

MODUŁ I

ANDRAGOGIKA, CZYLI JAK UCZYĆ DOROSŁYCH?

1

Wstęp

Kurs, który oddajemy w Twoje ręce, ma dostarczyć Ci wiedzy i umiejętności potrzebnych do pełnienia funkcji trenera w programie *Aktywna edukacja* prowadzonym w ramach projektu „Wdrożenie podstawy programowej kształcenia ogólnego w przedszkolach i szkołach” współfinansowanego ze środków UE, realizowanego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji (lider programu) oraz Centrum Edukacji Obywatelskiej (partner).

Pilotaż programu odbył się w 2012/2013 roku. W ramach rządowego programu *Cyfrowa Szkoła* 400 szkół podstawowych z całego kraju wyposażono w sprzęt komputerowy. W trakcie tej edycji programu wypracowano rozwiązania organizacyjne i dobre praktyki, które będziemy wykorzystywać w latach tej i kolejnej edycji.

Twoją rolą będzie przygotowywanie moderatorów do realizowania ich zadań w projekcie:

- moderowania stacjonarnych spotkań z nauczycielami koordynatorami lub dyrektorami tzw. zespołów wymiany doświadczeń. Celem tego działania będzie prowadzenie spotkań (konkretnych form szkoleniowych) z nauczycielami w taki sposób, aby zaangażować wszystkich uczestników i zachęcić ich do dzielenia się swoją wiedzą oraz doświadczeniem.
- mentorowania na kursach e-learningowych. Celem tego działania będzie przede wszystkim udzielanie uczestnikom pisemnej informacji zwrotnej dotyczącej zadań, które wykonają i opiszą.

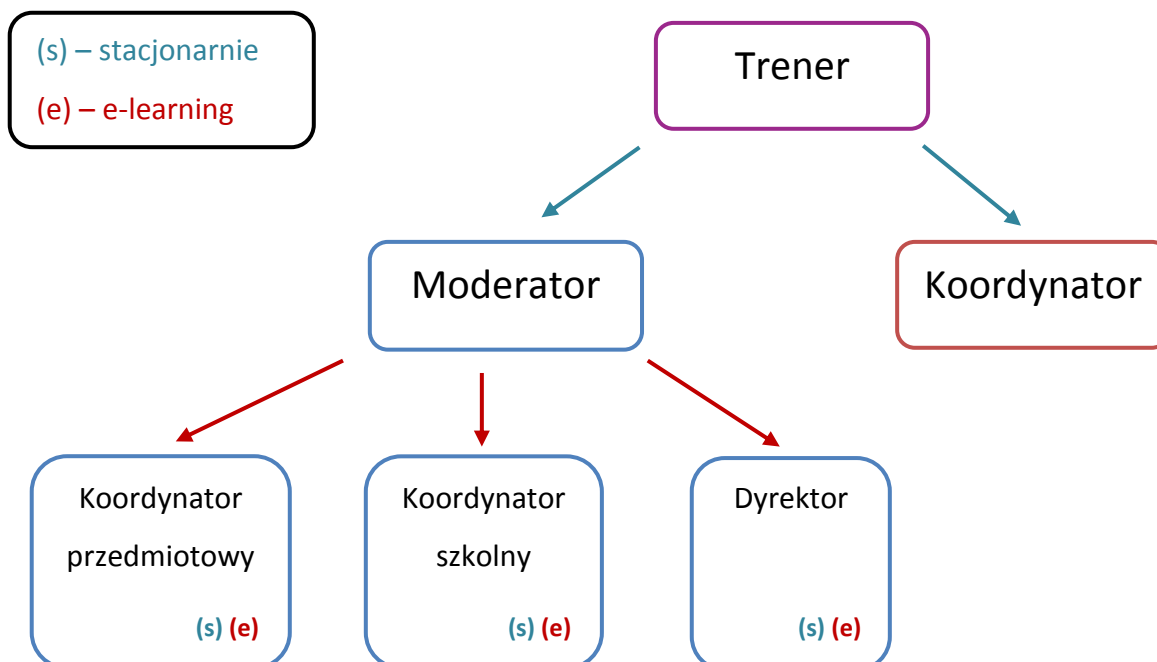
Głównymi beneficjentami działań edukacyjnych w projekcie są koordynatorzy i dyrektorzy. To do nich skierowane są spotkania stacjonarne, kursy e-learningowe. Szkolenia i kursy prowadzone dla Was – trenerów oraz dla moderatorów mają wesprzeć koordynatorów i dyrektorów w realizacji ich zadań. Wiedzę i umiejętności zdobyte podczas kursu

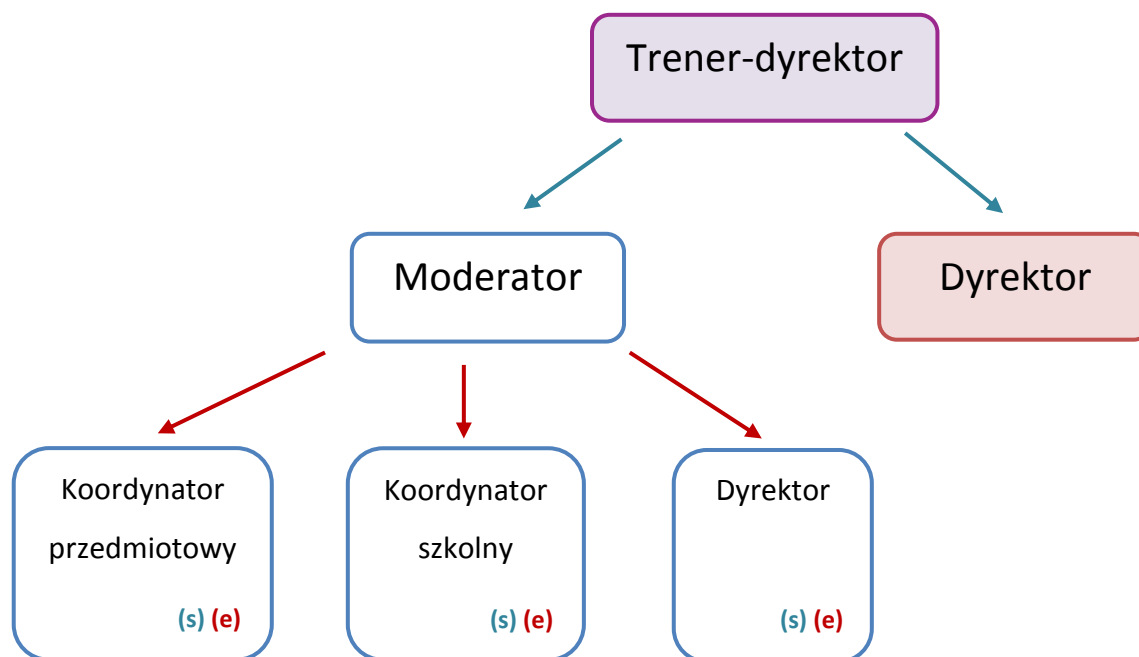
e-learningowego i szkoleń stacjonarnych będą przekazywać innym nauczycielom ze swoich szkół oraz wykorzystywać w trakcie prowadzenia lekcji.

Kurs jest uzupełnieniem Szkoły Trenerów, która odbywa się w formie stacjonarnych sesji warsztatowych poświęconych różnym aspektom pracy trenera. Do zadań rozwojowych trenera, obok ukończenia kursu i Szkoły Trenerów, należy zapoznanie się z kursami dla koordynatorów i moderatorów, bez obowiązku wykonywania zadań. Trener ma zdobyć taką samą wiedzę jak osoby, które będzie szkolił, co ułatwi mu późniejsze prowadzenie warsztatów.

Obecny kurs będzie przypominał i uzupełniał najważniejsze zagadnienia ze Szkoły Trenerów. Natomiast jego najistotniejszą częścią będą zadania wdrożeniowe, które będą wymagały praktycznego użycia przekazanej wiedzy i umiejętności.

Poniżej zamieszczamy schemat wsparcia w projekcie. Podrzędne pole diagramu wskazuje na osobę, która otrzymuje bezpośrednie wsparcie od osoby wskazanej w nadrzędnym diagramie oraz rodzaj wsparcia.





Jak widać na powyższych diagramach, w programie mamy dwie grupy trenerów – dyrektorów szkół i nauczycieli. Pierwsza pracuje (zarówno na kursach stacjonarnych, jak i e-learningowych) z dyrektorami i moderatorami, druga z moderatorami oraz koordynatorami. Z naszych doświadczeń wynika, że dyrektorom – uczestnikom kursu – łatwiej współpracuje się z trenerami, którzy również są lub byli dyrektorami ze względu na wspólne doświadczenia zawodowe. Tych z Was, którzy są dyrektorami zaprosimy do prowadzenia zespołów wymiany doświadczeń dyrektorów oraz opieki nad tą grupą na platformie internetowej.

Moderatorzy będą prowadzili spotkania stacjonarne zespołów wymiany doświadczeń koordynatorów, a także będą wspierali ich rozwój, podczas kursów e-learningowych.

Na czym polega specyfika nauczania dorosłych?¹

Proces uczenia się jest bardzo podobny w przypadku osób dorosłych i dzieci, zwłaszcza gdy weźmiemy pod uwagę nasze mechanizmy poznawcze i sposób przyswajania nowej wiedzy i umiejętności. Najnowsze odkrycia neurobiologii dotyczące funkcjonowania mózgu i odkrycia psychologii rozwojowej zdają się najbardziej wspierać teorie konstruktywizmu i socjokonstruktywizmu, nurtów dydaktycznych reprezentowanych m.in. przez Wygotskiego i Piageta. Zainteresowanych odsyłamy do artykułu Stanisława Dylaka:

<http://www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja.pdf>

oraz artykułu Jacka Strzemiecznego i Danuty Sterny:

http://www.npseo.pl/data/various/files/sterna_strzemieczny.pdf

Nauczanie ludzi dorosłych ma swoją specyfikę, którą warto uwzględnić, jeśli chce się w efektywny sposób prowadzić szkolenia.

Specyfika ta wynika z gromadzonego przez lata bagażu doświadczeń, wiedzy, przekonań, stereotypów oraz rutynowych zachowań. To one powodują, że ludziom dorosłym jest czasami trudniej zdobywać nową wiedzę i umiejętności, szczególnie gdy wiąże się to z weryfikacją dotychczasowego obrazu świata i oduczaniem się silnych nawyków myślenia i reagowania.

Sam łatwo zauważysz te zależności. Wystarczy, że przypomnisz sobie jakąś sytuację, w której ktoś próbował Ciebie, dorosłego, czegoś nauczyć. To może być na przykład jedno ze szkoleń dla rady pedagogicznej. Przypomnij sobie, jak się wtedy czułeś, w jaki sposób reagowałeś na przekazywaną Ci wiedzę, czy łatwo było Ci skoncentrować się na przekazywanych treściach, czy próbowałeś z nimi polemizować, jak odbierałeś osobę prowadzącą, czy chętnie zabierałeś głos w dyskusji, odpowiadałeś na zadawane pytania?

¹ Moduł opracowany na podstawie: Jarosław Holwek, *Prowadzenie warsztatów szkoleniowych. Podręcznik trenera biznesu*, Rozdziały IV-VII, Wydawnictwo HELION, Gliwice 2012.

Jak zatem nauczać osoby dorosłe w sposób efektywny? Warto zdawać sobie sprawę z najważniejszych problemów oraz zasad, których konsekwentne wdrażanie przyczyni się do zwiększenia efektywności procesu edukacyjnego.

Główne problemy w nauczaniu dorosłych to:

- korzystanie z nowej wiedzy przez pryzmat wiedzy już nabytej oraz wyrobionych nawyków i przekonań;
- lęk przed oceną, która może podważyć budowany do tej pory wizerunek i związane z nim poczucie tożsamości;
- opór przed nowymi rozwiązaniami, które mogą podważyć dotychczasowy dorobek, przekonania o sobie i otaczającym świecie oraz sposób funkcjonowania;
- trudności w zmianie rutyn i przyzwyczajeń.

Oczywiście, zjawiska te mogą dotyczyć również dzieci i młodzieży, niemniej jednak pogłębiają się one z wiekiem. Dziecko, które pielęgnuje w sobie jakieś przekonanie na temat siebie i świata oraz które wpadło w jakąś rutynę postępowania, np. przez trzy lata, będzie miało mniejszy problem z dokonaniem zmiany w tych obszarach niż osoba dorosła, która te same elementy utrzymywała przez dwadzieścia lat.

Warunki efektywnego nauczania dorosłych

Malcolm Knowles², jeden z najważniejszych przedstawicieli andragogiki, dziedziny zajmującej się nauczaniem dorosłych zauważył, że dorośli, żeby mogli się efektywnie uczyć, powinni spełnić kilku warunków:

- sami chcą decydować, czego chcą się uczyć oraz brać za to odpowiedzialność,
- chcą wiedzieć, dlaczego potrzebują się uczyć,
- chcą i potrzebują się uczyć poprzez doświadczenie,
- podchodzą do uczenia się, jak do rozwiązywania problemów,

² Malcolm Knowles, *Modern Practice of Adult education. Andragogy versus Pedagogy*, Assosiated Press, New York, 1972, za: Roksana Neczaj, Katarzyna Turek, *Organizacja procesu dydaktycznego szkoleń*, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, 2005. http://www.fundacja.edu.pl/organizacja/_referaty/43.pdf

- uczą się najlepiej, gdy temat szkolenia jest dla nich wartością bezpośrednią (będzie to wyjaśnione w dalszej części modułu).

Dlatego też szczególnie ważne jest powiązanie procesu edukacji z zainteresowaniami, potrzebami, interesem uczestników szkoleń, skorelowanie oferowanej wiedzy i umiejętności z ich osobistymi doświadczeniami w danej dziedzinie oraz nastawienie na efekt, w postaci możliwości natychmiastowego wykorzystania nabytej wiedzy i umiejętności w realiach pracy lub życia.

Wskazówki dla trenerów

Z opisanych doświadczeń wynikają bardzo poważne implikacje dla twórców i realizatorów szkoleń dla dorosłych, takie jak:

1. Oparcie szkoleń o realne potrzeby uczestników.
2. Jasność celów i intencji trenera.
3. Budowanie bezpiecznej i partnerskiej relacji.
4. Bazowanie na przykładach z życia uczestników.
5. Nauczanie poprzez doświadczenie.

1. Oparcie szkoleń o realne potrzeby uczestników

Wiemy że dorośli uczą się najlepiej, gdy temat szkolenia jest dla nich wartością bezpośrednią. To oznacza, że trener będzie najbardziej skuteczny, jeśli pozna, co dla uczestników szkolenia stanowi taką wartość. Przed ułożeniem programu szkolenia powinien więc sprawdzić:

- jakie tematy są dla uczestników interesujące,
- z jakimi problemami się borykają,
- jakie są ich cele i zadania,
- jakich umiejętności potrzebują, żeby się wywiązywać z nałożonych zadań.

Sam jesteś nauczycielem, więc będzie Ci łatwiej zrozumieć swoich uczestników, nazwać ich oczekiwania i potrzeby.

Trener powinien wsłuchiwać się podczas szkoleń, na bieżąco, w potrzeby grupy. Choćby po to, żeby wiedzieć, które fragmenty kursu są dla niej ważniejsze, a które mniej ważne, a na co powinien położyć główne akcenty.

2. Jasność celów i intencji trenera/trenerki

Jeżeli dorośli chcą wiedzieć, dlaczego potrzebują się uczyć, trener/trenerka musi być na szkoleniu maksymalnie czytelny. Powinien/powinna:

- jasno nazywać cele i intencje szkolenia,
- zapowiadać kolejne aktywności oraz wytłumaczyć, czemu one służą i jak mają się do potrzeb i specyfiki pracy uczestników,
- wyjaśniać uczestnikom, dlaczego zdecydował się na taką, a nie inną formę prowadzenia zajęć,
- wytłumaczyć logiczne związki pomiędzy poszczególnymi częściami szkolenia.

3. Budowanie bezpiecznej i partnerskiej relacji

Skoro dorośli sami chcą decydować, czego chcą się uczyć oraz brać za to odpowiedzialność, a jednocześnie obawiają się oceny i podważania dotychczasowego dorobku, trener powinien stworzyć takie warunki współpracy, żeby uczestnicy szkoleń byli traktowani jak partnerzy oraz żeby mieli wysokie poczucie bezpieczeństwa.

Partnerską, bezpieczną relację buduje się poprzez:

- język prowadzącego, wolny od protekcyjnych komunikatów (ocen, pouczeń, moralizatorstwa),
- stymulowanie dyskusji, wymiany doświadczeń,
- dawanie wyborów, uznanie prawa do własnego zdania, pamiętając jednak zawsze o celach szkolenia,
- uwzględnianie potrzeb,
- współdecydowanie (zawieranie kontraktów na zasady, które mają obowiązywać na szkoleniu, umów, wspólne rozwiązywanie problemów, wspólne decyzje),
- dyskrecję, rozumianą jako niewynoszenie informacji ze szkolenia na zewnątrz bez wiedzy i zgody uczestników,
- dbanie o przyjazną atmosferę i konstruktywny sposób komunikowania się uczestników.

To może być trudne zadanie dla trenera – nauczyciela, ponieważ nasz system edukacji wymusza na pedagogach ciągłe ocenianie uczniów. Często do tego dochodzą zwyczaje panujące w danej placówce, gdzie szczególnie ważne są dyscyplina podczas lekcji i posłuch nauczyciela wśród uczniów.

Takie przyzwyczajenia mogą być bardzo silne i będzie potrzebne dużo determinacji i samokontroli, aby zapanować nad nimi podczas szkoleń z dorosłymi.

4. Bazowanie na przykładach z życia uczestników

Jeżeli dorośli chcieliby widzieć w szkoleniu wartość bezpośrednią, czyli coś, co można od razu wdrożyć do swojej pracy i zobaczyć efekt, powinni jak najczęściej widzieć przełożenie nowej wiedzy i umiejętności na swoją rzeczywistość. To oznacza, że trener powinien podawać jak najczęściej podawać przykłady, które wiążą się z życiem uczestników, dostosowywać wszelkie proponowane narzędzia i pomysły do ich pracy oraz prowadzić trening i studia przypadków w oparciu o sytuacje, które ich dotyczą. Po szkoleniu uczestnicy nie będą musieli zastanawiać, jak przełożyć abstrakcyjną teorię na swoją praktykę, gdyż będą mieli do wykorzystania gotowe, mało tego, przetrenowane na realnych przykładach, nowe sposoby postępowania.

Jest ważne, żeby nauczyciele uczyli się na szkoleniu tego, co będzie miało odniesienie do ich rzeczywistości szkolnej, żeby widzieli przełożenie zdobywanej wiedzy na codzienną praktykę nauczycielską – na pracę z uczniami oraz na współpracę z innymi nauczycielami. Stąd bardzo cenne będą wszelkie przykłady z życia szkolnego, nawiązania do codziennej pracy nauczycieli.

5. Nauczanie poprzez doświadczenie

Jeżeli dorośli chcą i potrzebują się uczyć poprzez doświadczenie, a do uczenia się podchodzą jak do rozwiązywania problemów, trener powinien przeprowadzić warsztaty w taki sposób, żeby umożliwić im eksperymentowanie, doświadczanie nowych umiejętności, jak również stymulować ich często do myślenia i samodzielnego rozwiązywania zadań i problemów.

Do tego najbardziej nadają się warsztatowe formy szkolenia, czyli takie, w których większość aktywności jest po stronie uczestników. Jedną z najbardziej efektywnych form

warsztatowych jest trening, na którym uczestnicy są aktywni, ale w specyficzny sposób. Podobnie jak na treningu sportowym doświadczają użycia nowej wiedzy i umiejętności w praktyce, rozwiązując zadania, czy też biorąc udział w zainscenizowanych sytuacjach symulujących realia pracy.

Dzięki takiej formie pracy trener może w prosty sposób nawiązywać do wiedzy i doświadczenia uczestników oraz łączyć je z nowymi umiejętnościami, a uczestnicy mogą łatwo się wyżyć swoich nawyków, które determinują ich postępowanie i przekonania

Być może uczestniczyłeś kiedyś w szkoleniu, podczas którego nauczyciele nie chcieli zabierać głosu, wypowiadać się na forum, brać udziału w proponowanych ćwiczeniach. Wszyscy namawiali prowadzącego, żeby przekazał szybko teorię i zrezygnował z form aktywizujących. Taka sytuacja może się zdarzyć i Tobie. Żeby tak się nie stało, trener powinien zadbać o dobrą atmosferę na szkoleniu (patrz punkt 3), która zmniejszy lęk przed oceną, zachęci uczestników do otwartego nazywania swoich potrzeb i problemów oraz do eksperymentowania.

Najpełniej nauczanie poprzez doświadczenie opisuje cykl efektywnej nauki Davida Kolba³, amerykańskiego teoretyka metod nauczania:



³ David Kolb, *Experiential learning*, Prentice Hall, New Jersey 1984.

Według jednego z najważniejszych założeń andragogiki osoba dorosła zdobywa wiedzę oraz umiejętności poprzez samodzielne działania, oparte na wcześniejszym doświadczeniu oraz wnikliwej refleksji na temat podejmowanych aktywności.

Proces składa się z czterech następujących po sobie czynności, takich jak: doświadczanie, obserwacja i analiza, wnioski i teoria oraz testowanie w praktyce.

Na początku osoba ucząca się ma za zadanie wykonać określone czynności. W ten sposób zyskuje możliwość sprawdzenia w praktyce, jaki będzie efekt jej działań dydaktycznych. Po wykonaniu serii drobnych ćwiczeń, podczas których wciela się w rolę, doświadcza, a w rezultacie przeżywa to, czego ma się tak naprawdę nauczyć, przychodzi czas na zastanowienie się, jakich kompetencji wymagają wykonywane w pierwszym etapie czynności. Osoba ta określa, czego musi się nauczyć, żeby w pełni przyswoić wiedzę i umiejętności niezbędne do nabycia kompetencji w określonej dziedzinie, analizuje, jakie emocje towarzyszyły jej w trakcie pracy, co sprawiało jej przyjemność i nie przysparzało większych trudności, a w czym upatruje problemy spowodowane m.in. brakiem kwalifikacji. Może też się zastanowić, jak to, czego doświadczyła w poprzednim etapie, może przełożyć na swoją pracę zawodową, i jak mogą z tego skorzystać jej podopieczni. To wszystko pozwala na sformułowanie pewnych uogólnień i na wypracowanie (a nie gotowe odtworzenie) teorii związanej z zagadnieniem podejmowanym w poprzednich etapach cyklu. Osoba ucząca się buduje wiedzę na podstawie własnych obserwacji i analiz, co wpływa na proces nie tylko jej przyswajania, ale i zapamiętywania. Nie będą to puste definicje i suche treści teoretyczne, lecz wynik działania, polegający na doświadczeniu i jego szczegółowej analizie.

W kolejnej części cyklu osoba ucząca się podejmuje próbę zastosowania zdobytej w ten sposób wiedzy w praktyce. Wykonuje zadanie polegające na wykorzystaniu nowo nabytych umiejętności, udoskonalonych w stosunku do tych, które posiadała w pierwszym etapie działania. Nie jest to jednak definitywny koniec pracy. Czynności podejmowane na tym etapie mogą się stać punktem wyjścia do kolejnych refleksji, prowadzących do wypracowania nowej wiedzy i doskonalenia umiejętności.

Cykl Kolba jest procesem cyklicznym, w którym każdy etap wynika z poprzedniego i wpływa na to, co się stanie w umyśle osoby uczącej się. Dzięki uwzględnieniu poszczególnych etapów

możliwe jest uczenie się przez doświadczenie, którego efektywność wynika m.in. właśnie z jego cyklicznego charakteru⁴.

Zadania dla trenerki/trenera

Zadanie 1.

Zapytaj przy najbliższej okazji dwie osoby z grona nauczycielskiego o ich potrzeby szkoleniowe, niekoniecznie związane z naszym programem.

Zadaj im następujące pytania:

- jakie zagadnienia są dla nich interesujące?
- z jakimi problemami się borykają w swojej praktyce szkolnej?
- jakie umiejętności potrzebują rozwijać, żeby się móc wywiązać z nałożonych zadań?

Zadanie 2.

Na najbliższym szkoleniu lub spotkaniu wprowadź element, który będzie służył budowaniu partnerskiej relacji z uczestnikami, taki jak współdecydowanie. Połóż szczególny nacisk na umówienie się z grupą (zawarcie kontraktu) na zasady, jakie obowiązują na spotkaniu.

Jeżeli nie będziesz miał/miała w najbliższym czasie żadnych szkoleń ani spotkań, spróbuj umówić się na zasady współpracy obowiązujące między Tobą a uczniami na lekcji. Jeśli prowadzisz w szkole jakiś zespół złożony z nauczycieli, to możesz ustalić zasady współpracy również z jego członkami.

Pamiętaj, że prawdziwy kontrakt ma miejsce wtedy, gdy druga strona umowy w jednoznaczny sposób zgodzi się na proponowane lub wspólnie ustalane zasady.

⁴ Aleksandra Dziak na podstawie *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, red. M. Branka, D. Cieślukowska, Kraków 2010, s. 187-202.

Formularz sprawozdania – moduł I

Przy każdym formularzu sprawozdania zamieszczone zostały kryteria oceniania, nacobezu⁵, czyli na co Twój mentor będzie zwracać uwagę przy ocenianiu wykonanych przez Ciebie zadań.

Dzięki nacobezu dowiesz się, co dokładnie będzie podlegało ocenie i łatwiej sam/sama sprawdzisz, czy zrealizowałeś/zrealizowałaś zadanie i osiągnąłeś/osiągnęłaś cel.

Sprawozdanie

Do zadania 1.

1. Wypisz listę potrzeb szkoleniowych dwóch nauczycieli, z którymi przeprowadziłeś rozmowę.
2. Wypisz listę tematów szkoleń, które byś im zaproponował/zaproponowała, biorąc pod uwagę ich potrzeby (niezależnie od tego, czy się na tych tematach znasz, czy nie).
3. Rozpisz jeden temat szkolenia (z listy, którą sporządziłeś/sporządziłaś) na konkretne zagadnienia (w punktach), które byś w nim poruszył/poruszyła.

Do zadania 2.

1. Napisz, na jakiego typu spotkaniu ustaliłeś zasady (szkolenie, zebranie, lekcja) i wypisz je.
2. Napisz, jaki efekt odniosło wspólne ustalenie zasad. W jaki sposób przełożyło się na atmosferę spotkania.

Kryteria sukcesu/nacobezu do sprawozdania z modułu I

Ad. 1. Sprawozdanie odnosi się do wszystkich punktów zadania:

- podane zostały konkretne tematy szkoleń, które interesują nauczycieli, problemy zostały nazwane na poziomie faktów (przykładowych sytuacji);

⁵ Danuta Sterna wyjaśnia: „Żartobliwy skrót «nacobezu» (na co będę zwracał uwagę) zaproponował profesor Jan Potworowski i stworzył go na wzór skrótu angielskiego – «wilf» (what I am Looking for), używanego przez niektórych nauczycieli angielskich.” – i dodaje: „Oczywiście nie wszyscy muszą go używać. Można mówić: «na co będę zwracał uwagę» lub «kryteria oceniania»”. (Danuta Sterna, *Ocenianie kształtujące w praktyce*, Warszawa 2006, s. 45-46).

- zaproponowane tematy i zagadnienia na szkoleniu, mają bezpośredni związek z opisanymi potrzebami nauczycieli;
- przy wybranym temacie szkolenia zostały podane konkretne treści, które na tym szkoleniu zostaną poruszone;
- zasady ustalone z grupą są sformułowane tak, jak zostały zakontraktowane (ustalone wspólnie i zapisane lub omówione) na szkoleniu;
- na poziomie faktów są opisane efekty wynikające z zawarcia kontraktu z grupą, ze szczególnym uwzględnieniem wpływu ustalonych zasad na atmosferę w grupie.

Ad. 2. Sprawozdanie odnosi się do wszystkich punktów zadania

Ustalone zasady są sformułowane na poziomie konkretnych, możliwych do zaobserwowania zachowań.

MODUŁ II

ROLA KOMUNIKACJI INTERPERSONALNEJ W PROWADZENIU SZKOLEŃ

1

Wstęp¹

Kluczową umiejętnością trenera jest umiejętność dobrego komunikowania się. Jest ona ważna z kilku powodów:

1. Trener przekazuje wiedzę i umiejętności. Od tego, czy komunikuje się jasno i zrozumiale zależy w dużej mierze efekt szkolenia, na ile uczestnicy rozumieją i zapamiętują usłyszane wiadomości.
2. Aby trener mógł stosować na szkoleniu metody aktywizujące, jest potrzebna współpraca uczestników. Jest ona możliwa wtedy, gdy na zajęciach panuje przyjazna i bezpieczna atmosfera. Żeby ją zbudować, trener musi być otwarty i używać konstruktywnych form komunikowania się.
3. **Sprawcą większości trudnych sytuacji w czasie szkolenia jest sam trener.** Przyczyną może być np. niewystarczająca informacja na temat celów, przebiegu warsztatu czy zamysłu ćwiczeń, albo zbyt emocjonalna reakcja w sytuacjach trudnych oraz używanie destrukcyjnych i konfrontacyjnych komunikatów.
4. Większość trenerów uczy umiejętności interpersonalnych, opartych na konstruktywnej komunikacji. Jeżeli używane przez nich komunikaty są niespójne z tym, co przekazują grupie, trenerzy stracą swą wiarygodność.

Poniżej znajdziesz informacje na temat kluczowych umiejętności komunikacyjnych w roli trenera. Umiejętności te są uniwersalne i mogą Ci się przydać również poza szkoleniem, np. w szkole.

¹ Moduł opracowany na podstawie: Jarosław Holwek, *Prowadzenie warsztatów szkoleniowych. Podręcznik trenera biznesu*, Rozdział XIX, Wydawnictwo HELION, Gliwice 2012.

Komunikacja interpersonalna

Komunikacją interpersonalną nazywamy proces, dzięki któremu jednostka przekazuje i otrzymuje informacje w bezpośrednim kontakcie z inną osobą. Składa się na nią zarówno przekaz informacji, jak i zdolność do odbioru przekazu.

Komunikacja interpersonalna dokonuje się za pomocą komunikatów werbalnych (słowa i ich znaczenie) i niewerbalnych (ton głosu, sposób mówienia, miny, gesty, pozy).

Nasze komunikaty mogą służyć różnym celom:

- przekazaniu informacji,
- wyrażeniu własnych myśli, emocji,
- wpływaniu na zachowania lub opinie innych osób,
- nawiązaniu więzi społecznych.

Schemat komunikacji interpersonalnej

Od naszych umiejętności komunikacyjnych w dużej mierze zależy, czy osiągniemy pożądany efekt. Można powiedzieć, że komunikacja wtedy będzie skuteczna, gdy wywoła u odbiorcy efekt zgodny z zamierzonym. Nieskuteczny komunikat to taki, który zostanie zinterpretowany niezgodnie z intencją nadawcy. Na przykład, powiedziałem coś, co miało wywołać dobre wrażenie na drugiej osobie i wzbudzić jej aprobatę, a w rezultacie doprowadziło do konfrontacyjnej wymiany zdań.

Do komunikowania się używamy różnorodnych kodów. Mogą nimi być słowa, a także gesty (np. gest powitania, gest otwartości) lub symbole (np. elementy ubioru, akcesoria, obrazki na transparentach, koszulkach).

Konsekwencją nieskutecznej komunikacji są błędy, nieporozumienia, negatywne emocje, konflikty, stereotypy i uprzedzenia.

Na negatywny efekt komunikacji interpersonalnej może wpływać wiele elementów, z których część leży po stronie nadawcy komunikatu, a część po stronie odbiorcy.

Do najczęściej występujących zakłóceń po stronie nadawcy komunikatu należą:

- **Niespójny kod** – niespójność komunikacji werbalnej z niewerbalną, np. wezwanie do podjęcia działań w jakiejś sprawie, wypowiedziane drżącym, słabym głosem i zilustrowane wzrokiem wbitym w podłogę.
- **Nieadekwatny kod** – niewłaściwie dobrany kod do odbiorcy (do jego wiedzy bądź kultury, z której się wywodzi), używanie słów, gestów lub symboli, które są nieznane lub błędnie interpretowane przez odbiorcę. Przykładem może być używanie żargonu specjalistycznego w czasie rozmowy z osobą niekompetentną w danej dziedzinie lub zbyt frywolnych czy kolokwialnych sformułowań w czasie poważnej rozmowy z kilkoma osobami wywodzącymi się różnych kultur, lub też, w sytuacji dużego emocjonalnego napięcia, używanie słów czy symboli kontrowersyjnych i wieloznacznych.

W praktyce szkolnej nieadekwatny kod może być przyczyną sytuacji, w której uczniowie nie rozumieją tego, co wyjaśnia im nauczyciel. Czasem użycie nawet jednego słowa, którego uczeń nie zna, może zakłócić u niego odbiór całej wypowiedzi.

- **Nieczytelny kod** to na przykład niejasny język, czyli używanie nieadekwatnych lub niezrozumiałych sformułowań, zbyt długich i wielokrotnie złożonych zdań lub zbyt wielu dygresji.
- **Niepełny kod**, czyli przekazanie niewystarczających informacji do właściwego odbioru komunikatu. Najlepszym przykładem jest tutaj komunikowanie rzeczy, które nazywane na skróty, mogą powodować różne interpretacje.

Zakłócenia komunikatu po stronie nadawcy

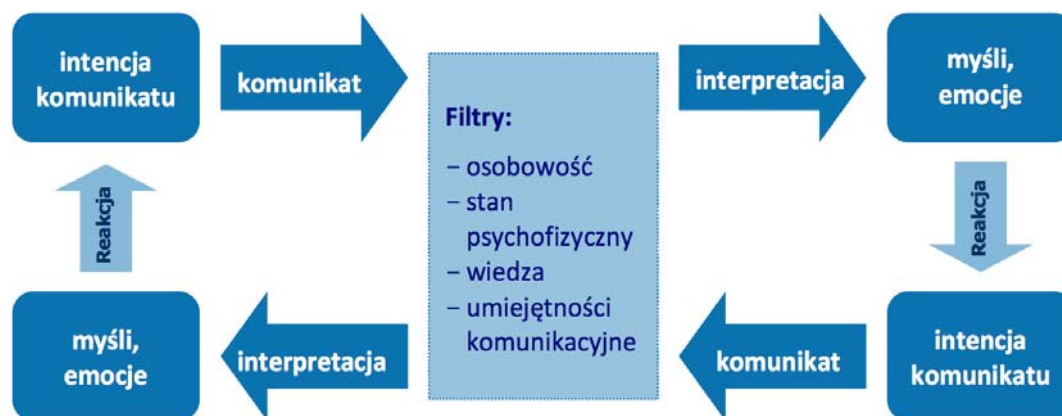
Zakłócenia te występują najczęściej z powodu braku wiedzy (o komunikacji czy odbiorcy), braku umiejętności komunikacyjnych, błędnej interpretacji sytuacji, silnych emocji, nawyków – rutyn komunikacyjnych, typu osobowości lub przekonań.

Zakłócenia po stronie odbiorcy

Każdy z nas komunikaty z zewnątrz filtruje przez pryzmat:

- typu osobowości, który powoduje, że te same rzeczy wzbudzają w nas różne emocje, różnie je interpretujemy, nadajemy im inną rangę – jedne komunikaty przyciągają naszą uwagę, a inne podświadomie ignorujemy. Z typem osobowości jest też związany często system przekonań oraz nastawień;
- stanu psychofizycznego, emocji – oba te czynniki mogą spowodować, że jesteśmy w danym momencie drażliwi, zmęczeni lub rozkojarzeni i odbieramy komunikaty w sposób wybiórczy lub zniekształcony;

- wiedzy i umiejętności komunikacyjnych. W tym przypadku chodzi o rozumienie przekazu z użyciem kodu, którego nie znamy, albo rozumiemy tylko częściowo, gdyż ktoś np. używa fachowego słownictwa z branży, na której się nie znamy lub posługuje się slangiem.



Budowanie relacji Dorosły – Dorosły

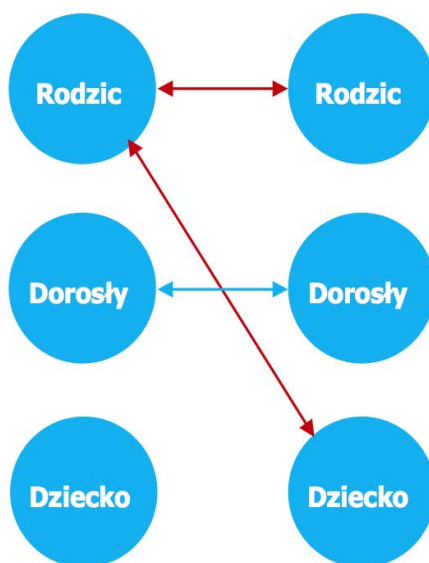
W pracy edukacyjnej z dorosłymi najbardziej korzystne jest budowanie relacji Dorosły – Dorosły². Innymi słowy, traktowania innych osób jak dorosłych ludzi, partnerów, którzy mają prawo do własnych suwerennych opinii i wyborów. Jest to pojęcie zaczerpnięte z **analizy transakcyjnej** – jednego z kierunków psychologii, który zakłada, że w każdym z nas funkcjonują trzy stany „ja”: Rodzic, Dorosły i Dziecko. W zależności od naszego stanu emocjonalnego oraz nawyków komunikacyjnych, któryś z tych stanów staje się w naszej komunikacji z innymi osobami dominujący. **Rodzic**, czyli wpojone w nas zakazy, nakazy, normy, przekonania, przejawia się w dominacji języka ocen, pouczeń, wpędzania w poczucie winy, wygłaszaniu niepodważalnych prawd. Rodzic wygłasza mowy wychowawcze. Właśnie z tej pozycji nauczyciele często komunikują się ze swoimi uczniami. **Dziecko**, czyli nasza sfera spontanicznych, popędowych zachowań, przejawia się w roszczeniach, dawaniu obietnic bez pokrycia, tłumaczeniu się, kłamaniu, pełnym niecierpliwości domaganiu się zaspokojenia potrzeb. Czyli w bardzo egoistycznych, emocjonalnych zachowaniach, bez brania odpowiedzialności za sytuację.

² E. Berne, *W co grają ludzie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.

Najbardziej konstruktywne i najmniej konfliktogenne są komunikaty z repertuaru **Dorosłego**, czyli tego stanu „ja”, który jest zawiązany z najbardziej racjonalnym myśleniem, analizowaniem faktów i szukaniem najlepszych, możliwych rozwiązań. Ten stan dominuje w nas, gdy mamy dystans do danej sytuacji. Komunikacja z perspektywy Dorosłego polega na niedawaniu sobie prawa do pouczenia, oceniania i wychowywania innych ludzi czy też okazywania poczucia wyższości, nawet w sytuacji, kiedy ich zachowania są trudno akceptowalne. Taka relacja najbardziej sprzyja konstruktywnej komunikacji i możliwości porozumiewania się nawet w trudnych sytuacjach, bo jest oparta na poszanowaniu ludzkiej godności i autonomii. Nie oznacza ona oczywiście bezbronności wobec innych, tylko używania odpowiednich komunikatów.

Komunikaty w relacji Dorosły – Dorosły bazują na:

- otwartości w nazywaniu swoich intencji i interesów,
- otwartości na interesy rozmówców, czyli słuchaniu ze zrozumieniem,
- mówieniu komunikatem „ja”,
- mówieniu o faktach i ich konsekwencjach (np. informacja zwrotna),
- oddzielaniem w komunikacji sfery faktów, poznawanych zmysłami, od wrażeń i emocji,
- dawaniem ludziom wyborów,
- poszanowaniem odmiennych opinii.



Przeciwieństwem relacji Dorosły – Dorosły jest relacja Rodzic – Dziecko. W sytuacji złości, irytacji ludzie najczęściej komunikują się z pozycji Rodzica, nie zdając sobie nawet z tego sprawy. Taka protekcyjna relacja często jest też budowana przez osoby, które w relacjach z innymi są stroną uprzywilejowaną, posiadając psychologicznie lub prawnie lepszą pozycję (lekarze, nauczyciele, policjanci, sędziowie, szefowie). Niestety prowokuje ona wejście przez odbiorcę komunikatu w rolę Dziecka, w sytuacji, kiedy rozmówca czuje respekt lub w rolę Rodzica, który, zirytowany tym jak został potraktowany, zaczyna odpłacać podobną, rodzicielską postawą. W takiej sytuacji bardzo łatwo o konfrontację.

Możliwe relacje

Projekcje

Jednym z najważniejszych zjawisk w komunikacji, o którym warto pamiętać, jest zjawisko projekcji. Projekcje są powodem wielu nieporozumień i trudnych sytuacji w relacjach między ludźmi.

Projekcje (w uproszczeniu) – przypisywanie drugiemu człowiekowi różnych, najczęściej nieprawdziwych motywacji i zamiarów, wypełnianie luk informacyjnych domysłami, wyobrażeniami.

Ze zjawiskiem tym mamy najczęściej do czynienia w sytuacjach, kiedy dzieje się coś, co nas dotyczy, a my nie mamy wystarczającej ilości informacji na temat celu i przyczyn wydarzeń oraz motywacji i intencji osób biorących w nich udział. Jeżeli w tej sytuacji towarzyszą nam jeszcze jakieś negatywne emocje (niepokój, niepewność itp.) to jest prawie pewne, że nasze wyobrażenia i domysły na ten temat będą negatywne.

Oto sytuacja ze „szkolnego podwórka”. Wyobraź sobie, że dyrektor szkoły podchodzi do Ciebie na przerwie i z poważną miną zaprasza Cię po Twoich lekcjach do swojego gabinetu. Jest rano, a Ty spieszysz się na zajęcia, dodatkowo masz dyżur na korytarzu, a lekcje kończysz dopiero po południu. Czeka Cię kilka godzin, zanim się dowiesz, o co chodzi. Zastanów się, o czym myślałabyś/myślałbyś w tej sytuacji? Co czułabyś/czułbyś?

Prawdopodobnie wymyślałabyś/wymyślałbyś w swojej głowie wiele negatywnych scenariuszy, co się wydarzy, analizowałabyś/analizowałbyś wszystko, co ostatnio się wydarzyło, żeby dociec, dlaczego zostałeś/zostałaś wezwany do gabinetu. To właśnie jest zjawisko projekcji.

Zjawisko projekcji dotyczy wszystkich ludzi bez wyjątku. Różni nas jedynie stopień nasilenia, jakiej podlegamy. Typowym przykładem działania projekcji jest pierwsze skojarzenie związane z przekazaną i niemożliwą do szybkiej weryfikacji informacją, np. prośbą o pilny kontakt ze strony ważnej dla nas osoby. U większości ludzi pojawiają się od razu myśli, że stało się coś złego. Podczas szkoleń trener może mieć do czynienia z biernym lub czynnym oporem uczestników. Może on przejawiać się w braku aktywności, niechęci do brania udziału w ćwiczeniach lub otwartej krytyce szkolenia lub proponowanych na nim rozwiązań. Bardzo często opór ten jest zawiązany z niedostateczną ilością informacji na temat, co będziemy robili, czemu to ma służyć, do czego to będzie wykorzystane, czy będziemy oceniani. A to jest pole do projekcji. Dlatego też trener, aby zapobiegać nieporozumieniom i innym negatywnym zjawiskom, powinien być dla uczestników bardzo „czytelny”. Oznacza to zapobieganie projekcjom w najprostszy możliwy sposób, czyli poprzez nazywanie swoich celów, intencji, emocji, obaw lub uzasadnianie proponowanych aktywności, ze szczególnym naciskiem na intencje. Często zapominamy o tym ze stresu, w pośpiechu albo w poczuciu, że nasze intencje i zamiary są oczywiste.

Przykłady sformułowań odślaniających intencje:

- *Zależy mi...*
- *Nie chciałbym, żeby...*
- *Moja intencją jest (nie jest)...*

Aktywne słuchanie – parafraza

Jedną z najbardziej deficytowych umiejętności w komunikowaniu się jest słuchanie, a właściwie słyszenie. Niewiele osób potrafi na prawdę słuchać innych oraz słuchać ze zrozumieniem. A jest to umiejętność szczególnie ważna w sytuacji, kiedy ktoś nam na tyle zaufa, że zaczyna nam mówić o swoich ważnych sprawach – motywach, problemach, obawach. Nie dając sygnału rozmówcy, że go słyszymy, że chcemy go zrozumieć, łatwo go

zniechęcić do szczerej rozmowy. Narzędziem służącym do aktywnego słuchania i sprawdzania, czy właściwie zrozumieliśmy usłyszane treści jest **parafraza**, czyli przytoczenie najważniejszych elementów wypowiedzi rozmówcy, zaczynając np. od słów:

Czy dobrze zrozumiałem, że...

Psychologiczna parafraza zakłada wierne przytoczenie kluczowych kwestii, bez twórczości własnej słuchacza. Warto nawet powtórzyć użyte w niej przez rozmówcę sformułowania. Trzeba również jej używać na poziomie zasłyszanych motywów. Na poziomie stanowisk brzmi ona banalnie, a nawet głupio. Nie opłaca się też robić interpretacji, czyli pod pozorem parafrazy stawiać własnych tez lub wyciągać własnych wniosków. Szczególnie w trudnych emocjonalnie sytuacjach może to być bardzo irytujące.

Przykłady użycia parafrazy

Uczestnicy szkolenia mówią:

Na poprzednim szkoleniu robiliśmy podobne ćwiczenia. Nie wniósł one nic nowego do naszej pracy. Mieliśmy poczucie straconego czasu.

Niewłaściwe użycie parafrazy:

Czy dobrze rozumiem, że na poprzednim szkoleniu robiliście już takie ćwiczenia?
(parafraza stanowiska)

Czy dobrze rozumiem, że nie lubicie wykonywać ćwiczeń na szkoleniach?
(interpretacja, nic takiego nie padło w wyżej przytoczonym zdaniu)

Właściwe użycie parafrazy:

Czy dobrze rozumiem, że nie chcecie mieć poczucia straconego czasu, robiąc coś, co nie wnosi do waszej pracy?

Informacja zwrotna i komunikat „ja”

O komunikacie „ja” słyszałeś/słyszałaś pewnie na nie jednym szkoleniu dla nauczycieli. Jest to bardzo popularne narzędzie, które jest polecane zarówno do kontaktów między dorosłymi, jak i do komunikowania się z dziećmi, uczniami. Jeśli nawet znasz i stosujesz komunikat „ja” w swojej codziennej pracy, nie rezygnuj z zapoznania się z tą częścią kursu.

Podczas rozmowy z innymi osobami można posługiwać się trzema rodzajami komunikatów: „ty”, „my”, „ja”. Przekaz „ty” niesie w sobie ryzyko ocen lub pouczania, co narusza poczucie

wartości drugiego człowieka i skłania go do obrony lub kontrataku. Używając komunikatów: „ty jesteś...”, „ty powinienesz...”, trzeba się liczyć z ryzykiem, że twój rozmówca zacznie z Tobą polemizować lub nawet się konfrontować i nie będzie chciał usłyszeć tego, co chcesz mu przekazać.

Komunikat „my” też nie jest najlepiej odbierany, brzmi on np. „szanujmy się...”, „wszyscy zdajemy sobie sprawę, że...”, „wiadomo, że...”. Jest to komunikat zawierający ukryte oceny i tezy, jak również wypowiadanie się za drugą osobę.

Najbezpieczniejsze jest używanie przekazu „ja”, który skupia się na własnych przeżyciach i ponoszonych konsekwencjach. Na nazywaniu opinii opiniami i podkreślaniu, że w danej sprawie wypowiadamy swoje subiektywne zdanie, a nie prawdę objawioną. Komunikat „ja” nie narusza wartości i godności drugiego człowieka, nie rości sobie prawa do obiektywizmu, więc trudno z nim polemizować. I tak zamiast „ty mnie lekceważysz” lub „traktujmy się poważnie” można powiedzieć: „czuję się lekceważony”.

Na początku może się wydawać, że wypowiadany przez nas lub przez innych komunikat „ja” będzie brzmiał nieco sztucznie. Może to wynikać ze sztywnego trzymania się schematu, który mu towarzyszy. Jest to pewien sztywny schemat budowania zdania w oparciu o określenia: **kiedy...** (nazwanie sytuacji); **ja czuję...** (nazwanie uczuć); **chciałabym/chciałbym...** (nazwanie oczekiwań). Z czasem jednak te wypowiedzi zyskują na naturalności, stają się po prostu „nasze”.

Formuła informacji zwrotnej, używanej w komunikacji, jest oparta na nazywaniu konkretnych faktów i ich konsekwencji za pomocą komunikatu „ja”. Najczęściej używa się jej do zwracania komuś uwagi na trudne do zaakceptowania zachowania oraz do przekazywania krytycznych informacji. Jest też podstawowym narzędziem edukowania.

Przykłady informacji zwrotnych

Kiedy mówisz do mnie podniesionym tonem, bardzo się denerwuję i tracę ochotę do rozmowy z tobą... (zwrócenie uwagi)

Kiedy używasz długich, wielokrotnie złożonych zdań w swoich wypracowaniach, trudno jest zrozumieć ich treść... (krytyczne informacje)

Gdy krytykujesz osoby zabierające głos w dyskusji, obawiam się, że pozostali uczestnicy nie będą chcieli się dalej wypowiadać, a bardzo mi zależy na ich zdaniu. (krytyczne informacje)

Kiedy rozmawiasz po cichu z innymi osobami, denerwuję się. Chciałbym, abyś dał mi możliwość skończenia wypowiedzi, a jeśli to, co mówisz innym dotyczy naszych zajęć, możemy o tym posłuchać na forum. (krytyczne informacje)

Informacja zwrotna może, a nawet powinna być stosowana również w sytuacjach pozytywnych, na przykład, gdy chcemy kogoś pochwalić lub docenić.

Gdy zadajesz mi pytania, nawet te trudne, cieszę się bardzo, bo upewniam się, że aktywnie uczestniczysz w zajęciach. (pozytywna informacja zwrotna)

Asertywność w komunikacji

Asertywność to postawa pomiędzy uległością i agresją. Oznacza bronienie swoich praw do: zachowania poczucia godności osobistej, odmowy działania niezgodnego ze swoimi wartościami i interesami oraz własnych opinii i własnych emocji.

Dlatego warto w trudnych sytuacjach odmawiać, gdy prośby są nierealne lub zbyt daleko idące, stawiać granice na zachowania naruszające godność osobistą („nie życzę sobie...”), wypowiadać swoje prawdziwe opinie. Ale należy to robić w taki sposób, żeby nie naruszać tych samych praw u rozmówcy. Taka postawa działa na korzyść obydwu stron; pozwala uniknąć nieporozumień, stłumionych czy negatywnych emocji, złudnych nadziei.

Asertywne sposoby reagowania dotyczą sytuacji, w których są zagrożone nasze ważne interesy lub zasady, wartości, poczucie godności osobistej. Pozwalają one obronić się przed agresją lub presją, w sposób pozwalający na kontynuację rozmowy. Żeby asertywność nie została odebrana jako arogancja, zawsze dbaj o odślanianie swoich intencji i emocji. Tym bardziej, im bardziej stanowcze jest sformułowanie, którego chcesz użyć. Zawsze też pokazuj rozmówcy swoją gotowość do kontynuowania rozmowy. Takie reakcje działają antyprojekcyjnie i pokazują rozmówcy, że nie jesteś do niego negatywnie nastawiony, a jedynie nie godzisz się na pewne zachowania czy też rozwiązania.

Przykład komunikatu asertywnego:

Chciałabym/chciałbym poważnie odnieść się do zgłoszonych przez ciebie wątpliwości, jeśli jednak będziesz mi przerywał, to bardzo trudno będzie nam się porozumieć. Pozwól mi przedstawić moje argumenty.

Zadania dla trenera/trenerki

Zadanie 1.

W ramach doskonalenia komunikacyjnej informacji zwrotnej, wypisz pięć prawdziwych zachowań innych osób, które są dla Ciebie **kłopotliwe**, szkodliwe, trudne do zaakceptowania oraz pięć, które są **przyjemne**, korzystne, pomocne. Twoje ćwiczenie może dotyczyć zachowań uczniów na lekcjach, uczestników prowadzonych szkoleń lub spotkań, współpracowników itp. Do każdego z tych zachowań (w sumie 10) dopisz informację zwrotną z użyciem komunikatu „ja”.

Zadanie 2.

Zastanów się, na czym najbardziej Ci zależy w relacjach z uczestnikami Twoich przyszłych szkoleń oraz czego chcesz uniknąć podczas współpracy z nimi. Twoje przemyślenia mogą dotyczyć formy komunikacji, aktywności, atmosfery, formy współpracy itp. Wypisz, w jaki sposób opiszesz uczestnikom przyszłego szkolenia swoje **intencje** (wskaż pięć), związane z Twoimi przemyśleniami. Intencje napisz na poziomie konkretnych sformułowań użytych w pierwszej osobie.

Formularz sprawozdania – moduł II. Sprawozdanie:

1. Wypisz pięć konkretnych zachowań, które Ci przeszkadzają, są kłopotliwe, szkodliwe oraz informację, kogo one dotyczą (np. uczeń rozmawia na lekcji, uczestnik szkolenia odbiera telefon).
2. Wypisz pięć konkretnych zachowań, które są dla Ciebie przyjemne, wspierające, korzystne oraz informację, kogo one dotyczą (jw.).
3. Do każdego zachowania napisz pozytywną lub negatywną informację zwrotną z użyciem komunikatu „ja”.
4. Napisz pięć komunikatów w formie odsłonięcia intencji dotyczących Twojej współpracy z uczestnikami szkoleń (na czym najbardziej Ci zależy w relacjach z nimi oraz czego chcesz uniknąć podczas współpracy z nimi?). Każdy komunikat powinien dotyczyć jednego aspektu współpracy.

Kryteria sukcesu/nacobezu do sprawozdania z modułu II

Ad. 1.

Sprawozdanie odnosi się do wszystkich punktów zadania:

- W każdej przytoczonej informacji zwrotnej powinno znaleźć się konkretne nazwanie zachowania, którego ona dotyczy.
- W każdej informacji zwrotnej powinien znaleźć się komunikat „ja”, za pomocą którego uczestnik kursu nazwie pozytywne lub negatywne emocje lub konsekwencje związane z zachowaniem, którego informacja zwrotna dotyczy.

Ad. 2.

Sprawozdanie odnosi się do wszystkich punktów zadania:

- Komunikaty dotyczą konkretnych zachowań i postaw uczestników.
- Komunikaty są sformułowane w formie nazywania intencji: „zależy mi...”, „chciałabym/chciałbym...”, „nie chciałabym/chciałbym...”, „bardzo ważne dla mnie jest...”.
- Komunikaty nie zawierają pouczeń ani nakazów, np. „powinniśmy...”, „musimy...”.

MODUŁ III

PROWADZENIE WYKŁADÓW I PREZENTACJI PODCZAS WARSZTATÓW

1

Wstęp¹

W tym module zajmiemy się zagadnieniem, jak prowadzić wykłady i prezentacje na warsztatach szkoleniowych. Skupimy się też na sposobach inicjowania i moderowania dyskusji, która może być wplątana w różne formy pracy warsztatowej, takie jak wykłady i ćwiczenia, lub może być częścią warsztatu jako osobna aktywność. W module przedstawimy również rozmaite formy prowadzenia szkoleń, a także podkreślimy ważność takich części warsztatu, jak wprowadzenie i podsumowanie.

Formy prowadzenia szkoleń

Jest wiele sposobów prowadzenia szkoleń. W tym module zostaną wprowadzone kluczowe pojęcia, które pozwolą odróżniać od siebie **formy pracy z dorosłymi**.

Szkolenie

Jest to termin najbardziej ogólny i pojemny. Może oznaczać wszelkie formy incydentalnej działalności edukacyjnej. Incydentalnej, ponieważ ma ona miejsce jako wydarzenie jednorazowe. Jeżeli jest powtarzana, nazywana jest cyklem szkoleń (np. cykl szkoleń menedżerskich), kursem (np. kurs na prawo jazdy), szkołą (np. szkoła trenerów), akademią

¹ Moduł opracowany na podstawie: Jarosław Holwek, *Prowadzenie warsztatów szkoleniowych. Podręcznik trenera biznesu*, Rozdział XIX, Wydawnictwo HELION, Gliwice 2012.

(np. akademia rozwoju). Pojęcie to zawiera w sobie różnorodne formy i metody pracy: wykłady, prezentacje, warsztaty, treningi, outdoor itp.

Warsztat

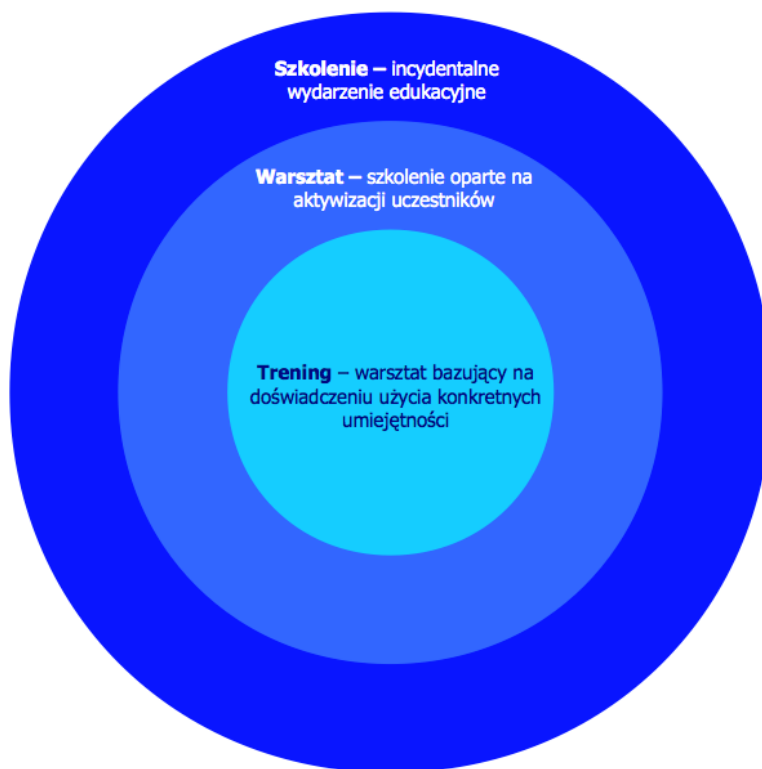
Jest to pojęcie węższe niż szkolenie. Zawiera się w nim jasna sugestia co do form aktywności, które będą dominować na szkoleniu. Oznacza, że będą na nim aktywnie pracować głównie uczestnicy, a nie tylko prowadzący. Warsztat nie jest tożsamy z treningiem. Można uaktywniać uczestników na różne sposoby: poprzez zabawy, gry, dyskusje, „burze mózgów”. Dlatego w formule warsztatu, nawet poświęconego konkretnemu tematowi, mieszczą się wszelkie formy aktywizowania uczestników.

Trening

Jest to szczególny rodzaj warsztatu, polegający na doświadczaniu praktycznego użycia konkretnych umiejętności, czyli skupiający się na nauczaniu przez doświadczanie. A to oznacza, że na przykład podczas treningu zachowań asertywnych uczestnik nie tylko wymyśla, co powiedziałaby komuś w danej sytuacji, ale wypowiada swój pomysł w zaaranżowanej przez trenera/trenerkę podczas ćwiczenia sytuacji, która odwzorowuje sytuacje spotykane w życiu.

Rola trenera/trenerki podczas treningu polega przede wszystkim na stworzeniu uczestnikom warunków, w których mogą się oni uczyć poprzez doświadczanie, innymi słowy, trener/trenerka:

- diagnozuje realne trudności uczestników;
- tworzy warunki do doświadczeń;
- udziela informacji zwrotnej;
- dzieli się wiedzą i doświadczeniem, które pozwalają uczestnikom na dokonanie zmian w ich sposobie reagowania;
- pomaga w treningu nowych umiejętności, tak żeby uczestnicy wprowadzali do swojej praktyki realne zmiany.



Rysunek pokazuje zakres znaczenia pojęć: najszerszy zakres działań edukacyjnych zawiera w sobie pojęcie „szkolenie”, najwęższy – „trening”.

Wprowadzenia i podsumowania w czasie szkoleń

Wprowadzenia

Wiele trudnych sytuacji w pracy z grupą trener/trenerka prowokuje sam/sama. Oczywiście dzieje się to nieświadomie. Duży wpływ na to, czy będziemy mieli później kłopot z grupą, czy nie, ma początek zajęć. Brak precyzyjnych komunikatów na początku szkolenia lub komunikaty wyrażone w sposób niefortunny mogą wywołać u uczestników zwiększenie projekcji i lęków lub wręcz sprowokować bierny opór albo konfrontację z ich strony. Dlatego warto zrobić odpowiedni wstęp do całego szkolenia.

Pomijając takie czynności, jak przywitanie i przedstawienie się trenera/trenerki, warto zawrzeć we wprowadzeniu takie elementy, jak:

- temat i zakres szkolenia: co się będzie działo?
- cele, korzyści ze szkolenia: co szkolenie da uczestnikom?

- przebieg i forma szkolenia: w jakiej kolejności i w jakiej formie będzie przebiegało szkolenie?
- przyczyna wyboru przebiegu i formy szkolenia: dlaczego szkolenie będzie przebiegało w takiej kolejności i formie?

Podobny schemat wstępu, tylko w krótszej formie; można zastosować do każdej nowej aktywności w czasie szkolenia

Na początku szkolenia warto zadbać jeszcze o kilka rzeczy:

- dokładnie wyjaśnić wszystko to, co może budzić kontrowersje i obawy (nietypowe ustawienie sali, wzbudzające obawy akcesoria, jak np. kamera wideo);
- budować postawę współodpowiedzialności, pokazując, co będzie zależało od trenera/trenerki, a co od uczestników, jeśli chodzi o efekt zajęć. Budowaniem postawy współodpowiedzialności jest też zawieranie różnorodnych kontraktów: na przebieg szkolenia, zasady panujące na sali szkoleniowej itp. (była już o tym mowa w poprzednim module). Żeby kontrakt był realny, a nie pozorny, warto otrzymać deklarację słowną lub chociaż niewerbalną (kiwnięcie głową) ze strony uczestników. W takim przypadku trener/ka ma większą szansę, że wezmą oni współodpowiedzialność za zasady i będą ich pilnować.

Warto też zaproponować uczestnikom proste działania, które zaktywizują grupę **w bezpieczny sposób**. Takim działaniem może być runda, w czasie której uczestnicy mogą się wzajemnie sobie przedstawić i określić swoje oczekiwania dotyczące szkolenia, mogą to być także zabawne i nieskomplikowane ćwiczenia w parach itp.

Podsumowania

Każdą aktywność warto przynajmniej krótko podsumować, żeby wzmocnić jej przekaz oraz podkreślić jej związek z kolejną aktywnością.

Podsumowania można robić na różne sposoby:

- przypominając kluczowe tezy wykładu lub wnioski z dyskusji;
- przypominając sens i zastosowanie omawianej wiedzy;
- pytając o wnioski płynące z aktywności i możliwość ich zastosowania;
- rekomendując kolejne kroki, mające na celu wdrożenie danej umiejętności lub wiedzy w życie.

Dobre podsumowanie działa jak pauza na końcu zdania: pozwala na dotarcie do końca i sprawia, że treść przekazu zapadnie w pamięć przed rozpoczęciem kolejnego tematu.

Przygotowanie wykładu

Nawet podczas najbardziej aktywizujących form prowadzenia szkoleń, kiedy głos mają głównie uczestnicy, trener/trenerka musi, przynajmniej od czasu do czasu, powiedzieć coś od siebie. Musi wytłumaczyć przyczyny jakiegoś zjawiska, zaprezentować rozwiązanie lub też zrobić krótszy lub dłuższy wykład czy prezentację.

Wykłady oraz prezentacje na warsztatach mają walor czysto służebny wobec nauczania przez doświadczenie. Ich zadaniem jest zaprezentowanie wiadomości, które pozwolą na lepsze zrozumienie omawianych zjawisk, zwiększą motywację do treningu oraz dadzą podstawy teoretyczne, które ułatwią świadome trenowanie nowych umiejętności.

W związku z tym, że klasyczny wykład jest formą monologu, angażującego czynnie tylko lub głównie osobę wykładającą, jego skuteczność zależy w dużej mierze od tego, czy jest dobrze przygotowany i czy posiada, na papierze lub w głowie wykładowcy/wykładowczyni, logiczną strukturę. Jeżeli doda się do tego kilka elementów wzbogacających treść oraz przestrzega się podstawowych zasad komunikacji niewerbalnej, można nie tylko zainteresować słuchaczy, ale też sprawić, że zapamiętają przekazywane treści.

Przygotowując wykład, warto zacząć od precyzyjnego nazwania sobie jego celu (możliwego do zmierzenia) oraz efektu, który chce się za jego pomocą osiągnąć. Jeżeli trener/trenerka nie uświadomi sobie, po co daną wiedzę przekazuje, może uprawiać sztukę dla sztuki, wygłosić wykład nieczytelny dla uczestników lub niepowiązany z pozostałymi częściami szkolenia.

W ramach przygotowania, oprócz sprecyzowania celu, warto ustalić strukturę i logikę wykładu. Najprostsza struktura uwzględnia **wstęp, rozwinięcie i zakończenie**. Jak w szkolnym wypracowaniu.

Wstęp

We wstępie warto poinformować słuchaczy, na jaki temat i dlaczego będzie się mówić oraz jaki cel chce się osiągnąć. Można też krótko poinformować, jakie elementy będzie zawierał wykład, czyli przedstawić jego przebieg. Warto nawiązać do kontekstu całego szkolenia, pokazując spójność wykładu z pozostałymi częściami zajęć. Można też zacząć wykład od metafory, przypowieści, anegdoty, które mają zaintrygować słuchaczy i wzbudzić ich ciekawość lub też wywołać krótką dyskusję. Ale to jest trudniejsza wersja.

Rozwinięcie

Sednem każdego wykładu są jego tezy, czyli założenia i twierdzenia, których wykaże się prawdziwość. Stanowią one kręgosłup, wokół którego wszystko się obraca. Tezy są ogólnie przedstawieniem jakiegoś stanu rzeczy. Opisują fragment rzeczywistości, wyjaśniają jego znaczenie, pokazują, jak go interpretować, wyjaśniają powiązania zjawisk, rekomendują skuteczne działania. Żeby teza była przekonująca dla słuchaczy, musi być dobrze uzasadniona. Warto więc mieć przygotowane na jej poparcie „dowody”, które mogą się wywodzić z kilku źródeł:

- literatury fachowej;
- wyników badań naukowych;
- opinii autorytetów w danej dziedzinie;
- doświadczeń osobistych lub zawodowych trenera/trenerki;
- doświadczeń osobistych lub zawodowych uczestników szkolenia;
- logiki klasycznej, rozumianej jako myślenie przyczynowo- skutkowe;
- tak zwanego „myślenia zdroworozsądkowego”;
- empatii, wyobraźni uczestników szkolenia i ich zdolności wczuwania się w różne sytuacje.

Zakończenie

W zakończeniu powinny się znaleźć: podsumowanie najważniejszych tez, całościowe wnioski z wyводу, rekomendacje dotyczące sposobu wykorzystania zasłyszanej wiedzy i czas na ewentualne pytania.



Przykład celów wykładu „Typologia osobowości”

Cele wykładu:

- nabycie wiedzy na temat typologii umożliwiającej diagnozowanie typów osobowości;
- nabycie wiedzy pozwalającej na praktyczne zastosowanie typologii osobowości w komunikacji: czego unikać, jak się komunikować z poszczególnymi typami, żeby budować dobry kontakt;
- zwiększenie poziomu akceptacji osób o odmiennym sposobie widzenia świata oraz zwiększenie dystansu do ich zachowań.

Przykład struktury wykładu

- Wstęp:
 - o cele wykładu,
 - o znaczenie wiedzy o typologii osobowości dla efektywnej komunikacji,

- o źródła wiedzy na temat typologii osobowości,
- o porównanie do innych typologii.
- Rozwinięcie:
 - Prezentacja poszczególnych typów osobowości według następującej logiki:
 - o charakterystyka danego typu pod kątem jego podświadomych potrzeb (czego potrzebuje, czym się kieruje, czego nie lubi, co lubi);
 - o kryteria rozpoznawania danego typu w codziennym funkcjonowaniu (po jakich reakcjach go rozpoznać);
 - o zasady komunikowania z danym typem osobowości (czego unikać w kontakcie, o co zadbać w kontakcie);
 - o praktyczne przykłady zachowań i sformułowań, których warto używać;
 - o anegdota z życia ilustrująca sposób funkcjonowania danego typu.
- Zakończenie:
 - o skrótowe przypomnienie kluczowych punktów wykładu (podsumowanie);
 - o wyjaśnienie zasad stosowania typologii w codziennym życiu oraz przedstawienie pułapek wynikających z jej stosowania;
 - o wyjaśnienie wątpliwości słuchaczy.

Prowadzenie wykładu

Wykład jest ciekawy, a jego treść zapada w pamięć, gdy jego tezy są unaocznione. To unaocznienie oznacza uruchomienie jak największej liczby broźców, które będą kojarzone z przekazywaną treścią. Warto więc angażować podczas wykładu nie tylko zdolność słuchaczy do logicznego myślenia, ale również zaprzęgać do działania ich emocje, wyobraźnię i tyle zmysłów, ile jest to możliwe.

Służą do tego wizualizacje, obrazowe przykłady, anegdoty i przypowieści oraz odpowiedni sposób mówienia, czyli zachowania niewerbalne.

Wizualizacje

Rozpisane na tablicy lub na slajdach kluczowe punkty wykładu wymuszają na prowadzącym trzymanie się założonej logiki oraz uruchamiają u uczestników kolejny po słuchu zmysł, wzrok, którym odbierają oni treść wykładu. Kluczową zasadą wizualizacji jest to, że ma ona

podkreślać i akcentować kluczowe momenty wykładu, a nie je zaciemniać. Dlatego nie warto robić bardzo szczegółowych plansz czy slajdów, bo stają się one nieczytelne. Nie należy też przesadzać z elementami graficznymi lub, w przypadku prezentacji komputerowych, z efektami specjalnymi. Te środki mają podkreślić treść, spowodować że będzie ją łatwiej zapamiętać, a nie zdominować.

Przykłady obrazowe

Są to wypowiedzi, które można wtrącać w różnych momentach wykładu. Przymiotnik „obrazowe” oznacza, że będą one zamieniały teoretyczne pojęcia w obrazy tworzące się w głowie słuchacza, czyli kojarzyły z konkretnymi sytuacjami i zachowaniami. W ten sposób uczestnikom wykładu łatwiej będzie zapamiętać nowe wiadomości i zrozumieć ich sedno.

Anegdoty i przypowieści

Anegdoty i przypowieści różnią się od przykładów tym, że są formą opowiadania, w którym dużą rolę odgrywa fabuła oraz zaskoczenie i dowcipna puenta (anegdota) lub alegoria o dydaktycznej treści (przypowieść). Anegdoty i przypowieści, wymagają kunsztu narracyjnego i nie w każdych ustach brzmią równie ciekawie, w przeciwieństwie do przykładów, które nie muszą być dowcipne lub pełne dramatyzmu i wystarczy, że są opowiedziane w dobrym momencie (tzn. dopasowane do przekazywanej treści).

Odpowiedni sposób mówienia, czyli zachowania niewerbalne

Najważniejsze zachowania niewerbalne, o które warto zadbać podczas prowadzenia wykładów, to:

- Autentyzm

Czyli spójność słów z mową ciała i umiejętność przyznawania się do swoich stanów psychicznych lub niewiedzy („mam lekką treść...”, „nie wiem...”, „nie jestem pewien...”), co i tak najczęściej widać w mowie ciała. Jeżeli zachowania niewerbalne są niespójne z treścią wypowiedzi, słuchacze dają wiarę raczej mowie ciała. Zmniejsza to wiarygodność trenera/trenerki i odciąga uwagę uczestników od treści wykładu.

- Głos

Najczęstszym kłopotem podczas wykładów lub prezentacji jest zbyt szybkie tempo mówienia przez trenera/trenerkę, skomplikowane konstrukcje gramatyczne wypowiedzi i monotony ton głosu. Dlatego też warto ćwiczyć się w zwalnianiu

prędkości mówienia, konstruowaniu krótkich, prostych zdań oraz robieniu dłuższych pauz po fragmentach wypowiedzi będących logiczną całością.

- Mimika i gesty (ekspresja ruchowa)

W tym przypadku liczy się przede wszystkim naturalność i adekwatność mimiki i gestów do wypowiadanych treści. Przesadna gestykulacja lub zbyt intensywne przemieszczanie się trenera/trenerki po sali tylko irytuje słuchaczy i uniemożliwia im skupienie się na treści wypowiedzi. Dobrze dobrana ekspresja pomaga skupić uwagę na wypowiedzi i nadaje jej bardziej emocjonalny wymiar.

10

Prowadzenie dyskusji

Dyskusje podczas warsztatów, rozumiane jako wymiana zdań i poglądów, są czasem spontaniczną reakcją uczestników i świadczą o ich zainteresowaniu tematem. Innym razem są inicjowane przez trenerkę/trenera. Warto je stymulować i moderować, ponieważ angażują uczestników emocjonalnie i intelektualnie, jak również pokazując ten sam temat z różnych perspektyw, powodują lepsze jego rozumienie.

Do wywoływania dyskusji przydatne są pytania o poglądy uczestników:

Co myślicie...?, Jak uważacie...?, Co waszym zdaniem...?

Warto też pytać o motywy stojące za poglądami drugiej strony:

Dlaczego tak sądzisz?

Można zadawać pytania mające doprowadzić do skonfrontowania poglądów:

Kto myśli podobnie? Kto ma inne zdanie?

Kolejnym rodzajem pytań używanych w dyskusji są pytania skłaniające rozmówców do zobaczenia zjawiska z innej perspektywy:

Jak myślicie, co by się stało, gdyby...?

Czy ktoś dostrzega ryzyko płynące z takiego rozwiązania?

Czy ten pomysł na pewno zbliża nas do celu?

Jeżeli dyskusję potraktujemy jako platformę wymiany myśli mającą na celu doprowadzenie do wspólnych wniosków, to rola trenerki/trenera jest w tym przypadku podobna jak

w przypadku wykładu. Różnica polega na tym, że tam jego/jej zadanie polega na jasnym przedstawieniu pewnych tez oraz ich uzasadnieniu, a tutaj – na wydobywaniu takich tez i ich uzasadnienia od uczestników. Oprócz pytań, do tego celu służą też:

- klaryfikacje (np. w formie parafrazy) fragmentów dyskusji:

Czyli, jak rozumiem, ty uważasz, że warto powiedzieć..., ponieważ...

- podsumowania:

Usłyszeliśmy trzy poglądy na temat...

11

Osoba prowadząca dyskusję również może wypowiedzieć zdanie na dany temat. Bez tego stawia siebie w roli raczej moderatora/moderatora niż trenera/trenerki. Jeżeli jednak chce się mieć do czynienia z autentyczną dyskusją, warto swoje zdanie powiedzieć w podsumowaniu, żeby uczestnicy się nim wcześniej nie sugerowali.

Elementy dyskusji warto wplatać w wykłady, i to nawet wielokrotnie. W trakcie wykładu można też zrobić jakieś krótkie doświadczenie lub ćwiczenie, które pomoże lepiej zrozumieć omawiane treści.

Zadania dla trenera/trenerki

Zadanie 1.

Napisz wprowadzenie do wybranego przez siebie tematu szkolenia, zgodnie z zasadami określonymi w tym module. Temat szkolenia musi się wiązać z wykonywanymi przez Ciebie lub planowanymi aktywnościami trenerskimi.

Zadanie 2.

Z przygotowanego przez Ciebie szkolenia wybierz jeden wykład, który poprowadziłeś/ poprowadziłaś lub planujesz poprowadzić. Wykład nie musi być długi, ważne żeby stanowił spójną całość. Rozpisz strukturę wykładu, uwzględniając wstęp, rozwinięcie i zakończenie. Wypisz w punktach główne elementy wstępu i zakończenia. W rozwinięciu opisz krótko (w punktach) główne tezy wykładu. Przy każdej tezie wypisz (w podpunktach), czym ją uzasadnisz oraz jaki przykład podasz, by ją zobrazować.

Formularz sprawozdania – moduł III

Sprawozdanie do zadania 1:

- Wpisz wybrany przez siebie temat szkolenia. Napisz, kto będzie odbiorcą szkolenia.
- Napisz, kiedy zrealizowałeś/zrealizowałaś lub planujesz zrealizować szkolenie.
- Napisz w punktach wprowadzenie do szkolenia. Zacytuj, co konkretnie powiesz albo powiedziałaś/powiedziałas uczestnikom.

Sprawozdanie do zadania 2:

Wpisz wybrany przez siebie temat szkolenia (to może być to samo szkolenie, które przytoczyłeś w pierwszym zadaniu) oraz temat wykładu.

- Napisz, jaki jest cel (cele) wykładu.
- Wypisz w punktach najważniejsze elementy, które przedstawiś we wstępie do wykładu.
- Wypisz w punktach najważniejsze tezy wykładu. Do każdej tezy napisz uzasadnienie.
- Wypisz w punktach najważniejsze elementy, które zawrzesz w podsumowaniu do wykładu.

Kryteria sukcesu, czyli nacobezu do sprawozdania z modułu III

Zadanie 1.

Sprawozdanie odnosi się do wszystkich punktów zadania. Podany został temat szkolenia, grupa docelowa oraz termin. Wprowadzenie jest opisane w pierwszej osobie, w formie cytatów. Zawiera ono wszystkie ważne elementy:

- temat i zakres szkolenia: co się będzie działo?
- cele, korzyści ze szkolenia: co szkolenie da uczestnikom?
- przebieg i forma szkolenia: w jakiej kolejności i formie będzie przebiegało szkolenie?
- przyczyna wyboru przebiegu i formy: dlaczego w takiej kolejności i formie będzie przebiegało szkolenie?

Zadanie 2.

Sprawozdanie odnosi się do wszystkich punktów zadania.

Podany został temat i cel wykładu.

Cele wykładu powinny być sformułowane w taki sposób, żeby mogły stanowić nacobezu do wykładu, czyli odpowiadać na pytanie: co będzie wiedzieć uczestnik/uczestniczka szkolenia po wykładzie?

Wstęp do wykładu zawiera przynajmniej dwa elementy: temat i zakres wykładu oraz jego cel i korzyści, które mogą odnieść uczestnicy (co uczestnikom da wiedza z wykładu?, do czego może się im przydać?)

Do każdej tezy jest przypisane (w krótkim opisie) przynajmniej jedno uzasadnienie. Jeżeli np. ktoś wymieni tezę: *Udzielanie uczniom informacji zwrotnej korzystnie wpływa na to, jak się uczą*, to wystarczy, że w uzasadnieniu napisze: *odwołanie się do badań...* albo: *odwołanie się do książki...* Ważne, żeby na końcu padło konkretne źródło. Jeżeli ma miejsce odwołanie się w uzasadnieniu do doświadczeń własnych trenera/trenerki lub grupy, ważne jest, żeby trener/trenerka odwołał/odwołała się do konkretnego przykładu, np. odwołanie się do doświadczeń grupy poprzez zadanie pytania.

Podsumowanie wykładu odwołuje się do co najmniej jednego z podanych elementów:

- przypomina kluczowe tezy wykładu,
- przypomina sens i zastosowanie omawianej wiedzy,
- rekomenduje sposób wykorzystania danej wiedzy.

MODUŁ IV

PROWADZENIE SZKOLEŃ METODAMI WARSZTATOWYMI

1

Wstęp¹

W tym module skupimy się na przeglądzie metod i modeli pracy warsztatowej, ze szczególnym uwzględnieniem ćwiczeń koncepcyjnych oraz treningu umiejętności. Ćwiczenia koncepcyjne są jedną z najczęściej stosowanych form pracy warsztatowej. A od tego, w jaki sposób zostaną przeprowadzone, zależy jakość ich końcowego produktu, czyli pomysłów wypracowanych przez uczestników warsztatów. Umiejętność przeprowadzenia skutecznego treningu umiejętności jest natomiast kwintesencją nauczania poprzez doświadczenie.

Metody pracy warsztatowej

Warsztat jest formą szkolenia, w której pracują aktywnie głównie uczestnicy, a nie tylko prowadzący. Oczywiście nie oznacza to, że nie ma tu miejsca na wykłady czy prezentacje. Bardziej chodzi o zachowanie odpowiednich proporcji aktywności trenera/trenerki do aktywności uczestników. Najlepiej, żeby była to proporcja: 70% aktywności grupy w stosunku do 30% aktywności trenera/trenerki.

Metod uaktywniania grupy jest bardzo wiele. Na pewno sam znasz ich dużo ze szkoły. Część sposobów, których używasz na lekcji do pracy z uczniami, po odpowiednim zmodyfikowaniu będzie miała zastosowanie również do aktywizowania osób dorosłych.

¹ Moduł opracowany na podstawie: Jarosław Holwek, *Prowadzenie warsztatów szkoleniowych. Podręcznik trenera biznesu*, Rozdział XIX, Wydawnictwo HELION, Gliwice 2012.

Najpopularniejsze metody pracy warsztatowej:

- Czytanie, analiza, interpretacja materiału pisanego. Dzięki tej aktywności uczestnicy łatwiej rozumieją trudne pojęcia (np. specjalistyczne teksty) oraz zdobędą umiejętność tworzenia celowych wypowiedzi na piśmie (np. komentarzy, sprawozdań, pisemnych informacji zwrotnych itp.).
- Ćwiczenia koncepcyjne. Ich celem jest wypracowanie przez grupę pomysłów czy koncepcji dotyczących jakiegoś obszaru lub przywołanie i analiza dobrych praktyk, doświadczonych sytuacji itp., z jakimi grupa już miała do czynienia. Przeprowadza się je w różnych formach: od „burzy mózgów” na forum grupy po ćwiczenia w parach, trójkach, czwórkach. Czasami realizuje się je też w formie pracy indywidualnej. Dotyczy to sytuacji, kiedy uczestnicy pracują nad bardzo osobistymi elementami (np. indywidualny plan działania).
- Obejrzenie filmu, wysłuchanie nagrania audio w celu przeanalizowania ich treści. Taka aktywność ma najczęściej doprowadzić uczestników do wniosków na temat adekwatnych i nieadekwatnych reakcji na jakieś konkretne życiowe lub zawodowe sytuacje, albo zainspirować do działania czy wymyślenia nowych pomysłów. Czasami jej celem może też być skłonienie do refleksji nad jakimś tematem i lepsze zrozumienie pewnych zjawisk.
- Spotkanie z ciekawym człowiekiem, konferencja prasowa. W ramach tej aktywności grupa może zadawać różne pytania osobie, która posiada ekspercką wiedzę z jakiejś dziedziny lub ma ciekawe doświadczenia.
- Studium przypadku. Jest to zadanie albo problem do rozwiązania, omówiony na przykładzie konkretnej sytuacji. Uczestnicy poszukują dopasowanych do sytuacji sposobów jego rozwiązania.
- Scenki diagnostyczne, scenki treningowe, psychodrama. Scenki, nazywane też czasem symulacjami, polegają na zainscenizowaniu jakiejś sytuacji, w której uczestnicy odgrywają określone role. Szczególnym rodzajem takich symulacji jest psychodrama. Ma ona za zadanie odtworzyć jakiś fragment rzeczywistości, z jej kontekstem, wydarzeniami i emocjami. Symulacje (scenki, psychodramy) mogą służyć diagnozie i analizie (sytuacji, problemów, sposobów reagowania uczestników w odpowiedzi na konkretne bodźce) lub treningowi nowych umiejętności czy sposobów reagowania.
- Gry. Są to wieloetapowe symulacje, w których zwykle bierze udział kilka lub kilkanaście osób. Mają ściśle określone zasady oraz ograniczoną liczbę scenariuszy wydarzeń. Często zawierają element rywalizacji. Gry stosowane w edukacji do uświadamiania pewnych zjawisk i ich znaczenia, aniżeli do nauki konkretnych umiejętności.

- Zadania wdrożeniowe. Stosuje się je najczęściej na warsztatach, na których uczy się umiejętności „twardych” (techniczne, proceduralne). Polegają na daniu uczestnikom konkretnego zadania, które wymusza zastosowanie nabytej wiedzy (np. użycia aplikacji komputerowej).
- Trening umiejętności. W tym przypadku uczestnicy szkolenia uczą się konkretnych umiejętności, zmieniających ich dotychczasowe zachowanie. Trening polega na próbie przećwiczenia nowej umiejętności w praktyce.

Modele pracy warsztatowej

Szkolenia w formie warsztatowej, które opierają się na **nauczaniu poprzez doświadczenie**, najczęściej są prowadzone w dwóch formach:

- w modelu akademickim,
- w modelu pracy z diagnozą.

Model akademicki

W tym modelu warsztaty przyjmują typową w kręgach uniwersyteckich kolejność, kiedy to studenci najpierw nabywają wiedzę teoretyczną dotyczącą omawianego przedmiotu, a dopiero potem realizują ćwiczenia, mniej lub bardziej praktyczne.

Podczas szkoleń warsztatowych realizowanych metodą akademicką każdy moduł tematyczny zaczyna się od przekazania pewnej dawki wiedzy teoretycznej, po czym zaprasza się uczestników do ćwiczeń, które mają na celu przełożenie teorii na praktykę. Część wykładowa ma tylko dać podstawy do tego, by w pełni świadomie przetrenować nowe umiejętności. Dlatego też w tej metodzie najlepiej sprawdzają się dynamiczne, krótkie wykłady (do pół godziny) lub prezentacje, z praktycznymi przykładami i anegdotami z życia. Najlepiej interaktywne, czyli angażujące uczestników poprzez krótkie dyskusje lub doświadczenia.

Warsztaty w modelu akademickim prowadzi się w następującej kolejności:

1. Wstęp, z którego grupa dowiaduje się o powodach zajmowania się danym tematem, celach szkolenia (modułu), metodach i przebiegu.
2. Wykład albo prezentacja najważniejszych założeń, które są związane z umiejętnościami, które w trakcie warsztatu będą trenowane.

3. Ewentualne ćwiczenie koncepcyjne, podczas którego uczestnicy wypracowują pomysły na zastosowanie omawianych umiejętności (na poziomie konkretnych kroków, zachowań, sformułowań dobranych do realnych sytuacji).
4. Trening nowych umiejętności (na forum grupy, w podgrupach, parach lub trójkach).
5. Podsumowanie ćwiczenia.

Model pracy z diagnozą

W przypadku tego modelu trener/trenerka pozwala osobom uczestniczącym w warsztacie doświadczyć w pierwszej kolejności konkretnego problemu. W wyniku wspólnej (grupy i trenera/trenerki) analizy tego problemu oraz podejmowanych w związku z nim skutecznych i nieskutecznych działań, rodzi się nowy model postępowania, który później jest trenowany przez uczestników. Innymi słowy, w tym modelu rozpoczyna się i kończy, pracując nad konkretnym doświadczeniem. Wynika to z założenia, że dorośli ludzie właśnie w ten sposób zyskują większą motywację do nabywania nowych umiejętności.

Warsztaty w modelu pracy z diagnozą prowadzi się w następującej kolejności:

1. Wstęp, podczas którego grupa dowiaduje się o powodach zajmowania się danym tematem, celach szkolenia (modułu), metodach, przebiegu.
2. Diagnoza, czyli zainscenizowanie konkretnej, trudnej dla grupy sytuacji, lub danie grupie jakiegoś zadania do wykonania.
3. Analiza zainscenizowanej sytuacji lub sposobu wykonania zadania.
4. Wprowadzenie przez trenera/trenerkę nowego modelu postępowania, metodologii rozwiązywania problemu oraz wiedzy stojącej u ich podstaw.
5. Ewentualne ćwiczenie koncepcyjne, podczas którego uczestnicy wypracowują pomysły konkretnych zastosowań nowej wiedzy.
6. Trening zastosowania nowej wiedzy, który bazuje na realistycznych sytuacjach lub praktycznych zadaniach.
7. Podsumowanie ćwiczenia.

Praca z diagnozą ma dużo zalet. Uczestnicy zyskują większą motywację do późniejszego treningu, a emocje, które się wyzwalają w czasie pracy nad konkretnym problemem sprawiają, że łatwiej zapamiętuje się to, co działo się na szkoleniu, ma się także poczucie uczestnictwa w czymś naprawdę ciekawym. Osoby szkolone w tym modelu mogą też dokonać większego wglądu w istotę danego problemu. Ułatwia to analiza obserwowanego

przez wszystkich wydarzenia lub sposobu wykonania zadania. Dzięki diagnozie łatwiej jest też zrozumieć podłoże pewnych zjawisk oraz sens wspólnie wypracowanych lub zaproponowanych przez trenera/trenerkę rozwiązań.

Trudno jest natomiast pracować z diagnozą w sytuacji, kiedy szkolenie dotyczy całkowicie nowego dla uczestników tematu, z którym do tej pory nie mieli do czynienia. W tym przypadku lepiej sprawdza się model akademicki.

Prowadzenie ćwiczeń koncepcyjnych

Ćwiczenia koncepcyjne należą do jednej z najprostszych aktywności trenerskich. Ich celem jest wypracowanie przez grupę jakichś koncepcji, idei, pomysłów. Koncepcje te mogą służyć bardzo różnym celom:

- tworzeniu listy pomysłów rozwiązań;
- zgromadzeniu posiadanej wiedzy, wartości, dobrych praktyk;
- wypracowaniu pomysłów konkretnych zastosowań poznanych umiejętności.

Oto kluczowe elementy ćwiczeń koncepcyjnych:

- wstęp;
- dyrektywny, oparty o jasne kryteria podział na podgrupy lub pary (chyba że ćwiczenie ma charakter indywidualny lub formę grupowej „burzy mózgów”);
- klarowne instrukcje, dotyczące podziału ról w grupach, kolejności czynności, konkretnych zadań do zrobienia (jakość i ilość), przeznaczonego na zadanie czasu;
- informacja o dalszych losach wypracowanych pomysłów;
- zebranie i skomentowanie dorobku grupy.

Oto pułapki, jakie mogą się zdarzyć podczas ćwiczenia koncepcyjnego:

- Dawanie szczegółowych instrukcji przed podziałem na grupy lub w trakcie dzielenia się. Uczestnicy nie mogą się wtedy skupić na słuchaniu i często potem pytają: *Jeszcze raz, co mamy robić?* Wtedy trzeba powtórzyć instrukcję.
- Brak precyzyjnego zadania do wykonania, czyli instrukcja w stylu: *Wypracujcie pomysły na radzenie sobie z zastrzeżeniami...* Po takiej instrukcji możemy otrzymać nieporównywalne efekty pracy. Grupy mogą zrealizować zadanie na różnym poziomie

szczegółowości albo zająć się całkowicie odmiennymi aspektami zadania i trudno będzie później taki dorobek sensownie skomentować, nie mówić już o użyciu go do czegokolwiek.

Prowadzenie treningu umiejętności

W przypadku ludzi dorosłych największą wartość edukacyjną, szczególnie w nauczaniu umiejętności miękkich (np. komunikacyjnych), ma praktyczny trening nowych umiejętności. Świadomość, że dotychczasowe rozwiązania nie są najlepsze oraz wiedza, że istnieją inne możliwości skutecznego funkcjonowania, nie wystarczą do zmiany postępowania. Wysłuchanie nawet najlepszego wykładu na ten temat czy przeczytanie poradnika ma najczęściej niewielki wpływ na realną zmianę w życiu, jeśli nowej wiedzy nie zacznie się praktykować, czyli ćwiczyć w sytuacjach realnych bądź odwzorowujących realne. Dzieje się tak dlatego, że u człowieka dorosłego przeszkodą w dokonaniu zmiany jest nie tylko brak świadomości i wiedzy, ale też utrwalone struktury poznawcze (przekonania, stereotypy) oraz rutynowe, nawykowe zachowania.

Jeżeli celem szkolenia jest nauczenie uczestników konkretnych umiejętności, to wykłady, prezentacje, diagnozy i analizy są przygotowaniem do sytuacji treningowej, w której uczestnicy wprowadzą do swojego repertuaru jakąś konkretną zmianę (wiedzę, umiejętność, pomysł) i spróbują zastosować ją w praktyce. Aby mogli to zrobić, muszą dostać od trenera/trenerki konkretne zadanie do wykonania. Ponieważ trening umiejętności miękkich najczęściej odbywa się w interakcji z inną osobą, trener/trenerka musi zadbać o następujące elementy:

- wstęp;
- jasny kontekst sytuacyjny – ustalenie, kiedy i w jakich okolicznościach ma miejsce sytuacja, którą inscenizujemy;
- instrukcja dla osoby symulującej zachowanie, na które ma zareagować druga trenująca osoba;
- konkretne zadanie dla drugiej osoby trenującej – jakie pomysły ma zastosować w reakcji na zachowania, z którymi się zetknie;

- rozpoczęcie i zatrzymanie treningu (zaraz po wykonaniu zadania przez osobę trenującą);
- podsumowanie.

Taki trening można przeprowadzać na forum grupy lub w podgrupach. Jeżeli chcemy, żeby osoba trenująca dokonała w swoim zachowaniu realnej zmiany, musi ona zakończyć trening sukcesem. A to oznacza, że warto jej stworzyć takie warunki, żeby mogła w konkretnej sytuacji zastosować nowe pomysły. Nawet kosztem lekkiego „naciągnięcia” sytuacji. Trener/trenerka powinien/powinna więc na bieżąco (w trakcie korekty) korygować potknięcia i podpowiadać rozwiązania. Trening można organizować na forum grupy na dwa sposoby: ze wszystkimi uczestnikami, jeżeli mamy do czynienia z małą grupą, lub w dwóch podgrupach, jeżeli pracujemy w tandemach trenerskich. Wtedy, pod okiem trenera/trenerki, każda osoba uczestnicząca bierze udział w scenie i trenuje nowe umiejętności.

W przypadku większych grup albo małej ilości czasu, można przeprowadzić trening w parach lub trójkach. Pierwsza wersja dotyczy prostszych sytuacji, których przetrenowanie nie wymaga interakcji ze strony partnera/partnerki. Wtedy partner/partnerka jedynie słucha i koryguje. Jeżeli do treningu potrzebna jest interakcja, wtedy korzystniej jest zorganizować trening w trójkach. Wtedy jedna osoba jest w roli trenującego, druga podgrywającego, a trzecia wciela się w rolę trenerki/trenera i ma korygować trenującego. W przypadku treningu w dwójkach i trójkach najważniejsze jest precyzyjne określenie ram treningu oraz przydział zadań dla osoby trenującej, podgrywającej oraz korygującej.

Zadania dla trenera/trenerki

Zadanie 1.

Wybierz fragment szkolenia (związanego z wykonywanymi przez Ciebie lub planowanymi aktywnościami trenerskimi), w którym wprowadzana jest nowa umiejętność. Napisz w punktach, krok po kroku, instrukcję, jaką dałbyś/dałabyś uczestnikom i uczestniczkom takiego treningu (osobie trenującej i jej partnerowi/partnerce). **Instrukcja ma dotyczyć treningu na forum grupy.** Nie zapomnij o wstępie.

Zadanie 2.

Napisz w punktach, krok po kroku, instrukcję, jaką dałbyś/dałabyś uczestnikom treningu umiejętności z zadania nr 1, **gdyby trening odbywał się w trójkach.**

Uwaga! W obu zadaniach Twoim zadaniem jest napisanie instrukcji do treningu, w pierwszym przypadku treningu na forum grupy, w drugim przypadku treningu prowadzonego w trójkach.

Formularz sprawozdania – moduł IV

Sprawozdanie do zadania 1

1. Wpisz wybrany przez siebie temat szkolenia. Napisz, czego dotyczy szkolenie i trening jakiej umiejętności wybrałeś/wybrałaś.
2. Rozpisz w punktach instrukcję do treningu na forum grupy. Zacytuj, co konkretnie powiesz uczestnikom.

Sprawozdanie do zadania 2

Napisz w punktach instrukcję do tego samego treningu, ale w trójkach. Zacytuj, co konkretnie powiesz uczestnikom.

Kryteria sukcesu, nacobezu do sprawozdania z modułu IV

Ad 1.

- Sprawozdanie odnosi się do wszystkich punktów zadania.
- Podany został temat szkolenia oraz umiejętność, której dotyczy trening.
- Instrukcja zawiera wszystkie elementy: wstęp, ustalenie kontekstu sytuacyjnego (w tym informacja, w jakich okolicznościach ma miejsce rozmowa, w którym momencie rozmowy zaczynamy, a w którym kończymy trening), zadanie dla osoby trenującej, zadanie dla partnera/partnerki, podsumowanie.
- Instrukcja jest podana na poziomie konkretnych sformułowań (cytatów) wygłaszanych do uczestników.
- Poszczególne punkty instrukcji są sformułowane krótko i jednoznacznie.
- Zadania są konkretne i precyzyjne (użyj..., zastosuj... itp.).
Instrukcja jest skonstruowana sekwencyjnie: w jednym punkcie jedno polecenie.

Ad 2.

Kryteria jak wyżej, ale z naciskiem na specyfik instrukcji. Do instrukcji dojdą takie elementy, jak: podział na grupy, ustalenie ról w podgrupach i sposobów zmiany, instrukcja dla obserwatora.

MODUŁ V

UWZGLĘDNIANIE PROCESÓW GRUPOWYCH W PROWADZENIU SZKOLEŃ

1

Wstęp¹

Trener/trenerka może ustrzec się przed wieloma pułapkami, jeśli będzie rozumiał sposób funkcjonowania małych grup społecznych, interakcje występujące pomiędzy ich członkami, fazy rozwoju, przez które przechodzą, oraz charakterystyczne dla nich zachowania. Łatwiej będzie mu radzić sobie z „trudnymi zachowaniami” grupy, dobierać adekwatne metody pracy do faz rozwoju, jak również nie przeżywać frustracji i nie zastanawiać się, czy to, co właśnie robi grupa nie jest skierowane przeciwko niemu.

Procesy grupowe

Mała grupa liczy od 2 do 30 osób, wystarczająco tyle, aby jej członkowie mogli wchodzić w bezpośrednie interakcje. Procesy grupowe to zespół zjawisk, jakie występują w grupie najczęściej na poziomie podświadomości, co oznacza, że jej członkowie w rzeczywistości nie zmagają się przeciwko liderowi, żeby w określony sposób się zachować. Często nie zdają oni sobie sprawy ze swoich zachowań ani z ich przyczyn.

Jednym z procesów jest proces rozwoju grupy. Składa się z sześciu faz:

1. Zależność – charakteryzująca się biernością i powierzchownymi kontaktami.
2. Różnicowanie – głównym elementem tej fazy jest ujawnianie się różnic pomiędzy członkami grupy, duża energia oraz powstanie struktury grupy.

¹ Moduł opracowany na podstawie: Jarosław Holwek, *Prowadzenie warsztatów szkoleniowych. Podręcznik trenera biznesu*, Część III, Wydawnictwo HELION, Gliwice 2012.

3. Kryzys odpowiedzialności – główną jego cechą jest narzekanie i krytycyzm.
4. Atak na lidera – faza, kiedy grupa atakuje trenera, krytykując go i wysuwając wobec niego różne zarzuty.
5. Faza nadzwyczajnej mocy – grupa bierze odpowiedzialność, wpada w euforię i dostrzega swoje wielkie możliwości.
6. Faza realnych możliwości – faza charakteryzująca się samodzielnością, odpowiedzialnością i współpracą.

Każda z faz charakteryzuje się określonymi postawami i zachowaniami grupy. Ich występowanie i natężenie zależy od intensywności przebiegu danego etapu rozwoju. Jeżeli zjawiska charakterystyczne dla danej fazy cechują się niewielką intensywnością, nie przeszkadzają one trenerowi w prowadzeniu szkolenia i nie musi on podejmować dodatkowych kroków. Gorzej, jeśli dana faza ma ostry przebieg. Wtedy trener potrzebuje konkretnych narzędzi, żeby móc efektywnie realizować swoje cele.

Przypomnij sobie, jak wyglądały Twoje pierwsze lekcje z nową klasą. Jak zachowywali się Twoi uczniowie? Jak się czułeś/czułaś oraz w jaki sposób komunikowałeś/komunikowałaś się wtedy z nimi? Możesz przypomnieć sobie również, jak wyglądały/wyglądają Twoje zebrania z rodzicami uczniów oraz jak wyglądają w Twojej szkole posiedzenia rady pedagogicznej. W każdym z tych przypadków mamy do czynienia z grupą.

Przyglądając się poszczególnym fazom procesu grupowego, odwołuj się do znanych Ci doświadczeń. Łatwiej będzie Ci wtedy zrozumieć opisywane, charakterystyczne dla grupy zachowania.

Faza zależności

Faza zależności jest związana z tworzeniem się zespołów lub z pojawieniem się nowego lidera formalnego: szefa, trenera, moderatora. Charakteryzuje się dużym konformizmem i poszukiwaniem akceptacji ze strony grupy i lidera. Ludzie poszukują tego, co ich zbliża i daje bezpieczeństwo. Są gotowi przypisywać sobie nawzajem wiele pozytywnych cech, lecz kontaktują się w sposób powierzchowny i konwencjonalny. Większość osób w tej fazie nie ryzykuje i nie chce formułować głębszych wypowiedzi, nie odślaniania się ze swoimi uczuciami czy przemyśleniami, szczególnie jeżeli nie są one zgodne z tendencją dominującą

w grupie. U podstaw tego typu zachowań leży często lęk przed oceną lub obawa przed wygłupieniem się, a w związku z tym utratą akceptacji pozostałych członków grupy i lidera.

Niektórzy trenerzy lubią tę fazę, bo czują się w niej bezpiecznie. Uczestnicy szkoleń przypisują im dużo pozytywnych cech, najczęściej wierzą w ich kwalifikacje i możliwości. Grzecznie słuchają poleceń, nie sprzeciwiają się, nie krytykują, nie zadają trudnych pytań.

Kłopoty pojawiają się wtedy, gdy trener w trudnych sprawach liczy ze strony grupy na otwartą komunikację, inicjatywę, kreatywność, odwagę i otwartość na nowe doświadczenia. Do wymienionych zjawisk w tej fazie nie będzie miał dostępu. Kiedy padnie pytanie o pomysły czy opinie, może często spotkać się z biernością, unikaniem kontaktu wzrokowego, a czasem nawet z głupawymi, dziecięcymi wypowiedziami.

Zjawiska występujące w silnej fazie zależności to:

- dyfuzja odpowiedzialności (rozproszenie odpowiedzialności), zjawisko polegające na tym, że członkowie grupy liczą, że odpowiedzialność za sytuację weźmie ktoś inny z grupy;
- regresji (cofnięcia w rozwoju do reakcji dziecięcych).

Sugestie dla trenera/trenerki

Zirytowani trenerzy często myślą w takich sytuacjach, że uczestnicy szkolenia są niezaangażowani, niezainteresowani, nieodpowiedzialni, mało inteligentni. Dla trenera zależność jest świetnym momentem, aby wprowadzić zasady pracy na szkoleniu, nazwać wartości, którymi chce się kierować. W tej fazie nikt ich nie kwestionuje, nie wyśmiewa. Mało tego, członkowie grupy często czują wdzięczność i ulgę, jeśli normy zostaną jasno nazwane. To zwiększa ich poczucie bezpieczeństwa, wiedzą jak się mają zachowywać. Dowiadują się, jakie zachowania będą akceptowane, a jakie nie.

Jeśli trener chce jak najszybciej przepchnąć grupę do następnej fazy, powinien zwiększyć uczestnikom poczucie bezpieczeństwa, nazywając w sposób jasny swoje cele, intencje, motyw działania i decyzji. Powinien też zachęcić członków grupy do samodzielnych działań i podejmowania ryzyka, służąc wsparciem i nie krytykując pierwszych, czasami niezbyt trafionych inicjatyw. Poza tym, warto podejmować działania na rzecz zintegrowania zespołu. Powodować, żeby jego członkowie mogli jak najczęściej wzajemnie oddziaływać na siebie.

Można to zrobić poprzez proste ćwiczenia integrujące grupę, zadania do wspólnego rozwiązywania w parach lub podzespołach, albo nieformalne rozmowy w przerwach pomiędzy zajęciami.

Trener powinien:

- unikać ocen i drwiących komentarzy,
- być dyrektywny (stanowczo i jednoznacznie wyznaczać zadania),
- życzliwie pomagać uczestnikom zaistnieć i przejrzystie organizować przebieg spotkania (jasne cele, intencje, przebieg),
- formułować pytania i instrukcje w zwięzłej i precyzyjnej formie,
- organizować dużo bezpiecznych ćwiczeń, które pozwolą się grupie lepiej poznać, w mało ryzykowny sposób (rundy przedstawień, proste ćwiczenia integrujące),
- zmniejszać ekspozycję społeczną (dużo pracy w parach, trójkach),
- kierować pytania i prośby do konkretnych osób.

Faza różnicowania

W fazie różnicowania członkowie grupy dostrzegają i podkreślają różnice pomiędzy sobą. Mają potrzebę wyróżnienia się i indywidualnego zaistnienia. Chętnie biorą udział w dyskusjach i wyrażają swoje poglądy. Pojawiają się przyjaźnie i antagonizmy. W różnicowaniu grupa jest bardzo mocno zainteresowana sama sobą. Tak bardzo, że czasami zapomina o obecności trenera i celu spotkania. Zainteresowanie to przejawia się często w postaci np. rozmów na boku pomiędzy członkami zespołu albo żartów i wygłupów, wymiany poglądów na różne tematy, niekoniecznie związanych z tematem szkolenia. Często pojawia się tak zwana „konwencja”, czyli wymiana dowcipnych skojarzeń wraz z żartobliwymi docinkami, które czasami przeradzają się w otwarty konflikt. Konflikty na tym etapie mają często gwałtowny przebieg. Są pełne destrukcyjnych ocen, emocji i przypisywania sobie wzajemnie nieistniejących intencji.

Dzieje się tak dlatego, że członkowie grupy zaczynają między sobą rywalizować o względy zespołu oraz o objęcie ról grupowych, ponieważ właśnie w różnicowaniu tworzą się koalicje i struktura grupy.

Sugestie dla trenera/trenerki

W silnej fazie różnicowania wyzwala się tak duża energia, że trenerzy często bardzo długo nie są w stanie się przez nią przebić i skupić uwagi grupy na temacie szkolenia. Co prawda, grupa w tej fazie nie robi niczego przeciwko liderowi. Często jest nawet zdziwiona, że mógł on mieć takie podejrzania. Dlatego nie opłaca się robić wyrzutów, oceniać, pouczać, bo grupa może cofnąć się do zależności i znowu nie będzie kooperacji, albo wejdzie w konfrontację z trenerem. Warto działać bez gwałtownych reakcji, konfrontacji, z życzliwością i dystansem. Opłaca się przeczekać największe natężenie aktywności grupy i reagować dopiero w momentach spadku energii.

Największe wyzwania dla trenera w fazie różnicowania to: przebicie się do głosu, utrzymanie koncentracji grupy na temacie szkolenia, radzenie sobie z destrukcyjnymi zachowaniami (ocenami, epitetami, zarzutami, niewybrednymi żartami itp.).

Trener powinien:

- pozyskiwać uwagę grupy m.in. poprzez: podążanie za energią grupy przez kilka minut (podejmowanie zainicjowanych przez grupę tematów, wspólne żarty), stosowanie ciszy, bezpośrednie poproszenie życzliwych osób o pomoc w pozyskaniu uwagi grupy;
- utrzymywać uwagę grupy poprzez: robienie klaryfikacji i dawanie informacji zwrotnej, przyznanie się do bezradności i prośbę o pomoc, zakontraktowanie dalszego przebiegu spotkania;
- dawać konstruktywne informacje zwrotne;
- stawiać granice przeszkadzającym członkom zespołu;
- doceniać sojuszników;
- dawać grupie zadania kanalizujące energię („burza mózgów”, zadania w podgrupach), z krótkim czasem na realizację;
- nieblokowanie przepływu trudnych informacji;
- adekwatnie reagować na role grupowe.

Faza zależności i faza różnicowania to dwie fazy procesu grupowego, z którymi często się spotykasz w swojej pracy nauczycielskiej.

Role grupowe, ich charakterystyka i pożądane reakcje lidera

ROLA	CHARAKTERYSTYKA	REAKCJA LIDERA
LIDER NIEFORMALNY	ma autorytet w grupie; inni członkowie liczą się z jego zdaniem; bywa rzecznikiem grupy; czasem spiera się z liderem formalnym	- prosić (bez świadków) o pomoc w uspokojeniu grupy, doceniając jego rolę w zespole; - stawiać granice, gdy stara się wkraczać w kompetencje szefa i próbuje decydować o przebiegu spotkania.
SZARA EMINENCJA	nie wypowiada swoich uwag wprost, na forum zespołu; namawia skrycie inne osoby do sprzeciwiania się liderowi lub podejmowania różnych inicjatyw	demaskować poprzez pytania o zdanie na forum grupy, szczególnie w kontrowersyjnych sprawach;
SPOŁECZNIK	często bierze odpowiedzialność za sytuację, uciszając grupę lub nakłaniając ją do działania; zgłasza się do różnych aktywności, nawet gdy nie ma ochoty	- zauważać; - doceniać; - dziękować.
STRAŻNIK NORM (SUMIENIE GRUPY)	zostaje nim osoba bardzo zasadnicza; nie lubi łamania ustaleń i często o nich przypomina; dopomina się o konsekwentne działanie	- zauważać; - doceniać; - dziękować; - zwracać uwagę, jeśli przesadza i w swoim upominaniu grupy i lidera.
GWIAZDA	koniecznie chce zaistnieć na forum zespołu, nawet wtedy, gdy nie ma nic sensownego do powiedzenia	- angażować do indywidualnych zadań na zebraniu (pisanie na tablicy, indywidualne zadanie itp.); - stawiać granice, gdy za bardzo absorbuje grupę i przeszkadza w prowadzeniu spotkania;
BŁĄZEN	obraca wszystko w żart; docina, opowiada dowcipy; pełni pożyteczną rolę, wprowadzając luźniejszą atmosferę	- zauważać; - doceniać; - stawiać granice, gdy przesadza z żartami lub ich forma jest trudna do zaakceptowania.

ROLA	CHARAKTERYSTYKA	REAKCJA LIDERA
KOZIOŁ OFIARNY	obśmiewany przez grupę i wykorzystywany przez jej członków do różnych niewdzięcznych zadań	- chronić, jeśli grupa przesadza, poprzez poproszenie najbardziej aktywnych, żeby dali mu spokój; - uczyć asertywności i zachęcając do stosowania zachowań asertywnych.
OUTSIDER	nie żyje życiem grupy; na spotkaniach trzyma się z boku; rzadko zabiera głos; nie angażuje się w działania grupowe	- stopniowo angażować w życie grupy, zachęcać do aktywności jeśli jego rola wynika z nieśmiałości; - zostawić w spokoju, jeśli jego rola wynika z typu osobowości.

Kryzys odpowiedzialności

Faza kryzysu odpowiedzialności wiąże się ze stopniowym dostrzeganiem, że rzeczywistość (szkolenie, praca) nie są idealne, ze zwracaniem coraz większej uwagi na jej mankamenty, negatywne strony. Kulminacją tego procesu jest moment, kiedy grupa zaczyna mieć zachwiane proporcje pomiędzy postrzeganiem pozytywów i negatywów. Zaczyna wszystko widzieć w negatywnym świetle. Przejawia się to w narzekaniu, marudzeniu, krytykowaniu wszystkich posunięć, decyzji, pomysłów, warunków pracy, pod wypowiedzianym lub domyślnym hasłem: *tak się dalej nie da..., to bez sensu...*

Członkowie grupy w tej fazie wierzą, że odpowiedzialność za załatwianie trudnych spraw i problemów mogą zepchnąć na formalnego lidera (trenera), a przez niego też na inne osoby – nie chcą jej brać na siebie. Stąd w tej fazie pojawia się wiele pomysłów, co powinni zrobić inni, żeby szkolenie przebiegało lepiej, albo żeby się lepiej pracowało czy żyło. W tej fazie trener nie jest obiektem krytyki ani wrogiem zespołu. Jest tylko adresatem, do którego skierowane są uwagi z wiarą, że być może on coś zmieni lub na coś wpłynie. Na szkoleniach kryzys odpowiedzialności jest najczęściej odbiciem sytuacji konfliktowej w miejscu pracy uczestników, czy w środowisku, w którym funkcjonują.

Sugestie dla trenera/trenerki

Faza ta jest szczególnie trudna dla trenera pełnego energii i entuzjazmu, nastawionego zadaniowo. Uważa, że jest to strata czasu i energii na nieefektywne dyskusje nad zagadnieniami, na większość których i tak grupa nie ma wpływu.

Nie warto jednak tłumić wypowiedzi, krytykować, czy polemizować. Takie działania lidera spowoduje tylko cofnięcie się grupy w kontaktach z nim do fazy zależności lub doprowadzi do konfrontacji.

Warto pogodzić się z faktem, że kryzysy są nieuniknione i... posiadają bardzo pozytywny aspekt. Są motorem zmian. Od sposobu ich przechodzenia zależy, czy zmiany będą na lepsze, czy nie.

Trener powinien (jeśli chce skierować grupę w konstruktywnym kierunku i skłaniać do brania odpowiedzialności):

- pozwalać na wyartykułowanie przez uczestników rzeczy, które ich demotywują (zrobić listę na flipcharcie), ewentualnie skłonić do nazwania prawdziwych elementów, które ich motywują;
- konsekwentnie pokazywać członkom grupy, jakie jest ich pole wpływu i pozbawiać złudzeń w sprawach, na które nie mają wpływu;
- pomagać definiować problemy, przed którymi stoją uczestnicy;
- skłaniać do brania odpowiedzialności we wszystkich sprawach, jakie chcieliby zmienić;
- deklarować swoje wsparcie, ale tylko pod warunkiem, że zaangażują się w poszukiwanie i wdrożenie rozwiązań;
- przygotować się na nieuniknioną krytykę i atak na siebie.

Atak na lidera

Jeśli lider (trener) konsekwentnie skłania członków grupy do brania odpowiedzialności, pozbawia ich złudzeń w sprawach, na które nie mają wpływu, wówczas członkowie grupy zaczynają go odruchowo krytykować i atakować, broniąc się podświadomie przed wzięciem odpowiedzialności. Atak na lidera jest rodzajem buntu. Ale nie jest z pewnością wynikiem świadomego spisku zawiązanego przez grupę przeciwko liderowi. Nie jest też odpowiedzią

grupy na wielką krzywdę, jaką lider wyrządził ludziom, lub zawód, że przez niego nie spełniły się ich plany. Atak na lidera jest raczej bardzo emocjonalną reakcją na frustrację uczestników, wynikającą z przeświadczenia, że nie można zmienić rzeczywistości na lepsze bez swojego, chociażby minimalnego udziału, bez ponoszenia odpowiedzialności oraz konsekwencji swoich wyborów.

Dlatego też reakcje grupy w fazie ataku na lidera bywają bardzo trudne: nadmiarowa i niesprawiedliwa krytyka wypowiedzana wprost, zarzuty i pretensje, którymi lider może się poczuć dotknięty. Ale grupa zaatakuje tylko wtedy, gdy przeczuwa, że lider wytrzyma taką konfrontację i stanie się dla niej później partnerem.

Uwaga! Atakiem na lidera nie są spory o konkretne sprawy, czy pojedyncze krytyczne uwagi skierowane pod adresem lidera w trakcie dyskusji lub wymiany zdań. Tak się może zdarzyć w fazie różnicowania.

Atak na lidera jest atakiem totalnym – podważeniem jego kompetencji lub jego wszystkich działań w relacjach z zespołem. Rzadko się zdarza atak na trenera, a jeśli się zdarzy, to najczęściej w przypadku cyklicznych lub wielodniowych szkoleń dla tej samej grupy. Czasami atak na trenera jest atakiem zastępczym. Grupa obawia się zaatakować swojego stałego lidera (szefa), a ponieważ w jakiś sposób wiąże działania trenera z decyzjami przełożonego, atakuje trenera.

Sugestie dla trenera/trenerki

Wielu liderów (trenerów) przeżywa w fazie ataku na lidera ogromną frustrację. Czują się zawiedzeni postawą grupy, skrzywdzeni, że zostali potraktowani niesprawiedliwie. Boją się, że stracili autorytet, uważają, że sprawy wymykają się im z rąk. W takim stanie ducha łatwo jest o nieobliczalne działanie. Niektórzy kontratakują, niepotrzebnie eskalując konflikt, inni w akcie desperacji rezygnują z prowadzenia szkolenia. W takim przypadku cały proces dojrzewania grupy i trud przechodzenia przez kolejne fazy rozwoju razem z liderem bierze w łeb.

W czasie ataku nie opłacają się takie reakcje, jak: tłumaczenie się, dementowanie zarzutów, kontratak, polemika, ustalanie porządku obrad i zasad spotkania. Mogą one tylko bardziej rozdrażnić grupę. Przypominam, że to jest bunt. A bunt na ogół jest bardzo emocjonalny i irracjonalny, ciężko z nim sobie poradzić, odwołując się do faktów czy logiki.

Jeżeli lider chce wykorzystać w pełni potencjał procesu grupowego, może wykonać w tej fazie tylko jedno zadanie: przetrwać atak. A to oznacza, że musi wysłuchać, a nie obrażać się, nie podejmować polemiki i, oczywiście, nie przeprowadzać kontrataku. Jednym ze sposobów na atak jest nic nie mówić, po prostu słuchać. Można ewentualnie przyznać się do swojego trudnego stanu emocjonalnego i zapytać uczestników, co teraz zamierzają zrobić.

Wtedy faza ta minie sama. Ludzie zrozumieją, że muszą liczyć też na siebie i dźwigać ciężar odpowiedzialności, bo nikt ich nie wyręczy. Autorytet lidera na pewno też nie ucierpi, choć z leku przed jego utratą wielu liderów blokuje tę fazę. Jeśli dobrze rozegra się sytuację, często jeszcze pod koniec tej fazy ujawnią się sojusznicy lidera, którzy głośno robią rachunek sumienia, dochodząc do wniosku, że trochę przesadzili z zarzutami. Czasami grupa przeprasza, gdy już opadną największe emocje.

10

Nadzwyczajna moc grupy

Po ataku na lidera pojedyncze osoby mogą podjąć decyzję o opuszczeniu szkolenia. Pozostali członkowie grupy mają poczucie, że przynależą do nadzwyczajnego zespołu, który zdolny jest do bardzo trudnych i niezwykłych zadań. Jest to stan euforyczny, spowodowany poczuciem, że wspólnie przeszło się drogę oraz że brało się udział w szczególnym wydarzeniu, jakim była udana konfrontacja z liderem. Na tym etapie grupa może osiągać niezwykle wyniki w rozwoju. Członkowie zespołu często nie chcą w tej fazie ze sobą się rozstawać i spotykają się również po szkoleniu.

Realne możliwości grupy

Jest to kolejny, dużo spokojniejszy kryzys, w wyniku którego grupa zaczyna rozumieć swoje realne możliwości. Na tym etapie ważne jest, aby lider nie miał pretensji do zespołu o spadek entuzjazmu. Faza ta charakteryzuje się dużą odpowiedzialnością i samodzielnością członków zespołu: sami się organizują, wspierają, pomagają sobie nawzajem. Są kreatywni, czasem sami potrafią zorganizować dużą część szkolenia. Mają świadomość wad i zalet organizacji, w której pracują oraz szkolenia, w którym uczestniczą. Są też świadomi możliwości i ograniczeń swoich i trenera. Godzą się z wadami, doceniają zalety. Nikt już nie narzeka i nie ma nierealnych oczekiwań. Zaczyna dominować potrzeba zaufania i poczucia zadowolenia

z przynależności do grupy. Lider zajmuje w grupie mocną pozycję, ale inną niż do tej pory. Do fazy ataku był uznawany przez grupę za kogoś o większych możliwościach niż pozostali członkowie grupy, był na piedestale. Obecnie jest uważany za jednego z członków zespołu, z tą tylko różnicą, że ma szczególny wkład. Członkowie zespołu potrzebują w tej fazie, aby docenić ich rzeczywiste osiągnięcia i traktować ich po partnersku, po dorosłemu.

Zadanie dla trenera/trenerki

11

Poszukaj w dostępnych Ci źródłach albo sam/sama wymyśl ćwiczenie, które przyczyni się do większego zintegrowania i zróżnicowania grupy w fazie zależności. Pamiętaj, że ćwiczenia na „rozruch” w tej fazie powinny być stosunkowo proste (mieć niewiele elementów, wątków na raz) i bezpieczne (nie narażać uczestników na zbyt dużą ekspozycję społeczną, nie wymagać zbyt dużego „odstąpienia”) oraz doprowadzać do jak największej ilości interakcji pomiędzy uczestnikami. Napisz w punktach, krok po kroku, przebieg ćwiczenia wraz z instrukcją dla grupy. Nie zapomnij o wstępie oraz zasadach dawania czytelnej instrukcji, co w tej fazie ma szczególne znaczenie.

Kryteria sukcesu/nacobezu do sprawozdania z modułu V

Ad 1.

- Sprawozdanie odnosi się do wszystkich punktów zadania.
- Opisane ćwiczenie spełnia przedstawione wyżej warunki: proste, bezpieczne, doprowadzające do interakcji między uczestnikami.
- Instrukcja jest skonstruowana według następujących zasad:
 - o zawiera czytelne i pełne wprowadzenie (co?, po co?, jak?, dlaczego tak?),
 - o poszczególne punkty instrukcji są sformułowane krótko i jednoznacznie,
 - o instrukcja jest podana na poziomie konkretnych sformułowań (cytatów) wygłaszanych do uczestników, zadania są konkretne i precyzyjne (*powiedz...*, *ułoż...* itp.), instrukcja jest skonstruowana sekwencyjnie: w jednym punkcie jedno polecenie.

MODUŁ VI

TRENER W ROLI COACHA

1

Wstęp

Trener pomaga w rozwoju osób, często jednak spotyka się z oczekiwaniem indywidualnego wsparcia. Najczęściej ma to miejsce przy realizacji projektów szkoleniowych. Zdarza się też, że takie zapotrzebowanie jest zgłaszane niezależnie od prowadzonych szkoleń. W ostatnich latach obserwuje się w oświacie wzrost zapotrzebowania na coaching nauczycieli, gdyż jest to jedna z najbardziej efektywnych form wspierania zarówno w rozwoju zawodowym, jak też osobistym. Praca coacha jest specyficzna i wymaga dużego doświadczenia oraz opanowania wielu narzędzi. Szczególnie, jeśli mówimy o coachu jako osobie wspierającej w najszerzej rozumianym rozwoju. Można więc powiedzieć, że jest to osobny zawód, którego trzeba się nauczyć. Nie będąc jednak zawodowym coachem, można opanować najważniejsze procedury coachingowe i – jeśli tylko rozumie się istotę tej formy pracy z ludźmi i najważniejsze zasady – skutecznie wspierać w dokonywaniu zmian. Celem tej lekcji jest wyjaśnienie istoty coachingu, niezależnie od jego odmian i pokazanie, co łączy, a co różnicuje formy pracy coachingowej oraz pokazanie najważniejszych narzędzi coachingu.

Czym jest coaching?

Coaching występuje w bardzo wielu odmianach. Istnieje wiele szkół oraz systemów certyfikacji. Wiele osób spiera się też, jak zdefiniować ten typ pracy rozwojowej. Prawie wszystkie definicje lub opisy zawierają charakterystyczne cechy coachingu, które prezentujemy poniżej.

- Indywidualny charakter pracy coachingowej
Coaching skupia się na indywidualnej pracy coacha z klientem. Zajmuje się

indywidualnymi sytuacjami, deficytami rozwojowymi osoby, która poddaje się procesowi coachingowemu.

- Celem coachingu jest tylko i wyłącznie rozwój klienta
W niektórych organizacjach coaching myli się z oceną jakościową lub ilościową pracy. Coaching nie może być bezpośrednio powiązany z oceną, ponieważ bazuje na indywidualnej, dobrowolnej motywacji do rozwoju. Wymaga szczerości i otwartości, natomiast ocena blokuje i wzbudza odruchy obronne.
- Praca coachingowa dotyczy przyszłości
W przeciwieństwie do psychoterapii (wielu szkół psychoterapeutycznych), głównym tematem coachingu nie jest wyjaśnianie źródeł i przyczyn deficytów lub potrzeb rozwojowych coachowanego, umiejscowionych w jego przeszłości, tylko poszukiwanie rozwiązań na przyszłość.
- Coaching zakłada motywację klienta do rozwoju
Trudno jest pracować coachingowo bez minimalnej chociażby chęci po stronie coachowanego. Ktoś, kto nie widzi potrzeby zmiany, nie będzie w stanie nawet nazwać prawdziwych tematów do pracy, nie mówiąc już o poszukiwaniu nowych opcji i wcielaniu ich w życie.

Najbardziej chyba adekwatnym i zwięzłym określeniem, oddającym istotę tej formy pracy z ludźmi jest sformułowanie:

Coaching to proces towarzyszenia w rozwoju

Słowo „towarzyszenie” oznacza, że główną rolę w swoim rozwoju odgrywa podopieczny, czyli główny zainteresowany rozwojem. On ponosi główną odpowiedzialność za szczere nazywanie swoich potrzeb, kreowanie nowych rozwiązań, podejmowanie decyzji w sprawie zmiany oraz odpowiedzialność za wdrażanie zmian. Rola coacha polega natomiast na pomocy w definiowaniu potrzeb, deficytów, celów, inspirowaniu do poszukiwania nowych możliwości i rozwiązań, a także pomocy w opanowaniu nowych umiejętności lub przygotowaniu do nowych wyzwań. Coach pracuje głównie za pomocą pytań, parafraz, klaryfikacji. W niektórych formach coachingu używa się też informacji zwrotnej oraz dopuszcza się możliwość dzielenia się przez coacha doświadczeniami i pomysłami. Zawsze jednak ostateczną decyzję, co do wyboru konkretnych rozwiązań oraz sposobów wdrożenia ich w życie, podejmuje podopieczny.

Warto wspomnieć tutaj o różnicach pomiędzy rolą coacha a rolą mentora, tutora, konsultanta, trenera. Różnice te dotyczą sposobu wspierania, roli wspierającego oraz źródła wsparcia. Coach jest przede wszystkim specjalistą z zakresu procedur i narzędzi coachingowych, których zastosowanie pozwala klientom osiągnąć oczekiwane rezultaty. Źródłem nowych pomysłów są zasoby intelektualne i emocjonalne klienta, dotychczas niewykorzystywane w pełni. Coach nie musi być ekspertem w dziedzinach, w których podopieczny potrzebuje wsparcia. Wyjątkiem jest rozwój specyficznych umiejętności zawodowych w formie coachingu narzędziowego. Natomiast rola mentora, tutora, konsultanta i trenera zakłada eksperckość. Monitoring i tutoring jest oparty na relacji mistrz – uczeń, bazuje na osobistym autorytecie oraz doświadczeniu i bogatej wiedzy mistrza, który wprowadza ucznia w tajniki nowej dla niego dziedziny życia. Obie formy wspierania w rozwoju dopuszczają różne formy działania: od coachingowych, przez rady, instrukcje, modelowanie, aż po oceny oraz ich pozytywne i negatywne konsekwencje. Zadaniem konsultanta jest wykorzystanie całej swojej eksperckiej wiedzy i zgodnie z nią przekazywanie rad, wskazówek i instrukcji. Trener również dokonuje transferu wiedzy i umiejętności, niezależnie od tego, jak bardzo aktywizuje grupę. Jeżeli tylko aktywizuje grupę, nie przekazując jej żadnych nowych zasobów, wchodzi w rolę moderatora.

Rodzaje coachingu

Biorąc pod uwagę rolę coacha, zakres pracy coachingowej oraz jej przebieg, coaching można podzielić na następujące rodzaje:

W zależności od zakresu pracy coachingowej oraz roli coacha:

NARZĘDZIOWY	ROZWOJOWY
Coaching narzędziowy skupia się na wypracowywaniu oraz trenowaniu konkretnych umiejętności, sposobów reagowania na sytuacje, w których podopieczny potrzebuje zmienić sposób dotychczasowego działania. Coach nie tylko wspiera tutaj coachowanego	Rolą coacha w coachingu rozwojowym jest jedynie bodźcowanie podopiecznego do samodzielnego poszukiwania rozwiązań. Głównym narzędziem coacha są procedury oparte na odpowiednio sformułowanych pytaniach. Ten typ coachingu zajmuje się dużo

w samodzielnym poszukiwaniu rozwiązań, ale też dzieli się swoimi doświadczeniami i podpowiada pomysły. Ta forma coachingu występuje najczęściej w różnych organizacjach jako forma doskonalenia umiejętności zawodowych.

szerszą gamą zagadnień niż poszukiwanie konkretnych rozwiązań na poszczególne sytuacje: wartościami, dylematami decyzyjnymi, planowaniem długofalowej zmiany, pracą nad postawami itp.

W zależności od źródła decyzji o poddaniu się coachingowi:

ODGÓRNY

Z tą formą coachingu spotykamy się najczęściej w organizacjach, w których przełożeni podejmują decyzje o wprowadzeniu coachingu dla swoich pracowników. Ponieważ osoby coachowane nie podejmują, w tym przypadku, autonomicznej decyzji o przystąpieniu do pracy coachingowej, coach musi wzbudzić ich motywację poprzez obniżenie poziomu lęku i przekonanie osób podlegających coachingowi, że ta forma pracy przyniesie im korzyści.

ODDOLNY

Jest to klasyczna sytuacja coachingowa, kiedy podopieczny z własnej inicjatywy zgłasza się do coacha. Nie ma wtedy problemu z motywacją. Chyba, że podopieczny zgłosił się jedynie pod wpływem nacisku osób ze swojego otoczenia.

W zależności od czasu trwania i stopnia zaplanowania:

CYKLICZNY

Jest to coaching, który jest przeprowadzany w formie długofalowego, stałego procesu, w którym sesje coachingowe (ich ilość oraz częstotliwość) są z góry zaplanowane.

INTERWENCYJNY

Dotyczy sytuacji, kiedy podopieczny zgłosił się do coacha po pomoc w przygotowaniu się do jednostkowego, konkretnego wydarzenia.

W zależności od punktu wyjścia (bazy) do pracy coachingowej:

Z DIAGNOZĄ

Jest to coaching, u podstaw którego leży obserwacja zachowań podopiecznego w jego

BEZ DIAGNOZY

W tej formie pracy podopieczny przy pomocy coacha definiuje jedynie swój stan obecny, cele

środowisku (zawodowym, osobistym). Coach dopiero po obserwacji analizuje z podopiecznym jego reakcje i sposoby działania. W następnej fazie następuje poszukiwanie alternatywnych sposobów funkcjonowania tam, gdzie dotychczasowe sposoby były nieskuteczne albo niesatysfakcjonujące.

do osiągnięcia w przyszłości oraz pracuje nad pomysłami rozwiązań. Coaching bazuje tu na subiektywnym opisie rzeczywistości ze strony coachowanego.

Procedura coachingu narzędziowego z diagnozą

Poniżej została opisana procedura coachingu narzędziowego, cyklicznego, odgórnego, z diagnozą, czyli coachingu, z jakim możemy się spotkać w różnych organizacjach, które chcą rozwijać kompetencje zawodowe swoich pracowników. Dotyczy to również placówek oświatowych. Jest to najprostsza forma coachingu, za pomocą której można wspierać inne osoby w ich rozwoju zawodowym. Składa się z trzech etapów.

Etap I. Rozmowa przed diagnozą

Rozmowa przed diagnozą pozwala nadać pracy coachingowej przejrzystą strukturę. Składa się z kilku kroków.

1. Analiza poprzedniego coachingu, weryfikacja zadań coachingowych (jeżeli coach jest w procesie coachingowym). Dzięki analizie poprzedniego coachingu oraz weryfikacji zadań coachingowych mobilizujemy podopiecznych do ich wykonywania. Poza tym doprowadzamy do tego, że coaching staje się procesem ciągłym, a nie serią niezwiązanych ze sobą aktywności. Zwiększa to jego skuteczność oraz daje możliwość dostosowania pracy do indywidualnych uwarunkowań rozwojowych podopiecznego.
2. Ustalenie kontekstu diagnozy. Warto, żeby coach dowiedział się, jaką sytuację lub lekcję diagnozuje, jakie są jej cele dydaktyczne i wychowawcze, jaki jest poziom i stopień zaawansowania dzieci. Bedzie mu łatwiej obserwować i dawać informacje zwrotne w odniesieniu do konkretnych kontekstów.
3. Ustalenie bieżącego celu coachingu (na czym się koncentrujemy). Ustalanie celu coachingu pozwala skoncentrować się na priorytetach podczas diagnozy oraz pracy nad nowymi rozwiązaniami.

Przykłady:

Zadaniem coachingowym było... Czy go wykonałeś/wykonałaś? Jakie są rezultaty?

Na ostatnim coachingu pracowaliśmy nad...

Nad czym chcesz się skupić w dniu dzisiejszym? Czy chcesz, żebym na coś szczególnie zwrócił/zwróciła uwagę?

Jakie są cele lekcji? Jaki jest zakres materiału? Jaki efekt chcesz osiągnąć?

W przypadku, kiedy coach spotyka się z podopiecznym po raz pierwszy, zamiast analizy poprzedniego coachingu (patrz 1. pkt), powinno się znaleźć wyjaśnienie istoty i przebiegu pracy coachingowej, zdefiniowanie potrzeb rozwojowych podopiecznego oraz kontrakt coachingowy, zawierający zasady wspólnej pracy, ustalenia dotyczące roli coacha oraz efektów pracy coachingowej. Czasami warto jest też ustalić, w jaki sposób sytuację diagnozy zakomunikuje się osobom trzecim (np. dzieciom na obserwowanej lekcji), żeby obecność obserwatora w jak najmniejszym stopniu wpłynęła na ich reakcje.

Etap II. Diagnoza, czyli obserwacja podopiecznego

Obserwacja coachowanego w jego środowisku działania daje konkretną podstawę do pracy nad realnymi ograniczeniami. Bardzo pomocne są w tym przypadku nasze uwagi sporządzone na karcie coachingowej. Im dokładniejsze notatki, w których opisane zostaną zaistniałe sytuacje, zachowania coachowanego oraz ich rezultaty, cytaty, tym konkretniejsza będzie informacja zwrotna po obserwacji.

Etap III. Praca coachingowa po diagnozie

Po diagnozie ma miejsce właściwa praca coachingowa nakierowana na rozwój. Składa się z kilku kroków:

- Pytanie o opinię/refleksję coachowanego.
Pozwala zdiagnozować samoświadomość podopiecznego, wytworzyć w nim odruch autorefleksji po każdej sytuacji; dla coacha stanowi punkt zaczepienia do pracy. Podopieczny będzie miał większą motywację do pracy nad deficytami, jeśli je sam u siebie zauważył.
 - o Przykłady:

Co sądzisz o sposobie, w jaki przeprowadziłeś/przeprowadziłaś tę lekcję?

Z czego jesteś zadowolony/zadowolona, a co byś zmienił/zmieniła?

- Udzielenie informacji zwrotnych w kategoriach atutów i obszarów do rozwoju.
Edukacyjna informacja zwrotna składa się z opinii coacha, nazwania faktu, czyli konkretnego zachowania podopiecznego oraz konsekwencji tego zachowania (zaistniałej lub potencjalnej). Warto tutaj unikać sformułowań kojarzących się z oceną, żeby nie budzić oporu podopiecznego. Informacja zwrotna powinna się zacząć od nazwania atutów coachowanego, żeby budować świadomość jego mocnych stron oraz wzmacniać jego motywację do rozwoju. Proporcje atutów do rezerw (obszarów do zmiany) powinny wynosić 70 proc. do 30 proc., a przynajmniej 50 proc. /50 proc.
 - o Przykłady
Zbliżyło cię do celu (podało mi się), kiedy powiedziałeś/powiedziałaś... Bo wtedy dzieci zareagowały... (pozytywna informacja).
Ryzykowne było wypowiedziane przez ciebie zdanie..., bo to spowodowało... (negatywna informacja zwrotna).
- Wybór obszaru do pracy coachingowej.
Może go zaproponować coach, jeżeli zauważył bardzo poważną rezerwę w zachowaniu podopiecznego. Najlepiej jest jednak zapytać o decyzję coachowanego. Jeśli wybierze obszar do pracy, będzie się czuł bardziej odpowiedzialny za efekt coachingu.
 - o Przykłady
Nad którą ze wskazanych rezerw chcesz popracować w pierwszej kolejności?
- Poszukiwanie pomysłów na konkretne reakcje podopiecznego w obserwowanej sytuacji, które będą alternatywą w stosunku do jego niekorzystnych zachowań albo niewykorzystanych możliwości.
W tym przypadku warto w pierwszej kolejności uaktywniać coachowanego. To on wymyśli rozwiązania, które łatwiej będzie mu wdrożyć. A poza tym będzie mógł wziąć za swoje pomysły większą odpowiedzialność. Coach powinien przedstawiać swoje propozycje w ostateczności, kiedy podopieczny będzie miał ewidentny kłopot z kreowaniem nowych pomysłów. Warto wymyślić kilka takich pomysłów, żeby podopieczny miał wybór.
 - o Przykłady
Jaki masz pomysł? Jak inaczej mogłeś/mogłaś zareagować w tej sytuacji, żeby osiągnąć cel...?
Ja ci proponuję następujące rozwiązanie... Co o tym sądzisz?
- Trening nowej reakcji lub ustalenie zadania coachingowego do wykonania.
Do dokonania realnej zmiany często nie wystarczy budowanie świadomości nowych możliwości działania. Jeżeli tej świadomości i wiedzy nie przełoży się na konkretne

czynności, które coachowany wdroży w życie, szansa na zmianę jest mniejsza. Do tego służą treningi umiejętności i zadania coachingowe.

Trening pozwala na zapamiętanie nowego pomysłu, przełamanie się w jego zastosowaniu, przekroczenie rutyn w bezpiecznych okolicznościach. Zadanie coachingowe wymusza zastosowanie nowej wiedzy i umiejętności w praktyce.

- Zakontraktowanie wdrożenia nowej umiejętności w życie.

W ostatnim punkcie rolą coacha jest sprawdzenie, czy wypracowany i przetrenowany pomysł zadawała podopiecznego oraz czy jest szansa, że wdroży go on w życie. Jeśli nie, warto poszukać alternatywnego pomysłu, z którym coachowany bardziej się utożsami.

o Przykład

Czy zastosujesz ten pomysł podczas kolejnej lekcji? Czy ten pomysł wydaje ci się realny do zastosowania?

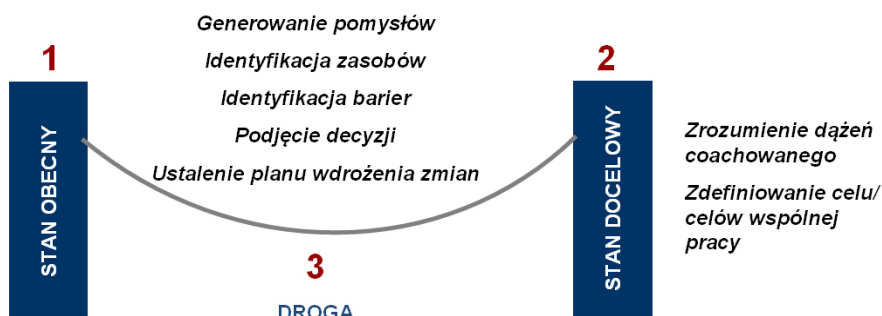
Logika coachingu rozwojowego, oddolnego, bez diagnozy

Coaching rozwojowy dotyczy szerszego spektrum rozwoju. Jego zakres oraz obszary, którymi się zajmuje, wykraczają poza zakres coachingu narzędziowego. Aby móc go zastosować w praktyce, nawet w uproszczonej formie, trzeba zrozumieć przede wszystkim jego logikę oraz opanować kilka podstawowych procedur dotyczących różnych jego etapów.

Praca z podopiecznym w tej formie coachingu, zaczyna się od rozpoznania oczekiwań podopiecznego, jego motywacji oraz sytuacji, w której się znajduje. Kolejnym krokiem jest sprecyzowanie charakteru pożądanych zmian oraz zdefiniowanie mierzalnych celów, do których coachowany zmierza. Bez określenia tych dwóch elementów trudno jest pracować nad realnymi i adekwatnymi do sytuacji rozwiązaniami, które pomogą dokonać pożądanej zmiany. Te dwa elementy są jak filary mostu, z których jeden określa punkt wyjścia, a drugi jest miejscem, w które coach chce dotrzeć wraz z podopiecznym. Czasami wystarczy je dobrze zdefiniować, a rozwiązania narzucają się same. Poniższa ilustracja pokazuje logikę coachingu rozwojowego, podzieloną na etapy.

Etapy:

Ustalenie obszaru do pracy
Zrozumienie sytuacji wyjściowej
Zrozumienie oczekiwań od coacha
Diagnoza motywacji
Kontrakt



9

Kontrakt coachingowy w coachingu rozwojowym

Kontrakt coachingowy jest jednym z kluczowych elementów coachingu. Jego celem jest jasna i jednoznaczna umowa pomiędzy coachem i podopiecznym, dotycząca możliwych efektów coachingu oraz granic pomocy coacha. Pozwala ona uniknąć nieporozumień i rozczarowań. Na tym etapie coach powinien zrozumieć motywację coachowanego do zmiany oraz jego oczekiwania od procesu coachingowego. Powinien też jasno określić, co może być przedmiotem pracy coachingowej, a co na pewno nie, oraz pokazać zakres odpowiedzialności obydwu stron. Klienci oczekują czasami od coacha podsuwania gotowych rozwiązań, wypracowania niezawodnych pomysłów, dyscyplinowania i wymuszania zmian. Warto więc, żeby już na początku procesu coachingowego zrozumieli, kto i za co bierze odpowiedzialność oraz co jest realne do osiągnięcia, a co na pewno nie jest. Dopiero po rozwianiu wszelkich wątpliwości, klient podejmuje decyzję. Kontrakt stanowi podsumowanie wszystkich wyjaśnień i ustaleń, trzeba więc, aby klient jasno potwierdził, że taka forma pracy mu odpowiada.

Coaching rozwojowy: diagnoza stanu obecnego i definiowanie celów

Jak już wspomnieliśmy, do najważniejszych elementów, nad którymi pracuje coach w pierwszej kolejności, należy zaliczyć diagnozę stanu obecnego, czyli sytuacji w jakiej znajduje się klient w danym momencie, w kontekście pożądanых przez niego zmian, oraz zdefiniowanie celów do osiągnięcia.

Diagnoza stanu obecnego

Oto podstawowe pytania do etapu diagnozy stanu obecnego i pożądanych zmian:

Nad czym chcesz pracować? Dlaczego?

Jak jest teraz? Opisz mi sytuację, w jakiej jesteś?

Jakie są przyczyny? Skąd to wiesz? Po czym poznajesz? Wiesz czy się domyślasz? Czy mogą być inne przyczyny?

Co w tej sytuacji najbardziej ci przeszkadza? Jakie konsekwencje ponosisz?

Dlaczego nie zmieniłeś tego do tej pory?

Definiowanie celów w coachingu

Aby zwiększyć prawdopodobieństwo dokonania zmian, coach musi doprowadzić podopiecznego do sprecyzowania celów do osiągnięcia. Dobrze sformułowane cele ułatwiają znalezienie konkretnych i adekwatnych rozwiązań, pozwalają zaplanować działania i wpływają motywująco. Istnieje wiele metodologii formułowania celów. Najpopularniejszą z nich jest **SMART**¹. Według niej cel powinien się charakteryzować następującymi cechami:

Specific	konkretny, specyficzny	<i>Co konkretnie chcesz osiągnąć? Jak będzie wyglądała twoja sytuacja po osiągnięciu celu?</i>
Measurable	mierzalny, wymierny	<i>Po czym poznasz, że osiągnąłeś/osiągnęłaś cel?</i>
Achievable	osiągalny	<i>Czy ten cel jest realistyczny? Po czym to oceniasz? Czy osiągnięcie celu zależy od ciebie czy innych? Jak możemy go przeformułować, żeby zależał od ciebie?</i>
Relevant	istotny, ważny	<i>Dlaczego jest on dla ciebie ważny? Co jesteś gotów/gotowa zainwestować/poświęcić, żeby go osiągnąć?</i>
Time specific	określony w czasie	<i>Kiedy konkretnie chcesz osiągnąć cel?</i>

¹ T. Stoltzfus, *Sztuka zadawania pytań w coachingu*, Aetos Media Sp. z o.o., Wrocław 2012.

Coaching rozwojowy: identyfikowanie zasobów i poszukiwanie rozwiązań

Kiedy już wiadomo, skąd i dokąd zmierzamy, można poszukiwać rozwiązań. Przydatne jest do tego zidentyfikowanie zasobów, z których coachowany może czerpać inspirację. Źródłem wewnętrznych zasobów jest wiedza, umiejętności coachowanego oraz jego doświadczenia i obserwacje. Źródłem zewnętrznym mogą być inne osoby, posiadające wiedzę lub doświadczenie, a także książki, filmy, zasoby materialne itp. Zawsze warto generować jak największą ilość pomysłów. Coachowany będzie miał wtedy większy wybór. Będzie też mógł te pomysły łączyć i modyfikować, poszukując optymalnych rozwiązań. Warto pamiętać, żeby nie oceniać pomysłów na etapie ich wymyślania, bo to zabija kreatywność. Na ocenę i selekcję przyjdzie czas podczas podejmowania decyzji.

11

Identyfikowanie zasobów

Przykładowe pytania pomagające w zidentyfikowaniu zasobów:

Co zrobiłeś/zrobiłaś w przeszłości, w podobnej sytuacji?

Kto ze znanych ci osób dobrze sobie radzi w takiej sytuacji? Jak to robi? Co możesz wykorzystać?

Kto oraz co może ci pomóc w osiągnięciu celu?

Czego potrzebujesz, żeby osiągnąć cel?

Co z tego już masz?

Generowanie pomysłów

Przykłady pytań będących bodźcem do wymyślania nowych rozwiązań:

Podaj mi pięć potencjalnych opcji/pomysłów.

Co jeszcze można zrobić? Co innego?

Jaki widzisz alternatywę?

Jakie rozwiązanie byłoby najbardziej radykalne? Za jakim rozwiązaniem najbardziej tęsknisz?

Coaching rozwojowy: wybór rozwiązań, identyfikacja barier, planowanie działań

Po zebraniu pomysłów przychodzi czas na ich weryfikację pod kątem możliwości wdrożenia oraz efektywności. Warto też zidentyfikować potencjalne bariery, które mogą przeszkodzić coachowanemu we wdrożeniu pomysłu/pomysłów w życie. Lepiej wykorzystać proces coachingowy, aby się przygotować do ich pokonania niż pozwolić, żeby podopieczny zmagał się z nimi bez przygotowania. Może to osłabić jego motywację do zmian.

Kolejnym, ostatnim już krokiem, jest stworzenie precyzyjnego planu działania, który będzie rozłożony na etapy, z których każdy będzie zawierał konkretne, określone w czasie działania. Każdy etap ma być krokiem przybliżającym coachowanego do osiągnięcia celu. Taki plan działa bardzo mobilizująco, pod warunkiem, że jest realistyczny.

Wybór rozwiązania

Przykładowe pytania:

Który pomysł wydaje ci się najbardziej realny do zastosowania? Który pomysł najbardziej zbliża cię do celu?

Którą z opcji wybierasz? Jaka jest twoja decyzja?

Identyfikacja barier

Przykładowe pytania:

Co może ci przeszkodzić w realizacji pomysłu?

Przy wahaniach i zgłaszaniu obiekcji:

Co cię powstrzymuje?

Dlaczego jest to dla ciebie takie trudne?

Jakie korzyści odnosisz z braku zmiany?

Czego się obawiasz?

Jakie reakcje (emocje) wzbudza w tobie myśl o wdrożeniu tego pomysłu?

Zaplanowanie działań

Przykładowe pytania:

Jakie konkretnie działania podejmiesz, żeby zrealizować pomysł? Na jakie realistyczne etapy je rozłożysz?

Kiedy i jak to zrobisz?

Oczywiście wszystkie podane wyżej procedury coachingowe oraz etapy coachingu często rozkładają się na wiele sesji coachingowych, mogą dotyczyć pojedynczego, prostego zagadnienia lub złożonego obszaru życia coachowanego.

Zadanie dla trenera/trenerki

Zadanie, które przygotowaliśmy dla Ciebie, wymaga opisu sytuacji – może ona dotyczyć bezpośrednio Ciebie lub znajomej Ci osoby. Jeżeli z jakichś powodów nie chcesz pisać o sobie, przeprowadź rozmowę coachingową ze znajomą Ci osobą.

1. Zastanów się, co w swoim życiu zawodowym lub osobistym w najbliższym czasie chciałbyś/chciałabyś zmienić. Odpowiedz na poniższe pytania dotyczące Twojej obecnej sytuacji w kontekście tej zmiany:

Co chcę w najbliższym czasie zmienić? Dlaczego?

W jakiej sytuacji jestem obecnie?

Jakie są przyczyny mojej obecnej sytuacji? Skąd to wiem? Czy mogą być inne przyczyny? Co mi najbardziej przeszkadza w obecnej sytuacji? Jakie konsekwencje ponoszę? Dlaczego nie zmieniłem/zmieniłam tego do tej pory?

2. Następnie spróbuj zdefiniować cel/cele, jakie chcesz osiągnąć, zgodnie z metodologią SMART.

Kryteria sukcesu/ nacobezu do sprawozdania z modułu VI

- Sprawozdanie odnosi się do wszystkich punktów zadania.
- Opis obecnej sytuacji zawiera konkretne odpowiedzi na wszystkie wyżej wymienione pytania.
- Cel/cele są sformułowane według metodologii SMART.
- Żadne kryterium nie jest pominięte.

MODUŁ VII

ROZWÓJ WŁASNY W PRACY TRENERA

1

Wstęp

Ostatni moduł kursu dotyczy rozwoju własnego trenera/trenerki. Każdy zawód wymaga ciągłego rozwoju. Zadaniem trenerów i trenerek, jak i nauczycieli i nauczycielek jest przygotowanie innych osób (uczniów i uczennic, innych nauczycieli i nauczycielek) do efektywniejszego funkcjonowania w dzisiejszym, szybko zmieniającym się świecie. Przygotowanie to nie polega dzisiaj jedynie na przekazywaniu zgromadzonej, trwałej wiedzy. Część tej wiedzy szybko się zdezaktualizuje i straci na znaczeniu. Zmieniają się też metody nauczania, środki techniczne i mentalność ludzi. Dlatego tak ważny jest ciągły rozwój w zawodach związanych z edukacją.

Rozwój własny powinien zakładać nie tylko zdobywanie nowej wiedzy przedmiotowej, metodycznej czy trenerskiej, ale również doskonaleniu umiejętności w tych obszarach. Najważniejszym narzędziem pracy trenera/trenerki jest bowiem sama osoba prowadząca. Jej osobowość, zdolność nawiązywania relacji i inne umiejętności oraz predyspozycje osobiste wpływają w dużym stopniu na efekt pracy edukacyjnej.

Trener/trenerka lub nauczyciel/nauczycielka, którzy nie rozwijają kompetencji osobistych (związanych z inteligencją emocjonalną), za wykonywanie swojego zawodu mogą zapłacić duży koszt emocjonalny i energetyczny.

Samoświadomość punktem wyjścia do rozwoju

Samoświadomość jest jednym z elementów składowych inteligencji emocjonalnej. Składa się na nią świadomość swoich mocnych i słabych stron (zarówno w obszarze kompetencji zawodowych, jak i osobistych), wartości, reakcji emocjonalnych, motywów, przekonań i ograniczeń. Niska samoświadomość powoduje, że nie rozumiemy swoich reakcji oraz ich przyczyn, zamiast świadomie wybierać najkorzystniejsze rozwiązania, reagujemy nieświadomie.

Nie potrafimy również w sposób optymalny wykorzystać nabytej wiedzy i umiejętności. Bez samoświadomości trudno też jest się skutecznie rozwijać.

Jednym z narzędzi ułatwiających lepsze poznanie siebie, są okna Johari, stworzone w latach 50-tych przez dwóch psychologów, Josepha Lufta i Harringtona Ighama, pozwalające spojrzeć na samego/samą siebie z różnych perspektyw.

	Znane sobie	Nieznane sobie
Znane innym	JA PUBLICZNE <i>Ja wiem i inni wiedzą</i>	JA UKRYTE <i>Ja nie wiem, inni wiedzą</i>
Nieznane innym	JA PRYWATNE <i>Tylko ja wiem</i>	JA NIEŚWIADOME („STREFA CIENIA”) <i>Nikt nie wie</i>

„Ja” publiczne

Jest to ta część informacji o nas, których nie boimy się upubliczniać. Albo nie chcemy, żeby nasze otoczenie o nich wiedziało, albo ich specjalnie nie eksponujemy, ale też nie sprawia nam kłopotu, że inni je zdobędą.

Ta sfera nie wymaga specjalnych zabiegów, skoro dotyczy tego, co wiemy o sobie i co inni o nas wiedzą, czyli jest strefą znaną. Możemy ją wykorzystywać do świadomego używania i rozwijania swoich atutów oraz pracy nad ograniczeniami.

„Ja” prywatne

Są to informacje, które chcemy zachować tylko dla siebie. Z jakichś powodów nie chcemy, żeby o nich się dowiedzieli inni.

Pozornie z tą sferą też nie ma problemu. Każdy ma prawo do prywatności. Niestety, sprawia ona kłopot w sytuacji, kiedy jest zbyt szeroka albo kiedy rzeczy, które chcemy ukryć przez innymi mają duży wpływ na naszą pracę i życie osobiste (przeżywanie i reagowanie na napotymane sytuacje). Ukrywanie czegoś może wtedy kosztować mnóstwo energii, emocji oraz powodować, że trudno się będzie skupić na relacjach z innymi (słuchać, odczuwać empatię), reagować adekwatnie do sytuacji.

Kłopot mogą mieć przede wszystkim te osoby (np. trenerzy/trenerki lub nauczyciele/nauczycielki), które mają skłonności do perfekcjonizmu, obawiają się, czy wyjdzie na jaw, że nie zawsze są perfekcyjni i denerwują się, że czegoś nie wiedzą lub nie potrafią. Taki lęk przed zdemaskowaniem i utratą kontroli może spowodować m.in. sztywne trzymanie się planu i brak reakcji na to, co się dzieje w klasie lub sali szkoleniowej, nerwowe reagowanie na trudne pytania czy zastrzeżenia, a nawet podawanie nieprawdziwych informacji, żeby tylko nie wyszła na jaw ich niewiedza.

Dlatego też warto zastanowić się, co z obszaru „ja” prywatnego najbardziej rzutuje na nasze funkcjonowanie, czy na pewno nam się opłaca to ukrywać oraz dlaczego to ukrywamy. A jeżeli uznamy, że przyniesie nam się korzyść przesunąć to do sfery „ja” publicznego, możemy pracować nad tym i zastanowić się, w jakiej formie oraz w jakich okolicznościach powinniśmy to robić.

„Ja” ukryte

Jest to, najprościej mówiąc, nasz wizerunek w oczach innych osób, z którego nie zdajemy sobie sprawy. To, co myślą o nas inni oraz to, co my myślimy o sobie, może się bardzo różnić. Każdy człowiek ma mniejszą lub większą tendencję do tworzenia zniekształconych wizerunków własnej osoby. Jedni się idealizują, inni mają tendencję do deprecjonowania swoich zalet, kompetencji lub osiągnięć. Warto więc, weryfikować od czasu do czasu, co myślimy o sobie w oczach innych. Dlatego też należy być przygotowanym nie tylko na informacje zwrotne od innych, ale wręcz należy ich poszukiwać jak najczęściej. Z przyjmowaniem informacji zwrotnych wiąże się jednak pewna niedogodność. Większości z nas trudno jest się rozstać z własnym wizerunkiem. Część osób reaguje na informację zwrotną, a także na każdą ocenę bardzo emocjonalnie – polemiką, tłumaczeniem się lub ignorowaniem. I to też jest ważny obszar do pracy rozwojowej. Jeśli nie przejrzymy się w oczach innych, będziemy ciągle dreptać w miejscu, gdyż posiadamy tylko jedną perspektywę patrzenia na swoje relacje ze światem.

„Ja” nieświadome („strefa cienia”)

Jest to ta część wiedzy o nas, o istnieniu której nie zadajemy sobie sprawy ani my, ani nasze otoczenie. Dotyczy ona naszych nieświadomych reakcji, motywów, wartości i przekonań. Jest bardzo ważna, mimo że pozostaje całkowicie poza naszą kontrolą, mocno wpływa na nasze życie. Czasem dostrzegamy nagle w swoim zachowaniu, że na błahe sytuacje – w mniemaniu swoim lub innych – reagujemy bardzo nerwowo. Zdarza się, że nasza interpretacja własnych reakcji jest niewłaściwa. Samodzielne przesuwanie wiedzy o sobie ze „strefy cienia” do strefy „ja” publicznego lub „ja” prywatnego jest bardzo trudne. Są oczywiście sytuacje, dzięki którym będziemy mogli wejrzeć w głąb siebie i nagle zrozumieć przyczyny swoich reakcji. Najczęściej jednak do odkrywania „ja” nieświadomego są nam potrzebni inni ludzie, najlepiej wykwalifikowani: coachowie, terapeuci, mentorzy.

W takich sytuacjach możemy spróbować uświadomić sobie, że nie rozumiemy swoich reakcji, albo podejrzewamy, że nasza interpretacja może być niepełna lub budzi nasze wątpliwości, albo przeczuwamy, że może chodzić o coś więcej.

Czynniki wpływające na efektywność zawodową

Na efektywność w każdym zawodzie wpływają dwie grupy czynników: predyspozycje i kompetencje (Meredith Belbin nazywa to odpowiedniością i dopasowaniem¹).

Predyspozycje stanowią багаż, z którym wchodzimy w dorosłe życie i który powoduje, że w pewnych sytuacjach odnajdujemy się łatwiej, w innych trudniej, niektóre działania przychodzą nam bez wysiłku, a inne stanowią trudną do przeskoczenia barierę, że wchodzimy w takie a nie inne role grupowe itp. Należą do nich: temperament, struktura osobowości, talenty, przekonania, motywy, wartości. Nie jest łatwo je zmienić, gdyż wymagają długofalowej, głębokiej pracy nad sobą.

Na kompetencje składają się takie czynniki, jak: wiedza merytoryczna, umiejętności potrzebne do wykonywania danego zawodu oraz doświadczenia. Kompetencje możemy oczywiście nabywać i rozwijać przez całe życie, jednak w zależności od posiadanych predyspozycji, jedne nabywamy łatwiej, inne trudniej.

Można idealnie nadawać się do danej roli, mając odpowiednie wykształcenie, specjalistyczne kursy i szkolenia czy doświadczenie, ale wykonywać ją mało efektywnie, gdyż wymaga specyficznych predyspozycji osobowościowych. Taką predyspozycją nauczyciela/nauczycielki nauczania początkowego może być np. cierpliwość do dzieci, a w roli trenera/trenerki – zainteresowanie innymi ludźmi. Dużą przeszkodą w wykonywaniu obu zawodów mogą być zahamowania w budowaniu relacji z ludźmi.

Wypełniając daną rolę możemy osiągać bardzo dobre wyniki, ale czasami w zamian musimy za to zapłacić zdrowiem fizycznym lub psychicznym. Ludzie mocno zmotywowani potrafią się zmusić do wielkich wysiłków, żeby osiągać założone cele. Jeżeli jednak praca nie jest zgodna z ich predyspozycjami, grozi szybkim wypaleniem zawodowym, brakiem satysfakcji, depresją. Paul Pearsall² badał syndrom toksycznego sukcesu (STS) wśród ludzi, którzy zawdzięczają swój sukces kompetencjom i wysokiej motywacji, chociaż wykonywany przez nich zawód nie

¹ R.M. Belbin, *Twoja rola w zespole*, GWP, Gdańsk 2003.

² P. Pearsall, *Toksyczny sukces - Jak przestać zmagać się z życiem, a zacząć się nim cieszyć*, REBIS, Poznań 2003.

koresponduje z predyspozycjami w danej dziedzinie. Takim mocnym motywatorem, pchającym ludzi do zawodów niezgodnych z ich predyspozycjami, bywają wpajane nam przekonania.

Czynniki wpływające na efektywność w zawodzie trenera

W ramach pracy nad własnym rozwojem, warto sobie uświadomić swoje mocne strony oraz obszary do rozwoju pod kątem predyspozycji i kompetencji. Dzięki temu łatwiej będzie planować konkretne działania rozwojowe. Poniżej znajdziesz narzędzia, które ułatwią Ci dokonanie analizy kompetencji i predyspozycji.

Oczywiście, nie ma cech osobowości obiektywnie korzystnych i niekorzystnych. Dlatego ten obszar warto rozpatrywać pod kątem konkretnych celów i kontekstów. W tym przypadku punktem odniesienia jest rola trenera. Warto w takiej tabeli wypisać przykłady konkretnych cech, przekonań, wartości.

Predyspozycje	Wspierające – korzystne	Hamujące – niekorzystne
Wartości		

W ramach autoanalizy można też wypełnić tabelę na następnej stronie wg następującej skali:

- **Ocena:**
 - 1 – brak
 - 2 – opanowane podstawy
 - 3 – wymaga doskonalenia
 - 4 – poziom ekspercki
- **Wpływ na pracę:**
 - 1 – niewielki lub brak
 - 2 – przydaje się, chociaż nie należy do priorytetów
 - 3 – jeden z kluczowych obszarów
 - 4 – niezbędny do pracy.

Kompetencje	Ocena			Wpływ na pracę
	Wiedza	Umiejętności	Doświadczenia	
Psychologiczne z zakresu psychologii społecznej, rozwojowej				
Merytoryczne w obszarze nauczanych przez siebie kompetencji, np.: OK, umiejętności komunikacyjne, TIK				
Trenerskie: procesy grupowe, metody pracy warsztatowej, komunikacja z grupą, badanie potrzeb i tworzenie projektów szkoleniowych				

Oczywiście taka autoanaliza będzie mocno uznaniowa. Doświadczeni trenerzy/trenerki są w stanie, na podstawie własnych doświadczeń, dość rzetelnie ocenić poszczególne obszary i ich wpływ na pracę.

Warto też taką analizę uszczegółowić i rozbić na konkretne kategorie, związane z pojedynczymi umiejętnościami lub tematami, wchodzącymi w zakres ogólnie opisanych w tabeli obszarów.

Tworzenie planów rozwoju

Dopiero po dokonaniu analizy można tworzyć plany rozwoju, które powinny zawierać kilka kluczowych elementów, aby były konkretną wskazówką ułatwiającą podjęcie działań rozwojowych oraz motywowały do podjęcia wysiłków.

Predyspozycje	Wspierające – korzystne	Hamujące – niekorzystne
Struktura osobowości – cechy osobowościowe		
Przekonania		

Działania – warto je rozbijać na konkretne kroki, z których każdy będzie kolejnym etapem zbliżającym do celu rozwojowego, np. zapisanie się na warsztat, przeczytanie konkretnej książki, przeprowadzenie warsztatu na temat.

Termin wykonania – przy każdym działaniu powinien widnieć końcowy, konkretny termin, np. 30 lipca. Bez tego wiele osób ma tendencję do odkładania różnych działań, które nie są pilne.

Potrzebne zasoby – ten punkt dotyczy zarówno zasobów materialnych (wiedza i jej nośniki, sprzęt, zasoby finansowe), jak również czasu i innych osób, które mogą nas wspierać radą, coachingiem, inspiracją.

Sposób pomiaru efektu – zawsze warto przyjąć jakieś kryteria pomiaru efektów naszych działań. Nie trzeba ich wpisywać przy każdym działaniu, jedynie przy tych kluczowych, stanowiących „kamienie milowe” w drodze do celu. Warto zadać sobie tutaj pytanie: po czym poznam, że już to wiem/potrafię?

Bariery i pomysły na poradzenie sobie z nimi – warto je zidentyfikować na tym etapie, aby się przygotować i popracować nad pomysłami poradzenia sobie z nimi. Jeśli potencjalne bariery zostaną przewidziane i pod ręką będą pomysły, co z nimi zrobić, to istnieje mniejsze ryzyko zniechęcenia i przerwania podjętych działań. Będziemy je mogli w kalkulować w koszty.

Działania	Termin wykonania	Potrzebne zasoby	Sposób pomiaru efektu	Bariery?	Pomysły na poradenie sobie z barierami?
<i>Co konkretnie zrobisz?</i>	<i>Do kiedy to zrobisz?</i>	<i>Czego/kogo potrzebujesz?</i>	<i>Po czym poznasz, że cel został zrealizowany?</i>	<i>Co może ci przeszkodzić</i>	<i>Jak sobie poradzić z przeszkodami</i>
1.					
2.					
3.					

Najważniejsze formy rozwoju trenerów

Istnieje wiele form rozwoju zawodowego. Można rozwijać się indywidualnie, sięgając po różne artykuły oraz książki, przeglądając strony i portale internetowe.

Kolejnym obszarem jest szukanie okazji do zdobywania osobistych doświadczeń w zakresie umiejętności, które chce się rozwijać. Jeżeli chcemy np. nauczać konkretnych narzędzi TIK, warto je najpierw wykorzystać wielokrotnie we własnej praktyce. Dzięki temu nabierzemy wprawy, będziemy mieli własne przykłady możliwości wykorzystania, trudności, kruczków, być może anegdoty.

Poza indywidualnym trybem, należy też korzystać z różnych warsztatów tematycznych, warsztatów rozwoju osobistego, coachingu indywidualnego, a nawet z psychoterapii, jeżeli chcemy głębiej popracować nad swoimi predyspozycjami.

Ciekawe portale, pod kątem zawodu trenera to:

<http://www.treco.pl>

<http://www.psychologia-spoeczna.pl>

Superwizja trenerska³

Najważniejszą formą doskonalenia jest dla trenerów superwizja trenerska. Bardzo trudno jest wykonywać ten zawód w samotności. Bez wsparcia z zewnątrz trudno jest radzić sobie z niektórymi wyzwaniami, zauważać własne błędy, czy też z dystansem patrzeć na niektóre sprawy. Superwizją nazywamy obserwację pracy trenera przez superwizora, będącego najczęściej bardziej doświadczonym trenerem. Superwizor to także ktoś, kto ma podobne do naszych kwalifikacje, może wnieść podczas superwizji wiele wartościowych spostrzeżeń, ponieważ na prowadzone szkolenie patrzy z boku i z dystansem.

Superwizja może mieć różne cele. Może służyć do sprawdzenia zgodności pracy z przyjętymi procedurami, standardami, zasadami etycznymi. Może mieć też charakter edukacyjny, ale wtedy najczęściej kończy się coachingiem lub treningiem nowych umiejętności.

Inną formą superwizji aniżeli bezpośrednia obserwacja pracy trenera jest tak zwana sesja superwizyjna. Podczas sesji trenerzy nazywają swoje problemy w pracy z grupą, dzielą się dylematami, przywołują nagrane fragmenty prowadzonych przez siebie szkoleń. A cała grupa pracuje nad tym, żeby się wzajemnie wspierać, przekazywać sobie informacje zwrotne, dzielić się pomysłami, trenować.

Zadania dla trenera/trenerki

Twoim zadaniem będzie dokonanie analizy własnych kompetencji trenerskich, zgodnie z zamieszczoną w kursie tabelą – [pobierz plik z tabelą](#).

Następnie wybierz dla każdego obszaru: kompetencje psychologiczne, kompetencje merytoryczne, kompetencje trenerskie, jedną konkretną umiejętność lub konkretny temat (w przypadku wiedzy) i ułóż do nich plany działań rozwojowych.

³ J. Holwek, *Prowadzenie warsztatów szkoleniowych. Podręcznik trenera biznesu*, HELION, Gliwice 2012.

Kryteria sukcesu/nacobezu do sprawozdania z modułu VII

- Sprawozdanie odnosi się do wszystkich punktów zadania.
- Wszystkie rubryki w tabelach są wypełnione.
- Przedmiotem analizy są konkretne umiejętności lub obszary tematyczne (w przypadku wiedzy).
- Poszczególne elementy planu rozwoju zostały opisane zgodnie z kryteriami podanymi w kursie i stanowią odpowiedź na pytania zamieszczone w tabeli.

ANALIZA WŁASNYCH KOMPETENCJI TRENERSKICH

Ocena:

1– brak; 2 – opanowane podstawy; 3 – wymaga doskonalenia; 4 – poziom ekspercki.

Jaki ma wpływ na pracę:

1 – niewielki lub brak; 2 – przydaje się, chociaż nie należy do priorytetów; 3 – jeden z kluczowych obszarów; 4 – niezbędny do pracy.

Kompetencje	Ocena			Wpływ na pracę
	Wiedza	Umiejętności	Doświadczenia	
Psychologiczne z zakresu psychologii społecznej i rozwojowej				
Merytoryczne w obszarze nauczanych przez siebie kompetencji:				
Umiejętności komunikacyjne				
OK				
TIK				
Trenerskie: procesy grupowe, metody pracy warsztatowej, komunikacja z grupą, badanie potrzeb i tworzenie projektów szkoleniowych				

	Działania Co konkretnie zrobię?	Termin wykonania	Potrzebne zasoby Czego/ kogo potrzebuję?	Sposób pomiaru efektu Po czym poznam, że zrealizowałem/łam cel?	Bariery Co może mi przeszkodzić?	Pomysły na poradzenie sobie z barierami Jak sobie poradzę z przeszkodami?
	KOMPETENCJE PSYCHOLOGICZNE					
1.						
	KOMPETENCJE MERYTORYCZNE					
2.						
	KOMPETENCJE TRENERSKIE					
3.						