

Alicja Balcerak

Trening refleksyjnego uczenia się we wspomagananiu rozwoju organizacji

Ekonomiczne Problemy Usług nr 45, 13-19

2009

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Alicja Balcerak¹

TRENING REFLEKSYJNEGO UCZENIA SIĘ WE WSPOMAGANIU ROZWOJU ORGANIZACJI

Kapitał ludzki jest najważniejszym zasobem organizacji. Jej rozwój i sukces uwarunkowany jest rozwojem pracowników. Istotnym i od dawna docenianym czynnikiem wspomagania i ukierunkowywania rozwoju personelu jest planowanie i realizowanie szkoleń zewnętrznych oraz w miejscu pracy. Niewątpliwie należą one do „zespołu działań w zakresie wzbogacania wiedzy, rozwijania zdolności i umiejętności, kształtowania motywacji oraz kondycji fizycznej i psychicznej pracowników”², które zgodnie z definicją H. Króla, składają się na rozwój kapitału ludzkiego. Co nie oznacza, że uczenie się organizacyjne można zawęzić do działań szkoleniowych.

Uczenie się organizacyjne jest pojęciem wieloznacznym, rozumianym jako uczenie się indywidualów i grup w/dla/dzięki organizacji lub też – rzadziej – jako synonim rozwoju organizacji rozumianej jako system uczący się, to znaczy ewoluujący, samoorganizujący się w przestrzeni fizycznej i społecznej³.

Samo uczenie się, według szerokiej definicji Davisów⁴ to „zbiór procesów, poprzez które jednostki i grupy zdobywają wiedzę lub umiejętności, zmieniają postawy, stają się lepiej poinformowane na temat czegoś im znanego lub odkrywają, dowiadują się, bądź stają się świadome czegoś im nieznanego wcześniej”⁵.

Malcolm Shepard Knowles⁶ wykazuje, że o specyfice uczenia się dorosłych (a tym samym o odrębności andragogiki od pedagogiki) głównie decydują następujące czynniki:⁷

- samosterowność uczącego się,
- bogaty zasób doświadczeń,
- oczekiwanie przydatności,
- motywacja wewnętrzna.

Ze względu na te czynniki w uczeniu się dorosłych większe znaczenie, niż tzw. metody podające (zwane również tradycyjnymi), mają metody aktywizujące, bazujące na doświadczeniu. J. Woźniak odnotowuje wręcz w kształceniu dorosłych całkowity

¹ Dr inż., adiunkt, Zakład Zastosowań Komputerów w Zarządzaniu, Instytut Organizacji i Zarządzania, Politechnika Wroclawska.

² H. Król, *Istota rozwoju kapitału ludzkiego organizacji*, [w:] H. Król, A. Ludwiczynski (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*, PWN, Warszawa 2006, s. 432.

³ Por. A. Limone, L.E. Bastias, *Autopoiesis and Knowledge in the Organization: Conceptual Foundation for Authentic Knowledge Management*, „Systems Research and Behavioral Science” 2006, nr 23, s. 39-49.

⁴ J.R. Davis, A.B. Davis, *Effective Training Strategies*, Berrett-Koehler Pub., San Francisco 1998, s. 53.

⁵ Cyt. za: J. Woźniak, *Model zarządzania efektywnością szkoleń*, OWSiZ, Olsztyn 2009, s. 38.

⁶ M.S. Knowles, *Andragogy in action*, Jossey-Bass, San Francisco 1984.

⁷ M. Marquardt, D. Waddill, *The power of learning in action learning: A conceptual analysis of how the five schools of adult learning theories are incorporated within the practice of action learning*, „Action Learning: Research and Practice” 2004, nr 1/2, s. 185-202.

rozpad behawioralnych koncepcji uczenia się jako „nabywania wiedzy” czy bezrefleksyjnego treningu umiejętności motorycznych. Przyznaje przy tym, że „nie wytworzono (...) jednego modelu uczenia, który byłby adekwatny dla rozwijania dorosłych”⁸.

Można jednak wskazać kilka koncepcji i modeli, które w aspekcie uczenia się organizacyjnego okazały się szczególnie wpływowe⁹. Należą do nich teoria uczenia się empirycznego (uczenia się przez doświadczenie, *experiential learning theory*) oraz ilustrujący ją tak zwany model Kolba¹⁰, koncepcja *action learning* R. Revansa¹¹, teoria konstruktywistyczna, której egzemplifikacją jest uczenie się problemowe (*problem-based learning*)¹².

D. Kolb konceptualizuje uczenie się jako cykliczny proces obejmujący cztery fazy:

- doświadczenie udziału w konkretnym (specyficznym) wydarzeniu lub eksperymencie,
- refleksja nad tym doświadczeniem,
- formułowanie generalizacji i hipotez,
- testowanie ich w nowych sytuacjach.

Action learning bardziej, niż na „właściwych” odpowiedziach, koncentruje się na właściwych pytaniach. Działanie (*action*) poprzedza, wspomagane refleksją, badanie problemu – poszukiwanie jego prawdziwej natury. Uczenie się w ujęciu *action learning* M. Marquardt¹³ ujmuje formułą:

$$U = W + B + R,$$

gdzie:

U uczenie się,

W wiedza aktualna,

B badanie, kwestionowanie, nowy wgląd w problem,

R refleksja.

Perspektywa konstruktywistyczna skupia się na procesie konstrukcji wiedzy i rozwoju refleksyjnej świadomości tego procesu, przy czym proces ten:

- powstaje wskutek dysonansu między znanym (na obecnym poziomie wiedzy) a obserwowanym,
- wymaga artykulacji; uczący się powinien myśleć o tym, co i dlaczego robi/zrobił oraz formułować to werbalnie lub graficznie,
- powstaje w procesie negocjacji w dialogu (konwersacji); szczególnie efektywnie, gdy przebiega wśród ludzi współdzielących doświadczenia i zainteresowania¹⁴.

⁸ J. Woźniak, op. cit., s. 38.

⁹ Por. np. M.L. Jones, *Sustainable organizational capacity building: Is organizational learning a key?* „The International Journal of Human Resource Management” 2001, nr 12, s. 91-98; A.B. Raidén, A.R.J. Dainty, *Human resource development in construction organisations. An example of a „chaordic” learning organisation?*, „The Learning Organization” 2006, nr 13-14, s. 63-79.

¹⁰ D.A. Kolb, *Experiential learning: Experiential as the source of learning and development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1984.

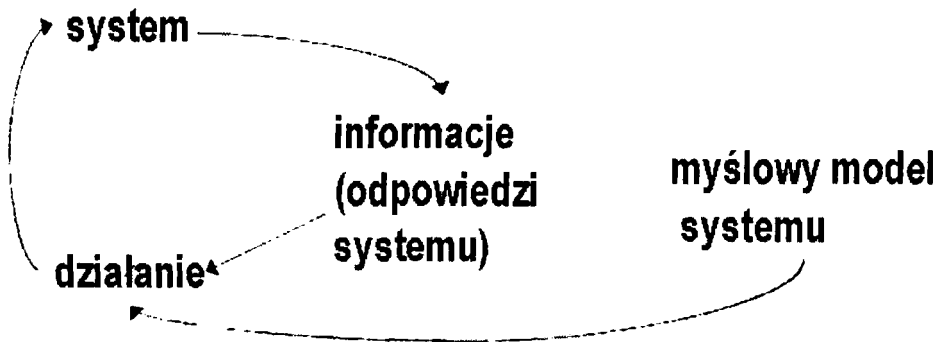
¹¹ R.W. Revans, *Action Learning*, Blond & Briggs, London 1980.

¹² T.M. Duffy, D.J. Cunningham, *Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction*, [w:] D.H. Jonassen (red.), *Handbook of research for educational communications and technology*, Macmillan, New York 1996, s. 170-198.

¹³ M. Marquardt, D. Waddill, *The power of learning in action learning: A conceptual analysis of how the five schools of adult learning theories are incorporated within the practice of action learning*, „Action Learning: Research and Practice” 2004, nr 1/2, s. 187.

¹⁴ D.H. Jonassen, K.L. Peck, B.G. Wilson, *Learning with technology: A constructivist perspective*, Prentice Hall, Englewood Cliffs 1999.

Wspólnymi elementami tych podejść jest uwarunkowanie uczenia się nie tylko doświadczeniem, jako manifestacją zastosowania aktualnej wiedzy, ale również refleksją – procesem, w którym owo doświadczenie zostaje poddane swoistej wiwisekcji.

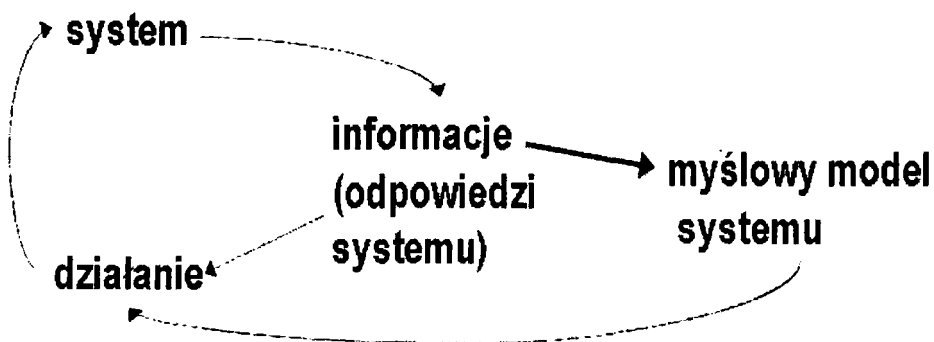


Rysunek 1. Model uczenia się w pojedynczej pętli (*single-loop learning*).

Źródło: opracowanie własne na podstawie: J.D. Sterman, *Business dynamics. Systems thinking and modeling for a complex world*, Irwin:McGraw-Hill, Boston 2000, s. 16.

Organizacje oraz ich indywidualni członkowie na ogół nie doświadczają deficytu pierwszego z tych czynników. Jednak doświadczanie interakcji z systemem może skutkować uczeniem się dwóch poziomach:

- niższym, związanym z doraźną korektą dotychczasowego działania: uczenie się powierzchowne, przyrostowe, instrumentalne, według C. Argyrisa i D.A. Schöna¹⁵ *uczenie się w pojedynczej pętli (single-loop learning)* – rys. 1.
- wyższym, zmieniającym sposób oglądu (inaczej: myślowy model) systemu: uczenie się głębokie, radykalne, transformacyjne, w *podwójnej pętli (double-loop learning)* – rys. 2.



Rysunek 2. Model uczenia się w podwójnej pętli (*double-loop learning*).

Źródło: opracowanie własne na podstawie: J.D. Sterman, *Business dynamics. Systems thinking and modeling for a complex world*, Irwin:McGraw-Hill, Boston 2000, s. 19.

¹⁵ C. Argyris, D.A. Schön, *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Addison-Wesley, Reading 1978.

Informacje pochodzące od systemu nie są jedynym czynnikiem wpływającym na decyzje. Ich interpretacja (a nawet dostrzeżenie) zależy od obecnego oglądu systemu (modelu myślowego¹⁶). W niektórych sytuacjach – np. w treningu umiejętności psychomotorycznych lub przyswajaniu informacji i procedur – wpływ modelu myślowego na uczenie się nie ma znaczenia¹⁷. Ten model oraz – zdaniem J. i A. Davisów¹⁸ – behawioralne podejście do nauczania może być wykorzystywany w szkoleniu instruktazowym. Jeżeli oczekuje się, że doświadczenie wpłynie na zrozumienie systemu (a tak powinno być zarówno w szkoleniu nastawionym na rozwój, jak i w normalnym funkcjonowaniu uczącej się organizacji), konieczne jest domknięcie drugiej pętli; spowodowanie, by sygnały wysyłane przez system modyfikowały sposób jego oglądu.

W wypadku systemów złożonych dynamicznie, jakimi są niewątpliwie organizacje społeczne i gospodarcze, uczenie się wysokiego poziomu utrudniają liczne bariery poznawcze, psychologiczne, społeczne i organizacyjne: ograniczony dostęp do informacji, przesunięcia czasowe między skutkiem a przyczyną, złożone, zapętlone, a więc trudne do identyfikacji zależności przyczynowo-skutkowe, defensywne rutyny spowodowane obawą przed błędem, atrybuowanie błędów niesprzyjającym okolicznościom lub „innym” (mechanizmy obronne), wybiórcza retrospektywa faktów, presja na szybko widoczne efekty decyzji i wiele innych, o których piszą między innymi J.D. Sterman¹⁹, K. Bolesta-Kukulka²⁰, S. Kumar i inni²¹. Wskutek działania tych barier informacje pochodzące od systemu przegrywają np. z uprzedzeniami decydentów, z rutynami, kulturą organizacyjną itp.

Praca nad modelem myślowym, testowanie i kwestionowanie własnego oglądu rzeczywistości nie jest łatwe. Jest to jednak umiejętność możliwa do pozyskania. Osiągnąć to można nie tylko stosując w szkoleniu rozwojowym metody bazujące na doświadczeniu (świadomość ich przewagi nad metodami podającymi w uczeniu się dorosłych jest już zresztą, jak konstatuje J. Woźniak²², powszechnie akceptowana), ale stosując je ze szczególną troską o realizację fazy refleksji.

Pożądaną przebieg pracy w uczeniu się metodami bazującymi na doświadczeniu (np. przy użyciu gier symulacyjnych, symulacji behawioralnych, poprzez grupowe projektowanie, grupowe modelowanie) obejmuje trzy etapy:

- wprowadzenie (wyjaśnienie ćwiczenia lub problemu, przygotowanie merytoryczne i emocjonalne uczestników);
- działanie (np. symulacja, projekt, modelowanie);
- podsumowanie.

Ostatni etap jest krytyczny dla powodzenia przedsięwzięcia. W podsumowaniu rozgrywki gry symulacyjnej (metodzie archetypicznej dla uczenia się przez doświadczenie), trzon jego przebiegu obejmuje następujące fazy:

1. *Opis* – swoista inwentaryzacja faktów kluczowych dla przebiegu rozgrywki. Ujawnia się i dyskutuje krytyczne zdarzenia i decyzje oraz ich

¹⁶ Bliskoznaczne pojęcia to np.: mapy kognitywne, standardowe procedury operacyjne, skrypty wyboru działań. Por. J.D. Sterman, *Business dynamics. Systems thinking and modeling for a complex world*, Irwin McGraw-Hill, Boston 2000, s. 16.

¹⁷ Np. większość ludzi nauczyła się chodzić nie mając pojęcia o grawitacji.

¹⁸ Davis, Davis, 1998, op. cit.

¹⁹ Ibidem.

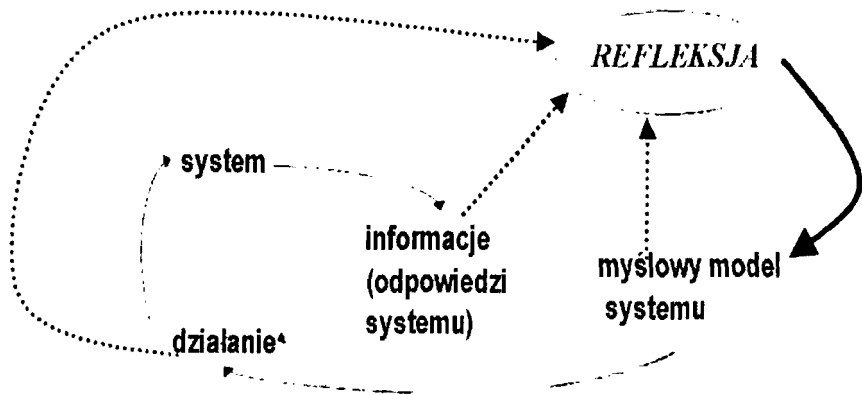
²⁰ K. Bolesta-Kukulka, *Decyzje menedżerskie*, PWE, Warszawa 2003.

²¹ S. Kumar, T. Ressler, M. Ahrens, *Systems thinking, a consilience of values and logic*, „Human Systems Management” 2005, nr 24, s. 259-274.

²² Ibidem, s. 118.

przesłanki. Jest to etap, w którym tworzą się zręby systemowego oglądu przebytego doświadczenia; uczestnicy dowiadują się, że ich wyobrażenia o systemie (modele myślowe) różniły się, że różne były ich cele, motywacje i strategię.

2. *Interpretowanie* – etap, w którym są formułowane i badane hipotezy dotyczące zależności przyczynowo-skutkowych. Następuje rewizja przesłanek podjętych decyzji. Rozważa się hipotetyczne scenariusze przebiegu symulacji przy zmianach strategii lub niektórych decyzji, zmianach organizacji pracy w zespole decyzyjnym itp.
3. *Generalizowanie* – w tej fazie rozważa się korespondencję symulowanego doświadczenia z rzeczywistością. Decyzje, obserwacje i wnioski z symulacji projektowane są na przeszłe lub przyszłe sytuacje rzeczywiste.



Rysunek 3. Refleksja wspomagająca uczenie się w podwójnej pętli.
Źródło: opracowanie własne.

Tak przeprowadzona faza refleksji stanowi swoiste wsparcie dla procesu uczenia się wyższego poziomu; poprzez uświadomienie i wyartykułowanie modeli myślowych, szczegółową analizę działań i odpowiedzi systemu pomaga domknąć drugą pętlę procesu uczenia się (rys. 3).

W warunkach ćwiczenia (np. rozgrywki gry symulacyjnej) jest to z wielu względów łatwiejsze: uproszczenia zastosowane w modelu oraz możliwość zarządzania upływem symulowanego czasu czynią system bardziej czytelnym. Nie bez znaczenia jest też poczucie bezpieczeństwa; błąd popełniony w trakcie symulacji, np. w trakcie rozgrywki gry menedżerskiej, nie wywołuje negatywnych konsekwencji w rzeczywistym systemie (np. utraty płynności finansowej konkretnego przedsiębiorstwa). Świadomość tego odrealnienia powoduje u uczestników wzrost tolerancji ryzyka i odwagę podejmowania innowacyjnych, niestandardowych decyzji. Trudniejsze jest natomiast zachowanie tego poczucia bezpieczeństwa w trakcie podsumowania. Tutaj nadal (mimo wspomnianej „nierzeczywistości” doświadczenia) mogą uaktywnić się mechanizmy obronne każące atrybuować niepowodzenia w symulacji niedoskonałością ćwiczenia, postawami współuczestników, pechem itp. Czyni to facylitowanie procesu refleksji zadaniem trudnym i wymagającym. Pamiętając, że w procesie uczenia się równie ważny jak poznawczy jest wymiar emocjonalny, należy zadbać o przyjazną, wspomagającą wzajemne uczenie się atmosferę; unikać i przeciwdziałać osądzeniu, zastraszaniu, wy-

śmiewaniu i jednocześnie umiejętnie moderować energią dyskusji, tak by zarówno podobieństwa, jak i różnice zdań działały jako katalizatory uczenia się²³.

W organizacyjnym uczeniu się uczenia się refleksyjnego można wyróżnić trzy „stopnie wtajemniczenia”. Pierwszym z nich jest uczestnictwo w poprawnie realizowanych ćwiczeniach umożliwiających trening w uczeniu się refleksyjnym. Mogą one bazować na wyidealizowanych modelach organizacji gospodarczych, społecznych lub na abstrakcyjnych, pozornie bardzo odległych od jakichkolwiek rzeczywistych sytuacji scenariuszach²⁴. Drugi etap to praca z lub nad modelami, tak zwanymi tailor-made – odwzorowującymi rzeczywisty system lub problem. Tego typu przedsięwzięcia wykorzystywane są z powodzeniem np. w inicjowaniu i wspomaganiu zmiany organizacyjnej²⁵. I w końcu najwyższy etap to przyjęcie refleksyjnego uczenia się jako normalnego stylu pracy w organizacji²⁶.

M. Jones za kluczowe we wspomaganiu uczenia się organizacyjnego dostrzega następujące czynniki: kultura organizacyjna zachęcająca do badania i stawiania pytań, powszechny w organizacji rozwój umiejętności krytycznej refleksji, ciągle poszukiwanie i wykorzystywanie okazji do refleksyjnego uczenia się oraz działanie zgodne z efektami tegoż²⁷. Jednak wydaje się, że warunkiem powstania w organizacji kultury uczenia się refleksyjnego jest osiągnięcie masy krytycznej osób przekonanych (nie perswazją – doświadczeniem) do takiego stylu pracy zespołowej (wspólnot praktyków, zespołów projektowych, grup roboczych). Trening refleksyjnego uczenia się wydaje się zatem pierwszorzędną potrzebą szkoleniową współczesnych organizacji.

Literatura

1. Argyris C., Schön D.A., *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Addison-Wesley, Reading 1978.
2. Baker A.C., Jensen P.J., Kolb D.A., *In conversation: Transforming experience into learning*, „Simulation & Gaming” 1997, nr 1/28.
3. Balcerak A., *Symulacja interaktywna we wspomaganiu uczenia się organizacyjnego*, [w:] A. Stabryła (red.), *Zarządzanie rozwojem organizacji w społeczeństwie informacyjnym*, T. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, Kraków 2008.
4. Bolesta-Kukulka K., *Decyzje menedżerskie*, PWE, Warszawa 2003.
5. Boud D., Walker D., *Promoting reflection in professional courses: The challenge of context*, „Studies in Higher Education” 1998, nr 23/2.
6. Davis J.R., Davis A.B., *Effective Training Strategies*, Berrett-Koehler Pub., San Francisco 1998.

²³ Por. A.C. Baker, P.J. Jensen, D.A. Kolb, *In conversation: Transforming experience into learning*, „Simulation & Gaming” 1997, nr 1/28, s. 6-12; D. Boud, D. Walker, *Promoting reflection in professional courses: The challenge of context*, „Studies in Higher Education” 1998, nr 23/2, s. 191-206.

²⁴ Por. J. Woźniak 2009, op. cit.

²⁵ Więcej informacji oraz bibliografia na ten temat: A. Balcerak, *Symulacja interaktywna we wspomaganiu uczenia się organizacyjnego*, [w:] A. Stabryła (red.), *Zarządzanie rozwojem organizacji w społeczeństwie informacyjnym*, T. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, Kraków 2008, s. 45-52.

²⁶ Opisy przypadków organizacji osiągających ten stan zostały ujęte w: P.M. Senge, A. Kleiner, C. Roberts, R.B. Ross, B.J. Smith, *Pięta dyscyplina. Materiały dla praktyka*. Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.

²⁷ M. Jones, op. cit., s. 93.

7. Duffy T.M., Cunningham D.J., *Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction*, [w:] D.H. Jonassen (red.), *Handbook of research for educational communications and technology*, Macmillan, New York 1996.
8. Jonassen D.H., Peck K.L., Wilson B.G., *Learning with technology: A constructivist perspective*, Prentice Hall, Englewood Cliffs 1999.
9. Jones M.L., *Sustainable organizational capacity building: Is organizational learning a key?*, „The International Journal of Human Resource Management” 2001, nr 12.
10. Knowles M.S., *Andragogy in action*, Jossey-Bass, San Francisco 1984.
11. Kolb D.A., *Experimental learning: Experiential as the source of learning and development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs 1984.
12. Król H., *Istota rozwoju kapitału ludzkiego organizacji*, [w:] H. Król, A. Ludwiczynski (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*, PWN, Warszawa 2006.
13. Kumar S., Ressler T., Ahrens M., *Systems thinking, a consilience of values and logic*, „Human Systems Management” 2005, nr 24.
14. Limone A., Bastias L.E., *Autopoiesis and Knowledge in the Organization: Conceptual Foundation for Authentic Knowledge Management*, „Systems Research and Behavioral Science” 2006, nr 23.
15. Marquardt M., Waddill D., *The power of learning in action learning: A conceptual analysis of how the five schools of adult learning theories are incorporated within the practice of action learning*, „Action Learning: Research and Practice” 2004, nr 1/2.
16. Raidén A.B., Dainty A.R.J., *Human resource development in construction organisations. An example of a „chaordic” learning organisation?*, „The Learning Organization” 2006, nr 13/1.
17. Revans R.W., *Action Learning*, Blond & Briggs, London 1980.
18. Senge P.M., Kleiner A., Roberts C., Ross R.B., Smith B.J., *Piąta dyscyplina. Materiały dla praktyka*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.
19. Sterman J.D., *Business dynamics. Systems thinking and modeling for a complex world*, Irwin/McGraw-Hill, Boston 2000.
20. Woźniak J., *Model zarządzania efektywnością szkoleń*, Wydawnictwo OWSiIZ, Olsztyn 2009.

Summary

TRAINING FOR REFLECTIVE LEARNING AS AN AID TO ORGANIZATIONAL DEVELOPMENT

Human capital is seen as the most important part of organizational resources. Its development is a crucial factor in organisational development.

Experience-based learning activities (e.g. simulation games, behavioural simulations, group model building) have proven to be the most suitable for adult learning and development activities. But their effectiveness relies on reflection. Learning takes place when learner critically reflects on his/her experience. Reflective learning can be trained and can become a natural mode of organizational behaviour. Reflective learning competency seems to be the main training need of contemporary organizations.