

Renata Winkler

## ROZDZIAŁ VII

# PROJEKTOWANIE I PRZYGOTOWANIE SZKOLEŃ W ORGANIZACJACH OPARTYCH NA WIEDZY

### 7.1. Organizacje oparte na wiedzy

W literaturze przedmiotu do form organizacji opartych na wiedzy zalicza się: organizację uczącą się, organizację inteligentną, organizację sieciową, organizację wirtualną oraz organizację fraktalną i procesową. Określając istotę organizacji opartych na wiedzy D. Bennet i A. Bennet [2004, s. 16] odwołują się do metafory kompleksowego, adaptującego się i inteligentnego systemu:

- *kompleksowego* – w znaczeniu stworzonego z dużej liczby odrębnych i inteligentnych jednostek (podmiotów), które powiązane są ze sobą w złożony i dynamiczny sposób (aczkolwiek niekoniecznie jednocześnie wszystkie wzajemnie). Podmioty te mogą stale lub czasowo współpracować w podgrupach tworzących podsystemy. Przy czym każdy z nich jest też w stanie (niezależnie od relacji w jakich pozostaje z pozostałymi) podejmować działania służące realizacji ich wspólnego celu<sup>1</sup>. Każdy z nich posiada też liczne powiązania wykraczające poza ramy systemu, w skład którego wchodzi.
- *adaptującego się* – w rozumieniu posiadającego zdolność do obserwacji i analizy otoczenia oraz dostosowywania się do działających w jego obrębie sił, w sposób umożliwiający satysfakcjonującą realizację założonych przez niego celów.

---

<sup>1</sup> Proporcje pomiędzy indywidualnym (niezależnym) działaniem składających się na system jednostek, a ich współdziałaniem zależą od aktualnych uwarunkowań otoczenia systemu, realizowanej przez niego misji, oraz typu przywództwa w jego obrębie.

- *inteligentnego* – czyli oznaczającego się takimi właściwościami, jak:
  - znakomite przygotowanie – osiąganego przez nieustanne nabywanie ze wszystkich dostępnych źródeł wszelkiej wiedzy, która pozwala z nowych perspektyw ocenić istniejące okoliczności rynkowe i zrozumieć wynikające z nich uwarunkowania sytuacyjne jego funkcjonowania,
  - myślenie silnie zorientowane na wyniki – wyrażające się w łączeniu praktycznego wykorzystania nabywanej wiedzy z kreatywnością i innowacyjnością,
  - adekwatne postawy – wynikające z antycypowania zmian, adaptowania nowych, funkcjonalnych zachowań oraz znajdowania rozwiązań łączących wszelkie istotne elementy,
  - trafne decyzje – oznaczające wybór najlepszych rozwiązań z uwagi na przyjmowane cele, zdefiniowane priorytety oraz możliwe alternatywy i ich konsekwencje.

Adaptujący się, kompleksowy i inteligentny system zdaniem tych autorów posiadać powinien umiejętność niezaplanowanego, choć adekwatnego do sytuacji (z uwagi na pojawiające się szanse i zagrożenia) przeorganizowywania zarówno własnej struktury, jak i powiązań posiadanych przez siebie z otoczeniem. W tym celu, po pierwsze dążyć ma do wypracowania umiejętności lokalizowania (zarówno w obrębie organizacji, jak i poza nią) oraz transferowania zasobów wiedzy niezbędnych dla wykorzystywania możliwości i rozwiązywania problemów; po drugie pielęgnuje zdolność rozwijania dotychczas nieposiadanych przez siebie cech umożliwiających jego przetrwanie i rozwój<sup>2</sup>.

Opisując organizacje oparte na wiedzy i podejmując próby określenia ich istoty wskazane wydaje się nawiązać też do tego, że według M. Morawskiego [2006, s. 63] niezależnie od wielkości i typu współczesnych przedsiębiorstw zorientowanych na wiedzę do bazowych cech je charakteryzujących zaliczyć należy przede wszystkim to, że w ich przypadku:

- oferowane są wiedzochłonne usługi i produkty,
- nacisk kładziony jest na podejmowanie i rozwijanie współpracy i współdziałania ze specjalistami najwyższej klasy posiadającymi kompetencje niezbędne z punktu widzenia pozycji konkurencyjnej organizacji,
- od pracowników oczekuje się postaw i zachowań wskazujących na zaangażowanie intelektualne,

<sup>2</sup> Powyższe zestawienie traktować należy jako modelowe. Z wielu względów odpowiada w większym stopniu wizerunkowi przyszłych organizacji opartych na wiedzy, niż opisuje te spośród istniejących organizacji, które aktualnie pretendują do miana opartych na wiedzy.

- tworzone są dogodne warunki dla inicjowania i podtrzymywania kontaktów zawodowych i pozazawodowych, wymiany poglądów oraz współpracy,
- kreowana jest kultura wspólnoty profesjonalistów afirmująca dialog, partnerstwo, zaufanie i odpowiedzialność,
- wspieraniu zarządzania wiedzą służą otwarte systemy komunikacyjne, które dzięki wdrożeniu elektronicznych narzędzi informacyjnych oraz zespołowych form pracy i współpracy zapewniają dostępność, wszechstronność i aktualność informacji oraz sprzyjają procesom uczenia się i rozwoju pracowników,
- wiedza jest wykorzystywana na rzecz klienta, któremu oferuje się wartości oparte na profesjonalizmie i partnerstwie we wzajemnych relacjach,
- zacierają się granice między obszarami funkcjonalnymi,
- strategia, struktura, procedury i kultura organizacyjna wraz z system zarządzania wiedzą tworzą spójną, zharmonizowaną całość,
- uwaga w procesie zarządzania koncentrowana jest na niematerialnych wartościach tworzących kapitał intelektualny organizacji,
- proces zarządzania zorientowany jest na twórcze łączenie kompetencji pracowników (organizacji) z pojawiającymi się okazjami (szansami).

Warto również przypomnieć, że zdaniem B. Mikuły [2007, s. 33-38] w organizacjach opartych na wiedzy:

- ideą przewodnią zarządzania jest zarządzanie wiedzą,
- zasoby niematerialne stanowią podstawowe źródło tworzenia wartości,
- relacje z otoczeniem kształtowane są na zasadzie gospodarki sieciowej,
- struktura organizacyjna znamionuje wysoką elastyczność,
- zacierane jest zróżnicowanie między pracownikami wykonawczymi i kierownictwem,
- kultura organizacyjna sprzyja zarządzaniu wiedzą.

W kontekście wszystkich powyższych treści odwołać należy się również do stwierdzenia P.F. Druckera i R. Wartzmana [2010, s. 107], którzy podkreślają, że odniesieniu do wszystkich organizacji opartych na wiedzy (niezależnie od tego jak będziemy je definiować i jakie właściwości im przypiszemy) absolutnie nieodzowna okazuje się świadomość tego, że z uwagi na naturę jaką wykazuje się każdy zasób wiedzy wszystko czego nauczą się organizacje, samo w sobie (niejako z definicji) jest już przestarzałe – a zatem choć nowe w dalszym ciągu pozostawia je przestarzałymi. Zatem w efekcie uniemożliwia im zaprzestanie uczenia się oraz stymuluje

do poszukiwania i transferowania coraz to nowszej wiedzy. Przez wzgląd na fakt, że jednym z podstawowych narzędzi formalnego systemu pozyskiwania i rozwoju wiedzy są szkolenia niniejszy rozdział poświęcony będzie problematyce szkoleń w organizacjach opartych na wiedzy, w szczególności zagadnieniu ich projektowania i przygotowania. Ponieważ pracownicy organizacji opartych na wiedzy stanowią docelową grupę adresatów szkoleń w pierwszej kolejności przeprowadzona zostanie krótka charakterystyka tej grupy pracowników.

## 7.2. Pracownicy w organizacjach wiedzy

Analizując omówioną istotę organizacji opartych na wiedzy i ich specyficzne właściwości za szczególnie istotne cechy tych organizacji z punktu widzenia pracowników uznać należy (por. [Nestorowicz 2000, s. 80]):

- otwarty system informacyjny wykorzystujący w dużym stopniu zdobycze informatyki,
- rozwinięte procesy uczenia się
- specyficzną kulturę organizacyjną w obrębie której informacje stanowią dobro wspólne, oczekuje się gotowości do współpracy kultywując przy tym konstruktywną konfrontację, a nacisk kładziony jest na wyniki.

Podkreślić należy także, że organizacje te chętnie korzystają z korzyści związanych z wykorzystaniem elastycznej siły roboczej. Tym samym w ramach tych organizacji:

- obok swobodnego posługiwania się technikami telekomunikacyjnymi i informatycznymi cenione są: profesjonalizm i mistrzostwo osobiste, zaangażowanie intelektualne oraz samomotywująca się kreatywność, jak również „usieciowienie” (wielorealcyjność),
- normą jest ustawiczne uczenie się oraz uczenie innych ludzi,
- trudno mówić o przejawach troski względem losu zatrudnionych przez nie osób.

Wszystko to u ludzi pracujących dla organizacji opartych na wiedzy niejednokrotnie przekłada się na wysoki poziom stresu związany z koniecznością nieustannego rozwoju, utrzymaniem wysokiego poziomu elastyczności, brakiem pewności zatrudnienia oraz niestabilnością zarobków. Implikuje również osłabienie ich lojalności<sup>3</sup>, oraz niejednokrotnie prowadzi do wystąpienia takich niepożądanych zjawisk, jakim są obniżenie poziomu ich motywacji, jak również poziomu zaufania w tworzonych przez nich ze współpracownikami relacjach zawodowych (por. [Mikuła,

---

<sup>3</sup> Model lojalności pracownika względem swojego pracodawcy zastąpiony zostaje modelem lojalności wobec samego siebie.

Pietruszka-Ortyl 2007, s. 66; Juchnowicz 2007, s. 23; Grudzewski i in. 2010, s. 143-147]).

W literaturze przedmiotu, do zasobów ludzkich organizacji opartych na wiedzy zaliczani są [Mikuła, Pietruszka-Ortyl 2008, s. 37]:

- pracownicy wiedzy,
- zatrudniony personel, nie będący pracownikami wiedzy,
- klienci oraz pracownicy firm kooperujących, którzy przejęli od organizacji realizację pewnych jej zadań.

Kwestia szkoleń zasadniczo dotyczy pierwszych dwóch wymienionych kategorii<sup>4</sup>.

Pracownicy wiedzy uznawani są za stosunkowo nową i relatywnie mało liczną grupę zatrudnionych, dla których wiedza jest zarówno surowcem, środkiem produkcji i samym rezultatem pracy (por. [Jemielniak 2008, s. 31]). Ich udział w tworzeniu wartości firmy jest wysoki, a oni sami trudni do zastąpienia. W odniesieniu do tej właśnie grupy z punktu widzenia próby ich charakterystyki za szczególnie zasadne wydaje się dokonanie przeglądu kompetencji pożądanых w ich pracy. Zdaniem M. Armstronga [2010, s. 363] pożądanе kompetencje, którymi powinni się charakteryzować opisać można wykorzystując trzy podejścia: oceniając wynagradzane w ich grupie zawodowej kompetencje akcentowane już na poziomie rekrutacji tych pracowników, analizując strukturę sektorów i branż, w których pracownicy ci dominują, względnie analizując umiejętności i kompetencje wyznaczone jako czynniki oceny ich pracy. Z przyczyn obiektywnych nie jest jednak możliwe szczegółowe rozważenie każdej z powyższych opcji w ramach niniejszego rozdziału. Warto jednak zwrócić uwagę na fakt, że M. Juchnowicz [2007, s. 26] do uniwersalnych obszarów rekrutacyjnych wymagań pracodawców zalicza obszary kompetencji<sup>5</sup> związane z:

- komunikacją – w tym znajomością języków obcych,
- umiejętnością współpracy – a zatem zdolności interpersonalnych, zarządzania konfliktem, negocjowania, kultury osobistej i odporności na stres,
- organizacją pracy,
- zdolnościami analitycznymi (tu: porządkowania i analizy wiedzy),

---

<sup>4</sup> Aczkolwiek należy zaznaczyć, że w praktyce gospodarczej coraz częściej odnotować można przypadki opracowywania szkoleń adresowanych do klientów organizacji opartych na wiedzy oraz do pracowników firm kooperujących z tego typu organizacjami. Warto przy tym nadmienić, że dominująca większość z nich realizowana jest przy pomocy specjalnie opracowanych aplikacji (w formie „multimedialnych programów”) umożliwiających zdobycie umiejętności niezbędnych dla korzystania z produktów oferowanych przez firmę.

<sup>5</sup> Abstrahując od złożonych kwestii definicyjnych związanych z terminem „kompetencja”.

- zdolnościami technicznymi – związanymi z wykorzystaniem dostępnego wyposażenia stanowiska pracy,
- zdolnościami związanymi z kreatywnością oraz zdolnością do uczenia się – szczególnie istotnymi z uwagi na nieustanną dezaktualizację wiedzy.

Wszystkie one (pomijając kompetencje techniczne, analityczne oraz związane z uczeniem się) uwzględnione zostały przez T. Oleksyna w opracowanym przez niego wykazie kompetencji najważniejszych. Autor ten w swojej klasyfikacji wyróżnił ponadto także [Oleksyn 2006, s. 43-97]:

- wiedzę<sup>6</sup> – z zakresu treści zadań do wykonania i kompetencji z nimi związanych, zakresu odpowiedzialności i autonomii, rozwoju zawodowego oraz jakości pracy,
- umiejętności – rozumiane jako „zdolność do realizacji złożonych, dobrze zorganizowanych wzorców zachowania w sposób płynny i elastyczny, zapewniający osiągnięcie danego celu lub wyniku” [tamże, s. 55],
- doświadczenie – wyłącznie realne o charakterze obiektywnym i przy uznaniu, że jakość doświadczenia i lata praktyki nie są tym samym, a dłuższe doświadczenie bywa w konflikcie z niektórymi rodzajami kreatywności i może stanowić swoiste ograniczenie efektywności działania,
- innowacyjność – związaną z umiejętnością wprowadzania rzeczy nowych, a niekoniecznie z ich tworzeniem (za co odpowiada wymieniona w poprzedniej klasyfikacji kreatywność, rozpatrywana zasadniczo łącznie z innowacyjnością),
- samodzielność,
- odpowiedzialność,
- przedsiębiorczość<sup>7</sup> – wyrażającą się zaangażowaniem oraz przywódczym, ale bardzo partnerskim i partycypacyjnym stylem zarządzania,
- orientację decyzyjną,
- profesjonalizm – interpretowany jako mistrzostwo osobiste,
- decyzyjność – pojmowaną jako „zdolność do podejmowania odpowiednich decyzji we właściwym czasie” [tamże, s. 94],
- inteligencję,

<sup>6</sup> Zarówno w jej aspekcie deklaratywnym, proceduralnym (związanym z wynikami) oraz przy uwzględnieniu tak zwanej wiedzy oczywistej (czyli pochodzącej z doznań zmysłowych i dotyczącej znajomości ludzi, miejsc oraz rzeczy).

<sup>7</sup> Tu zaznaczyć należy, że istotną staje się zasadniczo przedsiębiorczość intelektualną pozwalająca na tworzenie podstaw materialnego bogactwa z niematerialnej wiedzy (por. [T. Oleksyn 2006, s. 67]).

- asertywność,
- etyczne postępowanie,
- kulturę pracy.

Powyższy wykaz kompetencji należy dodatkowo poszerzyć o elastyczność i kompetencje odnoszące się do współpracy i współdziałania w warunkach wielonarodowości (wielokulturowości).

Elastyczność w opinii A. Wojtczuk-Turek [2007, s. 56 i 66-68] stanowi kluczową kompetencję pracownika wiedzy w kontekście permanentnie pojawiających się zmian. Definiowana jest zresztą jako zdolność do zmiany i wyznacza tym samym zdolność do adaptacyjności. Pożądana jest zarówno w zakresie funkcjonowania poznawczego (ponieważ jej brak może utrudniać zarówno zarządzanie wiedzą, jak i jej tworzenie); w odniesieniu do procesów emocjonalno-motywacyjnych (stanowi bowiem istotny element kształtowania motywacji wewnętrznej), na poziomie behawioralnym (jako że odpowiada za stosowanie zachowań adekwatnych do kontekstu), w aspekcie społecznego funkcjonowania (ponieważ podnosi poziom kompetencji interpersonalnych).

Kompetencje odnoszące się do współpracy i współdziałania w warunkach wielonarodowości, okazują się z kolei coraz bardziej potrzebne, ponieważ w praktyce gospodarczej nie tylko przestaje należeć do rzadkości współpraca osób wywodzących się z różnych nacji, ale też obserwować można coraz szerszy zakres wykorzystywania złożonych form współdziałania i kooperacji pomiędzy pracownikami wywodzącymi się z różnych narodowości.

W obrębie drugiej wymienionej kategorii pracowników (w grupie zatrudnionego personelu, nie będącego pracownikami wiedzy) wskazać należy te osoby, które charakteryzują się posiadaniem wiedzy w znacznej mierze wynikającej z działań rutynowych. Pracownicy ci (jak: pracownicy działu księgowego i administratorzy sieci) posiadają niski udział w tworzeniu wartości firmy, są jednak trudni do zastąpienia – co więcej angażowanie tej grupy pracowników w szkolenia, seminaria i treningi przygotowujące do wynikających z misji i strategii organizacji kierunkowych zmian umożliwia zwiększenie ich użyteczności dla organizacji jak również wzrost autonomii zajmowanych przez nich stanowisk (por. [Mikuła, Pietruszka-Ortyl 2008, s. 40-41]).

### **7.3. Szkolenia a skuteczność transferu wiedzy i sposoby jego realizacji**

Transfer wiedzy posiada status kluczowego procesu z udziałem wiedzy. Leży u podstaw realizowania pozostałych procesów z udziałem wiedzy (por. [Mikuła 2011, s. 59]). Warunkuje gromadzenie wiedzy i jej łączenie z posiadanymi zbiorami. Umożliwia zapisanie wiedzy oraz jej stosowanie



w działaniu. Stanowi podstawę kreowania wiedzy, jak również jest filarem realizacji głównych strategii wiedzy organizacji.

Transfer wiedzy, jako złożony i kontekstualnie wieloczynnikowo uwarunkowany proces, nie posiada jednego, powszechnie obowiązującego modelowego ujęcia. Przykładowo przedstawić można go w postaci cyklu: pozyskanie wiedzy, jej udostępnienie, rozpowszechnienie oraz dzielenie się wiedzą<sup>8</sup> [tamże, s. 64-65] – jak również zobrazować w postaci cyklu: uświadomienie, pozyskanie, transformacja, absorpcja, aplikacja, uzewnętrznienie wiedzy<sup>9</sup> (por. [Winkler 2011, s. 121-122]). Większość współczesnych modelowych ujęć transferu klasycznie wykorzystuje dwa osiowe komponenty (ogniwa), określane mianem „aktorów” wiedzy. Jeden z nich uosabia źródło wiedzy, a drugi postrzegany jest w kategorii odbiorcy wiedzy transferowanej.

Zdaniem A.K. Gupta i V. Govindarajan [2000, s. 475-476] niezależnie od tego jak definiować i opisywać będziemy proces transferu wiedzy i przy użyciu jakich metod zostanie on przeprowadzony – w zakresie oceny skuteczności procesu transferu wiedzy mówić można o następujących prawidłowościach:

- skuteczność transferu jest tym niższa, im niższa jest skłonność źródła do dzielenia się wiedzą,
- skuteczność transferu jest tym większa, im wyższa jest wartość wiedzy w ocenie odbiorcy,
- skuteczność transferu wzrasta wraz ze wzrostem poziomu motywacji odbiorcy do nabycia wiedzy,
- skuteczność przekazu zwiększa zastosowanie różnorodnych kanałów<sup>10</sup>,
- lepszy rezultat transferu osiągany jest przy większych możliwościach odbiorcy w zakresie absorpcji wiedzy<sup>11</sup>.

Z punktu widzenia oceny skuteczności transferu akcentuje się także znaczenie kwestii takich, jak (por. [Butler, Le Grice, Reed 2006, s. 629]): (1) typ i cechy sieci powiązań społecznych, poprzez które następuje transfer (względnie w ramach których transfer ma miejsce); (2) poziom zaufania w obrębie relacji społecznych łączących ludzi pomiędzy którymi dokonywana jest wymiana wiedzy – oraz – (3) typ wiedzy, jaki podlega transferowi. Autorzy tacy, jak L. Argote i P. Ingram [2000, s. 163] akcentują także znaczenie fizycznego dystansu dzielącego źródło wiedzy od jej docelowych

<sup>8</sup> Przyjmując, że narzędziem budowania wiedzy jest informacja.

<sup>9</sup> Uznając, że udany transfer wiedzy oznacza taki, w efekcie którego osiągana jest akumulacja i asymilacja nowej wiedzy.

<sup>10</sup> W szczególności z zastosowaniem regularnych kontaktów twarzą w twarz.

<sup>11</sup> Zwiększa je przykładowo posiadanie pokrewnego wykształcenia kierunkowego.



użytkowników. Jest to motywowane tym, że bezpośredni kontakt ułatwia dostęp do wiedzy cichej, której transfer spośród wszystkich rodzajów wiedzy okazuje się niewątpliwie najbardziej żmudny i czasochłonny. Warto również przytoczyć wnioski płynące z badań przeprowadzonych przez R. Jensen i G. Szulanskiego<sup>12</sup> [2004, s. 517] zgodnie z którymi modyfikowanie oryginalnych zasobów wiedzy dla potrzeb przekazu istotnie utrudnienia transfer i przyczynia się do problemów w implementacji przekazanej wiedzy – ponieważ między innymi prowadzi do zwiększania ilości problemów komunikacyjnych pomiędzy źródłem i odbiorcą, obniża jakość relacji pomiędzy źródłem i odbiorcą oraz zmniejsza skuteczność w zakresie identyfikacji potrzebnej wiedzy.

W praktyce transfer wiedzy w organizacji realizowany może być w zróżnicowany sposób<sup>13</sup>. Za podstawowe w tym zakresie A. Brooking [2001, s. 105] uznaje: dokumenty, instruktaż, dzielenie się doświadczeniami w trakcie spotkań, formalną i nieformalną sieć powiązań oraz szkolenia.

Generalnie szkolenia stanowią celowe i systematyczne działania zainicjowane przez organizację mające na celu wspomaganie uczenia się ich członków, uzupełnienie lub pogłębienie wiedzy, kształtowanie umiejętności oraz odpowiednich postaw pracowników celem zwiększenia ich wkładu w efektywność organizacji dla potrzeb osiągnięcia przewagi konkurencyjnej [Leksykon... 20004, s. 575; Danilewicz 2007, s. 199; Acton, Golden 2003, s. 138]. Choć nikt w sposób otwarty nie neguje potrzeby szkoleń, niejednokrotnie szkolenia w obrębie organizacji (niezależnie od posiadanych przez siebie zalet) w dalszym ciągu pozostają niedoceniane. Niestłusznie. Oczywiście nie można zaprzeczyć temu, że nie jest możliwe dokonanie transferu wiedzy wyłącznie przy pomocy szkoleń. Szkolenia nie mają gwarantować możliwości bezpośredniego uczestnictwa osób szkolonych w procesie wykorzystywania wiedzy, która podlegać ma transferowi, co w istotnym stopniu wyklucza możliwość transferu w ich ramach wiedzy cichej. Nie oznacza to jednak, że ich przydatność w procesie transferu wiedzy jest nieznaczną. Dzięki szkoleniom możliwe staje się zrozumienie pewnych zjawisk i zależności, poznanie właściwych sposobów/schematów postępowania w określonych sytuacjach oraz zdobycie w kontrolowanych, „bezpiecznych” warunkach pewnego doświadczenia. Szkolenia zapewnić mogą u szkolonych osób ukształtowanie się pewnych dyspozycji, co do ich prawdopodobnych zachowań w odniesieniu do określonych sytuacji. W tym również sytuacji

---

<sup>12</sup> R. Jensen i G. Szulanski przeprowadzili analizę stu dwudziestu dwóch dwuetapowych transferów wiedzy organizacyjnej zarówno pomiędzy organizacjami funkcjonującymi w obrębie jednej kultury, jak również na styku kultur.

<sup>13</sup> B. Mikuła [2011, s. 66] określił i usystematyzował podstawowe funkcje ponad dwudziestu szczegółowych metod transferu wiedzy.

dla nich nowych. Prowadzą do modyfikacji posiadanej przez pracowników wiedzy, umiejętności i postaw – oraz umożliwiają rozwijanie kompetencji. Co więcej, również w przypadku, gdy z punktu widzenia osób biorących udział w szkoleniu nie wnosi ono nowych czy też oryginalnych treści, to zmiana ta następuje z uwagi na wydobycie, nazwanie i uporządkowanie już posiadanej przez uczestników wiedzy. Tym samym szkolenia przygotować mogą organizację do sprostania wyzwaniom różnorodnego rodzaju, a prowadzone przy wykorzystywaniu technik teatru improwizacji umożliwiają rozwijanie zaufania i spontaniczność, nabywanie i wzmacnianie kompetencji komunikacyjnych uczestników jak również podsycanie kreatywności i budowanie postaw innowacyjnych (por. [Koppett 2003, s. 25-31]).

Niedocenie szkoleń, a w skrajnych przypadkach traktowanie ich w kategorii społecznych barier procesów generowania i transferu wiedzy w organizacjach – jak ocenia to D. Gach [2007, s. 85] – wynika z szeregu „patologii” związanych z wykorzystaniem w organizacji szkoleń, do których między innymi zaliczyć należy:

1. wybór treści szkoleń nieadekwatnych do potrzeb organizacji,
2. brak systemu ocen efektywności szkoleń,
3. nieodpowiedni dobór uczestników szkoleń,
4. traktowanie szkoleń jako (jedynych) form nagradzania pracowników,
5. brak bazy danych szkoleń oraz biblioteki materiałów szkoleniowych.

Ad. 1. Brak oceny potrzeb organizacji prowadzi do przypadkowego, niejednokrotnie dyktowanego panującą modą wyboru treści szkoleń. Program przeprowadzanych szkoleń pozostaje zatem nieadekwatny względem rzeczywistego zapotrzebowania istniejącego w tym zakresie w organizacji. W efekcie szkolenia takie z punktu widzenia interesów organizacji okazują się zbędne.

Ad. 2. Brak oceny szkoleń D. Gach przyrównuje do sytuacji, w której lekarz nie prowadzi w sposób właściwy karty pacjenta, a co za tym idzie nie rejestruje zastosowanych leków i zabiegów i w efekcie nie jest w stanie stwierdzić, jak kuracja wpłynęła na pacjenta oraz którą z zastosowanych metod leczenia uznać należy za najbardziej korzystną. Uniemożliwia to nie tylko ocenę reakcji uczestników szkolenia i dokonanych przez nich postępów, ale też obiektywną ocenę trenera, określenie przyczyn braku osiągnięć całego programu szkoleniowego oraz ustalenie właściwych reakcji na wyzwania zawarte w programach szkoleniowo-rozwojowych (por. [Rae 2003, s. 185]).

Ad. 3. Nieodpowiedni dobór uczestników szkoleń generuje niepotrzebne koszty oraz skutkuje tym, że adresaci szkolenia nieadekwatnego względem posiadanych przez siebie potrzeb nie posiadają stosownej motywacji

do aktywnego udziału w szkoleniu, a tym samym do zdobywania wiedzy i nabywania nowych umiejętności.

Ad. 4. Zdaniem D. Gacha wykorzystanie szkoleń w postaci nagrody służy w przeważającej większości wypadków uzasadnieniu dla towarzyszących im zajęć dodatkowych o charakterze spotkań i zabaw towarzyskich. Tym samym oznacza to, że szkolenia takie merytorycznie posiadają nikłą wartość, a osoby szkolone w rzeczywistości nie są zainteresowane tematyką szkolenia.

Ad. 5. Posiadanie bazy danych o przeprowadzonych szkoleniach, ich tematyce, uczestnikach oraz rodzaju wiedzy i umiejętności, jakie dzięki nim pozyskali ułatwia i racjonalizuje planowanie szkoleń oraz programów szkoleniowych. Ich brak – przeciwnie. Z kolei brak biblioteki materiałów szkoleniowych ogranicza dostęp do źródłowych materiałów szkoleniowych (dostępne pozostają tylko dla bezpośrednio przeszkolonych pracowników i wraz z ich odejściem tych pracowników zostają utracone przez organizację). Nie ułatwia to (by nie rzec, że utrudnia) rozpowszechnianie nabytej na szkoleniach wiedzy.

W nawiązaniu poruszonych powyżej treści, jak również w kontekście opisanych w literaturze przedmiotu doświadczeń praktycznych, szkolenia spełniają wyznaczoną sobie rolę i umożliwiają uzyskanie oczekiwanych rezultatów – w tym również w odniesieniu do procesu transferu wiedzy – wyłącznie wówczas, gdy w procesie ich przygotowania i realizacji spełnione zostają określone warunki.

## **7.4. Projektowanie i przygotowanie szkoleń**

Projektowanie i przygotowanie szkolenia adekwatnego dla określonej organizacji nastąpić może włącznie przy właściwym rozpoznaniu i zdiagnozowaniu obszarów problemowych występujących w organizacji, ustaleniu priorytetów szkolenia mając na uwadze rodzaj uwarunkowań obszarów problemowych, określeniu celów szkolenia z uwagi na wyznaczone priorytety, doboru adekwatnego z punktu widzenia tych celów treści szkolenia i metod ich realizacji. Z wielu względów zalecane jest dodatkowo opracowanie systemu oceny szkolenia.

Rozpoznanie i zdiagnozowanie typu obszarów problemowych występujących w organizacji wymaga kompleksowej oceny sytuacji panującej w organizacji. Nie można przy tym zaniedbać określenia wielkości realnych zasobów (zarówno w aspekcie finansowym, jak i czasowym), jakie organizacja może przeznaczyć na szkolenia (por. [Łąguna 2004, s. 61]).

Priorytety szkolenia powinny zostać wyznaczone przy uwzględnieniu posiadanych przez potencjalnych adresatów szkolenia wiedzy, umiejętności

i postaw. Ustalić należy nie tylko „co” powinno ulec zmianie, ale też „na jakich rezultatach” w tym względnie zależy organizacji.

Cele szkolenia (główne i poboczne) sformułowane powinny zostać pisemnie w sposób umożliwiający w późniejszym okresie ocenę skuteczności samego szkolenia<sup>14</sup>.

Zakres merytoryczny szkolenia (jego treść) nie powinien być zbyt szeroki, choć warto by był zróżnicowany. Zbyt obszerny program szkolenia (przekładający się z reguły na wydłużony czas jego trwania) może okazać się zbyt obciążający dla osób uczestniczących w szkoleniu ponieważ każdy człowiek posiada pewne ograniczenia zdolności zapamiętywania. Co więcej nadmierna ilość przekazywanych treści może w istotny sposób utrudnić odróżnienie treści istotnych z punktu widzenia wykonywanej pracy od tych o znaczeniu pobocznym.

Jak dowodzi praktyka dopasowanie technik szkolenia do indywidualnego profilu uczenia się poszczególnych uczestników szkolenia nie zwiększa efektywności uczenia się poszczególnych osób, aczkolwiek podnosi ich poziom satysfakcji z uczenia się. Natomiast kontakt z różnymi formami i kanałami przekazywania wiedzy pozwala przyspieszać nabywanie doświadczenia, przekonania [Hannum 2009, s. 25-27]. Dla potrzeb realizacji treści szkolenia wykorzystać należy zatem możliwie różnorodne metody i techniki – i to zarówno takie, które oparte są na *demonstrowaniu*, *dyskusji*, *działaniu* lub *nauczaniu innych jak* i te, które bazują na *sluchaniu o*, *czytaniu o* lub *patrzeniu na*. Ich dobór uwzględniać powinien możliwości uczestników w zakresie nie tyle ‘stylu uczenia się’, co raczej posiadanego przez nich przygotowania, wiedzy kierunkowej oraz typu realizowanych przez nich zadań.

Jak zaznaczono w poprzednim podrozdziale brak oceny programu szkoleniowego uniemożliwia nie tylko określenie poziomu jakości i skuteczności szkolenia, ale też blokuje dostęp do informacji, które ze względu na przyszłe potrzeby szkoleniowe organizacji mogą okazać się cenne. Kwestia oceny szkolenia zasadniczo podniesiona powinna zostać już na etapie projektowania szkolenia. Za podstawę do budowy arkusza oceny uznać należy zarówno wyznaczenie priorytetów, określenie obszarów problemowych i stworzenie pewnej wizji „sytuacji idealnej”. Co więcej dla potrzeb modyfikowania/korygowania samego szkolenia celem zwiększenia jego skuteczności i dostosowania jego programu do realnych potrzeb za wskazane uznaje się przeprowadzanie oceny zarówno przed jego rozpoczęciem, jak również w trakcie jego trwania.

---

<sup>14</sup> Warto określić „co” dzięki szkoleniu powinni uzyskać pracownicy, „czemu” służyć ma nabyta przez nich wiedza, oraz „co” pozwoli ocenić czy i w jakim stopniu, nabyli oni nowe kompetencje [L. Rae 2003, s. 88].

Z punktu widzenia dbałości o możliwie wysoką efektywność szkoleń (a zatem w trosce o to, by szkolenia spełniały wyznaczoną im rolę i umożliwiały uzyskanie oczekiwanych rezultatów) klasycznie już za zasadne uznaje się też, aby:

1. należycie zadbane o motywację docelowych uczestników szkolenia,
2. szkolenia nie były w całości przeprowadzone zdalnie,
3. program szkoleń umożliwiał nabywanie i rozwijanie określonego rodzaju kompetencji,
4. szkolenia posiadały charakter ciągły, a nie incydentalny,
5. program szkoleń został domknięty,
6. w codziennej praktyce przedsiębiorstwa funkcjonował system wzmacniania efektów szkoleniowych,
7. szkolenia posiadały poparcie ze strony kierownictwa.

Ad. 1. Pracownicy nie mogą zostać zobligowani do wzięcia w udziału w szkoleniu. Jak wspomniano skuteczność transferu wiedzy wzrasta wraz ze wzrostem wartości wiedzy w oczach jej odbiorcy oraz wraz ze wzrostem poziomu motywacji odbiorcy do nabycia tej wiedzy. Tym samym pracownicy powinni chcieć uczestniczyć w szkoleniu. Sprzyja temu sytuacja, w której ich zdaniem szkolenie jest dla nich przydatne i gdy posiadają przekonanie, że po zakończeniu szkolenia nowo zdobytą wiedzę będą mogli wykorzystać. Nie bez znaczenia jest stopień, w jakim osoby szkolone oceniają wiarygodność trenera i zakres zaufania jaki względem niego reprezentują. W przypadku szkoleń zewnętrznych, w których uczestniczyć mogą pojedyncze osoby praktycznym sposobem zwiększania motywacji pracownika do aktywnego uczestniczenia w takim kursie finansowanym przez organizację, która go zatrudnia jest zobligowanie takiego pracownika do przeprowadzenia po upływie 2-3 tygodni podobnego szkolenia dla wybranych pracowników tej organizacji (por. [Mikuła 2005, s. 24]).

Ad. 2. Do zasadniczych wad zdalnych form kształcenia zalicza się powtarzalną jakość i powierzchowność tego typu szkoleń (por. [Hyla 2007, s. 26]) jak również w porównaniu z kursami stacjonarnymi niższą motywację uczestników<sup>15</sup>. Co więcej zdalne formy kształcenia z założenia posiadają utrudniony (lub wręcz ograniczony) kontakt osoby szkolonej nie tylko ze źródłem wiedzy (autorem kursu względnie trenerem), ale też z pozostałymi uczestnikami szkolenia, a jak dowiedziono nieformalne konsultacje i wymiana wiedzy stanowią istotny element poszerzania zasobów wiedzy [Jemielnia 2008, s. 146].

<sup>15</sup> Szkolenia tego typu wymagają chociażby wyższego poziomu samodyscypliny ze strony 'kursantów'. Niedogodność związaną tym faktem w pewnym stopniu ograniczyć może osoba mentora monitorującego postępy pracownika w szkoleniu.

Ad. 3. Wymóg ukierunkowania programu szkoleniowego na nabywanie i rozwijanie przez pracowników określonego rodzaju kompetencji determinowany jest zasadniczo tym, że sama odizolowana wiedza (jaką można przekazać w ramach szkolenia) stosunkowo szybko ulega dewaluacji. Tym samym z punktu widzenia organizacji najbardziej uzasadnione pozostaje nabywanie i rozwijanie kompetencji, jak również kształtowanie postawy związanej z gotowością do wykorzystania na rzecz organizacji posiadanej wiedzy i umiejętności (por.: Kossakowska, Sołtysińska 2002, s. 14; Evans 2005, s. 115-116).

Ad. 4. Postulat utrzymania ciągłego charakteru szkoleń wynika bezpośrednio z faktu, że szkolenie o charakterze jednorazowego incydentu rzadko, kiedy umożliwia osiągnięcie zamierzonych rezultatów.

Ad. 5. Przerwanie, bądź zaniechanie kontynuacji podjętego procesu szkoleniowego nie tylko uczynić może efekty szkolenia nieprzewidywalnymi, ale może też w znacznym stopniu obniżyć poziom motywacji u pracowników.

Ad. 6. Jeżeli zaniedbane zostanie utrwalanie efektów szkolenia, to z dużym prawdopodobieństwem osoby przeszkolone pozostawione same sobie nie będą w stanie przezwyciężyć utartych mechanizmów funkcjonowania w organizacji. W rezultacie nastąpi powrót do stanu poprzedzającego szkolenie. Tworzące 'domkniętą' całość i wspomagane przemyślanym programem utrwalającym efekty szkolenia służą nie tylko organizacji, ale również samym pracownikom.

Ad. 7. Poparcie i zaangażowanie kierownictwa we współpracę z osobami projektującymi szkolenie ułatwia określenie priorytetów i celów szkoleniowych, stanowi gwarancję zrealizowania i domknięcia programu szkolenia, daje realne podstawy dla wypracowania pewnego systemu wzmacniania efektów szkoleniowych w codziennej praktyce przedsiębiorstwa, jak również wywiera korzystny wpływ na stopień zaangażowania się w szkolenie pracowników.

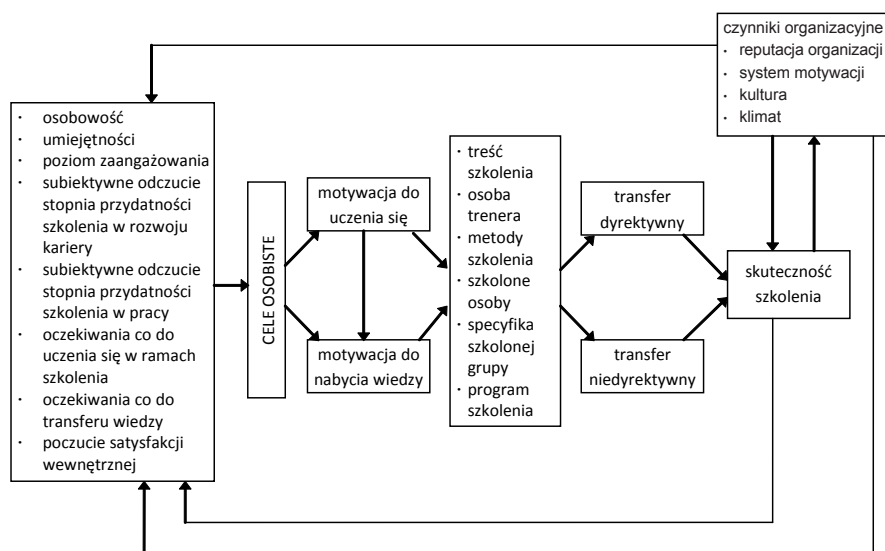
Swoistym podsumowaniem ogółu rozważań poświęconych zagadnieniu transferu wiedzy oraz szkoleń w obrębie niniejszego rozdziału jest model uwarunkowań skuteczności przekazu szkolenia autorstwa I. Nikandrou, V. Brinia, E. Bereri (rysunek 7.1). Model ten opracowany został z punktu widzenia uczestnika szkoleń i systematyzuje czynniki leżące zarówno po stronie odbiorcy wiedzy, procesu przekazu wiedzy<sup>16</sup> oraz czynników organizacyjnych sytuacji, w obrębie których przekaz ten jest realizowany.

---

<sup>16</sup> W tym: źródła tej wiedzy w osobie trenera (jego kompetencji oraz autorytetu), rodzaju przekazywanego zasobu wiedzy (treści szkolenia), sposobu realizacji przekazu, czynników społecznych kształtujących sytuację szkoleniową.



Po pierwsze w modelu tym uwzględniono kwestię zmiennych osobowościowych pracownika, jego osobistych preferencji, dążeń i subiektywnych odczuć, posiadanych przez niego wiedzy i umiejętności oraz czynników moderujących poziom jego zaangażowania oraz motywacji w procesie nabywania wiedzy (jak subiektywne odczucie stopnia przydatności szkolenia w pracy oraz w rozwoju kariery zawodowej). Po drugie wskazano na znaczenie osób uczestniczących w szkoleniu zarówno w aspekcie charakterystyk indywidualnych pojedynczych osób, jak i „charakteru” całej szkolonej grupy. Po trzecie uwzględniono takie zmienne organizacyjne, jak klimat, kultura oraz istniejący w ramach podmiotu gospodarczego system motywacji.



Rys. 7.1. Usystematyzowany model transferu wiedzy podczas szkolenia

Źródło: [Nikandrou i in. 2009, s. 259].

## 7.5. Podsumowanie

Omówione kwestie nie wyczerpują złożoności problematyki związanej z kształtowaniem skutecznych szkoleń. Nie stanowią też gotowego przepisu na rozwiązanie wszystkich problemów związanych z ich przygotowaniem, czy też realizacją. Dają natomiast ogólny obraz uwarunkowań procesu szkolenia, jak również pozwalają określić zbiór przesłanek (postulatów) wyznaczających standardy tzw. dobrych praktyk w odniesieniu do tego typu form kształcenia. Co więcej uwzględniając omówione w niniejszym rozdziale zagadnienia odnoszące się do organizacji wiedzy i ich zasobów ludzkich



można postulować – przede wszystkim w odniesieniu do pracowników wiedzy – szczególne zaakcentowanie potrzeby ukierunkowania programu szkoleniowego na rozwijanie posiadanych przez tą kategorię pracowników kompetencji. Zwłaszcza w zakresie kompetencji odnoszących się do uczenia się, porządkowania i krytycznej analizy wiedzy, kreatywności, pracy zespołowej oraz kontaktów międzykulturowych. Pamiętać także należy, że prowadzenie programów rozwoju kompetencji nie jest rozwiązaniem wszystkich bolączek organizacji [Danilewicz 2007, s. 199]. Tym samym nie należy rezygnować również ze szkoleń ukierunkowanych przede wszystkim na zdobywanie wiedzy. Uzasadnione przy tym wydaje się nie tylko pozostawienie grupie pracowników wiedzy możliwości wyboru tematyki szkolenia, zakresu w jakim w obrębie wybranej tematyki ma ono zostać przeprowadzone czy też form jego organizacji, ale też włączenie tych pracowników w proces projektowania, tworzenia, a nawet i realizacji samych szkoleń.

W odniesieniu zaś do zatrudnionego personelu, nie będącego pracownikami wiedzy szczególnie istotne okazać się może wprowadzanie szkoleń koniecznych do podtrzymania uprawnień lub przedłużenia kwalifikacji oraz uaktualniania wiedzy w zakresie odnoszących się do ich obszaru działalności zawodowej regulacji prawnych lub organizacyjnych związanych z kierunkowymi zmianami organizacji wynikającymi z jej misji i strategii. W odniesieniu zaś do obu grup pracowników (pracowników wiedzy i grupy zatrudnionego personelu, nie będącego pracownikami wiedzy) w istotnym stopniu przydatne okazać się mogą również szkolenia ukierunkowane na weryfikację wiedzy z zakresu tych obszarów działalności firmy dostrzeganych przez klienta, za które klient skłonny jest zapłacić [por. Mikuła, Pietruszka-Ortyl 2008, s. 41].

### Literatura:

1. Acton T., Golden W., *Training the knowledge worker: A descriptive study of training practices in Irish software companies*, "Journal of European Industrial Training" 2003, vol. 27 (2-4).
2. Argote L., Ingram P., *Knowledge Transfer: A Basis for Competitive Advantage in Firms*, "Organizational Behavior and Human Decision Processes" 2000, vol. 82, iss. 1.
3. Armstrong M., *Armstrong's Handbook of Reward Management Practice: Improving Performance Through Reward*, Kogan Page Publishers, London – Philadelphia – Daryaganj 2010.
4. Bennet D., Bennet A., *The Rise of the Knowledge Organization*, [w:] *Handbook on Knowledge Management: Knowledge matters*, redakcja C.W. Holsapple, Springer, Berlin – Heidelberg – New York 2004.

5. Brooking A., *Corporate Memory. Strategies for Knowledge Memory*, Thomson Learning, Australia – Canada – Mexico – Singapore – SpainUnited Kingdom – United States 2001.
6. Butler A., Le Grice P., Reed M., *Delimiting knowledge transfer from training*, "Education & Training" 2006, vol. 48, iss. 8/9.
7. Danilewicz D., *Analiza potrzeb kompetencyjnych w organizacji*, [w:] *Elastyczne zarządzanie kapitałem ludzkim w organizacji wiedzy*, redakcja M. Juchnowicz, Difin, Warszawa 2007.
8. Drucker P.F., Wartzman R., *The Drucker Lectures: Essential Lessons on Management, Society and Economy*, McGraw-Hill Professional, USA 2010.
9. Evans Ch., *Zarządzanie wiedzą*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2005.
10. Gach D., *Szkolenia pracownicze jako element społecznych barier procesów generowania i transferu wiedzy w organizacjach*, „E-mentor” 2007, nr 2 (19).
11. Grudzewski W.M., Hejduk I.K., Sankowska A., Wańtuchowicz M., *Sustainability w biznesie czyli przedsiębiorstwo przyszłości. Zmiany paradygmatów i koncepcji zarządzania*, Wydawnictwo Poltext, Warszawa 2010.
12. Gupta A.K., Govindarajan V., *Knowledge flows within multinational corporations*, "Strategic Management Journal" 2000, nr 21(4).
13. Hannum W., *Training Myths: False Beliefs that Limit Training Efficiency and Effectiveness of Training Solutions: Part 1*, "Performance Improvement" 2009, Vol. 48, Iss. 2.
14. Hyla M., *Przewodnik po e-learningu*, Wolters Kluwer Polska, Kraków 2007.
15. Jemielnia D., *Praca oparta na wiedzy: praca w przedsiębiorstwach wiedzy na przykładzie organizacji high-tech*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
16. Jensen R., Szulanski G., *Stickiness and the adaptation of organizational practices in cross-border knowledge transfers*, "Journal of International Business Studies" 2004, vol. 35, iss. 6.
17. Juchnowicz M., *Pracownik wiedzy*, [w:] *Elastyczne zarządzanie kapitałem ludzkim w organizacjach wiedzy*, redakcja M. Juchnowicz, Difin, Warszawa 2007.
18. Koppett K., *Techniki teatru improwizacji w programach szkoleniowych*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003.
19. Kossakowska M., Sołtysińska I., *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.
21. *Leksykon zarządzania*, pod red. M. Romanowskiej, Difin, Warszawa 2004.

20. Łaguna M., *Szkolenia. Jak je prowadzić, by...*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
22. Mikuła B., Pietruszka-Ortyl A., *Kompetencje pracowników w perspektywie strategicznego zarządzania wiedzą w przedsiębiorstwie*, [w:] *Zeszyty Naukowe Akademii Ekonomicznej w Krakowie nr 747, Prace z zakresu zachowań organizacyjnych*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków 2007.
23. Mikuła B., Pietruszka-Ortyl A., *Ludzie organizacji opartych na wiedzy*, [w:] *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie nr 765, Prace z zakresu zachowań organizacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, Kraków 2008.
24. Mikuła B., *Procesy uczenia się w organizacji*, [w:] *Zeszyty Naukowe Akademii Ekonomicznej w Krakowie nr 672, Prace z zakresu zachowań organizacyjnych*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków 2005.
25. Mikuła B., *Transfer wiedzy w organizacji*, [w:] *Komunikacja w procesach zarządzania wiedzą*, redakcja A. Potocki, Fundacja Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, Kraków 2011.
26. Mikuła B., *Wprowadzenie do gospodarki i organizacji opartych na wiedzy* [w:] *Podstawy zarządzania przedsiębiorstwami w gospodarce opartej na wiedzy*, Difin 2007.
27. Morawski M., *Przedsiębiorstwo zorientowane na wiedzę*, „E-mentor” 2006, nr 4 (16).
28. Nestorowicz P., *Organizacja oparta na wiedzy. Koncepcje oraz warunki zastosowania w polskich przedsiębiorstwach*, [w:] *Zarządzanie przedsiębiorstwem przyszłości*, redakcja K. Perechuda, Agencja Wydawnicza Placet, Warszawa 2000.
29. Nikandrou I., Brinia V., Bereri E., *Perspective on practice – Trainee perceptions of training transfer: an empirical analysis*, “Journal of European Industrial Training” 2009, Vol. 33, No. 3.
30. Oleksyn T., *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006.
31. Rae L., *Planowanie i projektowanie szkoleń*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003.
32. Winkler R., *Szkolenie w procesie transferu wiedzy w warunkach różnorodności kulturowej*, [w:] *Komunikacja w procesach zarządzania wiedzą*, redakcja A. Potocki, Fundacja Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, Kraków 2011.
33. Wojtczuk-Turek A., *Elastyczność jako kluczowa kompetencja pracownika w organizacjach wiedzy*, [w:] *Elastyczne zarządzanie kapitałem ludzkim w organizacjach wiedzy*, redakcja M. Juchnowicz, Difin, Warszawa 2007.