

A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19

85

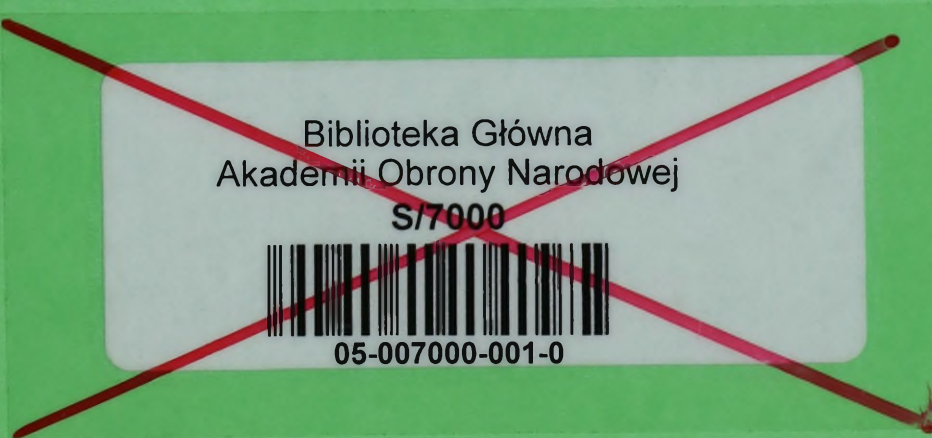
AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

WYDZIAŁ WOJSK LĄDOWYCH

WSPÓŁCZESNE FORMY I METODY DOSKONALENIA KADR W ORGANIZACJI WOJSKOWEJ

Praca naukowo-badawcza

pk.: „FORMY I METODY”



PNB
WARSZAWA

73797

AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

WYDZIAŁ WOJSK LĄDOWYCH

WSPÓŁCZESNE FORMY I METODY
DOSKONALENIA KADR W ORGANIZACJI
WOJSKOWEJ

Praca naukowo-badawcza

pk. „FORMY I METODY”



RECENZENT:

Prof. dr hab. Michał HUZARSKI

**Opracował zespół autorski
w składzie:**

plk dr hab. inż. Jarosław WOŁEJSZO – kierownik tematu
(wstęp, rozdz. 4, 5, 6 zakończenie)

mjr mgr inż. Zbigniew REDZIAK – rozdz. 1, 3.

mjr mgr inż Zbigniew LEŚNIEWSKI – rozdz. 2.

SPIS TREŚCI

WSTĘP	5
1. TECHNIKI I METODY SZKOLENIA (DOSKONALENIA)	
KADR W ORGANIZACJI	12
<i>mjr mgr inż. Zbigniew REDZIAK</i>	
1.1. Definiowanie pojęcia szkolenia (doskonalenia) kadr.....	13
1.2. Proces szkolenia (doskonalenia) kadr.....	15
1.2.1. Określenie potrzeb szkoleniowych.....	18
1.2.2. Określenie celu i opracowanie planu szkolenia.....	19
1.2.3. Realizacja planu szkolenia.....	20
1.2.4. Ocena efektywności szkolenia.....	21
1.3. Techniki szkolenia (doskonalenia) kadr.....	22
1.4. Metody szkolenia (doskonalenia) kadr.....	26
2. DOSKONALENIE ZASOBÓW LUDZKICH	
WE WSPÓŁCZESNEJ ORGANIZACJI	32
<i>mjr mgr inż. Zbigniew LEŚNIEWSKI</i>	
2.1. Definiowanie pojęcia rozwój zasobów ludzkich.....	33
2.2. Podmioty rozwoju zasobów ludzkich.....	38
2.3. Strategie, instrumenty i modele rozwoju zasobów ludzkich.....	40
3. WSPÓŁCZESNE FORMY SZKOLENIA (DOSKONALENIA)	
KADR W ORGANIZACJI	54
<i>mjr mgr inż. Zbigniew REDZIAK</i>	
3.1. Coaching.....	55
3.2. Mentoring.....	72
3.3. Benchmarking.....	76
3.4. E-learning.....	79
4. SUKCES SZKOLENIOWY	86
<i>płk dr hab. inż. Jarosław WOŁEJSZO</i>	
4.1. Kwestie ogólne.....	86
4.2. Zasady szkolenia.....	100
5. PODOBIEŃSTWA FORM I METOD	
DOSKONALENIA KADR W ORGANIZACJI WOJSKOWEJ	108
<i>płk dr hab. inż. Jarosław WOŁEJSZO</i>	
5.1. Formy i metody doskonalenia kadr w SZ RP.....	108
5.2. Formy i metody doskonalenia kadr w armii USA.....	112
5.3. Formy i metody doskonalenia kadr w Bundeswehrze	118
5.4. Formy i metody doskonalenia kadr w Armii Republiki Czeskiej.....	121
5.5. Porównanie form i metod doskonalenia kadr w organizacji.....	125
6. MODYFIKACJA FORM I METOD DOSKONALENIA	
KADR W ORGANIZACJI WOJSKOWEJ	131
<i>płk dr hab. inż. Jarosław WOŁEJSZO</i>	
6.1. System szkolenia kadr.....	132
6.2. Proces doskonalenia dowództw	139
ZAKOŃCZENIE	151
BIBLIOGRAFIA	154
ZAŁĄCZNIKI	161

WSTĘP

rzemiany doktrynalne i strukturalne w Siłach Zbrojnych RP implikują zmiany w formach i metodach doskonalenia kadr w organizacji wojskowej, stanowiących wyzwanie dla teoretyków i praktyków wojskowych.

Generują one, bowiem nowe często złożone problemy mieszczące się w obszarze zarówno zainteresowań nauk wojskowych, jak też działania praktycznego. Stopień wyszkolenia kadr w organizacji wojskowej stanowi zasadniczy determinant skutecznego działania w walce, a sprawnie funkcjonujący system szkolenia wojsk ma tę skuteczność zapewnić. Dlatego w systemie szkolenia wojsk ważną rolę odgrywają takie podsystemy jak: kształcenia profesjonalnego kadr dowódczych i sztabowych; doskonalenia dowództw (sztabów). Podsystemy te razem i każdy z osobna funkcjonują w celu należytego przygotowania i doskonalenia, w szczególności kadr, do prowadzenia przyszłych działań militarnych i niemilitarnych.

Współczesne dowództwa (sztaby) wojsk lądowych, są swoistą „linią technologiczną”, której finalnym efektem powinno być wszechstronnie przygotowane kadry dowódczo-sztabowe i specjalistycznej do sprawnego dowodzenia i kierowania wojskami w okresie wojny i szkolenia w czasie pokoju. To wszechstronne przygotowanie osiągnąć można jedynie poprzez właściwie zorganizowany i skutecznie realizowany proces szkolenia. Z literatury przedmiotu, jak również z prowadzonych dotychczas badań teoretycznych i empirycznych wiadomym jest, że do głównych form i metod stosowanych w procesie szkolenia przygotowujących kadry organizacji wojskowych do działania w czasie przygotowania i prowadzenia działań należą różnego rodzaju ćwiczenia wojskowe.

Problematyka poszczególnych form i metod szkolenia kadr w organizacji wojskowej pojawia się w licznych pracach oraz publikacjach zarówno przedstawicieli nauki, jak i praktyków wojskowych. Dostrzegając wagę problematyki, jak również stan opracowań w tym zakresie, koniecznością staje się stworzenie teorii form i metod doskonalenia kadr w organizacji wojskowej, która odpowiadałaby współczesnym wymaganiom szkoleniowym, jak również naukowym wyznacznikom określonej teorii prowadzenia działań zbrojnych w skali taktycznej i operacyjnej.

W takim podejściu należy upatrywać uzasadnienia podjęcia naukowego rozwiązania podstawowych problemów dotyczących form i metod doskonalenia kadr w organizacji wojskowej, a szczególnie ich specyfikacji i gruntownego (syntetycznego) ich opisanie.

Powyższe konstatacje, a także istniejący obszar niewiedzy w zarysowanej sytuacji problemowej to – jak się wydaje główne przesłanki eksploracji i eksplanacji naukowej w obrębie problemu teorii form i metod doskonalenia kadr w organizacji wojskowej.

Praca niniejsza ma charakter interdyscyplinarny operuje, bowiem na granicy teoretycznej kilku nauk m.in. pedagogiki, a ściślej szczegółowej dydaktyki wojskowej w zakresie doskonalenia kadr w organizacji wojskowej, a także prakseologii i innych nauk wojskowych. W aspekcie prakseologicznym i pragmatycznym praca jest próbą wykreowania najlepszej koncepcji przygotowania i prowadzenia poszczególnych form i metod szkolenia dowództw wojsk lądowych w aspekcie narodowym, jak i uczestnictwa w Sojuszu Północnoatlantyckim. Mając na względzie z jednej strony potrzebę doskonalenia kadr w organizacji wojskowej, a z drugiej strony możliwości, jakie w tym zakresie stwarzają formy i metody szkolenia w pracy podjęto próbę w miarę syntetycznego przedstawienia teorii poszczególnych form i metod doskonalenia kadr w organizacji wojskowej. Można, więc przypuszczać, że opracowana teoria będzie definiować podstawowe terminy, problemy, czynniki i elementy form i metod szkolenia, jaką są ćwiczenia wojskowe w ujęciu dydaktycznym, jak również prakseologicznym.

Na podstawie analizy tematu pracy przyjęto, że przedmiotem badań będzie teoria i praktyka form i metod doskonalenia kadr w organizacji w ujęciu historycznym, dydaktycznym i prakseologicznym. Takie ujęcie przedmiotu badań spowodowało, że badaniom poddano całe spektrum elementów (czynników) form i metod doskonalenia kadr w organizacji wojskowej jako formy organizacyjnej procesu szkolenia w ujęciu dydaktycznym oraz zasadnicze postulaty, etapy działalności celowej i złożonej, jaką jest ćwiczenie w ujęciu prakseologicznym.

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania za cel pracy przyjęto *określenie współczesnych form i metod doskonalenia kadr w organizacji wojskowej*.

Tak określony cel oraz przedmiot badań stanowił podstawę do sformułowania **problemu głównego** w postaci następującego pytania:

Jakie współczesne formy i metody doskonalenia kadr powinny znaleźć zastosowanie w praktyce szkoleniowej organizacji wojskowych?

Tak zarysowany problem badań skłonił autorów pracy do sformułowania problemów cząstkowych, które przedstawiono w postaci następujących pytań:

1. *Jakie techniki i metody doskonalenia kadr wpływają na rozwój zasobów ludzkich w organizacji?*
2. *Jak zasoby ludzkie wpływają na kształt współczesnych organizacji?*

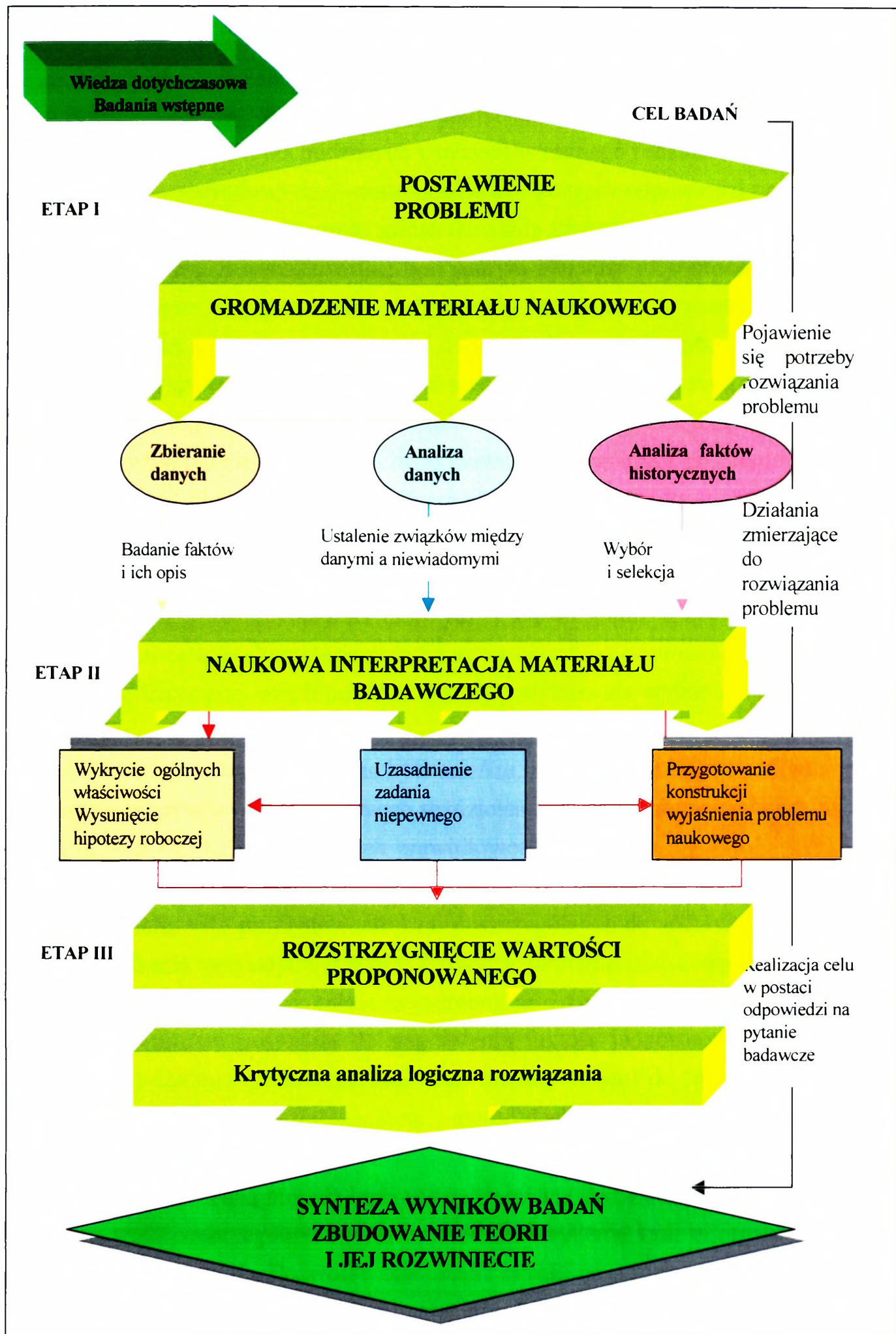
3. *Jakie współczesne formy doskonalenia kadr są skuteczne w rozwoju zasobów ludzkich organizacji?*
4. *Co należy zrobić aby osiągnąć sukces szkoleniowy?*
5. *Jakie są podobieństwa i różnice form i metod doskonalenia kadr w organizacji wojskowej SZ RP i wybranych armii sojuszu?*
6. *Jakie kierunki zmian powinno się zastosować w zakresie modyfikacji form i metod doskonalenia kadr w organizacji wojskowej?*

Na podstawie przeprowadzonych badań wstępnych, posiadanej wiedzy i doświadczenia sformułowano następującą **hipotezę roboczą**:

Właściwe (skuteczne) przygotowanie kadr organizacji wojskowej do przyszłych działań możliwe jest dzięki sformułowaniu naukowej teorii form i metod doskonalenia dowództw (sztabów). Sformułowanie naukowej teorii jest możliwe dzięki wykorzystaniu dorobku nauk wojskowych, w tym w szczególności historii wojen i sztuki wojennej oraz dydaktyki wojskowej i prakseologii.

W procesie badawczym zastosowane zostały różne metody badawcze. Przy tym przyjęto paradygmat, czyli pewien wzorzec metodyczny nauk oparty na podejściu systemowym. Prowadzenie badań w oparciu o podejście systemowe realizowano wykorzystując teoretyczne i empiryczne metody badawcze.

Po wnikliwej analizie istniejącej literatury przedmiotu, zespół autorski zdecydował o przyjęciu, na potrzeby tematu, procedury badawczej, których istotę przedstawiono na rys. 1.



Źródło: Opracowano własne na podstawie: S. Kamiński, *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk.* KUL. 1992 r.

Rys. 1. Struktura procedury badawczej

Pisarskie opracowanie wyników badań stanowi wynik zainteresowań zespołu autorskiego, wniosków wynikających ze studiowania literatury przedmiotu oraz empirycznych doświadczeń pochodzących z udziału w różnego rodzaju ćwiczeniach, w tym również międzynarodowych. Świadomość braku pełnych odpowiedzi na pytania dotyczące tematyki będącej obszarem zainteresowania zespołu autorskiego stworzyła sytuację problemową, zapoczątkowując tym samym *pierwszy etap* procesu badań naukowych. Następnie zespół autorski podjął próby teoretycznego rozwiązania problemu poprzez analizy, porównania, analogie i dalsze studiowanie literatury.

Drugi etap wymagał zastosowania szeregu metod badawczych w celu rozwiązania przedstawionych uprzednio problemów szczegółowych. Wybór tych metod uwarunkowany był przede wszystkim charakterem poszczególnych problemów oraz literatury źródłowej, którą w ogromnej mierze stanowiły dokumenty o charakterze normatywnym, w tym zarówno obowiązujące w całym Sojuszu, jak i narodowe – pochodzące z różnych państw członkowskich.

Praca ma głównie charakter teoretyczny z elementami rozwiązań praktycznych, a potrzeby związane ze znalezieniem sposobu osiągnięcia założonych w pracy celów oraz weryfikacja przyjętej hipotezy roboczej podyktowały wybór metod i technik badawczych.

Wiodącą metodą teoretyczną była *analiza*. Posłużyła ona do pozyskania materiału badawczego w wyniku myślowego rozdzielenia na części procesów złożonych. Metoda ta była wiodącą w badaniach prawidłowości powstania i rozwoju form i metod doskonalenia kadr w organizacji wojskowej w ujęciu historycznym i współczesnym. Tłem do analiz było przygotowanie kadr poszczególnych dowództw (sztabów) i wojsk do prowadzenia przyszłych działań. Z analizą nierozłącznie związana była synteza, dzięki której połączono w całość wyodrębnione i zbadane w toku analizy elementy składowe, która to posłużyła do uogólnienia faktów jednostkowych wynikających z analizy zbadanego materiału naukowego między innymi do formułowania definicji i sądów naukowych dotyczących form i metod doskonalenia kadr w organizacji wojskowej.

Niezwykle cenną metodą badawczą, stosowaną do badań prawidłowości powstania i rozwoju poszczególnych form i metod doskonalenia kadr w organizacji wojskowej, było *porównanie*. Pozwoliła ona ustalić określone wzory, elementy i stałe cechy poszczególnych form i metod doskonalenia kadr w czasie, a także pozwoliła określić kierunki rozwojowe w przyszłości, biorąc oczywiście pod uwagę różne uwarunkowania.

Z porównaniem, a szczególnie syntezą ściśle związana była metoda **uogólnienia**, jako operacja myślowa przechodzenia od twierdzeń zjawisk pojedynczych do twierdzeń bardziej ogólnych. Dzięki uogólnieniom możliwe było zestawienie określonych prawidłowości rozwoju poszczególnych form i metod doskonalenia kadr w organizacji wojskowej oraz formułowanie na tej podstawie praw naukowych i zasad postępowania.

W procesie badawczym określone części nowej wiedzy w zakresie teorii form i metod doskonalenia kadr w organizacji wojskowej oraz praktyki ich przygotowania i prowadzenia uzyskano w wyniku **wnioskowania**. Za jego pomocą, w wyniku procesu myślowego, z twierdzeń istniejących w dydaktyce i prakseologii wyprowadzono nowe twierdzenia dotyczące form i metod szkolenia. Stworzono, więc nową wiedzę z już istniejącej.

W procesach myślowych wyciągania wniosków z przesłanek opartych na bazie analizowanego materiału i formułowania definicji bądź sądów naukowych dotyczących form i metod doskonalenia kadr w organizacji wojskowej stosowano także metody **logiki formalnej, dedukcję i analogię**.

W czasie prowadzenia badań zastosowano także metody empiryczne, takie jak **obserwacja naukowa i metody badania opinii** (sądów). Obserwacja naukowa miała charakter obserwacji bezpośredniej i pośredniej ćwiczeń prowadzonych w dowództwach RSZ RP oraz zagranicznych uczelni wojskowych, oraz ćwiczeń dowódczo-sztabowych (szkieletowych) realizowanych w AON.

Z metod i technik badawczych w formie sądów i opinii stosowano wywiady oraz korzystano z ocen ekspertów i ich wypowiedzi w toku różnych konferencji oraz sympozjów naukowych organizowanych w AON. Materiały uzyskane tą drogą okazały się bardzo użyteczne i korzystne ze względu na obszerne grono wypowiadających się profesjonalistów z zakresu form i metod doskonalenia kadr w organizacjach wojskowych SZ RP. Wyniki tych badań przedstawiono w treści załączników 1-2. Dość obszerne zastosowanie znalazło także badanie literatury i różnych dokumentów normatywnych armii państw NATO, jak i samego Sojuszu. Rezultaty tych badań stanowiły doskonałą bazę przede wszystkim do ustalenia stanu dotychczasowego przedmiotu badawczego oraz zakresu, kierunków i sposobów jego doskonalenia.

W ramach *kolejnego etapu* badań hipoteza została poddana weryfikacji, mającej na celu jej ostateczne uzasadnienie i sprawdzenie. Następnie podsumowanie wyników badań, ich uogólnienie i synteza. Autorzy przyjęli wiarygodną interpretację rozwiązania problemu badawczego przedstawioną w pisarskim opracowaniu wyników badań i tym samym stworzyli bazę do ich kontynuacji badań w kolejnych etapach dotyczą-

10

cych przygotowania kadr organizacji wojskowych do realizacji zadań w okresie pokoju, kryzysu i wojny.

W rozdziale **pierwszym** dokonano identyfikacji technik i metod doskonalenia (szkolenia) kadr w organizacji. Przedstawiono również proces szkolenia kadr w organizacji.

W rozdziale **drugim** zawarto interpretację i specyfikację podstawowych pojęć dotyczących doskonalenia zasobów ludzkich we współczesnej organizacji.

W rozdziale **trzecim** przedstawiono współczesne formy szkolenia (doskonalenia) kadr w organizacjach.

W rozdziale **czwartym** zawarto wybrane zasady szkolenia, które zapewniają osiągnięcie sukcesu szkoleniowe podczas doskonalenia kadr w organizacji.

W rozdziale **piątym** przedstawiono podobieństwa i różnice poszczególnych form i metod doskonalenia (szkolenia) kadr organizacji wojskowych występujących w SZ RP do form i metod występujących w innych armiach sojuszu.

Rozdział **szósty** zawiera wyniki badań dotyczące kierunku zmian, jakie powinno się zastosować do form i metod doskonalenia kadr w organizacji wojskowej w nowych uwarunkowaniach.

Ogólne wnioski i ostateczne konstatacje z całości pracy zostały zawarte w zakończeniu. Zawiera ono ostateczne wyniki, konkluzje oraz ogólne podsumowanie wniosków z badań i prowadzonych rozważań oraz kierunki dalszych badań i prac w obrębie rozpatrywanego problemu badawczego.

W opracowaniu przedstawiono uogólnione wyniki badań w postaci proponowanych rozwiązań zespołu autorskiego.

Rozdział 1

TECHNIKI I METODY SZKOLENIA (DOSKONALENIA) KADR W ORGANIZACJI

Sprawność działania organizacji w zasadniczej mierze jest pochodną procesu szkolenia (doskonalenia) kadr. To właśnie on jest czynnikiem decydującym o sukcesie bądź porażce firmy. Wysoko wykwalifikowany personel jest w stanie efektywnie wykorzystać przydzielone mu zasoby osobowe, rzeczowe, finansowe i informacyjne. Dlatego istotnym wydaje się właściwe zrozumienie możliwości zastosowania technik i metod służących ciągłemu podnoszeniu poziomu wiedzy i umiejętności zawodowych pracowników.

Konieczność podjęcia tej problematyki wynika przede wszystkim z pojawiających się problemów kadrowych w trakcie dynamicznie zachodzących zmianach strukturalno-funkcjonalnych organizacji. Między innymi przejawiają się one w nieustannej fluktuacji zasobów ludzkich. Jednocześnie coraz szersze spektrum zadań stawianych przed pracownikami powoduje permanentną modyfikację w zakresie podnoszenia przez nich kwalifikacji zawodowych. W procesie analizy tych zmian należy uwzględnić podstawy naukowe mające źródło w dorobku teorii organizacji i zarządzania oraz wielu innych dyscyplin naukowych.

Celem badania, którego wyniki zostały przedstawione w tym rozdziale, było rozwiązanie problemu szczegółowego zawartego w pytaniu: *Jakie techniki i metody doskonalenia kadr wpływają na rozwój zasobów ludzkich w organizacji?*

W niniejszym rozdziale przedstawiono wybrane aspekty dotyczące problematyki stosowanych pojęć szkolenia oraz doskonalenia. Zwrócono również uwagę na proces szkolenia kadr w organizacji. Stąd też, po określeniu potrzeb w tym zakresie, przedstawiono zagadnienia związane z opracowaniem planu szkolenia, jego realizacją oraz oceną jego efektywności. Sprawna realizacja procesu doskonalenia kadr wymaga zastosowania precyzyjnie określonych i dobranych narzędzi. Dlatego logicznym dopełnieniem rozdziału jest opis technik i metod szkolenia pracowników.

1.1. Definiowanie pojęcia szkolenia (doskonalenia) kadr

Wyniki analizy literatury przedmiotu wskazują, że podjęcie oraz kontynuowanie pracy we współczesnej organizacji jest możliwe tylko poprzez ciągłe pogłębianie i doskonalenie swojej wiedzy i umiejętności. Podstawowym narzędziem podnoszenia kwalifikacji kadr jest szkolenie zawodowe. Powinno się ono rozpocząć się od pierwszych dni zatrudnienia pracownika w firmie.

Literatura przedmiotu zawiera wiele różnorodnych definicji pojęcia szkolenia. Jest ono wyjaśniane jako kurs, cykl wykładów z jakiegoś przedmiotu, zorganizowanych w celu uzupełnienia czyjegoś wykształcenia lub wiadomości z jakiejś dziedziny. Szkolić tzn. uczyć, doksztalać kogoś w trybie skróconym na kursie lub wykładach z określonego przedmiotu¹.

Zasadniczym celem szkolenia jest rozwijanie umiejętności pracowników, aby zaspokoić obecne i przyszłe potrzeby personalne organizacji. Powinno ono być realizowane w wyniku zaplanowanego procesu zmieniania postaw, wiedzy lub umiejętności poprzez uczenie się w zakresie jednego lub kilku zadań².

Należy zauważyć, że szkolenie jest jednym z elementów szeroko rozumianej edukacji. Przy czym, najczęściej jest ono realizowane poprzez instruowanie szkolonego³. W trakcie podnoszenia kwalifikacji kadr zazwyczaj odnosi się ono do pracowników wykonawczych lub technicznych. Między innymi z tego powodu jest ono utożsamiane z pojęciem treningu.

Na tle tych rozważań istotnym wydaje się poprawne zrozumienie pojęcia **doskonalenia**, które jest najczęściej definiowane jako proces doksztalania ludzi w określonej dziedzinie wiedzy, zwykle w trybie skróconym, na kursach, poprzez cykl wykładów z jakiegoś przedmiotu, uzupełnienie, aktualizowanie, pogłębianie, rozszerzanie i porządkowanie wiedzy i umiejętności zawodowych lub ogólnych⁴.

Z kolei, R. W. Griffin pojęcie doskonalenia (rozwój) odnosi do uczenia menedżerów i pracowników fachowych umiejętności niezbędnych na obecnym oraz ewentualnym przyszłym stanowisku pracy⁵.

¹ M. Szymczak, (red. nauk.), *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 2003, s. 151.

² M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2000, s. 448.

³ *Webster's Universal College Dictionary*, Random House, New York 1997. s. 834.

⁴ M. Szymczak, (red. nauk.), *Słownik...*, wyd. cyt., s. 32.

⁵ R. W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, PWN, Warszawa 2006, s. 456.

Według *Encyklopedii organizacji i zarządzania* doskonalenie to systematyczne podnoszenie przez kadry poziomu wiadomości i umiejętności niezbędnych do wykonywania zadań zawodowych¹.

Dokonując porównania i uogólnienia przytoczony powyżej definicji można stwierdzić, że szkolenie odnosi się do nabywania nowej lub utrzymania posiadanej wiedzy i umiejętności. Natomiast doskonalenie polega na pogłębianiu już wcześniej posiadanych kwalifikacji zawodowych. Na podstawie tych przesłanek można wyprowadzić wniosek, że podnoszenie kwalifikacji zawodowych pracowników jest możliwe w pierwszej kolejności poprzez jej szkolenie, a następnie doskonalenie.

Przedstawiając problematykę szkolenia i doskonalenia pracowników wskazać należy znaczenie ich motywacji do ponoszenia trudów zdobywania wiedzy. Powinna ona mieć swoje źródło zarówno w przesłankach osobistych, jak również wynikać z działania organizacji w tym zakresie. Dlatego zasadniczego znaczenia nabiera kreowanie atmosfery ustawicznego rozwoju pracowników.

W organizacji szkolenie (doskonalenie) kadr powinno być stałą, zaplanowaną działalnością, ukierunkowaną na wskazywanie pracownikom atrakcyjnych i realnych kierunków rozwoju zawodowego i osobistego oraz na przedstawianiu prawdopodobnych korzyści wynikających ze zdobycia nowych kwalifikacji i umiejętności. Istotne jest również zachęcanie do połączenia dróg osiągania celów zespołu i organizacji z osobistymi.

W literaturze przedmiotu podkreślano wielokrotnie, że sprostanie wymogom zmian oraz dotrzymanie kroku rozwojowi w organizacji jest możliwe tylko wtedy, gdy posiada ona perfekcyjnie przygotowany personel. Zasadniczego znaczenia nabiera idea permanentnego doskonalenia wiedzy i umiejętności przez pracowników. Przyjąć należy, że można ją urzeczywistnić dzięki realizacji szeregu przedsięwzięć zmierzających do zasadniczego celu, jakim jest sprostanie współczesności i wyzwaniom przyszłości.

Wyniki przeprowadzonych badań jednoznacznie wskazują, że efektywność realizacji działalności szkoleniowej zależy przede wszystkim od odpowiednio zaplanowanego i przeprowadzonego procesu szkolenia.

¹ L. Pasieczny (red. nauk.), *Encyklopedia organizacji i zarządzania*, PWE, Warszawa 1982, s. 100.

1.2. Proces szkolenia (doskonalenia) kadr

Analiza literatury przedmiotu wskazuje, że efektywny proces szkolenia (doskonalenia) jest jednym z ważniejszych elementów strategii rozwoju organizacji jako całości oraz jej poszczególnych części. Proces ten jest ciągiem zaplanowanych i systematycznych poczynań zmierzających do podniesienia poziomu wiedzy pracowników, rozwinięcia ich umiejętności radzenia sobie w rosnących i zmiennych warunkach otoczenia bliższego i dalszego oraz wzbogacania ich walorów osobowościowych.

Proces szkolenia (doskonalenia) kadr powinien mieć charakter konkretny, być starannie przygotowany oparty na interesujących treściach i pomocach szkoleniowych. Dla właściwego jego przygotowania konieczne jest ustalenie:

- jaki cel ma przynieść szkolenie (doskonalenie);
- kto ma być zakwalifikowany do szkolenia (doskonalenia);
- jakie wiadomości i praktyczne umiejętności powinny być problematyką szkolenia (doskonalenia);
- kto jest przewidziany jak szkolący;
- jakie pomoce szkoleniowe powinny być wykorzystane i dostarczone w procesie szkolenia;
- jakie powinny być stosowane techniki i metody szkolenia;
- w jaki sposób należy dokonać oceny wyników szkolenia¹.

Analiza literatury przedmiotu wskazuje, że praktyczne przeprowadzenie szkolenia jest uzależnione od preferowanej polityki kadrowej, a w niej przede wszystkim od planowania karier (szkolenie tych, którzy mają awansować w pionie lub poziomie). Oprócz tego na proces szkolenia mają wpływ: misja i cele organizacji, jej strategia, polityka wobec szkoleń (ranga szkoleń, cele szkoleń, budżet) oraz polityka zatrudnienia (szkolenie nowych pracowników, zwiększanie kompetencji).

M. Kostera i S. Kownacki wskazują, że doskonalenie pracowników jest procesem, na który składają się następujące fazy:

- ustalenie zapotrzebowania na rozwój;
- wdrożenie planu rozwoju;
- ocena rozwoju².

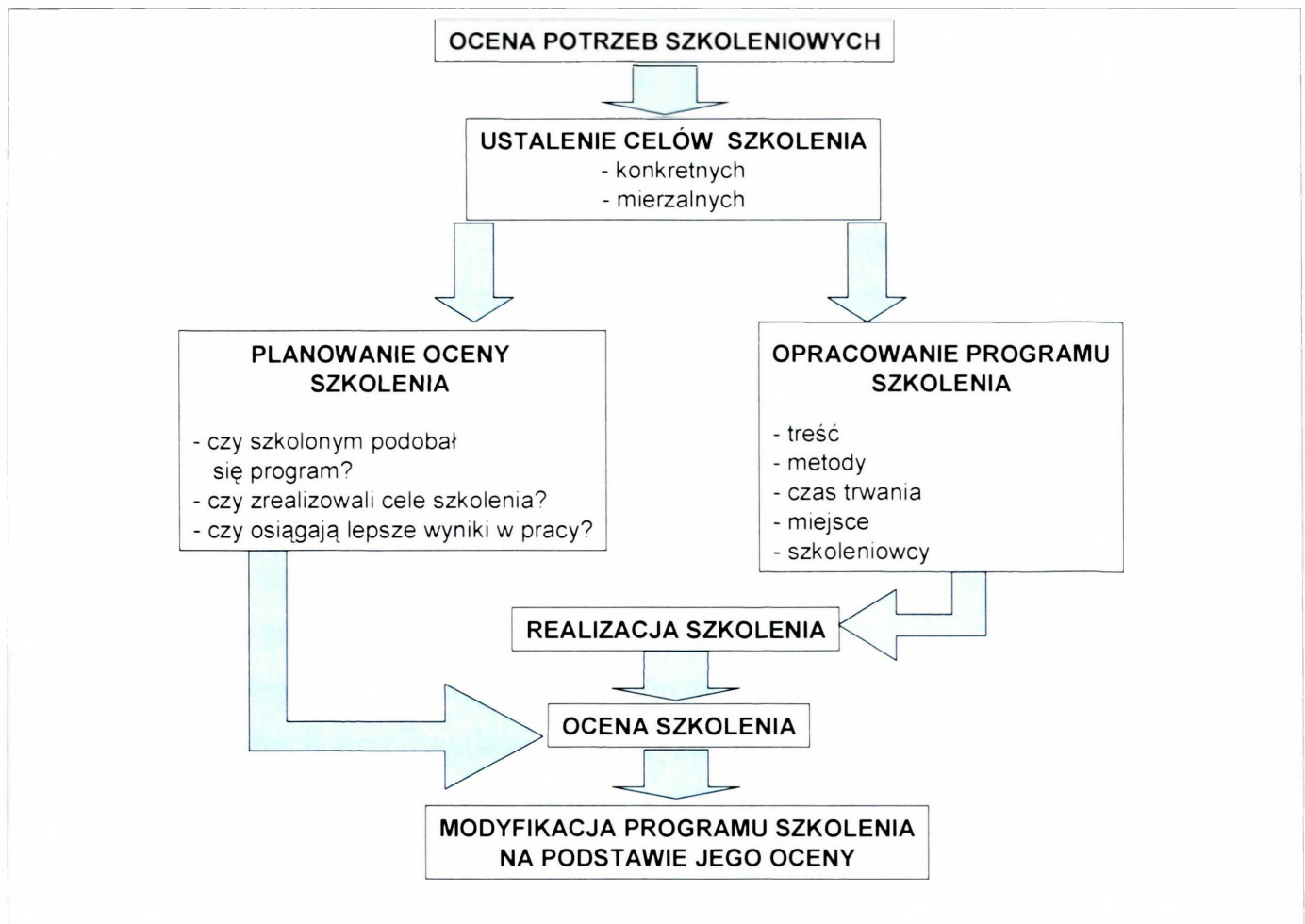
Proces szkolenia według R.W. Griffina jest rozpatrywany w następujących fazach (patrz rysunek 1.1.):

- ocena potrzeb szkoleniowych;

¹ <http://portalwiedzy.onet.pl/>, 05.10.2007.

² J. Wolejszo, *Wybrane aspekty doskonalenia ośrodków decyzyjnych*, AON, Warszawa 2003, s. 9.

- ustalenie celów szkoleniowych;
- opracowanie programu i oceny szkolenia;
- realizacja szkolenia;
- ocena szkolenia;
- modyfikacja programu szkolenia¹.



Źródło: opracowanie własne na podstawie J. Wołejso (red. nauk.) *Formy i metody szkolenia dowództw wojsk lądowych*, AON, Warszawa 2005, s.183.

Rys. 1.1. Proces szkolenia (doskonalenia) kadr

M. Kossowska i I. Sołtysińska prezentują swój własny wypracowany i sprawdzony schemat przygotowywania szkoleń. Obejmuje on następujące etapy:

- wstępne określenie wzajemnych oczekiwań (firmy szkoleniowej i osoby odpowiedzialnej za rozwój w firmie);
- identyfikacja oraz analiza potrzeb szkoleniowych (IAPS);
- sformułowanie celów;
- dobór podejść i technik szkoleniowych;
- ocena efektów szkolenia;

¹ R.W. Griffin, *Podstaw...*, wyd. cyt. s. 458.

- zaprojektowanie działań poszkoleniowych¹.

Jak przedstawiają powyższe przykłady w literaturze przedmiotu można spotkać różne odmiany modelu szkolenia (doskonalenia) pracowników. Jednak podstawą dla dalszych rozważań naukowych będzie cykl systematycznego szkolenia A. Pocztowskiego, który składa się z poniższych faz:

- określenia potrzeb szkoleniowych;
- opracowania celu i planu szkolenia;
- realizacji planu szkolenia;
- oceny efektywności szkolenia².

Należy zaznaczyć, że umieszczenie cyklu systematycznego szkolenia w szerszym kontekście strategii rozwoju zasobów ludzkich oznacza wyjście poza tradycyjny sposób pojmowania szkoleń.

Jeżeli przyjmiemy za kryterium podziału cel szkolenia można wyróżnić ich trzy rodzaje:

- szkolenia przygotowujące i wprowadzające do pracy;
- szkolenie dostawcze;
- szkolenie zmieniające profil zasobów ludzkich³.

Celem szkoleń przygotowujących i wprowadzających do pracy jest wyposażenie nowo przyjmowanych pracowników w specyficzne elementy wiedzy fachowej, umiejętności i zachowań, których nie można uzyskać w pozazakładowych instytucjach edukacyjnych.

Z kolei szkolenie dostawcze, polega na pogłębianiu i rozszerzaniu istniejących elementów wiedzy zawodowej, umiejętności oraz postaw pracowniczych w celu dostosowania ich do zmienionych wymogów na zajmowanym stanowisku pracy lub w celu objęcia innego stanowiska pracy. Ten rodzaj szkolenia występuje często z innym instrumentem rozwoju zasobów ludzkich, tj. z przemieszczeniami pracowniczymi wewnątrz przedsiębiorstwa, stanowiąc często jeden z warunków tego przesunięcia (poziomego lub pionowego).

Natomiast szkolenie zmieniające profil zasobów ludzkich, które można określić także mianem przekwalifikowania zawodowego jest kolejnym rodzajem szkolenia zawodowego w przedsiębiorstwie. Pracownik uzyskuje nową profesję lub nową specjalizację. Przekwalifikowania te mogą być stosowane także w procesie wtórnej aktywizacji zawodowej.

¹ M. Kossowska, I. Sołtysińska, *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*, OE, Kraków, s. 165.

² A. Pocztowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, PWE, Warszawa 2003, s. 308.

³ Tamże, s. 306.

1.2.1. Określenie potrzeb szkoleniowych

Zasadniczą czynnością, którą należy wykonać w procesie szkolenia (doskonalenia) kadr w organizacji jest analiza potrzeb szkoleniowych, która obejmuje:

- analizę organizacji;
- analizę zadań i obowiązków;
- analizę osobową¹.

Analiza na poziomie organizacji pozwala spojrzeć z perspektywy całej organizacji na potrzeby w zakresie rozwoju potencjału pracy. Powinna ona obejmować takie elementy jak: otoczenie zewnętrzne, stopień realizacji wyznaczonych celów, zasoby ludzkie, wyniki i klimat organizacyjny². Wsparcie kierownictwa i pracowników dla działalności szkoleniowej jest nieodzownym elementem sukcesu.

Następnym etapem ustalenia potrzeb jest analiza zadań i obowiązków stanowiących podstawę do oceny, kwalifikowania i rozwoju osoby zatrudnionej na danym stanowisku. Zestawienie wymagań stanowiska pracy z rzeczywistymi kwalifikacjami wskazuje na występujące różnice. Różnice te determinują kierunki kształcenia i doskonalenia pracowników. Analiza zadań jest także podstawą do konstruowania testów wydajności pracy i innych instrumentów oceny pracy, użytecznych dla oceny potrzeb szkoleniowych pracowników.

W analizie osobowej wyszczególnić można dwie fazy. W fazie pierwszej dokonuje się oceny poziomu wyników pracy osiągniętych przez pracowników. Natomiast w drugiej podejmowana jest decyzja, co do tego, które składniki potencjału pracy powinny być rozwijane przez pracowników o niskich wynikach, w celu poprawy efektywności ich pracy.

W procesie identyfikowania potrzeb szkoleniowych można stosować różne metody i techniki analizy zasobów ludzkich, np.: analizę dokumentów, obserwację, badania ankietowe, wywiad, itp.

W literaturze przedmiotu podkreślano wielokrotnie, że należy ustalić, czy problemy z wynikami pracy są pochodną braku określonych kwalifikacji, czy też wypływają z braku odpowiednich możliwości psychofizycznych jednostek lub grup pracowników. Kierownictwo musi dodatkowo zbadać, czy niezadowolające wyniki mogą być skorygowane przez szkolenie. Analiza osobowa pozwala na ustalenie, kto potrzebuje

¹ A. Sajkiewicz, *Zasoby ludzkie w firmie – organizacja, kierowanie, ekonomika*, Warszawa 2000, s. 253.

² M. Rybak, *Szkolenie i doskonalenie pracowników*, SGH, Warszawa 1998, s. 123.

szkolenia, oraz wyszukuje właściwych kandydatów do jego podjęcia. Z tej racji analizę tę należy przeprowadzić przed analizą zadań¹.

1.2.2. Określenie celu i opracowanie planu szkolenia

Wyniki przeprowadzonych analiz pozwalają stwierdzić, że określenie celu i opracowanie planu szkolenia jest kolejną fazą w procesie szkolenia (doskonalenia). Celem tej fazy jest opisanie zamierzonego przyszłego poziomu wyszkolenia oraz sporządzenie planu szkolenia (doskonalenia) kadr.

Określenie celu i opracowanie planu szkolenia (doskonalenia) jest jedną z głównych, a zarazem integralną częścią systemu planowania działalności w organizacji. Przed przystąpieniem do jej realizacji powinny być zidentyfikowane, wcześniej omawiane, potrzeby szkoleniowe. Stanowią one przesłankę do właściwego zdefiniowania celu szkolenia. Najogólniejszym celem szkolenia jest przygotowanie pracownika do wykonywania zadań zgodnie z zajmowanym przez niego stanowiskiem.

Cele szkolenia to świadomie założone wyniki procesu szkolenia (doskonalenia) w stosunku do podmiotu szkolenia. Wyrażone są one przyrostem wiadomości, umiejętności i nawyków, a także zmianami osobowości. Z reguły mają one charakter opisowy. Wyrażone są w formie nakazowej (obligatoryjnej) i postulatycznej lub jako tzw. taksonomia (powiązanie) celów.

Analiza literatury przedmiotu pozwala stwierdzić, że cele szkoleniowe powinny być:

- konkretne;
- mierzalne, nawet jeśli to trudne;
- osiągalne w warunkach danej sesji szkoleniowej;
- odpowiednie do programu sesji;
- określone w czasie, tj. odnoszące się do czasu trwania sesji lub też oczekiwanego wyniku sesji².

Przedmiotem planowania doskonalenia kadr jest zapewnienie zorganizowanej i skorelowanej w czasie realizacji procesu szkolenia. Przy czym całokształtem planowania szkolenia (doskonalenia) kadr powinien kierować w zależności od wielkości organizacji przełożony lub osoba odpowiedzialna za tą problematykę.

¹ A. Sajkiewicz, *Zasoby...*, wyd. cyt., s. 254.

² A. Pocztowski, *Zarządzanie...*, wyd. cyt., s. 319.

Planowanie szkolenia (doskonalenia) kadr jest częścią przyjętej polityki kadrowej. Polega ono na określeniu celów, zadań jakie zamierza się osiągnąć, form, metod (sposobów) oraz przedsięwzięć i terminów ich realizacji, a także na ustaleniu i zorganizowaniu ich wszechstronnego zabezpieczenia. Planowanie szkolenia (doskonalenia) jest procesem, w którym ma miejsce projektowanie oraz wybór wariantu działania, który w określonych i przewidywanych warunkach zapewni podniesienie kwalifikacji zawodowych pracowników. W zależności od rozmiaru poruszanej problematyki planowanie szkolenia (doskonalenia) kadr prowadzone jest w cyklu długo-, średnio- lub krótkookresowym. Stosownie do przyjętego przedziału czasowego powinny być sporządzane realistyczne plany szkolenia (doskonalenia).

Wyniki analizy literatury przedmiotu wskazują, że przy planowaniu szkolenia kadr należy uwzględnić koncepcję organizacji uczącej się. Wynika z niej, że metoda uczenia się w środowisku pracy ma swoją specyfikę. Sposób, w jaki ludzie się uczą, odzwierciedla model D. Kolb'a, znany jako cykl uczenia się. Składa się on z czterech elementów:

- doświadczenia;
- przemyślenia (refleksji);
- wnioski;
- planowania¹.

Zgodnie z tym modelem proces uczenia się zaczyna się w momencie doświadczenia (planowanego lub przypadkowego) określonej sytuacji, a jest kontynuowany przez refleksję dotyczącą istoty, przyczyn, warunków i czasu przeżywanej sytuacji. W kolejnym etapie wyciąga się wnioski na temat doświadczonej sytuacji i ocenia się ją, by w końcu dojść do etapu planowania, w którym identyfikuje się to, czego dana osoba się nauczyła, oraz określa się przyszłe możliwe zachowania w podobnych okolicznościach. Jest istotne, aby wszystkie te elementy były w dostatecznym stopniu obecne w realizacji danego przedsięwzięcia szkoleniowego.

1.2.3. Realizacja planu szkolenia

Realizacja planu szkolenia (doskonalenia) kadr jest kolejną fazą procesu szkolenia. Celem tej fazy jest praktyczne wdrożenie zaplanowanych szkoleń.

W realizacji planu szkolenia można wyróżnić trzy etapy:

- przygotowania przedsięwzięć szkoleniowych;

¹ Tamże, s. 314.

- prowadzenia szkolenia;
- implementacji efektów szkolenia¹.

Przygotowanie przedsięwzięć szkoleniowych obejmuje zrealizowanie złożonych czynności, które później umożliwiają efektywne ich prowadzenie. Zakres prac związanych ze zorganizowaniem ćwiczenia zależy od jego rozmachu, możliwości ekonomicznych oraz wielu innych czynników.

Przygotowanie przedsięwzięć szkoleniowych powinno odbywać się pod kątem zapewnienia zrealizowania zagadnień i osiągnięcia celów szkoleniowych. Obejmuje ono przygotowanie szkolących, szkolonych oraz bazy dydaktycznej.

Wyniki przeprowadzonych analiz pozwalają stwierdzić, że prowadzenie ćwiczeń jest najważniejszym etapem szkolenia zarówno dla kierownictwa jak i uczących się. Wszystkie przedsięwzięcia w trakcie prowadzenia szkolenia są podporządkowane planowemu realizowaniu poszczególnych zagadnień, które umożliwiają osiągnięcie założonych celów szkoleniowych. Charakter i zakres zagadnień szkoleniowych zależy od szkolonego szczebla, rozmachu oraz zakresu problematyki będącej jego przedmiotem².

W fazie implementacji efektów szkolenia należy minimalizować lukę, która powstała w wyniku różnicy między planowanym, a rzeczywistym efektem szkolenia. Pojawiające się trudności wynikają przede wszystkim z konieczności dostosowania planowanego procesu szkolenia do indywidualnych oczekiwań uczestników kursu. Z tego powodu w uzasadnionych przypadkach w trakcie prowadzenia ćwiczenia można dokonywać korekt planu. Jednak należy wcześniej powiadomić o tym fakcie wszystkich zainteresowanych uczestników szkolenia.

1.2.4. Ocena efektywności szkolenia

Podstawową częścią funkcji kontroli w procesie szkolenia jest ocena poszczególnych przedsięwzięć szkoleniowych, której celem jest uzyskanie informacji zwrotnej o efektach danego szkolenia i jego wartości dla organizacji. W literaturze fachowej najbardziej rozpowszechnione jest podejście do oceny efektywności szkoleń na podstawie celów, które powinny być osiągnięte w trakcie szkolenia, po jego zakończeniu oraz po powrocie do pracy w dłuższej perspektywie czasowej. Powszechnie przyjmuje się, że cele szkoleniowe powinny być oceniane na czterech poziomach:

1. Reakcji (na szkolenie) – obejmuje subiektywne sądy szkolonego na temat programu szkolenia;

¹ Tamże, s. 319.

² J. Wolejszo (red. nauk.) *Formy...*, wyd. cyt., s. 152.

2. Uczenia się – ustalenie rzeczywistego poziomu przyrostu kwalifikacji i porównanie go z zaplanowanym;
3. Zachowań – określenie, w jakim stopniu zmiany zachowań w pracy są efektem uczestnictwa w programie szkolenia;
4. Wyników – stwarza sposobność stwierdzenia, czy szkolenie zaowocowało na poziomie całego przedsiębiorstwa¹.

Ocena efektywności szkolenia powinna być realizowana jest na etapie przygotowania szkolenia i kontynuowana przez cały czas jego trwania oraz po nim. Jest to, więc proces, w wyniku którego uzyskuje się rzeczywisty obraz poziomu przygotowania szkolącego i szkolonego.

Dlatego też szkolenia powinny być kontrolowane kompleksowo i oceniane na podstawie stopnia osiągnięcia założonych celów w poszczególnych jego etapach. W zależności od rozmachu i rangi szkolenia, jego oceny dokonuje się po przeprowadzeniu tzw. sesji dyskusyjnej, podczas której szczegółowo analizowany jest przebieg szkolenia, osiągnięte rezultaty oraz niedociągnięcia, jakie popełnili uczestnicy razem z przyczynami ich powstania².

Wszystkie te czynności powinny służyć uniknięciu popełnienia tych samych błędów w przyszłości. Nabiera to zasadniczego znaczenia przy cyklicznym powtarzaniu szkolenia. Jednocześnie wpływa na zwiększenie efektywności procesu szkolenia kadr w organizacji.

1.3. Techniki szkolenia (doskonalenia) kadr

Według *Słownika wyrazów obcych* technika pochodzi od słowa greckiego *technikos* i oznacza umiejętny, biegły w sztuce, rzemiośle. Należy ją rozumieć jako celowy, racjonalny, oparty na teorii sposób wykonywania pracy³.

Technika to umiejętność bądź sposób wykonywania określonych czynności pozwalających na opanowanie kunsztu w danej dziedzinach, np.: technika walki, technika gry na skrzypcach, itp⁴.



¹ D. Kirkpatrick, *Ocena efektywności szkoleń*, Studio Emka, Warszawa 2001, s. 137.

² J. Wołejso (red. nauk.) *Formy...*, wyd. cyt., s. 165.

³ A. Bańkowski (red. nauk.), *Słownik wyrazów obcych*, PWE, Warszawa 1997, s. 1095.

⁴ <http://pl.wikipedia.org/wiki/Technika>, 09.10.2007.

Analiza licznych definicji pozwala stwierdzić, że istnieje duża rozbieżność w opisywaniu technik. W przypadku przyjęcia za kryterium podziału miejsca ich stosowania możemy wyróżnić:

- techniki szkolenia na stanowisku pracy;
- techniki szkolenia poza stanowiskiem pracy;
- techniki szkolenia na stanowisku pracy lub poza nim¹.

Natomiast w przypadku zastosowania kryterium zaangażowania szkolonego możemy wyróżnić techniki aktywnego i pasywnego nauczania.

Z punktu widzenia przejrzystości prowadzonych badań do dalszego rozważania przyjmujemy podział technik szkolenia ze względu na podmiot, do którego będą one adresowane. Wyróżniamy w nim:

1. Techniki kształtujące pojedynczego pracownika.
2. Techniki budowania zespołu².

Techniki kształtujące pojedynczego pracownika – są idealne do kształtowania specyficznych, indywidualnych umiejętności pracowniczych. Stosowane są one w odniesieniu do menedżerów różnych szczebli zarządzania. Do tej grupy zaliczymy między innymi: szkolenia na stanowiskach pracy, szkolenie w zawodzie, samodoskonalenie symulacja, gry i studia przypadków (case study), modelowanie zachowań, interaktywne wideo³.

Wyniki przeprowadzonych analiz pozwalają stwierdzić, że zasadniczą techniką kształtującą pojedynczego pracownika jest **szkolenie na stanowisku pracy (on the job training)**. Jego celem jest jak najszybsze przygotowanie pracownika do pełnienia jego obowiązków. Jest to jedno z narzędzi gwarantujących szybki rozwój umiejętności osoby, gdyż przez ścisłą współpracę trenera z uczniem w miejscu, gdzie doskonalone umiejętności mogą być natychmiast stosowane, a wiedza weryfikowana. Dzięki temu, osiąga się wzmocnienie skuteczności szkolenia. Trener po przygotowaniu szczegółowego planu rozwoju swojego podopiecznego asystuje mu na bieżąco i asekuruje przy wykonywaniu jego obowiązków. Szkolenie w miejscu pracy może dotyczyć pojedynczych pracowników lub niewielkich grup.

Technika ta może być stosowana jako narzędzie doraźne (np. przy realizacji nietypowego projektu) lub jako etap realizacji całego planu rozwoju danego pracownika. Doskonale spełnia też swoją funkcję w przypadku konieczności przeszkolenia jednej lub kilku osób dołączanych do istniejącego już zespołu. Sprawdza się też w przypadku

¹ M. Armstrong, *Zarządzanie...*, wyd. cyt., s. 717.

² A. Sajkiewicz, *Zasoby...*, wyd. cyt., s. 256.

³ Tamże, s. 257.

pracowników, którzy przez awans zmienili zakres swoich obowiązków. Ze względu na indywidualną relację pomiędzy trenerem a szkolonym technika ta ma szczególne znaczenie w przypadku nowych pracowników.

Zalety szkolenia na stanowisku pracy:

- umożliwia dostosowanie programu do poziomu umiejętności szkolonego;
- zapewnia elastyczność programu, dopuszczając natychmiastowe rozwiązanie;
- gwarantuje skuteczną komunikację między trenerem a szkolonym;
- pomaga wypracować optymalną płaszczyznę porozumienia i zaufania (ważne w przypadku szkoleń dla przedstawicieli wyższej kadry menedżerskiej);
- daje możliwość precyzyjnego monitorowania poziomu rozwoju pracownika i dostosowanie się do jego tempa wzrostu;
- ukierunkowuje komentarz zwrotny i zwiększa jego akceptowalność;
- pozostawia pracownika na stanowisku pracy¹.

Do technik typu kształtujących pojedynczego pracownika należą również:

Szkolenie w zawodzie – najczęściej jest stosowane przez firmy zatrudniające rzemieślników. Przy czym szkolenie tego typu przyjmuje formę stażu na stanowisku pracy, który stanowi niezbędny warunek kontynuowania pracy.

Samodoskonalenie – jego istotą jest wzięci na siebie odpowiedzialności za wszystkie aspekty uczenia się. Wymaga od pracownika dużej motywacji oraz konsekwencji w doskonaleniu swoich umiejętności.

Symulacja – technika szkolenia, która przebiega w warunkach i sytuacjach szkoleniowych upodobnionych do istniejących realiów. Uczący podejmują działania i decyzje, a następnie obserwują, co zdarzyłoby się, gdyby w taki sam sposób działali w swojej pracy.

Gry i studia przypadków (case study) – sytuacje szkoleniowe, w których uczestnicy dyskutują w obszarze prowadzonej problematyki. Uczestnicy zbierają informacje, analizują je, a następnie podejmują decyzje w odniesieniu do konkretnych zdarzeń z przeszłości. Technika ta wykorzystywana jest głównie do rozwoju umiejętności kierowania.

Modelowanie zachowań – każda sesja treningowa skierowana jest na kształtowanie umiejętności interpersonalnych. Obejmuje prezentację dobranych, kluczowych zachowań, ocenę wzorcowego zachowania i sesję planistyczną poświęconą rozumieniu, w jaki sposób wzorcowe zachowania mogą zostać wprowadzone do pracy.

¹ *Personel...*, wyd. INFOR, 16-29.02.2000.

Interaktywne wideo – składa się z kombinacji obrazów wideo i dźwięku sprzężonego z tekstem, a także grafiki pojawiającej się na ekranie. Podstawowym narzędziem jest tutaj komputer, który przesyła problem do rozwiązania, a każdy uczestnik indywidualnie proszony jest o wybór odpowiedniego sposobu reagowania na sytuację.

Istnieją także inne techniki kształtowania pojedynczego pracownika, np.: medytacje, relaksacje lub retrospekcje (poznanie samego siebie).

Techniki te są stosowane szczególnie przez te organizacje, których pracownicy narażeni są na stres lub obarczeni dużą odpowiedzialnością. W tego typu ćwiczeniach mogą uczestniczyć pracownicy wszystkich szczebli struktury organizacyjnej.

Z kolei **techniki budowania zespołu** ukierunkowane są na kształtowanie stosunków zespołowych oraz objaśnienie procesów organizacyjnych i zespołowych. Budowanie zespołów składa się zasadniczo z dwóch faz: diagnostycznej, która obejmuje zorganizowanie zespołu (z uwzględnieniem realizowanych zadań) oraz fazy interwencyjnej, na którą składają się: zmiany zadań, norm i wartości, doskonalenie współpracy zespołu i jego zintegrowanie.

Najczęściej w technikach budowania zespołu najczęściej wykorzystujemy: coaching, mentoring, sponsoring, uczenie się przez przygodę, szkolenie zespołowe.

Coaching polega na pomocy i kierowaniu rozwojem zdolności i kompetencji osoby, w określonej dziedzinie. Prowadzony jest on indywidualnie przez trenera (ang. *coach*). Jego istotnym elementem jest partnerska relacja i wzajemne zaufanie między tzw. osobistym trenerem a jego klientem (sportowcem, uczniem). Głównym zadaniem trenera jest pomoc w osiągnięciu celu postawionego przez klienta.

Przejmowanie odpowiedzialności przez doświadczonego kolegę za wspieranie rozwoju mniej doświadczonego pracownika to **mentoring**. Z jednej strony wywiera on pozytywny wpływ na karierę podopiecznego z drugiej może przyspieszyć rozwój zawodowy samego mentora. Może on mieć charakter formalny lub nieformalny.

Natomiast **sponsoring** występuje wtedy, gdy nieformalny związek powstały z inicjatywy kierownika przekształca się w sponsoring, w ramach którego kierownik odgrywa aktywną rolę: kreuje karierę, działając jako orędownik i promotor pracownika zarówno wewnątrz, jak i na zewnątrz organizacji.

Z kolei **uczenie się przez przygodę** skoncentrowane jest na rozwijaniu pracy zespołowej i interpersonalnych kwalifikacji przy wykorzystaniu ustrukturyzowanych zajęć w plenerze. Jego istotą jest zdobywanie nowych lub poszerzanie posiadanych umiejętności w wyniku głębokiego przeżywania sytuacji szkoleniowej.

Szkolenie zespołowe ukierunkowane jest na koordynowanie wyników dla osiągnięcia wspólnego celu. Zakłada ono konieczność kształtowania takich cech grupy,

które powalą jej na efektywne funkcjonowanie w organizacji. Problematyka tego szkolenia najczęściej dotyczy umiejętności wspólnego wypracowania decyzji oraz praktycznego jej wprowadzania.

1.4. Metody szkolenia (doskonalenia) kadr

Analiza literatury przedmiotu wskazuje, że istnieją duże rozbieżności w definiowaniu oraz klasyfikacji metod nauczania. Słowo metoda wywodzi się z greckiego *methodos*, które oznacza drogę dojścia, sposób poznania, teorię¹. Współcześnie jest ona rozumiana jako świadomie i konsekwentnie stosowany sposób postępowania dla osiągnięcia określonego celu.

Według W. Okonia *metoda* nauczania to systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela z uczniami, który umożliwia uczniom opanowanie wiedzy wraz z umiejętnościami posługiwania się nią w praktyce, jak również rozwijanie zdolności i zainteresowań umysłowych.

Natomiast J. Zakrzewski uważa, że przez termin *metoda* należy rozumieć systematycznie stosowany sposób pracy wykładowcy (dowódcy, instruktora) wojskowego ze szkolonymi żołnierzami, umożliwiającą tym ostatnim opanowanie wiedzy wraz z umiejętnościami i nawykami stosowania jej w praktyce oraz rozwijanie zdolności poznawczych i zainteresowań osobistych².

Metody szkolenia, będąc elementem procesu szkolenia (kształcenia), określają jednoznacznie jego wewnętrzną stronę, gdyż wyznaczają warunki percepcji i sprzężenia zwrotne między dowódcą (instruktorem, wykładowcą) a szkolonymi. Umożliwiają one opanowanie określonego systemu wiedzy, umiejętności oraz są podstawą do wypracowania własnych metod³.

Wyniki przeprowadzonych analiz pozwalają stwierdzić, że metody nauczania różnią się od zasad dydaktycznych, które w procesie nauczania (szkolenia, kształcenia) są względnie niezależne od celów, treści i środków kształcenia. Zasady odpowiadają na pytanie: *dlaczego należy tak uczyć?* Natomiast metody odpowiadają na pytanie: *jak uczyć?*

Historycznie ukształtowany podział metod nauczania (szkolenia, kształcenia) wyróżnia trzy ich grupy: **słowne, pogładowe i praktyczne**. Klasyfikacja ta została oparta na kryterium źródła wiedzy. Jednak taki podział jest anachroniczny i nie przystaje do wyzwań

¹ A. Bańkowski (red. nauk.), *Słownik...*, wyd. cyt. s. 714.

² J. Zakrzewski, *Wybrane zagadnienia dydaktyki wojskowej*, ASG WP, Warszawa 1974, s. 108.

³ J. Wolejszo, *Wybrane...*, wyd. cyt. s. 32.

współczesności. Zasadniczym mankamentem tego podziałów uwidacznia się w założeniu, że uczeń jest bierną stroną w procesie nauczania.

Na fundamencie teorii dydaktyki metody szkolenia (doskonalenia) dzieli się najczęściej za pomocą dwóch kryteriów: ze względu na sposób przyswajania przez człowieka wiedzy i umiejętności oraz ze względu na etap procesu nauczania (uczenia się).

Dokonując podziału metod szkolenia ze względu na sposób przyswajania wiedzy wyróżniamy metody: podające, problemowe, eksponujące (inscenizujące) oraz praktyczne. W przypadku ich podziału w oparciu o kryterium etapu procesu nauczania wyróżniamy: metody oparte na obserwacji i pomiarze, słowie i czynnościach praktycznych¹.

Metody podające polegają na przekazywaniu pracownikom gotowej wiedzy teoretycznej i praktycznej. Koncentrują się na pogłębianiu i aktualizacji wiedzy, w mniejszym stopniu służą kształtowaniu umiejętności, postaw i nawyków. Wiedza powinna być odpowiednio dobrana, usystematyzowana i przekazana w możliwie przejrzysty sposób. Rola ucznia ogranicza się do biernego przyswajania wiadomości. Przebieg zorganizowanego procesu szkolenia pracowników w toku podającym obejmuje:

- przygotowanie słuchaczy na przyjęcie nowych treści (podanie celów i planu szkolenia, wytworzenie motywacji);
- podanie materiału informacyjnego we fragmentach;
- stopniowe przyswajanie przez słuchaczy przekazanej wiedzy;
- podsumowanie, tj. zwrócenie uwagi na kluczowe treści (syntezy);
- kontrola przyswojonych treści i ewentualne uzupełnienie braków².

Podające metody szkolenia zawodowego podzielić można na:

- metody proste – gdzie przekaz jest krótki, sposób przekazu luźny, nie usystematyzowany (wyjaśnienie, opis);
- metody złożone – w których przekaz jest dłuższy, wiedza jest uporządkowana, przekazywana w sposób usystematyzowany (prelekcja, wykład).

Natomiast **metody problemowe** (poszukujące) zakładają, że proces zdobywania i utrwalania wiedzy odbywa się poprzez identyfikację i rozwiązywanie problemów. W swojej istocie metody te przyjmują aktywną rolę ucznia w całym procesie szkolenia. W problemowym toku szkolenia czynności rozłożone są na kilka etapów. Przyswajanie treści i umiejętności odbywa się systematycznie w całym procesie.

Przebiegu procesu szkolenia kadr przy zastosowaniu metod problemowych obejmuje:

¹ *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1997, s. 354.

² **Z. Pawlak**, *Personalna funkcja firmy*, Poltext, Warszawa 2003, s. 193.

- uświadomienie szkolonym faktu pojawienia się problemu;
- formułowanie problemu (analiza problemu);
- poszukiwanie rozwiązań problemu, generowanie pomysłów;
- przeprowadzenie analizy i oceny opracowanych wariantów rozwiązania problemu;
- wybór rozwiązania najlepszego;
- podsumowanie (synteza);
- kontrola nabytej wiedzy i umiejętności, formułowanie wniosków na przyszłość.

Metody problemowe można stosować w szkoleniu tak pojedynczych osób, jak i grup pracowników. Najlepsze rezultaty dają one w szkoleniach grupowych, gdyż praca taka sprzyja twórczemu myśleniu, projektowaniu rozwiązań, ułatwia przeprowadzanie oceny oraz aktywizuje uczestników. Do zasadniczych metod problemowych zaliczamy: wykład problemowy, wykład konwersatoryjny, metody aktywizujące¹.

Z kolei **metody eksponujące (inscenizujące)** oparte są na prezentacji i obserwacji. W metodach tych szkolący demonstruje, prezentuje uczącym się treści, rzeczy, sytuacje, zjawiska i procesy w naturze lub przy pomocy przetworzeń i modeli (rysunków, makiet, filmów). Szkolony dokonuje obserwacji, a często również pomiaru obiektu prezentacji. Metodę tą doskonale uzupełniają metody słowne. Stosowanie prezentacji w szkoleniach ma tę zaletę, że większość ludzi najwięcej informacji pobiera z otoczenia za pomocą zmysłu wzroku.

Ostatnią grupę stanowią **metody praktyczne**, w których zdobywanie wiedzy, umiejętności i kształtowanie postaw odbywa się w czasie pracy zawodowej lub ćwiczeń symulujących pracę. Służą one bezpośredniemu poznawaniu rzeczywistości. Odgrywają kluczową rolę w szkoleniu zawodowym, gdyż kompetencje pracowników są w największym stopniu uwarunkowane umiejętnościami praktycznymi.

Wyniki analizy literatury przedmiotu wskazują, że w trakcie organizacji wspólnych szkoleń (doskonaień) kadr w organizacji najbardziej polecane są metody aktywizujące. Założeniem tych metod jest to, że aktywność uczących się jest zjawiskiem naturalnym. Zaliczamy do nich między innymi:

- dyskusję dydaktyczną (związana z wykładem, okrągłego stołu, wielokrotną, burzę mózgów)
- metodę przypadków (zdarzeń);

¹ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Żak, Warszawa 1995, s. 253, J. Zakrzewski, *Wybrane...*, wyd. cyt., s. 112.

- metodę sytuacyjną;
- metodę inscenizacji;
- metodę gier dydaktycznych¹.

Dyskusja związana z wykładem jest metodą kształcenia stosowaną w odniesieniu do pracowników wszystkich szczebli. Szczególnie jest ona wskazana przy wprowadzaniu zmian (np. w strukturze organizacyjnej czy w technologii). Ma ona na celu wyjaśnienie wątpliwości co do treści zawartych w przekazie. Wykład jest często wspomagany przez pytania i odpowiedzi, dyskusję oraz studia przypadków. Może ona wykorzystywać techniki audiowizualne przybierając postać wideokonferencji.

Natomiast **dyskusja okrągłego stołu** to kolejna metoda dyskusji dydaktycznej. Polega ona na swobodnej wymianie poglądów pomiędzy biorącymi udział w dyskusji. Przy czym możliwość zabrania głosu przez uczestnika nie jest uzależniona od jego pozycji zajmowanej w organizacji.

Z kolei metoda **dyskusji wielokrotnej** w swojej istocie opiera się na swobodnej dyskusji w małych grupach, które omawiają jeden z wybranych problemów. Najczęściej składa się ona z trzech faz: przygotowanie, realizacja, ocena i wybór.

1. Przygotowanie:

- sprecyzowanie problemu do rozwiązania;
- podział na grupy;
- wybór lub wyznaczenie kierownika grupy;
- przedstawienie sytuacji problemowej oraz źródeł informacji;
- przydział zadań dla poszczególnych grup.

2. Realizacja:

- analiza danych i źródeł informacji;
- dyskusja i opracowanie rozwiązania;
- zaakceptowanie określonego rozwiązania.

3. Ocena i wybór:

- przedstawienia wyników na forum wszystkich uczestników;
- wybór rozwiązania i argumentacja rozwiązania optymalnego;
- podsumowanie dyskusji².

Metoda **burzy mózgów** bazuje na swobodnym i twórczym myśleniu uczestnika grupy dyskusyjnej. Zasadniczą zasadą obowiązującą w trakcie prowadzenia tej metody jest odroczone wartościowanie proponowanych rozwiązań. Przy czym zakłada się, że

¹ J. Wolejszo, *Wybrane...*, wyd. cyt., s. 35.

² Tamże, s. 50-51.

ilość rozwiązań przechodzi w ich jakość. Składa się ona z ustalenia faktów, poszukiwania pomysłów oraz poszukiwania rozwiązań¹. Głównym jej celem jest wygenerowanie spisu pomysłów, które mogą służyć jako wskazówki do rozwiązania problemu².

Metoda przypadków (zdarzeń) polega na dyskusji w całej grupie w obszarze analizy oraz interpretacji pojedynczych faktów odnoszących się do konkretnej sytuacji. Każdy uczestnik spotkania powinien przedstawić określony sposób działania, który następnie jest oceniany.

Metoda sytuacyjna różni się od metody przypadków tym, że obejmuje nie pojedyncze zdarzenie, lecz ciąg zdarzeń. Szkoleni są wprowadzani w złożoną sytuację, dokonują jej analizy i wyboru rozwiązania.

Metoda inscenizacji występuje wtedy, gdy szkoleni przyjmują na siebie rolę osób, które są bezpośrednio zaangażowani w zdarzeniu. Zwiększa ona zaangażowanie jej uczestników.

Metoda gier dydaktycznych najczęściej występuje w odmianie symulacyjnej i decyzyjnej. Pierwsza z nich polega na wykorzystaniu scenariusza zdarzeń (który w przeszłości był rzeczywistym problemem), do analizy i rozwiązania sytuacji problemowej. Następnie porównuje się uzyskane rezultaty ze stanem faktycznym. Zakłada się w niej, że szkoleni nie powinni wcześniej znać tych zdarzeń. Natomiast druga odmiana jest związana z doskonaleniem umiejętności dokonywania wyborów w krótkim czasie i w konkretnej trudnej sytuacji decyzyjnej

Należy zauważyć, że przedstawiona powyżej klasyfikacja metod szkolenia kadr ma głównie charakter porządkujący. W praktyce procesy szkolenia (doskonalenia) rzadko opierają się na jednej metodzie. Najczęściej przedsięwzięcie szkoleniowe łączy w sobie kilka sposobów nauczania.

Analiza zgromadzonego materiału badawczego dotyczącego technik i metod szkolenia (doskonalenia) kadr oraz dokonana synteza i uogólnienia wykazały, że:

1. Proces szkolenia zawiera zazwyczaj elementy informacyjne (wiedzę), czynnościowe (praktyka) i emocjonalno-wolicjonalne (wartości). Zróżnicowanie proporcji tych elementów wynika zazwyczaj z celów, jakie chcemy osiągnąć, specyfiki (tematu) szkolenia oraz składu uczestników. Dobór technik i metod, jakie zostaną zastosowane w tym procesie w zasadniczy sposób wpływa na jego efektywność.

¹ J. Supernat, *Techniki decyzyjne i organizatorskie*, Kolonia Limited, Wrocław 2003, 185-186.
² A. F. Osborn, *Applied Imagination, Principles and Procedures of Creative Thinking*, New York 1963, s. 151-152.

2. Konieczność wykorzystywania różnych technik i metod w doskonaleniu pracowników wynika również z tego, że uczestnicy szkolenia mają różne predyspozycje indywidualne. Posiadają oni różną szybkość uczenia. Ponadto wśród szkolonych są wzrokowcy, słuchowcy oraz praktycy. Ci ostatni najczęściej wynoszą ze szkolenia, w którym są zaangażowani w bezpośrednie działanie. Zachodzi, więc konieczność dostosowania metod i tempa nauczania do percepcyjnych możliwości uczestników szkolenia.

3. Dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość prowadzi do powstania wielu wyzwań w aspekcie procesu szkolenia współczesnych organizacji. W procesie tym należy uwzględnić nowe teoretyczne i praktyczne rozwiązania dydaktyczne. Szczególного znaczenia nabiera zastosowanie efektywnych technik i metod szkolenia (np.: techniki budowania zespołu oraz metody aktywizujące). Jednak badania wskazują, że w praktyce nowoczesne techniki i metody, służące zwiększeniu efektywności procesu szkolenia są dalece niedoceniane lub, co gorsza ignorowane. Najprawdopodobniej wynika to z braku wiedzy teoretycznej bądź oporu wobec zmian.

4. Pomimo wielu zalet nowych rozwiązań dydaktycznych należy roztropnie i elastycznie podchodzić do planowania procesu szkolenia (doskonalenia) kadr w organizacji. W niektórych sytuacjach zastosowanie tradycyjnych technik i metod szkolenia może okazać się rozwiązaniem bardziej skutecznym niż wybór nowych, jeszcze nie w pełni zweryfikowanych narzędzi dydaktycznych. Jednak decyzja, co do przyjęcia konkretnego rozwiązania powinna być podjęta na podstawie prawidłowo przeprowadzonej analizy potrzeb szkoleniowych, która pozwala właściwie zidentyfikować niedostatek lub brak wiedzy.

Rozdział 2

DOSKONALENIE ZASOBÓW LUDZKICH WE WSPÓŁCZESNEJ ORGANIZACJI

Od kilkunastu lat Rzeczpospolita Polska podąża po drodze demokratycznego państwa prawnego, o ustroju gospodarczym zwanym społeczną gospodarką rynkową opartą na wolności działalności gospodarczej, własności prywatnej oraz solidarności, dialogu i współpracy partnerów społecznych.¹ Droga ta nie była i w dalszym ciągu nie jest ani łatwa, ani prosta. Więcej, jest ona dla wielu ludzi bardzo zawija, kręta, wyboista, nieznana, niebezpieczna i przebiegająca pod górę. Dobitym wyznacznikiem tej sytuacji społecznej, szczególnie w latach 1990 – 2005 było bardzo wysokie bezrobocie. Dla przypomnienia na koniec roku 1990 stopa bezrobocia rejestrowanego² wyniosła 6,5%, a na koniec roku 2005 17,6%.³ Taki stan rzeczy patologizował zarówno bezrobotnych jak i pracodawców, którzy w wielu przypadkach traktowali swoich pracowników jako „kolejne kółko w maszynie”, jako część, którą bez większego problemu można wymienić, bo „szeregi chętnych do pracy stały za bramami firm”.

Sytuację tą radykalnie zmieniło otwarcie od 1 maja 2004 roku rynków pracy niektórych państw Unii Europejskiej dla obywateli Polski. Fala emigracyjna, szczególnie ludzi młodych, znacznie zredukowała podaż na polskim rynku pracy, zmuszając pracodawców do przewartościowania swoich postaw wobec pracowników. Dlatego też coraz więcej pracodawców zdaje sobie sprawę z tego, że dobry personel jest darem bezcennym. Większość pracodawców dostrzega także zależność, mówiącą o tym, że posiadanie dobrego personelu jest immanentnie związane z tworzeniem warunków do tego, aby pracownicy wkładali jak najwięcej wysiłku w pracę, aby byli bardziej wydajni. Zwiększenie wydajności pracowników a następnie utrzymanie jej odpowiedniego poziomu związane jest zaś z rozwojem tych pracowników, a do tego

¹ Konstytucja RP z 2 kwietnia 1997 roku, art. 2 i art. 20.

² Bezrobocie rejestrowane definiuje się jako udział zarejestrowanych bezrobotnych w populacji ludności aktywnej zawodowo. Za http://www.stat.gov.pl/gus/45_677_PLK_HTML.htm, 08.10.2007.

³ http://www.stat.gov.pl/gus/45_677_PLK_HTML.htm, 08.10.2007.

niezbędne wydaje się być zastosowanie szkolenia, nauczania, kształcenia w celu nabycia określonej wiedzy, umiejętności, nawyków itp.

Zaprezentowane wyżej działania wymagają różnego typu nakładów, a ich efektem prócz osiągnięcia określonego poziomu wydajności są także zmiany w organizacji, która podjęła się działania te urzeczywistnić. Dlatego rozdział ten zostanie poświęcony rozwiązaniu szczegółowego problemu badawczego zawartego w pytaniu: *Jak zasoby ludzkie wpływają na kształt współczesnej organizacji?* Odpowiedź na tak postawione pytanie zostanie wygenerowana poprzez prezentację:

- definicji rozwoju zasobów ludzkich,
- podmiotów rozwoju zasobów ludzkich,
- strategii rozwoju tychże zasobów.

2.1. Definiowanie pojęcia rozwój zasobów ludzkich

Nawiązując do pierwszego z powyższych wyróżników, należy powiedzieć, że najczęściej termin zasoby ludzkie zwiera „ogół wrodzonych i nabytych właściwości (wiedza, zdolności, umiejętności, zdrowie, cechy osobowości, wartości), które są ukryte w każdym człowieku, a które są wykorzystywane i doskonalone w okresie aktywności zawodowej”¹.

Pojęciem bliskoznacznym do zasobów ludzkich jest termin potencjał ludzki, obejmujący tę część zasobów ludzkich, która dopiero musi zostać odkryta i rozwinięta.

Innym określeniem używanym przemiennie z wyżej wymienionymi terminami jest kapitał ludzki, czyli „cechy i właściwości ludzi zarówno te istniejące jak również te potencjalne, które stanowią źródło obecnych oraz przyszłych wartości finansowych”².

W publikacjach parających się powyższymi problemami często używa się także frazy doskonalenie zasobów ludzkich. Rozumienie tej frazy jest bardzo pojemne, bo mieszczą się w niej zarówno tradycyjne metody doskonalenia zasobów ludzkich, takie jak szkolenie, szkolenia zawodowe, kształcenie, poprzez rozwój kadr i rozwój potencjału pracy, a skończywszy na rozwoju kapitału ludzkiego. Wśród powyższych terminem o najszerszym zasięgu jest rozwój zasobów ludzkich (RZL) (human resourcing development – HRD)³, który definiuje się jako „działania w celu

¹ A. Poczowski, *Zarządzanie...*, wyd. cyt., s. 292.

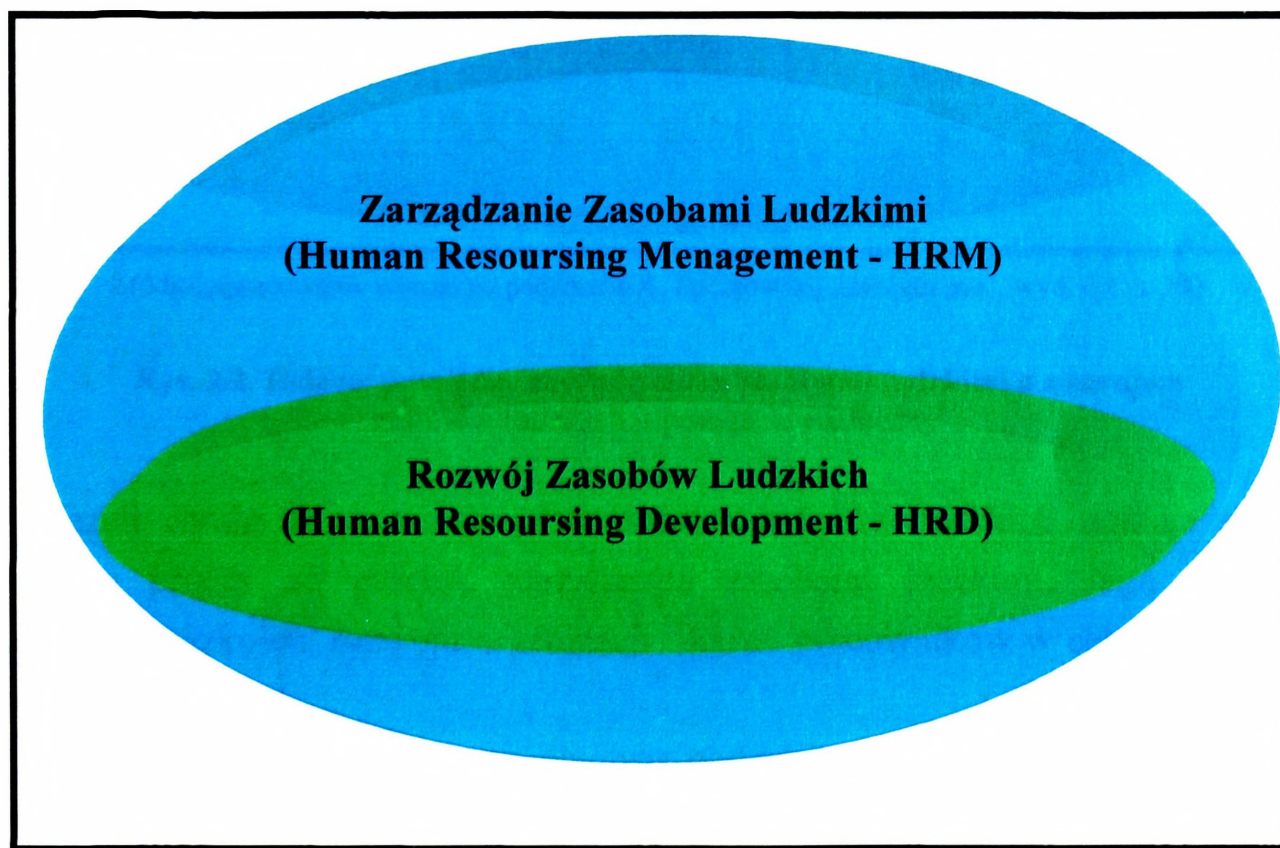
² Tamże, s. 292.

³ H. Steimann, G. Schreyögg, *Zarządzanie, podstawy kierowania przedsiębiorstwem*, Wrocław 1995, s. 89.

wzbogacenia wiedzy, rozwijania zdolności, kształtowania wartości, postaw, motywacji i umiejętności, a także dbania o kondycję fizyczną i psychiczną osób wykonujących pracę, która prowadzi do wzrostu efektywności oraz podniesienia wartości rynkowej tychże zasobów ludzkich”¹.

W tym miejscu trzeba dodać, że fraza rozwój zasobów ludzkich ukształtowała się w tym samym czasie, co koncepcja zarządzania zasobami ludzkimi (human resourcing management - HRM), czyli w latach osiemdziesiątych XX wieku. Dlatego też skoro mówi się o ewolucji zarządzania personelem (kadrami) do zarządzania zasobami ludzkimi, to analogicznie można mówić, że w podejściu do doskonalenia zasobów ludzkich nastąpiła ewolucja od wąsko rozumianych szkoleń i treningów do kompleksowego rozwoju zasobów ludzkich.

Pomiędzy zarządzaniem zasobami ludzkimi a rozwojem zasobów ludzkich wielu badaczy prócz analogii ewolucyjnej dostrzega także istnienie określonych relacji. W tym przypadku w literaturze przedmiotu zarysowały się dwa główne podejścia². Prezentują je rysunki 2.1 i 2.2.



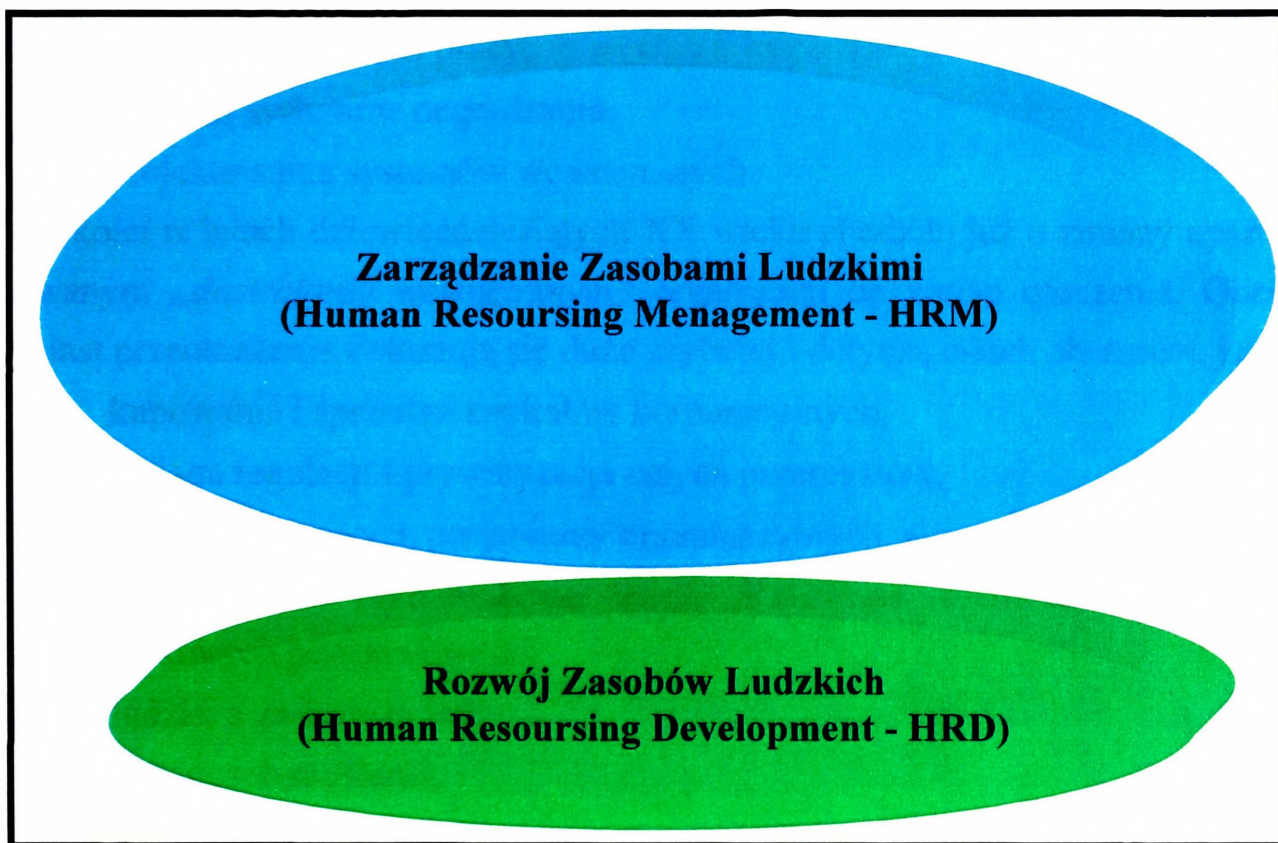
Źródło: opracowanie własne na podstawie A. Pocztowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, PWE, Warszawa 2003, s. 293.

Rys. 2.1. Relacje pomiędzy zarządzaniem zasobami ludzkimi a rozwojem zasobów ludzkich – podejście integralne

¹ Tamże, s. 89.

² Taką nazwę proponuje przyjąć autor niniejszego rozdziału. Przep. autora.

Nie trudno się domyśleć, że w powyższym podejściu rozwój zasobów ludzkich traktuje się jako integralną część zarządzania zasobami ludzkimi. Rozwój zasobów ludzkich obejmuje w tym przypadku pozyskiwanie i utrzymywanie w organizacji ludzi o wysokim potencjale ludzi, którzy są najlepiej przygotowani do osiągnięcia celów firmy.



Źródło: opracowanie własne na podstawie A. Pocztowski, *Zarządzanie...*, wyd. cyt. s. 293.

Rys. 2.2. Relacje pomiędzy zarządzaniem zasobami ludzkimi a rozwojem zasobów ludzkich – podejście rozłączne¹

Jeżeli chodzi o to podejście, to rozwój zasobów ludzkich traktuje się jako oddzielny proces od procesu zarządzania zasobami ludzkimi. Jego istotą jest integrowanie szkoleń, rozwoju organizacji i karier pracowników w celu doskonalenia efektywności pracy¹.

Pomimo istotnych różnic w obydwu podejściach, wielu badaczy twierdzi, że w obydwu przypadkach proces rozwoju zasobów ludzkich ściśle się wiąże z procesami rozwoju organizacji i kształtowania karier zawodowych. Te procesy zaś mogą być rozpatrywane na trzech poziomach:

- całej organizacji,
- poszczególnych zespołów pracowniczych,

¹ Taką nazwę proponuje przyjąć autor niniejszego rozdziału. Przep. autora.

- pojedynczych pracowników.

Podobne rozważania prowadzi Zbigniew Ścibiorek², z tym, że rzecz dzieje się na kanwie zmian w organizacji. Autor ten twierdzi, że na obszary przeprowadzania zmian w organizacji mają wpływ uwarunkowania funkcjonowania tejże organizacji. Zaś z biegiem lat ulegały one przeobrażeniom. Dwadzieścia lat temu dotyczyły one głównie:

- wzrostu wydajności pracy,
- nowych systemów nagradzania,
- projektowania systemów wewnętrznych.

Z kolei w latach dziewięćdziesiątych XX wieku chodziło już o zmiany oparte na tak zwanym „*dostrajaniu wewnętrznym*” organizacji do zmian otoczenia. Obecnie natomiast przeobrażenia dokonują się dużo szybciej i dotyczą takich obszarów, jak³:

- kupowanie i sprzedaż kapitałów korporacyjnych,
- zmiana regulacji i prywatyzacja całych przemysłów,
- zawieranie nowych przymierzy organizacyjnych, aliansów.

Dodatkowo owe przeobrażenia mogą przebiegać równocześnie w kilku obszarach, z których podstawowe to:

- ludzie, a zwłaszcza ich:
 - sposób myślenia,
 - postawy,
 - wartości,
- strategia organizacji
- struktura organizacji,
- zastosowane systemy działania i techniki działania.

Tabela 2.1. szczegółowo rozpatruje każdą z powyższych kategorii, ale z prócz zmian dodano w niej atrybut rozwoju organizacji⁴.

Analizując powyższe dane daje się zauważyć, że rozwój i zmiany w ludziach odnoszą się do rozwoju i zmian w postawach pracowników, w ich oczekiwaniach, percepcjach lub zachowaniach. Ale właśnie tak scharakteryzowani ludzie stanowią

¹ A. Poczowski, *Zarządzanie...*, wyd. cyt., s. 294.

² Z. Ścibiorek, *Zmiany w organizacji – moda czy konieczność?*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 73.

³ Tamże, s. 76-77.

⁴ Podczas analizy danych zawartych w tabeli 2.1 zauważył, że zawarte w niej kategorie podlegają nie tylko zmianom, ale i rozwojowi. Przyp. autora.

podstawowy kapitał organizacji i to oni, rozwijają i zmieniając swój sposób myślenia i postępowania, zmieniają i rozwijają organizację.

Tabela 2.1.

Obszary zmian i rozwoju organizacji

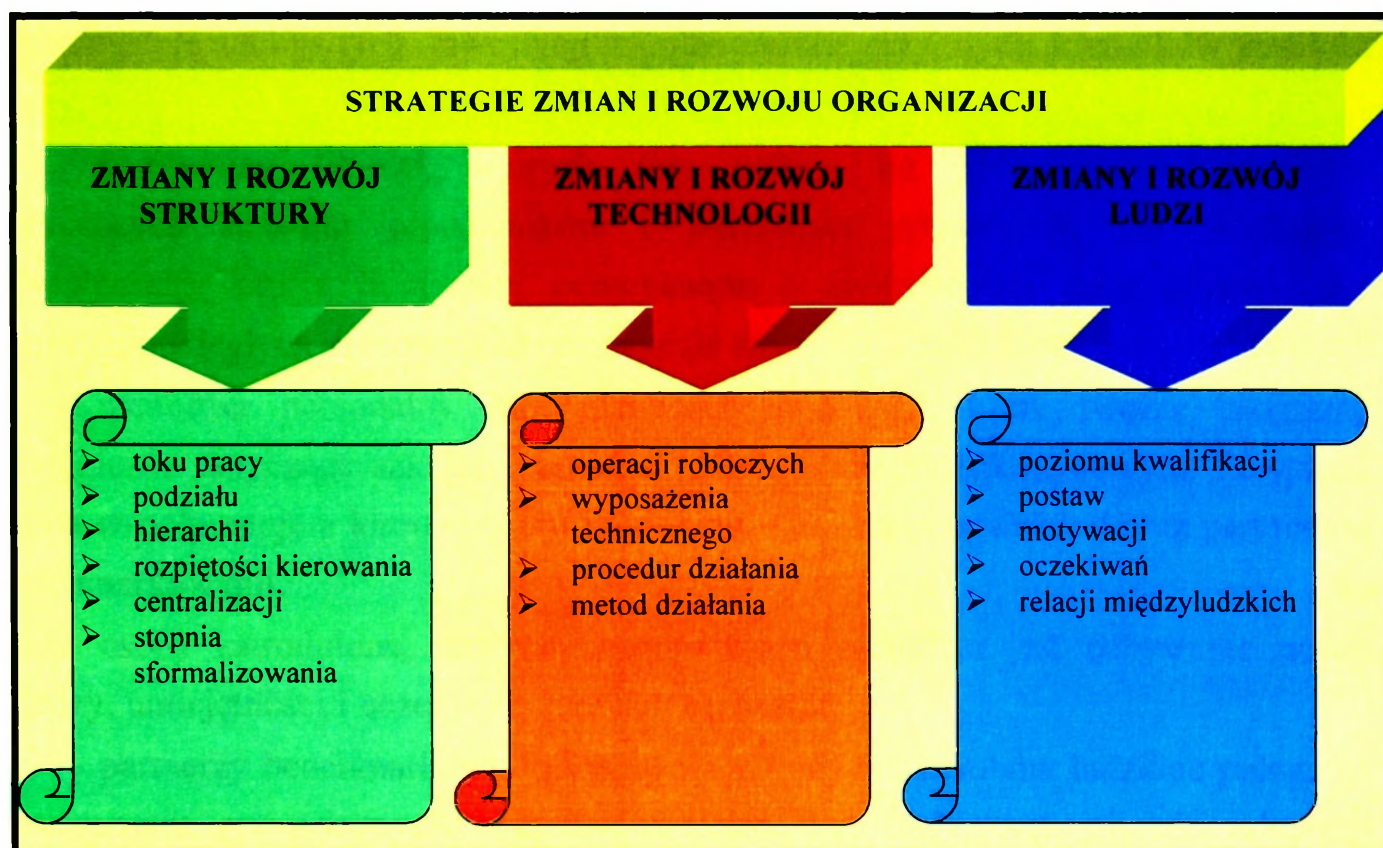
Podstawowe obszary zmian i rozwoju	Najbardziej prawdopodobne zmiany i rozwój
Ludzie	<ul style="list-style-type: none"> – sposób myślenia, – postawy i wartości, – posiadane umiejętności i zdolności, – osiągnięte wyniki i zaangażowanie w pracę.
Strategia	<ul style="list-style-type: none"> – cele strategiczne, – strategia funkcjonalna, – fuzje lub wspólne przedsięwzięcia, – umiędzynarodowienie.
Struktura	<ul style="list-style-type: none"> – projekt stanowisk pracy, – stosunki podległości, – rozkład władzy, – mechanizmy koordynacji, – struktura w przekroju linia - sztab, – ogólny projekt, – kultura, – zarządzanie zasobami ludzkimi.
Systemy i techniki	<ul style="list-style-type: none"> – park maszynowy, – procesy wytwórcze, – sekwencje działań roboczych, – systemy informacyjne, – systemy kontroli.

Źródło: opracowanie własne na podstawie R. W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, Warszawa 1999, s. 402, Z. Ścibiorek, *Zmiany w organizacji – moda czy konieczność?*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 73.

Koresponduje to ze stwierdzeniem, mówiącym, że „jeśli jednostka się nie zmieni, to nic się nie zmieni”¹. Tak rozumiane zmiany w zasobach ludzkich stanowią punkt wyjścia do przeprowadzania zmian na innych płaszczyznach organizacji. To z kolei

¹ D. K. Carr, K. J. Hard, W. J. Trahan, *Zarządzanie procesem zmian*, Warszawa 1998, s. 37.

często powoduje zmianę posiadanych przez pracowników umiejętności i kwalifikacji oraz prezentowanych przez nich postaw. Powyższe korelacje prezentuje rysunek 2.3.



Źródło: opracowanie własne na podstawie M. Czerska, *Klasyfikacja zmian*, (w:) A. Czermiński., *Zarządzanie organizacjami*, Toruń 2002, s. 456. S. P. Robbins, D. A. Decenzo, *Podstawy zarządzania*, Warszawa 2002, s. 333-334, Z. Ścibiorek, *Zmiany w organizacji – moda czy konieczność?*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 79.

Rys. 2.3. Korelacje w obszarach zmian i rozwoju organizacji

Dla każdego z tych poziomów można określić właściwy zakres przedsięwzięć rozwoju zasobów ludzkich, a na każdym z nich powstają specyficzne problemy związane z rozwijaniem potencjału pracy. Jednym z przykładów takiego problemu jest ustalenie podmiotów rozwoju zasobów ludzkich.

2.2. Podmioty rozwoju zasobów ludzkich

Uwzględniając specyfikę rozwoju zasobów ludzkich oraz obecne trendy rozwojowe w dziedzinie indywidualnego i zbiorowego nauczania – uczenia się, do głównych podmiotów tego procesu zalicza się¹:

¹ A. Pochtowski, *Zarządzanie...*, wyd. cyt., s. 294.

- kierownictwo firmy, które jest odpowiedzialne za działania zmierzające w kierunku tworzenia kultury organizacji uczącej się. Opracowuje ono wizję rozwoju zasobów ludzkich w organizacji, zabezpiecza środki na rozwój tych zasobów oraz wykorzystuje efekty tych inwestycji w planowaniu przyszłych kierunków rozwoju firmy,

- kierownicy liniowi, których rola polega na podejmowaniu inicjatyw dotyczących rozwoju pracowników i określaniu potrzeb w tym względzie. Współpracują oni z doradcami personalnym i menedżerami personalnymi oraz inspirują podległych pracowników do uczenia się,

- menedżer personalny (np. menedżer ds. RZL), który tworzy programy strategiczne dotyczące szkoleń, zarządza całym procesem szkoleniowym. Powyższa osoba współpracuje z kierownikami liniowymi, doradcą personalnym oraz partnerami benchmarkowymi,

- osoby zatrudnione, których podstawowym zadaniem jest nabywanie nowej wiedzy, umiejętności i uczenie się nowych zachowań,

- partnerzy benchmarkowi, których rola w rozwoju zasobów ludzkich polega na dostarczaniu sprawdzonych wzorców uczenia się, nadających się do adaptacji w warunkach konkretnej organizacji.

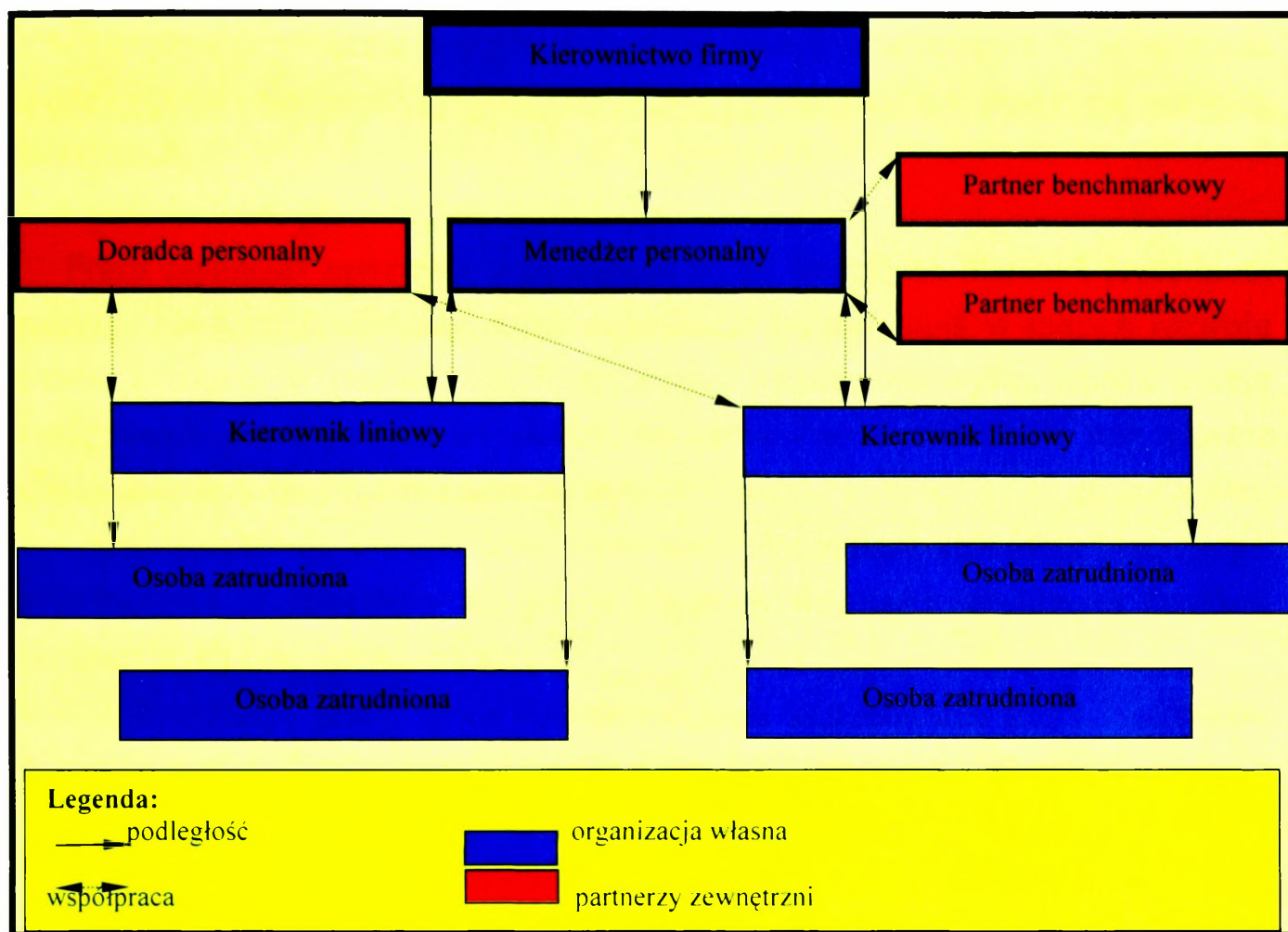
Propozycję układu zdefiniowanych w ten sposób podmiotów rozwoju zasobów ludzkich prezentuje rysunek 2.4.

Powyższy rysunek prócz struktury organizacji, więzi wewnętrznych i zewnętrznych ukazuje także role, jakie odgrywają poszczególne osoby – podmioty w procesie rozwoju zasobów ludzkich, a te można z kolei podzielić na dwie grupy¹:

- role zorientowane na zadania, o charakterze funkcjonalnym,
- role zorientowane na proces, o charakterze interpretacyjnym.

Zapewne trudno byłoby w tej chwili przesądzać o ważności tych ról lub w ogóle oceniać czy istnieje potrzeba określania takiej wagi. Niemniej przy przechodzeniu do następnego podrozdziału warto wspomnieć o rolach zorientowanych na proces, podstawowych rolach kierownictwa firmy i menedżera personalnego. Komórki te, bowiem kreują wizję, misję i strategię rozwoju zasobów ludzkich firmy.

¹ Tamże, s. 305.



Źródło: opracowanie własne

Rys. 2.4. Układ podmiotów rozwoju zasobów ludzkich

2.3. Strategie, instrumenty i modele rozwoju zasobów ludzkich

Nawiązując do poprzedniej sentencji powiedzieć należy, że zazwyczaj organy kierownicze organizacji stosują cztery podejścia strategiczne do rozwoju zasobów ludzkich¹:

- podejmowanie określonych działań dopiero w sytuacji wystąpienia problemów z zapewnieniem przedsiębiorstwu pracowników o określonej wiedzy i umiejętnościach,

- prowadzenie celowej polityki, nakierowanej na tworzenie w przedsiębiorstwie odpowiedniego zasobu wiedzy i umiejętności, przy założeniu, że stanowi on ważny czynnik strategiczny całej organizacji, czego przejawem jest min. przyjmowanie młodych pracowników dysponujących wysokim potencjałem rozwoju,

¹ A. Poczowski, *Zarządzanie...*, wyd. cyt., s. 296.

- zatrudnianie wstępnie przygotowanych pracowników o pewnym doświadczeniu zawodowym, a następnie sprawdzanie ich przydatności do pracy na różnych stanowiskach,

- pozyskiwanie pracowników z zewnątrz.

Prócz czynności zawartych w opisanych wyżej strategiach literatura przedmiotu prezentuje również instrumenty, które organizacje wykorzystują w ramach rozwoju zasobów ludzkich. Większość z nich została już wymieniona wyżej, jednak w celu sprecyzowania pojęć powiedzieć należy, że zasadniczo wyróżnia się trzy główne grupy tych instrumentów, a mianowicie są to¹:

- przemieszczenia pracowników, rozumiane jako zmiany stanowisk pracy przez indywidualnych pracowników lub pewne ich grupy wewnątrz określonych komórek organizacyjnych oraz między nimi,

- strukturyzację pracy, która obejmuje celowe kształtowanie treści i warunków pracy na poziomie określonego stanowiska pracy lub grupy stanowisk pracy,

- szkolenia.

Jeżeli chodzi o przedostatni z wymienionych instrumentów, czyli o strukturyzację pracy, to podobnie do teorii zmian w organizacji pracy, wielu badaczy wyróżnia trzy ogólne modele tegoż działania, a są to²:

- korekcyjna strukturyzacja pracy, w której podejmowane działania są skierowane na likwidację deficytów ergonomicznych, fizjologicznych, psychologicznych, prawnych oraz występujących w sferze ochrony pracy,

- prewencyjna strukturyzacja pracy, gdzie uwzględnianie wymogów naukowej organizacji pracy występuje już w stadium planowania przedsięwzięć i antycypowania ewentualnych negatywnych skutków tych przedsięwzięć,

- prospektywna strukturyzacja pracy, w której zakłada się możliwość rozwoju osobowości i powiększa zakres samodzielności działania w planowanych rozwiązaniach organizacyjnych.

Naukowcy zajmujący się powyższą problematyką zgodnie twierdzą, że najkorzystniejszym instrumentem rozwoju potencjału pracy opartym na strukturyzacji pracy jest model prospektywny.

Ostatni z wymienionych instrumentów, czyli szkolenia to z pewnością należą one do podstawowych narzędzi rozwoju zasobów ludzkich. Cele szkolenia wynikają zarówno z przyjętej strategii rozwoju zasobów ludzkich, jak i ze stwierdzonej

¹ Tamże, s. 297.

² Tamże, s. 303.

41

rozbieżności pożądanego i istniejącego stanu kompetencji poszczególnych pracowników i całych zespołów. Nakierowane są one na zmniejszenie a nawet eliminację luki kompetencyjnej oraz prowadzenie do wzrostu kompetencji kierowniczych¹. Kompetencje to z kolei „*wykorzystywana na stanowisku pracy wiedza, doświadczenie, zdolności i predyspozycje do działań zespołowych, konkretne umiejętności wymagane w pracy oraz kultura osobista*”². Tadeusz Oleksyn poszerza to myślenie wskazując, że rozwój zawodowy uzupełnia braki w kompetencjach i stanowi element systemu zarządzania kompetencjami³.

Tu trzeba dodać, że sama idea powiązania szkoleń z zarządzaniem kompetencjami nie jest niczym nowym. Ale aby powiązać te dwa zagadnienia konieczne jest wyraźne określenie, jakie kompetencje firma bierze lub też chciałaby brać pod uwagę, kształtując swoją kulturę organizacyjną. W odniesieniu do tych właśnie kompetencji muszą być kształtowane wszystkie działania nakierowane na rozwój potencjału ludzkiego. Dzięki takiemu nastawieniu współczesnych organizacji oraz dzięki systematycznej pracy nad kompetencjami, charakterystycznymi dla każdej organizacji, można zapewnić przedsiębiorstwu przewagę rynkową, a dodatkowo zaświadczyć o jego rozwoju. Przyjęcie modelu kompetencyjnego pozwala także na uwzględnienie i równoważenie celów i potrzeb, zarówno indywidualnych jak i grupowych osób szkolonych oraz celów firmy zlecającej szkolenie.

Pewien wariant modelu kompetencji został zaproponowany przez Małgorzatę Kossowską i Iwonę Sołtysińską. Wprowadza on ład w podejściu do kwestii szkoleń i łączy ze sobą aspekty zarządzania z polityką rozwoju pracowników. Dodatkowo model ten został uzupełniony o związek szkoleń z zarządzaniem zmianą, wiedzą i projektami w firmie⁴.

Nieco inny model stworzył Peter Drucker, w którym słowa – klucze to „*umiejętność zarządzania brakiem ciągłości*” lub prościej „*zdolność do adaptacji*”. W modelu tym podkreśla się nie tylko potrzebę konkurencyjności firmy, ale to czy niekonkurencyjne przedsiębiorstwo ma szansę w ogóle na przetrwanie. Dla współczesnych organizacji właściwie nie ma alternatywy. Jeśli chcą utrzymać się na rynku i umocnić swoją pozycję, muszą posiadać umiejętność stosowania nowoczesnych metod zarządzania, zwłaszcza dostosowania się do warunków zewnętrznych i umiejętność przetrwania sytuacji kryzysowych. W wyniku przestrzegania tych zasad pozostaną na rynku tylko te organizacje, które wykażą największą zdolność do

¹ J. Wolejszo, *Wybrane...*, wyd. cyt. s. 7.

² Tamże, s. 8.

³ T. Oleksyn, *Praca i płaca w zarządzaniu*, Międzynarodowa Szkoła Menedżerów, Warszawa 2001, s. 48.

⁴ M. Kossowska, I. Sołtysińska, *Szkolenia...*, wyd. cyt. s. 10.

42

przekształcania się i dostosowywania, które będą najbardziej elastyczne. „Muszą one jednak odważnie wprowadzać zmiany, a co więcej, muszą podlegać ciągłemu procesowi różnorodnych przeobrażeń”¹. Zmiany są, więc nieuniknione, a przeobrażenia ekonomiczne, polityczne i społeczne, jakie dokonały się w ostatniej dekadzie XX wieku nasiliły występowanie tego zjawiska.

Opracowanie systemu przekazywania wiedzy o potrzebie zmian, angażowanie się w ten proces i skuteczne przełamywanie oporu wszystkich zatrudnionych wobec zmiany jest zadaniem działu personalnego. Zaobserwowano jednak, że zmiany najlepiej udają się tam, gdzie menedżerowie umożliwiają pracownikom ich zrozumienie i określają wyraźny plan wspólnych działań. Wymiarem praktycznym tej frazy jest zarządzanie zmianą, która odgrywa ważną rolę w wyznaczaniu kierunków rozwoju potencjału pracowników oraz ich szkolenie, szkolenie mające na celu skuteczne wprowadzanie wszelkich zmian.

Jednakże firmy zamiast przeprowadzać zmiany okresowe, cykliczne, starają się utrzymywać gotowość do nieustannych zmian. Ale w sytuacji trwałych przemian bardzo ważne staje się doprowadzenie rozpoczętych innowacji do końca, szczególnie zaś, gdy chodzi o programy rozwojowe. Niestety firmy często porzucają rozpoczęty program, co szczególnie wpływa źle na motywację pracowników, ich zaangażowanie oraz chęć poznawania nowego.

W nieco węższej perspektywie proces zarządzania zmianą odnosi się również do tego, co dzieje się na szkoleniu. To pozwala zaś uzyskać i utrzymać oczekiwane efekty działań szkoleniowych². Pracownik od lat przywykły do wykonywania swojej pracy w ten sam rutynowy sposób bywa przerażony perspektywą nowych oczekiwań, jakie się wobec niego stawia. Można, więc mówić o istotnych kosztach zmiany, jakie musi on ponieść. Oczywiście wielu z tych kosztów nie uświadamia sobie wyraźnie. Wszystkie, a zwłaszcza te nieuświadomione stanowią źródło lęku i oporu wobec zmian³.

Zmiana będąca pochodną szkolenia jest najczęściej zmianą na małą skalę, choć jej skutki mogą być znaczące. Dokonuje się ona w zakresie:

- postaw,
- umiejętności,
- wiedzy,
- doświadczenia.

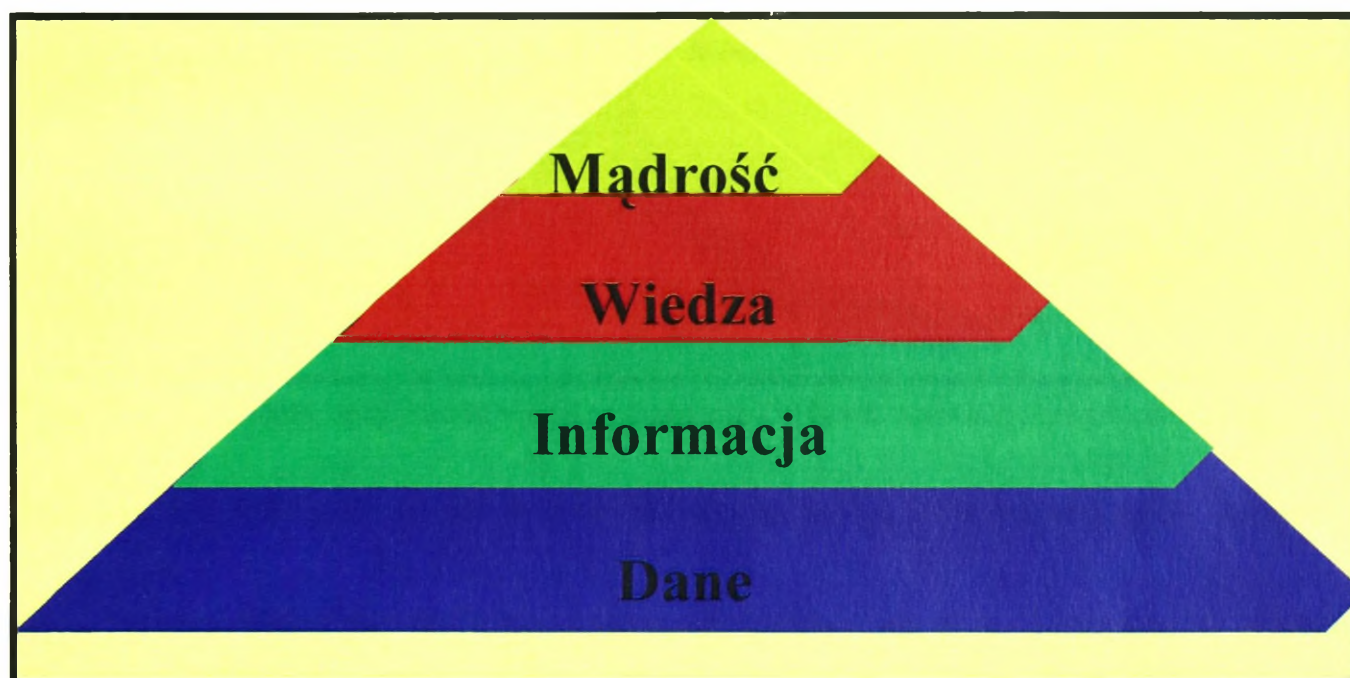
¹ Z. Ścibiorek, *Ludzie podczas zmian w organizacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005, s. 9.

² M. Kossowska, I. Sołtysińska, *Szkolenia...* wyd. cyt., s. 19-20.

³ Tamże, s. 15.

Wielu badaczy twierdzi jednak, że aby zmiana była trwała, nie wystarczy przeprowadzić szkolenia, bo osoba po szkoleniu wraca do swojego codziennego środowiska pracy, a więc do utartych form funkcjonowania. Przed prawdziwym wyzwaniem staje ona dopiero po szkoleniu i nie można liczyć na to, że sama sobie poradzi. Dlatego obszarem ściśle powiązanim z polityką rozwojową firmy jest zarządzanie wiedzą. Z tej przyczyny coraz więcej ludzi postrzega wiedzę jako następcę ziemi, pracy i kapitału w roli źródła przewagi konkurencyjnej. Hasło zarządzania wiedzą pojawia się na ustach coraz większej liczby przedsiębiorców, ale jest różnie pojmowanie.

Najprostszym sposobem wytłumaczenia tego hasła jest odwołanie się do poszczególnych poziomów piramidy dane – informacja – wiedza. Piramidę tą prezentuje rysunek 2.5.

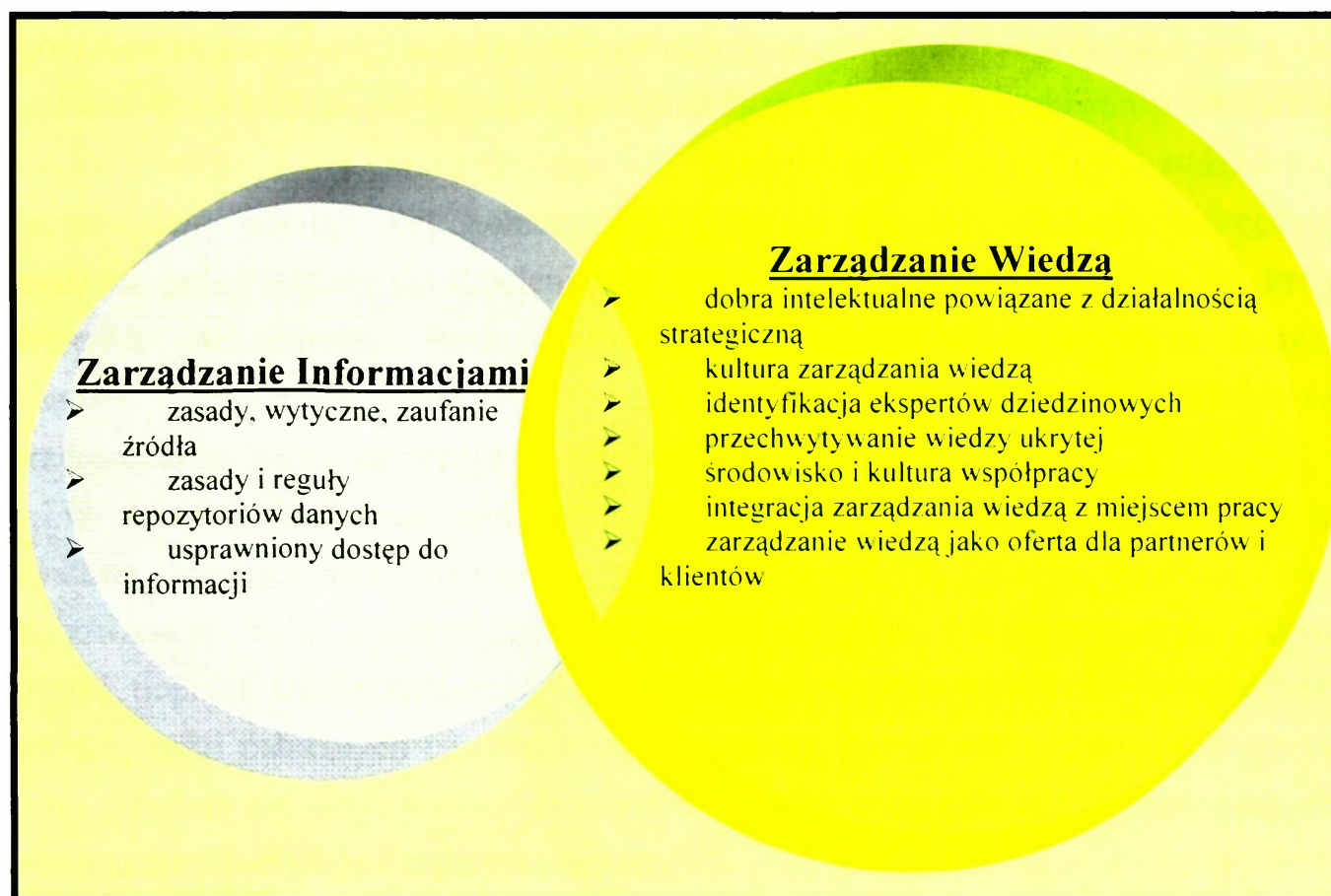


Źródło: opracowanie własne na podstawie C. French, *Knowledge Management Scenario: The Enterprise and Beyond* Gartner Group, 2000, s. 145.

Rys. 2.5. Koncepcja definiowania wiedzy

Interpretując tą piramidę po pierwsze wskazać należy, że dane są przechowywane w systemach informatycznych. Dane odpowiednio przetworzone tzn. umieszczone w odpowiednim kontekście stają się informacją. Z kolei przetworzona informacja staje się wiedzą. Na samym szczycie piramidy pojawia się jeszcze czwarty element, a jest nim mądrość. Zapewne jednak dopiero za kilka, kilkanaście lat, kiedy publicyści zaczną twierdzić, że żyjemy w społeczeństwie opartym na mądrości to definicje zarządzania mądrością posypią się lawinowo.

Również specjaliści ze spółki Gartner, dosyć interesująco starają się definiować wiedzę. Używają oni do tego celu porównania zarządzania wiedzą z zarządzaniem informacjami. Poniższy rysunek ilustruje tę koncepcję.



Źródło: opracowanie własne na podstawie C. French, *Knowledge...*, wyd. cyt., s. 155.

Rys. 2.6. Koncepcja zarządzania wiedzą i zarządzaniem informacjami spółki Gartner

Trzecia definicja, autorstwa znanych postaci na polu zarządzania wiedzą tj. Thomasa H. Davenporta i Larry'ego Prusaka, mówi że jest to połączenie:

- doświadczenia,
- ocen wartości,
- informacji o kontekście,
- analitycznego wglądu w zagadnienia.

Połączenie to winno zapewnić ramy dla oceny i włączania nowych doświadczeń i informacji do wiedzy. Zaś wiedza organizacji wywodzi się z ludzi i jest charakterystyczna dla umysłów ludzkich¹.

Powyższa definicja sprawia najwięcej kłopotów, ponieważ dotyczy zagadnień, które wbrew powszechnemu rozumieniu nie mogą być przechowywane i przetwarzane na nośnikach elektronicznych. Myślenie to eliminują argumenty związane

na nośnikach elektronicznych. Myślenie to eliminują argumenty związane z analitycznym wglądem w zagadnienia oraz odwołanie się do umysłu ludzkiego. Dlatego opinie potoczne na szczęście nie okazały się decydujące w tym zakresie, więc należy oczekiwać, że w niedalekiej przyszłości systemy zarządzania wiedzą zostaną wyposażone także w możliwości rozpatrywania tych „miękkich” zagadnień.

Póki, co współczesne organizacje koncentrują się na wyszukiwaniu obszarów istnienia wiedzy i jej gromadzeniu, ale najważniejszym aspektem związanym z zarządzaniem wiedzą jest konieczność dzielenia się nią. Dlatego zachęcanie wszystkich pracowników do dzielenia się wiedzą, jest uznawane za pierwszy krok w kierunku efektywnego, prorozwojowego zarządzania w nowoczesnej firmie. Natomiast w organizacji gdzie brakuje zarządzania wiedzą efekty szkoleń zwykle są zaprzepaszczone lub w najlepszym razie słabo wykorzystywane¹.

W przedsiębiorstwach efektywnie zarządzających wiedzą liczą się przede wszystkim umiejętności rozwijania zdobywanej wiedzy, która powinna być dostosowana do wciąż zmieniających się potrzeb klientów. Taką elastyczność można wspierać poprzez budowanie organizacji będących wspólnotami ludzi o otwartych umysłach, ludzi patrzących bez obaw na stan rzeczy, patrzących w nowy, nietypowy sposób. Wydaje się, więc rozsądnym twierdzenie, że osiągnięcie tak sformułowanych celów jest możliwe także dzięki szkoleniom.

Niestety samo szkolenie nie wystarcza, bo osobę po przeszkoleniu należy przygotować do korzystania z nabytej wiedzy, umiejętności, postaw i doświadczeń w jej zawodowej codzienności. W innym przypadku nastąpi nieuchronny powrót do poprzedniego stanu. Jedyne, co pozostanie w takiej osobie to przekonanie o niemożności zmienienia czegokolwiek w rzeczywistości firmy. Konieczne jest, więc, aby tworząc program rozwoju potencjału osobowego w firmie:

- stworzyć trwale funkcjonujący system wzmacniania efektów szkoleniowych w codziennym środowisku pracy,
- wspierać osoby przeszkolone w stosowaniu nabytej wiedzy na co dzień,
- maksymalnie ułatwić dostęp do wiedzy.

Jeżeli powyższe kroki nie są uwzględniane, to organizacja pomimo tego, że szkoli pracowników, nie jest organizacją uczącą się (OUS). Takowe działanie nie przyczynia się też do rozwoju przedsiębiorstwa.

¹ M. Kossowska, I. Sołtysińska, *Szkolenia...*, wyd. cyt. s. 21-22.

W tym miejscu warto pochylić się nad interpretacją terminu organizacja ucząca się. Peter Michael Senge¹ definiuje ją jako taką organizację, która:

- ciągle rozszerza możliwości kreowania własnej przyszłości,
- adaptuje się do zmiennych warunków,
- zapewnia stałe doskonalenie się uczestników, czyli nabywanie przez nich nowych:

- umiejętności,
- możliwości,
- wzorców działania,

- pozyskuje informacje na temat popełnianych przez siebie błędów,
- pozyskuje wskazówki, w jaki sposób należy powyższe błędy skorygować.

Organizacje uczące się tworzą często specjalne stanowiska menedżerów wiedzy, których jednym z głównych zadań jest poszukiwanie sposobów pozyskiwania wiedzy oraz organizowanie procesów przekazywania jej tym, którzy tego potrzebują. Ale choćby takiego menedżera nie było, to trudno jest sobie wyobrazić, że bez powyższych czynności można efektywnie kształtować politykę szkoleniową w firmie.

Skupiając się na klasycznym opracowaniu Peter'a Michael'a Senge, należy wyróżnić pięć niezbędnych warunków funkcjonowania organizacji uczącej się, a są to:

- mistrzostwo osobiste,
- modele myślowe,
- wspólna wizja,
- zespołowe uczenie się,
- myślenie systemowe.

Warunki te zostaną scharakteryzowane poniżej.

Mistrzostwo osobiste

Mianem tym określany jest szczególny rodzaj biegłości, którą nabywa się w toku ćwiczeń. Obejmuje ono zarówno formalne umiejętności zawodowe jak i dyspozycje moralne pozwalające konsekwentnie wytyczać cele i budować wizję swojego życia. Mistrzostwo osobiste nie jest stanem, który można osiągnąć. Jest ono procesem ciągłego udoskonalania swojego sposobu postrzegania rzeczywistości i dostosowywania go do zmieniających się warunków otoczenia.

W tym względzie zaskakuje mała liczba organizacji, które zachęcają swoich członków do tego typu rozwoju. Często bywa tak, że organizacja nie stawia przed

¹ P. M. Senge, *The Fifth Discipline: The Art and Practice of Learning Organization*, Currency Doubleday, New York 1990, s. 22.

47

pracownikami żadnych interesujących celów i tym samym nie zachęca skutecznie do rozwoju. Często również bywa tak, że organizacje wręcz traktują z ostracyzmem autorów niezwykłych pomysłów, tylko dlatego, że na pierwszy rzut oka wyglądają na szalone. Na skutek braku wsparcia ze strony otoczenia, potencjalnym twórcom, reformatorom niejednokrotnie nie wystarcza zapału i zamiast dążyć do realizacji nowych pomysłów, pozostają wraz z organizacją w tym samym miejscu. Jednakowoż organizacje, których członkowie wzajemnie wspierają się w przekraczaniu wszelkich ograniczeń, mogą osiągnąć prawdziwy sukces i dostarczyć swoim członkom autentycznego szczęścia.

Podczas tworzenia warunków do osiągnięcia mistrzostwa osobistego ważne jest to, aby zadania stawiane przed pracownikami były na tyle odległe, by podsycaly ich naturalną ludzką chęć pokonywania siebie. Bliskie i łatwe do osiągnięcia cele rozleniwiają i nie utrzymują na odpowiednim poziomie naszego wewnętrznego niepokoju. Wielu ludzi chciałoby czegoś wyjątkowego dokonać, ale nie wystarcza im wiary w siebie i sił do realizacji swoich marzeń.

Taki rozdział między wizją a rzeczywistością Peter'a Michael'a Senge¹ nazywa napięciem twórczym. Można sobie radzić z nim na dwa sposoby:

- dostosowując rzeczywistość do marzeń, gdzie jednostka rezygnuje z marzeń, bo uważa, że nie jest w stanie ich zrealizować,
- dostosowując marzenia do rzeczywistości, gdzie jednostka próbuje przybliżyć rzeczywistości do swojej wizji, mimo występujących trudności.

Rozwijając powyższe twierdzenia można powiedzieć, że na człowieka działają jednocześnie dwie siły. Pierwsza z nich to przekonanie o własnej bezsilności i bezwartościowości. Drugą siłą jest wizja i marzenia, które kuszą tak bardzo, że każą dostosować rzeczywistość do marzeń.

I tu wielu badaczy zauważa ciekawą rzecz, a mianowicie fakt, że im jednostka bardziej zbliża się ku marzeniom, tym mniejsza siła na nią oddziałuje i tym łatwiej zatrzymuje się przed osiągnięciem celu. Z drugiej jednak strony, im bardziej jednostka zbliża się do momentu urzeczywistnienia wizji, tym bardziej wzrasta w niej przekonanie o własnych możliwościach i potencjale. Powyższą tendencję trafnie reasumuje Irwin Shaw, mówiąc, że *„prawdziwą radością w życiu jest rozpoznanie samego siebie jako potężnej istoty, która jest siłą natury, a nie rozgorączkowanym, samolubnym zlepkim dolegliwości i żalów, narzekającym, że świat nie poświęca się,*

¹ Tamże, s. 102.

aby go uszczęśliwić”¹. Bazą do powyższego jest proces myślowy, a ten z kolei zostanie przybliżony za niżej.

Modele myślowe

To drugi z warunków funkcjonowania organizacji uczącej się. Modele te tworzą stereotypy, schematy i ograniczenia myślowe człowieka. Dlatego organizacja jako zbiór ludzki jest w stanie rozwijać się i sprawnie kreować swoją przyszłość, gdy jej członkowie są świadomi własnego sposobu myślenia. Muszą także nauczyć się odkrywania, pojmowania i przyjmowania nieuświadomionych założeń. To zaś jest procesem uświadamiania. Samo uświadomienie członkom organizacji kolejnych schematów myślowych zbliża do porozumienia, ale ich ukrywanie od tego porozumienia oddala. Dopiero, bowiem, gdy zostaną uświadomione i ujawnione modele myślowe, możliwa stanie się skuteczna komunikacja, czyli wymiana myśli.

Jednakże wielokrotne powtarzanie powyższej sekwencji może tworzyć nawyki² w myśleniu. Mówi się, że nie są niczym złym, bo pozwalają znacznie efektywniej podejmować decyzje i pracować. Natomiast niedobrze dzieje się wtedy, gdy nawyki myślowe pozostają nierozpoznane i powodują zaburzenia w funkcjonowaniu organizacji. Niestety większość managerów jest szkolona nie tyle w zadawaniu pytań, co w doradzaniu. W ten sposób cementują poglądy danej osoby i nie zauważają podstawowych prawidłowości. Innymi sposobami rozwiązywania tego problemu to skuteczne rozbijanie modeli myślowych i myślenie wielotorowe.

Istnieje w organizacjach jeszcze jeden, jednoznacznie pozytywny rodzaj modeli myślowych. Jest nim tzw. kultura organizacji, a ściśle jej część związana z porozumiewaniem się. Ten rodzaj modeli myślowych stanowi w rozwiniętych organizacjach podstawę „porozumiewania się bez słów” i jest ściśle związany z budowaniem przez organizację wspólnej wizji przyszłości.

Wspólna wizja

Bierze ona początek z osobistych celów członków organizacji. Im cele te są sobie bliższe, im bardziej komplementarne są dążenia wyżej wymienionych członków, tym łatwiej jest zbudować wspólną wizję całej organizacji. Ale trafiają się jednostki nie posiadające osobistej wizji. Jednostki tego typu mogą podpisać się pod różnymi dążeniami. Nie powstanie jednak w ten sposób zaangażowanie, a jedynie przystosowanie, które nie tworzy wspólnej wizji organizacji. Wynika z tego fakt, iż w dobrze pojętym interesie każdej organizacji jest wspieranie rozwoju osobistego członków.

¹ I. Shaw, *Pogoda dla bogaczy*, Książnica, 2003, s. 230.

² *A-Z Mała Encyklopedia PWN*, wyd. drugie, poprawione, PWN, Warszawa 1996, s. 559.

W tym miejscu zaznaczyć należy, że prawdziwie pociągająca wizja musi być pisana przez wielkie „W”. Jest ona wówczas czymś, co naprawdę zaprzęta myśli członków społeczności, jest powodem doskonalenia się i podejmowania wielu innych działań. Taka wizja organizacji posiada wiele cech wspólnych z pasją i jest istotnym składnikiem życia społeczności i poszczególnych jej członków.

Aby powyższa wizja przyszłości została zbudowana, musi wystąpić w tym samym czasie kilka czynników. Oto one:

- wspólne działanie musi być ważne dla członków społeczności, bo trudno wyobrazić sobie budowanie wspólnej wizji przez ludzi, którzy pracują tylko dlatego, że muszą. Wspólne myślenie tych ludzi będzie zapewne ukierunkowane na znalezienie sposobu ograniczenia czasu pracy i wysiłku,
- osoby współtworzące organizację muszą być szczerze przed sobą, nieobłudne i muszą mieć odwagę przyznania się do swoich prawdziwych dążeń. Taka wizja jest wizją prawdziwą.

Wizja jest też prawdziwa, gdy porywa wszystkich lub przynajmniej znaczną większość członków społeczności. Odmienności w tym zakresie to pseudowizje.

W literaturze przedmiotu wyróżnia się dwa rodzaje pseudowizji. Pierwszy rodzaj pseudowizji z racji swej przyziemności nie jest w stanie nikogo pociągnąć i zmotywować do działania. Drugi rodzaj stanowią potężne, rozbudowane, oderwane od rzeczywistości mrzonki i szalenie wzniosłe deklaracje, którym nie towarzyszy pomysł na wcielenie ich w życie.

Wobec takiego obrotu sprawy, rodzi się pytanie o typ pracowników, których powinny poszukiwać i kształcić organizacje uczące się. Jako odpowiedź wielu badaczy przedstawia frazę mówiącą, że „wizjonerem winien być każdy od sprzątaczkę począwszy, na prezesie skończywszy”. Bo mówiąc o wspólnej wizji, powinno mieć się na myśli wizję, w której oczekiwania pracowników tworzą wspólny obraz organizacji w przyszłości, gdzie każdy doskonale wie, w którym kierunku i po co zmierza oraz że jest to kierunek zbieżny w skali całej organizacji. Dopiero, gdy stan ten zostanie osiągnięty, gdy każdy z pracowników poczuje, że współtworzy swoją organizację, powstanie niesamowite poczucie wspólnoty i zaangażowania w osiąganie obrazu organizacji marzeń.

Zespołowe uczenie się

Wspólnotę lub inaczej zespół cechuje między innymi dążenie do wspólnego rozwiązywania problemów. Zaś zachowanie to jest elementem zespołowego uczenia się. Aby udało się postać tą osiągnąć, w organizacji powinna występować szczerść i

szczególne formy porozumiewania się. Ale warunkiem podstawowym w tym zakresie jest doskonały przepływ informacji.

Przepływ ten powinien polegać na tym, że zamiast indywidualnie rozwiązywać problem, powinno się móc w dowolnym momencie skorzystać z rozwiązań wytworzonych w innych działach lub przez innych pracowników z tego samego działu, a następnie podzielić się sukcesami z pozostałymi.

Jednak często zdarza się, że wysiłek pojedynczych pracowników nie jest wart kumulacji, bowiem okazuje się, że chociaż każdy z nich potrafi sam doskonale dążyć do mistrzostwa osobistego i podziela wspólną wizję, to zespołowe uczenie się idzie znacznie gorzej. W tym momencie inicjatywa powinna przejść w ręce kierownika, którego zadaniem jest stworzenie warunków niezbędnych do prowadzenia dialogu.

Zespołowe uczenie się i zarazem doskonalenie możliwości organizacji jako całości wymaga prócz wystąpienia wszystkich wcześniejszych elementów, także tego aby:

- członkowie społeczności reprezentowali sobą wysoki stopień kompetencji – mistrzostwo osobiste,
- uporządkowali swój osobisty sposób myślenia - modele myślowe,
- posiadali marzenia i wiedzę ku jakim celom zmierzają – wspólna wizja przyszłości.

Myślenie systemowe

Na koniec prezentacji teorii organizacji uczącej się trzeba jeszcze rozważyć pojęcie myślenie systemowe, okrzyknięte najważniejszą dyscypliną OUS. Stało się tak po części z tego powodu, iż zjawiska zachodzące we współczesnym otoczeniu są coraz bardziej skomplikowane, a do ich wyjaśnienia uczącym się organizacjom niezbędne są rozwiązania systemowe.

Pojęcie myślenie systemowe definiuje się jako zasób wiedzy i narzędzi, które pozwalają wyjaśniać i wpływać na skomplikowane zjawiska. Działanie to ujawnia się z całą mocą, gdy postrzegane są zależności między pojedynczymi zjawiskami. Zakłada ono bowiem:

- konieczność pewnego uproszczenia zjawisk poprzez wyodrębnienie pojedynczych procesów,
- wskazanie na współzależności pomiędzy tymi procesami.

Najważniejszym jest jednak śledzenie i analizowanie procesów, które w swej naturze zawierają pętle sprzężenia zwrotnego, czyli w pewien sposób same wpływają na własną przyszłość.

Myślenie systemowe nakazuje także zauważać efekt opóźnienia, bowiem skutki wielu czynności podejmowanych obecnie, pojawią się dopiero w dalszej przyszłości. Czasami po prostu trzeba uzbroić się w cierpliwość, gdyż panika jednego człowieka może spowodować zrujnowanie całego procesu.

W myśleniu systemowym zawiera się również przykazanie konieczności patrzenia na całość problemu, a nie wyłącznie na własną pracę. System jest, bowiem schematem połączonych ze sobą naczyń, a prawidłowy efekt można osiągnąć:

- robiąc prawie wszystko naraz,
- gdy myślenie będzie dynamiczne,
- gdy uda się ogarnąć całą organizację.

Ostatnie z wyżej wymienionych działań nastęrcza najwięcej problemów. Bowiern ludzie pracujący wewnątrz systemu często nie są w stanie ogarnąć tych struktur, które determinują ich zachowania. Pojawia się wówczas tendencja do oddziaływania na dany system sił zewnętrznych. Ale w tym przypadku trzeba pamiętać, że nacisk przeważnie daje efekt przeciwny do zamierzonego. Rozwiązaniem może być tutaj myślenie systemowe, które nakazuje brać pod uwagę wydarzenia zarówno terażniejsze, przeszłe, jak i przyszłe.

Powyższe rozważania wygenerowały następujące **wnioski**:

- podstawowym wyzwaniem dla zarządów współczesnych firm jest motywowanie swoich podwładnych do tego, aby byli bardziej przedsiębiorczy w zakresie nabywania, wykorzystywania i dzielenia się wiedzą,
- współcześni pracownicy powinni mieć nie tylko obowiązek, ale także prawo do rozwijania się,
- szanując indywidualność i potrzeby poszczególnych pracowników (czasami wystarczy sprawić, by czuli się oni słuchani) powinno się stworzyć członkom organizacji warunki, w których będą oni mogli się uczyć,
- aby utrzymać motywację wewnętrzną do działania w firmie niezbędne jednak jest osobiste zaangażowanie jej poszczególnych pracowników w działania tej firmy,
- niezwykle istotne jest też to, żeby każdy wiedział, iż ma możliwość wpływania na losy firmy, na to w jakim kierunku podąża jej rozwój i czym się zajmie w przyszłości.

Powyższe wnioski dotyczą także organizacji państwowych i państw jako specyficznych form organizacyjnych. W realiach Rzeczypospolitej Polskiej działania

te zmaterializowały się w formie *Sektorowego Programu Operacyjnego – Rozwój Zasobów Ludzkich 2004-2006* (SPO RZL)¹.

Program ten jest jednym z sześciu sektorowych programów operacyjnych, które będą służyć realizacji Narodowego Planu Rozwoju (NPR). Cele, jakie zostały określone w NPR dla SPO RZL odzwierciedlają priorytety Europejskiej Strategii Zatrudnienia, a są to:

- zdolność do uzyskania i utrzymania zatrudnienia,
- wspieranie przedsiębiorczości,
- doskonalenie kadr gospodarki,
- aktywne działania na rzecz promowania równości na rynku pracy, prowadzące do elastyczności rynku pracy i mobilności zawodowej.

Priorytety te mają zadanie realizacji celu generalnego SPO RZL, czyli „budowy otwartego, opartego na wiedzy społeczeństwa poprzez zapewnienie warunków do rozwoju zasobów ludzkich w drodze kształcenia, szkolenia i pracy”².

¹ *Sektorowy Program Operacyjny Rozwój Zasobów Ludzkich 2004-2006*, Załącznik do rozporządzenia Ministra Gospodarki i Pracy z dnia 1 lipca 2004 r., Dz. U. Nr 166, poz. 1743.

² *Sektorowy...*, wyd. cyt. s. 5.

Rozdział 3

WSPÓŁCZESNE FORMY SZKOLENIA (DOSKONALENIA) KADR W ORGANIZACJI

Zachowanie wysokiego poziomu wykształcenia i umiejętności pracowników nabiera zasadniczego znaczenia dla przetrwania i rozwoju firmy. Jednocześnie organizacja, która próbuje dokonywać jakościowych zmian bez poszukiwania nowych form szkolenia (doskonalenia) kadr nie ma szans odniesienia sukcesu.

Nowe formy kształcenia są coraz mocniej powiązane z potrzebami organizacji. Wychodzą one naprzeciw zwiększonej wymagalności w stosunku do procesu szkolenia. Działania dydaktyczne zmierzają do tego, aby poprzez zastosowanie między innymi skutecznych form szkolenia przyczynić się do osiągnięcia powodzenia edukacyjnego.

Rozdział ten poświęcony będzie rozwiązaniu szczegółowego problemu badawczego, który został zawarty w pytaniu: *Jakie współczesne formy doskonalenia kadr są skuteczne w rozwoju zasobów ludzkich organizacji?*

Analiza literatury przedmiotu wskazuje, że istnieją duże rozbieżności w definiowaniu oraz klasyfikacji form szkolenia. Słowo forma najczęściej jest rozumiana w dwóch aspektach. W pierwszym jest ona identyfikowana jako zewnętrzny kształt, postać, wygląd czegoś. Natomiast w drugim znaczeniu forma jest postrzegana jako sposób postępowania, bycia, zachowania się¹.

W czasie prowadzenia badań przyjęto podział form szkolenia w oparciu o ten drugi aspekt podziału, czyli sposobu postępowania. Zastosowanie tej osi klasyfikacji umożliwiło wyodrębnienie między innymi następujące nowoczesne formy szkolenia: coaching, mentoring, benchmarking oraz e-learning. Zaproponowana powyżej klasyfikacja była podstawą do logicznego skomponowania podrozdziałów pracy. Silnie zaakcentowano w nich zależności zachodzące pomiędzy zastosowaną formą, a skutecznością nabywania wiedzy i umiejętności przez pracowników.

¹ A. Bańkowski (red. nauk.), *Słownik...*, wyd. cyt. s. 354.

3.1. Coaching

Wyniki analizy literatury przedmiotu wskazują, że w tworzeniu wczesnych koncepcji zastosowania coachingu w miejscu pracy wyróżniała się grupa sławnych trenerów sportowych. Grupa ta wykorzystywała jako środek przekazu znane, wysoce stymulujące szkolenia, w których analogicznie do świata pracy przytaczano praktyczne przykłady ze świata sportu. Konsekwencją dostrzeżenia podobnych cech między mistrzami w sporcie i pracy było pojawienie się przekonania o możliwości wyszkolenia znakomitych trenerów zdolnych do osiągania niebywałych rezultatów¹.

Literatura przedmiotu zawiera wiele różnorodnych definicji pojęcia coachingu. L. Rea interpretuje go jako szkolenie i rozwój polegający na nauce w trakcie wykonywania pracy, odbywanej pod okiem trenera (ang. coach)².

M. Armstrong wskazuje, że głównym celem coachingu jest rozwinięcie umiejętności, wiedzy i postaw pracowników. Przy czym szkoleniowiec (trener) powinien być w tym przypadku osobą wspierającą pracownika. Jest on najskuteczniejszy, jeżeli może się odbywać nieformalnie, jako część normalnego procesu zarządzania³.

Według E. Parsloe i M. Wray coaching to proces, który umożliwia przyswajanie wiedzy i rozwój, a przez to doskonalenie umiejętności. Warunkiem bycia dobrym trenerem jest zrozumienie tego procesu, a także opanowanie całego wachlarza stylów, umiejętności i technik niezbędnych w trakcie jego realizacji⁴.

Coaching jest podmiotowy, jest zawsze dla człowieka. Atmosfera zaufania i wzajemnego szacunku jest fundamentem jego przeprowadzenia. Wobec powyższego zasadniczego znaczenia nabiera odpowiedni dobór trenera⁵.

Trener (coach) realizuje następujące zadania:

- pomaga rozwijać się szybciej jednostkom i organizacjom;
- skupia swoją uwagę na celach, które wybiera uczeń;
- dostosowuje się do indywidualnych potrzeb ucznia;
- opracowuje rozwiązania oparte na informacjach ucznia;
- umożliwia nakreślenie nowej perspektywy;

¹ E. Parsloe, M. Wray, *Trener i mentor – udział coachingu i mentoringu w doskonaleniu procesu uczenia się*, OE, Kraków 2002, s.14.

² L. Rea, *Planowanie i projektowanie szkoleń*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 1999, s. 101.

³ M. Armstrong, *Zarządzanie...*, wyd. cyt. s. 717-718.

⁴ E. Parsloe, M. Wray, *Trener...* wyd. cyt., s. 48.

⁵ *Personel...*, wyd. INFOR, 1-31.07.2007.

– pomaga uczniowi w budowaniu jego indywidualnej siły¹.

Zatem, coaching to proces zmierzający do doskonalenia poszczególnych pracowników w drodze regularnej oceny, wspólnego znajdowania rozwiązań i motywowania podwładnych do dokonywania zmian w swoich zachowaniach.

Wynika z tego, że coaching:

- ściśle wiąże się z rozwojem personelu;
- jest wysublimowaną i zaawansowaną formą doskonalenia niż tradycyjnie rozumiane szkolenie;
- wymaga regularnej pracy (nie można mówić o coachingu przy okazji jednorazowych, incydentalnych spotkań);
- oznacza indywidualistyczne podejście, ale jednocześnie nie może być psychoterapią;
- silnie skorelowany jest z wzajemnym zaufaniem podwładnego wobec przełożonego jako osoby rozważnej, sprawiedliwej i konsekwentnej;
- powinien być prowadzony niemal wyłącznie przez bezpośredniego przełożonego².

W praktyce coaching przyjmuje postać regularnych spotkań i rozmów trenera (menedżera) z podwładnym. Zasadniczym jego skutkiem powinna być znaczna poprawa efektywności pracy.

Założeniem coachingu jest idea, że uczeń (klient) jest kreatywny i pełen pomysłów oraz że pracuje on po to, aby osiągnąć własne cele. Efektywność coachingu wynika z relacji (zaufania) pomiędzy trenerem i uczniem.

Jednocześnie w wielu organizacjach pracownicy są wspierani przez starszego kolegę (mentora), którego darzą szczególnym zaufaniem i szacunkiem. Przekazuje on swoją wiedzę oraz motywuje podopiecznego do efektywnego wykonywania zadań.

Na tym tle dochodzi do licznych nieporozumień we właściwym różnicowaniu wyżej wymienionych pojęć mentora i trenera (patrz tabela 3.1.).

Analiza literatury przedmiotu wskazuje, że profesjonalni trenerzy nabierają zasadniczego znaczenia w skutecznym przeprowadzeniu coachingu. Oczekuje się od nich największego wpływu na sposób jego wdrażania w miejscu pracy. Jednak wielu trenerów znajduje się pod silną presją czasu. Ponadto często uważają, że ich zadaniem jest ciągle zadziwianie i stymulowanie swoich uczniów.

¹ <http://pl.wikipedia.org/wiki/Coaching>, 08.10.2007.

² *Personel...*, wyd. INFOR, 1-31.08.2000.

Zauważalna jest również silna niechęć do odchodzenia od modelu szkolenia polegającego na prowadzeniu przez nauczyciela czy konsultanta zajęć w sali szkoleniowej. Skutkiem tego w niektórych organizacjach coaching jest niesłusznie postrzegany jako modyfikowanie starych metod. Trenerzy i konsultanci eksperymentują z różnymi modelami i metodami, aby wpasować się w bardzo różne sytuacje, w których ma on zastosowanie. Doceniono różnicę między coachingiem prowadzącym do wykształcenia konkretnych umiejętności, a tym, którego celem jest ogólny rozwój osobisty.

Tabela 3.1.

Podobieństwa i różnice mentora i trenera

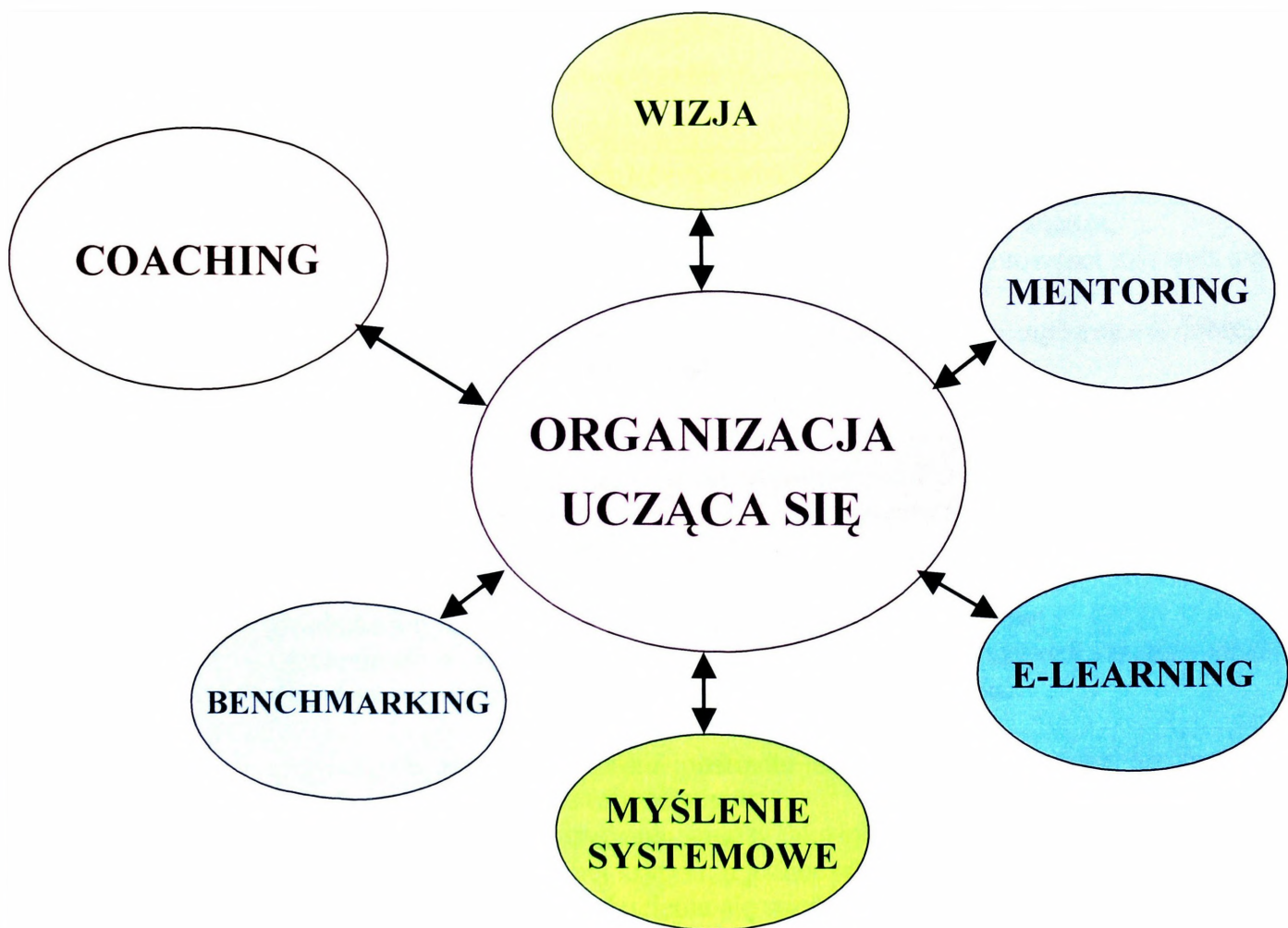
	MENTOR	TRENER
CELE I ZADANIA	Nastawiony na wyminę wiedzy, wsparcie, nauczanie lub doradzanie. Celem jego działania jest rozwój osobisty, duchowy, rozwój kariery lub doskonalenie życia osobistego.	Nastawiony na rezultaty- osiągnięcie wyników, celów lub sukcesu. Bardziej praktyk niż teoretyk. Jego praca opiera się na umiejętnościach interpersonalnych.
DRUGĄ OSOBA JEST	Protegowany, podopieczny, partner.	Pracownik współpracownik, klient.
CHARAKTER I CZAS TRWANIA KONTAKTU	Kontakt może być naturalny, formalny lub nieformalny, Może trwać całe życie lub stanowić część programu.	Kontakt w miarę potrzeby, jeśli trener jest wewnętrzny, coaching dla pracownika odbywa się w ramach normalnej pracy.
FORMA KONTAKTU	W cztery oczy, coraz częściej trener plus grupa, poczta elektroniczna, telefon, itp.	Zwykle w cztery oczy, często poczta elektroniczna, telefon.
UMIEJĘTNOŚCI I DOŚWIADCZENIA	Najczęściej szersze niż partner, istotne jest znaczenie własnych doświadczeń.	Często zaangażowany w ten sam obszar działalności, co klient lub pracownik.
WYNAGRODZENIA LUB OPŁATY	Całkowicie dowolne.	Najczęściej są to obowiązki w ramach normalnych zajęć.
CERTYFIKATY LUB LICENCJE	Nie są wymagane, jednak certyfikaty stanowią formę uznania.	Nie są wymagane, jednak niektóre organizacje szkoleniowe je oferują.
SZKOLENIA NIEZBĘDNE DO PEŁNIENIA FUNKCJI	Brak formalnego szkolenia.	Często samouk, coraz częściej stosowane szkolenia osobiste i na odległość.
WARTOŚĆ PEŁNIONEJ FUNKCJI	W umiarkowanym stopniu opiera się na badaniach, częściej- własne doświadczenie.	Praktyczne podejście, w minimalnym stopniu bazuje na badaniach.
PRZEKAZYWANIE WIEDZY I INFORMACJI ZWROTNYCH	Opiera się na budowaniu relacji. Wymiana wiedzy rozwija się z czasem, może być ograniczona przez zwierzchników.	Zwykle ukierunkowany na klienta i przekazywanie mu wiedzy, udzielanie informacji zwrotnych w celu poprawy działania.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: E. Parsloe, M. Wray, *Trener...*, wyd. cyt. s. 23-26.

Innym obszarem badań i eksperymentów jest potrzeba dopasowania stylów i technik coachingu do poszczególnych faz cyklu pracy czy kariery człowieka. Niektórzy uważają dziś, że jest on spoiwem łączącym tradycje szkolenia.

Analiza przedmiotu zainteresowania coachingu prowadzi do stwierdzenia, że wiele uwagi poświęca się organizacji uczącej się. Przyjmuje się, że tylko tak organizacja będzie w stanie sprostać pojawiającym się wyzwaniom, w tym również edukacyjnym.

Celem organizacji uczącej się jest pomaganie ludziom i wspieranie ich w indywidualnym rozwoju po to, aby mogli maksymalizować swój potencjał, doskonalić umiejętności, ulepszać działanie i stać się takimi, jakim chcą się stać¹. Z tego powodu interesujące jest zauważenie znaczenia coachingu w ramach organizacji uczącej się (patrz rysunek 3.1.).



Źródło: opracowanie własne

Rys. 3.1. Coaching a organizacja ucząca się

¹ E. Parsloe, M. Wray, *Trener...*, wyd. cyt. s. 31.

Proces coachingowy może być traktowany jako system funkcjonowania organizacji, który umożliwia optymalne wykorzystanie potencjału i zdolności pracownika, ułatwia zarządzanie wiedzą w firmie, tworzy fundament uczącej się organizacji.

Coaching wymaga atmosfery zaufania, zaangażowania i współdziałania wszystkich pracowników. Najważniejszym warunkiem wzrostu wiedzy w przedsiębiorstwie jest zaufanie. Umożliwia ono wymianę nawet tak pouczającej wiedzy, jaką jest ta o błędach. Sprzyja też zarówno komunikacji poziomej, jak i komunikacji między szczeblami hierarchicznymi. Zaufanie pozwala propagować ideę dzielenia się wiedzą oraz stwarza podstawy do stymulowania pożądaných zachowań poprzez kreowanie kultury dzielenia się wiedzą (patrz tab. 3.2.).

Tabela 3.2.

Poziomy aktywności w zakresie dzielenia się wiedzą

Charakterystyka aktywności

Poziom I	<ul style="list-style-type: none"> - sporadyczne wychodzenie poza formalne ramy dzielenia się wiedzą; - akceptowanie pomysłów innych ludzi w celu wykazania gotowości dzielenia się wiedzą; - wykazywanie chęci współdziałania w sferze wiedzy w celu zapewnienia dobrej atmosfery pracy w ramach zespołu.
Poziom II	<ul style="list-style-type: none"> - wykorzystywanie sukcesów oraz porażek i błędów w rozwijaniu własnej wiedzy; - poszukiwanie rad i pomysłów wśród współpracowników; - podczas dzielenia się wiedzą stawianie na pierwszym miejscu jej odbiorcy oraz tego, co chce on wiedzieć.
Poziom III	<ul style="list-style-type: none"> - dzielenie się wiedzą z uwzględnieniem potrzeb jej odbiorców; - dzielenie się wiedzą negatywną, wynikającą z własnych pomyłek i niepowodzeń; - aktywne uczestnictwo w dyfuzji wiedzy w ramach zespołu.
Poziom IV	<ul style="list-style-type: none"> - przywiązywanie wagi do profesjonalizmu jako wartości ważniejszej niż miejsce zajmowane w strukturze organizacyjnej; - powstrzymanie się od używania wiedzy jako władzy; - popieranie konstruktywnej krytyki, a jednocześnie przeciwdziałanie negatywnym przejawom rywalizacji w dzieleniu się wiedzą w przedsiębiorstwie; - pomaganie ludziom w uczeniu się na własnych i cudzych błędach.
Poziom V	<ul style="list-style-type: none"> - stymulowanie pozytywnych zachowań w dzieleniu się wiedzą poprzez oddziaływanie na ludzi; - wspomaganie i ukierunkowywanie rozwoju; - budowanie atmosfery zaufania w przedsiębiorstwie i jego otoczeniu.

Źródło: opracowanie własne na podstawie M. Gableta, *Człowiek i praca w zmieniającym się przedsiębiorstwie*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. O. Langego, Wrocław 1999, s. 156.

Przechodzenie na coraz wyższy poziom oznacza powiększenie się aktywności na rzecz poszerzania wiedzy poprzez jej narastanie. Wysoka aktywność menedżerów w tym zakresie wymaga pełnienia przez nich ról coachów i mentorów. Może to być jedną z przyczyn inspiracji do pełnienia wskazanych ról oraz stanowi podstawę do dzielenia się wiedzą¹.

W literaturze przedmiotu podkreślano wielokrotnie, że w coachingu ważny jest zarówno potencjał zawodowy pracownika, jak i dydaktyczny trenera. Współpraca obu stron powinna odbywać się przy wykorzystaniu sprzężenia zwrotnego. Skuteczność coachingu należy jednak łączyć z trwałym zaangażowaniem coacha w rozwijanie umiejętności podopiecznego.

Biorąc pod uwagę poziomy aktywności w dzieleniu się wiedzą można przyjąć, że każdy przełożony powinien osiągać, co najmniej ten trzeci. Ułatwia to menedżerowi bycie skutecznym instruktorem. Pełnienie funkcji opiekuna wydaje się ponadto wymagać większej aktywności w dzieleniu się wiedzą, tj. stworzenia szczególnie dobrej więzi komunikacyjnej z pracownikiem, a zatem powoduje podwyższenie notowań w trakcie oceny i znalezienie się na wyższym poziomie.

Techniki coachingu

W literaturze przedmiotu podkreślano wielokrotnie, że rozpiętość technik coachingu jest równie wielka jak rozpiętość sytuacji, w których jest on realizowany. Przy pracy z niedoświadczonym uczniem właściwy jest model **instruktażowy (hands-on)**. Natomiast praca z uczniem zaawansowanym wymaga raczej zastosowania modelu **obserwatora (hand-off)**.

Oto niektóre z sytuacji, z jakimi najczęściej mają do czynienia trenerzy:

- szkolenie niedoświadczonego ucznia lub pomoc w opanowaniu nowej umiejętności;
- konieczność znalezienia czasu, by pomóc komuś w rozwiązaniu problemu, kiedy trener jest mocno obciążony pracą;
- praca z doświadczonym i zdolnym uczniem, który ma czas i motywację, by poprawić jakość swojego działania.

W każdej z tych sytuacji można zastosować inną technikę coachingu. Najczęściej są tutaj stosowane: spirala praktyki, technika tabeli umiejętności, technika trójwymiarowa, technika GROW.

¹ M. Gableta, *Człowiek...*, wyd. cyt., s. 156.

Jedną z bardzo skutecznych technik w sytuacji pracy z niedoświadczonymi uczniami jest **spirala praktyki**. Jest to model, a nie zestaw instrukcji do wykorzystania w każdej sytuacji¹.

Spirala praktyki zaczyna się od wstępnego etapu wyjaśniania i demonstracji. Potem następuje etap przemyśleń na temat tego, co uczeń wyniósł z etapu pierwszego. Następnie przychodzi etap oceny, podczas którego wyciągane są konkretne wnioski co do postępów w szkoleniu. Etap ostatni to planowanie dalszych ćwiczeń. Prowadzi to do nowego doświadczenia, ale tym razem na nieco wyższym poziomie umiejętności. Cały proces zaczyna się od nowa i spiralnie dąży do coraz wyższych poziomów kompetencji.

Technika spirali sprawdza się tam, gdzie niedoświadczony uczeń ma opanować mechaniczną umiejętność lub nowy proces. Jeśli mamy do czynienia z koniecznością opanowania umiejętności miękkiej, takiej jak prezentacja lub też prowadzenie wywiadu, lepiej spisuje się **technika tabeli umiejętności**².

Technika ta jest ogólną listą kontrolną, której towarzyszą pomocnicze, bardziej szczegółowe listy. Taki zestaw daje uczniowi i trenerowi możliwość bardzo ścisłego określenia, jaki powinien być wynik programu nauczania. Większość kierowników funkcjonują pod sporą presją czasu. Trudno w takiej sytuacji tak przestawić priorytet, by zaspokoić potrzeby pracownika. Doświadczenie jednak pokazuje, że trenerzy, którzy potrafią w takich okolicznościach stanąć na wysokości zadania, cieszą się dużym szacunkiem wśród kolegów i personelu³.

W literaturze przedmiotu podkreślano wielokrotnie, że skuteczni trenerzy często wyrażają opinie, że czas zainwestowany w coaching w wypadku problemów wymagających natychmiastowej reakcji owocuje ogromnymi korzyściami.

Następną jest **technika trójwymiarowa** do zastosowania, której wystarczy kartka papieru lub tablica. Uczeń proszony jest o szybkie, jednozdaniowe opisanie problemu. Staranne zadawanie pytań i stosowanie trójwymiarowej analizy pozwoli następnie trenerowi i uczniowi ustalić trzy główne elementy problemu, należące do następujących kategorii:

- sytuacja, np. brak czasu;
- ludzie, np. niezadowolony klient;
- uczeń, np. brak wiedzy technicznej.

¹ E. Parsloe, M. Wray, *Trener...* wyd. cyt., s. 61.

² Tamże, s. 64.

³ Tamże, s. 67.

Gdy pozna się te trzy wymiary nietrudno jest wskazać kilka opcji. Ostatnim etapem jest wybór najlepszej opcji. Jeśli ma się odpowiednią praktykę, na sesję wystarczy 10-15 minut.

Technikę GROW (**goal** – cel, **reality** – rzeczywistość, **options** – opcje, **will** – wola) polega przede wszystkim na zręcznym zadawaniu pytań i postępowaniu zgodnie ze ściśle określoną procedurą¹.

Na początku pytania skupiają się wokół celu, który uczeń chce osiągnąć podczas sesji. Następnie odnoszą się do rzeczywistości, w której uczeń funkcjonuje. Potem rozpatrywane są opcje, jakie uczeń może wybrać, by osiągnąć wyznaczony cel. Na koniec przechodzimy do woli podjęcia konkretnego działania w celu wprowadzenia w życie wybranych wcześniej opcji.

GROW jest skuteczną techniką pracy z uczniami, którzy zdobyli już podstawową wiedzę i umiejętności, a do sprawy podchodzą z entuzjazmem. W przypadku niedoświadczonych uczniów lub trenerów technika ta bywa zbyt czasochłonna i skomplikowana by korzystać z niej na co dzień².

Wybrane aspekty wdrażania coachingu

Prowadzone dotychczas badania pozwalają stwierdzić, że w trakcie wdrażania coachingu zasadniczego znaczenia nabiera analiza coachingowa, która służy poznaniu uwarunkowań i potrzeb szkoleniowych. Menedżer w procesie coachingu musi zaobserwować stan obecny, ale uczy się też określać jednoznacznie swoje oczekiwania, co do stanu pożądanego³.

Idealną i właściwie jedyną osobą mogącą przeprowadzić analizę coachingową jest menedżer bezpośredni. To właśnie kierownik powinien być najmocniej zaangażowany w proces diagnozowania potrzeb szkoleniowych. Warto też zaznaczyć, że tylko bezpośredni przełożony ma możliwość prowadzenia regularnych obserwacji i bazowania na faktach. On też może bardziej egzekwować wdrażanie rozwiązań opracowanych podczas sesji coachingowych. Zdarzają się sytuacje, gdy menedżer powinien prowadzić tego rodzaju analizę wspólnie z kimś, komu tego rodzaju problem jest doskonale znany.

Etapami analizy coachingowej są:

1. Stwierdzenie, które zjawiska są niepożądane.

¹ Tamże, s. 69.

² Tamże, s. 89.

³ *Personel...*, wyd. INFOR, 1-31.08.2000.

2. Przeprowadzenie obserwacji – jeżeli menedżer nie pozna dokładnej przyczyny obniżonej efektywności pracownika. Zasadą jest przeprowadzenie obserwacji przed przystąpieniem do wywiadu z podwładnym.
3. Odpowiedzenie na pytanie: czy istnieją jakieś czynniki poza kontrolą podwładnych?
4. Zbadanie poziomu samoświadomości podwładnych – sprawdzenie, czy podwładni wiedzą, że wykonują daną czynność nie tak jak powinni.
5. Sprawdzenie, czy podwładny miał jasno postawione zadanie.
6. Przeanalizowanie pozostałych możliwych przyczyn zachowania¹.

Analiza coachingowa wymaga szczególnej wstrzemięźliwości w osądach i umiejętności budowania atmosfery pełnej zaufania w relacjach pomiędzy menedżerem a podwładnym.

Do zasadniczych wskazówek dla menedżerów, którzy dokonują analizy coachingowej zaliczamy:

- prowadź indywidualne wywiady (w ostateczności grupy dyskusyjne);
- argumentuj, że każde szkolenie dla określonej grupy pracowników powinno trafić w potrzeby ich przełożonych;
- poinformuj, że przełożeni powinni dokładnie określić swoje wymagania wobec podwładnych w kategoriach działań i zachowań;
- poinformuj, że szkolenie przekazuje techniki, lecz już od menedżerów zależy to, czy uczestnicy będą je w praktyce stosować;
- zachęcaj menedżerów do uczestnictwa w szkoleniu poprzez prowadzenia działań zachęcających (marketingowych);
- wprowadzaj system regularnych indywidualnych ocen bieżących jako dominujący;
- organizuj dla menedżerów warsztaty podczas, których poznają techniki coachingu pod kątem zawartości merytorycznej określonego szkolenia, w którym brali udział ich podwładni².

Coaching składa się generalnie z czterech głównych etapów pracy: definiowanie, planowanie, rozwój, kontrola.

1. **Definiowanie** – coaching może rozpocząć się dopiero wtedy, gdy uczeń uświadomi sobie potrzebę zmiany swojego działania lub sposobu wykonania pewnych czynności. Trener musi pomóc uczniowi w jej uzyskaniu. Uczniowie uzyskują

¹ *Personel...*, wyd. INFOR, 1-31.08.2000.

² Tamże.

świadomość na różne sposoby. Najlepszym z nich jest chyba porównanie rzeczywistych wyników działania z wynikami, jakie należałoby osiągnąć.

Bardzo pomocne jest tu jasne określenie docelowych standardów lub kompetencji, zwłaszcza kiedy wynikiem coachingu ma być opanowanie pewnej umiejętności. Niezwykle skuteczną techniką budzenia świadomości jest przeprowadzenie z uczniem ćwiczenia z samooceny i wykorzystanie jego wyników w późniejszej dyskusji z trenerem. Na tym etapie ważne jest także sprawdzenie, jakie style nauki preferuje zarówno uczeń, jak i trener. Pozwoli to szkolonemu zorientować się, jakie sposoby uczenia się najbardziej mu odpowiadają, dzięki czemu nauka ta może stać się łatwiejsza i przyjemniejsza.

2. Planowanie – stanowi dla ucznia znakomitą okazję do kreowania odpowiedzialności za wyniki. Zignorowanie tego etapu grozi chaosem i niemożliwością skupienia się na podstawowych kwestiach. Jeśli nastawiamy się na naukę samodzielnie organizowaną, planowanie jest absolutnie niezbędne.

Stworzenie dobrego planu rozwoju osobistego wymaga odpowiedzi na następujące pytania:

- *co mamy osiągnąć?*
- *jak tego dokonać?*
- *gdzie ma się to odbywać?*
- *kiedy rozpocząć i zakończyć?*
- *kto ma być w to zaangażowany?*
- *z kim należy uzgodnić plan?*

Aby plan ten był skuteczny, powinien koncentrować się na jednym lub dwóch celach, które mają zostać osiągnięte w stosunkowo krótkim czasie.

3. Rozwój – trener musi korzystać z takich stylów i technik, jakie odpowiadają sytuacji, w której funkcjonuje uczeń. Właściwy styl i technika muszą też obejmować odpowiednio dobrany zestaw umiejętności coacha.

Okazje do wprowadzania coachingu w życie zdarzają się w różnych sytuacjach pracy. Formalne planowania nie są potrzebne, a coaching najlepiej funkcjonuje jako działanie nieformalne i oparte niemal całkowicie na zadawaniu pytań i natychmiastowym udzielaniu informacji zwrotnych.

4. Kontrola – powinna ona udzielić odpowiedzi na następujące pytania:

- czy zostały osiągnięte wyznaczone cele?
- czy poszczególne elementy planu rozwoju osobistego były realizowane w zakładanej kolejności?

- jakie zmiany wprowadzono do planu rozwoju osobistego i dlaczego?
- czy pojawiły się niespodziewane korzyści?
- co należałoby zmienić w przebiegu procesu następnym razem?
- czy występuje potrzeba opracowania nowego planu rozwoju osobistego w celu uzyskania dalszej poprawy?

Wyniki analizy literatury przedmiotu wskazują, że na zjawisko coachingu można spoglądać nie tylko z punktu widzenia poszczególnych faz i etapów, ale także z perspektywy zadań i ról oczekujących menedżera.

Pierwszym z zadań coachingu stojących przed menedżerem jest bycie trenerem. Wymaga to posiadania określonych umiejętności i wiedzy, które przełożony nie zawsze ma. Z drugiej strony ma on jednak duże doświadczenie zawodowe, którego nie mają zawodowi szkoleniowcy.

Trener (menedżer) powinien dzielić się swoimi doświadczeniami i stworzyć optymalne warunki do nauki. Ponadto, powinien on utrzymać wysoką motywację ucznia, wytworzyć silną wzajemną relację, dobrą sieć komunikacyjną oraz stworzyć możliwości przepracowania przez podwładnego nabytej już wiedzy.

Drugie zadanie trenera to zajmowanie się karierą podwładnego. Pozostając w ścisłej relacji i dobrej komunikacji z podwładnym przełożony jest w stanie poznać jego oczekiwania, możliwości oraz połączyć je z wiedzą dotyczącą struktury i relacji w organizacji. Jego zadaniem jest pomoc uczniowi w podjęciu wszelkich decyzji związanych z karierą. Dzięki informacyjnemu sprzężeniu zwrotnemu plany te i decyzje są bardziej adekwatne i realistyczne.

Trzecim zadaniem trenera jest walka z pojawiającymi się trudnościami, problemami i oporem związanym z nauką podwładnego. Istnieje kilka najczęściej pojawiających się przyczyn tych trudności:

- podwładni mogą nie wiedzieć, co robić, co wymaga analizy ich braków i przekazania dodatkowych informacji;
- uczniowie mogą też nie wiedzieć, jak coś zrobić, co wskazuje na brak pewnych umiejętności, które mogą być skompensowane i nabyte poprzez aktywny trening;
- pracę mogą utrudniać konflikty i bariery, głównie w relacjach z otoczeniem pracownika. Trener powinien wykazać się asertywnością, umiejętnością zarządzania konfliktami i zdolnościami negocjacyjnymi;

– pracownicy mogą nie chcieć realizować planu treningowego; to zaś ociera się o zagadnienia motywowania, wyznaczania standardów i planów rozwoju¹.

Ostania zadaniem pełnionym przez menedżera zajmującego się coachingiem to bycie mentorem. Często zdarza się, iż coach staje się mentorem, który uczestniczy nie tylko w troskach, obawach, frustracjach i kłopotach pracownika, ale także w jego sukcesach, zwycięstwach i radościach często niezwiązanych z pracą.

W literaturze przedmiotu podkreślano wielokrotnie, że większość menedżerów ma utrwalone i względnie stałe sposoby swojego funkcjonowania. Badania wskazują, iż najlepsi z nich są w stanie posługiwać się całym zakresem różnych stylów zarządzania wybieranych w zależności od sytuacji. Wybór konkretnego stylu kierowania ujawnia się także w danych warunkach pracy całej organizacji.

Najczęściej dokonuje się kwalifikacji stylu kierowania w aspekcie kombinacji dwóch wymiarów: troska o ludzi i troska o zadania (produkcję) – patrz rysunek 3.2.



Źródło: A. K. Koźmiński, W. Piotrowski, *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, PWN, Warszawa 2007, s. 342.

Rys. 3.2. Style kierowania

¹ *Personel...*, wyd. INFOR, 16-30.09.2000.

W literaturze przedmiotu podkreślano wielokrotnie, że najlepsze rezultaty mieli ci, którzy dostosowali styl kierowania do potrzeb chwili i pojawiających się okoliczności. Istotą wyboru stylu zarządzania jest również czynnik związany z aspektem ludzkim, a mianowicie gotowość pracownika. Powinna to być gotowość do bycia zarządzanym w określony sposób oraz do wykonania wyznaczonego tą metodą zadania. Zbyt wygórowane żądania lub za duże zaufania do chęci pracownika spowoduje, że nie będzie on pracował optymalnie.

Decyzja o wyborze stylu zarządzania leży po stronie menedżera. Powinien on zachować się elastycznie. Zasadniczego znaczenia nabiera tutaj kryterium jego skuteczności. Po gruntownej analizie zwierzchnik może zdecydować się na:

- instruowanie (nadzór i jednostronna komunikacja, gdy pracownik okazuje się niechętny i niekompetentny);
- motywowanie (wspieranie, zachęcanie, gdy osoba jest kompetentna, lecz niechętna),
- coaching (gdy pracownik jest chętny, ale niekompetentny. Osoba taka posiada wysoką motywację, sam inicjuje działania, potrzebuje jedynie wskazówek, oraz wymiany informacji),
- delegowanie (polegające na ogólnym tylko nadzorze i monitorowaniu oraz zgodzie na realizację metodą zaproponowaną przez podwładnego, gdy jest on zarówno kompetentny, jak i chętny)¹.

Wyniki analizy literatury przedmiotu wskazują, że słabym punktem coachingu jest konieczność posiadania wysokiej motywacji przez pracownika. Coaching wymaga dłuższej i systematycznej współpracy nienastawionej na szybkie efekty. Nieodpowiednio i nieodpowiedzialnie używany coaching może przysporzyć więcej szkód niż zysków.

Do zasadniczych uwarunkowań, które mają wpływ na efekty coachingu zaliczamy:

- wewnętrzny potencjał firmy i jej pracowników. Potencjał ten (zarówno pracownika, jak i coacha) stopniowo i umiejętnie uwalniany pozwala na pełne zaangażowanie;
- synergia, czyli współpraca dwóch lub więcej osób i ich wzajemny wpływ na osiągane rezultaty owocuje wynikami pracy wykraczającymi poza możliwości pojedynczych osób. Wiedza, umiejętności i kompetencje obu stron mogą się wzajemnie uzupełniać i przyczyniać do generowania nowych idei;

¹ *Personel...*, wyd. INFOR, 1-15.09.2000.

- plastyczność, czyli precyzyjne i stopniowe dostosowanie kontroli nauczyciela do postępów ucznia;
- nauka, która obejmuje długie współdziałanie oraz informacje otrzymywane przez obie strony umożliwiają wymianę wiadomości, bardziej systematyczną i opartą na procesie uczenia się osób dorosłych, a niewynikającą jedynie z rozwiązywania aktualnie pojawiających się problemów¹.

Jednym z podstawowych założeń coachingu jest wspólne wypracowywanie rozwiązań i wzbudzanie w podwładnych motywacji do ich zastosowania. Dlatego należy rekomendować te programy, w których uczestnicy poza poznaniem narzędzi i technik są dodatkowo motywowani do ich stosowania w praktyce. Coaching to elastyczność i dostosowanie się do podwładnego.

Zaufanie, bezpieczne popełnianie błędów oraz częste spotkania z bezpośrednim przełożonym to słowa kluczowe w coachingu. Najskuteczniejsze programy wprowadzania coachingu to takie, w których wdrażający jest jednocześnie członkiem zarządu oraz jest w stanie zaangażować większość naczelnego kierownictwa w doskonalenie swoich kompetencji.

Kolejnym problemem jest brak czasu dla podwładnych. Polski menedżer woli wszystko robić sam i nie znajduje czasu na delegowanie zadań, nie mówiąc już o rozwijaniu kompetencji swoich podwładnych. Dopóki menedżer nie uświadomi sobie, że zarządzanie to osiągnięcie celów poprzez innych ludzi, coaching będzie się wiązał z działaniami fasadowymi. W związku z tym menedżerom uczącym się coachingu potrzebny jest coaching umożliwiający im wygospodarowanie czasu na nową dyscyplinę.

Stwierdzenie, że „mylić się jest rzeczą ludzką” często nie ma przyzwolenia. A przecież porażki są nieuchronnym skutkiem ludzkiego działania. Wprowadzenie filozofii coachingu musi się wiązać z jasnym przekazem dla całego personelu, że ma on prawo mylić się, ale również należy zrobić wszystko, aby temu zapobiec.

Coaching jest inwestycją czasu w ludzi. Inwestycja ta jest przeprowadzana przez menedżera, który zwykle jest wykwalifikowanym specjalistą. Dlatego w organizacjach niecierpliwych, kierujących się tylko doraźnymi celami, mogą pojawić się naturalne bariery uniemożliwiające pełne wprowadzenie coachingu. Warto, więc wiedzieć wcześniej, że coaching to inwestycja przynosząca efekty długookresowe.

¹ *Personel...*, wyd. INFOR, 16-30.09.2000.

Typologia coachingu

W praktyce ten proces szkoleniowy przybiera różnorodną postać. Przyjmując za kryterium podziału miejsce pracy trenera możemy wyróżnić coaching: wewnętrzny i zewnętrzny.

Coaching wewnętrzny – prowadzony przez ekspertów wybranej dziedziny, trenerów wewnętrznych pracujących w danej organizacji. Posiadają oni duże doświadczenie i mają właściwe predyspozycje interpersonalne, aby wspierać pracowników w rozwoju ich kompetencji.

Coaching zewnętrzny – z udziałem zewnętrznych trenerów (konsultantów); dotyczy rozwoju umiejętności menedżerów wyższego i najwyższego szczebla.

Ze względu natomiast na **cel**, poziom umiejętności szkolonego oraz aktualne potrzeby organizacji wymienia się coaching:

- tradycyjny – szkolony wykazuje małą wiedzę;
- zaawansowany – szkolony ma jeszcze niezbyt duże umiejętności;
- egzaminacyjny – szkolony posiada już pewien poziom umiejętności, ale istnieje potrzeba sprawdzenia, w jakim stopniu odpowiadają one oczekiwaniom firmy;
- mistrzowski – szkolony posiada znaczny poziom umiejętności, sprawnie wykonuje pracę¹.

W zależności zaś od **wyników pracy** członków personelu stosuje się coaching rozwojowy lub zaradczy.

Coaching rozwojowy jest stosowany wobec pracowników, którzy osiągają dobre rezultaty, a ich potencjał zawodowy nie jest w pełni wykorzystany. Otrzymują oni do wykonania odpowiednio dobrane zadania, co motywuje ich do pracy i daje szansę rozwoju zawodowego;

Natomiast **coaching zaradczy** dotyczy sytuacji, w których rezultaty pracy pracownika odbiegają od przyjętych norm i standardów. Służy on analizie przyczyn pogorszenia wyników i ustaleniu planu ich poprawy.

W literaturze przedmiotu podkreślano wielokrotnie, że podstawowym celem coachingu jest uwolnienie drzemiących w każdym człowieku możliwości i ujawnienie ukrytej wiedzy. Opiera się on na indywidualnej pracy trenera i menedżera nad wybranym, dokładnie określonym obszarem lub kompetencją do poprawy bądź udoskonalenia. Praca ta pozwala uzupełniać tylko to, co jest naprawdę niezbędne. Ta sama reguła odnosi się także, do coachingu w pracy. Prezes firmy nie musi być

¹ *Personel...*, wyd. INFOR, 1-15.11.2003.

69

ekspertem we wszystkim tym, czym zajmuje się jego załoga. Do jego zadań należy przede wszystkim:

- zapewnienie sprawnej komunikacji, przekazywanie pracownikom wizji, celów i wyzwań, jakie stoją przed organizacją;
- budowanie relacji interpersonalnych, ułatwianie interakcji zespołu czy grup, żeby sprawnie realizować cele;
- generowanie wyników, co jest możliwe dzięki sprawnie funkcjonującym zespołom, którym jasno zakomunikowane są założenia i cele.

Zadaniem coacha jest wskazanie pracownikom drogi umożliwiającej wykorzystanie w pełni swojego potencjału.

Wyniki przeprowadzonych analiz pozwalają sądzić, że najważniejszymi korzyściami płynącymi z zastosowania coachingu są:

- zwiększenie wydajności i efektywności pracy,
- lepsza jakość produktów i usług,
- poprawa relacji z klientami i obsługi klienta¹.

Tylko wtedy, gdy jest właściwie prowadzony coaching wpływa on pozytywnie na jakość zarządzania zasobami ludzkimi. Należy znaleźć odpowiedni czas i miejsce do jego przeprowadzenia. Szczególnie interesujący z punktu widzenia skuteczności szkolenia jest model 4C (patrz tabela 3.3.).

Tabela 3.3.

Coaching modelu 4C

Opis czynności	
1. Concurrence (wspólne uzgodnienie)	Pracownik wskazuje obszar rozwoju swoich umiejętności.
2. Content (problem)	Coach i pracownik wspólnie ustalają, co trzeba poprawić, na czym polega problem i razem poszukują możliwości jego rozwiązania.
3. Commitment (zaangażowanie)	Coach mobilizuje pracownika do podjęcia działań w celu rozwiązania zidentyfikowanego wcześniej problemu.
4. Congratulations or continuation (pochwała lub kontynuacja)	Coach nagradza pożądane zachowania pracownika lub uzyskuje jego zgodę na kontynuację prac nad ich doskonaleniem.

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Personel...*, wyd. INFOR, 1-15.11.2003.

¹ *Personel...*, wyd. INFOR, 1-31.08.2003.

N. Freedman jest autorką modelu 4C coachingu. Polega on na wykonaniu po kolei czterech czynności. Od angielskich określeń tych zadań wywodzi się skrótowa nazwa czterech C: concurrence (wspólne uzgodnienie), content (problem), commintment (zaangażowanie), congratulations or continuation (pochwała lub kontynuacja).

Ciekawym rodzajem coachingu jest **executive coaching**, który wykracza poza tradycyjne ramy programów rozwojowych czy szkoleń. Każdorazowo dostosowany jest do indywidualnych potrzeb i wymagań. Do głównych jego odbiorców należą pracownicy wyższego szczebla. Ma to niekwestionowany sukces w wywieraniu wpływu na oczekiwania i postawy pracowników oraz stosowane przez nich metody pracy.

Pracując z menedżerem trener przyczynia się do rozwoju umiejętności strategicznych osób w firmie. Executive coaching potrzebny jest, zatem przede wszystkim osobom zajmującym kierownicze stanowiska, które nie uzyskują oczekiwanych wyników albo tym, które mimo doskonałych rezultatów mogłyby osiągać więcej.

Executive coaching przynosi efekty w przypadku menedżerów, którym stres uniemożliwia realizowanie krótkoterminowych celów lub tym, którzy znaleźli się w okresie przejściowym, związanym bądź ze zmianą kariery zawodowej, zmianami kultury korporacyjnej firmy, fluktuacją kadry zarządzającej w związku z przejęciem, sprzedażą firmy, bądź redukcją etatów lub niespodziewanie szybką restrukturyzacją.

Następnym rodzajem coachingu jest **coaching zaawansowany** zwany czasem zorientowanym na zarządzanie wiedzą. Może on przybierać formę rozmowy jeden na jednego, ale częściej jest specyficznym spotkaniem trenera (menedżera) i jego zespołu (bądź części zespołu, której dotyczy problem). Nieprzypadkowo w kontekście zarządzania wiedzą duże znaczenie nadaje się rozmowie i dialogowi¹.

Wyniki badań nad uczeniem się ludzi w pracy pozwalają wyprowadzić następujące wnioski:

- gdy pracownik potrzebuje wiedzy jest najbardziej prawdopodobne, że zwróci się z tym pytaniem do znajomych w firmie;
- najczęściej uczymy się w miejscu pracy, nie zaś na kursach i szkoleniach.

Ważnych wskazówek może udzielić D. Bohm, który wymienia trzy podstawowe warunki, niezbędne dla dialogu w organizacji:

- otwartość na opinie innych osób;

¹ *Personel...*, wyd. INFOR, 1-31.07.2002.

- szacunek dla rozmówców i traktowanie ich jako kolegów;
- obecność arbitra w trakcie prowadzenia dialogu¹.

Ostatnim z zasadniczych rodzajów jest **coaching w pracy z zespołami**. Zespół można zdefiniować jako dwoje lub więcej ludzi współpracujących dla osiągnięcia wyników². W praktyce, aby coaching był skuteczny, zespół powinien składać się z 12-15 osób. Jeśli członków zespołu jest więcej jeden trener może nie wystarczyć.

Analiza literatury przedmiotu wskazuje, że podstawowym zadaniem trenera jest zredukowanie lub usunięcie zakłóceń, które nie pozwalają jednostce lub zespołowi wznieść się na optymalny poziom. Aby więc osiągnąć pożądane wyniki, trener musi zgrać indywidualne wysiłki uczestników w zgodne działanie zespołu.

Zespoły mają dobre wyniki, kiedy trener koncentruje się na zapewnieniu odpowiedniej liczby osób dysponujących podstawowymi umiejętnościami, doświadczeniami i znajomością zasad coachingu oraz traktuje popełnianie błędów jako okazję do nauki.

Oprócz podstawowych zasad coachingu jako procesu trener zespołu musi dodatkowo rozumieć podstawy dynamiki zespołu i zauważyć, w jaki sposób poszczególni uczestnicy mogą przyczyniać się do sukcesu grupy.

3.2. Mentoring

Wyniki przeprowadzonych analiz pozwalają stwierdzić, że jedną z najnowocześniejszych i najczęściej stosowanych form rozwoju potencjału pracowniczego jest mentoring. Mamy z nim do czynienia wtedy, gdy występuje partnerska relacja między starszym, doświadczonym kolegą (mistrzem) a uczniem (studentem, pracownikiem itp.). Demonstrowane przez starszego kolegę zachowania stanowią wzorzec do naśladowania. Wspomaga on ucznia w rozwoju jego kompetencji. Zorientowany jest on na odkrywanie i rozwijanie potencjału pracownika. Mentoring w głównej mierze opiera się na inspiracji i przywództwie. Polega głównie na tym, by uczeń, dzięki odpowiednim zabiegom mistrza, poznawał siebie, rozwijając w ten sposób samoświadomość, i nie lękał się iść wybraną przez siebie drogą samorealizacji³.

¹ *Personel...*, wyd. INFOR, 1-31.06.2004.

² E. Parsloe, M. Wray, *Trener...* wyd. cyt., s. 71.

³ <http://pl.wikipedia.org/wiki/Mentoring>, 11.10.2007.

Zgodnie ze współczesną wiedzą mentoring rozumiany jest jako proces sprawowania opieki nad pracownikiem w różnych stadiach jego zawodowego rozwoju i kariery w przedsiębiorstwie – od momentu zatrudnienia aż do osiągnięcia pozycji na szczycie. Innymi słowy można określić go jako nowoczesną formę doskonalenia umiejętności menedżerskich pracowników poprzez wykorzystanie doświadczenia i szerokiego rozeznania pracowników o wyższych kompetencjach i pozycji w hierarchii organizacyjnej.

Podstawowym celem stosowania mentoringu jest przyspieszenie procesu adaptacji i rozwoju pracowników w firmie poprzez udzielenie im pomocy w zrozumieniu kultury organizacyjnej, panujących reguł, sposobów podejmowania decyzji i typowych metod rozwiązywania problemów. Osiąganie tych celów odbywa się poprzez indywidualny trening realizowany podczas tzw. spotkań mentoringowych¹.

Mentoring obejmuje bezpośrednią pomoc w rozwoju, pomoc i nieformalną wymianę wiedzy. Nie jest konieczne nadzwyczajne imponowanie podopiecznemu własną wiedzą i doświadczeniem. Wystarczy zachęta i wzbudzanie entuzjazmu².

Mentor to człowiek doświadczony, który chce podzielić się swoją wiedzą z drugą osobą o doświadczeniu skromniejszym. Jest on czymś pośrednim między rodzicem a kolegą, postacią pojawiającą się na ścieżce rozwoju ucznia tylko na pewien czas.

Z powyższego wynika, że **mentorzy to ludzie, którzy pomagają innym wyzwolić ich własny potencjał.**

W literaturze przedmiotu podkreślano wielokrotnie, że odniesienie sukcesu w mentoringu w znacznej mierze zależy od właściwego doboru osób pełniących rolę mistrza. Powszechnie przyjmuje się, że mentora powinny charakteryzować następujące cechy:

- duże doświadczenie zawodowe i kierownicze;
- wysoka pozycja w hierarchii organizacyjnej;
- dobra znajomość obszaru działania podopiecznego;
- szeroki dostęp do informacji i zasobów organizacyjnych;
- predyspozycje do uczenia i wpływania na innych;
- powszechny szacunek i zaufanie;
- podobny do podwładnych system wartości;
- umiejętność słuchania innych;
- dyskrecja;

¹ *Personel...*, wyd. INFOR, 1-15.02.2000.

² *E. Parsloe, M. Wray, Trener...* wyd. cyt., s. 79.

- uprzejmość w stosunku do innych;
- skłonność do poświęcania czasu innym i dzielenia się informacjami.

Dobór mentora ma zasadnicze znaczenie dla efektywności i powodzenia całego treningu. Działania mentora muszą jednak mieć charakter dobrowolny.

Należy pamiętać, że rola mentora nie polega na przejmowaniu odpowiedzialności za rozwiązywanie problemu. Ogranicza się jedynie do udzielania pomocy i wskazówek, pozwalających na jego samodzielne rozwiązywanie.

W literaturze przedmiotu wielokrotnie podkreślano, że w roli mentora nie powinien występować bezpośredni przełożony pracownika. Jego udział w procesie mentoringu powinien sprowadzać się do pomocy w określaniu kierunków i obszarów pożądanego doskonalenia pracownika.

W literaturze przedmiotu najczęściej wyróżnia się trzy podstawowe typy mentorów:

1. **Mentor korporacyjny**, który ma być przewodnikiem, doradcą i konsultantem na różnych etapach kariery (od rozpoczęcia pracy, przez formalny rozwój, aż do stanowisk kierowniczych i emerytury);
2. **Mentor branżowy**, powołany przez organizacje zawodowe lub agencje rządowe po to, by prowadził kandydata przez program szkolenia wymagany do zdobycia oficjalnych kwalifikacji;
3. **Mentor społeczny**, który ma być przyjacielem, doświadczonym doradcą lub konsultantem dla ludzi znajdujących się w różnych niekorzystnych sytuacjach życiowych – takich, w których mają mniejsze od innych szanse lub są czymś zagrożeni¹.

Do głównych zadań mentoringu należy doprowadzenie do pozytywnych zmian zarówno jednostek, jak i całej organizacji. Mentoring inicjuje dwustronną komunikację i osłabia strach przed układem hierarchicznym. Wśród zalet opisywanej metody można także wymienić niskie koszty i efektywne wykorzystanie doświadczenia posiadanego przez starszych pracowników. Do głównych zadań mentoringu należą²:

- podnoszenie kwalifikacji pracowników;
- doskonalenie i rozwój umiejętności menedżerskich pracowników;
- przyspieszenie procesu adaptacji i rozwoju nowych pracowników;
- pomoc w realizacji ścieżek kariery;

¹ Tamże, s. 80.

² *Personel...*, wyd. INFOR, 1-15.02.2000.

- 74
- identyfikacja niewykorzystywanych umiejętności i zdolności;
 - lepsze dopasowanie pracowników do zadań;
 - poprawa komunikacji wewnętrznej;
 - obiektywna ocena kompetencji pracowników;
 - wzrost stopnia identyfikacji pracowników z firmą;
 - umożliwianie kobietom równoprawnego rozwoju i awansu.

Wdrażanie mentoringu

Mentoring podobnie jak coaching jest procesem. Jednak, podczas gdy w coachingu chodzi o zapewnienie możliwości i pomocy, mentoring to w istocie proces wspierania. Jego główne etapy to: potwierdzenie planu rozwoju osobistego, inspirowanie do samodzielnego kierowania nauką, udzielanie wsparcia w realizacji planu rozwoju osobistego oraz pomoc w ocenie wyników¹.

1. Potwierdzenie planu rozwoju osobistego.

Za plan rozwoju osobistego bezpośrednio odpowiada uczeń i jego trener. Mentor może brać udział w każdym etapie przygotowania planu rozwoju osobistego. Jednak pełni tu jedynie rolę pomocniczą, zapewniając dostęp do informacji, wskazówki i informacje zwrotne. Nie odpowiada bezpośrednio za wyniki ucznia.

Mentor musi przygotowywać się do swojej roli, analizując, identyfikując i przewidując potencjalne potrzeby ucznia związane z osiąganiem przez niego celów dotyczących nauki i rozwoju. Musi zwracać baczną uwagę na okoliczności, w których funkcjonuje uczeń, takie jak osobiste przekonania, możliwości, aspiracje i preferowane style nauki.

2. Inspirowanie do samodzielnego kierowania nauką

Jedną z cech dobrego planu rozwoju osobistego jest stopień, w jakim pozwala on na samodzielne kierowanie tokiem własnej nauki. Nie każdy jednak dysponuje doświadczeniem wystarczającym do jego realizacji.

Najistotniejszym aspektem mentoringu jest zadbanie o to, by działania mentora nie wpływały negatywnie na codzienne relacje między uczniem a jego przełożonym. Uczeń powinien być przy każdej okazji inspirowany do samodzielnego rozwiązywania wszelkich problemów z szefem i kolegami.

3. Udzielanie wsparcia w realizacji planu rozwoju osobistego.

Natychmiast po rozpoczęciu realizacji planu rozwoju osobistego mentor musi być gotowy do pomocy. W praktyce oznacza to uzgodnienie harmonogramu spotkań,

¹ E. Parsloe, M. Wray, *Trener...*, wyd. cyt. s. 82-85.

które powinny odbywać się z taką częstotliwością, jak wydaje się niezbędne. Dobrze jest też ustalić zasady organizowania spotkań, związanych z sytuacjami nagłymi lub nieprzewidywanymi.

Ogromne znaczenie ma sposób udzielania przez mentora pomocy i informacji. Ważne są tu oczywiście czas, tempo i poziom. Należy unikać narzucania uczniom własnych naturalnych preferencji. Czasem proszą oni mentora o radę i sugestię. Istotne jest by udzielać takich rad wyłącznie na wyraźną prośbę, a nie narzucać się z nimi uczniowi, aby podkreślić swoją pomocną rolę.

4. Pomoc w ocenie wyników.

Pomoc uczniowi w przygotowaniach do formalnej oceny jest ważną funkcją mentora. Bardzo korzystne jest tu przypomnienie o znaczeniu samooceny i opinii kolegów o jakości własnych działań.

Aby pomóc uczniowi w analizie przyczyn ewentualnych problemów w nauce, a także wskazać korzyści płynących z realizacji planu rozwoju osobowego dla samego ucznia i całej organizacji, mentor może wykorzystać otwarte, zmuszające do przemyśleń pytania.

Realizacja idei mentoringu w praktyce wiąże się z różnymi przeszkodami uniemożliwiającymi jego efektywne stosowanie. Można tu zaliczyć:

- trudność ze znalezieniem odpowiednich mentorów,
- różnorodne uprzedzenia występujące w przedsiębiorstwie,
- zakłócenia normalnej pracy,
- niejasne określenie roli mentora i realizacji między nim a podwładnym,
- niechęć mentora do poświęcenia podopiecznemu czasu i uwagi,
- skłonność do przejmowania przez mentora odpowiedzialności za zadania realizowane przez podopiecznego¹.

3.3. Benchmarking

Benchmarking (badania porównawcze lub analiza porównawcza) polega na porównywaniu procesów i praktyk stosowanych przez własną firmę z występującymi w przedsiębiorstwach uważanych za najlepsze w danej dziedzinie².

Wyniki przeprowadzonej analizy literatury przedmiotu pozwalają stwierdzić, że benchmarking nie jest zwykłym naśladownictwem. Polega on na identyfikacji

¹ *Personel...*, wyd. INFOR, 1-15.02.2000.

² <http://pl.wikipedia.org/wiki/Benchmarking>, 13.10.2007.

czynników, które sprawiają, że analizowany proces jest efektywniej realizowany w innej firmie, a następnie wskazanie możliwości adaptowania najlepszych rozwiązań we własnym przedsiębiorstwie.

Benchmarking jest poszukiwaniem wzorcowych form działania, które umożliwiają organizacji uzyskiwanie jak najlepszych wyników poprzez uczenie się od innych¹. W warunkach rynkowych jest to przede wszystkim porównywanie sposobów funkcjonowania danej firmy i przedsiębiorstw z nią konkurujących. Wszystkie definicje benchmarkingu akcentują jego ciągłość (permanentne doskonalenie) i szeroki zakres stosowania (z powodzeniem można odnieść do każdej dziedziny, np.: produkcji, usług, handlu, itp.).

Rodzaje benchmarkingu

Literatura przedmiotu zawiera szereg różnorodnych klasyfikacji benchmarkingu. Najczęściej wymieniane są cztery jego główne typy:

- **wewnętrzny** (analiza kosztów działalności)²;
- **z konkurencją** (porównanie z liderami w obszarze swojej działalności);
- **funkcyjny** (porównanie z liderami nie należącymi do konkurencji);
- **rodzajowy** (porównanie procesów, zachodzących w obrębie różnych dziedzin, w całkowicie odmiennych branżach).

Oprócz wyżej wymienianych typów w literaturze przedmiotu opisywane są również następujące rodzaje benchmarkingu:

Kolaboracyjny – grupa firm wymienia między sobą wiedzę i informacje o najlepszych praktykach.

Kooperacyjny – w którym jedna z firm otrzymuje od innej informacje o jej najlepszych praktykach.

Najlepszych rozwiązań praktycznych – skupia się na porównaniach dotyczących praktyki zarządzania, umożliwiających efektywne wykonywanie procesów.

Strategiczny – obserwacja procesów gospodarczych z perspektywy długich okresów i osiągnięć światowych. W celu określenia kluczowych czynników sukcesu liderów rynkowych porównuje się ich wizję, misję i strategię.

¹ *Personel...*, wyd. INFOR, 1-31.07.2000.

² **M. Armstrong**, *Zarządzanie...*, wyd. cyt. s. 514.

Etapy wdrażania benchmarkingu

Analiza przedmiotu pozwala stwierdzić, że istnieje wiele rozbieżności, co etapów wdrażania benchmarkingu. W celu uproszczenia dalszych rozważań proponuje się następujący podział etapów jego wdrażania:

1. Powołanie zespołu do przeprowadzenia analiz.
2. Wyznaczanie obszaru działania.
3. Nawiązanie kontaktu ze współuczestnikami procesu porównywania.
4. Zbieranie informacji.
5. Analiza uzyskanych informacji.
6. Opracowanie planu zmian.
7. Wprowadzenie zmian¹.

Zaangażowanie i odpowiedzialność ścisłego kierownictwa są najbardziej pożądanymi czynnikami stymulacji i promowania inicjatywy benchmarkingowej². Można go uzyskać już na samym początku dzięki szkoleniom i objaśnianiu, czym jest benchmarking, jak można go wykorzystać dla dobra firmy i jak wprowadzić zmiany.

Potrzebę zmian w organizacji zazwyczaj stwierdza wyższe kierownictwo, które powinno aktywnie uczestniczyć w działalności zespołu benchmarkingowego i wziąć odpowiedzialność za projekt. Podjęcie badań porównawczych musi być zaplanowane i stanowić element strategii firmy. Zapewni to ciągłość i klarowność zarówno dla ludzi z zespołu benchmarkingowego, jak i tych z zewnątrz. Aktywnością trzeba sterować i kontrolować ją, jeżeli firma ma odnieść korzyści z tych działań.

W literaturze przedmiotu podkreślano wielokrotnie, że jeżeli w firmie nastąpić mają zmiany na lepsze, to benchmarking muszą potraktować poważnie wszyscy zaangażowani. Podobnie jak w przypadku każdej nowej strategii firmy, musi istnieć wiara w potrzebę zmiany, dlatego konieczne jest wzbudzanie przez kierownictwo ciągłego entuzjazmu dla przemian w firmie.

Zasadniczego znaczenia w skutecznym wdrożeniu benchmarkingu nabiera ustalenie luki między wynikami własnej i innych organizacji oraz stwierdzenie, jaką część doświadczeń innych można zastosować u nas, aby tę lukę zlikwidować. Analiza wyników porównawczych obejmuje zarówno dane liczbowe, jak i opis procesów, które oceniano. Nie bez znaczenia jest również koszt, jaki należałoby przy tym ponieść.

¹ www.kadry.info.pl, 11.10.2007.

² A. Poczowski, *Zarządzanie szkoleniami w firmie*, PWE, Warszawa 2002, s. 178.

15

Kolejnym istotnym elementem w benchmarkingu jest kodeks etyczny¹. Firmy korzystają z formalnych zabezpieczeń w postaci porozumienia o zachowaniu tajemnicy, a także nie wykorzystują uzyskanych informacji przeciwko swoim partnerom stosując również zasadę wzajemnej wymiany informacji². W takim ujęciu benchmarking może być określany jako potrzeba ciągłego konfrontowania własnych osiągnięć z wynikami najlepszych przedsiębiorstw w danej branży.

Wyniki przeprowadzonych badań pozwalają zidentyfikować następujące zalety benchmarkingu:

- możliwość współpracy z liderami w danej branży;
- zaangażowanie pracowników w proces zmian w firmie;
- wypracowanie nowych strategii rozwoju;
- poprawa efektywności przedsiębiorstwa;
- podążanie w kierunku organizacji uczącej się.

Natomiast do głównych wad benchmarkingu możemy zaliczyć:

- niechęć wdrażania pomysłów zewnętrznych (wewnętrzny opór z powodu poczucia odmienności od innych organizacji);
- postrzeganie benchmarkingu jako szpiegostwa lub wywiadu gospodarczego;
- naśladownictwo ogranicza w pewnym sensie kreatywność, co w perspektywie może okazać się zjawiskiem niekorzystnym.

3.4. E-learning

Wyniki przeprowadzonej analizy literatury przedmiotu pozwalają stwierdzić, że szkolenia, treningi, doskonalenie umiejętności zawodowych, inwestowanie w pracownika stało się standardem we wszystkich nowoczesnych firmach na świecie. Korzystanie zaś z najnowszych technologii jest dziś nieodzownym elementem skuteczności nauczania.

E-learning to nauczanie na odległość z wykorzystaniem technik komputerowych i Internetu. Pozwala on na wspomaganie procesów dydaktycznych przy wykorzystaniu sieci informatycznej. Umożliwia on ukończenie kursu a nawet studiów bez konieczności fizycznej obecności w sali wykładowej. E-learning służy nauczaniu elastycznemu, nauczaniu na odległość. Może być również łączony z tradycyjnym

¹ J. Bramham, *Benchmarking w zarządzaniu zasobami ludzkimi*, OE, Kraków 2004, s.156.

² *Personel...*, wyd. INFOR, 1-15.04.2000.

nauczaniem w formie kursów mieszanych. Dlatego jest on jednym z elementów szeroko rozumianej edukacji¹.

Termin e-learning jest ściśle powiązany z szerokim stosowaniem w nauczaniu technologii elektronicznej. Jest on szerszym pojęciem od nauczania online, które oznacza nauczanie jedynie przez sieć internetową. Przy czym w przypadku zaadoptowania technologii mobilnych używamy pojęcia m-learningu.

W literaturze przedmiotu podkreślano wielokrotnie, że upowszechnienie dostępu do Internetu sprzyja wprowadzaniu nowych metod nauczania do istniejącego modelu edukacji powszechnej oraz kształcenia zawodowego. Dziś pojęcie tego typu nauczania wiąże się głównie z edukacją wirtualną poprzez Internet. Jednakże próba ograniczania tego fenomenu jedynie do obszaru Internetu jest zbyt daleko posuniętym uproszczeniem.

Elektronika w e-learningu jest istotna, ale nie najważniejsza. Pozwala ona, bowiem przekazywać nośniki informacji i umożliwia działanie w dużej skali, stwarza szansę na naukę w dowolnym miejscu, czasie oraz dostosowanie tempa nauki do indywidualnych możliwości ucznia. Technologie informatyczne umożliwiają szerokie wykorzystanie materiałów edukacyjnych w procesie szkolenia.

Dzięki dobrze przygotowanej platformie trenerzy i administratorzy szkolenia mogą na bieżąco obserwować postępy w nauce, co pozwala na optymalizację procesu kształcenia i wytyczanie indywidualnych ścieżek rozwoju. Ponadto przygotowane aplikacje pozwalają na szybkie uzyskiwanie informacji o popularności szkoleń, ich mocnych i słabych stronach, co pomaga w ocenie ich skuteczności.

Udostępniona poprzez Internet platforma e-learningowa jest narzędziem bardzo pożytecznym dla firm i instytucji mających charakter organizacji uczących się. Znakomicie pomaga w realizacji programów lojalnościowych, w procesie adaptacji nowych pracowników, w realizacji programów podnoszenia kwalifikacji zatrudnionych czy w programach mających na celu poprawienie efektywności obsługi klienta.

Z kolei system informatyczny pozwalający prowadzić szkolenia elektroniczne powinien być traktowany jako jedno z narzędzi motywowania pracowników, wspomagania ich rozwoju i kształcenia umiejętności zawodowych. W konsekwencji powinien być narzędziem budowy kapitału intelektualnego firmy i wzrostu przewagi

¹ <http://pl.wikipedia.org/wiki/E-learning>, 14.10.2007.

konkurencyjnej, a nie jak wskazują badania, narzędziem do kontrolowania podwładnych. Dla pracowników oznacza on przejęcie części odpowiedzialności za rozwój własnych kompetencji.

W literaturze przedmiotu podkreślano wielokrotnie, że motywacja to najbardziej krytyczny aspekt koncepcji szkoleń elektronicznych w firmie. Nawet najlepiej zaprojektowany kurs szkoleniowy nie odniesie sukcesu, jeśli jej zabraknie. Na początek projektanci nowego systemu motywacji nie powinni zakładać, że znają potrzeby i motywację grupy docelowej e-szkoleń.

Potrzeba tych szkoleń powinna być zanalizowana. Najprostszym sposobem jest wybór docelowej grupy lub jej reprezentantów, a następnie udzielenie przez nich odpowiedzi na pytania umieszczone w ankiecie. Analiza odpowiedzi udzielonych przez pracowników doprowadzi projektanta do istoty ich osobistego systemu motywacji, a następnie opracowania planu szkolenia.

Do zasadniczych elementów wpływających na motywację pracowników możemy zaliczyć: zaangażowanie, akceptację, zaufanie i zadowolenie.

Zaangażowanie – to zdobycie i podtrzymanie uwagi uczącego się pracownika.

Akceptacja – silnie akcentuje przekonanie ucznia o przydatności e-szkolenia i jego merytorycznej wartości. Wpływa na jego motywację.

Zaufanie – aspekt zaufania uwzględniony jest tylko w przypadku, gdy uczący się akceptuje szkolenie, wierzy w jego wartość i wkłada w nie swoje zaangażowanie.

Zadowolenie – uczący się powinien odczuwać satysfakcję z nauki lub zostać nagrodzony.

Analiza literatury przedmiotu pozwala wyprowadzić wniosek, że najbardziej motywującą nagrodą, jaką może uzyskać szkolący się, jest odkrycie, że zdobyta wiedza daje się stosować w rozwiązaniu dotychczasowych problemów. Jakkolwiek po każdym szkoleniu warto zaplanować wydruk certyfikatu lub inne narzędzie motywacji, które z pewnością spopularyzuje wśród pracowników ideę zdobywania wiedzy i wprowadzi element zdrowej konkurencji.

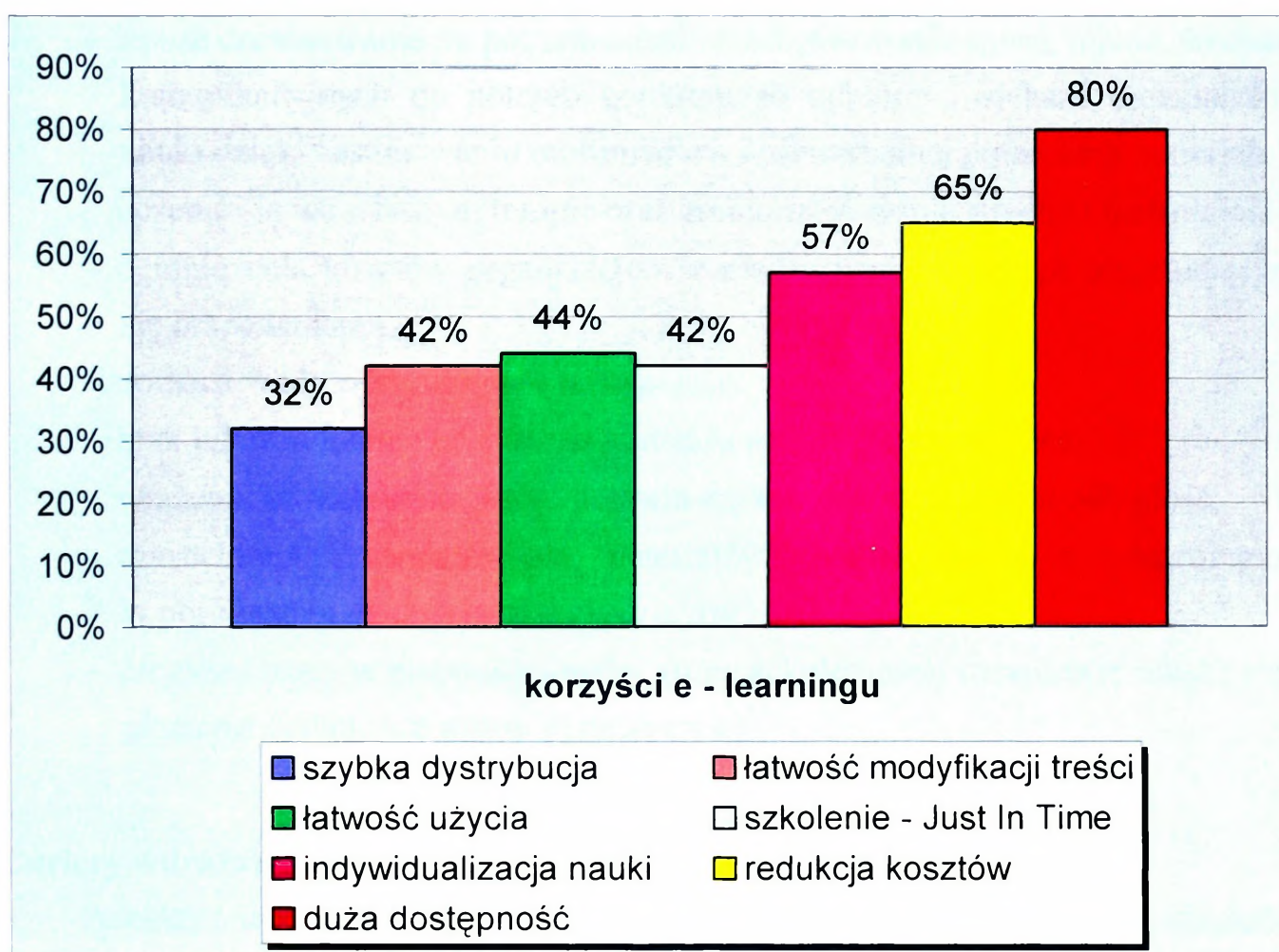
Korzyści płynące z e-learningu

W literaturze przedmiotu podkreślano wielokrotnie, że e-learning jest mniej kosztowny od szkoleń tradycyjnych przeprowadzanych w sali wykładowej. Dostawcy technologii e-learningowej są w stanie coraz lepiej zademonstrować oszczędności

i korzyści tej formy szkolenia. Prognozuje się, że w dłuższej perspektywie czasowej koszt e-nauczania stanowić będzie od 10% do 30% tradycyjnego szkolenia.

Oprócz tego widoczne są inne zalety, takie jak: wygoda, standaryzacja przekazu wiedzy, samodzielnie dostosowane tempo nauki oraz różnorodność dostępnej tematyki szkoleniowej. Niebagatelną zaletą e-learningu jest możliwość monitorowania postępów w kształceniu.

Coraz więcej korporacji rozważa wprowadzenie takich opcji jak tzw. *blended learning*, który łączy więcej niż jedną metodę dostarczania wiedzy w celu powiększenia efektywności szkoleń. Coraz bardziej rozwijają zintegrowane systemy e-learningowe i proponują coraz nowsze sposoby wdrażania e-nauczania. Wszystkie zalety najdokładniej przedstawia wykres 3.1.



Źródło: opracowanie własne na podstawie *Personel...*, wyd. INFOR, 1-29.05.2004.

Wykres 3.1. Korzyści płynące z e-learningu

Analiza literatury przedmiotu pozwala stwierdzić, że e-learning zmienia się. Coraz więcej firm poszukuje odpowiednich dla siebie rozwiązań, pojawia się coraz więcej ofert, lepiej rozpoznawane są potrzeby. Rozwój ten oznaczać będzie zmianę

proporcji pomiędzy gotowymi kursami a szkoleniami projektowanymi stosownie do indywidualnych potrzeb¹.

Klienci pragnący zamówić szkolenia elektroniczne dopasowane do potrzeb ich organizacji powinni przeprowadzić uważną selekcję wśród usługodawców. Należy zwrócić szczególną uwagę przede wszystkim na doświadczenie firmy szkolącej w danym zakresie oraz metodologię proponowaną przez wykonawcę. Istotnym kryterium wyborów jest zgodność ze standardami merytorycznymi i technicznymi. Należy również uwzględnić cenę (wraz z serwisem i uaktualnieniami). W wyniku tych działań możemy zidentyfikować wady i zalety proponowanych rozwiązań.

Do zalet e-learningu zaliczamy:

- ruchomy czas zajęć i wygodę uczniów (szczególnie, jeśli uczestniczą oni w innych zajęciach);
- lepsze dostosowanie do potrzeb uczniów (dostosowanie treści, metod, środków komunikacyjnych do potrzeb konkretnego odbiorcy, większe urozmaicenie nauki dzięki zastosowaniu multimediiów i niewerbalnej prezentacji materiału);
- uczenie się we własnym tempie oraz zminimalizowanie strachu i nieśmiałości;
- ograniczenia kosztów organizacjom z rozproszonymi i ciągle zmieniającymi się pracownikami.

Natomiast wady e-learningu są następujące:

- brak lub utrudnienie osobistego kontaktu ucznia z nauczycielem;
- wrażeniu odosobnienia, które pojawia się w trakcie uczenia na odległość;
- czasochłonność opracowania materiałów kompatybilnych z e-learningiem w porównaniu materiałami tradycyjnymi;
- droższe koszty w przypadku małej grupy szkoleniowej (uczniowie muszą sami płacić za dodatkowe usługi dydaktyczne)².

Bariery wdrażania e-learningu

Aspekty techniczne są najmniejszym problem wdrażania tego szkolenia. Techniczne procesy wdrożeniowe zostały przez producentów oprogramowania doskonale opisane, a osoby odpowiedzialne za poszczególne prace są z reguły odpowiednio przeszkolone. Działania te, szczególnie podczas wdrożeń w większej skali mogą być czasochłonne.

¹ *Personel...*, wyd. INFOR, 1-29.02.2004.

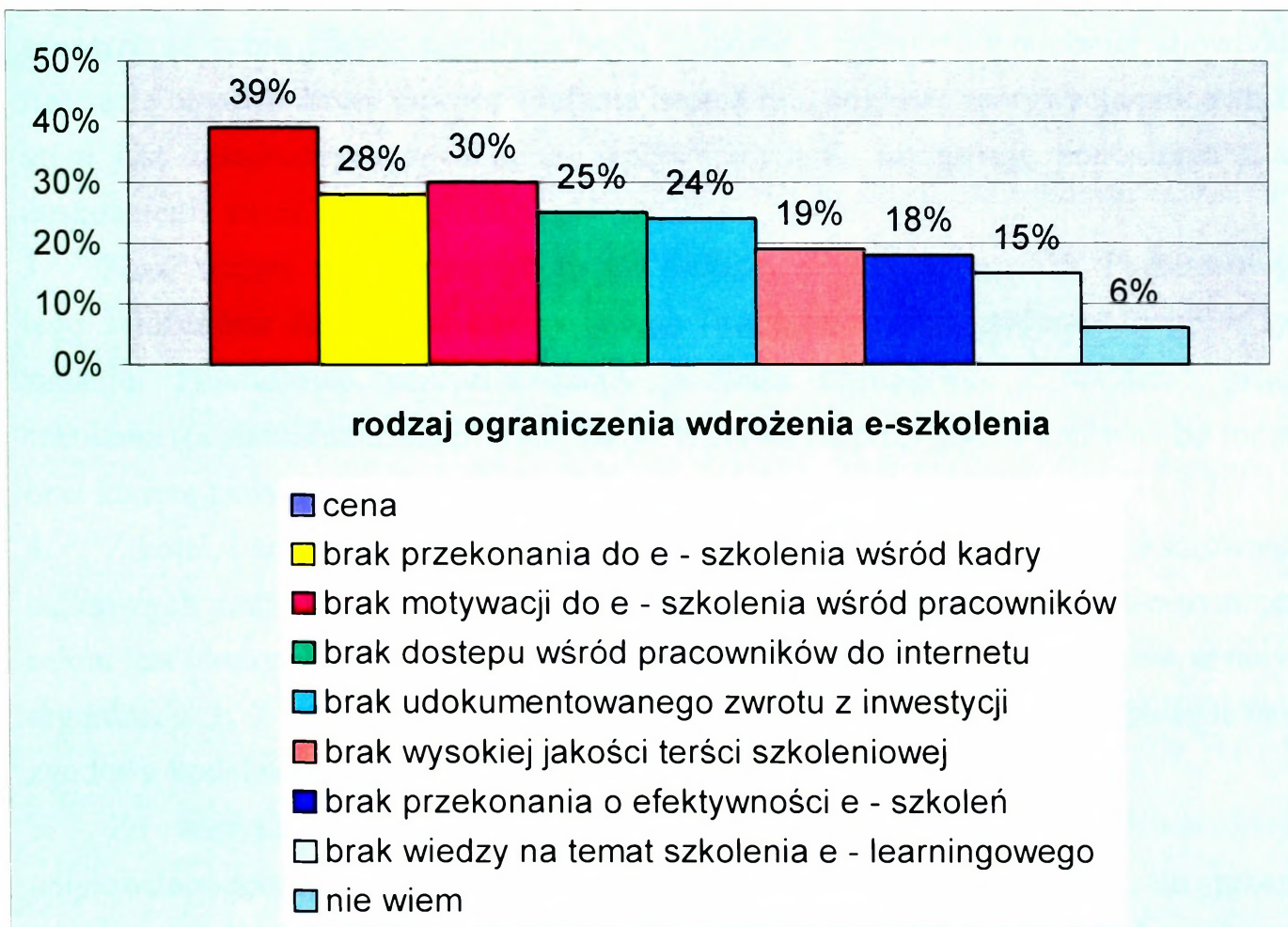
² http://pl.wikipedia.org/wiki/E-learning#Wady_i_zalety, 14.10.2007.

Uruchomienie platformy szkoleniowej jest głównym wyzwaniem procesu wdrażania e-learningu. Prawidłowo przeprowadzona faza wstępna tego wdrożenia ma na celu skuteczne przełamanie barier wejścia. To na tym etapie niezbędne jest opracowanie strategii e-nauczania.

Brak przekonania do tej formy szkolenia (doskonalenia) kadry w organizacji jest zasadniczą przyczyną słabego zainteresowania e-learningiem (patrz wykres 3.2.). Dlatego istotnym czynnikiem jego wdrożenia jest marketing.

Interesujące opracowanie treści szkoleniowej jest kolejnym elementem motywującym i zachęcającym do samodzielnego uczenia się. Bez odpowiednio dobranych treści nie da się uruchomić procesów e-nauczania.

Pomysłami na zachęcenie ludzi do korzystania z e-learningu mogą być przeprowadzenie dla pracowników krótkich szkoleń dotyczących jego znaczenia dla organizacji oraz zaproponowanie drobnych nagród w zamian za osiągnięcie sukcesu w realizacji szkolenia. Ważne jest również nagradzanie stałych uczestników szkolenia lub promowanie podnoszenia kwalifikacji zawodowych.



Źródło: opracowanie własne na podstawie *Personel...*, wyd. INFOR, 1-29.05.2004.

Wykres 3.2. Bariery wdrażania e-learningu

Pokonanie tych barier jest możliwe przede wszystkim poprzez zaangażowanie kompetentnego personelu do wcielenia w życie programu e-szkoleniowego. Przy czym należy dotrzymać kroku nowym rozwiązaniom, co przy obecnym tempie rozwoju w tej dziedzinie jest trudne w praktycznej realizacji. Należy również zachęcać ludzi do umiejętnego korzystania z Internetu jako wartościowego źródła wiedzy.

Powyższe rozważania pozwalają wyprowadzić następujące wnioski:

1. Dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość prowadzi do powstania wielu wyzwań w aspekcie procesu szkolenia kadr. W procesie tym należy uwzględnić nowe teoretyczne i praktyczne rozwiązania dydaktyczne. Szczęólnego znaczenia nabiera zastosowanie efektywnych sposobów postępowania. Z punktu widzenia skuteczności rozwoju zasobów ludzkich wskazane jest szerokie wprowadzenie do procesu dydaktycznego założeń coachingu, mentoringu, benchmarkingu oraz e-learningu.
2. Wprowadzenie coachingu wymaga od podmiotu nauczania (trenera) oraz podmiotu uczenia się (szkolonego) wzajemnego zaufania. W przypadku braku zawierzenia sobie efekty szkolenia będą znikome i najprawdopodobniej spowodują frustrację obydwu stron. Oprócz zaufania istotną rolę odgrywa motywacja pracownika, która jest zasadniczym czynnikiem wpływającym na akceptację ponoszenia trudu doskonalenia swoich umiejętności.
3. Zasadniczym celem mentoringu jest osobisty rozwój pracownika. Podstawowym jego założeniem jest to, że starszy kolega (mentor) wspiera podopiecznego w tym zadaniu. Prawidłowo przeprowadzony pozwala stymulować i wspierać proces szkolenia (doskonalenia) kadr organizacji. Wpływa on pozytywnie zarówno na rozwój oraz karierę zawodową ucznia, jak i mentora.
4. Z kolei, benchmarking opiera się na kreatywnym naśladownictwie (wzorowaniu) najlepszych rozwiązań w danej dziedzinie działalności organizacji. Głównym jego celem jest identyfikacja i wdrażanie tych rozwiązań, które przyniosły sukces w innych organizacjach. Z tego powodu twórcze i elastyczne wzorowanie się oraz postępowanie zgodne z kodeksem etycznym nabiera zasadniczego znaczenia.
5. Ze względu na szerokie stosowanie nowych technologii informatycznych najprawdopodobniej e-learning będzie coraz częściej wprowadzany do procesu szkolenia kadr w organizacji. Pozwala on ukończyć kurs lub studia bez konieczności fizycznego uczestnictwa. Zasadniczą jego zaletą jest możliwość indywidualnego uczenia się na odległość oraz dostosowanie tempa nauczania do potrzeb i indywidualnych możliwości szkolonego.

Rozdział 4

SUKCES SZKOLENIOWY

4.1. Kwestie ogólne

Zagadnienia dotyczące kontynuowania edukacji przez całe życie nie są czymś nowym, nie narodziły się pod koniec minionego wieku, czy też na początku dwudziestego pierwszego stulecia. Tego rodzaju idee zrodziły się stosunkowo dawno. Dokonując pewnego uogólnienia, można stwierdzić, iż zasadniczym powodem potrzeby podejmowania tego rodzaju zabiegów były zmiany stosowanych technologii i coraz bardziej złożone procesy wytwórcze. Niebagatelne znaczenie miało też obalenie szeregu mitów. Niektóre z nich negowały potrzebę edukacji dojrzałych pracowników, dostrzegając jedynie możliwości szkolenia ludzi młodych. Wyniki badań nad sprawnością intelektualną osób dorosłych szybko obaliły potoczne przekonanie o jej spadku w miarę upływu lat. Okazało się, iż nawet w okresie późnej dorosłości mogą, bez większych kłopotów, absorbować nową wiedzę czy umiejętności. W tej kwestii wiele dobrego zrobiły różnego rodzaju organizacje społeczne i międzynarodowe, zwłaszcza Międzynarodowa Komisja Rozwoju Oświaty UNESCO. Działająca pod kierunkiem Edgara Faure'a opracowała, na początku lat siedemdziesiątych minionego wieku, raport, w którym stwierdzono, iż edukacja powinna być powszechna i trwać przez całe życie. Wyraźnie, więc postulowano ideę kształcenia ustawicznego, która ma przygotować do życia w społeczeństwie przyszłości.

Choć tamten postulat nie zrodził się bezpośrednio z potrzeby pracowników i pracodawców, to jednak również odnosił się do osób dorosłych (dojrzałych). Zawierał, bowiem przesłanie potrzeby nieustannego rozwoju. Mówił o tym, że osiągnięty stan wiedzy i umiejętności ma swoje odniesienie czasowe; jest adekwatne do konkretnej sytuacji, w jakiej znajduje się człowiek, który ze swej natury jest zdolny i skłonny do rozwoju. Koresponduje to z poglądami A. Masłowa, traktującymi o potrzebie zaspokajania potrzeb wyższego rzędu, a szczególnie potrzebie samorealizacji. Zgodne jest to z poglądem, iż współcześnie pracownik powinien myśleć kategoriami przyszłości – być przygotowanym na to, co może nieść z sobą każda zmiana i przeszłość; do tego, jakie będą nowe wyzwania.

To patrzenie w przyszłość ma szczególne odniesienie do teraźniejszości. Nowoczesne organizacje, aby utrzymać się na globalnym rynku, który stawia coraz większe wymagania, muszą mieć wykwalifikowanych pracowników, którzy się systematycznie kształcą. Dziś w sferze biznesu panuje przekonanie, że na rynku utrzymują się tylko te organizacje, które będą zarządzać na styku kultur i będą zarządzać procesem przemian, który zależy w dużej mierze od możliwości intelektualnych i fachowych zatrudnionych pracowników, które trzeba systematycznie doskonalić¹. Innej alternatywy nie ma. Dobry menedżer, kierownik, prezes, szef, przełożony musi posiadać nie tylko korzystny zestaw swoich cech, ale również profesjonalną wiedzę i umiejętności, które w danej sytuacji pozwalają sprawnie kierować podwładnymi i efektywniej osiągać cele. W kontekście poruszanych zagadnień warto podkreślić, że nieodzowne są również stosowne kompetencje, które z reguły dotyczą *zintegrowanego wykorzystania zdolności, cech osobowości, a także nabytej wiedzy i umiejętności, w celu doprowadzenia do pomyślnego wykonania założonej misji*². Trzeba jednak pamiętać o tym, iż kompetencje dezaktualizują się w czasie.

Idea kształcenia ustawicznego (dydaktyki ustawicznej) była i jest także powodem różnego rodzaju nieporozumień terminologicznych między pedagogami, zwłaszcza w gronie andragogików. Po części jest to zrozumiałe. Dydaktyka nie jest nauką prostą. Są różne jej odmiany i konkretyzacje³.

To swego rodzaju zamieszanie pojęciowe wynika głównie z faktu, iż w tym przypadku podmiotem oddziaływania są ludzie dojrzały, z reguły czynni zawodowo i posiadający doświadczenia życiowe i profesjonalne. Jest to, więc stosunkowo szeroka grupa ludzi, którzy między sobą różnią się przede wszystkim celem podjętych działań i oczekiwaniami. Zróżnicowany prezentują również poziom intelektualny i fachowy. Zrozumiałe jest więc, że w takiej sytuacji zrodziło się wiele pomysłów na metody, formy i treści oddziaływania, tym bardziej, że jest pełna identyfikacja z koniecznością przebudowy tradycyjnego systemu w nowoczesny, aktywizujący uczniów proces nauczania i uczenia się⁴, a więc dwa wzajemnie powiązane procesy, które warunkują skuteczność kształcenia⁵.

Analizując pozycje zwarte, a dotyczące inwestowania w pracowników – ludzi dojrzałych – można wysnuć wniosek, że termin „szkolenie” jest różnie interpretowany.

¹ W. Bańka, *Zarządzanie personelem*, Toruń 2003, s.139.

² B. Szulc, T. Majewski, *Rozwój kompetencji kierowniczych*, Warszawa 2002, s. 8.

³ J. Pólturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 2004, s. 9.

⁴ Na ogół przyjmuje się, że *uczenie się to proces, w którego toku, na podstawie doświadczenia, poznania i ćwiczenia powstają nowe formy zachowania się i działania lub ulegają zmianom formy wcześniej nabyte. Uczenie się to nabywanie wiedzy, a nauczanie to działalność nauczyciela organizująca i ułatwiająca uczniom uczenie się.*

⁵ J. Pólturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1996, s. 93.

Nie do rzadkości należą opracowania, w których autorzy zamiennie używają różnych określeń, zwłaszcza szkolenie i kształcenie¹. Taką postawę tylko w części można zrozumieć. Pojęć tych nie można, bowiem traktować jako tożsame i używać ich zamiennie. Prawdą jest również fakt, że poruszając kwestie dydaktycznego oddziaływania na personel, w zależności od podmiotu oddziaływania, mamy do czynienia z kształceniem lub ze szkoleniem, czy też doskonaleniem zawodowym. Najczęściej jednak w odniesieniu do personelu, co najlepiej koresponduje z tytułem publikacji, będziemy mieli do czynienia ze szkoleniem, rozumianym jako uczenie pracowników do wykonywania czynności na stanowisku, na jakim zostali zatrudnieni lub stanowisku, które mogą piastować w niedługim czasie². Podczas szkolenia pracownicy mogą zdobywać nowe lub usprawniać już posiadane wzorce zachowań, wiedzę, umiejętności oraz rozwijać własne zdolności i zainteresowania³. To także wyraz dbania o swoją kondycję psychiczną i dążenie do wzrostu wartości na rynku pracy⁴. W wyniku zabiegów dydaktycznych lepiej wyszkoleni pracownicy potrafią elastyczniej podchodzić do swoich zadań, bardziej rozumieją sytuację przedsiębiorstwa i są twórczy oraz otwarci na nowe wyzwania⁵. Pracownicy, oprócz wzrostu kwalifikacji, utrzymują odpowiednie standardy funkcjonowania firmy, lepiej i szybciej dokonują adaptacji nowych technik pracy. Są bardziej innowacyjni i przedsiębiorczy, a także pełniej mogą się samorealizować. W tym miejscu warto przybliżyć stanowisko M. Kostery, która wyznaje pogląd, iż proces uzupełniania przez pracowników wiedzy jest niezbędny do prawidłowego wykonywania zadań na aktualnym stanowisku pracy oraz stwarza możliwości dalszego rozwoju, umiejętności i kompetencji pod kątem awansu, przesunięcia lub zmiany organizacyjnej⁶. To zaś oznacza, że pracownik poszerza swoje horyzonty, a to co posiada sprzyja rozwojowi jego osobowości. Tak rozumiane **szkolenia są inwestycją w przyszłość**. Ta szczególnego rodzaju inwestycja nie w pełni koresponduje z tzw. modelem oszczędnego szkolenia (doskonalenia pracowników), gdzie firmy wyraźnie preferują edukację pracowników bez większych zobowiązań finansowych i organizacyjnych.

Na ogół jednak szkolenia rozpatrywane w kontekście doskonalenia, traktowane są jako „trening” w nabywaniu umiejętności, które bezpośrednio wykorzystywane są

¹ W. Okoń traktuje kształcenie jako: ogół czynności i procesów umożliwiających ludziom poznanie przyrody, społeczeństwa i kultury, a zarazem uczestnictwo w ich przekształcaniu, jak również osiągnięcie możliwie wszechstronnego rozwoju sprawności fizycznej i umysłowej, zdolności i uzdolnień, zainteresowań i zamiłowań, przekonań i postaw oraz zdobycie pożądanych kwalifikacji zawodowych; Por. Z. Dobrowolski, *Szkolenie pracowników*, Zielona Góra 2002, s. 13.

² R.W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, Warszawa 1997 s. 436; Por. T. Listwan, *Słownik zarządzania kadrami*, Warszawa 2005.

³ G. Bartkowiak, *Psychologia zarządzania*, Poznań 2000, s. 142.

⁴ A. Pochtowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Warszawa 2003, s. 294.

⁵ *Elementy nauki o przedsiębiorstwie*, S. Marek (red.), Szczecin 2001, s. 393.

⁶ M. Kostera, *Zarządzanie personelem*, Warszawa 1999, s. 109.

na obecnie zajmowanym stanowisku. Doskonalenie natomiast rozwija zdolności potrzebne w przyszłej pracy¹.

Szkolenie jest częścią procesu kształcenia zawodowego, poza systemem szkolnym. Jest związane z rozwojem kwalifikacji zawodowych, a nie z ogólnym wykształceniem. Szkolenie nie obejmuje doksztalcania i nie jest ukierunkowane na konkretne stanowisko pracy. Różnica polega na uzyskanych kwalifikacjach. Zauważyć należy, że szkolenie nie podwyższa poziomu wykształcenia, nie daje uprawnień formalnie zobowiązujących wszystkich pracodawców do ich uznania, ma jedynie charakter szczegółowy i wykorzystanie nabytej w ich trakcie wiedzy jest możliwe jedynie w konkretnym miejscu pracy.

Szkolenie stanowi istotną część całego procesu uczenia się, chociaż uznaje się, że około 80% naszej wiedzy pochodzi z doświadczenia i samej pracy, a najwyżej 20% z zajęć odbywających się poza nią². Pomimo tego szkolenie jest ważnym elementem w procesie zarządzania zasobami ludzkimi. Szkolenia coraz częściej stają się działalnością planowaną, której celem jest podwyższenie istotnych z punktu widzenia organizacji kompetencji pracownika na konkretnym stanowisku pracy. Systematyczne postępowanie obejmuje: identyfikację potrzeb i wyznaczenie celów szkolenia, określenie treści, form i metod, realizacja planu, wykorzystanie wyników i ocenę efektywności działalności szkoleniowej³.

Szkolenie, będące motorem rozwoju ludzi w organizacji, związane jest z podwyższaniem kwalifikacji pracowników oraz zwiększaniem ich umiejętności radzenia sobie z ciągle zmieniającymi się wymogami w środowisku pracy. Motywuje ich do działań odpowiedzialnych, celowych, intensywnych, przemysłowych. Pozwala też na pełniejsze wykorzystanie pracowników w firmie⁴. Organizacja, która wiele uwagi poświęca szkoleniu, jest organizacją uczącą się, jest korzystnie postrzegana na rynku. Ten pozytywny wizerunek jest swego rodzaju magnesem, który przyciąga wysokiej klasy specjalistów chcących pracować w takiej firmie.

Według G. Łukasiewicza szkolenie i doskonalenie personelu zależy od działalności przedsiębiorstwa, które za swój cel przyjęło umożliwianie pracownikom zdobywanie, pogłębianie i poszerzanie posiadanej wiedzy⁵. Szkolenie i doskonalenie zawodowe pracowników nie są pojęciami tożsamymi, a więc charakteryzują się różnymi cechami.

¹ J. Łucewicz, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Zagadnienia wybrane*, Wrocław 1995, s. 59-60.

² A. Mayo, *Kształtowanie strategii szkoleń i rozwoju pracowników*, Kraków 2002, s. 92.

³ M. Kostera, *Zarządzanie personelem*, Warszawa 1999, s. 110

⁴ E. Masłyk-Musiał, *Ludzie w świecie biznesu*, Warszawa 2000, s. 179.

⁵ G. Łukasiewicz, *Rozwój kompetencji pracownika*, Warszawa 2002, s.51.

Interesująca informacja zawarta jest przez M. Armstronga w książce *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Autor odwołuje się do opracowanego przez Instytut Zarządzania Personalem w 1987 roku kodeksu postępowania w odniesieniu do doskonalenia zawodowego. Choć od tamtych lat minęło sporo czasu, to wyniki badań i sformułowane na tej podstawie wnioski (warunki) są aktualne, zwłaszcza w odniesieniu do polskiej rzeczywistości początku XXI wieku. W kodeksie tym określono warunki, jakie muszą być spełnione, aby doształcanie przyniosło korzyści zarówno organizacji, jak i jednostce. Warunki¹ te sprowadzają się do tego, że:

- 1) Przedsiębiorstwo musi mieć opracowany plan strategiczny. Zaleca się przy tym określenie wiedzy i umiejętności, jaką powinni posiadać pracownicy;
- 2) Kierownictwo musi być przygotowane i zdolne do ustawicznego rozwoju swoich umiejętności, by stawić czoło coraz to nowym wymaganiom. Pragnienie ciągłego rozwoju musi być rozbudzane przez organizację;
- 3) Gdy tylko jest to możliwe, powinno się łączyć naukę i pracę. Oznacza to, że pracownicy mają się uczyć rozwiązując problemy dnia codziennego i podejmując rzeczywiste wyzwania;
- 4) Pęd do wiedzy powinien iść z samej góry – członkowie rady nadzorczej i inni przedstawiciele ścisłego kierownictwa powinni świecić przykładem. Do obowiązków ścisłego kierownictwa należy, zatem regularna kontrola wyników doskonalenia, tak w odniesieniu do kierownictwa, jak i szeregowych pracowników;
- 5) Inwestowanie w ciągły rozwój powinno być traktowane przez najwyższe kierownictwo z taką samą uwagą, jak inwestowanie w badania, opracowywanie nowych produktów czy wyposażenie. **Ciągły rozwój to nie inwestycja luksusowa**, na którą można sobie pozwolić w czasach prosperity. W rzeczywistości im większe problemy napotyka organizacja, tym bardziej palącą staje się potrzeba kształcenia jej pracowników.

Na podstawie tego, co obserwujemy w szeregu organizacjach, można wysnuć wnioski, że coraz więcej przedsiębiorstw podejmuje się trudu organizowania i prowadzenia różnego rodzaju szkoleń czy też, co wymienia cytowana już M. Kostera², form realizacji kształcenia i rozwoju. Koresponduje to z dość powszechną opinią, iż szkolenia to wiele różnorodnych działań i form doskonalenia umiejętności, podnoszenia wiedzy i kwalifikacji w bardzo różnych obszarach. Oprócz kwestii bezpośrednio zawodowych, nie można zapominać o tym, iż szkolenie sprzyja poszerzaniu horyzontów pracownika, rozwijaniu jego cech osobowości, między innymi innowacyjności i kreatywności, a także zaspokojeniu potrzeby samorealizacji pracownika. Szkolenie to

¹ M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Kraków 2002, s. 189-190.

² M. Kostera, *Zarządzanie personelem*, Warszawa 1999, s. 110.

także podstawowy proces dla rozwoju i przemian człowieka oraz dostosowania się pracowników do efektywnej pracy na zmienionych stanowiskach i nowej procedury pracy.

Mówiąc o szkoleniu, mamy na myśli przede wszystkim doskonalenie i rozwój osób dorosłych, które zakończyły już formalną edukację na poziomie obowiązkowym¹. W takim pojmowaniu tego rodzaju zabiegu dydaktycznego nie precyzuje się dokładnie konkretnych działań odnoszących się do personelu (osób dorosłych), który z różnych powodów został poddany określonym zabiegom, ukierunkowanym na dostosowanie wiedzy, umiejętności lub kwalifikacji, czy też kompetencji do aktualnych lub przyszłych potrzeb. Takie pojmowanie szkolenia koresponduje z kategorią podrzędną – doskonaleniem, również jako elementem systemu personalnego organizacji, które już w swojej nazwie sugeruje, czego dotyczy. Każde szkolenie ułatwia radzenie sobie z wymaganiami związanymi z daną pracą. Jest motorem rozwoju ludzi w organizacji, wiąże się z podniesieniem kwalifikacji przez pracowników.

Człowiek dorosły, czynny zawodowo, ma możliwość się doskonalić. W niektórych firmach poprzez kierowanie pracowników na szkolenie przeciwdziała się tzw. kryzysowi dojrzałości². Wiek nie jest barierą utrudniającą wzbogacanie umiejętności fachowych. Szkolenie daje szereg korzyści zarówno pracownikowi, jak i organizacji. Korzyści te sprowadzają się głównie do tego, iż pracownik może stosunkowo szybko poradzić sobie z wymaganiami związanymi z pracą. Poszerzenie wiedzy i umiejętności pozwala pracownikowi poprawić ilość i jakość wyników oraz zmniejszyć liczbę błędów i ograniczyć marnotrawstwo, to także możliwość poszerzenia zakresu prac, a co za tym idzie i poszerzenie odpowiedzialności. Z kolei przełożony zwolniony jest, przynajmniej częściowo, z kontroli (nadzorowania) pracownika. W wyniku przeprowadzonego szkolenia można ograniczyć fluktuację pracowników, a ponadto wprowadzać bardziej elastyczne metody pracy i realnie jest radzenie sobie z następującymi zmianami³.

Kwestie dotyczące uczenia się i rozwoju pracowników są obecnie jednym z podstawowych problemów współczesnej organizacji. Zagadnienia te w decydujący sposób rzutują również na kształt polityki szkoleniowej firmy. Ona to, wraz z innymi obszarami racjonalnej działalności, w istotny sposób wpływa na identyfikację pracowników z celami przedsiębiorstwa, misją czy wizją rozwoju. Ważne jest przy tym, aby poprawnie stworzony system rozwoju osobowego firmy stwarzał optymalne możliwo-

¹ Por. **M. Łaguna**, *Szkolenia. Jak je prowadzić, by...*, Gdańsk 2004, s. 13, 26.

² **W. Bańka**, *Zarządzanie personelem. Teoria i praktyka*, Toruń 2003, s. 139.

³ Por. **E. McKenna, M.N. Beck**, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Warszawa 2001, s. 200-201.

ści rozwoju pracowników w odniesieniu do krótko- i długoterminowych celów organizacji¹. Musi być **zbieżność interesów firmy i zatrudnionych w niej pracowników**. Pracownik ma dostrzegać możliwości własnego rozwoju i korzyści, jakie z tego płyną dla firmy. Trzeba łączyć cele osobiste z celami przedsiębiorstwa, a każdy pracownik powinien odnosić wrażenie, że to co czyni, jest realizacją jego osobistych celów. Ważne jest również, aby szkoleni pracownicy wiedzieli, jakie są prawdziwe powody szkolenia oraz mieli świadomość, iż jest to wkomponowane w strategię działań rozwojowych przedsiębiorstwa. Jest bardzo istotne jeszcze z innego powodu. Pracodawca nie powinien mieć dylematu dotyczącego rozwoju swego personelu. Zawsze ma być przekonany, iż szkoli ludzi dla siebie, a nie dla konkurencji, a pracownicy tak mocno identyfikują się ze swoją firmą, że tzw. podkupowanie nie wchodzi w rachubę.

Wyniki szeregu badań podkreślają znaczenie dostrzegania przez pracownika możliwości rozwoju (robienia kariery). Dla niektórych jest to możliwość awansu, zajmowania coraz bardziej odpowiedzialnych stanowisk, dla innych uzyskanie stopnia naukowego lub innych poświadczeń wysokich umiejętności, dla jeszcze innych – uzyskanie możliwości ciekawszej pracy, coraz większego zakresu odpowiedzialności.

Pozytywna filozofia szkoleniowa stosowana jest w szeregu organizacjach. Przede wszystkim ma miejsce w firmach, które rozumieją, iż funkcjonują w świecie, w którym przewagę konkurencyjną osiąga się dzięki zatrudnianiu lepszych pracowników oraz że nie osiągnie się tego bez inwestowania w rozwój umiejętności i kompetencji zatrudnionych osób. W tak myślących organizacjach inwestycja szkoleniowa jest opłacalna, a poniesione koszty stosunkowo szybko się zwracają². Dla przykładu można podać, iż w USA duże firmy przeznaczają około 1% swych obrotów na szkolenie, co w skali roku daje kwotę niemalże 200 mld dolarów. Ciekawe rozwiązania są przyjmowane we Francji. Tam, jeśli organizacja zatrudnia 10 pracowników umysłowych, to musi na szkolenie, w tym i szkolenie dodatkowe, wydzielić 1,6% środków, które przeznaczają na płace. Firmy takie, jak: Dayton – Hudson, IBM, AT&T, Delta Airlines, Rockwell International, ABB, Alfa – Laval, SAS, uznają kształcenie personelu za sprawę strategiczną i na te przedsięwzięcia nie żałują pieniędzy.

W Polsce sytuacja nie jest jeszcze ustabilizowana, co wynika z kilku okoliczności. Przede wszystkim nie wszystkie rodzime firmy chcą upubliczniać swoje wydatki. Po wtóre rynek pracy niejednokrotnie wpływa na określone decyzje personalne poszczególnych organizacji, zwłaszcza tych, których kondycja ekonomiczna nie jest zbyt dobra. Na istniejący stan rzeczy niebagatelny wpływ ma również niepełna znajomość

¹ M. Kossowska, I. Soltysińska, *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*, Kraków 2002, s. 9.

² Por. M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Kraków 2002, s. 448.

filozofii zarządzania zasobami ludzkimi, zwłaszcza kwestii wynikających z podmiotowego traktowania pracowników. Wiele firm, wprowadzając oszczędności, obniża fundusze na działania trudno mierzalne, w tym również na szkolenie swego personelu. Z dostępnych danych, dotyczących niezbyt odległej przeszłości, jasno wynika, iż zagadnienia związane z rozwojem zawodowym pozostają w ścisłym związku nie tylko z sytuacją (kondycją) firmy, ale przede wszystkim liczbą zatrudnionych tam pracowników. Najmniej na rozwój zawodowy łożą firmy małe. Te, które zatrudniają do 50 pracowników stanowią około 17% rynku szkoleń. Prawie 45% rynku szkoleń zajmują duże przedsiębiorstwa zatrudniające ponad 300 osób. Pewne refleksje może rodzić fakt, iż tylko około 10% programów szkoleniowych koncentruje się na kwestiach zarządzania i przywództwa. Interesująca jest jeszcze jedna rzecz. Z badań przeprowadzonych wśród 500 najlepiej prosperujących polskich przedsiębiorstw wynika, między innymi, to że około 85% z nich systematycznie analizuje swoje potrzeby w zakresie szkoleń zawodowych ukierunkowanych przede wszystkim na podnoszenie kwalifikacji pracowników.

Diagnoza istniejącego stanu rzeczy i wnioski wynikające z celów i planów organizacji stanowią podstawę do sformułowania oczekiwań; mają udzielić odpowiedzi na podstawowe pytanie lub rozwiązać pojawiające się wątpliwości. Co w wyniku przeprowadzonego szkolenia zmieni się, jakie nowe kwalifikacje (umiejętności) posiadają pracownicy – to zasadnicza kwestia poprzedzająca samo szkolenie, które przecież jest zabiegiem racjonalnym. Precyzyjnie należy, więc określić cele szkoleniowe, co może zapobiec późniejszym ewentualnym rozczarowaniom, zarówno podczas samego szkolenia, jak i jego ewolucji¹. Pomocna w tym może być zasada SMART. Zgodnie z nią cel musi być:

- specyficzny (S) – czyli maksymalnie dobrze określony;
- mierzalny (M) – czyli określony zawsze nie tyle w ujęciu jakościowym, co ilościowym, tak aby dało się w trakcie zajęć precyzyjnie określić przyrost wiedzy (kwalifikacji, umiejętności);
- akceptowalny (A) – co oznacza, że warunki i standardy stawiane przed dążącymi do tego celu muszą być przez nich możliwe do przyjęcia;
- realistyczny (R) – czyli uznany za możliwy do osiągnięcia w danych warunkach;
- terminowy (T) – co w praktyce wymaga określenia konkretnych terminów jego osiągnięcia.

¹ M. Kossowska, I. Soltyńska, *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*, Kraków 2002, s. 180.

Opinie wielu osób, zarówno teoretyków, jak i praktyków, a zwłaszcza dydaktyków, przekonują, że u pracownika należy wyrobić nawyk uczenia się. Ta **potrzeba nieustannego samokształcenia powinna stać się czymś naturalnym**, być swego rodzaju nawykiem. Wtedy to głód wiedzy stanowić będzie doskonałe rozwiązanie, układ na trwałe wkomponowany w funkcjonującą organizację. Taki stan rzeczy sprawi, że kondycja firmy będzie coraz lepsza, a potrzeby i wydatki szkoleniowe przedsiębiorstwa zostaną zmniejszone. Mogą one być jeszcze mniejsze, gdy będzie rozbudzana ciekawość intelektualna i motywacja do rozwoju, gdy będą trafne „podpowiedzi” w zakresie samokształcenia pracowników. W tym przypadku nieodzowne jest również stworzenie efektywnego systemu zarządzania wiedzą. Na trwałe muszą funkcjonować reguły (metody) sprzyjające tworzeniu i gromadzeniu wiedzy oraz dzielenia się nią. Podobnie jak przy innych rozwiązaniach, tak i tu trzeba wytworzyć w organizacji odpowiedni klimat (atmosferę), co nie jest zabiegiem prostym, wymaga czasu i cierpliwości oraz konsekwencji we wdrażaniu konkretnych propozycji. Ważne jest również, aby podejmowanym działaniom towarzyszyły różnego rodzaju zachęty, które są bardzo istotne chociażby w kwestii dotyczącej dzielenia się wiedzą.

Przy tworzeniu koncepcji szkolenia trzeba uwzględnić także możliwe zachowania uczestników tego przedsięwzięcia¹. Jest rzeczą zrozumiałą, że nie zawsze wszyscy będą podchodzić do tego z entuzjazmem. Człowiek, zwłaszcza trochę starszy przyzwyczaja się do tego, co go otacza, do rozwiązań, które funkcjonują. Uczestnictwo w szkoleniu jest dla takiej osoby nowym wyzwaniem, niejednokrotnie niesie z sobą szereg znaków zapytania, wątpliwości. Będą one mniejsze, jeżeli w przedsiębiorstwie został wytworzony klimat do uczenia się, nieustannego podwyższania swych kwalifikacji, gdy organizacja mieni się organizacją uczącą się. Ważne jest więc, aby dostrzegać czynniki blokujące efektywne uczenie się i stworzyć system różnorodnych oddziaływań ukierunkowanych na ich pokonanie.

W literaturze przedmiotu wymienia się szereg barier w uczeniu się dorosłych. Nie tylko ja wyrażam przekonanie, że najistotniejsze dotyczą takich oto kwestii. I w tym przypadku również kolejność wymieniania tych barier, w odniesieniu do poszczególnych osób, może być zróżnicowana. Najczęściej wymienia się następujące bariery, swego rodzaju zahamowania, w uczeniu się dorosłych²: duma, brak pewności siebie, wyobrażenie o sobie, brak zainteresowania i motywacji, nastawienie do sytuacji

¹ Szerzej na ten temat np. **M. Krannich**, *Szkolenia pracownicze wraz z ich uwarunkowaniami pracowniczymi*, Katowice 2000.

² Szerzej na ten temat: **A. Szabo**, *Metody pracy edukatora*, Radom 1999.

94

szkolenia. Ponadto przykre doświadczenia z okresu dzieciństwa mogą utrudniać przyswajanie wiedzy w życiu dorosłym.

Duma odnosi się do różnych osób, jednakże najwyraźniej dostrzegalna jest w odniesieniu do osób zajmujących stanowiska kierownicze. Wtedy to, co jest czymś naturalnym dla osoby dojrzałej, a więc konieczność szkolenia, stwarza sytuację niepokoju na znacznie wyższym poziomie. Niesie z sobą szereg wątpliwości. Osoby na stanowiskach kierowniczych, które są swego rodzaju punktem odniesienia dla swych podwładnych, obawiają się utraty autorytetu. W wielu przypadkach nie wyobrażają sobie reakcji innych na fakt, iż zasiądą w ławce i staną się podmiotem oddziaływania edukacyjnego. Wtedy na próbę zostaje wystawione doświadczenie zawodowe „osoby na stanowisku”, która niejednokrotnie będzie zmuszona do siedzenia obok osoby, która w pracy jest partnerem, a może nawet nieco niżej zaszeregowana w strukturze organizacji.

Brak pewności siebie występuje wtedy, gdy uczestnik szkolenia ma wyobrażenie o potencjalnych możliwościach innych uczestników szkolenia. W zderzeniu ze swoimi postrzega siebie nieco słabiej. Najgorzej, gdy taka ocena jest niezgodna z prawdą; zaniża wiedzę i kwalifikacje czy też umiejętności danej osoby. Wtedy rodzi się obawa przed niepowodzeniem i ośmieszeniem się na forum grupy, a potencjalne możliwości zostają „zamrożone”, przynajmniej na czas szkolenia. Niekiedy dają one znać o sobie jeszcze dłużej, przenoszą się na późniejszą pracę zawodową, zwłaszcza w sytuacji współpracy z uczestnikami odbytego szkolenia.

Wyobrażenie o sobie może mieć dwie krańcowo różne postacie. Jedno z nich może wynikać z zawyżonej samooceny. Wtedy pojawia się opinia, iż szkolenie jest zmarnowaniem czasu, bo przecież są to zagadnienia znane przez daną osobę. W trakcie szkolenia nie dowie się niczego nowego, a więc po co na nie uczęszczać. Druga postać tego samego zjawiska może być całkiem inna. Szkolony już „na wejściu” zakłada, że jest niezdolny do nauczenia się czegokolwiek. Jeśli tak, to wysnuje wniosek podobny do pierwszego przypadku – szkoda czasu, uczestnictwo w tym przedsięwzięciu niczym nie zaskutkuje w sensie merytorycznym.

Brak zainteresowania występuje wtedy, gdy uczestnikowi nakazano pójść na szkolenie. Gdy uczyniono to w sposób formalny, bez żadnego komentarza wyjaśniającego, szkolony czuje się niezbyt szczęśliwie. Ma swego rodzaju dyskomfort, bowiem problematyka szkolenia nie interesuje go, a uczestnictwo w szkoleniu traktuje jako marnowanie czasu. Istotne jest, więc ukazanie szkolonemu możliwości praktycznego zastosowania nowej wiedzy i nabytych umiejętności oraz unaocznienie korzyści z tego

wynikających. Ważne jest, aby uczestnicy szkolenia mogli uczyć się tego, co uważają za potrzebne (przydatne) obecnie lub w przyszłości.

Brak motywacji nie wynika z niechęci do szkolenia. Przyczyną takiego stanu rzeczy jest brak jasno sprecyzowanego celu tego zamierzenia. Gdy nie ma celu, jaki uczestnik miałby osiągnąć, nie ma związku z jego planami, to jest zrozumiałe, że nie ma on motywacji do szkolenia. Ten stan rzeczy może być jeszcze silniejszy, jeśli w przeszłości odbyte szkolenie niczym nie skutkowało, pozycja pracownika w żadnym zakresie nie uległa zmianie.

Nastawienie do sytuacji szkolenia wynika przede wszystkim z wcześniejszego doświadczenia edukacyjnego. Gdy uczestnicy szkolenia zapamiętali to zdarzenie jako coś trudnego, wręcz nieprzyjemnego, obarczonego sankcjami, to nikogo nie powinno dziwić, iż motywacja i zaangażowanie będzie niewielkie, niekiedy zapewne minimalne. Tego rodzaju bariera może pojawić się również w przypadku niezbyt korzystnych opinii na temat nie tylko samego szkolenia, ale również odnośnie do osób je prowadzących oraz sposobu prowadzenia zajęć i formy rozliczania się z poszczególnych tematów czy zagadnień. Takie nastawienie, w porę niezmienione, z reguły przekształca się w opór przeciwko procesowi szkolenia, co pod wielkim znakiem zapytania stawia możliwość osiągnięcia zakładanych celów.

Przybliżenie czynników blokujących efektywne uczenie się dorosłych ma istotne znaczenie dla organizatorów tego rodzaju przedsięwzięcia edukacyjnego. Z reguły poszczególne bariery nie występują pojedynczo. Na ogół jedna rodzi lub uaktywnia kolejną. Dlatego wcześniej powinno się dokonać analizy składu uczestników szkolenia oraz zastanowić się, czy nie pojawią się jakieś opory podczas zajęć. Należy tworzyć grupy szkoleniowe, uwzględniając preferencje uczestników, zwłaszcza fakt, iż niektórzy są bardziej nastawieni na zrozumienie zachodzących zjawisk, inni – na ich praktyczne zastosowanie. Dobrze jest, więc starannie dobierać skład szkolonych, bo nawet jednostkowe przypadki negatywnych odczuć (nastawienia) mogą stosunkowo szybko skutkować powiększeniem się grona osób negatywnie nastawionych do szkolenia.

Przy rozpatrywaniu różnych kwestii związanych z możliwymi postawami i zachowaniami szkolonych należy także uwzględniać potencjalne cechy zachowania się szkolonych. Mogą być one różne, począwszy od aktywnego, wprost spontanicznego uczestnictwa we wszystkich przedsięwzięciach lub jego przeciwieństwie, które można określić jako dystansowanie się od grupy i tego, co ona robi. Zróznicowane są również aspiracje poszczególnych uczestników szkolenia, co niewątpliwie nie pozostanie bez wpływu na ich aktywność podczas zajęć. Wreszcie uczestnicy szkolenia będą się różnić wytrwałością, rozumianą jako miara wysiłku w osiągnięciu nakreślonych celów.

Wraz z diagnozowaniem składu osób przewidywanych do szkolenia należy dążyć do eliminacji możliwych barier w uczeniu się dorosłych. Przede wszystkim zawsze trzeba doceniać doświadczenie pracowników, ich profesjonalizm. Zasadne jest jednak, aby obok dotychczasowych sukcesów, wskazać na obszary wymagające poprawy (doskonalenia). Skierowanie zaś na szkolenie ma być postrzegane przez zainteresowanego, jak i inne osoby, jako swego rodzaju wyróżnienie, ma zaświadczać o potrzebie dalszego rozwoju pracownika. Niekiedy wiele wysiłku trzeba włożyć w zbudowanie przyjaznej, bezpiecznej i pełnej zaufania atmosfery. Należy mocno podkreślać potrzebę podnoszenia kwalifikacji oraz korzyści z tego wynikające, zarówno dla firmy, jak i samego pracownika.

W grupie powinna panować odpowiednia atmosfera, sprzyjająca dzieleniu się swoim doświadczeniem i otwartością na nowe sytuacje¹. W takim klimacie, gdy uczestnicy szkolenia czują się bezpieczni i nie obawiają się krytyki, są skłonni dzielić się swoim doświadczeniem, a także wypróbować nowe sposoby podejścia do problemów. Trzeba stopniowo, ale konsekwentnie pokonywać wszelkie negatywne zjawiska, które mogą spowodować powstanie, wśród szkolonych, oporu jako szczególnego rodzaju narzędzia samoobrony przed wysiłkiem. Nawet drobne niepowodzenie nie może oznaczać przegranej, a wprost przeciwnie – powinno stanowić asumpt do dodatkowego wysiłku ukierunkowanego na pomyślny finał. Chcąc osiągnąć zakładane cele szkoleniowe należy nie tylko przestrzegać zasad dydaktycznych, ale również wytworzyć klimat bezpieczeństwa, pokazania celowości i korzyści działań. Niekiedy dobrze jest zrealizować szereg przedsięwzięć, które określa się jako zadania przedszkoleniowe. Z reguły jego celem jest stopniowe wprowadzanie uczestników w problematykę szkoleniową lub/i wzbudzenie zainteresowania tym, co będzie miało miejsce, a także odwołanie się do doświadczenia uczestników szkolenia.

Szeregiem różnorodnych przedsięwzięć należy wytworzyć w grupie nastrój zachęcający do nauki; procesu, który nie zawsze jest przyjemny dla uczestników szkolenia. Przez takie podejście stworzy się pomost do późniejszego podkreślenia trudów i pogratuluje osiągniętych sukcesów.

Byłoby dobrze, gdyby osoby prowadzące zajęcia znały realia pracy uczestników szkolenia. Fakt ten nie pozostanie bez wpływu na wytworzenie przyjaznego klimatu między obydwoma stronami procesu. Obydwie strony procesu będą czuły się znacznie lepiej. Nauczyciele, rozumiejąc specyfikę organizacji, która jest organizatorem szkolenia, mogą uatrakcyjnić zajęcia poprzez odnoszenie się do rzeczywistości. Tu również jest miejsce na wyrażanie poglądów przez szkolonych. W szkoleniu ważne

¹ M. Łągona, *Szkolenia. Jak je prowadzić*, Gdańsk 2004, s. 31.

47

jest także, aby wyeliminować drastyczne formy oceniania. Szkoleni mogą popełniać błędy, ale niech to nie wiąże się z „osądzaniem” czy „karaniem”. Takie partnerskie podejście zaskutkuje zapewne wytworzeniem w firmie sprzyjającej atmosfery do aktywnego uczestnictwa we wszelakich przedsięwzięciach edukacyjnych. Niejako przy okazji wykształci się klimat do wymiany poglądów, co może mieć szczególne znaczenie po zakończonym szkoleniu.

Nie zawsze osoby dorosłe będą w jednakowym stopniu realizowały proces szkolenia. Dlatego należy umiejętnie stosować i wykorzystywać współzawodnictwo w grupie. Wraz z ukazywaniem ewentualnych potknięć należy dostrzegać sukcesy, okazywać uznanie i chwalić osiągnięcia, tak pojedynczych osób, jak i całej grupy.

Andragogicy mocno podkreślają, aby podczas szkolenia wytworzyć przyjazną atmosferę. Wśród dorosłych w dążeniu do osiągnięcia zakładanych celów ważne jest zrozumienie potrzeby i/lub konieczności szkolenia oraz jego korzyści nie tyle dla przedsiębiorstwa, ale głównie dla pracownika. Uczestnikom szkolenia należy zapewnić uczenie się przez doświadczenie, obserwację, analizowanie i eksperymentowanie. Takie podejście wyzwoli dużą chęć (zaangażowanie) do szkolenia, a to przecież najważniejsza zasada uczenia się. Zaangażowanie to specyficzny proces, który wyzwala szereg różnych reakcji, korzystnie wpływa nie tylko na nabywanie wiedzy, ale również na proces samokształcenia. Zaangażowanie w proces szkolenia, aktywność sprzyjają szybszemu uczeniu się i lepszemu utrwalaniu wiedzy. Wykształcają się określone zachowania, które sprzyjają lepszemu nabywaniu wiedzy i umiejętności.

Każda grupa szkoleniowa jest swego rodzaju zespołem. W stwierdzeniu, iż jest to zespół szczególny nie ma przesady. To oznacza, iż wymaga specjalnego traktowania, aby możliwe było osiągnięcie celów grupowych. Prowadzący zajęcia (trener) czy też osoba sprawująca opiekę powinni wnikliwie obserwować to, co się dzieje wśród szkolonych. W porę należy eliminować powstające napięcia. Niezneutralizowane w zarodku mogą przerodzić się we frustrację, która pociąga za sobą antypatie, niechęć i złość. Takie interakcje między członkami grupy są nie do zaakceptowania, bowiem nie tylko wytwarzają niezbyt przyjemną atmosferę, to jeszcze pod znakiem zapytania stawiają realność osiągnięcia zakładanych celów dydaktycznych. Zamiast spodziewanego zaangażowania w proces szkolenia możliwe są zachowania irracjonalne, jakich w grupie osób dorosłych być nie powinno.

W mobilizowaniu tego szczególnego rodzaju uczniów i wytworzeniu sprzyjającej atmosfery dużą rolę odgrywa odwoływanie się do doświadczenia przedszkoleniowego. Występuje tu zależność odwrotnie proporcjonalna – **mniej doświadczony pracownik potrzebuje więcej wiedzy**. Oprócz tego ważne jest, aby być blisko realnego

życia w podawanych przykładach i analizowanych przypadkach. Takie podejście to także swego rodzaju dowartościowanie pracownika, uznanie jego dotychczasowych osiągnięć. To zaś, że uczestniczy w szkoleniu, to już całkiem inna sprawa. Ponadto trzeba pamiętać o starej zasadzie dydaktycznej, która mówi o tym, że dojrzałość uczestnika wzrasta wraz z czasem szkolenia.

Z tego, co zostało zaprezentowane powyżej wynika jednoznacznie jak ważną rolę odgrywają psychologiczne czynniki sprzyjające uczeniu się, a zwłaszcza motywacja. Wiąże się to przede wszystkim z główną zasadą dydaktyczną, która traktuje o tym, iż uczenie zachodzi tylko wtedy, gdy uczący się wykazuje minimum **motywacji** do tego, by się danych treści nauczyć. Motywowanie pracowników do uczenia nakłada, więc na organizatorów szkolenia dodatkowe zadanie. Oprócz kwestii bezpośrednio związanych z samym szkoleniem trzeba „odpowiednio” przygotować do tego ludzi. Nie chodzi jednak o zachowania wynikające z motywacji zewnętrznej. Pracownik ma być sam, wewnętrznie przekonany o potrzebie podniesienia swych kwalifikacji, o tym, że uczestnictwo w szkoleniu to nie taki ciężki proces. Dobrze jest, jeśli rozumie powody, dla których to robi. Wcześniej podejmowanymi działaniami trzeba, więc dążyć do wytworzenia motywacji samoistnej. Można wzbudzić ją poprzez zainteresowanie, zaciekawienie i sprowokowanie uczącego się¹. Wtedy pracownik wspomniany trud szkoleniowy będzie postrzegał jako nowe wyzwanie, z którym zechce się zmierzyć. Z góry zakłada przy tym, że sukces jest pewny, czyli zostanie osiągnięty cel szkolenia. Taka sytuacja jest, więc korzystna dla wszystkich: pracodawcy i pracownika. Pozwala zaspokoić jego potrzeby rozwoju i motywować do działań na rzecz firmy. Wytworzenie takiej atmosfery sprawia, iż pracownik udziału w szkoleniu nie traktuje w kategoriach jakiejś trudności czy bariery, którą ma pokonać w swym dorosłym życiu, a jako przedsięwzięcie ze wszech miar korzystne dla siebie. Skierowanie zaś na szkolenie będzie postrzegał jako szczególnego rodzaju wyróżnienie, nagrodę o dużej wartości motywacyjnej.

Poruszając kwestie pewnych zjawisk, które należy pokonać, aby efektywność szkolenia była stosunkowo wysoka, nie można pominąć spraw dotyczących korzyści płynących ze szkolenia. Oprócz poszerzenia i wzbogacenia wiedzy i umiejętności, inwestowanie w personel, daje inne jeszcze bardzo ważne korzyści:

- 1) Sygnalizuje pracownikom, że organizacja traktuje ich bardzo poważnie, chce związać się z personelem na dłużej;

¹ M. Kossakowska, I. Sołtyńska, *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*, Kraków 2002, s. 67.

- 2) Motywuje załogę do podnoszenia wiedzy i swych kwalifikacji, głównie poprzez dodatkowe wynagrodzenie. Ponadto skierowanie na szkolenie jest szczególnego rodzaju motywatorem;
- 3) Wzmaga zaangażowanie i oddanie pracowników, którzy poprzez szkolenie łatwiej rozumieją cele, do których dąży firma, pełniej identyfikują się z tym, co i gdzie robią;
- 4) Poprawia komunikację z personelem, zwłaszcza podczas wspólnych warsztatów ludzi z różnych poziomów struktury organizacyjnej firmy;
- 5) Pomaga śmieiej patrzeć w przyszłość i odważniej pokonywać pojawiające się problemy, np. Wynikające ze zmian.

Każdy uczestnik szkolenia jest inny. Odmienne są też powody, dla których biorą udział w tym przedsięwzięciu. Ponadto trzeba pamiętać o tym, że każdy człowiek uczy się na swój sposób; przez lata wypracował swój model, który uważa za najbardziej efektywny. Oprócz wcześniej zaakcentowanych spraw należy dostrzegać i to, co jest bezpośrednio związane z danym człowiekiem. Przed rozpoczęciem szkolenia należy więc porozmawiać z jego uczestnikami. Stosownie do wysnutych wniosków i w ramach dopasowywania działań edukacyjnych do ich uczestników, być może zajdzie potrzeba zmodyfikowania pewnych kwestii, np. formy zajęć, czy też pomocy szkoleniowych. Jeśli uczestnicy szkolenia preferują określony sposób uczenia się, to warto do niego dobrać techniki szkoleniowe.

Rozstrzygnięcie szeregu kwestii poprzedzających szkolenie jest ze wszech miar zasadne z wielu powodów. To nie tylko sprawy czysto formalne, zagadnienia w pewnym stopniu wpływające na późniejszy przebieg szkolenia. Może to zaskutkować większą jego efektywnością, a niejednokrotnie będzie to możliwe przy zmniejszonych kosztach. Zapewne poprawi wizerunek osób odpowiedzialnych za to przedsięwzięcie. Ponadto będzie sprzyjać naborowi kandydatów do kolejnego szkolenia. Nie można pominąć tego, iż dobrze przeprowadzone szkolenie wspiera utożsamianie się pracownika z firmą, co w dzisiejszych czasach odgrywa bardzo istotną rolę.

4.2. Zasady szkolenia

Wyniki identyfikacji potrzeb szkoleniowych (o czym w następnym rozdziale), to punkt wyjścia do szeregu czynności. Na podstawie uzyskanych wyników przystępuje się do doboru treści szkolenia. Ważne jest przy tym, aby nie zapominać o nakreślonych celach, zarówno podstawowym (głównym), jak i szczegółowych (opera-

cyjnych). Spośród szerokiej palety możliwych tematów i zagadnień trzeba wybrać takie, które sprawią, iż szkoleni zdobędą nową wiedzę (wiadomości, umiejętności, wartości), a także będą mogli poszerzyć swe horyzonty oraz będą sprzyjać rozwojowi osobowości pracowników, jak również ich kompetencji menedżerskich. Trzeba umiejętnie połączyć cele szkolenia z potrzebami instytucji. Wyniki szeregu badań wskazują, iż pracownicy w pierwszej kolejności chcieliby, aby podczas szkolenia rozwijać ich umiejętności osobiste. Dopiero na dalszym planie dostrzegają potrzeby przedsiębiorstwa.

Nie są odosobnione poglądy, które sprowadzają się to tego, aby proces przygotowania szkolenia rozpocząć na podstawie oczekiwanych wyników¹. Istotne jest przy tym, aby uwzględniać również możliwe (dostępne) formy i metody szkolenia. Trzeba także brać pod uwagę jeszcze inne kwestie, przede wszystkim to, iż obok pieniędzy (ponoszonych nakładów), równie cenny jest czas trwania tego przedsięwzięcia edukacyjnego.

Patrząc w przyszłość, należy dostrzegać jeszcze jedną sprawę. Dotyczy ona trudnej do jednoznacznego przewidzenia tego, co będzie za jakiś czas. Dokonując, więc doboru treści szkolenia, trzeba dostrzegać ów margines błędu, aby w przyszłości ustrzec się rozczarowań i niepowodzeń. Innymi słowy program szkoleń musi obejmować większy zakres wiedzy i umiejętności, niż wynika to z aktualnych potrzeb². Nie może to być działaniem jednorazowym, sporadycznym, lecz trwałym procesem wynikającym ze strategii organizacji i jej elementu – strategii personalnej. To niekończący się ciąg zdarzeń, który podlega planowaniu, a umiejętności teoretyczne powinny łączyć się z praktyką. Dlatego warto jest, aby współdziałać z uczelniami, szkołami i innymi organizacjami szkolącymi w celu jak najlepszego powiązania zakresu i treści procesu kształcenia i doskonalenia z potrzebami przedsiębiorstwa³.

Priorytety przedsiębiorstw w zakresie szkolenia są różne. Oprócz kwestii związanych z dążeniem do zbudowania załogi profesjonalnej i maksymalizowaniem efektu synergicznego trzeba uwzględniać to, kto podlega szkoleniu – do kogo jest ono adresowane. Inne treści będą określane w stosunku do pracowników nowo zatrudnionych, a odmienne do tych, którzy w firmie pracują dłuższy czas. Podobnie będzie w sytuacji szkolenia specjalistów, bo i tam należy dostrzegać zróżnicowanie zarówno w zależności od rodzaju specjalności, jak i zajmowanego i/lub przewidywanego miejsca w strukturze organizacyjnej firmy.

¹ D.L. Kirkpatrick, *Cztery poziomy oceny efektywności szkoleń*, Warszawa 2001, s. 45.

² K. Chmielnik, *Szkolenie pracowników*, Zielona Góra 2000, s. 80.

³ M. Kossowska, *Ocena i rozwój umiejętności pracowniczych*, Kraków 2001, s. 69.

Przy **doborze treści szkolenia** trzeba brać pod uwagę szereg czynników. W kontekście warunków funkcjonowania współczesnych organizacji jest wiele argumentów, które pozwalają stwierdzić, iż najbardziej poszukiwaną i pożądaną zdolnością u pracowników staje się elastyczność i umiejętność przystosowania się do zmian oraz ich monitorowania. W podejmowanych działaniach nie można stosować schematów. Skoro wcześniej mocno podkreślałem odmienności występujące między poszczególnymi organizacjami, to je również trzeba brać pod uwagę przy doborze problematyki oraz formy zajęć. Oprócz tego istotne znaczenie ma aktualna kondycja przedsiębiorstwa oraz realność jego planów, zwłaszcza strategicznych. Dostosowanie wiedzy i umiejętności w kontekście przyszłości oznacza, że pod uwagę należy wziąć także aktualny i oczekiwany zakres wiedzy, umiejętności i kompetencji pracowników, którzy będą realizowali misję i cele firmy, w zależności od jej specyfiki.

Przed przystąpieniem do bezpośrednich działań ważne jest, aby potencjalnych uczestników szkolenia zachęcić do aktywnego udziału w szkoleniu. W tym celu należy przekazać możliwie jak najwięcej informacji o tym, co będzie miało miejsce. Spełnienie tego postulatu koresponduje z zasadą, że człowiek pewniej czuje się w warunkach mu znanych, niż kiedy nieustannie zadaje sobie pytania lub jest zaskakiwany. Ponadto dobrze by było, aby potencjalny uczestnik miał szanse zdecydować – dokonać wyboru co do swego uczestnictwa w przewidywanym szkoleniu. Niekiedy, bowiem istotne kwestie, np. rodzinne, wcześniej podjęte zobowiązania, nie będą czynnikami przemawiającymi za udziałem w szkoleniu. I w tym przypadku też odniosę się do znanego powiedzenia, które traktuje o tym, że z niewolnika nie ma pracownika. Zapewne nie zawsze pracownik będzie miał szanse skorzystać z takiej propozycji. Ale i wtedy pełna informacja, np. związana z jednorazowym tylko szkoleniem i/lub wykazanie, że szkolenie wiąże się z osobistymi celami pracownika, może być argumentem, który przekona go i będzie aktywnie uczestniczył we wszystkich zajęciach.

Różnorodność czynników, które należy każdorazowo uwzględnić przy określaniu treści szkolenia sprawia, że i ja, jako autor tej pozycji, też znajduję się w dość kłopotliwej sytuacji. Rozsądnym wyjściem wydaje się być zademonstrowanie różnych podejść do tej kwestii. Prezentacja zaś kolejności możliwych rozwiązań nie zaświadcza o randze danych czynników.

Rozstrzygając kwestie związane z doбором treści szkolenia trzeba pamiętać o tym, że dorośli uczą się w odmienny sposób niż dzieci, mają inną skalę wartości, style uczenia się, a ich percepcja zmienia się w ciągu dnia. Dorośli uczą się, gdy nie są poddawani stresowi, nie odczuwają ograniczeń czasowych, w warunkach wzajemnego

zaufania, wzajemnej współpracy i zrozumienia pomiędzy uczącymi się a szkolącymi¹. Nie istnieje też gotowa recepta na zmotywowanie uczestników szkolenia do osiągnięcia zakładanych celów szkoleniowych².

Podczas doboru treści szkolenia oraz realizacji trzeba przestrzegać określone kryteria. Spośród nich na szczególne podkreślenie zasługuje kryterium naukowe i kryterium społeczno-polityczne³. I tak **kryterium naukowe** oznacza, że w programie przedmiotowym powinny być zawarte wiadomości, fakty i teorie zgodne ze współczesnymi osiągnięciami nauki. Z kolei **kryterium społeczno-polityczne** akcentuje potrzebę takiego doboru treści, które odpowiada potrzebom życia społecznego i przyjętym zasadom politycznym. W przełożeniu na język działań praktycznych oznacza to, iż nie można zmieniać treści szkolenia w zależności od typu rządów i bieżącej koalicji, politycznego czy też partykularnego podejścia do pewnych zagadnień.

Diagnoza istniejącego stanu rzeczy i wnioski wynikające z celów i planów organizacji stanowią podstawę do sformułowania oczekiwań; mają udzielić odpowiedzi na podstawowe pytanie lub rozwiązać pojawiające się wątpliwości. Co w wyniku przeprowadzonego szkolenia zmieni się, jakie nowe kwalifikacje (umiejętności) posiadają pracownicy – to zasadnicza kwestia poprzedzająca samo szkolenie, które przecież jest zabiegiem racjonalnym. Precyzyjnie należy, więc określić cele szkoleniowe, co może zapobiec późniejszym ewentualnym rozczarowaniom, zarówno podczas samego szkolenia, jak i jego ewolucji⁴. Pomocna w tym może być zasada SMART, przedstawiona w poprzednim podrozdziale.

Podczas realizacji szkolenia trzeba przestrzegać pewnych ponadczasowych zasad dydaktycznych. Są one szczegółowo opisane w szeregu publikacjach. Niekiedy między ich autorami występują pewne różnice, które w tym przypadku nie będą przedmiotem analizy. W zamian za to zostaną przedstawione te, co do których panuje zgodność; te, co nie są kwestionowane, a gwarantują osiągnięcie założonych celów dydaktycznych.

Przede wszystkim należy dobierać taki materiał, który reprezentuje najnowsze osiągnięcia w danej dziedzinie. Trzeba przy tym dążyć do tego, aby opanowanie tego materiału służyło wytworzeniu u szkolonych pożądanych społecznie cech⁵. W wielu przypadkach nieodzowne jest także, aby w materiale nauczania znalazły się te wiado-

¹ Z. Dobrowolski, *Szkolenie pracowników*, Zielona Góra 2002, s. 64.

² Tamże, s. 65.

³ Szerzej na ten temat J. Pólturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 2004, s. 69-71.

⁴ M. Kossowska, I. Soltyńska, *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*, Kraków 2002, s. 180.

⁵ *Sztuka nauczania. Szkoła*, K. Konarzewski (red.), Warszawa 1994, s. 191-192.

104

mości, które służą opanowaniu przez szkolonych użytecznych umiejętności praktycznych¹.

Podczas szkolenia ludzi czynnych zawodowo **trzeba nawiązywać do ich wcześniejszej wiedzy i umiejętności**. Dlatego mocno podkreśla się potrzebę łączenia tego, czego uczestnicy uczą się, z tym, co już znają. David Ausubel, autor znakomitych dzieł z psychologii nauczania i uczenia się, zasadzie tej poświęca opracowanie zawierające około 600 stron. Wspomniana zasada opiera się na założeniu stopniowego zdobywania wiedzy, wykazywaniu związków i zależności z tym, co wiedzą, a tym, co jest przedmiotem szkolenia na dany temat. To reguła, która opiera się na założeniu, że nowe wiadomości łatwiej przyjąć i zrozumieć, jeśli wykorzystujemy wiedzę uczniów, którą posiadli wcześniej. Takie rozwiązanie korzystnie wpływa na szkolonych. Odnoszą oni wrażenie, że orientują się w przekazywanej wiedzy, a rozpatrywana problematyka nie jest całkowicie obca. Nie pozostanie to bez wpływu na stopień przyswajania nowej wiedzy, tego co jest treścią szkolenia. Zasada ta akcentuje nawiązanie do tego, co szkoleni już znają (wiedzą), zanim przystąpi się do przekazywania im nowych treści. Fakt ten podkreśla potrzebę dokładnej znajomości pracowników, uczestnictwa ich w dotychczasowych zabiegach dydaktycznych oraz osiągniętych tam wynikach.

Kolejna zasada traktuje o stopniowaniu trudności, **przechodzeniu od materiału nieskomplikowanego do bardziej złożonego** (skomplikowanego). Do tego niezbędne jest w miarę dokładne opracowanie planu przekazywanych treści. Zasada ta opiera się, bowiem na założeniu, że szkoleni znacznie łatwiej opanowują zagadnienia prostsze, mniej skomplikowane, korespondujące z tym, co już wiedzą lub z czym się wcześniej spotkali. W początkowym etapie dobrze jest wyjaśnić wszelkie kwestie terminologiczne, głównie po to, aby język komunikacji był zrozumiały. Dopiero po tym można zapoznawać ich z zagadnieniami nowymi, bardziej złożonymi. Przy takim rozwiązaniu są one swego rodzaju rozwinięciem poprzednio poruszanych.

Następna zasada koresponduje z poprzednio analizowaną. Wynika to przede wszystkim z tego, iż podczas szkolenia trzeba stworzyć strukturę wiedzy i umiejętności, jakie będą przekazywane szkolonym. Dawno już temu, w wyniku przeprowadzonych badań, stwierdzono że **strukturalizowanie i porządkowanie materiału** pozostaje w ścisłym związku z efektywnością nauczania. Łatwiej uczy się tego, co jest w jakiś sposób uporządkowane, ma logiczny ciąg, stanowi zbiór elementów, które można łączyć w większy zbiór wiedzy. Wtedy przekazywanie wiedzy i umiejętności ma racjonalny ciąg, gdy można łączyć z sobą kolejne elementy treści przekazywanego materiału. Trzeba jednak pamiętać o tym, iż poszczególne osoby różnią się między

¹ Tamże, s. 200.

sobą pod względem łatwości w przyswajaniu wiedzy, na co nie ma wpływu nawet ustrukturalizowanie i uporządkowanie materiału. Jednak przestrzeganie tej zasady stwarza realne przesłanki, aby efektywność szkolenia była możliwie duża. Optymalny sposób zorganizowania materiału jest właściwością indywidualną szkolonego. W tym miejscu zasadne jest przybliżenie pewnej myśli K. Kruszewskiego, która brzmi: *im uczący jest inteligentniejszy i im lepiej zna przedmiot, tym niższy stopień zorganizowania materiału jest mu potrzebny*¹.

Bardzo istotną zasadą jest **ujmowanie materiału jako części większej całości**. Praktyczna interpretacja tej zasady sprowadza się do tego, aby pamiętać o tym, iż jakaś część materiału, którą szkoleni mają opanować, stanowi fragment większej całości; jest elementem znacznie większego zbioru. Trzeba, więc umiejętnie wkomponować przekazywane treści w ten większy obszar wiedzy, wykazać związki i zależności z innymi jego elementami. Traktowanie danego materiału jako osobnej całości, ale pamiętanie, że jest on częścią większej całości, daje szereg korzyści. Przede wszystkim nie ma obawy, że w materiale nauczania pojawią się luki. Takie dążenie do pokazywania przekazywanych treści gwarantuje ich zrozumienie, a ponadto zapewnia lepsze uzmysłowienie całości, które dla szkolonego nie będzie się jawić jako zbiór luźnych elementów. Trzeba zmierzać do tego, aby po przerobieniu określonej partii materiału utworzyć z poszczególnych informacji logiczną całość, gwarantującą zrozumienie i ich trwałe przyswojenie przez szkolonych. Przy takim podejściu nieodzowne jest, aby do nauczanych treści wprowadzać dodatkowe wiadomości gwarantujące połączenie z wcześniej przekazanym materiałem i stanowiących przyczółek do tego, co będzie później.

Zwłaszcza w odniesieniu do ludzi czynnych zawodowo ważna jest zasada, która traktuje o tym, aby **łączyć teorię z praktyką**. Przestrzeganie tej reguły można rozpatrywać w kilku aspektach, przy czym ich ranga każdorazowo może być inna. Już dawno stwierdzono, iż abstrahowanie nie sprzyja rozumieniu i opanowywaniu treści, ale nawiązanie do praktyki, do bezpośredniego doświadczenia ułatwia naukę, przyspiesza zrozumienie i opanowanie treści². Nie ulega wątpliwości, iż wykazywanie związków przekazywanych treści z praktyką, przede wszystkim nieobcą szkolonym, pozwala lepiej zrozumieć im nową teorię. W czasie zajęć mogą, bowiem podzielić się określonymi refleksjami (doświadczeniem) ze swej pracy zawodowej. Umożliwienie im tego to szczególny czynnik motywacyjny i zarazem zwiększający efektywność szkolenia.

¹ K. Kruszewski (red. nauk.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa 1994, s. 260.

² J. Pólturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1996, s. 112.

Zasada ta akcentuje również konieczność eliminowania w czasie szkolenia tych treści, które są zbędne dla szkolonych; nie będą im przydatne po zakończeniu szkolenia.

Andragogicy mocno podkreślają zasadę, którą można określić **zaciekawienie trudnym tematem** (trudnymi treściami). Jej idea sprowadza się do takiego poprowadzenia zajęć, aby szkolonych – mimo trudnego tematu – zainteresować i rozbudzić w nich zaciekawienie. Trzeba, więc starannie skonstruować kształt zajęć, zarówno pod względem merytorycznym, jak i metodologicznym. Rozbudzenie aktywności szkolonych i dążenie, aby ten stan rzeczy utrzymać przez całe zajęcia nie jest czymś łatwym. Cały czas pamiętając o tym, należy stosować różne zabiegi, które zagwarantują opanowanie przekazywanych treści. W wielu przypadkach, zwłaszcza przy zróżnicowanej grupie szkoleniowej, trzeba dostrzegać tych, którzy nieco wolniej przyswajają przekazywane im treści. Jednak zatroskanie o tych szkolonych nie może skutkować opóźnieniem realizacji całego przedsięwzięcia dydaktycznego.

Współczesne przechodzenie od nauczania do uczenia się niesie z sobą szereg wyzwań. W odniesieniu do szkolonych zawiera myśl, aby tak ich zaciekawić nie tylko przekazywanymi treściami, ale także tym materiałem, który ma istotne znaczenie i to nie tylko z punktu widzenia bezpośredniej pracy danej grupy szkoleniowej. U ludzi trzeba wykształcić głód wiedzy, chęć nieustannego poszerzania swoich horyzontów myślowych i umiejętności. **Samokształcenie¹ powinno się stać czymś naturalnym.** Ze wszech miar dobrze by było, gdyby szkoleni czuli potrzebę podnoszenia swych kwalifikacji, doskonalili sposób komunikowania się z innymi ludźmi oraz sprawowania władzy (kierowania), na każdym poziomie. To dążenie do lepszych kontaktów międzyludzkich, poprawa nie tylko dyskusowania, przekonywania i negocjowania, wynika również z faktu, iż obecnie, w dobie dynamicznego rozwoju technicznych środków komunikowania się, te obszary ludzkiej działalności nabierają szczególnego znaczenia.

Samokształcenie jest szczególnie istotne w odniesieniu do ludzi czynnych zawodowo, ponieważ jego celem powinno być należyte przygotowanie do zawodu, wykonywania pracy i obowiązków zawodowych. Każdy człowiek, niezależnie od placówek podnoszących i doskonalących przygotowanie zawodowe, powinien sam dbać nie tylko o swoje kwalifikacje i przydatność zawodową, ale także o podnoszenie swych kwalifikacji, by w zmieniającym się świecie nadażyć za rozwojem techniki, nauki i produkcji². Ten szczególny proces oświatowy należy rozumieć również jako kiero-

¹ Proces samodzielnie prowadzonego uczenia się, którego cele, treść, formy, źródła i metody dobiera i ustala osoba ucząca się.

² J. Pólturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1996, s. 159.

106

wanie rozwojem własnej indywidualności, która powinna nadążać za dynamicznie rozwijającym się otoczeniem. W konsekwencji dążenie do permanentnego rozwoju osobowości prowadzi do szerokich zainteresowań i aktywności intelektualnej. Sprawa, że człowiek korzysta z różnych źródeł informacji, poszerza krąg swych zainteresowań i zdobywa coraz to nowe obszary wiedzy.

Troska o poprawne prowadzenie szkolenia jest istotna z jeszcze jednego powodu. Można je mierzyć w kategoriach stosunków danej organizacji ze społeczeństwem. Ma swój udział w przekazywaniu właściwego wyobrażenia o pożądanym w firmie cechach i kwalifikacjach ewentualnym przyszłym pracownikom. To tworzenie image organizacji w danym środowisku.

Rozdział 5

PODOBIEŃSTWA I RÓŻNICE FORM I METOD DOSKONALENIA KADR W ORGANIZACJI WOJSKOWEJ

Formy i metody doskonalenia (szkolenia) charakteryzując się interdyscyplinarnością i kompleksowością mają swoje tożsame odpowiedniki w systemach szkolenia wielu armii. W rozdziale dokonano porównania zasadniczych form i metod doskonalenia (szkolenia) wojsk i dowództw. Porównując stosowane obecnie formy w siłach zbrojnych państw sojusznicych i spoza NATO podjęto próbę odpowiedzi na pytanie: *Jakie są podobieństwa i różnice form i metod doskonalenia kadr w organizacji wojskowej SZ RP i wybranych armii Sojuszu?* Podjęta analiza problemu pozwoli w dalszej części na określenie skutecznych (najczęściej stosowanych) form i metod doskonalenia kadr w organizacji wojskowej.

5.1. Formy i metody doskonalenia kadr w SZ RP

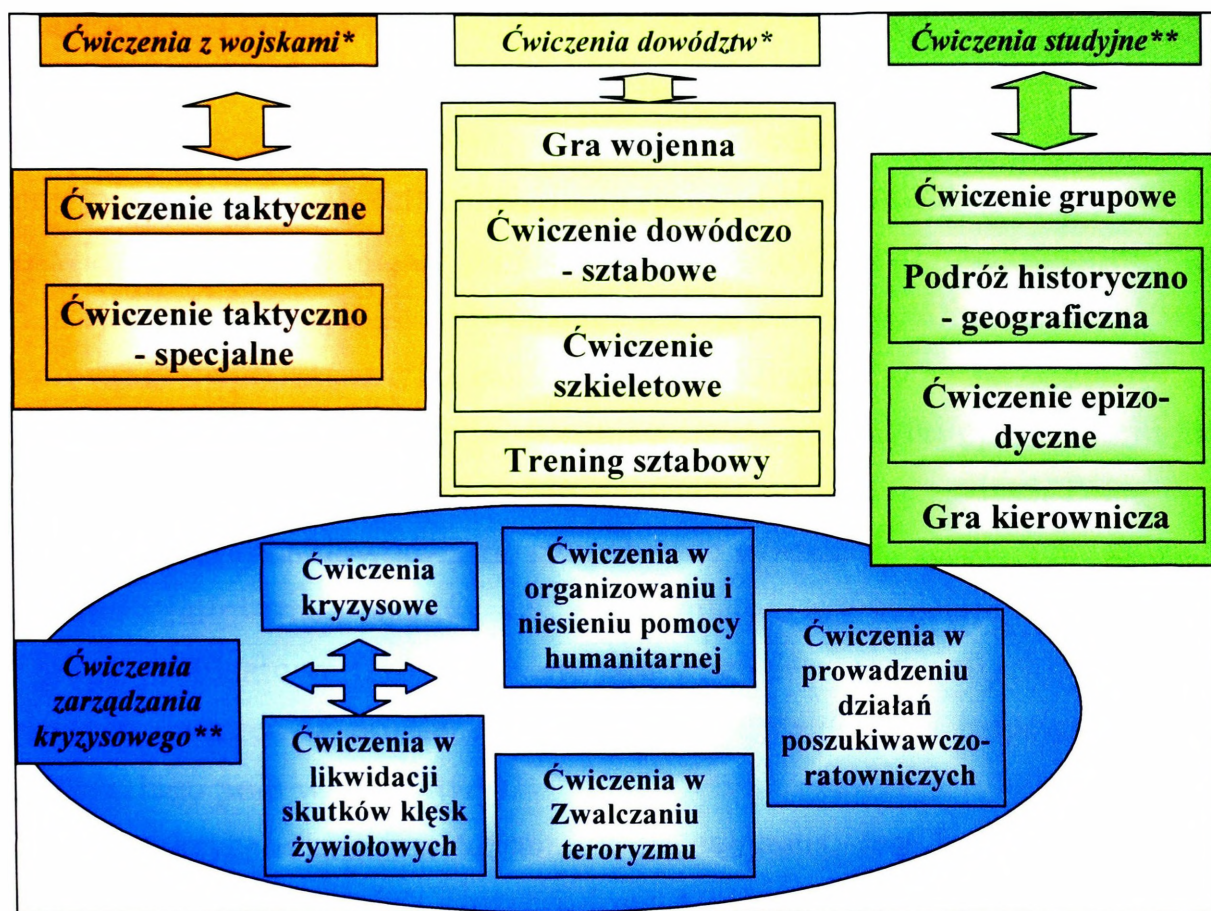
Cechą charakterystyczną szkolenia wojskowego jest różnorodność form organizacyjnych. Jest to powodowane koniecznością osiągnięcia w procesie szkolenia różnych celów - przygotowania do działań bojowych pojedynczych żołnierzy, pododdziałów, oddziałów, związków taktycznych, itd., jak również dowództw różnych szczebli.

Aby skutecznie realizować cele w szkoleniu operacyjno-taktycznym i bojowym w Siłach Zbrojnych RP stosowane są dwie zasadnicze kategorie form: proste oraz złożone. W literaturze problemu formy *proste* to przedsięwzięcia szkoleniowe o jednorodnej tematyce i strukturze metodycznej. Formy *złożone* odznaczają się kompleksowością i odpowiednim stopniem komplikacji organizacyjnych i metodycznych, konieczne są do urealnienia złożonej sytuacji współczesnego pola walki w szkoleniu.

Do typowych *prostych* form organizacyjnych szkolenia dowództw i dowódców pododdziałów zalicza się: wykład, seminarium, konwersatorium, informację oraz instruktaż. Do form *złożonych* zalicza się oprócz ćwiczeń wojskowych inne

formy szkolenia jak kursy i zajęcia instruktażowo-metodyczne, pokazy oraz warsztaty szkoleniowe. Pomimo tego jako zasadnicze formy szkolenia wojskowego literatura problemu wymienia ćwiczenia wojskowe.

W Siłach Zbrojnych RP stosowane są następujące rodzaje ćwiczeń wojskowych (patrz rys. 5.1.). Obowiązujące od 1995 roku instrukcje o przygotowaniu i prowadzeniu ćwiczeń z dowództwami i sztabami oraz z wojskami SZ RP określają podział (klasyfikację) i charakterystykę poszczególnych ćwiczeń. W Akademii Obrony Narodowej dla potrzeb kształcenia studentów we wszelkiego rodzaju zajęciach i ćwiczeniach z przedmiotu Metodyka Szkolenia Taktyczno-Operacyjnego dokonano klasyfikacji, która została wypracowana w ciągu ostatnich lat na podstawie badań i praktyki szkoleniowej, ćwiczenia realizowane w SZ RP dzielą się na cztery zasadnicze typy:



* mogą być prowadzone z wykorzystaniem systemów symulacyjnych

** niektóre formy można wspomagać systemami (programami) symulacyjnymi

Źródło: J. Halik, J. Wolejszo, *Ćwiczenia Sił Zbrojnych RP w aspekcie interoperacyjności w ramach NATO*, AON, Warszawa 2003.

Rys. 5.1. Typy i rodzaje ćwiczeń wojskowych w SZ RP wg. AON

Typologia ćwiczeń według podmiotów szkolenia, tzn. do ujęcia najważniejszego elementu systemu szkolenia Sił Zbrojnych jako wyróżnika ćwiczeń, należy do istotnych z punktu widzenia organizatora i prowadzącego ćwiczenie. Dokonany podział ćwiczeń uwzględnia tylko jedno kryterium- *podmioty szkolenia*. Przyjęcie

innych kryteriów skutkuje nowymi podziałami ćwiczeń. Dla potrzeb powyższej pracy podane kryterium będzie jedyne.

Najważniejszą formą prowadzenia ćwiczeń w SZ RP są **ćwiczenia z wojskami**. Ćwiczenia z wojskami są taką formą praktycznego szkolenia dowództw i wojsk, w trakcie, której ćwiczący na tle sytuacji taktycznej zbliżonej do realnej, możliwej do zaistnienia na przyszłym polu walki, dążąc do określonego celu działania w zgodzie z zasadami sztuki wojennej uczą się praktycznego rozwiązywania problemów taktycznych.

Ćwiczenia z dowództwami i sztabami mają na celu doskonalenie umiejętności dowództw, sztabów niezbędnych do wykonywania obowiązków funkcyjnych w procesie planowania, organizowania i prowadzenia operacji, działań taktycznych oraz praktycznego dowodzenia wojskami. Najwyższym szczeblem organizacyjnym SZ biorącym udział w szkoleniu jest Sztab Generalny WP.

1. Dla potrzeb realizacji procesu szkolenia szczebla strategicznego i operacyjnego zasadniczą formą szkolenia jest **gra wojenna**. *Celem* gry wojennej jest rozwiązywanie kluczowych problemów dotyczących: struktur organizacyjnych SZ, funkcjonowania organów dowodzenia SZ w czasie pokoju/ kryzysu/ wojny, przygotowania i wyposażenia SZ do realizacji misji i zadań oraz szczegółowo zasad użycia rodzajów wojsk, założeń obowiązującej strategii, sztuki operacyjnej i taktyki. *Istota* gry wojennej przedstawia się w strukturze organizacyjnej. Biorą w niej udział jednolite organa dowodzenia, uzupełnione w razie potrzeby przedstawicielami organów administracji państwowej. Kierownictwo gry wojennej stanowią niezależne grupy problemowe (zróżnicowane pod względem posiadanych specjalności). *Treścią* tych ćwiczeń są problemy o znaczeniu strategicznym i operacyjnym oraz wizje przyszłego pola walki (bitwy).

2. **Gra taktyczna** nie jest tożsama z grą wojenną. Jest formą jednoczesnego szkolenia, co najmniej dwóch szczebli dowodzenia w realnych warunkach terenowych ze środkami dowodzenia. *Celem* gry taktycznej jest doskonalenie umiejętności dowództw w zakresie dowodzenia podległymi elementami w okresie przygotowania i prowadzenia działań taktycznych. *Istota* gry taktycznej przejawia się w ćwiczących zespołach, które stanowią etatowe organa dowodzenia. *Treścią* gier taktycznych są sposoby prowadzenia działań taktycznych w perspektywie przyszłych koncepcji użycia sił i środków walki, kształtowanie wyobraźni taktycznej w warunkach zmiennej sytuacji w toku działań bojowych.

3. **Ćwiczenie dowódczo-sztabowe** stanowi ważne ogniwo doskonalenia dowództw i sztabów od szczebla pododdziału. *Celem* tych ćwiczeń jest doskonalenie

umiejętności wszystkich osób funkcyjnych dowództwa w działaniu zespołowym w ramach realizacji procesu dowodzenia wojskami, w tym także sprawdzenie stopnia przygotowania dowództw do ćwiczeń z wojskami. *Istotą* ćwiczeń dowódczo-sztabowych jest to, że ćwiczące dowództwo jest etatowym organem dowodzenia a jego skład wynika z etatu dowództwa, wszyscy ćwiczący zajmują stanowiska funkcjonalne na stanowiskach dowodzenia zgodnie z zajmowanym stanowiskiem etatowym. *Treścią* tej formy szkolenia są działania obejmujące cały kompleks przedsięwzięć wynikających z przeznaczenia danego ćwiczącego szczebla organizacyjnego SZ.

4. **Trening sztabowy** jest kolejną formą przygotowania dowództw, sztabów do udziału w przedsięwzięciach szkoleniowych bardziej złożonych. *Celem* treningu sztabowego jest doskonalenie osób funkcyjnych stanowisk dowodzenia, lub tylko zespołów funkcjonalnych tych stanowisk, w realizacji zadań w czasie organizowania i prowadzenia działań taktycznych bądź operacyjnych. *Istotą* tego rodzaju ćwiczenia jest jego prowadzenie, wyrażające się w prowadzeniu (realizacji) ćwiczeniem aż do czasu opanowania rozpatrywanych problemów w stopniu pożądanym przez kierownika ćwiczenia.¹ *Treścią* treningu sztabowego jest: realizacja procesu dowodzenia lub też jej pojedynczej fazy, czy też etapu, kalkulacji operacyjno+taktycznych, opracowanie dokumentów planistycznych i rozkazodawczych. *Treścią* treningu sztabowego może też być prowadzenie pracy na punkcie w terenie, umiejętności posługiwania się technicznymi środkami łączności i zautomatyzowanymi środkami dowodzenia.

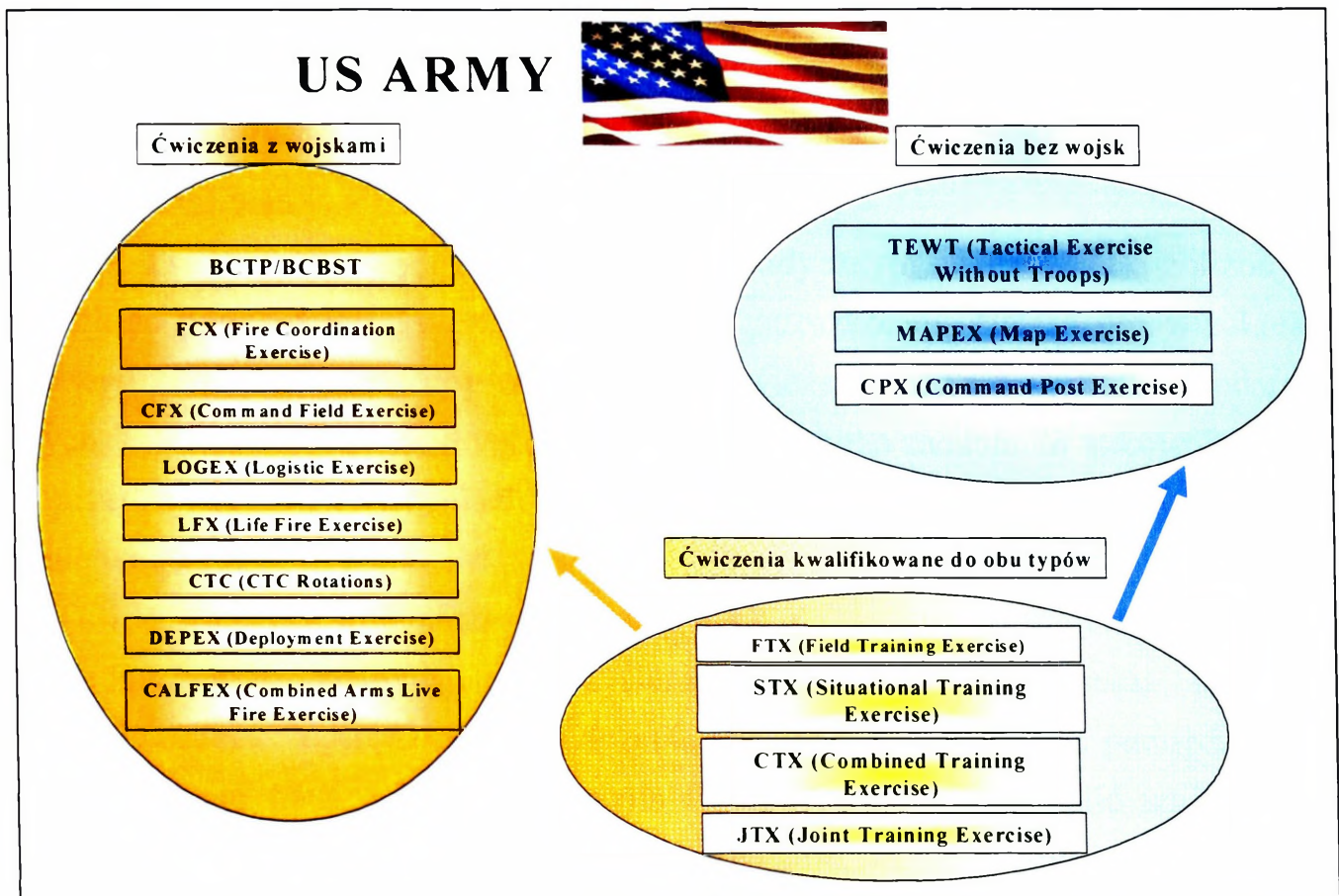
5. Formą ćwiczeń stosowaną w indywidualnym szkoleniu dowódców i oficerów sztabu są **ćwiczenia grupowe**. *Celem* tych ćwiczeń jest przełożenie wiedzy teoretycznej na praktyczne umiejętności rozwiązywania problemów operacyjno – taktycznych oraz realizacji czynności na stanowiskach dowodzenia bądź pełnienie funkcji dowódczych w terenie. *Istotą* tych ćwiczeń jest to, że wszyscy szkoleni występują w jednakowej (określonej przez kierownika – prowadzącego) roli i rozwiązują zadania na tle tej samej sytuacji taktyczno-operacyjnej. *Treścią* ćwiczeń grupowych jest organizacja i prowadzenie działań (taktycznych i operacyjnych). Podmiot szkolący się rozwiązuje problemy w roli określonej osoby funkcyjnej na stanowisku dowodzenia (w celach szkoleniowych pomieszczeniu lub w terenie).

¹ Odpowiednik *musztry bojowej* zastosowany do szkolenia dowództw i sztabów.

5.2. Formy i metody doskonalenia kadr w armii USA

Do kryteriów podziału ćwiczeń w armii(rys. 5.2.) amerykańskiej zalicza się: *cele ćwiczenia, sposób organizacji i prowadzenia ćwiczenia, szczebel dowodzenia ćwiczących, rozmach ćwiczenia, liczby stron i szczebli dowodzenia ćwiczących, udział wojsk oraz użycie amunicji bojowej.*

Zgodnie z powyższymi kryteriami w szkoleniu wojsk lądowych armii Stanów Zjednoczonych występują dwa zasadnicze typy ćwiczeń: z wojskami i bez wojsk.



Źródło: Opracowanie własne

Rys. 5.2. Typologia ćwiczeń w armii Stanów Zjednoczonych

Wśród **ĆWICZEŃ Z WOJSKAMI** najbardziej charakterystyczne to:

- BCTP (*Battle Command Training Program*);
- ćwiczenie w kierowaniu ogniem (*Fire Coordination Exercise – FCX*);
- ćwiczenie – trening sytuacyjny (*Situational Training Exercise – STX*);
- ćwiczenie dowódcze w terenie (*Command Field Exercise – CFX*);
- ćwiczenie zgrywające system logistyczny (*Logistic Exercise – LOGEX*);
- ćwiczenie w terenie (*Field Training Exercise – FTX*);
- ćwiczenie ze strzelaniem (*Live Fire Exercise – LFX*);

– ćwiczenie broni połączonych z ostrym strzelaniem (*Combined Arms Live Fire Exercise – CALFEX*);

1. **BCTP** jest to program szkoleniowy, czyli (**BATTLE COMMAND TRAINING PROGRAM**) obejmujący ćwiczenie symulacyjne, które jest połączone z głównym ośrodkiem szkolenia poligonowego.

2. **Ćwiczenie w kierowaniu ogniem - FCX** - wykorzystuje się w szkoleniu broni połączonych w celu doskonalenia koordynacji dowodzenia działaniami pododdziałów z systemem kierowania ogniem. W ćwiczeniach tych do odzwierciedlenia założonej sytuacji taktycznej stosuje się figury bojowe oraz makiety sprzętu o zmniejszonych wielkościach i rozmieszczone na zmniejszonych odległościach. Ten rodzaj ćwiczenia najczęściej wykorzystuje się w szkoleniach wojsk od szczebla plutonu do batalionu.

3. **Trening sytuacyjny - STX** - jest epizodycznym ćwiczeniem o zbliżonych celach do poprzednich. Przeznaczony jest do przeszkolenia ćwiczących w zakresie jednego złożonego lub grupy zagadnień. W ćwiczeniach, STX uczy się standardowych, zalecanych sposobów wykonywania określonego zadania. W szkoleniu, które poprzedza udział w ćwiczeniach STX główny nacisk kładzie się na praktyczne działanie wojsk.

4. **Ćwiczenia dowódcze w terenie – CFX**, są formą szkolenia dowódców i sztabów przy pełnym wykorzystaniu systemów dowodzenia, łączności i zabezpieczenia logistycznego. Ćwiczenia tego rodzaju lokują się pomiędzy ćwiczeniami typu CPX a FTX. Ćwiczenia CFX pozwalają doskonalić umiejętności szczególnie w takich dziedzinach jak: rozpoznanie, wsparcie ogniowe, cząstkowe zgrywanie zabezpieczenia działań bojowych, dowodzenie i łączność. *Celem* ćwiczeń dowódczych w terenie (*CFX*) jest utrwalenie i doskonalenie umiejętności i nawyków oficerów w działaniu zespołowym na rzecz racjonalnego dowodzenia (kierowania) podległymi elementami przy wykorzystaniu elementów systemu dowodzenia i środków łączności rozmieszczonych w terenie na rzeczywistych odległościach. *Istota* ćwiczeń dowódczych w terenie (*CFX*) polega na tym, że ćwiczące dowództwa poszczególnych szczebli dowodzenia angażują w ćwiczeniu tylko taką ilość sił i środków dowodzenia i łączności, które stanowią szkielet systemu dowodzenia i zapewniają wszystkie niezbędne relacje dowodzenia, współdziałania, wsparcia i zabezpieczenia bojowego działań.

Zakres i treść problemów rozwiązywanych w toku ćwiczenia CFX zależy od woli dowódcy odpowiedzialnego za przygotowanie ćwiczenia oraz od założonych celów szkoleniowych.

5. **Ćwiczenia zgrywające systemy logistyczne - LOGEX** - w ćwiczeniach tych dowódcy i wojska doskonalą swoje umiejętności w zakresie: zaopatrzenia, transportu, zabezpieczenia medycznego, organizacji uzupełnień i innych zagadnień niezbędnych do prawidłowego działania systemu logistycznego. Tego typu ćwiczenie zapewnia sprawdzenie funkcjonowania tego systemu w warunkach zbliżonych do rzeczywistego pola walki i doskonalenie podstawowych procedur działania w zakresie zabezpieczenia logistycznego walczących wojsk. W LOGEX doskonalili się również umiejętności dowódców i sztabów w kierowaniu procesem wsparcia logistycznego własnych oddziałów i pododdziałów, w tym stosowanie podstawowych procedur działania oraz ich praktycznej realizacji.

Istota ćwiczenia zawiera się w tym, że ćwiczące dowództwa oraz pododdziały logistyczne zgodnie z przewidzianymi dla nich zadaniami wynikającymi z konkretnej sytuacji taktycznej (operacyjnej) rozwiązują problemy praktycznego zabezpieczenia logistycznego walczących wojsk. Z chwilą, gdy osiągnięta zostanie pełna sprawność systemu logistycznego, ćwiczenie można włączyć do innych rodzajów ćwiczeń, których celem jest pełne zgranie wszystkich systemów wsparcia i zabezpieczenia w określonych sytuacjach taktycznych (operacyjnych).

Treścią ćwiczeń jest: organizacja pracy zasadniczych elementów logistyki; prowadzenie działań zgodnie z założoną sytuacją logistyczną; rozwiązywanie metodą gry wojennej problemów logistycznych przy założeniu występującego niedoboru środków materiałowych; ocena działania elementów systemu logistycznego; doskonalenie pracy na środkach łączności.

6. **Ćwiczenie w terenie - FTX** - jest prowadzone w warunkach zbliżonych do rzeczywistego pola walki. Wymagają, zatem zaangażowania sprzętu bojowego i uzbrojenia oraz pododdziałów wsparcia i zabezpieczenia. Są wykorzystywane do szkolenia dowódców sztabów i całych pododdziałów lub tylko wybranych elementów ugrupowania bojowego. *Celem* ćwiczeń jest doskonalenie praktycznych umiejętności dowódców (sztabów), pododdziałów, załóg (obsług) w zakresie planowania organizacji i prowadzenia działań bojowych w określonych sytuacjach taktycznych. *Istotą* ćwiczenia jest to, że biorą w nim udział wszystkie elementy tzn. dowództwa i pododdziały ogólnowojskowe oraz pododdziały wsparcia i zabezpieczenia w pełnym składzie ze sprzętem. *Treścią* tych ćwiczeń jest planowanie i koordynacja dzia-

łań taktycznych oraz wsparcia ogniowego i zabezpieczenia logistycznego; tworzenie zgrupowań bojowych i doskonalenie ich w zakresie efektywnego wykorzystania systemów uzbrojenia; wykonywanie przemieszczeń i manewrów w toku działań bojowych

7. **Ćwiczenia ze strzelaniem - LFX** - to rodzaj ćwiczeń, do przeprowadzenia, których wymagana jest znaczna ilość środków bojowych. Do prawidłowego ich przebiegu zapewnić należy swobodę manewru uczestniczącym pododdziałom oraz możliwości wykorzystania organicznych i wspierających systemów uzbrojenia, z użyciem amunicji bojowej włącznie. LFX umożliwiają zgrywanie wszystkich ćwiczących pododdziałów (bojowych, wsparcia i zabezpieczenia). Duże wymagania pod względem zabezpieczenia materiałowego i nakładów finansowych rekompensowane jest celem. Głównym ich celem jest zgranie pododdziałów i systemów dowodzenia na szczeblu kompanijnej grupy bojowej.

Ćwiczenie ze strzelaniem (Live Fire Exercise – LFX) jest szczególnym rodzajem ćwiczenia organizowanym i prowadzonym w celu zgrania pododdziałów i systemów uzbrojenia występujących w kompanijnej grupie bojowej. Zapewnia doskonalenie umiejętności dowódców w zakresie praktycznego dowodzenia, tworzenia ugrupowania bojowego, systemu ognia i kierowania nim, a zespoły ogniowe, drużyny (załogi, obsługi) oraz pojedynczych żołnierzy zgrania w warunkach najbardziej zbliżonych do realnego pola walki, w tym doskonalenia techniki przemieszczania się i praktycznego użycia uzbrojenia. Ćwiczenie ze strzelaniem stwarza warunki odpowiadające w maksymalnym stopniu działaniom taktycznym poprzez wykorzystanie organicznych i wspierających systemów uzbrojenia oraz użycie amunicji bojowej. Wymaga to od organizatorów pełnego zabezpieczenia materiałowego, zapewnienia realizmu pola walki oraz bezwzględного przestrzegania warunków bezpieczeństwa. Duże koszty wykluczają możliwość ich prowadzenia na wyższych szczeblach dowodzenia. Dlatego stosuje się je najczęściej na szczeblu plutonu i kompanii.

8. **Ćwiczenie broni połączonych z ostrym strzelaniem -CALFEX** - to kosztowne ćwiczenia połączonych broni ze strzelaniem ostrym. W ćwiczeniach tego typu jednostki biorące w nich udział przegrupowują się i wykonują manewry wykorzystując organiczne i wspierające środki walki z użyciem amunicji bojowej. W CALFEX angażowany jest każdy rodzaj wojsk.

9. **Ćwiczenie w przegrupowaniu – DEPEX** - to specjalne ćwiczenia w przegrupowaniu, w ćwiczeniach tych szkoli się pojedynczych żołnierzy, jednostki

oraz współdziałające z nimi instytucje w procedurach wykonywania zadań, które są związane z przegrupowaniem wojsk.

WŚRÓD ĆWICZEŃ BEZ UDZIAŁU WOJSK (Z DOWÓDZTWAMI)

najbardziej charakterystyczne to:

- ćwiczenia na mapach (*Map Exercise – MAPEX*);
- ćwiczenia taktyczne bez wojsk (*Tactical Exercise Winthout Troops - TEWT*);
- ćwiczenia stanowisk dowodzenia (*Command Post Exercise – CPX*).

1. Ćwiczenia na mapach - MAPEX - są najprostszymi ćwiczeniami prowadzonymi z dowództwami (sztabami). Ćwiczenia te pozwalają dowódcy na szkolenie swego sztabu oraz podległych mu dowódców w planowaniu, koordynowaniu i realizacji zadań taktycznych przy wykorzystaniu map, tablic, monitorów oraz stołów plastycznych obrazujących sytuacje taktyczne. **Celem** tych ćwiczeń jest doskonalenie umiejętności kadry dowódczej i sztabowej w zakresie planowania, koordynacji i realizacji zadań taktycznych lub operacyjnych. **Istota** tych ćwiczeń zawiera się w tym, że dowódca danego szczebla szkoli (zgrywa) swój sztab i podległych dowódców w rozwiązywaniu problemów współczesnego pola walki, w tym przede wszystkim dowodzenia podległymi i przydzielonymi (wspierającymi) pododdziałami wykorzystując do tego sytuacje zobrazowane na mapach, szkicach, stołach plastycznych lub monitorach. **Treścią** tego ćwiczenia jest zgrywanie zespołów roboczych, wymiana i obieg informacji, dokonywanie kalkulacji czasowo-przestrzennych, przygotowanie danych do decyzji i jej podejmowanie, stawianie zadań i kontrola ich wykonania oraz opracowanie planów użycia wojsk. W ćwiczeniach tych uwzględnia się także problematykę doskonalenia pracy na środkach łączności (jeśli są one wykorzystywane). Ćwiczenia na mapach stanowią niejako etap przygotowawczy przed ćwiczeniami bardziej kosztownymi i złożonymi, a prowadzi się je praktycznie na wszystkich szczeblach od plutonu wzwyż.

2. Ćwiczenia taktyczne bez wojsk – TEWT - to ćwiczenie taktyczne bez wojsk. Prowadzone w rzeczywistym terenie pozwala dowódcy brygady, batalionu na szkolenie swojego sztabu i podległych mu dowódców. **Celem** ćwiczenia taktycznego bez wojsk jest przygotowanie dowódców (sztabów) do prowadzenia różnych rodzajów działań bojowych ze szczególnym wyeksponowaniem pracy dowódcy i zespołów roboczych sztabu w terenie. **Istotą** tych ćwiczeń jest to, że dowódca danego szczebla szkoli i zgrywa podległy mu sztab, a także wyznaczony personel jednostek (pododdziałów) wsparcia w zakresie analizy sytuacji, planowania i organiza-

cji oraz prowadzenia walki w terenie przyszłych działań bojowych. *Treścią* ćwiczeń taktycznych bez wojsk jest analiza i ocena sytuacji taktycznej, ocena terenu, planowanie działań i pokaz ich przebiegu w terenie, organizacja systemu ognia oraz planowanie wsparcia i zabezpieczenia działań bojowych.

3. Ćwiczenia stanowisk dowodzenia - CPX - prowadzone są z reguły w terenie z rozwinięciem stanowisk dowodzenia. Mogą być również prowadzone w pomieszczeniach (MSD). Stanowią rozwinięcie ćwiczeń na mapach (*MAPEX*) dla dowódców i sztabów w zakresie dowodzenia i prowadzenia działań bojowych z wykorzystaniem systemów łączności. *Celem* tego ćwiczenia jest przygotowanie dowódców i sztabów do zespołowego rozstrzygnięcia problemów taktyczno-operacyjnych oraz zagadnień dotyczących dowodzenia wojskami, w tym planowania, organizowania i prowadzenia oraz zabezpieczenia działań bojowych na stanowiskach dowodzenia rozmieszczonych w warunkach stacjonarnych i polowych. *Istotą* tych ćwiczeń jest to, że dowództwa (sztaby) pracują na rozwiniętych stanowiskach dowodzenia w terenie lub warunkach stacjonarnych, wykonując proceduralne zadania w zakresie planowania, organizowania i dowodzenia w toku walki. Ćwiczenie to może być również prowadzone jako gra symulacyjna lub też część większego ćwiczenia, wówczas to stanowiska dowodzenia mogą być rozwijane na zmniejszonych odległościach. *Treścią* ćwiczeń CPX jest tworzenie i zgrywanie zespołów roboczych, przygotowanie kalkulacji, planów i rozkazów, przemieszczanie stanowisk dowodzenia, rozwijanie i wykorzystywanie systemów łączności, obiegu informacji oraz integracji i synchronizacji działań

Do ćwiczeń, które klasyfikują się jako **ĆWICZENIA DOWÓDZTW**, ale mogą być prowadzone także z wojskami dodatkowo zalicza się:

1. Ćwiczenia połączone – JTX - Ćwiczenie prowadzone przez wszystkie komponenty lądowe, morskie i powietrzne. Celem jest sprawdzenie gotowości bojowej i interoperacyjności wszystkich rodzajów sił zbrojnych.

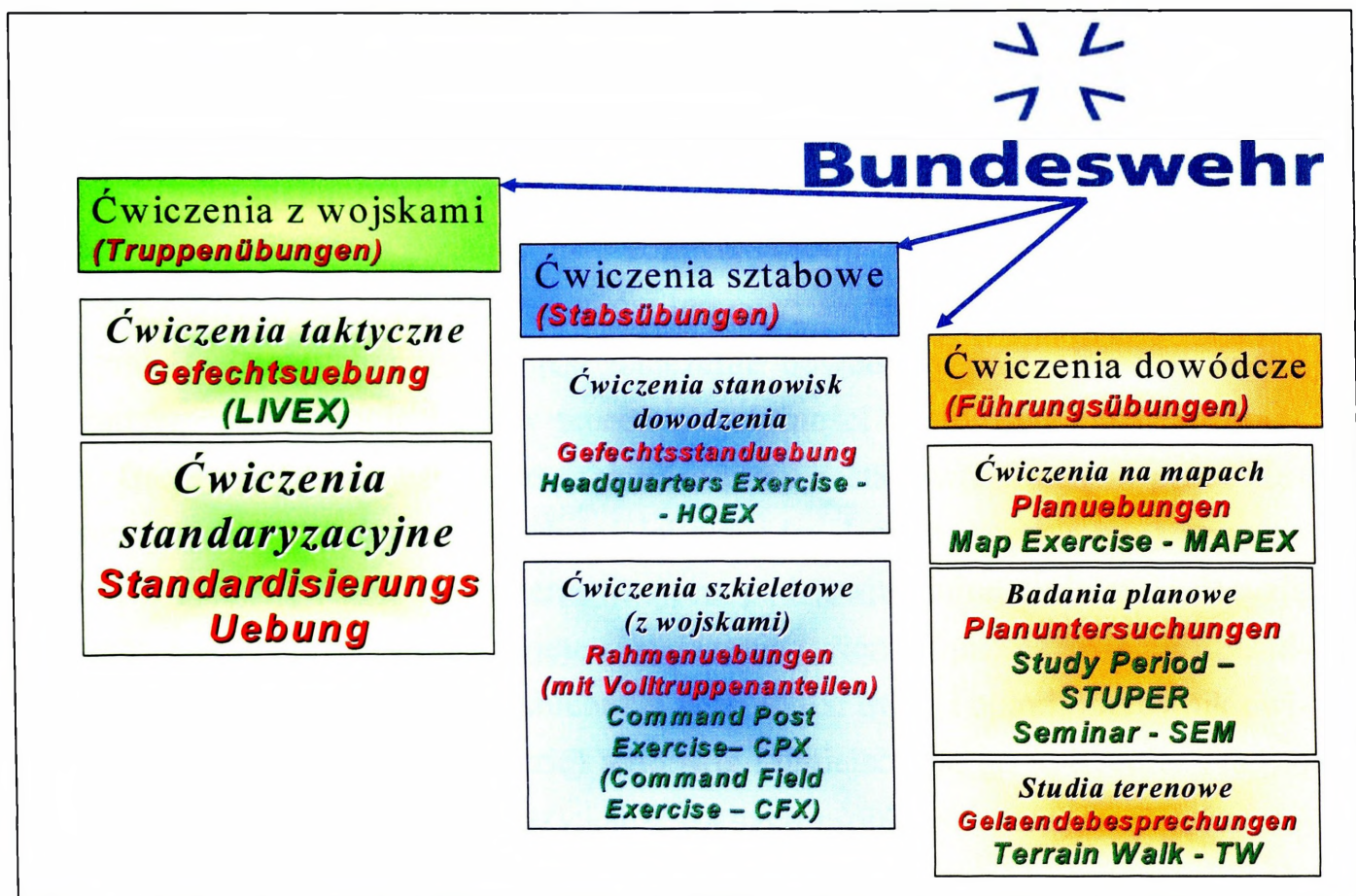
2. Wielonarodowe ćwiczenia w celu wzmocnienia bezpieczeństwa US – CTX – są planowane w celu trenowania i rozwijania interoperacyjności między państwami sprzymierzonymi. Najczęściej są to ćwiczenia CPX oraz FTX realizowane poza terytorium USA w rejonach dyslokacji baz amerykańskich.

3. Ćwiczenia w ośrodkach szkolenia poligonowego połączonych rodzajów wojsk - CTC Rotations - to rotacyjne, przemienne ćwiczenia mające na celu doskonalenie współdziałania na polu walki w ramach działań połączonych różnych rodzajów wojsk.

5.3 Formy i metody doskonalenia kadr w Bundeswerze

Zgodnie z regulaminami¹ Bundeswehry w niemieckich (rys. 5.3.) wojskach lądowych prowadzone są następujące *typy* (Uebungsarten) i *formy* (Uebungsformen) ćwiczeń:

1. Ćwiczenia dowódcze (*Fuehrungsuebungen*), bez udziału wojska,
2. Ćwiczenia sztabowe (*Stabsuebungen*),
3. Ćwiczenie z wojskami (*Truppenuebungen*).



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Übungen HDv 101/200 VS – NfD, Kilonia 2002.

Rys. 5.3. Typologia ćwiczeń w Bundeswerze

1. Ćwiczenia na mapach nadają się do kształcenia i ćwiczenia procesu dowodzenia. Są one integralną częścią kształcenia i doskonalenia dowódców. Ćwiczenia na mapach są prowadzone *jednostronnie* (mit einer Partei) lub *dwustronnie* (mit zwei Parteien). *Istotą* tych ćwiczeń jest to, że szkoleni występując w określonych rolach pod kierownictwem dowódcy – przełożonego danego szczebla (kierownika

¹ Koncepcja częściowa dla ćwiczeń sił zbrojnych (Teilkonzeption für Übungen der Streitkräfte –TKÜbSK, Berlin, Lipiec 2001). Działalność ćwiczeniowa w wojskach lądowych („Übungstätigkeit im Heer”, Bonn, Październik 2001). Regulamin wojsk lądowych 101/200 pod tytułem „Ćwiczenia” (Übungen HDv 101/200 VS – NfD, Kilonia, Sierpień 2002).

ćwiczenia) lub nauczyciela w uczelni wojskowej, rozwiązują zadania na tle jednolitej lub zmieniającej się sytuacji taktycznej (operacyjnej). Dopuszczalne jest stosowanie przerw i przeskoków czasowych oraz zmiany miejsc pracy. Ćwiczenie na mapach nie odbywa się w terenie. Ćwiczenia na mapach przygotowują dowódców i oficerów sztabu do udziału w ćwiczeniach bardziej złożonych. Częstotliwość ich prowadzenia uzależniona jest od woli dowódcy lub potrzeb szkoleniowych. Mogą one poza tym przygotowywać do udziału w ćwiczeniach szkieletowych lub taktycznych.

2. W badaniach planowych wybrane zagadnienia z zakresu sztuki operacyjnej, taktyki lub zasad działania określonych rodzajów wojsk zostają poddane analizie i ocenie. Ćwiczenia - badania planowe nie odbywają się w terenie, lecz prowadzi się je z pomocą planów lub map w salach (pomieszczeniach).

3. Studia terenowe to rodzaj ćwiczeń, w których celem jest doskonalenie dowódców i oficerów sztabu w rozwiązywaniu problemów taktycznych z wykorzystaniem naturalnych warunków terenowych, łącznie z przykładami historycznymi. *Celem* tych ćwiczeń jest nauczenie dowódców oraz oficerów sztabu umiejętnego postrzegania i oceny terenu w zależności od rodzajów działań bojowych. *Istotą* ćwiczenia jest to, że jego uczestnicy zostają wprowadzeni przez kierownika ćwiczenia, którym jest najczęściej dowódca danego szczebla lub jego przełożony, w sytuację taktyczną (operacyjną), na podstawie, której podejmują decyzje i opracowują plan działania. Przyjęte rozwiązania ćwiczący przedstawiają i uzasadniają w terenie. Po dyskusji i wysłuchaniu wszystkich uwag i opinii, kierownik ćwiczenia podaje rozwiązanie (decyzję) autorskie i umiejscawia go w terenie. *Treścią* tego rodzaju ćwiczeń jest rozwiązywanie różnych problemów taktycznych (operacyjnych), w tym analiza sytuacji, podejmowanie decyzji, a także zdobywanie informacji o rejonie działań, ludności, kulturze, gospodarce itp.

ĆWICZENIA SZTABOWE

Celem *ćwiczeń sztabowych* jest kształcenie, doskonalenie i doksztalcanie dowódców i ich sztabów w dowodzeniu wojskami. Właściwością ćwiczeń sztabowych jest rozwinięcie i eksploatacja stanowisk dowodzenia w warunkach zbliżonych do bojowych. Prowadzi się je też w celu przygotowania do ćwiczeń z wojskami, sprawdzenia koncepcji funkcjonowania stanowiska dowodzenia oraz sprawdzenia sposobu działania na stanowisku dowodzenia lub tylko w zespołach funkcjonalnych. Prowadzi się je na *poligonach* bądź w *terenie*. Rozróżnia się ćwiczenia sztabowe:

- ćwiczenia stanowisk dowodzenia

– ćwiczenia szkieletowe.

1. Ćwiczenia stanowisk dowodzenia prowadzone są z reguły w terenie z rozwinięciem stanowisk dowodzenia, mogą być również prowadzone w pomieszczeniach. Służą one rozwinięciu i eksploatacji stanowiska dowodzenia, tworzeniu nowych zespołów funkcjonalnych stanowiska dowodzenia, doskonaleniu zasad i reguł w pracy sztabowej oraz doskonaleniu współpracy między zespołami stanowiska dowodzenia.

2. Ćwiczenia szkieletowe są ćwiczeniami szczególnie efektywnymi w procesie szkolenia dowódców i dowództw wszystkich szczebli. *Celem* tych ćwiczeń jest doskonalenie dowódców i zgrywanie dowództw w rozwiązywaniu problemów taktycznych (operacyjnych) oraz przygotowanie ich do współdziałania z dowództwem wyższego szczebla i dowódcami (dowództwami) niższych szczebli. *Istotą* ćwiczeń szkieletowych jest to, że występują w nim organy dowodzenia (GSD) różnych szczebli dowodzenia w organicznym (zmniejszonym) składzie różnych tworząc tzw. szkielet systemu dowodzenia. Ćwiczące SD rozwiązują problemy taktyczne współdziałając w jednolitym systemie dowodzenia i łączności. *Treścią* tych ćwiczeń są zagadnienia wynikające z przeznaczenia bojowego szkolących się dowództw oraz szerokiej problematyki przygotowania i prowadzenia współczesnych działań taktycznych na polu walki lub w misji. Ćwiczenia szkieletowe wymagają określonego aparatu kontrolno-rozjemczego oraz działania pododdziałów zabezpieczających rozwinięcie i funkcjonowanie systemu dowodzenia (stanowisk dowodzenia) w związku z tym prowadzone są jako ćwiczenia z wojskami. Ćwiczenia te ze względu na dość złożony charakter wymagają wysokiego poziomu wyszkolenia biorących w nich udział dowództw (dowództw). Zazwyczaj są one poprzedzone ćwiczeniami przygotowawczymi sztabów, systemów łączności oraz kierowania ogniem.

3. Ćwiczenia taktyczne są najwyższą formą szkolenia bojowego wojsk Bundeswehry. Umożliwiają one praktyczne doskonalenie umiejętności wszystkich dowódców w dowodzeniu podległymi wojskami oraz zgrywanie sztabów i pododdziałów w przygotowaniu i prowadzeniu walki. Ćwiczenia te mogą być prowadzone jako jednostronne (*mit einer Partei*), w których ćwiczący pododdział (oddział) jest w pełni ukompletowany, natomiast druga strona – przeciwnik jest przedstawiany (imitowany) za pomocą figur bojowych (celów), do których prowadzony jest ogień (strzelanie amunicją bojową) lub jest pozorowany przez wydzielone pododdziały. Ćwiczenia taktyczne mogą być również prowadzone jako dwustronne (*mit zwei Parteien*), w których obie strony realizują przeciwstawne zadania

120

(np. jedna się broni, druga naciera). *Celem* ćwiczeń taktycznych jest doskonalenie dowódców w kierowaniu walką, zgrywanie zespołów ćwiczących w ramach dowództwa w terenie, jak również doskonalenie wojsk w praktycznym działaniu w różnych sytuacjach taktycznych. *Istotą* ćwiczeń taktycznych jest to, że występują w nim wszystkie komponenty tzn. dowództwa (sztaby) oraz pododdziały. W zależności od szczebla dowodzenia mogą to być również pododdziały rodzajów wojsk i logistyki w etatowym lub zmniejszonym składzie. *Treścią* ćwiczeń taktycznych są różnorodne zagadnienia wynikające z zadań (misji) danego pododdziału (oddziału) oraz okresu (cyklu), w którym szkoli się ćwiczący pododdział. Ćwiczenia taktyczne prowadzone są zgodnie z decyzjami ćwiczących dowódców.

5.4. Formy i metody doskonalenia kadr w Armii Republiki Czeskiej

Przygotowanie zespołowe jest armii czeskiej obok szkolenia indywidualnego żołnierza głównym okresem szkolenia wojsk. Zasadniczym zadaniem przygotowania zespołowego jest stopniowe zgrywanie działania jednostek ogólnowojskowych z jednostkami wsparcia w podstawowych rodzajach działań bojowych. W toku szkolenia zespołowego stosowane są formy i metody szkolenia:

1. *Ćwiczenia taktyczne.*
2. *Ćwiczenia specjalistyczne.*
3. *Ćwiczenia taktyczno-specjalistyczne.*
4. *Strzelania bojowe.*
5. *Ćwiczenia taktyczne ze strzelaniem bojowym.*

Celem ćwiczeń dowództw i wojsk¹ jest zgrywanie działań w ramach dowództwa i pododdziału w warunkach najbardziej zbliżonych do rzeczywistej walki oraz wyrabianie właściwych umiejętności i nawyków, odporności fizycznej, psychicznej, a także kształtowania cech umysłu i charakteru, które są niezbędne w walce. Podstawową funkcją ćwiczeń jest ukształtowanie u ćwiczących indywidualnych i zespołowych umiejętności oraz nawyków racjonalnego przygotowania i prowadzenia walki. Ćwiczenia mogą być też wykorzystane w celach kontrolnych, badawczych lub metodycznych. *Istota* ćwiczeń polega na tym, że w ćwiczeniach biorą udział dowództwa oraz wojska w etatowym *lub* zmniejszonym składzie. Ćwiczące

¹ *Formy a metody přípravy velitelů, štábů a vojsk taktického stupně*, wyd. Ministerstvo Obrany, Praha 1996, *Organizace a provedení vševojskových taktických cvičení a velitelsko-štabních cvičení v terénu*“, wyd. Ministerstvo Obrany, Praha 1988

zespoły stanowią jednolite w swej strukturze organy dowodzenia. *Treść* ćwiczeń stanowią zadania wynikające z określonych celów szkoleniowych i zasad przygotowania oraz prowadzenia działań taktycznych w różnych rodzajach działań bojowych, a także warunkach terenowych, atmosferycznych, porach roku i doby.

Ćwiczenia dowództw są najwyższą formą praktycznego przygotowania oficerów dowództw w systemie szkolenia Armii Republiki Czeskiej. Przygotowują etatowe dowództwa do zespołowego rozwiązywania problemów taktycznych oraz do dowodzenia i zabezpieczenia działań. Są one niejako sprawdzianem stopnia przygotowania dowództw do pracy w warunkach zbliżonych do rzeczywistych, w tym do udziału w ćwiczeniach z wojskami. *Istota* tych ćwiczeń polega na tym, że zespół ćwiczący – etatowy organ lub kilka organów dowodzenia wojskami - usprawnia i doskonali swoją pracę. Biorące udział w ćwiczeniu zespoły (sekcje) poszczególnych szczebli, rozmieszczone są w sposób umowny bez uwzględnienia w pełni rzeczywistych warunków pola walki i sytuacji operacyjno-taktycznej, w pomieszczeniach lub w terenie po rozwinięciu elementów stanowiska dowodzenia. *Treścią* ćwiczeń dowództw jest rozwiązywanie problemów z zakresu organizacji i prowadzenia działań operacyjnych i taktycznych w różnych rodzajach działań bojowych.

Ze względu na kryterium podmiotu ćwiczenia dowództw (rys. 5.4.) dzielą się na:

1. *Ćwiczenia dowództw (sztabów) bez udziału wojsk.*
2. *Ćwiczenia dowództw (sztabów) z udziałem wojsk.*

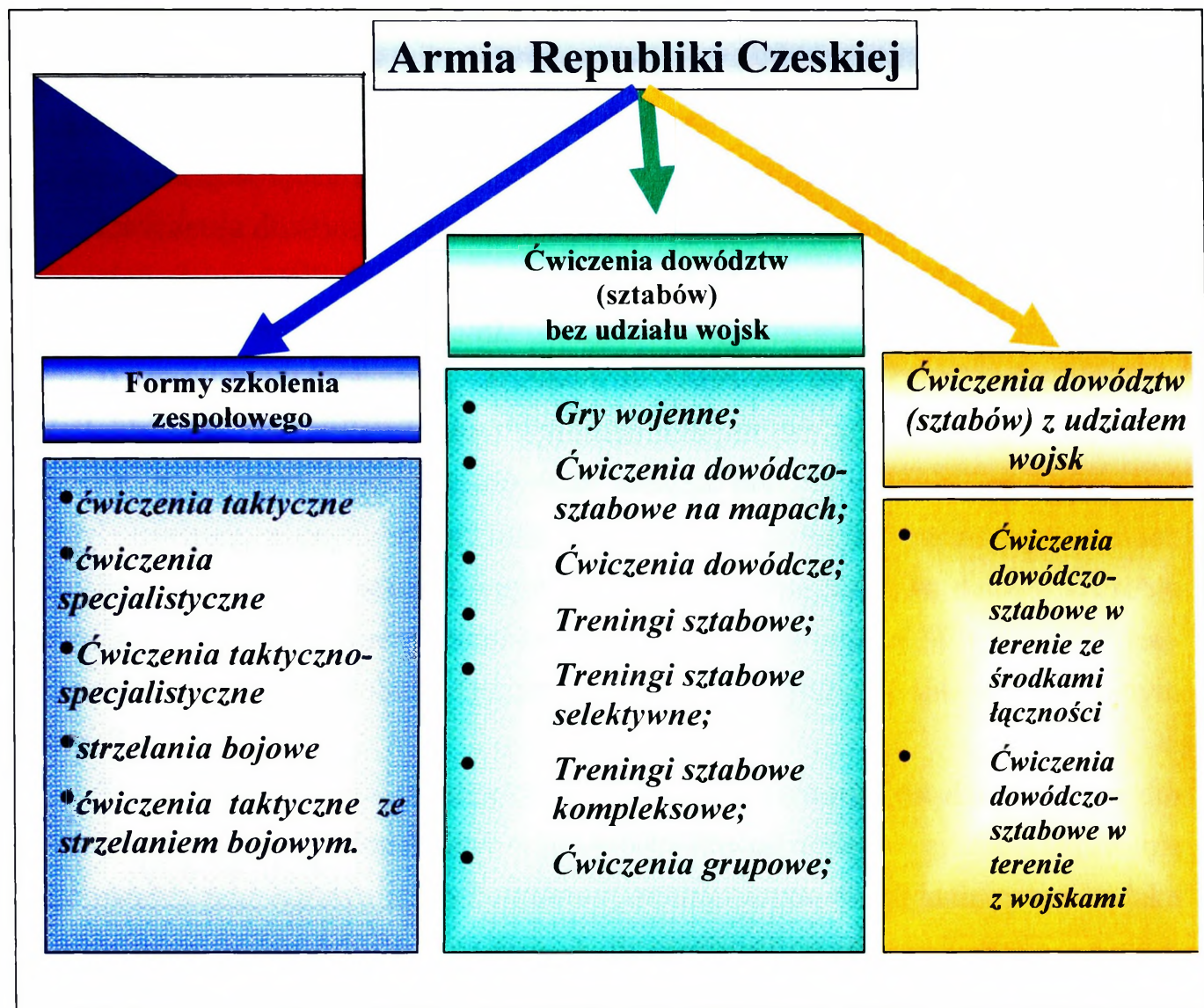
Ćwiczenia dowództw (sztabów) bez udziału wojsk dzielą się na¹:

- A) Gry wojenne,
- B) Ćwiczenia dowódczo-sztabowe na mapach,
- C) Ćwiczenia dowódcze,
- D) Treningi sztabowe:
 - *Treningi sztabowe selektywne;*
 - *Treningi sztabowe kompleksowe.*
- E) Ćwiczenia grupowe.

A. Gra wojenna jest metodą przygotowania wyższych sztabów szczebla operacyjnego lub strategicznego (organów kierujących obronnością państwa, MON,

¹ Schuch K., Komputerowe wsparcie szkolenia dowództw i wojsk, AON, Warszawa 2003.

SG) do realizacji zadań w czasie kryzysu lub wojny. Jako taka nie jest uwzględniana w regulaminach dotyczących szkolenia wojsk.



Źródło: Schuch K., Komputerowe wsparcie szkolenia dowództw i wojsk, AON, Warszawa 2003

Rys. 5.4. Typologia ćwiczeń w Armii Republiki Czeskiej

B. Ćwiczenia dowódczo-sztabowe na mapach. Celem tych ćwiczeń jest zgrzywanie pracy zespołów SD oraz doskonalenie oficerów-dowódców w dowodzeniu wojskami w czasie planowania i prowadzenia walki w warunkach zbliżonych realnej sytuacji bojowej. Ćwiczenia dowódczo-sztabowe na mapach organizowane są jako ćwiczenia *jedno- lub dwuszczeblowe, jedno- lub dwustronne*. Czas trwania tego ćwiczenia waha się od jednego do dwóch dni.

C. Ćwiczenia dowódcze są metodą szkolenia dowództw, których zadaniem jest doskonalenie oraz pogłębianie wiadomości, umiejętności i nawyków dowódców oddziałów i pododdziałów. Ćwiczenia dowódcze mogą być organizowane i prowadzone zarówno w terenie jak również na stołach plastycznych. W przypad-

ku, gdy ćwiczenie dowódcze jest organizowane w terenie, stanowiska dowodzenia są rozmieszczane zgodnie z sytuacją i zasadami taktycznymi. *Celem* ćwiczeń dowódczych jest doskonalenie dowódców i oficerów sztabu w samodzielnym podejmowaniu optymalnych decyzji, w prowadzeniu map roboczych i sytuacyjnych, w przygotowaniu rozkazów i zarządzeń dla podwładnych oraz w dowodzeniu za pomocą środków łączności.

Ćwiczenia dowódcze zasadniczo prowadzane są jako ćwiczenia *jednostronne, jedno-lub dwuszczeblowe*. Są one metodą pośrednią pomiędzy *ćwiczeniami grupowymi* i *ćwiczeniami z wojskami*.

D. Selektywne treningi sztabowe są rodzajem ćwiczenia a także metodą szkolenia i zgrywania dowództwa. Ich zadaniem jest przygotowanie oficerów sztabowych do wykonywania określonych funkcji oraz zgrywanie ich (oficerów) w wykonywaniu różnych zadań sztabowych. Treningi organizowane są w ramach określonych komórek, sekcji i poszczególnych grup dowództwa danego szczebla dowodzenia. Samodzielne treningi sztabowe trwają 4-6 godzin. W tym czasie rozpatrywany jest jeden problem (zagadnienie) lub etap pracy sztabu w operacyjnym lub realnym czasie.

W **kompleksowych treningów sztabowych** zgrywane jest działanie np: dowództwa oddziału (pododdziału) (stanowiska dowodzenia) w czasie planowania i kierowania podwładnymi. Kompleksowe treningi sztabowe organizowane są jako jednostronne, *jedno lub dwuszczeblowe*. Prowadzone są w rozwiniętych stanowiskach dowodzenia lub w przygotowanych pomieszczeniach szkoleniowych, których struktura odpowiada strukturze stanowiska dowodzenia danego szczebla. Tematy ćwiczone ustalane są przez dowódcę danego szczebla, a dotyczą one głównego zadania szkoleniowego, tzn. organizowania i prowadzenia walki przez pododdział, oddział.

E. Ćwiczenia grupowe są formą, a zarazem metodą przygotowania dowódców. Ich zadaniem jest pogłębienie u szkolonych wiadomości, doskonalenie umiejętności oraz utrwalenie ich nawyków. Ćwiczenie grupowe jest sposobem rozwiązywania zadań etapów procesu planowania i organizowania walki. Zadaniem ćwiczących jest opanowanie teoretycznych zasad przygotowania i prowadzenia działań bojowych. Ćwiczenie grupowe jest prowadzone na wszystkich szczeblach dowodzenia *ARCz* i może być organizowane jako jednostronne i jednoszczeblowe.

Ćwiczenia dowództw (sztabów) z udziałem wojsk to rodzaj ćwiczeń prowadzonych jako:

1. *Ćwiczenia dowódczo-sztabowe w terenie ze środkami łączności.*

2. *Ćwiczenia dowódczo-sztabowe w terenie z wojskami.*

1. **Ćwiczenia dowódczo-sztabowe w terenie ze środkami łączności** to zasadnicza forma szkolenia dowództw batalionów. Celem tych ćwiczeń jest zgrywanie pracy dowództw w warunkach zbliżonych do warunków współczesnego pola walki. Temat ćwiczenia dowódczo-sztabowego w terenie ma charakter kompleksowy, co oznacza, że rozstrzygane są problemy różnych rodzajów działań taktycznych oraz rodzajów wojsk. Ćwiczenia takie organizowane są najczęściej jako *dwuszczeblowe, jedno- lub dwustronne*. Dowództwa poszczególnych szczebli dowodzenia pracują w terenie na konkretnych (własnych SD) w realnych warunkach środowiskowych, na określonej sytuacji taktycznej.

2. **Ćwiczenia dowódczo-sztabowe w terenie z wojskami** mają za zadanie zgranie pracy dowództwa (zespołów funkcjonalnych SD) przy kierowaniu walką pododdziałów w warunkach zbliżonych do warunków współczesnej walki. Ćwiczenia te są prowadzone w rzeczywistym terenie i w różnorodnych warunkach atmosferycznych, pozwalają ćwiczącym dokonywać realnej oceny sytuacji wojsk, terenu i pogody, a także ich wpływu na działania bojowe. Dowództwa pracują na stanowiskach dowodzenia, w sytuacji oddziaływania czynników pola walki na funkcjonujące elementy systemu dowodzenia. Jednym z etapów ćwiczenia może być wykonywanie zadań ogniowych przez ćwiczące pododdziały, dostosowane do aktualnie istniejącej sytuacji taktycznej. Temat ćwiczenia dowódczo-sztabowego w terenie z wojskami ma charakter kompleksowy, co oznacza, że rozstrzygane są problemy różnych rodzajów działań taktycznych oraz rodzajów wojsk. Ćwiczenia te organizowane są najczęściej jako *dwuszczeblowe, jedno- lub dwustronne*.

5.5. Porównanie form i metod doskonalenia kadr w organizacji

W SZ analizowanych państw podejście do form i metod szkolenia wojskowego nie odbiega od istniejących w Sojuszu Północnoatlantyckim. Narodowe rozwiązania systemu szkolenia wojskowego a zwłaszcza typologia ćwiczeń uwarunkowały się na przestrzeni lat i wynikają z narodowych doświadczeń i rozwoju nauki wojskowej. Analizowane typologie ćwiczeń przedstawia rysunek 5.5. i 5.6.

1. *Formy szkolenia zespołowego.*
2. *Ćwiczenia studyjne.*

Polska	Ćwiczenia z wojskami	Ćwiczenia dowództw	Ćwiczenia studyjne	Ćwiczenia zarządzania kryzysowego
Polska	Ćwiczenia taktyczne z wojskami	Ćwiczenia bez udziału wojsk (z dowództwami i sztabami)		
USA	Ćwiczenia z wojskami	Ćwiczenia bez wojsk		
Niemcy	Ćwiczenia z wojskami	Ćwiczenia sztabowe	Ćwiczenia dowódcze	
Czechy	Formy szkolenia zespołowego	Ćwiczenia dowództw (sztabów) bez udziału wojsk	Ćwiczenia dowództw (sztabów) z udziałem wojsk	

Źródło: Opracowanie własne

Rys. 5.5. Porównanie typów ćwiczeń

Formy szkolenia zespołowego	Ćwiczenia dowództw (sztabów) bez udziału wojsk	Ćwiczenia dowództw (sztabów) z udziałem wojsk
ćwiczenia taktyczne	Gry wojenne	Ćwiczenia dowódczo-sztabowe w terenie ze środkami łączności
ćwiczenia specjalistyczne	Ćwiczenia dowódczo-sztabowe na mapach	Ćwiczenia dowódczo-sztabowe w terenie z wojskami
Ćwiczenia taktyczno-specjalistyczne	Ćwiczenia dowódcze	
strzelania bojowe	Treningi sztabowe selektywne	
ćwiczenia taktyczne ze strzelaniem flukcyjnym	Treningi sztabowe kompleksowe	
	Ćwiczenia grupowe	

Źródło: Opracowanie własne

Rys 5.6. Porównanie typów i rodzajów ćwiczeń

W wyniku dokonanej analizy typów i rodzajów ćwiczeń stwierdzono, że kryterium podmiotu zastosowane do typologii ćwiczeń w sposób obiektywny i rzeczowy odzwierciedla funkcjonujące w armiach podziały ćwiczeń i ich strukturę. Podział ćwiczeń na typy:

3. *Ćwiczenia z wojskami.*
4. *Ćwiczenia bez wojsk.*
5. *Ćwiczenia dowództw.*
6. *Ćwiczenia sztabowe.*
7. *Ćwiczenia dowódcze.*
8. *Ćwiczenie dowództw bez udziału wojsk.*
9. *Ćwiczenie dowództw z wojskami.*

Naukowe próby uporządkowania nazewnictwa ćwiczeń w jedną spójną całość, wynikającą z rozwoju nauk wojskowych, pragmatyzmu¹ doktryn i systemów szkolenia. W każdym z przedstawionych typów ćwiczeń zasadniczym elementem jest podmiotowość, odwołanie się do podmiotów szkolenia - żołnierzy, dowódców, dowództw, oraz całych pododdziałów, oddziałów.

Nazwa ćwiczenia jak np. ćwiczenie na mapach, czy też ćwiczenie – badanie planowe sugeruje rozwiązywane problemy, treści i cele szkoleniowe, w wielu jednak przypadkach jest to mylące. Dla przykładu ćwiczenie na mapach nie odbywa się w terenie i dotyczy problemów rozpatrywanych przez szkolonych przygotowujących się do uczestnictwa w innych ćwiczeniach, bądź też przygotowujących się do dowodzenia, czy też pracy sztabowej w ramach przygotowania profesjonalnego kadr. Istnieje ścisła analogia niemieckiego *ćwiczenia na mapach* z polskim *ćwiczeniem grupowym*.

Analizując rodzaje ćwiczeń oraz ich występowanie w narodowych systemach szkolenia dowództw i wojsk zespół badawczy orzekł, że w trzech z analizowanych armii występuje *gra wojenna* będąc formą szkolenia strategicznego i operacyjnego. W armii amerykańskiej *gra wojenna* nie występuje. Jej odpowiednikami mogą być ćwiczenia CTX i JTX, prowadzone na szczeblu strategicznym i operacyjnym, w tym też jako międzynarodowe. Tylko w SZ RP występuje *gra taktyczna*, jej charakterystyka nie znajduje odpowiednika w ćwiczeniach innych armii. Najbardziej zbliżone do gry taktycznej są czeskie *ćwiczenia dowódcze*.

¹ Słowo pragmatyzm ma tu uzasadnienie przede wszystkim logiczne – systemowi szkolenia każdego sił zbrojnych podporządkowane są podsystemy a dalej formy i metody szkolenia, te zaś podlegają ewolucyjnym zmianom dostosowując je do wymogów wyzwań i zadań sił zbrojnych.

W ogólnej systematyce ćwiczeń największą liczbę stanowią ćwiczenia dowódców, sztabów określane jako: *ćwiczenia dowódcze, dowódczo-sztabowe, stanowisk dowodzenia, ćwiczenia na mapach, ćwiczenia taktyczne bez wojsk.*

Kolejną grupę ćwiczeń stanowią treningi nazywane: *sztabowe, sytuacyjne, selektywne, kompleksowe treningi sztabowe.* Ich nazewnictwo oraz charakterystyki są bardzo podobne i zbieżne w celach i sposobach realizacji. Każdorazowo zastosowane słowa „*trening*” ma świadczyć, że forma ta dotyczy systematycznego ćwiczenia w celu osiągnięcia pożądanego stopnia przygotowania merytorycznego ćwiczących podmiotów. Zarówno w treningu sztabowym jak i treningu sytuacyjnym najistotniejszym elementem odróżniającym od pozostałych rodzajów ćwiczeń jest ich ograniczony zasięg, wyrażający się realizacją jednego- dwóch zagadnień szkoleniowych (nie zamkniętych całościowo), pozostawiając szereg problemów do rozstrzygnięcia w późniejszych, kolejnych treningach.

Innymi, specyficznymi rodzajami ćwiczeń są ćwiczenia „programowe”, realizowane w cyklach czasowych, powtarzające się z nowymi dowódcami, będące też sprawdzianem stopnia zdolności bojowej. Takimi ćwiczeniami są: *BCTP/BCBST* (Battle Command Training Program), *CTC* (*CTC Rotations*) (ośrodki szkolenia poligonowego połączonych rodzajów wojsk).

Analiza dostępnej literatury pozwoliła zespołowi autorskiemu na postawienie analizy literatury wyciągnąć następujący wniosek, iż największą uwagę wszystkie analizowane systemy szkolenia armii poświęcają na ćwiczenia z wojskami. Typologia i nazewnictwo tych ćwiczeń precyzuje podmioty szkolenia jednoznacznie- wojska- żołnierze, pododdziały, oddziały i związki taktyczne. **Ćwiczenia z wojskami to:**

1. Ćwiczenia taktyczne.
2. Ćwiczenia specjalistyczne.
3. Ćwiczenie w kierowaniu ogniem FCX.
4. Ćwiczenia dowódcze w terenie – CFX.
5. Ćwiczenia zgrywające systemy logistyczne – LOGEX.
6. Ćwiczenia ze strzelaniem – LFX.
7. Ćwiczenie w przegrupowaniu – DEPEX.
8. Ćwiczenie broni połączonych z ostrym strzelaniem –CALFEX.
9. Ćwiczenia standaryzacyjne.
10. Ćwiczenia dowódczo-sztabowe w terenie ze środkami łączności.
11. Ćwiczenia taktyczne ze strzelaniem bojowym.
12. Ćwiczenia dowódczo-sztabowe w terenie z wojskami.

13. Ćwiczenia szkieletowe (z wojskami).

Oprócz tych *ćwiczeń z wojskami* mogą być prowadzone następujące rodzaje ćwiczeń:

1. Ćwiczenie w terenie – FTX.
2. Trening sytuacyjny – STX.
3. Ćwiczenie wielonarodowe – CTX.
4. Ćwiczenia połączone – JTX.
5. Ćwiczenie dowódczo – sztabowe.
6. Ćwiczenia w prowadzeniu działań poszukiwawczo –ratowniczych.
7. Ćwiczenia w zwalczaniu terroryzmu.
8. Ćwiczenia w organizowaniu i niesieniu pomocy humanitarnej.
9. Ćwiczenia w likwidacji skutków klęsk żywiołowych.
10. Ćwiczenia kryzysowe.

Reasumując, po wnikliwej analizie literatury przedmiotu (rys.5.7.), autor przyjął, iż stosowane obecnie typologie ćwiczeń w analizowanych armiach jako podstawę przyjęły kryterium podmiotu szkolenia. Zasadnicze różnice w poszczególnych rodzajach ćwiczeń wynikają z wielu czynników a przede wszystkim dokonanej w tych armiach typologii ćwiczeń. Nazewnictwo ćwiczeń odzwierciedla narodowe uwarunkowania w tym dorobek nauk wojskowych, w szczególności prakseologii i dydaktyki wojskowej.

Ćwiczenia wojskowe		Ćwiczenia z wojskami	Ćwiczenia dowódczo-sztabowe	Ćwiczenia dowódcze	Ćwiczenia studyjne	Ćwiczenia zarządzania kryzysowego
Ćwiczenia z wojskami	Ćwiczenia bez wojsk (z dowódcami i sztabami)					
Ćwiczenia taktyczne	Gry wojenne	Ćwiczenia taktyczne	Gry taktyczne	Ćwiczenia dowódczo-sztabowe	Ćwiczenia grupowe	Ćwiczenia kryzysowe
Ćwiczenia specjalistyczne	Gry taktyczne					
	Ćwiczenia dowódczo-sztabowe					
	Treningi sztabowe					
	Ćwiczenia grupowe					
Ćwiczenia z wojskami	Kwalifikowane do obu typów ćwiczeń	Ćwiczenia taktyczno-specjalne	Ćwiczenia bez wojsk	Ćwiczenia na mapach - MAPEX	Ćwiczenia grupowe	Ćwiczenia w organizowaniu i niesieniu pomocy humanitarnej
BCTP - program szkoleniowy	Ćwiczenie w terenie - FTX					
Ćwiczenie w kierowaniu ogniem FCX	Trening sytuacyjny STX					Ćwiczenia w zwalczaniu terroryzmu
Ćwiczenia dowódcze w terenie - CFX	Ćwiczenie wielonarodowe CTX	Ćwiczenia taktyczno-specjalne	Ćwiczenia stanowisk dowodzenia - CPX	Ćwiczenia na mapach	Ćwiczenia w prowadzeniu działań Poszukiwawczo-ratowniczych	Ćwiczenia w zwalczaniu terroryzmu
Ćwiczenia zgrzywające systemy logistyczne - LOGEX	Ćwiczenia połączone - JTX					
CTC ROTATIONS						
Ćwiczenia ze strzelaniem - LFX						
Ćwiczenie w przegrupowaniu - DEPEX						
Ćwiczenie broni połączonych z ostrym strzelaniem - CALFEX						
		Ćwiczenia z wojskami (Truppenübungen)	Ćwiczenia z wojskami	Ćwiczenia dowódcze (Führungsstübungen)	Ćwiczenia sztabowe (Stabstübungen)	Ćwiczenia dowódcze (Führungsstübungen)
		Ćwiczenia taktyczne Gefechtsuebung	Ćwiczenia taktyczne Gefechtsuebung	Ćwiczenia stanowisk dowodzenia Gefechtsstanduebung	Ćwiczenia stanowisk dowodzenia Gefechtsstanduebung	Ćwiczenia na mapach Planuebungen
		Ćwiczenia standardyzacyjne Standardisierungsuebung	Ćwiczenia standardyzacyjne Standardisierungsuebung	Ćwiczenia szkietowe (z wojskami) Rahmenuebungen (mit Volltruppenanteilen)	Ćwiczenia szkietowe (z wojskami) Rahmenuebungen (mit Volltruppenanteilen)	Badania planowe Planuntersuchungen
						Studia terenowe Gelaendebesprechungen

źródło: opracowanie własne

Rys. 5.7. Porównanie ćwiczeń wojskowych

MODYFIKACJA FORM I METOD DOSKONALENIA DOWÓDZTW WOJSK LĄDOWYCH

organizacjach wojskowych (dowództwach) ze względu na ich specyfikę istnieje potrzeba wypracowania nowego podejścia do treści i metod doskonalenia dowództw oraz opracowania odpowiednich dokumentów normujących tok ich przygotowania i prowadzenia. Niemniej jednak bogactwo doświadczeń badawczych i szkoleniowych innych organizacji powinno skłaniać oficerów odpowiedzialnych za działalność szkoleniową do twórczej refleksji nad potrzebą i możliwością wykorzystywania dorobku teorii zarządzania zasobami ludzkimi do planowania doskonalenia podległych sobie dowództw.

Doskonalenie kadr w organizacji wojskowej (dowództw) to systematyczne podnoszenie przez kadry danego dowództwa poziomu ich wiadomości i umiejętności niezbędnych do wykonywania zadań na danym stanowisku. W uogólnieniu można, więc stwierdzić, że celem doskonalenia kadr w organizacji wojskowej *jest zmniejszanie, a niekiedy nawet eliminacja luki kompetencyjnej*. Luka ta wynika z:

- odejścia lub zmiany stanowiska poszczególnych osób funkcyjnych,
- kariery poziomej i pionowej,
- *zmian organizacyjnych, w tym zmian strukturalnych*, zmian metod pracy, zmian techniki i technologii,
- zmian w otoczeniu, czyli zmian w dokumentach normatywnych, rozwoju naukowo-technicznym, itp.

Doskonalenie prowadzi również do wzrostu *kompetencji dowódczych* (kierowniczych). Zgodzić się należy ze stwierdzeniem, iż rozwój zawodowy uzupełnia braki w kompetencjach i stanowi element systemu zarządzania kompetencjami¹. Kompetencje to wykorzystywana na stanowisku pracy wiedza, doświadczenie, zdolności i predyspozycje do działań zespołowych, konkretne umiejętności wymagane w pracy oraz kultura osobista². Struktura kompetencji powstaje w wyniku oceny przystawania kompetencji do wymagań różnych zadań. Kompetencje dotyczą zintegrowanego wykorzystania zdolności, cech osobowości, a także nabytej wiedzy i umiejętności, w celu do-

¹ T. Oleksyn, *Praca i płaca w zarządzaniu*, Międzynarodowa Szkoła Menedżerów, Warszawa 1997, s. 48.

² A. Sajkiewicz, *Organizacja procesów personalnych w firmie*, [w:] *Zarządzanie pracownikami*, red. K. Makowski, Poltext, Warszawa 2001, s. 30.

prowadzenia do pomyślnego wykonania złożonej misji. Z uwagi na to, że na kompetencje składają się: wiedza, umiejętności oraz cechy osobowości kierownika, pojęcie *doskonalenie* należy odnosić do każdej z wymienionych sfer.

Szkolenie odnosi się do wdrażania pracowników wykonawczych lub technicznych w prace, do których wykonywania zostali zatrudnieni. Natomiast *doskonalenie* odnosi się do uzyskania przez menedżerów i pracowników fachowych kwalifikacji niezbędnych zarówno na obecnym, jak i ewentualnym przyszłym stanowisku.

W zależności od celu i zakresu działalności szkoleniowej możemy wyróżnić¹:

- szkolenie, przyuczanie oficerów (podoficerów) do wykonywania pracy na obecnym stanowisku,
- doskonalenie oficerów (podoficerów) w celu podniesienia jakości ich pracy na obecnym stanowisku lub osiągnięcia awansu,
- trening personalny (osobisty) rozwoju kadr danego dowództwa.

W związku z powyższym w niniejszym rozdziale zostaną przedstawione rezultaty badań obrazujące rozwiązanie problemu wyrażonego w postaci następujące pytania: *Jakie kierunki zmian powinno się zastosować w zakresie modyfikacji form i metod doskonalenia kadr w organizacji wojskowej?*

6.1. System szkolenia kadr

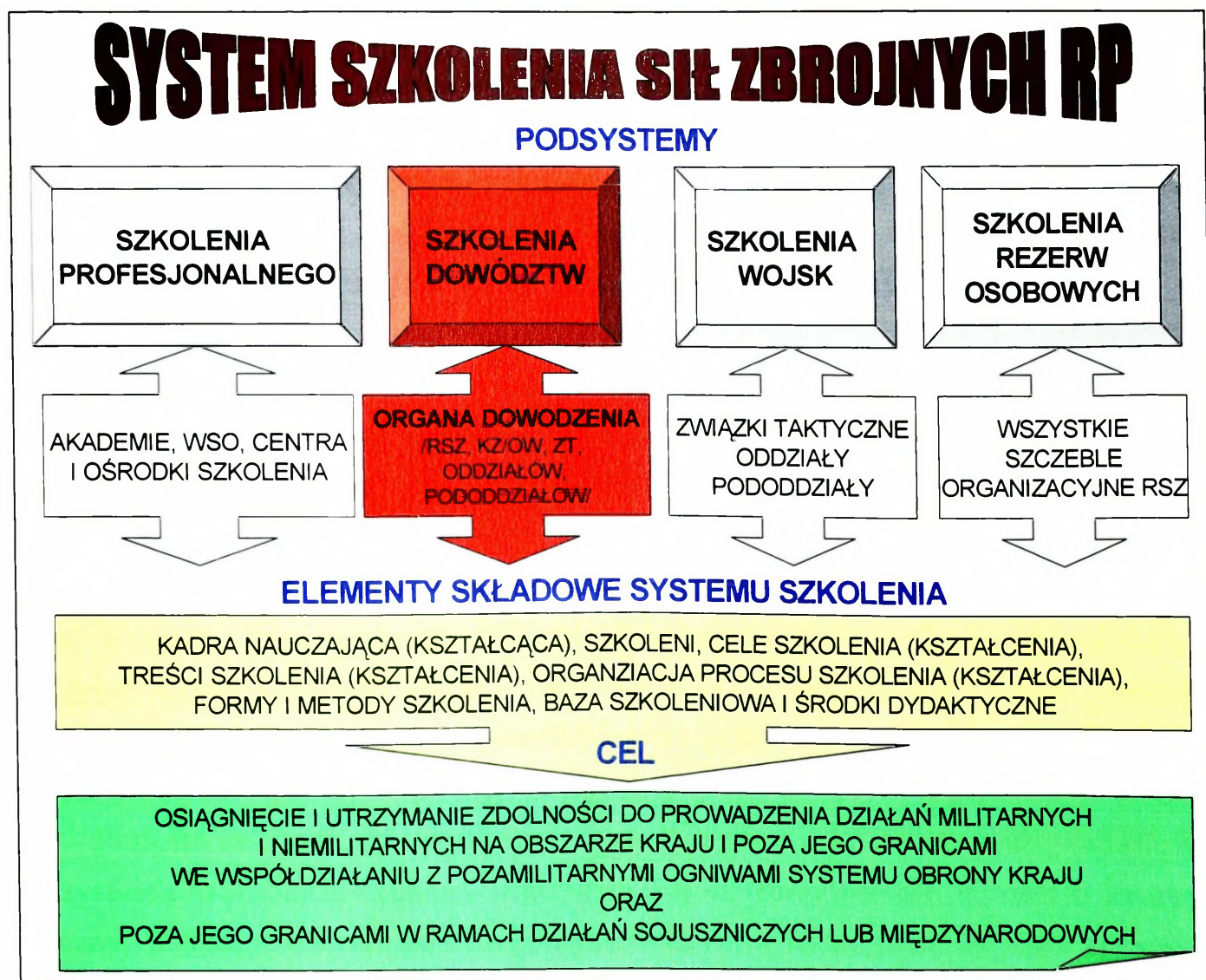
Przeprowadzona analiza literatury przedmiotu dowodzi stosunkowo dużej różnorodności poglądów, co do poszczególnych składowych systemu szkolenia SZ RP. Wyniki badań pozwalają jednak wysnuć wniosek, iż w skład systemu szkolenia (rys. 6.1.) sił zbrojnych RP powinny wchodzić następujące podsystemy (systemy niższego rzędu): podsystem szkolenia profesjonalnego, podsystem szkolenia dowództw, podsystem szkolenia wojsk oraz podsystem szkolenia rezerw osobowych.

Przy wdrażaniu zmian poszczególnych dowództw (organizacji wojskowych) najbardziej istotne znaczenia będzie miał podsystem szkolenia dowództw, ponieważ tam znajdują się organa dowodzenia (zasoby ludzkie, kadry) poszczególnych dowództw.

Zmieniająca się koncepcja doskonalenia (szkolenia) dowództw szczebla taktycznego wojsk lądowych w ostatnich latach XX wieku ma swoje podłoże i uzasadnienie przede wszystkim w zmianach geopolitycznych i polityczno-militarnych oraz ekonomicznych, jakie miały miejsce w Europie. Przyjęte założenia nowej koncepcji obron-

¹ Por. B.R. Kuc, *Zarządzanie...*, wyd. cyt., s. 167; R.W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, PWN, Warszawa 1997, s. 436.

ności państwa spowodowały, że zmianie ulec musiały nie tylko struktury organizacyjne dowództw szczebla taktycznego wojsk lądowych, ale głównie ich zadania, realizowane w celu zapewnienia suwerenności i bezpieczeństwa granic, a także charakter obronny doktryny wojskowej.



Źródło: opracowanie własne.

Rys. 6.1. System szkolenia sił zbrojnych RP

Uznano, że problematyka doskonalenia (szkolenia) odzwierciedlająca zadania sił zbrojnych RP powinna dotyczyć: „Przygotowania i prowadzenia działań bojowych (operacji, bitew i walk) na obszarze kraju w ścisłym współdziałaniu z pozostałymi elementami systemu obronnego państwa”¹.

W literaturze przedmiotu podkreślano wielokrotnie, iż kadry w organizacji wojskowej przygotowuje się w ramach kształcenia (szkolenia) i doskonalenia wojskowego. *Kształcenie (szkolenie)* obejmuje bowiem nauczanie kadr poszczególnych do-

¹ Zob. *Założenia polskiej polityki obronnej*, SG WP, Warszawa 1989, s. 4 i 5.

wództw od podstaw, według określonych programów i jest realizowane w akademiach wojskowych w kraju lub za granicą oraz w centrach i ośrodkach szkolenia. *Doskonalenie* natomiast polega na uzupełnieniu, pogłębieniu i utrwaleniu nabytych wiadomości i umiejętności w poszczególnych dowództwach szczebla taktycznego wojsk lądowych. Realizowane jest ono w ramach planowanego szkolenia doskonalącego (zasadniczego i uzupełniającego), różnego rodzaju kursach specjalistycznych i instruktorsko-metodycznych łączących zarówno elementy szkolenia i doskonalenia. Wiele jest w tym zakresie wspólnych zagadnień, dlatego będą one omawiane na przemian.

W kontekście powyższych refleksji modyfikacji systemu doskonalenia (szkolenia) kadr w organizacji wojskowych (dowództw) upatrywano w trzech zasadniczych sferach: *celów*, *treści* oraz *form i metod doskonalenia* (szkolenia).

W sferze *celów* – doskonalenie ma zapewnić przygotowanie kadry poszczególnych dowództw szczebla taktycznego do objęcia kolejnych – wyższych stanowisk służbowych, zaś kadry jednostek skadrowanych i o niepełnych stanach – do utrzymania podstawowej sprawności organizacyjno-szkoleniowej i bojowej.

W sferze *treści* – należy uwzględnić zmiany zachodzące w strategii, taktyce i sztuce operacyjnej, będące wynikiem oceny zagrożeń militarnych państwa.

W sferze *form i metod* – doskonalenie kadry poszczególnych dowództw ma sprzyjać nauczaniu i doskonaleniu umiejętności prowadzenia walki, bitwy, operacji oraz szkolenia pokojowego, z uwzględnieniem potrzeb oraz możliwości szkoleniowych w układzie narodowym i sojuszniczym.

Ponadto założono, że tworzący się system szkolenia SZ RP ma funkcjonować na wszystkich szczeblach struktury organizacyjnej sił zbrojnych RP w sposób autonomiczny. W kompetencjach poszczególnych dowódców leżało ustalanie struktury szkolenia, składu grup szkoleniowych (zespołów), problematyki (przedmiotów), a także form i metod oraz kosztów szkolenia.

Wypracowanie i wdrożenie nowego systemu szkolenia (doskonalenia) kadr w organizacji wojskowej, gwarantującego ich przygotowanie do wykonywania wspólnych zadań w układzie sojuszniczym oraz autonomicznym układzie narodowym, jest procesem długofalowym i wymagającym zasadniczych modyfikacji (zmian) wszystkich elementów strukturalnych systemu.

Wyniki przeprowadzonych analiz wskazują, że zmianom zmierzającym do unowocześnienia systemu doskonalenia (szkolenia) należy upatrywać w następujących obszarach i wprowadzenia nowych treści.

W obszarze przemian strukturalno-organizacyjnych mających wpływ na system doskonalenia (szkolenia) do najważniejszych zaliczyć należy:

– dokonanie zmian w strukturach organizacyjnych dowództw według wymagań tzw. jednolitej struktury dowództw;

– wyznaczenie i przygotowanie kadr jednostek przeznaczonych do sił natychmiastowego i szybkiego reagowania do bezkolizyjnego przejścia na struktury wojenne oraz dowodzenie podległymi jednostkami w sytuacjach kryzysowych i ewentualnej wojny;

– przygotowanie organizacyjne i profesjonalne kadry dowództw do działań w systemie narodowym i w składzie zgrupowań międzynarodowych¹.

W jednostkach przeznaczonych do przeformowania lub rozformowania i do zmiany podporządkowania organizacyjnego zakres i częstotliwość doskonalenia (szkolenia) dowództw szczebla taktycznego należy dostosować do potrzeb ich zgrania w nowych strukturach i przygotowania do działań zgodnie z bojowym przeznaczeniem (misją).

W obszarze osiągania interoperacyjności dowództw do najważniejszych czynników zalicza się:

– doskonalenie kadr poszczególnych dowództw w zakresie modelowego wypracowywania decyzji (procesu decyzyjnego) według procedur NATO;

– wdrożenie do praktyki szkoleniowej sojuszniczego systemu odwzorowania graficznego sytuacji operacyjno-taktycznej oraz procedur dowodzenia wojskami według narodowych norm obronnych.

W obszarze osiągania kompatybilności szkoleniowej do najważniejszych czynników i działań zaliczyć należy:

– popularyzację wniosków oraz doświadczeń szkoleniowych uzyskiwanych dzięki międzynarodowej współpracy;

– wzbogacenie narodowych form (metod) szkolenia operacyjno-taktycznego zwłaszcza w zakresie informatycznego i komputerowego wsparcia procesu szkolenia.

Przedstawione czynniki w zasadniczy sposób przyczyniły się nie tylko do interoperacyjności i kompatybilności w zakresie organizacji szkolenia sił zbrojnych, ale także wpłynęły na jego cel.

Głównym celem doskonalenia (szkolenia) dowództw wszystkich szczebli organizacyjnych sił zbrojnych RP *jest osiągnięcie i utrzymanie wymaganego stopnia zdolności bojowej przez jednostki wysokiej gotowości bojowej oraz zapewnienie pozostałym kategoriom sił warunków szkolenia na poziomie umożliwiającym osiągnięcie w zakładanych terminach zdolności do wykonywania zadań zgodnie z ich przeznaczeniem.*

¹ Zob. Wytyczne zastępcy szefa Sztabu Generalnego WP ds. systemów dowodzenia i szkolenia do szkolenia SZ RP, SG WP, Warszawa 1999, s. 2.

Proces ten powinien zapewnić *organom dowodzenia szczebla strategicznego* osiągnięcie zdolności do planowania i prowadzenia wspólnych operacji militarnych w ramach połączonych sił zbrojnych NATO zgodnie z art. 5 Traktatu Waszyngtońskiego oraz działań militarnych i niemilitarnych prowadzonych na mocy postanowień organizacji międzynarodowych, a wynikających z konieczności reagowania w sytuacjach i obszarze zainteresowania NATO i poza nim. Natomiast *organom dowodzenia szczebla taktycznego* powinien zapewnić osiągnięcie zdolności do planowania i prowadzenia wspólnych z siłami sojusznicznymi operacji obronnych i kryzysowych na terytorium kraju i poza jego granicami, a także do przyjęcia sił wzmocnienia i realizacji na ich rzecz zadań wynikających z funkcji państwa gospodarza (HNS).

Z celu głównego wynikają *cele szczegółowe* szkolenia dowództw, do których zaliczamy:

1. W sferze działań militarnych:

a) na terytorium kraju:

– wszechstronne przygotowanie do planowania, organizowania i prowadzenia działań operacyjno-taktycznych w różnych warunkach w wypadku operacji na terytorium kraju;

– utrzymanie wysokiej sprawności do rozwiązywania złożonych problemów kryzysowych oraz likwidacji konfliktów zbrojnych o małej skali;

b) poza granicami kraju:

– przygotowanie do udziału w operacjach wojskowych na obszarze zainteresowania NATO w ramach obrony kolektywnej;

– nabywanie umiejętności w realizacji zadań wynikających z planowania i prowadzenia operacji reagowania kryzysowego poza obszarem NATO;

– utrzymanie gotowości do udziału w misjach pokojowych prowadzonych pod patronatem (na mocy postanowień) ONZ, OBWE, UE lub NATO.

2. W sferze działań niemilitarnych:

a) na terytorium kraju:

– przygotowanie do udziału w edukacji obronnej społeczeństwa oraz przygotowanie kadr administracji rządowej i samorządowej szczebla wojewódzkiego, powiatowego i gminnego;

– wypracowanie i doskonalenie zasad i sposobów działania oraz współdziałania między dowództwami poszczególnych szczebli organizacyjnych sił zbrojnych RP, a terenową administracją rządową i samorządową w zakresie likwidacji skutków klęsk żywiołowych, katastrof i skażeń ekologicznych;

b) poza granicami kraju:

- przygotowanie wytypowanych jednostek (oddziałów) lub oficerów do pełnienia funkcji rozjemczych lub funkcji obserwatorów w ramach misji pokojowych ONZ;
- utrzymanie gotowości do niesienia pomocy w ramach likwidacji skutków klęsk żywiołowych i pomocy humanitarnej na terytorium państw sojuszu lub w najbliższym otoczeniu Polski.

Tak określone cele szkoleniowe mogą być osiągnięte w toku szkolenia operacyjno--taktycznego realizowanego w systemie sojuszniczym i narodowym¹.

Z przedstawionych celów oraz zadań wynikają bezpośrednio *treści* doskonalenia (szkolenia) dowództw poszczególnych związków operacyjnych, taktycznych oraz oddziałów (pododdziałów).

W myśl zadań wynikających z kompetencyjnego zakresu odpowiedzialności szkoleniowej dowódcy określonych szczebli dowodzenia są odpowiedzialni za dobór treści i takie zorganizowanie szkolenia, aby stojące przed nimi zadania były traktowane priorytetowo i praktycznie wyćwiczone. Stwarza to wymóg stosowania w szkoleniu dowództw określonej problematyki o treściach ściśle związanych z zadaniem głównym, które formułuje przełożony². Inaczej mówiąc, współczesne przygotowanie profesjonalne – indywidualne i zespołowe – kadry dowództw szczebla taktycznego wojsk lądowych sił zbrojnych RP jest uwarunkowane zadaniami wynikającymi z wojennego przeznaczenia określonych dowództw.

W związku z powyższym treści szkolenia powinny sprzyjać przygotowaniu do działania dowództw szczebla taktycznego wojsk lądowych w różnych sytuacjach (w czasie pokoju, kryzysu lub wojny).

Problematykę szkolenia dowództw SZ RP ze względu na szczebel dowodzenia można rozpatrywać jako szkolenie wojskowe militarne: strategiczne, operacyjne i taktyczne.

Szkolenie strategiczne – to zorganizowane w czasie pokoju przedsięwzięcia szkoleniowe (w tym ćwiczenia) dla centralnych ośrodków decyzyjnych kierujących siłami zbrojnymi oraz elementów centralnych organów administracji państwowej, a także centralnych organów zarządzania i kierowania ogniwami pozamilitarnymi w celu ich przygotowania do rozwiązywania zasadniczych problemów strategii obronnej państwa i Sojuszu Północnoatlantyckiego.

¹ Por. *Program szkolenia organów dowodzenia Sił Zbrojnych RP na lata 2001-2006*, Szt. Gen. WP – Generalny Zarząd Organizacyjny, Warszawa 2001, s. 8.

² Zadanie główne formułuje dowódca (przełożony) dla podwładnego. Dla dowódcy (dowództwa) wojsk lądowych SZ RP zadanie formułuje w swoim rozkazie do działalności szkoleniowej na rok – szef Sztabu Generalnego WP, dla dowódcy (dowództwa) korpusu – dowódca wojsk lądowych, dla dowódcy (dowództwa) dywizji – dowódca korpusu w swoim rozkazie szkoleniowym na dany rok itd.

Szkolenie operacyjne – to realizowane w czasie pokoju przedsięwzięcie szkoleniowe (w tym ćwiczenia) dla dowództw okręgów wojskowych, rodzajów sił zbrojnych, związków operacyjnych, organów administracji państwowej i terenowej, a także okręgowych, regionalnych, rejonowych oraz wojewódzkich organów zarządzania i kierowania ogniwami pozamilitarnymi, mające na celu przygotowanie ich do realizacji zadań operacyjnych w strefach odpowiedzialności okręgu w ramach obrony obszaru kraju lub prowadzenia operacji sojuszniczych w ramach NATO.

Szkolenie taktyczne – to prowadzone w czasie pokoju przedsięwzięcia szkoleniowe (w tym ćwiczenia) związków taktycznych, oddziałów i pododdziałów wszystkich rodzajów sił zbrojnych oraz rodzajów wojsk, a także organów samorządów terytorialnych i ogniw pozamilitarnych w celu przygotowania ich do prowadzenia walki w rejonach odpowiedzialności lub w składzie sił międzynarodowych w ramach NATO.

Reasumując, problematyka doskonalenia (szkolenia) poszczególnych dowództw realizowana w toku procesu szkolenia powinna zawierać między innymi treści pozwalające na:

- *doskonalenie umiejętności planowania i prowadzenia operacji, bitew i walk, w tym dowodzenia wojskami na terytorium kraju;*
- *organizowanie działań w ramach ugrupowania operacyjnego (taktycznego) lub samodzielnie;*
- *współdziałanie z wojskami obrony terytorialnej, organami administracji rządowej i samorządu terytorialnego;*
- *osiągnięcie i ugruntowanie interoperacyjności w realizacji zadań w ramach struktur (ugrupowań) narodowych i sojuszniczych, zarówno na terytorium kraju jak i poza granicami, w tym także przygotowanie do udziału w operacjach kryzysowych i humanitarnych;*
- *kształtowanie umiejętności kadry poszczególnych dowództw i wojsk, dywizji, brygad (pułków) oraz batalionów w zakresie planowania i realizacji przemieszczeń (marszów) i przegrupowań różnymi sposobami, w różnym terenie;*
- *wewnętrzne zgrywanie struktur dowództw szczebla taktycznego w prowadzeniu operacji sojuszniczych i reagowania kryzysowego.*

6.2. Proces doskonalenia dowództw

Na proces doskonalenia (szkolenia i szerzej zarządzania szkoleniem) mają wpływ: misja i cele organizacji, jej strategia, polityka wobec szkoleń (ranga szkoleń, cele szkoleń, budżet), polityka zatrudnienia (szkolenie nowych pracowników, powiększanie kompetencji), preferowany model polityki kadrowej (bierna, czynna) oraz planowanie karier (szkolenie tych, którzy mają awansować w pionie lub poziomie). W literaturze przedmiotu podkreślano wielokrotnie, iż doskonalenie kadr poszczególnych dowództw szczebla taktycznego jest *procesem*, na który składają się:

- ustalenie zapotrzebowania na rozwój,
- wdrożenie planu rozwoju,
- ocena rozwoju¹.

W literaturze przedmiotu podkreślano wielokrotnie, iż w procesie szkolenia wyróżnić można następujące etapy: 1) ocenę potrzeb szkoleniowych, 2) ustalenie celów szkoleniowych, 3) opracowanie programu i oceny szkolenia, 4) realizację szkolenia, 5) ocenę szkolenia, 6) modyfikację programu szkolenia².

Wieloaspektowe ujęcie problematyki szkolenia przedstawione zostało przez B.R. Kuca³, który wyodrębnia następujące etapy szkolenia:

- określenie potrzeb szkoleniowych,
- wybór metod szkolenia,
- wdrożenie planu kształcenia oraz jego ocena.

Etapy wymienione przez B.R. Kuca są najbardziej odpowiednie do zastosowania w doskonaleniu (szkoleniu) kadr dowództw szczebla taktycznego i będą podstawą dalszego opisu procesu doskonalenia (szkolenia) realizowanego w formie szkolenia poszczególnych osób funkcyjnych danego dowództwa.

W etapie *analizy potrzeb szkoleniowych* należy porównać ze sobą dane dotyczące obecnego stanu kompetencji poszczególnych osób danego dowództwa, stanu obecnie pożądanego oraz stanu pożądanego z punktu widzenia przyszłości. Przy ich ocenie uwzględniamy:

- interes danego dowództwa szczebla taktycznego, a więc jego przetrwanie, rozwój, wydajność, cele strategiczne, kulturę,
- perspektywę stanowiska pracy, umiejętności i kwalifikacje niezbędne na danym stanowisku pracy,

¹ Por. M. Kostera, S. Kownacki, *Zarządzanie potencjałem...*, wyd. cyt., s. 516.

² Por. R.W. Griffin, *Podstawy...*, wyd. cyt., s. 437.

³ B.R. Kuc, *Zarządzanie...*, wyd. cyt., s. 168.

– interes danego oficera (specjalisty), obecny i przyszły.

Na podstawie tych danych opracowywane są programy doskonalenia i rozwoju kadr danego dowództwa szczebla taktycznego. Podstawą i punktem odniesienia wszystkich planów i programów jest zawsze strategia personalna. Ci oficerowie, którzy dzisiaj zostaną wykształceni, jutro będą realizować jej cele i pracować na sukces danego dowództwa.

W kolejnym etapie należy ustalić *formy i metody* realizacji planu doskonalenia (szkolenia). Wybór metod doskonalenia (szkolenia) zależy od uzyskania odpowiedzi na pytania¹:

1. Kto będzie doskonalony (szkolony)?

Odpowiedź na to pytanie otrzymuje się w wyniku przeprowadzenia analizy potrzeb szkoleniowych.

2. Czy doskonalenie (szkolenie) będzie realizowane w danym dowództwie, czy też powierzone innym jednostkom organizacyjnym MON?

Wyniki analizy literatury przedmiotu organizacji i zarządzania wskazują na następujące metody rozwoju kadr kierowniczych i specjalistów:

1. *Trening przez pracę* – pracownik, korzystając z rad mentora, samodzielnie wykonuje trudne i odpowiedzialne zadania.
2. *Uczenie w działaniu* – pracownik razem z innymi rozwiązuje rzeczywiste problemy konkretnej organizacji.
3. *Gry* (trening wrażliwości, gry komunikacyjne, psychodrama) – pracownicy występują w sytuacjach podobnych do tych, w których działają lub będą działać. Rozwijają kompetencje kierownicze, głównie interpersonalne.
4. *Konferencje* – pracownicy dzielą się doświadczeniami, poznają problemy innych jednostek organizacyjnych, ich osiągnięcia i kierunki rozwoju.
5. *Rotacja pracowników* – pracownicy są przesuwani na kolejne, równorzędne stanowiska w organizacji. Dzięki temu poznają różne podsystemy organizacji, lepiej rozumieją jej funkcjonowanie i potrafią zastąpić innych specjalistów.
6. *Symulacje i gry komputerowe* – pracownicy uczestniczą w realistycznych grach, w których podejmują decyzje, uczą się formułować wnioski z odnoszonych sukcesów, porażek i błędów.
7. *Wykłady i ćwiczenia* – ze względu na nadmierną koncentrację na wiedzy są uzupełniane innymi metodami: grami, analizą przypadków, pracami projektowymi².

¹ J. Kisielnicki, *Podstawy zarządzania*, WSSE, Warszawa 1996, z. 1, s. 103.

² Por. M. Kostera, S. Kownacki, *Zarządzanie potencjałem...*, wyd. cyt., s. 519.

Dobór odpowiednich metod szkolenia zależy od: celów i przedmiotu szkolenia, miejsca szkolenia, umiejętności prowadzących zajęcia, budżetu itp. Każda z wymienionych metod rozwoju kadr dowództw szczebla taktycznego może być zastosowana w przypadku danego dowództwa.

3. *Jakie przyjąć formy doskonalenia (szkolenia)?*

Doskonalenie kadry poszczególnych dowództw szczebla taktycznego wojsk lądowych SZ RP zaliczane jest do tzw. *szkolenia zasadniczego lub uzupełniającego* i obejmuje podstawowe przedmioty szkolenia wojskowego, m.in. zasady sztuki wojennej (operacyjnej) oraz działań taktycznych, których znajomość stwarza, zwłaszcza dowódcom i oficerom danego dowództwa, możliwości umiejętnego rozwiązywania złożonych problemów współczesnych działań operacyjnych i taktycznych prowadzonych w czasie konfliktu zbrojnego lub podczas misji.

Formy *doskonalenia taktycznego* odnoszą się do szczebla taktycznego, czyli dotyczą związku operacyjnego, związku taktycznego, oddziału i pododdziału (batalionu, dywizjonu). Jednakże charakter zadań oraz celów, jakie realizują poszczególne dowództwa i wojska bez względu na szczebel, często powoduje, że doskonalenie ma właśnie wymiar operacyjno-taktyczny, pomimo że dotyczy np. oddziału.

Wnioski z analizy literatury pozwalają postawić tezę, iż przez **doskonalenie kadr w organizacji wojskowej** będziemy rozumieć proces uzupełniania wiedzy niezbędnej do prawidłowego wykonywania zadań na aktualnych stanowiskach pracy w dowództwach oraz stwarzanie możliwości dodatkowego rozwoju wiedzy, umiejętności i kompetencji ze względu na awans, przesunięcie lub zmiany organizacyjne. Programy doskonalenia, nazywane również programami szkolenia i rozwoju, sprzyjają poszerzeniu horyzontów oficerów poszczególnych dowództw, rozwijaniu cech ich osobowości, takich jak innowacyjność i przedsiębiorczość, a także zaspokojeniu potrzeby samorealizacji danego oficera.

Najskuteczniejszymi, a jednocześnie złożonymi formami doskonalenia dowództw szczebla taktycznego wojsk lądowych są ćwiczenia wojskowe. Które jako jedyna w swoim rodzaju (*w warunkach pokojowych*) forma praktycznego doskonalenia dowództw, może być wykorzystana do zweryfikowania poprawności i przydatności obowiązujących założeń operacyjno-taktycznych, sprawdzenia wprowadzonej struktury organizacyjnej danego dowództwa szczebla taktycznego i wojsk oraz oceny stopnia efektywności funkcjonowania systemów walki. Pozwalają także kształtować wyobraźnię operacyjno-taktyczną oficerów i identyfikować nowe problemy występujące we współczesnych operacjach i walce.

Jednakże obok tych wszystkich zalet ćwiczenia wojskowe, posiadają również istotną cechę negatywną. Jest nią wysoki koszt ćwiczeń, z tych też powodów ćwiczenia od szczebla oddziału wzwyż prowadzone są zwykle bez udziału wojsk lub tylko z ich wybranymi elementami. Trudno jest w tych warunkach zweryfikować podejmowane przez ćwiczących decyzje, nawet w sytuacji organizowania licznego aparatu rozjemczo-podgrywającego.

Wyniki przeprowadzonych analiz pozwalają sądzić, iż zastosowanie metod symulacyjnych w doskonaleniu kadr w organizacji wojskowej należy rozpatrywać jako czynnik sprzyjający podwyższaniu jakości tego doskonalenia oraz jako środek umożliwiający pokonanie wszelkich ograniczeń dotyczących prowadzenia różnego rodzaju ćwiczeń, zwłaszcza z wojskami.

Podwyższanie jakości doskonalenia kadr w tym zakresie uzyskuje się głównie dzięki zwiększeniu obiektywności oceny wypracowanych przez oficerów decyzji oraz stworzeniu im warunków zbliżonych do występujących na polu walki.

Podstawowym kryterium oceny jakości decyzji jest efektywność użycia wojsk na symulowanym polu walki. W ten sposób zmniejsza się margines błędu spowodowanego subiektywną oceną kontrolujących (rozjemców, kierownika ćwiczenia), którzy często odrzucają rozwiązania nieszablonowe, a przy programowaniu wyniku walki kierują się głównie liczbowym stosunkiem sił walczących stron.

Warunki zbliżone do hipotetycznego pola walki zapewnia się przez rozgrywanie ćwiczeń z przeciwnikiem aktywnie reagującym na zmiany sytuacji taktycznej i operacyjnej. W tradycyjnych ćwiczeniach rolę przeciwnika grają inni ćwiczący (dowództwa i pododdziały). Natomiast w nowoczesnych ćwiczeniach, prowadzonych zwłaszcza bez udziału wojsk, rolę przeciwnika grają specjalnie przygotowane symulacyjne programy komputerowe oparte na technologii systemów ekspertowych. W takich ćwiczeniach, zwanych ćwiczeniami ze wsparciem komputerowym, ćwiczący zmuszeni są do nieustannego zdobywania informacji rozpoznawczych w celu uzyskania rzeczywistego obrazu sytuacji na polu walki, wypracowania na tej podstawie decyzji, a następnie zapewnienia ich skutecznego przekazania podwładnym.

Jedną z najefektywniejszych form doskonalenia dowódców i oficerów danego dowództwa szczebla taktycznego są dwustronne ćwiczenia z wojskami. Możliwości prowadzenia tego rodzaju ćwiczeń w jednostkach wojskowych ograniczają jednak takie czynniki, jak: koszty, zagrożenie dla środowiska, odprężenie polityczne, konieczność zachowania w tajemnicy możliwości niektórych rodzajów sprzętu bojowego, względy bezpieczeństwa podczas strzelań amunicją bojową, przestrzeń, czyli obszar dostępny na poligonach oraz złożoność nowoczesnych systemów uzbrojenia i kiero-

wania ogniem. Wymienione ograniczenia nie mają znaczenia, gdy stosuje się odpowiednie modelowanie symulacyjne.

Jedną z ważniejszych **zalet** systemu komputerowej symulacji pola walki jest możliwość jej wykorzystania w fazie przygotowania, prowadzenia i oceny ćwiczeń.

W *fazie przygotowania* ćwiczeń można go wykorzystać do: opracowania nowych (zmiany istniejących) scenariuszy i ich testowania; wprowadzenia do bazy danych żądanych struktur organizacyjnych wojsk i wygenerowanie ich w określonych sytuacjach lub rejonach geograficznych; opracowania meldunków, schematów, diagramów i wykresów dla kierownictwa ćwiczenia.

W *fazie prowadzenia* ćwiczenia można symulować działania wojsk w czasie rzeczywistym, przyspieszać go albo spowalniać. Można też w bardzo krótkim czasie przetestować plany operacji ćwiczących dowództw. Jak z powyższego wynika w ćwiczeniach ze wspomaganie komputerowym można dowolnie ustalać tempo rozwoju operacji, można też w każdej chwili zatrzymać określoną sytuację i realizować ćwiczenie-seminarium porównując i uzasadniając ewentualne decyzje.

W trakcie *oceny ćwiczenia* symulacja komputerowa może okazać się niezbędna do zestawienia i analizy danych (np.: tempa działań, stosunków sił, potęgowania wysiłku itp.) w określonych sytuacjach i w dowolnie wybranych odstępach czasowych, do zobrazowania rozwoju sytuacji, a także do przetestowania alternatywnych planów operacji.

Z analizy źródeł dotyczących funkcji modeli symulacyjnych w procesie doskonalenia kadr dowódczo-sztabowych wynika, że np. ten sam model symulacyjny inne funkcje spełnia podczas przygotowania ćwiczenia, inne zaś w trakcie trwania ćwiczenia. Różny jest również zakres wykonywanych funkcji w ćwiczeniu jednostronnym i jednoszczeblowym oraz w ćwiczeniu dwustronnym i wieloszczeblowym. Wybór funkcji i zakresu ich realizacji w określonych modelach należy do organizatora, który powinien przy tym brać pod uwagę cel, treść i przyjętą formę doskonalenia kadr danego dowództwa. Na podstawie prowadzonych badań można stwierdzić, iż do najważniejszych **funkcji** modeli symulacyjnych zalicza się:

1. Model symulacyjny jako narzędzie kalkulacyjne do prognozowania taktyczno-operacyjnych rezultatów walki. Decyzje uczestników kształcenia wprowadzane są do modelu, a przebieg procesu symulacyjnego wskazuje na osiągnięte efekty. Zapewnia to obiektywizację oceny decyzji ćwiczących. Porównania konkurencyjnych rozwiązań dokonuje się przez zestawienie mierzalnych rezultatów walki. Wówczas ocena nie zależy od subiektywizmu kontrolera (dowódcy, rozjemcy). Warunkiem spełnienia tej sytuacji jest adekwatność i wiarygodność modeli. Dlatego ważne jest, aby w modelu

symulacyjnym nie znalazły się oceny subiektywne. Funkcja ta umożliwia wykorzystanie modeli do badania wpływu na wyniki walki takich czynników, jak uzbrojenie, taktyka, teren itp.

2. Model symulacyjny jako narzędzie do oceny wykonalności decyzji. Oprócz skutków decyzji za pomocą modelu ocenia się wpływ na jej wykonanie różnorodnych warunków krytycznych, ograniczeń i uwarunkowań, np. logistycznych. Funkcja ta jest szczególnie ważna i przydatna do koordynacji działań prowadzonych jednocześnie na lądzie i w powietrzu (na morzu) przez różne rodzaje wojsk. Dzięki temu możliwe jest sprawdzenie funkcjonalności przyjętych decyzji, planów i harmonogramów.

3. Odwzorowanie związków i zależności między określonymi elementami systemu (ugrupowania). Do najistotniejszych należą związki międzyszczeblowe oraz te, które zachodzą między rodzajami sił zbrojnych lub rodzajami wojsk (różne płaszczyzny i aspekty walki). W szczególnie złożonych działaniach tylko ich symulacyjne rozegranie umożliwia zidentyfikowanie niektórych związków i zależności, przede wszystkim tych, które w zasadniczy sposób wpływają na wynik walki.

4. Odwzorowanie działań przeciwnika, zwłaszcza ich skutków. Z tego punktu widzenia w modelu symulacyjnym ważne jest właściwe odwzorowanie zarówno decyzji przeciwnika dotyczących użycia wojsk, jak też oddziaływania jego środków rażenia i sposobów walki.

5. Symulowanie procesów wypracowania decyzji przez poszczególne dowództwa. Dowództwa, których działalność nie jest w ćwiczeniu podgrywana, powinny być symulowane za pomocą techniki komputerowej. Istotną rolę w tym zakresie odgrywa modelowanie decyzji dotyczących użycia wojsk.

6. Symulowanie obiegu informacji. W doskonaleniu dowódców i sztabów kluczowe znaczenie ma organizacja zdobywania informacji oraz jej obieg w obrębie stanowisk dowodzenia, jak i między nimi na różnych szczeblach. W tym względzie ważne jest, aby uczestnicy ćwiczenia działali w warunkach jak najbardziej zbliżonych do rzeczywistych. W tym celu podczas symulacji przepływ informacji odbywa się jedynie w wyodrębnionych kanałach informacyjnych. Informacje o przeciwniku uzyskuje się z komórek rozpoznawczych (S-2, G-2, J-2) w miarę napływu danych z symulowanego pola walki, zaś dane o wojskach własnych – z meldunków podwładnych. Obieg informacji, zwłaszcza przekazywanych za pośrednictwem środków łączności, może ulegać różnego rodzaju zakłóceniom, np. wynikającym z symulowania walki radioelektronicznej (informacyjnej).

7. Rejestracja przebiegu rozgrywanych działań taktycznych (operacyjnych) oraz czynności wykonywanych przez ćwiczących w celu umożliwienia analizy działań,

ponownego rozgrywania wybranych epizodów ćwiczenia (sprawdzenie innego wariantu) oraz oceny ćwiczących.

8. Funkcjonalne zastępowanie określonych ogniw w systemie dowodzenia i kierowania. Chodzi tu o ogniwa współpracujące w układzie hierarchicznym (podwładni lub sąsiedzi, bowiem przełożonych zwykle podgrywa kierownictwo ćwiczenia) lub określone podsystemy funkcjonalne, np. ogniwa logistyczne.

9. Sterowanie przebiegiem realizacji scenariusza ćwiczebnego. Dotyczy to zarówno ćwiczeń wojskowych, jak i indywidualnego szkolenia funkcyjnych na ich stanowiskach pracy.

Jak już wspomniano, dobór funkcji, jakie ma spełniać model, oraz jego dostępność w kształceniu zależą od właściwości samego modelu oraz rodzaju ćwiczenia i decyzji organizacyjnych kierownictwa ćwiczenia. W wielu wypadkach jest to uwarunkowane również filozofią dowodzenia obowiązującą w danej armii.

Wyniki przeprowadzonych analiz pozwalają sądzić, że symulacja komputerowa powinna być zastosowana podczas realizacji ćwiczeń dowódczo-sztabowych z wydzielonymi wojskami na poligonach. Dzięki zastosowaniu odpowiedniej komputerowej symulacji pola walki można nadać ćwiczeniu większy rozmach, zwiększyć liczbę dowództw wszystkich szczebli, rozwijając część z nich w terenie lub pozorując ich funkcjonowanie w aplikacjach symulacyjnych. Celem takiego ćwiczenia jest doskonalenie osób funkcyjnych i komórek danego dowództwa szczebla taktycznego w planowaniu, organizowaniu oraz prowadzeniu walki. Uwzględnia się w nim występowanie wszystkich elementów ugrupowania bojowego. Zaangażowana część wojsk ćwiczy na poligonach, wykorzystując systemy laserowe do przekazywania wyników starcia do systemu komputerowego, który uwzględnia to w prowadzonych kalkulacjach. W ten sposób zwiększa się realizm ćwiczeń, bo wojska „walczą” twarzą w twarz z przeciwnikiem i wygrywa ten, kto szybciej wyeliminował przeciwnika a elementy wymagające działania poza ich granicami symulowane są komputerowo.

W podobny sposób powinno oceniać się również efektywność pracy ćwiczących dowództw. Porównując dane przedstawiane przez oficerów sztabu w trakcie odpraw z danymi otrzymanymi z systemu symulacyjnego, można stwierdzić błędy i rozbieżności w dokonywanych przez nich analizach i ocenach. Przy braku nawyków do sprawdzania wszelkich kalkulacji przez innego oficera zespołu może dochodzić do dużych pomyłek w postrzeganiu zjawisk pola walki. Im większe są różnice między rzeczywistym przebiegiem symulowanych działań w komputerach a ocenami dokonywanymi przez ćwiczących, tym większe prawdopodobieństwo, że ćwiczące dowództwo podejmie niewłaściwą decyzję i nie zrealizuje postawionego mu zadania.

Warsztaty to zupełnie nowy rodzaj ćwiczeń (zajęć) z wykorzystaniem procedur i techniki sztabowej. Warsztaty jako forma doskonalenia powinny być wykorzystywane w doskonaleniu dowódców, a w szczególności oficerów komórek sztabowych.

Celem warsztatów powinno być teoretyczne przygotowanie i praktyczne rozwiązywanie różnorodnych problemów taktycznych, operacyjnych, przede wszystkim organizacyjnych w zakresie: przygotowania (przećwiczenia) określonych epizodów ćwiczenia w różnych wariantach, zaproponowanie składu grup (zespołów) podgrywających, rozegrania określonych wariantów działań w sensie hipotetycznym (przy określonych założeniach), stosując symulację komputerową w poszczególnych zespołach, a także porównywanie sposobu rozwiązania z rozwiązaniem optymalnym (autorskim).

Istota warsztatów polegała będzie na pracy zespołowej określonych grup (zespołów) uczestniczących w warsztatach nad wypracowaniem określonych decyzji, sposobów działań, a następnie ich ocena z punktu widzenia wykorzystania sił i środków, a także skuteczności tych działań.

Treścią warsztatów powinny być problemy natury teoretycznej oraz praktyczne rozwiązywanie określonych (nakazanych) zadań z zakresu przygotowania i prowadzenia działań bojowych, porównywanie wypracowanych koncepcji z koncepcjami autorskimi lub zespołowymi w podobnych sytuacjach (ćwiczeniach), praktyczne wykonywanie określonych dokumentów i ich ocena z punktu widzenia organizacji dowodzenia i kierowania pododdziałami, oddziałami i związkami taktycznymi.

Niektóre formy doskonalenia poszczególnych dowództw szczebla taktycznego, realizowane są w ramach *działalności metodycznej* (na szczeblu oddziału, pododdziałów). Do najskuteczniejszych form metodycznego i merytorycznego przygotowania poszczególnych dowódców danego szczebla taktycznego do prowadzenia zajęć są ćwiczenia (zajęcia) instruktazowo-metodyczne oraz narady szkoleniowo-metodyczne.

Ćwiczenia (zajęcia) instruktazowo-metodyczne prowadzi się je z pododdziałami, które jako pierwsze realizują podstawowy temat z danego bloku tematycznego programu szkolenia dla danego szczebla dowodzenia.

W oddziale (brygadzie, pułku) dowódca powinien prowadzić zajęcia instruktazowo-metodyczne z dowódcami batalionów (dywizjonów) na kanwie ćwiczenia kompanijnego. Przygotowanie się do tych zajęć dowódców określonego szczebla jest ich osobistą powinnością i obejmuje stronę merytoryczną (znajomość zasad operacyjno-taktycznych prowadzenia działań) i metodyczną (przygotowanie konspektu do zajęcia lub ćwiczenia).

W toku trwania ćwiczenia instruktażowo-metodycznego wszyscy szkoleni obserwują działanie kierownika, dowódców pododdziałów oraz ćwiczących wojsk. Prowadzący ćwiczenie (zajęcie) instruktażowo-metodyczne w sposób kolegialny powinien omówić z uczestnikami spostrzeżenia, oceny i uwagi dotyczące przebiegu zajęcia (ćwiczenia) programowego od jego rozpoczęcia aż do zakończenia. Akcentując dobre i złe strony zarówno działania dowódców, jak i ćwiczących pododdziałów. Następnie w toku twórczej dyskusji ustalić organizację oraz sposób prowadzenia określonych (wszystkich) zagadnień (epizodów) ćwiczenia.

Organizacja oraz sposoby (metody) prowadzenia kolejnych ćwiczeń (zajęć) na dany temat, ustalone podczas ćwiczenia (zajęcia) instruktażowo-metodycznego, są obowiązujące w danym cyklu, etapie szkolenia lub roku szkoleniowym.

Ćwiczenia (zajęcia) instruktażowo-metodyczne prowadzą:

- dowódca brygady (związku taktycznego) – z dowódcami batalionów na kanwie ćwiczenia kompanijnego,
- dowódca batalionu (dywizjonu) – z dowódcami kompanii na kanwie ćwiczenia (zajęcia) plutonowego,
- dowódca kompanii (baterii) – z dowódcami plutonów na kanwie ćwiczenia (zajęcia) z drużyną (załogą).

Narady szkoleniowo-metodyczne są jedną z ważniejszych form doskonalenia kadry dowódczej. Celem tego rodzaju narad jest rozwiązywanie złożonych problemów organizacyjno-szkoleniowych, analiza bieżącej sytuacji szkoleniowej oraz wypracowanie wniosków i wytyczenie kierunków dalszej działalności w tym zakresie, a także ustalenie i wdrażanie efektywnych, nowatorskich metod realizacji jej zamierzeń w wybranych działach i przedmiotach szkoleniowych.

Narady szkoleniowo-metodycznych organizuje je i prowadzi dowódca oddziału (związku taktycznego), a w czasie jej trwania omawia się lub rozwiązuje jeden, najwyżej dwa problemy dotyczące strony organizacyjno-metodycznej procesu szkolenia kadry dowódczej, sztabowej i pododdziałów.

Liczba i struktura uczestników narady każdorazowo wynika z potrzeb oraz ich zainteresowania tematem i treściami przedsięwzięcia. Wskazane jest jednak, aby uczestniczyli w niej dowódca (jako prowadzący), jego zastępca, szef sztabu i zainteresowani oficerowie komórek organizacyjnych dowództwa oraz dowódcy niższych szczebli dowodzenia (np. batalionów, kompanii), a także zaproszeni przedstawiciele innych jednostek tego samego rodzaju wojsk.

Narada szkoleniowo-metodyczna powinna przebiegać według wcześniej opracowanego planu. Oprócz przygotowania merytorycznego oficerów ważna jest również

107

strona organizacyjna, w tym przygotowanie odpowiedniego pomieszczenia (sali), technicznych środków dydaktycznych itp. Organizacja i sposób prowadzenia narady będą zależały od wielu czynników, m.in. celu narady, czasu przeznaczanego na jej przeprowadzenie, specyfiki i złożoności problemów do rozwiązania, a także liczby uczestników.

Najczęściej stosowaną metodą prowadzenia narady jest metoda kolektywna. Polega ona na tym, że na wstępie prowadzący naradę dowódca przedstawia temat i cel narady oraz zagadnienia (problemy) do rozwiązania w toku dyskusji.

Dyskusję powinno poprzedzać wystąpienie oficera odpowiedzialnego za szkolenie, wprowadzające uczestników w problematykę narady. W celu efektywnego wykorzystania czasu (przeznaczenie go w głównej mierze na dyskusję) wskazane jest, aby głoszony referat wprowadzający, stanowiący podstawę do dyskusji, był opracowany wcześniej i dostarczony uczestnikom na kilka dni przed naradą. W ten sposób uczestnicy będą już zorientowani w problematyce, a wystąpienie szefa szkolenia może mieć charakter jedynie uzupełniający i ukierunkowujący przebieg dyskusji. W tej części narady, oprócz referatu wprowadzającego, można przedstawić uczestnikom w sposób pokazowy (np. film) fragment wybranego zajęcia (ćwiczenia) szkoleniowego, a następnie przejść do dyskusji stanowiącej zasadniczą część narady.

Prowadzący naradę dowódca decyduje o kolejności wystąpień i nimi kieruje. Może on również zadawać występującym oficerom dodatkowe pytania problemowe lub żądać wyjaśnień rozpatrywanych kwestii. Nie powinien jednak narzucać swoich rozwiązań lub podważać sądów, opinii i stanowisk biorących udział w dyskusji uczestników.

Narada szkoleniowo-metodyczna powinna się zakończyć podsumowaniem, w którym prowadzący ocenia dyskusję, obiektywnie przedstawia i interpretuje jej wyniki oraz formułuje płynące z nich wnioski. W krótkim czasie po zakończeniu narady wnioski powinny być szczegółowo przeanalizowane i wdrożone, w formie zadań, do praktyki szkoleniowej.

Po zakończeniu doskonalenia (szkolenia) kadr danego dowództwa należy dokonać oceny jego skuteczności. Ocena ta jest istotna z punktu widzenia doskonalenia tego procesu w przyszłości. Najczęściej stosowane są następujące metody oceny efektywności doskonalenia (szkolenia)¹.

Ocena doskonalenia przez uczestników. Uczestnicy wypełniają odpowiedni kwestionariusz. Wpisują w nim swoje uwagi dotyczące doskonalenia, np. co uważają za cenne i co zmieniliby w kolejnym doskonaleniu (szkoleniu).

¹ Por. B.R. Kuc, *Zarządzanie...*, wyd. cyt., s. 170.

Ocena doskonalenia przez poszczególne osoby funkcyjne dowództwa. Oficerowie na podstawie przeprowadzonych testów lub innego typu sprawdzianów określają postępy kursantów w trakcie i po zakończeniu doskonalenia (szkolenia).

Ocena pozytywnych skutków doskonalenia (szkolenia). Dowódcy danego szczebla taktycznego lub powołane do tego specjalne zespoły przeprowadzają badania zarówno osób, które odbyły doskonalenia (szkolenie), jak i ich przełożonych. Celem badań jest uzyskanie odpowiedzi, jak oficerowie wykorzystują zdobytą wiedzę i jak doskonalenie (szkolenie) wpłynęło na ich karierę zawodową.

Analiza prognozy rentowności. W tego typu ocenie analizuje się koszty doskonalenia (szkolenia) i dodatkowe efekty, jakie dane dowództwo uzyskało dzięki przeprowadzeniu doskonalenia.

Dążąc do wypracowania uogólnień dotyczących doskonaleniu kadr oraz ich wpływu na proces wdrażania zmian w strukturach organizacyjnych dowództw można sformułować następujące **wnioski**:

1. Należy wyjaśnić kadrze wprowadzającej zmiany w strukturach organizacyjnych dowództw szczebla taktycznego, że od odpowiedniego przygotowania podwładnych będzie zależało właściwe funkcjonowanie danej organizacji, a to można osiągnąć poprzez dobór odpowiednich form i metod doskonalenia kadr.
2. Brak przygotowania kierowników grupy głównej dowództwa (od S/G-1 do S/G-9) do roli szkoleniowej. Jeśli oczekuje się od kierowników, że będą doskonalić czy szkolić swoich podwładnych, to wpieryw należałoby ich samych nauczyć odpowiednich umiejętności szkoleniowych.
3. Wybór odpowiednich form i metod doskonalenia kadr dowództwa zależy w głównej mierze od dowódcy i zadania, jakie ma realizować dane dowództwo.
4. Wykorzystanie modelowania symulacyjnego jako nowoczesnej metody wspomagającej doskonalenie kadr dowódczych jest szczególnie zasadne w tych formach doskonalenia, w których eksponowany jest aspekt praktyczny, czyli ćwiczeń. Zdobyte doświadczenia pozwalają na stwierdzenie, że techniki symulacyjne znacznie przyspieszają i obniżają koszty szkolenia dowództw.
5. Przygotowanie i prowadzenie ćwiczeń wspomaganych komputerowymi modelami symulacyjnymi procesów walki wymaga zmodyfikowania w stosunku do tradycyjnych form doskonalenia dowództw szczebla taktycznego (głównie prowadzenia ćwiczeń), zasad ich organizacji. Należy zwrócić uwagę na:
 - zapoznanie ćwiczących z nowymi systemami informatycznymi, jakim są komputerowe modele symulacyjne (przygotowanie danych, analiza uzyskanych wyników),

- 119
- przygotowanie i udostępnienie ćwiczącym odpowiedniego sprzętu i oprogramowania,
 - ukierunkowanie procesu gromadzenia i analizy danych (do wypracowania przez ćwiczących decyzji) pod kątem danych dla modeli symulacyjnych,
 - wyeksponowanie tych epizodów ćwiczenia, w których zasadne jest stosowanie modelowania.

6. Komputerowe modele procesów walki (wspomagania walki) z powodzeniem mogą być wykorzystywane:

- przez zespół autorski podczas opracowywania ćwiczenia,
- podczas ćwiczeń w fazie podejmowania decyzji,
- do wspomagania kierownictwa ćwiczenia podczas oceniania decyzji podjętych przez ćwiczących,
- jako źródło danych dla rozjemców i grup podgrywających.

7. Wykorzystanie komputerowych modeli symulacyjnych w ćwiczeniach wojskowych prowadzonych w dowództwach szczebla taktycznego wojsk lądowych pozwoli uniknąć w pewnym stopniu subiektywizmu w ocenie podejmowanych przez strony decyzji oraz nauczy dowódców danego szczebla dowodzenia racjonalnego dysponowania techniką bojową na polu walki.

ZAKOŃCZENIE

Powyższe opracowanie jest wynikiem wieloletnich badań i dociekań naukowych. Przeprowadzono różnego rodzaju badania teoretyczne i empirycznych gruntowną analizę ewolucyjnych zmian ćwiczeń a także dokonano wnikliwej analizy porównawczej ćwiczeń wojskowych w odniesieniu do podobnych ćwiczeń realizowanych u naszych sojuszników, a szczególnie w armii USA.

W wyniku gruntownych badań nasuwa się generalny wniosek, że funkcjonująca teoria oraz stosowane zasady wyznaczają paradygmaty współczesnej dydaktyce i metodyce w zakresie przygotowania i prowadzenia ćwiczeń taktycznych, jako przedsięwzięć dydaktycznych, a także przedsięwzięć prakseologicznych. Świadczy dobitnie, że na dzień dzisiejszy nie jest jasno i dostatecznie opracowana teoria ujmująca ćwiczenia jako przedsięwzięcie dydaktyczne i prakseologiczne.

Ponadto zmiany, jakie się dokonały na naszych oczach w minionym dziesięcioleciu powodują, że narodowe rozwiązania, mają swoje odniesienia do ogólnych teorii, jakie wynikają z praktyki działania, które muszą być w pewnym sensie zmodyfikowane, co nie oznacza, że wkład naszych dociekań i ustaleń na przestrzeni wieków nie był znaczący i nie dorównywał sposobom przygotowania i prowadzenia ćwiczeń w innych armiach, czego doświadczamy dzisiaj. Fakt wstąpienia Polski do NATO oraz to, że nasze SZ RP stały się poważnym partnerem Sojuszu Północnoatlantyckiego, obliguje nas do tego, aby teorie, a także wskaźniki praktyczne stosowane w naszych siłach zbrojnych były zbliżone do ustaleń, jakie obowiązują w Sojuszu Północnoatlantyckim. Jest to oczywiste chociażby z tego względu, że wojska lądowe SZ RP przechodzą gruntowną przebudowę, jeśli idzie o ilość i jakość. Szczególnie ważnym jest, aby w przyszłości ćwiczenia przygotowywane i realizowane w naszych siłach zbrojnych były podobne, jeśli chodzi o zasadnicze procedury (sposób, tok postępowania) oraz jeśli chodzi o dokumentację ćwiczeń.

Przyjęte organizacje dowództw (sztabów), które w istocie są w swej strukturze bardzo podobne do struktur występujących w armiach naszych sojuszników już w pewnym sensie wyznaczają nam sposób rozwiązywania problemów chociażby w toku prowadzenia ćwiczenia. Ponadto dokumenty dowodzenia również są identyczne.

Reasumując niniejsza praca spełnia założoną hipotezę dając odpowiedź na postawione problemy badawcze. Ponadto jest zbiorem definicji i uzasadnień naukowych, które pozwalają stwierdzić, iż istniejąca teoria, a także narodowa myśl wojskowa w tym zakresie (ćwiczeń) nie jest uboższa od tej istniejącej w innych armiach.

W związku z powyższym **wnioski**, jakie się nasuwają w wyniku przeprowadzonych badań dotyczą tych kwestii, które poprzednio przedstawiano i można je wyartykułować w następujący sposób (następująco):

- ćwiczenia wojskowe znane były od bardzo dawna, określa się, że już 1500 lat p.n.e. w armii egipskiej stosowano różnego rodzaju ćwiczenia w szczególności o charakterze indywidualnym;
- rozwój ćwiczeń następował zawsze wraz ze zmianami (rozwojem) myśli wojskowej w szczególności sztuki wojennej, strategii oraz taktyki działania wojsk, a także pojawianiu się nowego rodzaju uzbrojenia co było niewątpliwie wynikiem rozwoju cywilizacji ogólnej i technicznej;
- nieodzownie wszystkie wynalazki na przestrzeni dziejów, nie mówiąc tu o takich jak proch, czy inne, a także znajomość sztuki wojowania w znaczny sposób wpływały na dalszy rozwój myśli wojskowej;
- okres średniowiecza był takim okresem dziejów gdzie widziano potrzebę stosowania ćwiczeń nie tylko do szkolenia wojsk ale także dowódców;
- ćwiczenia w dzisiejszym rozumieniu są zaliczane ze względu na swoją formę do przedsięwzięć dydaktycznych, a także po części prakseologicznych;
- ćwiczenia należy traktować jako element systemu szkolenia, ważny proces dydaktyczny oraz jako formę organizacyjną szkolenia dowództw (sztabów) i wojsk;
- ćwiczenie wojskowe, podobnie jak każde przedsięwzięcie, a szczególnie przedsięwzięcia o charakterze dydaktycznym (czyli nauczanie i uczenie) odzwierciedla podstawowe elementy systemu szkolenia tj., podmiot szkolenia czyli dowódców (dowództwa), sztaby, wojska (żołnierzy) występujących w roli nauczycieli i uczniów z wzajemnymi ich zależnościami i implikacjami, cele szkolenia, treści szkolenia, metody oraz formy organizacyjne, a także infrastrukturę dydaktyczną w postaci bazy, środków dydaktycznych, a także warunków szkolenia;
- ćwiczenia wojskowe należy traktować również jako zorganizowany cykl działania, w którym występują następujące elementy: sprawca, cel, wynik, środki i metody, warunki (aparatura/narzędzia), materiał oraz wytwór końcowy;
- ćwiczenia powinny być uzależnione od celu ich prowadzenia, i wynikać z potrzeb i możliwości szkoleniowych, a tak naprawdę z zadań jakie należy realizować zgodnie z wojennym przeznaczeniem danej jednostki lub w misji;
- zasady szkolenia czyli ogólne wskazówki dydaktyczne powinny uzupełniać, wiązać stosowanie różnorodnych metod szkolenia dla określonego celu;

- 152
- oprócz zasad czysto dydaktycznych, które winny być stosowane w ćwiczeniach jak chociażby zasada stopniowania trudności czy wiązania treści z praktyką powinny być również stosowane tzw. zasady metodyczne, dotyczące w szczególności przygotowania i prowadzenia ćwiczeń różnych rodzajów (odmian);
 - sposób przygotowania ćwiczeń powinien odzwierciedlać teorię oraz przyjęte praktyczne wskazówki w tym zakresie uwzględniające jednocześnie rozwiązania przyjmowane w innych armiach ale w sposób krytyczny – na podbudowie naukowej;
 - sposób działania dowództw (sztabów) w toku realizacji ćwiczenia powinien wynikać z procedur wypracowania decyzji (zamiaru) i procedur dowodzenia;
 - wszystkie elementy kierownictwa ćwiczenia, a także sztabu kierownictwa ćwiczenia oraz cały aparat kontrolno-rozjemczy powinien być dostosowany do struktur dowództw (sztabów), a także jednostek (wojsk) biorących udział w ćwiczeniach;
 - dokumenty planistyczne dotyczące przygotowania i prowadzenia ćwiczeń powinny być ujednoczone jeśli idzie o formę, a także treści poszczególnych punktów z tym, że różnego rodzaju załączniki w postaci aneksów, apendyksów itp. powinny wynikać z potrzeb i narodowego charakteru naszej armii.
 - ocena oraz sprawozdawczość w ćwiczeniach winny być tożsame z oceną stosowaną w innych armiach sojuszu, ze względu na porównywalność wyników, a także ze względu na możliwość budowania wspólnej bazy danych o ćwiczeniach (dane, wnioski, postulaty itp.), która to może być wykorzystywana przez wszystkie państwa Sojuszu NATO.

BIBLIOGRAFIA

- Andrzejczak A.**, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Poznań 1998.
- Armstrong M.**, *Jak być lepszym menedżerem*, Warszawa 1977.
- Armstrong M.**, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, ABC, Kraków 2000.
- Armstrong M.**, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Kraków 2002.
- Army Doctrine Publication**, volume 4 TRAINING, Prepared under the Direction of the Chief of the General Staff, British Army, 1996.
- Army Doctrine Publication**, volume 6 TRAINING FOR OPERATIONS, Prepared under the Direction of the Chief of the General Staff, British Army, 1996.
- A-Z Mała Encyklopedia PWN*, PWN, Warszawa 1996.
- Banach K.**, *Ćwiczenia sztabu*, Bellona tom XLIII nr 1/1934.
- Bańka W.**, *Zarządzanie personelem w małej i średniej firmie*, Toruń 2002.
- Bańka W.**, *Zarządzanie personelem w przedsiębiorstwie*, Toruń 1998.
- Bańka W.**, *Zarządzanie personelem. Teoria i praktyka*, Toruń 2000.
- Bańka W.**, *Zarządzanie personelem*, Toruń 2003.
- Bańkowski A.**, *Słownik wyrazów obcych*, PWE, Warszawa 1997.
- Bartkowiak G.**, *Orientacja nastawiona na rozwój i uczenie się zatrudnionych w organizacji*, Poznań 1999
- Bartkowiak G.**, *Psychologia zarządzania*, Poznań 2000.
- Bednarski A.**, *Zarys teorii organizacji i zarządzania*, Toruń 1998.
- Betalanffy L.**, *Ogólna teoria systemów*, Warszawa 1984.
- Bielecki A.**, *Komputerowe ćwiczenia dowódczo-sztabowe*, Przegląd Wojsk Lądowych nr 1/1998.
- Bogusz J.**, *Dydaktyka wojskowa*, MON. Warszawa 1983.
- Bolesta-Kukułka K.**, *Jak patrzeć na świat w organizacji*, Warszawa 1993.
- Borkowska S.**, *System motywowania w przedsiębiorstwie*, Warszawa 1985.
- Borkowska S.**, *Strategie wynagrodzeń*, Kraków 2001.
- Borkowski J.**, *Ludzie w organizacji*, Warszawa 1999.
- Boydell T., Leary M.**, *Identyfikacja potrzeb szkoleniowych*, Kraków 2001.
- Bramham J.**, *Benchmarking w zarządzaniu zasobami ludzkimi*, OE, Kraków 2004.
- Bramley P.**, *Ocena efektywności szkoleń*, Kraków 2001.
- Carr D. K., Hard K. J., Trahant W. J.**, *Zarządzanie procesem zmian*, Warszawa 1998.
- Chmielnik K.**, *Szkolenie pracowników*, Zielona Góra 2000.
- Clark L.**, *Zarządzanie zmianą*, Warszawa 1997.
- Cooper L.**, *Behavioral Problem in Organization*, Prentice Hall, New Jersey 1979.
- Czermiński A.**, *Organizacja i zarządzanie*, Gdańsk 1993.
- Czerska M.**, *Klasyfikacja zmian*, (w:) A. Czermiński., *Zarządzanie organizacjami*, Toruń 2002.
- Czerska M.**, *Organizacja przedsiębiorstw, cz. 2. Metodologia zmian organizacyjnych*, Gdańsk 1996.
- Davenport Th., Prusak L.**, *Working Knowledge*, Harvard Business School Press, 1998.
- Dawis R.H. Alexander L.T. Yelon S.L.**, *Konstruowanie systemu kształcenia. Jak doskonalic nauczanie?* PWN. Warszawa 1989.
- Długosz-Truszkowska E.**, *Zarządzanie zmianami*, [w:] *Doskonalenie zarządzania zasobami ludzkimi*, pod red. nauk. **Zbiegień-Maciąg L.**, Kraków 2002.
- Dobrowolski Z.**, *Szkolenie pracowników*, Zielona Góra 2002.
- Dobrzelecka L., Suchy S.**, *Szkolenie bezrobotnych i pracowników*, Warszawa 1997.
- Dobrzyński M.**, *Kierowanie kadrami*, Warszawa 1997.

- 154
- Drucker P.F.**, *Menedżer skuteczny*, Kraków 1994.
- Drucker P.F.**, *Zarządzanie w czasach burzliwych*, Kraków 1995.
- Dulnak W.**, *Refleksje z ćwiczeń*, Przegląd Wojsk Lądowych nr 5/1997.
- Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1997.
- EPG - 2** (Exercise planning guide), Supreme Headquarters Allied Powers Europe B-7010 SHAPE, BELGIUM, 15 August 2000.
- Faure E.**, *Uczyć się, aby żyć*, Warszawa 1975.
- Filar W.**, *Symulowane gry wojenne narzędziem doskonalenia procesu przygotowania i szkolenia kadr dowódczo-sztabowych*, Myśl Wojskowa nr 1/1985.
- Filipowicz G.**, *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, Warszawa 2004.
- FM 25-100** Headquarters Department of the Army, Washington D. C., 15 November 1988.
- FM 25-101** Headquarters Department of the Army, Washington D. C., 30 September 1990.
- French C.**, *Knowledge Management Scenario: The Enterprise and Beyond Gartner Group*, 2000.
- Gableta M.**, *Człowiek i praca w zmieniającym się przedsiębiorstwie*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. O. Langego, Wrocław 1999.
- Galkowski K.**, *Ćwiczenie „Brzozowa Góra - 96”*. Przegląd Wojsk Lądowych nr 8/1997.
- Gicała T.**, *Symulacja komputerowa*, Przegląd Wojsk Lądowych nr 3/1997.
- Gierszewska G.**, *Zarządzanie strategiczne*, Warszawa 2000.
- Griffin R. W.**, *Podstawy zarządzania organizacjami*, PWN, Warszawa 2006.
- Griffin R.W.**, *Podstawy zarządzania organizacjami*, PWN, Warszawa 1997.
- Gros U.**, *Organizacyjne aspekty zachowań ludzi w procesach pracy*, Katowice 1994.
- Grudzewski M. Hejduk I.K.**, *Przedsiębiorstwo przyszłości*, Warszawa 2000.
- Halik J.**, *System szkolenia wojsk lądowych SZ RP w czasie pokoju*, cz. I, II, III, AON, Warszawa 2002.
- Halik J., Ślemp Wł.**, *Przygotowanie i prowadzenie ćwiczeń operacyjno-taktycznych w wojskach lądowych państw NATO*, „Myśl Wojskowa” (kwartalnik) nr 1/1999.
- Halik J., Wolejszo J.**, *Ćwiczenia wojskowe sił zbrojnych RP w aspekcie interoperacyjności w ramach NATO*, AON, Warszawa 2003.
- Halik J.**, *Ćwiczenia taktyczne i operacyjne jako forma kształcenia w wyższej uczelni wojskowej*, AON, Warszawa 1997.
- Halik J.**, *Kierunki przebudowy i modernizacji oraz szkolenia Sił Zbrojnych RP w latach 2001-2006*, AON, Warszawa 2001.
- Halik J.**, *Narodowy i sojuszniczy system oceny dowództw (sztabów) i wojsk*, AON, Warszawa 2000.
- Halik J.**, *System szkolenia Wojsk Lądowych SZ RP*, AON, Warszawa 2001.
- Halik J.**, *Szkolenie w oddziale*, AON, Warszawa 1995.
- Handy Ch.**, *Wiek przewycięzonego rozumu*, Warszawa 1998.
- Handy Ch.**, *Głód ducha*, Wrocław 1999.
- Harwas-Napierała B., Trempala J.**, *Psychologia rozwoju człowieka. charakterystyka okresów życia człowieka*, Warszawa 2001.
- Hauzer Wł.**, *Ćwiczenia szczebla operacyjno-taktycznego w systemie szkolenia SZ wybranych państw NATO*, Szt. Gen. WP. Warszawa 1997.
- Hejduk I. K.**, *Przedsiębiorstwo przyszłości, fikcja i rzeczywistość* (red. nauk.), Warszawa 2004.
- Honey P.**, *Jak radzić sobie lepiej z ludźmi*, Warszawa 1997.
- Januszek H.**, *Planowanie karier zawodowych – nowy instrument motywowania pracowników*, Zeszyty Naukowe Akademii Ekonomicznej w Poznaniu 1998, nr 256, Poznań.

- Januszek H., Sikora J.**, *Socjologia pracy*, Poznań 2000.
- Januszewicz F.**, *Technologia kształcenia. Aspekty metodologiczne i prakseologiczne*. PWN. Warszawa 1985.
- Jarmuż S., Witkowski T.**, *Podręcznik trenera*, Warszawa 2004.
- Juchnowicz M.** (red. nauk.), *Zarządzanie zasobami pracy – strategia i instrumentaria* Warszawa 1996.
- Juchnowicz M.** (red. nauk.), *Strategia personalna firmy*, Warszawa 2000.
- Jurkowski R.**, *Zarządzanie personelem – proces kadrowy i jego aspekt*, Warszawa 2000.
- Kałuży S.**, *Twórczy happening*, Warszawa 1999.
- Kamiński E.**, *Klasyfikacja i charakterystyka ćwiczeń na szczeblach operacyjnych*. Myśl Wojskowa nr 5/1976.
- Kieżun W.**, *Sprawne zarządzanie organizacją*, Warszawa 1997.
- Kirkpatrick D.**, *Ocena efektywności szkoleń*, Studio Emka, Warszawa 2001.
- Kirkpatrick D.L.**, *Cztery poziomy oceny efektywności szkoleń*, Warszawa 2001.
- Klimkiewicz A.**, *Ścieżki kariery – czy warto je tworzyć?* „Personel” 2000, nr 11.
- Knetki J.**, *Wpływ procedur dowodzenia według standardów NATO na metodykę przygotowania i prowadzenia ćwiczeń dowódczo-sztabowych w AON*. Rozprawa doktorska. AON. Warszawa 1998.
- Kohn M.L., Schooler C.**, *Praca i osobowość. Studium współzależności*, Warszawa 1986.
- Kołcz S.**, *Klasyfikacja i ogólna charakterystyka ćwiczeń*, Myśl Wojskowa nr 12/1989.
- Kołcz S.**, *O klasyfikacji ćwiczeń ciąg dalszy*, Myśl Wojskowa nr 3/1991.
- Komeński J. A.**, *Wielka dydaktyka*, Ossolineum. Wrocław 1956.
- Konarzewski K.** (red. nauk.), *Sztuka nauczania. Szkoła*, Warszawa 1994.
- Konstytucja RP z 2 kwietnia 1997 roku, art. 2 i art. 20.*
- Korczyk W.**, *Cooperative Best Effort – 97*, Przegląd Wojsk Lądowych nr 11/1997.
- Kossowska M., Soltyńska I.**, *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*, OE, Kraków 2002.
- Kossowska M., Soltyńska I.**, *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*, Kraków 2002.
- Kossowska M.**, *Ocena i rozwój umiejętności pracowniczych*, Kraków 2001.
- Kostera M.**, *Zarządzanie personelem*, Warszawa 2000.
- Kotarbiński T.**, *Abecadło praktyczności*, Wiedza Powszechna. Warszawa 1972.
- Kotarbiński T.**, *Traktat o dobrej robocie*, Ossolineum. Warszawa – Wrocław 1973.
- Kotler P.**, *Marketing. Analiza, planowanie, wdrażanie i kontrola*, Warszawa 1994.
- Kozioł L., Piechnik-Kurdziel A., Kopeć J.**, *Zarządzanie zasobami ludzkimi w firmie. Teoria i praktyka*, Warszawa 2000.
- Koźmiński A. K., Piotrowski W.**, *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, PWN, Warszawa 2007.
- Koźmiński A., Piotrowski W.**, *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, Warszawa 2001.
- Koźmińskiego K., Piotrowskiego W.**, *Zarządzanie: teoria i praktyka*, Warszawa 2000.
- Krannich M.**, *Szkolenia pracownicze wraz z ich uwarunkowaniami psychologicznymi*, Katowice 2000.
- Krupińska G., Stobińska K.**, *Inwestowanie w pracownika*, Warszawa 1996.
- Kruszewski K.** (red. nauk.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa 1994.
- Krzywicka-Szpor K.**, (przekład), *Jak zatrudnić i zatrzymać najlepszych*, Warszawa 2003.
- Kuc B.**, *Zarządzanie doskonale*, Warszawa 1999.
- Kupisiewicz C.**, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1978.
- Kupisiewicz Cz.**, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, PWN. Warszawa 1988.
- Lanthaler W., Zugmann J.**, *Akcja JA. Nowy sposób myślenia o karierze*, Warszawa 2000.
- Lanz K.**, *Zatrudnianie i zarządzanie personelem*, Warszawa 1998.
- Lisiecki M.**, *Klasyczne i nowe metody organizacji i zarządzania, teoria i praktyka*, Warszawa 2001.

- 156
- Listwan T.** (red. nauk.), *Zarządzanie kadrami*, Warszawa 2002.
- Listwan T.**, *Słownik zarządzania kadrami*, Warszawa 2005.
- Ludwiciński A.**, *Szkolenie i rozwój pracownika w firmie*, Warszawa 1999.
- Lundy O., Cowling A.**, *Strategiczne zarządzanie zasobami ludzkimi*, Kraków 2001.
- Łaguna M.**, *Szkolenia. Jak je prowadzić*, Gdańsk 2004.
- Łazarek J.**, *Analiza tematu ćwiczenia taktycznego*, ASG WP. Warszawa 1988.
- Łazarek J.**, *Opracowanie, przygotowanie i prowadzenie ćwiczeń grupowych*, ASG WP. Warszawa 1987.
- Łucewicz J.**, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Zagadnienia wybrane*, Wrocław 1995.
- Łukaszewicz G.**, *Rozwój kompetencji pracownika*, Warszawa 2002.
- Łysiak I.**, *Metodyka przygotowania i prowadzenia treningów sztabowych w oddziale*, AON, Warszawa 1996.
- Machaczka J.**, *Zarządzanie rozwojem organizacji*, Warszawa-Kraków 1998.
- Makin P., Cooper C., Cox Ch.**, *Organizacja a kontrakt psychologiczny, Zarządzanie ludźmi w pracy*, Warszawa 2000.
- Mała Encyklopedia Wojskowa*, MON, Warszawa 1976.
- March J. G., Simon H.**, *Teoria organizacji*, Warszawa 1964.
- Marek S.** (red. nauk.), *Elementy nauki o przedsiębiorstwie*, Szczecin 2001.
- Mastyk-Musiał E.**, *Ludzie w świecie biznesu*, Warszawa 2000.
- Mayo A.**, *Kształtowanie strategii szkoleń i rozwoju pracowników*, Kraków 2002.
- Mc Kenna E., Bech N.**, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Warszawa 1999.
- Metodyka przygotowania i prowadzenia ćwiczeń taktycznych i operacyjnych w wojskach Lądowych, praca zbiorowa* (red. nauk. B. Szulc), AON, Warszawa 1993.
- Michniak J.**, *Dowodzenie i łączność*, Instytut Zarządzania i Dowodzenia, Warszawa 2003.
- Michniak J.**, *Dowodzenie w teorii i praktyce wojsk*, AON, Warszawa 2003.
- Michniak J.**, *Stanowiska dowodzenia w wojskach lądowych*, AON, Warszawa 2003.
- Michniak J., Wolejszo J.**, *Determinanty skutecznego organizowania struktur dowództw i stanowisk dowodzenia*, cz. 3. *Transformacja dowództwa szczebla operacyjnego na stanowiska dowodzenia* pk. „Transformacja-3”, AON, Warszawa 2003.
- Nato military Exercise Directive and Programme* 2003-2008 (MEDP 03-08), Supreme Allied Commander Europe, SHAPE BELGIUM 2002
- Nosal C.S.**, *Psychologia myślenia i działania menedżera*, Kraków 2001.
- Nożko K.**, *Kierunki strategicznego i operacyjno-taktycznego kształcenia i szkolenia kadr dowódczo-sztabowych oraz jednostek wojsk operacyjnych i obrony regionalnej w systemie obrony RP*, AON. Warszawa 1992.
- Okoń W.**, *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, PWN, Warszawa 1973.
- Okoń W.**, *Słownik pedagogiczny*. PWN. Warszawa 1984.
- Okoń W.**, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1987.
- Okoń W.**, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, WSiP, Warszawa 1988.
- Okoń W.**, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Żak, Warszawa 1995.
- Oleksyn T.**, *Praca i płaca w zarządzaniu*, Międzynarodowa Szkoła Menedżerów, Warszawa 2001.
- Osborn A. F.**, *Applied Imagination, Principles and Procedures of Creative Thinking*, New York 1963.
- Osmelak J.**, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Warszawa 1999.
- Parsloe E., Wray M.**, *Trener i mentor – udział coachingu i mentoringu w doskonaleniu procesu uczenia się*, OE, Kraków 2002.
- Parsloe E.**, *Coaching i mentoring*, Warszawa 1998.
- Pasieczny L.** (red. nauk.), *Encyklopedia organizacji i zarządzania*, PWE, Warszawa 1982.

- 194
- Pasternak K., Grzybowska B.**, *Metody i techniki zarządzania w przedsiębiorstwie*, Olsztyn 2000.
- Pawlak Z.**, *Personalna funkcja firmy*, Poltext, Warszawa 2003.
- Penc J.**, *Kreatywne kierowanie. Organizacja i kierownik jutra. Rozwiązywanie problemów kadrowych*, Warszawa 2000.
- Penc J.**, *Sterowanie zmianami w organizacji*, „*Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstw*” 2002, nr 12.
- Penc J.**, *Zarządzanie dla przyszłości*, Kraków 1998.
- Penc J.**, *Motywowanie w zarządzaniu*, Kraków 2000.
- Piasecki B.**, *Ekonomika i zarządzanie małą firmą*, Warszawa-Łódź 1998.
- Pietrański Z.**, *Rozwój człowieka dorosłego*, Warszawa 1990.
- Pocztowski A.**, *Wpływ rynku pracy na zarządzanie personelem w przedsiębiorstwie*, Kraków 1994.
- Pocztowski A.**, *Zarządzanie szkoleniami w firmie*, PWE, Warszawa 2002.
- Pocztowski A.**, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, PWE, Warszawa 2003.
- Pocztowski A.**, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Warszawa 2003.
- Pólturzycki J.**, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1996.
- Przygotowanie i prowadzenie ćwiczeń operacyjno-taktycznych (Poradnik)*. GZSB. Sygn. Szkol. 739/90.
- Pszczołowski T.**, *Zasady sprawnego działania*, WP, Warszawa 1982.
- Rae L.**, *Planowanie i projektowanie szkoleń*, Kraków 2001.
- Rea L.**, *Planowanie i projektowanie szkoleń*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 1999.
- Regulamin Bundeswehry – HDv 101/200 Vs – NfD – Übungen*. Bonn 1986.
- Regulamin wojsk lądowych WB – Training for War, Army Code 7 – 516*.
- Reykowski J.**, *Teoria motywacji a zarządzanie*, Warszawa 1975.
- Robbins S.P.**, *Zachowania w organizacji*, Warszawa 2001.
- Robbins S. P., Decenzo D. A.**, *Podstawy zarządzania*, Warszawa 2002.
- Rola i znaczenie ćwiczeń wojskowych w szkoleniu operacyjno-taktycznym kadr dowódczo-sztabowych wojsk lądowych (materiał z seminarium naukowego)*, AON, Warszawa 2000.
- Rybak M.**, *Szkolenie i doskonalenie pracowników*, SGH, Warszawa 1998.
- Sajkiewicz A.**, *Zasoby ludzkie w firmie – organizacja, kierowanie, ekonomika*, Warszawa 2000.
- Schultz D.P., Schultz S.E.**, *Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy*, Warszawa 2002.
- Sektorowy Program Operacyjny Rozwój Zasobów Ludzkich 2004-2006*, Załącznik do rozporządzenia Ministra Gospodarki i Pracy z dnia 1 lipca 2004 r., Dz. U. Nr 166, poz. 1743.
- Sekula Z.**, *Controlling personalny*, Bydgoszcz 2000.
- Selye H.**, *Stres okiełznany*, Warszawa 1977.
- Senge P. M.**, *The Fifth Discipline: The Art and Practice of Learning Organization*, Currency Doubleday, New York 1990.
- Shaw I.**, *Pogoda dla bogaczy*, Książnica, 2003.
- Silberman M.**, *Metody aktywizujące w szkoleniach*, Kraków 2004.
- Skalik J.** (red. nauk.), *Zmiana warunkiem sukcesu. Integracja, globalizacja, regionalizacji – wyzwania dla przedsiębiorstw* Warszawa 2002.
- Skalika J.**, *Zmiana warunkiem sukcesu. Integracja, globalizacja, regionalizacja – wyzwania dla przedsiębiorstw*, Wrocław 2002.
- Sloman M.**, *Strategia szkolenia pracowników*, Warszawa 1997.
- Steimann H., Schreyögg G.**, *Zarządzanie, podstawy kierowania przedsiębiorstwem*, Wrocław 1995.
- Stewart D. M.**, *Praktyka kierowania. Praca zbiorowa*, Warszawa 1997.
- Stoner J. A. F., Freeman R. E., Gilbert D. R.**, *Kierowanie*, Warszawa 2001.

Stoner J.A.F. Wankel Ch., *Kierowanie*, Warszawa 1982.

Supernat J., *Techniki decyzyjne i organizatorskie*, Kolonia Limited, Wrocław 2003.

Szabo A., *Metody pracy edukatora*, Radom 1999.

Szałkowski A. (red. nauk.), *Rozwój personelu*, Kraków 2002.

Szczepański B., *Człowiek w organizacji*, „Przegląd Organizacji” 1981, nr 7.

Szczepański J., *Sprawy ludzkie*, Warszawa 1988.

Szkolenie operacyjno-taktyczne dowództw oddziałów wojsk lądowych w aspekcie interoperacyjności. Materiały z seminarium naukowego przeprowadzonego w dniu 23 marca 2001 roku, AON, Warszawa 2001.

Szulc B. (red. nauk.), *Ćwiczenie taktyczne i operacyjne w systemie szkolenia wojsk*. „SZKOL – 2”, AON, Warszawa 1998.

Szulc B. (red. nauk.), *Metodyka przygotowania i prowadzenia ćwiczeń taktycznych i operacyjnych w wojskach lądowych*, AON, Warszawa 1993.

Szulc B., *Przygotowanie i prowadzenie ćwiczeń taktycznych w oddziałach i związkach taktycznych*. ASG WP. Warszawa 1984.

Szulc B., T. Majewski T., *Rozwój kompetencji kierowniczych*, Warszawa 2002.

Szulc B., *Koncepcja szkolenia oficerów w SZ RP*, AON, Warszawa 1990.

Szulc B., *Szkolenie sztabów i wojsk*, AON, Warszawa 1992.

Szymczak M., (red. nauk.), *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 2003.

Ścibiorek Z., *Ludzie podczas zmian w organizacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005.

Ścibiorek Z., *Zmiany w organizacji – moda czy konieczność?*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007.

Ścibiorek Z., *Zarządzanie zasobami ludzkimi w praktyce*, Warszawa 2001.

Ścibiorek Z., *Podejmowanie decyzji*, Warszawa 2003.

Ścibiorek Z., *Ludzie – cenny kapitał organizacji*, Toruń 2004.

Ścibiorek Z., *Ludzie podczas zmian w organizacji*, Toruń 2005.

Ślemp Wł., *Nowe kierunki w szkoleniu dowództw wojsk lądowych*, „Myśl Wojskowa” nr 4/1998.

Ślemp Wł., *Organizacja szkolenia w oddziale wojsk lądowych*, AON, Warszawa 1999.

Ślemp Wł., *Procedury przygotowania i prowadzenia ćwiczeń wojskowych NATO*, „Myśl Wojskowa” (kwartalnik) nr 3/2000.

Tangström E., Jungen B., *Ekologia człowieka – pole działania i metody*, „Problemy” 1987, nr 7.

The Army doctrine and training /Bulletin/ Canada’s Professional Journal on Army Issue, vol 5, No 1, Spring 2002.

The Join Training System, A Primer for Senior Leaders 1998.

Toffler A., *Trzecia fala*, Warszawa 1986.

Training Canada’s Army, Chief of the Defence Staff Canadian Army (OPI: DAT 4) 2001.

Training for War, Chief of the Defence Staff Canadian Army (LFC HQ/G3 TRG) 1992.

Urbański J. (red. nauk.), *Rozwój i szkolenie w firmach. Teoria i rzeczywistość*, Płock 2004.

Weber R. A., *Zasady zarządzania organizacjami*, Warszawa 1990.

Webster’s Universal College Dictionary, Random House, New York 1997

Wolejszo J., *Transformacja dowództwa szczebla taktycznego na stanowiska dowodzenia w trakcie realizacji ćwiczeń operacyjno-taktycznych*, AON Warszawa 2004.

Wolejszo J., *Wybrane aspekty doskonalenia ośrodków decyzyjnych*, AON, Warszawa 2003.

Wolejszo J. (red. nauk.) *Formy i metody szkolenia dowództw wojsk lądowych*, AON, Warszawa 2005

- Wydra W.**, *Zasady pomiaru skuteczności szkolenia ćwiczeń*, Myśl Wojskowa nr 5/1974.
Zakrzewski J., *Wybrane zagadnienia dydaktyki wojskowej*, ASG WP, Warszawa 1974.
Zapała L., *Jeszcze o klasyfikacji ćwiczeń*, Myśl Wojskowa nr 4/1993.
Zbiegień-Maciąg L., *Doskonalenie zarządzania zasobami ludzkimi*, Kraków 2002.
Żegnałek K. (red. nauk.), *Metodyka kształcenia w AON*, AON, Warszawa 1995.

Czasopisma naukowe:

- Personel i zarządzanie*, wyd. INFOR, 1-31.07.2007.
Personel i zarządzanie, wyd. INFOR, 1-31.06.2004.
Personel i zarządzanie, wyd. INFOR, 1-29.05.2004.
Personel i zarządzanie, wyd. INFOR, 1-15.11.2003.
Personel i zarządzanie, wyd. INFOR, 1-31.07.2002.
Personel i zarządzanie, wyd. INFOR, 1-15.02.2000.
Personel i zarządzanie, wyd. INFOR, 16-29.02.2000.
Personel i zarządzanie, wyd. INFOR, 1-15.04.2000.
Personel i zarządzanie, wyd. INFOR, 1-31.08.2000.
Personel i zarządzanie, wyd. INFOR, 1-15.09.2000.
Personel i zarządzanie, wyd. INFOR, 16-30.09.2000.

Zasoby Internetu:

- <http://portalwiedzy.onet.pl/>, 05.10.2007.
http://www.stat.gov.pl/gus/45_677_PLK_HTML.htm, 08.10.2007.
http://www.stat.gov.pl/gus/45_677_PLK_HTML.htm, 08.10.2007.
<http://pl.wikipedia.org/wiki/Coaching>, 08.10.2007.
<http://pl.wikipedia.org/wiki/Technika>, 09.10.2007.
<http://pl.wikipedia.org/wiki/Mentoring>, 11.10.2007.
<http://pl.wikipedia.org/wiki/Benchmarking>, 13.10.2007.
<http://pl.wikipedia.org/wiki/E-learning>, 14.10.2007.
http://pl.wikipedia.org/wiki/E-learning#Wady_i_zalety, 14.10.2007.

160

Załącznik 1

AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

WYDZIAŁ WOJSK LĄDOWYCH

WYWIAD EKSPERCKI

Szanowny Panie!

Przemiany doktrynalne i strukturalne w Siłach Zbrojnych RP implikują zmiany w formach i metodach doskonalenia kadr w organizacji wojskowej, stanowiących wyzwanie dla teoretyków i praktyków wojskowych. Generują one, bowiem nowe często złożone problemy mieszczące się w obszarze zarówno zainteresowań nauk wojskowych, jak też działania praktycznego.

Stopień wyszkolenia kadr w organizacji wojskowej stanowi zasadniczy determinant skutecznego działania w walce, a sprawnie funkcjonujący system szkolenia wojsk ma tę skuteczność zapewnić. Dlatego w systemie szkolenia wojsk ważną rolę odgrywają takie podsystemy jak: kształcenia profesjonalnego kadr dowódczych i sztabowych; doskonalenia dowództw (sztabów). Podsystemy te razem i każdy z osobna funkcjonują w celu należytego przygotowania i doskonalenia, w szczególności kadr, do prowadzenia przyszłych działań.

Dlatego przedmiotem zainteresowania prowadzących badań są: zmiany w koncepcji doskonalenia kadr wojsk lądowych SZ RP.

Proszę o odpowiedź na następujące pytania:

- 1. Pana zdaniem, jakie techniki i metody doskonalenia kadr wpływają na rozwój zasobów ludzkich w organizacji?*
- 2. Jak zasoby ludzkie według Pana wpływają na kształt współczesnych organizacji?*
- 3. Według Pana, jakie współczesne formy doskonalenia kadr są skuteczne w rozwoju zasobów ludzkich organizacji?*
- 4. Pana zdaniem, co należy zrobić, aby osiągnąć sukces szkoleniowy?*
- 5. W jakim stopniu według Pana istnieją podobieństwa i różnice form i metod doskonalenia dowództw wojsk lądowych SZ RP do stosowanych form i metod w wybranych armiach Sojuszu?*
- 6. Pan zdaniem, jakie kierunki zmian powinno się zastosować w zakresie modyfikacji form i metod doskonalenia kadr w organizacji wojskowej?*

Praktyczne podejście do rozwiązywanych problemów poznano podczas wywiadu z ekspertami, którzy wielokrotnie brali udział w procesie szkolenia (doskonalenia) kadr organizacji.

W oparciu o pozyskane wypowiedzi można sformułować w odniesieniu do rozpatrywanych problemów, następujące generalne wnioski:

1. Zastosowane techniki i metody szkolenia w zasadniczy sposób rzutują na rozwój pracowników w organizacji. Zachodzi konieczność wykorzystywania różnych technik i metod w ich doskonaleniu. Wynika to z tego, że uczestnicy szkolenia mają różne predyspozycje indywidualne. Posiadają oni różną szybkość uczenia. Eksperti zwrócili uwagę, że wśród szkolonych są wzrokowcy, słuchowcy oraz praktycy. Ci ostatni najczęściej wynoszą ze szkolenia, w którym są zaangażowani w bezpośrednie działanie. Zachodzi, więc konieczność dostosowania metod i tempa nauczania do percepcyjnych możliwości uczestników w trakcie realizacji procesu szkolenia. Przy czym proces ten należy traktować jako zorganizowany cykl działania, w którym występują następujące elementy: sprawca, cel, wynik, środki i metody, warunki (aparatura/narzędzia), materiał oraz efekt końcowy.
2. Eksperti byli zgodni, że zasoby ludzkie są jednym z zasadniczych komponentów organizacji. Od ich zaangażowania i kompetencji zależy sukces firmy. Szanując indywidualność i potrzeby poszczególnych pracowników powinno się stworzyć członkom organizacji warunki, w których będą oni mogli się uczyć. Jednak, aby utrzymać motywację wewnętrzną do działania w firmie niezbędne jednak jest osobiste zaangażowanie jej poszczególnych pracowników w działania tej firmy. Niezwykle istotne jest też to, żeby każdy wiedział, iż ma możliwość wpływania na losy firmy, na to, w jakim kierunku podąża jej rozwój i czym się zajmie w przyszłości.
3. Dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość prowadzi do powstania wielu wyzwań w aspekcie procesu szkolenia współczesnych organizacji. W procesie tym należy uwzględnić nowe teoretyczne i praktyczne rozwiązania dydaktyczne. Szczególnego znaczenia nabiera zastosowanie efektywnych sposobów postępowania. Według opinii ekspertów wskazane jest szerokie wprowadzenie do procesu dydaktycznego założeń coachingu, mentoringu, benchmarkingu oraz e-learningu. Jednak w praktyce te rozwiązania są niedoceniane lub, co gorsze ignorowane. Najprawdopodobniej wynika to z braku wiedzy teoretycznej bądź oporu wobec zmian.
4. Aby osiągnąć sukces należy permanentnie doskonalić swoją wiedzę i umiejętności. Zasadniczym powodem potrzeby ciągłego uczenia się były zmiany stosowanych technologii i coraz bardziej złożone procesy wytwórcze. Niebagatelne znaczenie miało też obalenie szeregu mitów. Niektóre z nich negowały potrzebę edukacji dojrzałych

pracowników, dostrzegając jedynie możliwości szkolenia ludzi młodych. Wyniki badań nad sprawnością intelektualną osób dorosłych szybko obaliły potoczne przekonanie o jej spadku w miarę upływu lat. Okazało się, iż nawet w okresie późnej dorosłości mogą, bez większych kłopotów, absorbować nową wiedzę czy umiejętności. Edukacja powinna być powszechna i trwać przez całe życie. Wyraźnie, więc postulowano ideę kształcenia ustawicznego, która ma przygotować do życia w społeczeństwie przyszłości. Współcześnie pracownik powinien myśleć kategoriami przyszłości – być przygotowanym na to, co może nieść z sobą każda zmiana i przyszłość; do tego, jakie będą nowe wyzwania.

5. Wypowiedzi większości ekspertów była zgodna co do tego, że kryterium podmiotu zastosowane do typologii ćwiczeń w sposób obiektywny i rzeczowy odzwierciedla funkcjonujące w wojskach lądowych SZ RP oraz w wybranych armiach Sojuszu podziały ćwiczeń i ich strukturę. Największą uwagę wszystkie analizowane systemy szkolenia armii poświęcają na ćwiczenia z wojskami. Typologia i nazewnictwo tych ćwiczeń precyzuje podmioty szkolenia jednoznacznie – wojska – żołnierze, pododdziały, oddziały i związki taktyczne.

6. Najbardziej efektywnym narzędziem w zakresie modyfikacji form i metod doskonalenia kadr w organizacji wojskowej jest wykorzystanie modelowania symulacyjnego jako nowoczesnej metody wspomagającej doskonalenie kadr dowódczych jest szczególnie zasadne w tych formach doskonalenia, w których eksponowany jest aspekt praktyczny, czyli ćwiczeń. Zdobyte doświadczenia pozwalają na stwierdzenie, że techniki symulacyjne znacznie przyspieszają i obniżają koszty szkolenia dowództw. Wykorzystanie komputerowych modeli symulacyjnych w ćwiczeniach wojskowych wojsk lądowych pozwoli uniknąć w pewnym stopniu subiektywizmu w ocenie podejmowanych przez strony decyzji oraz nauczy dowódców danego szczebla dowodzenia racjonalnego dysponowania techniką bojową na polu walki.

ARKUSZ OBSERWACJI
ĆWICZEŃ NA SZCZEBLU TAKTYCZNYM
Z DOWÓDZTWAMI I SZTABAMI W ASPEKCIE DOSKONALENIA
KADR W ORGANIZACJI WOJSKOWEJ

1. TEMAT BADAŃ: Współczesne formy i metody doskonalenia kadr w organizacji wojskowej.
2. METODY BADAWCZE: obserwacja niestandardyzowana zewnętrzna.
3. CEL BADAŃ: określenie współczesnych form i metod doskonalenia kadr w organizacji wojskowej.
4. CZAS BADAŃ: styczeń 2007 – październik 2007
5. OPIS PRZEBIEGU BADAŃ: badanie przeprowadzono metodą obserwacji niestandardyzowanej zewnętrznej w czasie ćwiczeń:
 - a) prowadzonych w AON – szkieletowego ćwiczenia dowódczo-sztabowego;
 - b) prowadzonych w wojskach lądowych szczebla taktycznego.

Badania prowadzono wykorzystując możliwość stałego kontaktu z ćwiczącymi na poszczególnych stanowiskach funkcyjnych. Umożliwiało to na wymianę poglądów z oficerami. Obserwacja niestandardyzowana jest szczególnie przydatna w badaniach eksploracyjnych (poszukujących), bowiem ukierunkowana jest na uzyskanie odpowiedzi dotyczącej aktualnego stanu (jak jest?) – obserwacja faktów, bez przyjmowania jakichkolwiek hipotez. Obserwator ma szeroki zakres pola badawczego. Brak karty obserwacji czy też innego środka standaryzacji umożliwia szersze możliwości na twórcze poszukiwanie rozwiązań szczegółowych.

W oparciu o wyniki prowadzonej obserwacji można sformułować w odniesieniu do problematyki współczesnych form i metod doskonalenia kadr w organizacji wojskowej następujące wnioski:

1. Funkcjonująca teoria oraz stosowane zasady wyznaczają paradygmaty współczesnej dydaktyce i metodyce w zakresie przygotowania i prowadzenia ćwiczeń taktycznych, jako przedsięwzięć dydaktycznych, a także przedsięwzięć prakseologicznych. Obecnie nie jest jasno i dostatecznie opracowana teoria ujmująca ćwiczenia jako przedsięwzięcie dydaktyczne i prakseologiczne. W tym świetle za najważniejsze należy uznać zastosowanie takich technik i metod doskonalenia kadr, które w konkretnych sytuacjach umożliwiają sprawne osiągnięcie celów szkolenia.

16

2. Podstawowym wyzwaniem dla kierowników jest motywowanie swoich podwładnych do tego, aby byli bardziej przedsiębiorczy w zakresie nabywania, wykorzystywania i dzielenia się wiedzą. Współcześni pracownicy powinni mieć nie tylko obowiązki, ale także prawo do rozwijania się. Szanując indywidualność i potrzeby poszczególnych pracowników (czasami wystarczy sprawić, by czuli się oni słuchani) powinno się stworzyć członkom organizacji warunki, w których będą oni mogli się uczyć.

3. Zmiany, jakie się dokonały na naszych oczach w minionym dziesięcioleciu powodują, że narodowe rozwiązania, mają swoje odniesienia do ogólnych teorii, jakie wynikają z praktyki działania, które muszą być w pewnym sensie zmodyfikowane, co nie oznacza, że wkład naszych dociekań i ustaleń na przestrzeni wieków nie był znaczący i nie dorównywał sposobom przygotowania i prowadzenia ćwiczeń w innych armiach, czego doświadczamy dzisiaj.

4. Nasze SZ RP stały się poważnym partnerem Sojuszu Północnoatlantyckiego. Obliguje nas do tego, aby teorie, a także wskaźniki praktyczne stosowane w naszych siłach zbrojnych były zbliżone do ustaleń, jakie obowiązują w Sojuszu. Jest to oczywiste chociażby z tego względu, że wojska lądowe SZ RP przechodzą gruntowną przebudowę, jeśli idzie o ilość i jakość. Szczególnie ważnym jest, aby w przyszłości ćwiczenia przygotowywane i realizowane w naszych siłach zbrojnych były podobne, jeśli chodzi o zasadnicze procedury (sposób, tok postępowania) oraz jeśli chodzi o dokumentację ćwiczeń.

5. Ze względu na szerokie stosowanie nowych technologii informatycznych najprawdopodobniej będą one coraz częściej wprowadzane do procesu szkolenia kadr. Zasadniczą ich zaletą jest możliwość uczenia się na odległość oraz dostosowanie tempa pracy do potrzeb i indywidualnych możliwości szkolonego. Pozwala one ukończyć kurs lub studia bez konieczności fizycznego uczestnictwa. Upowszechnienie dostępu do Internetu sprzyja wprowadzaniu nowych metod nauczania do istniejącego modelu edukacji powszechnej oraz kształcenia zawodowego. Dziś pojęcie tego typu nauczania wiąże się głównie z edukacją wirtualną poprzez Internet. Jednakże próba ograniczenia tego fenomenu jedynie do obszaru Internetu jest zbyt daleko posuniętym uproszczeniem.

