

Aneta Pisarska

Transfer efektów szkolenia do środowiska organizacji

Nieustanne i burzliwe zmiany, które charakteryzują współczesne otoczenie przedsiębiorstw, oraz bezwzględna walka konkurencyjna powodują konieczność ciągłego uczenia się zarówno organizacji, jak i jej pracowników. W związku z tym, przedsiębiorstwa inwestują znaczne środki finansowe oraz poświęcają czas i energię na programy szkolenia i rozwoju pracowników. Celem niniejszego artykułu jest przeanalizowanie zadań oraz ról, które powinna realizować kadra kierownicza, wspierając proces transferu efektów szkolenia przez podwładnych do środowiska pracy.

Wstęp

W społeczeństwie postindustrialnym kadra kierownicza zajmuje niezwykle istotne miejsce; niejednokrotnie jest ona postrzegana jako elitarna i dynamiczna grupa społeczna. Jej pozycja w społeczeństwie wynika m.in. z pełnionych ról w organizacjach, szczególnie organizacjach gospodarczych. Do nowych zadań współczesnej kadry kierowniczej, związanych z budowaniem gospodarki opartej na wiedzy, należy zaliczyć te, które odnoszą się do procesów zarządzania wiedzą w organizacji. W obszarze tym mieści się również tematyka zarządzania procesem wdrażania efektów szkolenia, tj. wiedzy, umiejętności i postaw, „z sali szkoleniowej” do środowiska pracy.

Problematyka aplikowania efektów szkolenia jest przedmiotem wielu intensywnych badań, szczególnie w Stanach Zjednoczonych i Europie Zachodniej. W polskiej literaturze przedmiotu natomiast nie znalazła ona jeszcze należytego zainteresowania zarówno wśród teoretyków, jak i praktyków zarządzania, w wyniku czego jest ona traktowana bardzo lapidarnie i płytko¹. Niejednokrotnie pomija się rozległy kontekst procesu transferu efektów

1 W Polsce w ostatnim czasie zwraca się baczniejszą uwagę na rentowność inwestycji w kapitał ludzki, w tym badanie efektywności szkoleń, co może być przyczynkiem pogłębionego zainteresowania problematyką transferu efektów szkolenia w najbliższej przyszłości.

szkolenia, jak i złożony charakter tegoż procesu, przyjmując, że transfer następuje niemiędlże samoistnie i automatycznie. Jednakże transfer wiedzy, umiejętności jest procesem złożonym i dynamicznym, wymagającym świadomego zarządzania przez organizację. Należy bowiem zaakcentować, że nabyta na szkoleniu wiedza, umiejętności i postawy nie mają wartości dla organizacji lub mają niewielką, dopóki nie zostaną wdrożone w środowisku organizacji [Holton, Bates, Seyler, Carvalho, 1997, s. 95-113]. Celem niniejszego artykułu jest analiza ról oraz zadań, które ma do spełnienia kadra kierownicza w procesie aplikowania przez podwładnych pracowników efektów szkolenia do środowiska organizacji.

Definicje transferu efektów szkolenia (transfer of training) – przegląd literatury

Problematyka transferu efektów szkolenia jest przedmiotem zainteresowania m.in. psychologów, przedstawicieli nauki organizacji i zarządzania oraz innych nauk społecznych. Dlatego w literaturze przedmiotu funkcjonuje wiele definicji analizowanego pojęcia, które zostały spopularyzowane przez licznych badaczy omawianej problematyki. Według jednej z definicji, transfer efektów szkolenia jest to niemal magiczne ogniwo między „salą szkoleniową” i nabytymi tam efektami (tj. wiedzą i umiejętnościami) a domniemanymi wynikami, które osiągną uczestnicy szkolenia w środowisku pracy [Swinney, 1989, s. 33-37]. W podejściu tym traktuje się transfer jako proces automatycznego przenoszenia efektów szkolenia przez uczestników; linię poziomą łączącą szkolenie i miejsce pracy. Jednakże intensywne badania nad problematyką transferu przyczyniły się do coraz lepszego zrozumienia jego istoty, czego wynikiem jest także ewolucja analizowanego pojęcia. Współczesne definicje określają transfer jako stopień (zakres), w którym uczestnicy szkolenia skutecznie aplikują wiedzę, umiejętności i postawy zdobyte w trakcie szkolenia do środowiska pracy [Holton, Bates, Seyler, Carvalho, 1997, s. 95-113; Tannenbaum, Yulk, 1992, s. 339-441]. Podobnie pojęcie to definiują J.J. Phillips i M.L. Broad [1997, s. 47], tj. jako rzeczywiste i kontynuowane w czasie wdrażanie przez uczestników szkolenia wiedzy i umiejętności nabytych podczas szkolenia do miejsca pracy, w rezultacie czego następuje poprawa wyników indywidualnych pracownika-uczestnika szkolenia, zespołu, którego jest on członkiem, oraz całej organizacji. Inni autorzy w swych definicjach zdecydowanie podkreślają, że sama aplikacja nowej wiedzy, umiejętności i postaw w miejscu pracy nie jest wystarczająca i nie oddaje w pełni istoty procesu transferu. Bowiem warunkiem zaistnienia transferu jest generalizacja (tj. uogólnienie i rozszerzenie wiedzy, umiejętności na większy zakres zjawisk) nabytej wiedzy, umiejętności i postaw w rzeczywistym kontekście stanowiska pracy oraz podtrzymanie ich (tj. przypomnienie i utrwalanie oraz świadomość konieczności ich stosowania w środowisku organizacji) przez określony czas [Baldwin, Ford, 1988, s. 65; Ford, Weissbein, 1997, s. 22-41].

W literaturze przedmiotu zwraca się również uwagę na inny istotny aspekt problematyki transferu, a mianowicie, nowe idee lub innowacje, które są niejako „produktem”, wynikiem transferu efektów szkolenia do środowiska organizacji [Ottoson, 1997, s. 87-96]. Pracownicy, wdrażając nabytą wiedzę i umiejętności w miejscu pracy, przyczyniają się do powstania nowej wiedzy w organizacji, i cykl zaczyna się od nowa. Teoretycznie ten przedsiębiorczy i dynamiczny proces nigdy nie ustanie i nie zostanie wyczerpany. Natomiast wdrażanie efektów szkolenia przyczynia się do realizacji celów ustanowionych przez właścicieli lub reprezentujący ich *top management*, co stanowi niejednokrotnie podłoże oraz źródło kolejnych zmian i nowej jakości w organizacji².

Przyczyny i przesłanki wzrostu zainteresowania problematyką transferu efektów szkolenia do środowiska organizacji

Szkolenie i rozwój pracowników są uważane za integralną część niezbędnych inwestycji czynionych przez współczesne organizacje, które w kompetentnych i zmotywowanych pracownikach postrzegają główne źródło przetrwania i rozwoju przedsiębiorstwa na niezwykle trudnym, globalnym rynku. Wraz ze wzrostem liczby pracowników uczestniczących w szkoleniach oraz ponoszonymi na ten cel nakładami powraca pytanie o to: jaka jest efektywność szkoleń, czy efekty szkoleń są aplikowane przez uczestników w miejscu pracy oraz to, czy i jakie, trwałe efekty niosą one dla organizacji. W literaturze przedmiotu wskazuje się na następujące główne przyczyny szczególnego zainteresowania problematyką transferu efektów szkoleń, które wynikają przede wszystkim z praktycznych doświadczeń organizacji i ich członków [m.in. Bransford, Brown, Cocking, 1999, s. 43-44; Fogarty, Perkins, Barrell, 1992, s. 7-10; Haskell, 2001, s. 26-27; Vygotsky, 1978, s. 16-18]:

- zmiana wymagań na stanowisku pracy, mająca swe źródło między innymi w procesie globalizacji, wykorzystywania zaawansowanych technologii oraz wzrastających wymaganiach w odniesieniu do jakości oferowanych produktów i usług skutkuje zwróceniem większej uwagi na poprawę wyników osiąganych przez pracowników; ponadto odejście od dotychczasowego modelu zatrudnienia na całe życie w jednej organizacji na rzecz wzrastającej obecnie konieczności częstej zmiany miejsca pracy powoduje obowiązek ciągłego rozwijania wiedzy i umiejętności oraz aplikowania ich w nowych miejscach pracy;
- budowanie gospodarki opartej na wiedzy, zarządzanie wiedzą w organizacji oraz dążenie do stworzenia organizacji uczącej się – wszystko to powoduje, że organizacje

2 Coraz powszechniej podaje się w wątpliwość pojęcie celów organizacji wspólnych dla wszystkich pracowników, zespołów pracowniczych, w tym kadry kierowniczej. Krytykę taką podejmują m.in. psychologowie organizacji, ekonomiści oraz przedstawiciele nauk organizacji i zarządzania, uważając „cele organizacji” za hipostazę nadużywaną w literaturze przedmiotu [Paszke, Piotr, 2003, s. 54].

będą wymagać i faworyzować tych pracowników i kadre kierowniczej, którzy posiadają zdolność uczenia się, jak również rozległą wiedzę, umiejętności i doświadczenie oraz wysokie kompetencje w ich wdrażaniu; koncepcja uczenia się przez całe życie (*life-long learning*) stała się dziś koniecznością i warunkiem skutecznego funkcjonowania na rynku pracy, a nie tylko chwilową i przemijającą modą;

- wysokość i struktura środków finansowych, a także czasowych i organizacyjnych przeznaczanych przez przedsiębiorstwa na szkolenia pracowników; w świetle racjonalnego gospodarowania ograniczonymi środkami finansowymi jeżeli nie obserwuje się wpływu efektów szkoleń na funkcjonowanie organizacji, wtedy uważa się, że cele szkolenia nie zostały zrealizowane;

- postęp w obszarze teorii i wiedzy edukacyjnej i psychologicznej, w tym m.in. psychologii kognitywnej i socjokulturowej, który spowodował znaczący wkład w zrozumienie tego, jak wiedza i umiejętności mogą być skuteczniej nabywane na szkoleniach, a następnie łatwiej aplikowane do środowiska organizacji;

- uświadomienie, że wiele projektów szkoleniowych, w których uczestniczą pracownicy, jest nie tylko zbyt teoretycznych, ale również i to, że nie przyczyniają się one do zmiany zachowań uczestników, a tym samym nie mają wpływu na efekty ich pracy w organizacji; ponadto fakt ten rodzi rozczarowanie, a nierzadko frustrację zarówno trenerów, albo przede wszystkim uczestników szkolenia i ich przełożonych, pracowników komórek HR odpowiedzialnych za szkolenie i rozwój oraz przedstawicieli najwyższego kierownictwa organizacji³;

- świadomość tego, że szkolenia mogą być źródłem znaczących zmian i rozwoju organizacji; dlatego nie jest racjonalne i logiczne, jak również etyczne odrzucanie takich możliwości;

- transfer efektów szkolenia jest interaktywną, dynamiczną, złożoną koncepcją i nie tylko uczestnicy szkolenia ponoszą odpowiedzialność za jego efekty; istota procesu szkolenia w postaci: wejścia, przejścia oraz wyjścia, ma wpływ na efekty szkolenia osiągnęte przez uczestników; zatem organizacja (w tym kadra kierownicza), trener i uczestnicy szkolenia są odpowiedzialni za planowanie i osiągnięcie efektów szkolenia;

- rozwój zaawansowanych systemów księgowych oraz metod ewaluacji szkoleń uświadomił istotę kwestii zwrotu z zainwestowanego kapitału, jak również potrzebę promowania uczenia się i szkolenia, jako czynników mających wpływ na zwrot z zainwestowanego kapitału.

3 Zgodnie z wynikami badań prowadzonych w Stanach Zjednoczonych i Europie Zachodniej poziom transferu wiedzy i umiejętności stosowanych w miejscu pracy, a zdobytych na szkoleniach, szacuje się na poziomie od 10 do 40% [m.in. Baldwin i Ford, 1988, s. 65; Tannenbaum i Yulk, 1992, s. 9; Brinkerhoff i Montesino, 1995, s. 17].

W nowoczesnych organizacjach programy szkolenia i rozwoju pracowników nie powinny być celem samym w sobie, ale świadomie zarządzanym procesem i źródłem kształtowania pozycji konkurencyjnej organizacji.

Ogólna charakterystyka czynników środowiska organizacji mających wpływ na transfer efektów szkolenia

Przeprowadzona analiza definicji transferu efektów szkolenia, mimo że pokazuje złożoność i dynamikę omawianego procesu, nie wyjaśnia jednak; czy, jak i dlaczego transfer pojawił się lub nie⁴. Na te pytania próbuje się odpowiedzieć poprzez kompleksową analizę grup czynników wpływających na ów proces. Studia nad literaturą przedmiotu pokazują, że proces transferu efektów szkolenia jest funkcją wielu elementów, które można pogrupować w następujące podstawowe kategorie: program i metody szkolenia⁵, charakterystyka uczących się⁶ oraz charakterystyka środowiska pracy. Wyróżnione grupy czynników mają wpływ na proces transferu efektów szkolenia zarówno w sposób pośredni, jak i bezpośredni. Należy podkreślić, że zmienne te mogą mieć charakter wspierający lub ograniczający, dlatego organizacje muszą dążyć do wzmocnienia czynników wspierających transfer oraz niwelować działanie czynników blokujących go.

Środowisko pracy jest miejscem szczególnie istotnym w procesie szkolenia – jest ono etapem początkowym (tu następuje m.in. analiza i rozpoznanie potrzeb szkoleniowych całej organizacji, stanowiska pracy, zespołów i pojedynczych pracowników), często pośrednim, jak również ostatnim elementem i celem tegoż procesu – tu następuje proces wdrażania efektów szkolenia [Janiak-Rejno, 2007]. Należy podkreślić, że środowisko organizacji nie jest próżnią, może ono w znaczący sposób przyczyniać się albo do sukcesu, albo do fiaska procesu szkolenia, w tym transferu jego efektów. Co więcej, wskazuje się, że na wdrażanie efektów szkolenia do środowiska organizacji większy wpływ ma przedsiębiorstwo, w tym wsparcie ze strony współpracowników i przełożonego, niż zdolności uczących się pracowników [Baldwin, Ford, 1988, s. 65; Tracey, Tannenbaum, Kavanagh,

4 Mimo coraz lepszego zrozumienia problematyki transferu nadal wiele pytań związanych z tą tematyką nie zostało do końca wyjaśnionych.

5 Na program i metody szkolenia składają się następujące elementy: właściwa zawartość szkolenia (*appropriate content*), przestrzeganie zasad uczenia się dorosłych (*learning principles*), uwzględnianie różnych stylów uczenia się oraz solidny projekt transferu (*transfer design*) nabytych wiedzy i umiejętności do środowiska pracy [Baldwin, Ford, 1988, s. 63-105; Sitko-Lutek, 2004, s.115].

6 Na charakterystykę uczących się składają się przede wszystkim: osobowość, zdolności, motywacja (do uczenia się i do transferu, która może mieć charakter motywacji wewnętrznej/samoistnej i zewnętrznej), dotychczasowy stan wiedzy i umiejętności [Sitko-Lutek, Rakowska, 2000, s. 16-18.; Baldwin, Ford, 1988, s. 63-105].

1995, s. 239-252; Yamnil, 2001, s. 37]. Na charakterystykę środowiska pracy składa się przede wszystkim:

- wsparcie ze strony przełożonych i współpracowników
- stosowany systemy nagród, zachęcający do wdrażania efektów szkolenia
- kultura organizacji, w tym klimat transferu
- możliwości do zastosowania w miejscu pracy nabytych na szkoleniu wiedzy i umiejętności
- realizowana polityka szkoleniowa organizacji, obejmująca m.in. badanie i analizę potrzeb szkoleniowych jednostek i organizacji.

Aplikowanie przez pracowników efektów szkolenia ma miejsce w określonych warunkach, charakterystycznych i właściwych dla danej organizacji. Organizacje i przełożeni oczekują (czasami nie zdając sobie sprawy z istniejących barier i ograniczeń występujących w przedsiębiorstwie), że uczestnicy szkolenia niemal natychmiast i bez pomocy otoczenia będą demonstrować wiedzę, umiejętności i postawy nabyte na szkoleniu.

Wsparcie ze strony bezpośredniego przełożonego – ustalenia definicyjne

W obliczu budowania gospodarki opartej na wiedzy zwraca się uwagę na konieczność aktywizowania i zachęcania menedżerów do brania odpowiedzialności za procesy zarządzania wiedzą w organizacji oraz uczenia się podwładnych, tak samo jak za sprawy produkcji czy finansów [Pocztowski, 2004, s. 64]. Kadra kierownicza powinna korzystać ze swej wiedzy, umiejętności i doświadczenia, aby wspierać proces wdrażania przez podwładnych pracowników efektów szkolenia, powinna im pomagać generalizować oraz podtrzymywać nabytą wiedzę i umiejętności. Zarządzenie przez kierowników procesem uczenia się i transferu efektów szkolenia podwładnych jest niezbędnym i zasadniczym elementem skutecznego osiągnięcia zaplanowanych celów rozwoju kapitału ludzkiego organizacji. Wsparcie ze strony przełożonego można definiować jako poziom i typ wsparcia (w tym również emocjonalnego), obustronnego zrozumienia oraz współpracy między bezpośrednim przełożonym a pracownikiem. Zróżnicowane i złożone role i zadania kadry kierowniczej obejmują całą gamę działań przed, w trakcie, jak i po szkoleniu [Bates, Holton, Seyler, 1996, s. 426-433]. W niniejszym artykule szczególny akcent położono na ostatni etap procesu szkolenia, tj. wdrażanie wiedzy, umiejętności nabytych na szkoleniu. Postrzegane wsparcie ze strony bezpośredniego przełożonego jest uważane przez wielu badaczy za najważniejszą zmienną środowiska pracy, niezwykle silnie wpływającą na transfer efektów szkolenia [Quinones, Ehrenstein, 1997, s. 29; Foxon, 1997, s. 42-63.]. Im bardziej uczestnicy szkolenia antycypują wsparcie ze strony przełożonego przy wdrażaniu wiedzy i umiejętności, tym wyższy poziom transferu efektów szkolenia. Niemalże strategiczną

rolę bezpośredniego przełożonego w tym procesie uzasadnia się również w następujący sposób: ponieważ większość pracowników od pierwszych dni w organizacji ciężko i z zaangażowaniem pracuje, aby dokładnie określić to, czego oczekuje od nich szef, dlatego również w procesie transferu efektów szkolenia dokładają oni wszelkich starań, aby jak najlepiej sprostać tym oczekiwaniom [Xiao, 1996, s. 55-73; Georgenson, 1982, s. 75-78]. Potwierdzają to wyniki innych badań, które pokazują, że brak postrzeganego wsparcia ze strony przełożonych w procesie wdrażania nabytych na szkoleniu wiedzy i umiejętności jest wyjątkowo przykry i uciążliwy dla podwładnych, może nawet prowadzić do braku transferu [Campbell, Cheek, 1989, s. 32-36].

Role i zadania bezpośredniego przełożonego przed oraz w trakcie szkolenia⁷

Na tym etapie procesu szkolenia wsparcie ze strony bezpośredniego przełożonego powinno się wyrażać w bezpośrednim towarzyszeniu, asystowaniu i służeniu pomocą m.in. w: rzetelnym badaniu potrzeb szkoleniowych podwładnych, definiowaniu celów szkolenia, określaniu planu wdrażania zamierzonych efektów szkolenia. Nabywanie nowej wiedzy, rozwój nowych umiejętności, zmiana dotychczasowych nawyków czy postaw może mieć miejsce tylko wówczas, gdy uczestnikom szkolenia przedstawia się wcześniej jasno sprecyzowane oczekiwania co do pożądanego kierunku zmian. Jest to warunek konieczny procesu transferu, bowiem efekty szkolenia na poziomie jednostki i organizacji mogą być osiągnięte tylko wówczas, gdy cele szkolenia są dobrze znane, rozumiane i akceptowane przez uczestników. Współuczestniczenie przełożonego w tym procesie zapewnia mu z jednej strony znajomość celów szkolenia, bowiem on najlepiej zna potrzeby podwładnych i jednostki organizacyjnej, którą zarządza, z drugiej natomiast daje podwładnym poczucie pewności, że przełożony oczekuje i akceptuje aplikowanie w miejscu pracy nowej wiedzy i umiejętności.

Działania przedszkoleniowe podejmowane przez przełożonych powinny koncentrować się także na poprawie indywidualnej (uczestnika szkolenia) i organizacyjnej gotowości do przyswojenia przekazywanych na szkoleniu wiedzy i umiejętności w trzech głównych obszarach: poprawa motywacji przedszkoleniowej (do uczenia się) uczestników szkolenia, wzmocnienie przedszkoleniowego poczucia własnej skuteczności oraz poprawa postrzeganego przez uczestnika szkolenia wsparcia ze strony organizacji [Machin, 2002, s. 263-301]. Tym celom mogą na przykład służyć organizowane przed szkoleniem spotkania informacyjne menedżera z uczestnikami szkolenia. Spotkania takie potwierdzają bowiem jego zaangażowanie i zainteresowanie procesem szkolenia, a także służą

⁷ Rola menedżera jest niezwykle istotna w całym procesie szkoleniowym; sprowadza się ona również do rozpoznania w organizacji problemów i sytuacji nie wymagających szkolenia i do pomocy w ich skutecznym rozwiązaniu.

osadzeniu celów szkolenia na tle celów komórki organizacyjnej i celów ustanowionych przez właścicieli lub reprezentujący ich *top management*. Ponadto w czasie tych spotkań należy omówić nadzieje i aspiracje, a także obawy obu stron związane z udziałem w szkoleniu. Kierownicy powinni przeznaczyć także odpowiednią ilość czasu na niezbędną dyskusję o najlepszych sposobach wdrażania planowanych efektów szkolenia, które powinny być dokładnie zidentyfikowane, zoperacjonalizowane. Spotkanie takie jest potwierdzeniem dla uczącego się, że szkolenia są istotne dla rozwoju jego i organizacji.

Podobną rolę pełnią również zadania przedszkoleniowe, które przygotowują i motywują uczestników do udziału w planowanych szkoleniach. Zadania takie przygotowuje osoba prowadząca szkolenie, natomiast rolą bezpośredniego przełożonego jest dopilnowanie, aby pracownik zechciał tę dodatkową pracę wykonać we właściwym czasie, tj. przed szkoleniem. W zależności od celu, zadania te mogą być ukierunkowane na doświadczenie, poszukiwanie własnych rozwiązań lub wprowadzenie teoretyczno-konceptyjne [Kossowska, Sołtysińska, 2002, s. 66, 187].

Niezwykle istotny dla wzmocnienia motywacji do uczenia się przyszłych uczestników szkolenia jest również sposób traktowania szkoleń w organizacji, a w szczególności przez ich bezpośredniego przełożonego, oraz kultura organizacji, w tym klimat transferu⁸. Jeżeli sam przełożony uważa szkolenie za teoretyczne dywagacje oderwane od rzeczywistości, a tym samym stratę czasu oraz zbędny wydatek z budżetu komórki organizacyjnej i głośno wyraża swoją dezaprobatę w związku z planowanym udziałem pracowników, wówczas obniża motywację podwładnych do uczenia się, jak również do transferu efektów szkolenia.

Niezwykle istotne w procesie transferu efektów szkolenia do środowiska organizacji jest pełnienie przez przełożonego roli trenera lub współtrenera. Doświadczenia te bowiem nie tylko pogłębiają zrozumienie oraz docenianie przez przełożonego roli szkoleń w organizacji, ale również wzmacniają oczekiwania w stosunku do podwładnych odnośnie do demonstrowania nabytych na szkoleniu kompetencji. W sytuacji takiej przełożony ma świadomość, jak dużą wartość mają programy szkolenia i rozwoju dla budowania pozycji rynkowej organizacji.

Wsparcie przełożonego w trakcie szkolenia dotyczy głównie tych sytuacji, w których szkolenia organizowane są na terenie przedsiębiorstwa. Zadania przełożonego sprowadzają się wówczas przede wszystkim do:

- zwolnienia na czas szkolenia z obowiązków, które wykonuje pracownik będący na szkoleniu, i/lub podzielenia jego zadań wśród pozostałych pracowników

8 Klimat transferu odnosi się do postrzeganych charakterystyk środowiska pracy, które wspierają bądź blokują aplikowanie nabytej na szkoleniu wiedzy, umiejętności, zachowań [Tracey, Tannenbaum, Kavanagh, 1995, s. 242].

- niewywoływania ze szkolenia pracownika w nim uczestniczącego (z wyłączeniem sytuacji wyjątkowych i koniecznych)
- umożliwienia, w określonym czasie po szkoleniu, nadrobienia zaległości w zadaniach służbowych wynikających z nieobecności pracownika, spowodowanej uczestnictwem w szkoleniu.

Czasami zachęca się bezpośrednich przełożonych do udziału w charakterze obserwatora w szkoleniach, w których uczestniczą ich podwładni. Sytuacja taka umożliwia przełożonemu bezpośrednie poznanie treści szkolenia oraz ocenę jego przydatności. Jednakże pogląd ten ma również swoich przeciwników, bowiem sytuacja taka może powodować stres i dyskomfort u podwładnych, związany głównie ze świadomością bycia ocenianym, uniemożliwiając jednocześnie pracownikom pełne zaangażowanie w szkolenie.

Role i zadania bezpośredniego przełożonego po szkoleniu

Wyniki niektórych badań wskazują, że wsparcie przełożonego po szkoleniu ma znacznie większy wpływ na proces transferu efektów szkolenia niż wsparcie przed szkoleniem, dlatego działania podejmowane przez przełożonego po szkoleniu są tak niezwykle istotne dla podwładnych i poziomu transferowanej przez nich wiedzy, umiejętności i postaw [Gumuseli, Ergin, 2002, s. 80-97].

Po zakończeniu szkolenia bezpośredni przełożony powinien zadbać o poprawę zaangażowania i motywacji uczestników szkolenia do transferu efektów szkolenia. Celowi temu może służyć np. rozmowa z pracownikiem, w trakcie której należy omówić z podwładnym przebieg procesu szkolenia, to, czego pracownik nauczył się, jak również określić cele szkolenia, które nie zostały zrealizowane. Przełożony powinien także gruntownie przedyskutować z pracownikiem, w jaki sposób oraz w jakim czasie efekty szkolenia zostaną wdrożone w miejscu pracy. Ponadto, w czasie takiego spotkania niezwykle istotne jest zdiagnozowanie, czy szkolenie wyposażyło uczestnika w skuteczne narzędzia i sposoby implementacji nowych kompetencji; jeżeli nie, to konieczne jest określenie instrumentów wspomagających wdrażanie efektów szkolenia⁹. W tym celu można wykorzystać technikę analizy pola sił, która wywodzi się z teorii Kurta Lewina. W arkuszu tym przełożony z podwładnym określają m.in. efekty szkolenia, które zostaną wdrożone¹⁰ oraz z kim pracownik może się kontaktować, oprócz bezpośredniego przełożonego, w razie wystąpienia trudności z aplikowaniem nabytej wiedzy i umiejętności. Arkusz ana-

9 Problem ten dotyczy w szczególności szkoleń otwartych, w których uczestniczą pracownicy wielu organizacji i trener nie zna przedsiębiorstw, z których pochodzą uczestnicy.

10 Cele zawarte w arkuszu powinny być przede wszystkim możliwe do osiągnięcia oraz specyficzne i mierzalne, aby postęp w kierunku ich osiągnięcia mógł być poddany ewaluacji przez przełożonego.

Tablica 1. Przykład formularza analizy pola sił

Arkusz analizy pola sił	
1. Chciałbym wdrożyć w swojej pracy następujące efekty szkolenia „X”:	a) b) c)
2. Uważam, że rezultaty zastosowania nowej wiedzy, umiejętności i sposobów działania pojawią się do:	a) b) c) <div style="text-align: center; padding: 5px;">(podać datę)</div>
3. Do „sił”, które mogą utrudnić mi wprowadzenie efektów szkolenia, zaliczam:	a) b) c)
4. W realizacji moich planów mogą mi pomóc:	a) b) c) <div style="text-align: center; padding: 5px;">(wymienić nazwiska osób i oczekiwania względem nich)</div>
5. Do zrealizowania moich planów potrzebne mi będą następujące środki:	a) b) c)
..... data i podpis przełożonego data i podpis pracownika

Źródło: opracowanie własne na podstawie: (1997) Gruszka A., *Transfer efektów szkoleniowych, Doradca personalny*, „Personel”, lipiec-sierpień, s. 3

lizego pola sił jest to użyteczne narzędzie pozwalające uczestnikowi szkolenia również na wykrycie ograniczeń w stosowaniu nowo nabytych umiejętności i zachowań w środowisku organizacji. Przykład formularza arkusza analizy pola sił przedstawiono powyżej. W trakcie spotkania można także określić, jakie inne szkolenia mogą być konieczne w celu dalszego wzmocnienia lub uzupełnienia nabytej wiedzy i umiejętności.

Zobowiązanie na piśmie do wdrożenia efektów szkolenia ma ogromne znaczenie zarówno dla pracownika, jak i jego przełożonego. Z jednej strony daje pracownikowi gwarancję, że jego działania są pożądane, akceptowane i ważne dla bezpośredniego przełożonego i organizacji, z drugiej natomiast zobowiązuje go do skutecznego działania i po-

czucia odpowiedzialności za osiągnięte wyniki w tym zakresie. Jest to swego rodzaju kontrakt, w którym jasno definiuje się efekty szkolenia (zarówno w długim, jak i krótkim okresie), które zostaną wdrożone, oraz warunki, pod którymi nabyta wiedza umiejętności pojawiają się na stanowisku pracy [Leifer, Newstrom, 1980, s. 34-46].

Wsparcie ze strony przełożonego może być również realizowane w formie coachingu, przy czym zaleca się, aby bezpośredni przełożony wyraźnie rozgraniczał te dwie role, tj. rolę przełożonego i coacha¹¹. *Coaching* definiuje się jako metodę indywidualnego wsparcia m.in. w procesie wdrażania efektów szkolenia, polegającą na rozwijaniu umiejętności i osiąganiu coraz lepszych wyników w pracy przez coachowanego, poprzez stawianie dopingujących zadań, motywowanie do rozwoju oraz udzielanie rzetelnej informacji zwrotnej [Andrzejczak, 2004, s. 183]¹². Informacja zwrotna odgrywa niezwykle istotną rolę w procesie wdrażania efektów szkolenia, bowiem bezpośredni przełożony w ten sposób uświadamia i wyjaśnia pracownikowi, co jest wdrażane poprawnie, co należy poprawić, co jeszcze zostało do zrobienia oraz jakie ma to pozytywne skutki dla organizacji, komórki organizacyjnej. W sytuacji wdrażania efektów szkolenia, szczególnie przez kadrę kierowniczą, należy stosować podejście nastawione na wspólne rozwiązywanie pojawiających się problemów, unikając natomiast metod nakazowych [Sitko-Lutek, Rakowska, 2000, s. 39]. Profesjonalnie przygotowany i prowadzony *coaching* pozwala bardzo dobrze realizować zadania związane ze wspieraniem pracowników przy wdrażaniu efektów szkolenia w miejscu pracy [Starr, 2005, s. 185]¹³.

Niezwykle istotne jest wzmacnianie procesu transferu, na przykład poprzez stosowanie odpowiednich nagród (niekoniecznie materialnych, mogą być np. słowne) za skuteczne wdrażanie efektów szkolenia. Wspieranie, zachęcanie i niezbyt przesadne krytykowanie w pierwszym etapie wdrażania efektów szkolenia przez podwładnych to pożądana postawa przełożonego. Niestety czasami zdarza się, że przełożeni karzą, w sposób pośredni lub bezpośredni, pracowników próbujących wdrażać nabytą na szkoleniu wiedzę i umiejętności¹⁴. Istotne jest, aby przełożony wskazywał pracownikom (w celu dalszego motywowania go), jakie korzyści osiągnęła komórka organizacyjna, organizacja dzięki wdrażaniu przez niego efektów szkolenia.

11 Coachem w procesie transferu efektów szkolenia może być inny pracownik wskazany przez bezpośredniego przełożonego np. w sytuacji braku czasu lub gdy sam nie czuje się on w pełni kompetentny w danym obszarze.

12 Należy podkreślić, że *coaching* pojawia się w organizacji również jako forma indywidualnego szkolenia na stanowisku pracy.

13 Należy podkreślić, że podstawowe umiejętności coachingowe można rozwijać, bowiem umiejętności i kwalifikacje potrzebne coachowi nie są dla większości z nas naturalne, każdy przełożony może być dobrym coachem.

14 Podobną postawę mogą reprezentować również współpracownicy uczestniczącego w szkoleniu.

Bezpośredni przełożony powinien angażować pracownika w takie zadania, projekty, które umożliwią mu wykorzystanie w praktyce efektów szkolenia. Ważne jest, aby w początkowym okresie po powrocie ze szkolenia przydzielane zadania umożliwiały pracownikowi doświadczanie sukcesu w skutecznym aplikowaniu nabytej wiedzy i umiejętności. Niedopuszczalna jest sytuacja, w której pracownik nie ma możliwości zastosowania w praktyce organizacji, w szczególności na swoim stanowisku pracy, efektów szkolenia¹⁵. Jeżeli bowiem nabyta wiedza, umiejętności nie będą wdrożone, a więc ćwiczony, powtarzane, odświeżane i w końcu wykorzystywane w praktyce, wówczas szybko zostaną zapomniane.

Ponadto wsparcie ze strony organizacji w procesie wdrażania efektów szkolenia może być realizowane poprzez *mentoring*. W tradycji amerykańskiej stanowi on opiekę nad pracownikiem w różnych stadiach jego rozwoju i kariery w przedsiębiorstwie – od momentu zatrudnienia aż do osiągnięcia pozycji na szczycie [Parsloe, 1998, s. 46]. W europejskiej tradycji natomiast *mentoring* nastawiony jest przede wszystkim na rozwój osobisty i naukę pracownika, nie związane z mistrzostwem w wykonywaniu zadań zawodowych [Kossowska, Sołtyńska, 2002, s. 204-205]. Psychosocjologiczna rola mentora sprowadza się głównie do motywowania i wspierania nauki oraz zachęcania do wdrażania jej efektów poprzez tworzenie odpowiednich relacji i atmosfery. Mentor dzięki posiadanemu doświadczeniu, wiedzy, umiejętnościom i kontaktom w organizacji powinien dawać przykład i udzielać wsparcia w dążeniu do realizacji ambitnych celów [Parsloe, Wray, 2002, s. 103]. *Mentoring* nie powinien być realizowany przez bezpośredniego przełożonego osoby uczącej się, ale przez inną osobę, do której ma on zaufanie. Skuteczność tej metody we wdrażaniu, wzmacnianiu i utrwalaniu efektów szkolenia jest bardzo wysoka.

Bezpośredni przełożony może, w celu wzmocnienia nabytych przez pracownika wiedzy i umiejętności oraz budowania kultury organizacji sprzyjającej dzieleniu się wiedzą, zachęcać pracownika do podzielenia się ze współpracownikami efektami szkolenia¹⁶. Osoba przekazująca współpracownikom wiedzę i umiejętności nabyte na szkoleniu sama musi się do tego wystąpienia bardzo dobrze przygotować, a dzięki temu przemyśleć, zwerifikować i dostosować do specyfiki organizacji. Działania takie zachęcają pracowników do dzielenia się wiedzą, korzystania z pomocy innych, bardziej doświadczonych pracowników, oraz budują atmosferę współpracy.

15 Sytuacja, w której pracownik nie ma możliwości wdrożenia efektów szkolenia, może być skutkiem m.in.: braku lub nierzetelnego rozpoznania i analizowania potrzeb szkoleniowych, specyfiki kultury organizacji, braku wsparcia ze strony przełożonego. Jest to sytuacja dysfunkcyjna, ale niestety spotykana w organizacjach.

16 Oczywiście, pracownik taki powinien posiadać niezbędne umiejętności pedagogiczne. Ponadto pracownik zobowiązany do takiej prezentacji powinien być przed szkoleniem o tym poinformowany, aby już uczestnicząc w szkoleniu, mógł się do tego dobrze przygotować.

Bezpośredni przełożony powinien także prowadzić lub współuczestniczyć w badaniu efektywności szkolenia, w którym brali udział jego podwładni. Wielu menedżerów tłumaczy się, że i bez tego mają zbyt wiele obowiązków i nie powinni być obarczani zadaniami, które zdaniem niektórych z nich należą do obowiązków trenera, firmy szkoleniowej, komórki personalnej [Rae, 1999, s. 21]. Jednak należy ich przekonać, że nikt lepiej nie zna pracownika niż jego bezpośredni przełożony oraz że nie mogą sobie pozwolić na brak zaangażowania, nawet jeżeli nie ponoszą, jako kierujący daną komórką organizacyjną, bezpośrednich kosztów szkolenia.

W tym miejscu należy również wspomnieć o znamiennej roli kadry kierowniczej w budowaniu w organizacji kultury, w tym klimatu transferu. W krótszej perspektywie sprowadza się to m.in. do zachęcania pracowników do udziału w szkoleniach i innych przedsięwzięciach rozwojowych, wyjaśnianiu korzyści, jakie z nich płyną. W dłuższej natomiast to kształtowanie takich wartości: jak zaufanie, otwartość, w tym komunikacyjna, innowacyjność, oryginalność w myśleniu, eksperymentowanie, niekonwencjonalne sposoby działania, twórcze podejście do problemów, kreatywność¹⁷.

Rola bezpośredniego przełożonego jest szczególnie ważna w początkowym okresie wdrażania efektów szkolenia, bowiem wtedy prawdopodobieństwo fiaska jest największe¹⁸. W tym okresie przełożony powinien tolerować ewentualne błędy pojawiające się przy korzystaniu przez podwładnych z nabytych na szkoleniu wiedzy i umiejętności oraz zachęcać do kolejnych prób ich aplikowania.

Zaangażowanie menedżerów we wspieranie procesu transferu efektów szkolenia jest niewątpliwie kosztowne, czasochłonne i pracochłonne, jednak rezultaty warte są ponieśnięcia tych nakładów. Brak wsparcia ze strony przełożonego w procesie szkolenia, w tym we wdrażaniu jego efektów, może bowiem przyczynić się do braku transferu, bez względu na to jak dobre było szkolenie i jak wiele pracownik się na nim nauczył oraz jak silną ma motywację do uczenia się i do transferu efektów szkolenia. Niedostateczne zaangażowanie przełożonych może wynikać z wielu przyczyn, m.in. z niewiary w skuteczność szkoleń i braku zrozumienia korzyści, jakie one niosą, jak również z kultury organizacji,

17 Nieodpowiednia kultura i klimat organizacyjny, wyrażające się m.in. konkurencją i brakiem zaufania między pracownikami oraz komórkami/jednostkami organizacji, są uważane za główny czynnik ograniczający zarządzanie wiedzą w organizacji, w tym efektami szkolenia, por.: Radosławska J. (2004), *Bariery efektywnego dzielenia się wiedzą i jej rozpowszechniania w organizacji*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, nr 6, s. 39-45; Staniewski M. (2004), *Dzielenie się wiedzą w Buckman Laboratories – czyli jak to robili pionierzy*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, nr 6, s. 93-100.

18 M. Foxon w wyniku kompleksowych badań nad problematyką transferu dokonuje podziału procesu transferu na pięć faz, które obejmują: intencję do transferu, zainicjowanie transferu, transfer częściowy, podtrzymywanie transferu, w tym: świadome podtrzymywanie oraz nieświadome podtrzymywanie [Foxon, 1993, s. 7].

która czasami zniechęca i uniemożliwia wdrażanie wszelkich efektów szkolenia, oraz braku wiedzy i umiejętności lub właściwych narzędzi.

Zakończenie

Przemiany społeczno-gospodarcze w XXI w. będące skutkiem m.in. procesu globalizacji, postępu technicznego i technologicznego mają znaczący wpływ na funkcjonowanie przedsiębiorstw i zarządzanie posiadanymi przez nie zasobami. Przedsiębiorstwa będące liderami w swoich branżach zdynamizowały m.in. procesy zarządzania kapitałem ludzkim, zwracając szczególną uwagę na rozwój i szkolenie pracowników. Znaczne skrócenie czasu dezaktualizacji wiedzy powoduje, że posiadane przez przedsiębiorstwa kompetencje muszą być permanentnie aktualizowane i dostosowywane do wymogów otoczenia.

Proces szkolenia, podobnie jak inne elementy zarządzania kapitałem ludzkim, wymaga świadomego i rzetelnego zarządzania; począwszy od etapu planowania szkoleń aż do fazy kontroli realizacji celów. Szczególne znaczenie w procesie szkolenia ma etap wdrażania wiedzy, umiejętności „z sali szkoleniowej” do miejsca pracy. Niestety etap ten jest często pomijany i zaniechany przez przedsiębiorstwa i dlatego efekty szkoleń są niskie, bowiem uczestnicy szkolenia nie są w stanie poradzić sobie z barierami występującymi w środowisku organizacji.

Dlatego świadomy i planowy udział oraz zaangażowanie bezpośredniego przełożonego, zwłaszcza menedżera liniowego, w proces wdrażania efektów szkolenia mogą przyczynić się do wzrostu transferu efektów szkolenia. Organizacje, w których czynnie uczestniczą oni we wspieraniu transferu efektów szkolenia, czują się za nie współodpowiedzialni, a nawet odpowiedzialni.

Literatura

Andrzejczak A. (2004), *Od szkolenia do organizacyjnego uczenia się* [w:] *Zarządzanie zasobami ludzkimi w warunkach nowej gospodarki*, pod red. Z. Wiśniewskiego, A. Pocztowskiego, Oficyna Ekonomiczna Dom Wydawniczy ABC, Kraków.

Baldwin T.T., Ford K.J. (1988), *Transfer of training: a review and directions for future research*, „Personnel Psychology”, No. 41(63).

Bates R.A., Holton E.F.III., Seyler D.L. (1996), *Validation of a transfer climate instrument*, „Proceedings of the Academy of Human Resource Development”, No. 18(1).

Bransford J., Brown A., Cocking R., red. (1999), *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*, National Academy Press, Washington, D.C.

Brinkerhoff R.O., Montesino M. (1995), *Partnerships for training transfer: lessons from a corporate study*, „Human Resources Development Quarterly”, No. 6(3).

- Broad M., Newsrom J.W. (1992), *Transfer of Training: action – packed strategies to ensure high payoff from training investments*, Addison – Welsey, Reading, MA.
- Campbell C.P., Cheek G.D. (1989), *Putting training to work*, „Journal of European Industrial Training”, No. 13(4),
- Fogarty R., Perkins D., Barrell J., (1992), *The Mindful School: How to Teach for Transfer*, Hawker Brownlow Education, Highett, Australia.
- Ford K.J., Weissbein D.A. (1997), *Transfer of Training: An Update Review nad Analysis*, „Performance Improvement Quarterly”, No. 10.
- Foxon M. (1993), *A process approach to the transfer of training. Part 1: The impact of motivation and supervisor support on transfer maintenance*, „Australian Journal of Educational Technology”, No. 9(2).
- Foxon M. (1997), *The influence of motivation to transfer, action planning, and manager support on the transfer process*, „Performance Improvement Quarterly”, No. 10(2).
- Georgenson D.L (1982), *The problem of transfer calls for partnership*, „Training and Development Journal”, No 10(36).
- Gumuseli A.I., Ergin B. (2002), *The Manager’s Role in Enhancing the Transfer of Training: A Turkish Case Study*, „International Journal of Training and Development”, No. 6.
- Haskell R.E. (2001), *Transfer of Learning: Cognition, Instrucion and Reasoning*, Academic Press, San Diego, CA.
- Holton F.E., Bates R. A., Seyler D., Carvalho M. (1997), *Toward construct validation of a transfer climate instrument*, „Human Resources Development Quarterly”, No. 8.
- Janiak-Rejno I. (2007), *Wielopoziomowa identyfikacja potrzeb szkoleniowych jako metoda badania systemu pracy*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, nr 3-4.
- Leifer, M. S., Newstrom J. W. (1980), *Solving the transfer of training problem*, „Training and Development Journal”, No. 34(2).
- Kossowska M., Sołtysińska I. (2002), *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
- Machin M.A. (2002), *Planning, mamaging, optimizing transfer of training* [w:] Kraiger K., Jossey-Bass (red.), *Creating, implementing and managing effective training and development*, San Francisco.
- Ottoson J.M. (1997), *Beyond Transfer of Training: Using Multiple Lenses to Assess Community Education Programs*, „New Directions for Adult and Continuing Education”, No. 75.
- Parsloe E. (1998), *Coaching i mentoring*, Wydawnictwo Petit, Warszawa.
- Parsole E., Wray M. (2002), *Trener i mentor. Udział coachingu i mentoringu w doskonaleniu procesu uczenia się*, Oficyna Ekonomiczna Dom Wydawniczy ABC, Kraków.
- Paszke H., Piotr W. (2003), *Spoleczno-ekonomiczne uwarunkowania rynku pracy menedżerów* [w:] *Rynek pracy w warunkach zmian ustrojowych*, pod. red. W. Jarmołowicza, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań.
- Phillips J.J., Broad M.L. (1997), *Transferring Learning to the Workplace*, Association for Training and Development, Alexandria, VA.
- Pocztowski A. (2004), *Funkcja personalna w przedsiębiorstwach funkcjonujących w nowej gospodarce* [w:] *Zarządzanie zasobami ludzkimi w warunkach nowej gospodarki*, pod red. Z. Wiśniewskiego, A.Pocztowskiego, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
- Quinones M.A., Ehrenstein A. (1997), *Training for a Rapidly Changing Workplace: Applications of Psychological Research*, American Psychology Association, Washington, DC.
- Radosławska J. (2004), *Bariery efektywnego dzielenia się wiedzą i jej rozpowszechniania w organizacji*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, nr 6.
- Rea L. (1999), *Planowanie i projektowanie szkoleń*, Oficyna Ekonomiczna Dom Wydawniczy ABC, Warszawa.

- Staniewski M. (2004), *Dzielenie się wiedzą w Buckman Laboratories – czyli jak to robili pionierzy*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, nr 6.
- Sitko-Lutek A., Rakowska A. (2000), *Doskonalenie kompetencji menedżerskich*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Sitko-Lutek A. (2004), *Kulturowe uwarunkowania doskonalenia menedżerów*, Wydawnictwo Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Starr J. (2005), *Coaching. Procesy – zasady – umiejętności*, PWE, Warszawa.
- Swinney J.M. (1989), *Who's gonna turn the crank OR Implementing training or performance improvement projects*, „Performance & Instruction”, No. 28(1).
- Tannenbaum S.I., Yulk G. (1992), *Training and development in work organizations*, „Annual Review of Psychology”, No. 43.
- Tracey J.S., Tannenbaum S.L., Kavanagh M.J. (1995), *Applying trained skills on the job: The importance of the work environment*, „Journal of Applied Psychology”, No. 80.
- Vygotsky L.S. (1978), *Mind and society: The development of higher mental processes*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Xiao J. (1996), *The relationship between organizational factors and the transfer of training in the electronics industry in Shenzhen, China*, „Human Resource Development Quarterly”, No. 1(7).
- Yamhill S. (2001), *Factors affecting transfer of training in Thailand*, niepublikowana rozprawa doktorska, University of Minnesota.

Aneta Pisarska, mgr inż., jest absolwentką, kierunku zarządzania i marketing, Wydziału Informatyki i Zarządzania Politechniki Wrocławskiej we Wrocławiu oraz Podyplomowego Studium „Nowoczesne zarządzanie kadrami” Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu.