

Jacek Woźniak

Olsztyńska Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania im. T. Kotarbińskiego

W POSZUKIWANIU METOD DO OCENY SENSOWNOŚCI SZKOLENIA

1. Wprowadzenie

Szkolenia są uznaną praktyką doskonalenia kadry we współczesnej organizacji. Pomimo bujnego rozwoju myśli teoretycznej dotyczącej szkoleń pracowniczych [Salas, Cannon-Bowers 2001] można uważać, że nie znaleziono dobrze ugruntowanej odpowiedzi na podstawowe pytanie: jak ocenić, czy podjęte działanie szkoleniowe można uznać za sensowne [Sloman 1997, s. 18; Woźniak 2006c, s. 380]. Celem niniejszej pracy jest uwidocznienie założeń, które należy przyjąć, aby móc zastosować uznane sposoby oceny szkoleń, oraz wskazanie na ich nieadekwatność dla szkoleń z umiejętności społecznych (*soft skills*).

Dwa główne sposoby prowadzenia takiej oceny [Bramley 2001, s. 23-39; Woźniak 2006c, s. 380] odwołują się do dwóch klasycznych narzędzi uzasadniania działań, jakie wypracowano w naukach o zarządzaniu: skuteczności, rozumianej jako zgodność rezultatów z zamierzeniami, oraz efektywności – korzystnej relacji nakładów do efektów. Jak pokazano gdzie indziej [Woźniak 2006c], oba z tych sposobów korzystają z podobnych danych i procedur ich zbierania oraz uzyskują wyniki o podobnym poziomie ścisłości. Jak zostanie pokazane w artykule, mogą one być skutecznie prowadzone tylko w specyficznych warunkach, które stosunkowo rzadko są spełnione dla szkoleń dotyczących umiejętności społecznych. Naszkicujemy również trzeci typ myślenia o badaniu sensowności szkoleń, który wydaje się łatwiejszy do zastosowania w ocenie działań nakierowanych na doskonalenie umiejętności społecznych pracowników.

Analiza będzie przebiegać następująco. Najpierw scharakteryzujemy specyfikę umiejętności „miękkich” i jej konsekwencje dla szkoleń, które mają je doskonalić. Następnie prześledzimy kolejno wymagania, które muszą być spełnione, aby móc

realizować postulaty oceny szkoleń poprzez narzędzia typu ROI czy ROE¹. Wymagania te zostaną zrekonstruowane na podstawie argumentów przeciwników tych podejść, co pozwoli łatwiej uwidocznić szereg założeń i ograniczeń każdego z nich. Następnie przywołamy trzeci typ myślenia o ocenie szkoleń, który może stanowić punkt wyjścia do uzasadnienia szkoleń, które są zgodne z „dobrą praktyką”, naszkicowaną w części wstępnej.

2. Szkolenia z umiejętności miękkich jako dziedzina szkoleniowa

Szkolenia z umiejętności społecznych (miękkich)² mają za zadanie doskonalić sposoby komunikowania się pracowników danej firmy w trakcie realizowania przez nich zadań zawodowych [Woźniak 2006d]. Definitywnie [Woźniak (w przygotowaniu)] umiejętności społeczne to te cechy, charakteryzujące pojedynczą osobę, które dotyczą jej osobowości, postawy i zdolności do kształtowania własnych zachowań, a nie formalnej czy technicznej wiedzy. Są one czasem nazywane „umiejętnościami miękkimi” (*soft skills*), aby podkreślić ich silną zależność od sytuacyjnego kontekstu: osoby, z którą prowadzona jest rozmowa, stanu emocjonalnego czy struktury samej sytuacji. Widocznym przejawem umiejętności społecznych są komunikaty językowe tworzone przez daną osobę. Ocena poziomu tych umiejętności, czyli szans danej osoby na odpowiednie wypowiedianie właściwych słów (które pozwolą odnieść sukces w danej interakcji, tj. osiągnąć cele związane z daną interakcją, jakie są wpisane w rolę zawodową), to ocena potencjalnej skuteczności komunikacji danej osoby w konkretnym typie sytuacji społecznej. Jej dokonanie wymaga – z uwagi na nieprzewidywalność kontekstów – odniesienia do celów podmiotu tworzącego ów komunikat oraz do całościowego ujęcia interakcji, w której wypowiediane słowa się pojawiają (wzorca poprawnej interakcji).

I tak, dla ilustracji, słowa wypowiediane w trakcie negocjacji, które zawierają pozycję otwierającą, musiałyby być odniesione do celów negocjatora (czy chciał spowodować np. obniżenie aspiracji drugiej strony) oraz do całościowego modelu skutecznej interakcji danego typu (np. obniżenie aspiracji drugiej strony jest celem pierwszej fazy negocjacji). Specyfika swobodnych interakcji społecznych powoduje, że ani pierwszy, ani drugi warunek może nie być spełniony. Odniesienie do celów wypowiadającego się

¹ Będziemy odwoływać się do dwóch modeli oceny szkolenia, które symbolizują wskaźniki ROI (*return on investment*) oraz – zbudowany na jego wzór – ROE (*return on expectation*). Pierwszy jest liczbową miarą zwrotu z inwestycji, drugi – zgodności wyników z oczekiwaniami.

² Szerzej ta problematyka jest omawiana w [Woźniak 2006c; Woźniak (w przygotowaniu)]. Bibliografię oraz odniesienia do różnorodnych ujęć umiejętności miękkich, jakie pojawiają się w literaturze, zawiera [Woźniak (w przygotowaniu)]. Tam też rozwinięty i uzasadniony jest naszkicowany poniżej model szkolenia, niezgodny z popularnym ujęciem podręcznikowym [Kossowska, Sołtysińska 2002; Poczowski 2003]. Jest oparty na praktyce autora, który od 1990 r. prowadzi szkolenia dla firm międzynarodowych w Polsce i Europie.

wymaga zewnętrznego obiektywnego opisu tych celów i w praktyce jest zawsze hipotetyczne, nawet jeśli zna się całość przebiegu interakcji. Drugi warunek oznacza, że oceny posiadanych umiejętności społecznych mogą być dokonywane jedynie w ścisłych modelach normatywnych, które wyznaczają, jak powinna przebiegać interakcja, bo dopiero odniesienie do takiego wzorca pozwala ocenić skuteczność działań oraz kwalifikować dane zachowania jako działania zadanego typu.

Szkolenia biznesowe tylko czasem dysponują takim modelem. Tam, gdzie normatywny model poprawnego przebiegu interakcji jest dostępny, można dokonać oceny umiejętności prowadzenia interakcji zgodnie z zalecany standardem przy użyciu obserwacji uczestniczących (np. poprzez procedury „tajemniczego klienta”) bądź zewnętrznych. W rezultacie posiadania wzorca interakcji celem szkolenia staje się nauczanie procedury³.

Większość sytuacji społecznych, które stanowią przedmiot szkoleń dotyczących umiejętności miękkich, nie dysponuje takim wzorcem w postaci sekwencji zachowań, tworzących jednoznaczny przepis na sukces w takiej interakcji, ani normatywnym, nakazanym przez organizację w postaci standardu zachowań, ani wyznaczonym przez naukę. Znane są ogólne kroki działań, jakie należy podejmować, aby zakończyć daną interakcję sukcesem, ale kwalifikowanie danego zachowania nie jest jednoznaczne, gdyż zależy nie tylko od dotychczasowych działań obu aktorów, ale też od dokonywanych przez nich interpretacji własnych i cudzych działań [Woźniak (w przygotowaniu)].

Na skutek braku modelu poprawnego przebiegu interakcji szkoleniowy proces zwiększania umiejętności społecznych⁴ znacznie się różni od uczenia umiejętności technicznych, dla których zasady używania sformułować można jako procedury złożone z kolejnych sekwencji zachowań. Praktyka szkoleniowa⁵ wytworzyła za-

³ Z teoretycznego punktu widzenia należy odróżnić dwie sytuacje. Jedna polega na posiadaniu tak skomplikowanej procedury, którą można jednak zapisać w sekwencji zachowań, że łatwiej ją opanować jako heurystyczną regułę sformułowaną w postaci działań. Druga – to brak, nawet bardzo skomplikowanego, przepisu na ciąg zachowań gwarantujący sukces w interakcji (np. w każdych negocjacjach). Choć z perspektywy budowania szkolenia praktycznie różnią się one nieznacznie, to zwykle przyjmuje się antropologiczne założenia o twórczości i nieprzewidywalności osoby ludzkiej, które sytuacje społeczne nakazuje traktować jako sytuacje drugiego typu. Nawet w tych pierwszych sytuacjach koszty badania poziomu umiejętności u danej osoby są tak wysokie, że zwykle dokonywane jest ono bez zachowania statystycznej poprawności badania.

⁴ Aby doskonalić umiejętności miękkie, zwykle organizuje się szkolenia pod hasłem nazywanym raczej rodzaj zadania zawodowego (tzn. negocjacje) czy obszaru w pracy (motywowanie pracowników), niż pojedynczą umiejętność (asertywność). Nazwa problemowej sytuacji z życia zawodowego oddziałuje motywacyjnie na przyszłych uczestników szkolenia oraz wskazuje rodzaj korzyści, której należy oczekiwać po szkoleniu. Określa również adekwatnie treści samego szkolenia, gdyż stara się ono przedyskutować, jak lepiej realizować zadania skutecznego pracownika w takich sytuacjach.

⁵ Na podstawie praktyki autora można twierdzić, że ten typ praktyki stanowi główny nurt szkoleń, przynajmniej w polskiej rzeczywistości gospodarczej. Teoretyczne spektrum jest oczywiście szersze i

sadnicze reguły organizowania procesu szkoleniowego, które opierają się na wywoływaniu metodami *experiential learning* refleksji nad poszczególnymi elementami zwykłej sytuacji zawodowej, której dotyczy szkolenie. Odwołuje się ona do teoretycznego modelu nabywania umiejętności działania praktycznego, zwanego cyklem Kolba [Kossowska, Sołtyśńska 2002], który opisuje kolejne fazy wzbogacania pragmatycznego rozumienia rzeczywistości zewnętrznej jako doświadczanie, refleksję nad tym doświadczeniem, uogólnianie wyników tej refleksji oraz dalsze stosowanie wyników tych uogólnień. Oznacza to konieczność wywołania w czasie szkolenia doświadczenia, które odpowiada istotnym elementom codziennych sytuacji zadaniowych, aby móc je poddać refleksji, zarówno tej dotyczącej faktycznego przebiegu zdarzeń („tu i teraz”), jak i refleksji uogólniającej, które tworzą przesłanki do formułowania ogólniejszych zasad praktycznego działania. Choć projektujący szkolenia są skoncentrowani na analizie stosowania skomplikowanych zestawów umiejętności prostych, jakie są niezbędne w danej organizacji, aby z sukcesem prowadzić negocjacje, zebrania, rozmowę okresową czy delegować zadania, to uczestnicy szkolenia nie ćwiczą ich w stopniu pozwalającym zakładać, że będą stosowali je nawykowo w życiu codziennym.

Dyskutowane w trakcie omówień problemy dotyczą dwóch sfer, zgodnych z problematycznością stosowania umiejętności społecznych: jakie są ogólne zasady prowadzenia interakcji w danych uwarunkowaniach strukturalnych oraz jak rozpoznać te uwarunkowania na podstawie obserwowania własnych i cudzych zachowań. W obu tych sferach rozdzielenie wiedzy technicznej, opisującej strukturę (np. „obniż aspiracje drugiej strony”), i „miękkiej” („to zachowanie zostało odebrane jako niepoważne, czyli nie spowodowało u partnera obniżenia aspiracji”) jest mocno wymieszane. Nacisk w dyskusji jest kładziony na odbiór zachowania, które miało realizować założoną przez aktora ścieżkę działania, aby przedyskutować nie tyle ogólne strukturalne warunki jej powodzenia, ile adekwatność osiągniętych poprzez zachowanie aktora efektów względem jego zamiarów. W rezultacie takiej praktyki szkoleniowej trudno twierdzić, że uczestnik w czasie szkolenia posiada wiedzę czy uzyska umiejętności⁶. Samo szkolenie owocuje co najwyżej rozpoczęciem zmieniania nawyków dzięki zwiększeniu świadomości uczestników dotyczącej efektów własnych zachowań i podejmowania świadomych prób wpływania na przebieg danego rodzaju interakcji zadaniowej poprzez sterowanie zachowaniami. Warunkiem rozpoczęcia tego procesu jest przyjęcie szkolenia przez uczestników jako działania, które nie tworzy zagrożenia dla ich poczucia własnej wartości, pomimo oddziaływania na sposób, w

obejmuje zajęcia podobne do akademickich, oparte na oddziaływaniu na intelekt poprzez wykłady i refleksje problemowe przedstawiane przez prowadzącego, przez modelowanie zachowań (tresurę poprzez wielokrotne powtarzanie elementarnych kroków umiejętności złożonej), aż po metody powodujące zmianę jedynie poprzez oddziaływanie na emocje („chodzenie po węglach” czy miłunki „amwayowskie”).

⁶ Szerzej ta teza jest dyskutowana w [Woźniak 2006d]. Tam też przykład konkretnego szkolenia i analiza jego efektów.

jaki odgrywają rolę zawodową. Bez psychologicznie odpowiedniego sposobu pracy na szkoleniu poczucie zagrożenia poczucia własnej wartości u uczestników zablokuje rozwój samoświadomości uczestników [Woźniak (w przygotowaniu)].

Podsumowując – różnorodność kontekstów, w których toczone są interakcje społeczne, owocuje brakiem przepisów na poprawny sposób ich prowadzenia, który mógłby zostać zapamiętany i którego odtworzenie spowodowałoby sukces w interakcjach zadaniowych prowadzonych w pracy. Prowokuje to naturalne pytanie – skoro szkolenie z umiejętności interpersonalnych nie prowadzi do zapamiętania przepisów na sukces w realizowaniu zadań, których dotyczy, to dlaczego wydawać na nie pieniądze?

3. ROI jako wskaźnik oceny efektu szkolenia

Kluczowe dla myślenia o badaniu efektywności⁷ szkoleń są propozycje D. Kirkpatricka, wprowadzające taksonomię [Holton 1996] czterech poziomów efektywności szkoleń [Kirkpatrick 2001]. Rozdzielił on wśród różnych efektów szkolenia, wpływ szkolenia na uczestnika, który mierzy się w dwóch sferach (reakcji i nauczania), oraz na organizację, który jest mierzony w postaci pomiaru transferu umiejętności do praktyki oraz efektu tego transferu dla organizacji. Te cztery sfery wpływu szkolenia, nazywane czterema poziomami efektywności szkoleń, stworzyły fundamenty współczesnej refleksji nad wpływem szkoleń na organizację, oraz sposobami mierzenia tego wpływu [Salas, Cannon-Bowers 2001, s. 487].

W podejściach popularnych rozumie się teorię Kirkpatricka jako postulat mierzenia tych czterech sfer oczywistymi narzędziami pomiarowymi i postulowaniu pozytywnych wyników wszystkich tych pomiarów [Kossowska, Sołtysińska 2002, s. 213]. Przyjmowana potocznie w nauce wersja modelu Kirkpatricka postuluje korelację pomiędzy wskaźnikami zadowolenia, wyników nauczania i zastosowania treści szkoleniowych w praktyce [Allinger, Janak 1989; Allinger i in. 1997]. Badania naukowe tego związku zatoczyły już pełen krąg – od braku danych⁸, przez dane podważające istnienie takiego związku⁹, aż do uzyskania jego potwierdzenia [Allinger i in. 1997].

⁷ W następnych dwóch częściach artykułu wykorzystano niektóre z treści zawartych w [Woźniak (w przygotowaniu)], gdzie pokazano podobieństwo procedur i standardów badawczych stosowanych w obu modelach oceny szkoleń. Pewne fragmenty tamtego tekstu są tutaj użyte bez cytowania.

⁸ Badając literaturę z 1982 r., nie znaleziono ani jednej pracy zawierającej korelację pomiędzy wynikami badań nad efektami z różnych poziomów Kirkpatricka – cyt. za: [Allinger, Janak 1989, s. 337].

⁹ Metastudium [Allinger, Janak 1989] oparto na ośmiu artykułach naukowych, które podawały korelacje pomiędzy pomiarami efektu z różnych poziomów Kirkpatricka (które dotyczyły oczywiście różnych szkoleń i organizacji). Stwierdzono, że reakcja słabo koreluje z dwoma następnymi poziomami ($r_{1.2} = 0,07$; $r_{1.3} = 0,05$) oraz odrzucono korelację pomiędzy wynikami z poziomu reakcji i wyników organizacyjnych ($r_{1.4} = 0,48$), gdyż była oparta na jednym badaniu (a nie siedmiu czy pięciu, jak odpowiednio poprzednie korelacje). Ważone korelacje pomiędzy wyższymi poziomami wynosiły odpowiednio $r_{2.3} = 0,13$; $r_{2.4} = 0,40$ i $r_{3.4} = 0,19$, co zinterpretowano słusznie jako nieco wyższy związek tych zmiennych. Studium to jest powszechnie cytowane jako przełom w podejściu do reakcji.

Postulowanie korelacji pomiędzy czterema poziomami efektu szkolenia można uważać za niezgodne z intencją D. Kirkpatricka, której istotą jest pozytywistyczny postulat zewnętrznego uzasadnienia wyniku organizacyjnego (tzn. zaobserwowanej przez badacza zmiany jakiegoś wskaźnika działania organizacji) [Woźniak 2005b; 2005c]. Dla D. Kirkpatricka to postulowany przez badacza związek pomiędzy nabytymi umiejętnościami (czy raczej wiedzą), chęcią do ich spróbowania w praktyce oraz zauważoną próbą ich zastosowania, jest „teorią” tej zmiany [Woźniak 2005c]. Wysokie wartości, uzyskane w tych trzech pomiarach zmiennych wyjaśniających, stanowią „dowód”, że zaobserwowana zmiana w jakimś ważnym wskaźniku z życia organizacji jest powiązana ze szkoleniem. „Każdy” musi uwierzyć w zrekonstruowany przez badacza sposób powstawania tej zmiany: uczestnicy szkolenia chcieli zastosować (co pokazał pomiar reakcji) zdobytą wiedzę (co pokazał pomiar wyuczenia), spróbowali ją zastosować w praktyce (co pokazał pomiar transferu) i przyniosło to konkretne efekty w organizacji (w postaci zaobserwowanej zmiany na jakimś wymiarze praktycznym). Jest to oczywiście dość skuteczny „dowód”, jeśli używać go jako narzędzia perswazji. Jako rzeczywiste uzasadnienie rozumowanie to jest oczywiście naiwne, nawet w ramach swoich założeń. Opiera się na silnym i nieuzasadnionym założeniu o nieistotności oddziaływania wszystkich innych warunków wpływających na efekty organizacji. Zakłada też nadmierną wiarę w „moc słowa”: przekonanie, że ludzie zmieniają swoje działanie praktyczne, bo nauczili się jakichś treści, które im się podobały. Nie uwzględnia wpływu otoczenia pracy (przełożonych i współpracowników, ilości i rodzaju pracy czy odnoszonych sukcesów i porażek, aby wymienić tylko te elementy, o których wspominał już D. Kirkpatrick).

Nie musi więc zaskakiwać, że praktyka zarządzania szkoleniami jest niezgodna z uznaną teorią [Holton 1996; Nickolas 2005; Phillips 2003; *Training...* 2004]. Choć sam Kirkpatrick podważał wartość prognostyczną wyników pomiaru reakcji (które utożsamiał z deklaracją zadowolenia ze szkolenia¹⁰), to ankietowy pomiar deklaracji uczestników na zakończenie szkolenia, w których wyrażana jest ich ocena szkolenia dokonywana pod względem różnych kryteriów, jest jedynym powszechnie stosowanym standardem pomiarowym branży szkoleniowej [Holton 1996; *Training...* 2004].

Naukowcy dalej toczą szczegółowe spory nad uwarunkowaniami czynników wpływających na efekt szkolenia niższych poziomów [Woźniak (w przygotowaniu)], lecz z perspektywy praktyki zarządzania organizacją można uważać, że istotny jest tylko efekt szkolenia dla organizacji. Ten efekt powinien zostać wymierzony oraz przeliczony na finansowo wyrażone korzyści, aby porównywać szkolenie z innymi inwestycjami [Phillips, Stone, Pulliam Phillips 2003; Phillips 1996]. Tak postawiony problem rozwiązują zwolennicy oceny szkoleń za pomocą wskaźnika

¹⁰ Wyniki badania reakcji zalecał traktować jako informację zwrotną od klienta [Kirkpatrick 2001, s. 93] oraz narzędzie perswazyjnego uzasadniania szkolenia [Kirkpatrick 2001, s. 90].

ROI (*return on investment*). Choć paradygmat wyliczania ROI jest oczywisty (znajdź łańcuch związków przyczynowych od szkolenia do wyniku finansowego i wydziel czysty wpływ szkolenia i podziel korzyści przez koszty) i był zawarty już w pracy D. Kirkpatricka¹¹, to postępowanie zgodnie z nim wymaga przyjęcia szeregu kwestionowalnych założeń.

Pierwsze z nich dotyczy związku pomiędzy zmianami w części organizacji a wynikiem finansowym całej organizacji. Skoro organizacja jest działaniem zespołowym, to wyodrębnienie łańcucha przyczynowego, łączącego wynik finansowy ze zmianami w działaniu jakiejś jej komórki (którą objęło szkolenie) wymaga uzyskania wglądu w sposób powstawania wyniku finansowego. Można uważać [Fitz-enz 2000, s. 80-85], że łańcuch taki powinien być znany osobom projektującym strategię organizacji, które, postulując pewne działania, spodziewają się jakiegoś wyniku finansowego. We współczesnej wersji ujmowania strategii poprzez zrównoważoną kartę wyników wydaje się możliwe przejście od zmiany jakiegoś lokalnego wskaźnika, opisującego działanie pewnej części organizacji, do globalnego wskaźnika zysku, przy założeniu, że pozostałe wskaźniki działania organizacji nie uległy zmianie. Takie założenie jest oczywistą idealizacją, gdyż nigdy wskaźniki działania organizacyjnego nie są niezmiennie z uwagi na zmiany zarówno w samej organizacji, jak i w jej otoczeniu. Idealizacja ta zawiera jednak dalej idące uproszczenie. Przyjmuje założenie, że postulowany przez zrównoważoną kartę wyników zapis oddziaływań jest opisem obiektywnych związków przyczynowych, a nie postulowanych związków hipotetycznych, które zarząd sformułował w celu perswazyjnym, a nie opisowym [Woźniak 2006d]. Jednak z założenia zrównoważona karta wyników jest narzędziem motywacyjnego prezentowania strategii, a nie obiektywnego opisu rzeczywistości [Kaplay, Norton 2001].

Oznacza to jednak przyjęcie, że przejście od jakiegoś pojedynczego wskaźnika opisującego działanie części organizacji do wskaźników finansowych jest hipotetycznym łańcuchem wnioskowania, który jest uzasadniony poprzez doświadczenie i wiedzę o tym okresie działania organizacji, a nie poprzez wnioskowanie oparte na obiektywnych przesłankach. Jest to argument, który w postaci mocnej wyklucza szacowanie wpływu wydarzeń zmieniających działanie pojedynczych ludzi na całość wyniku finansowego przedsiębiorstwa¹², w wersji słabszej zaś oznacza, że

¹¹ Sam D. Kirkpatrick – budując swoją teorię, nie był zwolennikiem stanowiska opisywanego tutaj jako ROI. Pisał on wprost: „o śmiech przyprawia mnie twierdzenie, że specjaliści do spraw szkoleń powinni umieć prezentować korzyści osiągane dzięki przeprowadzonemu programowi szkoleniowemu, w formie zwrotu z zainwestowanych w ten program środków (ROI) [...] Łatwo to zrozumieć, zastanawiając się przez chwilę nad ilością czynników wpływających na poziom zysku” [Kirkpatrick 2001, s. 87-88].

¹² P. Bramley [2001, s. 125] pisze wprost o braku tego związku – „indywidualna praca w istocie nie ma zauważalnego wpływu na roczny bilans firmy”. Można twierdzić słabiej, że ten wpływ jest, ale nie można go zmierzyć. Niektórzy traktują to jako oczywistość, pisząc bez żadnej dodatkowej

ten szacunek jest zawsze dokonywany na podstawie modelu zakładanego przez szacującego, czyli może zostać podważony. W rezultacie badacz szacujący wpływ zmian w jakiejś lokalnej części działania organizacyjnego na wynik finansowy musi odwołać się do ocen sędziów kompetentnych, a ocena jakości tego szacunku w znacznym stopniu zależy od uznania kompetencji szacujących. Nic więc dziwnego, że pokazując, jak tworzyć szacunki, którymi można przekonać zarząd o wartości szkolenia, J. Phillips (*guru* zwolenników ROI) nalega, aby przedłożyć zarządowi nie sam wynik finansowy, lecz listę wydarzeń uwzględnionych w analizie i szacowany ich wpływ na korzyści organizacyjne, ale nie jako dowód, lecz z prośbą o zmianę (zmniejszenie) tego szacunku poprzez wskazanie na inne wydarzenia, które należy uwzględnić [Phillips, Stone, Pulliam Phillips 2003].

Choć argumenty podważające możliwość wyodrębnienia związków przyczynowych, w sposób umożliwiający obiektywne oszacowanie wpływu zmian lokalnych wynikłych ze szkolenia na zysk firmy, są najczęściej przywoływane przy wskazywaniu na ograniczenia modelu ROI, to warto zwrócić uwagę również na innego typu krytykę. Dla wszystkich, którzy byli świadkami afery firmy Enron, jest oczywiste, że rachunkowość nie dysponuje dostępem do zysków ani nawet do pełnych kosztów. Kategorie rachunkowości są konstrukcjami opartymi na szeregu konwencji, które co jakiś czas okazują się nieprzystające do współczesnej pomyślności, zarówno w kreowaniu mechanizmów finansowania, jak i organizowaniu pracy we współczesnych organizacjach. W praktyce, nawet szacując ROI, nikt nie odwołuje się do faktycznych korzyści, jakie zmiana przynosi organizacji, ale stosuje się jakiś wskaźnik, który w najlepszym razie można odnieść do przychodu. Mówi się o zwiększonej sprzedaży, a więc zakłada się, że wzrost przychodu ze sprzedaży jest korzystny dla organizacji¹³. Konsekwentne podważanie możliwości pełnego odnalezienia fragmentu zysku, który można powiązać ze szkoleniem, owocuje czasami poprzestaniem na jakimś istotnym wyniku organizacyjnym, który wiąże się z efektami szkoleń. Lista tych potencjalnych ważnych celów jest jednak długa [Nickolas 2000]. Dla przykładu P. Bramley [2001, s. 134-143] wyróżnia cztery kategorie tych ważnych celów organizacyjnych. I tak, oprócz osiągania celów ilościowych i jakościowych (czy szerzej odnoszących się do wskaźników opisujących system), wskazuje na cele odnoszące się sprawności procesów wewnętrznych czy zewnętrznych. Stosunkowo łatwo można szacować korzyści z naprawy „niespraw-

argumentacji, że „podstawowym ograniczeniem [badania poziomu efektów] jest niewymierność efektów wzrostu kwalifikacji pracowniczych” [Suchodolski 2004, s. 152]. D.R. Tobin [1998] argumentuje, że *facylitacja*, która poprzez uporządkowanie relacji w zespole ratuje zagrożoną realizację projektu, stanowi przykład działania o oczywistym pozytywnym wpływie na efekt całości projektu, któremu nie można przypisać procentowego udziału w tym wyniku.

¹³ Szerzej o konieczności założenia systemu generowania zysku w: [Woźniak 2005d]. Argument o trudności liczenia ROI dla projektu szkoleniowego dotyczącego technik sprzedaży przy założonej stracie na sprzedaży (nierentownej sprzedaży) podano w pracy: [Dust 2004].

ności”¹⁴ procesów wewnętrznych, takich jak rotacja czy absencja, nieco trudniej z bardziej wynikowych wskaźników, sygnalizujących problemy z morale, takich jak liczba skarg czy postępowań dyscyplinarnych, bądź innych wskaźników niewłaściwych postaw. Ta trudność wynika jednak z braku wiedzy o zależności funkcyjnej, a nie z trudności szacowania. Szacowanie korzyści z usuwania niesprawności dokonuje się w modelu traktującym skutki niesprawności jako niepotrzebny koszt, a wartość finansową eliminacji niesprawności odnosi się do tego kosztu.

Drugi wewnętrzny argument związany z trudnościami w wyznaczeniu korzyści finansowych dotyczy okresu, w którym zmiany powinny być przypisane szkoleniu, a nie innym działaniom, np. działaniom przełożonych czy nabywaniem doświadczenia. Konwencja księgowa zaleca rozliczanie „małych” inwestycji w okresie roku, ale takie rozliczanie szkoleń niektórzy traktują jako żądanie przyspieszonej amortyzacji i uznają za niesprawiedliwe traktowanie inwestycji w kapitał ludzki. Argumenty zaczerpnięte z klasycznych teorii uczenia popierają jednak krótki termin oczekiwanego zwrotu. Jak wiadomo z analiz sprawności nabywanych prostych umiejętności technicznych, po dość krótkim czasie następuje spadek jakości wykonania. Jest to oczywiście ustalenie dotyczące umiejętności nieużywanej, ale interpretuje się je jako nakaz przypisania korzyści przyniesionych przez późniejsze użycia umiejętności nabytych na szkoleniu nie samemu szkoleniu, ale praktyce, która utrwaliła te umiejętności. Nauka nie dysponuje argumentacją pozwalającą inaczej niż doświadczalnie określić termin, w którym oddziaływanie szkolenia należy uznać za wyczerpane. Choć teoretycznie (jeśli chcemy mierzyć efekt szkolenia) długość oddziaływania powinna zależeć od rodzaju umiejętności¹⁵, których szkolenie dotyczy, to oczywisty jest wpływ używania danych umiejętności na ich utrwalenie. W literaturze spotyka się dość dowolny zestaw terminów pomiaru *post tetem*: po szkoleniu [Kossowska, Sołtysińska 2002, s. 253]; po jakimś czasie [Fitz-enz 2000, s. 87]; po miesiącu i rozpoznaniu stałej tendencji do końca kwartału [Fitz-enz, s. 91]; 6 miesięcy [Waściński, Kiedrowska 2002, s. 201]; po roku [Phillips, Stone, Pulliam Phillips 2003, s. 246].

Przy konsekwentnym przyjęciu perspektywy zwolenników ROI – choć koszty analizy prowadzącej do wyodrębnienia takiego wyniku mogą być znaczne, więc wartość ekonomiczna całej operacji często może być wątpliwa [Ellis 2005] – postulowany model zakłada wyodrębnienie z rzeczywistości praktycznej jednej liczby i uzasadnienie, że to jest właśnie efekt szkolenia. W rezultacie takiego stanowiska pojawia się poważny argument pragmatyczny [Trochim, McLindena 1998a; Woź-

¹⁴ Kategorię „niesprawności” należy rozumieć szeroko. Obejmuje ona oczywiście trzy podkategorie [Pocztowski 2003, s. 311]: nierealizowanie standardu, nierozwijanie standardu oraz nieinnowacyjność w kwestii sposobu działania.

¹⁵ M. Sloman [1997, s. 209] pisze wprost, że „szkolenia z zakresu ‘miękkich’ umiejętności interpersonalnych wykazują znacznie mniejszą tendencję uwidaczniania się w krótkim czasie niż rezultaty szkolenia technicznego i specyficznego szkolenia związanego z wykonywaną pracą”.

niak 2006c] przeciw uzasadnianiu szkoleń z pomocą ich ROI. Jest oczywiste, że wyliczenie ROI dla działania szkoleniowego jest możliwe w specyficznych warunkach – muszą być dostępne dane finansowe oraz zależność funkcyjna pomiędzy wynikiem działania organizacji a zmianami w lokalnej jej części, na którą oddziaływało szkolenie. Tam, gdzie organizujący szkolenie mają kontrolę nad zmiennymi opisującymi stany organizacji lokalnej i wyniku globalnego oraz dysponują przekonująco uzasadnioną zależnością funkcyjną, tam można rozdzielać, co w wyniku globalnym zależało od szkolenia, a co od innych czynników. Dla wielu rozsądnych działań nie dysponuje się jednak taką kontrolą, co utrudniałoby ich prowadzenie, gdyby postulat ROI się upowszechnił.

Ten pragmatyczny argument można stosować szerzej – jeśli wyliczenie ROI jest trudne, czy to z uwagi na koszty badań, czy na nieokreśloność zmiennych, które trzeba przebadać, czy wreszcie na brak wpływu szkolenia na kształt gotowego obiektu, to żądanie, aby prowadzić tylko szkolenia uzasadnione przez ROI, utrudni prowadzenie szeregu sensownych projektów.

Jeśli warunki umożliwiające szacowanie ROI często trudno uznać za spełnione, to jakimi innymi narzędziami można oddzielić szkolenia sensowne od tych, które marnują pieniądze?

4. ROE jako nieekonomiczny model uzasadnienia sensowności szkoleń

Można uważać, że wyraźnie sensowne działania w organizacji nie potrzebują uzasadnień ekonomicznych. Szkolenie jest potrzebne, jeżeli dzięki temu szkoleniu organizacji udaje się wspierać zmiany, które są w niej potrzebne. Rozsądne poczucie, że jakieś działanie wspiera istotne zmiany, wystarczająco uzasadnia sensowność tego działania. Dla zarządzania szkoleniami należy jedynie znaleźć narzędzia, które pozwolą rozpoznać owe potrzebne zmiany oraz sposoby ugruntowania owego rozsądnego przeświadczenia.

Ustalenie, jakie zmiany są w organizacji potrzebne, nie jest oczywiste i wymaga rozpoznania faktycznych potrzeb, czyli zdiagnozowania głównych grup interesów uwikłanych w problem, który sprowokował myślenie o szkoleniu. Aby zebrać i zrozumieć te potrzeby oraz wydzielić aspekty szkoleniowe i nieszkoleniowe pożądanych zmian, prowadzi się badanie potrzeb. Analiza określająca warunki, jakie powinno spełniać szkolenie, aby wspierać zarządzane w organizacji zmiany, opiera się na dwóch różnych typach danych: jedne dotyczą deklaracji o odczuwanych potrzebach, drugie – konfrontacji opinii aktorów z obrazem stanów faktycznych. Jednak w organizacji biznesowej wyniki tych analiz są jedynie daną przy podejmowaniu decyzji dotyczącej prowadzenia szkolenia. Organizacje są bytami sterowanymi przez zarząd i to on podejmuje decyzje, jakie działania należy realizować. Analiza potrzeb szkoleniowych pomaga zarządowi w podjęciu tej decyzji, dostarczając alternatywnych definicji prob-

lemu i możliwych jego wyjaśnień [Woźniak 2004]. Przyjęcie do realizacji projektu szkoleniowego w określonych zasobach jest uznaniem za możliwe wdrożenie sensownego działania, które dobrze odpowiada na potrzeby szkoleniowe [Woźniak 2004]. Choć same potrzeby szkoleniowe nie są tożsame z „chęciami” szkoleniowymi, to dzięki zrozumieniu mechanizmów wyjaśniających powstawanie trudności i drogi ich eliminacji, postulaty racjonalnego decydenta mogą być im bliskie.

Szacowanie korzyści względem oczekiwań (*return on expectation* – ROE) opiera się na założeniu, że w badaniu efektów szkoleń wystarczy ocenić zgodność celów szkolenia z osiągniętymi rezultatami oraz że podmiotem ustalającym cele jest organizacja, a nie konsultant przygotowujący szkolenie. P. Bramley [2001] nazywa taki model myślenia o ocenie efektu szkolenia oceną ukierunkowaną (*responsive evaluation*), aby podkreślić czynnik kluczowy dla tego podejścia – szkolenie ma odpowiadać poglądom grup interesów na temat ich potrzeb. Sam model badania efektywności nie rozstrzyga o sposobach, jakie ukształtowały poglądy grup interesów na temat ich potrzeb.

Modelowym wynikiem procesu oceniania szkolenia powinno być sprawozdanie przedstawiane każdej z grup interesu, w którym opisane są skutki szkolenia dla tej grupy, tzn. odniesienie szkolenia do zagadnień, które dla tej grupy są istotne. Celem takiej analizy szkolenia jest dostarczenie grupom interesów przekonujących uzasadnień, że sprawy ważne dla tych grup zostały w szkoleniu należycie uwzględnione. Oznacza to, że przy interwencjach szkoleniowych ukierunkowanych na modyfikację konkretnego sposobu działania operacyjnego, obserwacje praktyki są ważnym źródłem pytań badawczych i oprócz badania opinii toczyć się powinno badanie faktów, i to zarówno tych we wnętrzu organizacji, jak i tych spoza niej (np. najlepszych praktyk).

Choć więc sama metodyka postępowania badawczego nie musi odbiegać od działań realizowanych w ramach szkolenia badania ROI, to ma inny cel. Należy odnieść skutki szkolenia do problemów, które są istotne dla decydentów czy innych ważnych grup interesu w organizacji, a nie do treści teoretycznych sformułowanych przez twórców szkolenia czy zalecanych przez nich zachowań (czyli do postulowanych przez badacza zmiennych pośredniczących w wywołaniu efektu [Woźniak 2005b]). Odniesienie do wyników finansowych – jeśli jest to możliwe – jest zawsze pożądane (z uwagi na zakładany „uniwersalny” cel działania zarządu: zwiększanie wartości dla akcjonariuszy), ale nie jest niezbędne, jeśli cel ekonomiczny projektu szkoleniowego nie jest wyraźnie odczuwany.

Ten model myślenia o ocenianiu szkoleń jest oczywiście zgodny z ewaluacyjnym podejściem do projektu, w którym ocenie podlega proces osiągania celów założonych dla projektu (tzn. odpowiednik skuteczności w sensie Kotarbińskiego). Jest on zgodny z oceną szkoleń traktowaną jako realizowanie „funkcji kontroli, w klasycznym rozumieniu tego słowa, [która] dostarcza informacji o stopniu realizacji przyjętych celów” [Pocztowski 2003, s. 328-329]. Autor ten jednak (w przypy-

sie) wyraźnie zaznacza, że „przy ocenie efektywności szkoleń na podstawie celów wychodzi się z założenia, że organizacja jest zbiorowością ludzi mających wspólne cele ogólne i szczegółowe. Tymczasem w literaturze przedmiotu podkreśla się, że nie zawsze tak musi być [bowiem w konsekwencji zmienia się] podstawę oceny efektywności szkoleń z celów na wyniki związane z zaspokojeniem potrzeb różnych interesariuszy procesu szkoleniowego” [Pocztowski 2003, s. 329-330]. Im bardziej pogłębiona jest świadomość zróżnicowania pomiędzy grupami interesów, tym silniej formułuje się pytanie, „wobec kogo uzasadnia się wartość szkolenia” [Nickols 2005, s. 123]. Szereg grup interesu (*stake-holders*) było *implicite* zawartych w pracach D. Kirkpatricka: trenerzy, szkoleni, bezpośredni przełożeni szkolenych, kierownicy departamentu szkoleń, kierownicy wyższego szczebla (*senior managers*) [Nicklas 2005, s. 124]. Wszyscy oni są zainteresowani tym, żeby szkolenie odniosło sukces, a bez pozyskania ich przychylności i zaangażowania tego sukcesu szkolenie nie odniesie. Warto więc, z perspektywy sprzyjania sukcesowi działania szkoleniowego, zadbać o realizację ich interesów związanych z problemem szkoleniowym oraz o przekonanie ich o tym [Nickols 2005].

P. Bramley [2001, s. 33] wskazuje na dwa problemy takich podejść: (1) wartość szkolenia jest ustalana poprzez konsensus, a nie na drodze obiektywnej analizy (co sugeruje przyjmowanie modelu prawdy, jako zgody powszechnej), oraz (2) że ocena taka jest niekwantyfikowalna. W konsekwencji pojawiają się dalsze problemy. Uzyskanie konsensusu wymaga poniesienia wysokich kosztów, a co najmniej zaangażowania jego uczestników. Pomimo poniesienia kosztów po uzyskaniu konsensusu pozostaje zwykle poczucie przypadkowości uzyskiwanych w ten sposób rezultatów [Woźniak 2006a].

Jak pokazano w [Woźniak 2006c], model mapowania pojęciowego, który proponuje W. Trochim z Cornell University, pozwala sformułować kwantyfikowalne miary do oceny efektów, jakie przyniosło szkolenie [Trochim, McLindena 1998a; 1998b]. Proponowana przez W. Trochima metodologia zręcznie radzi sobie z problemami, na jakie natrafia budowanie konsensusu, który jest niezbędny do stworzenia obrazu celów szkolenia [Woźniak 2006c]. Nie wymaga dużego zaangażowania od różnych aktorów i pozwala zminimalizować problem ich przestrzennego i społecznego rozproszenia. Dzięki zastosowaniu sztafażu naukowego, jakim jest zastosowanie komputerów i statystyki, pozbawia konsensus przypadkowego charakteru, unikając wątpliwości, jakie wzbudza obiektywność i precyzja innych metod konsensusowego tworzenia wyników łączenia różnorodnych opinii [Woźniak 2006c]. Jeżeli w wyniku analizy potrzeb szkoleniowych w grupie decydentów uzyskano stosunkowo dużą zgodność pomiędzy oczekiwaniami w stosunku do szkolenia (co jest warunkiem sensownego stosowania metodologii Trochima [Woźniak 2006a]), to z pomocą mapowania pojęciowego można uzyskać liczbowe wskaźniki osiągnięcia jego celów. Choć uzasadnienie osiągnięcia celów nie daje pewności dowodu matematycznego, to dostarcza wystarczająco przekonujących argumentów, że

szkolenie stanowiło sensowną inwestycję. Nie można co prawda porównać tej inwestycji z innymi sposobami zarabiania pieniędzy, ale jej uzasadnienie jest wystarczająco poważne, aby uznać, że szkolenie wniosło jakąś wartość dodaną do organizacji.

W rezultacie, jeśli się dysponuje narzędziami typu mapowania pojęciowego, to można sobie poradzić z głównymi argumentami wskazującymi na trudności podejść odwołujących się do ROE. Możliwe jest wyliczenie ROE, czyli przypisanie szkoleniu pewnej liczby, która powstaje w dość sprofilowany i trudny do poważenia sposób oraz stanowi uzasadnienie wyniku szkolenia (im większe ROE, tym lepiej). Samo badanie, które trzeba wykonać, zwykle nie będzie wiele łatwiejsze¹⁶ niż badania związane z ROI, lecz pozostawianie poza obszarem badania łańcucha tworzenia wartości dodanej przez organizację pozwala pominąć badanie tych obszarów, które dla szkoleniowców są niewątpliwie trudniej dostępne. Pozostawanie w ramach przyjętego przez decydentów modelu myślenia o sposobie, w jaki szkolenie jest użyteczne dla realizacji strategii organizacji, może wydawać się abdykacją, ale w tym modelu myślenia widać wyraźnie, że zadaniem szkolenia nie jest konsultacyjne ustalanie, jak powstaje organizacyjna wartość dodana [Woźniak 2005a], lecz wspomaganie zmian, które kierujący organizacją uznali za pozytywne.

Choć więc zwolennicy podejścia ROE dostarczają narzędzi, które umożliwiają formułowanie zaleceń do doskonalenia szkoleń, oraz argumentów pomagających w oddzieleniu szkoleń nieużytecznych od użytecznych czy porównywaniu dwóch szkoleń, to zakładany model oddziaływania szkolenia jest dość tradycyjny – efekt szkolenia powstaje w czasie szkolenia i choć późniejsze dyskusje w gronie przedstawicieli grup interesów tworzą jego ocenę, to nie są niezbędne dalsze działania nakierowane na uczestników, aby szkolenie było użyteczne. Choć krytykując zwolenników ROI, W.T.M. Trochim używał argumentu o społecznym tworzeniu znaczeń [Trochim, McLindena 1998a], to odnosił go tylko do tworzenia przekonania o wartości szkolenia, a nie do tworzenia samego szkolenia. W praktyce badawczej przyjmował wobec szkolenia postawę odnoszenia się do „bytu istniejącego”, na kształt poszukiwania efektów używania młotka, w który uczestników wyposażono na szkoleniu. W tym sensie poglądy zwolenników ROE można również uznać za statyczne – choć ocena szkolenia powstaje w dynamicznym procesie kształtowania sensów, to samo szkolenie jest wydarzeniem, które wnosi do organizacji jednorazowo coś, co jako jedyne podlega ocenie. Dla szkoleń doskonalących umiejętności społeczne taki model pełnego efektu, który szkolenie wnosi do organizacji, może wydawać się zbyt statyczny.

5. LEM jako kształtujący model oceny szkolenia

Tego typu zarzutów unikają stanowiska, które odchodzą od modelu obiektywnej kontroli *ex post* efektów szkolenia na rzecz aktywnej, wyprzedzającej kontroli

¹⁶ Trudność jest przesunięta na badanie potrzeb szkoleniowych oraz wyjaśnianie rozbieżności pomiędzy kwestiami istotnymi dla grup interesów.

formułującej¹⁷. W tym ujęciu kontroli formułującej nie chodzi o uzyskanie (po-przez pilotaż) kontroli założeń planowanego działania czy jedynie informacji zwrotnej w stosunku do przygotowywanego materiału szkoleniowego [Brown, Gerhardt 2002], która pozwala lepiej przygotować szkolenie, lecz o poszukiwanie takich wskaźników organizacyjnych, których zbieranie (przed, w trakcie i po szkoleniu) pozwala modyfikować wdrażaną interwencję szkoleniową oraz wzmacniać pożądaną zmianę w obserwowanych wskaźnikach. Zbieranie danych pomiarowych służy nie tylko uzyskaniu informacji, jakie są wartości zmiennych analizowanych, ale też jest okazją do interwencji, które modyfikują wartości tych zmiennych. Można powiedzieć, że zbieranie danych do oceny ma za zadanie jednocześnie uczyć.

Poniżej opiszemy pokrótce propozycję takiego podejścia, korzystając z ilustracji i terminologii zaproponowanej w pracy [Spitzer 2005], w której opisano wdrożony w 2000 r. w IBM projekt szkoleniowy, dotyczący negocjacji handlowych przy sprzedaży systemów informatycznych. Ponieważ model tego typu nie posiada jednorodnie używanego w literaturze nazewnictwa¹⁸, dla skrótu skorzystamy z wprowadzonej w [Spitzer 2005] nazwy – *learning effectiveness measurement* (LEM).

D.D. Spitzer [2005] wskazuje na główne przesłanki swojego podejścia:

- odejście od dowodzenia poprzez pomiary, że program szkoleniowy wnosi wartość dodaną, na rzecz doskonalenia tego programu;
- używanie pomiarów uprzedzających interwencję do jej ukształtowania w sposób zwiększających szansę sukcesu;
- odwołanie się do zarządu organizacji przy wyznaczeniu obszarów, które kształtują istotne dla organizacji czynniki sukcesu.

¹⁷ B.R. Kuc [2005], pisząc o kontroli nastawionej na przyszłość, która „inspiruje do poszukiwania nowych pomysłów na ‘zmuszenie zdarzeń do zgodności z planem’” [Kuc 2005, s. 166], proponuje dla aktywnych kontroli sprawczych nazwę nadzór strategiczny [Kuc 2005, s. 163]. Dalej w tekście używa terminu kontrola strategiczna, akcentując jej istotę jako stałą weryfikację zasadności celu [Kuc 2005, s. 167]. Pojęcie oceny kształtującej (*formative evaluation*) jest używane [Brown, Gerhardt 2002] w celu podkreślenia roli pilotażu w przygotowaniu właściwego materiału szkoleniowego. Modele działań oceniania kształtującego szkolenie mieszczą się w podanych powyżej założeniach można je zatem nazywać modelami nadzoru ocenającego. Opisane poniżej przykłady działań z tego zakresu podkreślają dwa elementy takiego nadzoru kształtującego: rolę zaangażowania grup interesu w tworzenie modelu łańcucha oddziaływania (za [Spitzer 2005]) oraz działań wzmacniająco-ocenających (*coaching procesu*) – za: [Woźniak (w przygotowaniu)].

¹⁸ W literaturze od dawna pojawiały się krytyczne propozycje, wskazujące na konieczność zintegrowania pomiarów i uczenia. Dla przykładu – M. Sloman [1997, s. 43-46] pisze o propozycji wbudowywania szkolenia w podwójną pętlę uczenia organizacyjnego, w której szerszy kontekst wyznacza dodatkowe mierniki w cyklu szkoleniowym, oraz o propozycji rozbudowanego o interwencję coachingową pomiaru *ex post*, który jest prowadzony za pomocą wywiadu swobodnego, mającego za cel również wzmacnianie uczenia [Sloman 1997, s. 214]. P. Bramley [2001, s. 36] traktuje spotkania z grupami interesów, prowadzone w myśl modelu oceny ukierunkowanej, jako etap uczenia przez działanie (*action learning*), w myśl którego modyfikuje się cele w trakcie interwencji pod wpływem zebranych doświadczeń, aby lepiej dostosować ją do faktycznych potrzeb organizacji.

Im później w czasie projektu szkoleniowego prowadzone są pomiary wskaźników opisujących organizację, tym mniejszy ich wpływ na sukces interwencji. W pracy [Spitzer 2005] rozróżnia się pięć faz rozwoju programu szkoleniowego oraz odpowiadających im faz zbierania informacji o wartościach wskaźników, uznanych za kluczowe. Dwie pierwsze fazy dotyczą przygotowania interwencji, dwie następne – jej prowadzenia, a jedynie końcowa faza dotyczy dojrzałego funkcjonowania programu i odpowiada tradycyjnemu badaniu retrospektywnemu. W procedurze LEM poszukuje się wskaźników, które pozwolą tak ukształtować szkolenie, aby uzasadnić, że pożądana interwencja zmieniała rzeczywistość organizacyjną.

Warunkiem ich identyfikacji i prowadzenia badań jest sformułowanie spodziewanego łańcucha oddziaływania. W projekcie opisywanym przez D.D. Spitzera [2005] jest on formułowany poprzez dyskusję w grupie decydentów, która zastępuje częściowo dokonywanie badania potrzeb, ale jest oczywiste, że z perspektywy teoretycznej model łańcucha oddziaływania szkolenia na organizację powstaje poprzez przyjęcie proponowanej w analizie potrzeb diagnozy problemu, czyli definicji problemu („co jest źle i dlaczego taki stan jest uważany za zły”) i jego przyczyn oraz jakiejś propozycji łańcucha oddziaływania na tak wyznaczony problem [Woźniak 2004]. Praktyczny sposób postępowania (opisany w [Spitzer 2005]) jest inny – tworząc łańcuch oddziaływania przyczynowego, wychodzi się od wyników organizacyjnych, przechodzi przez wskaźniki sposobów organizacyjnych (takie jak redukcja kosztów handlowych, wzrost dostrzegania przez klienta wartości produktu), przez wskaźniki działania zespołowego i indywidualnego (poprawienie wartości propozycji IBM czy wyższe morale), aż do zachowań, które pozwolą uzyskać takie rezultaty. Sposób formułowania tego modelowego łańcucha służy rozpoznaniu kluczowych czynników oddziaływania oraz pozyskaniu przekonania głównych aktorów, że możliwe jest uzyskanie wpływu na niektóre z nich poprzez szkolenia. Przyjmowany jako podstawa projektu szkoleniowego pożądaný łańcuch interwencji powstaje jako produkt zespołowej pracy przedstawicieli grup interesu.

Istotną innowacją w stosunku do założeń przyjmowanych przez zwolenników ROI, na którą wskazuje się w [Spitzer 2005], jest jakościowy, nie zaś ilościowy charakter rekonstruowanego łańcucha oddziaływania. Celem tej konstrukcji jest nie wyliczenie czystego wpływu szkolenia na zyski firmy, ale zwrócenie uwagi osób przygotowujących interwencję na istotne wymiary zależności, poprzez które powinny przejawiać się skutki szkolenia. Buduje się więc specyficzną dla interwencji mapę zależności pomiędzy zmianami pewnych wskaźników, która na kształt karty wyników ma kierować przygotowaniem i wdrożeniem działania, ale która nie ma być obiektywnym przedstawieniem kwantyfikowalnych związków funkcyjnych.

Nic więc dziwnego, że tej fazie projektu szkoleniowego (która w tradycyjnej terminologii oznacza analizę potrzeb szkoleniowych i określanie celów szkolenia [Kossowska, Sołtysińska 2002; Pochtowski 2003]) odpowiada pomiar, który ma najwyższy stopień wpływu na możliwość osiągnięcia rezultatów przez szkolenie.

Dzięki wynikom zebranim w tej fazie można zaprogramować pożądaną poziom zmian. Zebranie wskaźników dotyczących wszystkich obszarów, w których oczekuje się wpływu szkolenia, pozwala nie tylko lepiej zrozumieć, jak chce się kształtować wyniki w organizacji, ale też zebrać dane, do których mogą być odniesione później uzyskane wyniki.

W fazie projektowania szkolenia prowadzi się pomiary kształtujące (*formative*), których celem jest nie tyle zebranie informacji zwrotnej dla projektu (np. poprzez pilotaż fragmentów [Brown, Gerhardt 2002]), ile przede wszystkim dostarczenie danych o sposobach przekroczenia potencjalnych barier dla oddziaływania szkolenia. Testując poszczególne szczegółowe pomysły rozwiązań szkoleniowych, czy to poprzez wywiady z dobrymi informatorami, czy to poprzez zastosowania pilotażowe, zbierane są informacje dotyczące pomysłów oraz barier przy ich wdrażaniu. W rezultacie takich wielokrotnych badań dysponuje się wiedzą pozwalającą określić przeszkody, które może napotkać wdrażanie zmian w zachowaniach uczestników oraz uwzględnić w samym szkoleniu i jego otoczeniu (działaniach wspomagających) takie modyfikacje, które pozwolą ograniczyć wpływ tych przeszkód.

Te dwie pierwsze fazy dostarczają danych, które nazywa się bazowymi, gdyż pozwalają one się później orientować, czy zmiany zachodzą w pożądanym kierunku. „Jeśli tylko uda się rozpoznać kluczowe zachowania, jest łatwo zidentyfikować umiejętności i wiedzę, która jest potrzebna, aby umożliwić te zachowania. Co więcej, zdiagnozowanie łańcucha przyczynowego tworzy zdumiewający konsensus pomiędzy grupami interesu i ich wysokie zaangażowanie w interwencję” [Spitzer 2005, s. 64]. Funkcją pomiarów poprzedzających interwencję jest pozyskanie zaangażowania istotnych grup interesów oraz wdrożenie działań wspomagających zaistnienie pożądanej zmiany w stopniu nie mniejszym niż diagnoza kluczowych zachowań i narzędzi do interwencji szkoleniowej.

W fazie rozwijania projektu należy zebrać resztę danych bazowych, które będą stanowiły odniesienie dla późniejszych poszkoleniowych pomiarów. Są one zbierane podczas wszystkich poprzednich działań w organizacji, ale niektóre z istotnych wskaźników, do których warto by odnieść rezultaty szkolenia, mogą zostać zidentyfikowane dopiero po sformułowaniu dokładnego projektu interwencji, czyli szczegółowego programu szkolenia oraz grupy docelowej. Innymi słowy – wskaźniki, które będą używane we wskazywaniu wpływu szkolenia, oraz wizja łańcucha oddziaływania ulegają modyfikacji, zarówno w okresie przygotowywania szkolenia, jak też – w mniejszym stopniu – w trakcie jego prowadzenia.

W fazie wdrażania projektu dokonuje się szeregu pomiarów w trakcie interwencji, które służą bieżącej modyfikacji programu szkolenia, tak aby dostosować go do pojawiających się nieoczekiwanych okoliczności, problemów, które wymagają działań korygujących oraz szans dla szerszego wpływu interwencji. Pozwalają one kontrolować, czy zachodzą pożądane zmiany i tym samym wdrożyć wczesne interwencje korygujące, gdy zmiany nie są dość wyraźne.

Pomiary po interwencji (*retrospective*) pokazują, czy konieczna jest dalsza modyfikacja działań, aby osiągnąć założone wskaźniki, a więc służą ocenie osiągnięcia celów. Ich wpływ na dokonaną interwencję jest już niewielki, ale stanowią punkt wyjścia do dalszych działań. Widać w wykorzystaniu tych wyników podobieństwo do zakładanej przez zwolenników ROE, czy szerzej podejść związanych z oceną ukierunkowaną, roli badań podsumowujących. Jak wskazano w [Woźniak 2006c, s. 389], prowadzą one do kolejnej analizy potrzeb, która pozwoli wyjaśnić, co jeszcze należy zrobić, aby osiągnąć zakładane cele.

Specyfika całości tak zarysowanego podejścia polega na wciągnięciu istotnych grup interesu w planowanie i organizowanie interwencji. W dużo wyższym stopniu niż nawet w modelu ROE zakłada się zaangażowanie przedstawicieli grup interesu w przygotowanie interwencji szkoleniowej. Dzięki konsensusowemu konstruowaniu łańcucha oddziaływań pozyskuje się zarząd do organizowania wsparcia dla szkolenia poprzez szereg działań wspomagających. Ze specyfiki grupy planującej interwencję wynika rodzaj wskaźników, na którą jest ona orientowana – przestają nimi być „wskaźniki szkoleniowe” (takie jak wyniki egzaminów, odbioru szkolenia czy nawet posiadane umiejętności), a stają się wskaźniki biznesowe. Wśród tych wskaźników są zarówno wskaźniki wynikowe, takie jak obrót uzyskany z danego konta, marża czy koszty sprzedaży, jak i wskaźniki dotyczące procesu, który do tych rezultatów biznesowych prowadzi (takie jak czas poświęcony na negocjowanie ceny, procent domkniętych transakcji czy upór w negocjowaniu ceny).

Orientacja na biznesowe wskaźniki (zarówno finansowe, jak i niefinansowe), połączona z wieloetapowością interwencji, pozwala modyfikować wdrażane programy szkoleniowe, aby wzmocnić oddziaływanie na sfery, w których efekty szkolenia są słabsze, a także wzbogacać program poprzez szereg interwencji wspomagających, prowadzonych zarówno w sali szkoleniowej, jak i w codziennej pracy. Niezadowolające wyniki uzyskiwane we wskaźnikach procesowych prowokują do pogłębionych badań, jak prowadzony jest dany element procesu. Badania takie polegają na obserwacji działania handlowca, lecz obserwacje te łączą się z interwencją coachingową. Kontrola sposobu działania handlowca nie ma więc charakteru nie zmieniającego rzeczywistości kontrolowanej, ale jest zaprojektowana jako świadoma interwencja ucząca. Poprawność sposobu prowadzenia procesu biznesowego, przy niezadowolających wskaźnikach rezultatów, nakazuje pogłębione badanie nad samym procesem (czy rzeczywiście jest poprawnie prowadzony) oraz nad założonym modelem oddziaływania (czy nie zmieniły się warunki, w których proces jest prowadzony, w sposób istotnie modyfikujący zakładany łańcuch oddziaływania). Bezpośredni przełożeni, którzy prowadzą takie badanie, wdrażają jednocześnie dodatkowe interwencje modyfikujące, które prowadzą do osiągnięcia założonych celów projektu szkoleniowego.

Można powiedzieć, że propozycja LEM stanowi naturalne rozwinięcie dobrej praktyki szkoleniowej, w której rozbudowana analiza potrzeb pomaga uświadomić

decydentom właściwe cele działania szkoleniowego. Poprzez spowodowanie większej gotowości do obserwowania i wyciągania konsekwencji z obserwowanych wartości wskaźników biznesowych, dostarcza jednak lepszego punktu wyjścia do wdrażania wspomagających działań korygująco-modyfikujących. Silne zaangażowanie decydentów w proces kształtowania szkolenia (a raczej wszystkich interwencji zmieniających) pozwala podejściom tego typu wykorzystać przełożonych uczestników szkolenia do wdrażania działań uzupełniających oddziaływanie grupowe, które jest realizowane w trakcie szkolenia. Pozyskiwanie danych dotyczących procesu działania pozwala na *coaching*, który wzmacnia wdrażanie treści szkoleniowych poprzez pomoc w ich stosowaniu oraz okazywanie zaangażowania „innych ważnych” w specyficzne rozwiązania. W rezultacie można ominąć większość pułapek, w które mogły popaść modele ROI i ROE, jeśli chciano uzasadnić sensowność szkoleń dotyczących miękkich umiejętności.

Dzięki ustaleniu przez decydentów łańcucha oddziaływania unika się problemów z przejściem od zmian w części lokalnych działań do wyniku finansowego, który należy przypisać szkoleniu. Jeśli pojawiają się rozbieżności pomiędzy zakładanymi zmianami globalnymi a faktycznie zaobserwowanymi wynikami towarzyszącymi pożądanym zmianom lokalnym, to odpowiedzialność za wyjaśnienie tych rozbieżności pozostaje zadaniem menedżerskim, które może polegać na znalezieniu przyczyn tej rozbieżności i przeprowadzeniu dodatkowej interwencji nakierowanej na te przyczyny. Niedostateczne zmiany we wskaźnikach lokalnych, opisujących działanie zespołu bądź jednostki, owocują wdrożeniem działań kontrolno-korekcyjnych, które należy traktować jako część interwencji szkoleniowej, wzmacniającej oczekiwany efekt szkolenia.

Takie przesuwanie zadań modyfikujących wskaźniki biznesowe, z czasu spędzonego na szkoleniu na działania związane ze zbieraniem danych potrzebnych do jego skonstruowania i oceny, może wydawać się niepokojące, gdyż badanie nie dostarcza dowodów, że inne szkolenie nie wymagałoby tak wielu działań korygujących. Z perspektywy organizacji, która dąży do osiągania celów i wyciągania wniosków ze swoich działań, nie musi to być istotne. Następna interwencja szkoleniowa, która dotyczy analogicznego problemu, będzie mogła skorzystać z doświadczeń już zdobytych, zarówno modyfikując program, aby położyć większy nacisk na problemy, które dostrzeżono w czasie podsumowywania rezultatów, jak i wcześniej wprowadzając cele szczegółowe, związane z rozpoznanymi problemami.

Choć można porównywać dwie interwencje szkoleniowe poprzez wskaźniki, które zostały uzyskane, czy nawet poprzez wynikowy przyrost marży operacyjnej czy ROI uzyskanego przez organizację, to porównanie takie dotyczy całości interwencji, nie dostarczając odpowiedzi na bałamutne pytanie: czy gdybyśmy zrobili nieco inne szkolenie, to uzyskalibyśmy lepsze wyniki? Tak, gdybyśmy wiedzieli wszystko to, co wiemy teraz, to zaplanowalibyśmy lepsze szkolenie. Zadaniem zarządzania szkoleniami w organizacji jest więc wyciągnąć z tego wnioski i wie-

dzieć „na przyszłość” to, co wiemy teraz. Będziemy tak zbierać dane i wdrożymy takie działania wspomagająco-kontrolne przed szkoleniem, aby samo szkolenie (czyli wspólny czas wszystkich) można było lepiej wykorzystać. W życiu nie ma szkoleń idealnych, więc rozsądnie można tylko pytać, czy przeprowadzone szkolenie było wystarczająco dobre.

6. Podsumowanie i wnioski

Ocena oddziaływania szkoleniowego doskonalącego umiejętności komunikowania się w sytuacjach zadaniowych wymaga pokonania problemu, który wynika z nawykowego charakteru tych umiejętności. Proces kształtowania sprawności komunikacyjnej jest zawsze rozciągnięty w czasie, a ponieważ zwykle nie dysponujemy jednoznacznym przepisem na dobre działanie w różnych sytuacjach danego typu, więc nie da się go zamknąć w trakcie szkolenia. W związku z tym modele, które w procesie oceniania szkolenia chcą traktować jego rezultat jako „skończony produkt”, możliwy do wydzielenia z reszty życia i dialogu organizacyjnego, napotyka ten sam typ trudności – obiekt końcowy, który jest traktowany jako efekt szkolenia, zostaje określony arbitralnie.

Modele interwencji szkoleniowej, które chcą uwzględnić ten rozciągnięty w czasie i nigdy w pełni nie dokończony proces nabywania umiejętności społecznych, powinny uwzględniać dwa czynniki: cele interwencji muszą być stale modyfikowane, aby pod wpływem nowych obserwacji rozpoznających bariery jej sukcesu wdrożyć działania korekcyjne, oraz interwencja szkoleniowa nie może sprowadzać się do samego szkolenia.

Bez elementów wzmacniających oddziaływanie szkolenia, takich jak *coaching* problemów czy działania prowokujące do eksperymentowania z nowym nawykiem, szkolenie nie może zagwarantować zmiany. Takie działania wymagają jednak wsparcia od reszty organizacji – wspierającej informacji zwrotnej od przełożonych, motywacyjnego klimatu zainteresowania problemami, których dotyczyło szkolenie, czy pomocy w rozwiązaniu problemów. Bez osadzenia szkolenia we wspólnym działaniu całej organizacji nie da się tego w sposób planowany i kontrolowany osiągnąć.

Model LEM, poprzez przekazanie poczucia autorstwa programu kadrze menedżerskiej, jest w stanie osiągnąć klimat zaangażowania w projekt, niezbędny do wdrożenia potrzebnych działań wspierających. Przejęcie przez zarządzających odpowiedzialności za uzyskanie zależności pomiędzy zrozumiałymi wskaźnikami biznesowego działania pozwala nie tylko na bieżące modyfikowanie programów szkoleniowych, ale także na wdrożenie dodatkowych działań, które pomogą ograniczyć wpływ innych czynników, blokujących zajście zmiany według założonego modelu. I chociaż w rezultacie projektu nie da się oddzielić, co w zmianie jest zasługą samego szkolenia, a co reszty interwencji, nie stanowi to problemu. Celem

oceny projektu szkoleniowego nie jest wybór pomiędzy dwoma rodzajami interwencji, ale stwierdzenie, co jeszcze trzeba zrobić, aby stan funkcjonowania ludzi w organizacji uznać za wystarczająco dobry.

Tak zarysowany program zarządzania szkoleniami z umiejętności miękkich stawia z większą ostrością pytanie o dobór dostawcy tego typu usług w sposób optymalizujący wydawane środki. Skoro większość ciężaru interwencji jest przesunięta na działania kontrolno-coachingowe, to oczekiwania wobec samego szkolenia mogą wydawać się obniżone. W istocie model LEM wpisuje się jednak w tradycyjną praktykę szkoleniową. Oprócz elastyczności w dostosowaniu programu szkolenia do pojawiających się nowych danych o barierach i poszukiwania sposobów ich przekroczenia, od prowadzących szkolenie wymaga się jednego – takiego prowadzenia szkolenia, aby zostało ono zaakceptowane przez uczestników. Zadaniem szkolenia jest pomóc ludziom dojść do pożądaných wniosków bez wzbudzania w nich oporu oraz poczucia bycia manipulowanym. Treść tych wniosków jest wyznaczona przez zarząd na podstawie badań przygotowawczych, a jej zrozumienie i przyjęcie przez uczestników szkolenia jest zakładanym przez organizację celem pracy szkoleniowców. Oceny szkolenia uzyskiwane w ankietach końcowych (badaniu reakcji) są informacją zwrotną od klienta, która świadczy o takim przeprowadzeniu szkolenia (zarówno co do programu, jak i sposobu prowadzenia), że było ono adekwatne do psychologicznych potrzeb uczestników. Jeśli założyć, że treści podporządkowane celom interwencji znalazły się na szkoleniu, to ocena w ankiecie końcowej stanowi dobre kryterium oceny jakości profesjonalnej usługi szkoleniowej.

Na zaprezentowane powyżej trzy modele badania oddziaływania szkoleń można spojrzeć jako na stopniowe pogłębianie procesowości w ujęciu szkolenia: od modelu obiektowo traktującego zarówno szkolenie, jak i jego ocenę (ROI), poprzez model traktujący procesowo ocenianie szkolenia, które samo pozostaje traktowane obiektowo (ROE), aż po procesowe ujęcie zarówno szkolenia, jak i badania jego rezultatów (LEM). W tekście wskazano, że specyfika umiejętności społecznych w takich organizacjach, które nie formułują ścisłych standardów w postaci sekwencji zachowań dla sfery zadaniowych kontaktów interpersonalnych, owocuje – z jednej strony – charakterem szkolenia, które nie uczy standardu, z drugiej zaś – koniecznością rozwinięcia wachlarza dodatkowych działań wzmacniająco-korygujących, a co za tym idzie, rozsądne wydaje się przyjęcie dla takich szkoleń procesowej wersji oceny i konstruowania szkolenia. Opisana w tekście zależność modelu oceny szkolenia od specyfiki treści, których szkolenie dotyczy, wymaga szerszego zbadania. W niniejszym ujęciu jest ona uzależniona od decyzji organizacji – tam, gdzie wdrożony w organizacji jest standard zachowań (np. w obsłudze klienta czy wywiadzie diagnostycznym w szpitalnej izbie przyjęć), celem szkoleń jest nauczenie tych standardów oraz zmotywowanie do ich przestrzegania. Wydaje się, że praktyka szkoleniowa nawet i w tych sytuacjach jest bliższa modelowi szkolenia z umiejętności miękkich, a nie z nauczania procedury technicznej. Warto zbadać, jakie korzyści może przy-

nieść stosowanie ocen projektów szkoleniowych typu LEM w takich sytuacjach oraz jakie są główne zmienne, które warunkują osiągnięcie tych korzyści.

Drugi kierunek dalszych badań to poszukiwanie sposobów ograniczenia kosztów interwencji poprzedzających i towarzyszących. Biznesowy charakter przyjmowanych w modelu LEM wskaźników, na które zorientowane jest szkolenie, powoduje, że dokonanie ich zmiany jest zadaniem menedżerów liniowych, dlatego szkolenie jest stale wspierane przez działania towarzyszące, które mierzą i doskonalą. Traktując szkolenie grupowe nie jako działanie jedynie motywacyjne, ale również jako uczące, należy postawić pytanie, jaki format całości interwencji byłby najmniej kosztowny. Czy lepiej dość szybko przeprowadzić serię szkoleń grupowych, czy raczej rozdzielić rzadsze szkolenia serią interwencji coachnigowych? Na tak postawione pytanie praktyczne żaden z modeli oceny szkoleń nie próbuje odpowiadać, choć można uważać, że to właśnie ono stanowi faktyczny problem organizacji, która chce uzyskać jakiś pożądany poziom wyróżnionych wskaźników biznesowych (wynikowych i procesowych). Wydaje się, że bez wnikliwszej analizy struktury oddziaływania szkolenia na jego uczestników teorie zarządzania szkoleniami nie będą mogły wspomóc praktyki w rozwiązywaniu tak postawionego problemu.

Literatura

- Alliger G.M., Janak E.A., *Kirkpatrick's level of training criteria: thirty years later*, „Personnel Psychology” 1989 nr 42.
- Allinger G.M. i in., *Meta-analysis of relations among training criteria*, „Personnel Psychology” 1997 vol. 50 nr 3.
- Bramley P., *Ocena efektywności szkoleń*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2001.
- Brown K.G., Gerhardt M.W., *Formative evaluation: an integrative practice model and case study*, „Personnel Psychology” 2002 vol. 55 nr 4.
- Dust B., *The myth of training ROI*, „Chief Training Officer” 2004 nr 1; dostępne na www.clomedia.com (11.07.2004).
- Ellis K., *What's the ROI of ROI?*, „Training” 2005 vol. 41 nr 1.
- Fitz-enz J., *Rentowność inwestycji w kapitał ludzki*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2000.
- Holton III E.F., *The flawed four-level evaluation model*, „Human Resource Development Quarterly” 1996 vol. 7 nr 1.
- Kaplan R.S., Norton D.P., *Strategiczna karta wyników*, CIM, Warszawa 2001.
- Kirkpatrick D., *Ocena efektywności szkoleń*, Studio Emka/Door, Warszawa 2001.
- Kossowska M., Sołtysińska I., *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.
- Kuc B.R., *Kontrola strategiczna w zarządzaniu przyszłością*, [w:] *Przedsiębiorstwo wobec współczesnych wyzwań w procesie zarządzania*, red. I. Hejduk, L. Ciborowski, Wyd. Akademii Podlaskiej, Siedlce 2005.
- Nickols F., *Evaluating training – there is no „cook book” approach* (data na tekście 2000); dostępne na <http://www.home.att.net/nickols/articles.htm> (20.07.20005).

- Nickols F.W., *Why a stakeholder approach to evaluating training*, „Advances in Developing Human Resources” 2005 vol. 7 nr 1.
- Phillips J.J., Stone R.D., Pulliam Phillips P., *Ocena efektywności w zarządzaniu zasobami ludzkimi*, Human Factor, Kraków 2003.
- Phillips J., *ROI – the search for best practices*, „Training+Development” 1996 vol. 50 nr 2.
- Pocztowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, PWE, Warszawa 2003.
- Salas E., Cannon-Bowers J.A., *The science of training: a decade of progress*, „Annual Review of Psychology” 2001 nr 52.
- Sloman M., *Strategia szkolenia pracowników*, PWN, Warszawa 1997.
- Spitzer D.D., *Learning effectiveness measurement: A new approach for measuring and managing learning to achieve business results*, „Advances in Developing Human Resources” 2005 vol. 7 nr 1.
- Suchodolski A., *Rozwój pracowników*, [w:] *Zarządzanie kadrą*, red. T. Listwan, Beck, Warszawa 2004.
- Tobin D.R., *The fallacy of ROI calculations*, „Corporate Learning Strategies”, 1998. dostępne na www.tobincls.com (20.06.2004).
- Training management – a comprehensive analysis of employer-sponsored training in United States*, „Training” 2004 vol. 41 nr 11 (brak autora).
- Trochim W.M.T., McLindena D.J., *From puzzles to problems: assessing the value of education in a business context with concept mapping and pattern matching*, [w:] *Evaluation Systems and Processes*, red. J. Phillips, Alexandria 1998a.
- Trochim W.M.T., McLindena D.J., *Getting to parallel: assessing the return on expectations of training*, „Performance Improvement” 1998 vol. 37 nr 8.
- Waściński T., Kiedrowska K., *Ekonomiczność szkoleń pracowniczych*, Elipsa, Warszawa 2002.
- Woźniak J., *Analiza potrzeb szkoleniowych – procedura, nauka, czy sztuka sprzedaży*, [w:] *Przedsiębiorstwo i jego otoczenie w warunkach integracji europejskiej. Problematyka zasobów ludzkich*, red. E. Niedzielski, Wyd. UWM, Olsztyn 2004.
- Woźniak J., *Metoda mapowania pojęciowego jako narzędzie zarządzania efektywnością szkoleń*, Zeszyty Naukowe Politechniki Świętokrzyskiej nr 32, Kielce 2006a.
- Woźniak J., *Metoda Philipsa jako nowa nadzieja w badaniu efektywności szkoleń*, [w:] *Ewolucja zarządzania organizacjami. Doświadczenie i przyszłość*, red. H. Król, WSFiZ, Warszawa 2005b.
- Woźniak J., *O definiowaniu usług profesjonalnych*, Zeszyty Naukowe Politechniki Świętokrzyskiej nr 32, Kielce 2006b.
- Woźniak J., *O szkoleniach z umiejętności miękkich i symulowaniu konfliktów na przykładzie ćwiczenia wykorzystującego „dylemat więźnia”*, [w:] *Sprawozdania XXIII Szkoła Symulacji Systemów Gospodarczych*, Prace Naukowe Instytutu Organizacji i Zarządzania Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 2006d (złożone).
- Woźniak J., *Podejście zewnętrzne i wewnętrzne w badaniu efektywności szkoleń*, [w:] *Wybrane aspekty funkcjonowania gospodarki opartej na wiedzy*, red. J. Korczak, Zeszyty Naukowe Wydziału Ekonomii i Zarządzania Politechniki Koszalińskiej, Koszalin 2005c.
- Woźniak J., *ROI czy ROE, czyli inaczej o efektywności szkoleń*, [w:] *Efektywność źródłem bogactwa narodów*, red. T. Dudycz, Wyd. Społeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania w Łodzi, t. VII, z. 1b, Łódź 2006c.
- Woźniak J., *ROI dla szkoleń – utopia czy mit?*, [w:] *Polska gospodarka w UE*, red. S. Pangsa-Kania S., G. Szczodrowski, Wyd. UG, Gdańsk 2005a.
- Woźniak J., *Rola szkoleń w strategicznej karcie wyników, czyli szkolenia jako narzędzie komunikacji wewnętrznej*, [w:] *Rachunkowość zarządcza i controlling a strategię przedsiębiorstw i instytucji*, red. E. Nowak, Prace Naukowe Akademii Ekonomicznej, Wrocław 2005d (w druku).
- Woźniak J., *Szkolenia jako narzędzie rozwoju kadr*, praca habilitacyjna (w przygotowaniu).

A SEARCH FOR METHODS FOR ASSESSING THE REASONABLENESS OF TRAINING

Summary

The text discusses chosen difficulties in evaluating soft skills training outcomes. The sources of these difficulties are characterized by referring to the context of effective communication in task-related interactions that have no prescriptions for how they should be conducted. The article concludes that theoretical training evaluation models, using ROI or ROE type measurement are based on assumptions (described in the text) which are usually not fulfilled for soft skills trainings. An alternative approach for training management is proposed – replacing effectiveness measurement by formative evaluation which will guarantee by its process the success of the whole training intervention.