

ROZDZIAŁ 4

Nowe tendencje w podejściu do szkoleń w organizacji

Mariola Łaguna

Wprowadzenie

Szkolenia stanowią jeden z elementów strategii zatrudnienia i rozwoju kadry. Zarządzanie firmą to także zarządzanie wiedzą, zarządzanie zmianą i rozwojem organizacji. Patrząc z perspektywy firmy, która szkoli swoich pracowników, szkolenie stanowi narzędzie rozwoju personelu – ma dostarczyć organizacji osób, które będą efektywnie wykonywały swoją pracę (por. Sitko-Lutek 2004). Wzrost kompetencji pracowników, ich lepsze przygotowanie do wykonywania zadań i większa motywacja do działania oraz do rozwoju, mogą stanowić siłę napędową organizacji. Szkolenia są więc jednym z działań służących zwiększaniu konkurencyjności, budowaniu pozycji na rynku i marki firmy, a co za tym idzie marki produktu lub usługi. Jeśli zgłaszany jest problem „nasza marka jest gorzej spostrzegana niż inne” lub „nasza marka jest słabo rozpoznawalna”, zwykle oprócz działań marketingowych potrzebne są rów-

niez inne, w tym także szkoleniowe. Patrząc z perspektywy pracownika uczestniczącego w szkoleniu, ma ono pomóc mu w realizacji indywidualnej ścieżki kariery. Ma dostarczyć kompetencji, które pozwalają na lepsze radzenie sobie z wymaganiami środowiska pracy, pełnionej roli zawodowej. Dobrze, jeśli cele pracownika i firmy są zbieżne, jeśli przez realizację celów indywidualnych można osiągać także te organizacyjne (Grant, Little, Phillips 2007). Ta integracja perspektyw organizacyjnej i indywidualnej zdaje się być wyzwaniem dla definiowania nowej roli szkoleń w organizacji.

Jednocześnie sposób rozumienia roli szkoleń w organizacji zmienił się na przestrzeni lat. O ile wcześniej bywały traktowane jako wydatek konieczny, aby przygotować nowo zatrudnionych pracowników do wykonywania zadań, o tyle aktualnie dostrzega się coraz bardziej znaczenie stałego podnoszenia kompetencji i motywowania do pracy całego personelu, a także motywowania pracowników do rozwoju i budowania kapitału personalnego firmy (Bentley 1991). Wydatki na szkolenia stanowią ważną pozycję w budżecie wielu firm, w polskich firmach wynoszą one ok. 8% kosztów pracy (Borkowska 2003, za Woźniak 2009). Coraz częściej są one spostrzegane jednak jako inwestycje, które mają przynieść wymierne korzyści. Zarządy firm dostrzegają negatywne skutki braku szkoleń – organizacja, która nie szkoli swoich pracowników, nie pomaga im w nabywaniu potrzebnych umiejętności, nie jest w stanie nadążać za zmianami i efektywnie konkurować na rynku, jej produkty lub usługi stają się stopniowo mniej atrakcyjne (por. Bentley 1991). Dlatego szkolenia stanowią ważny element strategii rozwoju kadry oraz podnoszenia konkurencyjności firmy. Tak na przykład na podstawie badań przeprowadzonych w 1143 przedsiębiorstwach, właściwie zaprojektowany i prawidłowo zrealizowany proces szkoleniowy zwiększając kompetencje pracowników przynosi konkret-

ne efekty finansowe: 14% wzrostu zysku ze sprzedaży (w porównaniu z 4% wzrostem w 24.000 firmach, które nie wdrożyły programu szkoleń) oraz 33% wzrostu zysku w przeliczeniu na jednego pracownika (w porównaniu z 11% wzrostem w grupie porównawczej) (Nie można nie inwestować w załogę 2005). Wydatki poniesione na szkolenie mogą więc stanowić bardzo dobrą inwestycję, wyliczaną także, ale nie tylko, w kategoriach finansowych.

Projektując i realizując szkolenia, jeśli sięga się do jakichś koncepcji teoretycznych, są to często reguły uczenia się wypracowane w ramach teorii behawioralnych. Wiele działań szkoleniowych, a nawet postulowanych modeli, jak na przykład model oceny szkolenia Kirkpatricka (1994), ma charakter ateoretyczny, w tym sensie, że nie odwołuje się do konkretnej teorii funkcjonowania osoby, przebiegu procesów uczenia się (por. Woźniak 2009). Praktyka szkoleniowa ma także często charakter eklektyczny – sięga do wielu źródeł teoretycznych, posługując się jednocześnie teoriami behawioralnymi procesu uczenia się w ustalaniu celów szkoleniowych i ocenie stopnia ich realizacji oraz humanistyczną teorią Carla Rogersa w budowaniu klimatu grupowego. Działalność szkoleniowa traktowana jest raczej jako sztuka, umiejętność lub rzemiosło, a nie obszar dociekań naukowych, ukierunkowanych przez przyjęte modele teoretyczne. Co wobec tego może wnieść psychologia do praktyki szkoleniowej? Wydaje się, że może zaoferować teorie pozwalające lepiej zrozumieć zachowanie człowieka i jego zmianę, która jest przecież najczęściej celem oddziaływań szkoleniowych.

Obiecujące wydaje się w tym kontekście wykorzystanie teorii społeczno-poznawczych, które ujmują osobę w kontekście sytuacji, w jakiej ona działa (Mischel 1973). Uwzględnienie kontekstu sytuacyjnego wydaje się ważne zwłaszcza w analizie zachowań organizacyjnych, gdzie otoczenie, jakie tworzy konkretna firma, stanowi ważny czynnik, który

oprócz właściwości osoby może wpływać na zachowanie. Aby rozwinięte przez szkolenie kompetencje mogły zostać wykorzystane w działaniu, potrzebny jest odpowiedni klimat w organizacji, który sprzyja wdrażaniu zmian. Jednocześnie podejście społeczno-poznawcze oferuje dynamiczne wyjaśnienia wzajemnych relacji między osobą, środowiskiem i zachowaniem (Bandura 1997).

Wydaje się, że warto przyrzeć się nowym propozycjom teoretycznym, które mogą zmienić nieco sposób myślenia na temat szkoleń i ich projektowania. Dlatego w tym rozdziale omówione zostaną zagadnienia działań szkoleniowych tj. celów szkolenia, przebiegu procesu szkoleniowego, doboru metod i projektowania sesji szkoleniowych, pokazując ich nowe ujęcia. Propozycje te stanowią uzupełnienie dla tradycyjnie przyjmowanych podejść do szkolenia.

Cele szkoleń z perspektywy budowania konkurencyjności firmy

Skoro szkolenia stanowią nie tyle konieczny wydatek, ile ważną inwestycję, w jakie szkolenia warto inwestować? Jakie zasoby powinny rozwijać szkolenia, aby zwiększać konkurencyjność organizacji? Odpowiedź na te pytania zmieniała się w ciągu ostatnich lat, a analizy psychologiczne nie pozostają bez wpływu na to, jak definiowane są cele szkoleń.

Przyjmując tradycyjne podejście do szkoleń uważano, że wystarczy rozwijanie kompetencji technicznych, związanych z wykonywaniem zadań, obejmujące wiedzę i umiejętności zapewniające sprawne posługiwanie się rzeczami. Czy jednak dzisiaj także jest to wystarczające? W związku ze wzrostem znaczenia sektora usług w porównaniu z sektorem produkcji, coraz bardziej potrzebne okazuje się nie tylko dostarczanie wiedzy

i umiejętności technicznych, związanych z wdrażaniem nowych technologii, ale także tzw. umiejętności miękkich, nazywanych też społecznymi, które odnoszą się do komunikowania się z innymi i współpracy oraz do kierowania własną motywacją do działania (Woźniak 2009). Również rosnąca konieczność realizacji projektów w różnych zespołach, zwłaszcza wielokulturowych, wymaga rozwoju umiejętności współdziałania i komunikowania dla zapewnienia efektywności realizacji zadań (Boski 2009). Dlatego wskazuje się coraz częściej na rolę zasobów ludzkich, a także tzw. zasobów psychologicznych organizacji, rozwijanych przez szkolenia.

Fred Luthans i Carolyn M. Youssef (2004) analizując kwestię konkurencyjności organizacji wskazują na cztery potencjalne źródła zasobów, które tę konkurencyjność mogą budować (patrz tab. 7). Pierwsze z nich to tradycyjnie wyróżniane zasoby finansowe (np. dostęp do kredytów), zasoby strukturalne (np. zasoby fizyczne, procedury, systemy, modele podejmowania decyzji) oraz technologiczne (np. technologie informatyczne). Ta grupa zasobów nie stanowi zwykle unikalnej właściwości żadnej firmy i w krótkim czasie może zostać skopiowana przez konkurencję. Dlatego tradycyjne zasoby, choć łatwo mierzalne, obiektywne, nie stanowią najlepszej gwarancji konkurencyjności organizacji.

Drugie źródło konkurencyjności stanowią zasoby ludzkie, do których zalicza się tzw. wiedzę jawną (explicit knowledge) oraz wiedzę utajoną (tacit knowledge) pracowników danej firmy (Nonaka, Takeuchi 2000). O ile wiedza jawna, zdobywana także podczas szkoleń, może być w pewnym stopniu przejęta przez konkurencję, o tyle wiedza utajona stanowi zasób specyficzny dla danej organizacji, który nie tak łatwo imitować. Wiedza jawna, zestaw informacji i kompetencji, które mogą być nabywane w trakcie szkoleń zewnętrznych, może

być podobna w przypadku pracowników różnych firm. Stanowi istotny atut organizacji, ale nie zawsze decyduje o jej wyjątkowości i buduje przewagę konkurencyjną. Jak pokazują badania, jej podwyższenie w trakcie szkolenia może nie przekładać się na wzrost efektywności działań w miejscu pracy (Colquitt, LePine, Noe 2000). Odwrotnie jest w przypadku wiedzy utajonej, która jest specyficzna dla danej organizacji, budowana w dłuższej perspektywie czasowej, stanowi część jej kultury. Składa się na nią zrozumienie struktury i dynamicznych procesów zachodzących w organizacji, które trudno jest przekazać werbalnie na przykład podczas wykładu, jej nabywanie wymaga osobistego doświadczenia i treningu (Nonaka, Takeuchi 2000). Ponieważ nabywanie wiedzy utajonej wymaga czasu, organizacja traci ją, gdy nie jest w stanie zatrzymać swoich pracowników. Szkolenia wewnętrzne, przeznaczone tylko dla pracowników danej firmy, mogą budować zarówno wiedzę jawną, jak i utajoną, budując konkurencyjność firmy dzięki wzmacnianiu jej zasobów ludzkich.

Za trzecie źródło konkurencyjności Luthans i Youssef (2004) uznają kapitał społeczny. Obejmuje on wspierające relacje międzyludzkie, międzygrupowe, na przykład między wydziałami firmy oraz międzyorganizacyjne. Kapitał społeczny firmy stanowią także panujące w organizacji normy społeczne i podzielane wartości oraz zaufanie społeczne, jakim się cieszy. Warto zauważyć, że to źródło konkurencyjności firmy nie wymaga dużych nakładów finansowych, potrzebne jest jednak umiejętne zarządzanie tego rodzaju kapitałem. W jego budowaniu można wykorzystywać także szkolenia wewnętrzne dostarczające okazji uczenia się efektywnej komunikacji, budowania wzajemnego zaufania, gospodarowania czasem i ustalania priorytetów, aby zachować równowagę między życiem prywatnym i zawodowym, znaleźć czas na relacje z bliskimi, które dają wsparcie społeczne.

Tabela 7. Zasoby budujące konkurencyjność organizacji

Kategoria zasobów	Rodzaje zasobów
Kapitał tradycyjny	Zasoby finansowe Zasoby strukturalne/fizyczne Zasoby technologiczne
Kapitał ludzki	Wiedza jawna Wiedza utajona
Kapitał społeczny	Sieci społeczne Normy i wartości Zaufanie społeczne
Pozytywny kapitał psychologiczny	Przekonanie o własnej skuteczności Nadzieja Optymizm Prężność osobowości

Czwarte źródło konkurencyjności firmy to autorska propozycja Luthansa i Youssef (2004). Odwołując się do podejścia społeczno-poznawczego oraz do rozwijającego się szybko nurtu psychologii pozytywnej (Seligman, Csikszentmihalyi 2000), wskazują na istotną rolę tzw. pozytywnego kapitału psychologicznego, jaki stanowią pozytywne przekonania pracowników, które dają im unikalną siłę radzenia sobie z przeciwnościami i motywowania samych siebie do działania. Wymieniają tu takie przekonania, jak przeświadczenie o własnej skuteczności w danym obszarze działania (Bandura 1997), nadzieja na osiągnięcie sukcesu, na znalezienie dróg do celu, która daje energię do działania (Snyder 2002), optymizm rozumiany jako sposób wyjaśniania przyczyn własnych sukcesów, upatrywanie ich wewnątrz osoby, w jej stałych i uogólnionych dyspozycjach (Seligman 1999) oraz prężność osobowości (resiliency), czyli zdolność podnoszenia się, a nawet wzrostu po doświadczeniu porażki (Masten 2001). Przekonania te nie są tak stałe jak cechy osobowości, mogą być więc nie tyle traktowane jako kryteria selekcji przy rekrutacji

pracowników, ile rozwijane przez trening i szkolenia. Choć nie wszystkie z wymienionych przez Luthansa i Youssef zmiennych osobowościowych zostały dotychczas zweryfikowane w badaniach w kontekście organizacyjnym, to z całą pewnością można wskazać na przekonanie o własnej skuteczności jako jeden z ważnych zasobów przyczyniających się do efektywnego działania (Bandura 2000). Spostrzeganie siebie jako osoby skutecznej w danej dziedzinie sprzyja podejmowaniu zadań o wysokim poziomie trudności, stawianiu sobie wysokich celów, pozwala także określić jak duży wysiłek zostanie włożony w daną aktywność i jak długo będzie on podtrzymywany mimo napotykanych przeszkód, co może przyczyniać się do osiągnięcia sukcesu w działaniu (Bandura 1997; Stajkovic, Luthans 1998). Także ta grupa zasobów psychologicznych może być rozwijana przez szkolenia i przyczyniać się do budowania konkurencyjności firmy.

Wyniki badań pokazują także, że przekonanie o własnej skuteczności jest istotnym czynnikiem dla efektywności szkoleń (przeгляд badań Colquitt, LePine, Noe 2000; Saks 1995). Dobrze przeprowadzone szkolenia podwyższają poziom przekonania o własnej skuteczności, a to z kolei przyczynia się do lepszego wykonywania zadań tak zróżnicowanych, jak innowacyjne rozwiązywanie problemów, obsługa programów komputerowych, negocjowanie. Szkolenia wprowadzające dla nowych pracowników, zwłaszcza tych o niskim poziomie poczucia własnej skuteczności, mogą przyczyniać się do znacznego podwyższenia przekonania o możliwości poradzenia sobie z nowymi zadaniami, co w dłuższej perspektywie skutkuje lepszym wykonywaniem pracy, efektywnym radzeniem sobie z trudnościami, mniejszą gotowością do porzucenia pracy (Saks 1995). Wszystkie te wyniki wskazują, że podwyższanie przekonania o własnej skuteczności w obszarze działań zawodowych powinno stanowić jeden z ważnych celów szkoleń pracowniczych.

Zarówno zasoby ludzkie, jak i zasoby społeczne oraz pozytywne przekonania mogą stanowić unikalną właściwość organizacji, są wzajemnie powiązane, możliwe do rozwijania przez szkolenia. Takie spojrzenie na konkurencyjność firmy rozszerza znacznie zakres celów, jakie mogą być realizowane przez szkolenia. Mogą one dostarczać nie tylko wiedzy i kompetencji technicznych, ale także budować konkurencyjność organizacji wzmacniając jej zasoby społeczne, przyczyniając się do budowania wiedzy utajonej oraz rozwijania pozytywnych przekonań.

Przebieg i organizacja procesu szkoleniowego

Warunkiem skuteczności szkoleń jako narzędzia podwyższania kompetencji, jest ich dobre zaplanowanie, przygotowanie i realizacja. Podstawę dla praktyki realizacji szkoleń stanowi od wielu lat przede wszystkim tzw. systematyczny model szkoleniowy (Armstrong 2001; Rae 1999), który wskazuje kilka etapów procesu szkoleniowego (patrz tab. 8).

Tabela 8. Etapy procesu szkoleniowego opisywane przez systematyczny model szkoleniowy

1.	1. Analiza potrzeb szkoleniowych	Określenie luk w zakresie kompetencji
2.	2. Planowanie szkolenia	Wyznaczenie celów szkolenia, metod jego realizacji, ram czasowych itp.
3.	3. Przeprowadzenie szkolenia	Realizacja programu szkolenia
4.	4. Ocena szkolenia	Określenie efektów szkolenia oraz zadowolenia uczestników

Zgodnie z tym podejściem, w sytuacji, gdy szkolenie przygotowuje się dla pracowników konkretnej instytucji, jego przeprowadzenie

powinna poprzedzić analiza potrzeb szkoleniowych. Najogólniej biorąc chodzi tu o określenie kto powinien być szkolony oraz jakiego rodzaju kompetencje powinny zostać opanowane lub rozwinięte, aby uczestnicy szkolenia lepiej radzili sobie z wyzwaniami wykonywanej pracy. Diagnoza ta opiera się na dokładnej analizie pracy wykonywanej na danym stanowisku, wskazaniu kompetencji niezbędnych do jej poprawnego wykonywania oraz ocenie na ile osoby aktualnie zajmujące to stanowisko posiadają właśnie te kompetencje (Rae 1999).

Po przeprowadzeniu analizy potrzeb można przystąpić do zaplanowania szkolenia tak, aby zaspokajało ono rozpoznane potrzeby, luki w zakresie kompetencji. Na tym etapie określone są cele szkolenia, odwołując się najczęściej do podejścia behawioralnego opisywane w kategoriach mierzalnych zachowań, które uczestnicy będą w stanie wykonać po zakończeniu szkolenia (por. Davies, Alexander, Yelon 1983). Dobierane są także najbardziej odpowiednie metody dla realizacji założonych celów. Zapadają tu też decyzje o doborze treści nauczania, potrzebnych pomocy, jak również o składzie zespołu trenerów. Również wtedy określa się w jaki sposób będzie dokonywana ocena szkolenia, jakie będą ramy czasowe, termin i miejsce szkolenia.

Kolejny etap to przygotowanie materiałów szkoleniowych oraz przeprowadzenie szkolenia. Często jego realizacja powierzana jest trenerom zewnętrznym, niebędącym pracownikami danej firmy. Posiadając opracowany wcześniej plan szkolenia można przystąpić do jego przygotowania i realizacji. Przeprowadzenie szkolenia wymaga umiejętności stosowania metod pracy grupowej bądź aranżowania metod uczenia się na stanowisku pracy, a także organizowania uczenia się z wykorzystaniem e-learningu.

Ostatni etap to ocena szkolenia, czyli próba określenia efektów, jakie szkolenie przyniosło samym uczestnikom, w postaci wzrostu ich kom-

petencji, jak i samej firmie. Ewaluacja może dotyczyć także przebiegu wszystkich etapów samego cyklu szkoleniowego. Najczęściej przyjmuje się czteropoziomowy model oceny szkolenia zaproponowany przez Donalda L. Kirkpatricka (1994). Na poziomie pierwszym i drugim rekomenduje on ocenę wpływu szkolenia na osobę, która w nim uczestniczyła przez pomiar jej reakcji, czyli poziomu satysfakcji ze szkolenia oraz ocenę uczenia się, czyli zmian w zakresie wiedzy, umiejętności lub postaw. Trzeci i czwarty poziom oceny dotyczy efektów, jakie szkolenie przyniosło dla firmy, mierząc poziom zastosowania nowych kompetencji w praktyce po powrocie na stanowisko pracy oraz efekty jakie daje to organizacji jako całości, na przykład wzrost produktywności, jakości, bezpieczeństwa pracy. Postuluje się także wykazanie finansowych efektów, jakie przyniosło szkolenie przez obliczenie wskaźnika zwrotu poniesionych nakładów Return on Investment – ROI (Phillips 2007).

Proces szkoleniowy realizowany zgodnie z systematycznym modelem szkoleniowym ma charakter zaplanowanych działań, zmierzających do podwyższenia poziomu konkretnych kompetencji. Często przygotowanie szkoleń oraz ich realizacja zlecane są ekspertom zewnętrznym, pozostawiając analizę potrzeb szkoleniowych oraz ocenę uzyskanych efektów i zadowolenia uczestników w gestii firmy zamawiającej szkolenie. Podejście to spotyka się ostatnio jednak z krytyką (Woźniak 2009). Wskazuje się, że praktyka przygotowywania i realizacji szkoleń znacznie odbiega od zaleceń modelu systematycznego. Bardzo częste zaniedbywanie etapu analizy potrzeb szkoleniowych oraz oceny szkoleń nie tyle stanowi, zdaniem krytyków, oznakę niedoskonałości wdrożenia tego modelu, ile jest sygnałem, że nie przystaje on do realizacji szkoleń w realnych sytuacjach. Przeprowadzenie pełnej analizy potrzeb wraz z opisem stanowisk pracy oraz pełnej oceny szkolenia, przyjmując na przykład cztero-stopniowy model oceny zaproponowany przez Kirkpatricka (1994), jest

czasochłonne i kosztowne. Stanowi to jedno z istotnych praktycznych ograniczeń realizacji tego modelu. Raporty z badań dotyczących rynku szkoleń wskazują, że tylko część firm szkoleniowych faktycznie realizuje te dwa etapy procesu, a w ocenie szkoleń większość z nich ogranicza się do badania zadowolenia uczestników (np. Rynek usług szkoleniowych dla przedsiębiorstw w Polsce 2004).

Systematyczny model szkoleniowy zwraca małą uwagę na działania poprzedzające szkolenie, inne niż analiza pracy i pomiar kompetencji, nie wspominając o działaniach poszkoleniowych koniecznych, aby nowo nabyte kompetencje mogły zostać wprowadzone w życie i utrwalic się (por. Woźniak 2009). Szkolenie traktowane jest w tym podejściu raczej jako zdarzenie w życiu organizacji niż ciągły proces uczenia się. Model ten przyjmuje także, że jest możliwe obiektywne ustalenie potrzeb szkoleniowych, dlatego zarzuca się mu, że nie uwzględnia różnorodności podejść oraz interesów różnych uczestników organizacji, które mogą prowadzić do braku jednomyślności. Gdyby poszukiwać osadzenia teoretycznego dla tego modelu, byłyby nim behawioralne reguły uczenia się akcentujące ścisłe określenie celów oraz ilościowy pomiar efektów.

Z ograniczeniami tego modelu radzono sobie dotychczas na kilka sposobów. Jednym z nich było dodawanie kolejnych etapów procesu szkoleniowego oraz traktowanie go nie jako przebiegającego liniowo, ale jako cykl (Łaguna 2004; Łaguna, Fortuna 2009; Pont 1991). Jako dodatkowe etapy uwzględniane są działania promujące szkolenie wśród pracowników firmy, które mają zbudować ich motywację do udziału w szkoleniu oraz etap działań poszkoleniowych, które ugruntowują efekty, pomagają przenieść nowe kompetencje do środowiska pracy (Łaguna, Fortuna 2009). Proponuje się także, żeby ocena przeprowadzonego szkolenia, jego efektów oraz jakości, była punktem wyjścia dla nowego

szkolenia, uzupełniającego ewentualne braki w kompetencjach, których nie zlikwidowało aktualne szkolenie (Łaguna 2004; Pont 1991). Przy takim podejściu można mówić nie o procesie, ale o cyklu szkoleniowym i łączyć ostatni etap jednego cyklu z pierwszym kolejnego. Informacje zebrane w trakcie oceny jednego cyklu są wykorzystywane w projektowaniu następnego, a proces rozwoju kompetencji nie kończy się wraz z zakończeniem jednego szkolenia.

Nową propozycją jest tzw. model zarządzania efektywnością procesu szkoleniowego opracowany przez Jacka Woźniaka (2009). W podejściu tym ocena szkolenia nie jest ostatnim etapem kończącym szkolenie, ale dokonuje się w trakcie całego procesu, począwszy od etapu jego przygotowywania. Zarówno ciągła ocena, jak i inne działania, mają służyć takim modyfikacjom szkolenia, aby mogło ono jak najlepiej służyć realizacji zmiany, jaka ma nastąpić w organizacji w efekcie interwencji szkoleniowej. Nie tyle chodzi więc o uzyskanie ścisłych danych ilościowych dotyczących poziomu kompetencji pracowników, ile o analizę problemów pojawiających się w organizacji z uwzględnieniem perspektywy ich spostrzegania przez różne osoby (tzw. grupy dobrze poinformowanych aktorów, do których należy nie tylko kadra kierownicza). Analiza taka ma doprowadzić do stworzenia całościowej wizji sytuacji przy minimalnym nakładzie kosztów. Dlatego zamiast pomiaru ilościowego poszczególnych kompetencji wskazuje się na użyteczność danych jakościowych, wywiadów i obserwacji. Podkreśla się tu także istotną rolę działań poprzedzających szkolenie oraz działań wzmacniających efekty szkoleniowe, które dokonują się już po jego zakończeniu. Podejście to zwraca większą uwagę na kontekst organizacyjny, w jakim funkcjonuje ucząca się osoba. Jest to nowa propozycja, która wydaje się stanowić interesującą alternatywę dla systematycznego modelu szkoleniowego, dominującego w literaturze

dotyczącej tego obszaru działania. Autor wskazuje na jej użyteczność analizując przypadki z praktyki zarówno szkoleń tradycyjnych, jak i e-learningowych.

Metody uczenia się w organizacji

Tradycyjnie rozumiane szkolenie polega na przeprowadzeniu sesji lub serii sesji, najczęściej o charakterze spotkań grupowych, w trakcie których uczestnicy nabywają nowych kompetencji. Szkolenia grupowe są prowadzone z wykorzystaniem różnych metod, począwszy od takich jak wykład i dyskusja, po bardziej aktywizujące, jak analiza przypadku, odgrywanie ról, gry (Łaguna 2004). Najstarszą i najbardziej nawiązującą do praktyki szkolnej i akademickiej metodą szkoleniową jest wykład, wspierany obecnie zwykle przez różnego rodzaju pomoce audiowizualne. Ich wykorzystanie nie zmienia jednak faktu, że metoda ta nie pozwala na opanowanie nowych umiejętności potrzebnych w wykonywaniu konkretnej pracy. Dlatego trenerzy w swojej pracy posługują się metodami, które pomagają także opanowywać nowe zachowania, czasem wykorzystują techniki niekonwencjonalne wywodzące się nawet z teatru improwizacji (Urban 2010).

Warto jednak zdać sobie sprawę, że ograniczenie szkoleń i uczenia się w organizacji do spotkań grupowych stanowiłoby zdecydowane zubożenie szerokiego zakresu możliwości. Uczenie się w organizacji dokonuje się właściwie w sposób ciągły, szkolenia mogą być realizowane nie tylko w grupie, ale także na stanowisku pracy czy przez metody uczenia się na odległość, które można określić wspólną nazwą e-learningu. Proces uczenia się odbywa się nie tylko w trakcie sesji szkoleniowych, ale również po ich zakończeniu i może dotyczyć nie

tylko umiejętności zawodowych, ale także zmian w zakresie ogólnych przekonań.

Ważną rolę w uświadomieniu faktu, że uczenie się stanowi ciągły proces, odegrała koncepcja organizacji uczącej się, zaproponowana przez Petera Senge (1998). Opiera się ona na założeniu, że uczenie się samo w sobie stanowi wartość i jest nieprzerwanym procesem, dzięki któremu organizacja podlega stałej transformacji (Lundy, Cowling 2000, s. 278). Choć uczymy się nie tylko w trakcie specjalnie zaplanowanych szkoleń, mogą one stanowić wsparcie dla nieustającego procesu wdrażania zmian, który służy utrzymaniu konkurencyjności firmy.

Senge (1998) opisuje warunki, które pozwalają budować organizację uczącą się. Firma, której pracownicy nie obawiają się wypróbowywania nowych rozwiązań, uczenia się nie tylko w trakcie szkolenia, ale także na własnych sukcesach i błędach, ma szanse wykorzystać i rozwinąć potencjał rozwojowy zatrudnionych w niej osób. Wymaga to jednak pogodzenia się z nieuchronnością błędów, popierania otwartości na nowe, często zaskakujące, rozwiązania, doceniania wartości różnych punktów widzenia (por. Morgan 2002). Stwarzanie pracownikom możliwości podejmowania samodzielnych działań, nagradzanie niekonwencjonalnych i skutecznych rozwiązań pozwala im cieszyć się z pracy i traktować ją jako okazję do własnego rozwoju, osiągnięcia osobistego mistrzostwa. Może także budować poczucie współtworzenia firmy i wspólnoty z innymi, a co za tym idzie, także chęć zaangażowania się (Senge 1998). Organizacje, które spełniają te warunki, wspierają swoich pracowników w dążeniach do rozwoju. W klimacie, który pozwala na wdrażanie nowych umiejętności, na próby zmiany dotychczasowych sposobów zachowania bez obawy, że popełni się przy tym błąd, który pociągnie za sobą karę ze strony przełożonego, szkolenia mogą stać się efektywnym wsparciem w podnoszeniu poziomu kompetencji. Można wtedy liczyć na rzeczywi-

ste efekty szkoleń, na faktyczne wykorzystywanie nowych umiejętności w działaniu.

Nowoczesne szkolenia coraz częściej łączą różne techniki uczenia się, wykorzystując także metody uczenia się podczas wykonywania pracy. Formy te mogą być stosowane niezależnie, mogą jednak stanowić ważne wsparcie dla tradycyjnych spotkań grupowych. Szkolenia wewnętrzne połączone z uczeniem się w trakcie wykonywania pracy są także narzędziem budowania wiedzy utajonej w organizacji oraz rozwijania jej kapitału społecznego i psychologicznego (Luthans, Youssef 2004). O ile tradycyjne metody szkoleniowe są już dość dobrze opisane (np. Łaguna 2004), o tyle badania nad uczeniem się na stanowisku pracy dopiero rozwijają się (Berings, Poell, Simons 2008). Dlatego różnym formom uczenia się podczas wykonywania zadań związanych z pracą zostanie poświęcona uwaga w tym podrozdziale.

Uczenie się na stanowisku pracy polega nie tyle na prostym nabywaniu wprawy w trakcie wykonywania pracy, która nie zawsze prowadzi do rzeczywistej poprawy funkcjonowania (Argyle 1981, s. 195–197), ile na wykorzystaniu wykonywanych zadań do uczenia się, często przy wsparciu innych osób. Taka forma rozwijania kompetencji ułatwia transfer, czyli przenoszenie efektów uczenia się do realnego funkcjonowania na co dzień, pozwala uniknąć problemów z zastosowaniem wiedzy wyuczonej podczas szkolenia organizowanego poza miejscem pracy.

Metody uczenia się na stanowisku pracy można podzielić na cztery główne kategorie: uczenie się przez relację z drugą osobą, podczas wykonywania zadań specjalnych, uczenie się przy wsparciu grupy oraz samodzielne doksztalcanie się (Łaguna 2004; Urbanik-Papp 2001). Do pierwszej grupy można zaliczyć obserwację sposobu wykonywania obowiązków przez bardziej doświadczonego pracownika (*sitting-by-Nell*), coaching, czyli uczenie się w trakcie wykonywania zadań pod okiem

trenera udzielającego wsparcia w ustanawianiu osobistych celów i w ich realizacji oraz mentoring, czyli pomoc w planowaniu kariery zawodowej, udzielana zwykle przez osobę stojącą o kilka szczebli wyżej w hierarchii służbowej (Parsloe, Wray 2002). Coaching oraz mentoring stają się coraz bardziej popularne, można też znaleźć coraz więcej publikacji na ich temat (np. Sidor-Rządkowska 2009).

Pracownicy mogą uczyć się także podczas wykonywania zadań specjalnych, na przykład w trakcie realizacji odpowiednio dobranego nowego projektu, czasowej rotacji stanowisk, oddelegowania na jakiś czas do instytucji, z którą firma współpracuje lub do innego oddziału firmy. Przydzielanie czasowe pracy na innym stanowisku w firmie, często w innym oddziale, pozwala pracownikowi zbudować sobie całościową wizję funkcjonowania organizacji. Oddelegowanie do wykonania zadania w filii firmy w innym kraju pozwala zdobyć międzykulturowe spojrzenie na jej funkcjonowanie i tworzy jej spójność (Luthans, Youssef 2004).

Niektóre metody wymagają obecności grupy, nie chodzi tu jednak o typową grupę szkoleniową. Tak w uczeniu się przez działanie (action learning) grupa 5–6 osób, z których każda realizuje jakiś swój projekt lub zadanie, spotyka się regularnie (np. raz w miesiącu na jeden dzień), by przedyskutować problemy pojawiające się w toku realizacji tych zadań (Weinstein 2003). Źródłem uczenia się mogą być także kontakty w ramach grup nieformalnych, na przykład sieć kontaktów między osobami wykonującymi ten sam zawód.

Kolejny sposób uczenia się, który może odbywać się również, choć nie tylko, w miejscu pracy, to samodzielne doksztalcanie. Coraz częściej w tym celu wykorzystywany jest internet lub intranety, czyli sieci wewnętrzne organizacji, dostępne w nich zasoby e-learningowe. Wykorzystanie mediów elektronicznych pozwala na łączenie przekazu obrazowego, dźwiękowego i słownego, sprawia, że nauka staje się

ciekawa i atrakcyjna. Dużą zaletą jest tu elastyczność, zarówno w zakresie wykorzystania czasu, tempa uczenia się, jak i doboru treści. Jest to dynamicznie rozwijający się obszar działań, któremu poświęca się coraz więcej uwagi w publikacjach dotyczących szkoleń (np. Mayer 2008; Woźniak 2009).

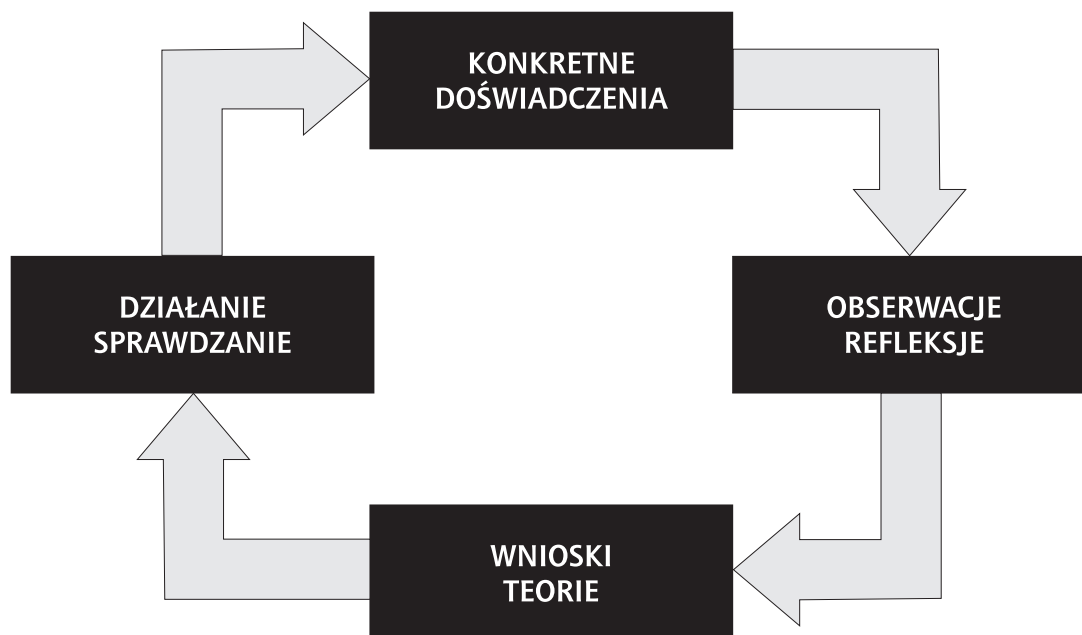
Wszystkie te metody mogą być stosowane jako uzupełnienie tradycyjnego szkolenia grupowego, jako sposób na ugruntowanie jego efektów po powrocie do firmy. Mogą też stanowić zupełnie samodzielne narzędzia uczenia się. Są zwykle mniej kosztowne od tradycyjnych szkoleń, nie odrywają też uczących się od wykonywania ich codziennych obowiązków. Pozwalają także zminimalizować problemy z transferem efektów uczenia się występujące w tradycyjnych szkoleniach grupowych (Keith, Richter, Naumann 2010). Kontekst sytuacyjny, ten sam w jakim odbywa się uczenie i późniejsze działanie, pozwala łatwiej inicjować nowe zachowania.

Planowanie sesji szkoleniowych

Tak jak w wykorzystywaniu metod szkoleniowych nastąpiło wyraźne przejście od metod wykładowych do metod wykorzystujących uczenie się w trakcie działania (Mayer 2004), tak i w podejściu do planowania poszczególnych sesji szkoleniowych mogą pojawić się pewne zmiany. Z typowymi sesjami szkoleniowymi mamy do czynienia przede wszystkim w trakcie szkoleń grupowych, jednak także podczas planowania uczenia się na stanowisku pracy czy też projektowania szkoleń e-learningowych wykorzystuje się pewne reguły i modele teoretyczne opisujące efektywny przebieg procesu uczenia się (Mayer 2008). Można więc mówić szerzej nie tylko o projektowaniu grupowych sesji szkoleniowych, ale

o projektowaniu doświadczeń, z których składa się szkolenie oraz o projektowaniu przejścia od sesji grupowych do działań w realnych sytuacjach pracy.

Najpopularniejszym dotychczas modelem opisującym proces uczenia się, wykorzystywanym często przez trenerów i projektantów szkoleń, jest model zaproponowany przez Davida A. Kolba (1997). Uczenie się jest tu traktowane jako proces ciągłej modyfikacji uprzedniego doświadczenia przez doświadczenie następujące po nim. Każde nowe doświadczenie wchodzi w interakcje z posiadanymi wcześniej przez osobę uczącą się ideami i modyfikuje doświadczenia, które następują po nim. W tym procesie wiedza się kształtuje przez transformację doświadczenia. Kolb opisuje proces uczenia się przez doświadczenie jako cykl złożony z czterech faz (rys. 2): zwykle rozpoczyna się on od konkretnego doświadczenia, dokonującego się „tu i teraz”, które zgadza się lub przeczy dotychczasowym poglądom. Następnie jest ono analizowane – uczący się, często z pomocą trenera i innych uczestników szkolenia, dokonuje refleksji nad tym doświadczeniem, ujmuje je z różnych perspektyw. Na kolejnym etapie kontynuuje analizę danych i zaczyna wyciągać wnioski z nowego doświadczenia, tworzy uogólnienia, własne teorie, które integrują jego obserwacje w logiczną całość. Podczas ostatniego etapu – aktywnego eksperymentowania – uczący się zmienia swoje zachowanie, sprawdza jak nowo wypracowane teorie działają się w praktyce, w nowych sytuacjach. To z kolei staje się źródłem kolejnego doświadczenia zapoczątkowując następny cykl uczenia się (por. Łaguna 2004). Koncepcja ta stanowi odpowiedź w jaki sposób strukturalizować sesje szkoleniowe, aby uczący się mogli w ich trakcie przejść cały cykl uczenia się, nie tylko doświadczając nowych sytuacji, ale także opracowując poznawczo to doświadczenie, by wyciągnięte z niego wnioski przenieść do realnych sytuacji życiowych.



Rysunek 2. Cykl uczenia się przez doświadczenie

Czy jednak wystarczy oprzeć projekt sesji szkoleniowej na regułach uczenia się przez doświadczenie, żeby osiągnąć pożądaną zmianę? Początkującym trenerom często przydarza się zaplanowanie doświadczenia negatywnego, doświadczenie porażki, a nie sukcesu, które stanowi punkt wyjścia w procesie uczenia się. Uczący się otrzymują zadanie, które znacznie przekracza ich aktualny poziom kompetencji, w związku z tym, jeśli nie otrzymają dodatkowych choćby minimalnych instrukcji, zwykle nie są w stanie wykonać go poprawnie. Doświadczenia takie proponuje się często jako formę diagnozy aktualnego stanu kompetencji, wykazania uczącym się, że nie radzą sobie jeszcze z danym zadaniem. Prowadzi to najczęściej do wyciągnięcia wniosków, że dana forma aktywności jest dla nich za trudna, że nie potrafią poradzić sobie. W konsekwencji więc tak zaplanowane doświadczenie wyjściowe prowadzi do obniżenia przekonania o własnej skuteczności w danej dziedzinie, co zwykle nie jest pożądanym efektem szkolenia.

Jak w związku z tym myśleć o doświadczeniach, które stanowią punkt wyjścia w cyklu uczenia się, aby pozwalały one zarówno na nabywanie nowych umiejętności, jak i budowanie pozytywnych przekonań, które mogą przyczyniać się do efektywnego wykorzystywania tych umiejętności w praktyce? Pewną odpowiedź stanowi zaproponowana przez Alberta Bandurę (1997, 2000) strategia kierowanego nabywania mistrzostwa (guided mastery) (patrz tab. 9). Opiera się ona na założeniu, zweryfikowanym zresztą w badaniach empirycznych, że dobrą drogą prowadzącą do budowania mocnego przekonania o własnej skuteczności jest doświadczanie sukcesu w działaniu (Bandura 1997).

Tabela 9. Etapy strategii kierowanego nabywania mistrzostwa

Etap uczenia się	Cele uczenia się
1. Instruowane modelowanie	Opanowanie podstawowych zasad i strategii niezbędnych do efektywnego wykonania zadania w różnych sytuacjach
2. Kierowane opanowywanie perfekcji w zakresie nowych umiejętności	Wykorzystanie opanowanych reguł i umiejętności w sytuacjach szkoleniowych symulujących sytuacje realne
3. Transfer poprzez samodzielnie kierowane osiągnięcie sukcesów	Zastosowanie nowych kompetencji w realnych sytuacjach, najpierw prostych, później bardziej złożonych i trudniejszych

Aby takie doświadczenie sukcesu było możliwe w trakcie nabywania nowych kompetencji, uczący się muszą najpierw opanować podstawowe zasady i strategie niezbędne do wykonania danego zadania. Powinni więc poznać najpierw proste umiejętności, podstawowe kroki, zanim przejdą do radzenia sobie z bardziej złożonym działaniem. Pomocne może być tu modelowanie, czyli uczenie się przez obserwowanie tego, jak inna osoba radzi sobie z danym zadaniem, w jaki sposób wykonuje

je efektywnie (Bandura 1977/2007). Takie rozłożenie zadania na małe, bardziej podstawowe elementy pozwala doświadczać sukcesu w ich opanowywaniu, w stopniowym radzeniu sobie najpierw z prostszymi zadaniami, zamiast doświadczenia niemożności poradzenia sobie od razu z bardziej złożonym działaniem.

Kolejny krok tego procesu polega na wykorzystaniu tych opanowanych już reguł i umiejętności w sytuacjach symulujących sytuacje realne. Może to być ćwiczenie z odgrywaniem ról, w którym trzeba złożyć w całość opanowywane wcześniej elementy kompetencji negocjacyjnych lub gra symulacyjna wymagająca wykorzystania poznanych wcześniej technik analitycznych i strategii podejmowania decyzji. Trener jest na tym etapie osobą wspierającą oraz udzielającą informacji zwrotnych, często z wykorzystaniem techniki wideo. Jego zadaniem jest kierowanie uwagą uczących się na te aspekty wykonania zadania, które należałoby jeszcze poprawić, zmienić. Dzięki temu nabywają oni biegłości w radzeniu sobie z bardziej złożonym zadaniem, nie ponosząc jednocześnie konsekwencji błędów, jakie byłyby nieuniknione w realnych sytuacjach życiowych.

Następny etap to stopniowe przenoszenie nowych kompetencji do realnych sytuacji. Tutaj także potrzebne jest wsparcie ze strony trenera, aby umiejętnie stopniować poziom trudności podejmowanych zadań, tak aby stanowiły one wyzwanie na miarę posiadanych aktualnie kompetencji i prowadziły do sukcesu, a nie do porażki. Chodzi jednak o wsparcie, a nie o wyręczanie osoby uczącej się w podejmowaniu decyzji, tak aby była ona w stanie sama kierować swoim działaniem, umacniając przekonanie o własnej skuteczności.

Zgodnie z modelem kierowanego nabywania mistrzostwa uczenie się przebiega stopniowo, od nabywania prostych sprawności i reguł, przez łączenie ich w bardziej złożone działania, po ich wykorzystanie w kontekście funkcjonowania realnej organizacji. Dzięki temu uczący się doświad-

czają kolejnych sukcesów na drodze do opanowania nowej kompetencji. Nie są oni stawiani od razu na początku wobec zadań, które przekraczają znacznie ich aktualne możliwości, ale prowadzeni krok po kroku przez doświadczenia, które ucząc nowych sprawności umacniają jednocześnie przeświadczenie „Potrafię to zrobić”. Jest to o tyle ważne, że jak pokazują wyniki licznych badań zachowanie osoby zależy w większym stopniu od jej przeświadczenia co do posiadanych kompetencji w danej dziedzinie niż od ich faktycznego poziomu (przeгляд badań Bandura 1997; 2000). Również metaanaliza wyników badań nad motywacją i efektywnością szkoleń wskazuje, że podwyższenie tego przekonania w trakcie szkolenia sprzyja transferowi nowych kompetencji, ich wykorzystaniu w sytuacji pracy (Colquitt, LePine, Noe 2000). Zasady zaproponowane przez Bandurę stanowią odpowiedź w jaki sposób można strukturalizować doświadczenie uczących się, aby stanowiło ono wartościowy punkt wyjścia w procesie uczenia się i modyfikowania uprzednich przekonań. Podejście to może stanowić odpowiedź przy projektowaniu zarówno pojedynczych sesji szkoleniowych, jak i całego cyklu szkoleń.

Czy jednak zawsze konieczne jest dyrektywne kierowanie procesem uczenia przez trenera i przechodzenie wszystkich tych etapów stopniowego nabywania nowych kompetencji? Czy tylko unikanie błędów i osiągnięcie sukcesy w stopniowym opanowywaniu sprawności prowadzi do efektywnego uczenia się? Najnowsze badania pokazują, że także podawanie tylko minimalnych wskazówek i zachęcanie do samodzielnego dochodzenia do rozwiązania może być efektywną metodą planowania szkoleń, nawet w przypadku osób o małej motywacji do uczenia się i niższych zdolnościach intelektualnych (Keith, Richter, Naumann 2010). Podejście to, nazywane aktywnym uczeniem się (active learning approach), odwołuje się do aktywności osoby uczącej się (podobnie jak np. Kolb 1997), proponuje jednak strukturalizację procesu uczenia się

w taki sposób, aby móc wpływać na procesy poznawcze, emocjonalne i motywacyjne uczestników szkolenia (Bell, Kozłowski 2008). Potrzebują oni z jednej strony wystarczającej swobody, by zaangażować się poznawczo w proces rozwiązywania problemu, z drugiej jednak dostatecznych wskazówek, by ich aktywność poznawcza doprowadziła do odkrycia użytecznej wiedzy (Mayer 2004). Strategie aktywnego uczenia obejmują uczenie się na błędach (error management training), trening mistrzostwa (mastery training), kierowaną eksplorację (guided exploration). Uczenie się przez odkrywanie, poznawanie strategii kontroli emocjonalnej oraz traktowanie błędów jako źródła użytecznych informacji zwrotnych, rozwija strategie metapoznawcze oraz kształtuje procesy samoregulacyjne, kluczowe w nabywaniu bardziej złożonych umiejętności i adaptowaniu ich do środowiska pracy (Bell, Kozłowski 2008). Najnowsze badania pokazują, że osoby uczące się z wykorzystaniem tych strategii z transferem nowych umiejętności radzą sobie zdecydowanie lepiej niż osoby uczące się w sposób tradycyjny, i to zarówno do zadań podobnych do tych używanych w trakcie szkolenia (analogical transfer), jak i nowych zadań, różnych od wcześniej rozwiązywanych (adaptive transfer) (tamże; Keith, Richter, Naumann 2010). Wykorzystanie tego podejścia ma więc znaczenie zwłaszcza wobec konieczności przystosowywania się do dynamicznie zmieniającego się środowiska pracy w nowoczesnych organizacjach.

Podsumowanie

W rozdziale tym zaprezentowane zostały nowe tendencje w podejściu do szkoleń, do ich przygotowywania. Fakt, że pojawiają się one zarówno w obszarze działań praktycznych, jak i w refleksji teoretycznej nad praktyką szkoleniową, wskazuje na dynamikę tej z pozoru ustabilizowanej

dziedziny działań organizacyjnych. Wydaje się także, że praktycy coraz częściej poszukują dobrych podstaw teoretycznych oraz ugruntowania w wynikach badań (evidence based practice) dla podejmowanych innowacji (Mayer 2004).

W obszarze psychologii interesującą perspektywą może być dobrze dopracowane teoretycznie i wciąż płodne, inspirujące działania aplikacyjne, podejście społeczno-poznawcze (Bandura 1977/2007; Mischel 1973). Warto zainteresować się bliżej podstawowymi kategoriami analizy proponowanymi w tym podejściu, takim jak przekonania, osobiste cele, plany. Są to istotne właściwości osoby, mające wpływ na podejmowane przez nią decyzje oraz działania, również zawodowe (Grant, Little, Phillips 2007). Określają nie tyle to, co stałe lub zdeterminowane przez wczesne doświadczenia, ile to, co ukierunkowane ku przyszłości, stanowiące źródło motywacji dla podejmowanych aktywności. Wszystkie te właściwości mogą być rozwijane przez szkolenia, a także służyć dla budowania konkurencyjności firmy jako forma jej kapitału psychologicznego. Warto jednak zachować otwartą postawę śledząc nowe badania i podejścia teoretyczne, które mogą wyrastać także na gruncie krytyki nurtu społeczno-poznawczego.