

PROJEKTOWANIE EFEKTYWNYCH SZKOLEŃ

MAREK **Hyla**

MAŁGORZATA **Czernecka**

SŁAWOMIR **Łais**

Learning Battle Cards



Wolters Kluwer

MAREK **Hyla**
MAŁGORZATA **Czernecka**
SŁAWOMIR **Łais**

PROJEKTOWANIE EFEKTYWNYCH SZKOLEŃ

Learning Battle Cards

Wydawca
Kamila Dołęgowska-Narloch
Joanna Dzwonnik

Redaktor prowadzący
Janina Burek

Opracowanie redakcyjne
Bogumiła Ziembła

Korekta i łamanie
Wydawnictwo JAK

Projekt graficzny okładki
Studio Kozak

Zdjęcie wykorzystane na okładce
© *iStockphoto.com/Tempura*

Karty zaprojektowane przez FoxRabbit Designers

Ta książka jest wspólnym dziełem twórcy i wydawcy. Prosimy, byś przestrzegał przysługujących im praw. Książkę możesz udostępnić osobom bliskim lub osobiście znanym, ale nie publikuj jej w internecie. Jeśli cytujesz fragmenty, nie zmieniaj ich treści i koniecznie zaznacz, czyje to dzieło. A jeśli musisz skopiować część, rób to jedynie na użytek osobisty.

prawolubni

Szanujmy prawo i własność.
Więcej na www.legalnakultura.pl
Polska Izba Książki

© Copyright for the Polish edition by Wolters Kluwer SA, 2016

ISBN 978-83-264-9428-4

Dział Praw Autorskich
01-208 Warszawa, ul. Przyokopowa 33
tel. 22 535 82 19
e-mail: ksiazki@wolterskluwer.pl

www.wolterskluwer.pl
księgarnia internetowa www.profinfo.pl

Spis treści

Przedmowa	11
Jak czytać tę publikację.....	13
Rozdział 1. Narodziny koncepcji Learning Battle Cards	15
Rozdział 2. Wyzwania rozwojowe XXI wieku	17
Nawyk uczenia się	17
Symbioza pokoleń	18
Atak klonów czy Drużyna Pierścienia?	20
W sieci rozwoju	21
Źródła wiedzy	21
Mądrość tłumu	22
Nie ma jednej drogi do celu	23
Nauczanie a uczenie się	23
Prosumer – daj mi się uczyć po swojemu	24
Masowa personalizacja w uczeniu – sposób na indywidualizację rozwoju.....	24
Ciągła adaptacja – <i>agile</i> w uczeniu.....	25
Samodzielnie nie oznacza samotnie	26
Praktyka przede wszystkim.....	26
Uczenie się przy okazji	26
Świat jest grą	27
Relacja uczący się – nauczyciel.....	27
Big data	27
Podsumowanie	28
Rozdział 3. Koncepcja i talia Learning Battle Cards	29
Cel	29
Inspiracje	29
Podejście	30
Czym są Learning Battle Cards?	31
Talia kart.....	31
Struktura karty	32
Konstelacje kart.....	35
Sposoby pracy z kartami	36
Karty szkoleniowe i karty wsparcia	37
Trzy stopnie złożoności kart w talii	37
Rozdział 4. Metoda Learning Battle Cards	41
Warstwy w metodzie LBC.....	42
Analiza potrzeb rozwojowych.....	43
Kształtowanie świadomości osoby szkolonej.....	44
Transfer wiedzy	45

Budowanie umiejętności.....	47
Wpływanie na postawy.....	48
Wdrożenie nowo nabytych umiejętności i wsparcie w tym procesie.....	49
Pomiar rezultatów procesu rozwojowego.....	50
Podsumowanie.....	51
Metoda LBC a inne praktyki projektowania procesów rozwojowych.....	54
Przykład wykorzystania metody LBC – analiza przypadku.....	55
Tło.....	55
Charakterystyka firmy.....	56
Sytuacja przed realizacją projektu.....	56
Potrzeby firmy.....	56
Zastosowane rozwiązanie.....	57
Szczegółowy opis modelu.....	57
Trudności.....	59
Wnioski i rezultaty.....	60
Rozdział 5. Learning Battle Cards na tle innych podejść do procesów edukacyjnych i rozwojowych.....	61
Andragogika a pedagogika.....	61
LBC a andragogika i pedagogika.....	62
<i>Flow</i>	64
LBC a <i>flow</i>	65
Dziewięć działań dydaktycznych według Roberta Gagnégo.....	66
LBC a dziewięć działań dydaktycznych.....	67
Facylitacja i próżniactwo społeczne.....	68
LBC a facylitacja i próżniactwo społeczne.....	69
Piramida Dale’a.....	70
LBC a piramida Dale’a.....	70
<i>Brain rules</i>	72
LBC a <i>brain rules</i>	73
Model ADDIE.....	74
LBC a model ADDIE.....	75
LBC jako inspiracja dla wybranych etapów modelu ADDIE.....	76
Cykl Kolba.....	76
LBC jako inspiracja do realizacji szkolenia opartego na cyklu Kolba.....	78
Taksonomia Blooma.....	79
LBC jako inspiracja do zastosowania taksonomii Blooma przez projektanta procesu rozwojowego.....	80
Rozdział 6. Gry w Learning Battle Cards.....	82
Poznaj mnie.....	82
Reguły gry.....	82
Podpowiedzi.....	83
Dobierany.....	83
Reguły gry.....	84
Podpowiedzi.....	85
Bitwa.....	85
Reguły gry.....	85
Podpowiedzi.....	86
Konstelacja.....	87
Reguły gry.....	87
Przyporządkowanie.....	88
Reguły gry.....	89

Dodatek 1. Karty w oczach praktyków – kompendium wiedzy.....	91
Opiekunowie kart.....	91
Forma współpracy.....	91
Struktura opisów kart.....	92
Metody pracy z opisami kart.....	92
OCENA 360 STOPNI.....	94
ARTYKUŁ.....	97
ANIMACJA.....	100
UCZENIE PRZEZ APP-LIKACJE.....	103
RZECZYWISTOŚĆ ROZSZERZONA.....	107
OCENA.....	111
AUDIOKONFERENCJA.....	115
KSIĄŻKA.....	119
AUDIOBOOK.....	124
DRUGI OBIEG TREŚCI.....	127
MASYWNE DANE.....	130
E-BOOK.....	134
BLOG.....	138
BENCHMARKING.....	143
TABLICA.....	148
KONFERENCJA.....	152
OPIEKOWANIE SIĘ TREŚCIĄ.....	158
CERTYFIKACJA.....	163
CHAT.....	167
LISTA KONTROLNA.....	171
COACHING.....	174
SPOŁECZNOŚĆ PRAKTYKÓW.....	177
REPOZYTORIUM TREŚCI.....	181
ANALIZA PRZYPADKU.....	185
DYSKUSJA.....	188
DEMONSTRACJA.....	191
MAPA ODKRYWCÓW.....	194
HISTORIA MULTIMEDIALNA.....	197
E-SZKOLENIE.....	201
E-MAIL.....	206
WYJAŚNIENIE.....	211
EKSPERYMENTOWANIE.....	214
EKSPONAT.....	218
INFORMACJA ZWROTNA.....	222
FACYLITACJA.....	225
GRUPA FOKUSOWA.....	228
GRA.....	232
HIPERMEDIA.....	236
INFOGRAFIKA.....	240
KOMUNIKATOR.....	243
WYWIAD.....	247
ZADANIE WDROŻENIOWE.....	252
SPOŁECZNE DZIENNIKARSTWO.....	256
WSPARCIE STANOWISKOWE.....	259
ROTACJA STANOWISK.....	262
I POZIOM KIRKPATRICKA.....	265
II POZIOM KIRKPATRICKA.....	268
III POZIOM KIRKPATRICKA.....	271
IV POZIOM KIRKPATRICKA.....	275

PIGUŁKA WIEDZY	279
WYKŁAD	283
JEDZ I UCZ SIĘ	287
FILM	291
MIKROBLOG	295
MENTORING	299
MULTIMEDIA	303
MAPA MYŚLI	307
METAFORA	311
TAJEMNICZY KLIENT	315
BIULETYN	320
NOTOWANIE	324
OBSERWACJA	328
OTWARTE TREŚCI	332
WARSZTATY ON-LINE	338
ĆWICZENIE	342
UCZENIE PROJEKTOWE	347
PODCAST	351
ANKIETA	355
PARTNERSKIE UCZENIE SIĘ	358
PREZENTACJA	363
QUIZ	366
POWTARZANIE	370
BADANIE	373
REFLEKSJA	377
ZWROT Z INWESTYCJI	381
ODGRYWANIE ROLI	384
SEMINARIUM	388
SPOŁECZNOŚCIOWE OZNACZANIE	393
SZKICOWANIE	397
WYSZUKIWARKA	401
METODA CIENIA	405
SYMULACJA	409
MEDIA SPOŁECZNOŚCIOWE	413
SIEĆ SPOŁECZNA	416
DRUGI EKRAN	423
HISTORIA	428
STRESZCZENIE	432
SONDAŻ	436
WSPÓLNA PRZESTRZEŃ PRACY	440
TUTORING	444
ZADANIE ZESPOŁOWE	448
UCZ NAUCZYCIELA	452
FORUM DYSKUSYJNE	455
TAGOWANIE	459
SMS	463
WYCIECZKA	467
TEST	471
WIRTUALNY AGENT	476
WIDEOKONFERENCJA	482
WIDEO NA ŻĄDANIE	485
WIZUALIZACJA	488
WIRTUALNY ŚWIAT	492
WARSZTATY	496

KONFERENCJA INTERNETOWA	501
WEBINARIUM	504
WIKI	508
ZESZYT ĆWICZEŃ	512
POSZUKIWANIE SKARBÓW	515
Dodatek 2. Learning Battle Cards w praktyce – case studies	519
<i>Case study 1:</i> Szkoła trenerów blended learningu Akademii TROP – jak przygotować trenera umiejętności „miękkich” w cywilizacji informacji?	520
<i>Case study 2:</i> Wdrożenie pakietu szkoleń on-boardingowych w dużej organizacji	527
<i>Case study 3:</i> Bezpieczeństwo pracy kierowców w firmie CEMEX Polska	532
<i>Case study 4:</i> Przygotowanie nauczycieli do wykorzystania e-learningu w praktyce szkolnej	538
<i>Case study 5:</i> Wdrożenie Akademii Wiedzy w Firmie Produkcyjnej X	543
Dodatek 3. Listy nazw form rozwojowych	551
1. Lista nazw kart (form rozwojowych) opisanych w dodatku 1	553
2. Lista głównych polskich nazw form rozwojowych (kart) opisanych w dodatku 1 – w układzie alfabetycznym	558
3. Lista angielskich nazw form rozwojowych (kart) opisanych w dodatku 1 – w układzie alfabetycznym	563
Podsumowanie	569

Przedmowa

Learning Battle Cards to sposób myślenia o rozwoju ludzi i projektowaniu procesów rozwojowych. To także sposób opisu bogactwa metod i możliwości, jakimi dysponuje organizacja wspierająca rozwój swoich pracowników. Jednak przede wszystkim jest to metoda wykorzystania mądrości ludzi zajmujących się w praktyce edukacją, szkoleniami i rozwojem w pracach związanych z projektowaniem i realizacją działań.

Ta publikacja jest zatem przeznaczona dla wszystkich, którzy mniej lub bardziej bezpośrednio zajmują się rozwojem ludzi – na poziomie zarówno strategicznym, jak i operacyjnym.

Osoby będące u sterów organizacji może zainspirować otwartym, bogatym w metody podejściem do rozwijania kompetencji podległego im personelu – podejściem, w którym korzystanie z bogactwa metod nie jest przypadkowe, lecz podporządkowane celowości działań, i uwzględnia kontekst organizacyjny.

Osoby zawodowo zajmujące się edukacją – szkoleniowcy, trenerzy, szefowie działów HR lub działów rozwoju, nauczyciele – mogą z tej publikacji wziąć karty oraz oparte na nich metody projektowania procesów rozwojowych, a przede wszystkim skorzystać z doświadczeń innych, zawartych w folksonomicznych¹ parametrach kart oraz *case studies*.

Publikacja została przygotowana przez praktyków od wielu lat działających w biznesie szkoleniowym – zarówno tym tradycyjnym, jak i e-learningowym. Tworząc Learning Battle Cards, myśleliśmy przede wszystkim o praktycznej stronie tej koncepcji i oparliśmy się na naszym doświadczeniu.

- Świat szybko mknie do przodu. Metody, podejścia i nowe narzędzia wspierające edukację i rozwój kompetencji pracowników pojawiają się co chwila. Nie dążymy więc do naukowego opisu tych metod, lecz szukamy takiego sposobu ich prezentowania, który ma walor praktyczny i wspiera działanie.
- Edukatorzy używają metod na różne sposoby, czasami łącząc tradycyjne podejścia, a czasami stosując je zupełnie inaczej niż inni. Dlatego wymyśliliśmy karty – klasyfikacja metod w postaci kart nie jest ściśle naukowa, ma za to wartość praktyczną.
- Wiedza, doświadczenia, przemyślenia dotyczące metod są rozproszone w wielu mądrych głowach. Wiele osób ma głęboką wiedzę praktyczną. Dlatego stawiamy na mądrość wielu i udostępniamy narzędzia do jej wykorzystania.
- Praktykom często się wydaje, że dobór metod w projektach edukacyjnych lub rozwojowych jest sztucznie zawężany przez produkty dominujące na rynku bądź najnowsze mody. Dlatego stawiamy na coś, co podkreśli wielość i różnorodność możliwości.

¹ Folksonomia – termin zaproponowany przez Thomasa Vander Wala w 2004 roku, oznaczający społeczniczo-wę klasyfikowanie, kategoryzowanie i tagowanie treści.

- Nie da się śledzić wszystkiego, więc staraliśmy się możliwie prosto zaprezentować metodę rozwoju kompetencji i w skróty, ikonograficzny sposób przekazać jej ogólną charakterystykę. Praktykom pozwoli to sprawnie wybrać interesujące ich metody i wgłębić się w szczegółową wiedzę o nich, jednocześnie nie tracąc z oczu całości zagadnienia.

W efekcie powstała koncepcja potraktowania działań rozwojowych jako swego rodzaju gry, w której każdy mający wpływ na projektowanie oraz realizację szeroko pojętej edukacji i rozwoju może skorzystać z różnych kart. Niniejsza publikacja pozwala przeprowadzić taką rozgrywkę, czyli posługując się talią kart, świadomie i sprawnie zaprojektować proces rozwojowy.

Koncepcja Learning Battle Cards spotkała się z dużym zainteresowaniem ludzi zajmujących się uczeniem i e-learningiem. Powstało grono sympatyków i kontrybutorów, którzy zadeklarowali chęć dzielenia się doświadczeniami i wspierania pomysłu kart.

Chcielibyśmy serdecznie podziękować wszystkim, którzy przyczynili się do powstania i rozwoju koncepcji Learning Battle Cards, a szczególnie Tomkowi Kucowi, współwłaścicielowi firmy FoxRabbit, który od początku wspiera Learning Battle Cards od strony wizualnej, oraz Justynie Marczewskiej, graficzce, która zaprojektowała i wykonała ikony kart.

Podziękowania należą się również Tomaszowi Hoffmannowi z firmy Learn Up, który pracował z nami nad koncepcją Learning Battle Cards i uczestniczył w procesie rozwoju tego pomysłu.

Wiele treści, opisów, doświadczeń i wskazówek zawartych w niniejszej publikacji pochodzi od osób, które w stosowaniu konkretnych metod mają doświadczenie większe niż my i które zgodziły się przyjąć rolę opiekuna karty, czyli osoby zajmującej się jej opisem merytorycznym. Informacje dotyczące parametrów kart były przedmiotem społecznościowej oceny dokonanej przez praktyków z branży szkoleniowej. Dlatego choć autorami publikacji są trzy osoby zajmujące się nowoczesnym uczeniem, to zawiera ona materiał oparty na doświadczeniu i wiedzy kilkudziesięciu specjalistów zawodowo zajmujących się rozwojem ludzi w organizacji.

Chcielibyśmy więc w tym miejscu podziękować wszystkim opiekunom kart za ich zaangażowanie oraz zapał, z jakim podjęli się swego zadania. Prosimy, by nasze podziękowania przyjęli: Adriana Parysiewicz-Bujnowicz, Agnieszka Borys-Gajda, Agnieszka Chrząszcz, Agnieszka Pabiańczyk, Agnieszka Świątecka, Agnieszka Szmeichel, Aleksandra Staniewicz, Anna Subocz, Anna Rzońca, Anna Sampolska-Wiśnioch, Anna Tkaczyk, Dagmara Drzazga, Dorota Gruza, Dorota Kawałczewska, Dorota Kostowska, Dorota Król, Emilia Gawryluk, Grzegorz Raj, Hanna Biała, Henryk Puszczyk, Hubert Krata, Joanna Michalska, Julita Milewska, Justyna Kliombka-Jarzyna, Kamil Brzeziński, Karolina Grodecka, Katarzyna Bocheńska-Włostowska, Katarzyna Wilk, Klaudia Tolman, Krzysztof Zieliński, Laura Szczepaniak-Sobczyk, Malwina Gawron, Małgorzata Maluśka, Marek Goljasz, Marta Eichstaedt, Marta Kolada, Marta Mazur, Marta Rolnik-Warmbier, Martyna Tomiczek, Michał Dziekoński, Monika Młodnicka, Noemi Gryczko, Patrycja Woszczyk, Paweł Duma, Paweł Nogal, Paweł Smółka, Piotr Maczuga, Przemek Kędzia, Radek Ruciński, Renata Tadeusiak, Sylwia Wszeborowska, Szymon Serwatka, Tomasz Jankowski, Urszula Bochyńska, Weronika Paszewska i Wojciech Winkowski.

To dzięki Wam publikacja nabrała tak praktycznego wymiaru.

W parametryzacji kart trwającej od połowy 2012 do połowy 2014 roku wsparło nas dużo osób. Niestety, wiele z nich pozostanie anonimowych, gdyż na początku naszych działań nie pomyśleliśmy o notowaniu personaliów kontrybutorów. Byli wśród nich: Agnieszka Chrząszcz, Dagmara Drzazga, Michał Dziekoński, Marta Eichstaedt, Piotr Peszko, Bartłomiej Polakowski i Agnieszka Świątecka.

Wszystkim, którzy włączyli się w folksonomiczną ocenę parametrów kart, gorąco dziękujemy.

Podziękowania kierujemy też do osób, które podczas dwóch lat pracy nad publikacją wspierały nas swoimi opiniami, uwagami i mądrością, a także do tych, które podjęły się trudu czytania i recenzowania naszych tekstów roboczych. Dziękujemy również wydawnictwu Wolters Kluwer, które dostrzegło wartość w naszym podejściu i doprowadziło do wydania niniejszej publikacji.

Jak czytać tę publikację

Publikacja składa się z kilku części, które można czytać w sposób wyrywkowy i wybiórczy, w zależności od potrzeb. Stanowi też rodzaj katalogu metod i narzędzi stosowanych w uczeniu.

1. Narodziny koncepcji Learning Battle Cards

Pierwszy rozdział to krótka informacja o tym, jak narodził się pomysł Learning Battle Cards, w jaki sposób karty zdobyły zwolenników oraz kontrybutorów i jak rozwinęły się do dzisiejszej postaci.

2. Wyzwania rozwojowe XXI wieku

W rozdziale drugim przedstawiamy tło intelektualne, na którym powstało podejście Learning Battle Cards. Zawarliśmy w nim opisy ogólnych trendów i przemyślenia związane ze zmianami zachodzącymi we współczesnym świecie, mającymi wpływ na rozwój osób dorosłych.

3. Koncepcja i talia Learning Battle Cards

W tym rozdziale prezentujemy konstrukcję samych kart i przyjęty system ich opisu. Pokazujemy, co i jak jest zapisane na kartach oraz jak należy je czytać. Każdy, kto chce stosować Learning Battle Cards w praktyce, powinien zapoznać się z tym rozdziałem.

4. Metoda Learning Battle Cards

W rozdziale czwartym przedstawiamy zastosowanie kart do projektowania przedsięwzięć i procesów rozwojowych. Szczegółowo opisujemy w nim metodę projektowania procesów w siedmiu warstwach. Ten rozdział powinni przeczytać zwłaszcza ci, którzy zajmują się projektowaniem procesów rozwojowych lub decydują, jakie metody są stosowane w projektach szkoleniowych.

5. Learning Battle Cards na tle innych podejść do procesów edukacyjnych i rozwojowych

W tym rozdziale zebraliśmy opisy wielu podejść stosowanych w praktyce rozwoju ludzi i pokazaliśmy, jak łączą się one z podejściem Learning Battle Cards. Rozdział zainteresuje szczególnie osoby zajmujące się andragogiką² i różnymi koncepcjami rozwoju człowieka.

6. Gry w Learning Battle Cards

Rozdział szósty zawiera propozycje gier opartych na Learning Battle Cards do wykorzystania przez edukatorów, by inspirować siebie lub innych. Jeśli więc ktoś jest edukatorem lub kieruje zespołem, w którym wypracowuje się projekty rozwojowe, powinien go przeczytać.

² Andragogika – subdyscyplina pedagogiki zajmująca się uczeniem dorosłych.

Dodatek 1: Karty w oczach praktyków – kompendium wiedzy

To najdłuższa część publikacji, poświęcona metodom szkoleniowym stosowanym w rozmaitych organizacjach. Opisaliśmy w niej poszczególne karty w porządku alfabetycznym, biorąc pod uwagę symbole kart. Można ją czytać także wyrywkowo, sięgając do opisu konkretnej metody.

Dodatek 2: Learning Battle Cards w praktyce – *case studies*

W dodatku 2 zebraliśmy kilka ciekawych, prawdziwych studiów przypadków projektów, które były realizowane z naszym udziałem. Mimo że zajmowaliśmy się nimi, zanim wpadliśmy na pomysł LBC, przedstawiliśmy je w duchu tej metody, pokazując możliwości jej praktycznego zastosowania na etapie projektowania procesów. Dodatek 2 jest szczególnie cenny dla osób patrzących z dużej perspektywy i rozważających różne metody poradzenia sobie z wyzwaniami rozwojowymi, przed jakimi stoi organizacja.

Dodatek 3: Listy nazw form rozwojowych

W dodatku 3 zestawiliśmy trzy listy nazw form rozwojowych opisanych w publikacji, są one bowiem znane pod różnymi nazwami. Pierwsza obejmuje nazwy w takim porządku, w jakim metody (karty) są opisane w dodatku 1, druga – główne polskie nazwy metod (kart) w układzie alfabetycznym, trzecia – angielskie nazwy metod (kart), również w układzie alfabetycznym.

Narodziny koncepcji Learning Battle Cards

Koncepcja Learning Battle Cards oraz niniejsza publikacja są rezultatem kilkuletniej współpracy trojga autorów, którzy od wielu lat działają na rynku usług rozwojowych, a poprzez działalność społecznościową mogli bliżej się poznać i skonfrontować swoje poglądy i przemyslenia.

Mimo że autorzy zarządzają konkurencyjnymi przedsiębiorstwami, uznali, że warto dzielić się doświadczeniami i wiedzą w innowacyjnym biznesie, jakim jest oferowanie usług rozwojowych opartych na nowoczesnych technologiach. Co więcej, uznali, że warto połączyć wysiłki, by realia szeroko pojętego e-learningu w Polsce były lepsze, bogatsze w nowe rozwiązania.

W tym celu, wraz z jeszcze jednym praktykiem e-learningu Tomaszem Hoffmannem, założyli XY Learning Team – organizację, w której powstała koncepcja Learning Battle Cards i zostały podjęte inne działania, takie jak choćby badania jakościowe LPES („Learning Problems – e-solutions”). Jedną z wartości XY Learning Team jest różnorodność doświadczeń, wiedzy i specjalizacji, które jednak łączą wspólne wartości. XY Learning Team ogniskuje wiedzę i doświadczenie autorów publikacji oraz – siłą rzeczy – doświadczenie i *know-how* firm, którymi zarządzają.

Podejście Learning Battle Cards zostało wypracowane z udziałem wielu kontrybutorów i praktyków działających w branży, których autorzy zaprosili do wspierania tej inicjatywy.

Od 2011 roku talia Learning Battle Cards rozrosła się z trzydziestu dwóch do ponad stu kart. Jednocześnie ich parametry były przedmiotem społecznościowej oceny dokonanej przez kilkudziesięciu praktyków zaproszonych do współpracy. Karty i podejście były prezentowane na wielu konferencjach i wykorzystywane w praktyce, między innymi do prowadzenia warsztatów z zakresu projektowania procesów szkoleniowych i projektów doradczych związanych z rozwojem ludzi.

Rezultatem zainteresowania koncepcją Learning Battle Cards jest współpraca autorów z Wolters Kluwer Polska i wydanie niniejszej publikacji.

Pomysłodawcami Learning Battle Cards byli Małgorzata Czernecka, Marek Hyla, Sławomir Łais i Tomasz Hoffmann. Troje z nich podjęło się trudu napisania niniejszej publikacji.

Małgorzata Czernecka – prezes zarządu Human Power. Psycholog, trener i coach. W latach 2004–2014 specjalizowała się w zwiększaniu efektywności procesów rozwojowych w dużych organizacjach. Tworzyła i promowała innowacyjne rozwiązania oparte na wykorzystaniu nowych form szkoleniowych, łącząc wiedzę z zakresu psychologii poznawczej, uczenia się i pamięci, neurolingwistyki i andragogiki z wiedzą o nowych technologiach.

Autorka raportów z badań (m.in. „EFS – End of Financial Support”, „Learning Problems – e-solutions”), artykułów (publikowanych w takich czasopismach, jak „Personel i Zarządzanie”, „Personel Plus”). Obserwatorka i uczestniczka zmian, które w stylu życia i pracy wprowadzają nowe technologie. Obecnie specjalizuje się w obszarze zarządzania energią, zwiększaniu skuteczności i efektywności pracowników dużych organizacji, *work-life balance* i psychoimmunologii.

Prelegent na konferencjach, takich jak DL Congress (2012, 2013), HR Tech Summit (2014, 2015), Game Industry Trends (2014), Rozwiązania HR (2015), Kongres Kadry (2015).

Jest współtwórcą firmy doradczo-szkoleniowej HRP, wiceprzewodniczącą Komisji ds. E-learningu działającej przy Polskiej Izbie Firm Szkoleniowych, współzałożycielką XY Learning Team.

Więcej informacji: <http://www.linkedin.com/in/malgorzataczernecka>.

Marek Hyla – studiował informatykę, zarządzanie i marketing oraz bankowość. Od 2000 roku jest bardzo zaangażowany w rozwój rynku e-learningu w Polsce oraz w projekty realizowane na rzecz ponad stu pięćdziesięciu klientów.

Prelegent i panelista na wielu seminariach i konferencjach, takich jak Techno Business Forum (Tokio/Fukuoka), Kongres Kadry (Warszawa), OnLineEduca (Berlin), Learning 2006 (Orlando), Digital Learning Congress (Warszawa).

Członek Komisji ds. E-learningu działającej przy Polskiej Izbie Firm Szkoleniowych. Współzałożyciel XY Learning Team.

Autor książek *E-learning – od pomysłu do rozwiązania* i *Przewodnik po e-learningu* oraz wielu tekstów opublikowanych w czasopismach z dziedziny IT i HR.

Więcej informacji: <http://pl.linkedin.com/in/marekhyla>.

Sławomir Łais – prezes zarządu OSI CompuTrain. Kształtuje strategię firmy i nadzoruje projektowanie innowacyjnych rozwiązań wykorzystujących technologię do rozwoju ludzi.

Od ponad dwudziestu lat zajmuje się zawodowo uczeniem osób dorosłych i stosowaniem technologii informatycznych. Od 2000 roku realizuje przedsięwzięcia wykorzystujące e-learning. Projektant rozwiązań technologicznych stosujących różne podejścia do uczenia, takie jak gryfikacja, social learning, *personal learning environment*.

Przewodniczący Komisji ds. E-learningu działającej przy Polskiej Izbie Firm Szkoleniowych. Współzałożyciel XY Learning Team. Doradca i ekspert w wielu projektach, prelegent i popularyzator. Współautor badań LPES „Learning Problems – e-solutions” dotyczących realiów e-learningu w dużych firmach.

Autor bloga praktykatrenera.pl.

Obserwator i entuzjasta zmian cywilizacyjnych. Poszukiwacz koncepcji i podejść dotyczących rozwoju człowieka i nadążających za zmianami świata oraz potrzebami nowych pokoleń.

Wyzwania rozwojowe XXI wieku

Świat zmienia się w zawrotnym tempie. Nowe technologie, innowacyjne rozwiązania i podejścia, różnorodne wymagania otaczającej nas rzeczywistości wymuszają na ludziach ciągły rozwój i dostosowywanie się do nowych sytuacji. Rozwój technologii, komunikacji i internetu stwarza wiele możliwości dla współczesnego edukatora, czyli osoby zajmującej się rozwojem innych ludzi.

Powstaje pytanie: jak radzić sobie w praktyce z tym, że w świecie uczenia i rozwoju mamy coraz więcej możliwości? Jak zaprząć siłę innowacji do lepszego i skuteczniejszego rozwoju pracowników, a co za tym idzie – również organizacji?

Razem z gronem osób zawodowo i praktycznie zajmujących się uczeniem postanowiliśmy poszukać modelu i metody umożliwiających radzenie sobie z bogactwem możliwości i wyzwań w obszarze rozwoju ludzi nazywanym w świecie biznesu „L and D” – „*learning and development*”, a w świecie edukacji – po prostu „uczeniem”. Chcieliśmy zaprojektować nowoczesne procesy szkoleniowe czerpiące z bogactwa technologii i innowacji pojawiających się na świecie. Zależało nam przy tym na stworzeniu modelu, który każdej osobie zainteresowanej rozwojem innych ludzi pozwoli wybrać z bogactwa możliwości i praktyki uczenia to, co najlepsze, i potem skutecznie wprowadzać to w swojej organizacji. Modelem, który będzie minimalizował bariery rozwoju wynikające z:

- inercji naszego myślenia i przywiązania do starych metod,
- niedookreśloności rzeczy innowacyjnych, za którymi świat nauki podąża z dużym opóźnieniem, oraz
- częściowej wiedzy na temat skuteczności nowych metod i koncepcji szkoleniowych.

Szukając czegoś, co fizycznie, namacalnie niemal odda i uzmysłowi bogactwo możliwości, z których może korzystać każdy edukator, stworzyliśmy i od ponad dwóch lat rozwijamy koncepcję Learning Battle Cards.

Zanim pokażemy, jak model Learning Battle Cards umożliwia otwarte i celowe wykorzystanie siły innowacji, przyjrzyjmy się zjawiskom, które były inspiracją do przyjętego sposobu myślenia i które zostały uwzględnione w budowie tej metody projektowania procesów rozwojowych.

Nawyki uczenia się

Studenci informatyki rozpoczynają studia ze świadomością, że języki programowania i technologie, które poznają na początku nauki, nie będą używane, gdy skończą studia, bo

pięć lat to w informatyce naprawdę sporo. W wielu innych dziedzinach postęp technologiczny, zmieniające się oczekiwania klientów i inne czynniki powodują, że wiedza nabyta dzisiaj za kilka miesięcy może być nieaktualna, a umiejętności związane z wykonywaniem konkretnych czynności szybko mogą się stać nieadekwatne do nowych wyzwań.

Przykładem zmian wymagających szybkiej adaptacji jest rozwój sieci społecznościowych. Spowodował on gwałtowną potrzebę doksztalcenia się marketingowców, którzy musieli błyskawicznie dostosować się do nowych warunków i zacząć myśleć zupełnie nowymi kategoriami.

O tym, czy pracownik poradzi sobie z przyszłymi problemami, których dzisiaj nawet nie potrafimy dokładnie opisać, decyduje nie wiedza nabyta w przeszłości, lecz umiejętność uczenia się pozwalająca szybko rozwinąć daną kompetencję na potrzeby nowego wyzwania. Dlatego w szkolnictwie mówi się o rozwijaniu umiejętności kluczowych, które w przyszłości pozwolą komunikować się, uczyć i rozwiązywać nieznane dziś problemy. Do tych kluczowych umiejętności należą m.in.: umiejętność uczenia się, umiejętność komunikowania się w różnych językach i umiejętność zastosowania w praktyce nabytej wiedzy.

Podczas szkolenia dotyczącego nowoczesnych metod uczenia jeden z nauczycieli powiedział mi, że głównym napędem nauki informatyki w technikum, w którym uczy, jest pornografia.

– Odcinam im dostęp do wielu stron, instaluję nowe zabezpieczenia, a oni ciągle je łamią. W tej niekończącej się walce uczą się radzić sobie z trudnym i częściowo nieznanym problemem informatycznym, analizować sytuację, znaleźć odpowiednią wiedzę w sieci, często w języku angielskim, i zastosować ją w praktyce. Krótko mówiąc, uczą się, jak sobie poradzić.

– Dlaczego pornografia? – spytałem.

– Bo w ich wieku taka motywacja działa najlepiej. Gdyby podczas lekcji przeglądali strony dotyczące klejenia modeli samolotów, tobym je odciął w tym samym celu.

(Sławomir Łais)

Wyrabianie nawyku uczenia się to – poza zdobywaniem umiejętności – również uświadamianie, że w rozwoju nie można się zatrzymać, bo to, co dziś wydaje się oczywiste, jutro może być przestarzałe, a to, co wiemy dzisiaj, niedługo może być nieaktualne.

Wobec tempa rozwoju nauki, technologii czy podejść do prowadzenia biznesu grzech wiary we własną wiedzę może prowadzić do śmieszności. Wystarczy przypomnieć sobie często cytowane słowa Kena Olsona, prezesa Digital Equipment Corporation, wypowiedziane w 1977 roku w Bostonie: „Nie ma powodu, by ludzie mieli komputery w domu”. Podobnie grzeszył cały świat bankowy zapatrzonej w teorie, które brutalnie zweryfikował kryzys gospodarczy.

Dobrze ujął to filozof Eric Hoffer: „Człowiek uczący się podbija świat. Człowiek nauczony przekona się, jak doskonale został przygotowany do życia w świecie, którego już nie ma”.

Symbioza pokoleń

Na jednej z imprez rodzinnych zainteresowanie dzieci w wieku od sześciu do ośmiu lat wzbudził stary aparat z tarczą do wykręcania numeru. Spytały, do czego służy to urządzenie, a gdy rodzice wyjaśnili, że to telefon, dzieci – ku uciesze dorosłych – próbowały wciskać cyferki znajdujące się na tarczy. Nie przyszło im do głowy, że tarczą trzeba kręcić.



Czy dzisiejsze telefony przypominają symbol, który je przedstawia?

Ta historyjka opowiedziana przez jednego z moich przyjaciół pokazuje, jak bardzo – w zależności od wieku – mogą nas różnić doświadczenia i ogląd świata. A przecież w organizacjach często mamy zarówno ludzi pamiętających, że na przydział telefonu czekało się wiele lat, jak i osoby, które pierwszą komórkę dostały w prezencie na Pierwszą Komunię.

W zamierzczłych czasach, gdy syna kowala czekała z dużym prawdopodobieństwem kariera kowala, przekaz wiedzy był jednostronny – od dziadka i ojca do syna. Dzisiaj często młodzież uczy swoich rodziców lub dziadków, jak sobie radzić we współczesnym świecie, a rola starszych jest coraz bardziej ograniczana do obszaru mądrości uniwersalnych – wartości, którymi należy się kierować w życiu, zamiłowania do sztuki itp. Przekaz jest więc dwustronny i trudno powiedzieć, kto jest nauczycielem, a kto uczniem. Kilka pokoleń żyje w swoistej rozwojowej symbiozie, w której każdy coś daje i coś dostaje.

Warto zdać sobie sprawę, że w organizacji sytuacja może być podobna. Kto ma praktyczną wiedzę o klientach, ich potrzebach i specyfice? Często pracownicy liniowi. Stąd wzrastająca popularność tak zwanych społeczności praktyków (*community of practice*) i form zakładających pracę opartą na doświadczeniach uczestników procesu, gdzie trener odgrywa rolę facylitatora, a nie mistrza.

Kto wie więcej – młody pracownik z kilkuletnią praktyką czy ten, który ma kilkadziesiąt lat doświadczenia? Nie wiadomo. Młody jest bardziej na czasie, starszy ma ogromne praktyczne doświadczenie. Jedno jest pewne: symbioza w uczeniu się może przynieść połączenie tych wartości.

Różnice między pokoleniami nie ograniczają się do innej bazy doświadczeń, ale przejawiają się również w zupełnie innych nawykach związanych z większością sfer aktywności człowieka, takich jak komunikacja, planowanie lub uczenie się. Pokolenie X kształciło się na uczelniach, na których obowiązywała zasada: najpierw teoria, potem praktyka. Nikt wtedy nie myślał, że po poznaniu teorii może się okazać, iż opisuje ona świat, którego już nie ma. Pokolenie Y z kolei większość swojej wiedzy zdobyło już w epoce Google.

Warto więc budować procesy rozwojowe tak, by były dostępne dla różnych pracowników, bez względu na to, z jakiego pokolenia czy kręgu kulturowego pochodzą.

Atak klonów czy Drużyna Pierścienia?

W wielu środowiskach, między innymi w większości szkół, zakłada się, że celem uczenia jest wykształcenie osób o takich samych kompetencjach. Często również wszystkich kształci się w ten sam sposób.

Nasuwa się skojarzenie z obrazami z drugiej części *Gwiezdnych wojen* – filmu *Atak klonów*, gdzie po jednej stronie walczyły zastępy bardzo sprawnych robotów. I pewnie by zwyciężyły, gdyby młody Anakin Skywalker nie odciął im połączenia z zewnętrznym mózgiem, który koordynował ich działania. Wtedy przegrały bitwę z armią freestyle'owych Gunganów wspieranych przez kilku rycerzy Jedi.

Zupełnie inna sytuacja jest pokazana we *Władcy Pierścieni* słynnego autora fantasy Johna R.R. Tolkiena i w nakręconych na podstawie tej książki filmach. Drużyna Pierścienia, której przygody śledzimy, to grupa różnych osobowości (a nawet ras) – każdy jej członek jest tak inny, jak inny może być elf od krasnoluda. Każdy wnosi do działania inne wartości, każdy myśli inaczej, a siła grupy wynika właśnie z tej różnorodności.

Warto, by organizacje zadały sobie pytanie, czy dążą do zbudowania armii robotów, których kompetencje są takie same i wystandaryzowane w całej branży, czy raczej chcą zbudować zespół osób, które własne cele i wartości łączą z celami organizacji i które chcą osiągnąć wyznaczone cele na swój sposób, być może bardziej innowacyjny niż działania konkurencji.

Fascynacja statystyką i modelami mechanistycznego postrzegania zasobów ludzkich współlistnieje ze sposobem postrzegania pracowników organizacji jako grupy różnorodnych ludzi, którzy na swój sposób implementują swą wiedzę i doświadczenie, by osiągnąć ten sam cel czy rozwiązać ten sam problem.

Charles Handy w *Wieku przewyciężonego rozumu* zwraca uwagę, że tradycyjne postrzeganie firmy i – co za tym idzie – nasza wiedza dotycząca rozwoju ludzi stają się nieaktualne.

Mądra organizacja wie, że inteligentnych ludzi niełatwo będzie określić jako pracowników czy menedżerów, ale raczej jako jednostki, specjalistów, zawodowców lub kadrę kierowniczą bądź liderów (dawniejsze terminy, takie jak menedżer i pracownik, powoli wychodzą z użycia). Taka organizacja zdaje sobie sprawę z tego, że powinna nieustannie zdobywać wiedzę, jeśli chce dotrzymać kroku szybko postępującym zmianom³.

Z kolei sir Ken Robinson, jeden z najbardziej znanych ekspertów w dziedzinie oświaty i szkolnictwa, proponuje, by przestać postrzegać szkołę jako fabrykę, w której materiał (uczniowie) poddawany jest takiej samej obróbce w celu osiągnięcia takiego samego produktu, i zacząć ją widzieć jako ogród, który podlewamy i nawozimy – wspieramy ucznia w jego rozwoju, choć do końca nie wiemy, co z niego wyrośnie⁴.

Ta sama refleksja w świecie organizacji skłania do pytania, dlaczego stosując takie same metody, szkolenia, e-szkolenia do wszystkich pracowników, kompletnie ignorujemy oczywisty fakt, że każdy z nich ma inne doświadczenie, jest inną osobowością, inaczej się uczy i inaczej pracuje.

Niewątpliwie można dostrzegać wartość zarówno w uczeniu formalnym i wystandaryzowanym, jak i w mocno indywidualizującym podejściu do osoby uczącej się.

³ Charles Handy, *Wiek przewyciężonego rozumu*, przeł. Adam Janiszewski, Business Press, Warszawa 1998, s. 117.

⁴ Wystąpienie dostępne pod adresem: http://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_revolution (dostęp 7.07.2015).

W tak rozumianym nowoczesnym rozwoju ludzi nie ma jedynej słusznej strategii. Każdy proces rozwojowy to swego rodzaju gra. Każda rozgrywka jest inna, a rozgrywający (nauczyciel, trener, mentor) oraz grający (uczeń, student, osoba szkolona) często musi dostosować styl gry do sytuacji. W konkretnych warunkach i konkretnym kontekście rozwojowym nie wszystkie metody nauczania muszą się sprawdzać – trzeba być gotowym do zagrania inną kartą.

W sieci rozwoju

Nie wiemy, jak zrobić skomplikowane obliczenia w Excelu albo jak przygotować kampanię promocyjną? Co wtedy? Sięgamy do materiałów ze szkoleń, pytamy kolegów z pracy, przyjaciół, zaglądamy do internetu... Jest mnóstwo miejsc, z których można czerpać wiedzę, i mnóstwo ludzi, od których można się dowiedzieć, jak coś zrobić. Jesteśmy przecież w sieci.

O tym, czy pracownik poradzi sobie z problemem zawodowym, decyduje to, czy w jego sieci powiązań znajdzie się źródło wiedzy lub osoba, która mu pomoże. To może być wujek, znajomy ze studiów, współpracownik lub żona. W wypadku niektórych umiejętności, szczególnie technicznych, może to być również syn lub córka. Im bogatszą sieć powiązań ma pracownik, tym większe prawdopodobieństwo, że znajdzie kogoś lub coś, co pomoże mu rozwiązać problem zawodowy. Oczywiście ważne jest także, czy potrafi znaleźć taką osobę i czy ona zechce mu pomóc. Jeśli sieć powiązań jest drożna i zdrowa, to tak.

Rosnąca popularność na przykład społeczności praktyków wskazuje, że istnieją metody rozwijania takiej sieci wewnątrz organizacji. Sieci, w której łatwo znaleźć pomoc i w której każdy chce pomagać.

W tak dynamicznie rozwijającej się dziedzinie, jaką jest metodyka uczenia, suma doświadczeń, różnorodność opinii, otwarta dyskusja czy opisy różnych rzeczywistych procesów mogą być wartością pozwalającą nam, edukatorom, szybciej się rozwijać i nie popełniać błędów, które inni popełnili i opisali.

Źródła wiedzy

Wiedza w rozumieniu Platona to prawdziwe, uzasadnione przekonanie. Wiedza jest w każdym z nas i zależy od otrzymywanych z zewnątrz informacji oraz przekazów, naszych przekonań, naszej oceny wiarygodności źródła informacji. Skąd jednak bierze się w nas wiedza pozwalająca nam racjonalnie i efektywnie działać? Co jest jej źródłem?

Kiedyś „źródło wiedzy” rozumiano jako źródło przekazu, na podstawie którego budujemy w sobie przekonanie (wiedzę) dotyczące otaczającej nas rzeczywistości. W starożytnym Egipcie na przykład wiedzę posiadali kapłani. Oni wiedzieli, co się dzieje na świecie, potrafili przewidzieć niektóre zjawiska pogodowe, od nich oczekiwano odpowiedzi na najważniejsze pytania. Jesteśmy jednak daleko od starożytnego świata i coraz trudniej jest wskazać jedyne, niezaprzeczalnie najważniejsze źródło wiedzy.

Praktyka działania ma to do siebie, że oczekuje szybkich odpowiedzi na pytania zadawane tu i teraz i niezbędnych do realizacji określonego zadania. Kluczowe stają się: czas potrzebny na dotarcie do źródła wiedzy, jego przystępność, adekwatność i przydatność w określonej sytuacji. Potrzebna jest wiedza *ad hoc*.

Warto zdać sobie sprawę, że dawne pojęcie źródła wiedzy – w postaci ksiąg i usystematyzowanych zapisów – staje się nieaktualne. Mnóstwo wiedzy powstaje w sposób nieformalny. Ludzie z wielu względów chcą się dzielić wiedzą, a sieć, szczególnie Web 2.0, daje im taką możliwość. Dlatego też źródłem wiedzy stają się artykuły na blogach, wypowiedzi na forum, ilustracje, filmy na YouTube, podcasty audio lub wideo i wiele innych.

Jeśli ktoś ma problem i znalazł jego rozwiązanie w sieci – na przykład artykuł na blogu lub choćby zapis na liście dyskusyjnej osoby, która opisała, jak poradziła sobie w podobnej sytuacji – to powinien spróbować zastosować tę wiedzę, zamiast czekać na następne szkolenie.

Organizacje mogą wspierać tworzenie baz wiedzy zawierających doświadczenia wszystkich pracowników, jeśli pogodzą się z tym, że część zasobów takiej bazy powstanie w sposób nieformalny. Co więcej, nowoczesne mechanizmy technologiczne, takie jak ocena folksonomiczna lub mechanizm zgłaszania nieprawidłowości, pozwalają na to, by bez wielkich nakładów takie bazy były wiarygodne. Działa tu prawo wielkich liczb: jeśli jakiś zasób jest dobry merytorycznie, to jego oceny, poczytność i komentarze setek osób wyraźnie to wskażą. Jeśli zasób jest słaby, to będzie słabo oceniony, a prędzej czy później znajdzie się ktoś, kto wskaże błędy merytoryczne i być może nawet poda prawidłowe rozwiązanie. Fenomen Wikipedii pokazuje, że zbudowany społecznościowo zasób może być wiarygodny i wartościowy.

Innym przykładem rozwojowego źródła wiedzy są blogi. Ich autorzy nie tylko zyskują poczytność, a nawet sławę, lecz przede wszystkim stają się rozpoznawalni w środowisku, zwiększa się ich potencjał sieciowy, a i sami się rozwijają, przygotowując kolejne artykuły. Korzystają też czytelnicy bloga, którzy otrzymują materiał merytoryczny podany w krótkiej, często łatwo przyswajalnej formie.

Mądrość tłumu

James Surowiecki w książce *Mądrość tłumu*⁵ opisuje eksperyment przeprowadzony w 1906 roku przez Francisa Galtona, polegający na poddaniu społecznościowej ocenie wagi wołu. Na pewnym targu bydła w Anglii poproszono, by obecni ludzie ocenili, patrząc na żywe zwierzę, ile kilogramów będzie ważyło uzyskane z niego mięso. Po zebraniu 787 prognoz eksperymentator wyciągnął z nich średnią arytmetyczną i otrzymał 542,2 kg. Waga ta różniła się od prawdziwej wagi uzyskanego później mięsa o zaledwie 0,4 kg.

W opisanym eksperymencie mamy do czynienia z informacją, którą nie od razu dało się zweryfikować, bo wagę mięsa można było poznać dopiero po zabiciu zwierzęcia. Jednak prognozy zebrane od uczestników targu i oparte na ich doświadczeniu były precyzyjne.

W praktyce zawodowej potrzeba podejmowania decyzji, na przykład marketingowych, na podstawie niekompletnych informacji zachodzi dość często. Technologia coraz bardziej ułatwia nam zbieranie i przetwarzanie danych pochodzących od wielu osób, dlatego warto korzystać z umożliwiających to narzędzi w celu kształtowania obrazu rzeczywistości.

⁵ James Surowiecki, *Mądrość tłumu. Większość ma rację w ekonomii, biznesie i polityce*, przeł. Katarzyna Rojek, Hellion, Gliwice 2010.

Nie ma jednej drogi do celu

Wyznaczając cele rozwojowe i projektując działania umożliwiające pracownikom organizacji ich osiągnięcie, warto zdać sobie sprawę, że nie wszyscy pójdą do niego tą samą drogą. Dzieje się tak, bo:

- każdy startuje z innym bagażem doświadczeń i umiejętności,
- każdy ma swój styl uczenia się, który mu najbardziej odpowiada,
- potrzeby wynikające z bieżących działań mogą niektóre etapy przyspieszyć lub zwolnić.

Dostosowanie procesu edukacyjnego do potrzeb jednej osoby, tak zwana indywidualizacja uczenia, dotychczas wydawało się rzeczą drogą i mało efektywną. Rzeczywiście może tak być, jeśli myślimy o tradycyjnych formach uczenia, takich jak lekcja, wykład czy e-szkolenie. Jednak technologia daje możliwości zbudowania systemów, w których użytkownicy decydują, jak się uczą, i dochodzą do celu po swojemu. Przykładem są aplikacje typu Personal Learning Environment, które dają osobie uczącej się narzędzie do stworzenia własnego środowiska rozwojowego.

Nauczanie a uczenie się

Wydaje się, że rozróżnienie między nauczaniem a uczeniem się (ang. *teaching i learning*) jest przeżytkiem i że przyznanie, iż tak naprawdę zawsze chodzi o uczenie się, czyli *learning*, to już aksjomat przyjęty przez edukatorów na całym świecie. Tymczasem ciągle trafiamy na przypadki, które wskazują, że nie wszyscy przyjęli to za pewnik i nadal próbują nauczać, zamiast wesprzeć pracownika, studenta lub ucznia w uczeniu się. Edukatorzy ci koncentrują się na tym, co ma być wygłoszone, a nie na tym, co ma zostać odebrane. Pracownik ma wysłuchać wykładu lub przejrzeć kilkadziesiąt slajdów, ma zrobić konkretne testy, odpowiedzieć na konkretne pytania. Są sytuacje, w których takie podejście jest efektywne i rozsądne, jednak warto rozważyć wzbogacenie procesu rozwojowego o inne, bardziej aktywne formy.

Jest wiele pozytywnych przykładów wystąpień, wykładów i prezentacji, które zainspirowały nas lub pozwoliły spojrzeć na świat w inny sposób. Wystąpienie Martina Luthera Kinga, wykłady profesora Jana Miodka czy wiele wystąpień na konferencji TED to właśnie takie przykłady.

Wadą typowego wykładu jest często ignorowanie faktu, że użytkownik ma już pewne doświadczenie i wiedzę, ma swoje potrzeby wynikające z chwili i swój styl uczenia się. Gdy mamy do czynienia z przekazaniem idei, z wystąpieniem inspiracyjnym, może nam to nie przeszkadzać. Jednak w procesie uczenia się formy pasywne należy dozować ostrożnie.

Prezentacja jest najprostszą i bardzo przewidywalną formą wykładu. Łatwo ulec złudzeniu, że ogrom informacji umieszczony na slajdach zostanie odebrany i przyswojony przez słuchaczy. Może dlatego jest to forma często używana, choć do udziału w niektórych prowadzonych w tej formie szkoleń trzeba uczestników zmuszać siłą. Pracownik, któremu jak dziecku narzuca się każdą czynność, zaczyna stosować bierny opór i bez przekonania realizuje zadane czynności. A skuteczne uczenie się wymaga zaangażowania, które wynika między innymi z poczucia bycia współwłaścicielem procesu szkoleniowego oraz posiadania wpływu na ten proces.

Jednym ze sposobów dostosowania się do potrzeb i sytuacji użytkownika jest danie mu kilku możliwości do wyboru. Jeden woli się uczyć podczas e-szkoleń, inny poprzez

czytanie artykułów czy dyskusję z ekspertem. Im więcej metod, tym więcej możliwości dopasowania się do osoby uczącej się.

Prosumer – daj mi się uczyć po swojemu

Kiedy w supermarkecie zdejmujemy coś z półki i wkładamy do koszyka, to ułatwiamy sobie życie czy wykonujemy pracę, którą w dawnych sklepach wykonywali ekspedienty? Czy wypisując przelew bankowy w komputerze, wykonujemy zadanie klienta czy zadanie tradycyjnie przypisane kasjerowi?

Od końca dwudziestego wieku obserwujemy zjawisko zacierania się granicy między producentem a klientem. Dzięki automatyzacji przejęliśmy, jako klienci, część zadań wcześniej należących do producenta lub usługodawcy. Zastępujemy kelnerów, kasjerów czy ekspedientów, a nawet sami sobie montujemy meble. Znakomity futurysta Alvin Toffler w książce *Trzecia fala*⁶ proponuje nazwę „prosumer” na określenie klienta, który jest jednocześnie producentem i konsumentem (*producer + consumer = prosumer*).

Trudno jednoznacznie ocenić to zjawisko. Z jednej strony nieodpłatnie wykonujemy pracę, która wcześniej należała na przykład do producenta, a z drugiej – jesteśmy wynagradzani niedostępnymi dotychczas możliwościami, takimi jak załatwianie spraw finansowych o dowolnej porze, bez potrzeby chodzenia do banku i czekania w kolejce.

Jednym ze zjawisk towarzyszącym prosumeryzmowi, o których warto wspomnieć, jest to, że wypowiadając się na forach internetowych o usłudze lub produkcie, prosumerzy dają informacje zwrotne, czyli mają wpływ na produkt, nie są bierni.

Podobną tendencję obserwujemy ostatnio w edukacji. Coraz większa część naszego rozwoju to nasze własne działania wynikające z zaistniałej sytuacji – szukamy rozwiązań w internecie, pytamy znajomych. Stąd popularność takich rozwiązań, jak Personal Learning Environment (osobiste środowisko uczenia się) czy Massive Online Open Course (MOOC, masowy otwarty kurs on-line) – rozwiązań ułatwiających osobie uczącej się organizowanie po swojemu zasobów i narzędzi szkoleniowych. Bardzo ważne jest przy tym zaangażowanie pracownika w proces rozwojowy. Łatwiej się identyfikować z czymś, na co mamy wpływ i co sami, na swój sposób, realizujemy.

Masowa personalizacja w uczeniu – sposób na indywidualizację rozwoju

Każdy z nas ma telefon komórkowy i wielu własny komputer. Choć są to produkty masowe, wytwarzane w milionach czy setkach milionów sztuk, to mój notebook bardzo się różni od innych urządzeń tego samego typu, czy nawet z tej samej serii produkcyjnej, ponieważ służy mi do moich celów i zawiera oprogramowanie oraz treści dostosowane do moich potrzeb. Umożliwia to jego konstrukcja z góry przygotowana do tego, że użytkownik sam skonfiguruje urządzenie i zainstaluje potrzebne oprogramowanie.

Jest to zjawisko masowej personalizacji, w której zaciera się granica między producentem a odbiorcą, ponieważ odbiorca bierze udział w procesie produkcji, dostosowując produkt do swoich potrzeb. Producent daje mu do tego środki i możliwości, na przykład system operacyjny w komputerze. Dzięki temu taki sam notebook może być użyteczny dla studenta, lekarza i architekta.

⁶ Alvin Toffler, *Trzecia fala*, przeł. Ewa Woydyłło, PIW, Warszawa 1986.

Warto zadać sobie pytanie, kto powinien mieć wpływ na kształt działań rozwojowych w organizacji. Może sam podmiot tych działań, czyli pracownik? Czy zjawisko masowej personalizacji w ogóle jest możliwe w obszarze rozwoju?

Wzrastająca popularność takich metod, jak formy rozwoju realizowane w modelu 1-1 czy osobiste środowisko uczenia się w e-learningu, wskazuje, że tak. Organizacja może dać pracownikowi przestrzeń i narzędzia do rozwoju, a pracownik – podobnie jak w wypadku instalacji oprogramowania – może je konfigurować i wypełniać tę przestrzeń w zależności od swoich potrzeb. Dzięki temu dobry, elastyczny proces rozwojowy może być odpowiedni dla przedstawicieli różnych pokoleń i kultur, ludzi o różnym doświadczeniu.

Warto zatem tworzyć procesy rozwojowe bogate w różnorodne metody, będąc świadomym ich różnych zastosowań i licząc się z tym, że pracownicy dobiorą sobie te, które są im potrzebne. Już samo pozostawienie im swobody wyboru jest zgodne z tendencją masowej personalizacji, a stworzenie środowiska, w którym pracownikowi będzie łatwo i wygodnie dokonywać takiego wyboru, to kolejny krok na tej drodze.

Ciągła adaptacja – *agile* w uczeniu

Wyzwaniem czasów, w których żyjemy, jest umiejętność ciągłej adaptacji do zmian w otaczającym nas środowisku i reagowania na nie. Zmienia się wszystko – reguły biznesu, możliwości techniczne, nawyki kolejnych pokoleń, dostępność innowacyjnych metod rozwojowych. Przyzwyczailiśmy się do działania w warunkach niepewności, bo nie ma czasu na dokładne przygotowanie i zbadanie każdej operacji. Można próbować, ale szybko się okaże, że zanim skończymy przygotowania, wiele czynników wokół nas się zmieni.

W branży rozwoju oprogramowania coraz popularniejsze jest podejście o nazwie *agile*, w którym zakłada się, że na początku projektu informatycznego nie mamy pełnej informacji ani idealnego projektu aplikacji, ale mamy metodę działania, która pozwoli adaptować się do sytuacji i wymagań klienta w trakcie trwania projektu. Zwolennicy tej metody argumentują, że w wypadku bardziej złożonych projektów okazuje się czasem, że informatycy przeświadczeni, iż wszystko da się przewidzieć, przygotowali olbrzymią dokumentację, którą klient przyjmuje, a wiele miesięcy później otrzymuje produkt, który zupełnie inaczej sobie wyobrażał. Dlatego zwolennicy *agile* kładą nacisk na ciągły kontakt z klientem, pokazywanie mu częściowych efektów i liczenie się z tym, że klient będzie miał uwagi. Im wcześniej jednak otrzymamy informację zwrotną, tym łatwiej się dostosujemy do sytuacji.

Czy w procesach rozwojowych możemy pracować zgodnie z zasadami *agile*?

Wydaje się, że tam, gdzie proces rozwojowy jest złożony i dotyczy wielu różnych grup pracowniczych, warto rozważyć takie podejście. Często dość trudno jest przewidzieć, jak poszczególne działania, zwłaszcza stosowane w organizacji po raz pierwszy, przyjmą się i jakie przyniosą rezultaty. Dlatego trzeba być gotowym na przystosowanie działań do sytuacji.

Ważna jest umiejętność słuchania pracowników (klientów procesu rozwojowego) i adaptacji działań do uzyskanej od nich informacji zwrotnej: co się sprawdza, co jest skuteczne, co ich przyciąga. To podstawowe informacje, jeśli chcemy, żeby zaangażowali się w określone działania rozwojowe.

Samodzielnie nie oznacza samotnie

Zwolennicy idei konstruktywizmu społecznego twierdzą, że człowiek buduje swoją wiedzę i kompetencje z wielu elementów, których część wynika z jego kontaktów z innymi ludźmi. Tak już jest, że jeśli nie wiemy, jak coś zrobić, to szukamy odpowiedzi w wielu miejscach, a kontakty ze współpracownikami, znajomymi lub ekspertami pomagają szybko nauczyć się rozwiązywać nowy problem.

Każdy jest odpowiedzialny za własny rozwój i warto inspirować wszystkich do wzięcia na siebie części tej odpowiedzialności. Nie oznacza to jednak, że ten rozwój musi się odbywać w samotności. Narzędzia telekomunikacyjne pozwalają na łatwy i szybki kontakt z każdym, kto może pomóc w naszym rozwoju. Co więcej, wiele narzędzi stosowanych w e-learningu nie wymaga, byśmy od początku wiedzieli, do kogo się zwrócić. Czasami wystarczy zadać pytanie na forum lub opisać swój problem, a wsparcie przyjdzie z niespodziewanej strony.

Praktyka przede wszystkim

W wielu organizacjach najważniejszą rolę odgrywa wiedza praktyczna, czyli taka, która ma konkretne zastosowanie w działaniu. Odpowiedź na pytanie, jak sobie poradzić w nowej, trudnej sytuacji (czyli jak się nauczyć radzić sobie w podobnych sytuacjach), ma podstawowe znaczenie, dlatego w środowisku edukacyjnym często się mawia, że charakterystyczne dla dawnych czasów uczenie *just in case* (na zapas) jest zastępowane uczeniem *just in time* (w odpowiednim momencie). To rozsądne – po co się uczyć na zapas, skoro świat się szybko zmienia i nabyta wiedza niedługo będzie nieaktualna.

Warto więc mieć na uwadze, że osoby uczące się najbardziej są zainteresowane materiałami i treściami dostosowanymi do ich praktycznych bieżących potrzeb, ponieważ można szybko zastosować zawarty w nich przekaz, a co za tym idzie – szybko zobaczyć realne korzyści z uczenia.

Uczenie się przy okazji

Jak wynika z badań przeprowadzonych na próbie 1000 osób przez agencję marketingową 11mark, 75% Amerykanów zabiera telefon do łazienki. Nie jest to może fakt zbyt naukowy i pozwalający na wyciąganie daleko idących wniosków, ale jednak jest to znak czasów. Urządzenia takie jak smartfon, tablet, notebook są prawie zawsze w zasięgu ręki i coraz częściej widzi się ludzi, którzy w autobusie, poczekalni, kolejce, na lotnisku sięgają do internetu, zamiast tracić czas.

Wydaje się to idealną sytuacją do intensyfikacji działań rozwojowych. Jednak trzeba mieć świadomość, że przy kawie, w poczekalni czy na lotnisku pracownik sięgnie raczej do zasobów, które go pociągają, bawią i są na tyle krótkie, by łatwo je przyswoić.

Świat jest grą

Seth Priebatsch w wystąpieniu „The Game Layer on Top of the World”⁷ na konferencji TED w Bostonie w 2010 roku zauważył, że coraz więcej mechanizmów współczesnego świata przypomina mechanizmy znane z gier. Można wskazać przykłady osiągnięć (nazywanych przez młode pokolenie *achievements*) w naszym życiu, takich jak pierwsza praca, pierwsze dziecko, pierwszy milion. Można też wskazać typowe elementy statusu – kolor karty kredytowej, tytuł naukowy, markę samochodu. Seth Priebatsch w swoim wystąpieniu zwrócił uwagę na to, że zjawiska psychologiczne znane z gier są stosowane przez marketingowców na rynku, na przykład w postaci zbierania punktów czy uzupełniania „paska rozwoju”.

W branży szkoleniowej od lat mówi się o grywalizacji, czyli wprowadzaniu elementów charakterystycznych dla gier do procesów szkoleniowych lub platform e-learningowych. Warto też zwrócić uwagę na trend zwany *edutainment* (termin powstał z połączenia angielskich słów *education* i *entertainment* oznaczających edukację i rozrywkę), przejawiający się w stosowaniu elementów zabawowych w treściach i procesach edukacyjnych, ponieważ coraz młodsze pokolenia pracowników wzrastają w świecie gier komputerowych, które stanowią już biznes porównywalny z biznesem filmowym.

Relacja uczący się – nauczyciel

Coraz częściej można obserwować młodych ludzi czy nawet dzieci, występujących w roli nauczyciela osób od siebie starszych. Widok wnuczka uczącego dziadka, jak obsługiwać tablet, nikogo już nie dziwi. Zacierą się więc tradycyjna granica pomiędzy nauczycielem a uczniem, bo w zależności od kontekstu łatwo mogą oni zamienić się miejscami.

Nauczyciel mówiący lub piszący do uczniów przekazuje przecież tylko informacje, a wiedza tak naprawdę powstaje w umyśle osoby uczącej się. Co więcej, nauczyciel nie jest jedynym źródłem tej wiedzy, bo osoba zainteresowana tematem ma mnóstwo możliwości sięgania do innych zasobów, na przykład internetu.

Kolejną przesłanką wskazującą na ograniczenia ścisłego podziału na nauczycieli i uczniów jest znany, opublikowany przez Edgara Dale’a schemat, który mówi o tym, że ludzie zapamiętują to, w czym aktywnie uczestniczą, na przykład ucząc innych. Dlatego warto szerzej widzieć rolę osoby uczącej – raczej jako facylitatora, coacha, a w wypadku społeczności internetowych – moderatora, który nie tyle bezpośrednio uczy innych, ile dba o to, by mogli oni efektywnie się uczyć przy jego wsparciu i wykorzystaniu innych źródeł.

Big data

Jedną z wielu konsekwencji cyfryzacji świata jest przechowywanie i przetwarzanie olbrzymich mas danych w systemach komputerowych. Każdy zakup, zapłata kartą, aktywność w internecie pozostawiają cyfrowy ślad, który może być przedmiotem analizy. Analiza ilościowa i jakościowa takich zapisów pozwala na wyciąganie wniosków typowo badaw-

⁷ Wystąpienie dostępne pod adresem: http://www.ted.com/talks/seth_priebatsch_the_game_layer_on_top_of_the_world (dostęp 7.07.2015).

czych, na przykład co kupują klienci sklepu w środę wieczorem, ale również pozwala automatycznie wychwycić trendy i powiązania, które później mogą być zbadane i opisane jako zjawiska.

Co ciekawe, wiele źródeł danych jest dostępnych publicznie, co pozwala się wcielić w rolę badacza każdemu zainteresowanemu.

Powszechność przetwarzania danych ma też inne konsekwencje – umożliwia budowanie urządzeń, których działanie adaptuje się do ich użytkownika na podstawie ciągle zbieranych danych. Tak działa na przykład reklama *adsense*, która udostępnia reklamy, opierając się na tym, jakich informacji poszukujemy. Niedługo należy się spodziewać samochodów dostosowujących się do stylu jazdy i przyzwyczajień właściciela czy urządzeń kuchennych znających preferencje domowników.

W projektach rozwojowych, w których są stosowane narzędzia technologiczne, na przykład platformy e-learningowe, warto się przyjrzeć, jakie dane możemy analizować. Może to być szczególnie cenne w projektach, w których osoba ucząca się ma dużą swobodę wyboru – analiza decyzji podejmowanych przez użytkowników może być bezcennym źródłem wiedzy i umożliwiać adaptację działań oraz treści do sytuacji i potrzeb osób uczących się.

Nowoczesne systemy HR-owe pójdą jeszcze dalej. Dzięki analizie maszynych danych możliwe będzie ciągłe monitorowanie rozwoju kompetencji (na przykład na podstawie rodzącego się standardu TinCan), dopasowywanie procesów rozwojowych do bieżących potrzeb określanych w skali firmy, zespołu lub pojedynczych pracowników czy też doskonałe planowanie potrzeb w zakresie rozwoju kompetencji w odniesieniu do trendów w branży, w której działa dana firma.

Podsumowanie

Bogactwo i charakter koncepcji i trendów opisanych powyżej utwierdza nas w przekonaniu, że warto podchodzić do rozwoju pracowników w sposób otwarty i uwzględniający wachlarz podejść, tendencji oraz narzędzi współczesnego uczenia. To właśnie jeden z filarów koncepcji Learning Battle Cards.

Koncepcja i talia Learning Battle Cards

Cel

Na jednym z pierwszych spotkań XY Learning Team w 2011 roku podjęliśmy decyzję o opracowaniu produktu intelektualnego, który przedstawi bogactwo mechanizmów e-learningowych funkcjonujących obecnie na świecie. Z czasem rozszerzyliśmy nasz produkt na wszystkie formy i metody, które mogą wspierać rozwój kompetencji.

Nie mieliśmy wyraźnie zarysowanego pomysłu, jak taki produkt mógłby wyglądać, dość dobrze jednak wiedzieliśmy, co chcemy osiągnąć. Chcieliśmy mianowicie uporządkować metody edukacyjne i szkoleniowe jakimś chwytliwym – umożliwiającym łatwe, wirusowe rozprzestrzenienie się – sposobem. W dyskusjach ten główny cel został rozbity na kilka pomniejszych, które przedstawiono poniżej.

Cele Learning Battle Cards

Promocja bogatego uczenia (się) ... promowanie nowych form edukacji, szkoleń i rozwoju ... dzielenie się najlepszymi praktykami w używaniu form uznawanych za tradycyjne	<i>Train the trainers</i> ... pokazywanie różnorodności form rozwojowych ... kreowanie dobrego rozumienia wszystkich form ... dostarczanie narzędzi
Integracja edukatorów wokół przestrzeni eksperckiej ... udostępnienie przestrzeni do dzielenia się i kontrybucji w obszarze edukacji, szkoleń i rozwoju	Wspieranie rozwoju rynku ... gromadzenie danych (big data) oraz monitorowanie trendów

Inspiracje

Praca nad produktem rozpoczęła się od nadania mu kształtu. Początkowo podczas burzy mózgów wyłonił się pomysł wykorzystania formy tablicy Mendelejewa. Szybko jednak został zarzucony. Powody były dwa. Po pierwsze, trudno w różnorodności form edukacyjnych znaleźć tak silną strukturę, po drugie, chcieliśmy stworzyć produkt elastyczny i otwarty, czego konstrukcja tablicy Mendelejewa nie gwarantuje.

Dalsze dyskusje poprowadziły nas w kierunku poszukania inspiracji w świecie, który znamy. Znaleźliśmy ich wiele, sięgając do wartości reprezentowanych przez cztery zupełnie różne produkty. Inspiracje, które stały się podwaliną naszego myślenia o produkcie, to Facebook, Wikipedia, Battle Forge i Angry Birds.

Źródła inspiracji



SPOŁECZNOŚCIOWE
FOLKSONOMICZNE
ŻYWE
EKSHIBICJONISTYCZNE
ŁĄCZĄCE LUDZI



GLOBALNE
GODNE ZAUFANIA
ODDAJĄCE MĄDROŚĆ TŁUMU
DARMOWE
OTWARTE



ANGAŻUJĄCE
NAMACALNE
KOLEKCJONERSKIE
STRATEGICZNE
PRZYGODOWE



POPULARNE
BAWIAĆ
ANGAŻUJĄCE
NAMACALNE
PŁATNE

Facebook natchnął nas do zaszycia w produkcie mechanizmów społecznościowych. Wikipedia zainspirowała nas do uwzględnienia w nim mechanizmów opartych na wkładzie wielu mądrych głów. Karty Battle Forge dały nam poczucie, że w produkcie ważne są namacalne, estetyczne i kinestetyczne artefakty. Angry Birds zaś osadziły nasze myślenie w świecie popkultury i zabawy.

Na tych właśnie fundamentach oparliśmy pomysł Learning Battle Cards (bitewnych kart rozwojowych). Z uwagi na jego uniwersalny charakter zdecydowaliśmy się stosować i promować globalnie jego anglojęzyczną nazwę. Dalej będziemy więc produkt określać właśnie w ten sposób lub stosować skróconą formę tej nazwy – LBC.

Podejście

Koncepcja Learning Battle Cards oraz stojący za nią pomysł na metodyczne wsparcie projektowania procesów rozwojowych nie mają za sobą żadnych badań ani zaplecza w postaci teorii naukowych. Naszą intencją było stworzenie produktu intelektualnego opartego bardziej na praktyce i doświadczeniu niż na teoriach naukowych i taksonomii. Dzięki LBC chcemy stymulować luźne, freestyle'owe dzielenie się doświadczeniami zamiast ubierania ich w sztywne akademickie formy. W dalszej części publikacji zderzymy wprawdzie Learning Battle Cards z podstawowymi typami metodyki projektowania procesów edukacyjnych, niemniej zrobimy to nie po to, by udowodniać słuszność naszego podejścia, lecz by zbudować intelektualne pomosty między tym, co znane, a tym, co mamy do zaproponowania.

W koncepcji LBC z pewnością można znaleźć wiele niekonsekwencji i uproszczeń. Tworząc ją, nie zamierzaliśmy opracować spójnej, opartej na naukowych podstawach teorii, lecz raczej praktyczne narzędzie otwierające oczy na bogactwo metod szkoleniowych. Narzędzie, które pozwoli również poznać poszczególne metody oraz wykonać krok lub dwa w kierunku ich efektywnego stosowania.

Wprawdzie Learning Battle Cards to koncepcja stworzona przez autorów tej publikacji (którzy jednocześnie są współzałożycielami think tanku pod nazwą XY Learning Team), niemniej z założenia jest to koncepcja otwarta na wkład intelektualny (zwany tu „kontrybucją”) innych osób. Nie czujemy się na tyle kompetentni, by uzurpować sobie wyłączne

prawo do przedstawiania wizji wykorzystania poszczególnych metod szkoleniowych, do oceniania ich, wartościowania czy określania, które sprawdzają się lepiej niż inne w konkretnej sytuacji. Wiemy też, że na rynku jest bardzo wielu ekspertów, którzy mają znacznie głębszą wiedzę na temat konkretnych metod i znacznie bogatsze związane z nimi doświadczenie. Podstawą LBC jest zatem zaproszenie wszystkich chętnych do kontrybucji oraz zbudowanie na podstawie tego społecznościowego wkładu bogatej przestrzeni informacyjnej przeznaczonej dla edukatorów (czyli osób, które stale uczą czegoś innych lub okazjonalnie wchodzi w tę rolę). Oparliśmy LBC na crowdsourcingu (czerpaniu wiedzy od całych społeczności, czyli mądrości tłumu) oraz folksonomii, gdyż wierzymy, że suma mądrości i doświadczeń oraz intuicji wielu osób da znacznie doskonalszy obraz od tego, który może zostać wykreowany przez jednostkę lub nasz trzyosobowy zespół.

Czym są Learning Battle Cards?

Czymże więc są Learning Battle Cards? Jaka jest postać produktu, którego pomysł zrodził się w naszych głowach i który został rozwinięty oraz, mamy nadzieję, będzie dalej rozwijany dzięki kontrybucji wielu osób?

Naturalnym skojarzeniem podczas pierwszego kontaktu z LBC jest utożsamianie tego produktu z talią specjalnie zaprojektowanych kart obrazujących różne metody wspierające procesy rozwojowe. To jednak jest tylko część prawdy.

LBC składa się z dwóch podstawowych elementów. Są nimi:

- otwarta i żywa baza danych obsługująca różne informacje i dane (treść, która jest istotą produktu),
- papierowe karty (w formie będącej połączeniem kart do pokera oraz kart bitewnych typu Battle Forge) i narzędzia pracy, czyli namacalne, rzeczywiste artefakty produktu.

Talia kart

Zacznijmy więc przedstawiać produkt od tego, co najbardziej widoczne i najsilniej kojarzące się z LBC – od talii kart.

Karty do gry są znane od ponad tysiąca lat. Uważa się, że zostały wynalezione w Chinach, a około czternastego wieku trafiły do Europy⁸.

Jednym z rodzajów gier karcianych są tak zwane gry kolekcjonerskie (*collectible card game* – CCG). Charakteryzują się one dużą liczbą kart, których zestaw może być poszerzany. Z tego zestawu tworzone są osobiste talie będące podstawą do stosowania podczas gry różnych kombinacji i taktyk. Każda gra skłania do stworzenia unikatowej talii, najwłaściwszej dla konkretnego kontekstu.

Karty kolekcjonerskie z reguły różnią się od typowych kart używanych do gry w brydża czy pokera. Informacje na karcie kolekcjonerskiej są znacznie bogatsze – zawierają zwykle jej nazwę, opis, symbol lub znak graficzny oraz różnego rodzaju parametry, takie jak koszty zagrania nią.

Cechą kart kolekcjonerskich jest też zwykle sezonowość rozwoju (nowe paczki kart ukazują się na rynku w określonych interwałach) oraz kolekcjonerski charakter (producenci skłaniają do ich kolekcjonowania poprzez różnicowanie częstości występowania pojedynczych kart)⁹.

Pracując nad LBC, szukaliśmy natchnienia w całym spektrum gier karcianych.

⁸ Na podstawie: http://pl.wikipedia.org/wiki/Gra_karciana#Pocz.C4.85tki (dostęp 7.07.2015).

⁹ Na podstawie: http://efantastyka.pl/art_kolekcjonerskie-gry-karciane-na-veta-przykladzie (dostęp 7.07.2015).

Pierwszą rzeczą, która zwraca uwagę, jest ich format. Osoby, które nigdy nie grały w kasynie w pokera, oceniają karty jako szersze niż zwykle. Świadomie przyjęliśmy ten wystandardyzowany pokerowy format, aby zmieścić więcej informacji na awersie i rewersie karty.

Zdziwienie wśród osób, które pierwszy raz widzą talię, budzi także jej objętość. Kart jest sporo – obecnie ponad sto – i każda jest inna, bo odnosi się do pojedynczej metody wspierającej rozwój kompetencji. To właśnie objętość talii oraz jej otwartość, a także treści umieszczone na pojedynczych kartach najbardziej nawiązują do kolekcjonerskich gier karcianych.

Po krótkiej zabawie talią kart przeważnie rodzi się pytanie: dlaczego jest w niej ujęta jakaś metoda, a innej nie ma? Jest kilka powodów takiego stanu rzeczy.

- Staramy się, by talia kart obejmowała wyłącznie proste (w miarę elementarne) metody rozwoju kompetencji, nie ma więc w niej takich metod, jak e-learning czy blended learning.
- Zależy nam, aby talia kart nie obejmowała banalnych elementów, które budują proces rozwojowy. W talii nie ma więc takich kart, jak Tekst (jest natomiast karta Artykuł), Wypowiedź (jest za to Dyskusja), Zdjęcie (jest Wizualizacja).
- Ten sam element rozwojowy może występować pod wieloma różnymi nazwami (np. kurs e-learningowy i e-szkolenie). Umieściliśmy w talii tylko jedną z synonimicznych nazw, a w dodatku 3 do niniejszej publikacji zestawiliśmy tożsame formy rozwojowe występujące pod różnymi nazwami.
- Rynek ciągle się rozwija – co chwila powstają nowe metody szkoleniowe, które powinny być dodane do talii. Przewidujemy okresową aktualizację talii LBC przy okazji wznowień tej publikacji.
- Może się zdarzyć, że po prostu zapomnieliśmy o jakiejś metodzie wspierającej rozwój, która powinna być ujęta w talii. Postaramy się uzupełnić takie luki w nowych wydaniach talii kart.

LBC to zatem otwarty zbiór opcji edukacyjnych (wyobrażonych kartami), w których wyborze kierowaliśmy się subiektywnym odczuciem ich ważności i użyteczności oraz mądrością tłumu. Ta cecha LBC również nawiązuje do kart kolekcjonerskich.

Jednym z założeń Learning Battle Cards jest zaproponowanie chwytliwej w wymiarze globalnym koncepcji patrzenia na bogactwo form rozwoju kompetencji. Z tego też powodu i z uwagi na unifikację kart w wymiarze międzynarodowym poszczególne formy rozwojowe (poszczególne karty) mają anglojęzyczne nazwy i od nich pochodzą ich skróty. W polskiej wersji produktu te angielskie nazwy mają polskie podtytuły.

Każda karta zawiera komplet podstawowych informacji o danej formie rozwojowej.

Struktura karty

Każda karta składa się ze specjalnie zaprojektowanego awersu i rewersu – w przeciwieństwie do typowych talii rewers nie jest wspólny dla wszystkich kart.

Awers karty ma charakter opisowy. Każda z form rozwojowych reprezentowanych przez poszczególne karty jest na nim opisana w postaci tekstowo-wizualnej.

Górna część awersu karty zawiera skrót jej nazwy (składający się z jednego lub dwóch znaków: liter, cyfr bądź ich kombinacji), jej nazwę oraz ikonę przedstawiającą w wizualny sposób jej charakter. Część dolna karty zawiera nie więcej niż piętnaście skojarzeń z daną formą rozwojową w postaci chmury tagów.

Awers karty ma charakter inspiracyjny. W projekcie chodziło o zaznaczenie najczęstszych skojarzeń z daną metodą rozwojową. Ikona ma tworzyć najbardziej elementarną asocjację, chmura tagów zaś – kierować nasze myślenie w stronę najważniejszych zagadnień powiązanych z daną metodą rozwojową.

Chmura tagów składa się z nie więcej niż piętnastu haseł będących najczęściej powtarzającymi się skojarzeniami z daną metodą rozwojową. Im częściej dane słowo było proponowane przez kontrybutorów, tym większe jest w chmurze. Najsilniejsze skojarzenia są więc ujęte w chmurze tagów największą czcionką, a najsłabsze (spośród piętnastu najpopularniejszych) – najmniejszą.



Rewers karty skupia się na bardziej konkretnych parametrach form rozwojowych. W górnej jego części znajduje się nazwa karty i skrót tej nazwy, obok zaś i poniżej informacje na temat:

- zalecenia stosowania danej formy w warstwach (jednej lub kilku) procesu rozwojowego – oznaczenie kropką na liście znajdującej się w prawym górnym rogu,
- podstawowych cech danej formy – oznaczonych kropkami w sekcji środkowej rewersu,
- siły danej karty w pięciu wybranych przez nas charakterystykach – pięciu paskach siły.

O ile sekcje górna i środkowa zostały przez nas określone w arbitralny sposób, o tyle sekcja dolna jest produktem zbiorowej mądrości tłumu. Wartości umieszczone na paskach siły są uśrednionymi wartościami parametrów podanych przez kontrybutorów LBC.

W prawym górnym rogu rewersu karty umieszczono nazwy siedmiu warstw procesu rozwojowego. Są to:

1. Analiza (to znaczy analiza potrzeb rozwojowych).
2. Świadomość (kształtowanie świadomości osoby szkolonej).
3. Wiedza (transfer wiedzy).

4. Umiejętności (budowanie umiejętności).
5. Postawy (wpływanie na postawy).
6. Wdrożenie (wdrożenie nowo nabytych umiejętności oraz wsparcie w tym procesie).
7. Pomiar (pomiar rezultatów procesu rozwojowego).

Sposób patrzenia na proces rozwojowy z perspektywy siedmiu warstw zostanie objaśniony w dalszej części publikacji.

Kropki przy poszczególnych warstwach oznaczają możliwość zastosowania danej formy rozwojowej w konkretnej warstwie procesu. Warto zwrócić uwagę, że większość kart może być wykorzystywana w więcej niż jednej warstwie. Istotne jest również zrozumienie, że poszczególne oznaczenia są tylko sugestiami, a nie odniesieniem do naukowo potwierdzonych zastosowań.

Sekcja środkowa obejmuje trzy pary parametrów:

- 1) samemu – z innymi (rozwój samodzielny – rozwój w interakcji z innymi),
- 2) synchronicznie – asynchronicznie (rozwój w modelu synchronicznym – rozwój w modelu asynchronicznym),
- 3) formalnie – nieformalnie (rozwój formalny – rozwój nieformalny).

Warto zwrócić uwagę, że w zależności od kontekstu niektóre karty (a ściślej mówiąc, metody rozwoju, których są obrazem) mogą się charakteryzować pozornie sprzecznymi parametrami (np. być mechanizmem rozwoju zarówno synchronicznego, jak i asynchronicznego).

Dolna część rewersu odnosi się do pięciu parametrów pogrupowanych w trzy sekcje. Pierwsza z nich (dwa pierwsze parametry) jest spojrzeniem na daną formę wsparcia procesu edukacyjnego z perspektywy edukatora. Parametr trzeci odnosi się do samego procesu, parametry czwarty i piąty zaś wskazują na formę wsparcia z punktu widzenia osoby poddanej procesowi edukacyjnemu (ucznia, osoby szkolonej).

Paski siły określają więc:

1. Z perspektywy edukatora:
 - trud produkcyjny – wysiłek związany z opracowaniem danego mechanizmu rozwojowego przez edukatora lub zespół pracujący nad wykorzystaniem tego mechanizmu w procesie uczenia (koszty finansowe, liczba osób, które trzeba zaangażować, poziom wiedzy specjalistycznej tych osób itp.; np. wysiłek włożony w opracowanie oraz wysłanie komunikatu poprzez mechanizm mikrobloga jest mniejszy niż wysiłek włożony w opracowanie i opublikowanie wpisu na blogu),
 - czas wytworzenia – czas niezbędny na opracowanie tego mechanizmu przez edukatora lub zaangażowany zespół (czas potrzebny na merytoryczne przygotowanie, techniczne opracowanie oraz zastosowanie mechanizmu wobec osób szkolonych; np. czas potrzebny na przygotowanie i realizację ewaluacji procesu rozwojowego na I poziomie metody Kirkpatricka jest znacznie krótszy niż na IV poziomie tej metody).
2. Z perspektywy procesu:
 - moc rozwojową – siłę danej formy w procesie edukacyjnym (efektywność i skuteczność danej formy; np. prezentacja jest znacznie słabszą formą niż ćwiczenia).
3. Z perspektywy osoby szkolonej (ucznia):
 - siłę zaangażowania – potencjał danej formy edukacyjnej do zaangażowania osoby szkolonej (czas utrzymania uwagi, interakcja z innymi uczestnikami, interaktywność materiału itp.; np. gra ma zdecydowanie wyższy potencjał w zakresie zaangażowania osoby szkolonej niż wykład),

- trudność w użyciu – stopień przyswajalności danej formy dla osoby szkolonej (wysokość barier wejścia istniejących po stronie osoby szkolonej; np. szkolonemu łatwiej jest skorzystać z artykułu niż z e-booka).

Im więcej kropek zaznaczonych na danym pasku siły, tym dany parametr jest wyższy. Innymi słowy:

- 1) wysiłek jest większy,
- 2) czas potrzebny na opracowanie formy rozwojowej jest dłuższy,
- 3) mechanizm ma większą „siłę edukacyjnego rażenia”,
- 4) forma ta bardziej angażuje uczestnika,
- 5) mechanizm ten jest trudniejszy do przyswojenia dla szkolonego.

Mimo luźno sformułowanych definicji poszczególnych parametrów opisanych paskami siły stosunkowo łatwo jest je zrozumieć. Na wielu warsztatach, na których posługiwaliśmy się taliami kart, prosiliśmy uczestników o subiektywne (ale samodzielne i niezależne) określenie tych parametrów. Rozbieżności w poszczególnych ocenach były stosunkowo niewielkie i generalnie rzecz biorąc, były bliskie zamieszczonym na kartach wartościom średnim.

Jak powstała pierwsza talia LBC?

Formy szkoleniowe, które zostały ujęte w pierwszej talii kart (wersja 1.0 opracowana w 2011 roku), były efektem burzy mózgów przeprowadzonej w gronie autorów tej publikacji. W toku dalszych prac udało nam się określić i opisać dziewięćdziesiąt różnych form wspierających procesy rozwoju kompetencji, a potem zarazić tym pomysłem dość szerokie grono znajomych. Pomysł okazał się na tyle ciekawy, że stosunkowo łatwo udało nam się pozyskać pierwszych kontrybutorów do współpracy nad LBC.

Studio graficzne będące współwłasnością jednego z naszych przyjaciół zaprojektowało nam karty. Grono kilkunastu kolegów z branży szkoleniowej niezależnie od siebie dokonało parametryzacji poszczególnych form szkoleniowych, a my uśredniliśmy te parametry przyjętą przez nas metodą. Dzięki temu wsparciu udało nam się stosunkowo szybko opracować pierwszą, opartą na mądrości większej grupy osób wersję produktu.

Konstelacje kart

W kolekcjonerskich grach karcianych pojedyncze karty dają niewielkie szanse na sukces. Ważne są osobiste talie – zbiory odpowiednio dobranych, adekwatnych do danej rozgrywki kart.

W wypadku LBC karty można grupować na wiele różnych sposobów. Takie grupy (podtalie kart), które nazwaliśmy konstelacjami, to mniejsze zbiory kart zebranych według określonych kryteriów.

Można wyróżnić kilka rodzajów konstelacji:

- analogiczne formy wspierające rozwój (analogiczne karty) wykorzystujące różne sposoby przekazu (np. książka, e-book oraz audiobook),
- formy stosowane w tej samej warstwie procesu rozwojowego (np. wszystkie karty wspierające transfer wiedzy),
- formy charakteryzujące się tymi samymi pojedynczymi cechami (np. wszystkie karty wspierające proces nieformalnego uczenia się),
- formy wkomponowane w jeden element dowolnej metodologii lub taksonomii (np. wszystkie karty, które wspierają nauczanie i uczenie się kinestetyków, lub wszystkie karty, które wspierają zapamiętywanie według taksonomii Blooma),

- formy powiązane z sobą, oparte na podobnej koncepcji bądź czerpiące z podobnego pomysłu na rozwój (np. webinarium, konferencja internetowa oraz warsztaty on-line).

Sposoby pracy z kartami

Na każdym spotkaniu, na każdym seminarium, podczas każdej konferencji, gdy przedstawiamy koncepcję kart, padają w końcu zasadnicze pytania: do czego służą Learning Battle Cards? Jak ich można używać?

Mieliśmy trudności z odpowiedzią na to pytanie dopóty, dopóki sami nie zaczęliśmy stosować ich w praktyce. Czuliśmy, że nasz pomysł ma sens, niemniej jego praktyczna strona pozostawała w głębokim cieniu naszych umysłów.

Dziś wiemy, że karty mogą odgrywać co najmniej dwie role:

- 1) inspiracyjną,
- 2) operacyjną.

W każdej z tych dwóch ról kart używa się inaczej.

LBC jako inspiracja

Talia LBC zawsze leży na moim biurku. Sięgam po nią, kiedy mam napisać artykuł, przygotować się do wystąpienia na konferencji lub gdy pracuję nad pomysłem na nowy proces rozwojowy. Robię prostą rzecz – myśląc o danym zagadnieniu, przeglądam karty. Gdy na nie patrzę, przychodzą mi do głowy różne pomysły. Wtedy zaczynam sortować karty: układam je na kupki (np. karty, które warto wziąć pod uwagę w danym procesie, i takie, które z różnych powodów są w nim nieprzydatne), rozkładam, dzielę na ważne i mniej ważne. Gdy w ten sposób bawię się kartami, układa się w mojej głowie znacznie kompletniejszy obraz produktu, nad którym pracuję. Mam silne poczucie, że jest to obraz bogatszy i doskonalszy, a ryzyko zapomnienia o jakimś ważnym jego elemencie jest dzięki temu znacznie mniejsze.

(Marek Hyla)

Rolą wprost wynikającą z celów, które sobie wyznaczyliśmy na początku pracy nad kartami, jest rola inspiracyjna. Pierwotnym założeniem LBC było pokazanie bogactwa form wspierających rozwój ludzi – uzmysłowienie edukatorom, jak wielu różnych narzędzi można użyć, by wesprzeć proces edukacji lub rozwoju kompetencji. Samo pokazanie grubości talii miało otwierać oczy i tworzyć efekt „aha”. Oczywiście na tym zastosowaniu i efekcie inspiracyjna funkcja kart się nie kończy.

LBC jako narzędzie operacyjne

W jednym z procesów doradczych, którego celem było wdrożenie kultury e-learningu w organizacji (w tym – brania odpowiedzialności za własny rozwój), napotkaliśmy wiele różnych przeszkód. Jedną z nich było utożsamianie e-learningu ze szkoleniami elektronicznymi, a więc brak zrozumienia, że nowoczesne technologie informatyczne mogą na wiele różnych sposobów wspierać procesy rozwojowe pracowników. Niezrozumienie roli nowych technologii w funkcji szkoleniowej zamykało wiele ciekawych ścieżek w obszarze rozwoju. Na jednym z warsztatów wykorzystaliśmy LBC do przełamania tego stereotypu. Po wyselekcjonowaniu konstelacji kart dotyczących form, które wykorzystują (lub mogą wykorzystywać) nowoczesne technologie, podzieliliśmy ją na trzy części po kilkanaście kart i daliśmy je trzem grupom, mówiąc: „Popatrzcie, to jest e-learning”. Pierwszą reakcją było zdziwienie i zaskoczenie, że kupki kart są tak duże. Poleciliśmy grupom, by zapoznały się z kartami i przedyskutowały, które z form wspierających rozwój mogą, a które z jakiegoś powodu nie mogą być wdrożone w organizacji. Po kilkunastominutowej pracy w grupach zebraliśmy wnioski na dwóch flipchartach. Wnioski te posłużyły do dalszej pracy nad koncepcją wdrożenia kultury e-learningu.

(Marek Hyla)

Rola operacyjna kart wiąże się ze *stricte* warsztatowym wykorzystaniem LBC. Rozumiemy przez to wykorzystanie kart jako:

- mechanizmów wsparcia w pracy edukatora,
- narzędzia wspierającego projektowanie procesu rozwojowego opartego na metodzie LBC,
- warsztatowego narzędzia pracy z grupą szkoleniową.

Praktyczne sposoby pracy z kartami zostały opisane w dalszej części publikacji.

Karty szkoleniowe i karty wsparcia

Ponieważ głównym celem LBC jest inspiracja, staraliśmy się nie ograniczać w dodawaniu kolejnych kart do talii. W rezultacie talia zawiera karty z opisami metod wspierających rozwój bardzo się różniących charakterem (co mają wspólnego metoda metafory i ocena 360 stopni?) oraz skalą (jak porównać metodę refleksję z metodą wirtualnego świata?). Poniżej odniesiemy się do tej różnorodności, zwracając uwagę na oznaczenia kart, które ją uwzględniają.

W talii LBC są dwie kategorie kart:

- 1) karty szkoleniowe – czyli karty dotyczące warstw od 2 do 6 (według symboliki umieszczonej na rewersie kart, w prawym górnym rogu) i opisujące elementy procesu rozwojowego wykorzystywane do rozwoju ludzi (np. wykład, coaching, poszukiwanie skarbów),
- 2) karty wsparcia – czyli karty dotyczące warstw 1 i 7, opisujące elementy procesu rozwojowego wykorzystywane do skutecznego wspierania tego procesu na etapie jego analizy i ewaluacji (np. I poziom badania efektywności metodą Kirkpatricka, grupa fokusowa, badanie typu tajemniczy klient).

Druga kategoria kart jest zdecydowanie mniej liczna i skupia się głównie na działaniach realizowanych w otoczeniu procesu rozwojowego, związanych z analizą potrzeb szkoleniowych lub badaniem jego jakości.

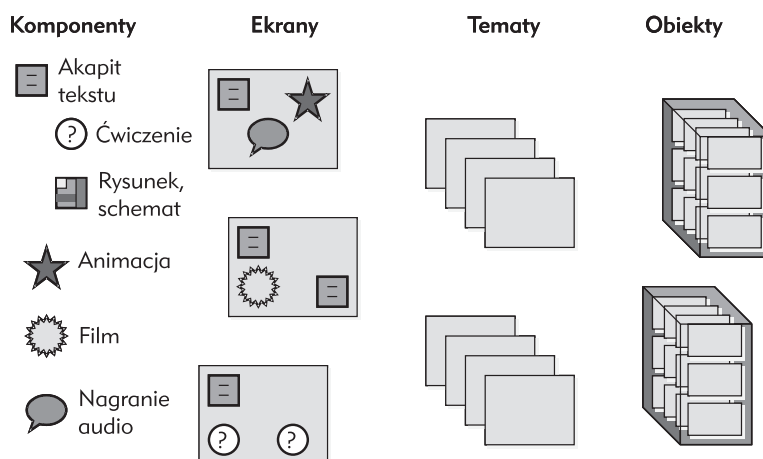
Te dwie kategorie nie są w żaden sposób zaznaczone na kartach – przynależność do konstelacji kart szkoleniowych lub konstelacji kart wsparcia wynika wyłącznie z przypisania ich do poszczególnych warstw w metodzie LBC.

Trzy stopnie złożoności kart w talii

Nie trzeba wiele wysiłku, by zauważyć, że w talii Learning Battle Cards znajdują się karty o różnej randze. Są wśród nich karty obrazujące zarówno elementarne, punktowe formy uczenia lub przekazu informacji w procesie uczenia (takie jak karta Refleksja czy Ekspozat), jak i złożone mechanizmy (np. Uczenie się od kolegów lub Uczenie projektowe). Po krótkiej chwili bawienia się talią kart zauważamy zwykle, że nie ma w niej bardzo dużych, zagregowanych mechanizmów uczenia lub budowania kompetencji (np. e-learningu lub MOOC). Pominęliśmy je świadomie i celowo.

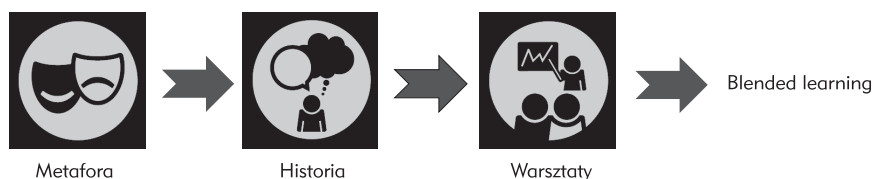
Aby wytłumaczyć racjonalność takiego podejścia, posłużymy się odniesieniem do modelu treści szkoleniowej, który w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku został stworzony przez Wayne'a Hodginsa, eksperta pracującego wówczas w firmie Autodesk, uważanego od tego czasu za twórcę koncepcji „obiektów szkoleniowych” (*learning objects*).

Ogólnie mówiąc, koncepcja obiektów szkoleniowych zakłada wielowarstwową strukturę treści szkoleniowej. Najniższa warstwa to elementarne komponenty treści (takie jak zdjęcie, akapit tekstu, animacja). W warstwie wyższej znajdują się elementy agregujące te drobne komponenty (zwane CIO – *content information object*). Przykładem takich agregatów są pojedyncze ekrany e-szkolenia. Połączone z sobą CIO (zwane CLO – *content learning objects*) tworzą lekcje skupione na jednym, konkretnym zagadnieniu rozwojowym. Lekcje połączone w logiczny i uporządkowany sposób budują kursy rozwijające daną kompetencję.



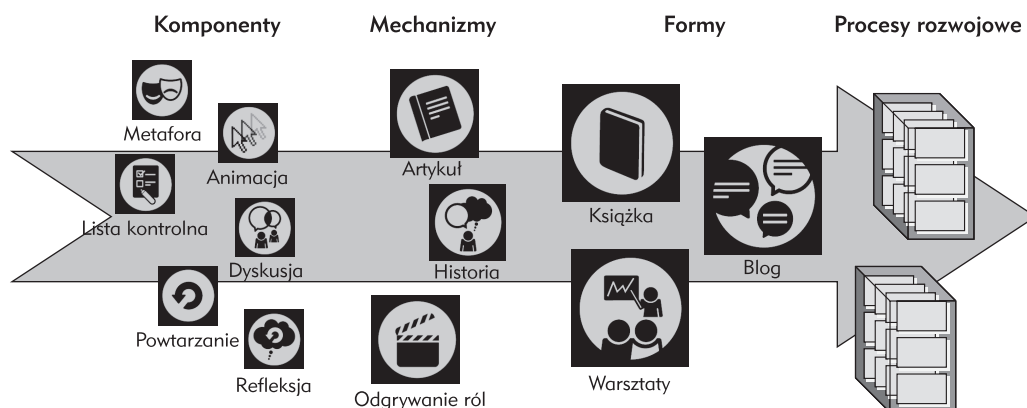
Powyższy model odnosi się do treści szkoleniowych. Na potrzeby LBC dokonaliśmy jego uogólnienia, starając się tanią kart obsługiwać nie tylko treści, ale również działania związane z rozwojem ludzi.

Popatrzmy na poniższy przykład.



Podstawowy komponent, jakim jest metafora, może być elementem mechanizmu szkoleniowego, jakim jest historia. Ta może być wykorzystana jako jeden z elementów formy rozwojowej, jaką są warsztaty. Te zaś mogą się stać częścią programu rozwojowego realizowanego w modelu blended learningu.

W świecie LBC mamy więc do czynienia z podobną strukturą, tyle że wypełnioną innymi elementami.



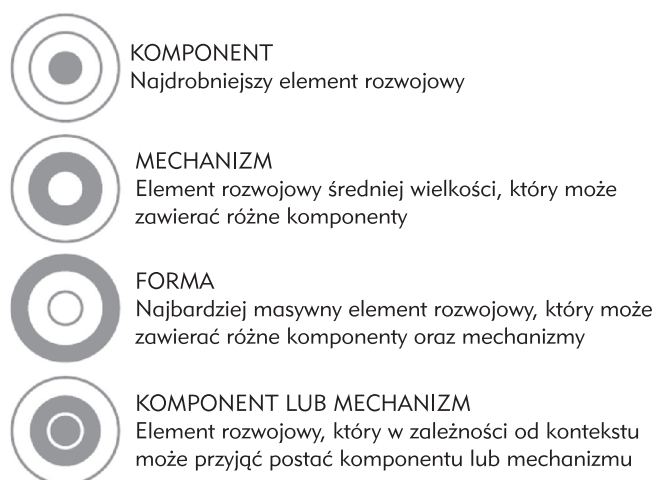
Powyższy schemat przedstawia przykładowe elementy funkcjonujące jako komponent, mechanizm i forma rozwojowa. Jest ich oczywiście znacznie więcej – każdą z kart szkoleniowych talii przypisaliliśmy do któregoś z poziomów złożoności. Ich przypisanie nie jest jednak zawsze proste – wiele elementów opisanych kartami może być w zależności od kontekstu przypisanych do kilku różnych poziomów.

Jedną z charakterystycznych cech koncepcji obiektów szkoleniowych opracowanej przez Hodginsa jest zwrócenie uwagi na możliwość wielokrotnego wykorzystania elementów o mniejszej złożoności, czyli z niższych warstw modelu. To samo zdjęcie może być wykorzystane w wielu różnych materiałach szkoleniowych, ten sam ekran e-szkolenia może się stać częścią różnych lekcji, czasami nawet ta sama lekcja może służyć do rozwoju różnych kompetencji (np. lekcja dotycząca udzielania negatywnej informacji zwrotnej może być zastosowana do budowania kompetencji zarządzania pracownikami albo do budowania kompetencji otwartej komunikacji w zespole).

Odniesienie się w modelu LBC do koncepcji Hodginsa ma również na celu stymulowanie takiego myślenia dotyczącego komponentów, mechanizmów i form rozwojowych. Zwróćmy uwagę, że użyta w powyższym przykładzie metafora może być komponentem nie tylko historii, ale także artykułu czy treści opublikowanej na blogu. Historia (oparta na metaforze lub nie) może być mechanizmem wykorzystanym nie tylko podczas warsztatów, ale także e-szkolenia, podcastu czy webinarium. A raz opracowane warsztaty mogą być formą, która stanie się elementem procesu rozwojowego służącego do rozwoju całej grupy kompetencji.

Patrząc na zarysowany wyżej podział (1. komponent, 2. mechanizm, 3. forma, 4. proces), łatwo zauważyć, że talia Learning Battle Cards obejmuje elementy znajdujące się na trzech dolnych poziomach. Powodem, dla którego wyeliminowaliśmy elementy poziomu 4 (proces), jest istniejąca na tym poziomie ogromna różnorodność (trudno w jakikolwiek sposób sparametryzować na przykład proces blended learningowy, gdyż do tej klasy można zaliczyć bardzo różne elementy).

Poziom złożoności (komponent → mechanizm → forma), na którym znajduje się dana karta, jest oznaczony na rewersie karty, pod jej nazwą. Oto wyjaśnienie poszczególnych symboli:



Świadomie zrezygnowaliśmy z umieszczenia w talii kart drobnych elementów poziomu 1 (takich jak tekst, zdjęcie, nagranie audio, wypowiedź). Zakładamy, że projektant procesu rozwojowego o nich pamięta i potrafi je uwzględnić w projektowanym procesie.

Powyższe symbole służą do szybkiego wyselekcjonowania kart, które mogą być pomocne w projektowaniu procesu rozwojowego na danym poziomie szczegółowości. Pracując nad drobnymi interwencjami, powinniśmy szukać komponentów lub mechanizmów rozwojowych. Gdy projektujemy duże procesy rozwojowe, naszą uwagę powinny przyciągnąć raczej karty reprezentujące formy rozwojowe.

Metoda Learning Battle Cards

Pracując nad kartami, jednocześnie pracowaliśmy nad koncepcją ich uporządkowanego wykorzystania podczas projektowania działań rozwojowych. Koncepcję, która powstała, nazwaliśmy metodą Learning Battle Cards lub – w skrócie – metodą LBC. Czasami nazywamy ją również metodą siedmiu warstw, gdyż dzieli ona proces rozwojowy lub edukacyjny na siedem warstw (perspektyw), które wskazują na wszystkie niezbędne elementy tego procesu.

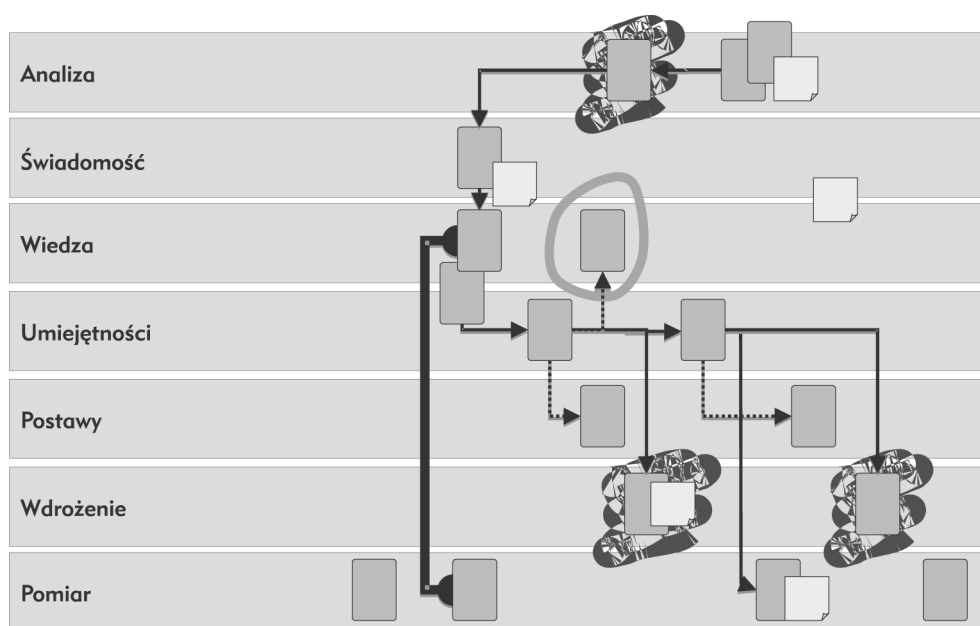
Perspektywy te to:

1. Analiza (analiza potrzeb rozwojowych).
2. Świadomość (kształtowanie świadomości osoby szkolonej).
3. Wiedza (transfer wiedzy).
4. Umiejętności (budowanie umiejętności).
5. Postawy (wpływanie na postawy).
6. Wdrożenie (wdrożenie nowo nabytych umiejętności oraz wsparcie w tym procesie).
7. Pomiar (pomiar rezultatów procesu rozwojowego).

Przyporządkowanie kart do poszczególnych warstw jest zaznaczone w prawym górnym rogu rewersu karty. Raz jeszcze należy podkreślić, że jest ono wyłącznie inspiracją, sugestią, a nie naukowo potwierdzonym faktem.

Praca nad projektowaniem procesu edukacyjnego przy wykorzystaniu kart i zgodnie z metodą LBC zwykle jest prowadzona na dużej planszy (papier z flipchartu, arkusz papieru przypięty do ściany itp.). Na planszy tej w wierszach zaznacza się i opisuje poszczególne warstwy, starając się zarysować je w takim rozmiarze, aby możliwe było ułożenie w ich obrysie kart. Karty na planszy układa się (jeśli plansza leży na stole) lub przyczepia plasteliną (jeśli plansza jest zawieszona, np. na ścianie).

Efekt pracy projektanta może wyglądać tak:



Plansza z umieszczonymi kartami oraz powiązaniem między nimi zarysowuje proces rozwojowy, który z reguły rozpoczyna się w warstwie górnej (analiza potrzeb). Ciąg strzałek narysowany pomiędzy kartami określa jego logikę, a dodatkowe informacje i komentarze (na rysunku powyżej przedstawione jako doklejone karteczki *post-it*) pozwalają doprecyzować założenia i uwarunkowania poszczególnych elementów procesu edukacyjnego. Inwencji projektanta pozostawiamy sposób obrazowania powiązań. Z doświadczenia wiemy, że przydać się mogą:

- strzałki ciągłe (np. ścieżka obligatoryjna) i strzałki kropkowane (np. ścieżka fakultatywna),
- karty umieszczone w kółku lub na jakimś tle (np. element obligatoryjny lub element przypisany konkretnej grupie osób),
- łączniki (pokazujące jeden mechanizm lub formę szkoleniową) obejmujące elementy występujące w różnych warstwach,
- podział części procesu na bloki i sekcje (np. ścieżka dla pracowników liniowych w jednej sekcji i ścieżka dla menedżerów w drugiej sekcji).

W dalszej części publikacji zostaną przedstawione przykłady rozrysowania metodą LBC różnych procesów rozwojowych.

Warstwy w metodzie LBC

Metoda LBC obejmuje siedem warstw (perspektyw) patrzenia na proces rozwojowy. W dalszej części publikacji zderzymy to nasze patrzenie z innymi metodami i taksonomiami znanymi i stosowanymi od lat na rynku edukacyjnym i rozwojowym.

Przez „proces rozwojowy” rozumiemy zarówno zdarzenia duże, obejmujące tysiące osób i trwające wiele miesięcy, jak i drobne momenty edukacyjne mające charakter krótkich zdarzeń, czasem realizowanych samodzielnie lub w niewielkim gronie. Metoda LBC

jest odpowiednia do projektowania zarówno jednych, jak i drugich, a także wszystkich innych znajdujących się pomiędzy nimi, w środku skali.

Przypomnijmy, że siedmioma perspektywami rozwojowymi są:

- 1) analiza potrzeb rozwojowych,
- 2) kształtowanie świadomości osoby szkolonej,
- 3) transfer wiedzy,
- 4) budowanie umiejętności,
- 5) wpływanie na postawy,
- 6) wdrożenie nowo nabytych umiejętności i wsparcie w tym procesie,
- 7) pomiar rezultatów procesu rozwojowego.

Poniżej przedstawiamy krótki opis każdej z tych siedmiu warstw. Celem tego opisu jest raczej uporządkowanie wiadomości niż dogłębne ich zreferowanie. Przypominając w dalszej części publikacji inne znane metody i teorie (np. taksonomię Blooma czy cykl Kolba), będziemy tworzyć pomosty między metodą LBC a nimi.

Analiza potrzeb rozwojowych¹⁰

Analiza potrzeb rozwojowych jest zestawem działań podjętych w celu wskazania i zrozumienia tych potrzeb. Czasami ten zestaw działań określa się jako analizę luki między stanem zastanym (tym, co jest) a stanem pożądanym (tym, co powinno być) – głównie w domenie szeroko pojętych kompetencji ludzi.

Analiza potrzeb wskazuje typ interwencji, którą należy podjąć, by osiągnąć wyznaczone cele. Określa, czy potrzebne są działania w domenie wiedzy, umiejętności czy też należy sięgnąć (tylko lub również) do postaw pracowników.

Analizę potrzeb można prowadzić na kilku poziomach:

- 1) na poziomie organizacji – bierze się wtedy pod uwagę misję, wizję, strategię, procesy, wyniki itp.; jej skutkiem są zwykle decyzje dotyczące szeroko zakrojonych działań rozwojowych,
- 2) na poziomie stanowisk pracy – analizuje się kluczowe zachowania pracownika na danym stanowisku oraz kluczowe zadania, które na tym stanowisku wykonuje,
- 3) na poziomie ludzi – przygląda się kompetencjom lub działaniom poszczególnych ludzi w zestawieniu z oczekiwanym poziomem ich kompetencji lub ze standardami działania (np. okresowe rozmowy oceniające).

Analiza potrzeb wydaje się obligatoryjnym elementem procesu rozwojowego. Można postawić tezę, że w każdej sytuacji rozwojowej jakaś analiza jest przeprowadzana. Nawet korzystając z mechanizmów samorozwojowych (np. podejmując decyzję o przeczytaniu postu na blogu), dokonuje się błyskawicznej oceny, zadając sobie pytania: „Czy jest mi to potrzebne?”, „Czego się z tego postu dowiem?”, „Czy kompetencje, które nabędę, są warte czasu, który na to poświęcę?”.

Słaba analiza potrzeb prowadzi do słabych rezultatów. Nie wiedząc, dokąd zmierzamy, dochodzimy byle gdzie i prowadzimy ludzi w nieuporządkowany, niedbały sposób.

¹⁰ Więcej o analizie potrzeb rozwojowych można przeczytać w książce Donalda Kirkpatricka *Transferring Learning to Behaviour. Using the 4 Level to Improve Performance*, Jean Barbazette *Training Needs Assessment. Methods, Tools and Techniques* oraz Kavity Gupty *A Practical Guide to Needs Assessment*.

Analizę potrzeb rozwojowych można prowadzić przy wykorzystaniu wielu różnych mechanizmów. Poniżej w tabeli przedstawiono najważniejsze, ujęte w talii Learning Battle Cards w podziale na trzy wymienione wyżej aspekty.

Warstwa metody LBC	Karty
Analiza potrzeb rozwojowych	
Organizacja	Benchmarking, Grupa fokusowa, Wywiad, IV poziom Kirkpatricka, Badanie, Masywne dane
Stanowiska pracy	Grupa fokusowa, Wywiad, II poziom Kirkpatricka, III poziom Kirkpatricka, Tajemniczy klient, Ankieta, Badanie, Metoda cienia, Sondaż
Ludzie	Ocena, Egzamin, I poziom Kirkpatricka, II poziom Kirkpatricka, III poziom Kirkpatricka, Quiz, Metoda cienia, Test, Ocena 360 stopni, Tutoring

Kształtowanie świadomości osoby szkolonej

Zaangażowanie ucznia, studenta czy pracownika w proces edukacyjny bądź rozwojowy wymaga rozbudzenia świadomości potrzeby w tym zakresie. Potrzeba ta na różnych etapach rozwoju może być różnie kształtowana.

Najlepszą drogą jest oczywiście takie jej kształtowanie, by budować wewnątrzsterowną postawę gotowości i chęci do wzięcia aktywnego udziału w zdarzeniu rozwojowym mającym na celu nabycie nowych kompetencji. Nie zawsze jednak tak to wygląda. Przykładowo, typowym modelem budowania zaangażowania uczniów w szkole jest model ocen i promocji do następnej klasy, który jest raczej kijem niż marchewką (ma on oczywiście zalety; nie chodzi nam tu o polemizowanie z modelem edukacji, lecz o zwrócenie uwagi na różnorodność mechanizmów wzbudzania świadomości potrzeby rozwoju kompetencji).

Mówiąc o zewnętrznych mechanizmach motywacyjnych, nie można zapominać o mechanizmach dumy i wstydu, które mogą wpływać na naszą chęć do rozwoju dzięki motywacji wewnętrznej.

Punktem odniesienia dla kształtowania świadomości potrzeby rozwojowej (czyli *de facto* postawy wobec danego zdarzenia edukacyjnego) może być czterostopniowy model kompetencji opublikowany w 1970 roku przez Noëla Burcha. Dzieli on naszą świadomość dotyczącą kompetencji na cztery etapy:

- 1) nieświadoma niekompetencja („nie wiem, że czegoś nie wiem”) – na tym etapie nie widzę potrzeby swojego rozwoju w danym zakresie, nie zauważam braku kompetencyjnego i nie rozumiem sensu rozwoju,
- 2) świadoma niekompetencja („wiem, że czegoś nie wiem”) – na tym etapie wciąż nie wiem lub nie umiem, ale widzę już, że mam braki, wiem, że silnie wpływają one na moją efektywność, i zauważam sens rozwoju w tym zakresie,
- 3) świadoma kompetencja („wiem, że wiem”) – na tym etapie umiem już działać, ale wciąż wymaga to ode mnie skupienia i wysiłku, a zadania, które wykonuję, realizuję dobrze, lecz w sposób ostrożny i uważny,

- 4) nieświadoma kompetencja („nie wiem, że wiem”) – dzięki wielu doświadczeniom realizuję działania w zakresie danej kompetencji w sposób rutynowy, niemal automatyczny, zadania te nie sprawiają mi najmniejszego problemu i nie muszę się na nich skupiać.

Gdyby przybliżyć ten model do konkretnego przykładu, to:

- a) na pierwszym etapie świadomości kompetencyjnej w zakresie kierowania samochodem znajduje się mieszkaniec amazońskiej dżungli, który nigdy nie widział auta,
- b) na drugim – ta sama osoba, która przyjechała do miasta i pomieszkała w nim przez jakiś czas, doświadczając ruchu ulicznego,
- c) na trzecim – ta sama osoba po otrzymaniu prawa jazdy,
- d) na czwartym zaś – ten sam człowiek po zdaniu egzaminu na kierowcę zawodowego i przejechaniu ciężarówką dwóch tysięcy kilometrów.

Skuteczny proces rozwojowy wymaga odpowiedniego wpłynięcia na świadomość jego uczestników. W tym sensie jest więc obligatoryjnym elementem działań. Trudno wyobrazić sobie efektywne działania rozwojowe adresowane do osób znajdujących się w stanie nieświadomej niekompetencji.

W talii LBC jest wiele kart, które mogą być pomocne w kształtowaniu odpowiedniej postawy grupy docelowej wobec interwencji rozwojowej. Dotyczą one głównie sfery komunikacji, unaocznienia luk kompetencyjnych oraz ich wagi w życiu oraz pracy danej jednostki bądź doświadczenia takiej luki.

Oto zestaw kart, które wydają się najlepsze do pracy nad postawą wobec rozwoju.

Warstwa metody LBC	Karty
Kształtowanie świadomości osoby szkolonej	Konferencja, Społeczność praktyków, Dyskusja, Mapa odkrywców, Informacja zwrotna, Gra, Jedz i ucz się, Mentoring, Partnerskie uczenie się, Refleksja, Odgrywanie roli, Seminarium, Metoda cienia, Sieć społeczna, Historia, Zadanie zespołowe, Wycieczka, Poszukiwanie skarbów, Ocena 360 stopni, Analiza przypadku, Coaching, Eksperymentowanie, Facylitacja, Infografika, Rotacja stanowisk, Obserwacja, Uczenie projektowe, Tutoring

Adresowanie działań do osób nieświadomie kompetentnych też wydaje się złym pomysłem (po co ich rozwijać, jeśli są mistrzami w danej dziedzinie?). Odpowiednie dobranie zadań rozwojowych do specyfiki grupy docelowej powinno być jednak przedmiotem analizy potrzeb (poprzednia warstwa metody LBC).

W dalszej części publikacji metoda LBC zostanie przedstawiona w odniesieniu do mechanizmów *flow*, które z perspektywy zaangażowania i postaw mogą silnie wspierać chęć rozwoju.

Transfer wiedzy

W metodzie LBC wiedzę rozumiemy w węższy sposób niż ten opisany w encyklopedycznych definicjach. Te bowiem określają wiedzę nie tylko jako wiarygodne informacje mające logiczny sens, uzasadnione i prawdziwe (wiedza teoretyczna), ale również jako

umiejętność ich wykorzystania (wiedza praktyczna). Ten drugi rodzaj wiedzy ujęliśmy w kolejnej warstwie metody LBC – w warstwie piątej, czyli warstwie budowania umiejętności, która została przedstawiona dalej.

Nim poruszymy zagadnienie transferu wiedzy, warto w skrócie wyjaśnić różnice między danymi, informacją i wiedzą.

Dane reprezentują fakty (...) przesyłane do świadomości odbiorcy w postaci komunikatu. (...) Informacja to dane zawarte w komunikacie, zinterpretowane przez odbiorcę, mające dla niego znaczenie i wnoszące do jego świadomości element nowości, czyli zmniejszające jego niewiedzę. (...) Wiedza powstaje z informacji, które są dla odbiorcy istotne i zostały zweryfikowane w praktyce¹¹.

Z powyższych definicji wynika, że dane są czymś obiektywnym, informacja natomiast jest już przesiana przez interpretacyjne sito każdego jej odbiorcy. To, czy wiedza jest czymś obiektywnym czy subiektywnym, jest przedmiotem wielu dysput toczonych na różnych płaszczyznach.

W rozważaniach na temat metody LBC ważny jest sposób transferu wiedzy. Ten następuje poprzez wszelkiego rodzaju komunikaty zawierające informacje. Nic więc dziwnego, że w talii LBC można znaleźć wiele elementów rozwojowych, które da się do tego zadania wykorzystać.

Oto najciekawsze karty w talii odnoszące się do tej warstwy metody LBC.

Warstwa metody LBC	Karty
Transfer wiedzy	Artykuł, Audiobook, Rzeczywistość rozszerzona, Książka, Blog, Konferencja, Chat, Społeczność praktyków, Repozytorium treści, Dyskusja, Mapa odkrywców, E-szkolenie, E-mail, Wyjaśnienie, Ekspонат, Gra, Wsparcie stanowiskowe, Pigułka wiedzy, Wykład, Jedz i ucz się, Mikroblog, Mapa myśli, Metafora, Biuletyn, Otwarte treści, Ćwiczenie, Podcast, Prezentacja, Quiz, Powtarzanie, Refleksja, Odgrywanie roli, Seminarium, Symulacja, Wyszukiwarka, Media społecznościowe, Historia, Streszczenie, Ucz nauczyciela, Forum dyskusyjne, Wycieczka, Wideokonferencja, Wideo na życzenie, Wizualizacja, Tablica, Konferencja internetowa, Webinarium, Wiki, Poszukiwanie skarbów, Uczenie przez app-likacje, Drugi obieg treści, Analiza przypadku, Opiekowanie się treścią, Historie multimedialne, Infografika, Obserwacja, Drugi ekran, Wirtualny agent, Zeszyt ćwiczeń

Transfer wiedzy jest ważną warstwą metody LBC. Wydaje się bowiem, że każda wyższa warstwa tej metody opiera się, choć w niewielkim stopniu, na wiedzy (czyli zinternalizowanej informacji).

W dalszej części publikacji przedstawiona zostanie metoda LBC w odniesieniu do taksonomii Blooma. Część kognitywna (poznawcza) tejże taksonomii odnosi się do klasyfikacji celów nauczania w zakresie transferu wiedzy.

¹¹ http://www.uci.agh.edu.pl/uczelnia/tad/APSI/cwiczenia/Dane_informacje_wiedza.pdf (dostęp 7.07.2015).

Budowanie umiejętności¹²

Kolejną warstwą ujętą w metodzie LBC jest budowanie umiejętności.

W naszym rozumieniu umiejętności to zdolności do realizowania konkretnych zadań. Zadania te mogą mieć różny charakter.

Generalnie umiejętności dzielą się na tak zwane umiejętności miękkie (obejmujące zachowania w interakcji z innymi osobami) oraz tak zwane umiejętności twarde (obejmujące działania w interakcji z procesami, maszynami, narzędziami pracy itp.).

Sposób stopniowego nabywania umiejętności można wyjaśnić, posiłkując się modelem Dryfusa opracowanym w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku. Określa on pięć faz rozwoju umiejętności – fazy nowicjusza, początkującego, kompetentnego, biegłego i eksperta.

1. Nowicjusz nie do końca rozumie, co robi, ściśle przestrzega procedur i podchodzi do zadań w sposób mechaniczny, a do dobrego ich wykonania potrzebuje bieżącego nadzoru kompetentnej osoby.
2. Początkujący zaczyna rozumieć istotę swoich działań i postrzegać je jako pewien proces, potrafi też zrealizować prostsze zadania bez wsparcia.
3. Kompetentny coraz lepiej rozumie nie tylko to, co robi, ale również kontekst, w którym działa, i potrafi realizować zadania na akceptowalnym poziomie jakościowym, który jednak wciąż może wymagać poprawek ze strony osoby bardziej kompetentnej.
4. Biegły swoje działania wykonuje rutynowo i na wysokim poziomie jakościowym, gdyż rozumie to, co robi, i widzi zadanie w kontekście innych zadań (holistyczne rozumienie procesu).
5. Ekspert wykonuje zadania na najwyższym poziomie w sposób intuicyjny, wychodzi poza standard, tworzy nowe podejścia do zadania i sposoby jego wykonania, ma głębokie rozumienie wykonywanych zadań oraz ich kontekstu.

Na ścieżce od nowicjusza do eksperta można się posługiwać wieloma elementami rozwojowymi. Niektóre z nich lepiej pasują do wcześniejszych etapów rozwoju, inne zaś – do tych późniejszych. W tabeli poniżej nie robimy jednak takiego rozróżnienia, pozostawiając je głębszej refleksji czytelników.

Oto elementy rozwojowe, które w naszym odczuciu najlepiej sprawdzą się w procesie budowy umiejętności.

Warstwa metody LBC	Karty
Budowanie umiejętności	Rzeczywistość rozszerzona, Społeczność praktyków, Demonstracja, E-szkolenie, Gra, Zadanie wdrożeniowe, Ćwiczenie, Partnerskie uczenie się, Powtarzanie, Refleksja, Odgrywanie roli, Symulacja, Ucz nauczyciela, Wizualizacja, Wirtualny świat, Warsztaty, Poszukiwanie skarbów, Uczenie przez app-likacje, Analiza przypadków, Eksperymentowanie, Rotacja stanowisk, Obserwacja, Warsztaty on-line, Uczenie projektowe, Tutoring, Zeszyt ćwiczeń

¹² Na podstawie: <http://www.sld.demon.co.uk/dreyfus.pdf> (dostęp 7.07.2015).

Ujęcie tej warstwy metody LBC w procesie rozwojowym nie wydaje się obligatoryjne. W praktyce jednak nawet procesy rozwojowe silnie skupiające się na warstwie wiedzy mają odniesienie do budowania umiejętności wynikającej z tej nowo nabytej wiedzy (czyli zbudowania wiedzy praktycznej, którą świadomie usunęliśmy z naszego rozumienia wiedzy).

Wpływanie na postawy

Postawa to względnie trwała emocjonalna (negatywna bądź pozytywna) ocena różnego typu obiektów (ludzi, zdarzeń, grup społecznych, działań itp.) skłaniająca nas do reagowania na te obiekty w określony sposób.

Kształtowanie postaw jest trudne, większość z nich bowiem jest tworzona przez wiele różnych czynników, na które nie mamy wpływu, takich jak status społeczny danej osoby, jej rodzina, szkoła, środowisko, w którym się wychowała, doświadczenia z przeszłości. Nie oznacza to jednak, że na postawy wpływać się nie da i że nie można ich zmienić. Zakłada się bowiem, że postawy są nabywane i modyfikowane w procesie uczenia się.

Z postawami są dwa kłopoty:

- 1) wpływają pozytywnie bądź negatywnie na nasze zachowania,
- 2) możemy nie zdawać sobie sprawy z tego, jaka jest nasza postawa i jak wpływa na nasze zachowania.

Oczywiście, celem procesu edukacyjnego bądź rozwojowego powinno być takie wpływanie na postawy, aby je pozytywnie kształtować (rugować postawy niepożądane, tworzyć postawy pożądane).

Istnieje co najmniej kilka rodzajów mechanizmów wpływania na postawy:

- zmiana środowiska, w której funkcjonuje dana jednostka (jeśli ktoś jest bałaganiarzem i zacznie pracować w biurze, w którym dba się o porządek, to jego postawa wobec porządku może powoli ulegać zmianie, tak samo jeśli uczeń używający wulgarnego języka trafi do klasy, w której nie stosuje się takiego słownictwa, jego postawa wobec takich zachowań może zostać zmodyfikowana),
- *role modeling*, który zakłada kształtowanie zachowań oraz postaw poprzez obserwowanie innych osób z jakiegoś powodu traktowanych przez obserwującego z atencją (np. są to jego idole sportowi, obdarzani szacunkiem rodzice, nauczyciele lub przełożeni),
- działania marketingowe realizowane w postaci różnego rodzaju akcji, komunikatów, spotkań, zdarzeń, które w długim okresie utrzymują uwagę grupy docelowej na przesłaniu mającym wpłynąć na ich postawy,
- programy motywacyjne, czyli działania, które w wymierny sposób doceniają pożądane zachowania oraz piętnują zachowania niepożądane.

Skuteczne wpływanie na postawy wymaga spójnego działania na wszystkich frontach. Nie uda nam się zmienić bałaganiarza w osobą doceniającą porządek, jeśli zastosujemy wobec niego wyłącznie mechanizmy marketingowe, pozwalając jednocześnie, by jego otoczenie dalej było niechlujne.

Oto wybrane z talii Learning Battle Cards przykładowe elementy rozwojowe, które mogą pomóc w kształtowaniu postaw.

Warstwa metody LBC	Karty
Wpływanie na postawy	Artykuł, Książka, Konferencja, Dyskusja, Wyjaśnienie, Informacja zwrotna, Mentoring, Multimedia, Metafora, Partnerskie uczenie się, Refleksja, Odgrywanie roli, Seminarium, Metoda cienia, Sieć społeczna, Historia, Zadanie zespołowe, Forum dyskusyjne, Wycieczka, Wideokonferencja, Warsztaty, Webinarium, Ocena 360 stopni, Coaching, Historie multimedialne, Eksperymentowanie, Facylitacja, Rotacja stanowisk, Obserwacja, Warsztaty on-line, Uczenie projektowe, Tutoring

Wpływanie na postawy nie jest obligatoryjnym elementem procesu edukacyjnego lub rozwojowego. Warto jednak przy każdej okazji wzmacniać pożądane postawy i rugować te, które są niewłaściwe.

Wdrożenie nowo nabytych umiejętności i wsparcie w tym procesie

Największą trudnością, z jaką muszą się zmierzyć osoby odpowiedzialne za edukację i rozwój, jest faktyczne wdrożenie nowych kompetencji w środowisku, w którym dana osoba funkcjonuje. Pod pojęciem wdrożenia rozumiemy przyzwyczajanie szkolonego do określonej rutyny działania – przeniesienie deklaratywnej kompetencji do praktyki życia codziennego (szkolnego, osobistego, zawodowego).

Miarą sukcesu projektu edukacyjnego nie jest to, że lekcja lub szkolenie się odbyły, że się uczestnikom podobały albo że cała grupa zdała po nich egzamin bądź test. Sztuką jest sprawienie, aby uczestnicy dokonali w sobie trwałej zmiany w domenie wiedzy, umiejętności bądź postaw. Badania pokazują jednak, że odsetek osób, które osiągnęły tak określony cel, jest stosunkowo niewielki i obejmuje w perspektywie roku od interwencji rozwojowej raptem 1/3 rozwijanej grupy¹³.

Wyróżnić można co najmniej trzy główne powody mało efektywnego wdrażania nowych kompetencji na stanowisku pracy:

- 1) brak wsparcia menedżerów w stosowaniu nowych umiejętności (a czasem wręcz kontestowanie ich przez bezpośrednich przełożonych),
- 2) powrót osób szkolonych do starych nawyków, które wprawdzie na poziomie deklaracyjnym zostały zmienione podczas zdarzenia rozwojowego, lecz na poziomie praktycznym ciągle panują,
- 3) brak wystarczającej ilości czasu – tak zwana bieżączka uniemożliwiająca zmianę zachowań, która z reguły początkowo skutkuje zmniejszeniem wydajności.

Skuteczne wdrożenie kompetencji wymaga pokonania tych przeszkód. Nie da się ich jednak pokonać w ramach wąsko rozumianej interwencji rozwojowej – trzeba objąć nią również otoczenie osoby szkolonej. Należałoby zatem:

- zaangażować przełożonych uczestników szkoleń w proces rozwojowy co najmniej w dwóch momentach – przed szkoleniem (poinformowanie szkolonego przez przełożonego o celu szkolenia, jego roli w sukcesie pracownika i firmy oraz oczekiwaniach

¹³ Alan M. Saks, Monica Belcourt, *An Investigation of Training Activities and Transfer of Training in Organizations*, „Human Resource Management” 2006, nr 45, s. 629–648.

- w stosunku do pracownika związanych z uczestnictwem w szkoleniu) i po szkoleniu (wymaganie przez przełożonego zmiany zachowań oraz wsparcie w procesie zmian),
- wyposażać uczestników procesu rozwojowego w adekwatne (proste, użyteczne, istotne na stanowisku ich pracy) materiały pomocne w wykorzenieniu starych oraz wdrożeniu nowych sposobów działania,
 - tak zaprojektować interwencję rozwojową, aby zarówno osoba szkolona, jak i jej przełożony mieli czas na realizację niezbędnych działań wspierających wdrożenie nowej kompetencji.

Oto wybrane z talii kart elementy, które można wykorzystać w procesie wdrażania kompetencji przez osoby szkolone.

Warstwa metody LBC	Karty
Wdrożenie nowo nabytych umiejętności i wsparcie w tym procesie	Rzeczywistość rozszerzona, Lista kontrolna, Społeczność praktyków, Repozytorium treści, Demonstracja, E-mail, Wyjaśnienie, Informacja zwrotna, Zadanie wdrożeniowe, Wsparcie stanowiskowe, Mentoring, Mapa myśli, Partnerskie uczenie się, Odgrywanie roli, Symulacja, Wyszukiwarka, Media społecznościowe, Sieć społeczna, Wspólna przestrzeń pracy, Zadanie zespołowe, Forum dyskusyjne, Tablica, Wiki, Uczenie przez app-likacje, Coaching, Opiekowanie się treścią, Eksperymentowanie, Facylitacja, Rotacja stanowisk, Obserwacja, Drugi ekran, Tutoring, Wirtualny agent, Zeszyt ćwiczeń

Bez odpowiedniego podejścia do wdrożenia kompetencji proces rozwojowy staje się niezwykle drogi. Jeśli założyć, że tylko 1/5 uczestników szkolenia zmienia się w jego konsekwencji, oznacza to, że *de facto* szkolenie kosztuje nas pięć razy więcej, niż mogłoby w idealnym świecie. Warto więc zadbać o uwzględnienie w tej warstwie procesu adekwatnych mechanizmów wspierających wdrożenie.

Pomiar rezultatów procesu rozwojowego

Ostatnią warstwą metody LBC jest pomiar rezultatów. Potrzeba takiego pomiaru wynika z konieczności ciągłego doskonalenia procesów edukacyjnych i rozwojowych.

Projektując zdarzenia rozwojowe, warto mieć na uwadze co najmniej dwa aspekty takiego pomiaru: ewaluację procesu i ewaluację indywidualnych osiągnięć podmiotów tego procesu, czyli jego uczestników. Zwracamy uwagę na te dwa aspekty, gdyż oceniając proces, patrzymy na zagadnienie w sposób techniczny, liczbowy, a podczas drugiej oceny bierzemy pod uwagę aspekty „miękkie”, związane z ludźmi.

Ewaluację procesu rozwojowego przeprowadza się przy użyciu koncepcji opracowanej w latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku przez Donalda Kirkpatricka (z jej późniejszymi mutacjami). Zakłada ona pomiar procesu na czterech różnych poziomach, które krótko omówiono poniżej. W dalszej części publikacji odniesiemy metodę LBC do koncepcji Kirkpatricka, prezentując ją w szerszym kontekście.

Poziomami ewaluacji procesu rozwojowego według Kirkpatricka są poziomy:

- 1) reakcji uczestnika, czyli jego gotowości do zmiany w rezultacie procesu rozwojowego, mierzonej zwykle za pomocą ankiety,

- 2) wiedzy uczestnika, czyli stopnia zmniejszenia luki kompetencyjnej, mierzonego zwykle za pomocą dwóch testów – na początku i na końcu szkolenia,
- 3) zmiany zachowań, czyli stopnia nabycia nowych kompetencji w zakresie umiejętności i postaw, mierzonego zwykle bardziej złożonymi mechanizmami typu ocena 360 stopni,
- 4) rezultatów biznesowych, czyli zmiany w zakresie kluczowych parametrów biznesowych, które były rozwijane w procesie szkoleniowym, mierzonej zazwyczaj poprzez porównanie twardych danych sprzed realizacji procesu i po jego zakończeniu.

Mierząc efektywność procesu rozwojowego, pracuje się zwykle na dużej liczbie danych uzyskanych na poziomach od pierwszego do trzeciego i wyciąga z nich średnią. Im wyższy poziom ewaluacji, tym pomiar jest kosztowniejszy i tym trudniej go przeprowadzić. Nic więc dziwnego, że zwykle wykorzystuje się tylko dwa pierwsze poziomy.

Ewaluacja indywidualnych osiągnięć w ramach zdarzenia rozwojowego dokonywana jest zwykle na styku człowiek – człowiek. Osobą oceniającą może być nauczyciel, trener, mentor, bezpośredni przełożony, osobą ocenianą zaś jest oczywiście osoba nabywająca nowe kompetencje (uczeń, pracownik, adept itp.). Ta forma oceny, oprócz formalnych aspektów związanych na przykład z ocenianiem pracy ucznia w szkole, powinna obejmować również mechanizmy wspierania i motywowania rozwijanej osoby. Należy pamiętać, by:

- uprzedzać ją o tym, że ocenia się jej pracę lub działania,
- ocena była oparta na rzetelnej analizie, a nie na emocjach,
- ocena odnosiła się również do pozytywów, a nie skupiała wyłącznie na negatywach,
- ocena komentowała osiągnięcia, a nie była tylko suchą informacją liczbową,
- elementem oceny była informacja zwrotna wyrażona w życzliwym, motywującym do dalszych wysiłków tonie,
- ocena była zgodna z ustalonym wcześniej kontraktem (regułami gry).

Oto zestaw wybranych z talii kart, które odnoszą się do tej warstwy metody LBC.

Warstwa metody LBC	Karty
Pomiar rezultatów procesu rozwojowego	Ocena, Benchmarking, Certyfikacja, Egzamin, Wywiad, I poziom Kirkpatricka, II poziom Kirkpatricka, III poziom Kirkpatricka, IV poziom Kirkpatricka, Tajemniczy klient, Ankieta, Quiz, Badanie, Zwrot z inwestycji, Społecznościowe oznaczanie, Uczeń nauczyciela, Test, Ocena 360 stopni, Masywne dane, Analiza przypadku, Uczenie projektowe

Podsumowanie

Każda warstwa procesu rozwojowego przewidziana w metodzie LBC jest ważna. Oczywiście, nie każda musi występować w każdym kontekście rozwojowym. Jest rzeczą zrozumiałą, że duże procesy nakierowane na całe grupy odbiorców (uczniów, studentów, pracowników) eksplorują wszystkie przestrzenie przewidziane w metodzie. Zauważmy jednak, że nawet drobne działania prowadzące do rozwoju jakiejś kompetencji sięgają do wielu warstw.

Popatrzmy na przykład na samodzielne uczenie się poprzez oglądnięcie filmu przyrodniczego. Podjęcie decyzji, żeby taki film oglądnąć, jest swego rodzaju oceną potrzeb.

Podczas oglądania filmu następuje transfer wiedzy – poznaję fakty, przyswajam je i kojarzę. W rezultacie rozwija się moja świadomość tej kompetencji. Po obejrzeniu filmu krótko oceniam jakość tego procesu (film był dobry albo słaby, dowiedziałem się czegoś ciekawego bądź nie itp.).

Rzućmy okiem na zbiorcze podsumowanie wszystkich siedmiu warstw modelu LBC.

Nazwa warstwy	Definicja	Karty
Analiza potrzeb rozwojowych	Zestaw działań podjętych w celu wskazania i zrozumienia potrzeb rozwojowych; również zestaw mający na celu analizę luki między stanem zastanym (tym, co jest) a stanem pożądanym (tym, co powinno być), głównie w domenie szeroko pojętych kompetencji ludzi	Benchmarking, Grupa fokusowa, Wywiad, I poziom Kirkpatricka, II poziom Kirkpatricka, III poziom Kirkpatricka, IV poziom Kirkpatricka, Badanie, Masywne dane, Tajemniczy klient, Ankieta, Metoda cienia, Sondaż, Ocena, Egzamin, Quiz, Test, Ocena 360 stopni
Kształtowanie świadomości osoby szkolonej	Budowanie zaangażowania rozwijanej osoby w świadome przechodzenie od stanu nieświadomej niekompetencji do stanu nieświadomej kompetencji	Konferencja, Społeczność praktyków, Dyskusja, Mapa odkrywców, Informacja zwrotna, Gra, Jedz i ucz się, Mentoring, Partnerskie uczenie się, Refleksja, Odgrywanie roli, Seminarium, Metoda cienia, Sieć społeczna, Historia, Zadanie zespołowe, Wycieczka, Poszukiwanie skarbów, Ocena 360 stopni, Analiza przypadku, Coaching, Eksperymentowanie, Facylitacja, Infografika, Rotacja stanowisk, Obserwacja, Uczenie projektowe, Tutoring
Transfer wiedzy	Działania komunikacyjne, których celem jest skuteczne osadzenie istotnych dla odbiorcy informacji w jego świadomości	Artykuł, Audiobook, Rzeczywistość rozszerzona, Książka, Blog, Konferencja, Chat, Społeczność praktyków, Repozytorium treści, Dyskusja, Mapa odkrywców, E-szkolenie, E-mail, Wyjaśnienie, Ekspонат, Gra, Wsparcie stanowiskowe, Pigułka wiedzy, Wykład, Jedz i ucz się, Mikroblog, Mapa myśli, Metafora, Biuletyn, Otwarte treści, Ćwiczenie, Podcast, Prezentacja, Quiz, Powtarzanie, Refleksja, Odgrywanie roli, Seminarium, Symulacja, Wyszukiwarka, Media społecznościowe, Historia, Streszczenie, Ucz nauczyciela, Forum dyskusyjne, Wycieczka, Wideokonferencja, Wideo na życzenie, Wizualizacja, Tablica, Konferencja internetowa, Webinarium, Wiki, Poszukiwanie skarbów, Uczenie przez app-likacje, Drugi obieg treści, Analiza przypadku, Opiekowanie się treścią, Historie multimedialne, Infografika, Obserwacja, Drugi ekran, Wirtualny agent, Zeszyt ćwiczeń

Budowanie umiejętności	Działania mające na celu budowanie zdolności do realizowania konkretnych zadań; działania pozwalające osobie rozwijanej na stopniowe przechodzenie od stanu nowicjusza do stanu eksperta w realizacji konkretnych zadań	Rzeczywistość rozszerzona, Społeczność praktyków, Demonstracja, E-szkolenie, Gra, Zadanie wdrożeniowe, Ćwiczenie, Partnerskie uczenie się, Powtarzanie, Refleksja, Odgrywanie roli, Symulacja, Ucz nauczyciela, Wizualizacja, Wirtualny świat, Warsztaty, Poszukiwanie skarbów, Uczenie przez app-likacje, Analiza przypadku, Eksperymentowanie, Rotacja stanowisk, Obserwacja, Warsztaty on-line, Uczenie projektowe, Tutoring, Zeszyt ćwiczeń
Wpływanie na postawy	Działania mające na celu kształtowanie pożądanej oceny otaczającego świata oraz reakcji rozwijanych osób na różnego rodzaju zdarzenia	Artykuł, Książka, Konferencja, Dyskusja, Wyjaśnienie, Informacja zwrotna, Mentoring, Multimedia, Metafora, Partnerskie uczenie się, Refleksja, Odgrywanie roli, Seminarium, Metoda cienia, Sieć społeczna, Historia, Zadanie zespołowe, Forum dyskusyjne, Wycieczka, Wideokonferencja, Warsztaty, Webinarium, Ocena 360 stopni, Coaching, Historie multimedialne, Eksperymentowanie, Facylitacja, Rotacja stanowisk, Obserwacja, Warsztaty on-line, Uczenie projektowe, Tutoring
Wdrożenie nowo nabytych umiejętności i wsparcie w tym procesie	Uruchomienie w rozwijanej osobie określonych rutynowych działań; przeniesienie deklaratywnej kompetencji do praktyki życia codziennego (szkolnego, osobistego, zawodowego)	Rzeczywistość rozszerzona, Lista kontrolna, Społeczność praktyków, Repozytorium treści, Demonstracja, E-mail, Wyjaśnienie, Informacja zwrotna, Zadanie wdrożeniowe, Wsparcie stanowiskowe, Mentoring, Mapa myśli, Partnerskie uczenie się, Odgrywanie roli, Symulacja, Wyszukiwarka, Media społecznościowe, Sieć społeczna, Wspólna przestrzeń pracy, Zadanie zespołowe, Forum dyskusyjne, Tablica, Wiki, Uczenie przez app-likacje, Coaching, Opiekowanie się treścią, Eksperymentowanie, Facylitacja, Rotacja stanowisk, Obserwacja, Drugi ekran, Tutoring, Wirtualny agent, Zeszyt ćwiczeń
Pomiar rezultatów procesu rozwojowego	Działania mające na celu zweryfikowanie skuteczności procesu rozwojowego oraz indywidualnych osiągnięć jego uczestników	Ocena, Benchmarking, Certyfikacja, Egzamin, Wywiad, I poziom Kirkpatricka, II poziom Kirkpatricka, III poziom Kirkpatricka, IV poziom Kirkpatricka, Tajemniczy klient, Ankieta, Quiz, Badanie, Zwrot z inwestycji, Społecznościowe oznaczanie, Ucz nauczyciela, Test, Ocena 360 stopni, Masywne dane, Analiza przypadku, Uczenie projektowe

Metoda LBC a inne praktyki projektowania procesów rozwojowych

Metoda siedmiu warstw (tak jak i inne metody projektowania) nie odnosi się do wszystkich uwarunkowań pracy projektanta procesów rozwojowych. Poprzez swoją logikę porządkuje myślenie edukatora, skupiając jego uwagę na siedmiu kluczowych (naszym zdaniem) zagadnieniach, oraz inspiruje do wykorzystania bogactwa możliwości, jakimi edukator dysponuje. Warto jednak zdać sobie sprawę, że projektując proces edukacyjny, trzeba pamiętać o wielu regułach i o najlepszych praktykach, które istnieją w tle niemal każdej metody.

Poniżej przedstawiamy zestawienie najważniejszych reguł, które powinny być brane pod uwagę przy projektowaniu procesu edukacyjnego.

Reguła	Komentarz
Przedstaw osobie szkolonej cel szkolenia i zadбай o to, by ten cel był dla niej ważny (świadomość istotności)	Świadomość, że proces rozwojowy ma praktyczne znaczenie dla konkretnej osoby szkolonej, jest niezwykle ważnym elementem motywacyjnym
Zadбай o bazę wiedzy lub (i) umiejętności osoby szkolonej przed rozpoczęciem szkolenia (umiejętności bazowe)	Każda osoba rozpoczynająca szkolenie powinna móc je przyswoić – mieć wiedzę i umiejętności niezbędne do zrozumienia przedmiotu szkolenia, wiedzieć, czego się od niej oczekuje w procesie, oraz umieć się posługiwać wykorzystywanymi podczas szkolenia narzędziami (to ostatnie jest szczególnie ważne, gdy projektant chce użyć elementów opartych na nowych technologiach)
Dziel szkolenie na drobne części (atomizacja)	Podział procesu na mniejsze części ułatwia przyswajanie wiedzy i (lub) umiejętności, pozwalając na uporządkowanie informacji w mózgu
Uporządkuj proces rozwojowy, tak aby stopień skomplikowania rósł w miarę jego realizacji (<i>flow</i>)	To może być kontrowersyjna reguła – podejście „od trudnego do łatwego” jest równie często stosowane; jeśli jednak komuś zależy na <i>flow</i> w procesie rozwojowym, reguła „od łatwego do trudnego” wydaje się zdecydowanie lepsza
Dbaj o natychmiastową informację zwrotną (informacja zwrotna)	Nie pozwól osobie szkolonej domyślać się rezultatów jej działań; dbaj o to, by zarówno sukces, jak i porażka były odpowiednio skomentowane – sukces doceniony, a porażka potraktowana tak, by motywowała do ponowienia próby osiągnięcia sukcesu
Dbaj o możliwie jak największe zindywidualizowanie procesu rozwojowego (personalizacja)	Uzależniaj sposób i zawartość przekazu od poziomu, specyfiki i oczekiwań osoby szkolonej – początkującym daj możliwość uzupełnienia wiedzy lub podstawowych umiejętności, zaawansowanym umożliwiaj podnoszenie poziomu wiedzy i umiejętności
Wykorzystuj emocje do zwiększania skuteczności procesu (emocje)	Wykorzystywanie emocji wzmacnia zapamiętywanie (transfer informacji z pamięci krótkotrwałej do długoterminowej)

Działaj na zmysły: posługuj się przekazem multimedialnym, uwypuklaj najważniejszy przekaz (zmysły)	Działanie na wiele zmysłów wzmacnia zapamiętywanie (bodziec → pamięć krótkotrwała → pamięć długoterminowa); umiejętne przekazywanie tej samej informacji poprzez kilka kanałów (obraz, dźwięk, tekst) może zwiększyć skuteczność procesu
Angażuj osobę szkoloną (zaangażowanie)	Bez względu na postać procesu edukacyjnego niezbędne jest dbanie o aktywność osoby nauczanej w procesie szkoleniowym
Dbaj o elastyczność i możliwość dopasowania programu do indywidualnych potrzeb (samoregulacja)	Dbaj o to, aby rozwijana osoba mogła dopasować działania rozwojowe do swoich indywidualnych strategii uczenia się (metapoznawczość)*
Odnosząc przedstawiane teorie do znanej osobie szkolonej praktyki (praktyczność)	Szukaj takich sposobów uczenia, aby edukowana osoba znajdowała w nowych informacjach odniesienie do rzeczy znanych („od znanego do nieznanego”)
Buduj kontekst informacyjny (kontekst)	Dbaj o to, by przyswajane umiejętności lub wiedza nie funkcjonowały w próżni – osadzaj je w kontekście, pokazując szerszy obraz i odnosząc się do tego, co szkolony umie i zna
Dbaj o aktualność i adekwatność przekazu (aktualność)	Wiele działań rozwojowych dość szybko się starzeje – dotyczy to szczególnie procesów opartych na transferze wiedzy, a także szybko dezaktualizujących się umiejętności (np. umiejętności w zakresie IT); dbaj o to, aby program był aktualny i adekwatny do potrzeb grupy docelowej
Uruchamiaj procesy grupowego uczenia się (społeczne uczenie się)	Proces edukacyjny i rozwojowy jest z reguły procesem relacyjnym i nawet w gronie niekompetentnych, lecz zaangażowanych ludzi może się objawić „magia rozwojowa” – dbaj o nią, stymulując interakcje międzyludzkie w ramach procesu
Daj możliwość ćwiczenia nowo nabytych umiejętności (praktyka)	Ćwiczenie jest niezwykle ważnym elementem każdego procesu rozwojowego
Uświadom osobie szkolonej fakt nabycia nowej kompetencji (satysfakcja)	Daj osobie szkolonej satysfakcję z nabycia nowej kompetencji – spraw, by miała szansę zdać test, pokazać na forum grupy swoje osiągnięcia, by mogła pochwalić się swojemu szefowi nowymi umiejętnościami

* Na podstawie: Jennifer A. Livingston, *Metacognition. An Overview*, <http://gse.buffalo.edu/fas/shuell/CEP564/Metacog.htm> (dostęp 7.07.2015).

Przykład wykorzystania metody LBC – analiza przypadku

Tło

Rok 2005 był okresem dynamicznego wzrostu rynku kart płatniczych. Wykorzystanie kart w Polsce było stosunkowo niewielkie – zaledwie 39% osób korzystało z tej formy regulowania należności, podczas gdy w Wielkiej Brytanii średnio każdy obywatel tego kraju nosił w portfelu dwie karty kredytowe. Wiele banków, patrząc na światowe trendy

oraz obserwując tempo nadrobienia zaległości cywilizacyjnych przez Polskę po wstąpieniu do Unii Europejskiej, uznało rynek kart (szczególnie kart kredytowych) za bardzo obiecujący. Poza tym karty płatnicze idealnie nadawały się do działań cross-sellingowych (po sprzedaży jednego produktu klientowi oferuje się inny, powiązany z tym pierwszym) i up-sellingowych (sprzedawanie obecnemu klientowi droższych produktów).

Charakterystyka firmy

Bank, który zdecydował się na realizację procesu rozwojowego mającego na celu wzrost skali i skuteczności sprzedaży kart kredytowych, jest jednym z największych banków działających na terenie Polski. Jest to organizacja rozproszona po terenie całego kraju, zatrudniająca w momencie realizacji przedsięwzięcia w 160 oddziałach i placówkach około 2000 doradców klienta, którzy mieli stać się grupą docelową procesu rozwojowego.

Sytuacja przed realizacją projektu

Bołączką banków próbujących zachęcić konsumentów do korzystania z kart kredytowych była szeroka, czasami wręcz masowa dystrybucja martwych kart płatniczych. Skuteczna sprzedaż kart kredytowych polega bowiem nie na tym, aby konsument miał ją w portfelu, ale żeby z niej regularnie korzystał, bo to ruch na karcie kredytowej daje bankowi zysk. Wiele kart rozsyłanych klientom banku nigdy nie było aktywowanych, a nawet jeśli ta aktywacja nastąpiła, to ich wykorzystanie było stosunkowo niewielkie.

Warto sobie uzmysłować, że nawet dziś usługi bankowe wśród wielu potencjalnych klientów budzą liczne obawy. W 2005 roku tych obaw było więcej – karty kredytowe były negatywnie kojarzone z kredytem, klienci nie rozumieli ich złożonych funkcji (takich jak odroczenie spłaty salda, minimalna spłata, dodatkowe opcje, np. różnego rodzaju ubezpieczenia) i bali się ryzyka (utrata karty była postrzegana jako trudna do określenia strata finansowa obciążająca konsumenta).

Ciekawym aspektem zastanej sytuacji było również bardzo zróżnicowane postrzeganie kart przez samych doradców klienta. Wielu z nich w rozmowie z klientem wprost wyrażało swoje osobiste obawy w odniesieniu do karty kredytowej. Sporo doradców nie miało w portfelu takiego produktu ani nie rozumiało jego konstrukcji, funkcji i płynących z niego korzyści.

Te główne aspekty zastanej sytuacji oraz wiele innych, pobocznych, ustalono podczas analizy wstępnej przeprowadzonej za pomocą grup fokusowych z udziałem menedżerów banku oraz metodą tajemniczego klienta (odwiedziny w kilkunastu oddziałach na terenie całej Polski).

Potrzeby firmy

Na etapie analizy ustalono kilka potrzeb banku.

Pierwszą z nich było skuteczne przekazanie informacji na temat portfela kart kredytowych oferowanych przez bank. W skład tego portfela wchodziło osiem produktów o różnym charakterze, różnych cechach i adresowanych do różnych grup docelowych.

Drugą było odświeżenie umiejętności sprzedażowych (proces sprzedaży ściśle zdefiniowany i odmienny dla trzech różnych grup docelowych) oraz nabycie umiejętności

w zakresie cross-sellingu i up-sellingu kart kredytowych dla trzech grup klientów różniących się potrzebami (klient detaliczny, klient indywidualny oraz klient VIP).

Trzecią potrzebą było zmotywowanie doradców klienta do przyswojenia wiedzy i nabycia umiejętności oraz długoterminowego stosowania ich na stanowisku pracy.

Zaspokojenie tych potrzeb miało przynieść zwiększenie sprzedaży kart kredytowych wśród klientów banku, mierzonej wzrostem obrotu na kartach.

Zastosowane rozwiązanie

Do realizacji projektu współfinansowanego przez jednego z operatorów kart kredytowych działających w Polsce zostały zaproszone dwa podmioty: firma szkoleniowo-doradcza oraz agencja marketingowa obsługująca operatora kart. Zadaniem pierwszej było opracowanie i przeprowadzenie efektywnego działania rozwojowego. Druga miała zadbać o działania w zakresie komunikacji i marketingu wewnętrznego oraz zaprojektować i wdrożyć plan motywacyjny.

Pierwsze dyskusje przedstawicieli banku, operatora i firmy szkoleniowej wykluczyły opcję działań szkoleniowych realizowanych wyłącznie w modelu tradycyjnym. Koszty warsztatów prowadzonych na terenie całej Polski znacznie przekraczały zakładany budżet projektu. Równie szybko został odrzucony pomysł realizacji projektu wyłącznie za pośrednictwem mechanizmów e-learningowych. Wprawdzie koszty były nieporównywalnie niższe, niemniej firma szkoleniowa nie była w stanie wziąć odpowiedzialności za rezultat szkoleń w tym modelu.

W końcu podjęto decyzję, aby zrealizować projekt blended learningowy – łączący różne działania stymulujące rozwój doradców klienta.

Projekt ten został podzielony na kilka części:

- 1) podprojekt rozwojowy realizowany przez firmę szkoleniową adresowany do dyrektorów oddziałów,
- 2) podprojekt rozwojowy realizowany przez firmę szkoleniową adresowany do doradców klienta,
- 3) podprojekt rozwojowy realizowany na styku dyrektor oddziału – doradca klienta,
- 4) podprojekt motywacyjny realizowany przez bank we współpracy z agencją marketingową.

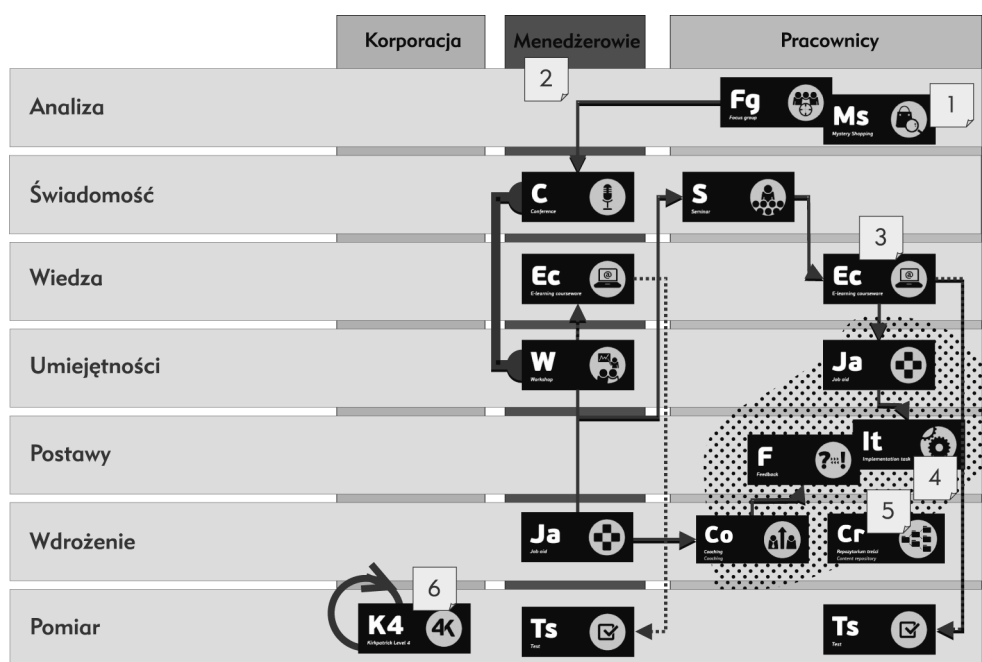
Trzy pierwsze podprojekty miały formę sekwencji, podprojekt motywacyjny zaś przebiegał podprojekty rozwojowe.

Szczegółowy opis modelu

Przed rozpoczęciem projektowania procesu rozwojowego przeprowadzono działania analityczne (1), których celem było ustalenie potrzeb. Należały do nich grupy fokusowe oraz działania typu tajemniczy klient. Na ich podstawie zaproponowano opisane niżej podejście.

Ścieżka menedżerska (2) składała się z kilku aktywności. Pierwszą z nich była całodzienna konferencja (*kick-off*), która po części wstępnej przekształciła się w warsztaty prowadzone jednocześnie w dziesięciu szesnastoosobowych grupach. Informacyjnym celem tego zdarzenia było zakomunikowanie rozpoczęcia projektu i nadanie mu odpowiedniej rangi. Warsztaty miały na celu:

- nauczenie dyrektorów sposobu przeprowadzania spotkania uruchamiającego program rozwojowy w poszczególnych oddziałach w sposób motywujący i angażujący doradców klienta,
- przypomnienie zasad pracy coachingowej oraz metod wspierania doradców klienta i wymagania od nich stosowania na stanowisku pracy zachowań wykształconych na szkoleniu,
- zapoznanie dyrektorów z materiałami e-learningowymi (w tym – zadaniami wdrożeniowymi), które miały się stać mechanizmem transferu wiedzy oraz budowania umiejętności w grupie doradców klienta.



Ścieżka pracownicza, adresowana do doradców klienta, składała się z opracowanych przez firmę szkoleniową kursów e-learningowych (3). Dostęp do nich został uruchomiony w dniu przeprowadzania przez dyrektorów spotkań w swoich oddziałach. Tego dnia również każdy z doradców dostał pakiet startowy, w którym opisano założenia programu oraz reguły gry w zakresie programu motywacyjnego i który budował prestiżowy wizerunek projektu.

Firma szkoleniowa opracowała trzy różne paczki kursów – jedną dla doradców obsługujących klientów detalicznych, drugą dla doradców obsługujących klientów indywidualnych, trzecią dla doradców współpracujących z VIP-ami. Wszystkie trzy paczki zostały umieszczone na platformie e-learningowej banku.

Każda paczka kursów składała się z dwóch modułów:

- 1) modułu, którego celem był transfer wiedzy produktowej,
- 2) modułu, którego celem było przypomnienie procesu sprzedaży oraz zbudowanie umiejętności cross- i up-sellingowych.

Kursy e-learningowe opracowano jako w pełni dedykowane zasoby – zostały osadzone w realiach banku, odwoływały się do procesów i procedur banku. Zadbano również o to,

by były ciekawe i angażujące: zastosowano różnorodne techniki, takie jak scenki, historie z drugiej ręki, odgrywanie roli, quizy. Z uwagi na ograniczenia technologiczne e-szkolenia nie były udźwiękowione i wykorzystywały raczej skromne mechanizmy multimedialne (teksty, grafikę i zdjęcia).

Elementem szkoleń e-learningowych były również zadania wdrożeniowe (4). Były to zadania do wykonania na stanowisku pracy, w relacji z klientem, wykorzystujące wiedzę zawartą w konkretnych modułach e-szkolenia. Celem tych zadań było sukcesywne przekształcanie deklaratywnie nabywanych umiejętności w zawodową rutynę. Doradca miał na przykład za zadanie przez tydzień zaczynać rozmowę sprzedażową dotyczącą kart kredytowych (według opisanej w e-szkoleniu formuły) ze wszystkimi klientami, z którymi miał okazję rozmawiać, a po tygodniu spotykał się z dyrektorem oddziału i dzielił się z nim swoimi wnioskami.

Dzięki mechanizmowi zadań wdrożeniowych udało się przenieść ciężar procesu rozwojowego tam, gdzie jest on najskuteczniejszy – czyli na styk mentora i ucznia. Magia procesu rozwojowego (zaznaczona na schemacie powyżej polem kropkowanym), która się w nim pojawiła, nie była związana z warsztatową pracą firmy szkoleniowej z menedżerami ani z wirtualną pracą firmy szkoleniowej z pracownikami. Pojawiła się ona w relacji dyrektor oddziału – doradca klienta i rosła, bo motywowała doradcę do większego zaangażowania w proces dzięki stałemu monitorowaniu jego postępów przez przełożonego.

Cały proces rozwojowy trwał w banku przez rok. Ścieżka menedżerska została zrealizowana w jego pierwszych dniach. Ścieżka pracownicza trwała kilka tygodni, po czym wszystkie materiały e-learningowe opracowane na potrzeby projektu zaczęły pełnić funkcję materiałów wspierających doradców na ich stanowiskach pracy oraz materiałów przypominających (5). Materiały te były dostępne dla nowo zatrudnianych doradców, którzy również byli zobligowani do przejścia ścieżki rozwojowej.

Przez cały rok prowadzony był też program motywacyjny. Doradcom klienta przyznawano punkty za różnego rodzaju aktywność przejawianą zarówno w świecie realnym (np. wyniki sprzedaży), jak i wirtualnym (np. wyniki testów podsumowujących e-szkolenia). Przewidziane w programie motywacyjnym nagrody (m.in. wycieczki zagraniczne dla najlepszych) wzmagaly zaangażowanie w program całej grupy docelowej.

Trudności

Podczas realizacji projektu pojawiły się następujące trudności:

- Mnogość interesariuszy – projekt był współfinansowany przez bank i operatora kart i mimo ich ścisłej współpracy każdy z tych podmiotów kierował się nieco innymi interesami, których pogodzenie na etapie projektowania procesu wymagało wielu iteracji i wielostronnych uzgodnień.
- Dedykowana platforma e-learningowa – bank miał wdrożoną swoją własną, niezgodną ze standardami branżowymi platformę e-learningową i e-szkolenia musiały być opracowywane w zupełnie inny niż zwykle sposób. Wydłużyło to czas realizacji projektu i ograniczyło możliwości kreatywne w zakresie projektowania e-szkoleń.
- Napięte terminy – w wyniku podjęcia decyzji o pokrywaniu się rocznego programu z rokiem kalendarzowym musiał on wystartować na początku 2006 roku. Prace projektowe, przygotowanie konferencji i warsztatów dla menedżerów, osadzenie e-szkoleń na platformie, druk materiałów informacyjnych (pakiety startowe) – to wszystko było realizowane pod presją czasu, do tego w okresie świąteczno-noworocznym.

Wnioski i rezultaty

Jednym z założeń rozwojowych, które zostały przyjęte, było zawężenie zakresu szkolenia do absolutnego minimum. Podjęto decyzję, by w e-szkoleniach adresowanych do pracowników przekazać tylko jedną technikę odnoszącą się do danego etapu procesu sprzedaży (jedną uniwersalną technikę otwierania sprzedaży, jedną technikę analizy potrzeb itd.). Chodziło o to, by doradcy stosowali ją automatycznie, bez zastanowienia. Podejście to okazało się niezwykle skuteczne. Doradcy nie musieli się zastanawiać, jaką metodę wybrać, a ich przełożeni byli dobrze przygotowani do wspierania w jej stosowaniu i wymagania jej używania.

Ważne dla sukcesu projektu było odpowiednie jego ogłoszenie: najpierw nadanie mu wysokiej rangi poprzez *kick-off* dla dyrektorów oddziałów, potem podkreślenie jego ważności podczas spotkań w oddziałach. Ważne były także ładnie przygotowane pakiety startowe oraz ciągle podkreślanie roli i wagi projektu przez dyrektorów oddziałów w kontaktach z doradcami klienta.

Ogromny wpływ na sukces projektu miał bogaty i dobrze skonstruowany program motywacyjny skierowany zarówno do pojedynczych pracowników, jak i zespołów. Warto jednak nadmienić, że program ten nie motywował nowo zatrudnionych osób, które z opóźnieniem włączały się do zdobywania punktów. Poradzono sobie jednak i z tym, wprowadzając mechanizmy motywacyjne, które brały pod uwagę wyłącznie dokonania z ostatniego miesiąca.

Najsukuczniejszym mechanizmem rozwojowym zaproponowanym w programie wydawał się mechanizm zadań wdrożeniowych, gdyż treści czytane na ekranie komputera od razu były przekładane na zachowania na stanowisku pracy, a wymuszona w procesie interakcja pracownika z dyrektorem (choć ta zasada nie zawsze była przestrzegana) silnie stymulowała do zaangażowania.

Po pół roku realizacji projektu wzięło w nim udział 95% grupy docelowej. To bardzo dobry rezultat stymulowany głównie czynnikami opisanymi powyżej. Proces (zarówno pod względem struktury, jak i treści) był prosty, reguły gry były jasne, program motywujący skłaniał do działania, menedżerowi byli zaangażowani. Silnie podkreślano prestiż i wagę programu dla banku.

Po pół roku zbadano (6) wyniki finansowe osiągnięte przez bank na kartach kredytowych. Były o 300% wyższe od wyników uzyskanych przed uruchomieniem projektu. Z uwagi na silnie rosnący rynek kart kredytowych trudno oczywiście przypisać cały ten rezultat procesowi rozwojowemu, niemniej bank uznał ten wynik za doskonały.

W dodatku 2 można znaleźć więcej analiz przypadków projektów rozwojowych opisanych i rozrysowanych zgodnie z metodą LBC.

Learning Battle Cards na tle innych podejść do procesów edukacyjnych i rozwojowych

Celem Learning Battle Cards jest wspieranie projektanta procesów edukacyjnych i rozwojowych w wymyśleniu i opisanu jak najefektywniejszego rozwiązania. Po przedstawieniu metody LBC odniesiemy ją teraz do innych, funkcjonujących już od lat i uznanych modeli i metod. Przypomnimy sobie wybrane z nich i zastanowimy się, w jaki sposób karty mogą wesprzeć edukatora przyzwyczajonego do stosowania tradycyjnych podejść.

Andragogika a pedagogika¹⁴

Przypomnienie

Pedagogika to nauka o wychowaniu. Jej przedmiotem jest wyposażenie ludzi w wiedzę, umiejętności, postawy i wartości, które są pożądane z perspektywy społecznej. Pedagogika skupia się przede wszystkim na oddziaływaniu na młode pokolenie (dzieci i młodzież).

Andragogika to część pedagogiki poświęcona nauczaniu, uczeniu się oraz wychowaniu osób dorosłych. Zajmuje się kształtowaniem człowieka, który powinien być światły, twórczy, uspołeczniony, wrażliwy na piękno, sprawny fizycznie oraz doskonalcący się. Skupia swoją uwagę na formalnym i nieformalnym rozwoju osób pracujących¹⁵.

Elementy opisane kartami mogą mieć zupełnie inną wartość i zupełnie inne zastosowanie w zależności od kontekstu. W jednym kontekście mogą być adekwatne i wartościowe, w drugim – bezużyteczne.

Dwoma zdecydowanie różnymi światami, które tworzą ten kontekst, jest świat edukacji dzieci i młodzieży oraz świat szkoleń korporacyjnych przeznaczonych dla dorosłych. Ten pierwszy rządzi się regułami pedagogiki, drugi zaś jest podporządkowany regułom andragogiki.

Oto najważniejsze cechy procesów nauczania oraz uczenia się dzieci i młodzieży, a także dorosłych.

¹⁴ Na podstawie: <http://www.educatorstechnology.com/2013/05/awesome-chart-on-pedagogy-vs-andragogy.html> (dostęp 7.07.2015).

¹⁵ Na podstawie: *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*, red. Kazimierz Wojciechowski, PWN, Warszawa 1986.

	Pedagogika	Andragogika
Rozwijana osoba	Uczeń jest podporządkowany procesowi edukacyjnemu, za który odpowiedzialny jest nauczyciel i który pozostaje pod jego kontrolą	Od osoby szkolonej oczekuje się dojrzałej postawy charakteryzującej się wewnętrzną odpowiedzialnością oraz wzięciem odpowiedzialności za własny rozwój
Motywacja rozwijanej osoby	Uczeń z reguły jest motywowany zewnętrzną presją – duże znaczenie mają konsekwencje porażki (brak promocji, oblanie egzaminu) oraz rywalizacja o stopnie	Największe znaczenie dla skuteczności szkolenia mają wewnętrzne motywy ułożone w całej piramidzie potrzeb Masłowa
Bazowa wiedza i doświadczenie	Uczeń nie jest osobą doświadczoną, a wiedza, z którą wchodzi do procesu, jest stosunkowo niewielka; proces bazuje na wiedzy i doświadczeniach nauczyciela	Osoby szkolone przychodzą na zajęcia ze zróżnicowanym bagażem wiedzy i doświadczeń; ta baza może wspierać nie tylko indywidualne przyswajanie wiedzy lub umiejętności, ale także być elementem wzajemnego uczenia się w grupie
Gotowość do uczenia się	Gotowość uczniów jest tworzona przez strukturę procesu – pozyskanie pewnego zakresu wiedzy lub umiejętności jest niezbędne, by przejść na wyższy poziom (promocja); w sytuacji uczenia się na wszelki wypadek (<i>just in case</i>), charakterystycznego dla współczesnych systemów edukacji, gotowość ta bywa zależna od indywidualnych zainteresowań oraz postrzegania przydatności danego przedmiotu	Gotowość osób dorosłych uczestniczących w procesie szkoleniowym jest zależna od potencjału praktycznego rozwiązania konkretnego problemu danej osoby przez szkolenie; szkolenia coraz częściej są realizowane w modelu <i>just in time</i> podporządkowującym ich cele bieżącym potrzebom biznesowym
Charakterystyka procesu	Proces uczenia się jest sformalizowany, zwykle zunifikowany i sekwencyjny, a jego struktura przekazu wynika z logicznego wywodu charakterystycznego dla danego przedmiotu; istotna dla procesu uczenia jest funkcja wychowawcza	Proces szkoleniowy powinien odpowiadać indywidualnym potrzebom oraz mieć potencjał do rozwiązania bieżących problemów zawodowych i osobistych; proces ten bywa punktowy, personalnie zaadresowany oraz nieformalny

LBC a andragogika i pedagogika

Gdybyśmy po lewej stronie skali umieścili specyfikę edukacji dzieci, a po prawej specyfikę rozwoju dorosłych, to każdą z kart można byłoby na tej skali ułożyć. Niektóre z nich w sposób naturalny ciążyłyby w kierunku wykorzystania w edukacji szkolnej, inne lepiej nadawałyby się do procesów rozwojowych realizowanych w korporacjach i różnego rodzaju organizacjach. Przykładowo, choć wykład jest formą trudno akceptowalną w świecie szkoleń korporacyjnych, to edukacja w wielu kontekstach wciąż powinna z niej korzystać. Karta ta na naszej skali znalazłaby się więc znacznie bliżej strony lewej.

Pracując z kartami, nie możemy tracić z oczu kontekstu, w jakim je stosujemy. Kontekst grupy docelowej jest podstawowym, który musimy brać pod uwagę.

Oto nasze subiektywne przypisanie poszczególnych kart do skali.

Pedagogika			Andragogika	
Karty zdecydowanie ciężące w kierunku rozwoju dzieci i młodzieży	Karty ciężące w kierunku rozwoju dzieci i młodzieży	Karty neutralne	Karty ciężące w kierunku rozwoju dorosłych	Karty zdecydowanie ciężące w kierunku rozwoju dorosłych
Wycieczka, Wykład, Zeszyt ćwiczeń, Powtarzanie	Notowanie, Tablica, Streszczenie, Eksperymentowanie, Tutoring, Poszukiwanie skarbów, Ocena, Historia, Test, Historia multimedialna, Video na żądanie, Film, Ćwiczenie, Społecznościowe oznaczanie, Książka, E-book, Ekspонат, Audiobook, Mapa odkrywców	I poziom Kirkpatricka, II poziom Kirkpatricka, Metafora, Refleksja, Seminarium, Ucz nauczyciela, Tagowanie, Facylitacja, Obserwacja, Szkicowanie, Drugi ekran, Animacja, Rzeczywistość rozszerzona, Wyszukiwarka, Uczenie przez app-likacje, Quiz, Uczenie projektowe, Infografika, Artykuł, Hypermedia, Wizualizacja, Prezentacja, Multimedia, E-szkolenie, Gra, Zadanie zespołowe, Forum dyskusyjne, Wiki, Demonstracja, Wyjaśnienie, Informacja zwrotna	Media społecznościowe, Odgrywanie roli, Mentoring, III poziom Kirkpatricka, Jedz i ucz się, Ankieta, Partnerskie uczenie się, Metoda cienia, Sondaż, Warsztaty, SMS, Społeczne dziennikarstwo, Mikroblog, Sieć społeczna, Wirtualny agent, Opiekowanie się treścią, Symulacja, E-mail, Blog, Podcast, Biuletyn, Wspólna przestrzeń pracy, Webinarium, Repozytorium treści, Certyfikacja, Wideokonferencja, Otwarte treści, Wirtualny świat, Dyskusja, Pigułka wiedzy	Grupa fokusowa, Wsparcie stanowiskowe, IV poziom Kirkpatricka, Tajemniczy klient, Wywiad, Badanie, Zwrot z inwestycji, Ocena 360 stopni, Drugi obieg treści, Masywne dane, Coaching, Rotacja stanowisk, Chat, Lista kontrolna, Zadanie wdrożeniowe, Audiokonferencja, Społeczność praktyków, Warsztaty online, Komunikator, Analiza przypadku, Mapa myśli, Konferencja internetowa, Benchmarking, Konferencja

Mimo silnej specyfiki niektórych kart zachęcamy do kreatywnego podchodzenia do nich i wykorzystania ich we własnych kontekstach. Szukajmy inspiracji i metod adaptacji elementów rozwojowych, tak aby można było je zastosować również wobec grupy docelowej, z którą pracujemy.

Flow

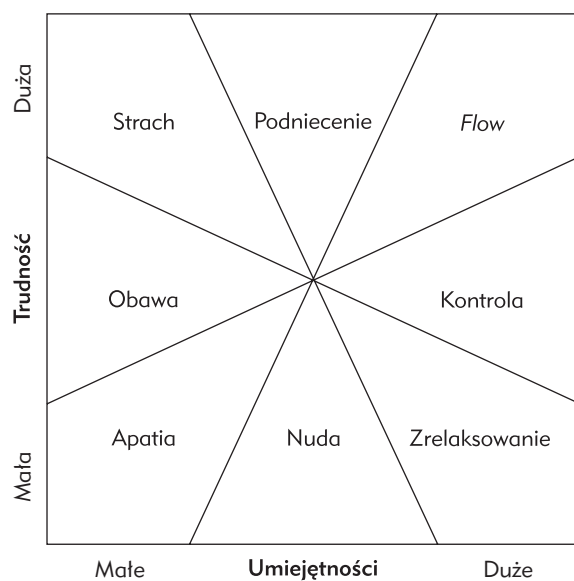
Przypomnienie

W latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku węgierski uczony Mihály Csikszentmihályi sformułował teorię *flow*, która opisuje stan umysłu osoby całkowicie zaangażowanej w konkretną aktywność: „*Flow* to bycie całkowicie zaangażowanym z własnej nieprzymuszonej woli. »Ja« nie istnieje. Czas upływa nie wiedząc kiedy. Każde działanie i każda myśl płynnie wynika z poprzedniej, tak jak na *jam session*. Jesteś zaangażowany całym sobą i wykorzystujesz swój potencjał w najlepszy możliwy sposób”¹⁶.

Teoria *flow* określa trzy warunki, które muszą być spełnione, by zatracić się w działaniu. Są nimi:

- 1) zaangażowanie osoby z jasno określonymi celami i możliwością monitorowania swych postępów, co pozwala na ukierunkowywanie działań i nadawanie struktury zadaniom,
- 2) aktywność musi się charakteryzować natychmiastową i czytelną informacją zwrotną, co pozwala zarządzać procesem realizacji danej aktywności i utrzymywać się w stanie *flow*,
- 3) indywidualne dopasowanie postrzeganej trudności stawianych zadań do postrzeganych umiejętności, tak aby w mniemaniu danej osoby realizowane zadania wymagały największego możliwego dla danej osoby wysiłku (były subiektywnie trudne, ale możliwe do zrealizowania)¹⁷.

Poniższa ilustracja przedstawia osiem stanów, w których – zgodnie z teorią *flow* – może się znaleźć człowiek podczas realizacji zadań. Najbardziej pożądanym z nich jest oczywiście stan umieszczony w prawym górnym rogu.



Warto zauważyć, że *flow* jest modelem o wybitnie personalnym charakterze. Zadanie, które jedną osobę wprowadzi w stan *flow*, inną może przyprawiać o nudę bądź napawać lękiem. Z tego też powodu model ten w niektórych kontekstach dobrze się sprawdza, a w innych wydaje się mniej użyteczny.

Teoria *flow* jest bardzo często stosowana na przykład przy projektowaniu gier. W dobrze zaprojektowanej grze zasadą jest, że trudność, przed którą staje gracz, sukcesywnie rośnie. Dzięki dodatkowym mechanizmom osoby, które wolniej nabywają umiejętności, mogą wolniej zwiększać trudność zadania, a te, które są biegłejsze, mogą szybciej prze-

¹⁶ http://www.wired.com/wired/archive/4.09/czik_pr.html (dostęp 7.07.2015).

¹⁷ Na podstawie: [http://en.wikipedia.org/wiki/Flow_\(psychology\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Flow_(psychology)) (dostęp 7.07.2015).

skoczyć na wyższy poziom. Dobrze skonstruowana gra utrzymuje duży odsetek graczy w permanentnym stanie *flow* – wszystkie trzy warunki, o których była mowa powyżej, są w doskonały sposób spełnione.

Dobre dopasowanie produktu, jakim jest gra, do modelu *flow* jest możliwe w zasadzie tylko dlatego, że produkt ten jest indywidualnie używany – poprzez personalizację gry (jej bieżące dopasowywanie do profilu gracza) każdy może odnaleźć w nim swoje własne *flow*. Jest to trudniej osiągalne w wypadku aktywności, które angażują wiele osób, takich jak szkolenie warsztatowe, seminarium czy wykład.

LBC a *flow*

Przy budowaniu *flow* procesu edukacyjnego ważna jest świadomość bogactwa elementów rozwojowych reprezentowanych przez talię kart. Świadomość ta może projektantowi procesu pomóc w odpowiednim zaplanowaniu aktywności rozwijających określone kompetencje.

Warto na przykład się zastanowić, czy w procesie nie należy ująć indywidualnie realizowanych aktywności rozwojowych, dobierając ich trudność tak, aby spełniały warunki *flow*.

Najważniejsze formy rozwojowe (karty LBC) pozwalające na indywidualną pracę	Artykuł, Audiobook, Rzeczywistość rozszerzona, Książka, E-book, Blog, Lista kontrolna, Mapa odkrywców, E-szkolenie, E-mail, Wyjaśnienie, Ekspонат, Informacja zwrotna, Gra, Zadanie wdrożeniowe, Społeczne dziennikarstwo, Wsparcie stanowiskowe, Pigułka wiedzy, Film, Mapa myśli, Metafora, Multimedia, Biuletyn, Ćwiczenie, Podcast, Powtarzanie
--	---

Warto zastanowić się również, jak w procesie wykorzystać aktywności zespołowe, tak by jak najwięcej osób wchodzących w skład zespołu mogło osiągnąć stan dużego zaangażowania.

Najważniejsze formy rozwojowe (karty LBC) przeznaczone do pracy zespołowej	Audiokonferencja, Blog, Konferencja, Chat, Społeczność praktyków, Dyskusja, Demonstracja, Gra, Komunikator, Zadanie wdrożeniowe, Społeczne dziennikarstwo, Wykład, Mikroblog, Ćwiczenie, Partnerskie uczenie się, Prezentacja
---	---

Im bardziej masowe i pasywne formy pracy z osobami szkolonymi będziemy stosować (np. wykład, konferencja), tym mniejszą szansę na osiągnięcie stanu *flow* będą mieli ich uczestnicy.

Warto zauważyć, że niektóre elementy pojawiające się w zbiorze kart pozwalają na pracę zarówno indywidualną, jak i zespołową (np. blog, który można samodzielnie pisać lub czytać w większej grupie, albo zadanie wdrożeniowe, które można realizować samodzielnie lub pracować nad nim w zespole, można je też samodzielnie tworzyć). Zatem każda karta w talii LBC powinna otwierać w umyśle projektanta różne ścieżki myślenia. Dany element rozwoju lub edukacji da się wykorzystać na wiele sposobów – można uczniowi wskazać artykuł do przeczytania, ale też można poprosić o jego napisanie, listy kontrolnej

można użyć, ale można ją też w ramach procesu rozwojowego stworzyć, można polecić skorzystanie z wyszukiwarki internetowej, aby dotrzeć do jakichś faktów, ale można również poprosić osobę szkoloną o opracowanie i zweryfikowanie słów kluczowych, które trzeba do wyszukiwarki wpisać, aby dostać najlepsze wyniki internetowych badań. Patrząc na kartę, odpowiadamy sobie zawsze na następujące pytania:

- Jak element opisany kartą mogę wykorzystać do biernej nauki danej osoby lub grupy docelowej (nauczana osoba w roli odbiorcy)?
- Jak element opisany kartą mogę wykorzystać do czynnej nauki danej osoby lub grupy docelowej (nauczana osoba w roli twórcy)?
- Jak zastosować element opisany kartą do nauczania indywidualnego?
- Jak zaangażować w pracę nad elementem opisanym kartą zespół osób?

Przykładowo, pomyślmy o filmie jako elemencie rozwojowym.

	Nauczanie bierne	Nauczanie czynne
Sam	Samodzielne oglądanie filmu (historycznego, przyrodniczego) Samodzielne zapoznanie się z filmem instruktażowym na YouTube lub w intranecie	Samodzielne nakręcanie komórką filmiku o zwierzętach żyjących w trawie na pobliskiej łące Samodzielnie nakręcenie wywiadu z liderem sprzedaży
W zespole	Oglądnięcie filmu w klasie i poddanie go dyskusji	Realizacja krótkiego filmu fabularnego w zespole z podziałem na role

Oczywiście liczba możliwości zależy od kontekstu (grupy docelowej, celu rozwojowego, możliwości technicznych itd.). Popatrzmy jednak, jak wokół myślenia o wykorzystaniu filmu w tych czterech przestrzeniach tworzy się konstelacja kart, które mogą wydatnie wesprzeć proces uczenia się.

Dziewięć działań dydaktycznych według Roberta Gagnégo¹⁸

Przypomnienie

Robert Gagné był amerykańskim psychologiem zajmującym się teorią i praktyką uczenia się. Podstawą jego teorii były działania związane z realizacją szkoleń dla pilotów wojskowych podczas dru-

¹⁸ Na podstawie: <http://www.slideshare.net/CPappasOnline/robert-gagnes-instruction-design-model-the-nine-events-of-instructions> (dostęp 7.07.2015).

giej wojny światowej. W swoich pracach starał się skodyfikować coś, co nazywał „prawidłowym szkoleniem”. W ramach tej kodyfikacji powstało kilka teorii. Jedną z nich jest dziewięć działań dydaktycznych, będących wizją doskonałego procesu dydaktycznego.

Dziewięć działań dydaktycznych to ciąg zdarzeń nakierowanych na ucznia (osobę szkoloną), których sekwencja, według Gagnégo, powinna wygenerować najlepszy możliwy rezultat. Działania te to:

1. Przyciągnięcie uwagi – uruchomienie jakiegoś czynnika stymulującego, który zapewni skupienie się na dalszych działaniach rozwojowych.
2. Poinformowanie ucznia o celach – zakomunikowanie, dokąd zmierza działanie rozwojowe i czym się zakończy, sformułowanie oczekiwań, określenie, co osoba szkolona będzie potrafiła zrobić po zakończeniu szkolenia, i zachęcenie do udziału w zdarzeniu rozwojowym.
3. Przywołanie wcześniej zdobytej wiedzy – osadzenie nowej wiedzy lub umiejętności w kontekście przyswojonych wcześniej kompetencji oraz nawiązanie do doświadczeń edukowanej osoby.
4. Prezentacja nowego materiału – transfer wiedzy lub umiejętności, omówienie treści oraz zaprezentowanie związków przyczynowo-skutkowych i powiązań między elementami będącymi przedmiotem działania rozwojowego.
5. Udzielenie wskazówek ułatwiających przyswojenie wiedzy – demonstracja modelowego zachowania i pokazanie przykładów, wsparcie w zakresie transferu wiedzy z pamięci krótkoterminowej do długoterminowej, prezentacja analiz przypadków, zastosowanie technik mnemotechnicznych.
6. Zachęta do zastosowania zdobytej wiedzy w praktyce – potwierdzenie dobrego zrozumienia przekazu przez osoby szkolone, stymulowanie ćwiczeń mających na celu doskonalenie nabywanej kompetencji.
7. Dostarczenie informacji zwrotnych – doskonalenie kompetencji oparte na informacji zwrotnej, działania korygujące i wspierające coraz lepsze użycie zdobytej wiedzy w praktyce.
8. Zadanie praktyczne na ocenę – test końcowy, postawienie osoby szkolonej przed symulowanym wyzwaniem i ocena poradzenia sobie z nim, oceniająca informacja zwrotna określająca rezultaty działania rozwojowego.
9. Utrwalenie zdobytej wiedzy oraz odniesienie do nowych sytuacji – zachęcenie do doskonalenia umiejętności w realnych sytuacjach oparte na refleksji i informacji zwrotnej, doskonalenie kompetencji przez powtarzanie, wnioskowanie i generalizację.

LBC a dziewięć działań dydaktycznych

Osoby stosujące w projektowaniu procesów rozwojowych podejście zaproponowane przez Roberta Gagnégo z powodzeniem mogą inspirować się w tym działaniu kartami. Wprowadzie metoda LBC znacznie odbiega od dziewięciu działań Gagnégo, jednak istnieje między nimi dość mocna korelacja. Te punkty styku to:

- działanie 1 skorelowane z 2 poziomem metody LBC (czyli kształtowaniem świadomości rozwijanej osoby w zakresie potrzeby rozwojowej i jej zaangażowania w proces),
- działanie 4, 5 i 6 skorelowane z 3, 4 i 5 poziomem metody LBC (czyli budowaniem kompetencji w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw),
- działanie 7 i 9 skorelowane z 6 poziomem metody LBC (czyli wsparciem we wdrożeniu nowo nabytych kompetencji),
- działanie 8 skorelowane z 7 poziomem metody LBC (czyli pomiarem rezultatów działania rozwojowego).

Oto propozycje kart, na które powinno się zwrócić szczególną uwagę przy projektowaniu procesu rozwojowego na podstawie dziewięciu działań dydaktycznych.

	Działanie	Karty LBC
1.	Przyciągnięcie uwagi	Mapa odkrywców, Ekspонат, Gra, Film, Metafora, Quiz, Symulacja, Historia, Infografika
2.	Poinformowanie o celach	E-mail, Dyskusja
3.	Przywołanie wcześniej zdobytej wiedzy	Streszczenie, E-szkolenie, Lista kontrolna, Dyskusja, Facylitacja, Mapa myśli
4.	Prezentacja nowego materiału	E-szkolenie, Gra, Hipermedia, Pigułka wiedzy, Wykład, Film, Mapa myśli, Otwarte treści, Podcast, Prezentacja, Seminarium, Symulacja, Wideokonferencja, Wideo na życzenie, Wizualizacja, Warsztaty, Webinarium, Wiki, Analiza przypadku, Warsztaty on-line
5.	Udzielenie wskazówek ułatwiających przyswojenie wiedzy	Demonstracja, Wyjaśnienie, Ekspонат, Metoda cienia, Wizualizacja, Tablica, Obserwacja, Tutoring
6.	Zachęta do zastosowania zdobytej wiedzy w praktyce	Zadanie wdrożeniowe, Mentoring, Ćwiczenie, Powtarzanie, Odgrywanie roli, Ucz nauczyciela, Coaching, Eksperymentowanie, Tutoring
7.	Dostarczenie informacji zwrotnych	Informacja zwrotna, Dyskusja, Mentoring, Partnerskie uczenie się
8.	Zadanie praktyczne na ocenę	Ocena, Ocena 360 stopni, II poziom Kirkpatricka, Odgrywanie roli, Zadanie zespołowe, Test, Analiza przypadku
9.	Utrwalenie zdobytej wiedzy oraz odniesienie do nowych sytuacji	Zadanie wdrożeniowe, Wsparcie stanowiskowe, Ćwiczenie, Partnerskie uczenie się, Powtarzanie, Refleksja

To oczywiście tylko przykłady kart i opisanych przez nie form rozwojowych mających uniwersalne znaczenie dla każdego z działań. Warto jednak zawsze patrzeć na całą talię kart LBC ze świadomością kontekstu edukacyjnego oraz roli, jaką odgrywa każde z dzieł w ciągu działań dydaktycznych. Dzięki temu znacznie lepiej skomponujemy elementy procesu rozwojowego i osiągniemy zakładane cele.

Facylitacja i próżniactwo społeczne

Przypomnienie

Facylitacja i próżniactwo społeczne to dwa pojęcia z zakresu psychologii społecznej. Oba dotyczą wpływu grupy na nasze działania.

Zjawisko facylitacji społecznej opisał kilkadziesiąt lat temu amerykański naukowiec Robert Zajonc. Podczas swoich badań zaobserwował, że wykonywanie pewnych dobrze opanowanych czynności wychodzi nam lepiej w grupie niż w samotności. Z tego też powodu na przykład sportowcy osiągają lepsze rezultaty na stadionach, a ćwiczący w siłowni zyskują dodatkowe bodźce do wysiłku, widząc w swoim otoczeniu inne ćwiczące osoby. Nawiasem mówiąc, to samo można zaobserwować w świecie zwierząt.

Z drugiej jednak strony czynności słabo opanowane w towarzystwie innych osób są realizowane gorzej niż w samotności. Dodatkowe stymulanty hamują bowiem nasze nie do końca wyuczone zachowania. Zjawisko to zostało nazwane interferencją społeczną, a potocznie jest wyrażone tak zwanym prawem Murphy'ego („Jak coś ma się nie udać, to na pewno się nie uda”).

Z perspektywy wykonywania prac w grupie bądź zespole istotne jest również pojęcie próżniactwa społecznego. Mówi się o nim wtedy, gdy wysiłek wkładany przez jednostkę w realizowanie danego zadania jest mniejszy, gdy to zadanie jest wykonywane w grupie, niż gdy jest realizowane samodzielnie.

LBC a facylitacja i próżniactwo społeczne

Odpowiednie zaprojektowanie procesu rozwojowego może przeciwdziałać negatywnym stronom facylitacji i próżniactwa społecznego oraz podkreślać ich zalety. Przykładowo, można tak zaprojektować proces, by osoba szkolona miała wystarczająco dużo czasu na samodzielne przećwiczenie umiejętności do momentu, w którym jej zaprezentowanie na forum może dodatkowo wzmocnić rezultaty działania. Można również uruchomić mechanizmy kontrolne badające indywidualne wyniki osób wchodzących w skład zespołu (zamiast wyłącznie wyników zespołowych), aby przeciwdziałać próżniactwu społecznemu.

Na rewersie każdej karty (przykładowo poniżej pokazujemy kartę Mapa myśli) jest informacja dotycząca naturalnej możliwości stosowania poszczególnych form rozwojowych w samodzielnym uczeniu się (parametr „samemu”) oraz uczeniu się w grupie bądź zespole (parametr „z innymi”). Warto mieć ten parametr na uwadze, myśląc o znalezieniu optymalnej formy procesu rozwojowego w odniesieniu do facylitacji i próżniactwa społecznego.

Mn

Mind-map
Mapa myśli

Analiza

Świadomość

Wiedza

Umiejętności

Postawy

Wdrożenie

Pomiar

samemu

synchronicznie

formalnie

z innymi

asynchronicznie

nieformalnie

EDUKATOR

Trud produkcyjny

Czas wytworzenia

PROCES

Moc rozwojowa

UCZĄCY SIĘ

Siła angażowania

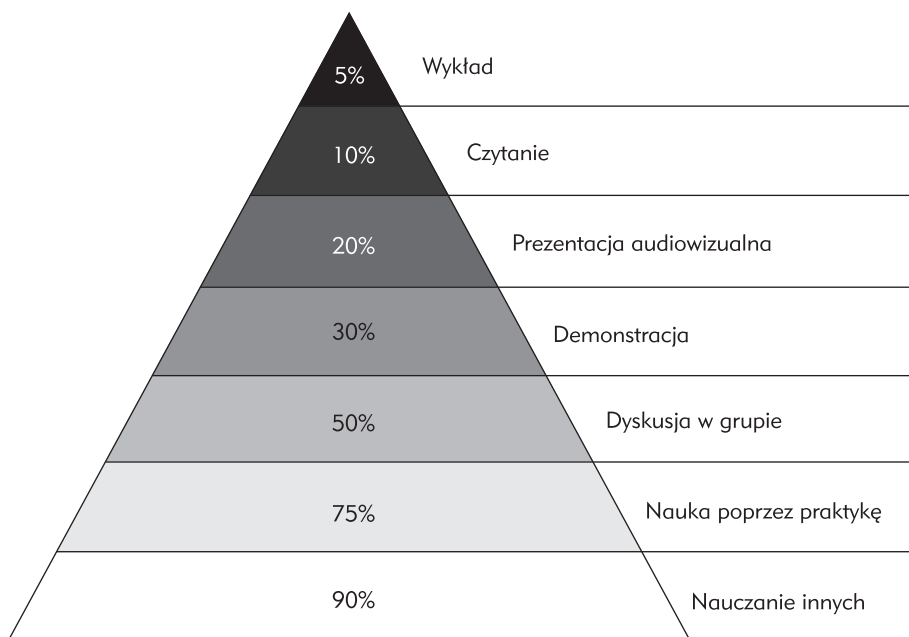
Trudność w użyciu

Piramida Dale'a

Przypomnienie

Edgar Dale był profesorem Ohio State University. W 1946 roku stworzył schemat nazwany później piramidą Dale'a, obrazujący różne sposoby doświadczania i przyswajania komunikatów. Piramida ta doczekała się wielu różnych interpretacji, między innymi w nieuprawniony naukowo, czysto intuicyjny sposób została obudowana parametrami liczbowymi.

Jednym z klasycznych sposobów prezentowania piramidy Dale'a jest następujący schemat:



Schemat pokazuje pewną prostą prawidłowość: im bardziej angażująca jest forma przekazu informacji, tym więcej tych informacji zapamiętujemy. Ponieważ intuicyjnie teza ta wydaje się słuszna, uznajemy ten schemat (w szczególności – proporcje wyrażone liczbami) za prawdziwy. Tymczasem Dale nie przeprowadził żadnych badań, które potwierdzałyby liczby umieszczone w piramidzie. Warto podkreślić, że oryginalny schemat nie zawierał żadnych wartości liczbowych.

LBC a piramida Dale'a

Abstrahując od liczb, można przyjąć, że założenia wyrażone przez piramidę Dale'a są słuszne. Fenomen zmian w sposobach uczenia ludzi, z którym mamy do czynienia w ciągu ostatnich kilkunastu lat (formy aktywne, *learning by doing*, *project-based learning* itp.), jest empirycznym potwierdzeniem tej obserwacji.

Talia Learning Battle Cards bardzo dobrze wkomponowuje się w piramidę Dale'a. Każda forma rozwojowa opisana przez pojedynczą kartę może być wpisana w piramidę – może trafić na odpowiedni jej poziom. Popatrzmy, jak ulokowane są poszczególne karty w ramowej koncepcji zarysowanej przez Dale'a.

Poziom na piramidzie Dale'a	Karty LBC (formy rozwojowe)	Kategoria
Przekaz werbalny	Artykuł, Audiobook, Audiokonferencja, Książka, E-book, Blog, Konferencja, Lista kontrolna, E-mail, Wyjaśnienie, Komunikator, Wsparcie stanowiskowe, Wykład, Mikroblog, Biuletyn, Podcast, Wyszukiwarka, Historia, Streszczenie, SMS, Wideokonferencja, Konferencja internetowa, Webinarium, Drugi obieg treści, Wirtualny agent	Formy pasywne
Przekaz wizualny	Animacja, Demonstracja, Mapa odkrywców, E-szkolenie, Wyjaśnienie, Ekspонат, Wykład, Film, Multimedia, Mapa myśli, Metafora, Podcast, Prezentacja, Metoda cienia, Historia, Wideo na żądanie, Konferencja internetowa, Webinarium, Drugi obieg treści, Historia multimedialna, Infografika	
Uczestnictwo	Rzeczywistość rozszerzona, Audiokonferencja, Blog, Konferencja, Chat, Społeczność praktyków, Dyskusja, E-szkolenie, Informacja zwrotna, Społeczne dziennikarstwo, Mentoring, Ćwiczenie, Powtarzanie, Refleksja, Seminarium, Historia, Streszczenie, Ucznauczyciela, Forum dyskusyjne, Wycieczka, Wirtualny świat, Warsztaty, Wiki, Poszukiwanie skarbów, Analiza przypadku, Coaching, Opiekowanie się treścią, Eksperymentowanie, Obserwacja, Notowanie, Szkicowanie, Tutoring, Zeszyt ćwiczeń, Warsztaty on-line	Formy aktywne
Wykonywanie zadania	Gra, Zadanie wdrożeniowe, Ćwiczenie, Odgrywanie roli, Symulacja, Zadanie zespołowe, Coaching, Eksperymentowanie, Rotacja stanowisk, Uczenie projektowe	

Czytając powyższą tabelę, warto zauważyć, że wiele form rozwojowych powtarza się na kilku poziomach. Jest to wynikiem ich odpowiedniego zróżnicowania na etapie projektowania. Forma rozwojowa może trafić na różne poziomy tabeli (wygenerować różne rezultaty) w zależności od:

- 1) sposobu jej wykorzystania – przykładowo, blog można wykorzystać zarówno jako mechanizm przekazywania wiedzy uczestnikom procesu rozwojowego (np. można im polecić zapoznanie się z treściami publikowanymi na jakimś blogu – wtedy będzie to forma pasywna obejmująca przekaz werbalny), jak i mechanizm opisywania własnych przemyśleń przez uczestników procesu (np. można im zadać prowadzenie bloga – wtedy będzie to forma aktywna obejmująca uczestnictwo),
- 2) formy, jaką przyjmie – przykładowo, opisanie jakiejś historii będzie pasywną formą przekazu werbalnego, jej pokazanie w formie komiksu lub pictorialu będzie pasywną formą przekazu wizualnego, a przekazanie tej samej historii w sposób, który pozwoli ją uczestnikom szkolenia przeżyć (np. przez odegranie ról), będzie formą aktywną,
- 3) tego, kto będzie odpowiedzialny za jej realizację – przykładowo, przedstawienie streszczenia jakiegoś materiału (lub części szkolenia) przez trenera stanie się pasywną formą przekazu werbalnego (lub wizualnego), ale już przedstawienie tego samego streszczenia przez osobę szkoloną stanie się dla niej (choć już nie dla innych uczestników szkolenia, którzy jej tylko wysłuchają) angażującą formą aktywną.

Raz jeszcze należy podkreślić, że odnalezienie konkretnej karty na poziomie, który jest uważany za mniej efektywny pod względem zapamiętywania, nie dyskwalifikuje ani w żaden sposób nie upośledza obrazowanej przez nią formy rozwojowej. Teoretycznie najlepiej byłoby wykorzystywać najsilniejsze mechanizmy (formy, które pozostawiają najtrwalszy ślad w naszej pamięci). Problem w tym, że często trudno jest takie mechanizmy wkomponować w proces rozwojowy z uwagi na jego uwarunkowania, na przykład zbyt niski budżet (opracowanie symulacji jest znacznie droższe niż napisanie instrukcji obsługi) albo napięty harmonogram (zaprojektowanie i przeprowadzenie odgrywania ról w dużej grupie osób szkolonych jest bardziej czasochłonne niż nakręcenie kilku filmików pokazujących modelowe zachowania).

Projektant procesów rozwojowych musi jednak znać całą paletę form możliwych do wykorzystania i stosować te, które w danym kontekście są najlepsze.

Brain rules

Przypomnienie

W ostatnich latach jedną z ważniejszych książek dotyczących sposobu, w jaki uczą się ludzie, była publikacja Johna Mediny *Brain Rules*. Autor opisuje dwanaście reguł dotyczących funkcjonowania naszego mózgu. Pozwoliły nam one stać się tym, kim jesteśmy, a duża ich część wpływa również na sposób, w jaki się rozwijamy.

Oto te reguły:

1. *Exercise* – aktywność fizyczna poprawia nasze zdolności poznawcze. Człowiek potrzebuje ruchu, a mózg osób, które są aktywne, działa zdecydowanie lepiej.
2. *Survival* – sposób, w jaki skonstruowany jest nasz mózg, pozwolił nam zdominować świat. Mowa, pismo, symboliczne rozumowanie oraz umiejętność współpracy dały nam, ludziom, ogromną przewagę nad innymi stworzeniami.
3. *Wiring* – każdy mózg jest inaczej uzwojony. Różne obszary mózgu rozwijają się w odmienny sposób u różnych ludzi, a mózgi różnych ludzi przechowują te same informacje w innych miejscach.
4. *Attention* – nie zwracamy uwagi na nudne rzeczy. Mózg nie potrafi prowadzić kilku działań naraz, zapomnijmy więc o wielozadaniowości. Łatwiej nam dostrzec zależności, niż zapamiętać szczegóły. Emocje pomagają mózgowi się uczyć, choć nie jesteśmy w stanie skupić się dłużej niż przez dziesięć minut.
5. *Short-term memory* – aby pamiętać, trzeba powtarzać. Mózg pracuje w cyklu czterech działań: kodowanie informacji, jej składowanie, odtwarzanie i zapominanie. Informacje wpływające do mózgu są natychmiast dzielone na różne fragmenty, które są przesyłane do różnych rejonów kory mózgowej – zwiększymy szansę zapamiętania czegoś, jeśli odtworzymy środowisko, w którym dana informacja była wprowadzona do mózgu.
6. *Long-term memory* – aby powtarzać, trzeba pamiętać. Większość wspomnień zamazuje się w mózgu w ciągu kilku minut, jednak te, które przetrwają ten okres, z czasem mogą się wzmacniać. Sposobem na wzmacnianie informacji zapisanej w pamięci długotrwałej jest stopniowe jej wprowadzanie oraz powtarzanie w określonych interwałach.
7. *Sleep* – dobry sen poprawia zdolności umysłowe. Potrzeba snu wynika z reakcji chemicznych mózgu, a popołudniowa drzemka jest naturalną potrzebą człowieka. Brak snu osłabia uwagę, funkcje organizmu, pamięć, negatywnie wpływa na nastrój, umiejętność rozumowania i zdolności fizyczne.
8. *Stress* – zestresowane mózgi uczą się gorzej. Stres sprawia, że mózg skupia się wyłącznie na krótkookresowych zadaniach, a chroniczny stres niszczy komórki mózgu (hipokampu), negatywnie wpływając na zdolności uczenia się i zapamiętywania.
9. *Sensory integration* – stymuluj wiele zmysłów. Zmysły są stworzone do tego, by z sobą współpracować (przykładowo, widzenie wzmacnia słyszenie), co oznacza, że najlepiej się uczymy, stymulując wiele zmysłów w tym samym momencie. Budowa mózgu sprawia, że zapach ma niezwykle silną przywoływanie wspomnień.
10. *Vision* – zmysł wzroku jest najważniejszy. Zmysł wzroku absorbuje około 50% zasobów naszego mózgu – najlepiej uczymy się i zapamiętujemy poprzez obraz, a nie słowo mówione lub pisane.

11. *Gender* – mózgi kobiet i mężczyzn są różne. Widać wyraźne różnice w strukturze i biochemii mózgów obu płci. Kobiety inaczej niż mężczyźni reagują na stres – pamiętają emocje, podczas gdy mężczyźni zapamiętują sens danego zdarzenia.
12. *Exploration* – z natury jesteśmy odkrywcami. Dzieci są modelowym przykładem sposobu, w jaki się uczymy: nauka nie polega na pasywnej reakcji na bodźce, lecz na aktywnym wchodzeniu w interakcję z nimi poprzez obserwowanie, stawianie hipotez, eksperymentowanie i wyciąganie wniosków.

LBC a brain rules

Jako projektanci procesu edukacyjnego nie mamy wielkiego wpływu na pracę mózgu osób szkolonych. Oczywiście możemy w działaniach rozwojowych przewidzieć aktywność fizyczną, ale w regule pierwszej nie chodzi o to, żeby osoba szkolona ruszała się podczas lekcji, lecz by była osobą aktywną – uprawiała jakiś sport, chodziła na spacer, regularnie jeździła na rowerze itp. Bycie aktywnym, eliminowanie stresu, wysypianie się – do tego możemy tylko namawiać osoby uczestniczące w procesie rozwojowym.

Jednak projektując proces edukacyjny, trzeba mieć na uwadze zasady pracy mózgu. Oto tabela, która odnosi się do tych aspektów pracy mózgu, na które możemy oddziaływać.

Nr	Reguła	Postulaty	Przykładowe karty LBC
3	Każdy mózg jest inaczej uzwojony	Dąż do realizacji działań rozwojowych w jak najmniejszych grupach; stosuj mechanizmy, które pozwalają na indywidualizację procesu rozwojowego (np. e-szkolenia lub inne rozwiązania techniczne, które dopasują swój poziom i zakres do indywidualnych preferencji i oczekiwań osób szkolonych)	Szkolenie e-learningowe, Hipermedia
4	Nie zwracamy uwagi na nudne rzeczy	Osadzaj nowe informacje w kontekście znanych i przyswojonych wcześniej; rozbudź zainteresowanie poprzez niecodzienne skojarzenia; oddziałuj na emocje; nim wejdiesz w detale, pokaż znaczenie danego komunikatu dla jego odbiorcy; skupiaj przekaz edukacyjny na jednej rzeczy w jednym momencie; dziel działania edukacyjne na krótkie, maksymalnie dziesięciominutowe sekcje; szukaj czegoś, co pobudzi emocje, które wzmocnią zaangażowanie i zainteresowanie odbiorców	Wizualizacja, Film, Pigułka wiedzy, Wyjaśnienie, Gra, Metafora, Refleksja, Historia, Wideo na żądanie, Wirtualny świat
5	Aby pamiętać, trzeba powtarzać	Staraj się umożliwić kodowanie informacji w mózgach szkolonych osób w sposób jak najbardziej wielowątkowy i odnoszący się do wielu aspektów (perspektyw patrzenia na dane zjawisko, zmysłów zaangażowanych w jego postrzeganie itp.)	Powtarzanie, Metafora, Notowanie, Ćwiczenie, Odgrywanie roli, Ucz nauczyciela
6	Aby powtarzać, trzeba pamiętać	Pamiętaj o krzywej zapomnienia – chcąc sprawić, by uczeń zapamiętał daną informację, spraw, by ją kilka razy powtórzył; jej ciągłe pamiętanie wymaga kolejnych, coraz rzadszych powtórek	Powtarzanie, Notowanie, Ćwiczenie, Ucz nauczyciela

9	Stymuluj wiele zmysłów	Stosuj podejście multimedialne – uczymy się lepiej, wykorzystując w tym samym momencie (a nie jedno po drugim) słowa i obrazy, i wtedy gdy obrazy i słowa są blisko siebie na ekranie (a nie w oddaleniu od siebie); skracaj przekaz – uczymy się lepiej, kiedy skupiamy uwagę na najważniejszych rzeczach (zamiast przyswajania masy informacji); stosuj narrację do animacji – uczymy się lepiej, słuchając wyjaśnienia do animacji bądź filmu (a nie czytając go z ekranu)	Historie multimedialne, Gra, Multimedia, Odgrywanie roli, Szkicowanie, Wycieczka, Wideo na żądanie, Wirtualny świat
10	Zmysł wzroku jest najważniejszy	Stosuj obrazy – zwracamy szczególną uwagę na kolor, orientację obiektów, ich rozmiar oraz obiekty w ruchu; stosuj animacje komputerowe; przekazuj treści poprzez obrazy (emocje!) i wykresy (bardziej zrozumiałe zależności!); zmień prezentację PowerPoint na takie, które mówią językiem emocji przekazywanym poprzez obrazy	Wizualizacja, Film, Mapa myśli, Animacja, Infografika, Wirtualny świat
12	Z natury jesteśmy odkrywcami	Pozwalaj odkrywać – stosuj mechanizmy rozwojowe, które zaspokajają nasze naturalne potrzeby samodzielnego odkrywania zależności, uczenia się na błędach, dochodzenia do własnych konkluzji	Eksperymentowanie, Mapa odkrywców, Ekspozycja, Gra, Infografika, Uczenie projektowe, Refleksja, Odgrywanie roli, Zadanie zespołowe, Wycieczka, Wirtualny świat, Poszukiwanie skarbów

W ostatniej kolumnie tabeli przedstawiono tylko przykłady kart, które mogą stymulować uczenie zgodnie z poszczególnymi regułami. Warto za każdym razem inspirować się całą ich talią, szukając dróg realizacji doskonałego procesu rozwojowego.

Model ADDIE

Przypomnienie¹⁹

ADDIE to usystematyzowany model opisujący w pięciu krokach projektowanie procesu edukacyjnego lub rozwojowego. Krokami tymi są:

1. *Analysis* (analiza). Na tym etapie określa się wyzwania rozwojowe i wyznacza cele, rozważa się również wszystkie uwarunkowania projektowe: potrzeby i specyfikę grupy docelowej, środowisko rozwojowe, bariery wejścia – czynniki, które mogą być przeszkodą w realizacji procesu rozwojowego, dostępną infrastrukturę, harmonogram oraz budżet.
2. *Design* (projektowanie). Na tym etapie uszczegóławia się cele oraz rozbija je na drobniejsze, spisuje się (w postaci ustrukturalizowanych szkiców, mapy myśli, notatek, specyfikacji itp.) szczegółowe wytyczne dotyczące formy projektowanego procesu oraz wszystkich wykorzystywanych w nim materiałów i rozwiązań.
3. *Development* (opracowanie). Na tym etapie, opierając się na wytycznych z fazy projektowania, przygotowuje się wszystkie zasoby niezbędne do realizacji procesu, np. dokonuje się transferu wiedzy do nauczycieli, opracowuje treści, które będą wykorzystywane podczas procesu, wytwarza materiały (tradycyjne, elektroniczne), buduje niezbędną infrastrukturę.

¹⁹ Na podstawie: Walter Dick, Lou Carey, *The Systematic Design of Instruction*, Harper Collins, New York 1996.

4. *Implementation* (wdrożenie). Na tym etapie plan (opracowany w fazie projektowania) jest wdrażany w życie (dzięki zasobom przygotowanym na etapie opracowania).
5. *Evaluation* (ocena). Na tym etapie ocenia się proces, a ocena ta może mieć postać kształtującą lub sumującą. Ocena kształtująca (*formative assessment*) jest prowadzona na każdym z poprzednich etapów procesu poprzez różnego rodzaju uzgodnione mechanizmy, narzędzia, normy i procedury. Ocena sumująca (*summative assessment*) jest realizowana po uruchomieniu procesu przez jego beneficjentów poprzez mechanizmy testowania nabywanych umiejętności oraz informację zwrotną. Obie metody oceny powinny być podstawą ewentualnych modyfikacji zaprojektowanego procesu.

LBC a model ADDIE

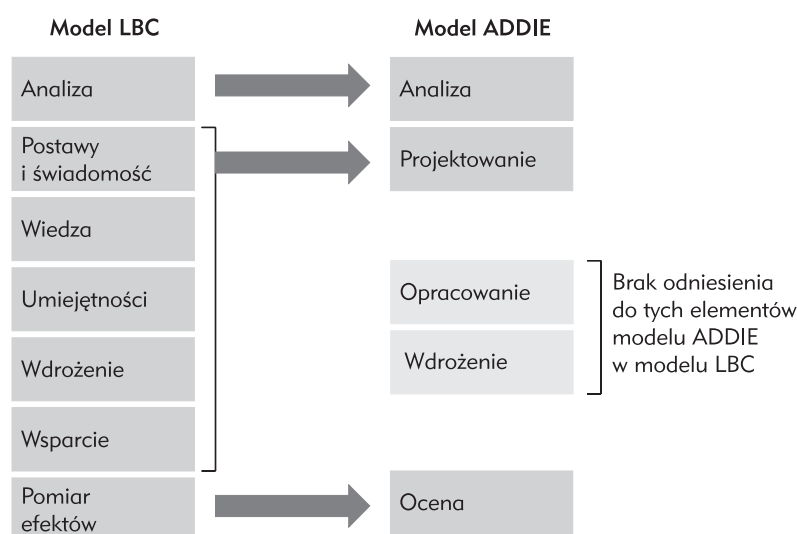
Celem pracy edukatora (projektanta procesów rozwojowych) na drugim etapie w modelu ADDIE jest wymyślenie i opisanie optymalnego procesu edukacyjnego lub rozwojowego. LBC może pomóc w obu tych zadaniach.

Zaprojektowanie optymalnego procesu wymaga wiedzy dotyczącej możliwie pełnej palety dostępnych metod. Wymaga również pamiętania o nich w trakcie prac nad kształtem procesu oraz świadomości ich specyfiki. Jest to trudne – metod jest wiele, każda może być stosowana na wiele różnych sposobów i w różnych kontekstach.

LBC pozwala usystematyzować myślenie na dwóch poziomach. Po pierwsze, daje uporządkowany model siedmiu warstw skupiający uwagę edukatora na siedmiu kluczowych zagadnieniach procesu rozwojowego. Po drugie, daje edukatorowi talię kart pozwalającą na łatwe przyporządkowanie różnych form edukacyjnych do poszczególnych warstw oraz rozważenie sensu ich zastosowania.

Warto zauważyć, że model ADDIE w kilku elementach pokrywa się z metodą LBC. Etap analizy występuje w obu modelach i w obu znaczy to samo. W obu modelach podobnie jest rozumiana ocena efektów. Inne znaczenie ma natomiast etap wdrożenia – w modelu ADDIE etap ten ma charakter projektowy, a w metodzie LBC jest to proces, który prowadzi do transferu wiedzy lub umiejętności do praktyki zawodowej (w edukacji szkolnej zaś jest to trwale pozyskanie wiedzy albo umiejętności przez studenta lub ucznia).

Oto porównanie obu modeli.

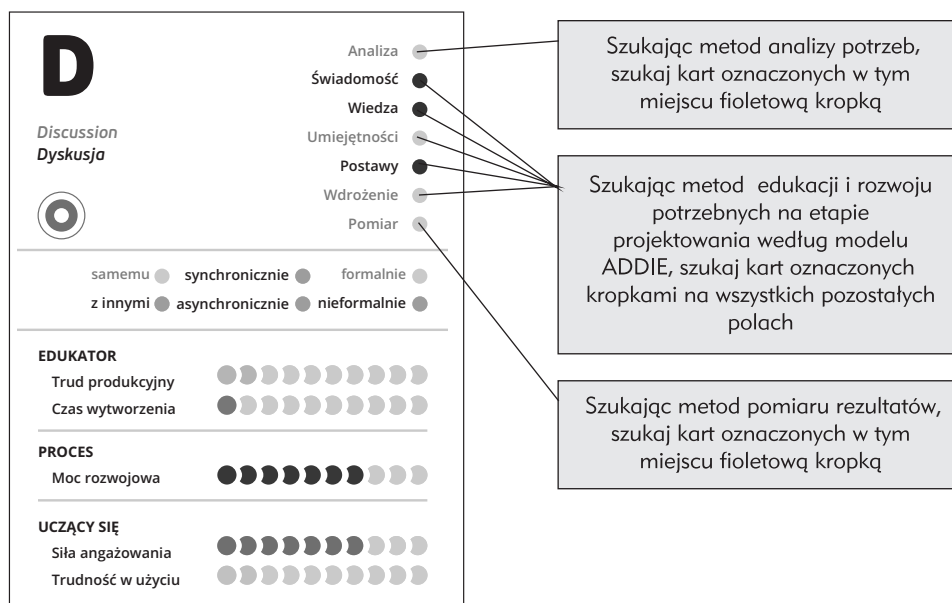


LBC jako inspiracja dla wybranych etapów modelu ADDIE

Talia kart LBC może wydatnie wesprzeć edukatora w projektowaniu procesu rozwojowego zgodnie z modelem ADDIE. Etap analizy, etap projektowania i etap oceny są bowiem uwzględnione w metodzie LBC – odpowiednio wybrane karty mogą pomóc sięgnąć do optymalnych form oraz skutecznie je zaimplementować.

Aby znaleźć formy zalecane na etapie analizy, projektowania oraz oceny (w rozumieniu modelu ADDIE), należy przeczytać to, co znajduje się w prawym górnym rogu rewersu kart.

Oto schemat doboru kart.



Cykl Kolba²⁰

Przypomnienie

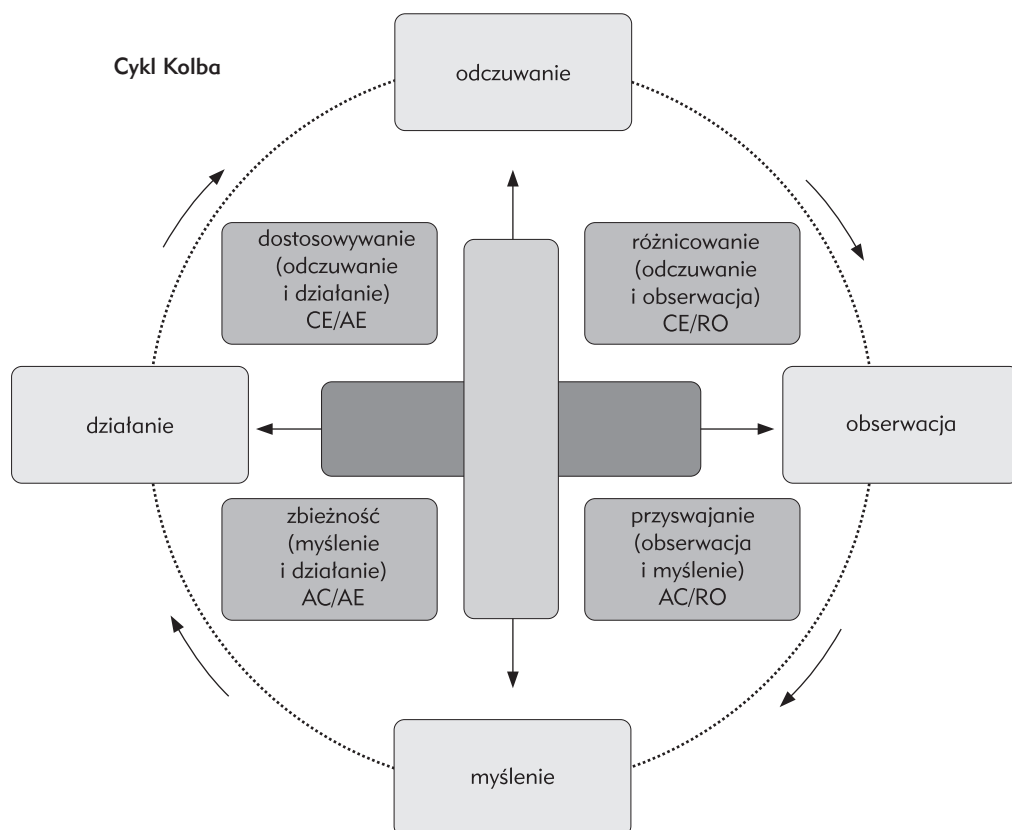
Cykl Kolba jest metodą uczenia przez doświadczenie. Metoda ta zakłada postawienie osoby szkolonej w jakiejś sytuacji, z którą szkolony musi sobie poradzić na podstawie własnych doświadczeń i w dużym stopniu samodzielnie. Warto zauważyć, że w wypadku osób dorosłych uczenie przez doświadczenie (lub uczenie w odniesieniu do dotychczasowych doświadczeń) przynosi znacznie lepsze rezultaty niż uczenie poprzez wykorzystanie biernych mechanizmów (takich jak wykład).

Forma ta doskonale się sprawdza przy szkoleniu z zakresu nowych umiejętności – głównie umiejętności interpersonalnych. Celem jest oczywiście lepsze przyswojenie danej kompetencji poprzez doskonalsze jej zrozumienie dzięki praktycznemu, „doświadczalnemu” ujęciu procesu.

W metodzie opracowanej przez Davida Kolba wyróżnia się cztery etapy uczenia:

²⁰ <http://cjl.csj.ualberta.ca/index.php/cjlt/article/view/496/227> (dostęp 7.07.2015).

- Etap I – konkretne doświadczenie (*concrete experience* – CE). Na tym etapie uczestnicy procesu doświadczają jakichś sytuacji bądź zdarzeń, starając się jednocześnie obserwować siebie w tym doświadczeniu. Możliwe jest też przywołanie jakiegoś doświadczenia osoby szkolonej z przeszłości.
- Etap II – refleksyjna obserwacja (*reflective observation* – RO). Podczas etapu drugiego osoby szkolone uświadamiają sobie mechanizmy, które kierują zachowaniami, dzielą się z innymi swoimi wnioskami oraz omawiają własne opinie oparte na przeżytym doświadczeniu. Podczas moderowanej dyskusji trener powinien stymulować samodzielne dochodzenie do wniosków poprzez odpowiednie działania o charakterze facylitacyjnym.
- Etap III – generalizacja (*abstract conceptualization* – AC). Opierając się na doświadczeniu i autorefleksji, osoba szkolona przy wsparciu trenera konfrontuje swe wnioski z teorią. Podczas podsumowania dyskusji trener nazywa wnioski i odnosi je do podwalin teoretycznych stanowiących przedmiot procesu rozwojowego.
- Etap IV – aktywne eksperymentowanie (*active experimenting* – AE). Na tym etapie ćwiczone są nabywane umiejętności stanowiące praktyczne zastosowanie przedstawionych w poprzednim etapie teorii. Podczas ćwiczeń osoby szkolone eksperymentują, a trener dokonuje odpowiednich korekt zachowań. Eksperymenty podejmowane na tym etapie mogą jednocześnie być pierwszym krokiem (doświadczenie) rozpoczynającym kolejny cykl działań rozwojowych zgodnych z modelem Kolba.



Źródło: <http://ruspat.wordpress.com/tag/kolb-learning-styles/> (dostęp 7.07.2015).

W procesie uczenia się można wyróżnić cztery podstawowe czynności²¹:

- 1) odczuwanie (*feeling*),
- 2) obserwacja (*watching*),
- 3) myślenie (*thinking*),
- 4) działanie (*doing*).

Kombinacja tych czterech czynności tworzy cztery różne style uczenia się:

- 1) dostosowywanie (*accomodating*), na które składa się para czynności – odczuwanie i działanie,
- 2) różnicowanie (*diverging*), na które składa się para czynności – odczuwanie i obserwacja,
- 3) przyswajanie (*assimilating*), na które składa się para czynności – obserwacja i myślenie,
- 4) zbieżność (*converging*), na które składa się para czynności – myślenie i działanie.

Klasycznym podejściem do realizacji procesu rozwojowego opartego na cyklu Kolba jest rozpoczęcie od etapu I. Moment rozpoczęcia procesu jest jednak bardzo uzależniony od indywidualnych preferencji związanych ze stylami uczenia się. W każdym wypadku ważne jest jednak, aby cykl został zamknięty (a więc aby przynajmniej raz wszystkie jego etapy zostały zrealizowane).

LBC jako inspiracja do realizacji szkolenia opartego na cyklu Kolba

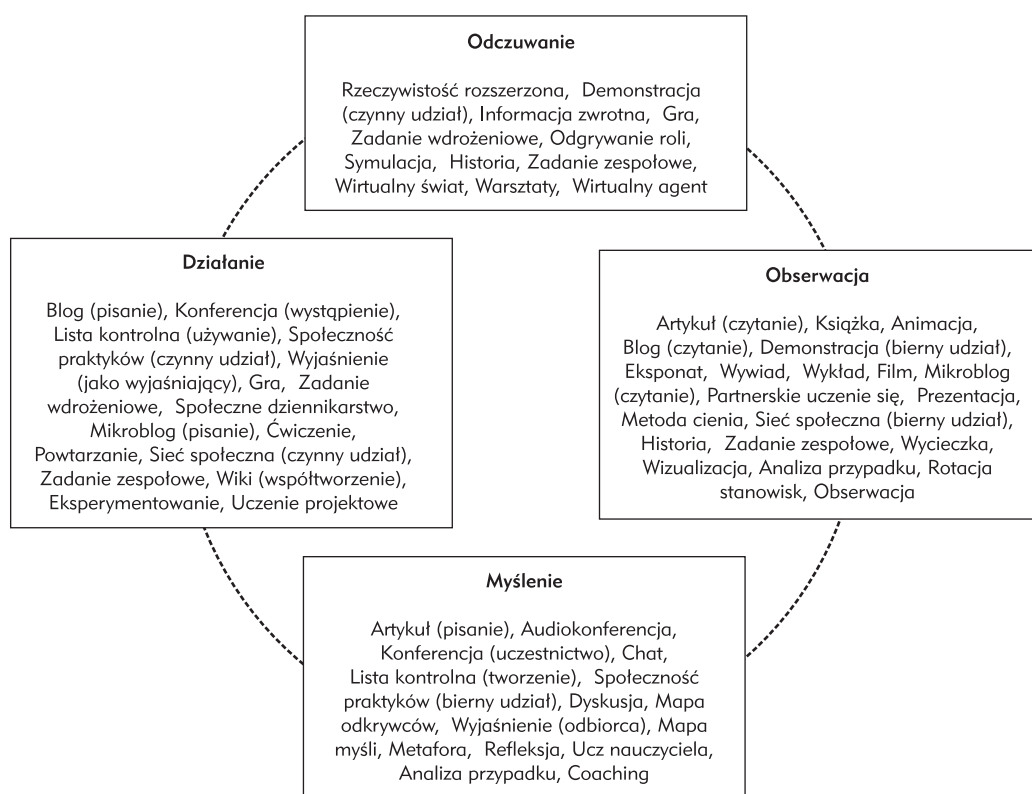
W każdym z etapów cyklu Kolba można zastosować wiele elementów wspierających rozwój – ich adekwatność jest silnie uzależniona od celu rozwojowego, specyfiki grupy docelowej, możliwości zastosowania poszczególnych technik itp.

W wypadku jednokrotnego stosowania cyklu Kolba różnorodność elementów nie jest najważniejsza – zgodnie z zasadą upraszczania (KISS, brzytwa Ockhama) warto wtedy stosować najprostsze mechanizmy, takie jak odgrywanie ról (etap I), refleksja (etap II), seminarium z moderowaną dyskusją (etap III) oraz ponowne odgrywanie ról (etap IV). Jeśli cykl Kolba jest powtarzany wielokrotnie, warto (zgodnie z modelem *flow*) wprowadzić nowe elementy, które nie tylko przełamają powtarzalność zastosowanego schematu szkoleniowego, ale również zwiększą zaangażowanie jego uczestników.

Popatrzmy na poniższy schemat i zwróćmy uwagę na przykładowe elementy rozwojowe, które można zastosować w odniesieniu do poszczególnych stylów uczenia się według Kolba. Kilka z nich znajduje się na dwóch lub nawet trzech polach – jest to uzależnione od sposobu wykorzystania danego elementu (przykładowo, czytanie bloga może być elementem stymulującym obserwację, a jego pisanie – elementem stymulującym działanie)²².

²¹ Na podstawie: <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/11/id/189> (dostęp 7.07.2015).

²² Wiele kart przedstawia elementy rozwojowe, które mogą być wykorzystane w sposób bierny (jako odbiorca) lub czynny (jako nadawca). Podczas projektowania procesu rozwojowego trzeba pamiętać o tym dualizmie i starać się jak najadekwatniej wykorzystać dany element.



Taksonomia Blooma²³

Przypomnienie

Taksonomia Blooma jest klasyfikacją celów nauczania, która dzieli je na trzy sfery: poznawczą (kognitywną), psychomotoryczną i emocjonalną (afektywną). Sfera poznawcza odnosi się głównie do wiedzy, sfera emocjonalna – do zdolności i postaw, sfera psychomotoryczna zaś – do umiejętności dotyczących zachowań i wymagających koordynacji, związanych z wykonaniem określonych czynności.

W każdej z tych trzech sfer Benjamin Bloom (oraz grupa kontynuatorów jego prac) definiuje szereg kategorii odnoszących się do kolejnych poziomów zaawansowania związanych z przyswojeniem wiedzy (sfera poznawcza), kształtowaniem się zdolności i postaw (sfera emocjonalna) lub nabywaniem umiejętności (sfera psychomotoryczna).

W sferze poznawczej kategorie te to:

- 1) pamiętanie,
- 2) rozumienie,
- 3) zastosowanie,
- 4) analizowanie,
- 5) ocenianie,
- 6) tworzenie.

W sferze psychomotorycznej kategorie te to:

- 1) percepcja (postrzeganie),
- 2) gotowość do działania (nastawienie),
- 3) reagowanie kierowane (naśladownictwo i uczenie się metodą prób i błędów),

²³ Na podstawie: <http://www.jankowskit.pl/metodyka-nauczania/taksonomia-blooma.html> (dostęp 7.07.2015).