonnym wymagającym specjalistycznej wiedzy. Stąd nie zawsze instytucje decydują się na jego realizację. Z jednej strony brak wystarczającej wiedzy wśród pracowników w tym zakresie z drugiej wyższe koszty oraz wydłużony czas przygotowania analiz zniechęcają przedsiębiorstwa do jego kompleksowego zastosowania. W dużych instytucjach stosowane są bardzo często w sposób wybiórczy różnorodne metody i techniki, które mogą być również przydatne w ocenie potrzeb szkoleniowych, p.: ocena efektywności pracy, ocena 360°, ćwiczenia dla potrzeb selekcji, rozwoju i samooceny umiejętności, wywiady na temat potrzeb w zakresie rozwoju pracowników²⁶⁹. Doświadczenie pokazuje, iż najczęściej tego typu analizy podejmowane są w sytuacji: stwierdzonej niskiej efektywności pracy, wprowadzania w przedsiębiorstwie nowych technologii i rozwiązań, wdrażania nowych produktów i usług, podniesienia standardów i norm pracy, zatrudniania nowych pracowników²⁷⁰. Ponadto, gdy istnieje potrzeba oceny rzeczywistych sytuacji, aby można było dokonać zmian²⁷¹. Podsumowując: proces analizy potrzeb szkoleniowych przeprowadzany jest w sytuacji, kiedy są planowane zmiany w organizacji, w celu określenia standardów wiedzy oraz umiejętności oraz w sytuacjach, kiedy wystąpią problemy w organizacji (patrz: schemat 22).

267 Filipowicz G., *Zarządzanie Kompetencjami Zawodowymi*, PWE, Warszawa 2004, s. 17.

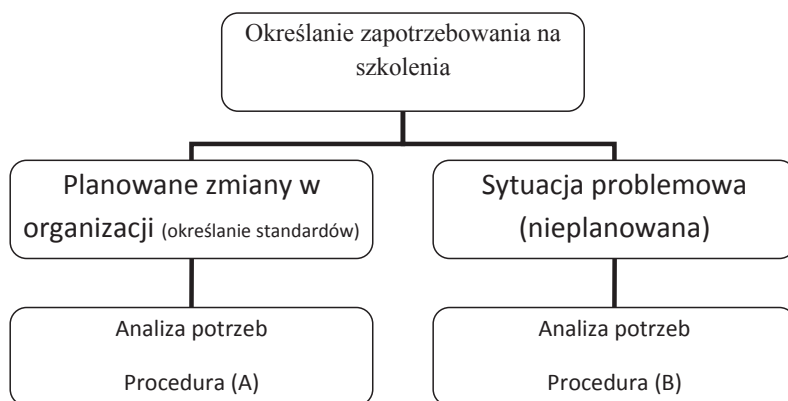
268 Rae L., *Planowanie i projektowanie szkoleń*, Kraków 2003, s. 14.

269 Whiddett S., Hollyforde S. *Modele kompetencyjne w zarządzaniu zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna Grupa Wolters Kluwer, Kraków 2003, s. 155.

270 Porównaj: Noe R.A., *Employee training and Development*, Mc Graw Hill, New York 2005, s. 75.

271 Rae L., *Planowanie i projektowanie szkoleń*, Kraków 2003, s. 37.

Schemat 22. Określanie zapotrzebowania na szkolenia



Ze względu na to, iż realizacja kompleksowego procesu analizy potrzeb szkoleniowych w organizacji jest czasochłonna i kosztowna, zaleca się przeprowadzenie analizy wstępnej, nazywanej „określanie zapotrzebowania na szkolenie”. Jest to bardzo ogólna analiza pomocna w znalezieniu odpowiedzi czy rzeczywiście mamy do czynienia z problemem, który da się rozwiązać przy pomocy interwencji szkoleniowej. Czy interwencja szkoleniowa jest w ogóle potrzebna i czy rzeczywiście istnieje potrzeba przygotowania jakiegokolwiek programu szkoleniowego. Podjęcie decyzji na tym etapie pozwala zaoszczędzić czas i chroni przed angażowaniem przedsiębiorstwa i konsultantów w żmudne procesy analizy pracy, zadań, czy np. identyfikacji i ocenie kluczowych kompetencji.

W kolejnym podrozdziale zaprezentowane zostaną procedury dotyczące analizy potrzeb szkoleniowych w oparciu o analizę pracy oraz w sytuacji dynamicznie zmieniających się warunków otoczenia.

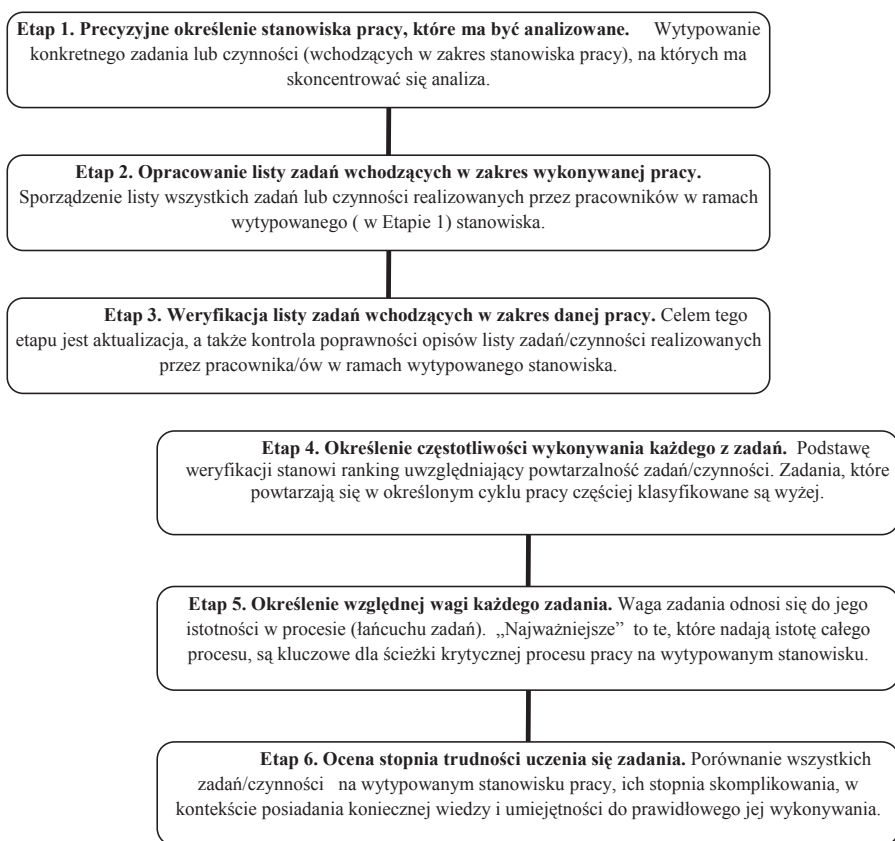
4.4. Analiza pracy w procesie określania potrzeb szkoleniowych

Proces wspomagający podejmowanie decyzji o tym „co” powinno zawierać szkolenie „standardowe” lub obligatoryjne nazywany jest analizą pracy/zadania. Stosowany jest przede wszystkim w sytuacji planowania „standardowych” szkoleń dla wszystkich grup pracowniczych. Procedura umożliwia lepsze zrozumienie celów stanowiska pracy, standardów pracy, priorytetów związanych z zadaniami na danym stanowisku pracy dzięki analizie sekwencji wykonywanych zadań, stopniu ich komplikacji.

Analiza zadania pomaga ustalić, które czynności wchodzące w jego skład są najistotniejsze z punktu widzenia osiągnięcia zaplanowanych na danym stanowisku celów. Znajac istotę oraz wagę poszczególnych zadań i wchodzących w jego

skład czynności, można precyzyjnie wskazać, jakie kompetencje należy rozwijać na danym stanowisku. Analiza pracy, która stanowi podstawę do określania potrzeb szkoleniowych, polega na logicznym rozłożeniu całości procesu na części składowe. Wyodrębnione zostają poszczególne etapy/elementy składowe pracy – czyli konkretne zadania. Tak uszczegółowiony podział procesu umożliwia lepsze zrozumienie czym dany pracownik w rzeczywistości się zajmuje. Pomaga to zarówno konsultantowi w zapoznaniu się ze specyfiką poddanego analizie obszaru, jak i pracownikowi w lepszym zrozumieniu struktury oraz logiki zadań. Proces ten pomaga w identyfikacji wymagań, jakie pracodawca stawia przed pracownikiem.

Schemat 23. Procedura analizy procesu pracy



Opracowanie własne. Wskazówka dla oceniającego: Określenie względnej wagi każdego z zadań dokonywane jest na pięciostopniowej skali (np. 1 nieważny do 5 bardzo ważny).

Typowa procedura analizy pracy podzielona jest na kilka etapów. Na wstępie określa się, które ze stanowisk podlegają „kontrolom”. W tej fazie powinni wziąć udział menedżerowie wyższego szczebla, kierownicy oraz pracownicy działu HR. Kolejnym etapem jest identyfikowanie zadań wchodzących w zakres wykonywanej na wskazanym stanowisku pracy. W tym przypadku najbardziej aktualnymi informacjami dysponują pracownicy na co dzień wykonujący te zadania oraz ich przełożeni. Po sporządzeniu listy zadań dokonywana jest ich weryfikacja pod kątem faktycznie realizowanych. Można wykorzystać tu wiedzę samych pracowników np. na podstawie przeprowadzonych wywiadów czy obserwacji procesu lub też ankiet zawierających szczegółowe odpowiedzi dotyczące całego procesu pracy. Ankietę z przygotowaną listą zadań można wykorzystać również w dalszych etapach przy analizie dotyczącej: stopnia ważności poszczególnych zadań, częstotliwości wykonywanych zadań, a także określenia poziomu trudności uczenia się poszczególnych umiejętności niezbędnych do poprawnego jej wykonania.

Proces ten przeprowadzany może być na różnych poziomach uszczegółowienia. W zależności od stopnia komplikacji zadań na stanowisku pracy przeprowadzany jest na poziomie analizy pracy przy mniej złożonych stanowiskach lub analizy zadań przy bardziej skomplikowanych procesach.

Ocena sumaryczna trzech obszarów: wagi, częstotliwości, stopnia trudności uczenia się (etapy IV, V, VI) umożliwia wytypowanie tych zadań, które mają kluczowe znaczenie.

Umożliwia to projektowanie programów szkoleń obligatoryjnych dla każdego stanowiska (stanowisk).

Przykład: Każdy pracownik rozpoczynający pracę na określonym stanowisku powinien przejść odpowiednie przeszkolenie związane z celem stanowiska (poza szkoleniem stanowiskowym, BHP, ppoż). Tego typu szkolenia przeprowadza się w celu wprowadzenia pracownika w nowy zakres obowiązków (np. zapoznanie ze standardami pracy, procedurami organizacji, nowymi produktami/usługami, kulturą organizacyjną, itp.). Kluczowe dla każdego stanowiska pracy zadania determinują rodzaj oraz poziom wymaganych kompetencji (w zakresie wiedzy umiejętności i postaw), od których zależy efektywność pracy. Dotyczą poszczególnych grup pracowników w zależności od charakteru wykonanej pracy, nasilenia i rodzaju kontaktów interpersonalnych, itd.

Dobrym przykładem mogą tutaj być różnego rodzaju przedsiębiorstwa sieciowe, w których jednym z elementów odróżniających jest unikalność świadczonej usługi. W tego typu organizacjach obowiązują określone standardy (zachowania, relacje z klientami) dla wszystkich lub wyodrębnionych grup pracowniczych i stanowisk pracy. Np. McDonald's wprowadza nowy system obsługi klientów, co wiąże się z koniecznością odpowiedniego przygotowania wszystkich pracowników restauracji do pracy i obsługi klientów wg nowych standardów. W oparciu o opisy nowych procedur przygotowuje-

wane są szkolenia (grupowe, indywidualne, online, inne.) uwzględniające priorytety i cele danego stanowiska pracy w kontekście wprowadzanych zmian. W wyniku tych analiz powstają programy szkoleniowe, które realizowane są dla wszystkich pracowników z wybranych grup stanowiskowych.

Na konieczność dokonania odrębnej analizy dla poszczególnych zadań wskazuje między innymi Noe²⁷², szczególnie dla stanowisk pracy o bardziej złożonych procesach. Podobnie jak w poprzednim etapie (praca w podziale na zadania), w tym przypadku zadanie zostaje podzielone na czynności – części składowe. Jest to proces, który pomaga w lepszym zrozumieniu specyfiki zadań wykonywanych na danym stanowisku w kontekście niezbędnych umiejętności, wiedzy, dyspozycji (kompetencji). Cały proces powtarzany jest osobno dla każdego z zadań pod kątem: częstotliwości, wagi i trudności uczenia się oraz znaczenia w kategoriach osiągnięcia wyznaczonego celu.

Tabela 34. *Procedura przeprowadzania analizy zadania*

Etapy	Kolejne etapy	Uwagi
I	Przygotowanie formularzy analizy zadania z nazwą stanowiska.	Każdy z tych formularzy służy do analizy kluczowych zadań wchodzących w skład danej pracy.
II	Wpisanie jednego zadania na każdym formularzu.	Powinny to być zadania, które w trakcie analizy stanowiska pracy uzyskały najwyższą punktację.
III	Przygotowanie listy czynności wchodzących w skład każdego zadania na odpowiednich formularzach analizy zadania	Ten etap należy wykonać szczególnie dokładnie. Może być tu przydatna rozmowa z pracownikiem wykonującym dane zajęcie, zwierzchnikiem lub ekspertem w tej dziedzinie.
IV	Ustalenie częstotliwości wykonywania każdej czynności.	Należy skorzystać z informacji uzyskanej w trakcie analizy zadania lub wywiadów z pracownikami, menedżerami. (Oceń w skali np. od 1 do 5).
V	Określenie względnej wagi każdej czynności	Czynności wykonywane niezbyt często także mogą być niezmiernie istotne przy wykonywaniu danej pracy. (Oceń w skali np. od 1 do 5).
VI	Ocena stopnia trudności uczenia się danej czynności lub procedury.	Należy określić poziom trudności uczenia się danej czynności na tle innych wchodzących w skład danego zadania. Należy uwzględnić zakładany dla danego stanowiska poziom kwalifikacji pracownika (predyspozycje psychofizyczne określone dla danego stanowiska. (Oceń w skali np. od 1 do 5).
VII	Wskazanie kluczowych dla całości zadania czynności.	Ocena sumaryczna trzech obszarów (etap IV, V, VI) jest wskaźnikiem umożliwiającym wytypowanie tych, które mają kluczowy charakter dla danego zadania.

Opracowanie własne na podstawie: Noe R.A., *Employee training and Development*, Mc Graw Hill, New York 2005.

272 Noe R.A., *Employee training and Development*, Mc Graw Hill, New York 2005.

Proces analizy zadania służy dwóm odrębnym celom. Po pierwsze pomaga określić elementy, czynności lub etapy wykonywania zadania. Znajomość tych elementów jest niezbędna przy wyznaczaniu celów szkoleniowych oraz określaniu i organizowaniu treści kursu. Po drugie analiza zadania pomaga ustalić, które składniki i etapy wchodzące w skład zadania są najważniejsze. Kiedy znana jest ich względna waga, można zaplanować szkolenie w taki sposób, aby koncentrowało się na najistotniejszych elementach.

4.5. Identyfikacja potrzeb szkoleniowych w zmieniającym się otoczeniu

W sytuacji pojawiających się problemów w organizacji, priorytetem staje się identyfikacja ich źródeł. W zależności od zaistniałej sytuacji analizie poddawane są wszystkie sfery funkcjonowania przedsiębiorstwa.

Powodów tego stanu można szukać zarówno w otoczeniu zewnętrznym, jak i wewnątrz organizacji. Wśród czynników zewnętrznych na niekorzystną sytuację w firmie mogą mieć wpływ między innymi gwałtowne wahnięcia koniunktury, zmienne trendy, obniżenie popytu związane np. z okresowym nasyceniem rynku określonymi produktami/usługami, pojawienie się konkurencji, brak dostępu do specjalistów czy też inne uwarunkowania natury gospodarczej. Wśród wewnętrznych na pierwszy plan wysuwają się te związane ze strategią organizacji, jakością kadry zarządzającej, czy też szeroko pojętymi zasobami organizacji. Wśród tych ostatnich szczególnie znaczenie odgrywa sfera związana z przygotowaniem i kompetencjami pracowników. Biorąc pod uwagę całość procesu identyfikowania problemów w organizacji, faza określania potrzeb szkoleniowych jest jedną z procedur możliwych do zastosowania w sytuacji pojawienia się niekorzystnych zjawisk. Pierwszymi symptomami, które zwykle mobilizują kadrę zarządzającą do szukania przyczyn pojawiających się problemów w organizacji są otrzymywane informacje zwrotne – pochodzące bezpośrednio z otoczenia jak również w formie odpowiednich wskaźników ekonomicznych. Rodzaj wykorzystywanych wskaźników jest charakterystyczny dla każdego z poziomów kierowania w organizacji. W zależności od poziomu zarządzania dotyczą one tych o charakterze strategicznym, taktycznym, operacyjnym. Na poziomie strategicznym będą to wyniki makroekonomiczne dla całego przedsiębiorstwa, informacje dotyczące np. zmniejszających się przychodów w porównywalnych okresach lub uzyskanych z wybranych rynków czy grup produktów/usług. Na poziomie taktycznym będą dotyczyły np. wyników kwartalnych konkretnego działu (produkcja, marketing, administracja, HR...). Natomiast na poziomie operacyjnym mogą to być bieżące wyniki biura obsługi klienta. W tym przypadku symptomem sytuacji problemowej jest np. rosnąca liczba skarg dotyczących oferowanych produktów/usług, która w porę niezauważona może doprowadzić do utraty znaczącej

liczby klientów, co z kolei wpłynie na wyniki na poziomie operacyjnym, a w dalszej perspektywie może mieć wpływ na wyniki globalne przedsiębiorstwa. Z punktu widzenia rozwoju zasobów ludzkich w organizacji istotne jest, aby podejmowane działania były adekwatne do pojawiającej się sytuacji w organizacji.

Określanie zapotrzebowania na szkolenie polega na identyfikacji rozbieżności między zachowaniem oczekiwanym a zachowaniem rzeczywistym pracowników w konkretnych sytuacjach. Zachowanie oczekiwane to pożądane przez pracodawcę reakcje pracownika w konkretnych sytuacjach będące wynikiem posiadanej przez niego wiedzy, umiejętności, a także prezentowanych postaw. Natomiast zachowanie rzeczywiste – to reakcje i działania podejmowane przez pracownika, uwidocznione w tych sytuacjach. Powyższą regułę można przedstawić przy pomocy prostego równania, tzw. formuły szkoleniowej: $A-B=C$.

Gdzie w powyższej formule: „A” oznacza zachowanie pożądane, „B” zachowanie rzeczywiste, a „C” oznacza zidentyfikowane rozbieżności lub zidentyfikowany PROBLEM.

Ostatni element równania „C” (wynik) został określony „Problemem”, ale nie „Problemem szkoleniowym”. Oznacza to, że nie wszystkie rozbieżności pomiędzy pożądanym a rzeczywistym zachowaniem mogą być „poprawione” przy pomocy interwencji szkoleniowych.

Praktyka pokazuje, iż przyczyny powstawania problemów wewnątrz organizacji nie zawsze związane są z brakiem kompetencji pracowników. Można tu wymienić szereg elementów zakłócających prawidłowe wykonywanie zadań, np. źle zorganizowana przez menedżerów praca, napięcie towarzyszące relacjom pracowniczym, problemy osobiste, niskie wynagrodzenia, itp.

Przykład: Odbiegające od normy wyniki biura obsługi klienta (np. rosnąca liczba skarg klientów, malejąca liczba klientów) nie zawsze związane będą z brakiem umiejętności pracowników. Jeżeli okaże się po analizie, że przyczyny słabych wyników nie będą związane z brakiem kompetencji pracowników, to z całą pewnością nie uda się ich rozwiązać przy pomocy interwencji szkoleniowej polegającej na zaaplikowaniu załodze kolejnego kursu pt. „skuteczna obsługa klienta”. Sposób rozwiązania problemu bowiem determinowany jest umiejscowieniem jego przyczyny, źródła powstawania.

Zatem kluczowe dla rozpoczęcia pracochłonnej procedury analizy potrzeb szkoleniowych jest precyzyjne określenie źródła powstawania problemów. Proces taki może pomóc w podjęciu decyzji czy w ogóle istnieje potrzeba przygotowania szkolenia (bardzo ogólna analiza potrzeb).

Można zasadniczo wyróżnić trzy podstawowe przyczyny niskiej efektywności pracowników (patrz: tabela nr 35).

Po pierwsze: brak wiedzy na temat jak lub kiedy należy podejmować określone działania. W tym przypadku każdy tego rodzaju problem możliwy jest do rozwiązania przy pomocy interwencji szkoleniowej indywidualnej lub grupowej.

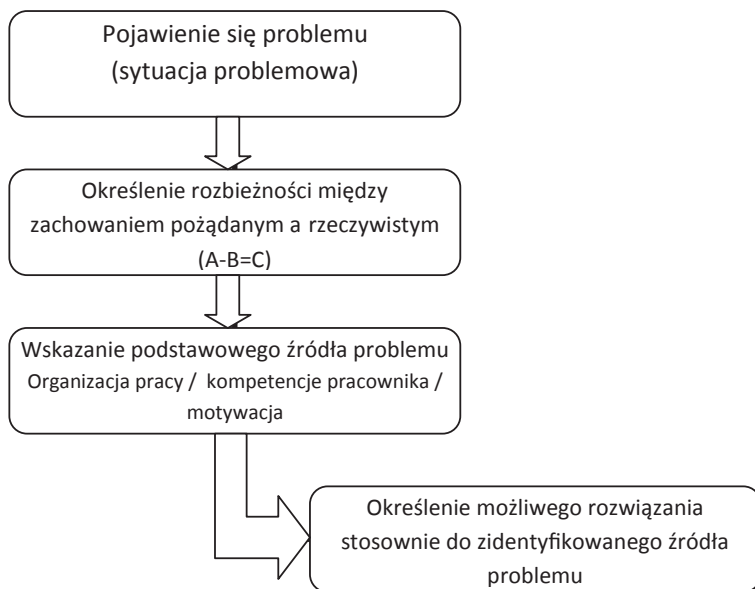
Po drugie: przyczyną może być sama instytucja ograniczająca możliwości pracownika, powody tej sytuacji najczęściej tkwią w samej organizacji, np. mało funkcjonalna struktura, niewystarczające uprawnienia, zły obieg informacji, stresująca atmosfera pracy, zła organizacja pracy, nieudolne kierownictwo, itp.

Po trzecie: pracownikom brakuje odpowiedniej motywacji do pracy, np. niskie wynagrodzenia, braki systemu premiującego wyniki w firmie,...

Jak można zauważyć dwie ostatnie z wymienionych przyczyn możliwe są do rozwiązania przy pomocy skuteczniejszych metod aniżeli szkolenia, np. zmiana organizacji pracy, poprawa przepływu informacji, zmiana systemu wynagrodzeń i awansów, prawidłowa selekcja, itd..

Niżej przedstawiony jest schemat procedury, która dotyczy określania źródeł problemów w organizacji. Wynik analizy jest podstawą do podejmowania określonych działań (patrz: schemat nr 24).

Schemat 24. *Określanie źródła problemów w organizacji*



Warto zwrócić uwagę na fakt, iż szkolenie jest traktowane jako podstawowa forma rozwiązania jedynie tych problemów, które są związane z brakiem wiedzy lub zbyt niskimi umiejętnościami. W sytuacji problemów zlokalizowanych np. po stronie instytucji – złej organizacji pracy, wadliwego systemu przepływu informacji, często szkolenia wykorzystywane są jako działania wspierające zmiany w organizacji.

Tabela 35. *Przyczyny niskiej efektywności pracowników.*

Przyczyny	Skutki
Problemy związane z brakiem umiejętności	Nie wiedzą jak lub kiedy podejmować określone działania
Problemy związane z otoczeniem pracy	„Powstrzymuje” ich organizacja lub otoczenie w jakim działają
Problemy motywacyjne.	Nie mają odpowiedniej motywacji.

Opracowanie własne.

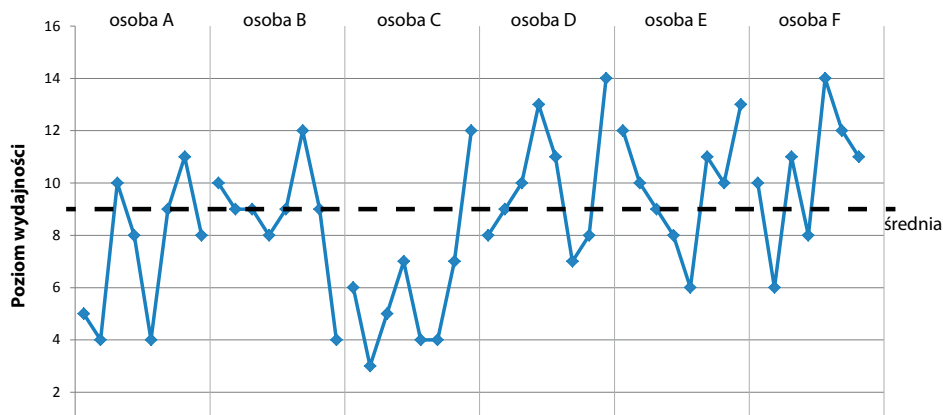
Zidentyfikowany i zaklasyfikowany problem w obszarze umiejętności, wiedzy i postaw personelu wskazuje na konieczność przeprowadzenia kompleksowej analizy potrzeb szkoleniowych.

Jak łatwo zauważyć proces analizy potrzeb szkoleniowych polega na porównywaniu zbioru elementów uznanych za konieczne (np. efektywności pracy) z obserwowanymi w sytuacji pracy (faktycznie osiąganymi wynikami). Jednak nie każde nawet znaczne na pierwszy rzut oka odstępstwo od przyjętych standardów stanowi „problem”, który należy rozwiązywać przy pomocy szkolenia.

Często odstępstwa od zakładanych norm mieszczą się w pewnych granicach, które wyznaczają obszar dopuszczalnych odchyłeń w działaniach całego „systemu”. Najprostszym sposobem znalezienia odpowiedzi na pytanie czy owe odchylenia mieszczą się w dopuszczalnych granicach kontrolnych – przyjętych norm jest zastosowanie metod statystycznych, np. średniej lub odchylenia standardowego. Wyniki pomiarów kontrolnych nanoszone są na wykresy umożliwiające porównanie efektywności pracy grupy pracowników. Pomiar przeprowadzone są w określonych odstępach czasowych (umożliwia to eliminację przypadkowych zdarzeń zakłócających), niemających związku z poziomem umiejętności czy wiedzy pracowników. Do porównania wyników (efektywności) kilku osób można wykorzystać tzw. reguły Nelsona (patrz: schemat nr 25), które umożliwiają interpretację występujących trendów²⁷³.

²⁷³ Boydell T., Leary M., *Identyfikacja potrzeb szkoleniowych*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006, s. 77.

Schemat 25. Wykorzystanie reguł „Nelsona” do porównań



Źródło: Boydell T., Leary M., *Identyfikacja potrzeb szkoleniowych*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006, s. 72.

Na sporządzonym wykresie zbiorczym obrazującym wydajność kilku pracowników wyszukiwane są tzw. „specjalne przypadki”. Tworzy je siedem kolejnych punktów oznaczających wydajność pracy mierzoną w określonych odcinkach czasowych (np. na przedstawionym schemacie 25 wykonano osiem pomiarów dla każdego z pracowników – osób A,B,C,D,E). Wyniki uzyskiwane przez poszczególne osoby w kolejnych okresach pomiarowych odnoszone są do średniej dla całej grupy. Jeżeli siedem kolejnych pomiarów wskazuje na wyniki odbiegające od średniej, to mamy do czynienia z tzw. „specjalnym przypadkiem”. Na wykresie (patrz: schemat nr 25) jest to osoba oznaczona literą „C”. Zatem tylko w odniesieniu do niej podjęcie interwencji szkoleniowej jest uzasadnione. Tak więc po przeprowadzeniu wstępnych analiz może okazać się, że na nawet spore różnice w wynikach pomiarów uzyskiwane przez pracowników nie są wystarczającym powodem do podejmowania interwencji szkoleniowej.

Kolejnym etapem jest identyfikacja luk kompetencyjnych. Zwykle obserwacja odbywa się w oparciu o przygotowane arkusze obserwacyjne, dzięki którym możliwa jest identyfikacja określonych zachowań (podrozdział 3.2. Kompetencje – ustalenia terminologiczne, opis i pomiar, tabela nr 22, i 24). Na podstawie analizy i porównania sytuacji rzeczywistej oraz modelowego zachowania można dość precyzyjnie wskazać pojawiające się rozbieżności. Różnice w otrzymanych obrazach zachowań (jeżeli się pojawiają) wskazują na konkretne luki kompetencyjne. W tabeli nr 36 przedstawiona jest przykładowa ocena czterech wybranych kompetencji.

Tabela 36. Zgodność profilu kompetencyjnego

L.p.	Kompetencja	Poziom pożądany	Poziom faktyczny	Zgodność
1	organizacja pracy	3	2	66%
2	współpraca w zespole	3	1	33%
3	bezpieczeństwo pracy	3	3	100%
4	łatwość nawiązywania kontaktów	4	2	50%
5	sumienność	4	3	75%
Średnia				ok. 65,00%

Opracowanie własne.

Powyższe wyniki można przedstawić również w formie graficznej, np. na wykresie „radarowym” (patrz: Aneks).

Na podstawie przedstawionego zestawienia można stwierdzić, iż pracownik prezentuje pożądany poziom w zakresie kompetencji bezpieczeństwo pracy. W pozostałych przypadkach odbiega poziomem od oczekiwań. Największe różnice występują w obszarze kompetencji interpersonalnych: współpraca w zespole oraz łatwość nawiązywania kontaktów. Wynik ten wskazuje na spore problemy w zakresie relacji społecznych (dotyczą zarówno kontaktów wewnątrz organizacji jak i kontaktów zewnętrznych). Rezultat ten może wykluczyć taką osobę z możliwości pracy na stanowiskach związanych z obsługą klienta. Zbliżony poziom kompetencji do pożądanego zidentyfikowano w przypadku dyspozycji „sumienność”. Wynik globalny to ok. 65%.

W wielu sytuacjach pracownik może przejawiać wyższy poziom umiejętności niż ten wymagany na danym stanowisku. W tym przypadku mamy do czynienia z mocnymi stronami (talentami), które należałoby uwzględnić i w miarę możliwości wykorzystywać w przyszłość. Opierając strategię HR na mocnych stronach pracowników, organizacja zyskuje dość szybko przewagę konkurencyjną bez konieczności często długotrwałego procesu wyrównywania luk kompetencyjnych występujących w obszarach niekoniecznie kluczowych.

Zatem to od przyjętej strategii zależy sposób wykorzystania potencjału ludzi w organizacji. W jednym przypadku celowe jest niwelowanie luk kompetencyjnych, w innej sytuacji korzystniejsze może być koncentrowanie się na mocnych stronach pracownika (patrz: podrozdział 3.3. Podejście doceniające w doskonaleniu kompetencji pracowników).

W sytuacji, kiedy organizacja zdecyduje się na wariant polegający na działaniach zmierzających do wyrównywania stwierdzonych u pracowników luk kompetencyjnych, należy ustalić konkretne indywidualne cele rozwojowe. Podejmowane działania muszą mieć charakter komplementarny i uwzględniać: rolę pracownika, przełożonych a także strategię organizacji. Plan działań powinien zawierać kon-

krete cele wyznaczone zarówno dla pracownika jak i dla przełożonego oraz dla organizacji, uwzględniające konkretne terminy istotne z punktu widzenia planów organizacyjnych.

Przykładowy program naprawczy w sytuacji stwierdzenia: „niskich standardów obsługi klienta.

Zadania dla pracownika – przykładowo:

Współpraca z konsultantem lub firma konsultingową w zakresie indywidualnego rozwoju pracownika.

Samokształcenie: Zapoznanie się z zasadami/regulaminem obsługi klienta w firmie.

Obserwacja na stanowisku pracy: obsługa klienta realizowana przez doświadczonych pracowników.

Ścisła współpraca z doświadczonym pracownikiem (opiekuna do bieżącego wsparcia) opis rodzaju wsparcia. (czas wsparcia 1-3 miesiące)

Zadania dla przełożonego:

Współpraca z konsultantem lub firma konsultingową w zakresie indywidualnego rozwoju pracownika.

Szczególny nadzór nad pracownikiem, kontrola wg ustalonych kryteriów (poziom zadowolenia klienta).

Obserwacja na stanowisku pracy oraz ocena postępów po szkoleniu (2-3 miesiące).

Zadania dla organizacji

Współpraca z konsultantem lub firma konsultingową w zakresie indywidualnego rozwoju pracownika.

Skierowanie pracownika do udziału w szkoleniu, ewentualne urlopy szkoleniowe (termin...).

Określenie mierzalnych wskaźników efektywności pracy.

5. Ocena efektywności programów szkoleniowych w organizacji

Z punktu widzenia organizacji finansujących szkolenia pracownicze poniesione wydatki w tym obszarze stanowią jeden z istotnych elementów inwestowania w rozwój organizacji. Podobnie jak inne inwestycje również te obciążone są ryzykiem dotyczącym zwrotu z poniesionych nakładów. Ryzyko w tym przypadku może wynikać nie tylko z „nietrafienia” z tematyką szkoleń wynikającą z braku rzetelnej oceny potrzeb rozwojowych, ale np., co jest dosyć częste, odejściem z firmy przeszkolonych pracowników. Potęguje to niepewność wynikająca z często nieprzewidywalnej w dłuższym okresie sytuacji gospodarczej. Dokładne oszacowanie zwrotu z inwestycji w programy doskonalenia pracowników w przeciwieństwie do inwestycji o charakterze materialnym (np. budynki, maszyny, czy oprogramowanie) nastręcza znacznie więcej problemów interpretacyjnych. Osiągnięcie zakładanego celu szkolenia nie zawsze przekłada się na osiągnięcie celów biznesowych. Jednak dobrze przygotowany program rozwojowy w przedsiębiorstwie najprawdopodobniej przyniesie spodziewane korzyści przekładające się na większą wydajność i efektywność, jeżeli nie od razu to w dłuższej perspektywie.

Skuteczność polityki HRD w przedsiębiorstwie mierzona jest zwykle wynikami ocen wszystkich działań w zakresie doskonalenia personelu. Zaczynając od identyfikacji potrzeb szkoleniowych, projektowania rozwiązań w postaci interwencji szkoleniowych, programów rozwoju pracowników, systemowych rozwiązań, efektywności pracy, efektywności metod nauczania, a także samooceny pracowników w tym względzie.

Początki zainteresowania zintegrowaną oceną programów szkoleniowych odnotowano na przełomie lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych. Między innymi zajmowali się tym: Bob Mager, Tom Gilbert, Geary Rummler („Szkolenie dla lepszej efektywności; systemy efektywności ludzkiej”), Rensis Likert, Chris Argyris, Douglas McGregor. Przez wiele lat koncepcje oceny ewoluowały, powstawały mniej lub bardziej skompilowane modele nawiązujące bezpośrednio do związku poniesionych nakładów na szkolenia z ich efektywnością.

Jednak do dzisiaj przetrwały nieliczne. Najczęściej w praktyce wykorzystywana jest „ponadczasowa” propozycja Donalda Kirkpatricka, którą wg wyników badań przeprowadzonych przez Amerykańskie Stowarzyszenie ds. Szkoleń i Rozwoju

(ASTD) stosuje blisko 70% firm. Do najpopularniejszych zintegrowanych modeli oceny należy również propozycja Phillipsa (ROI) oraz model (context, input, process, product) CIPP – D.L. Stufflebeama²⁷⁴.

Zdaniem P. Bramleya²⁷⁵: w praktyce można wyróżnić dwa rodzaje modeli oceny efektywności szkoleń. Pierwszy opiera się przede wszystkim na ocenie poziomu osiągnięcia zakładanych celów szkoleniowych (*goal-based evaluation*). Efektywność programu mierzona jest w oparciu o konkretne zdefiniowane przed szkoleniem wskaźniki. Drugie podejście to tzw. ocena systemowa (*systematic evaluation*). Ten rodzaj oceny uwzględnia szerszy kontekst organizacyjny. Modele takie jak propozycja D.L. Stufflebeama tzw. model CIPP, umożliwia dość „precyzyjne” wyliczenie wskaźników ekonomicznych, takich jak np. wskaźnika kosztów i korzyści BCR (*benefits costs ratio*)²⁷⁶ podobnie jak propozycja J.J. Phillipsa (ROI).

Jak już wcześniej wspomniano najpopularniejszym obecnie sposobem oceniania programów szkoleniowych jest Model Kirkpatricka. Jego ponadczasowa popularność ma związek z wieloaspektowym i elastycznym ujęciem ewaluacji. Dzięki temu możliwa stała się integracja oczekiwań zwolenników podejścia „learning” oraz „performance”. W przeciwieństwie do większości koncepcji model ten, uwzględnia bowiem potrzeby wielu interesariuszy: organizacji, osoby uczącej się, a także prowadzącego szkolenie. Koncepcja zakłada bowiem, iż ocena efektywności programów szkoleniowych, aby była miarodajna, powinna mieć wieloźródłowy charakter.

Autor założył, iż aby obiektywnie ocenić efekty kształcenia należy przeanalizować zarówno wyniki (suche) uzyskane przez szkolonych, ocenić proces kształcenia, sprawdzić nabyte umiejętności w warunkach praktycznych a także ocenić ich wpływ na kondycję ekonomiczną przedsiębiorstwa. Dzięki tak zaprojektowanej ewaluacji istnieje szansa na określenie mocnych i słabych stron szkolenia, co będzie podstawą do modyfikacji i zwiększania efektywności procesu kształcenia i rozwoju ludzi w organizacji. Trzymając się tych założeń D. Kirkpatrick zaproponował cztery kroki/etapy kompleksowej oceny efektywności programu szkoleniowego:

Etap 1: Reakcja. Celem jest poznanie opinii uczestników na temat szkolenia.

Etap 2: Proces uczenia się. Celem jest sprawdzenie poziomu przyswojonej wiedzy/umiejętności uczestników szkolenia, co uległo zmianie

Etap 3: Zachowanie. Ocena zachowań po szkoleniu (uczestników programu szkoleniowego) w konkretnej sytuacji pracy.

274 Wiecek-Szymańska A., *Problematyka oceny efektywności programów rozwoju kompetencji pracowników*, „Studia i Prace Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania” NR 24.

275 Por. P. Bramley, *Evaluating training effectiveness*, McGraw-Hill, Maidenhead 1996; B.R. Worthen, J.R. Sanders, *Educational evaluation*, Longman, New York 1987, za: D. Eseryel, *Approaches to Evaluation of Training: Theory & Practice*, „Educational Technology & Society” 2002, no 5(2), s. 93-94.

276 Stankiewicz J., Bortnowska H., *Permanenne doskonalenie kompetencji kluczowych pracowników szansą na rozwój organizacji*, [w:] *Kompetencje a sukces zarządzania organizacją*, red. S.A. Witkowski, T. Listwan, Difin, Warszawa 2008, s. 499.

Etap 4: Wyniki. Ocena wpływu szkolenia na organizację mierzona w kategoriach ekonomicznych, poprawy jakościowej i ilościowej, itp.

Wyniki badań w Polsce i na świecie dotyczące ewaluacji szkoleń wskazują, iż najczęściej przedsiębiorstwa dokonują oceny na poziomie reakcji. Rzadziej dotyczy to pomiaru wiedzy, jeszcze mniejsza częstotliwość dotyczy pomiaru zmian zachowań w miejscu pracy, a niewielki odsetek firm dokonuje pomiaru na poziomie wyników. W badaniach ASTD zrealizowanych w roku 2000 na temat stosowanego zakresu ewaluacji programów szkoleniowych, organizacje najczęściej dokonywały oceny reakcji (84%), następnie oceny wiedzy (39%), zmiany zachowań w miejscu pracy obserwowało tylko (15%), natomiast wyniki ekonomiczne analizowało zaledwie (7%) badanych podmiotów²⁷⁷. Podobne proporcje zidentyfikował M. Kunasz, który przeprowadził badania w Polsce w roku 2006, zdecydowanie najwięcej firm – 78% stosowało pomiar na poziomie reakcji, natomiast ok. 30% stosowało techniki umożliwiające ocenę rezultatów²⁷⁸. A. Różański w roku 2012 w badaniach MSP woj. lubelskiego uzyskał analogiczne proporcje, dominowała ocena na poziomie reakcji blisko 80% wskazań, najmniej firm dokonywało oceny na poziomie rezultatów/wyników. Tylko w nielicznych przypadkach (12%) ocena efektywności szkoleń była powiązana z analizą potrzeb²⁷⁹.

Niżej dokonana została charakterystyka wszystkich etapów oceny, jednocześnie uwzględniono narzędzia i techniki przydatne w realizacji tego procesu.

Kolejno: etap pierwszy służy poznaniu reakcji uczestników po szkoleniu i dokonywany jest w oparciu o subiektywny pomiar ich satysfakcji. Ten rodzaj oceny dotyczy badania odczuć uczestników związanych z udziałem w projekcie. Jakość reakcji (jej poziom) świadczy o zadowoleniu lub braku zadowolenia z poszczególnych aspektów programu szkoleniowego, od oceny wykładowcy, materiałów, miejsca szkolenia rozpoczynając aż po ocenę przydatności zdobytej wiedzy w przyszłości (w kontekście jej zawodowego zastosowania). Dokonuje się jej bezpośrednio po zakończeniu kursu tak, aby osiągnąć efekt świeżości i spontaniczności indywidualnych odczuć. Nie jest wskazane, aby uczestnicy pomiaru kontaktowali się między sobą w celu ustalenia wspólnych „wersji”. Ważne jest, by nie ulegali sugestii innych osób. Ze względu na złożoność relacji powstających między szkoleniowcem a uczestnikami jest to ocena wysoce subiektywna, często emocjonalna. Wszystkie zatem opinie są niezwykle ważne w procesie doskonalenia programu, metod szkoleniowych, jednak błędem byłoby wyrokowanie w oparciu

277 McMurrer, D.P., Van Buren M., Woodwell W. Jr., “The 2000 ASTD State of the industry Report” Washington, DC: American Society for Training and Development, 2000.

278 Kunasz M., *Ocena efektywności szkolenia w przedsiębiorstwie w świetle wyników badań*, „Materiały i Studia Uniwersytetu Warszawskiego” 2006, nr 1, s. 29-36.

279 Różański A., 2012. *Dobór szkoleń pracowniczych w małych i średnich przedsiębiorstwach – analiza zjawiska*, „E-mentor” nr 5 (47) s. 72-76, Warszawa, Szkoła Główna Handlowa & Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych.

o ich wynik nt. np. wartości merytorycznej strony programu czy też jego przyszłej przydatności. Należy pamiętać, iż niewielu spośród uczestników szkolenia jest przygotowanych do oceny merytorycznej zawartości programu kursu (bywa że po raz pierwszy zetknęli się z określoną problematyką). Często rozczarowanie po szkoleniu wynika z niewłaściwego doboru uczestników (stopień trudności materiału, zakres tematyczny, niezrozumienie celu szkolenia, obligatoryjny udział, itd.). To, co ma wpływ na ocenę to również różnorodność stawianych przez słuchaczy indywidualnych celów związanych z udziałem w programach szkoleniowych. Mogą to być: chęć zdobycia konkretnych informacji, kwalifikacji zawodowych w przypadku części osób, czy też obligatoryjny udział bez pełnego zaangażowania w przypadku innych. Osoby, które widzą możliwość wykorzystania wiedzy w praktyce z reguły są bardziej zainteresowane udziałem i wykazują wyższą gotowość szkoleniową (patrz: podrozdział 3.1. Nastawienia prorozwojowe pracowników, schemat nr 12). Stąd różny poziom gotowości do uczenia się, np. inny będzie w przypadku osób, które samodzielnie podjęły decyzję o udziale w projekcie szkoleniowym, inny natomiast u osób „zaocznie” skierowanych, które nie są osobiście tym zainteresowane. Prezentowana na szkoleniu problematyka w przypadku niedopasowania do oczekiwań odbiorców również będzie miała wpływ na wynik oceny. Preferowane style uczenia się determinują odbiór słuchaczy, inny będzie u osób preferujących styl: wzrokowy, słuchowy, dotykowy (czuciowy) czy kinestetyczny. Zdaniem A.C. Christiana studenci (dorośli w sytuacji kształcenia) mogą preferować metody nauczania charakterystyczne zarówno dla modelu pedagogicznego jak i andragogicznego (behawioralne, kognitywne). Natomiast Pratt zakładał, iż dorośli mogą mieć odmienne oczekiwania dotyczące wsparcia procesu uczenia się ze strony wykładowców, od czysto technicznych wskazówek do wsparcia emocjonalnego włącznie²⁸⁰. Potrzeba „wskazówek” dotyczy zwykle „technologii” uczenia się. Tego typu pomocy zwykle oczekują osoby mniej doświadczone, o niskich kompetencjach. Jednocześnie silniej zauważalna staje się potrzeba zależności. Na drugim biegunie znajdują się uczniowie o wyższym poziomie kompetencji i niższej potrzebie zależności od osoby uczącej. W przeciwieństwie do tych pierwszych prawdopodobnie będą bardziej samodzielnymi studentami. Wsparcie dotyczy różnego rodzaju zachęt stosowanych w procesie nauczania, uczenia się. Zatem pewni siebie uczniowie będą wymagali mniejszego wsparcia.

Uzyskanie negatywnych ocen po szkoleniu nie zawsze będzie świadczyć o tym, iż uczestnicy niczego się nie nauczyli, natomiast będzie sygnałem, iż należy wiele rzeczy poprawić w celu jego uatrakcyjnienia (i nie chodzi tu o dodatkowe atrakcje pozamerytoryczne, chociaż tzw. „otoczka” też jest bardzo ważna). Należy również pamiętać, że negatywna reakcja w tym przypadku łączy się z niechęcią do uczenia

280 Knowles M.S., Holton III E.F, Swanson R.S., *Edukacja dorosłych, podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 2009, s. 178.

się. Proces uczenia się wymaga wysiłku i zniechęcenia uczestnicy w skrajnych przypadkach nie będą nawet próbowali go podjąć. Należy zatem sprawić, aby przekazywane informacje były w wystarczająco interesujący sposób podane tak, aby budziły zainteresowanie uczestników szkolenia. Należy pamiętać, że jeśli uczestnicy będą wyrażali swoje zadowolenie po szkoleniu, to istnieje większe prawdopodobieństwo, iż nauczyli się tego, co ich interesowało, czyli można zakładać, iż „skorzystali” z niego w dużo większym stopniu, niż osoby, manifestujące swoje niezadowolenie.

Pomiar zadowolenia po szkoleniu przeprowadzany jest zwykle przy pomocy kwestionariuszy ankiety. Kwestionariusz powinien zawierać kilka najważniejszych punktów uwzględniających cele oceny. Zwykle dotyczy to: zawartości merytorycznej kursu w kontekście oczekiwań słuchaczy, opinii nt. szkoleniowca – sposobu prowadzenia zajęć, kontaktu z grupą, strony organizacyjnej programu/obsługi, czy np. materiałów szkoleniowych itp.

Badanie takie powinno zostać przeprowadzone w sposób zorganizowany, przy użyciu formularzy zaprojektowanych tak, aby otrzymać potrzebne z punktu widzenia celów oceny informacje. Wszystkie punkty ankiety powinny być sformułowane w sposób czytelny oraz umożliwiający udzielenie jednoznacznej odpowiedzi. Nie powinno się w jednym zapytaniu umieszczać więcej niż jednego „wątku”, stwarza to bowiem problemy interpretacyjne. Wskazane jest, aby oprócz pytań zamkniętych zachęcać do udzielenia dodatkowych komentarzy na tematy nieujęte w głównej części ankiety.

Schemat 26. Przykładowy formularz oceny po szkoleniu

<u>Ankieta oceniająca po szkoleniu.</u>					
Ankieta ma charakter anonimowy, jej celem jest poznanie opinii na temat na temat szkolenia w którym uczestniczysz. Udzielone odpowiedzi i sugestie posłużą w doskonaleniu przyszłych programów szkoleniowych tak, aby w jak najlepszym stopniu odpowiadały Państwa oczekiwaniom					
Ocena 1 nisko, ocena 5 bardzo wysoko	1	2	3	4	5
Jak oceniasz poziom merytoryczny szkolenia?					
Jak oceniasz wartość materiałów szkoleniowych?					
Jak oceniasz sposób przekazywania wiedzy przez szkoleniowca/trenera?					
Jak oceniasz przydatność szkolenia w kontekście wykonywanej pracy?					
Jak oceniasz miejsce w który odbywa się szkolenie?					
Które zagadnienia były najbardziej interesujące?.....					
Jakie zmiany powinniśmy wprowadzić:.....					

Opracowanie własne.

Na powyższym przykładzie (patrz: Schemat 26) zaprezentowano przykładową ankietę oceny po szkoleniu, która składa się z trzech części. Pierwszej, stanowiącej wprowadzenie dla uczestników szkolenia, zawierającej informacje nt. celu przeprowadzanej ewaluacji. Druga część zawiera zestaw kilku pytań obejmujących zwykle zagadnienia dotyczące: wartości merytorycznej kursu, materiałów szkoleniowych, postawy trenera (można tu bardziej uszczegółowić o np. zarządzanie czasem, komunikatywność, dobór ćwiczeń, itp.) oraz informacje dotyczące przydatności praktycznej uzyskanej wiedzy. Warto zapytać również o warunki techniczne (otoczenie), w których odbywa się szkolenie. Ostatnie pytania w ankiecie mają charakter otwarty, służą poznaniu spontanicznych opinii uczestników szkolenia. W tym przypadku dotyczą ewentualnych zmian oraz tego, co ich zdaniem było najbardziej interesujące.

Podsumowując, aby dokonać pomiaru „reakcji” po szkoleniu należy: określić precyzyjnie to, czego chcemy dowiedzieć się od uczestników szkolenia, zaprojektować formularz uwzględniający punkty (jak wyżej). Badanie powinno być przeprowadzone zaraz po szkoleniu – anonimowo. Najlepiej jeżeli przeprowadzane będzie nie przez wykładowcę, a przez osoby trzecie.

Kolejnym etapem pomiaru jest ocena wyników uczenia się. W nawiązaniu do poprzedniego punktu pozytywna reakcja uczestników po szkoleniu *nie daje gwarancji*, że uczestnicy czegoś się nauczyli. Pozytywne oceny zwrotne można uzyskać dzięki różnym pozamerytorycznym zabiegom, które sprzyjają wysokim ocenom po szkoleniu np. atrakcyjne miejsce pobytu, bogaty program integracyjny, entuzjastycznie nastawiony do grupy prowadzący.

Natomiast celem każdego szkolenia jest zmiana postaw uczestników w wybranych obszarach aktywności np. zawodowej. Efektem powinno być zatem zdobycie nowej wiedzy i umiejętności lub ich aktualizacja. W porównaniu z wcześniej omówionym pomiarem (dotyczącym reakcji), który jest wynikiem subiektywnych odczuć uczestników ten etap pomiaru jest bardziej miarodajny i obiektywny. Z tego typu rodzajem oceny spotykamy się na każdym szczeblu edukacji od szkoły podstawowej poczynając. W przypadku szkoleń ze względu na tzw. charakter „polerujący” oceny zwykle dotyczą węższego zakresu wiedzy/umiejętności. W porównaniu z ocenami reakcji postępowanie przy ocenianiu wiedzy i umiejętności, analiza zebranych danych oraz ich interpretacja wymaga większej precyzji. Dostępna jest tu cała gama technik, wśród których najczęściej stosowane są testy wiedzy typu „papier-ołówek” (opisowe, eseje, testy wyboru...) oraz różne formy egzaminów i prezentacji. Nowoczesne technologie umożliwiają ponadto przeprowadzenie testów z wykorzystaniem narzędzi informatycznych, bezpośrednio w sali szkoleniowej lub testów online. W przypadku, kiedy celem programu było wykształcenie określonych umiejętności praktycznych planuje się zwykle „scenki”, pokazy czy symulacje.

Przykładowe zadania sprawdzające dla uczestnika szkolenia nt. „Skutecznych negocjacji”:

Proszę opisać sytuację negocjacyjną, w której brał/a Pan/Pani udział. W oparciu o uzyskane na szkoleniu informacje dotyczące zasad prowadzenia skutecznych negocjacji proszę dokonać analizy przytoczonego przypadku. Następnie proszę wskazać ewentualne zmiany/korekty w postępowaniu, które zwiększyłyby w przyszłości skuteczność prowadzonych przez Pana/ią negocjacji. Zaaranżuj wspólnie z kolegami z grupy scenkę ilustrującą prawidłowo przeprowadzony proces negocjacji.

W celu oceny efektów szkolenia na poziomie wiedzy/umiejętności należy przygotować listę kryteriów, wg których będzie oceniany słuchacz. W tym przypadku może to być: umiejętność myślenia analitycznego, kreatywność/fantazja, prowadzenie rozmowy i komunikacja, odpowiedzialność za wynik negocjacji, nastawienie na sprzedaż i zamknięcie transakcji.

Symulacje „komputerowe” mają coraz szersze zastosowanie w ocenie nabytych umiejętności od np. sprawdzianu umiejętności w przypadku udzielania pierwszej pomocy, poprzez symulacje i gry kierownicze (np. MarketPlace) weryfikujące praktyczne umiejętności menedżerów, po sprawdziany umiejętności w symulatorach lotów zarówno te profesjonalne jak i ogólnie dostępne symulacje gier komputerowych.

Bez względu na rodzaj sprawdzianu w każdej sytuacji należy wskazać kluczowe kryteria ocen, a także ustalić docelowy akceptowalny z punktu widzenia celów szkolenia poziom wiedzy/umiejętności słuchaczy. Aby trafnie zinterpretować uzyskane wyniki, powinno się przeprowadzić analizę odpowiedzi (sprawdzianu/testu) w odniesieniu do każdego z uczestników z osobna (ocena jakościowa) oraz przeprowadzić statystyczną analizę zbiorczą dla całej grupy (ocena ilościowa). Uzyskane informacje i analizy należy przedstawić w formie sprawozdania/raportu i dołączyć do dokumentacji poszczególnych pracowników, a zbiorczy do dokumentacji firmy. Zwykle stanowią pomocny materiał źródłowy przy planowaniu kolejnych działań HR w organizacji.

Zaleca się przeprowadzenie pomiaru przed i po szkoleniu, co pomaga w uchwyceniu różnicy (tzw. przyrost wiedzy). Tego typu zabieg niekoniecznie może dać oczekiwane rezultaty, bywa iż słuchacze przygotowywani są do konkretnego rodzaju testu, co daje prowadzącemu większą pewność uzyskania przez grupę lepszych wyników. Niestety w takiej sytuacji uzyskane oceny zwykle nie przekładają się na posiadaną wiedzę/umiejętności w sposób umożliwiający potwierdzenie jej w praktyce. Wiele się mówi w ostatnim okresie o testach kompetencji stosowanych na każdym etapie kształcenia: na poziomie szkolnictwa podstawowego, gimnazjalnego i średniego. Uczniowie jednak przygotowywani są coraz częściej do rozwiązywania typowych zadań testowych (często powtarzających się), co ma więcej wspólnego z mechanicznym przyswajaniem „słownych konstrukcji” niż twórczym rozwiązywaniem problemów.

Trzecim etapem pomiaru jest ocena zachowania pracowników po powrocie ze szkolenia. Chyba każdy z nas zetknął się w swojej pracy czy w życiu z osobami, które miały problemy z wykorzystaniem swojej wiedzy teoretycznej w praktyce. Ta rozbieżność pomiędzy znajomością zasad i technik a ich stosowaniem w codziennej pracy stanowi podstawę oceny dotyczącej zmiany zachowań w sytuacji pracy. Istotne jest, aby pracownicy po szkoleniu odczuwali potrzebę zmian w swoim działaniu (zmiana postaw). Powinni wiedzieć jak stosować nowe rozwiązania, a przede wszystkim rozumieć „sens” wprowadzanych zmian. Pomocna w procesie adaptacji zmian w środowisku pracy jest odpowiednia/sprzyjająca atmosfera stworzona przez pracodawcę, który powinien zapewnić pomoc i wsparcie w praktycznym stosowaniu nowych zasad i rozwiązań.

Dokonanie pomiaru zmian zachowań pracownika w środowisku pracy jest zadaniem o wiele bardziej skomplikowanym niż realizacja oceny w przypadku pierwszych dwóch etapów (reakcja i wiedza). Już samo określenie odpowiedniego momentu i okoliczności przeprowadzenia pomiaru nastręcza wielu problemów. Zgodnie z przyjętymi zasadami oceny nie powinno się przeprowadzać bezpośrednio po szkoleniu, należy „począkać” na pojawienie się zmian w zachowaniu pracownika/ów. W praktyce przyjmuje się, iż pomiaru dokonuje się po upływie około 2-3 miesięcy od zakończenia programu szkoleniowego. Jest to czas, kiedy pracownik jest w stanie zaadaptować i dostosować nabytą wiedzę i umiejętności do konkretnej sytuacji pracy. W tym okresie pracownik przechodzi kolejno fazy: „oduczenia” się starych nawyków i przyzwyczajęń, następnie koncentruje się na praktykowaniu i testowaniu nowych schematów zachowań, aby w końcu rozpocząć proces nabierania wprawy i doświadczenia w stosowaniu nowo wyuczonych rozwiązań (zasad). Po tym okresie, jeżeli nie występują dodatkowe okoliczności zakłócające, zwykle można spodziewać się wzrostu wydajności pracy. Aby przyspieszyć ten moment, warto stosować instrumenty przewidziane w zakładowym systemie motywowania. Kolejną ważną kwestią jest to, kto będzie oceniał pracowników po powrocie ze szkolenia. Wydaje się, iż najlepszym rozwiązaniem będzie sytuacja, kiedy dokona tego bezpośredni przełożony, współpracownicy, klienci (np. liczba skarg, pochwał). W niektórych przypadkach dopuszcza się samoocenę przeprowadzaną w oparciu o ustrukturyzowany wywiad realizowany przez doświadczonego konsultanta. Można wtedy określić na ile nowe umiejętności i rozwiązania wpłynęły na poprawę komfortu pracy, a także na ile związane są z uzyskiwanymi rezultatami.

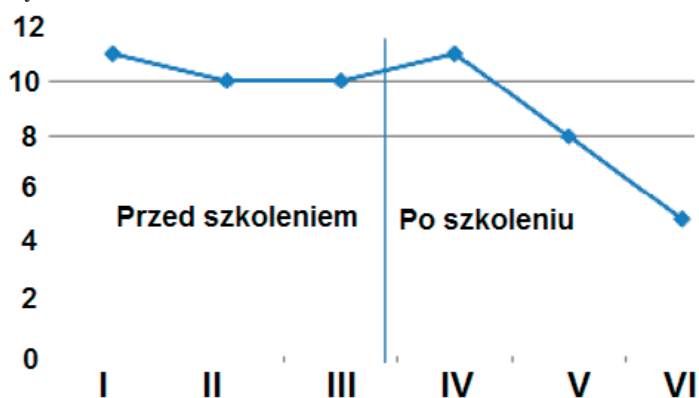
Zarówno dla oceniających jak i pracowników, którzy wrócili ze szkolenia jest to kolejny etap doskonalenia systemowego podejścia do rozwoju ludzi w organizacji. Zatem z punktu widzenia przedsiębiorstwa wynik tej oceny jest istotniejszy od dwóch poprzednich (reakcji i wiedzy). Pozytywna ocena oznacza, iż poziom wykonywanych zadań, ich efektywność jest wyższa u pracowników po odbytych szkoleniu, natomiast negatywna ocena oznacza brak poprawy w zakresie zachowań na stanowisku pracy. W celu dokonania pomiaru stosuje się w tym przypadku

narzędzia opisane we wcześniejszych rozdziałach, są to między innymi różnego typu wywiady oraz np. obserwacja. Można tu ponadto wykorzystać narzędzia oceny (180, 360, oceny kompetencji itd..). Pomiar powinien być przeprowadzany dwu- lub trzykrotnie w pewnych odstępach czasu tak, aby była możliwa weryfikacja tego, czy pracownicy „nie wracają” do swoich starych nawyków. W niektórych bardziej złożonych sytuacjach może zachodzić konieczność skorzystania z pomocy i porady profesjonalnych konsultantów HRD. Wiele firm szkoleniowych oferuje w pakiecie razem ze szkoleniami również rozwiązania służące pomiarowi zmian zachowania pracownika w sytuacji pracy. Stosowane są jako uzupełnienie usługi szkoleniowej, z czego warto skorzystać.

Ostatnim elementem pomiaru jest ocena rezultatów wyrażona w konkretnych kategoriach pożądaných wyników. Z punktu widzenia organizacji jest to najważniejszy etap oceny. Wśród kategorii wyników, które są brane pod uwagę przy ocenie uwzględnia się na przykład: poziom fluktuacji personelu, poziom kosztów, poprawę efektywności, mniej skarg, poprawę jakości i wielkości produkcji, wyższe morale.

Przykładem tego rodzaju pomiaru może być ocena efektywności szkolenia w zakresie „obsługi klienta”. Wskaźnikiem jest tu liczba pojawiających się skarg klientów przed i po szkoleniu. Pomiaru można dokonywać w kolejnych okresach. Schemat nr 27 ilustruje wyniki kolejnych pomiarów dokonywanych przed i po szkoleniu. Na podstawie analizy danych ilościowych można zauważyć, iż niecały miesiąc po szkoleniu liczba skarg nie zmalała. Natomiast po około dwóch miesiącach od zakończenia szkolenia zauważalna jest tendencja spadkowa. Można zatem na tej podstawie ocenić, iż szkolenie przyniosło spodziewane efekty – liczba skarg klientów znacznie się zmniejszyła.

Schemat 27. Przykładowe pomiary dotyczące liczby skarg klientów w poszczególnych miesiącach



Źródło: opracowanie własne.

Do najczęściej wykorzystywanych kategorii oceny pracowników stosowane są wyniki takie jak: wielkość wypracowanego zysku, osiągnięte wyniki finansowe, wartość produkcji, wartość sprzedaży, pozyskiwanie nowych klientów, terminowość wykonywanych zadań, stopień/liczba realizacji zadań zleconych i inne. Trudniej natomiast przyporządkować konkretne wartości do takich kryteriów oceny jak: jakość wykonywanej pracy, postawa zadaniowa pracownika, orientacja na wyniki, stopień wykorzystania wiedzy fachowej do realizacji zadań, trafność podejmowanych decyzji, gotowość do rozwiązywania problemów zawodowych, gotowość do rozwoju.

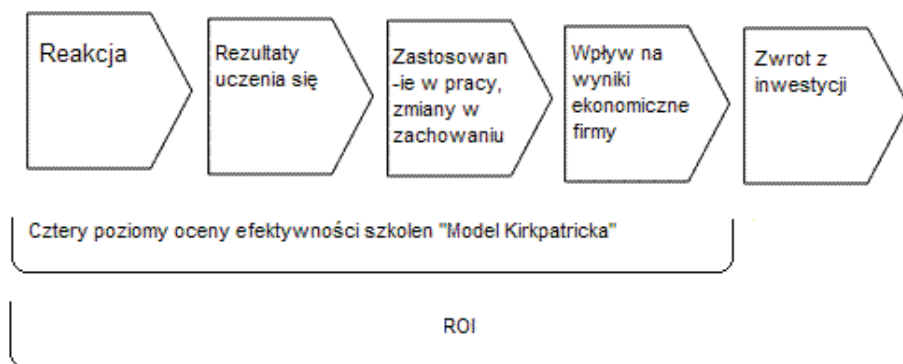
Istnieje jednak wiele czynników zakłócających (zmiennych pośredniczących), które wpływają na ostateczne rezultaty. To wszystko powoduje, że w wielu wypadkach trudno jest jednoznacznie powiedzieć, iż mierzalne rezultaty są bezpośrednim efektem, który wystąpił w wyniku przeprowadzenia szkolenia. To wszystko powoduje, że ocena programów szkoleniowych pod kątem wyników „ekonomicznych” (bezpośrednio obserwowalnych) staje się niezwykle trudna czy wręcz czasami niemożliwa. Z tego powodu należy najpierw dokonywać oceny w kategoriach reakcji, uczenia się i zachowania, a dopiero później brać pod uwagę rezultaty (wyniki ekonomiczne). D. Kirkpatrick zaleca, aby oceniając szkolenie w kategorii wyników dokonać zabiegu „oddzielania zmiennych”. Oznacza to, iż na wstępie należy dokonać kategoryzacji zmiennych i wskazać zmienne tzw. pośredniczące. Te ostatnie wpływają na natężenie i kierunek występujących zależności. Np. badając związek wyników szkolenia nt. skutecznej sprzedaży z osiąganymi wynikami mierzonymi w kategoriach wartości sprzedanego towaru, zmienną pośredniczącą wpływającą na ten wynik może być wzrost zainteresowania klientów tańszą ofertą konkurencji (wprowadzenie przez firmę konkurencyjną obniżek cen na podobne towary lub usługi). W związku z tym bez względu na jakość i efektywność szkolenia, a także poziom przygotowania pracowników obsługi – wynik ekonomiczny (mierzony po szkoleniu) w tej sytuacji może okazać się niższy niż przed szkoleniem. Zatem należało by powtarzać pomiar w różnych uwarunkowaniach rynkowych (w tym wypadku pomocne okazać się może monitorowanie cen w sklepach konkurencyjnych, które umożliwi urealnienie otrzymanego wyniku oceny pracowniczej).

Model ROI tzw. Poziom 5 oceny efektywności szkoleń

Zainteresowanie kwestiami pomiaru we wszystkich obszarach funkcjonowania przedsiębiorstwa widoczne jest między innymi w systemach zapewnienia jakości Six Sigma, Reengineeringu, controllingu. Wykorzystanie zrównoważonej karty wyników, tzw. wartości dodanej i wielu innych spowodowało konieczność dokonania bardziej precyzyjnych pomiarów w kwestiach efektów szkoleń. Stąd zainteresowanie przedsiębiorstw pomiarem zwrotu z inwestycji w szkolenia. Dzięki zastosowaniu tego typu wskaźników organizacja zyskuje wiedzę jak zainwestowane w szkolenia pieniądze przełożyły się na ewentualne zyski. Jednocześnie ten rodzaj

oceny stanowi istotny element doskonalenia procesu kompleksowej ewaluacji. Rosnące wydatki na szkolenia spowodowały konieczność wprowadzenia określonych mechanizmów kontroli. Pierwsze próby oszacowania tego obszaru podjęto już w latach siedemdziesiątych ubiegłego stulecia. W drugiej połowie lat dwięćdziesiątych ASTD przeprowadziło pierwszy opis przypadków wykorzystania metody ROI (return on investment) w praktyce²⁸¹. Raport spotkał się z dużym zainteresowaniem, szczególnie kadry zarządzającej. Warto zauważyć, iż w ponownych badaniach zrealizowanych po roku 2000 ok. 78% zapytanych menedżerów z przedsiębiorstw amerykańskich uznało, iż tego typu wskaźnik byłby przydatny w analizie efektywności nakładów ponoszonych na szkolenia. Stwierdzono przy tym, iż zaledwie co dziesiąta z badanych firm podejmowała próby wykorzystania tej i podobnych metod. Wynikało to przede wszystkim z braku odpowiedniej wiedzy nt. technik i metod przeprowadzania tego typu analiz. Należy wspomnieć, iż do dzisiaj niewiele przedsiębiorstw przeprowadza ewaluację programów szkoleniowych wychodzącą poza pierwszy poziom oceny (model Kirkpatricka) czyli pomiaru reakcji po szkoleniu (co przedstawiono na wstępie tego podrozdziału).

Schemat 28. *Model Kirkpatricka a Model ROI*



Opracowanie własne na podstawie: Phillips J.J., *ROI, czyli zwrot z inwestycji w szkolenia i rozwój kadr*, Warszawa 2010.

ROI dopełnił starszy Model stworzony przez D. Kirkpatricka poprzez uzupełnienie o mierzalne wskaźniki dotychczasowych czterech poziomów ewaluacji oraz dodanie tzw. piątego najwyższego i najbardziej zaawansowanego pod względem pomiaru (patrz: Schemat nr 28). Prawidłowe przeprowadzenie tego procesu wymaga skrupulatnej analizy potrzeb szkoleniowych. Przyjęcie fałszywych założeń w przypadku Modelu ROI może przynieść więcej strat (wizerunkowych) niż

281 Phillips J.J., *ROI, czyli zwrot z inwestycji w szkolenia i rozwój kadr*, Warszawa 2010, s. 22

korzyści. Wszystkie te etapy są elementem spójnej koncepcji ewaluacji, której najbardziej zaawansowanym etapem jest wynik wyrażony w procentach zwrotu zainwestowanej wartości jednostkowej.

Cały proces analizy prowadzony jest w odniesieniu do uzyskanych na każdym etapie (reakcja, wiedza, zmiany, wyniki, ROI) pomiarów. Uzyskane wyniki przedstawiane są w formie zestawień uwzględniających konkretne wartości finansowe (pieniężne), co jest bardziej czytelne i przekonujące dla osób zarządzających przedsiębiorstwem. Zatem podejmowanie decyzji o kolejnych wydatkach szkoleniowych będzie uwzględniało konkretne rezultaty ekonomiczne.

J.J. Phillips podkreśla²⁸², iż wykorzystanie ROI jest bardziej efektywne, kiedy zastosujemy go do konkretnych jednostkowych projektów szkoleniowych, dla których można jednoznacznie przyporządkować określone korzyści. W założeniu ROI budowany jest w oparciu o konkretne relacje przyczynowo-skutkowe (cele szkolenia, czas trwania, spójność), co przy długich programach – trwających kilkanaście miesięcy oraz dużej różnorodności (różnego typu szkolenia, np., menedżerskie i szkolenia dla pracowników obrabiarek) może utrudniać przeprowadzenie precyzyjnego pomiaru. W takiej sytuacji warto „rozbić” ten proces na kilka równolegle realizowanych ewaluacji dla różnych projektów szkoleniowych, w których zaangażowane są różne zespoły i środki. Celem tych zabiegów jest wyrażenie w wartościach pieniężnych wszystkich danych użytych w obliczeniach zwrotu z inwestycji szkoleniowej.

Planując przeprowadzenie ROI, na wstępie należy uzyskać odpowiedzi na kluczowe z punktu widzenia prowadzonych obliczeń pytania. Przede wszystkim na jakie wskaźniki (ekonomiczne) ma wpływ program, czy wartości wskaźników są dostępne, czy na ich podstawie można wyodrębnić efekty programu, czy można uzyskać dostęp do kosztów programu, czy można dokonać szacowania kosztów (dostępność danych), czy dane ekonomiczne programu można przekształcić w konkretne wartości pieniężne, i wreszcie czy wyliczenie zwrotu z inwestycji jest konieczne i potrzebne dla organizacji/zarządu²⁸³.

282 Phillips J.J., *ROI, czyli zwrot z inwestycji w szkolenia i rozwój kadr*, Warszawa 2010.

283 Phillips J.J., *ROI, czyli zwrot z inwestycji w szkolenia i rozwój kadr*, Warszawa 2010.

Tabela 37. Formularz gromadzenia danych w celu obliczenia ROI dla szkolenia „Profesjonalna Obsługa klienta”

Cele na poszczególnych poziomach oceny	Wskaźniki	Metoda gromadzenia danych	Źródła danych	Czas realizacji	Osoby odpowiedzialne
(1P) Reakcja Pozytywna reakcja, określenie planów wykorzystania zdobytej wiedzy	Średnia ocena 4.0 w skali 1-5	Kwestionariusz ankiety ewaluacyjnej po szkoleniu	Uczestnik szkolenia	Zakończenie szkolenia (3 dzień)	Konsultant
(2P) Uczenie się Opanowanie 5 kompetencji na poziomie oceny min. 4.0	Ocena z testu wiedzy, w skali 5-stopniowej, Zachowania zgodne z założeniami szkolenia	Arkusz odpowiedzi testowych + arkusz obserwacji symulacji zadania – scenki obsługi klienta	Trener / Konsultant Uczestnik szkolenia	Zakończenie szkolenia (2 i 3 dzień)	Trener / Konsultant
(3P) Zmiana zachowań (w pracowni) Poprawne wykorzystanie kluczowych kompetencji w sytuacji pracy	Informacja zwrotna od pracowników i kierowników, określona na skali od 1-5	Kwestionariusz samooceny zachowań pracownika po szkoleniu + wywiady ustrukturyzowane z kierownikami	Uczestnik szkolenia Przełożony	Dwa miesiące po zakończeniu szkolenia Trzy miesiące po zakończeniu szkolenia	Trener / Konsultant Przełożony
(4P) Wyniki Mniejsza liczba skarg	Miesięczna liczba reklamacji w przeliczeniu na jednego pracownika niższa o 50%	Monitoring skarg klientów	Dokumentacja skarg klientów	Trzy miesiące po zakończeniu szkolenia	Kierownik / przełożony
(5P) ROI	Koszt szkolenia Koszt obsługi jednostkowej skargi klienta Pomiar w skali jednego roku	Kalkulacja kosztów szkolenia Kalkulacja kosztów obsługi skarg klientów w ciągu roku	Dokumentacja skarg klientów	Trzy miesiące po zakończeniu szkolenia Sześć miesięcy po zakończeniu szkolenia	Kierownik / przełożony
Obliczenie wskaźników BCR (Benefits/Cost Ratio) ROI (Return On Investment)					

Opracowanie własne na podstawie: Phillips J.J., ROI, czyli zwrot z inwestycji w szkolenia i rozwój kadry, Warszawa 2010

W celu podsumowania ewaluacji na wszystkich pięciu poziomach należy odnieść się kolejno do wskaźników i przyjętych norm na każdym z nich. W tabeli nr 37 zilustrowano przebieg przykładowego procesu ewaluacji dla szkolenia „Profesjonalna Obsługa klienta”. Poniżej przedstawiono przykładowe omówienie wyników do informacji zamieszczonych w tabeli nr 37.

Na poziomie pierwszym (reakcji) – uzyskano wyniki zadawalające, średnia ocen po szkoleniu wyniosła 4.0. Na poziomie drugim (uczenie się) wszyscy uczestnicy szkolenia uzyskali pozytywne wyniki z testu wiedzy oraz pozytywnie zaprezentowali swoje umiejętności praktyczne, uczestnicząc w scenkach dotyczących sytuacji trudnych w obsłudze klienta. Po powrocie ze szkolenia do pracy przeprowadzona została ocena (poziom trzeci zmiany). Na podstawie przeprowadzonych z kierownikami wywiadów nabyte na szkoleniu umiejętności zostały potwierdzone. Obsługa klientów przebiegała dużo sprawniej. Po trzech miesiącach odnotowano malejącą liczbę skarg klientów. W ciągu półroczu ich liczba zmniejszyła się o połowę. Osiągnięty został zatem zakładany cel – spadła liczba skarg (poziom czwarty ewaluacji).

Dla potrzeb obliczeń wskaźników BCR i ROI wykorzystywane są dane ilościowe uzyskane na poziomie czwartym i piątym, a także dane archiwalne z roku poprzedzającego szkolenie. W tym przypadku do korzyści programu zaliczona została bezwzględna wartość oszczędności wynikająca ze zmniejszonej liczby skarg (liczba skarg x cena jednostkowa „obsługi” jednej skargi), natomiast koszty programu to całkowita kwota w PLN wydatkowana na przeszkolenia pracowników. Korzyści z programu netto to: korzyści z programu minus koszt programu.

Przykładowe obliczenia BCR i ROI:

<u>Procedura: Postępowanie z indywidualną skargą klienta</u>	
1	Rejestracja skargi w systemie
2	Analiza treści złożonej skargi
3	Szacunkowe określenie poniesionych strat (wizerunkowych, finansowych, innych)
4	Przeprowadzenie rozmów wyjaśniających z pracownikiem i kierownikiem
5	Wydanie odpowiednich zaleceń pracownikowi
6	Przygotowanie wyjaśnień/pisemnej odpowiedzi dla klienta
7	Ponowny kontakt z klientem w celu wyjaśnienia zaistniałej sytuacji
8	Proponycja rekompensaty poniesionych strat/niedogodności
9	Ponowne zaproszenie klienta do skorzystania z usług firmy (rekompensata)
10	Kontrola wykonania zaleceń

Średni koszt obsługi jednej skargi klienta uwzględniający wyżej przedstawioną procedurę wyniósł w poprzednim roku 150,00 PLN.

I krok – szacunkowy koszt obsługi skarg klientów przed i po szkoleniu w ujęciu rocznym

Przed szkoleniem:

Koszt obsługi jednej skargi	150,00 zł
Liczba skarg w roku	<u>x 120</u>
Koszt obsługi wszystkich skarg (rocznie)	18 000,00 zł

Po szkoleniu:

Koszt obsługi jednej skargi	150,00 zł
Liczba skarg w roku	<u>x 60</u>
Koszt obsługi wszystkich skarg (rocznie)	9 000,00 zł

Różnica „Przed i po szkoleniu” w ujęciu rocznym

Roczny koszt obsługi wszystkich skarg przed szkoleniem:	18 000,00 zł
Roczny koszt obsługi wszystkich skarg po szkoleniu:	<u>- 9 000,00 zł</u>
Korzyści z programu	= 9 000,00 zł

Krok II – obliczenie kosztu trzydniowego szkolenia (trener, program standardowy, sala, materiały) + usługa konsultingowa (opracowanie koncepcji ewaluacji, raportu, prezentacja)

Koszty programu „Profesjonalna Obsługa klienta”

Koszt szkolenia dla 20 pracowników	2 000,00 zł
Koszty ewaluacji programu i raportu	<u>1 000,00 zł</u>
Koszt programu szkoleniowego razem	3 000,00 zł

Krok III – Obliczenia wskaźnika BCR (który określa stosunek korzyści do kosztów).

$$\text{BCR} = \frac{\text{Korzyści z programu}}{\text{Koszt szkolenia}}$$

Po podstawieniu wartości

$$\text{BCR} = \frac{9\,000,00 \text{ zł}}{3\,000,00 \text{ zł}} = 3$$

Interpretacja:

Wskaźnik BCR to porównanie rocznych korzyści biznesowych uzyskanych dzięki programowi z poniesionymi nakładami na jego przeprowadzenie. Zatem w tym przypadku można przyjąć, iż każda złotówka zainwestowana w szkolenie przyniosła trzy złote „zwrotu”.

Krok IV: Wskaźnik ROI

$$\text{ROI (\%)} = \frac{\text{Korzyści z programu netto}}{\text{Koszty programu}} \times 100$$

Po podstawieniu

$$\text{ROI (\%)} = \frac{9000,00 \text{ zł} - 3000,00 \text{ zł}}{3000,00 \text{ zł}} \times 100 = 200\%$$

Interpretacja: Zwrot z inwestycji szkoleniowej, który wyniósł ROI=200% oznacza, iż koszty związane z przeprowadzeniem szkolenia dla 20 osób zostały pokryte w całości, a ich całkowita wartość pomnożona przez „dwa” (200%) może być zapisana po stronie „dochodów”.

W niniejszym rozdziale dokonano przeglądu najczęściej stosowanych w praktyce technik pomiaru efektywności szkoleń. Dotyczy to przede wszystkim Modelu D. Kirkpatricka i Modelu ROI umożliwiających w sensie merytorycznym jak również dzięki swojej kompleksowej strukturze przegląd i analizę technik stosowanych w obszarze pomiaru i ewaluacji kształcenia. Szczególnie w kontekście jakości pracy, a w jej rezultacie – wyników całej organizacji. Nie są to jak już wspomniano w niniejszym rozdziale jedyne narzędzia wykorzystywane w procesie ewaluacji. W celu uzupełnienia wiedzy można odwołać się również do praktyków i teoretyków, którzy podjęli próby opracowania innych technik pomiaru, jednak ze względu na ich ograniczony zasięg stosowania nie zaistniały szerzej w praktyce w takiej skali jak Modele wspomniane wcześniej. Dotyczy to między innymi koncepcji, których autorami są: Bob Mager, Tom Gilbert, Geary Rummier, Rensis Likert, Chris Argyris, Douglas McGregor, Peter Bramley, czy też Model Stufflebeam (tzw. model CIPP) i wielu innych.

Rodzaj i sposób ewaluacji programów szkoleniowych determinowany jest: oczekiwaniami organizacji w tym zakresie, poziomem rozwoju dojrzałości organizacyjnej, fazą rozwoju przedsiębiorstwa, wielkością przeznaczonych środków na programy ewaluacji, ramami czasowymi przeznaczonym na przeprowadzenie oceny wraz z raportem, kompleksowością i skalą przedsięwzięcia, szczególnymi celami oceny (mierzonymi np. tylko efektami uczenia się, lub wzrostem efektywności pracy, czy innymi), rodzajem interwencji (typem szkolenia np. tradycyjne, e-learningowe, coaching, itd.), stopniem zaawansowania programu szkoleniowego oraz wiedzą ewaluatorów.

Bez względu na rodzaj wykorzystywanej metody pomiaru proces ewaluacji jest ustrukturyzowanym i skwantyfikowanym podsumowaniem wszelkich informacji zwrotnych. Zgromadzone w ten sposób materiały służą między innymi do wprowadzania zmian w rozwoju programów szkoleniowych, kontroli i ocenie pracowników, szczególnie pod względem zachodzących zmian w ich wiedzy, umiejętnościach i postawach. Służą również analizom ilościowym i jakościowym

jak również racjonalizacji kosztów wydatkowanych na programy rozwojowe. Stanowią również podstawę do planowania dalszych działań w zakresie rozwoju zasobów ludzkich w organizacjach.

Zakończenie

Publikacja stanowi zbiór wybranych rozwiązań w zakresie Rozwoju Zasobów Ludzkich stosowanych w organizacjach skoncentrowanych na wykorzystaniu interwencji szkoleniowej do podnoszenia jakości potencjału pracowników, a także aktywności prorozwojowej ludzi we współczesnym środowisku pracy. Przyjęta koncepcja oraz układ treści nawiązują do konwencji wykorzystywanej w praktycznym podejściu do identyfikacji potrzeb prorozwojowych w przedsiębiorstwie. Opis obejmuje kolejno diagnozę stanu HRD w organizacji, przygotowanie strategii i planu działań oraz zaprojektowanie wieloaspektowej ewaluacji. Na każdym etapie tego procesu zaprezentowano rozwiązania umożliwiające zastosowanie konkretnych technik w różnego typu przedsiębiorstwach uwzględniających poziom zaawansowania oraz fazę rozwoju organizacji. Przegląd problematyki nowo kreowanej dziedziny, koncepcji metodologicznych tkwiących zarówno w andragogice, zarządzaniu, psychologii, teorii systemów, umożliwił zaprezentowanie kluczowych podejść do zwiększania efektywności pracy przy wykorzystaniu szerokiego wachlarza interwencji szkoleniowych. Ze względu na charakter publikacji, której celem jest systematyzacja pewnego fragmentu wiedzy szczególnie w kontekście umiejscowienia działań HRD w kompleksowej strategii firm, część zagadnień szeroko do tej pory omawianych w literaturze przedmiotu została tylko zasygnalizowana. Dotyczy to między innymi: technik prowadzenia szkoleń, umiejętności trenerskich, konkretnych metod wykorzystywanych w pracy coacha, które można odnaleźć w wielu opracowaniach o charakterze instruktarzowym. Publikacja skierowana jest do praktyków zajmujących się procesem planowania rozwoju pracowników w środowisku pracy. Ze względu na swój praktyczny charakter, przybliżający czytelnikowi rzeczywistość organizacyjną, publikacja może być wykorzystywana jako materiał poglądowy między innymi przez studentów kierunków i specjalności związanych z problematyką rozwoju potencjału ludzkiego w organizacji, a także jako uzupełnienie wiedzy w tym zakresie na różnego typu studiach podyplomowych oraz w programach MBA. Czytelnicy, oprócz dość szerokiej podbudowy teoretycznej, otrzymują zestawy przykładowych narzędzi stosowanych w praktyce. Wśród nich znajdują się autorskie kwestionariusze do badania gotowości prorozwojowej pracowników oraz ankieta pomocna przy analizie stanu zaawansowania strategicznego HRD w organizacji, jak również zestawy formularzy stosowane w praktyce HR.

Bibliografia

- Abel A. Li J., *Exploring the corporate university phenomenon: Development and implementation of a comprehensive survey*. "Human Resource Development Quarterly", 2012, 23 (1): s. 103-128.
- Aleksander T., *Adult education serving the Polish nation – historical outline*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych, 2008, nr 1/60.
- Aleksander T., *Andragogika, Podręcznik akademicki*, Radom-Kraków, 2013.
- Allen M. (Ed) *The Corporate University Handbook*. New York: AMACOM Books, 2002.
- Allen M., *The Corporate University Phenomenon: A Look Ahead*, 2009 Pfeiffer Annual Trainin, s. 206-226.
- Allen M., *Corporate universities, Globalization and greater sophistication*, Journal of International Management Studies, 2010, 5 (1): s. 48-53.
- Antczak Z., *Kapitał intelektualny przedsiębiorstwa. Wybrane zagadnienia praktyki i teorii zarządzania funkcją personalną w świetle badań*, Antykwa, Warszawa–Kluczbork, 2004.
- Ardichvili, A., *Sustainability or limitless expansion: paradigm shift in HRD practice and teaching*. "European Journal of Training and Development", 2012, nr 36(9), s. 873-887.
- Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa, 2011.
- Azevedo R., McLean G. N., *HRD: A Perspective on the Search for New Paradigms in a Time of Crisis*, in Egan T.M. and Lynham S.A. (Eds.), "Proceedings of the Academy of Human Resource Development. Bowling Green, OH: Bowling Green State University", 2002, vol 1, s. 30-3.
- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa, PWN, 2004.
- Bałtowski M., *Gospodarka socjalistyczna w Polsce, Geneza, rozwój, upadek*, Warszawa, PWN, 2009.
- Bartkowiak G., *Orientacja nastawiona na rozwój i uczenie się osób zatrudnionych w organizacji*, Poznań, 1999.
- Bera R., *Aksjologiczny sens pracy, a poczucie jakości życia młodych emigrantów polskich*, Wydawnictwo UMCS, Lublin, 2008.

- Bera R., *Poczucie odpowiedzialności zawodowej osób migrujących zarobkowo. Perspektywa pedagogiczna*, Wydawnictwo UMCS, Lublin, 2012.
- Berger L.A., Berger D.R., *The talent management handbook: creating organizational excellence by identifying, developing, & promoting your best people*, McGraw-Hill, New York, 2004.
- Bednarek J., Lubina E., *Kształcenie na odległość. Podstawy metodyki*, Warszawa, PWN, 2008.
- Bednarski M. i in., *Związki zawodowe a niezwiązkowe przedstawicielstwa pracownicze w gospodarce posttransformacyjnej*, Warszawa, IPSiS, 2010.
- Berger L.A., Berger D.R., *The talent management handbook: creating organizational excellence by identifying, developing, & promoting your best people*, McGraw-Hill, New York, 2004.
- Bojar E., *Decyzje sprawdzianem wiedzy, umiejętności i talentów menedżerskich* pod red. Różański A. i in., *Rozwój Zasobów Ludzkich, teoria i praktyka*, Lublin, Wydawnictwo Politechniki Lubelskiej, 2008.
- Bojar E. i in., *Przywództwo w zarządzaniu rozwojem lokalnym*, Białystok, Białostocka Fundacja Kształcenia Kadr, 2010.
- Bojar E. i in., *Wybrane aspekty podejmowania decyzji* pod red. W. Sitko, *Zarządzanie przedsiębiorstwem w otoczeniu biznesowym*, Lublin, 2009.
- Boni M., *Rynek usług szkoleniowych dla przedsiębiorstw w Polsce, Stan Obecny – Perspektywy Rozwoju – Rekomendacje*, Warszawa, Instytut Zarządzania, 2004, pobrano: 2014.01.30, http://www.parp.gov.pl/files/74/75/76/raport_12.pdf.
- Boydell T., Leary M., *Identyfikacja potrzeb szkoleniowych*, Krakow, Oficyna Ekonomiczna, 2006..
- Boxall P., Macky K. *High-performance work systems and organizational performance: Bridging theory and practice*, „Asia Pacific Journal of Human Resources”, 2007, No. 45.
- Borkowska S. (red.), *Zarządzanie talentami*, Warszawa, 2005.
- Bramley P., *Ocena efektywności szkoleń*, Kraków, 2007.
- Bramley P., *Evaluating training effectiveness*, McGraw-Hill, Maidenhead 1996.
- Bremen J.M. i in., *Advancing total rewards & the employee value proposition*, „Workspan – The Magazine of WorldatWork”, 2012, nr 1, s. 57, <http://www.worldatwork.org/waw/adimLink?id=57759>, dostęp 5.02.2013.
- Bremen J.M., Sejen L., *Advancing total rewards and the employee value proposition*, „Workspan – The Magazine of WorldatWork”, 2012, nr 1, [online:] <http://www.worldatwork.org/waw/adimLink?id=57759> (tłumaczenie i opracowanie Anna Mazurkiewicz) A. Mazurkiewicz, *Zarządzanie talentami w przedsiębiorstwie w warunkach kryzysu zaufania*, „Zarządzanie i Finanse” 2012, nr 4/2.
- Brockbank W., Ulrich D., *Tworzenie wartości przez dział HR*, Wolters Kluwer, 2013.
- Buckingham M., Clifton D.O., *Teraz odkryj swoje silne strony*, Warszawa, MT Biznes, 2003.

- Bukowitz W.R., Williams R.L., *The Knowledge management Fieldbook*, "Financial Times", Prentice Hall Pearson Educations Ltd., Harlow-London, 1999.
- Burgoyone J., *Management Development for the individual and the organization*, "Personnel management", nr 06/1988.
- Ciechanowska D., *Wartościowanie wykształcenia przez dorosłych w różnych okresach życia jako aksjologiczny wymiar samokształcenia*, „Rocznik Andragogiczny”, 2010.
- Clarke L., *Zarządzanie zmianą*, Warszawa, Gebethner & Ska, 1997.
- Csikszentmihalyi M., *Przepływ. Jak poprawić jakość życia. Psychologia optymalnego doświadczenia*, Warszawa, 1996.
- Czarnota-Bojarska J., *Dopasowanie. Człowiek-organizacja i tożsamość organizacyjna*, Warszawa, 2010.
- Czerepaniak-Walczak M., *Między dostosowaniem z zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin, 1995.
- Czernecka M. i in., *End of Financial Support, Przyszłość rynku szkoleń w Polsce*, Łódź, HRP, 2011.
- Czerska M., *Organizacja ucząca się* pod red. Czermiński A. i in., *Zarządzanie organizacjami*, Toruń, Wydawnictwo Dom Organizatora, 2001.
- Czerw A., Babiak J., *Transformacyjny styl kierowania w tworzeniu pozytywnej organizacji*, *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, nr 6/2010.
- Daniel E. i in., *Testy rekrutacyjne*, Warszawa, Wydawnictwo C.H. Beck, 2009.
- Dąbrowska A., *Z praktyki coacha, szanse i słabości coachingu prowadzonego przez coacha wewnętrznego*, „Coaching Review” nr 1/2010 (1), s. 123-135.
- Delahaye B. L., *The effect of personality on orientation to self-directed learning. A paper presented to the Australian Association for Research in Education*, [online:] <http://www.aare.edu.au/data/publications/1995/delab95120.pdf>.
- Daszykowska J., *Jakość życia dziecka w perspektywie pedagogicznej*, pod red. Nowosad I. i in., *Jakość życia i jakość szkoły, Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, Zielona Góra, Uniwersytet Zielonogórski, 2010.
- Dooley, L. M., *HRD literature: Where is it published?* In T.M. Egan and S.A. Lynham (Eds.), "Proceedings of the Academy of Human Resource Development. Bowling Green", OH: Bowling Green State University, 2002. vol. 1, s. 28-2.
- Drucker P., *Spółczesność postkapitalistyczna*, Warszawa, PWN, 1999.
- Dubois D.D., Rothwell W.J., *Zarządzanie zasobami ludzkimi oparte na kompetencjach*, Gliwice, Wydawnictwo Helion, 2008.
- Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań, 1995.
- Eseryel D., *Approaches to Evaluation of Training: Theory & Practice*, „Educational Technology & Society”, 2002, no 5(2), s. 93-94.
- Evans W.R., Davies W.D., *High-Performance Work Systems and Organizational Performance: The Mediating Role of International Social Structure*, „Journal of Management”, 2005, No. 131.

- Fabiś A., Cyboran B. (red.), *Dorośli w procesie kształcenia*, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 24, Bielsko Biała-Zakopane, 2009.
- Filipowicz G., *Zarządzanie Kompetencjami Zawodowymi*, Warszawa, PWE, 2004.
- Filipowicz G., *Uniwersalny model kompetencyjny. Podręcznik*, Warszawa, Fundacja Obserwatorium zarządzania, bd., http://katalizatorinnowacji.pl/uploads/files/0/145/Kompetencje_book.pdf pobrano 20.07.2014).
- Fołtyn H., *Klasyczne i nowoczesne struktury organizacji*, Warszawa, Key Text, 2007.
- Foster S.L., Lloyd P.J., *Positive Psychology Principles Applied to Consulting Psychology at The Individual and Group Level*. „Consulting Psychology Journal: Practice and Research”, 2007, nr 59 (1), s. 30-40.
- Funk L., *Employment Opportunities for Older Workers: A Comparison of Selected OECD Countries*, DICE Research Report, 2004.
- Furmanek W., *Kompetencje. Próba określenia pojęcia*, „Edukacja Ogólnotechniczna Inaczej”, 1997, nr 7.
- Garavan, T.N., *Strategic human resource development*. “Journal of European Industrial Training”, 1991.
- Garavan, T.N., *A Strategic Perspective on Human Resource Development*, “Advances in Developing Human Resources”, 2007, Vol. 9, No. 1, February, s. 11-30.
- Gilley, J. W., & Maycunich, M., *Organizational learning, performance, change: An introduction to strategic human resource development*, Basic Books, NY 2000.
- Głowacka-Stewart K., Majcherczyk M., *Zarządzanie talentami: Wyzwania, trendy, przykłady rozwiązań*, Raport Badawczy E-0011-06-RR, The Conference Board, 2006, http://www.conference-board.org/pdf_free/report_zarzadzanieTalentami.pdf – pobrano 2.04.2013.
- Gulla B., Tucholska K., *Psychologia pozytywna cele naukowo badawcze i aplikacyjne oraz sposób ich realizacji*, „Studia z Psychologii w KUL”, Tom 14, Francuz P., Otrebski W., (red.), Lublin, Wydawnictwo KUL, 2007, s. 133-152.
- Gościński J.W., *Cykl życia organizacji*, Warszawa, PWE, 1989.
- GUS, *Prognoza ludności na lata 2008-2035*, Warszawa, 2009.
- Haber A., Szałaj M. (red), *Ewaluacja w strategicznym zarządzaniu publicznym*, Warszawa, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, 2010.
- Hall C. S. i in., *Teorie osobowości*. Wydanie nowe. Warszawa, PWN, 2006.
- Heery E., Noon A., *A Dictionary of Human Resource Management*, Oxford, Oxford University Press, 2008.
- Henry J., *Pozytywna i kreatywna organizacja*, pod red. Linley P.A., Joseph S., *Psychologia pozytywna w praktyce*, Warszawa, PWN, 2007.
- Hetrick S., *Transferring HR ideas and practices: globalization and convergence in Poland*, “Human Resource Development International”, 2002, Volume 5, Issue 3.
- Ingram T., *Zarządzanie talentami. Teoria dla praktyki zarządzania*, 2011.

- Izdebski P., Bronisław Biegeleisen-Żelazowski jako pionier psychologii przemysłowej w Polsce, pod red. Zeidler W., Lück H.E., *Psychologia europejska w okresie międzywojennym. Sylwetki, osiągnięcia, problemy*, Warszawa, 2011.
- Jasiński (red.), *Zarządzanie Pracą*, Warszawa, 1999.
- Jones D., *Developing human resources in Poland*, "Industrial and Commercial Training", 1973. Vol. 5, Iss 9, s. 430-433.
- Juchnowicz M. i in., *Ekspertyza: Kierunki wspierania przedsiębiorstw w zakresie szkoleń zawodowych*, Warszawa, Fundacja Rozwoju Kapitału Ludzkiego, 2004.
- Juchnowicz M., *Polityka edukacyjna wobec potrzeb rynku pracy*, pod red. Wachowiak P. i in., *Kształtowanie postaw przedsiębiorczych a edukacja ekonomiczna*, Warszawa, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, 2007.
- Juchnowicz M., Sienkiewicz Ł., *Jak ocenić pracę. Wartościowanie stanowisk pracy i kompetencji*, Warszawa, Difin, 2006.
- Kalinowska-Andrian, *Positive Organizational Scholarship – nowy trend w nauce zarządzania. Zaproszenie do świata pozytywów*, „E-mentor”, nr 1(13)/2006.
- Karczmarska A., Sienkiewicz Ł., *Identyfikacja i pomiar talentu w organizacjach* pod red. Borkowska S., *Zarządzanie talentami*, Warszawa, 2005, s. 53-70.
- Kargul J., *O zmianach w kształceniu dorosłych*, pod red. Fabiś A., Cyboran B., *Dorosły w procesie kształcenia*, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 24, Bielsko Biała-Zakopane, 2009.
- Karney J.E., *Człowiek i praca. Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy*, Warszawa, MsM, 1998.
- Kępińska-Jakubiec A., Majewski S., *Efektywność systemów e-learningowych a kapitał intelektualny przedsiębiorstwa*, „E-mentor”, nr 2(29)/2009.
- Klonowski Z. J. *Systemy informatyczne zarządzania przedsiębiorstwem: modele rozwoju i właściwości funkcjonalne*, Wrocław, 2004.
- Knowles M.S. i in., *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*, Warszawa, PWN, 2009.
- Kochmańska A., *Wykorzystywanie coachingu do szkolenia pracowników, etyczny wymiar pracy coacha*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej”, 2004, Seria Organizacja i Zarządzanie, z. 69, Nr kol. 1906.
- Kompetencje kluczowe*, Warszawa, Eurydice, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, 2005.
- Kostera M., *Zarządzanie personelem*, Warszawa, PWE, 2006.
- Kozioł L., „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach”, Nr 98, Seria: Administracja i Zarządzanie, 2013.
- Kotarbiński T., *Hasło dobrej roboty*, Warszawa, Wiedza Powszechna, 1984.
- Krawczyk W., *Kształcenie dorosłych w ujęciu andragogicznym*, „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych”, Rocznik I/2009, s. 95-108.
- Król H., *Proces szkolenia pracowników*, pod red. Król H., Ludwiciński A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Warszawa, PWN, 2007.

- Kulecki M., Komisja Edukacji Narodowej, Archiwum Główne Akt Dawnych w Warszawie, dostępne w Internecie, dostęp 2007-12-10, 07:35.
- Kubicka-Daab J., *Budowa modeli kompetencji*, pod red. Ludwicyński A., *Najlepsze praktyki zarządzania kapitałem ludzkim*, Warszawa, Polska Fundacja Promocji Kadr, 2002, s. 239-240.
- Kunasz M., *Ocena efektywności szkolenia w przedsiębiorstwie w świetle wyników badań*, „Materiały i Studia Uniwersytetu Warszawskiego” 2006, nr 1, s. 29-36.
- Kwiatkowski S.M., *Kształcenie zawodowe. Dylematy teorii i praktyki*, Warszawa, 2001.
- Kwiatkowski S.M. (red.), *Przedsiębiorstwo w rozwoju zawodowym pracowników*, Warszawa, IBE, 2007.
- Kwiatkowski S.M. i in., *Pedagogika pracy*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2007.
- Lachiewicz S., Nogalski B. (red.), *Osiągnięcia i perspektywy nauk o zarządzaniu*, Warszawa, Oficyna Wolters Kluwer business, 2010.
- Lachowski S., *Droga ważniejsza niż cel*, Warszawa, Studio Emka, 2011.
- Leach J.A., *Rozwój Zasobów Ludzkich, materiały pomocnicze do studiowania*, materiały niepublikowane, Lublin, Politechnika Lubelska, 1999.
- Lee C. & Park Y.J., *Samsung Diagnosis System for Strategic HRD*. Presented at 2011 ASTD ICE, 2012.
- Lee M. & Stead V., *Human resource development in the United Kingdom*. “Human Resource Development Quarterly”, 1998, nr 9(3), s. 297-308.
- Lewandowski R. i in., (red.) *Współczesne problemy zarządzania w ochronie zdrowia z perspektywy systemu i organizacji, Przedsiębiorczość i Zarządzanie*, Łódź, Wydawnictwo SAN, 2013, tom XIV, zeszyt 10, część I.
- Listwan T., *Rozwój badań nad zarządzaniem zasobami ludzkimi w Polsce*, pod red. *Osiągnięcia i perspektywy nauk o zarządzaniu*, Lachiewicz S., Nogalski B., Warszawa, Oficyna Wolters Kluwer business, 2010.
- Liwiński J., Sztanderska U., *Wstępne standardy zarządzania wiekiem w przedsiębiorstwach*, Warszawa, PARP, 2010.
- Łobejko S., *Systemy informacyjne w zarządzaniu wiedzą i innowacją w przedsiębiorstwie*, Warszawa, Szkoła Główna Handlowa, 2005.
- Matthews J.J. i in., *Rozwój Zasobów Ludzkich*, Gliwice, Wydawnictwo Helion, 2008.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków, Impuls, 2011.
- Maison D., *Możliwości i przesłanki do wykorzystania badań fokusowych w ewaluacji*, pod red. Haber A., Szałaj M., *Ewaluacja w strategicznym zarządzaniu publicznym*, Warszawa, PARP, Warszawa 2010.
- Majewski B. (red.), *Kształtowanie postaw przedsiębiorczych a edukacja ekonomiczna*, Warszawa, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, 2007.
- Malewski M., *Teorie andragogiczne: metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław, 1998.

- Masłyk-Musiał E. (red), *Zarządzanie kompetencjami w organizacji*, Warszawa, Oficyna Wydawnicza WSM, 2005.
- Matusiak K.B. i in. (red), *Foresight kadr nowoczesnej gospodarki*, Publikacja współfinansowana przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, Warszawa, PARP, 2009.
- Mayo A., *Kształtowanie strategii szkoleń i rozwoju pracowników*, Kraków, 2002.
- Mazurkiewicz A., *Zarządzanie talentami w przedsiębiorstwie w warunkach kryzysu zaufania*, „Zarządzanie i Finanse”, 2012, nr 4/2.
- McClelland D.C., *Testing for competence rather than for „intelligence”*, „American Psychologist”, 1973, nr 28(1).
- McLean G., *HRD models in the United States*, Third conference on human resource development research and practice across Europe: Creativity and innovation in learning Supported by the University Forum for HRD, EURESFORM and the Academy of HRD. Hosted by Napier University, Edinburgh and University of Abertay, Dundee. Edinburgh 25-26 January 2002. <http://www.b.shuttle.de/wifo/ehrd-per/mcl02.htm>.
- Michalski W., *Diagnozowanie jakości stanowisk pracy metodą zbiorów rozmytych*, „Studia Oeconomica Posnaniensia”, 2013, vol. 1, no. 7 (256).
- Mierzejewska B., *Akademia korporacyjna – skuteczne narzędzie transferu wiedzy w organizacji*, „E-mentor”, nr 4(11)/2005.
- Moczydłowska J.M., *Rozwój przedsiębiorstwa w koncepcji Positive Organizational Scholarship. Doświadczenia przedsiębiorstw polskich*, pod red. Adamczyk J., Hall H., *Zarządzanie – teoria, praktyka i perspektywy*, Rzeszów, Oficyna Wydawnicza Politechniki Rzeszowskiej, 2012.
- McMurrer D.P. i in., *The 2000 ASTD State of the industry Report* Washington, DC: American Society for Training and Development, 2000.
- Nizard G., *Metamorfozy przedsiębiorstwa. Zarządzanie w zmiennym otoczeniu organizacji*, Warszawa, PWN, 1998.
- Noe R.A., *Employee training and Development*, New York, Mc Graw Hill, 2005.
- Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, Warszawa, PWN, 2007.
- Nowacki T.W., Jeruszka U., *Podstawy dydaktyki pracy*, Warszawa, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, 2004.
- Nowacki T.W., *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom, 2004.
- Nuissl von Rein Ekkehard, *O uczeniu się osób dorosłych: wyniki badań empirycznych z różnych dyscyplin*, „Polish Journal of Continuing Education”, nr 2/2009.
- Ocena wpływu realizacji interwencji współfinansowanych z EFS na podniesienie jakości zasobów ludzkich*, Warszawa, Instytut Badań Strukturalnych, 2010.
- Okoń W. *Słownik pedagogiczny*, Warszawa, PWN, 1992.
- Oleksyn T., *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006.

- Ornarowicz U., *Menedżer XXI wieku. Definicja, identyfikacja, edukacja*, Warszawa, Szkoła Główna Handlowa, 2008.
- Parsloe E., Wray M., *Trener i mentor. Udział coachingu i mentoringu w doskonaleniu procesu uczenia się*, Kraków, Wydawnictwo ABC & Wolters Kluwer Business, 2008.
- Phillips J.J., *ROI, czyli zwrot z inwestycji w szkolenia i rozwój kadr*, Warszawa, 2010.
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa, 1995..
- Plebańska M., Kopciał P., *Platforma e-learningowa jako narzędzie zarządzania wiedzą*, „E-mentor”, nr 2(49)/2013.
- Pocztowski A., *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi, strategie procesy metody*, wyd. drugie zmienione, Warszawa, PWE, 2008.
- Pocztowski A. (red.), *Zarządzanie talentami w organizacji*, Kraków, Oficyna Wolters Kluwer business, 2008.
- Pocztowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie – procesy – metody*, Warszawa, PWE, 2006.
- Pocztowski A., Miś A., *Analiza zasobów ludzkich w organizacji*, Kraków, 2000.
- Pocztowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkim*, Warszawa, PWE, 2007.
- Poels F., *Wartościowanie stanowisk pracy i strategie wynagrodzeń – jak wprowadzać efektywny system*, Kraków, Oficyna Ekonomiczna, 2000.
- Połturzycki J., *Rozwój i problemy szkolnictwa dla dorosłych w Polsce Ludowej*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1972.
- Popek S., *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin, Wydawnictwo UMCS, 2003.
- Przyszczykowski K., Solarczyk-Ambrozik E., *Zmiana społeczna a kompetencje edukacyjne dorosłych*, Koszalin, 1995.
- Pszczołowski T., *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1978.
- Rae L., *Planowanie i projektowanie szkoleń*, Kraków, 2003.
- Raport GUS, *Prognoza ludności na lata 2008-2035*, Warszawa, 2009.
- Raport: *Strategia Rozwoju Kapitału Społecznego 2020 (projekt)*, Warszawa, 18 stycznia 2013.
- Raport: *Ocena wpływu realizacji interwencji współfinansowanych z EFS na podniesienie jakości zasobów ludzkich*, Warszawa, Instytut Badań Strukturalnych, 2010.
- Reykowski J., *Teoria motywacji a zarządzanie*, Warszawa, PWE, 1975.
- Roberts, I., *Remuneration and reward*, In Beardwell & Holden (Eds.), *Human resource management: A contemporary perspective*, London, 1997, s. 549-610.
- Rogers J., *Coaching*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010.
- Różański A., *Orientacje edukacyjne menedżerów w warunkach gospodarki post-transformacyjnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2011.
- Różański A., *Dobór szkoleń pracowniczych w małych i średnich przedsiębiorstwach – analiza zjawiska*, „E-mentor”, nr 5(47), s. 72-76, Warszawa, Szkoła Główna Handlowa & Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, 2012.

- Róžański A. i in. (red.), *Rozwój Zasobów Ludzkich, teoria i praktyka*, Lublin, Wydawnictwo Politechniki Lubelskiej, 2008.
- Róžański A., *Psychospołeczne korelaty gotowości do uczenia się i rozwoju pracowników wykwalifikowanych*, Lublin, Wydawnictwo UMCS, 2014.
- Sajkiewicz A. (red.), *Jakość zasobów pracy. Kultura, kompetencje, konkurencyjność*, Warszawa, Poltext, 2002, s. 900-909.
- Sanders M., Holdway K., *The In-House Trainer as Konsultant*, Londyn, Kogan Page, 1992.
- Sasin M., *E-learning w świetle poglądów przedstawicieli polskiej pedagogiki kultury*, „E-mentor”, nr 3(50)/2013.
- Senge P.M., *Pięta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Warszawa, 1998.
- Sekuła Z., *Motywowanie do pracy. Teorie i instrumenty*, Warszawa, PWE, 2008.
- Schulz D.P., Schulz S.E., *Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy*, Warszawa, 2002.
- Shinn S., *The B-School at Company X*, „BizEd” 2004, maj/czerwiec.
- Sienkiewicz Ł. i in., *Zarządzanie zasobami ludzkimi w oparciu o kompetencje*, Warszawa, 2013.
- Sidor-Rządowska M. (red.), *Coaching – teoria, praktyka, studia przypadków*, Kraków, Wolters Kluwer Polska, 2009.
- Skrzypczak J., *Tak zwane kompetencje kluczowe, ich charakter i potrzeba kształtowania w toku edukacji ustawicznej*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych, nr 3/1998.
- Sloman M., *Szkolenia pracowników*, Warszawa, PWN, 1997.
- Sloman M., *Nowe zjawiska w świecie szkoleń*, Warszawa, Wolters Kluwer business, 2010.
- Solarczyk-Ambrozik E., *Oświata dorosłych w zmieniającej się rzeczywistości – między nowoczesnością a postmodernizmem*, Pampaedia, 2004, nr 1, s. 55-66.
- Solarczyk-Ambrozik E., *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej: między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, 2004.
- Sołtysińska M., Kossowska I., *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*, Kraków, Oficyna Ekonomiczna, 2002.
- Stankiewicz J., Bortnowska H., *Permanentne doskonalenie kompetencji kluczowych pracowników szansą na rozwój organizacji*, pod red. Witkowski S.A., Listwan T., *Kompetencje a sukces zarządzania organizacją*, Warszawa, Difin, 2008.
- Susabowska K., *Na tropie polskiego HRD*, „Zarządzania Zasobami Ludzkimi”, 2013, nr 6.
- Swanson R.A., Holton III E.F., *Foundations of Human Resource Development*, San Francisco, 2006.
- Swanson R.A. & Holton E.F., III, *Human Resource Development, Research Handbook*, 2000.
- Szczucka A. i in., *Raport: Kształcenie przez całe życie, na podstawie badań zrealizowanych w ramach III edycji projektu Bilans Kapitału Ludzkiego*, Warszawa, PARP, 2012.

- Szlosek F., *Rozwój czy stagnacja pedagogiki pracy*, pod red. Wiatrowski Z., Ciżkowicza K., *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, Włocławek, 2007.
- Taylor H., *The Systematic Training Model: Corn Cycles in Search of a Spaceship?*, "Management Education and Development", 1991, nr 22(4).
- Terelak J.F., Bałdys, J., *Płeć psychologiczna a kompetencje społeczne u kobiet na stanowiskach kierowniczych średniego szczebla*, pod red. Witkowski S.A., *Psychologiczne wyznaczniki sukcesu w zarządzaniu*, Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2003, s. 27-45.
- "The Magazine of WorldatWork", 2012, nr 1, [online:] <http://www.worldatwork.org/waw/>.
- Thorndike E.L., *Uczenie się ludzi*, Warszawa, 1990.
- Toffler A.H., *Budowa nowej cywilizacji*, Poznań, 1996.
- Trendy HR 2014, *Jak przyciągnąć i utrzymać pracowników w XXI wieku*, http://www.deloitte.com/assets/Dcom-Poland/Local%20Assets/Documents/Raporty,%20badania,%20rankingi/pl_HumanCapitalTrends_2014.pdf, 2014.
- Turos L., *Andragogika ogólna*, Kraków, Wydawnictwo Żak, 1999.
- Uchwała Rady Ministrów Nr 104 z dnia 18 czerwca 2013 r., w sprawie Strategii Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2020.
- Ulrich D., *Human Resorce Champions*, Boston, Harvard Business School Press, MA 1997.
- Ulrich D., Brockbank W., *Tworzenie wartości przez dział HR*, Kraków, Wolters Kluwer, 2008.
- Ulrich D., *Coaching for Results*, "Busienss Strategy Series", 2008, nr 3.
- Usaid And The Polish Decade, 1989-1999, US agency for International development (USAID), an agency fort he United States Government. USAID was created in 1961 to implement U.S. foreign assistance throughout the world.
- Wach-Kąkolewicz A., *Rozwój zawodowy – motywy podejmowania uczenia się*, „E-mentor”, nr 4(26)/2008.
- Wachowiak P., *Mapowanie wiedzy w przedsiębiorstwie*, „E-mentor”, nr 1(28)/2009.
- Walton J., *Strategic Human Resource Development*, "Financial Times", Prentice Hall, London, Pearson Education Limited, 1999.
- Wiatrowski Z., *Początki, rozwój i aktualny stan pedagogiki pracy w Polsce*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 2012, nr 2.
- Wiatrowski Z., *Początki, rozwój i aktualny stan pedagogiki pracy w Polsce*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 2012, nr 2.
- Wiatrowski Z., *U podstaw pedagogiki pracy*, [w:] *Szkoła – Zawód – Praca. Materiały ze Zgrupowania Naukowego IKZ, Złotów 1973*, Warszawa, IKZ 1974.
- Widerszal-Bazyl M. i Cieślak R., *Kwestionariusz Psychospołeczne warunki pracy PWP*, <http://www.stres.edu.pl/PWP.htm>, pobrano 5.05.2012.
- Wieczorek-Szymańska A., *Problematyka oceny efektywności programów rozwoju kompetencji pracowników*, „Studia i Prace Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania”, nr 24.

- Witkowski S.A. (red.), *Psychologiczne wyznaczniki sukcesu w zarządzaniu* Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2003, s. 27-45.
- Witkowski S.A., Listwan T. (red.), *Kompetencje a sukces zarządzania organizacją*, Warszawa, Difin, 2008.
- Whiddett S., Hollyforde S., *Modele kompetencyjne w zarządzaniu zasobami ludzkimi*, Kraków, Oficyna Ekonomiczna Grupa Wolters Kluwer, 2003.
- Włodkowski R.J., *Enhancing Adult Motivation to Learn*, San Francisco, Jossey-Bass, 2008.
- Wojciechowski K., *Oświata ludowa w Polsce 1863-1905 w Królestwie Polskim i w Galicji*, Warszawa, Czytelnik, 1954.
- Worthen B.R., Sanders J.R., *Educational evaluation*, New York, Longman, 1987.
- Woźniak J., *Rola e-learningu w e-HRM*, in *Postępy e-edukacji*, Banachowski L., Ed. Warszawa, Wydawnictwo PIWSTK, 2013.
- Woźniak M., Kozioł M., *Kryteria i metody oceny efektywności szkoleń e-learningowych*, „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie”, T. 21, nr 2, grudzień 2012.
- Woodruffe C., *Ośrodki oceny i rozwoju*, Kraków, Oficyna Wydawnicza, 2003.
- Wujek T. (red), *Wprowadzenie do andragogiki*, Warszawa, 1996.
- Wysocka M., Walkowiak R., *Elastyczne formy pracy w organizacjach ochrony zdrowia*, pod red. Lewandowski R. i in., *Współczesne problemy zarządzania w ochronie zdrowia z perspektywy systemu i organizacji*, *Przedsiębiorczość i Zarządzanie*, Łódź, Wydawnictwo SAN, 2013, tom XIV, zeszyt 10, część I.
- Wyzwania, trendy, przykłady rozwiązań*, *Raport Badawczy E-0011-06-RR*, The Conference Board, 2006.
- Vroom V.H., Deci E.L., *Management and Motivation*, London, 1992.
- Wyzwania HR w 2012 roku*, Raport portalu Pracuj.pl.
- Yorks L., *Strategic human resource development*, Ohio, Thomson Corporation, 2004.
- Zajac Cz., *Skuteczne zarządzanie kapitałem ludzkim jako czynnik sukcesu przedsiębiorstwa*, *Zarządzanie i Finanse*, Gdańsk, 2014/1.
- Zakrzewska-Bielawska A., *Organizowanie działalności przedsiębiorstwa*, pod red. Zakrzewska-Bielawska A., *Podstawy zarządzania. Teoria i ćwiczenia*, Warszawa, Oficyna Wolters Kluwer business, 2012.
- Zbiegień-Maciąg L., *Kultura w organizacji. Identyfikacja kultury znanych firm*, Warszawa, PWN, 1999.
- Zbiegień-Maciąg L. (red.), *Nowe tendencje i wyzwania w zarządzaniu personelem*, Kraków, Wolters Kluwer, 2006.
- Zymonik Z., *Positive Organizational Scholarship (POS) nowym trendem w naukach o zarządzaniu*, *Problemy Jakości*, październik 2007.

Spis tabel

Tabela 1. Modele teoretyczne funkcji personalnej.....	16
Tabela 2. Rozszerzone zadania realizowane przez Corporate University	24
Tabela 3. Rodzaje coachingu.....	31
Tabela 4. Ewolucja struktury zatrudnienia.....	47
Tabela 5 . Poziom dojrzałości HRD w organizacji wg J. Burgoyone'a.....	60
Tabela 6. Stopień profesjonalizacji działań HR wg Ashridge Management Research Group.....	61
Tabela 7. Charakterystyka poziomu dojrzałości organizacyjnej wg Chan Lee	64
Tabela 8. Modele oceny dojrzałości strategii HRD w organizacji – porównanie.....	67
Tabela 9. Zakres planowanie Rozwoju Zasobów Ludzkich w organizacji.	75
Tabela 10. Zastosowanie wybranych modeli do określania poziomu dojrzałości HRD.....	77
Tabela 11 . Cele rozwojowe działu HR(D) – wyznaczanie.....	78
Tabela 12. Główne założenia strategicznego rozwoju zasobów ludzkich.....	80
Tabela 13. Kategoryzacja motywów pracownika wobec rozwoju zawodowego	85
Tabela 14. Dopasowanie stanowiskowe a gotowość prorozwojowa pracowników	91
Tabela 15. Skuteczność metod nauczania dorosłych	94
Tabela 16. Atrakcyjność czynników dla poszczególnych grup wiekowych pracowników.....	96
Tabela 17. Wybrane definicje pojęcia kompetencji	100
Tabela 18. Kompetencje w „nowoczesnej gospodarce”	103
Tabela 19. Grupowanie kompetencji pod kątem potrzeb organizacji (przykładowe)	106
Tabela 20. Przykładowe wskaźniki zachowań	109
Tabela 21. Charakterystyka poszczególnych poziomów kompetencji	110
Tabela 22. Pięciostopniowa skala oceny kompetencji	111
Tabela 23. Czterostopniowa skala oceny kompetencji	112
Tabela 24. Arkusz zbiorczy dla kompetencji „organizowanie” z wybranymi wskaźnikami.....	113
Tabela 25. Arkusz zbiorczy oceny kompetencji na stanowisku Kierownik liniowy.....	115
Tabela 26. Paradygmaty w zarządzaniu organizacjami	117
Tabela 27. Poziom przyswajania nowoczesnych narzędzi wspierających proces nauki	120

Tabela 28. Mapowanie wiedzy dotyczącej podsystemu funkcjonalnego w poszczególnych komórkach organizacyjnych	130
Tabela 29. Wady i zalety technik wykorzystywanych w analizie potrzeb szkoleniowych	131
Tabela 30. Przykładowy arkusz obserwacji dotyczący rozmowy telefonicznej przeprowadzanej przez pracownika lub kandydata podlegającego ocenie.....	133
Tabela 31. Fragment scenariusza do indywidualnego wywiadu pogłębionego	136
Tabela 32. Składowe wywiadu jakościowego, ich funkcja oraz przykładowe obszary rozmowy	139
Tabela 33. Procedura opisu/weryfikacji stanowiska pracy – główne etapy	146
Tabela 34. Procedura przeprowadzania analizy zadania	155
Tabela 35. Przyczyny niskiej efektywności pracowników.	159
Tabela 36. Zgodność profilu kompetencyjnego.....	161
Tabela 37. Formularz gromadzenia danych w celu obliczenia ROI dla szkolenia „Profesjonalna Obsługa klienta”	175

Spis schematów

Schemat 1. Poszerzona mapa ewolucji sposobów rozwiązywania problemów w organizacji na drodze szkolenia i rozwoju	10
Schemat 2. Przykładowe (reaktywne) modele planowania szkoleń w organizacji	19
Schemat 3. Proces strategicznego podejścia do szkoleń i rozwoju.....	21
Schemat 4. Model integrujący potrzeby organizacji oraz polityki szkoleniowej.....	22
Schemat 5. Piramida rozwoju menedżerskiego	28
Schemat 6. Miejsce coachingu w planowaniu rozwoju pracownika	30
Schemat 7. Tradycyjne funkcje działu HR w organizacji w podziale na główne zadania ..	50
Schemat 8. Wielozadaniowy Model Dave'a Ulricha	55
Schemat 9. Model Learning Performance and Change, Lee, C. i Park Y. J	62
Schemat 10. Model kształtowania strategii rozwoju zasobów ludzkich w organizacji.	70
Schemat 11. Podejście do rozwoju zasobów ludzkich w organizacji (learning vs performance).....	71
Schemat 12. Nastawienia prorozwojowe dorosłych, poziom uszczegółowienia.....	87
Schemat 13. Model zapotrzebowanie na wskazówki i wsparcie według Pratta.....	93
Schemat 14. Związek kompetencji z zadaniami	104
Schemat 15. Macierz kompetencji dla stanowisk kierowniczych w organizacji X – przykład.....	114
Schemat 16. Model Platforma e-learningowa jako baza produktów rozwojowych	123
Schemat 17. Platforma e-learningowa wielofunkcyjna.....	124
Schemat 18. Zaktualizowany model korzyści wynikających z wdrożenia e-learningu w procesie kształtowania kapitału intelektualnego.....	127
Schemat 19. Przykładowy fragment kwestionariusza ankiety	135
Schemat 20. Opisy stanowisk pracy – uniwersalne narzędzie HR.....	145
Schemat 21. Proces analizy potrzeb	149
Schemat 22. Określanie zapotrzebowania na szkolenia.....	152
Schemat 23. Procedura analizy procesu pracy	153
Schemat 24. Określanie źródła problemów w organizacji.....	158
Schemat 25. Wykorzystanie reguł "Nelsona" do porównań	160

Schemat 26. <i>Przykładowy formularz oceny po szkoleniu</i>	167
Schemat 27. <i>Przykładowe pomiary dotyczące liczby skarg klientów w poszczególnych miesiącach</i>	171
Schemat 28. <i>Model Kirkpatricka a Model ROI.....</i>	173

Aneks

Opis stanowiska pracy – przykład

Niżej zaprezentowany został przykład uwzględniający listę niezbędnych (najczęściej wykorzystywanych w praktyce) punktów opisujących stanowisko pracy w przedsiębiorstwie. Nie jest to lista skończona, można ją poszerzyć o wiele innych punktów (zgodnie z potrzebami organizacji).

JEDNOSTKA ORGANIZACYJNA		
NAZWA STANOWISKA		
CEL STANOWISKA		
GŁÓWNE ZADANIA (5-8)		
WYMAGANIA KWALIFIKACYJNE		
KWLIFIKACJE	KONIECZNE	POŻĄDANE
WYKSZTAŁCENIE		
DOŚWIADCZENIE		
KLUCZOWE KOMPETENCJE		
RELACJE W OBRĘBIE STANOWISKA		
KOMU PODLEGA STANOWISKO		
KOMU ZDAJE SPRAWOZDANIE		
GŁÓWNE KONTAKTY WEW.		
GŁÓWNE KONTAKTY ZEW.		
KRYTERIA OCENY REALIZACJI ZADAŃ	(ODPOWIADAJĄ ZADANIOM GŁÓWNYM)	
FORMA ZATRUDNIENIA		
FORMA WYNAGRODZENIA		
WYPOSAŻENIE STANOWISKA PRACY		
INNE	MOGĄ TU POJAWIĆ SIĘ BARDZO ROZ- BUDOWANE OPISY, W ZALEŻNOŚCI OD POTRZEB ORGANIZACJI	

Opracowanie własne

Formularz analizy pracy

Opis zadania/czynności	Częstotliwość wykonywania	Waga	Trudność	Wynik
	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	
	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	
	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	
	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	
	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	0 1 2 3 4 5	
	1 = sporadycznie 5=często	1=nieważne 5=bardzo ważne	1=bardzo łatwe 5=bardzo trudne	

Na podstawie: Noe R.A., *Employee training and Development*, Mc Graw Hill, New York 2005

Formularz zgłoszenia zapotrzebowania na szkolenie

Imię i nazwisko wnioskującego o udział w szkoleniu/kursie:

Zajmowane stanowiskodział.....

Temat szkolenia	Liczba zgłaszanych na szkolenie osób	Planowany termin szkolenia/ data	Koszt szkolenia (na 1 osobę)	Miejsce szkolenia	Wykładowca/trener/firma szkoląca	Uwagi

Data i podpis wnioskującego:.....

1. Opinia bezpośredniego przełożonego:.....

Data i podpis:.....

2. Opinia działu HR:.....

Data i podpis:.....

3. Decyzja Prezesa:

Data i podpis:.....

Ankieta „HRD w organizacji” wersja 2013 /Autor: A. Różański/

Proszę wstawić znak „x” w kratce przy wybranej odpowiedzi

1. Rok przeprowadzenia badań:.....
2. Nazwa:.....
3. Rok założenia firmy:.....
4. Liczba zatrudnianych pracowników:.....
5. Zasięg działalności firmy: (wstaw znak x w kratce)
 1. lokalne ☐
 2. krajowe ☐
 3. międzynarodowe ☐
 4. wielonarodowe ☐
 5. globalne ☐
 6. inne ☐
6. Siedziba centrali
 1. Polska ☐
 2. Inne.....
7. Siedziba firmy (jednostki w której przeprowadzono wywiad)
 1. Polska ☐
 2. Inne.....
8. Kapitał
 1. Polska ☐
 2. Inny.....
9. Branża:
10. Rodzaj działalności
 1. produkcja ☐
 2. usługi ☐
 3. administracja państwowa ☐
 4. administracja samorządowa ☐
 5. inne...
11. Klasyfikacja przedsiębiorstwa wg znaczenia potencjału intelektualnego (według Tofflerów)
 1. nisko zintelektualizowane ☐
 2. średnio zintelektualizowane ☐
 3. wysoko zintelektualizowane ☐
12. Analizę polityki HRD przeprowadzono dla
 1. całej firmy ☐
 2. oddziału ☐
 3. działu ☐
13. Kto zajmuje się polityką HRD w ankietowanej jednostce /firma, dział/? (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)
 1. rozbudowany dział (HR) ☐
 2. specjalista ds. szkoleń/rozwoju ☐
 3. pracownik kadr, który ma dodatkowo przypisane obowiązki ☐
 4. konsultanci zewnętrzni ☐
 5. inne ☐
14. Jakie programy rozwojowe dla pracowników istnieją w firmie? (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)
 1. brak ☐

2. rozwój talentów ☐
 3. programy sukcesji ☐
 4. indywidualne ścieżki rozwoju ☐
 5. bazy wiedzy specjalistycznej ☐
 6. inne ☐
15. Jak powstaje plan szkoleń w firmie ? (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)
1. plany szkoleń przygotowywane są w oparciu o pełną analizę potrzeb ☐
 2. plany szkoleń budowane są na podstawie potrzeb zgłoszonych przez pracowników ☐
 3. plany szkoleń „narzucane są pracownikom z góry” ☐
 4. plany szkoleniowe wynikają z wymogów systemu zapewnienia jakości ☐
 5. brak spójnej polityki szkoleniowej ☐
 6. inne... ☐
16. Jakiego rodzaju dokumentacja (HRD) gromadzona jest w firmie: (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)
1. księga jakości ☐
 2. oceny pracownicze ☐
 3. opisy stanowisk pracy ☐
 4. księga kompetencji ☐
 5. roczne plany szkoleń ☐
 6. procedury wyboru firmy szkoleniowej lub trenerów ☐
 7. procedury zgłaszania na szkolenie ☐
 8. procedury oceny po szkoleniach ☐
 9. własne programy szkoleniowe ☐
 10. inne ☐
17. Kto określa potrzeby szkoleniowe ? (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)
1. firma zewnętrzna ☐
 2. zespół (np. przełożony + specjalista HR + pracownicy + konsultanci) ☐
 3. tylko specjalista HR ☐
 4. tylko przełożony (firmy/działu) ☐
 5. sami pracownicy ☐
 6. inne.... ☐
18. Jakie narzędzia wykorzystywane są w firmie do analizy potrzeb szkoleniowych ? (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)
1. brak narzędzi w firmie (szkolenia dobierane są przypadkowo na podstawie ofert) ☐
 2. głównie kwestionariusze zapotrzebowania na szkolenia wypełniane są przez pracowników ☐
 3. ocena 360 ocena 180 ☐
 4. assessment center / development center ☐
 5. analiza pracy/analiza zadania ☐
 6. inne, jakie..... ☐
19. W firmie szkolenia, w których uczestniczą pracownicy ? są:
1. wyłącznie przygotowywane „na miarę” i modyfikowane pod kątem potrzeb ☐
 2. zarówno przygotowywane „na miarę” jak i firma korzysta ze szkoleń ogólnodostępnych ☐
 3. wyłącznie szkoleniami ogólnodostępnymi (różnego typu) ☐
 4. wyłącznie szkoleniami obligatoryjnymi (takie jak BHP, ppoż.) ☐
 5. inne ☐
20. W jakiej formie (organizowane) są szkolenia dla pracowników ? (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)
1. tradycyjnej (klasowo-lekcyjnej) ☐

2. „on job training” ☐
3. e-learning ☐
4. samokształcenie (np. bazy wiedzy, interaktywne instrukcje) ☐
5. inne ☐
21. Kto prowadzi szkolenia wewnętrzne? (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)
 1. trenerzy wewnętrzni i zew. ☐
 2. trenerzy wewnętrzni ☐
 3. trenerzy zewnętrzni ☐
 4. brak określonych zasad doboru szkoleniowców ☐
22. Najczęściej organizowane (wspierane finansowo) formy doskonalenia kompetencji dla pracowników: (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)
 1. szkolenia sprzedażowe ☐
 2. umiejętności kierownicze ☐
 3. obsługa systemów informatycznych ☐
 4. wywieranie wpływu ☐
 5. obsługa klienta ☐
 6. szkolenia specjalistyczne (obsługa maszyn i urządzeń) ☐
 7. umiejętności interpersonalne ☐
 8. obligatoryjne BHP ☐
 9. studia podyplomowe różnego typu ☐
 10. inne ☐
23. Które poziomy oceny efektywności szkoleń (wg Kirkpatricka) są wykorzystywane w firmie? (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)
 1. pierwszy poziom (reakcja) ☐
 2. drugi poziom (wiedza) ☐
 3. trzeci poziom (zachowania) ☐
 4. czwarty poziom (wyniki) ☐
24. Czy Twoim zdaniem system rozwoju pracowników w firmie działa:
 1. bardzo dobrze ☐
 2. dobrze ☐
 3. wymaga poprawek ☐
 4. działa źle ☐
 5. brak systemu ☐
25. Co należy poprawić w „polityce” HRD w firmie? (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)
 1. stworzyć od „0” system rozwoju pracowników ☐
 2. przygotować strategię działań HRD ☐
 3. skoordynować działania HR w firmie ☐
 4. zwiększyć wydatki na szkolenia ☐
 5. zapewnić wsparcie konsult. zew. dla działań HR ☐
 6. precyzyjne diagnozowanie potrzeb szkol. ☐
 7. wprowadzić nowe metody szkol. ☐
 8. wprowadzić „on Job training” ☐
 9. wprowadzić e-learning ☐
 10. dobierać szkolenia (do specyfiki firmy) ☐
 11. poprawić planowanie szkoleń (czas odbywania) ☐
 12. dobór trenerów i firm szkoleniowych ☐
 13. wprowadzić pełną ewaluację efektów szkoleń ☐
 14. inne.....

Do wykorzystania za zgodą autora: dr Andrzej Różański, rozanski@umcs.pl

Kwestionariusz GPUR wersja II 2013**/Autor: A. Różański/**

Kwestionariusz bada problematykę gotowości do uczenia się i rozwoju zawodowego osób zatrudnionych w organizacjach różnych branż. Nie ma tu dobrych ani złych odpowiedzi. Najlepszą jest ta, która odzwierciedla Twoje własne przekonania. Poniżej zamieszczona jest lista twierdzeń. Używając skali od 1 do 5 wskaż, w jakim stopniu zgadzasz się z każdym stwierdzeniem, wpisując w pustą kratkę odpowiednią ocenę zgodnie z zasadą:

Zdecydowanie Nie zgadzam się	1
Raczej Nie zgadzam się	2
Nie mam zdania	3
Raczej zgadzam się	4
Zdecydowanie zgadzam się	5

1	Jestem dobrze wykształcony	
2	Posiadam wiele zainteresowań	
4	Interesuję się nowymi pomysłami na rozwiązywanie pojawiających się problemów	
5	W pełni wykorzystałem dotychczasowe możliwości własnego rozwoju zawodowego	
6	Jestem zadowolony ze swojego wykształcenia	
7	Niezbyt wysoko oceniam swoją aktualną aktywność edukacyjną /w tym samokształceniową	
8	Wykształcenie stanowi istotną wartość w moim życiu	
9	W przeszłości – ucząc się zwykle osiągałem bardzo dobre <u>wyniki</u> /oceny	
10	Uczenie się nowych rzeczy sprawia mi przyjemność	
11	Nie dbam o swój wszechstronny pozazawodowy rozwój intelektualny	
12	Posiadam wrodzoną intuicję, dzięki której wiele osiągam	
13	Wiedza i umiejętności, które posiadam są w zupełności wystarczające dla moich potrzeb zawodowych	
14	Mam wystarczający potencjał, aby podjąć się całkowicie nowych wyzwań	
19	Będąc w roli ucznia, studenta czy „kursanta” zawsze przykładam się do nauki, aby osiągnąć satysfakcjonujące wyniki	
21	Uczenie się w mojej sytuacji takich rzeczy, które nie przynoszą korzyści zawodowych nie ma sensu	
22	Uczę się zwykle w sytuacjach, kiedy ma to związek z moją obecną lub przyszłą pracą zawodową	
23	Bez względu na sytuację w pracy staram się nieustannie podnosić swoje kwalifikacje zawodowe	
26	Z każdej sytuacji staram się wyciągać wnioski, które byłyby pomocne w realizacji przyszłych celów	
27	Aktywnie poszukuję okazji do poszerzania swojej wiedzy i umiejętności	

28	Obecna praca całkowicie odpowiada mojemu potencjałowi	
29	Pracodawcę interesuje mój rozwój zawodowy	
30	W związku z wykonywaną pracą jestem zobowiązany do podnoszenia swoich kwalifikacji	
31	Pracodawca wspiera mnie w mojej koncepcji rozwoju zawodowego	
32	Bez pomocy pracodawcy raczej nie zdecydowałbym się na samodzielne inwestowanie we własny rozwój	
33	Czuję się zmuszany do udziału w szkoleniach i treningach, które mnie nie interesują	
34	Chciałbym mieć wpływ na tematykę organizowanych w mojej firmie szkoleń	
35	Chętnie zgłaszam przełożonym swoje potrzeby szkoleniowe	
36	Polityka szkoleniowa w firmie całkowicie mi odpowiada	
37	Szkolenia w firmie to generalnie strata czasu	
38	Ze względu na obciążenie pracą mam zbyt mało czasu na działania prorozwojowe	
39	Odnoszę wrażenie, że biorę udział w zbyt dużej liczbie treningów i szkoleń	
40	W razie problemów wiem, do kogo w firmie zwrócić się o pomoc	
41	Pracodawcę interesuje, abym był wszechstronnie wykształcony nie tylko pod kątem wykonywanej pracy	
42	Branża, w której pracuję ma przyszłość	
43	Trudna sytuacja na rynku pracy znacznie ogranicza moje możliwości zawodowe	
44	Osoby w moim wieku mają nikłe szanse na satysfakcjonującą pracę	
45	Płeć odgrywa znaczącą rolę w rozwijaniu karier zawodowych	
46	Mężczyźni mają większe szanse na znalezienie interesującej pracy niż kobiety	
48	Dobrze, że ludzie muszą uczyć się przez całe życie	

Dziękuję !

Rozwój Zasobów Ludzkich – wybrane definicje

Na podstawie: Swanson R.A. & Holton E.F., III (2001), *Human Resource Development, Research Handbook*, Berrett-Koehler Publishers, Pocztowski A., *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi, wyd. drugie zmienione, PWE, Warszawa 2008*; Różański, A., Kuchinke, K. P., Bojar E., (red), *Rozwój Zasobów Ludzkich, teoria i praktyka, Wydawnictwo Politechniki Lubelskiej, Lublin 2008*;

Koncentracja na potrzebach organizacji

Nadler i Wiggs: Rozwój Zasobów Ludzkich to kompleksowy system służący wyzwoleniu potencjału pracowniczego w organizacji, którego częścią jest uczenie się i zdobywanie doświadczenia potrzebnego organizacji do przetrwania.

Swanson (1987): Rozwój Zasobów Ludzkich to proces ulepszania efektywności pracy organizacji dzięki pracownikom. Rozwój Zasobów Ludzkich łączy się z takimi obszarami jak projektowanie stanowisk pracy, zarządzanie umiejętnościami, wiedzą fachową oraz motywacją.

Watkins (1989): Rozwój Zasobów Ludzkich to badania i praktyki, których celem jest wykształcenie powiązanych z pracą umiejętności na poziomie indywidualnym, grupowym oraz organizacyjnym w firmie.

Gilley i England (1989): Rozwój Zasobów Ludzkich to zorganizowane działania edukacyjne w organizacji, których celem jest polepszenie efektywności oraz rozwój personalny.

Nadler i Nadler (1989): Rozwój Zasobów Ludzkich to zorganizowane działania edukacyjne podejmowane przez pracodawców w określonym czasie, których zadaniem jest stworzenie możliwości poprawy efektywności oraz rozwoju indywidualnego.

Uniwersalne ujęcie HRD

Nadler (1970): Rozwój Zasobów Ludzkich jest grupą zorganizowanych działań odbywających się w konkretnym czasie, których celem jest zmiana zachowań ludzkich.

Craig (1976): Głównym celem Rozwoju Zasobów Ludzkich jest rozwijanie potencjału ludzkiego podczas ciągłego uczenia się.

Jones (1981): Rozwój Zasobów Ludzkich to stałe rozszerzanie powiązanych z pracą umiejętności, którego celem jest osiągnięcie zarówno organizacyjnych jak i indywidualnych celów.

Chalofsky i Lincoln: dyscyplina Rozwoju Zasobów Ludzkich to badanie jak zmieniają się pracownicy indywidualni i grupy pracowników w organizacji w wyniku uczenia się.

Smith (1988): Rozwój Zasobów Ludzkich składa się z programów i działań pośrednich i bezpośrednich, szkoleniowych i/lub indywidualnych, mających pozytywny wpływ na rozwój jednostki oraz produktywność i zyskowność organizacji.

McLagan (1989): Rozwój Zasobów Ludzkich to zintegrowane wykorzystanie szkolenia i rozwoju, rozwoju kariery oraz rozwoju organizacyjnego, którego celem jest polepszenie indywidualnej i organizacyjnej efektywności.

Smith (1990): Rozwój Zasobów Ludzkich to proces określania optymalnych metod rozwoju i ulepszania zasobów ludzkich w organizacji oraz systematyczne ulepszanie efektywności i produktywności pracowników przez szkolenie, edukację i rozwój oraz realizowanie celów organizacyjnych i personalnych.

Marquard i Engel (1993): umiejętności związane z Rozwojem Zasobów Ludzkich to tworzenie klimatu uczenia się, projektowanie programów szkoleniowych, przekazywanie informacji i doświadczeń, ocenianie wyników, zapewnianie doradztwa dotyczącego kariery zawodowej, tworzenie zmian organizacyjnych oraz adaptacja materiałów szkoleniowych.

Marsiek i Watkins (1994): Rozwój Zasobów Ludzkich, jako połączenie szkolenia, rozwoju kariery oraz rozwoju organizacyjnego zapewnia teoretyczną integrację potrzebną do tworzenia organizacji uczącej się, jednak musi być w tej organizacji odpowiednio strategicznie usytuowany.

Swanson (1995): Rozwój Zasobów Ludzkich to proces tworzenia i aktywowania posiadanej przez pracowników wiedzy fachowej poprzez rozwój organizacji oraz szkolenia pracowników oraz rozwój służący polepszaniu efektywności.

Pocztowski A. (2008): celowe konfiguracje przedsięwzięć, wzbogacania wiedzy, rozwijania zdolności, kształtowania wartości, postaw, motywacji i umiejętności, a także dbania o kondycję fizyczną i psychiczną osób wykonujących pracę, które to przedsięwzięcia prowadzą do wzrostu jej efektywności oraz do podniesienia wartości rynkowej zasobów ludzkich.

Chalofsky (1992): Rozwój Zasobów Ludzkich to studiowanie i rozwijanie umiejętności uczenia się jednostek, grup, zespołów oraz organizacji, tworzenie i wykorzystywanie opartych na uczeniu się interwencji, których celem jest jak najlepszy rozwój oraz efektywność ludzka i organizacyjna.

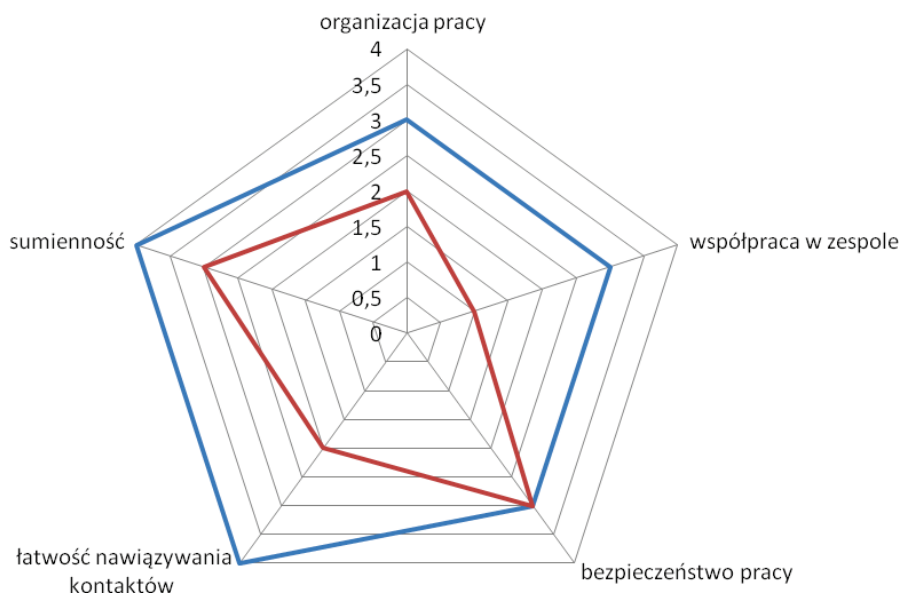
McLean i McLean: Rozwój zasobów ludzkich to każdy proces lub działanie, które, albo na początku, albo w przeciągu dłuższego okresu czasu, może rozwinąć powiązaną z daną pracą wiedzę, wiedzę fachową, produktywność oraz satysfakcję, albo z korzyścią dla jednostki lub grupy/zespołu, albo z korzyścią dla organizacji, wspólnoty, narodu lub nawet całej ludzkości.

Texas A&M University (2001): Rozwój Zasobów Ludzkich to proces rozwijania umiejętności uczenia się oraz efektywności w kontekście jednostek, grup oraz organizacji poprzez takie obszary wiedzy fachowej jak ciągłe uczenie się, rozwój kariery, szkolenie i rozwój oraz rozwój organizacyjny.

Różański A. (2008): HRD jest terminem określającym obszar aktywności edukacyjnej, który ukierunkowany jest na rozwijanie kompetencji pracowników związanych z potrzebami gospodarki rynkowej. Dotyczy zarówno aktywności w skali globalnej jak i przypadków w pojedynczej firmie. W szerszym ujęciu: identyfikacja przyczyn niedostosowania społecznego, określanie potrzeb oraz planowanie wsparcia wybranych grup społecznych i zawodowych, obszarów, regionów czy państw...

Kompetencje: Przykładowy wykres radarowy.

Zgodność profilu dla wybranych kompetencji.



Wykres obrazuje wyniki pomiaru poziomu kompetencji zamieszczone w poniższej tabeli.

L.p.	Kompetencja	Poziom poŹądany	Poziom faktyczny
1	organizacja pracy	3	2
2	współpraca w zespole	3	1
3	bezpieczeństwo pracy	3	3
4	łatwość nawiązywania kontaktów	4	2
5	sumienność	4	3

