

VADEMECUM TRENERA

Stowarzyszenie Konsultantów
i Trenerów Zarządzania MATRIK

VADEMECUM TRENERA

pod redakcją
Aleksandry Kuźniak



Kraków 2010

© Copyright by Stowarzyszenie Konsultantów i Trenerów Zarządzania Matrik
and individual authors, Kraków 2010

Recenzent: dr Joanna Heidtman

Opracowanie redakcyjne: Jadwiga Makowiec

Korekta: Magdalena Maliszewska

Projekt okładki: Igor Stanisławski

Ilustracje: Wojciech F. Szymczak

Skład, łamanie i opracowanie graficzne:

STUDIO DTP

anatta.pl

Publikację wydano w ramach projektu
„Profesjonalny Trener – rozwój warsztatu szkoleniowego”
współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Publikacja jest dystrybuowana bezpłatnie



KAPITAŁ LUDZKI
CZŁOWIEK – NAJLEPSZA INWESTYCJA!



**PROFESJONALNY
TRENER**



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



ISBN 978-83-7638-038-4

Księgarnia Akademicka
ul. Św. Anny 6, 31-008 Kraków
tel./fax: (12) 43-127-43
e-mail: akademicka@akademicka.pl

Zamówienia przez księgarnię internetową:
www.akademicka.pl

SPIS TREŚCI

PODZIĘKOWANIA	7
PRZEDMOWA	9
Aleksandra Kuźniak WPROWADZENIE	11
Dagmara Bieńkowska ROZWÓJ ZAWODOWY JAKO WARTOŚĆ	13
Jerzy Pocica ETYCZNY WYMIAR PRACY TRENERA	25
Marian Kulig, Janusz Brudecki, Monika Jurgielewicz-Wojtaszek, Janusz Grząsko KONTAKT Z KLIENTEM – WSTĘP DO TEMATU	51
Janusz Brudecki, Monika Jurgielewicz-Wojtaszek, Marian Kulig, Janusz Grząsko ROZMOWA JAKO KLUCZOWE NARZĘDZIE TRENERA-KONSULTANTA W PROCESIE IDENTYFIKACJI I ANALIZY POTRZEB	61
Wojciech F. Szymczak PROJEKTOWANIE SZKOLENIA W ASPEKCIE FORMUŁOWANIA CELÓW ORAZ METOD I FORM ICH REALIZACJI	85
Izabela Karbownik, Katarzyna Wolska „PIĄTY ELEMENT” W PROWADZENIU SZKOLEŃ	103
Aleksandra Kuźniak, Sylwia Rybak EWALUACJA PROJEKTÓW SZKOLENIOWYCH. ZAKRES I ZNACZENIE EWALUACJI DLA ROZWOJU ORGANIZACJI	119
Grażyna Urbanik-Papp ROZWÓJ OSOBISTY I ZAWODOWY, CZYLI TRENER JAKO EKSPERT W DZIEDZINIE ROZWOJU	137
Janusz Brudecki CERTYFIKACJA KOMPETENCJI TRENERSKICH	147
LISTA STANDARDÓW W UKŁADZIE MODUŁOWYM	157
Joanna Heidtman RECENZJA	165
NOTKI O AUTORACH	169

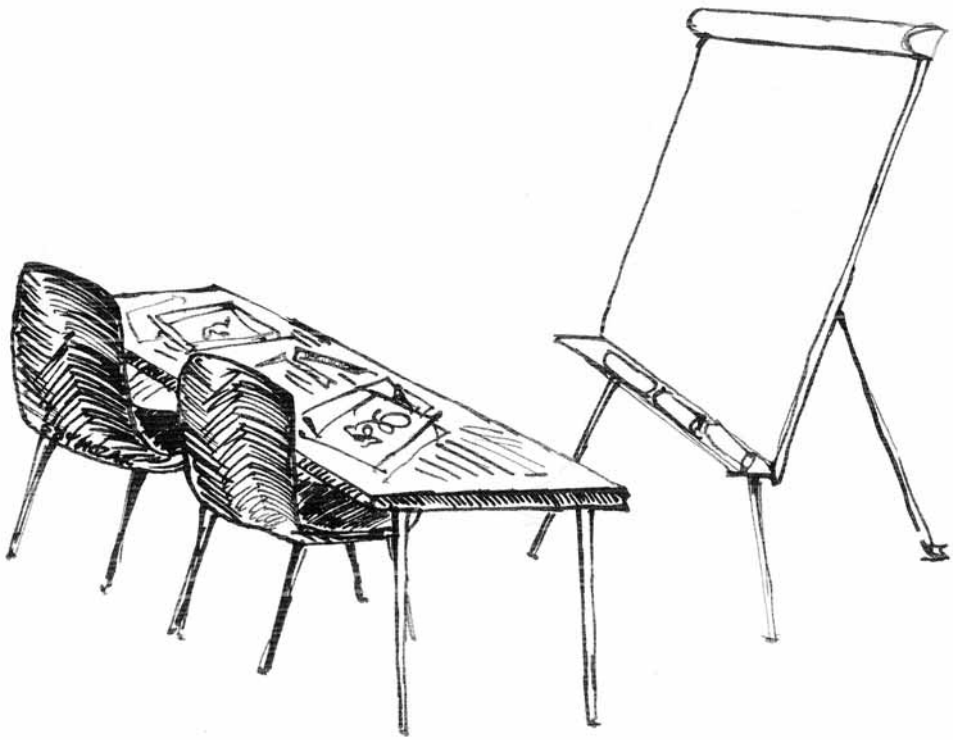
PODZIĘKOWANIA

Chcemy szczególnie podziękować osobom, które wspierały wydanie tej publikacji oraz dzieliły się swoimi refleksjami na temat powstających artykułów, dawały wskazówki na etapie przygotowywania koncepcji publikacji i udzielały wewnętrznych recenzji autorom tekstów.

Szczególne podziękowania składamy Opiekunowi Merytorycznemu projektu – *Izabeli Karbownik*, Recenzentowi publikacji – *dr Joannie Heidtman*, Trenerom udzielającym wewnętrznych recenzji autorom tekstów: *Annie Hejdzie*, *Joannie Jadach*, *Annie Leśnikowskiej-Jaros*, *Piotrowi Szczęsnemu* i *Januszowi Śliwie*.

Chcemy też podziękować uczestnikom projektu „Profesjonalny Trener – rozwój warsztatu szkoleniowego” i zespołowi projektowemu: *Małgorzacie Gwóźdź*, *Agnieszce Kropidłowskiej*, *Magdalenie Kropidłowskiej*, *Łukaszowi Lalickiemu* i *Agnieszce Połomskiej*, którzy wspierali nas na każdym etapie realizowanego projektu.

Zespół redakcyjny publikacji





Stowarzyszenie Konsultantów i Trenerów Zarządzania

Drogi Czytelniku,

oddajemy w Twoje ręce zbiór artykułów przygotowanych przede wszystkim z myślą o trenerach i konsultantach zarządzania, którzy od lat pracują w zawodzie, jak i o osobach dopiero przygotowujących się do jego wykonywania.

W ostatnich 10 latach zawód trenera i konsultanta zarządzania nabral duzego znaczenia. Szkolenie pracowników i stałe podnoszenie poziomu kompetencji kadr stało się jednym z ważniejszych elementów polityki personalnej polskich przedsiębiorstw. Choć zawód trenera i konsultanta zarządzania nie został jeszcze oficjalnie wpisany przez polski rząd do klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy, to profesja ta istnieje i jest wykonywana.

Będąc osobami zrzeszonymi w Stowarzyszeniu Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK, mającym na celu podnoszenie poziomu zarządzania w polskich przedsiębiorstwach poprzez kształcenie, wspieranie i stwarzanie warunków do rozwoju zawodowego dla trenerów i konsultantów zarządzania pracujących dla polskich przedsiębiorstw, wiemy, że trzeba odpowiedzieć na wiele pytań dotyczących tego zawodu.

Kim jest trener w realiach polskiej gospodarki? Jakich umiejętności potrzebuje osoba, która chce pracować jako trener? Jakie powinna mieć wykształcenie? Jakie powinna posiadać kompetencje i doświadczenie zawodowe? Jakie zasady etyczne powinna stosować w swojej pracy i jakich reguł bezwzględnie przestrzegać? Na te i na wiele innych pytań staraliśmy się odpowiadać od ponad 12 lat, czyli odkąd istnieje Stowarzyszenie MATRIK.

Środowisko, które stworzyliśmy, powstało dzięki współpracy trenerów i konsultantów zarządzania z Polski i z Wielkiej Brytanii. Wspólnie z Thames Valley University w Londynie opracowaliśmy standardy zawodu trenera i konsultanta zarządzania dostosowane do polskich warunków.

Od ponad 12 lat promujemy i szerzymy standardy zawodu trenera poprzez kształcenie trenerów i konsultantów zarządzania, prowadząc programy szkoleniowe, np. Kurs Trenerów Zarządzania i Szkołę Trenerów Zarządzania oparte na międzynarodowych standardach zawodu trenera, oraz przyznając Międzynarodowy Certyfikat Trenera, uznawany w Europie i na świecie: International Trainers Certification in Training, Learning and Development, potwierdzający kompetencje trenerskie i dający uprawnienia zawodowe. Posiadamy akredytację ośrodka certyfikującego w Wielkiej Brytanii Edexcel International & BTEC Professional Qualifications i mamy uprawnienia do nadawania certyfikatu zawodowego trenera w Polsce.

Na co dzień jako trenerzy i konsultanci zarządzania prowadzimy własne firmy szkoleniowe i pracujemy dla polskich przedsiębiorstw. Znamy więc wyzwania i trudności stojące dziś przed tym zawodem. Z tego powodu postanowiliśmy przygotować cykl artykułów, które mogą pomóc w zrozumieniu roli trenera i konsultanta zarządzania w polskich przedsiębiorstwach.

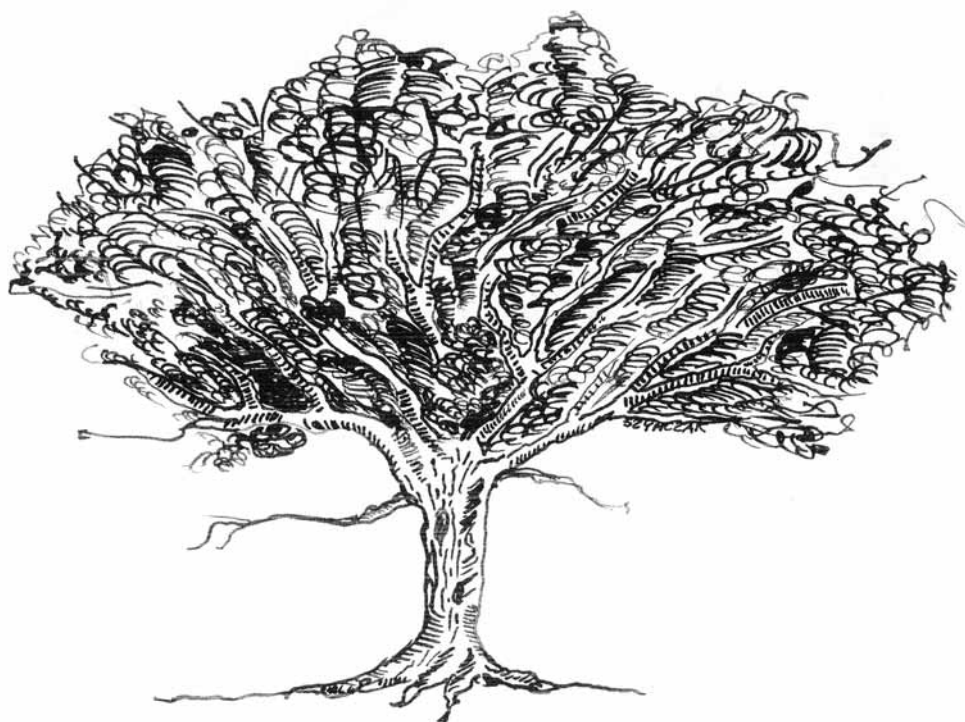
Mamy nadzieję, że lektura niniejszej publikacji będzie inspiracją do dyskusji i refleksji nad zawodem trenera i konsultanta zarządzania, pozwalającej na rozwój tego zawodu i – tym samym – na dookreślenie jego roli we wspieraniu rozwoju nowoczesnych kadr polskiej gospodarki.

ALEKSANDRA KUŹNIAK

Kierownik Projektu

„Profesjonalny Trener – rozwój warsztatu szkoleniowego”

Kraków, 15 lipca 2010 r.



WPROWADZENIE

ALEKSANDRA KUŹNIAK

*Jedyny sposób, by odkryć granice możliwości,
to przekroczyć je i sięgnąć po niemożliwe*
Arthur C. Clarke

Publikacja *Vademecum trenera* powstała dzięki realizowanemu przez Stowarzyszenie Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK projektowi Szkoły Trenerów pt. „Profesjonalny trener – rozwój warsztatu szkoleniowego”, współfinansowanemu ze środków Unii Europejskiej w ramach projektu systemowego PARP „Podnoszenie kompetencji kadry szkoleniowej”. Miał on na celu wykształcenie nowej kadry szkoleniowej pracującej dla polskich przedsiębiorstw oraz upowszechnienie wiedzy na temat standardów zawodu trenera poprzez organizację ogólnopolskiej konferencji i przygotowanie publikacji poświęconej tej profesji.

Vademecum trenera jest rezultatem nie tylko realizacji projektu, ale i 12 lat istnienia Stowarzyszenia MATRIK, które niezmiennie od 1998 r. zajmuje się kształceniem i rozwijaniem trenerów i konsultantów zarządzania w Polsce. Niniejsza książka to pokłosie naszych dyskusji, wspólnych przemyśleń i obserwacji zmian, jakie dokonują się na naszych oczach w środowisku szkoleniowym. Zamieszczone w niej artykuły dotyczą różnych aspektów pracy trenera mających odzwierciedlenie w międzynarodowych standardach zawodu trenera.

W publikacji w pierwszej kolejności zapraszamy czytelników do refleksji nad rozwojem jako wartością i nad etyką w zawodzie trenera, a następnie do zapoznania się z tekstami poświęconymi cyklowi szkoleniowemu: począwszy od kontaktu z klientem, poprzez identyfikację i analizę potrzeb, projektowanie, prowadzenie i ewaluację szkoleń, aż po rozwój osobisty i zawodowy. Nasze rozważania kończymy na procesie certyfikacji, czyli momencie obiektywnego potwierdzenia posiadanych kompetencji trenerskich.

Do napisania poszczególnych artykułów zaprosiliśmy praktyków – trenerów, którzy na co dzień zajmują się wybranymi obszarami dotyczącymi pracy w tym zawodzie. Każdy z nich podzielił się z nami swoimi przemyśleniami, refleksjami i pytaniami odnośnie danego obszaru pracy trenera. Wszyscy autorzy artykułów posiadają Międzynarodowy

Certyfikat Trenera w zakresie treningu, uczenia się i rozwoju i wieloletnią praktykę trenerską oraz należą do kadry Szkoły Trenerów Zarządzania MATRIK, gdzie od wielu lat zajmują się kształceniem trenerów i konsultantów zarządzania zgodnie z międzynarodowymi standardami.

Mamy nadzieję, że tematyka poruszana w poszczególnych artykułach będzie inspiracją dla osób zajmujących się lub chcących się zająć trenerstwem. W tej publikacji chcieliśmy pokazać zawód trenera takim, jakim go widzimy – z wieloma pytaniami, dylematami i wyzwaniem stojącymi przed nim. W treści artykułów nawiązywaliśmy do bieżących wydarzeń, zmian gospodarczych zachodzących w Polsce i Europie, chcąc pokazać miejsce tego zawodu i ogromną rolę, jaką może odegrać we współczesnym społeczeństwie opartym na wiedzy.

Zapraszamy zatem do owocnej lektury, która – mamy nadzieję – będzie źródłem wielu przemyśleń i inspirujących rozwiązań.



ROZWÓJ ZAWODOWY JAKO WARTOŚĆ

DAGMARA BIEŃKOWSKA

*Analfabetami w przyszłości nie będą ludzie nieumiejący czytać,
ale tacy, którzy nie będą potrafili się uczyć.*
Alvin Toffler¹

WPROWADZENIE

Czy rzeczywiście Alvin Toffler ma rację? Czy umiejętność uczenia się we współczesnym świecie jest dla ludzi aż tak istotna? Czy dostrzegają jej wagę? Może jest to umiejętność podstawowa, dana każdemu w równym stopniu, stanowiąca coś w rodzaju „kapitału wrodzonego”, a może jednak wymaga od nas wysiłku i określonej samoświadomości koniecznej do jej rozwoju?

Zdanie wypowiedziane przez A. Tofflera nie jest arbitralne i niczego ostatecznie nie przesądza. Zachęca raczej do poszukiwań. Nawet pobieżna analiza otaczającego świata, a w szczególności działania wielu skutecznych i innowacyjnych organizacji, dostarcza jednak praktycznych potwierdzeń tej tezy.

Pierwszy trop to zauważalne zmiany na poziomie samych organizacji i towarzysząca im koncepcja tzw. organizacji uczącej się (*learning organization*²). Określenie to definiuje współczesną organizację, która jest zdolna do zaspokajania potrzeb klientów i konkurencji na rynku dzięki zdolności uczenia się i adaptacji do zmiennych warunków funkcjonowania. Stan ten organizacja osiąga (ujmując to w pewnym uproszczeniu) poprzez

¹ Alvin Toffler – urodzony 3 października 1928 r., amerykański pisarz, socjolog i futurolog, znany głównie z pracy na temat rewolucji cyfrowej, komunikacyjnej i korporacyjnej oraz osobowości technologicznej. Jest uważany przez wielu za najwybitniejszego futurologa przełomu wieków, twórcę nowych koncepcji biznesu, a także (obok niezwykłego już Petera Druckera) jeden z najwybitniejszych umysłów potrafiących syntetyzować wiedzę o przeszłości i na jej podstawie przewidywać drogi rozwoju ludzkości.

² <http://pl.wikipedia.org/wiki/Ang>.

otwartość pracowników na nowe idee i trendy oraz stałe doskonalenie i rozwój, zarówno poszczególnych członków, jak i jej struktur oraz zachodzących w niej procesów.

Drugi trop to coraz bardziej obecne we współczesnym świecie zjawisko kryjące się pod angielskim pojęciem *lifelong learning* (uczenie się przez całe życie), opisującym proces wszelkiej, trwającej przez całe życie aktywności uczenia się, mającej na celu zdobywanie wiedzy, kompetencji i umiejętności w perspektywie osobistej, obywatelskiej, społecznej oraz gospodarczej. Pojęcie to jest już na trwałe wpisane m.in. w dokumenty strategiczne określające przyszłość Unii Europejskiej (w tym i Polski) oraz wielu krajów świata. Podobnych tropów możemy identyfikować oczywiście więcej.

Skoro więc uczenie się jest tak ważne i – można rzec – we współczesnym świecie wszechobecne, to jaką rolę pełni ono w życiu zawodowym trenera zarządzania? Czy uczenie się jest procesem skokowym i skończonym? Czy jest raczej procesem ciągłym i kompleksowym? Czy w uczeniu ważne jest „czego” chcę się nauczyć i „po co”, czy raczej „jak” się uczyć? Tak więc, czy uczenie się dotyczy tylko tego, czego chcę się nauczyć, czy dotyczy też metody uczenia się? W przypadku trenera zarządzania odpowiedź jest następująca: trener zarządzania powinien pracować na obu tych poziomach, koncentrować się zarówno na przedmiocie uczenia się, jak i na samej metodzie. Kolejne nasuwające się pytanie brzmi: czy uczenie się jest działalnością czysto praktyczną i użytkową, służącą zawsze jakimś konkretnym, praktycznym celom, czy jest też wartością samą w sobie, którą warto pielęgnować, rozwijać, bez względu na przewidywalne praktyczne potrzeby? Proces rozwoju zawodowego trenera zarządzania traktujemy jako wartość, czy też stan, co do którego żyjemy szacunek, a dążenie do niego uznajemy za priorytet w życiu zawodowym. Dlatego idea ciągłego rozwoju zawodowego, poprzez proces uczenia się, będzie czynić z nas (idąc za myślą A. Tofflera) „ludzi przyszłości”, a wręcz pozwoli nam, trenerom zarządzania, stać się żywym wzorcem dla otoczenia, w którym realizujemy praktykę zawodową.

ROZWÓJ ZAWODOWY – OBSZAR DZIAŁAŃ TRENERA ZARZĄDZANIA

Rozwój zawodowy z perspektywy trenera zarządzania jest wart analizy przynajmniej na trzech polach:

1.

<p>Trener zarządzania – osoba przyczyniająca się do rozwoju organizacji oraz indywidualnego rozwoju zawodowego jej pracowników.</p>

2.

<p>Trener zarządzania – osoba, dla której główną aspiracją zawodową jest stały rozwój.</p>
--

3.

<p>Trener zarządzania – osoba uczestnicząca w globalnym procesie <i>lifelong learning</i> (uczenie się przez całe życie).</p>

PERSPEKTYWA PIERWSZA: TRENER ZARZĄDZANIA – OSOBA PRZYCZYNIAJĄCA SIĘ DO ROZWOJU ORGANIZACJI ORAZ INDYWIDUALNEGO ROZWOJU ZAWODOWEGO JEJ PRACOWNIKÓW

Perspektywa ta dotyczy bezpośrednio **roli zawodowej trenera zarządzania**, czyli jego działalności polegającej na uczeniu ludzi dorosłych. Trener zarządzania nie tylko współuczestniczy, ale wprost wpływa na proces uczenia się, zarówno zespołowego, jak i indywidualnego.

Z uwagi na fakt, że niniejsza publikacja precyzyjnie analizuje tę rolę, opisuje obszary kompetencyjne oraz charakteryzuje typy aktywności trenera zarządzania, pozwoliłam sobie na pominięcie w tym rozdziale tych zasadniczych kwestii. Zwracam jedynie uwagę na wspomnianą wcześniej istotę organizacji uczącej się (*learning organization*) i w tej perspektywie sygnalizuję tematy, które trener zarządzania powinien podejmować w swej pracy dla rozwoju organizacji oraz rozwoju indywidualnego jej poszczególnych pracowników.

Problematyka organizacji uczącej się została zaprezentowana w 1990 r. przez Petera Sengego w pozycji *The fifth discipline* (wydanie polskie pt. *Piąta dyscyplina* ukazało się w 1998 r.). Publikacja ta była jedną z najważniejszych prac poświęconych biznesowi, jakie ukazały się w latach dziewięćdziesiątych, ponieważ zainspirowała wielu ekonomistów oraz praktyków biznesu do nowego spojrzenia na istotę współczesnej organizacji. Zwrócono wtedy baczniejszą uwagę na zmiany zachodzące w organizacjach. W latach dziewięćdziesiątych z jednej strony wyraźnie wyodrębniono nową kategorię pracowników, tzw. pracowników wiedzy (*knowledge workers*), z drugiej zaś dostrzeżono wzrastające znaczenie wartości (pytanie: w co wierzymy jako organizacja?) w planowaniu strategicznego rozwoju firm³. Ta swoista rewolucja w patrzeniu na organizację została skomentowana przez Petera F. Druckera. Jesteśmy świadkami powstawania całkowicie innej idei, która ma nie tylko zastąpić dotychczasowe koncepcje, ale i wzbogacić je. Owo nowe podejście zakłada, że celem organizacji jest uzyskanie rezultatów na zewnątrz, to znaczy osiągnięcie sukcesów na rynku. Organizacja jest jednak czymś więcej niż pewnym mechanizmem opisanym przez Fayola. Jest także czymś więcej niż organizmem gospodarczym ściśle określonym przez wyniki uzyskane na rynku. Organizacja ma przede wszystkim charakter społeczny. W związku z tym jej celem jest pełne wykorzystanie mocnych stron osób z nią związanych i zminimalizowanie ich słabych punktów; organizacje będą w coraz większym stopniu kształtowały się odmiennie ze względu na różne cele, różne rodzaje działalności, zróżnicowaną kadrę pracowniczą i odmienną kulturę organizacyjną. Organizacja nie jest tylko narzędziem. Jest ona nośnikiem wartości określających osobowość firmy, przedsiębiorstwa *non-profit* czy agencji rządowej⁴.

³ W połowie lat dziewięćdziesiątych XX w. A. Campbell z Ashridge Strategic Center wprowadził nowatorskie narzędzie do formułowania misji nowoczesnej organizacji, tzw. misję czteroelementową. Uwzględnia ona m.in. opis podstawowych wartości dla organizacji. W dalszej części opracowania znajduje się szersze omówienie niniejszego narzędzia.

⁴ P. F. Drucker, *W kierunku organizacji nowego typu*, [w:] *Organizacja przyszłości*, red. F. Hesselbein, M. Goldsmith, R. Beckhard, tłum. M. Albigowski, A. Janiszewski, Business Press, Warszawa 1998.

Droga dochodzenia do organizacji uczącej się to zapewnienie w jej środowisku możliwości uczenia się i rozwoju. Kluczowym czynnikiem sukcesu jest takie poprowadzenie procesu zarządzania wiedzą, aby osoby budujące organizację chciały się dzielić ową wiedzą z innymi jej członkami. Wielkość kapitału, obrotu, udział w rynku, ale też przejrzystość ról (wszyscy jasno wiedzą, co mają robić), specjalizacja, kontrola itd. to czynniki, które w minionym wieku decydowały o znaczeniu organizacji. Obecnie pojawiają się nowe wyzwania: elastyczność, szybkość reagowania na zmiany, integracja procesów, innowacyjność. Można powiedzieć, że w organizacji uczącej się wiedza jest dostarczana pracownikom, zanim będą jej potrzebować. Co istotne, proces rozwoju, uczenia się, nie dotyczy tylko indywidualnych pracowników, lecz także wszelkich interakcji zachodzących między nimi. Jednym słowem, organizacja inicjuje i wspiera proces uczenia się, jak również sama w tymże procesie uczestniczy i ciągle się przekształca. Podstawowe cechy organizacji uczącej się to: wspólna wizja, myślenie systemowe (widzenie procesów i ich wzajemnych relacji), modele myślowe, zespołowe uczenie się, mistrzostwo osobiste. Tym samym rozwój organizacji oraz indywidualny rozwój zawodowy pracowników jest obecnie wartością priorytetową. W tej perspektywie trener zarządzania, jako osoba pracująca dla rozwoju organizacji, nie tylko powinien wiedzieć, jak działa współczesna organizacja, ale przede wszystkim powinien efektywnie włączać się w proces jej rozwoju. W takim też kontekście rozwój zawodowy (osób/organizacji) dla trenera zarządzania jest wartością podstawową, przenikającą wszystkie poziomy działania składające się na treść i sens jego pracy.

PERSPEKTYWA DRUGA: TRENER ZARZĄDZANIA – OSOBA, DLA KTÓREJ GŁÓWNĄ ASPIRACJĄ ZAWODOWĄ JEST STAŁY ROZWÓJ

Rozwój zawodowy trenera zarządzania można rozpatrywać w perspektywie kariery zawodowej rozumianej tradycyjnie, czyli jako zbiór pełnionych funkcji, zajmowanych pozycji i stanowisk pracy, lub bardziej współcześnie – jako kierunek rozwoju zawodowego, który człowiek – trener zarządzania – świadomie realizuje w ciągu całego życia. Bardzo mocno z pojęciem kariery związana jest postawa dążenia do rozwoju zawodowego. Według Donalda E. Supera: „rozwój zawodowy jest procesem rośnięcia i uczenia się, któremu podporządkowane są wszelkie przejawy zachowania zawodowego”⁵. Zdzisław Wołk mówi ponadto, że kariera, podobnie jak rozwój zawodowy, jest kategorią dynamiczną, podlegającą permanentnym zmianom. Rozwój zawodowy stanowi cechę osobową, dotyczy pracującej jednostki, a kariera ma charakter procesu, któremu ta jednostka podlega w miarę doświadczenia pracy zawodowej. Rozwój zawodowy to nabywanie coraz to nowych dyspozycji zawodowych umożliwiających rozwiązywanie coraz bardziej złożonych problemów w pracy zawodowej, a kariera to zajmowanie kolejnych pozycji w strukturze zawodowej⁶.

⁵ E. Podolska-Filipowicz, *Uwarunkowania kariery zawodowej*, <http://www.koweziu.edu.pl/edukator> [24 kwietnia 2010].

⁶ Z. Wołk, *Rozwój zawodowy na tle życia. Życie człowieka jako proces rozwojowy*, „Problemy Profesjologii” 2005, nr 1, s. 41.

Mając na uwadze, z jednej strony, charakter pracy trenera zarządzania polegającej na wspieraniu organizacji i poszczególnych jej pracowników w procesie rozwoju, z drugiej zaś dynamicznie zmieniające się uwarunkowania gospodarcze i społeczne, w jakich działa współczesna organizacja, osobisty rozwój zawodowy trenera zarządzania staje się podstawowym standardem jego działalności. To, co określa trenera zarządzania, to zatem „samorozwój”, a więc proces stałego poszerzania wiedzy, zdobywania nowych doświadczeń i umiejętności oraz kształtowania postaw pozwalających na zwiększanie własnego potencjału.

W takim aspekcie rozwój zawodowy staje się celem zasadniczym, główną aspiracją życiową trenera zarządzania.

Idąc w ślad za nowym spojrzeniem na dzisiejszą organizację, można w podobny sposób spojrzeć na osobę trenera zarządzania i zdefiniować jego osobistą misję zawodową w rozumieniu poczucia misji (ang. *sens of mission*). Takie rozumienie misji w dzisiejszej nowoczesnej organizacji wprowadził w połowie lat dziewięćdziesiątych Andrew Campbell z Ashridge Strategic Center. Opisuje on organizację za pomocą czterech podstawowych pojęć: celu, strategii, wartości oraz standardów zachowań⁷, gdzie:

- cel to wskazanie zasadniczej aspiracji, celu nadrzędnego rozwoju organizacji;
- strategia to określenie podstawowych obszarów (domen) działalności organizacji;
- wartości to wskazanie istotnych, z punktu widzenia rozwoju organizacji, wartości;
- standardy zachowań to polityka, procedury, schematy zachowań organizacyjnych, które powinny być przestrzegane w celu pełnej, efektywnej realizacji zamierzeń strategicznych organizacji.

Model misji A. Campbella z Ashridge Strategic Center prezentuje się następująco:



Rysunek 1. Model misji A. Campbella (źródło: R. Koch, *Strategia. Jak opracować i wprowadzić w życie najsukcesywniejszą strategię*. Przewodnik, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, 1998)

⁷ Bardzo często można się spotkać z potocznym określeniem misji A. Campbella jako czteroelementowej misji według modelu Ashridge'a.

Próba naszkicowania czteroelementowej misji dla trenera zarządzania może przyjąć następujący kształt:

1. Cel zasadniczy, główna aspiracja, to dla trenera zarządzania ów permanentny rozwój, zarówno w przedmiocie uczenia, jak i samej metodzie uczenia się. Warto jednak spojrzeć na cel (obszar czteroelementowej misji zawodowej trenera zarządzania) bardziej osobiście, odnosząc jego treść do konkretnej osoby, i z tej perspektywy opisać podstawową aspirację rozwoju zawodowego. Cel to nic innego jak odpowiedź na podstawowe pytania: po co jesteśmy jako organizacja? Po co jestem jako trener zarządzania?
2. Strategia opisuje obszary, zakresy czy po prostu domeny strategicznej działalności organizacji, a w naszym przypadku – trenera zarządzania. Przykładowo może to być zarządzanie strategiczne, zarządzanie projektami lub radzenie sobie ze stresem, techniki negocjacji, techniki sprzedaży i wiele innych. Tutaj kluczowa jest odpowiedź na nieco kolokwialnie zadane pytanie: w czym, jako organizacja, „robimy”? „W czym robię” jako trener zarządzania? Warto w obszarze strategii, w ramach realizowanej domeny bądź domen strategicznego rozwoju trenera zarządzania, dookreślić przewagi konkurencyjne, jakie trener ma w konkretnym obszarze.
3. Wartości – to wszystko, co dla organizacji lub trenera zarządzania jest ważne, zawiera się w odpowiedzi na pytanie: w co wierzymy? Warto się też w tym miejscu zastanowić, czy rozwój zawodowy może być wartością dla trenera zarządzania.
4. Standardy zachowań to dla trenera zarządzania obszar, w którego obrębie z pewnością powinien się znaleźć np. samorozwój czy ciągły proces uczenia się.

Warto zmierzyć się z tym nowoczesnym ujęciem misji wg modelu A. Campbella z Ashridge Strategic Center. To interesujące doświadczenie w karierze każdego trenera zarządzania, pozwalające na wyznaczenie zawodowej strategii działań.

Z pojęciem rozwoju oraz kariery zawodowej często wiąże się chęć lub potrzeba weryfikacji i potwierdzenia posiadanych umiejętności. Certyfikacja trenerów zarządzania⁸ to podstawowa forma takiego potwierdzenia uznawana w tej grupie zawodowej. Udokumentowanie posiadania odpowiedniej wiedzy i umiejętności jest nie tylko elementem budowy rynkowego portfolio danego trenera, zaznaczeniem pozycji w „trenerskiej strukturze zawodowej”, lecz także udokumentowaniem jego procesu rozwoju zawodowego.

PERSPEKTYWA TRZECIA: TRENER ZARZĄDZANIA – OSOBA UCZESTNICZĄCA W PROCESIE LIFELONG LEARNING (UCZENIE SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE)

Idea organizacji uczącej się została spopularyzowana w latach dziewięćdziesiątych XX w. Koncepcja *lifelong learning*, czyli uczenia się przez całe życie, zaczęła być obecna w świecie

⁸ Stowarzyszenie MATRIK umożliwia zainteresowanym osobom zdobycie Międzynarodowego Certyfikatu Trenera w zakresie treningu, uczenia się i rozwoju wydawanego przez Edexcel i BTEC Professional Qualifications.

w tym samym czasie. Ów angielski termin *lifelong learning* obejmuje kolejne pola aktywności, docierając do bardzo różnorodnych dziedzin życia gospodarczego, społecznego i politycznego. Widzimy bardzo liczne przykłady nie tylko uczących się organizacji, ale też wspólnot, miast czy regionów.

Idea uczenia się przez całe życie, edukacji permanentnej, kształcenia ustawicznego staje się kluczowym zagadnieniem w dobie wzrostu znaczenia wiedzy i kształtowania się społeczeństwa informacyjnego. Bieżące doskonalenie kompetencji oraz ich aktualizowanie jest warunkiem koniecznym, by nadążyć za tempem nieustannie zachodzących zmian, zrozumieć otaczający świat i radzić sobie w zmieniającej się rzeczywistości. Pojawiające się nowe umiejętności – zawodowe i społeczne – są niezbędne, zarówno w życiu prywatnym, jak i zawodowym, aby utrzymać zatrudnienie, uniknąć marginalizacji, pozostać aktywnym obywatelem, osiągnąć i utrzymać wysoki poziom życia. To wszystko wymaga ustawicznego rozwoju⁹.

Idea *lifelong learning*, określana pierwotnie jako kształcenie ustawiczne, zagościła na stałe w kreowaniu polityki rozwoju regionów i wspólnot międzynarodowych, wpisując się w ich dokumenty strategicznego rozwoju. Na ten aspekt zwrócono uwagę w poniższych rozważaniach. Pokazano zatem rolę trenera zarządzania jako bezpośredniego realizatora tzw. polityki wspólnotowej czy wręcz globalnych strategii rozwoju. Warto mieć również na uwadze ten szeroki kontekst.

Historyczny przegląd rozwoju idei *lifelong learning* w Europie ciekawie prezentuje Daniel Korzan w pozycji *Edukacja ustawiczna w pracach Wspólnoty Europejskiej*¹⁰. Czytamy tam, że decyzją traktatu z Maastricht w 1993 r. przekształcono Wspólnotę Europejską w Unię Europejską zrzeszającą 15 państw. Jednym z głównych założeń polityki oświatowej Unii Europejskiej stało się realizowanie postulatów edukacji ustawicznej, rozumianej jako trwający przez całe życie proces kształcenia ogólnego i zawodowego. Miało to ścisły związek z działaniami prowadzonymi w celu redukcji problemów zatrudnienia i regulacji rynku pracy. Dlatego też władze unii ogłosiły rok 1996 Europejskim Rokiem Edukacji Ustawicznej. Odzwierciedleniem opisywanych działań było opublikowanie już w 1995 r. *Białej Księgi Kształcenia i Doskonalenia (The White Paper on Education and Training. Teaching and Learning – Towards the Learning Society)*, pod redakcją E. Cresson i P. Flynna. Nadrzędnym celem *Białej Księgi* było przygotowanie Europejczyków do płynnego przejścia do modelu życia w społeczeństwie informacyjnym, wymagającym od młodego pokolenia i ludzi dorosłych permanentnej edukacji oraz zdobywania umiejętności w toku ustawicznego nauczania i uczenia się. Już sam podtytuł *Na drodze do uczącego się społeczeństwa* sugeruje priorytety i zadania stawiane edukacji. W 2000 r. opublikowano notatkę zatytułowaną *Memorandum na temat uczenia się przez całe życie (A Memorandum on Lifelong Learning)*¹¹.

⁹ *Otwarta przestrzeń edukacyjna. Kształcenie drogą elektroniczną. Edukacja przez całe życie. Inicjatywy Wspólnoty Europejskiej*, red. G. Klimowicz, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji – Narodowa Agencja Programu Socrates, Warszawa 2002, s. 51-52, [za:] D. Korzan, *Edukacja ustawiczna w pracach Wspólnoty Europejskiej*, http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul_v2.php?numer=11&id=20 [24 kwietnia 2010].

¹⁰ http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul_v2.php?numer=11&id=201 [24 kwietnia 2010].

¹¹ *A Memorandum on Lifelong Learning*, Commission of the European Communities, Bruksela 2000.

Jednym słowem, Rada Europy na progu nowego tysiąclecia – w marcu 2000 r. – podjęła decyzję o konieczności opracowania wytycznych dla edukacji w trzecim tysiącleciu. Zdecydowano, że to właśnie kształcenie permanentne stanowić będzie bazę dla pomyślnego przejścia społeczności europejskiej do życia w nowych realiach społeczeństwa opartego na wiedzy. Zwrócono także szczególną uwagę na fakt, iż nie można dłużej traktować edukacji ustawicznej jako jednego z wielu aspektów kształcenia, a wręcz przeciwnie – powinna być ona ujmowana jako naczelną zasadą przyświecającą działalności oświatowej oraz umożliwiająca nabywanie i utrzymywanie na najwyższym poziomie kompetencji i umiejętności potrzebnych do sprawnego funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym. Postrzeganie edukacji permanentnej w rozumieniu *Memorandum...* jasno określa czas trwania procesów oświatowych jako całe życie człowieka, przyjmując wprost angielskie sformułowanie *lifelong learning* (czyli uczenie się przez całe życie).

Analizując¹² dalsze dokumenty o znaczeniu strategicznym dla rozwoju Wspólnoty Europejskiej, warto zwrócić uwagę na rezolucję Rady Unii Europejskiej z 27 czerwca 2002 r., w której to pojawił się zapis, że pojęcie *lifelong learning* powinno dotyczyć uczenia się od fazy przedszkolnej do późnej emerytalnej, włączając w to całe spektrum uczenia się formalnego (w szkołach i innych placówkach systemu edukacji), pozaformalnego (w instytucjach poza systemem edukacji) i nieformalnego (naturalnego). Ponadto powinno się ono odnosić do wszelkiej, trwającej przez całe życie, aktywności uczenia się, mającej na celu rozwój wiedzy, kompetencji i umiejętności w perspektywie osobistej, obywatelskiej, społecznej oraz zorientowanej na zatrudnienie. Zasadniczym odniesieniem w tym względzie powinna być osoba jako podmiot uczenia się, co ma podkreślać znaczenie prawdziwej równości szans jakości w procesie uczenia się¹³.

Odnowiona strategia lizbońska (komunikat na wiosenny szczyt Rady Europejskiej pt. *Wspólne działania na rzecz wzrostu gospodarczego i zatrudnienia. Nowy początek strategii lizbońskiej* wydany przez przewodniczącego Jose Manuela Barroso w porozumieniu z wiceprzewodniczącym Günterem Verheugenem w lutym 2005 r., skupia się m.in. na kwestii wzrostu gospodarczego i zatrudnienia jako punktu wyjścia dla rozwoju i realizacji ambicji społeczeństwa. Zapewnienie rozwoju gospodarczego Europy uznawane jest za główną siłę napędową postępu, nie tylko w sferze ekonomicznej, ale również społeczno-kulturowej czy ekologicznej. Zgodnie z treścią komunikatu: „Komisja proponuje przenieść punkt ciężkości agendy lizbońskiej w kierunku działań wspierających wzrost gospodarczy i zatrudnienie w sposób będący w pełni zgodnym z celem zrównoważonego rozwoju. Działania w obrębie tej strategii winny wzmacniać potencjał Unii, umożliwiając

¹² Zaprezentowana poniżej analiza dokumentów o znaczeniu strategicznym w Unii Europejskiej została przygotowana na podstawie dokumentu „Aneks – Małopolski protokół na rzecz kształcenia ustawicznego”, opracowanego przez Centrum Doradztwa Strategicznego s.c. D. Bieńkowska, C. Ulasiński, J. Szymańska (<http://www.cds.krakow.pl>) na zlecenie Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Krakowie w 2007 r., w ramach prac nad pierwszą w Polsce i unikatową w skali Europy regionalną strategią rozwoju uczenia się przez całe życie w Małopolsce. Jej zapis znajduje się w „Małopolskim protokole na rzecz kształcenia ustawicznego”.

¹³ Komunikat Komisji Europejskiej, *Urzeczywistnienie koncepcji uczenia się przez całe życie (lifelong learning)*.

osiągnięcie i dalszy rozwój celów środowiskowych i społecznych”¹⁴. Osiągnięcie sformułowanego w odnowionej strategii lizbońskiej w ten sposób wzrostu gospodarczego i zatrudnienia miałyby się opierać na następujących założeniach¹⁵:

- Europa będzie jeszcze bardziej atrakcyjnym miejscem dla inwestowania i pracy;
- wiedza i innowacje będą „bijącym sercem” europejskiego wzrostu gospodarczego;
- będziemy kształtować nasze polityki tak, aby umożliwiły one przedsiębiorstwom tworzenie większej liczby lepszych miejsc pracy.

Szczególnie istotne dla kwestii uczenia się przez całe życie w Europie są dwa ostatnie z wyżej wymienionych założeń, ponieważ właśnie w ich ramach wskazane zostały czynniki odnoszące się bezpośrednio lub pośrednio do obszarów aktywności zawodowej trenerów zarządzania, takie jak: wspieranie budowy społeczeństwa opartego na wiedzy, upowszechnianie wiedzy poprzez wysokiej jakości system edukacji, zwiększenie liczby inwestycji zarówno sektora publicznego, jak i prywatnego przeznaczonych na badania i rozwój, poprawa zdolności dostosowania się siły roboczej i przedsiębiorstw, jak również elastyczności rynków pracy, wyposażenie młodzieży w umiejętności potrzebne przez całe życie, zwiększenie liczby lepszych inwestycji w edukację, szkolenia, przyjęcie programu kształcenia ustawicznego (przez całe życie) na poziomie Unii Europejskiej oraz krajowych strategii kształcenia ustawicznego.

Główną rolę w realizacji zapisów odnowionej strategii lizbońskiej odgrywa europejskie partnerstwo na rzecz wzrostu gospodarczego i zatrudnienia, dla którego dokumentem o charakterze operacyjnym jest Lizboński Program Działań zawierający priorytety dla trzech wskazanych powyżej obszarów. Przykładowo, dla tworzenia większej liczby lepszych miejsc pracy jednym z priorytetów jest „wzrost inwestycji w kapitał ludzki poprzez lepszą edukację i zdobywanie umiejętności”, który zakłada m.in. wprowadzenie w życie przez państwa członkowskie strategii kształcenia ustawicznego (czyli strategii uczenia się przez całe życie)¹⁶.

Warto też wspomnieć, że idea uczenia się przez całe życie nie tylko funkcjonuje w formie zapisu w dokumentach strategicznych Unii Europejskiej, ale przede wszystkim jest wdrażana m.in. przez liczne programy dofinansowujące działania w sferze edukacji i doskonalenia zawodowego. Przykładowo można wspomnieć o programie „Uczenie się przez całe życie” (*Lifelong Learning Programme*), którego realizację przewidziano na lata 2007–2013. Dzięki niemu kontynuowane są działania prowadzone wcześniej w programach Socrates, Leonardo da Vinci, Jean Monnet¹⁷, e-Learning i European Language Label. Ogólnym celem programu jest przyczynianie się, poprzez uczenie się przez całe życie, do rozwoju Unii Europejskiej jako społeczeństwa opartego na wiedzy, charakteryzującego się trwałym rozwojem gospodarczym, licznymi i lepszymi miejscami pracy oraz większą spójnością społeczną przy jednoczesnym zapewnieniu należytej ochrony

¹⁴ <http://www.eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0024:FIN:pl:PDF>.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ <http://www.eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0024:FIN:pl:PDF>.

¹⁷ www.erasmus.org.pl.

środowiska naturalnego dla przyszłych pokoleń. Tym samym realizacja programu rozwija różne formy uczenia się przez całe życie poprzez wspieranie współpracy między systemami edukacji i szkoleń w krajach uczestniczących. W jego skład wchodzi cztery programy sektorowe: Erasmus, Leonardo da Vinci, Comenius, Grundtvig, oraz program międzysektorowy i program Jean Monnet.

Przeprowadzony powyżej skrótowy przegląd rozwoju idei uczenia się przez całe życie w dokumentach i rozporządzeniach Unii Europejskiej wskazuje wyraźnie z jednej strony na znaczenie i wagę idei jako takiej, z drugiej zaś uświadamia nam, jak szeroko idea ta jest zakorzeniona w strategicznych koncepcjach rozwoju Wspólnoty Europejskiej oraz poszczególnych państw członkowskich, w tym również Polski.

Trener zarządzania, jako osoba zajmująca się rozwojem osób dorosłych, w naturalny sposób uczestniczy w globalnym procesie *lifelong learning* (uczenie się przez całe życie). Warto więc mieć świadomość znaczenia swojej pracy nie tylko w obrębie danej organizacji, ale również w kontekście rozwoju regionu, kraju czy całej Wspólnoty Europejskiej.

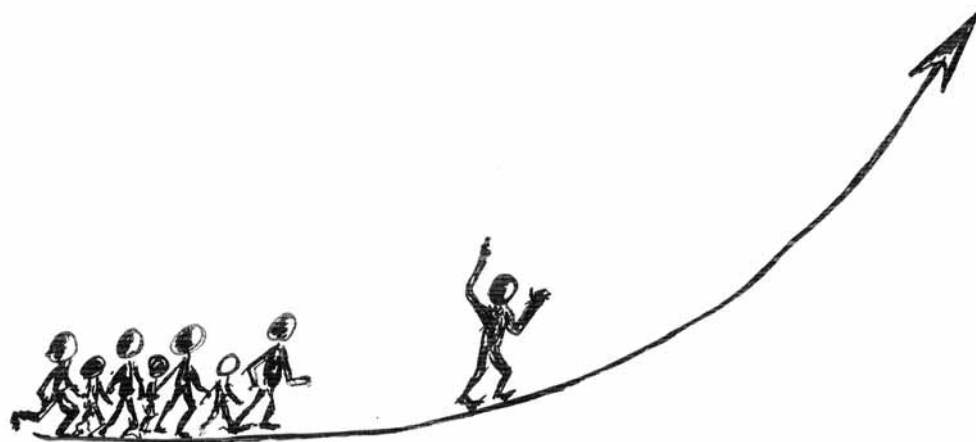
PODSUMOWANIE

Mam nadzieję, że powyższe opracowanie pokazuje jednoznacznie, że w odniesieniu do trenera zarządzania przytoczona na wstępie sentencja A. Tofflera antycypująca „analfabetów przyszłości” jest szczególnie słuszna i przenikliwa. Poruszana w tekście problematyka znaczenia rozwoju zawodowego, rozumianego m.in. jako stała zdolność uczenia się, jawi się jako podstawowy standard działania trenera zarządzającego do osiągnięcia celu, jakim jest osobiste mistrzostwo. Pojawiające się u A. Tofflera odniesienie do przyszłości, w której zdolność uczenia stanowić będzie podstawowy element zapewniający sukces osobisty i zawodowy, warto poprzeć jeszcze jednym, anonimowym bon motem: „kto nie idzie z czasem, ten z czasem odchodzi”, stanowiącym – mam nadzieję – wystarczającą przestrożę, aby przyjrzeć się tej tematyce z należytą powagą.

LITERATURA

- 📖 A *Memorandum on Lifelong Learning*, Commission of the European Communities, Bruksela 2000.
- 📖 Drucker P. F., *W kierunku organizacji nowego typu*, [w:] *Organizacja przyszłości*, red. F. Hesselbein, M. Goldsmith, R. Beckhard, tłum. M. Albigowski, A. Janiszewski, Business Press, Warszawa 1998.
- 📖 Koch R., *Strategia. Jak opracować i wprowadzić w życie najskuteczniejszą strategię. Przewodnik*, <http://merlin.pl/Wydawnictwo-Profesjonalnej-Szkoly-Biznesu/browse/search/1.html?sessionid=D81AD6CB938953814709C8271DE0BC82.LB4?offer=O&firm=Wydawnictwo+Profesjonalnej+Szko%B3y+Biznesu>, 1998.
- 📖 Korzan D., *Edukacja ustawiczna w pracach Wspólnoty Europejskiej*, http://www.e-mentor.edu.pl/artukul_v2.php?numer=11&id=20 [24 kwietnia 2010].

- ↳ *Otwarta Przestrzeń Edukacyjna. Kształcenie drogą elektroniczną. Edukacja przez całe życie. Inicjatywy Wspólnoty Europejskiej*, red. G. Klimowicz, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji – Narodowa Agencja Programu Socrates, Warszawa 2002.
- ↳ Podolska-Filipowicz E., *Uwarunkowania kariery zawodowej*, <http://www.koweziu.edu.pl/edukator> [24 kwietnia 2010].
- ↳ Wołk Z., *Rozwój zawodowy na tle życia. Życie człowieka jako proces rozwojowy*, „Problemy Profesjologii” 2005, nr 1, s. 41.



ETYCZNY WYMIAR PRACY TRENERA

JERZY POCICA

Etyka nie jest jakimś wyidealizowanym systemem, który jest świetny w teorii, ale nie w praktyce. Bliższa prawdzie wydaje się odwrotność tego twierdzenia: ocena etyczna, która nie sprawdza się w praktyce, musi zawierać jakiś błąd teoretyczny, gdyż jej najistotniejszą rolą jest być przewodnikiem w praktyce¹.

Postępuj tak, byś człowieczeństwa tak w twej osobie, jako też w osobie innego używał zawsze zarazem jako celu, nigdy tylko jako środka².

Takie są wyniki moich rozmyślań o etyce. Odrzucam zarówno etykę obowiązku, jak i etykę natychmiastowej przyjemności. Myślę, że dobre i moralne może być tylko to, co daje mi ostatecznie stosunkowo największe zadowolenie. A to zadowolenie znajdę tylko (w zasadzie), o ile moje działanie będzie zgodne z trojakiimi potrzebami ludzkiego zwierzęcia: osobistymi, rodzinnymi i stadnymi. Wreszcie, idąc za wielowiekowym doświadczeniem ludzkości i nauką mędrców, myślę, że mój czyn będzie dobry, o ile da mi możliwość mocnego działania w dostępnej mi dziedzinie i o ile nie będzie skazony przesadą³.

¹ P. Singer, *Etyka Praktyczna*, tłum. A. Sagan, Książka i Wiedza, Warszawa 2003, s. 18.

² I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, tłum. M. Wartenberg, Wydawnictwo Antyk Marcin Derewiecki, Kęty 2004.

³ J. M. Bocheński, *Etyka*, Wydawnictwo Antyk Marcin Dybowski, Komorów 2009, s. 27.

WSTĘP

W naszym kraju w sferze edukacji od kilkunastu już lat funkcjonują trenerzy⁴. Dopiero od kilku lat rola trenera nabiera cech zawodu, konstytuuje się jako nowy zawód. Tytuł zawodowy stosowany do tej pory w sporcie przechodzi dyskretnie, bez protestu jego dotychczasowych użytkowników, do zupełnie nowej dziedziny ludzkiego doświadczenia i pracy – do uczenia dorosłych. Staje się tytułem potwierdzającym przynależność do pewnej grupy zawodowej (która w swojej pracy posługuje się „własną” metodą i narzędziami) oraz różnicującym od innych grup zawodowych działających w podobnym obszarze pracy.

Po tych kilkunastu latach mamy za sobą kilka ważnych etapów tworzenia się nowego zawodu. Mamy świadomość odrębności naszej roli i oferty trenera, wyjątkowe produkty, „własną” metodologię, a więc zestaw wiedzy, narzędzi, metod i zasad pracy, wydawnictwa (które wspierają wiedzę i umiejętności trenerów), a także standardy określające, jak powinniśmy działać w ramach rozumianej całościowo, profesjonalnej usługi trenerskiej.

Od pewnego czasu rośnie również potrzeba refleksji dotyczącej etycznego wymiaru pracy trenera oraz konieczność opracowania zawodowego kodeksu etycznego, będącego zapisem etycznych zasad i moralnych wskazówek, jak postępować i jak nie postępować w sytuacjach podlegających ocenie etycznej, występujących w pracy trenera.

Zamierzam tym artykułem włączyć się w nurt etycznej refleksji nad zawodem trenera i sformułować kilka pytań i propozycji/hipotez dotyczących etyki i wyzwań etycznych, jakie stają przed trenerem, oraz kilka zasad pomocnych w formułowaniu reguł jego etycznego postępowania. Większość problemów, które możemy rozpatrywać, analizując działania trenera, ma wprost etyczną naturę, tzn. rozwiązując dylemat, jak postąpić lub czy dobrze postąpiłem, możemy wprost rozpatrywać go w kategoriach etycznych, np. czy w raportach poszkoleniowych, ulegając oczekiwaniom klienta, przekazać mu charakterystykę umiejętności poszczególnych uczestników, nie informując ich o tym?

Są jednocześnie (to jedna z hipotez tego artykułu) takie sytuacje, w których trener rzadko zastanawia się, jak postąpić/czy dobrze postąpiłem, używając do tego języka moralnych nakazów i zakazów (np. sposób traktowania uczestników, który odczytują oni z „codziennych”, nawykowych zachowań trenera lub nieświadome manipulacje używane przez niego do uzyskania akceptacji uczestników). Końcowa część artykułu będzie poświęcona analizie takich nieświadomych, niezamierzonych oddziaływań trenera na uczestników, mogących podlegać etycznej ocenie po analizie rezultatu.

Cytaty zamieszczone przed prologiem stanowią z jednej strony ramy teoretyczne, wewnątrz których staram się zarysować i przedyskutować różne aspekty etycznego postępowania i etycznej oceny postępowania trenera, z drugiej strony mają jednak prowokować do stawiania pytań o kluczową zasadę etyczną w pracy trenera, praktyczną

⁴ Używam w całym artykule terminu trener, zamiast trener zarządzania, trener biznesu, na określenie trenerów działających w różnych obszarach uczenia dorosłych, związanych jednak głównie z dziedzinami dotyczącymi szeroko pojętego zarządzania ludźmi, zespołami, organizacjami, procesami, karierą, rozwojem osobistym i zawodowym.

użyteczność etycznego postępowania oraz zakres i prawomocność osobistego wyboru rozumienia etyki i płynących z tego wyboru konsekwencji.

Podzieliłem artykuł na następujące rozdziały:

- *Założenia* (opisałem w nim relacje między etyką a pracą trenera);
- *Pytania* (zastanawiałem się w nim nad znaczeniem etycznej wiedzy, świadomości i wrażliwości w pracy trenera);
- *Tożsamość zawodowa a etyka*;
- *Etyka a moralność, kodeks etyczny*;
- *Etyczne wyzwania/pokusy w pracy trenera*;
- *Etyczne wartości i zasady moralnego postępowania*;
- *Etyka a modelowanie, niezamierzony wpływ*;
- *Etyka a rozwój zawodowy trenera*;
- *Etyka a samoświadomość i odpowiedzialność*.

ZAŁOŻENIA

Praca trenera dokonuje się w obszarze procesów interpersonalnych – relacji międzyludzkich, jak również procesów intrapersonalnych – mentalnych, emocjonalnych i duchowych. Nawet jeżeli dobrze określimy cele behawioralne i mentalne, czyli zmiany w zachowaniu i myśleniu, dla danego szkolenia, ono i tak bezustannie odbywa się w ramach relacji międzyludzkich i przez to może wpływać na wszystkie aspekty osoby uczestnika, również te subtelne, głębsze, niedostrzegalne na poziomie zachowania. Potrzebna jest więc uważność na wpływ, w jaki w sposób zamierzony oraz niezamierzony („z tła”) trener oddziałuje na całą osobę uczestnika szkolenia. Dlatego tak ważne jest, aby nie ranić, nie manipulować, nie osłabiać poczucia własnej wartości uczestników, nie zostawiać ich w poczuciu niewiedzy lub niekompetencji, w poczuciu braku zrozumienia lub akceptacji i nie modelować „złych” moralnie postaw.

Powinnością trenera, obok realizacji celu biznesowego (organizacyjnego) oraz spełnienia potrzeb uczenia się uczestników, jest realizacja celów psychologicznych i relacyjnych. Powinien on pozostawić uczestników po szkoleniu mocniejszymi, z poczuciem własnej wartości i zdolności do realizacji swoich zadań, w poczuciu integracji doświadczenia szkoleniowego z doświadczeniem z życia, w poczuciu akceptacji i zdolności do dalszego rozwoju.

Można zapytać, dlaczego jest to powinność trenera, skoro klienci za to nie płacą i często nawet tego nie oczekują, rozliczając trenera ze zmian w zachowaniu i w wynikach w pracy pojawiających się w rezultacie szkolenia? Odpowiedź na to pytanie wynika zarówno z przekonań o naturze i powinności etycznego postępowania, jak również z uzasadnień dotyczących wiedzy na temat optymalnych warunków uczenia się osób dorosłych.

Jako dorośli uczymy się najlepiej w sytuacjach, w których:

- mamy wpływ na proces uczenia się;
- kiedy to, czego się uczymy, da się przełożyć na praktykę;
- oraz kiedy mamy poczucie, że jesteśmy traktowani z szacunkiem, podmiotowo.

Być może uprawniona byłaby teza, że efektywność trenera wynika zarówno z jego sprawności budowania dobrych relacji z uczestnikami, dokonywania wzbudzającej

ciekawość prezentacji i organizowania zorientowanego na rezultat procesu uczenia, jak i ze zdolności do etycznego i partnerskiego traktowania uczestników szkoleń.

Rozpoczynając pisanie tego artykułu, przyjąłem kilka założeń, które wprost lub pośrednio staram się w nim przedyskutować. Każde z nich wymaga, moim zdaniem, dalszej i o wiele głębszej analizy i dyskusji w szerszym trenerskim gronie.

1. Jako trenerzy, ucząc nawet najbardziej technicznej, nieinterpersonalnej umiejętności czy wiedzy, cały czas działamy w obszarze relacji międzyludzkich, możemy wpływać na decyzje i zachowania uczestników, wykraczające poza przedmiot uczenia, działamy więc w sferze wpływu na innych, w sferze wrażliwej na wartości, pokusy i etyczne zasady.
2. Świadomość perspektywy etycznej w myśleniu o roli trenera w procesie szkoleniowym i wiedza o wymaganiach etyki warunkują gotowość trenera do brania pod uwagę etycznych wskazań w sytuacjach moralnie wątpliwych i są konieczne do podejmowania etycznie dobrych działań. „Konieczne” jest również etyczne postępowanie trenera w każdej relacji, roli i w każdym z działań procesu szkoleniowego (*jest to argument powinnościowy – należy zachowywać się etycznie*).
3. Wiedza o etyce i świadomość perspektywy etycznej oraz etycznych uzasadnień dla zachowań trenera w całym procesie szkoleniowym może być koniecznym, a na pewno jest potrzebnym czynnikiem wspierającym pozytywną i długotrwałą efektywność trenera, zarówno w sferze zadania, jak i w sferze relacji oraz wpływu na osobę (*jest to argument pragmatyczny – zachowanie etyczne „opłaca się”, szczególnie w dłuższej perspektywie*).
4. Pogłębianie własnej samoświadomości i refleksja etyczna jest, przynajmniej co jakiś czas, obowiązkiem trenera wobec samego siebie i swoich klientów, daje mu wewnętrzną spójność, pewność reakcji i motywacji, poszerzając zakres pozytywnego, umacniającego wpływu na uczestników szkoleń oraz jawność i przejrzystość tego wpływu, wolną od manipulacji. Proces szkoleniowy jest złożonym doświadczeniem interpersonalnym i w związku z tym wymaga zwrócenia dużej uwagi na relację z drugą osobą, pozytywnego nastawienia oraz pozytywnych przekonań na temat osoby ludzkiej i jej możliwości uczenia, a także mocnych etycznych zasad i nawyków.
5. Sformułowanie zawodowego kodeksu etycznego dla trenerów ma swoje źródło nie tylko w potrzebie standaryzacji i uzgodnienia wspólnie akceptowanych zasad etycznego postępowania, lecz także – w równie dużym stopniu – w odczuciu wagi i siły wpływu trenera na całą osobę uczestnika szkolenia oraz potrzeby nadania temu wpływowi ram służących Dobru uczestnika, klienta, trenera, środowiska.

PYTANIA

Oto pytania, które – moim zdaniem – warto rozważyć w czasie namysłu nad etycznymi aspektami pracy trenera oraz w trakcie prac nad dobrym kodeksem etycznym trenera:

- ☒ Czym jest etyka, moralność, etyka stosowana, norma etyczna, zachowanie etyczne?
- ☒ Po co trenerom etyka, rozważania o etyce?

- ☒ Czy trenerom potrzebny jest odrębny zawodowy kodeks etyczny? Czy nie wystarczy odwołanie się do ogólnych, powszechnie przyjętych, istniejących zbiorów zasad etycznych i dopasowanie ich do sytuacji trenerskich?
- ☒ Jakie pokusy i dylematy stają przed trenerami w trakcie ich pracy wobec wszystkich interesariuszy procesu szkoleniowego i konsultingowego?
- ☒ Do jakich wartości i norm etycznych (oraz kodeksów) trener może się odwołać, rozstrzygając, co powinien zrobić, jak się zachować w danej sytuacji?
- ☒ Na ile można traktować proces szkoleniowy jako proces „zamierzonego i niezamierzonego” wpływu na „życie” innych osób (sięgający zachowań, przekonań, systemu wartości, poczucia wartości, emocjonalnej i duchowej sfery osoby), w którym istotna jest świadomość aksjologicznego aspektu takiego wpływu oraz konieczny jest zestaw moralnych nakazów i zakazów zabezpieczających przed szkodliwością takiego wpływu?
- ☒ Jaką pozycję pomiędzy postawą: „nauczę Cię wszystkiego”, za co zapłacisz, a postawą: „nauczę Cię tylko tego”, co akceptuję w moim systemie wartości, powinien przyjąć trener w swojej strategii biznesowej i w ramach etycznego kodeksu trenera?
- ☒ Jakie miejsce w etycznych wskazaniach (lub kodeksach) dla trenera powinna zajmować zasada ciągłego zawodowego i/lub osobistego rozwoju, w tym również zasada regularnej superwizji pracy?
- ☒ Jaką rolę dla etycznego działania trenera ma jego samoświadomość źródeł i treści przyjętych przekonań na temat natury ludzkiej, natury uczenia się, podmiotowości osoby, dobrego i efektywnego działania, roli wartości w uczeniu?

W ramach tego artykułu sformułuję jedynie propozycję dochodzenia do odpowiedzi, mając nadzieję, że dalsza dyskusja w środowisku osób zainteresowanych profesjonalizacją pracy trenerów pozwoli znaleźć jeszcze trafniejsze odpowiedzi na powyższe i inne, równie ważne pytania.

ETYKA A TOŻSAMOŚĆ ZAWODOWA TRENERA

W jaki sposób poczucie tożsamości zawodowej trenera może wspierać lub wymuszać etyczne postępowanie? W jakim stopniu tożsamość zawodowa, poprzez określenie standardów profesjonalnego działania, może zjednoczyć w tych standardach zarówno nakazy efektywnej praktyki, jak i nakazy etycznego postępowania? W. Wojtyński⁵ zalicza do pojęcia zawodu następujące elementy:

1. Uregulowany status prawny zawodu.
2. Istnienie organizacji zawodowych zrzeszających wykonawców zawodu.
3. Istnienie publikacji zawodowych jako platformy uczenia się, dzielenia się wiedzą.
4. Zawodowy kodeks etyczny.

⁵ J. Żebrowski, *Socjologiczne aspekty zawodu i pozycji społecznej – droga do tożsamości wychowawców profesjonalnych*, „Studia Gdańskie” 2008, t. 5, s. 23-47.

5. Działanie specjalnych szkół przygotowujących do wykonywania zawodu.
6. Dbanie o wysoki poziom kompetencji, np. poprzez system egzaminów, certyfikatów.
7. Odrębna, zakomunikowana otoczeniu, znana i znacząca pozycja społeczna.
8. Aktywność intelektualna wykonawców danego zawodu.
9. Dążenie do rozwoju i postępu prowadzące do rozwoju standardów, technik, procesów.
10. Przyjemność pracy w ramach danego zawodu ważniejsza od osobistych korzyści. Do tej listy można jeszcze dodać, idąc za J. Szczepańskim⁶:
11. Historię kształtowania się zawodu.
12. Specjalizacje, możliwości awansu.
13. Sytuację materialną, możliwości zarabiania.
14. Osobliwości, żargon, subkultury, zwyczaje.

Patrząc przez pryzmat tych elementów pojęcia zawodu, można zaryzykować tezę, że zawód trenera jest już właściwie ukształtowany, ma prawie wszystkie wymienione elementy.

Kodeks etyczny jako rezultat refleksji nad znaczeniem i zakresem stosowania się do etycznych zasad i moralnych nakazów jest istotnym elementem konstytuującym pojęcie zawodu trenera, ponieważ odnosi jego pracę do „porządku wartości” osobistych i powszechnych. Daje więc poczucie ciągłości, spójności pomiędzy osobą a wykonywanym przez nią zawodem oraz przynależności do społeczności przestrzegającej określonych zasad etycznych.

CZYM JEST TOŻSAMOŚĆ ZAWODOWA?

Poczucie tożsamości zawodowej można rozumieć jako odpowiedź na pytania, które osoba może sobie postawić:

- ☒ Kim jestem? Co powiem o sobie?
- ☒ Czym się wyróżniam i od kogo?
- ☒ Co robię, na czym polega moja praca?
- ☒ Dlaczego to robię, po co to robię?
- ☒ Gdzie to robię?
- ☒ Dla kogo to robię?
- ☒ Co chcę osiągnąć?
- ☒ Jakie wartości realizuję?

Im bardziej przekonująca odpowiedź na te pytania, tym mocniejsze poczucie tożsamości zawodowej ma dana osoba.

Ze względu na wielość perspektyw rozumienia tożsamości trudno o jednoznaczną jej definicję. Można rozumieć tożsamość jako stan lub jako proces, pytając bardziej o to, jak tożsamość się tworzy i zmienia, niż o to, czym jest. W rozważaniach o tożsamości wyodrębnia się dwa jej rodzaje, indywidualną i społeczną.

⁶ *Ibidem.*

Tożsamość indywidualna to poczucie bycia tą samą i taką samą osobą w perspektywie czasu, w różnych sytuacjach, w różnych zadaniach, to poczucie, kim jestem i jaki jestem, ale i świadomość, czym się różnię od innych, na czym polega moja odrębność względem innych osób. Tożsamość odnoszona jest więc do wiedzy osoby o samej sobie oraz ściśle związana z potrzebą poczucia własnej odrębności. Według Anthony'ego Giddensa⁷ tożsamość indywidualna „jest nieustanną, refleksyjną interpretacją samego siebie, pojmowaną w kategoriach biograficznych... oznacza poczucie ciągłości biograficznej... dzięki niej osoba jest w stanie refleksyjnie się odnieść do własnego życia i zrelacjonować je innym... ponadto jest w stanie uznać własną wartość.”

Tożsamość zawodowa to poczucie przynależności do pewnej grupy zawodowej, bycia takim jak inni z tej grupy, pozytywnie doświadczane zaangażowanie emocjonalne w uczestnictwo w tej grupie, akcentowanie i włączanie w obraz własnej osoby cech i zachowań przynależnych osobom z tej grupy, akcentowanie i manifestowanie podobieństw między członkami tej samej grupy i różnic pomiędzy „nami” a członkami innych grup, szczególnie tych „bliskich”, realizujących podobne działania. W przypadku trenera zarządzania/biznesu tymi „bliskimi” grupami będą nauczyciele, wykładowcy, psychologowie, trenerzy interpersonalni, coachowie.

Do składników tożsamości zawodowej możemy zaliczyć m.in.⁸:

- identyfikację z pracą i przypisanymi jej działaniami, miejscem jej wykonywania, grupą społeczną, potrzebą społeczną, którą ona zaspokaja, wizerunkiem społecznym, oczekiwaniami ze strony klientów, kulturą, z której ta potrzeba wynika (perspektywa psychologiczna);
- poczucie odrębności – z jednej strony akcentowanie podobieństw pomiędzy nami, z drugiej różnic między nami i innymi, podział na „my” i „oni”; akcentowanie swoistych, wyłącznych tylko dla „nas” aspektów wykonywania pracy (perspektywa socjologiczna);
- poczucie związku z historią zawodu i jej akceptacja; świadomość ciągłości i dziedzictwa kulturowego; rozumienie i odczytywanie specyficznych znaczeń symboli, rytuałów, narzędzi i praktyk (perspektywa historyczna i etnograficzna);
- wspólnota grupowych interesów gospodarowania; sposoby prowadzenia biznesu i specyficzne problemy biznesowe; kooperacja i konkurencja; wspólne organizacje biznesowe (perspektywa ekonomiczna);
- etapy i sposoby edukacji, rozwoju kompetencji; podział na specjalizacje; ścieżka kariery; możliwości i sposoby przechodzenia od ucznia do mistrza; możliwości certyfikacji (perspektywa edukacyjna);
- wymagania ze strony otoczenia i własnej grupy co do sposobu realizacji pracy i roli; wiedza, jak i co robić w sytuacjach niestandardowych, świadomość odpowiedzialności, dbałość o dobro klienta (perspektywa etyczna, aksjologiczna).

Etyczna postawa przejawiająca się w uznaniu i stosowaniu na co dzień wskazań

⁷ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, PWN, Warszawa 2007.

⁸ J. Żebrowski, *op. cit.*, s. 23-47.

etycznego zachowania pełni rolę integrującą dla poczucia tożsamości zawodowej. To dzięki postawie etycznej możemy lepiej zrozumieć, uznać i realizować swoją rolę wobec klientów i innych uczestników naszego biznesu oraz wyznaczyć i podjąć praktyczne i aksjologiczne granice naszej odpowiedzialności.

Zapraszam zatem do odpowiedzi na pytania:

- ☒ Kim jestem jako trener?
- ☒ Co jest sensem, celem mojej pracy?
- ☒ Na czym polega moja praca jako trenera?

ETYKA A MORALNOŚĆ, KODEKS ETYCZNY

Czym jest etyka, moralność, etyka stosowana, norma etyczna, zachowanie etyczne? W dyskusji o etyce, moralności i kodeksie etycznym zawodu trenera pomocne będzie przedstawienie i uzgodnienie na wstępie sposobu rozumienia tych terminów. Pojęcia moralności i etyki często stosujemy zamiennie jako tożsame, tymczasem (wg różnych autorów) różni je poziom szczegółowości/ogólności⁹.

Większość definicji **moralności** określa ją jako „właściwość, jakość” postępowania danej jednostki, ocenianą z perspektywy norm moralnych, określających dobre (akceptowane, nieszkodliwe) i złe (nieakceptowane, szkodliwe) sposoby postępowania. Mówimy o kimś, że jest moralny, kiedy na podstawie jego zachowania dostrzegamy, że bierze on pod uwagę moralną ocenę działania i jego rezultatu, oraz kiedy jego postępowanie jest zgodne z przyjętymi moralnymi nakazami i zakazami. Zachowanie moralne to zatem zachowanie zgodne z przyjętymi w danej społeczności normami, wywołujące pozytywne emocje i rezultaty, niesprzeczne z naturą człowieka (lub przyjętą koncepcją natury człowieka), nieszkodliwe z punktu widzenia interesów i kultury danej społeczności, organizacji.

ETYKA

W tym ujęciu **etyka** jest rozumiana jako filozoficzny namysł nad moralnością, generujący uzasadnienie dla pochodzenia, prawomocności i sensu moralności, moralnych zasad postępowania.

Etyka ma więc charakter bardziej ogólny, mówi raczej, jakie wartości są dla nas ważne i dlaczego, natomiast nie opisuje, dzięki jakiemu postępowaniu te wartości mogą być zrealizowane. Zasady etyczne mogą np. określać wartość prawdy, godności osoby, lojalności, prawa do rozwoju, wolności, szacunku, natomiast moralne zasady określają sposoby postępowania (dzięki którym wartości te mogłyby się urzeczywistniać w konkretnych dziedzinach) i są zapisane jako zakazy i nakazy.

ETYKA STOSOWANA, ZAWODOWA

Etyka stosowana to zapis zasad etycznych dopasowany do konkretnej dziedziny pracy lub życia, który ze względu na specyfikę dylematów i możliwych ich rozstrzygnięć zostaje

⁹ J. Brzeziński i in., *Etyka zawodu psychologa*, PWN, Warszawa 2009.

wyodrębniony z zapisów etyki ogólnej. Można też nazwać etykę stosowaną etyką zawodową. „Powoływanie kolejnych etyk stosowanych wydaje się bowiem usprawiedliwione jedynie wówczas, gdy potrafimy wskazać specyficzny i nadto dostatecznie wrażliwy moralnie obszar etycznej refleksji”¹⁰. Analizując obszar działania i specyfikę pracy trenera jako przestrzeń, w której istnieje wiele wyzwań etycznych, konieczne jest opracowanie – dla efektywności i jakości pracy trenera – dopasowanej w szczegółowych zapisach etyki zawodowej trenera.

KODEKS ETYCZNY ZAWODOWY

Czy jako trenerzy potrzebujemy odrębnej etyki zawodowej, odrębnego kodeksu etycznego, innego od powszechnie znanych i uznanych dekalogów etycznych? Kodeks etyczny trenera to syntetyczny zapis wartości i idei etycznych, które powinniśmy (i chcemy) realizować w naszym działaniu, i jednocześnie zapis wynikających z nich moralnych zasad, określających zachowania nakazane, zakazane, dozwolone i nadobowiązkowe¹¹. Dobry Kodeks Etyczny – praktyczny i dający konkretne wskazówki w sytuacjach „nieoczywistych” etycznie – powinien spełniać moim zdaniem dwa podstawowe warunki:

- być jak „deklaracja niepodległości”, porywający za sobą i jednoczący wokół pewnych wspólnych wartości i idei, „pieczętując” poczucie tożsamości zawodu trenera przez wskazanie jego etycznej misji;
- być jak dekalog, mocny w sformułowaniach, rzeczowy i kompleksowy, obejmując swoimi zapisami większość dających się wypowiedzieć w danym momencie odpowiedzi na pytania, jak postępować w danej sytuacji podczas pracy.

POTRZEBA KODEKSU ETYCZNEGO

Z wielu rozmów z trenerami wynika, że istnieje potrzeba kodeksu etycznego, który zawierałby deklaracje idei etycznych, pomocnych w rozumieniu swojego postępowania w pracy trenera oraz dekalog moralny, określający dobre i złe zachowania i praktyki. Potrzeba ta ma swoje źródło w kilku procesach obserwowanych na rynku usług szkoleniowych.

- ☒ Wzrost liczby trenerów działających na rynku tworzy – dla klientów, firm szkoleniowych oraz różnych stowarzyszeń zrzeszających trenerów – potrzebę określenia standardów działania trenera, pomocnych w ocenie jego kompetencji i efektywności. Jedną z takich kompetencji może (i powinna?) być zdolność do etycznego postępowania. Ocena tej etycznej kompetencji trenera pomagałaby w podjęciu decyzji o współpracy i rekomendowaniu danego specjalisty innym uczestnikom rynku.
- ☒ Projekty unijne i związane z nimi wzrost popytu na szkolenia tworzy niekiedy deficyt trenerów i skutkuje podejmowaniem pracy trenera przez osoby do tego nieprzygotowane, traktujące to jako łatwą okazję do szybkiego zarobienia pieniędzy, a nie świadome podjęcie nowego, wymagającego profesjonalizmu

¹⁰ *Ibidem.*

¹¹ *Moralność i profesjonalizm*, red. W. Galewicz, Universitas, Kraków 2010.

zawodu. Wyposażenie tych ludzi, jak również zatrudniających ich firm, w określone standardy działania zawodowego i zawodowy kodeks etyczny pozwalałoby łagodzić negatywne skutki tej przypadkowości oraz wyjaśniać wszelkie wątpliwe sytuacje.

- ☒ Wyłanianie się zawodu trenera jest kolejnym argumentem za tworzeniem standardów etycznego działania trenera zarządzania/biznesu. Po latach, kiedy trenerzy uprawiali swój podstawowy zawód, w nim lokując poczucie swojej tożsamości zawodowej i traktując pracę trenera jako dodatkowe zajęcie dające możliwość dorobienia i wykorzystując umiejętności ze swojej *core activity*, przychodzi czas, w którym coraz więcej osób wybiera i traktuje pracę trenera jako swój podstawowy zawód, jedyną i istotną dla siebie pracę. Wraz z tym procesem indywidualizacji zawodowej, wyłanianiem się poczucia tożsamości zawodowej trenera, pojawia się potrzeba stworzenia reguł zawodowych, odnoszących się zarówno do sprawności wykonania, do profesjonalnej postawy, jak i do etycznego postępowania.
- ☒ Mimo różnorodności stylów trenerskich dobrze byłoby, gdyby obok nich istniał też, spajający je w ramy jednego zawodu, sposób myślenia o celach, zasadach i metodach pracy trenera. Tak, aby postronny uczestnik mógł zaobserwować za ową różnorodnością stylów spójny kanon profesjonalnego zachowania, spójny system przekonań i wartości.

Kodeks etyki zawodowej trenera spełniałby więc ważną rolę jako:

- inspiracja i podpowiedź, jak się zachować w sytuacjach dylematów etycznych;
- standard, który nakazuje lub zabrania określonego postępowania;
- standard określający działania etycznie dozwolone i nadobowiązkowe;
- źródło argumentów w sytuacji konieczności powołania się na obiektywne uzasadnienia;
- standard pozwalający ocenić całościowo kompetencje trenera;
- źródło kryteriów pomocnych w formułowaniu oczekiwań wobec trenera;
- źródło kryteriów przydatnych w wyjaśnianiu konfliktów pomiędzy trenerem a innymi interesariuszami procesu szkoleniowego;
- źródło identyfikacji i umacniania tożsamości zawodowej.

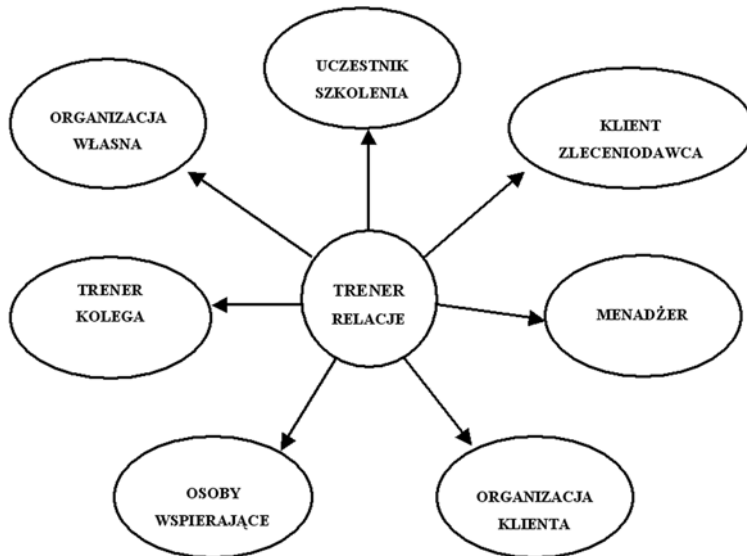
ETYCZNE WYZWANIA TRENERA

Jakie i czy w ogóle pokusy zachowania podlegającego etycznej ocenie czekają na trenera w trakcie realizacji całego procesu szkoleniowego? Dla zilustrowania i systematyki zasad etycznych można wyodrębnić obszary pracy trenera, w ramach których może on doświadczyć wyzwań etycznych. W swojej odpowiedzi na nie powinien „okazać” etyczną postawę. Wyodrębniłem trzy takie obszary:

- **relacje interpersonalne** nawiązywane przez trenera podczas procesu szkoleniowego;
- **działania**, które realizuje w ramach całego procesu szkoleniowego;
- **role**, jakie może (i czasem musi) pełnić wobec uczestników, klienta.

RELACJE

Trenerzy w swojej pracy działają w relacjach z i wobec wielu różnych osób, interesariuszy. Każda z tych relacji stanowi wyzwanie zarówno dla efektywności, jak i dla moralności. Każda z nich generuje również swoiste wyzwania i dylematy etyczne.



Rysunek 1. Relacje – obszary etycznego działania trenera (opracowanie własne)

W ramach każdej możliwej relacji możemy znaleźć pokusy rezygnacji z etycznego zachowania. Piszę o rezygnacji, zakładając, że za większością takich zachowań stoi mniej lub bardziej świadoma decyzja trenera, a nie przymus lub sytuacja bez wyjścia, w której trener „musi”, chociaż nie chce, zachować się nieetycznie.

Relacja trener–uczestnik:

wykorzystywanie swojej pozycji trenera eksperta, autorytetu do: demonstrowania dominacji, podważania kompetencji; budowania swojej wartości kosztem wartości uczestników; przymuszania do udziału w ćwiczeniach; udzielania dobrych rad; „sugerowania” terapii w ramach sesji lub po sesjach; uwodzenia; przekonywania do „promowania” trenera w organizacji; udzielania informacji zwrotnej poza kontekstem ćwiczeń, bez zgody osoby, przed całą grupą, bez odpowiedniego wsparcia; udzielania informacji o uczestnikach osobom spoza grona uczestników; dokonywania oceny uczestników wobec osób z organizacji bez wiedzy uczestników; podawania nieprawdziwych informacji służącego budowaniu poczucia własnej wartości.

Relacja trener–klient (osoby zlecające z ramienia organizacji szkolenie):

promowanie „nieprawdziwego” wizerunku siebie i swoich kompetencji; manipulowanie danymi z raportów analizy potrzeb; powoływanie się na „przeinterpretowane”

w sposób korzystny dla trenera dane o rynku; manipulowanie danymi z raportów ewaluacyjnych; obiecywanie czegoś, aby w zamian coś otrzymać i niedotrzymywanie obietnic; negatywna prezentacja pracowników organizacji i organizacji wobec uczestników szkolenia.

Relacja trener–menadżer, przełożony uczestnika:

podważanie stylu zarządzania, kompetencji i autorytetu przełożonego, wprost i nie wprost, przez wykazywanie słuszności prezentowanego przez siebie stylu; wchodzenie z uczestnikami w dyskusje dyskredytujące osobę i działania przełożonego; prezentowanie przełożonemu „nieprawdziwych” informacji o celach i rezultatach szkolenia; przekazywanie informacji wywołujących konflikty pomiędzy przełożonym a pracownikami.

Relacja trener–organizacja klienta:

negatywna prezentacja organizacji klienta u konkurencji; negatywna prezentacja organizacji klienta w swobodnych rozmowach niezwiązanych z pracą; wykorzystywanie wizerunku organizacji do promowania swoich usług bez jej wiedzy; przekazywanie informacji zdobytych w organizacji np. konkurencji.

Relacja trener–osoby wspierające (autorzy książek i metod wykorzystywanych podczas szkolenia, osoby związane z realizacją szkolenia, a niezwiązane z merytorycznymi aspektami szkolenia):

przypisywanie sobie autorstwa metod, książek i działań służących realizacji szkolenia; umniejszanie lub skrywanie roli i znaczenia tych osób, ich dzieł i działań.

Relacja trener–trener współprowadzący/trener-kolega:

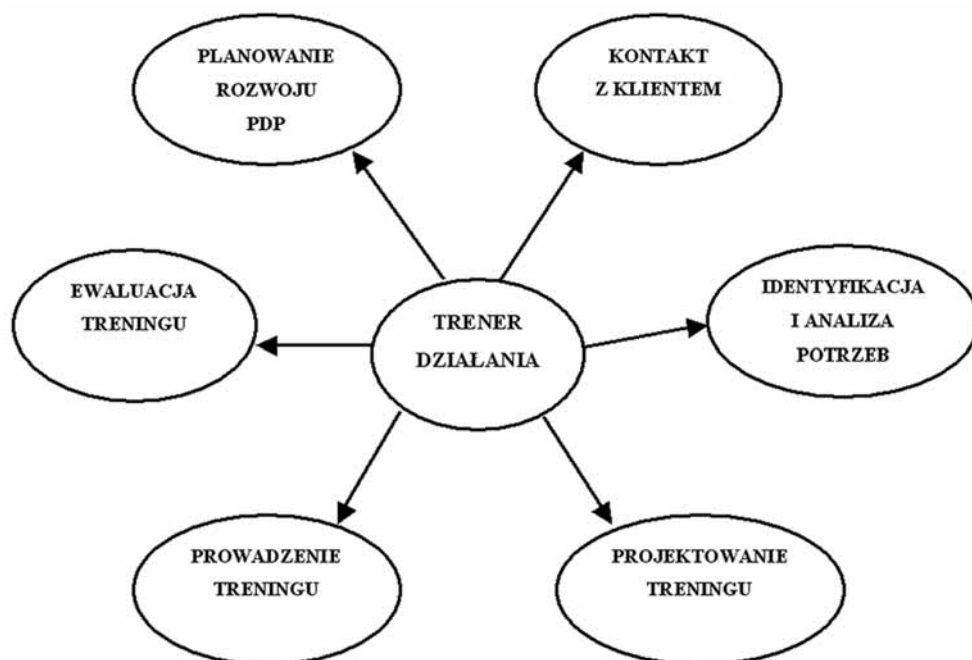
pokazywanie wobec uczestników swojej „przewagi” nad drugim trenerem; podważanie jego kompetencji przy uczestnikach; tworzenie koalicji przeciwko niemu z uczestnikami, klientem lub współpracownikami; przypisywanie sobie zasług i autorstwa metod.

Relacja trener–organizacja (w której trener pracuje, a nie jest jej współwłaścicielem):

promowanie siebie i swoich prywatnych usług poza współpracą z firmą macierzystą; wykorzystywanie wiedzy i materiałów otrzymanych od firmy bez podawania autora i źródła w swoich prywatnych działaniach trenerskich; negatywna prezentacja organizacji macierzystej wobec uczestników, klienta, konkurencji.

DZIAŁANIA

Podobny proces można przeprowadzić, analizując zadania trenera podczas realizacji poszczególnych elementów procesu szkoleniowego. Działając zgodnie ze standardami w ramach pracy trenera, zobligowani jesteśmy do realizacji wszystkich działań koniecznych i pomocnych na każdym etapie procesu szkoleniowego. Na każdym etapie realizacji procesu szkoleniowego może się zdarzyć, że staniemy przed pokusą lub presją do nieetycznego zachowania.



Rysunek 2. Działania – obszary etycznego działania trenera (opracowanie własne wg modułów Szkoły Trenerów MATRIK¹²)

Kontakt z klientem:

stosowanie technik sprzedażowych, negocjacyjnych i marketingowych, w założeniu manipulacyjnych, służących przede wszystkim jednostronnie głównie interesowi trenera, w niewielkim stopniu lub w ogóle interesowi klienta.

Identyfikacja i analizy potrzeb szkoleniowych:

stosowanie nierzetelnych, niedostosowanych do klienta i celu metod identyfikacji i analizy potrzeb; wyciąganie z identyfikacji i analizy wniosków służących jedynie przekonaniu klienta do wyboru korzystnej dla trenera oferty; pomijanie w raporcie rekomendowania działań nieszkoleniowych, których trener sam nie będzie realizował; rekomendowanie takich działań, w których trener czuje się kompetentny, a nie tych, które są rzeczywiście klientowi potrzebne.

Projektowanie szkolenia:

projektowanie szkolenia pod kątem użytecznych dla trenera celów (np. długotrwałego związania z sobą organizacji, zaskarżenia sobie sympatii i poparcia uczestników),

¹² Sześć kluczowych działań w ramach procesu szkoleniowego oraz wpisane w nie standardy kompetencji stanowią podstawę prowadzonego przez SKiTZ MATRIK Procesu Certyfikacji Trenerów oraz Szkoły Trenerów.

a nie potrzeb szkoleniowych organizacji klienta; projektowanie szkolenia pod swoje kompetencje, a nie zgodnie z celami i potrzebami uczenia; projektowanie niebezpiecznych, manipulacyjnych, nieuwzględniających decyzji i dobra uczestników metod szkolenia.

Przeprowadzanie szkolenia:

manipulowanie informacją, emocjami, sytuacją skierowane na osiągnięcie celów trenera kosztem celów uczestników; rywalizacja z uczestnikami, wykazywanie im swojej wyższości, pozostawianie ich w poczuciu mniejszej wartości; niedotrzymywanie i pozostawienie bez komentarza obietnic złożonych przed lub w trakcie szkolenia; zmienianie programu szkolenia zaakceptowanego przez klienta w trakcie jego trwania bez uzgodnienia z uczestnikami/klientem i bez merytorycznego uzasadnienia.

Ewaluacja szkolenia:

brak ewaluacji, szczególnie gdy trener spodziewa się słabych wyników; manipulowanie metodą i wynikami ewaluacji, aby wykazać kompetencje swojego działania lub ukryć zawinione przez siebie braki w procesie szkoleniowym; „walka” z negatywnymi wynikami ewaluacji przez szukanie winy po stronie klienta i uczestników.

Planowanie rozwoju/PDP

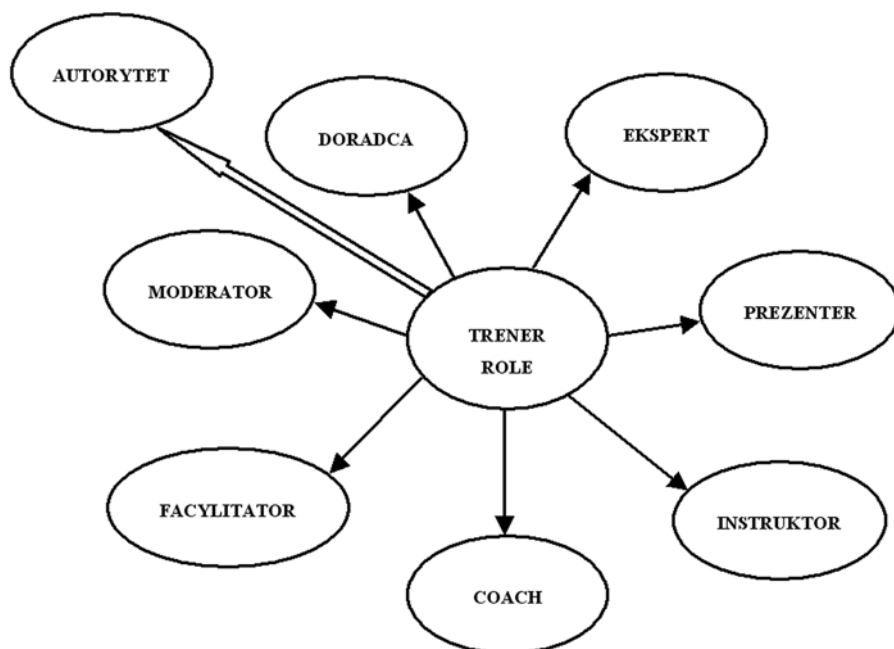
W tym obszarze szczególnie trudno jest oddzielić działania lub ich brak, które są wynikiem niekompetencji, od tych, które są wynikiem nieetycznej postawy. Jeżeli jednak pokusić się o wyliczenie tutaj nieetycznych zachowań, mogłoby ono przedstawiać się w następujący sposób:

brak działań służących własnemu rozwojowi, co stawia trenera w sytuacji wątpliwej etycznie, gdy do takich działań nawołuje lub obliuguje uczestników; narzucanie konkretnych działań rozwojowych bez zrozumienia i akceptacji ze strony uczestnika; proponowanie działań rozwojowych bez poznania sytuacji uczestników oraz wpływu tych działań na różne aspekty ich życia.

ROLE

Podczas procesu szkoleniowego – wobec klienta, uczestnika, kolegi, macierzystej firmy – trener występuje w różnych rolach. Można zapytać, na ile przynależą one do rdzenia pracy trenera, a na ile są dodatkowymi, niekoniecznymi działaniami. Pytanie to wiąże się bezpośrednio z kwestią tożsamości zawodowej. Od odpowiedzi na nie zależy na pewno zakres kształcenia trenerów zarządzania oraz rozległość zapisów kodeksu etycznego, który musiałby objąć odpowiedzialność i moralne powinności dla każdej z tych ról.

W ramach uzgodnionej i zaakceptowanej tożsamości zawodowej trenerów zarządzania pytanie o role powinno znaleźć jak najbardziej jednoznaczną odpowiedź. W praktyce działania trenera można wyodrębnić następujące role:



Rysunek 3. Role – obszary etycznego działania trenera (opracowanie własne)

Na szczególną analizę w tym obszarze zasługują role: eksperta, doradcy, coacha, facylitatora, instruktora, autorytetu. Każda z nich rodzi wiele pokus i okazji do zachowań podlegających ocenie etycznej.

Trener-ekspert:

manipulowanie informacjami i źródłami informacji (np. skrywanie), tak aby przede wszystkim wywrzeć wrażenie, przekonać do siebie, zbudować swój autorytet, przekonać do swojej propozycji, a nie przekazać merytoryczną informację; przypisywanie sobie autorstwa lub źródła pochodzenia informacji; demonstrowanie wiedzy i wprawianie uczestników w zakłopotanie niewiedzą; traktowanie uczestników „z góry”; okazywanie im braku szacunku przez postawę „ja wiem lepiej”.

Trener-doradca:

wchodzenie w rolę mentora i uzależnianie od swojej interwencji uczestników; sugerowanie rozwiązań bez zbadania rzeczywistego problemu i potrzeb uczestników oraz bez dania im możliwości wyboru; wykorzystywanie informacji zdobytych w relacji doradczej w sposób niezgodny z umową, lojalnością i zasadą poufności.

Trener-coach:

wciąganie uczestników w sytuację i/lub relację coachingową bez ich – świadomej reżyserii – decyzji oraz bez kontraktu na relację coachingową; zmienianie procesu szkoleniowego w proces coachingowy bez zmiany kontraktu z uczestnikami i klientem;

wykorzystywanie informacji o uczestnikach zdobytych podczas relacji coachingowej w sposób niezgodny z umową coachingową; realizowanie coachingu pobieżnie, szybko, bez przestrzegania koniecznych zasad, etapów i metod coachingu.

Trener-facylitator

Facylitacja to wpływ, jaki obecność trenera wywiera na efektywność funkcjonowania uczestników podczas szkolenia. Do działań nieetycznych, ale i nieprofesjonalnych mogą tutaj należeć: podkręcanie – nieuzasadnione merytorycznie – rywalizacji z i pomiędzy uczestnikami oraz pokazywanie im ich miejsca w rankingu; antagonizowanie uczestników między sobą; wysyłanie bez wyjaśnienia sygnałów krytycznej informacji zwrotnej i wprawianie uczestników w poczucie niekompetencji, zawstyżenia.

Trener-autorytet

Trener często obdarzany jest przez uczestników szczególnym autorytetem, uczestnicy są gotowi poddać się jego wpływowi. Wątpliwe etycznie postępowanie może tutaj przybrać formę następujących zachowań: wykorzystywanie autorytetu do promowania produktów, usług, pomysłów i idei niezwiązanych ze szkoleniem, bez zbadania, jaki będzie ich wpływ na różne aspekty życia uczestników; doradzanie i zachęcanie do określonego sposobu postępowania bez analizy kontekstu sytuacji uczestnika.

W każdym z tych obszarów odpowiedzialności trenera, relacji, procesów i ról może nie być do końca jasne, na ile naganne moralnie zachowanie trenera jest wynikiem jego nieetycznej postawy, a na ile wynika z niekompetencji. Do rozważenia pozostaje, czy niekompetencja (np. podjęcie się działań, do których nie posiadamy wystarczającej kompetencji) nie podpada również pod etyczną ocenę. Jest to szczególnie ważne w obszarach działania związanych z kompetentnym przeprowadzaniem kluczowych dla procesu szkoleniowego działań oraz z rolami, jakie trener pełni podczas tego procesu wobec klienta, uczestników, własnej firmy.

Zapewne można wymienić jeszcze więcej wyzwań dla etycznej postawy trenera w ramach relacji, działań i ról podejmowanych przez trenera podczas procesu szkoleniowego. Wyzwania wymienione powyżej należą do najczęstszych i jako takie wymagają po pierwsze wyraźnego nazwania, po drugie sformułowania zasad, dzięki którym łatwiej ich uniknąć i etycznie wobec nich postąpić. Wymieniając te wyzwania, koncentrowałem się bardziej na tych wrażliwych na etyczne idee i moralne zasady niż na brak kompetencji, słabość lub błędy metod trenerskich.

ETYCZNE WARTOŚCI I ZASADY MORALNEGO POSTĘPOWANIA

Czy i jakie wartości powinny nas prowadzić w naszych dążeniach i w naszych dylematach podczas pracy? Wybór wartości, którymi możemy lub powinniśmy się kierować w pracy trenera, a na pewno sposobu ich rozumienia, będzie zawsze nieco arbitralny. Wybierając je, możemy jedynie liczyć, że większość tych wartości i zasad jest na swój sposób oczywista, bo są powszechne i stosowane od „zawsze” a pozostałe uda nam się na tyle uznać wspólnie, że takie się staną dla nas, w wymiarze naszego zawodu.

Pozwalam więc sobie tutaj na pewną „prywatę”, proponując wartości i zasady istotne dla mnie, mając jednakże nadzieję, że okażą się również ważne dla innych. Ten fragment niniejszego artykułu jest zaproszeniem do dyskusji o wartościach i zasadach etycznych, zarówno zaprezentowanych tutaj, jak i tych, które się tutaj nie znalazły, choć powinny.

Wśród **wartości** istotnych w etycznym wymiarze pracy trenera wyróżniłbym:

- osobę (uznanie dla osoby, jej autonomii, odrębności, inności, dla jej zasobów i indywidualności);
- rozwój (uznanie potrzeby rozwoju jako istotnej cechy człowieka, dążenie do własnego rozwoju);
- własność (uznanie prawa do własności, posiadanie czegoś jako swojego na wyłączność);
- wolność (uznanie prawa do decyzji i wyborów podejmowanych bez przymusu brania pod uwagę racji kogokolwiek innego poza „mną samym”);
- prawdę (uznanie dla powinności mówienia prawdy i/lub niemówienia nieprawdy);
- dobro (uznanie dla powinności czynienia, przysparzania dobra, unikanie czynienia krzywdy);
- słowo (uznanie dla wagi wypowiedzianych słów, dotrzymanie wypowiedzianych obietnic).

Wśród **zasad i działań** istotnych w etycznym wymiarze pracy trenera wyróżniłbym:

- odpowiedzialność (poczucie odpowiedzialności za osoby, słowa i czyny oraz odpowiedzialności wobec osób);
- szacunek (wyrażanie szacunku wobec osób, ich potrzeb, zachowań, umacnianie u innych ich szacunku wobec siebie);
- lojalność (wobec osób, zespołów, organizacji);
- wierność (wierność swoim wartościom, umowom, relacjom);
- słowność (dotrzymanie obietnic i zobowiązań);
- zaangażowanie (działanie z koncentracją na tu i teraz, maksymalne skupienie na dobrej robocie i dobrej relacji);
- zrozumienie (dążenie do zrozumienia potrzeb, osób, procesów, zadań, sytuacji, systemów, kontekstów);
- samoświadomość (dążenie do zrozumienia siebie, swoich motywów, potrzeb, nawyków, atutów i ograniczeń);
- ciekawość (dążenie do wyjaśnień, do poszukiwania informacji, do poszerzania swojej wiedzy i zdobywania doświadczeń);
- doskonalenie (dążenie do stałego doskonalenia swoich umiejętności, swojego charakteru);
- odwagę (stawanie w obronie, gotowość do konfrontacji, gotowość do podejmowania działań mimo zagrożenia stratą);
- obiektywność (dążenie do poszukiwania bezstronnego, wielostronnego – wolnego od zniekształceń percepcyjnych, nieświadomego wpływu emocji i osobistych interesów – spojrzenia na sytuację).

ETYKA A MODELOWANIE, NIEZAMIERZONY WPŁYW

Na ile nasza nieświadomość jest dla nas jako trenerów usprawiedliwieniem dla niezamierzonych, ale dokonanych oddziaływań na uczestników, które odbierane są przez nich jako złe lub rzeczywiście skutkują negatywnymi konsekwencjami? W jakiej mierze wezwanie Sokratesa, aby dążyć do poznania siebie, dotyczy szczególnie nas jako trenerów i jest nie tylko nakazem profesjonalizmu, lecz również nakazem etyki zawodu?

Występując w roli trenera, jesteśmy odbierani oraz przeżywani jako eksperci, zostajemy obdarzeni niekiedy szczególną mocą i autorytetem. Uczestnicy przypisują nam kompetencje i oczekują od nas „jedynych właściwych” wyjaśnień i rad, traktują dosłownie nasze słowa i sugestie, modelują się na naszych zachowaniach.

Nie ma w tym nic złego, autorytet zwiększa siłę naszego wpływu i ułatwia proces akceptacji oraz uczenia się. Kłopot może się pojawić, gdy my sami zanadto uwierzymy w swoją moc lub nie docenimy tego, że uczestnicy, przypisując nam szczególne właściwości, rezygnują z racjonalnej, dopasowanej do swojego kontekstu, oceny treści przyswajanych podczas szkolenia. Mogą w takiej sytuacji zadziałać mechanizmy „filtrowania informacji” powodujące, że uczestnicy zniekształcają przekaz szkolenia (koncentrując się na tych treściach, które „proponują” zaspokojenie ich ukrytych emocjonalnych potrzeb, odreagowanie „kompleksów” lub odpalenie destrukcyjnych mechanizmów obronnych), pozbawiając się przez to możliwości skorzystania ze szkolenia w konstruktywny dla siebie sposób.

Zaprezentuję tutaj tylko kilka z nich, chociaż ciekawa byłaby analiza wszelkich mechanizmów obronno-percepcyjnych wpływających na to, że uczestnicy wynoszą ze szkolenia wiedzę, doświadczenie, przekonanie i pomysły inne niż te zamierzone przez trenera. Tym bardziej, że ankieta ewaluacyjna i inne formy ewaluacji mogą nie wychwycić tych często działających w tle, subtelnych mechanizmów zniekształcania przekazu w relacji trener–uczestnik.

AUTOSUGESTIA WŁASNEJ DOSKONAŁOŚCI (AWD)

AWD może pojawić się jako rezultat efektu aureoli (stając się jego negatywem), zniekształcenia percepcyjnego obserwowanego w ramach błędów oceny innych osób. Gdy zadziała efekt aureoli, przypisany trenerowi autorytet zostanie rozciągnięty przez uczestników na więcej tematów niż ten, będący treścią szkolenia, a osoba prowadząca szkolenie podda się temu i będzie podejmowała próby odpowiedzi na pytania będące na granicy lub już daleko poza granicą jej kompetencji. Pod presją płynących od grupy sygnałów akceptacji i uwielbienia może się u trenera pojawić pokusa, aby wyabstrahować swoją kompetencję z danej dziedziny na wszelkie inne tematy, potęgując współczynnik AWD do granic „średnicy balona”. Kluczowe w tym zakresie pytanie brzmiałoby następująco: jak utrzymać poziom AWD w granicach dających trenerowi pewność siebie, bez przybierania pozy guru, popadania w nonszalancję, traktowania uczestników jak niewiele rozumiejących aspirantów?

PRZENIESIENIE I PRZECIPRZENIESIENIE (PIP)

Jako trenerzy możemy ulec jeszcze innej sugestii roli, w jakiej obsadzają nas swoimi oczekiwaniami i zachowaniami uczestnicy. Mechanizm przeniesienia polega na tym, że osoba

reaguje na trenera jak na swojego rodzica, odtwarzając w relacji z nim cechy swojej rzeczywistej relacji z rodzicem.

Przeniesienie to rzutowanie na trenera obrazu innego człowieka, najczęściej jakiejś osoby znaczącej z dzieciństwa, zjawisko „widzenia w kimś kogoś innego”. Przeniesienie jest więc aktualizacją podczas szkolenia dawnych dziecięcych pragnień, fantazji oraz nastawień wobec ważnego pierwotnego obiektu, matki i ojca, i rzutowanie ich na osobę trenera. Przeniesienie jest najczęściej nieświadome i ujawnia się bardzo subtelnie. Uczestnik na ogół nie ma pojęcia, że uruchomiły się w nim dziecięce wspomnienia i że w relacji z trenerem odgrywa on coś, co zostało w nim „zaprogramowane” w dzieciństwie¹³. Przeciwprzeniesienie to nieświadoma reakcja trenera na „przeniesieniowe” zachowania uczestnika, traktująca dosłownie te zachowania. Trener przyjmuje jakby rolę „rodzica”, w jakiej obsadził go uczestnik, i z tej roli odpowiada na zachowania uczestnika. Jeżeli jest to relacja pozytywna, osoba będzie dążyła do zjednania sobie trenera-rodzica, podporządkowania się, poszukiwania kontaktu, bezkrytycznego wykonywania rad i zaleceń. Jest to przyjemne dla trenera i łatwo usypia jego czujność oraz orientację na cel, powodując, że zaczyna on reagować przeciwprzeniesieniem, czyli działać jak rodzic, koncentrując się bardziej na podtrzymaniu przyjemnej strony relacji niż na zadaniu, rezultacie i rozwoju osoby.

Przeniesienie i przeciwprzeniesienie są trudnym aspektem w relacji trener–uczestnik, zwłaszcza gdy przeniesiona przez uczestnika na relację z trenerem jego relacja rodzic–dziecko jest negatywna, trudna, pełna walki, agresji. Trener może wtedy doświadczać nieuzasadnionej, niewynikającej z jego aktualnego zachowania agresji ze strony uczestnika, doświadczać poczucia, że jest kontestowany, a jego kompetencje są podważane. Jeżeli nie jest świadomy takich mechanizmów, nie ma dobrej samokontroli, nie potrafi w drodze konstruktywnej konfrontacji i rozmowy wyjaśniać pojawiających się negatywnych zachowań, może zareagować przeciwprzeniesieniem, zawierającym jego nawykowe, nieświadome sposoby radzenia sobie z agresją wobec siebie i wylądować na pochyłej drodze zerwania pozytywnej relacji, zablokowania uczenia się, utraty autorytetu, a w konsekwencji – niezrealizowania celów szkolenia.

Obserwator świadomy tego procesu, obserwujący taką relację z boku, widzi, jak trener i uczestnicy komunikują się bardziej w ramach przyjętych na swój temat nieświadomych założeń i emocji niż w obrębie przyjętego tematu szkolenia. Pytanie pomocne w poradeniu sobie z tym objawem to: jak rozpoznać, czy zachowanie uczestników i moje jako trenera jest uzasadnione dosłownie, treścią aktualnie realizowanego zadania, czy stanowi raczej rezultat nieświadomych procesów przeniesienia i przeciwprzeniesienia, oraz w jaki sposób panować nad tym i wykorzystać to zjawisko dla procesu uczenia się?

FIGURA I TŁO (FIT)

Nasze oddziaływanie na uczestników szkolenia przebiega na dwóch poziomach: świadomym, zamierzonym, gdy wiemy, co chcemy osiągnąć przez konkretne działania i jesteśmy w stanie sprawdzić, czy rzeczywiście osiągnęliśmy zamierzony rezultat, i nieświadomym, kiedy

¹³ Według D. Janus, *Psychoanaliza* (2007), <http://www.psychologia.net.pl/artukul.php?level=286> [14 lipca 2010].

ulegamy własnym emocjom, nawykom, kompleksom, potrzebom i proponujemy uczestnikom coś, co bardziej odpowiada nam niż im, nie sprawdzając nawet, jak to może na nich wpływać. Zdarza się, że na uczestników działa silniej to, co płynie z tła, niż to, co jest główną figurą relacji i uczenia. Jeżeli daje to pozytywny skutek, uczestnicy mówią, że wartością dla nich było obserwowanie pracy i zachowania trenera, że zainspirowali się nie tylko szkoleniem, ale również zachowaniem trenera w różnych spontanicznie powstałych sytuacjach. Jeżeli rezultat jest negatywny, przesłania treść szkolenia i zgodnie z maksymą: „czynny są głośniejsze niż słowa i intencje”, powoduje zamknięcie się uczestników na uczenie się. W tej negatywnej wersji współczynnik FIT może być niebezpieczny zarówno dla trenera, jak i dla uczestników.

Co robić, aby uniknąć negatywnego współczynnika FIT, AWD, PIP, aby być świadomym tego, jak nasze zachowania są odbierane przez uczestników i które z nich przynależą do naszego niechcianego zapewne arsenału negatywnego wpływu? Wsparciem dla poszukiwań informacji zwrotnej na temat jakości wpływu wywieranego przez trenera może być teoria czterech płaszczyzn komunikacji Schulza von Thuna¹⁴. Według niej mówimy czterema językami i słuchamy czterema parami uszu, tzn. emitujemy zawsze, każdą swoją wypowiedzią i zachowaniem, cztery rodzaje komunikatu:

1. Informację (informację o stanie jakiegoś „obiektu”).
2. Relację (rodzaj relacji interpersonalnej, jaką proponujemy rozmówcy).
3. Apel (wezwanie do działania, aby coś pomyślał, poczuł lub zrobił).
4. Autoprezentację (wyeksponowanie jakiegoś aspektu własnej osoby).

Jeżeli chcemy jako trenerzy zmniejszać zakres swoich nieświadomych negatywnych oddziaływań na uczestników szkoleń, powinniśmy co jakiś czas, za pomocą superwizji, bezpośredniej informacji zwrotnej od uczestników lub kotrenerów, być gotowi pytać i przyjąć informacje zwrotne na temat jakości naszego działania w każdej z tych czterech płaszczyzn.

Wszystkie wymienione aspekty nieświadomego wpływu – AWD, PIP, FIT – to zarówno zagrożenie, jak i szansa, którą trener może wykorzystać do wzmocnienia dobrej relacji z grupą i do wzmocnienia efektu uczenia. Wymaga to jednak jego wiedzy o tych procesach, przygotowania do ich rozpoznawania oraz radzenia sobie z nimi konstruktywnie i etycznie. Niewiedza, nieświadomość wpływu, jaki trener wywiera na innych, nie powinna być dla niego usprawiedliwieniem, a raczej mocnym impulsem (czy wręcz nakazem) do poszerzenia granic własnej samoświadomości, poznawania siebie, swoich zasobów i ograniczeń.

Dlatego ten element wiedzy i przygotowania do świadomego i etycznie zorientowanego wpływu na uczestników grupy, z którą pracuje trener, włączyłbym, poza kanonem profesjonalizmu, również do etycznego kanonu zasad działania trenera.

ETYKA A ROZWÓJ ZAWODOWY TRENERA

Czy powinniśmy oczekiwać od trenera stałego rozwoju? Czego ma dotyczyć rozwój trenera – wiedzy, umiejętności, charakteru? Czy superwizja jest konieczna? W jaki sposób superwizja może pomóc trenerowi w neutralizowaniu jego zachowań negatywnie odbieranych przez uczestników oraz optymalizowaniu jego atutów?

¹⁴ S. F. von Thun, *Sztuka zarządzania*, tłum. P. Władysław, WAM, Kraków 2004.

„Kto się nie rozwija, ten się kurczy” – to stare powiedzenie opisuje jeden z argumentów, dla których rozwój jest powinnością trenera. Ten argument może być wsparty kolejnym: ktoś, kto pomaga się uczyć innym, sam powinien odczuwać wewnętrzny przymus uczenia się i rozwoju i wspierać je w sobie. Trener, który w widoczny sposób dba o swoje „uczenie”, zyskuje większą wiarygodność, ponieważ jest przykładem działania, jakiego oczekuje od innych.

Równie ważnym argumentem dla rozwoju trenera jest stały wzrost kompetencji uczestników szkoleń, którzy z niejednego „szkoleniowego pieca chleb jedli” i którzy mają dużo doświadczeń, wiedzy. Aby sprostać ich oczekiwaniom i kompetencjom, trzeba być zawsze przynajmniej o jeden projekt, kilka książek, kilka doświadczeń, kilka chwil refleksji i spotkań zespołu uczenia się przed nimi. Nie wystarczy przygotować (nawet najbardziej rzetelnie) program szkoleniowy i realizować go potem „dosłownie” na kolejnych szkoleniach. Uczestnicy z zadziwiającą przenikliwością wyczują każdą rutynę, brak zaangażowania i traktowanie ich jak przedstawiciela statystycznego, bardziej przedmiotu niż podmiotu szkoleniowego. Rozwój możemy jednocześnie potraktować jako nakaz profesjonalizmu, nakaz i wyraz szacunku dla uczestników, warunek efektywności szkolenia oraz wyraz głęboko etycznego postępowania, uczciwego traktowania osób i celów w procesie szkoleniowym.

Jednym z narzędzi rozwoju trenera może (lub powinna?) być superwizja, czyli spotkanie dwóch lub większej liczby osób, w którym bierze udział doświadczony trener, obdarzony przez uczestników autorytetem, oraz jednostki gotowe do refleksji nad swoim konkretnym doświadczeniem w realizacji procesu szkoleniowego. Superwizorem może być również ktoś o podobnym doświadczeniu trenerskim jak pozostali uczestnicy, ale specjalnie przygotowany do prowadzenia superwizji. Kompetencje superwizora powinny obejmować m.in. umiejętności: prowadzenia rozmowy metodą dialogu, dawania inspirującej informacji zwrotnej, twórczego, a nie oceniającego analizowania przyczyn i rozwiązań¹⁵.

Superwizja polega na:

- zadawaniu pytań i odpowiadaniu na nie;
- analizie zachowań, myśli i przeżyć trenera, których doświadczył on w jakiejś trudnej sytuacji;
- głośnym myśleniu o trudnościach, wątpliwościach, przyczynach i rozwiązaniach;
- odkrywaniu ograniczających przekonań, nawyków zachowania, myślenia, emocji, stosowanych metod pracy;
- przyjmowaniu informacji zwrotnej, akceptacji odkrytych nieświadomych aspektów własnego funkcjonowania w roli trenera;
- poszukiwaniu inspiracji, pomysłów na inne sposoby radzenia sobie z trudną sytuacją, na nowe zachowania i sposoby reagowania, nowe metody pracy trenera;
- wspólnym poszukiwaniu pomysłów dotyczących kierunku i sposobu dalszego rozwoju.

¹⁵ R. Zuba, *Po co nam superwizja* (2000), <http://www.psychologia.edu.pl/index.php?dz=strony&op=spis&id=1805> [14 lipca 2010].

Działając zgodnie z cyklem Kolba, w ramach doświadczenia, refleksji, syntezy, praktykowania, szukając wspólnie z uczestnikami najefektywniejszej wiedzy, zrozumienia i umiejętności, trener zawsze będzie musiał stawić czoła oczekiwaniom jednoznacznej odpowiedzi i jednocześnie braku pewności, czy może taką odpowiedź dać i wiarygodnie, z pewnością, sformułować. Zapewne są takie dziedziny, gdzie jest to możliwe, ale w ramach paradygmatu trenera, kogoś kto inspiruje do samodzielnego poszukiwania zrozumienia i efektywnej praktyki, częściej spotykamy się z koniecznością wstrzymania się od pewników i rutynowych odpowiedzi, a to tworzy stres i uruchamia w odpowiedzi na niego różne, nieświadome mechanizmy obronne.

Trener pozostawiony sam sobie z tego rodzaju presją, bez możliwości przedyskutowania wynikających z niej trudności, może się cofnąć do rutyny lub zastygnąć w sposobach działania, które są bezpieczne dla niego (ale niekoniecznie dla uczestników) i które niekiedy mogą prowadzić go poza granice etycznie dobrego postępowania. Podczas superwizji trener mógłby odreagować, uspokoić emocje, rzetelnie przeanalizować różne wątpliwe sytuacje i poszukać rozwiązań służących jemu, osobom szkolonym, procesowi i celom uczenia. Patrząc z tej perspektywy, wszelkie działania służące rozwojowi trenera, w tym szczególnie superwizja, budują kompetencję, mądrość i siłę emocjonalną trenera, wspierające go w stałym pozostawaniu na kursie wskazanym przez kodeks etyki zawodowej.

ETYKA A SAMOŚWIADOMOŚĆ I ODPOWIEDZIALNOŚĆ

Kto i w jakim zakresie jest odpowiedzialny za rezultaty i przebieg szkolenia? Jaka postawa i z jakiego powodu jest bardziej konstruktywna i twórcza – szukanie winnych czy uznanie swojej odpowiedzialności i szukanie lepszych rozwiązań? W jakim stopniu postawa: „Jestem za to odpowiedzialny, co mogę z tym teraz zrobić?”, ma charakter etyczny i powinna się znaleźć w kanonie etycznym trenera?

Sokrates sformułował wiele wieków temu tezę, że samoświadomość, stałe pogłębianie rozumienia siebie, jest jednym z podstawowych wyzwań i obowiązków człowieka, wobec siebie i innych¹⁶. Samoświadomość ma też bardzo praktyczne znaczenie, chroni nas przed popełnianiem tych samych błędów, wpływających z nieświadomego „tła” naszego charakteru, problemów i nawyków. Samoświadomość nie zawsze jest przyjemna, szczególnie gdy trzeba uznać swoją słabość lub odpowiedzialność. Dysponujemy całym arsenałem inteligencji, aby odsunąć od siebie naukę i wezwanie do zmiany, które płynie z odkryć samoświadomości.

Różnimy się między sobą tym, gdzie lokujemy odpowiedzialność za to, co się nam przydarza. Jedni z nas umiejscawiają odpowiedzialność na zewnątrz (to inni, sytuacja lub „coś” jest odpowiedzialne za negatywne rezultaty naszych działań), drudzy zaś umiejscawiają ją zawsze po swojej stronie (to oni i tylko oni są odpowiedzialni za to, co się stało). Oba te rodzaje umiejscawiania odpowiedzialności sterowane są tym samym odruchem zachowania obrazu własnej osoby, obrazu zgodnego z tym, jak nauczyłem się lub chcę

¹⁶ Platon, *Obrona Sokratesa*, tłum. R. Legutko, Kraków 2007.

o sobie myśleć. Łączy je również utożsamienie odpowiedzialności z winą. Odrzucamy odpowiedzialność, bo kojarzymy ją z byciem winnym.

Kiedy zdarzy się nam nieudane szkolenie, możemy jako trenerzy stanąć przed pokusą, aby odpowiedzialności, właśnie jako winy, szukać na zewnątrz, po stronie organizacji, okoliczności lub uczestników. Takie zachowanie będzie wynikało z lęku przed poczuciem winy, przed uznaniem swojej winy. Tymczasem odpowiedzialność nie musi kojarzyć się z winą. Być odpowiedzialnym to być gotowym do „odpowiedzi” na wyzwania sytuacji, do podjęcia działania w odpowiedzi na to, co się dzieje lub stało. Być odpowiedzialnym to być gotowym uznać, że to ja powinienem zareagować, odpowiedzieć na sytuację jako pierwszy, przez cały czas i do końca. Nie wyklucza to szukania i określenia, jak zachowania innych złożyły się na trudność danej sytuacji. Wyklucza jedynie jednostronne określanie odpowiedzialności po którejs z stron oraz oddalanie przez trenera od siebie trudu podjęcia efektywniejszego działania. Tak rozumiane pojęcie odpowiedzialności koncentruje się bardziej na podjęciu konstruktywnych działań niż na szukaniu winnych.

Nawet jeżeli określimy przyczyny problemów po stronie „niezdolności” uczestników do zrozumienia, przeciwiczenia, zaadaptowania proponowanych treści, trener nadal odpowiada za relację, jaką tworzy w kontakcie z uczestnikami oraz za proponowane metody uczenia, a zatem powinien on być gotowy do odpowiedzi na wyzwania sytuacji poprzez zmianę sposobów kontaktu oraz proponowanych metod przekazu i uczenia. Za ważną (i mającą etyczne źródła oraz konsekwencje) uznałbym zasadę, że trener biorąc na siebie odpowiedzialność za przebieg i rezultaty szkolenia, powinien zaczynać analizę odpowiedzialności oraz określanie przyczyn trudności podczas szkolenia od analizy swojego działania. Powinien być gotowy pytać sam siebie: „Jakie moje zachowania, lub ich brak, mogły być przyczyną tych... efektów?”. Najpełniej postawa odpowiedzialności trenera odzwierciedla się w stwierdzeniu: „Jestem za to odpowiedzialny” i w pytaniu, które trener może sam sobie zadać w trudnych sytuacjach: „Co mogę z tym zrobić, teraz lub następnym razem?”¹⁷.

Jednocześnie tak postawione pytanie jest wyrazem głęboko etycznej postawy, ponieważ możliwości poprawy szukamy najpierw w swoim działaniu, a potem w działaniu innych. Koncentrujemy się na rozwiązaniu, a nie szukaniu odpowiedzialnych (winnych). Odruch zaczynania od siebie, analizy trudnej sytuacji szkoleniowej, chroni nas także przed pochopnym, jednostronnym, negatywnym myśleniem i mówieniem o innych osobach, co najmniej do czasu pełnej, wielostronnej analizy sytuacji.

Innym aspektem odpowiedzialności trenera jest odpowiedzialność za i wobec. O ile odpowiedzialność za poszczególne elementy procesu szkoleniowego można po zbadaaniu swojej odpowiedzialności rozłożyć też na innych, o tyle odpowiedzialność trenera wobec uczestników pozostaje przez cały czas, w trakcie i po zakończeniu relacji szkoleniowej. Dotyczy to np. zasady poufności informacji zebranych nt. uczestników. Świadomość i odpowiedzialność łączą się z sobą w punkcie, w którym trener jest świadomy podjętego przez siebie zobowiązania w ramach wykonywanej pracy oraz gotowy do

¹⁷ B. Tra cy, *Maksimum osiągnięć*, tłum. W. Biliński, Muza SA, Warszawa 2000.

ponoszenia konsekwencji w ramach przyjętej odpowiedzialności. Niech puentą będzie cytata z Lao Tse: „Kto poznał innych, jest mądry, kto poznał siebie, jest oświecony”, lub w nieco innej wersji: „Silny jest ten, kto zwycięża innych. Wielki jest ten, kto przewycięża samego siebie”¹⁸.

PODSUMOWANIE, WNIOSKI

Pracę trenera rozumiem i traktuję jako realizację swoistego powołania, pięknego, lecz trudnego. Pięknego, bo pozwala ono doświadczać głębi i radości relacji, spotkania z drugą osobą, wspólnego odkrywania i zrozumienia, przyjemności i pożytku uczenia się, smakować jednocześnie efekt, mądrość i wzruszenie. Praca ta również pomaga się stale rozwijać, stawać się lepszym. Trawestując słowa mojego przyjaciela, które wypowiedział, kiedy został menadżerem w firmie dystrybuującej wino, mogę jako trener śmiało powiedzieć: „uczę się i płacę mi za to”.

Powołanie trenera jest też trudne, bo wymaga ono, aby: ciągle wiedzieć i rozumieć coraz więcej; powściągnąć płynącą z tego pokusę pychy i zachować pokorę; słuchać więcej niż mówić; radzić sobie z silnymi i trudnymi emocjami, nie odreagowując ich na innych; stale mieć na uwadze potrzeby i możliwości uczestników szkoleń; zmieniać i szukać coraz lepszych form uczenia i zrozumienia, wychodząc poza wygodę rutyny; stale wystawiać się na ocenę naszej osoby, naszego stylu bycia i efektywności naszego oddziaływania; być gotowym zachowywać się etycznie w świecie, w którym cel często uświęca środki.

Moralne postępowanie, inspirowane etyką zawodu i kodeksem etycznym trenera, jest nie tylko powinnością, ale i praktycznym wyborem służącym budowaniu mocnego poczucia tożsamości zawodowej trenera oraz przynoszącym obfite i długotrwałe korzyści, dające się często po prostu łatwo przeliczyć.

Wielość aspektów pracy trenera, wrażliwość tej pracy na pokusy nieetycznego działania, potrzeba umocnienia poczucia tożsamości zawodowej trenerów sprawia, że ważne i konieczne jest sformułowanie wspólnie akceptowanego kanonu etycznych wartości i zasad oraz wynikających z nich wskazówek, jak postępować w konkretnych sytuacjach.

W ramach prac nad tym zawodowym kanonem etycznym i nad dalszym dookreśleniem zawodu trenera powinny się też, moim zdaniem, znaleźć treści dotyczące:

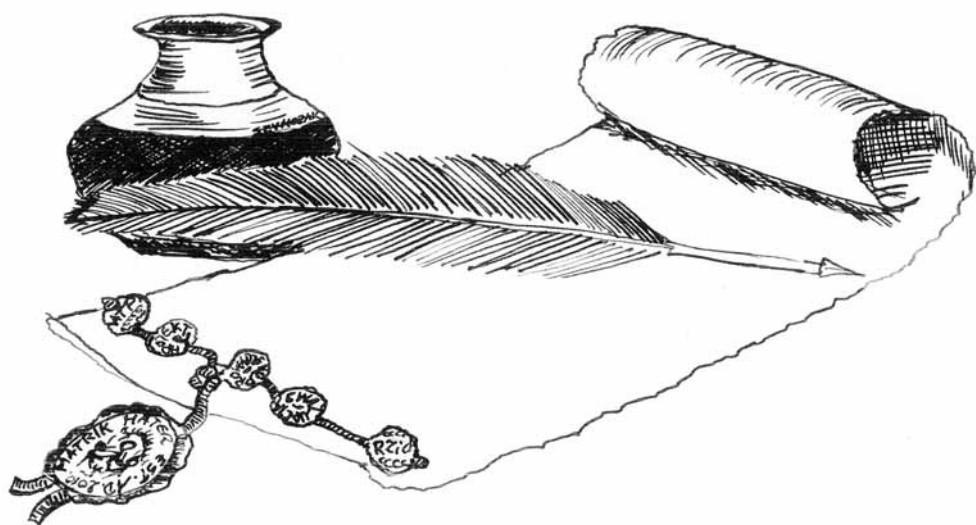
- wartości, jakie chcemy i powinniśmy realizować w swoim trenerskim działaniu;
- tożsamości zawodowej, jej źródeł, charakteru oraz symboli;
- świadomości wpływu, jaki wywieramy na uczestników relacją, zachowaniami „z tła” naszego charakteru;
- świadomości „prywatnych” przekonań, nt. ludzi, siebie, rozwoju, uczenia, zarządzania;
- istoty odpowiedzialności wobec i za osoby, zdarzenia i rezultaty w procesie szkoleniowym;

¹⁸ Lao Tse, Cytaty, www.cytaty.info/autor/laotse/1 [14 lipca 2010].

- standaryzacji elementów procesu szkoleniowego, pomocnej w ocenie kompetencji i jednocześnie pozwalającej na indywidualność i kreatywność;
- metod ewaluacji, inspirujących do poszukiwania jeszcze lepszych „wzorców” efektywności;
- superwizji jako standardu uprawiania zawodu trenera budującego wiarygodność merytoryczną i etyczną trenera;
- powinności ciągłego rozwoju oraz kolejnych stopni tego doskonalenia.

LITERATURA

- Bocheński J. M., *Etyka*, Wydawnictwo Antyk Marcin Dybowski, Komorów 2009.
- Brzeziński J., Chyrowicz B., Poznaniak W., Toeplitz-Winiewska M., *Etyka zawodu psychologa*, PWN, Warszawa 2009.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, PWN, Warszawa 2007.
- Gilbert M. C., Evans K., *Superwizja w psychoterapii*, tłum. A. Tanalska-Dulęba, GWP, Gdańsk 2003.
- Janus D., *Psychoanaliza* (2007), <http://www.psychologia.net.pl> [14 lipca 2010].
- Jarmuż S., Witkowski T., *Podręcznik Trenera*, Biblioteka Moderatora, Wrocław 2004.
- Kant I., *Uzasadnienie metafizyki moralności*, tłum. M. Wartenberg, Wydawnictwo Antyk Marcin Derewiecki, Kęty 2004.
- Lao Tse, *Cytaty*, www.cytaty.info/autor/laotse/1 [14 lipca 2010].
- Moralność i profesjonalizm*, red. W. Galewicz, Universitas, Kraków 2010.
- Platon, *Obrona Sokratesa*, tłum. R. Legutko, Wyższa Szkoła Europejska im. ks. Józefa Tischnera, Kraków 2007.
- Rae L., *Efektywne szkolenia*, tłum. I. Podsiadło, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006.
- Singer P., *Etyka praktyczna*, tłum. A. Sagan, Książka i Wiedza, Warszawa 2003.
- Tracy B., *Maksimum osiągnięć*, tłum. W. Biliński, Muza SA, Warszawa 2000.
- Zuba R., *Po co nam superwizja* (2000), <http://www.psychologia.edu.pl> [14 lipca 2010].
- Żebrowski J., *Socjologiczne aspekty zawodu i pozycji społecznej – droga do tożsamości wychowawców profesjonalnych*, „Studia Gdańskie” 2008, t. V, Wydawnictwo Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej, Gdańsk.
- Von Thun S. F., *Sztuka zarządzania*, tłum. P. Władyga, WAM, Kraków 2004.



KONTAKT Z KLIENTEM – WSTĘP DO TEMATU

MARIAN KULIG
JANUSZ BRUDECKI
MONIKA JURGIELEWICZ-WOJTASZEK
JANUSZ GRZAŚKO

- *Więc zaproszono pana do Moskwy w charakterze konsultanta, profesorze? – zapytał Berlioz.*
- *Tak, mam być konsultantem. [...]*
- *A jaka jest pańska specjalność? [...]*
- *Czarna magia.*

M. Bułhakow, *Mistrz i Małgorzata*

OBSZAR ZAGADNIENIA

Kontakt z klientem jest jednym z kluczowych obszarów działań i kompetencji trenera, często nazywanego w Wielkiej Brytanii „konsultantem szkoleniowym” (*training consultant*). Jest to naturalne, zważywszy, że praca trenera pracującego z organizacjami polega na diagnozowaniu potrzeb szkoleniowych. Znalazło to również wyraz w standardach certyfikacji trenerów – zarówno w systemie NVQ¹, jak i w wywodzącym się z niego i kompatybilnym z nim systemie certyfikacji prowadzonym przez Stowarzyszenie Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK. „Kontakt z klientem” jest jednym z sześciu modułów, w którym kandydaci do uzyskania Międzynarodowego Certyfikatu Trenera Zarządzania dowodzą swoich kompetencji – zarówno w obszarze umiejętności, jak i wiedzy.

W niniejszym artykule postaramy się zwrócić uwagę na kluczowe zagadnienia związane z kontaktem z klientem z punktu widzenia trenera zajmującego się szkoleniem

¹ National Vocational Qualifications (NVQ) (Krajowe Kwalifikacje Zawodowe) są kwalifikacjami związanymi z pracą i opartymi na umiejętnościach. Odzwierciedlają umiejętności i wiedzę niezbędną do efektywnego wykonywania pracy zawodowej i wykazują kompetencję osoby w obszarze reprezentowanym przez dane NVQ. NVQ są oparte na brytyjskich standardach zawodowych.

osób działających w kontekście organizacyjnym (w przeciwieństwie do treningu interpersonalnego czy psychologicznego skupiającego się na doskonaleniu uniwersalnych umiejętności indywidualnych i zespołowych) oraz praktyki działania trenera-konsultanta.

KONSULTING A SZKOLENIA

W praktyce role trenera i konsultanta często się przenikają. Milan Kubr, „guru” konsultingu, pisząc w swojej książce *Jak wybrać doradcę. Przewodnik dla klienta* (1993) o usługach w zakresie szkoleń i rozwoju kadr, określa je mianem „najbardziej zbliżonych do doradztwa zarządczego”. Wynika to z faktu, że szkolenia i rozwój, jeśli rzeczywiście mają przynieść zamierzony przez organizację skutek, wymagają ścisłej współpracy między dostawcą a odbiorcą usług, a projekty szkoleniowe dotyczą przekrojowo praktycznie wszystkich obszarów zarządzania w firmie. Powoduje to wzajemne przenikanie obu obszarów – identyfikacja i analiza problemów w zakresie zarządzania często prowadzi do potrzeby działań rozwojowych, a identyfikacja i analiza potrzeb szkoleniowych dostarcza informacji także o potrzebach nieszkoleniowych. Same szkolenia, by były efektywne, często również wymagają zmian organizacyjnych i proceduralnych. Znalazło to odbicie zarówno w literaturze konsultingowej (*Konsulting dla menedżerów* Calverta Markhama zawiera rozdział poświęcony prowadzeniu szkoleń), jak i szkoleniowej (pierwszą z kompetencji skutecznego szkoleniowca, jakie wymienia Leslie Rae w swojej książce *Ocena pracy szkoleniowca*, jest wiedza organizacyjna, drugą – znajomość ról i funkcji kierowniczych). Duża część literatury, zwłaszcza brytyjskiej, poświęconej tematyce szkoleniowej, skupia się nie tyle na samym prowadzeniu sesji szkoleniowych, ile na metodyce *stricte* doradczej – zbieraniu i analizie danych, budowaniu systemów rozwojowych czy ocenie skuteczności szkoleń na poziomie organizacji.

MARKETING USŁUG SZKOLENIOWYCH I DORADCZYCH

Mówiąc o kontaktach z klientem, musimy patrzeć na nie jako na proces skupiający się na identyfikacji i analizie potrzeb szkoleniowych czy realizacji projektu szkoleniowego oraz związany z całokształtem działań marketingowych. M. Kubr w książce *Management Consulting. A Guide to the Profession* (1996) formułuje siedem fundamentalnych zasad marketingu usług konsultingowych:

1. Postrzegaj potrzeby i wymagania klienta jako główny punkt zainteresowania całego marketingu!
2. Pamiętaj, że każdy klient jest niepowtarzalny!
3. Nie przedstawiaj się błędnie!
4. Nie sprzedawaj więcej, niż jesteś w stanie dostarczyć!
5. Nie oczerniaj innych konsultantów!
6. Nigdy nie zapominaj, że prowadzisz marketing usług profesjonalnych!
7. Dąż do jednakowo wysokiej jakości działań zarówno w zakresie marketingu, jak i realizacji zadania!

Powyższe zasady dotyczą kluczowych obszarów prowadzenia biznesu doradczego czy szkoleniowego. Proponowane rozwiązania i usługi muszą dotyczyć obszarów, w których potencjalni klienci czują potrzebę doskonalenia, a każda organizacja ma swoją specyfikę powodującą, że praktycznie nigdy nie mamy do czynienia z dwoma identycznymi projektami doradczymi czy szkoleniowymi. Konsultant czy trener powinien umieć przedstawić potencjalnym klientom swój obszar kompetencji i oferowanych usług oraz wystrzegać się sprzedaży usług lub szkoleń, których nie jest w stanie dostarczyć. Strategia „sprzedajemy co się da, a potem będziemy szukać wykonawców” zwykle ma krótkie nogi. Zasada niemówienia źle o konkurencji łączy się ze świadomością, że szkolenia są usługą o charakterze doradczym, a nie sprzedażą produktów masowych, i wszyscy gracze na rynku wspólnie pracują na wizerunek zarówno swój, jak i całej profesji. W promocji szkoleń bądź doradztwa marki nie buduje się przez wielkie budżety reklamowe czy „agresywną sprzedaż”, tylko przez sukcesy projektów, polecenia klientów i publikacje fachowe bądź wystąpienia na seminariach i konferencjach. Jak głosi jedno z przysłów branżowych: „kiepscy konsultanci muszą sprzedawać swoje usługi, dobrych poszukują klienci”.

SPRZEDAŻ WŁAŚCIWYM OSOBOM

W cytowanej książce M. Kubra pada definicja klienta („określenie *klient* używane jest w odniesieniu do menadżera, administratora lub organizacji korzystających z usług konsultingowych w biznesie prywatnym, przedsiębiorstwach publicznych, agencjach rządowych czy gdziekolwiek indziej”), jednak trudno nie zauważyć, że jest ona ogólna i obejmuje zarówno ludzi, jak i instytucje. Na potrzeby kontaktu z klientem trzeba spojrzeć głębiej. W usługach szkoleniowych ukierunkowanych na organizację mamy do czynienia z klientem instytucjonalnym, więc marketing tych usług podlega tym samym prawom co marketing na rynku *business to business*.

Philip Kotler pisząc o marketingu na rynku przedsiębiorstw, wprowadza pojęcie „**centrum zakupu**”, czyli wszystkich jednostek i grup, które uczestniczą w procesie podejmowania decyzji o zakupie, mają wspólne cele i ponoszą wspólne ryzyko wynikające z tych decyzji. W ramach centrum zakupu Kotler wyróżnił siedem ról. Są to:

1. **Inicjatorzy** – osoby, które zgłaszają potrzebę dokonania określonego zakupu, np. użytkownicy lub inni pracownicy przedsiębiorstwa.
2. **Użytkownicy** – osoby, które będą używać produktu lub usługi.
3. **Doradcy** – osoby mające wpływ na decyzję zakupu.
4. **Decydenci** – osoby decydujące o wymaganiach wobec produktu lub zakupu.
5. **Zatwierdzający** – osoby udzielające zgody na proponowany tryb postępowania decydentów lub nabywców.
6. **Nabywcy** – osoby upoważnione do wyboru dostawcy i ustalenia warunków zakupu.
7. **Strażnicy** – osoby mogące zablokować przepływ informacji lub dostęp do centrum zakupu.

Właściwe rozpoznanie organizacji klienta i poszczególnych ról w procesie zakupu to klucz do sukcesu w pracy sprzedażowej. Powinniśmy jednak pamiętać, że w każdej

organizacji centrum zakupu wygląda nieco inaczej – niektóre role łączą się, niektóre nie występują, a każda z nich może być podzielona między kilka osób lub być pełniona przez komitet. Wszyscy członkowie centrum zakupu, poza celem wspólnym, mają swoje własne cele zawodowe i osobiste, do realizacji których starają się wykorzystać projekt będący przedmiotem zakupu, różnie też postrzegają wagę projektu dla organizacji. Każda z ról może też mieć inny wpływ na ostateczną decyzję o zakupie (często niewynikający z formalnej pozycji w organizacji).

W praktyce sprzedaży i dostarczania usług szkoleniowych czy doradczych bardzo często spotykamy się z wykorzystywaniem projektów do realizacji partykularnych celów członków centrum zakupu. Osoby z firm wykorzystują proces zakupu czy proces doradczo-szkoleniowy do realizacji swoich celów zawodowych (np. żeby podnieść swoje wyniki) lub do obrony własnych interesów (np. minimalizacji ryzyka porażki czy zbliżenia się do wymarzonego awansu). Dlatego tak istotne jest pokazywanie zainteresowanym korzyści nadrzędnych dla organizacji i dla nich samych oraz rozwianie ich ewentualnych obaw. Co więcej, projekt przez nas oferowany i wdrażany może być użyty do wewnętrznych rozgrywek u klienta, a jego odbiór i postrzeganie – mieć niewiele wspólnego z jego rzeczywistą wartością. W procesie sprzedaży musimy być więc wyczuleni również na sygnały i symptomy mogące wskazywać na „drugie dno” zamawianego projektu – czasami najlepszą strategią jest rezygnacja z ubiegania się o projekt, który w czasie realizacji może przynieść więcej szkody niż pożytku, i to nie tylko klientowi, lecz także dostawcy.

Specyficznym modelem centrum zakupu w stosunku do usług szkoleniowych jest zaproponowany przez L. Rae „**kwintet szkoleniowy**”, w którego skład wchodzi:

1. Wyższa kadra kierownicza.
2. Menadżer ds. szkoleń.
3. Menadżer liniowy.
4. Uczestnicy szkolenia (uczący się).
5. Trener.

Oczywiście trener w powyższym zestawieniu jest osobą „sprzedającą” projekt (lub „dostawcą”), a pozostałe osoby mogą odgrywać różne role, w zależności od organizacji oraz specyfiki projektu:

1. Wyższa kadra kierownicza niejako z definicji jest „zatwierdzającym”, jednak w małych firmach właściciel bywa równocześnie „inicjatorem”, „decydentem” i „nabywcą”. W dużych organizacjach w przypadku niewielkich projektów rzadko udaje się nam wejść w bezpośredni kontakt z „zatwierdzającym” na etapie sprzedaży, niemniej warto zadbać o to w trakcie realizacji zlecenia.
2. Menedżer ds. szkoleń (czy szerzej dział HR) bywa „nabywcą”, często odgrywa rolę „eksperta”, a w niektórych projektach (np. szkoleń handlowych) jest zaledwie „strażnikiem” (choć często stara się przedstawić jako „nabywca” lub „decydent”). Przykładem mogą być szkolenia dla działu handlowego – dział HR najczęściej dokonuje tylko wstępnej weryfikacji ofert, a rzeczywiste decyzje podejmuje dyrektor sprzedaży. W przypadku szkoleń z zakresu umiejętności miękkich czy zarządzania menadżer ds. szkoleń (lub dział HR) bywa z reguły jednym z decydentów.

3. Menedżer liniowy bywa zarówno „użytkownikiem”, jak i „decydentem”, niemniej odgrywa on kluczową rolę w trakcie realizacji projektu, a zwłaszcza po jego zakończeniu. Praktycznie niemożliwy jest transfer wiedzy i umiejętności ze szkolenia do środowiska pracy bez włączenia w ten proces menadżerów liniowych.
4. Uczestnicy szkolenia to zwykle „użytkownicy”. Kontakt z nimi istotnie wpływa na właściwe zidentyfikowanie problemów i potrzeb, a ich zaangażowanie jest niezbędne dla sukcesu projektu, zwłaszcza projektu szkoleniowego.

Pominięcie którejs z ważnych osób, nierozpoznanie jej roli czy nieuwzględnienie jej celów może skutkować w najlepszym razie niezyskaniem kontraktu na projekt, a w najgorszym – storpedowaniem projektu w trakcie jego trwania przez osoby pominięte w procesie decyzyjnym. Istotne są też wzajemne relacje i interakcje wewnątrz „centrum zakupu” czy „kwintetu szkoleniowego”. Nieraz zdarzyło się, że menadżer pominięty w trakcie analizy przedszkoleniowej czy skonfliktowany z inicjatorem negocjował sens całego projektu, a uczestnicy odbierający program szkoleniowy jako zagrożenie (np. zmuszeni przez pracodawcę do podpisania zobowiązania do zwrotu kosztów szkoleń w wypadku odejścia z pracy) robili wszystko, by udowodnić, że szkolenia to strata czasu i pieniędzy.

Pomocna tu może być znajomość kultury organizacyjnej klienta, która, przy zastosowaniu odpowiedniego modelu pozwalającego uchwycić strukturę władzy i motywacji do działania w organizacji (wciąż niezastąpiony jest tu Charles Handy), pomaga konsultantowi czy trenerowi w zapoznaniu się ze specyfiką organizacji i poszukiwaniu kluczowych interesariuszy oraz estymacji stopnia ich wpływu na planowany projekt zarówno w procesie zakupu, jak i realizacji projektu.

Jak widać z powyższego, najważniejsza jest właściwa współpraca ze wszystkimi kluczowymi osobami w organizacji, które mogą mieć wpływ na planowany projekt. Z tego powodu aż cztery z sześciu kompetencji umiejętności w module „Kontakt z klientem” w Międzynarodowym Certyfikacie Trenera Zarządzania SKiTZ MATRIK są poświęcone różnorodnym aspektom budowania relacji z kluczowymi osobami, wyjaśnianiu im celów projektu szkoleniowego i związków celów szkoleniowych z celami organizacji czy uzgadnianiu wzajemnych oczekiwań. Kompetencje te mają pomóc trenerowi we współpracy z klientem i dotyczą istoty pracy trenera działającego w kontekście organizacyjnym, a nie tylko interpersonalnym, czyli różnicują trenera zarządzania (biznesu), który rozwija kompetencje używane w konkretnym środowisku zawodowym czy organizacyjnym, od trenera interpersonalnego skupiającego się na rozwijaniu potencjału osób. Warto zauważyć, że większość aspektów dotyczących pracy i kontaktu z klientem trenera zewnętrznego ma również zastosowanie w pracy trenera wewnętrznego. Trener wewnętrzny, jako pracownik organizacji, ma mniejszą niezależność, jednak jego pozycja daje mu ułatwiony dostęp do uczestników projektu.

REALIZACJA PROJEKTU – IDENTYFIKACJA I ANALIZA POTRZEB

Kiedy dostaniemy zlecenie, kluczowym elementem sukcesu w implementacji projektu Identyfikacji i Analizy Potrzeb Szkoleniowych czy dalszych działań szkoleniowych jest zapewnienie sobie współpracy klienta. W tym celu trzeba zadbać o dwa elementy:

1. Poziom obsługi i jakość kontaktu z klientem w fazie realizacji nie mogą być niższe niż w fazie marketingu i sprzedaży usługi. „Dysonans pozakupowy” zagraża w stosunkach z klientem instytucjonalnym w tym samym stopniu, co w sprzedaży usług detalicznych. Klient, który dokonał zakupu, jest bardzo wyczulony na wszelkie symptomy mogące świadczyć o tym, że po podpisaniu umowy jest traktowany gorzej, niż kiedy dostawca walczył o zlecenie, a niezadowolenie z poziomu kontaktu automatycznie rzutuje na percepcję odbioru jakości świadczonych usług. Nic tak negatywnie nie wpływa na klienta, jak spadek zaangażowania konsultantów czy trenerów w momencie, kiedy mają już projekt „w kieszeni”.
2. Klient musi się zaangażować w realizację projektu i być partnerem, a nie tylko odbiorcą działań konsultanta czy trenera, dlatego kluczowe jest uzgodnienie wspólnej definicji problemu oraz stworzenie wspólnego planu działania w projekcie, z jasno i precyzyjnie określonymi etapami działań oraz rolą i zaangażowaniem obu stron. Pozwala to na traktowanie projektu jako wspólnego dzieła, za którego sukces odpowiedzialny jest również klient. Pozwala to uniknąć wielu „min” w trakcie pracy w firmie i zapewnia dobry obieg informacji.

Równie ważnym partnerem jak „klienci-decydenci” są osoby, z którymi współpracujemy w trakcie zbierania danych – zarówno pomagające nam w organizacji procesu, jak i udzielające nam informacji. Dobre relacje i zdobycie ich zaufania to warunek konieczny do uzyskania rzetelnych danych do analizy.

Konsultant pracujący w firmie klienta i zbierający dane wywiera wpływ na środowisko, w którym działa. Zbierając dane i zadając pytania, musi pamiętać, że jedno nieopatrzone słowo może zrodzić niepotrzebne plotki i zamieszanie (spróbujmy sobie wyobrazić, co może poczuć pracownik firmy zapytany w czasie wywiadu o to, czy w firmie nie ma przerostów zatrudnienia). Klient zatrudnia nas, byśmy pomogli mu poradzić sobie z istniejącymi problemami, a nie tworzyli kolejne.

Konieczny jest odpowiedni poziom empatii i swoistej dyplomacji, zarówno w trakcie zbierania danych, jak i prezentacji wyników. Nawet najlepszy raport z Identyfikacji i Analizy Potrzeb Szkoleniowych to tylko dokument. Istotne jest wcześniejsze skonfrontowanie naszych obserwacji i wniosków z kluczowymi decydentami w firmie, a następnie przedstawienie ich w końcowej prezentacji. Dzięki temu jesteśmy w stanie skonfrontować nasze widzenie problemów z postrzeganiem ich przez klienta oraz zebrać je w spójne i spriorytetyzowane rekomendacje. Żaden z kluczowych menadżerów w firmie nie chce być zaskoczony w trakcie prezentacji nieznanymi sobie faktami i danymi. Stawiając kogoś w takiej sytuacji, sami robimy z niego wroga – zarówno naszej firmy, jak i projektu. Tak więc audytorium musi być przygotowane na to, co chcemy przedstawić (czyli zidentyfikowane problemy), bo tylko wtedy przyjmie proponowane rekomendacje i zalecenia. Dlatego też nasze zalecenia muszą być konkretne i spriorytetyzowane tak, by klient wiedział, co ma zrobić najpierw, a co potem i jakie konkretnie to przyniesie korzyści.

Pamiętajmy o tym, że najlepsze nawet rekomendacje w raporcie przyniosą pozytywny rezultat tylko wtedy, gdy są wdrożone w życie, a szkolenie będzie efektywne, gdy dokona się transfer wiedzy i umiejętności z sali szkoleniowej do środowiska pracy. Do jednego

i drugiego konieczne jest wsparcie kluczowych decydentów, którzy zechcą wdrożyć nasze zalecenia w życie i umożliwią uczestnikom naszych szkoleń stosowanie nowo nabytych umiejętności w pracy zawodowej.

REALIZACJA SZKOLENIA

Wydawać by się mogło, że jedynym elementem kontaktu z klientem w trakcie projektu szkoleniowego jest kontakt z samymi uczestnikami na sali szkoleniowej, jednak dla utrzymania zarówno dobrej relacji z klientem, jak i jakości samego projektu pamiętajmy o:

1. Kontakcie ze zleceniodawcą tuż przed szkoleniem, aby przekazać informacje o stanie naszej gotowości i uzyskać najnowsze wieści z firmy klienta. Dzięki temu obniżymy poziom stresu u osoby, która wewnętrznie odpowiada za powodzenie projektu u klienta, a równocześnie minimalizujemy ryzyko, że uczestnicy zaskoczą nas na szkoleniu jakimś niezrozumiałym dla nas zachowaniem (dotyczy to zwłaszcza projektów, w których od analizy potrzeb do realizacji szkolenia upłynęło od kilku do kilkunastu tygodni). Może się okazać, że jakieś wydarzenie, do którego doszło w firmie w okresie od naszego ostatniego kontaktu z uczestnikami do rozpoczęcia szkolenia, diametralnie zmieni nastawienie uczestników i odbiór samego szkolenia.
2. Bieżącym informowaniu zleceniodawcy (o ile nie jest obecny na szkoleniu) o ewentualnych wydarzeniach „niestandardowych”, zwłaszcza leżących poza naszą strefą wpływu (stan psychofizyczny grupy, jakość usług ośrodka szkoleniowego). Pozwala to uniknąć sytuacji, w których klient dowie się o różnych rzeczach z relacji osób trzecich (a wydarzenia mogą być przeróżne – od 90% grupy docierającej na szkolenie w „stanie wskazującym na spożycie” po urwanie się źle umocowanego wysięgnika z telewizorem w sali konferencyjnej) i pozwala szybko reagować na sytuacje awaryjne.
3. Bezpośrednim kontakcie telefonicznym tuż po szkoleniu – aby przekazać pierwsze wrażenia po szkoleniu i zapowiedzieć raport poszkoleniowy. Oczywiście, raport taki dotyczy szkolenia i jego przebiegu, doskonalonych umiejętności oraz zaleceń co do działań wspierających po szkoleniu. Nie może on przybrać formy oceny poszczególnych uczestników (co czasami próbują wymóc nieświadomi klienci i co bywa realizowane przez nieetycznych trenerów).

PO SZKOLENIU

Dobry kontakt po zakończeniu szkolenia to podstawa dobrej współpracy na przyszłość i powtarzalności biznesu. Ważne jest tutaj zarówno terminowe dostarczenie raportu czy materiałów poszkoleniowych, jak i współpraca przy wspomaganie transferu wiedzy i umiejętności z sali szkoleniowej do środowiska pracy (sesje *follow-up*, przygotowanie kierowników, pomoc w zapoczątkowaniu wewnętrznych programów coachingowych w firmie). Wielkość tego zaangażowania zależy w dużej mierze od budżetu projektu i zawartej wcześniej umowy, ale nasza rola jako trenera nie może się kończyć tylko na

„uwiedzeniu” uczestników i uzyskaniu wysokich ocen w ankietach. O sukcesie projektu możemy mówić dopiero wtedy, kiedy w dłuższej perspektywie klient stwierdzi, że warto było wydać na niego pieniądze, a korzyści przewyższyły koszty. Największą satysfakcję daje nam (autorom artykułu) nie tyle uzyskanie w ankietach wypełnianych po szkoleniu ocen 5,99 w skali sześciostopniowej, ile zobaczenie rezultatów w postaci większej efektywności i sukcesów zarówno szkolonych przez nas ludzi, jak i całych organizacji, dla których pracowaliśmy. Żeby zobaczyć ten efekt, trzeba myśleć i działać w perspektywie dłuższej niż samo szkolenie. Angażując się w dalszy proces, stajemy się nie tyle dostawcą, ile partnerem naszego klienta, a tylko to może zapewnić długofalowy sukces w naszej działalności. Dzięki takiemu podejściu trener zewnętrzny zaczyna być postrzegany przez klienta jako doradca, zaś trener wewnętrzny – jako wewnętrzny konsultant.

Oczywiście, poruszane przez nas zagadnienia nie wyczerpują całego tematu, ani nie są kompletną systematyką, jednak mamy nadzieję, że pomogą one czytelnikom w ustrukturyzowaniu myślenia o marketingu, sprzedaży i kontakcie z klientem w aspekcie działalności doradczej i szkoleniowej. Sądzymy, iż będą one również przydatne w podejmowaniu wysiłków mających na celu osiągnięcie wysokiej jakości świadczonych usług szkoleniowo-doradczych oraz w satysfakcjonującej obie strony (klienta i trenera) działalności biznesowej lub (w przypadku trenerów wewnętrznych) zawodowej.

LITERATURA

- ☞ Antoszkiewicz J. D., 1997, *Firma wobec zagrożeń. Identyfikacja problemów*, Poltext, Warszawa.
- ☞ Chróścicki Z., 1997, *Konsulting w zarządzaniu*, Poltext, Warszawa.
- ☞ Eggert M., 1995, *Van der Zeil E., The Perfect Consultant*, Arrow Business Books, London.
- ☞ Foster T. R. V., 2005, *Osiągnij sukces jako niezależny konsultant*, tłum. G. Łuczkiwicz, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
- ☞ Friga P. N., 2009, *Projekt McKinsey*, tłum. P. Stokłosa, APN Promise, Warszawa.
- ☞ Handy C., 1993, *Understanding Organizations*, Penguin Books, London.
- ☞ Hiebler R., Kelly T. B., Kettelman C., 2000, *Najlepsze wzorce*, tłum. P. Cichawa, W. Turo-polski, Studio Emka, Warszawa.
- ☞ Kotler P., 2005, *Marketing*, tłum. R. Bartoń et al., Rebis, Poznań.
- ☞ Kubr M., 1997, *Jak wybrać doradcę. Przewodnik dla klienta*, tłum. P. Miękus, Wydawnictwo Normalizacyjne ALFA-WERO, Warszawa.
- ☞ Kubr M. (red.), 1996, *Management Consultingt. Guide to the Profession*, ILO, Geneva (skrócona wersja polska pt. *Konsulting zarządczy. Przewodnik po profesji*, tłum. A. Palka, jest opublikowana na stronach internetowych Stowarzyszenia Doradców Gospodarczych, <http://www.sdg.com.pl/kubr> [15 lipca 2010]).
- ☞ Markham C., 1997, *Konsulting dla menedżerów*, tłum. A. Stolarek, Fundacja Rozwoju Rachunkowości w Polsce, Warszawa.
- ☞ Moszyńska M., Skorupa W., 1994, *Być myszą i sokołem, czyli o zarządzaniu inaczej*, Wydawnictwo NLC, Kraków.

- ☞ Parkinson C. N., 1992, *Prawo Parkinsona, czyli w pogoni za postępem*, tłum. J. Kydryński, Książka i Wiedza, Warszawa.
- ☞ Rae L., 2004, *Ocena pracy szkoleniowca*, tłum. L. Klin, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
- ☞ Rae L., 1999, *Planowanie i projektowanie szkoleń*, tłum. A. Hędrzak, ABC, Warszawa.
- ☞ Rasiel E. M., 2001, *McKinsey. Sposób na sukces*, tłum. B. Uranowska, Wydawnictwo K.E. Liber, Warszawa.
- ☞ Warecki M., Warecki W., 2006, *Praktyczny przewodnik dla uczestników szkoleń, czyli jak przeżyć każde szkolenie*, Wydawnictwo Helion, Gliwice.



ROZMOWA JAKO KLUCZOWE NARZĘDZIE TRENERA-KONSULTANTA W PROCESIE IDENTYFIKACJI I ANALIZY POTRZEB

JANUSZ BRUDECKI
MONIKA JURGIELEWICZ-WOJTASZEK
MARIAN KULIG
JANUSZ GRZĄSKO

Francis Drake, korsarz na usługach Jej Królewskiej Mości Elżbiety I, powiedział kiedyś, że „okazja raz stracona, stracona jest na zawsze” (Dziewanowski 1996). Motto to pasuje bardzo dobrze do pracy wykonywanej przez trenera-konsultanta¹ w trakcie procesu identyfikacji i analizy potrzeb w organizacji. Istnieje wiele okazji do zdobycia interesujących (z punktu widzenia procesu, jakim jest analiza potrzeb szkoleniowych) informacji, ale nieodpowiednie podejście do realizacji planu postępowania w trakcie pracy może zniweczyć szanse na sukces. O niektórych przykładach ukazujących odpowiednie bądź nieodpowiednie podejście możemy przeczytać w wybranej literaturze przedmiotu (np. Markham 1997, Jarmuż i Witkowski 2004, Grobel 2007). Należy tak się przygotować do spotkania z klientem, aby na pewno uzyskać konkretną, rzetelną wiedzę. Na dodatek dobrze by było, gdyby owa wiedza dotyczyła tego, co ważne w organizacji, co wpływa na jej efektywność, a niekoniecznie jest od razu zauważane jako czynnik istotny. W procesie pozyskiwania informacji o potencjalnych problemach istniejących w organizacji korzystamy z czterech różnorodnych źródeł: analizy dokumentów już istniejących, wywiadów,

¹ W dalszej części artykułu znajduje się szczegółowe wyjaśnienie roli osoby diagnozującej potrzeby w organizacji. Ponieważ rzecz dotyczy szkoleń, zwykle zajmuje się tym trener, ale zakres koniecznych działań w tym obszarze odpowiada profilowi zawodowemu osób mających nieco inne umiejętności niż trener. Są to typowe umiejętności consultingowe, dlatego w niniejszym artykule posługiwać się będziemy ową zbitką słowną trener-konsultant.

badania kwestionariuszowych i obserwacji. Najważniejsza jest umiejętność prowadzenia rozmów mających na celu zdobycie informacji. Z niedostatkami na tym polu spotykamy się na co dzień w praktyce szkoleniowej, ucząc i rozwijając przyszłych „mistrzów” sztuki trenerskiej w Szkole Trenerów SKiTZ MATRIK². Brak wystarczających kompetencji w tej dziedzinie wpływa znacząco na realizację celu ogólnego, który przyświeca wszystkim działaniom w procesie identyfikacji potrzeb: zdiagnozowanie najistotniejszych czynników wpływających na efektywność organizacji, niezależnie od tego, czy jej członkowie dostrzegają owe czynniki i jak je oceniają. Zadanie jest trudniejsze niż rozwiązanie dylematu Alicji w krainie czarów: „Dokąd iść?”, bowiem możliwą opcją jest również odpowiedź na bardziej pierwotne w stosunku do poprzedniego pytanie: „czy iść?”. W niniejszym artykule skoncentrujemy się **wyłącznie na umiejętności prowadzenia wywiadu diagnozującego potrzeby**.

Pierwszym zagadnieniem, którym się zajmiemy w niniejszej pracy, jest wyraźne zdefiniowanie działań podejmowanych przez trenera-konsultanta w procesie identyfikacji i analizy potrzeb. Międzynarodowe Biuro Pracy³ definiuje działalność konsultingową jako: „usługi świadczone przez osobę niezależną i wykwalifikowaną w zakresie rozpoznania i badania problemów dotyczących organizacji, procedur i metod; zalecanie podjęcia stosownego działania usprawniającego oraz udzielanie pomocy we wdrażaniu rekomendowanych rozwiązań”.

Peter F. Drucker w swojej *Praktyce zarządzania*, wydanej na rynku amerykańskim w 1964 r., przytoczył znamienne zdanie, charakteryzujące i przybliżające w jego przekonaniu pracę konsultanta. Wypowiedział je Otto von Bismarck: „Dość łatwo jest znaleźć kandydata na ministra oświaty: wszystko, czego trzeba do tego stanowiska, to długa broda. Co innego z dobrym kucharzem; to musi być wszechstronny geniusz” (Drucker 1994). Calvert Markham rozpoczyna swoją książkę pt. *Konsulting dla menadżera* od sformułowania: „Konsulting to przekazywanie specjalistycznej wiedzy w środowisku klienta” (Markham 1997). Proces zachodzący w trakcie wykonywania pracy przez konsultanta polega na zaangażowaniu jego osoby jako eksperta i podjęciu decyzji, czy słuchamy jego rad. Identyfikacja i analiza potrzeb jako proces wymaga, aby był on wykonany przez osobę, która ma:

1. Poczucie i przekonanie co do swojej niezależności (i może zdobyć zaufanie klientów w zakresie uznania owej niezależności).
2. Wiedzę i umiejętności pozwalające jej wykonać odpowiednią pracę (potwierdzone praktyką zawodową w tym zakresie).
3. Dostęp do źródeł informacji pozwalających zidentyfikować potrzeby.
4. Odwagę, aby przedstawić odpowiednie zalecenia i umieć je „obronić” w obecności klienta.

Niektórzy myślą pojęcie konsulting z innym, pokrewnym: *counselling*. To drugie jest terminem psychologicznym i oznacza określone podejście do rozwiązywania problemów. *Consuelling* stosuje się w psychoterapii, aby pomagać osobom poszukującym

² SKiTZ MATRIK – Stowarzyszenie Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK.

³ <http://www.ilo.org>.

sposobów na radzenie sobie z własnymi emocjami i przeżyciami w sytuacji zagubienia się, bezradności czy cierpienia. Tak zdefiniowany proces doradztwa obejmuje wsparcie klienta w uświadamianiu sobie własnych uczuć, potrzeb czy zachowań bez dawania rad. Konsulting różni się od działań podejmowanych w psychoterapii przede wszystkim tym, że nie koncentruje się na leczeniu zaburzeń psychicznych, lecz na pomocy w problemach życia codziennego oraz rozwoju osobowościowym (<http://www.gestalt.haller.krakow.pl/> [9 listopada 2009]). Istotą konsultingu jest bowiem dawanie rad.

Drugie zagadnienie wymagające uściślenia to określenie celu pracy trenera-konsultanta w procesie identyfikacji i analizy potrzeb: rozwiązanie problemu czy budowanie rozwiązań (niezależnie od rozwiązania problemu). Nie jest to błahy problem, istnieje bowiem podejście w psychoterapii polegające na uczeniu pacjentów koncentrowania się na budowaniu rozwiązań przy jednoczesnym odejściu od rozwiązywania tych problemów (de Jong i Berg 2009). Jeden z nurtów stworzonych przez Steve'a de Shazera pod koniec lat siedemdziesiątych XX w. nosi nazwę terapii krótkoterminowej skoncentrowanej na rozwiązaniach (ang. SFBT – *Solution-Focused Brief Therapy*). Ta koncepcja psychoterapeutyczna wywodząca się ze szkoły ericksonowskiej i wzbogacona o doświadczenia z *Mental Research Institute* w Palo Alto (USA) stała się bardzo popularna i szybko przekroczyła granice USA, a szczególnie Brief Family Therapy Center w Milwaukee, gdzie stworzone zostały podstawowe techniki i narzędzia służące skuteczniejszemu pomaganiu klientom w uporaniu się ze swoimi dolegliwościami. Wymaga to dokładnego zbadania:

- potrzeb klienta (a nie problemów);
- jego zasobów i mocnych stron (a nie deficytów i zaburzeń);
- jego dotychczasowych osiągnięć (a nie porażek i potknięć);
- wyjątków od sytuacji problemowej (a nie częstotliwości występowania i rozmiarów problemu);
- wyraźnego nakreślenia i budowania pożądanej przyszłości (zamiast mrocznej i odbierającej siły przeszłości, np. w celu stawiania diagnozy problemowej potencjalnych przyczyn).

Pozornie istnieje tu duże podobieństwo do identyfikacji i analizy potrzeb w organizacji – bada się potrzeby, zasoby, mocne strony (ale już nie słabe). Nie bada się jednak otoczenia pacjenta. Proste przeniesienie tej techniki na postępowanie w procesie identyfikacji i analizy potrzeb jest więc błędne. Cele psychoterapii to właśnie *counselling* (zmiany zachowań i postaw pacjenta oraz wpływ na rozwój jego kompetencji emocjonalnych), a nie konsulting (będący rozwiązywaniem problemów). Niestety, to błędne podejście niektórzy przenoszą na grunt uczenia trenerów i konsultantów (np. Łaguna 2004). Wymienione wyżej mieszanie pojęć i podejść wiąże się z prostym i nieuprawnionym przenoszeniem metodologii psychoterapeutycznej na grunt zarządzania organizacjami. Z punktu widzenia klienta (dla którego pracują trenerzy-konsultanci) kluczowe jest, czy otrzyma on krótkoterminowe poprawienie jakości lub skuteczności w wykonywaniu pracy oraz czy nastąpi jakościowa zmiana i wykształcenie nowych postaw ukierunkowanych na zwiększanie efektywności. Brak szczegółowej analizy przyczyn ogranicza organizację w wyborze potencjalnych rozwiązań do listy zwykle już znanych sposobów działania. Skoncentrowanie się na działaniach krótkoterminowych, w których nakłady i osiągnięte

rezultaty mogą być mierzalne (ROI⁴), w sensie długofalowym nie przynosi istotnej poprawy wskaźników ekonomicznych, gdyż nie podnosi znacząco kapitału intelektualnego organizacji. Działania krótkoterminowe bowiem jedynie wzmacniają skuteczne obecnie zachowania, a nie rozwijają nowych sposobów działania (Lusch i in. 1988). Stąd potrzeba zarówno antycypacji, jak i pomnażania w organizacji wiedzy i nowych idei. Przywiązanie się jedynie do wewnętrznych (wewnątrzorganizacyjnych) źródeł wiedzy jest nałożeniem przez organizację na siebie ograniczenia systemowego. Nie zawsze kreatywność i innowacja na podstawie własnych zasobów organizacji powinna być jedynym źródłem nowej wiedzy. Korzystanie ze wsparcia zewnętrznego to nie tylko konieczność, lecz także wyraz zdrowego rozsądku managerów.

FIRMY KONSULTINGOWE

Proces doradzania klientowi jest realizowany najczęściej przez wyspecjalizowaną firmę świadczącą usługi szkoleniowe czy doradcze. Nees i Greiner (1985) stworzyli typologię firm konsultingowych w zależności od *know-how* firmy doradczej i metodologii podejścia do rozwiązywania problemów u klientów. Ta typologia z jednej strony wprowadza pewne uporządkowanie w myśleniu o potencjalnych firmach, które mogą udzielić wsparcia, a z drugiej strony pokazuje, jakiego rodzaju samoograniczenie wdrażają u siebie firmy konsultingowe. Nees i Greiner wykazują, że w praktyce podejście firm doradczych nie jest podejściem holistycznym, nastawionym na wszystkie aspekty działania organizacji mogące wpływać na jej efektywność. Tymi typami firm doradczych są:

- ☒ **Umysłowi technokraci** z kompleksowym podejściem do rozwiązywania problemów w organizacji na podstawie szczególnej technologii. Dużo firm ma dobrą bazę technologiczną z naukowym podejściem do rozwiązywania problemów, dzięki czemu ich pracownicy mogą być idealnie dopasowywani do pracy nad kwestiami wymagającymi najbardziej aktualnej wiedzy, ale tylko tej wiedzy, którą zgłębiali. Kompleksowość ich podejścia ogranicza się do zastosowania konkretnej technologii z pominięciem innych możliwych skutecznych rozwiązań. W ich podejściu najlepszym lekarstwem na każde zło w organizacji jest ta jedna jedyna technologia.
- ☒ **Strategiczni nawigatorzy** diagnozujący krytyczne elementy i procesy obniżające efektywność działań oraz podpowiadający przyszłemu kierownictwu firmy klienta główne kierunki działania. Pracownicy takich firm to znakomici obserwatorzy rynków ekonomicznych, nowości w marketingu czy produkcji, co jest ich mocną stroną, jednakże zwykle są mało zainteresowani współuczestnictwem w aplikacji swojej diagnozy i wzięciem odpowiedzialności za skutki wdrożenia.
- ☒ **Lekarze kierownictwa** skupiający się na wewnętrznych aspektach klienta, organizacji pracy, kultury oraz na wartościach i praktyce kierownictwa (m.in. style sprawowania funkcji managerskiej). Ich praca polega na jakościowym badaniu efektywności w obrębie organizacji i na rynku. Zwykle firmy takie są zainteresowane

⁴ *Return of investment* – wskaźnik zwrotu z inwestycji. Szczegóły analizy wskaźnikowej czytelnik może znaleźć np. u Siegela i in. (1997).

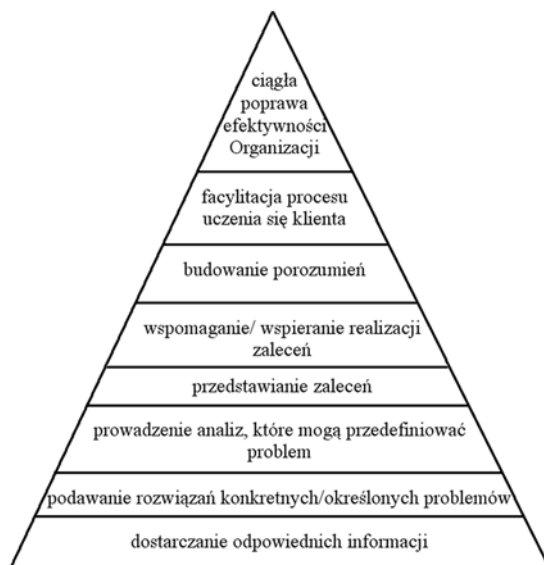
współuczestnictwem we wdrażaniu zaleceń i nastawione na znajdowanie „chorób”, które trzeba leczyć.

- ☒ **Architekci systemów**, czyli technicy i inżynierowie przemysłu wyspecjalizowani w projektowaniu i instalacji systemów zarządzania technologią informacyjną, personelem, produkcją itd. Mają tendencję do przyjmowania wąskiej specjalizacji w określonym projekcie, który wymaga nowatorskich rozwiązań technicznych. Interesują się wdrażanym projektem aż do jego zakończenia.
- ☒ **Przyjacielscy mentorzy** często działający jako doradzający praktycy. Specjalizują się w doradzaniu dyrektorom naczelnym (albo innym zarządzającym) na poziomie strategicznym organizacji. Ich rolą jest raczej budowanie atmosfery zaufania i wspólnej pracy (celem uzyskania efektu synergii), aniżeli ekspertyza techniczna.

Praca trenera jako doradcy organizacji w zakresie potrzeb szkoleniowych należy częściowo do wszystkich wymienionych typów firm konsultingowych. Ważniejsze jest jednak jasne sformułowanie celu pracy, który przyświeca trenerowi-konsultantowi w trakcie identyfikacji i analizy potrzeb. Czy tym celem jest zrealizowanie u klienta konkretnego szkolenia, czy jak największej ich liczby? A może zaproponowanie (a następnie zrealizowanie) wszystkich „naszych” szkoleń? Co z innymi problemami odkrytymi w trakcie współpracy? Co z innymi szkoleniami potrzebnymi klientowi, a nierealizowanymi przez nas? Jeżeli trener pracuje na etapie w konkretnej firmie szkoleniowej, to ma dodatkowy dylemat moralny do rozwiązania – co jest ważniejsze: cele firmy, której ma pomóc, czy cele firmy, dla której pracuje.

KONSULTANT I JEGO ROLA

A.N. Turner w 1982 r. stworzył tzw. piramidę ról konsultingowych (rysunek 1).



Rysunek 1. Hierarchia ról konsultingowych wg Turnera (1982)

Zaletą tego modelu jest z jednej strony pokazanie podstawowych działań konsultanta w organizacji, a z drugiej strony uświadomienie, że to, na czym zależy nam najbardziej (ciągła poprawa efektywności organizacji), wiąże się z najwyższą umiejętnością konsultanta i rolą odgrywaną przez niego u klienta. Istotną rzeczą w tym modelu jest to, że umiejętności najbardziej podstawowe, które powinien posiadać każdy konsultant, są na samym dole piramidy, a na jej szczycie umiejętność najwyższego rzędu.

Jeśli wymagania organizacji względem doradcy dotyczą umiejętności na poziomie wyższym, to wybór konkretnej firmy doradczej mającej umiejętności rozwinięte na niższym poziomie może prowadzić do niewłaściwych rezultatów.

Andrzej Fesnak w swojej książce pt. *Szkolenie sprzedawców ubezpieczeń* (Fesnak 1998) opisując rolę trenera, celnie sformułował niezwykle ważną kwestię dotyczącą relacji nauczyciel–uczeń (oczywiście w kontekście uczenia osób dorosłych, a z punktu widzenia konsultanta – trafnie określił rolę konsultanta). Napisał on: „Ważne jest, aby osiągnąć stan, w którym cele edukacyjne nauczyciela staną się celami edukacyjnymi uczestników. Innymi słowy, można powiedzieć, że cele „nauczania” powinny zostać zamienione na cele „nauczenia się”. Poruszył tym samym aspekt przełożenia celów nauczania, postawionych przed trenerem lub przez trenera, na cele uczącego się. Zanim jednak dojdzie do takiej sytuacji, należy właściwie rozpoznać potrzeby i dopiero wówczas postawić cele szkoleniowe. Systematyzacja działań w tym zakresie została przedstawiona w rozpowszechnionym szeroko systematycznym modelu roli szkolenia w organizacji, znanym jako cykl treningowy (Sloman 1997).

Interesujące jest to, że niektórzy autorzy zmieniają etapy „identyfikacja potrzeb” i „analiza i diagnoza” na jeden, uproszczony: „analiza potrzeb szkoleniowych” (Łaguna 2003). Takie podejście uznajemy za błędne metodologicznie, gdyż:

1. Nie uwzględnia ono w ogóle działań mających na celu zidentyfikowanie potrzeb. Skąd niby organizacja ma wiedzieć, jakie są jej potrzeby? Z objawienia? Czy raczej z systematycznego działania polegającego na identyfikowaniu?
2. Nie koncentrujemy się w swoich działaniach doradczych wobec klienta wyłącznie na szkoleniach. Jest to jeden z najczęściej popełnianych błędów przez firmy szkoleniowe, oferujące bezpłatne przeprowadzenie analizy potrzeb. Skoro bezpłatnie, to można to zrobić „po łebkach” i nie pokazywać potrzeb nieszkoleniowych? Należy uznać takie podejście za jeden z grzechów głównych współpracy trener–klient.



Rysunek 2. Cykl treningowy (Sloman 1997)

Nie każdy konsultant musi być trenerem, ale każdy trener podczas analizy potrzeb szkoleniowych powinien być konsultantem. Dopiero wtedy bowiem, gdy w trenerach nastąpi taka przemiana, że zaakceptują konieczność bycia konsultantem, aby móc być trenerem, wówczas cele edukacyjne trenera będą się pokrywały z celami edukacyjnymi uczestników szkolenia.

WYWIAD DIAGNOZUJĄCY POTRZEBY ORGANIZACJI I POSZCZEGÓLNYCH OSÓB

Istnieje kilka ważnych kwestii związanych z wywiadami. Rozważmy je, odpowiadając na pytania, do których ustosunkujemy się po kolei⁵.

1. CZY DO WYWIADU NALEŻY SIĘ PRZYGOTOWAĆ W JAKIŚ SZCZEGÓLNY SPOSÓB?

Janusz Brudecki: Przed wywiadem należy zdobyć jak najwięcej danych, zarówno o firmie, jej specyfice branżowej, postrzeganiu przez klientów oraz konkurencję, jak i o rozmówcach (jeśli tylko mamy taką szansę). W dobie elektroniki i dostępności wielu różnych źródeł (jak choćby portale internetowe: nasza-klasa.pl czy Facebook.com) taka możliwość istnieje, czasami tylko trzeba się napracować. Na stronie internetowej jednej z firm, dla której pracowaliśmy jako konsultanci, podane były szczegółowe informacje o członkach Zarządu, z którymi mieliśmy w pierwszej kolejności prowadzić wywiady. Z naszej strony przygotowanie nie skończyło się tylko na zapoznaniu się z informacjami oficjalnymi. Wyszukiwaliśmy też szczegółowe informacje (m.in. artykuły prasowe z ubiegłych lat) dotyczące tych członków Zarządu. W trakcie prowadzonych rozmów odwoływaliśmy się do doświadczeń, które te osoby miały w poprzednich firmach, i zadawaliśmy nasze szczegółowe pytania, odwołując się do nich. Wiceprezes na zakończenie bardzo ożywionej i otwartej rozmowy powiedział, że dostrzegł nasze wielostronne przygotowanie i to zdecydowało o jego nastawieniu do rozmowy, jak również do całego procesu, który mieliśmy prowadzić w organizacji. Było warto!

Janusz Grząsko: Dodałbym jeszcze, że dobre przygotowanie, czyli zebranie jak największej ilości informacji przed wywiadem, powoduje, że „nie odkrywamy Ameryki”, a pytamy o rzeczy nieznanne, oszczędzając czas swój i naszego rozmówcy.

Monika Jurgielewicz-Wojtaszek: Przygotowanie do wywiadu to jeden z podstawowych etapów zarówno w konsultingu, identyfikacji potrzeb, rekrutacji, jak i sprzedaży. Dotyczy to każdej rozmowy biznesowej. Wiedza o firmie, jej historii i naszych

⁵ Każdy z nas ma swój własny punkt widzenia i chcemy, aby czytelnik sam zdecydował o tym, co jest rzeczywiście najważniejsze w opinii praktyków. Dlatego w trakcie wywiadu każdy z nas będzie odwoływał się do przykładów z własnej współpracy z klientem, a nie do teoretycznych rozważań różnorodnych guru. Odwołanie się do praktyki opartej na dobrych fundamentach teoretycznych (czyli świadome, wytłumaczalne) uznajemy za najskuteczniejszą metodę pracy z klientem. Jednocześnie jedną z najważniejszych cnót trenera-konsultanta jest zachowanie dyskrecji. Zawsze zobowiązujemy się wobec klienta, że nie ujawnimy nigdy poufnych informacji z nim związanych. Nie zamierzamy postępować wbrew temu zobowiązaniu, dlatego też nie używamy żadnych nazw ani innych opisów identyfikujących konkretnego klienta.

współ rozmówcach może otworzyć nam drogę do współpracy. Poza tym warto też pamiętać o naszych celach i dlatego dane pytanie stawiamy. Ważne jest to z kilku powodów, m.in. sami wiemy dokąd zmierzamy, a dodatkowo, jeśli zostaniemy zagadnięci przez rozmówcę, z jakiego powodu o to pytamy, łatwiej nam będzie odsonić intencję, być wiarygodnym, wzbudzać zaufanie i budować relacje. Pamiętam wiele takich sytuacji, gdy klienci stawiali pytanie o powody, dla których dopytuję ich o ważne i często niełatwe dla nich sprawy. Gdy byłam przygotowana i potrafiłam odsonić intencje, nie zdarzyło mi się, aby klient nie udzielił mi odpowiedzi na postawione pytanie. Gdy owej intencji nie było, bądź tworzyłam ją na bieżąco – bo wynikała z potrzeby chwili – klient często nie odpowiadał, ponieważ nie ufał do końca w uzyskane zapewnienia.

Marian Kulig: Przygotowanie się do wywiadu jest wypadkową i uszczegółowieniem przygotowania do całego procesu IAPT⁶ (gdybyśmy mieli odnieść się do standardów, to samo planowanie rozmów jest związane ze strategią i planowaniem, a przeprowadzanie – z zastosowaniem adekwatnego narzędzia do analizy na odpowiednim poziomie: organizacyjnym, stanowiskowym i indywidualnym). Na etapie przygotowania procesu trzeba zgromadzić informacje nie tylko o samej firmie, lecz także o biznesie, w którym firma działa, a nawet uwzględnić kontekst geograficzno-społeczny działania firmy. Inne problemy możemy napotkać w firmie funkcjonującej na wysoce konkurencyjnym i dynamicznym rynku, a inne w firmie, w której od zamówienia do realizacji upływa pół roku. Inne problemy ma firma działająca w wielkiej aglomeracji, a inne w małym miasteczku czy na wsi. Jeśli nie mamy do czynienia z firmą, a z urzędem, specyfika będzie jeszcze inna, zwłaszcza że urząd wobec swoich „klientów” nie jest tylko usługodawcą, ale także często ma uprawnienia władzy, i to wyposażonej w aparat przymusu. To wszystko trzeba uwzględnić, przygotowując się do wywiadu. Drugim elementem jest przygotowanie „szczegółowe” polegające na poznaniu rozmówcy (tu wyszukiwarki internetowe i portale społecznościowe są bardzo pomocne) i kontekstu jego pracy (czyli wiedza, czym się zajmuje logistyk, a czym „utrzymywacz ruchu”).

2. CZY WYWIAD TO JAKIEŚ SZCZEGÓLNE NARZĘDZIE?

Janusz Brudecki: Z jednej strony jest to narzędzie bardzo subiektywne, obarczone błędem relacji klient–konsultant. Nie zawsze te relacje zależą wyłącznie od umiejętności interpersonalnych czy inteligencji emocjonalnej doradcy. Czasem sytuacja w organizacji jest tego typu, że istnieje duży ładunek emocji związany z pojawieniem się zewnętrznych doradców. Wystarczy, że w firmie został zainicjowany proces zmian. Z punktu widzenia pracowników pojawienie się doradców w takim momencie jest odbierane jako potencjalne zagrożenie zwolnieniem. Z drugiej strony wywiad pozwala nam szybko uzyskać rzeczowe wnioski z wielu lat doświadczeń pracowników. Zamiast żmudnej analizy dokumentów, do których nie zawsze mamy dostęp, możemy rozmawiać. Natomiast wywiad, jako jedno z narzędzi, jest bardzo użyteczny, jeśli tylko umiemy go odpowiednio

⁶ IAPT – często spotykany w literaturze przedmiotu akronim od nazwy procesu: Identyfikacja i Analiza Potrzeb Treningowych (niekiedy spotyka się w literaturze akronim od jego angielskiej nazwy: IATN – *Identification and Analysis of Training Needs*).

wykorzystać. Ma niewątpliwe zalety, ale ma też wady. W trakcie zdobywania doświadczenia zawodowego dostrzegałem w tym narzędziu więcej zalet niż wad. Wywiad niewątpliwie wymaga umiejętności zanalizowania tych informacji, które zostały przekazane w trakcie jego prowadzenia. Pewną trudnością jest to, że wymaga również odpowiedzi na pytanie: czy zadając te pytania, nie uzyskałem obrazu kreowanej przez siebie rzeczywistości? Wywiad jest narzędziem dającym informacje, ale też wymaga od użytkownika określonego poziomu wiedzy, kultury, emocjonalności, analizy, szybkości i jakości reakcji, podejmowania decyzji.

Janusz Grząsko: Dla mnie wywiad to bardzo ważne narzędzie z wielu powodów. Ankieta czy kwestionariusz dostarczają oczywiście wielu potrzebnych informacji, ale tylko w określonych pytaniach ramach. Zaczynając wywiad, „ruszasz w podróż” i wiesz, w którym kierunku podążasz, natomiast nie wiesz do końca, dokąd dotrzesz. To odpowiedzi naszego respondenta ukierunkowują nasze następne pytania, czy zwracają uwagę na pewne sprawy, o których dotychczas nie pomyśleliśmy. Jest jeszcze inny aspekt wywiadu. Z ankiet czy kwestionariuszy diagnostycznych mamy do analizy (tylko) treść, informację lub zagregowany wynik klucza do kwestionariusza. Rozmawiając otrzymujemy oprócz tego jeszcze wiele innych, niezwykle cennych informacji, a „czytając między wierszami” ze sposobu komunikacji respondenta, poznajemy jego zachowania i jego stosunek do wypowiedzianych kwestii.

Monika Jurgielewicz-Wojtaszek: Na pewno wywiad to jedno ze skuteczniejszych narzędzi, bowiem daje możliwość weryfikacji zdobytej wiedzy, informacji przekazanych przez innych ludzi (współpracowników, podwładnych, przełożonych, klientów). Dodatkowo daje nam możliwość poznania człowieka, jego reakcji, zaangażowania w pracę, ale też oceny naszego zaangażowania w powodzenie podejmowanych działań.

Marian Kulig: Wywiad jest szczególnie skutecznym narzędziem z jednego prostego powodu. Jest narzędziem interaktywnym i elastycznym. W przeciwieństwie do ankiety, wywiad jest dialogiem i jego wynik zależy od obu rozmówców (choć to na przeprowadzającym wywiad spoczywa główna odpowiedzialność za jego wynik). Po zaprojektowaniu ankiety czy kwestionariusza raczej nie dostaniemy innych informacji niż te, które zaplanowaliśmy, projektując narzędzie (chyba że respondent będzie bardzo zdeterminowany do ich udzielenia). W wywiadzie zawsze możemy zmodyfikować narzędzie w trakcie jego stosowania.

3. JAK BARDZO RÓŻNI SIĘ PRACA, GDY MAMY MOŻLIWOŚĆ NIEOGRANICZONEGO CZASU NA WYWIAD Z KLIENTEM, OD PRACY POD PRESJĄ CZASU?

Janusz Brudecki: Zawsze pracujemy pod presją. Nawet jeśli klient jest uprzejmy i może nam poświęcić „nieograniczony” czas, to w rzeczywistości przekłada on swoje obowiązki na inny termin. Gdyby było inaczej, to znaczyłoby, że jest on w organizacji niepotrzebny. Inna jest sytuacja, gdy klient chce z nami rzeczowo rozmawiać i ma dla nas dużo ważnych informacji. Wówczas brak presji czasu jest rzeczywiście czynnikiem wpływającym istotnie na zbudowanie odpowiedniej atmosfery i wtedy rozmawia się przyjemniej. Niekoniecznie łatwiej. W rzeczywistości biznesowej warto natomiast założyć, że mamy około pół godziny na rozmowę. Mniej oznacza próbę pozbycia się konsultanta,

więcej jest dla nas darem albo walką z osobowością pasywnie agresywną, która próbuje nas zagadać, nie dając tak naprawdę nic.

Janusz Grząśko: Mamy czas, by stworzyć przyjazną atmosferę do rozmowy. Można spokojnie porozmawiać, zanotować wypowiedzi rozmówcy, zadać dodatkowe pytania, które nasunęły się podczas rozmowy. Jest jedno ale. Istnieje niebezpieczeństwo, że nasz rozmówca (jeżeli jest gadułą i ma czas – co się zdarza) zaleje nas słowotokiem, z którego niewiele będzie wynikało (czytaj: jest mało istotnych informacji przydatnych dla nas i naszej pracy, a wywiad pochłonął sporo czasu).

Monika Jurgielewicz-Wojtaszek: To zależy od stopnia naszego przygotowania, umiejętności stawiania pytań, słuchania i słyszenia oraz wnioskowania. Ważne jest, abyśmy potrafili kontrolować ów czas i kierować rozmową. Często zdarza się, że niedoświadczony konsultant, będący typem osobistym⁷, po jednym pytaniu osobistym zadany rozmówcy przegada dwie godziny na zupełnie poboczne tematy. Będzie brakowało odniesień do rzeczywistej pracy. Klimat rozmowy i relacje zostaną wspaniale zbudowane, ale czy klient płaci konsultantowi za klimat i relacje? Czy my, pracując z takim konsultantem, dalej będziemy chcieli z nim pracować, jeśli będzie powracał z wywiadów bez informacji, po które poszedł?

Marian Kulig: Nigdy nie ma nieograniczonego czasu na wywiad i myślę, że to dobrze. Osobiście uważam, że rozmowa powinna trwać około godziny, nie dłużej niż półtorej. Lepiej jest przeprowadzić dwa krótkie wywiady (drugi po zebraniu informacji z innych źródeł) niż ciągnąć jeden w nieskończoność.

4. JAK SPRAWIĆ, ABY ROZMÓWCĄ OD POCZĄTKU NIE CZUŁ SIĘ SPIĘTY?

Janusz Brudecki: Przekonałem się w praktyce, że decydująca jest informacja o przebiegu procesu analizy potrzeb i celu rozmowy, którą ma rozmówca. Wobec tego zawsze dbam, aby klient był poinformowany wcześniej o celu rozmowy. Bardzo pomocną rolę odgrywa w tej pracy dział zarządzania zasobami ludzkimi, który przekazuje informacje pracownikom. Podczas samej rozmowy kluczowym elementem pomagającym przełamywać lody i budować przyjazną atmosferę jest natomiast klauzula poufności podpisana przez Zarząd. Dzięki temu pracownicy mogą się przekonać, że Zarząd zobowiązał się, że nie będzie się starał o informacje indywidualne od konsultanta, a otrzyma jedynie raport zbiorczy.

Janusz Grząśko: Na pewno jest to sprawa bardzo indywidualnego podejścia do rozmówcy. Podstawową rzeczą jest zapewnienie, że otrzymane informacje zostaną wykorzystane tylko do opracowań całościowych/statystycznych. Należy się uśmiechać do naszego respondenta i unikać atmosfery „przesłuchania”. To ma być rozmowa przyjacielska, rozmowa dwóch dorosłych osób, które chcą współpracować.

Monika Jurgielewicz-Wojtaszek: Trzeba się postarać wejść w świat swojego rozmówcy. Oczywiście nie da się tego uczynić bez dobrego przygotowania do rozmowy. Ważne

⁷ Sformułowanie odnosi się do typologii klienta stworzonej na podstawie NLP. Istnieją różne klasyfikacje typów klienta oraz różne zastosowania tych typologii do poznawania potrzeb i uczenia się odpowiedniego podejścia do zaspokajania ich potrzeb. Zainteresowanych czytelników zachęcamy do sięgnięcia do szerokiej literatury. Nie narzucamy żadnej z typologii, gdyż w różnych sytuacjach każda z nich może być pomocna.

jest też otoczenie, w którym taka rozmowa będzie przebiegała. Warto się zastanowić, czy powinien to być teren neutralny, czy znany nam lub naszemu rozmówcy. Na to pytanie nie ma jednoznacznej odpowiedzi, bowiem zależy to od sytuacji i wielu czynników, m.in. od tego, na ile swobodnie nasz rozmówca będzie mógł z nami rozmawiać. Na przykład innej atmosfery należy się spodziewać na terenie firmy, w której on pracuje, a innej w naszej firmie (taką sytuację może postrzegać jako ryzykowną). Rozmowa na gruncie neutralnym nie zawsze bowiem zapewnia swobodę naszemu współrozmówcy. Naszym zadaniem jest stworzyć taką atmosferę przed i podczas rozmowy, że gdziekolwiek do niej dojdzie, rozmówca będzie chciał z nami współpracować. Celem jest więc stworzenie atmosfery współpracy.

Marian Kulig: Należy zapoznać go z celem wywiadu, zapewnić mu niezbędny poziom bezpieczeństwa (klauzula poufności) oraz odpowiednie warunki do rozmowy, ale to „oczywista oczywistość”.

5. CZY PRZYGOTOWANIE DO WYWIADU SPROWADZA SIĘ DO PRZYGOTOWANIA SZCZEGÓŁOWEJ LISTY PYTAŃ, CZY RACZEJ LISTY OBSZARÓW TEMATYCZNYCH, O KTÓRE NALEŻY ZAPYTAĆ?

Janusz Brudecki: W moim przekonaniu ważna jest zarówno szczegółowa lista konkretnych pytań, jak i rozpisane ogólne obszary, o których powinienem lub chciałbym porozmawiać z danym rozmówcą. Najważniejsza jest natomiast umiejętność słuchania, gdyż to w trakcie wywiadu następuje ukierunkowanie rozmowy na określone tematy. I tego słuchania należy się nauczyć. Trzeba zarówno usłyszeć to, co klient powiedział, jak to, czego nie powiedział. Usłyszenie tego jest sztuką. Wymaga to skoncentrowania swojej uwagi na procesie i oczekiwanych rezultatach. Wymaga to, abyśmy nie czynili założeń. Wymaga to elastyczności.

Janusz Grząsko: To zależy od tego, na jakim etapie zbierania informacji jesteśmy. Jeżeli jest to początek, to oczywiście raczej zajmujemy się obszarami i dajemy szansę rozmówcy na jak najszerszą wypowiedź. W późniejszej fazie uzupełniania czy potwierdzania informacji, sprawdzania postawionych hipotez, pytania są już bardziej szczegółowe.

Monika Jurgielewicz-Wojtaszek: Są różne szkoły, ja jednak zawsze staram się mieć przygotowane obszary, które są dla mnie interesujące, i jasno zdefiniowane cele do osiągnięcia. Taka sytuacja daje mi pełen komfort podczas rozmowy, pozwala się skupić na treściach przekazywanych przez rozmówcę i na bieżąco reagować na nowe wątki pojawiające się w rozmowie.

Marian Kulig: Jedno i drugie. Obszary tematyczne są polami poszukiwania informacji, pytania – narzędziami ułatwiającymi eksplorację tych obszarów. Oczywiście nie przygotowuję szczegółowej listy pytań do całego wywiadu, natomiast zawsze w każdym obszarze staram się mieć przygotowane co najmniej kilka pytań o rzeczy, o które „trzeba zapytać koniecznie” po to, żeby w trakcie rozmowy coś istotnego mi nie umknęło. Pomocne są też pytania „otwierające” cały wywiad lub kolejny jego obszar. Przydają się zwłaszcza przy rozmówcach nieśmiałych lub przy poruszaniu kwestii „wrażliwych” dla firmy.

6. NA CZYM POLEGA PRACA Z INNYMI KONSULTANTAMI PRZED PRZEPROWADZENIEM WYWIADU?

Janusz Brudecki: W pracy zespołowej nad przygotowaniem raportu dotyczącego identyfikacji i analizy potrzeb przed przeprowadzeniem wywiadów należy się koniecznie wymienić kluczowymi wiadomościami, które mogą mieć istotny wpływ na dalszy proces. Stąd ważne jest, aby zbierając informacje, od razu je „przetwarzać” pod kątem potencjalnej przydatności. Przykład z jednej z analiz: wraz z koleżankami i kolegami przygotowaliśmy raport dla dużej firmy produkcyjnej. Mieliśmy szczegółowy plan, kto z kim poprowadzi poszczególne rozmowy. Ustaliśmy również, że będziemy robić krótkie *resume* z każdej z rozmów zawierające najważniejsze informacje. Nasze notatki składaliśmy w przydzielonym nam do pracy pokoju. W trakcie jednej z przerw spotkałem się z koleżanką wracającą właśnie z rozmowy z księgowymi. Opowiedziała, jak bardzo jej pomogły notatki kolegów z rozmów prowadzonych w innych działach. Wykorzystała je jako fakty, które można było zweryfikować w dziale, do którego poszła tylko ona. To pozwoliło zauważyć niekonsekwencję w postrzeganiu przez pracowników firmy niektórych zjawisk. Stąd był już mały krok do właściwej diagnozy. Bez wymiany informacji może doszlibyśmy do tego, a może byśmy gdybali. Strata czasu byłaby ogromna, a i wnioski ze wspólnej pracy mniej pewne.

Janusz Grząsko: Po pierwsze wymiana informacji i ustalenie tego, co już wiemy, a o co jeszcze powinniśmy zapytać. Jakie informacje możemy uzyskać np. z dostępnych dokumentów, by nie tracić czasu podczas wywiadu. Jeżeli idziemy we dwie lub trzy osoby, to oprócz przygotowania listy pytań/problemów, o które chcemy zapytać/poruszyć należy ustalić, kto prowadzi rozmowę, a kto robi notatki. Wówczas też okazuje się, że najważniejszym elementem we współpracy jest wymiana informacji z trenerem-konsultantem robiącym notatki.

Monika Jurgielewicz-Wojtaszek: To zależy od sytuacji i tego, czy ten konsultant uczestniczy później w wywiadzie, czy też nie. Jeśli nie, to głównie wymieniamy się doświadczeniami i pozyskanymi informacjami oraz identyfikujemy obszary do weryfikacji (np. to, gdzie mamy rozbieżne informacje). Jeśli drugi konsultant ma uczestniczyć również w wywiadzie, to warto jasno podzielić się rolami i o tym podziale poinformować naszego rozmówcę, bowiem wówczas nie czuje się on skrępowany, nie dziwi się, czemu druga osoba nie zadaje pytań, jeśli założyliśmy, że ma tylko przygotowywać notatki ze spotkania itp.

Marian Kulig: Jeśli pracujemy w zespole, prowadząc wywiad z jednym rozmówcą, musimy wspólnie zastanowić się nad listą pytań i podzielić się obszarami, o które będzie pytał każdy z konsultantów. Jeśli kilku konsultantów rozmawia w pojedynkę z różnymi rozmówcami, trzeba mieć uzgodniony „rdzeń”, czyli konieczne do poruszenia obszary wywiadu, najlepiej z przykładowymi pytaniami, by móc później porównać oraz zweryfikować uzyskane informacje i uzyskać całościowy obraz sytuacji.

7. CZY CZĘSTO ZDARZA SIĘ, ŻE JUŻ W TRAKCIE ROZMOWY WIESZ, ŻE TRAFIŁEŚ NA PERŁĘ I USŁYSZAŁEŚ SZCZEGÓLNIIE ISTOTNE SŁOWA, KTÓRE WYWIERAJĄ WRAŻENIE?

Janusz Brudecki: Każda informacja pozyskana od klienta jest albo odkrywaniem rzeczy nowych, albo potwierdzaniem rzeczy już znanych. A jeśli mam do czynienia

z niezgodnością, to z pewnością mam do czynienia z niespodzianką. Więc zawsze jest to perła. Dla mnie jednak szczególną perlą było spotkanie z jednym Wiceprezesem. To była zima, około minus 20°C. Pamiętam też dokładnie datę, bo były to imieniny Wiesława, a tak ma na imię mój ojciec. Byłem umówiony na spotkanie na godzinę 9.00, więc Pan Prezes czekał na mnie. Zawsze staram się być punktualny i wtedy też pojawiłem się tuż przed umówioną godziną. Na korytarzu zobaczyłem kolejkę ludzi czekających na „coś”. Jeszcze nie skojarzyłem, o co chodzi. Dopiero gdy sekretarka wprowadziła mnie do pokoju Prezesa, zrozumiałem, że to przecież Pan Prezes Wiesław (podobnie, jak mój ojciec, któremu przecież pół godziny wcześniej składałem telefonicznie życzenia) będzie przyjmował swoich gości. Ale dla niego to ja w tym dniu byłem najważniejszym gościem. Zaplanował naszą rozmowę na dwie-trzy godziny i, pomimo że wiedział o tych ludziach czekających na korytarzu, z góry zapowiedział, że nie będziemy się spieszyć. Siedliśmy więc przy suto zastawionym stole i spożywaliśmy wspólnie imieninowe śniadanie, rozmawiając na wszystkie ważne firmowe tematy. Również o tym tłumie pod drzwiami. I wtedy oświadczył rzecz dla mnie zdumiewającą: „Wiem, że oni tam czekają. Ale gdybym ich przyjął zbyt wcześnie, to mieli by żal, że nic nie robię dla firmy. To taki swoisty rytuał wśród pracowników, że się ustawiają w kolejce. Ci, co mogą, stoją wcześniej. Ci, co nie mogą, przychodzą później. I wszyscy wiedzą, że tak ma być.” Potem z dalszych analiz wynikało, że zachowanie tradycji w tej firmie było jedną z ważniejszych składowych kultury organizacyjnej...

Janusz Grząsko: Może miałem pecha, ale na perlę tak rozumianą chyba jeszcze nie trafiłem, natomiast z tego, co pamiętam, był jeden Pan Kierownik, którego wyjątkowo cenne uwagi i spostrzeżenia bardzo mi pomogły w dalszym zbieraniu danych. Nie była to jedna rozmowa, tylko kilka rozmów, wymian poglądów. I przy takich pytaniach o perły zawsze on staje mi przed oczyma jako przykład.

Monika Jurgielewicz-Wojtaszek: Nie liczę, czy często, ale warto pamiętać, że takie sytuacje są. Są perły i perełki. Nie ma nic gorszego, gdy spotkamy perełkę, która w czasie rozmowy skutecznie „zamknie nam usta” i namaluje „dziwny grymas zaskoczenia” na naszej twarzy wskazujący na naszą niekompetencję bądź bezradność. Warto już na etapie przygotowań do wywiadu zastanowić się, czy takie sytuacje mogą mieć miejsce, co może nas zaskoczyć i zaplanować, jak należałoby się w tym momencie zachować. Ale należy też pamiętać, by nie czynić założeń, że takie osoby czy zdarzenia będą (lub na pewno nie będą). Nie zakładać, że spotkamy osoby lub fakty, które mogą owymi perlami być, bowiem nasze zdziwienie może być w rzeczywistości wielkie, gdy spotkamy prawdziwą perlę, której nie poznamy.

Marian Kulig: Co jakiś czas się zdarza. Dla mnie osobiście taką „perlą” najczęściej jest stwierdzenie kwestionujące dotychczasowy obraz organizacji, jaki sobie zbudowałem, lub pozwalające mi lepiej zrozumieć istotę pracy rozmówcy.

8. JAKIE CELE NALEŻY POSTAWIĆ SOBIE JAKO PROWADZĄCEMU WYWIAD?

Janusz Brudecki: Trzy cele. Pierwszy to słuchanie uważnie od początku do końca. Drugi to zadawanie adekwatnych pytań, a nie komentowanie, a trzeci – umiejętne notowanie, od czasu do czasu parafrazowanie rozmówcy tak, aby dać mu do zrozumienia, że uważnie go słucham. Reszta jest kwestią „procesu”.

Janusz Grząsko: Jeżeli to jest pierwsza rozmowa, to przede wszystkim stworzenie przyjaznej atmosfery, by nasz rozmówca chciał/nie bał się udzielić nam wyczerpujących odpowiedzi. Przy ewentualnych następnych rozmowach celem może być potwierdzenie pewnych informacji lub zdobycie dalszych/pełniejszych informacji potrzebnych nam do wnioskowania na określony temat.

Monika Jurgielewicz-Wojtaszek: Dojście do prawdy, poznanie przyczyn takiej, a nie innej sytuacji, etyczne postępowanie i bycie człowiekiem.

Marian Kulig: Zabranie jak największej ilości istotnych informacji.

9. CZY ZDARZYŁO CI SIĘ TAK DOBRZE POCZUĆ W TOWARZYSTWIE ROZMÓWCY, ŻE ZAPOMNIAŁEŚ, ŻE TO WYWIAD?

Janusz Brudecki: Niezupełnie, choć poczuć się dobrze to niejednokrotnie. Specyfika tego zawodu jest taka, że gdy dojdiesz do momentu, kiedy każda rzecz, którą robisz lub widzisz, kojarzy ci się z ćwiczeniem lub studium przypadku na jakiś rodzaj szkolenia, to pewnie jest to daleko posunięty profesjonalizm, a wtedy na „odlot” nie ma czasu ani miejsca.

Janusz Grząsko: Nie, chyba nie miałem takiego przypadku. Koncentracja na zadaniu powoduje u mnie takie podniesienie poziomu adrenaliny, że zawsze mam poczucie zadania do wykonania. Stąd też się nie zapominam. Byłoby to nieprofesjonalne.

Monika Jurgielewicz-Wojtaszek: Tak, pamiętam rozmowę z jednym profesorem – guru zarządzania – charyzmatycznym człowiekiem, praktykiem, który z taką pasją i zaangażowaniem opowiadał o swojej pracy, że chciałam słuchać i dowiadywać się coraz więcej, a pytania przychodziły same. Praca z tym człowiekiem była dla mnie zaszczytem i nauczyłam się od niego wiele. Czułam się wtedy bardziej uczennicą niż konsultantką. Każdemu życzę, aby miał okazję przeżyć takie doświadczenie.

Marian Kulig: Poczucie się dobrze – tak. Zapomnieć – nie. Wykonując pracę, muszę i chcę się skoncentrować, aby osiągnąć cel, który sobie postawiłem na wstępie, przychodząc na rozmowę. Co innego po pracy...

10. ZDARZYŁY CI SIĘ NIEPRZYJEMNE LUB NIEZRĘCZNE CHWILE PODCZAS WYWIADU?

Janusz Brudecki: I tak, i nie. Właściwie, to powinienem powiedzieć, że już nic nie jest w stanie mnie zadziwić w sytuacji pracy z klientem. Życie okazuje się bogatsze od naszej wyobraźni, niestety. Były nadmuchane prezerwatywy na biurku bardzo ważnego pracownika. Był mobbing, było wykorzystywanie seksualne, kradzieże czy pijaństwo, o których to rzeczach dowiadywałem się, że miały miejsce w organizacji, dla której pracowałem. Niektóre z tych nieprzyjemnych spraw pojawiały się w trakcie wywiadów, dlatego zawsze powtarzam, że trener-konsultant musi być gotowy niemal na wszystko.

Janusz Grząsko: Zdarzają się. Zwłaszcza wtedy, kiedy rozmawiam z kimś i wchodzi jego przełożony. Następuje chwila niezręcznej ciszy i najczęściej przełożony przekazując jakiś nie do końca zrozumiały dla mnie komunikat, po chwili wycofuje się.

Monika Jurgielewicz-Wojtaszek: Owszem, najtrudniejsza sytuacja dla mnie miała miejsce, kiedy realizowałam projekt dla jednej z firm produkcyjnych. Harmonogram był bardzo napięty, bowiem *deadline* nie mógł w żadnym wypadku zostać przekroczony.

Dodatkowo był to ostatni dzień pracy u klienta, ponieważ zakład wstrzymywał produkcję w związku z wizytą papieża w Polsce. Podczas jednego z wywiadów mój kluczowy rozmówca dostał informację o śmierci bliskiej osoby. Pytanie, co zrobić? Bowiem czasu brak, a osoba kluczowa po otrzymanej informacji nie była już zdolna rozmawiać. Miałam szczęście w tym nieszczęściu, ponieważ mój rozmówca zaproponował, by na dzisiaj zakończyć wywiad, ale chętnie porozmawia za dwa dni (to było możliwe z mojej strony, bowiem miałam kilka dni na napisanie raportu dla klienta). Rozmowa ta była trudna, ale zbudowany wcześniej klimat i relacje spowodowały, że mój rozmówca, pomimo trudnej dla siebie sytuacji, chciał ze mną rozmawiać. Widząc jego stan, długo zastanawiałam się, czy ta rozmowa będzie miała sens. Teraz wiem, że było warto.

Marian Kulig: Prowadziłem kiedyś wywiady IAPT w firmie, której właściciel przypadkowo nosił to samo nazwisko co ja. Moi rozmówcy byli dziwnie nieufni wobec mnie. Po trzecim wywiadzie przestałem się przedstawiać z imienia i nazwiska, żeby nie stresować i nie rodzić podejrzeń, że jestem krewnym Prezesa. To bardzo pomogło.

11. MARTWISZ SIĘ, ŻE ZADAJESZ NIEKIEDY GŁUPIE PYTANIA?

Janusz Brudecki: Nie ma głupich pytań, są co najwyżej pytania źle zadane lub zadane w niewłaściwym momencie. Warto to sobie uzmysłowić, nie bać się przygotowywania pytań trudnych.

Janusz Grząsko: Nie ma głupich pytań. Są tylko źle sformułowane lub zadane w niewłaściwym momencie. Pytać można o wszystko. Ważne jest tylko, aby wiedzieć kiedy i o co.

Monika Jurgielewicz-Wojtaszek: Nie, bowiem moim zdaniem nie ma głupich pytań, są co najwyżej pytania trudne. I to nie dla naszego rozmówcy (do udzielenia nam odpowiedzi), ale trudne do zadania dla nas, gdyż boimy się, że nie otrzymamy odpowiedzi, że nie wypada o to pytać, bo co rozmówca o nas pomyśli.

Marian Kulig: Nie, ale zawsze staram się wyjaśnić uczestnikom sens pytania, które może wyglądać na głupie.

12. ILE JEST AKTORSTWA W WYWIADZIE?

Janusz Brudecki: Odwołam się do Goffmana: każdy moment naszego życia jest rodzajem przedstawienia teatralnego (Goffman 2000). Gramy zawsze. Kiedy aktor jest najbardziej wiarygodny? Wtedy, kiedy rozumie emocje, które ma grać. Niekoniecznie musi je przeżyć osobiście, ma je zagrać, zobrazować do postaci uczuć, które zna. Tak, aby być jak najbardziej wiarygodnym. Ma zagrać emocje, które widzi ma zobaczyć, a nie emocje, które wydaje mu się, że powinien grać. Czego oczekuje klient, gdy zajmuję się diagnozowaniem potrzeb organizacji? Mojej odpowiedzialności, profesjonalizmu. Gdzie są emocje? Na wstępie (pierwsze wrażenie) i na końcu (kurtuazja albo rzeczywiście serdeczne pożegnanie). Reszta to profesjonalne wykonywanie pracy.

Janusz Grząsko: Raczej niewiele, choć są sytuacje, w których trzeba sobie „poradzić ze sobą”. Na pewno trzeba się uśmiechać do rozmówcy i starać się być miłym, bez względu na to, że wczoraj mieliśmy np. „ciężki dzień”, bo były „andrzejki”, ciśnienie spadło itd. Jeżeli nie potrafimy sobie z tym poradzić, to lepiej niech na wywiad idzie inny konsultant.

Monika Jurgielewicz-Wojtaszek: Tyle, ile w codziennym życiu. Wywiad to spektakl dwóch aktorów, życie ma aktorów wielu.

Marian Kulig: Tyle, ile w każdej rozmowie. Od naszego zachowania i języka ciała zależy to, jakie informacje dostaniemy. Wywiad nie wymaga więcej aktorstwa niż prowadzenie jakiegokolwiek sesji szkoleniowej.

13. JAK RADZISZ SOBIE Z UWAGAMI, ŻE SŁOWA, KTÓRE TU PADAJĄ ZOSTANĄ MIĘDZY WAMI, NIEOFICJALNIE?

Janusz Brudecki: Powołuję się na klauzulę poufności i zamykam temat „nieufności”. Jedyne, co mogę zrobić, to zapewnić klienta, że wszystko jest OK, ale interpretacja należy do niego. Za to klauzulę mam pod ręką, aby pokazać klientowi, do czego zobowiązał się Zarząd firmy, a do czego ja sam. To wycisza nadmierne emocje.

Janusz Grząsko: Zdarzają się takie sytuacje i to przeważnie u osób z niższego szczebla zarządzania. Staram się je wtedy uspokoić, zapewniając, że wszystko to zostanie między nami. Jeżeli to się powtarza, to jest to sygnał, że warto przyglądnąć się relacjom między pracownikami i atmosferze panującej w firmie.

Monika Jurgielewicz-Wojtaszek: Jeśli działasz etycznie, to nie masz z tego typu sytuacjami problemu, bowiem wszystko traktujesz zgodnie z klauzulą poufności. Pozostaje kwestia przekonania rozmówcy, że to pozostanie między wami. Klauzula poufności daje rozmówcom poczucie dbałości o zachowanie tajemnicy i bardzo pomaga budować odpowiednie relacje.

Marian Kulig: To jest „stały element gry”. Zwykle zachęcam osoby, z którymi rozmawiam, by udzielały również informacji „nieoficjalnych”, ale by jednocześnie zaznaczały, że to taka informacja. Wtedy nie używam ich wprost, ale stanowią one cenną sugestię do dalszych kierunków poszukiwań.

14. CZY KŁAMIESZ, ABY SKŁONIĆ ROZMÓWCĘ DO SZCZEROŚCI?

Janusz Brudecki: Nigdy. Kłamstwo zawsze wyjdzie na jaw. Wcześniej czy później. Nie warto ryzykować utraty reputacji. W końcu ona jest najważniejsza.

Janusz Grząsko: Nie ma powodu, by kłamać. Nigdy. I tego zawsze przestrzegam.

Monika Jurgielewicz-Wojtaszek: Nie, bowiem na kłamstwie nie można budować relacji współpracy czy też wiarygodności. Uważam, że dobrze podana intencja i przygotowanie do rozmowy oraz poznanie rozmówcy (zdobycie na jego temat różnych informacji) przed wywiadem doprowadzą do owej szczerości.

Marian Kulig: Nigdy. W pracy konsultanta obowiązuje *fair play*, zarówno w stosunku do klienta zlecającego proces, jak i osób w nim uczestniczących.

15. KIEDY ROZMÓWCY ROZCZAROWUJĄ?

Janusz Brudecki: Kiedyś myślałem, że gdy klient zbyt szczegółowo przygotowuje się do spotkania ze mną, gdy zasypuje mnie swoimi przemyśleniami, wnioskami czy wręcz żądaniami, to niweczy zaplanowany przeze mnie proces diagnozy. Po latach doszedłem jednak do wniosku, że to przecież element gry. Ktoś tak przygotowany jest albo perfekcjonistą, albo czegoś się boi. Perfekcjonista często chce po prostu pomóc. Teraz traktuję

każde tego typu zdarzenie jak wyzwanie. Dzięki temu nie ma u mnie rozczarowania, że trafiłem na nieodpowiedniego rozmówcę, na rozmówcę niebędącego w nastroju itd.

Janusz Grząsko: Kiedy, zamiast podawać konkretne informacje, zaczynają narzekać i tylko narzekać. Oczywiście, jest to też jakaś informacja, ale trzeba ją np. potraktować z dystansem, a na pewno potwierdzić.

Monika Jurgielewicz-Wojtaszek: Kiedy kłamią, oczernią innych i wybielają siebie. Gdy szukają winnych i karzą niewinnych, bo innych narzędzi nie znają, nie wierzą w nie lub sądzą, że tylko oni sami są nieomylni i wszystko wiedzą najlepiej. Rozczarowuje właściwie nie sam rozmówca, tylko jego postawa.

Marian Kulig: Nigdy. Nawet trudny rozmówca dostarcza cennych informacji.

16. CZY ZDARZYŁO SIĘ, ABY WYWIAD ZAKOŃCZYŁ SIĘ PRZEDWCZEŚNIE Z POWODU ZADANEGO PRZEZ CIEBIE PYTANIA?

Janusz Brudecki: Nie przypominam sobie, choć sztywność atmosfery w niektórych przypadkach istniała od początku lub pojawiała się w trakcie. Myślę, że raczej to osoba, z którą rozmawiam, nieoczekiwanie uświadamia sobie, że oto ma przed sobą człowieka, który nie tylko słucha, ale słyszy to, co jest mówione. Wówczas następuje usztywnienie związane z niepewnością, jak coś zostało zrozumiane przeze mnie. Gdy widzę tego typu usztywnienie, staram się wrócić do wcześniejszych kwestii i, parafrazując, wyjaśniam, jak je zrozumiałem. Często to pomaga.

Janusz Grząsko: Nie było takiej sytuacji. Zdarzało się, że rozmówca chwilę milcząc, zastanawiał się, czy może mi daną rzecz powiedzieć.

Monika Jurgielewicz-Wojtaszek: Nie i mam nadzieję, że tak pozostanie.

Marian Kulig: Nie, ale pewnie to jeszcze przede mną. Ten się nie myli, kto nic nie robi.

17. DENERWUJESZ SIĘ PRZED WYWIADEM?

Janusz Brudecki: Zawsze, przed każdym, choć nie jest to zdenerwowanie, które mnie usztywnia. Ot, eustres, który mnie mobilizuje.

Janusz Grząsko: Raczej nie, zastanawiam się tylko, czy uda mi się stworzyć przyjazną atmosferę i czy nie zapomniałem o jakiejś kwestii, o którą powinienem zapytać.

Monika Jurgielewicz-Wojtaszek: Denerwuję się, to zbyt mocne słowo. Powiedziałabym raczej, że mam tremę (podobną do tej, jaką odczuwa aktor przed wejściem na scenę), która mnie mobilizuje i ułatwia osiągnięcie maksymalnego poziomu skupienia na rozmówcy. Jak przestanę ować tremę odczuwać, to przestanę przeprowadzać wywiady, bo to będzie oznaczało, że popadam w rutynę.

Marian Kulig: Tyle, ile przed każdym spotkaniem z nowym rozmówcą.

18. CZY PODCZAS PROWADZENIA WYWIADÓW UCZYSZ SIĘ CZEGOŚ O SOBIE?

Janusz Brudecki: Koncentruję się przede wszystkim na kliencie i od niego się uczę czegoś o nim i jego organizacji, po zakończeniu rozmowy staram się mieć jednak przystawione pięć minut dla siebie. Wówczas dokonuję podsumowania rozmowy, jak i samooceny. To wymaga odpowiedniej dyscypliny, ale też jedynie tak mogę sam siebie zmobilizować do kontroli.

Janusz Grząsko: Każda rozmowa jest pouczająca. Przeprowadziłem już bardzo wiele różnych rozmów, choćby z racji mojego zawodu i przepracowanych lat. Czasami łapię się na tym, że wiem, jak się zachowa rozmówca, a często też co potrafi powiedzieć. To jest jednak moje założenie, z którym muszę walczyć i walczę.

Monika Jurgielewicz-Wojtaszek: Zawsze, bowiem moim zdaniem każde spotkanie człowieka czegoś nas uczy. Każdy człowiek jest dużą indywidualnością, z której można wiele wyczytać, który może nas inspirować, poszerzać nasze horyzonty, pozwala widzieć rutynowe aspekty danego tematu inaczej.

Marian Kulig: Oczywiście. Zwłaszcza o moich umiejętnościach komunikacyjnych i o tym, co powinienem poprawić w swoim działaniu.

19. TWOJE ULUBIONE PYTANIE, KTÓRE ZADAJESZ WSZYSTKIM ROZMÓWCOM.

Janusz Brudecki: Zawsze pytam o osobistą definicję sukcesu. W odniesieniu do życia osobistego i zawodowego osobno. Nie jest to łatwe, bo ludzie odbierają to jak ocenę umiejętności odnoszenia sukcesu. A mnie interesuje osobista motywacja, ten rodzaj wewnętrznej energii, która napędza danego człowieka.

Janusz Grząsko: Może nie wszystkim, ale często: „Co by Pan tu zmienił, gdyby był Pan szefem?”

Monika Jurgielewicz-Wojtaszek: „Dlaczego?” Zawsze otwiera nowe pokłady do dyskusji, które wiele wnoszą z punktu widzenia wykonywanego przeze mnie działania.

Marian Kulig: „Co najbardziej usprawniłoby/ułatwiłoby Pani/Pana pracę?”

20. ULUBIONE WSPOMNIENIE Z WYWIADÓW.

Janusz Brudecki: Wiele, o bardzo różnym zabarwieniu emocjonalnym. Na przykład rozmowa z Kierownikiem sprzedaży jednej z firm produkcyjnych, która zaczęła się od radosnego stwierdzenia Kierownika (ot, zamiast „dzień dobry”): „A! Kotlera⁸ to ja mam na półce w biurze i znam go, bo go stosuję na co dzień. Te cztery P i nie tylko”. Albo wielodniowe oczekiwanie na rozmowę z dyrektorem sprzedaży. Klasyczne biuro typu *open space* i Dyrektor tak zapracowany, że pomimo oczywistych korzyści z projektu identyfikacji potrzeb dla jego działu, nie chciał znaleźć czasu na rozmowę. W końcu wzięłem krzesło i siadłem przy wejściu do jego pokoju. Siedziałem tak ponad dwie godziny. I w końcu pojawiła się z jego strony zapowiedź piętnastominutowej rozmowy, która w rzeczywistości okazała się tak ciekawa dla obu stron, że trwała dwie i pół godziny! Nauczyło mnie to wytrwałości, pokory i konsekwencji w postępowaniu.

Janusz Grząsko: Bardziej zabawne niż szczególnie ulubione, np. kiedy rozmawiając z pracownikiem jednej firmy, po pół godzinie coś powiedziałem, podsumowując i mając zamiar zadać następne pytanie. I nagle słyszę przerażenie: „... a skąd Pan to wie?”. Moja odpowiedź brzmiała: „Powiedział mi to Pan 15 minut temu”. To pokazuje, że ludzie nie dość, iż często nie słuchają, co się do nich mówi, to jeszcze nie pamiętają, co mówią do nas.

⁸ Ph. Kotler, *Marketing. Analiza, planowanie, wdrażanie i kontrola*, tłum. z wyd. ósmego: Gebethner & Ska, Warszawa 1994.

Monika Jurgielewicz-Wojtaszek: Kwiaty od bardzo negatywnie nastawionego do wywiadu rozmówcy, które, jak to powiedział, są za umiejętność słuchania i słyszenia, a przy tym niewartościowania i nieoceniania.

Marian Kulig: W trakcie projektu w jednej z firm prowadziłem wywiady z pracownikami trzech zmian jednego z działów produkcyjnych (zadania pracowników w tym dziale to była dosyć ciężka i niewdzięczna praca, głównie fizyczna). Pracownicy dwóch zmian nie chcieli rozmawiać z konsultantami. Unikali rozmów, nie zwracali wypełnionych ankiet. Pracownicy trzeciej szeroko i otwarcie dzielili się swoimi opiniami i spostrzeżeniami, chętnie rozmawiali i wypełniali ankiety (nawet osoby wykonujące bardzo proste prace). Okazało się, że była to zasługa Kierownika tej zmiany, który, w przeciwieństwie do swoich kolegów, stosował delegujący styl zarządzania i na każdym kroku okazywał swoim podwładnym szacunek. Zobaczyłem wtedy w postaci wręcz klinicznej, jak dobry szef może wpływać na swoich pracowników, jak wielka jest rola odpowiedniego zarządzania.

Jak pokazują powyższe odpowiedzi, wiele kwestii postrzegamy bardzo podobnie. Pomimo że do naszego profesjonalizmu dochodziliśmy różnymi drogami, to doświadczenia nauczyły nas podobnych rzeczy, którymi tu się dzielimy.

STYLE W KOMUNIKACJI

Istnieją zasadniczo dwa podejścia do każdego problemu.

Po pierwsze, problem można rozwiązać. Taki wybór powoduje, że musimy zaabsorbować własne myśli i podjąć rzeczywiste działania, które być może zaangażują też inne osoby, a na pewno zaangażują zasoby. Istotna jest więc motywacja, dla której chcemy ten problem rozwiązać. Motywacja oznacza, że potrzebny jest bilans zysków i potencjalnych nakładów, a różnica musi być na korzyść zysków – choć niekoniecznie tylko tych materialnych. I nieważne, czy podejmowanie działań w kierunku rozwiązania problemu wynika z fanfaronady, jest marnotrawstwem czy działaniem na pokaz, albo zwykłym szpanem.

Po drugie, problem możemy zostawić samemu sobie i nie rozwiązywać go. Znowu istotny jest bilans. Czasem niepodejmowanie decyzji o rozwiązaniu wynika jednak ze zwykłego lenistwa, jest rodzajem ucieczki, asekuranctwem. Może wynikać z dbałości o reputację (strach przed podjęciem złych decyzji), chęci przeczekania (może samo się rozwiąże albo inni – mądrzejsi wymyślą), unikania zaangażowania, wątpliwości co do rezultatu działań. W każdym razie warto pamiętać, że istnieją te dwa rozwiązania, a nie jedno. Inaczej byłby to czysty determinizm.

Przy każdym podejmowaniu decyzji musimy mieć świadomość własnych ograniczeń – choćbyśmy byli najbardziej na świecie obiektywni (przynajmniej próbowali takimi być). W procesie myślowym, przy maksymalnym zaangażowaniu własnej dobrej woli, pojawia się wiele wyobrażeń, założeń, przypuszczeń, dociekań, mitów, niedokończonych przemysłań, jak i zwyczajnego chciejstwa. Dlatego potrzebne jest narzędzie, które w tym procesie uniezależni nas od naszych własnych ograniczeń. Narzędzie pozwalające położyć na jednej szali pozytywy, szanse, korzyści, zyski, a na drugiej negatywy, zagrożenia, straty i nakłady. Problemem zdiagnozowanym przez nas, trenerów w Szkole Trenerów, jest umiejętność

prowadzenia rozmów konsultingowych. Narzędziem, pomocnym przy późniejszym rozwiązaniu problemu może być analiza stylu komunikowania się: własnego i rozmówcy.

LIFO® (*LIFe Orientations*) to typologia powstała w 1967 r., wykorzystywana jako zorganizowane narzędzie wspierające rozwój organizacyjny i osobisty. Jednocześnie jest to metoda uczenia grupowego pomagająca ludziom uczyć się, jak się rozwijać. Wykorzystuje ona badanie reakcji innych osób, ich myśli i odczuć. Ze względu na brak szczególnej strukturyzacji zalicza się do dość trudnych metod, wymagających dużego zaangażowania, przy jednoczesnej pełnej kontroli procesu. Jej podstawy zostały opracowane przez dr Stuart Atkins wraz z dr Elias Porter na podstawie prac Ericha Fromma, Carla Rogersa i Abrahama Masłowa.

Metoda ta opiera się na niekrytykujących, łatwych do zaakceptowania interpretacjach zdarzeń, dających podstawy do wspólnej rozmowy o swoich mocnych stronach.

LIFO® opisuje preferencje, a nie zachowania. Jest to niezwykle ważne rozróżnienie, bowiem różnice w zachowaniu są w tej metodzie opisane ilościowo, a nie jakościowo. Nie ma więc odniesienia do wartościowania na dobre czy złe, słuszne lub niesłuszne, silne lub słabe. Jakościowe lub kategoriyczne sądy często prowadzą do negatywnego myślenia, które promuje konflikt, osłabia pracę zespołową, czyni ludzi mniej chętnymi do podejmowania zmian swoich zachowań.

LIFO® identyfikuje preferencje osób do stosowania czterech podstawowych stylów zachowań lub wzorów w komunikacji. Każdy używa wszystkich czterech podstawowych wzorców zachowań, ale w różnym stopniu. Spośród osób biorących udział w badaniach stylu komunikacji metodą LIFO®, 55% woli używać dwóch stylów regularnie, a 31% wykorzystuje trzy style. 5% korzysta ze wszystkich czterech stylów równie często. Z tego wynika, że tylko 9% osób preferuje użycie jednego stylu przez większość czasu.

LIFO® uczy umiejętności obserwowania i opisywania zachowań, przypisywania każdorazowo korzyści, jakie zostały zauważone. Uczy interpretacji zachowania jako postawy dominującej, wraz ze wskazaniem możliwości rozwojowych. Pomaga dostrzec i zrozumieć różnicę w działaniu w stresie i bez niego. Metoda ta może być wykorzystywana w coachingu indywidualnym, jak i grupowym, jako metoda wspomagania rozwoju osobowości.

STYLE W KOMUNIKACJI WG METODY LIFO® (WG E. BONNEAU 2009)

Analityk – styl zachowawczy, silny

Cechuje go rozsądek, rozważa, umiejętność analitycznego myślenia i stosowanie zasad logiki na każdym kroku. W trakcie konwersacji stawia na fakty, jasno sformułowane wnioski, logiczny wywód. Rozpraszają go luźne pogawędki, częste zmiany tematów. Analityk lubi być postrzegany jako wyrocznia, ekspert, osoba rozstrzygająca. Jest pewnym siebie pragmatykiem. Nie lubi natomiast być duszą towarzystwa, zabawiać go rozmową, tworzyć atmosfery luźnych pogaduszek. Unika też osobistych tematów, nie lubi introspekcji. Osoba preferująca tylko styl analityczny może być postrzegana jako chłodny, zdystansowany, mało elastyczny rozmówca pozbawiony emocji.

Doradca – styl wspomagający, ofiarowujący

Dobrotliwy idealista, ksiądz-sповідnik, który ma zawsze dobre rady, szczególnie dobrze spełnia się jako osoba podnosząca innych na duchu (motywator). Doradca ma

wartości, w które wierzy, i na ich podstawie stara się doradzać, dlatego ważne dla niego jest, aby jego rozmówcy akceptowali jego zasady i wartości. Umie słuchać i rozwijać rozmowę, pogłębiać temat. Na pierwszym miejscu stawia dobro osoby, której radzi. Nie promuje siebie, stara się być raczej drugoplanowym graczem. Lubi stałe długofalowe relacje i podtrzymywanie ich. Doradca wspiera się w działaniach i radach przykładami własnych i cudzych doświadczeń. To powoduje, że jeśli brak mu doświadczeń, jego rady mogą być nietrafione. Zbyt duża preferencja tego stylu może doprowadzić do zbudowania zbyt bliskich relacji interpersonalnych, co niekiedy przeszkadza we właściwym doradztwie. Ponadto preferencja do uważnego słuchania i podtrzymywania rozmowy prowadzi czasem do zbyt długich pogawędek, które mogą być nieefektywne.

Networker – styl dopasowujący, harmonizujący

Pragnie współpracy i dobrej atmosfery, dlatego chce rozumieć ludzi, z którymi się komunikuje. Rozmowa i uzyskana zgoda lub akceptacja w różnych kwestiach są dla niego źródłem przyjemności. Zręcznie dopasowuje się do różnych sytuacji. Jest idealnym kompanem zarówno na pogrzeb, jak i wesele. Nawiązywanie relacji i poznawanie ludzi sprawia mu radość. Zbytne dążenie do utrzymania odpowiedniej atmosfery w relacjach wiąże się jednak z nadmierną ugodowością, niepotrzebnymi kompromisami, uległością. Ważne jest bowiem dla niego zdanie innych. Skoncentrowanie się na tym stylu prowadzi do postrzegania networkera jako zbyt uległego, niemającego własnego zdania, a niekiedy wręcz jako chorągiewki na wietrze.

Przodownik – styl dysponujący, przejmujący

Realista i pragmatyk w jednym. Jest nastawiony na osiągnięcie celów, choćby były to nowe, trudne zadania. Nie boi się podejmowania nowych wyzwań. Chętnie bierze odpowiedzialność na siebie, szybko finalizuje sprawy. Konkretny i zdecydowany. Przeszkadza mu brak zdecydowania u innych, zbyt rozwlekane sprawy, zbyt drobiazgowy analiza problemów. To on kontroluje przebieg rozmowy, waży słowa. Słabością tego stylu jest zbyt szybkie dążenie do podjęcia ostatecznych decyzji.

Nauczenie się korzystania z właściwego stylu komunikowania w zależności od stylu prowadzenia rozmowy przez rozmówcę pozwala m.in. na:

1. Redukcję nieefektywnych zachowań i ukierunkowanie na efektywne strategie działania.
2. Poznanie własnych ograniczeń i wyzbycie się przeszkód w rozwoju osobistym.
3. Spojrzenie na siebie samego i lepsze zrozumienie czynników wpływających na własną komunikację i motywację do podejmowania działań.
4. Bardziej skuteczne radzenie sobie w sytuacjach trudnych.
5. Zwiększenie własnej skuteczności w wywieraniu wpływu, delegowaniu, planowaniu działań.
6. Budowanie zaufania i poczucia własnej wartości poprzez zrozumienie i docenianie stylu innych osób, ich mocnych stron i niepowtarzalności.
7. Unikanie nadużywania swoich najbardziej preferowanych mocnych stron, aby nie tracić czasu i energii na zachowania, które mają negatywny wpływ na innych.

8. Zwiększenie kreatywności poprzez spojrzenie z szerszej perspektywy na planowanie i rozwiązywanie problemów.
9. Bycie bardziej uniwersalnym w swoim podejściu do ludzi i problemów.
10. Bardziej skuteczne działania zmierzające do osiągnięcia porozumienia w stosunkach z ważnymi osobami w domu i w pracy.
11. Poprawę komunikacji z ludźmi, którzy różnią się od nas stylem, podejściem do sposobów komunikowania się z innymi.
12. Określenie mocnych stron zespołu.
13. Wykorzystanie różnic indywidualnych w celu zwiększenia stopnia zaangażowania.
14. Właściwą reakcją na działania nieefektywne w zespole, tak aby móc unikać marnotrawienia czasu i środków.
15. Zobaczenie przez zespół wszystkich stron problemów i nauczenie się podejmowania bezstronnych decyzji.

Erving Goffman w swojej książce napisanej w 1959 r. (w Polsce ukazała się dopiero 41 lat później!) pt. *Człowiek w teatrze życia codziennego* napisał, że „cały świat jest sceną, a wszyscy mężczyźni i kobiety – aktorami” (Goffman 2000). To motto powinno przyświecać każdemu, kto decyduje się na kontakt z klientem i zastanawia się, jaką rolę odegrać wobec niego. Jednocześnie dobrze jest pamiętać, że ów klient też odgrywa jakąś rolę. Style komunikacji wg metody LIFO[®] mogą nam jedynie pomóc w nawiązaniu właściwej relacji. Wiedza o stylach komunikacyjnych pomaga nawiązać i podtrzymać relację interpersonalną. Następnym pytaniem więc nie jest już: „Jak się komunikować?”, ale: „O co pytać?”.

PODSUMOWANIE

Rozmowa jest kluczowym narzędziem w pracy trenera-konsultanta. Szczególnie w trakcie identyfikacji i analizy potrzeb szkoleniowych, ale nie tylko. W powyższym przeglądzie staraliśmy się to uzasadnić i pokazać najważniejsze elementy, które decydują o jej jakości. Odżegnujemy się od sztywnej listy pytań, które należy zadać, ponieważ takiej listy w rzeczywistości nie ma. To konkretna sytuacja kształtuje zarówno rodzaj zadawanych pytań, jak i ich szczegółowość. Są jednak w procesie prowadzenia rozmów pewne zasady. Staraliśmy się je pokazać. Poniżej znajduje się krótkie zestawienie, mogące pomóc czytelnikowi w przygotowaniach do spotkania z klientem:

1. **Sprawdź, jaki masz styl komunikacji**, i zastanów się, który element może stanowić przeszkodę w skutecznym komunikowaniu się z rozmówcą reprezentującym inny (odmienny!) styl.
2. W trakcie rozmowy **diagnozuj styl komunikacji preferowany przez klienta** i dostosuj się do niego.
3. **Odpowiedz sobie na pytanie, w czym jesteś specjalistą**, abyś mógł w łatwy sposób uzasadnić rozmówcy swoją rolę i prawo do zadawania pytań.
4. **Zaopatr się w podpisaną przez kierownictwo organizacji klauzulę poufności**, aby mogła Cię wspierać w trudnych chwilach budowania atmosfery wzajemnego zaufania.

5. **Poproś przełożonego pracownika o wyznaczenie terminu spotkania.** Za jednym razem załatwisz sprawę komunikacji do kierownictwa (o zabranii pracownika na rozmowę, o oderwaniu go od jego codziennych obowiązków) i sprawdzisz komunikację pomiędzy nimi.
 6. **Idź na spotkanie z drugim trenerem-konsultantem.** Będzie on Twoimi uszami i pisarzem. Jednocześnie zapewnisz sobie kontrolę nad zakresem poruszanych tematów – kolega dopilnuje, abyś nie zapomniał o jakimś ważnym zagadnieniu.
 7. **Zadawaj pojedyncze pytania.** Zaczynij od ogólnych, a potem przejdź do szczegółowych. Nie zapomnij o powitaniu rozmówcy i „wstępie” – zbudowaniu klimatu rozmowy.
 8. **Słuchaj i nie pouczaj.** Mów tak, aby podtrzymać rozmowę, i daj szansę klientowi powiedzieć to, o co go prosiłeś, zadając pytanie.
 9. **Parafrazuj, parafrazuj, parafrazuj.** Klient musi mieć pewność, że go dobrze zrozumiałeś.
 10. **Nie przysłuchuj, a rozmawiaj.** W trakcie całej rozmowy należy dbać o jej klimat. Nie tylko na początku.
 11. **Nie zdzieraj z rozmówcy ostatniej koszuli.** Daj mu szansę wyjść z twarzą. Nawet w sprawach trudnych dla klienta staraj się nie naciskać, a pokazuj pozytyw tego, że będziesz mógł skorzystać z przekazywanej Ci poufnej wiedzy.
 12. **Proś o to, co uznajesz za konieczne,** a nie o wszystko, o czym pomyślisz. Jedną z najważniejszych umiejętności jest umiejętność samoograniczenia. Wbrew pozorom, nadmiar informacji szkodzi. Jest zbyt techniczny, bo zabiera zbyt dużo czasu.
 13. **Stosuj techniki skutecznego wywierania wpływu,** ale czynń to w taki sposób, aby nikt nie miał poczucia, że jest manipulowany. Taki zarzut spowoduje zbudowanie muru niechęci, zamiast mostu do porozumienia.
 14. **Pamiętaj o uprzejmym zakończeniu i podziękowaniu za poświęcony czas.**
- Mamy nadzieję, że powyższa lista wskazówek pomoże czytelnikowi wypracować u siebie umiejętność skutecznego prowadzenia rozmowy konsultingowej – rozmowy diagnozującej potrzeby klienta. Bo przecież to jego dobro jest najważniejsze.

LITERATURA

- 📖 Bonneau E., 2009, *Sztuka konwersacji, czyli jak przerwać niezręczną ciszę*, Wydawnictwo RM, Warszawa.
- 📖 Drucker P. F., 1994, *Praktyka zarządzania. Nowoczesność*, Wydawnictwo AE w Krakowie, Kraków.
- 📖 Dziewanowski K., 1996, *Brzemień białego człowieka. Jak zbudowano Imperium Brytyjskie*, Oficyna Wydawnicza Rytm, Warszawa.
- 📖 Fesnak A., 1998, *Szkolenie sprzedawców ubezpieczeń*, Poltext, Warszawa.
- 📖 Goffman E., 2000, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Wydawnictwo KR, Warszawa.
- 📖 Grobel L., 2006, *Sztuka wywiadu. Lekcje mistrza*, Wydawnictwo Wojciech Marzec, Warszawa.

- ☞ Jarmuż S., Witkowski T., 2004, *Podręcznik trenera. Praktyka prowadzenia szkoleń*, Moderator, Wrocław.
- ☞ de Jong P., Berg I. K., 2007, *Rozmowy o rozwiązaniach. Podręcznik dla trenerów*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- ☞ Lusch R. F., Harvey M., Speier C., 1998, *ROI: the building blocks for successful global organizations in the 21st Century*, „European Management Journal” vol. 16, no. 6, 714-728.
- ☞ Łaguna M., 2003, *Szkolenia*, GWP, Gdańsk.
- ☞ Markham C., 1997, *Konsulting dla menedżerów*, Fundacja Rozwoju Rachunkowości w Polsce, Warszawa.
- ☞ Nees D. B., Greiner L. E., 1985, *Seeing behind the look-alike management consultants*, „Organizational Dynamics”, Winter, s. 68-79.
- ☞ Siegl J. G., Shim J. K., Hartman S. W., 1997, *Przewodnik po finansach*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- ☞ Sloman M., 1997, *Strategia szkolenia pracowników*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- ☞ Turner, A. N., 1982, *Consulting is more than giving advice*, „Harvard Business Review”, September-October, 120-129.
- ☞ www.gestalt.haller.krakow.pl [9 listopada 2009]



PROJEKTOWANIE SZKOLENIA W ASPEKTCIE FORMUŁOWANIA CELÓW ORAZ METOD I FORM ICH REALIZACJI

WOJCIECH F. SZYMCZAK

WPROWADZENIE

Z bardzo obszernego zagadnienia, jakim jest projektowanie, wyłoniono i opisano w tym artykule tylko dwa aspekty: formułowanie celów oraz zestawienie ilościowe metod i form szkoleniowych. Są to kluczowe zagadnienia wpływające na efektywność szkolenia. Do pozostałych – równie ważnych, choć nieomówionych w niniejszym opracowaniu – można zaliczyć: sposoby uczenia się dorosłych, analizę stylów uczenia się, logistykę szkolenia, tworzenie harmonogramów, planów i notatek trenerskich.

Celem artykułu jest ukazanie znaczenia dobrze sformułowanych celów szkoleniowych w realizacji założeń i celów zleceniodawców. Ważne jest odpowiednie sformułowanie celów z wykorzystaniem zwrotów adekwatnych do poziomu wiedzy, umiejętności i postaw. Później można decydować, jakimi metodami i formami realizowane będą poszczególne cele. Stąd zestawienie metod i form – pierwsze tego typu i w takiej liczbie – wypracowanych przez grupy szkoleniowe w projekcie Szkoły Trenerów Zarządzania MATRIK pt. „Profesjonalny Trener – rozwój warsztatu szkoleniowego”.

Artykuł składa się z dwóch zasadniczych części. W pierwszej zawarto specyfikację celów i przyjrano się im przy wykorzystaniu analizy SMART. Następnie przeanalizowano sześć przykładowych programów szkoleniowych z wybranymi fragmentami dotyczącymi celów szkoleniowych (analizowane są zapisy i konsekwencje zapisów poszczególnych celów, realność ich wykonania, jednoznaczność zapisów oraz semantyka znaczeniowa poszczególnych kluczowych słów określających cele).

W drugiej części przedstawiono metody i formy szkoleniowe wyliczone przez cztery grupy szkoleniowe biorące udział w projekcie Szkoły Trenerów Zarządzania MATRIK pt. „Profesjonalny Trener – rozwój warsztatu szkoleniowego”. Jest to pierwsze tego typu

wyliczenie z uwzględnieniem wyników prac wszystkich grup razem i podziałem na metody, formy oraz narzędzia. Przyjrzano się też kryteriom doboru metod i form szkoleniowych do realizowania określonych celów szkoleniowych.

PROJEKTOWANIE SZKOLENIA W ASPEKcie FORMUŁOWANIA CELÓW

Projektowanie szkolenia jest drugim etapem po identyfikacji potrzeb szkoleniowych występującym w cyklu szkoleniowym. Przystępując do projektowania szkolenia, już po przeprowadzonej identyfikacji oraz analizie potrzeb szkoleniowych, przystępujemy do formułowania celów szkoleniowych. Decydujemy i określamy, co chcemy osiągnąć, dlaczego to jest ważne oraz pod jakimi warunkami (grupa, formy, zaplecze, logistyka, czas szkolenia). Istnieje kilka czynników wpływających na formułowanie celów szkoleniowych:

- właściwie sformułowane cele szkoleniowe pomagają w zaprojektowaniu logicznej sekwencji działań szkoleniowych;
- na podstawie projektowania odbywa się szkolenie (podczas prowadzenia szkolenia cele szkoleniowe pozwalają skupić uwagę nie na treści szkolenia, ale na uczestnikach oraz zapewniają prowadzącemu elastyczność realizacji);
- w projektowaniu uwzględniamy elementy ewaluacji. Stąd cele szkoleniowe są również podstawą do oceny rezultatów szkolenia (walidacja szkolenia).

W identyfikacji i analizie potrzeb szkoleniowych uwzględniamy trzy obszary: organizację, zadanie dla działu czy zespołu oraz jednostkę. Tę metodologię pracy obecną w idei Szkoły Trenerów MATRIK zaczerpnięto z poziomów analizy organizacji i planowania ewaluacji wg Donalda Kirkpatricka (Kirkpatrick 2006). Jest ona dla trenerów-konsultantów bardzo użyteczna. Wskazuje na obszar główny, czyli organizację, i schodzi niżej przez dział/zespół, czyli zadania, do poziomu potrzeb jednostki, a więc do celów i potrzeb każdego uczestnika procesu szkoleniowego.

Innymi obszarami, które mogą być brane pod uwagę przy analizie i identyfikacji potrzeb organizacyjnych, a następnie wyłonieniu z nich potrzeb szkoleniowych, są obszary zmian w organizacjach (Clarke 2001) analizowane przy fuzjach i przejęciach. Wykracza to poza materiał prezentowany w szkole trenerów, jednak jest to jedna z opcji do rozważenia. Można przyrzeć się działaniom organizacji i zwrócić uwagę na działania szkoleniowe, które występują przy scharakteryzowanych obszarach.

Obszar strategii firmy oznacza modyfikację i dostosowanie zasadniczego sposobu działania organizacji w otoczeniu. Prócz zorganizowania sesji strategicznych i rozwojowych dla zarządu można tu również wpływać poprzez szkolenia na działanie poszczególnych osób i działów w otoczeniu organizacji (np. handlowcy, przedstawiciele handlowi, działy PR i marketingu).

Obszar ludzki zogniskowany jest na konieczności zmiany stylu kierowania i dostosowania do sytuacji w zmianie oraz na zmianach w kompetencjach pożądanym przy realizacji zadań. W tym obszarze mogą zostać ujawnione nowe luki kompetencyjne u pracowników i menadżerów. Występuje tu również czynnik dopasowania kultury organizacyjnej

do sytuacji zmiany. Tak więc jest tu dużo możliwości zaangażowania szkoleniowego i realizacji programów rozwojowych. Ostateczne dobre ich zdiagnozowanie będzie punktem wyjścia do określenia celów szkoleniowych, realizowanych następnie w czasie szkoleń.

Obszar strukturalny

- ☒ Zmiany w zakresie kontroli i odpowiedzialności jednostek organizacyjnych (zespołów projektowych, działów, oddziałów, innych) i pracowników na poszczególnych stanowiskach.
- ☒ Konieczność modyfikowania i dostosowania do nowej sytuacji istniejącej struktury jednostek organizacyjnych.

Obszar systemowy

- ☒ Sprawdzanie adekwatności do nowej sytuacji w zmianie systemów: oceniania, zarządzania operacyjnego, wynagradzania, motywowania, komunikowania, kontrolowania jakości produkcji.

Obszar technologiczny

- ☒ Konieczność zmiany technologii produkcji (firmy produkcyjne).
- ☒ Modernizacja struktury i parametrów technicznych sieci informatycznej (np. zmiana oprogramowania).
- ☒ Zweryfikowanie funkcjonujących w organizacji zasobów technicznych (czy sprawdzają się w nowej sytuacji zmiany, czy spełniają oczekiwania użytkowników).

Do projektowania szkolenia można podejść, uwzględniając – prócz modelowych założeń D. Kirkpatricka – również inne założenia, w tym prezentowany model zmiany w organizacji wg L. Clarke. W każdym jednak wypadku warto zawsze zadawać pytania dotyczące stawiania celów: po co jest szkolenie? jaką ma przynieść korzyść organizacji (działowi, jednostce)? co ma być rezultatem szkolenia w obszarze wiedzy, umiejętności i postaw?

CELE SZKOLENIOWE, CELE PRACY ORAZ CELE UCZENIA SIĘ

Przyjrzyjmy się użytecznemu dla trenerów modelowi D. Kirkpatricka w aspekcie formułowania celów szkoleniowych. Z założenia (poziomy D. Kirkpatricka) powinny mieć ścisły związek z celami określonymi dla całej organizacji – działu i poszczególnych stanowisk pracy. Menadżer zainteresowany jest głównie skutkami oddziaływań szkoleniowych po szkoleniu, na stanowisku pracy. Potrzeby i problemy, z których to wynika, oczywiście określa się na etapie identyfikacji potrzeb. W praktycznym ujęciu charakteryzuje się cele na trzech poziomach:

1. Poziom organizacyjny – analiza organizacji w zakresie kultury organizacji pozwala nam zapoznać się ze strategią organizacji, jej misją i strukturą oraz panującą tam kulturą organizacyjną. Dzięki tym informacjom proponowane przez nas szkolenia uwzględniają powyższe elementy i są do nich całkowicie dostosowane. Jeśli tu będziemy się zajmować i ustalać cele szkoleniowe, to będą to w większości zadania do zrealizowania w formie chociażby warsztatów strategicznych.

2. Poziom zadaniowy – analiza zadań i obowiązków pracownika czy uczestnika szkolenia pozwala nam się zapoznać z konkretnymi zadaniami wykonywanymi przez poszczególnych uczestników szkolenia. Dzięki porównaniom standardowych wymagań stanowiska pracy z rzeczywistymi kwalifikacjami otrzymujemy różnice (luki). W toku późniejszych sesji szkoleniowych będą one likwidowane bądź dostosowywane do nowej sytuacji (np. w zmianie). To właśnie tu określa się cele szkoleniowe, które mają te luki uzupełnić i podnieść poziom kompetencyjny do wykonywania danych zadań. Tu również planuje się cele do realizacji na etapie ewaluacji całego projektu.
3. Poziom indywidualny – analiza osobowa umożliwi nam zapoznanie się z oceną wyników pracy osiąganą przez uczestnika szkolenia oraz określenie składników potencjału pracy, który rozwijany jest podczas szkolenia tak, aby zapewnić optymalny wzrost efektywności pracy. Stawiamy cele szkoleniowe, dbając o rozwój indywidualny uczestników szkolenia. Czynnikiem, który należy wziąć pod uwagę, projektując szkolenie, jest poziom doświadczeń, wiedzy i postaw wnoszonych przez indywidualnego uczestnika na szkolenie.

Określone na trzech poziomach problemy będzie można przeformułować w cele szkoleniowe. By tego dokonać, należy przejść do kolejnego etapu zbliżającego nas do celów szkoleniowych, a więc do zdiagnozowania oceny poszczególnych składowych kompetencyjnych, czyli:

- **oceny zasobu wiedzy teoretycznej** umożliwiającej rozumienie funkcjonowania organizacji, podbudowującej wykonywanie zadań i czynności zawodowych oraz pozwalającej właściwie funkcjonować w systemie społecznym przedsiębiorstwa – określamy tu cele dotyczące wiedzy;
- **oceny umiejętności praktycznych** i nawyków prawidłowego wykonywania zadań zawodowych, komunikowania się ze współpracownikami, działania w zespole – określamy tu cele umiejętnościowe;
- **oceny postaw w stosunku do firmy**, identyfikacji z jej celami, wiązania własnych perspektyw z przyszłością firmy oraz oceny poglądów i przekonań dotyczących własnej pracy, firmy, współpracowników, klientów, podwładnych, kierownictwa – określamy tu cele dotyczące postaw.

Trzy kategorie wymienione powyżej wskazują na obszary dotyczące rozwoju kompetencji uczącego się, czyli wiedzy, umiejętności i postaw. Formułowane w wymienionych obszarach cele są celami szczegółowymi, podrzędnymi do ogólnych celów szkoleniowych. Inaczej rzecz ujmując, oczekiwane rezultaty szkolenia dla indywidualnego uczestnika opisujemy poprzez cele, które formułujemy na dwóch poziomach ogólności:

1. Wyższy poziom – ogólne **cele szkoleniowe**: wyraźnie sformułowane stwierdzenia opisujące to, co szkolenie ma wnieść w rozwój uczestnika i organizacji. Ten cel formułowany jest na poziomie ogólnym.
2. Niższy poziom – **cele szczegółowe**, które jasno stwierdzają na trzech poziomach kompetencyjnych, co uczestnik będzie w stanie zrobić (aspekt umiejętności), co będzie wiedział (aspekt wiedzy) i jakie będzie jego nastawienie i postawa (aspekt postawy) na zakończenie poszczególnych sesji szkoleniowych.

FORMUŁOWANIE CELÓW SZKOLENIOWYCH – SMART

Każdy z celów, przede wszystkim szczegółowych, powinien być sprawdzony pod względem poprawności jego sformułowania. Dla przypomnienia: takim narzędziem – dobrze znanym i stosowanym przez trenerów – jest analiza SMART. Należy zatem sprawdzić, czy cel jest:

- S** – szczegółowy („specyficzny”, czyli określony dla danej grupy ćwiczącej; inne cele dla sprzedawców, inne dla menadżerów);
- M** – mierzalny (określający sposoby stwierdzenia, że cel został na szkoleniu zrealizowany, a więc wiadomo, po czym poznamy, że cel został osiągnięty);
- A** – akceptowany (zaakceptowany przez uczestników, co jest jednym z podstawowych warunków właściwego procesu dydaktycznego);
- R** – realistyczny (przy założeniach logistycznych, czyli określonej liczbie godzin i osób cele powinny być do osiągnięcia, powinny się „zmieścić” w tym czasie szkolenia);
- T** – terminowy (określony w czasie przewidzianym na szkolenie, tj. w ciągu jednego, dwóch czy trzech dni szkoleniowych; ta kategoria jest sprzęgnięta z R – realizacyjnością celu).

Każdy cel musi być opisany w wymienionych kategoriach szkoleniowych. Szczególnie ważne są zapisy na wcześniej wspomnianych poziomach kompetencyjnych wiedzy, umiejętności i postaw. Z tego trener jest rozliczany. Powtarzamy to wielokrotnie jak mantrę, że dla nas trenerów właśnie zapisy celów na tych trzech poziomach są podstawą ich dobrego zdefiniowania.

Ważne jest, aby przy formułowaniu celów poszczególne działania opisywać jasno i jednoznacznie, tak aby nie zostawiać miejsca do dowolnej interpretacji. W przypadku szkoleń zarządzania często trudno określić cele w kategoriach behawioralnych – zwłaszcza jeżeli chcemy pracować nad zmianą postaw czy motywacji. Dotyczy to chociażby szkoleń ze zmiany lub w organizacjach będących w zmianie. Zawsze należy jednak dążyć do jednoznaczności i dookreślenia, co rozumiemy przez dane pojęcie. Pomaga to zainteresowanym stronom w uzgodnieniu oczekiwań oraz w zaplanowaniu narzędzi ewaluacyjnych.

ANALIZA ZAPISÓW CELÓW SZKOLENIOWYCH

Zanalizujmy w takim razie zapisy przykładowych celów. Poniżej znajduje się sześć przykładów zapisów celów ze szkoleń odbytych w różnych organizacjach. Do każdego z przykładów został dopisany komentarz zwracający uwagę na ważne kwestie dotyczące konsekwencji umieszczenia takich właśnie zapisów. Skupiamy się tu na samych zapisach celów i ich skutków dla prowadzenia szkolenia. Pominięto tu cały aspekt przeprowadzenia identyfikacji i analizy potrzeb szkoleniowych, gdyż taka analiza przekraczałaby objętość niniejszego tekstu. Skupiono się wyłącznie na zapisach przy założeniu, że identyfikacja potrzeb szkoleniowych została przeprowadzona właściwie. Przy poniższych zapisach celów wskazane jest zwrócenie uwagi:

- jakie mogą być konsekwencje tego typu zapisów dla trenera i samej organizacji?
- jakich obszarów dotyczą zapisane cele (wiedza, umiejętności, postawy)?

- czy cele są wynikowe i procesowe, i co to oznacza dla samego szkolenia?
- na jakiej podstawie możemy stwierdzić, że są to cele mierzalne?
- czy są one realne do osiągnięcia (zakładamy, że szkolenia są 2-3 dniowe)?

W przedstawionych zapisach tematów i celów szkoleń podkreśliśmy zapisy świadczące o głównym przesłaniu szkolenia (np. po szkoleniu uczestnik będzie wiedział, będzie umiał...).

1. JAK ZWALNIAĆ PRACOWNIKÓW?

Warsztat przygotowujący do przeprowadzenia rozmowy ze zwalnianym pracownikiem.

Cele szkolenia. Poznanie zasad nowoczesnego, humanitarnego podejścia do procesu zwalniania pracowników, aby uniknąć prawnych i psychologicznych konsekwencji nieprawidłowo przeprowadzonego zwolnienia. Po szkoleniu uczestnik będzie wiedział:

- co warto wiedzieć o społecznych i psychologicznych konsekwencjach zwolnień;
- co należy wiedzieć o skutkach prawnych i organizacyjnych zwolnień;
- jak komunikować się w firmie podczas procesu zwalniania;
- jak korzystnie przedstawić oferowany pakiet;
- czy i dlaczego należy przeprowadzać rozmowę końcową ze zwalnianym pracownikiem;
- jaka jest rola kierownika podczas końcowej rozmowy – z perspektywy organizacyjnej i psychologicznej;
- w jakich warunkach przeprowadzać końcową rozmowę ze zwalnianym pracownikiem (kto, co, gdzie, kiedy, jak);
- jaki jest dobry scenariusz końcowej rozmowy;
- jak sobie radzić ze stresem własnym i pracownika podczas procesu zwolnień.

Komentarz: Szkolenie prawdopodobnie jest nastawione na wiedzę. Nie wiadomo, czy coś będzie ćwiczone, gdyż z celu i zapisu, że „uczestnik będzie wiedział” to nie wynika. Z niektórych zapisów można wnioskować, iż pod pojęciem wiedzy kryją się też umiejętności ćwiczone na szkoleniu. Zapis „będzie wiedział, jak komunikować się w firmie podczas procesu zwalniania”, czy też „jak korzystnie przedstawić oferowany pakiet”, nie wyjaśnia nam, czy osoba zapozna się i będzie wiedziała, czy też konsekwencją tego będzie umiejętność komunikowania i przedstawiania oferowanego pakietu. Stąd taki zapis nie oddaje idei samego przesłania celu, gdyż nie wiemy, czy osoba pozna zasady komunikowania, czy też je przećwiczy. Być może zaplanowano kolejne szkolenie, podczas którego pozyskana wiedza zostanie sprawdzana. Jeśli natomiast jest to tylko pojedyncze szkolenie bez kontynuacji, to może być ono niepełne. Traktować je wówczas możemy jako szkolenie zapoznające z tematem lub wprowadzające w dane zagadnienia.

2. MOWA CIAŁA – UŚWIADOMIENIE ZNACZENIA PRZEKAZU POZAWERBALNEGO I ZBUDOWANIE ŚWIADOMOŚCI WŁASNYCH NAWYKÓW.

Cele szkolenia. Po zakończeniu szkolenia uczestnik będzie:

- znał podstawy komunikacji niewerbalnej;
- świadomy wartości własnego przekazu pozawerbalnego w komunikacji międzyludzkiej;

- umiał świadomie wzmacniać przekaz słowny mową ciała;
- znał zasady wykorzystywania przestrzeni w różnych sytuacjach życiowych;
- umiał zinterpretować sygnały mowy ciała rozmówcy.

Komentarz: Zapis, że po szkoleniu „uczestnik będzie” otwiera możliwości formułowania celów na trzech płaszczyznach, co zostało wykorzystane w analizowanym przykładzie. Sformułowanie „uczestnik będzie znał” wskazuje nam wiedzę. W wiedзовym aspekcie zapis „będzie znał podstawy komunikacji werbalnej” jest za ogólny i bardzo rozległy, obejmujący wiele kwestii. Stąd warto wymienić w zapisach celów szkolenia, jakie wybrane aspekty komunikacji niewerbalnej będą omawiane. Również zapis dotyczący znajomości zasad wykorzystania przestrzeni w różnych sytuacjach życiowych daje asumpt do różnego zastosowania tej wiedzy. Czy to będzie w kontekście pracy (bo tak to szkolnie zostało przygotowane), czy w kontekście prywatnym, rodzinnym? Tego nie wiemy, gdyż są to wg zapisu „różne sytuacje życiowe”.

W obszarze umiejętności mamy dwa zapisy celów zaczynających się od „będzie umiał”. W założeniu, oczywiście, może to być kontynuacja wątku dotyczącego wiedzy, ale też mogą to być umiejętności użyte i wyuczone do zastosowania praktycznego w sytuacjach zawodowych. Zwrócenia uwagi wymaga też jeszcze jedna konsekwencja zapisów „wiedział” i „umiał”. Otóż są to zapisy celów wynikowych, co implikuje zastosowanie metod ewaluacyjnych mierzących opanowanie materiału i stwierdzenie, że uczestnicy szkolenia posiadli daną wiedzę oraz że umieją coś wykonywać.

W obszarze postaw mamy zapis „będzie świadomy”. Praca w tym obszarze jest zawsze dużym wyzwaniem dla trenera prowadzącego. Tu jest to uwypuklone, ponieważ stwierdzenie „będzie świadomy” wymusza pewien stopień odpowiedzialności ze strony trenera prowadzącego. Rezultatem szkolenia powinno być – przy takim zapisie – określenie, że uczestnicy są „świadomi wartości własnego przekazu”. Warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden zapis, który z natury dotyczy umiejętności, jednak w ostateczności może również dotyczyć postawy: „będzie umiał świadomie wzmacniać przekaz słowny mową ciała”. Słowo „świadomie” może wskazywać, że umiejętności nie będą tylko techniczne, ale że będą świadomie wykorzystywane, a określenie „świadomy” dotyczy tu również obszaru postawy.

3. MOTYWOWANIE PRACOWNIKÓW.

Cele szkolenia. W trakcie szkolenia uczestnik pozna i zrozumie:

- istotę i potrzebę motywowania pracowników;
- najczęstsze czynniki motywujące pracowników;
- różnice pomiędzy:
 - manipulacją a motywacją,
 - motywacją a motywowaniem;
- podejście do motywowania jako ciągłego procesu;
- popularne strategie motywowania – historię i współczesność;
- rolę systemów nagradzania w procesie motywowania i ich wpływ na wzrost motywacji;
- nagradzanie/motywowanie finansowe,

- nagradzanie/motywowanie pozafinansowe;
- koncepcję wzmocnienia w procesie motywowania.

Komentarz: Możemy przypuszczać, że szkolenie z motywowania pracowników będzie skuteczne i efektywne, skoro w założeniach stawianych celów jest określenie, iż „uczestnik pozna i zrozumie”. Sformułowania te bardziej dotyczą aspektów wiedzy oraz (po części) postaw. Może na to wskazywać semantyka słowa „zrozumie”, gdyż prócz wymiaru wiedzy, by coś pojąć, by coś zrozumieć, może również oznaczać, że ktoś sobie coś uświadomi (wreszcie zrozumie), wyciągnie wnioski lub też zda sobie z czegoś sprawę. Nie wiemy, czy uczestnicy coś będą ćwiczyli, trenowali. Zastanawiające jest rozróżnienie pomiędzy motywacją a motywowaniem, skoro motywowanie (wg *Słownika języka polskiego*) to rzeczownik pochodzący od słowa motywować.

4. PRZYWÓDZTWO A ZARZĄDZANIE.

Cele szkolenia. Uczestnik po zakończeniu szkolenia będzie:

- znał podstawowe cechy swojej osobowości;
- potrafił rozwijać w sobie cechy przywódcze;
- rozumiał różnicę pomiędzy menadżerem a liderem;
- potrafił skutecznie komunikować się z zespołem i współpracownikami;
- potrafił skutecznie rozwiązywać problemy;
- umiał przeprowadzić skuteczną argumentację i wpływać na innych, w tym motywować;
- rozumiał, jak mogą postrzegać go inni i dlaczego;
- umiał budować i rozwijać własną wiarygodność i autorytet;
- umiał zdefiniować poszczególne typy osobowości wśród współpracowników i przydzielać zadania zgodne z osobowością.

Komentarz: Abstrahując od tematu „Przywództwo a zarządzanie”, które jest bardziej tytułem książki i przedmiotem rozleglejszych studiów niż tematem na dwu-trzydniowe szkolenie, to same zapisy, że uczestnik szkolenia „będzie...”, ponownie otwierają furtkę do poruszania się po trzech wymiarach kompetencyjnych: wiedzy, umiejętności i postaw. Czy to szkolenie w zapisach celów odzwierciedla te trzy wymiary?

Cele szkoleniowe dotyczące wiedzy możemy odczytać z zapisów „będzie znał”, „będzie rozumiał”. Pośrednio w niektórych celach umiejętnościowych zawarte są pierwiastki odnoszące się do wiedzy, gdyż np. nie da się osiągnąć tego, że uczestnik „będzie potrafił skutecznie rozwiązywać problemy”, jeśli nie zapozna się on (przykładowo) z typologią czy rodzajami problemów i z różnymi (dwoma, trzema) sposobami ich rozwiązywania. Podobne założenia prawdopodobnie możemy przyjąć przy zapisach, iż „uczestnik będzie umiał budować i rozwijać własną wiarygodność i autorytet”, czy też „umiał zdefiniować poszczególne typy osobowości wśród współpracowników i przydzielać zadania zgodne z osobowością”. Ten ostatni zapis nie jest jednoznacznym zapisem celu, ponieważ gdy się mu przyjrzymy, to odkryjemy w nim dwa różne cele. Pierwszym jest umiejętność zdefiniowania typów osobowości, a drugim celem – innym, choć łączącym się z pierwszym – umiejętność przydzielania zadań zgodnie z osobowością. Cele powinny być jednoznacznie określone i zapisane, by nie było dylematu, która część celu składającego się

z dwóch pomniejszych celów akurat jest realizowana przez prowadzącego i czy będzie on rozliczany z części pierwszej czy drugiej tego zapisu.

W wymiarze postaw możemy wnioskować, że zapis „rozumie” dotyczący samej wiedzy, wyciągania z czegoś wniosków i interpretowania czegoś, dotyczy też postawy (uświadomić sobie coś, zdawać sobie sprawę z czegoś).

Można też zastanowić się nad zapisem: „uczestnik będzie potrafił skutecznie (1. komunikować się z zespołem i współpracownikami, 2. rozwiązywać problemy)”. Pytanie, które tu można postawić, to: w jaki sposób po zakończeniu szkolenia (jak to zapowiedziano w zapisie celów szkolenia) będzie można stwierdzić, że osoby skutecznie coś wykonują? Co oznacza „skutecznie”? Czy radzą sobie z czymś w czasie realizacji swoich zadań? Czy można będzie to zaobserwować i stwierdzić?

5. JAK ROZUMIEĆ I WYKORZYSTYWAĆ MECHANIZMY PROCESU GRUPOWEGO W PROWADZENIU ZEBRAŃ I SZKOLEŃ DLA CAŁEGO ZESPOŁU?

Zajęcia pogłębiają umiejętność obserwacji i rozumienia zjawisk grupowych oraz wykorzystywania tego w planowaniu pracy grupy.

Cele szkolenia. Uczestnik będzie:

- potrafił rozpoznawać aktualną fazę rozwoju zespołu;
- rozumiał prawdziwe źródła trudnych zachowań;
- umiał korzystać z kilkudziesięciu narzędzi konstruktywnego reagowania na zachowania członków zespołu i prowadzenia ich do wykorzystania własnych możliwości.

Komentarz: W zapisie widać, że tytuł szkolenia („Jak rozumieć i wykorzystywać mechanizmy procesu grupowego w prowadzeniu zebrań i szkoleń dla całego zespołu?”) jest oddzielony od zapisu, umieszczonego pod tytułem („Zajęcia pogłębiają umiejętność obserwacji i rozumienia zjawisk grupowych oraz wykorzystywania tego w planowaniu pracy grupy”). Teoretycznie przyglądając się zapisowi celów, czyli temu, co uczestnik będzie potrafił, rozumiał, umiał, można odnieść wrażenie, iż jest to bardzo krótki zapis celów szkoleniowych. Pierwszy cel: „uczestnik będzie potrafił rozpoznawać aktualną fazę rozwoju zespołu” zakłada wprawność, czyli umiejętność rozpoznania faz. By jednak to zrobić, trzeba zapoznać uczestnika z tymi fazami, chyba że zakładamy, iż wiedzę tę posiadał on już wcześniej.

Drugi cel („będzie rozumiał prawdziwe źródła trudnych zachowań”) dotyczy wiedzy, ale jednocześnie może dotyczyć też postaw, gdy uczący się zda sobie sprawę, lub też uświadomi sobie, źródła trudnych zachowań.

Na uwagę zasługuje zapis trzeciego celu, który okazuje się bardzo pojemny. Wynika to ze stwierdzenia, że „uczestnik będzie umiał korzystać z kilkudziesięciu narzędzi konstruktywnego reagowania na zachowania członków zespołu i prowadzenia ich do wykorzystania własnych możliwości”. Co to oznacza w praktyce szkolenia dwu-, trzydniowego? Na pewno zapoznanie z kilkudziesięcioma – czyli od dwudziestu do dziewięćdziesięciu dziewięciu – narzędziami konstruktywnego reagowania na zachowania członków zespołu oraz nabycie umiejętności prowadzenia ich do wykorzystania własnych możliwości. Sam zapis celu nie jest do końca zrozumiały, szczególnie we fragmencie o „prowadzeniu

ich do wykorzystania własnych możliwości”. Jak to rozumieć? Co oznacza ta wielość narzędzi? Co oznacza konstruktywne reagowanie? O jakich zachowaniach członków zespołu jest mowa? Co oznacza „jednoczesne prowadzenie ich do wykorzystania własnych możliwości”? Być może zostało to ustalone ze zleceniodawcą na etapie identyfikacji potrzeb. Nawet jeśli, to liczba kilkudziesięciu narzędzi konstruktywnego reagowania robi wrażenie, bo to zadanie, które da się zrealizować nie na dwu-, trzydniowym szkoleniu, ale podczas całego cyklu szkoleń. Można sobie tylko wyobrazić, ile czasu potrzeba na zrealizowanie tego celu, który nie polega tylko na zapoznaniu się z narzędziami, ale na tym, iż „uczestnik będzie umiał”.

6. PRZYGOTOWANIE I PRZEPROWADZENIE PREZENTACJI. SKUTECZNE TECHNIKI PREZENTACYJNE.

Cele szkolenia. Po szkoleniu uczestnik będzie:

- zdefiniować cele wystąpienia;
- traktował odbiorców prezentacji jak potencjalnych „klientów”;
- potrafił zaplanować, zorganizować i przeprowadzić skuteczną prezentację zapadającą w pamięć;
- dostosować treść wystąpienia do poziomu i potrzeb odbiorców;
- zdobyć akceptację klienta poprzez sprzedaż korzyści dla klienta.

Komentarz: W ostatnim analizowanym przykładzie zwrócimy tylko uwagę na gramatyczny zapis celów. Po zapisie „po szkoleniu uczestnik będzie” prawidłowo zapisanymi celami są zapisy drugi („będzie traktował odbiorców”) i piąty („będzie potrafił zaplanować”). W pozostałych punktach brakuje określenia czasownikowego, gdyż nie wiadomo nic z zapisów typu: „kontrolować przebieg wystąpienia” czy „panować na audytorium”. Nie wiadomo, czy uczestnik będzie potrafił, umiał, mógł... to uzupełnienie jest tu konieczne i może nieumyślnie zostało pominięte. W rezultacie zapisy części celów tego szkolenia nie są jasno rozpisane i nie wiadomo, w jaki sposób można je realizować oraz jak zmierzyć ich efektywność.

Na konsekwencję zapisów celów zwracamy szczególną uwagę podczas prowadzenia modułu z zakresu projektowania szkoleń dla trenerów w Szkole Trenerów. Komentujemy różne przykładowe zapisy pod kątem rzetelności wykonania usługi szkoleniowej i składanych obietnic marketingowych. Na rynku (również w internecie) istnieje wiele ofert szkoleniowych, które po przejrzeniu wyglądają jak małe „studia podyplomowe”, a realizowane są w trzy dni. Należy więc uczyć trenerów, aby tak formułowali oferty szkoleniowe i zawarte w niej cele, by były one realistyczne do wykonania.

Z doświadczeń modułu projektowanie szkoleń w Szkole Trenerów MATRIK wynika ważność stawianych celów i ich specyfikacji. Gdy na formułowanie celów szkoleniowych położy się odpowiedni akcent, to samo zaprojektowanie szkolenia jest znacznie łatwiejsze niż przy stawianiu jakichś tam celów.

Niebagatelne znaczenie ma poprawne językowo formułowanie celów, co można było zauważyć w analizowanych powyżej przykładach. Zazwyczaj posługujemy się ograniczoną liczbą określeń czasownikowych.

Ćwiczymy to szczególnie uważnie w czasie naszych zajęć. Dla uporządkowania warto określić listę pomocnych sformułowań i ułożyć je w trzech płaszczyznach wynikających z charakterystyki kompetencji: wiedzy, umiejętności i postaw. Część z przedstawionych niżej czasowników można używać w dwóch, a nawet w trzech płaszczyznach. Na przykład słowo „wyliczyć” może dotyczyć wiedzy („zna i potrafi wyliczyć”), jak również umiejętności wyliczenia czegoś (np. kroków w procedurze kontaktu z nowym klientem).

1. Wiedza: *napisać, nazwać, porównać, powtórzyć, przedstawić, skategoryzować, sklasyfikować, wybrać, wyjaśnić, wyliczyć, wymienić, wypunktować, wytłumaczyć, zdefiniować.*
2. Umiejętności: *dokonać, dostosować, dowieść, porównać, przeprowadzić, przetestować, rozpoznawać, rozróżnić, rozwiązać, stworzyć, użyć, wdrożyć, wyciągnąć, zdemontować, zastosować.*
3. Postawa: *nabrać przekonania do, ocenić, odnieść się do, osądzić, poprzec, przekonać się, uświadomić sobie, zaakceptować, zaargumentować, zachęcić się do.*

Inne sformułowania użyteczne w stawianiu celów to: *dopasować, obniżyć, określić, opisać, podnieść, sprawdzić, wyciągać, wykonać, wyróżnić, zdiagnozować, zgromadzić, zidentyfikować, zilustrować.*

Po spisaniu celów w trzech wymiarach, można je uporządkować na dwa sposoby: albo uszeregować wg trzech wymiarów (wiedza, umiejętności i postawa), albo też spisać wszystkie cele, a następnie wybrać i grupować w poszczególnych rozpisanych sesjach szkoleniowych. Hierarchię ważności celów można również określić, korzystając z informacji uzyskanych od menadżerów liniowych, kierowników wyższego szczebla, jak również od samych uczących się. Zebrane informacje powinny dać odpowiedzi na następujące pytania:

- ☒ Co osoby muszą wiedzieć/umieć, czyli jaki jest konieczny zakres wiedzy, umiejętności i postaw do wykonania zadania na określonym stanowisku pracy?
- ☒ Co osoby powinny wiedzieć/umieć, czyli co potrzebne jest do wykonywania określonych zadań?
- ☒ Co osoby mogą wiedzieć/umieć, czyli jaki zakres wiedzy lub umiejętności może być przydatny, choć niekonieczne do działań zawodowych?

Te trzy aspekty potrzeb determinują decyzje trenerów dotyczące sposobów realizacji wybranych celów oraz wyboru metod, za pomocą których poszczególne cele zostaną osiągnięte. Przechodzimy tu do drugiego zasadniczego zagadnienia poruszanego w niniejszym artykule: odpowiedniego doboru metod i form szkoleniowych do realizowanych celów.

Uczestnicy zajęć Szkoły Trenerów Zarządzania MATRIK pt. „Profesjonalny Trener – rozwój warsztatu szkoleniowego” podczas zajęć w module projektowanie szkoleń bardzo cenili sobie zapoznanie się z formami i metodami szkoleniowymi oraz klasyfikowanie ich (Raport „Projektowanie Szkoleń” grupy: 1A, 1B, 1C, 2A – patrz literatura). Robili to wszyscy uczestnicy szkolenia. Dzięki temu na każdym spotkaniu powstawała lista form i metod szkoleniowych (załączniki do raportu, metody i formy pracy grup: 1A, 1B, 1C, 2A). W czasie zajęć uczestnicy pokrótce charakteryzowali każdą z wymienionych metod i form szkoleniowych. Mieli zatem dodatkową informację wskazującą rodzaj

metody oraz możliwości jej zastosowania w różnych sytuacjach szkoleniowych. Częścią form i metod zajmowali się w następnym module z prowadzenia szkolenia. Trenerzy prowadzący kolejny moduł Szkoły Trenerów (prowadzenie szkoleń) otrzymywali za każdym razem od prowadzących moduł projektowanie szkoleń spisane wszystkie metody i formy szkoleniowe. Dzięki temu każda z grup omawiała i ćwiczyła wybrane metody z wypracowanej przez siebie listy.

METODY I FORMY SZKOLENIOWE

Poniżej zestawiono metody i formy szkoleniowe wymienione w czasie zajęć Szkoły Trenerów Zarządzania MATRIK pt. „Profesjonalny Trener – rozwój warsztatu szkoleniowego”. Jest to pierwsza próba zestawienia tak dużej liczby metod i form wypracowanych przez cztery grupy szkoleniowe uczestniczące w projekcie. Otrzymaliśmy przekrój szerokiego spojrzenia samych uczestników programu na różnorodność metod i form szkoleniowych. Mogą one być bardzo dużym zasobem dla trenerów prowadzących swoje zajęcia. Nie charakteryzujemy tu poszczególnych pozycji, gdyż znacznie przekraczałoby to możliwości tej publikacji (powstałby zapewne kolejny rozdział). Część z tych form i metod jest zresztą scharakteryzowana w *Słowniku pojęć szkoleniowych* Polskiej Izby Firm Szkoleniowych dostępnych również na stronie internetowej Stowarzyszenia MATRIK www.matrik.pl. Poszczególne metody i formy, scharakteryzowane i opisane, można znaleźć w wielu źródłach dotyczących prowadzenia szkoleń (m.in. Jachimska 1994; Kossowska, Sołtysińska 2002; Łaguna, Kozak 2009; Nęcka 1998; Rae 2003; Rojewska 2000; Silberman 2004; Urban 2010).

Metody i formy oraz wyszczególnione dodatkowo narzędzia zostały ułożone alfabetycznie, bez ich grupowania i kategoryzowania (np. na metody podawcze i aktywizujące; nastawione na trenera i na uczestnika...). Warto zapoznać się z wypracowanymi przez grupy listami metod, form oraz narzędzi. Niech będą one zachętą do głębszego zapoznania się i poszerzenia wachlarza trenerskiego oraz szukania nowych inspiracji w pracy trenerskiej.

METODY:

1. Akwarium.
2. Analiza błędów.
3. Analiza dokumentu.
4. Analiza semantyczna.
5. Bajka.
6. Baśń.
7. Burza mózgów.
8. Cieniowanie (shadowing).
9. Ćwiczenie (indywid., pary, grupy).
10. Czytanie literatury/materiałów.
11. Demonstracja.
12. Granie ról (role play).
13. Debata.
14. Debata oksfordzka.
15. Dialog sokratejski.
16. Dobre praktyki.
17. Drama.
18. Dyskusja (moderowana, panelowa, plenerowa).
19. Dzielenie się doświadczeniem.
20. Eksperyment.
21. Energetyzjer.
22. Esej.
23. Fabryka pomysłów.
24. Feedback.
25. Film (projekcja, kręcenie i analiza).
26. Fokus.
27. Follow up.

28. Fotografowanie.
29. Gra (fabularna, decyzyjna, strategiczna).
30. Instrukcje.
31. Instruktaż.
32. Jeden na jeden.
33. Konkurs (np. wiedzy).
34. Kalambury.
35. Konfrontacja (np. dwie opcje).
36. Koszyk zadań.
37. Kula śnieżna.
38. Krzyżówka.
39. Listy na flipach.
40. Lodołamacz (ice breaker).
41. Materiał audio-video.
42. Mapa myśli.
43. Medytacja.
44. Pokaz.
45. Metaplan.
46. Metoda GROW.
47. Obserwacja.
48. Piosenka.
49. Plebiscyt.
50. Pogadanka.
51. Praca na problemie.
52. Praca na żywym organizmie.
53. Praca z ciałem (przestrzenią).
54. Praca z kamerą, mikrofonem.
55. Praca z metaprogramami.
56. Prelekcja.
57. Prezentacja.
58. Przykłady.
59. Przypowieść.
60. Psychodrama.
61. Puzzle.
62. Quiz.
63. Rebus.
64. Refleksja grupowa.
65. Rozsypanka.
66. Rundka.
67. Rysunek (rysowanie).
68. Sąd nad poglądem.
69. Scenka (rodzajowe, inne).
70. Schemat.
71. Sesja pytań.
72. S.E.T.
73. Socjometria.
74. Sprawdzian praktyczny.
75. Studium przypadku (case study).
76. Superwizja.
77. Symulacja.
78. Taniec.
79. Team building.
80. Techniki plastyczne.
81. Test.
82. Układanka.
83. Uspokajacz.
84. Warunkowanie.
85. Wizualizacja.
86. Wykład (miniwykład).
87. Wyścig.
88. Zabawa (m.in. klocki, puzzle).
89. Zadanie domowe.
90. Żarty, gagi.

FORMY:

1. Action Learning.
2. Blended Learning.
3. Coaching.
4. E-learning.
5. Konferencja.
6. Mentoring.
7. Lekcja/kurs.
8. Outdoor.
9. Praktyki.
10. Seminarium.
11. Sesja plenerowa.
12. Staż.
13. Szkolenie.
14. Trening.
15. Trening on-the-job.
16. Warsztat.
17. Warsztat strategiczny.

NARZĘDZIA:

1. Ankieta.
2. Instrukcja.
3. Kwestionariusz.
4. Prezentacja multimedialna.
5. Program komputerowy.
6. SWOT.
7. Test kompetencyjny.
8. Test wykonawczy.
9. Test psychometryczny.
10. Test projekcyjny.
11. Test wiedzy.

DOBÓR METOD I FORM

Wybór metod i form szkoleniowych uzależniony jest od wielu czynników. Jednym z głównych czynników jest zanalizowanie zapisu celu i zastanowienie się, jaką metodą najlepiej można będzie zrealizować dany cel szkoleniowy. Jest to kluczowe pytanie przy dobieraniu metod do określonych celów szkoleniowych. W odpowiednim doborze metody może być pomocne pogrupowanie oczekiwanych efektów (wyników) szkolenia czy treningu, chociażby według następujących kategorii:

- **umiejętności** (typowy trening umiejętnościowy, czyli co po szkoleniu osoba będzie potrafiła zrobić, jakie umiejętności dzięki zastosowanym metodom można kształtować);
- **rozumienia** (podstaw teoretycznych poznawanego zagadnienia, konstrukcji teoretycznej modelu itp.);
- **postawy** (przekonania osób do czegoś, uzmysłowienia sobie czy też zmiany postaw);
- **pamięci** (opanowanie pamięciowe i odtwarzanie z pamięci danych i faktów czy informacji);
- **procedury** (opanowanie procedur bazowych organizacji, tworzenia nawyków postępowania w sposób automatyczny, stosowania danej procedury w konkretnej sytuacji);
- **umiejętności interpersonalnych** (efektywne komunikowanie się, budowanie relacji, skuteczność w przekazywaniu i odbieraniu informacji, właściwe interakcje z ludźmi).

W każdym z wyżej wymienionych obszarów mogą też być różne poziomy wykonania, poznania i rozumienia w sferze wiedzy, umiejętności czy postaw. Na przykład przy aspektach wiedzy uczestnik w wyniku szkolenia:

- wymieni przedstawione zagadnienia czy definicje, wykaże się znajomością sposobów klasyfikacji faktów (wiedza);
- wykaże się zrozumieniem pojęć, ich interpretacją (rozumienie);
- zastosuje poznane metody, zasady i pojęcia w sytuacjach zbliżonych do rzeczywistych (zastosowanie);
- wyróżni elementy, znajdzie związki między elementami, zanalizuje przydatność (analiza);

- połączy części składowe wiedzy (procesu, definicji, modelu) w inną, nową strukturę (synteza);
- sformułuje własne sądy oceniające na podstawie wybranych kryteriów zewnętrznych i wewnętrznych, logicznej poprawności lub też przydatności omawianych kwestii do rzeczywistego ich zastosowania (ocenie).

PODSUMOWANIE – WNIOSKI

Formułowanie celów szkoleniowych jest podstawową umiejętnością w dobrym zaplanowaniu i przeprowadzeniu szkolenia. Dobrze sformułowane cele są dla opracowujących program szkoleniowy bardzo pomocne, natomiast źle skonstruowane mogą przyczynić się do klęski szkolenia, a już prawie pewne, że szkolenie będzie „jako takie”, niekonkretne, chybione, jeśli chodzi o założenia merytoryczne. Niewłaściwie sformułowane cele mogą mieć również swoje źródło w źle przeprowadzonej identyfikacji potrzeb szkoleniowych, co skutkuje błędnymi wnioskami i założeniami będącymi podstawą do formułowania celów. Warto dobrze formułować cele, warto sprawdzać ich poprawność językową, ich wykonalność (sprawdzenie pod kątem SMART) oraz skuteczność w przeprowadzeniu całego zaplanowanego szkolenia.

Drugim elementem wartym zastanowienia i wzięcia pod uwagę jest zapoznanie się z wypracowanymi przez grupy listami metod, form oraz narzędzi, by poszerzyć zasoby trenerskie i poszukać nowych inspiracji w pracy trenerskiej. Ich rozwinięcie znajduje się w *Słowniku pojęć szkoleniowych* (<http://www.matrik.pl>) oraz we wskazanych wyżej źródłach (część dotycząca metod i form szkoleniowych). Cele szkoleniowe są uzależnione od metod i form szkoleniowych. Dzięki odpowiedniemu doborowi metod szkoleniowych realizowane są cele szkoleniowe. Czynniki, które powinno się uwzględnić przy ocenie i wyborze metod do realizowanych celów szkoleniowych, to:

- rodzaj efektów (wyników) oczekiwanych przez zleceniodawców;
- rodzaj zadań wykonywanych przez uczących się (obecnych lub nowych);
- jednorodność/różnorodność grupy uczących (biorąc pod uwagę poziom doświadczenia, wiedzy, postaw);
- wzięcie pod uwagę w projektowaniu stylów uczenia się danej grupy i wykorzystanie tej wiedzy do doboru metod;
- znajomość i rozumienie kultury organizacyjnej;
- wyznaczniki logistyczne w postaci czasu i środków, jakimi dysponuje realizujący szkolenie.

Analizując zapisy celów w ofertach szkoleniowych, należy zestawiać zaplanowane cele z metodami, jakimi będzie realizowane szkolenie. Tylko wtedy zobaczymy cały kontekst szkolenia oraz rozłożenie ciężarów w realizacji celów w obszarze wiedzy, umiejętności i postaw. Trenerzy planujący szkolenie i później prowadzący je powinni zwrócić uwagę nie tylko na realność, ale też na adekwatność realizowanych celów oraz odpowiedni dobór metod szkoleniowych. Tylko przy odpowiednim zestawieniu celów z metodami szkoleniowymi, dzięki którym cele w najbardziej optymalny sposób zostaną osiągnięte, szkolenie odniesie sukces.

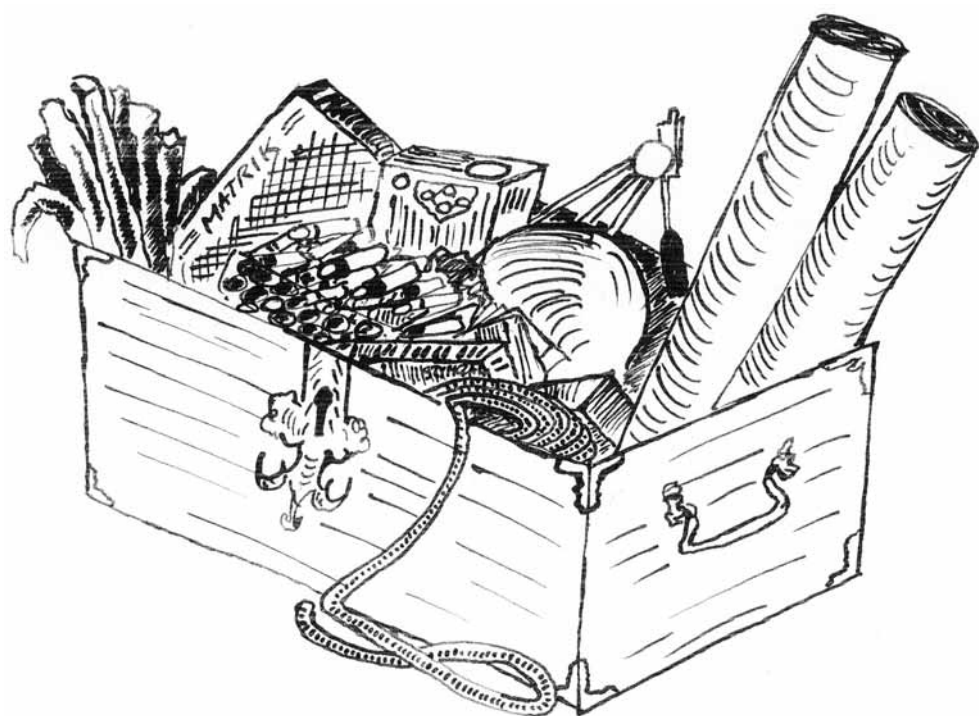
LITERATURA

OPRACOWANIA

- 📖 Bramley P., 2001, *Ocena efektywności szkoleń*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
- 📖 Clarke L., 2001, *Zarządzanie zmianą*, Felberg SJA, Warszawa.
- 📖 Jachimaska M. (red.), 1994, *Grupa bawi się i pracuje*, cz. 1: *Zbiór grupowych gier i ćwiczeń psychologicznych*, Oficyna Wydawnicza UNUS, Wałbrzych.
- 📖 Rojewska J., 2000, *Grupa bawi się i pracuje*, cz. 2: *Zbiór grupowych gier i ćwiczeń psychologicznych*, Oficyna Wydawnicza UNUS, Wałbrzych.
- 📖 Kirkpatrick D. L., Kirkpatrick J. D., 2006, http://www.amazon.com/Evaluating-Training-Programs-Four-Levels/dp/1576753484/ref=sr_1_1?ie=UTF8&s=books&qid=1234423710&sr=1-1, [30 lipca 2010], Berret-Koehler Publishers.
- 📖 Kossowska M., Sołtysińska I., 2002, *Szkolenie pracowników a rozwój organizacji*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
- 📖 Łąguna M., Kozak A., 2009, *Metody prowadzenia szkoleń, czyli niezbędnik trenera*, GWP, Gdańsk.
- 📖 Nęcka E., 1998, *Trening twórczości*, Oficyna Wydawnicza, Kraków.
- 📖 Patrick J., 2003, *Szkolenia*, [w:] *Psychologia pracy i organizacji*, red. N. Chmiel, GWP, Gdańsk.
- 📖 Rae L., 2003, *Planowanie i projektowanie szkoleń*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
- 📖 Rae L., 2004, *Ocena pracy szkoleniowca*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
- 📖 Silberman M., 2004, *Metody aktywizujące w szkoleniach*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
- 📖 Szymczak W., Wański T., 2010, *Trenerzy*, Warszawa, mps w posiadaniu autora.
- 📖 Urban M., 2010, *Niekonwencjonalne metody szkoleniowe, czyli jak uatrakcyjnić zajęcia*, GWP, Gdańsk.

DOKUMENTY

- 📖 Materiały dydaktyczne „Projektowanie szkolenia”, oprac. W. Szymczak, materiał wewnętrzny Stowarzyszenia MATRIK, Kraków 2009.
- 📖 Raport projektowanie grupa 1A, autorzy: W. Szymczak, K. Wolska, materiał wewnętrzny Stowarzyszenia MATRIK, Warszawa-Kraków 2009.
- 📖 Raport projektowanie grupa 1B, autorzy: W. Szymczak, A. Hejda, materiał wewnętrzny Stowarzyszenia MATRIK, Warszawa-Kraków 2009.
- 📖 Raport projektowanie grupa 1C, autorzy: W. Szymczak, A. Hejda, materiał wewnętrzny Stowarzyszenia MATRIK, Warszawa-Kraków 2009.
- 📖 Raport projektowanie grupa 2A, autorzy: W. Szymczak, K. Wolska, materiał wewnętrzny Stowarzyszenia MATRIK, Warszawa-Kraków 2009.
- 📖 Załączniki do raportu, metody i formy pracy grup 1A, 1B, 1C, 2A, materiał wewnętrzny Stowarzyszenia MATRIK, Warszawa 2009.



„PIĄTY ELEMENT”¹ W PROWADZENIU SZKOLEŃ

IZABELA KARBOWNIK
KATARZYNA WOLSKA

Nieraz gdy grupa przyjaciół cieszy się udaną rozmową, nagle dzieje się coś szczególnego. Jakby iskra dała początek płomieniowi, który rośnie od jednego mówcy do drugiego, aż stanie się ciepłym i jasnym ogniem wzajemnego zrozumienia. Żaden z rozmówców nie osiągnąłby tego samotnie bez udziału innych.

Sokrates w „Kritiasie” Platona

MYŚL WSTĘPNA

Zaczynając pracę nad niniejszym artykułem, zastanawialiśmy się, co można powiedzieć o prowadzeniu szkolenia ludziom, którzy albo już skończyli szkoły trenerów, prowadzą swoje firmy szkoleniowe, są trenerami, mentorami, wykładowcami (lub dopiero nimi zaczynają być), albo których po prostu interesuje ten temat. Dyskutowaliśmy o tym, co może być nowego, kluczowego i niezastąpionego, a co dotyczy każdego w tym zawodzie; co nas, trenerów, od siebie odróżnia, a co łączy. Prowadzimy szkolenia z podobnych tematów, opierając się na wiedzy w większości dostępnej dla każdego i według metodologicznych założeń przedstawianych tak samo. Mamy podobne trudne sytuacje, inspirują nas podobne filozofie, pracujemy na wspólnym rynku. Tak poszukując, doszliśmy do wniosku, który z jednej strony jest bardzo oczywisty i banalny, a z drugiej... nie do ogarnięcia i opisanie w jednym rozdziale czy choćby całej książce, że punktem kluczowym w prowadzeniu szkolenia jest **trener i jego postawa**, i to bez względu na liczbę lat praktyki, niesamowitość i niepowtarzalność doświadczeń oraz wiedzy. Trener jako zawód i jako człowiek go wykonujący (bez znaczenia jest tu płeć, bo mówi się, że dobry trener jest „bezpłciowy”).

¹ Film *Fifth Element*, reż. L. Besson.

ZAŁOŻENIE 1

W tym artykule zajmiemy się opisem budujących postawę trenera działań, opierając się na symbolicznym, wręcz metaforycznym rozumieniu metod **kaizen i tenkaizen**. W książce *Genialny umysł* Tima Hursona czytamy:

„*Kaizen* – słowo *kaizen* pochodzi z języka japońskiego i dosłownie oznacza „dobrą zmianę” (*Kai* – zmiana, *zen* – dobra). *Kaizen* charakteryzuje **odtwórcze myślenie**, w przeciwieństwie do *tenkaizen* (dobra rewolucja), które charakteryzuje produktywne myślenie.

Tenkaizen – zawiera trzy słowa składowe. *Ten* – oznaczające „prawo czy tradycje”, *kai* – czyli zmianę, oraz *zen* – oznaczające dobro. *Tenkaizen* to **produktywne myślenie**, czyli taki sposób myślenia, który doprowadza do nowych pomysłów i przełomowych zmian. [...] Można je określić słowami Wertheimera: jest to myślenie bardziej intuicyjne niż oparte na doświadczeniu. [...] *Tenkaizen* potrafi przewrócić wszystko do góry nogami, zamiast ulepszać stare, produkuje nowe. Zmienia nie tylko to, co robimy, ale także sposób postrzegania. Musimy stawić czoła zmianie, aby stworzyć coś nowego.”

ZAŁOŻENIE 2

Zanim rozszerzymy nasz sposób myślenia i przełożymy go na prowadzenie szkolenia, odpowiedzmy na proste pytanie: **komu dziś jako trenerzy dedykujemy swoje działania?**

Wysoki standard tworzenia dzieła, jakim jest poprowadzenie szkolenia, zakłada, że dopełniliśmy wszystkich „procedur” i działań na rzecz identyfikacji potrzeb. „Przyrzędziliśmy” fantastyczny przepis (program) na samo szkolenie, mamy najfajniejsze ćwiczenia, materiały, gadżety i niespodzianki, multimedialne oprzyrządowanie i... nikogo tym nie zainspirowaliśmy, nie zaskoczyliśmy, **bo...** (jak słyszymy często od klienta) „dzisiejszy” uczestnik szkoleń jest:

- a) przeszkolony „na dziesiątą stronę”;
- b) ten temat już przerabiał kilkakrotnie;
- c) czytał wiele na ten temat;
- d) jest bardzo doświadczonego menadżerem;
- e) sam robi szkolenia swoim podwładnym...;
- f) nie lubi trenerów nastawionych tylko na *play* (symboliczne określenie odtwarzania tego, co założono, za co będzie zapłacone, prowadzenia według zasady „byleby do końca”).

Wiec co odróżni nasze szkolenie? Co zbuduje tę inność, niezapisaną wartość dodaną? Jaki sposób prowadzenia szkolenia sprawi, że wspomnianemu uczestnikowi (a wymienieni należą do grupy raczej trudnych niż łatwych uczestników) zostaje to wydarzenie w pamięci?

Odpowiedź brzmi: **trener**. Trener wykonujący swój zawód i trener jako człowiek. Trener, który potrafi:

- zauważyć,
- zmienić,

- elastycznie dopasować,
- uwzględnić wszelkie kanony, ustalenia i kontrakty,
- stworzyć mimo to nowe, które będzie prowokować zmianę.

BOHATER: TRENER

Czym zatem charakteryzuje się trener symbolicznie przez nas zidentyfikowany jako kaizen? (Posługujemy się tutaj głosem znanych nam uczestników szkoleń.)

1. „Dysponuje wszelkimi prawidłami i dobrami, jakie daje tradycja (rozumiana tutaj jako dobra metodologia cyklu treningowego) oraz niezbędna wiedza. Wykorzystuje dobre przykłady prowadzonych szkoleń i doświadczenie praktyczne (zawodowe) w temacie”.
2. „Ma profesjonalny warsztat. Potrafi budować programy szkoleniowe. Konstruuje cele szkoleniowe, a następnie dobiera właściwe metody i formy. Posiada praktykę w ich stosowaniu, dzięki czemu mamy wrażenie, że umie je wszystkie przeprowadzić”.
3. „Jest elokwentnym człowiekiem, świetnie się prezentuje, ma wspaniały głos i pięknie się wysławia. Jego osobowość jest wręcz sceniczna”.
4. „Jest znany z tego, że w jego portfolio znajdują się szkolenia-wizytówki, tzw. sztandarowe produkty, które wielokrotnie na specjalne zaproszenia tylko on prowadzi. Wyróżnia się, innymi słowy, w sposobie widzenia i postrzegania wybranego tematu”.

Dużo, prawda? Czy zawsze wystarczająco i czy dzięki temu uczestnik powie lub poczuje efekt: „aha!”? Czy mamy gwarancje, że w tym ogromnym i bezdyskusyjnym doświadczeniu zaistnieje pierwiastek twórczości, produkcji, kreacji, gotowości i zmiany?

Kim zatem jest trener symbolicznie przez nas zidentyfikowany jako tenkaizen?

Ma cechy 1–4 wymienione powyżej, a dodatkowo:

5. „Charakteryzuje go myślenie komunikacją sensualną” (wyjaśnienie znajdzie się w dalszej części rozdziału).
6. „Wartością dla niego jest człowiek, którego szanuje, docenia jego inność, widzi w nim potencjał i chce mu »dać kawałek siebie«”.
7. „Nie boi się reakcji na trudne sytuacje, wręcz stanowią one dla niego początki »dobrej rewolucji«”.
8. „Jest nieustannie kreatywny i elastyczny, a niejednokrotnie wywrotowe potraktowanie założonych elementów programu czy »wywrotowość samej grupy« stanowią dla niego tylko wyzwanie, któremu spontanicznie umie sprostać”.
9. „Intuicyjnie, często bardziej niż z doświadczenia, jako główną ideę swoich działań wyznaje pracę na postawach, których niezbędnym dopełnieniem jest wiedza i umiejętności”.

Podsumowując porównanie obu postaw wobec obu metod:

„kaizen cechuje zasada progresywnej zmiany, która mówi, że każdego dnia dany proces może być wykonywany lepiej niż poprzedniego. [...] Ale kaizen ma pewne ograniczenia.

Nieważne, ile zmian wprowadzisz do kalkulatora. On nigdy nie stanie się arkuszem kalkulacyjnym. [...] Produktywne myślenie *tenkaizen* jest inne. Doprowadza do nowych pomysłów i przełomowych zmian. Produktywne myślenie zmienia nie tylko to, co robimy, ale także sposób postrzegania świata (Hurson 2010).”

Dlaczego ten drugi sposób – w prowadzeniu szkolenia dla dorosłych – uważamy za efektywniejszy, znaczący i odgrywający większą rolę w procesie zmian? Odpowiedzią na to niech będą przykłady praktyk i doświadczeń zarówno naszych, jak i znanych nam trenerów, naszych nauczycieli i uczestników, a także tych, którzy pokazali nam, jak nie należy postępować (wszystkim w tym miejscu dziękujemy).

TRENER W AKCJI

SZKOLENIE „GORZEJ BYĆ NIE MOŻE”

Dwudniowe szkolenie. Uczestnicy to cała firma, kilkanaście osób, w tym właściciele – małżeństwo. Szkolenie z komunikacji dotyczące zwiększenia umiejętności sprzedażowych z elementami integracji i kreatywności. Przez pierwszych sześć godzin szkolenie przebiegało bez trudności. W drugiej połowie dnia zdarzyła się tragedia. Jedna z dziewczyn w początkowej fazie ciąży zaczęła rodzić. Odwieziono ją do szpitala. Nacisk właścicieli – szkolenie ma trwać. W tym momencie dokonał się na sali podział na płcie – solidarność damska, niezrozumienie i zagubienie męskie. Oczekiwanie merytorycznych działań mimo wszystko rosło. To była pierwsza trudna sytuacja, która zdominowała rozwiązania wprowadzone na tym szkoleniu. Jakby tego było mało, pod koniec drugiego dnia szkolenia właściciele firmy pokłócili się na forum. Temat kłótni stanowiły problemy firmowe i małżeńskie.

Kim był wtedy trener:

- prowadzącym szkolenie?
- koordynatorem działań ratujących zdrowie kobiety?
- mediatorem pomiędzy nierozumiejącymi wydarzeń mężczyznami i kobietami?
- oczekiwanym panaceum, a jednocześnie przypadkowym, „pod ręką”, chłopcem do bicia i wyżycia się?
- facylitatorem i terapeutą?

A teraz możliwe konsekwencje różnych postaw przyjętych przez trenera.

Brak reakcji:

- zdezorientowany trener;
- przerwanie szkolenia;
- pójście na łagodzącą kawę itd.

Reakcja w stylu kazein, czyli nowe możliwości w stosunku do programu:

- poprowadzić dyskusję „co dalej”, zrzucić decyzję na właścicieli;
- poprowadzić szkolenie, mimo wszystko zakładając, że to prywatna sytuacja nie dotycząca relacji klient – szkolenie – zamówienie itd.
- wyeliminowanie ćwiczeń z elementami zabawy i prowadzenie bardzo merytorycznego wykładu.

Reakcja w stylu tenkaizen, czyli nowe możliwości zmieniające całkowicie sposób postrzegania sytuacji i reagowania w niej (to podejście zostało zastosowane w związku z osobistym dramatem uczestniczki):

- minimalna dyskusja pod hasłem „co dalej”, diagnozująca (na potrzeby trenera) realne nastroje i postawy uczestników;
- wprowadzenie zamiennych metod i form, pozornie lekkich, ale bardzo angażujących i umożliwiających „wentylację” emocji uczestników;
- niezauważalna dla uczestników zmiana kolejności sesji pogłębiających temat;
- uwrażliwiająca zmiana stylu prowadzenia i przedstawiania treści, wyeliminowanie slajdów, a raczej ich artystycznej oprawy, więcej pracy z flipem itp.

Ciąg dalszy szkolenia...

Kolejna fala emocji i kontrowersyjnych poglądów znów wybuchła przed zbliżającą się sesją wienńczącą dzień – niewielką sesją kreatywności. Pojawiły się wypowiedzi: „jak możemy tworzyć, robić coś lepszego, wręcz bawić się, gdy ona coś takiego przeżywa”. Wtedy trener, korzystając z dokonanej wcześniej diagnozy nastrojów i podziałów, zbudował efektywne zespoły (ideą łączącą je była poszkodowana osoba) i dał im zadanie, którego nie było wcześniej w programie. Nie było też przygotowanych do niego narzędzi – rzeczywistość została zaadaptowana do sytuacji. „Proszę stworzyć realny prezent dla Agi” (imię zmieniono). Prezent miał:

- być niezobowiązujący;
- wyrazić nasze „bycie myślami” z nią;
- być czymś, co możemy zanieść do szpitala i co będzie mogła zabrać do domu;
- być po prostu ładny i nietypowy.

(Powstał półtorametrowy bukiet zbudowany na metrowej desce, szeroki na ponad metr.)

Trener w takiej sytuacji – i w innych tego typu – powinien myśleć wielotorowo i tworzyć na bieżąco, radząc sobie z wieloma zagadnieniami naraz. W przedstawionym przykładzie osoba prowadząca szkolenie musiała wziąć pod uwagę emocje innych, program do zrealizowania, obecność decydentów na sali, kwestię efektywności zespołu, własne emocje w tym momencie (jak się nie poddać, a było gorąco, od stresu bolała głowa itd.). Dlatego w każdym drobiazgu poszukiwał możliwości i podpowiedzi:

- słuchał w trakcie dyskusji, szczególnie tonu głosu uczestników, analizował gestykulację;
- obserwował, w jaki sposób siadają i tworzą środowisko do wspólnej pracy;
- obserwował, jakie momenty ich inspirują i na co reagują;
- wiązał tematy, posługując się wiedzą i obserwacjami dokonanymi w trakcie procesu identyfikacji potrzeb (wcześniej kilkakrotnie przychodził do firmy, by oczekując na korytarzu na spotkanie, obserwować, w jakim rytmie i według jakich zasad „bije serce firmy”).

Wynikiem trudnego zdarzenia, wielotorowego myślenia i nieprzewidywalnego działania były nowo powstałe, niewypowiedziane na głos cele. Ich załączkiem był każdy, najdrobniejszy fakt, jaki zaistniał na sali. Tworzyły się i zmieniały na bieżąco, utrzymując atmosferę, a szczególnie koncentrację trenera, w wysokim napięciu. W każdym momencie

mógł nastąpić zwrot o 180 stopni w niewiadomym kierunku. To trochę jak wulkan, który po latach się obudził. Wstępnie wiemy, jaka jest jego reakcja, możemy ją do pewnego stopnia diagnozować i adekwatnie do tego postąpić, ale w każdej chwili może wybuchnąć wbrew przewidywaniom i nie wiadomo, co wyrzuci z wnętrza ziemi. Jedyną kotwicą dla trenera w trakcie tworzenia wspomnianych nowo powstałych celów i kierunków były zatem główne cele szkoleniowe (tak jak ukryty cel krótkiej sesji kreatywnej będącej przygotowaniem doświadczenia z tematyki planowanej na dzień następny, łącznie z założeniem, że nawet jeśli zadanie by nie „wypaliło”, to i tak byłoby kluczem do kolejnego tematu) i cele poszkoleniowe, których realizacja mogła nastąpić w procesie implementacji (znalazło to potwierdzenie w procesie ewaluacji nawet rok po szkoleniu).

Jak „wykorzystano” twórczo fakt kłótni właścicieli?

W trakcie natychmiastowej przerwy przeprowadzono krótką rozmowę z każdym z osobna na temat ich postawy i wizerunku w oczach pracowników. Specjalnie zaaranżowano układ sali pod finałową dyskusję na forum publicznym, a trener w roli facylitatora przeprowadził sesję rozwiązywania konfliktu. Dzięki temu doszło do pogodzenia się zwalczonych stron. Właściciele firmy publicznie wyciągnęli wnioski. Następnie trener, już dla całej grupy, poprowadził sesję refleksji na temat rozwiązywania konfliktów.

Wszystkie te etapy w końcowych refleksjach mocno powiązano z wcześniejszymi sesjami na temat komunikacji z trudnym klientem i problemów w pracy. Powstały pisemne deklaracje (również niebędące w programie) obowiązujące jako kodeks w firmie przez kolejne dwa lata. Nastąpiła także rewolucyjna zmiana podstaw i misji firmy, która obowiązywała przez kolejne trzy lata.

Jak po tym wszystkim czuł się trener?

Adrenalina opadała przez dwa dni. Przez kolejny tydzień trener analizował krok po kroku, jakie inne metody mógł jeszcze zastosować, a co było dobre. Z tego dobra robił na swoim trenerskim charakterze pieczętą, wręcz tatuaże, aby przy kolejnych wydarzeniach szkoleniowych (kolejne szkolenie prowadził za trzy tygodnie) wprowadzić korekty już od samego początku. Zmienił kontrakt, sposób poznania ludzi podczas pierwszej sesji, swój sposób rozpoczynania szkolenia, ale to, co przeszło największą metamorfozę, to podejście do celów założonych w programie i realnie prowadzonego szkolenia. Po tym nietypowym doświadczeniu (od którego minęło już równe 5 lat) ma ogromne wyczulenie na człowieka na szkoleniu oraz na wielopoziomowość myślenia i obserwowania każdego wręcz kroku uczestników. Dzięki temu syntetyzuje zachowania, słowa i zdarzenia umykające im samym, łączy zdarzenia przed szkoleniem i na szkoleniu z tym, co jest jego treścią. Jeden z naszych nauczycieli powiedział kiedyś, że dla dobrego trenera praktycznie każda sytuacja czy zdarzenie to potencjalny *case* (przykład sytuacji przed wyjazdem na szkolenie komunikacyjne: nieprzyjemny dialog kasjerki z zagubionym pasażerem na dworcu PKP w Warszawie – trener widział niewerbalne postawy obu osób, niewłaściwe pytania i wreszcie wkradające się nieprzyjemne emocje).

Oczywiście dopatrywanie się przykładów w otaczającej nas rzeczywistości wymaga energii i zaangażowania, ale przede wszystkim:

- bycia w pełnej gotowości, elastyczności;

- bycia oddanym uczestnikowi;
- bycia jego inspiracją;
- bycia „mądrym głosem” (czyli tym, kto to już przeżył; w grę wchodzi tutaj wiedza i umiejętności), który teoretycznie wie, co dalej, ale to „dalej” uzależnia od uczestnika;
- bycia twórcą i niewidzialną ręką prowadzącą przez proces...

W inny sposób wypowiedziała się o tym stylu prowadzenia jedna z absolwentek Szkoły Trenerów Zarządzania MATRIK (podczas rozważań na temat: „odtwórczy a rewolucyjny styl prowadzenia szkoleń”):

„[...] trenerem powinna być osoba, dla której ten zawód to pasja, dla której prowadzenie szkolenia jest przyjemnością i niesamowitym doświadczeniem. Byłam na wielu szkoleniach i mogę sama powiedzieć, kiedy szkolenia mnie inspirują – właśnie wtedy, gdy TRENER JEST CAŁĄ SWOJĄ OSOBĄ NA TYM SZKOLENIU. W jego ruchach, słowach, tym co robi i jak robi widać, że jest to pasjonujące, że robi to z umiłowaniem, że tworzy dla uczestnika, a we mnie rośnie ciekawość, co jeszcze, jak inaczej, lub doznaję ośnienia, że to takie proste, ale trzeba było rewolucji, bym to odkryła... Właśnie takie szkolenia do mnie trafiają i taki jest mój wzór trenera.”

Jak ten wzór prowadzenia szkolenia w sobie budować? Szukajmy inspiracji dalej...

SZKOLENIE „TROPIC”

Dwudniowe, mocno angażujące szkolenie dla specjalistów, którzy doskonalą swoje umiejętności prezentacyjne. 12 osób i 120-metrowa sala obudowana ciemnozielonymi płytkami do wysokości 180 cm. Małe, prostokątne okna (typ piwniczny) na wysokości powyżej dwóch metrów. Temperatura +17°C. Bardzo otwarci i zaangażowani uczestnicy stracili po trzech godzinach kontrolę nad odruchami swojego organizmu wynikającymi z zimna. Przed budynkiem było tylko jezioro, łąka, trzy ławki i jeden stół. Na zewnątrz temperatura +31°C – czyli przeniesienie szkolenia na dwór nie wchodziło w grę. Tym bardziej, że wszyscy musieli korzystać z laptopów. Powiecie – typowa sytuacja. To się zdarza. Owszem, wstępnie tak to wygląda. Lecz znaczenie tematu dla uczestników było ogromne, a ich motywacja do pracy na tych zajęciach wyjątkowa. I taka – wydaje się – bzdura wkrada się w dobrze rozpoczęte szkolenie...

Teraz wymienimy możliwe konsekwencje różnych postaw trenera.

Brak reakcji:

- udawać, że się nic nie dzieje (zwłaszcza, że trenerowi jest zazwyczaj cieplej średnio o dwa stopnie);
- robić dłuższe przerwy na dogrzanie się.

Reakcja w stylu kaizen:

- stosowanie częstych „energizerów” fizycznych w celu podniesienia temperatury ciała uczestników;
- skrócenie zajęć i zrobienie maksimum programu w minimum czasu.

Reakcja w stylu tenkaizen:

- wprowadzenie dodatkowych treści (drugi temat – prowadzenie grup kreatywnych) poza sferą świadomości uczestników;

- prowadzenie merytorycznych „refrenów” w cieplejszych warunkach, na zewnątrz, bez przerywania bardzo angażującego ich procesu tworzenia zadania (grupy były mocno skoncentrowane na wyniku);
- zastosowanie w trakcie „dogrzewania” angażujących pytań, oceniających i inspirowujących, a tym samym podgrzewających atmosferę pomiędzy grupami i równocześnie podnoszących poziom adrenaliny w grupach do dalszego, nawet rywalizacyjnego procesu tworzenia.

Rezultat? Trzy piękne zadania finałowe i dodatkowy temat do analizy: wpływ czynników zewnętrznych i innych presji na proces tworzenia. W związku z tym, że w szkoleniu brała udział kadra menadżerska, przypadki idealnie nadawały się do analizy własnej pracy.

O sensualności słów kilka²

Ten niby często występujący przykład (powyżej opisany w skrócie) celowo przytaczamy, by pokazać, jak silnie zmysły odczuwania temperatury i zapachu mogą zdeterminować przebieg szkolenia, podobnie zresztą jak najczęściej wykorzystywane zmysły wzroku i słuchu. Pozostałe – smak, dotyk i zmysł wewnętrznej równowagi – też nie są bez znaczenia. Jest to pozamerytoryczny obszar, wręcz wirtualna rzeczywistość biegnąca równocześnie z merytorycznym, widocznym przebiegiem szkolenia, tyle że na merytoryczną stronę mamy praktycznie 100-procentowy wpływ, a na zmysłową – nie do końca. Możemy pewne zachowania pobudzić, wpłynąć na nie, a później już tylko reagować na rezultaty. To tak, jakby w trakcie naszego szkolenia po sali chodził swoimi drogami ogromny kocur i każdego inaczej drażnił swym futrzastym ogonem. Niektórzy mówią, że zmysły „wiszą w powietrzu, budując atmosferę”. Ale co z tego ma trener prowadzący sesję?

Sfera prowadzenia szkolenia z wyczuleniem na zmysły budujące **komunikację sensualną** daje trenerowi przede wszystkim zasób informacji, m.in. o:

- uczestnikach, ich zaangażowaniu;
- odbieraniu treści (trafności zagadnień);
- ogólnym samopoczuciu na szkoleniu;
- wpływie warunków zewnętrznych na przebieg szkolenia.

Wielokrotnie (niestety) ta sfera oddziaływania sensualnego negatywnie i bezpośrednio wpływa na zachowanie konkretnej osoby. Pierwsze z brzegu przykłady z życia trenerskiego:

1. „Zmysł smaku”.

Uczestnik wyszedł po kawę w momencie, gdy jej zapach pojawił się na sali, co uczynił wbrew kontraktowym ustaleniom, zaburzając panujące na sali skupienie. Czy to oznacza, że temat go znudził? Wcale nie. To był moment jego fazy schyłku związanej z generalną psychofizyczną formą i zmysł smaku wziął górę nad racjonalnym stanem faktycznym. Jak się zachował trener, który kilka chwil wcześniej zawiązał taki a nie inny kontrakt? Na pewno zostawienie sytuacji bez choćby skinienia głową i znaczącego „widzę...” nie będzie dobrym rozwiązaniem. Już samo skinienie zauważy reszta i grupowo skomentuje (lub

² Opracowanie własne: K. Wojska

nie) wyłamanie się z kontraktu. Z kolei brak reakcji trenera będzie jak niewypowiedziane pozwolenie na łamanie innych ustaleń. Jeśli dodatkowo szkolenie będzie nudne, a trener nastawiony na opcję *play* (tylko odtwarzanie i byleby do końca), to mamy gotową zabawę z grupą, która przyjmie opcję pt.: „ile trener wytrzyma?”. (To oczywiście skrajny przypadek reakcji, jednak czujność na momenty jej powstawania musi być wzmożona.)

2. „Zmysł wzroku”.

Chodzący po sali przełożony uczestników. Oficjalnie „było mu niewygodnie” (krzesła rzeczywiście mogły się wydawać niewygodne), ale tak naprawdę dał on wyraz swojemu niezadowoleniu, że grupa – cytuję – „tak ładnie pracuje z trenerem, a ze mną na co dzień tak nie jest”. Tak wyglądała jego racjonalna ocena sytuacji. Prawdziwy powód był jednak inny. Wiadomo, że dla osoby, która ma problemy z dowartościowaniem, zwłaszcza w roli przełożonego, każdy „inny przewodnik jego stada” będzie zagrożeniem. Każdy pozawerbalny czynnik stanie się niewygodny, a najbardziej znaczący dla niego samego będzie wyżej usytuowany wzrok trenera-prowadzącego, w momencie gdy on musi siedzieć, a prowadzący stoi. Brak reakcji (ze strony trenera) na tę przechadzkę wprowadzi jawny – publiczny – konflikt i napięcie. Można więc zapomnieć o efektywnym prowadzeniu zajęć. Co najczęściej pomaga i w tej sytuacji też nie zawiodło? Zaangażowanie przełożonego w rolę kotrenera. Nawet chętnie, wspólnie z trenerem tworzył on zapisy na flipie.

3. „Zmysł dotyku i temperatury”.

Zacępna postawa (dosłownie) wiercącej się kobiety, która nie była świadoma, jak bardzo jej samopoczucie jest zdominowane przez zmysł dotyku i wpływ temperatury. Nie mogła się skupić na szkoleniu i szukała „dziury w całym”, gdyż siedziała w bardzo niewygodnym dla siebie ubraniu. Zmiana stroju po kilku godzinach diametralnie odmieniła jej nastawienie i samopoczucie, co przełożyło się na atmosferę pracy w grupie.

Przykładów na oddziaływanie i dominację pozostałych zmysłów można by tu przytoczyć znacznie więcej, udowadniając, że komunikacja sensualna jest bezlitosna. Najważniejsze to pamiętać o tym, że najpierw (zawsze!) zapadnie wyrok emocjonalny, a dopiero potem w sferze racjonalnej uczestnik świadomie podejmie decyzje typu:

- jestem zainteresowany tematem;
- przekładam treści na swoje życie;
- podoba mi się to szkolenie itp.

Owa „zmysłowa” prawda (czy niewygodna) wielokrotnie wprowadzała przekłamanie w wewnętrzne decyzje (nasze i uczestników) oraz interpretacje rzeczywistości prowadzonego szkolenia czy jego oceny. Dlatego za każdym razem trener typu tenkaizen, nikomu nic nie mówiąc, dokonuje właściwej „rewolucji” tego, co zastał i z czym się musi zmierzyć, a co najważniejsze – robi to tak, że chociaż nikt tego nie zauważa, to efekt zostanie osiągnięty.

Czy prowadzący szkolenie może się nauczyć komunikacji sensualnej? Zapewne indywidualne predyspozycje, poziom wrażliwości, rodzaj uzdolnień i rozbudowywanych pasji, cechy charakteru i temperamentu mają tu ogromne znaczenie, lecz przecież większość z nas funkcjonuje, wykorzystując te same zmysły. Mniej lub bardziej wyczulone. Na początku praca nad większą uwagą na wpływ sensualności na racjonalną sferę wymaga

świadomych przygotowań, myślenia i pamiętania oraz bacznej obserwacji, a później analizy. Wybrane zmysłowe sygnały trener przetworzy i natychmiast wykorzysta, o innych kompletnie zapomni, więc znów musi myśleć i pamiętać. To jak powroty do wiecznie odtwarzanej ścieżki. Aż w końcu znajdzie się na etapie nieświadomych odruchów zauważania, „wyłapywania” i reagowania, które tylko pomogą i wzbogacą szkolenie. Pozostaje jeszcze fakt, że trener też ulega oddziaływaniu komunikacji sensualnej w każdej chwili prowadzonego szkolenia. Sam więc musi podwójnie ją analizować: z pozycji własnej i z pozycji uczestnika, a następnie adekwatnie do rozpoznanych symptomów dostosować zmiany zarówno metod i form, jak i warunków szkolenia, a nierzadko treści, pamiętając, że sfera emocjonalna i racjonalna naszego uczestnika to naczynia połączone.

Zrób coś z niczego

Jednym ze starych sposobów wzmocnienia swojej wrażliwości, sensualności i kreatywności, a przede wszystkim symbolicznej „tenkaizenowskiej” postawy, jest to, co większość z nas robi na co dzień: rozwijanie się poprzez czytanie książek, artykułów, gazet. Ale trenerzy, których postawę opisujemy tu jako „rewolucyjną”, niejednokrotnie – wbrew pozorom – nie gromadzą bibliografii i nie czytają tylko książek o prowadzeniu szkolenia. Wręcz przeciwnie. Szukają inspiracji w przedziwnych książkach „nie na temat”. Szukają nietypowo brzmiących tytułów. Zwłaszcza nie takich, które na siłę biorą z półki podczas wycieczek do księgarni, tylko takich, które „same wpadają im w ręce”, okazując się potem intuicyjnie wyłowionym prywatnym bestsellerem.

Jednym z zaskakujących przykładów tego typu odkryć była książka, którą syn jednej z trenerek wziął w księgarni do ręki, bo miała ładną okładkę. Książka dotyczyła ornitologii, a przypadkiem otwarty rozdział opisywał sposoby obserwacji i prowadzenie zapisów. Wykorzystując tę treść (po transpozycji na realia szkoleniowe), udało się przeprowadzić tego typu rozbudowany schemat obserwacji i działania wśród uczestników jednej ze szkoleniowych symulacji (obserwacja dotyczyła formowania się grupy, zawiązywania pewnych reguł i reakcji tej grupy na nagłą zmianę). Zaskakująco prawdziwe i nietypowe wnioski, do jakich doszli uczestnicy tej symulacji, potwierdzają tylko teorię, że „tenkaizenowskie” podejście do projektowania, a potem do prowadzenia szkolenia i budowania postawy trenera opiera się na nieustannym doskonaleniu i na nieograniczonym tematycznie rozwoju.

Wróćmy jeszcze na chwilę do książek i ich „nietypowego” potraktowania. Często kreatywni trenerzy czytają przypadkowo „złowione” książki tylko rozdziałami. Otwierają na chybił trafił, szukają słów kluczy w tytułach rozdziałów, czytają same cytaty itp., trenując umiejętności improwizacji i kreatywności. Dają tym samym wyraz wiecznie obowiązującej ich życiowej zasadzie (dawniej p. Adama Słodowego³): zrób coś z niczego!!!

Książki, ich potraktowanie, szukanie w nich inspiracji „jednego słowa” i kreatywne budowanie na podstawie niespodziewanych pomysłów, to oczywiście tylko wybrane sposoby na doskonalenie „produktywnych postaw”. Dobre praktyki, obserwowane u każdego z nas, są zawsze w cenie. A ile osób w tym zawodzie, tyle może być sposobów doskonalenia. Wystarczy się rozglądnąć dookoła. Prawdą jest również to, że dla trenera

³ Adam Słodowy – autor popularnego programu telewizyjnego dla młodzieży emitowanego w TVP w latach 1959-1983.

„tenkaizen” nie ma nigdy złego uczestnika. Z każdej sytuacji postara się zrobić pożytek (przykład „nie ta kadra”). Pomocne może się tu okazać zalecenie Tao Te Chinga: „Stawiaj czoła sytuacjom trudnym, kiedy wciąż są jeszcze łatwe; dokonuj wielkich czynów za pomocą małych działań”.

SZKOLENIE „NIE TA KADRA”

Dwudniowe szkolenie dla firmy produkcyjnej z przywództwa wg modelu Kena Blancharda. Według ustaleń z klientem, uczestnikami szkolenia mieli być mistrzowie produkcji zarządzający 10-osobowymi zespołami. Pierwszego dnia, podczas rundy przedstawiania się, okazało się, że 5 na 14 osób to specjaliści, głównie technolodzy, którzy nikim nie zarządzają i nie ma też możliwości, żeby to się zmieniło w przyszłości. Jak sami podkreślali, nikt nie wytłumaczył im, co to za szkolenie. Pojechali, bo była taka okazja.

Reakcja w stylu kaizen:

- znalezienie potencjalnych korzyści ze szkolenia dla wszystkich uczestników;
- dokonywanie podziału na podgrupy przy zastosowaniu zasady równomiernego rozłożenia specjalistów do poszczególnych zespołów;
- uwzględnienie głosów i pytań z różnych perspektyw, w tym także specjalistów, etc.

Reakcja w stylu tenkaizen:

- zmiana metod szkolenia i wprowadzenie dodatkowych arkuszy analizujących poziom własnych kompetencji w kontekście poziomu rozwoju pracowników (co umożliwiło również specjalistom 100-procentowy udział w danej sesji);
- wykorzystanie obecności specjalistów, których przykład posłużył do przeciwwieżenia budowania planów rozwojowych dla potencjalnych pracowników do awansu (specjaliści odgrywali rolę pracownika przygotowywanego do awansu).

SZKOLENIE „MUS”

Specjaliści ds. BHP w firmie produkcyjnej przeprowadzają szkolenia wstępne i okresowe. Bardzo często to oni pierwsi spotykają nowo zatrudnionych pracowników firmy. W rzeczywistości wiele firm szkolenia z tego zakresu często postrzega jako przykry i nudny obowiązek. Zapomina się przy tym, że głównym celem odbywania szkoleń z BHP jest podnoszenie świadomości pracowników z zakresu bezpieczeństwa i higieny pracy. Celem szkolenia dla specjalistów z tej dziedziny było zatem uświadomienie im właściwych celów szkoleniowych, a także zmiana nastawienia do prowadzonego tematu i nauczanie używania właściwych metod, które nie tylko uatrakcyjnią szkolenia z BHP, lecz także zwiększą efektywność realizacji celów. Uczestnicy szkolenia od początku zajęć prezentowali bardzo sceptyczne nastawienie: „co można tutaj jeszcze wymyślić?”, „to i tak jest nudne”, „przyjdą i tak, bo to mus dla nich”, „zawsze tak prowadziliśmy i było dobrze” itp.

Reakcja w stylu kaizen:

- przygotowanie programu szkolenia, które będzie realizowało założone cele poprzez dostarczanie wiedzy, tworzenie możliwości ćwiczenia poszczególnych umiejętności i wpływanie na postawę uczestników poprzez klasyczne metody, takie jak: dyskusja, odgrywanie ról czy studia przypadku typu poglądowego.

Reakcja w stylu tenkaizen:

- ustawienie uczestników w sytuacji swoich potencjalnych słuchaczy i budowanie szkolenia na zidentyfikowanych potrzebach i motywach;
- wykonanie sondy wśród bywalców atrakcyjnych i nudnych szkoleń BHP (sonda uświadamiała im, jak oni jako ludzie są postrzegani w tej roli);
- przeprowadzenie z nimi zadań, w które sami mocno się zaangażują, będą o nich dyskutować, emocjonalnie doświadczać.

Głosy po szkoleniu tych samych uczestników:

- bezpośrednio po szkoleniu: „to niesamowite, bo znowu zacząłem czuć, że ta praca ma sens i że te szkolenia mogą przynosić rezultat”; „tak naprawdę, jeśli tylko przekonam ich, że dbanie o bezpieczeństwo jest ważne, wszystko inne przyjdzie samo – sami będą wyczuleni na miejsce położenia gaśnic, sami zadbają o noszenie kasków”; „nie wiedziałem, że można w taki sposób przekonywać ludzi i że to zadziała”;
- po szkoleniach, które później przeprowadzili: „nie chcieli wychodzić z sali, mimo że szkolenie się skończyło, jeszcze zadawali pytania”, „co najważniejsze, spadają wskaźniki wypadków i »prawie wypadków« u pracowników ze stażem do 3 miesięcy”, „nie muszę ich namawiać, żeby zgłaszali pomysły, które poprawią bezpieczeństwo – sami z tym przychodzą i naciskają swoich szefów, żeby wprowadzali zmiany”.

Tak naprawdę nie chodzi o trudne sytuacje, ale o to, jak sobie z nimi poradzimy – jeśli skupimy się na tym, co jest kluczowe w danej chwili, zamiast na problemie, zaangażujemy się w znalezienie „produktywnego rozwiązania” i problem przestaje istnieć.

POSTAWA I JESZCZE RAZ POSTAWA

Wybrane i przedstawione w tym rozdziale przypadki oczywiście nie wyczerpują ogromnej puli pomysłów i zachowań trenera prowadzącego szkolenie. Można także powiedzieć, że każdy z nas wiele zmienia w swoim szkoleniu na bieżąco i pod wpływem uczestników, lecz czy każdorazowo przy wprowadzanej zmianie towarzyszy nam myślenie o tym, żeby było efektywnie, „produktywnie” – jak za pierwszym razem – czy tylko, aby było atrakcyjniej w danym momencie. A może jest to opcja „oby do końca”? Słowo klucz, od którego rozpoczęliśmy i do którego wracamy, łączące wszystkie przytaczane przykłady razem, to **postawa trenera i jego zaangażowanie „całym sobą”**. To jego **umiejętność wyjścia poza siebie dla dobra uczestnika (wyjścia poza siebie, czyli poza swoje emocje, nastawienie, pierwszą ocenę i wrażenie, że uczestnik jest „taki i owaki”)** oraz **wytworzenia klimatu i zbudowanie środowiska, w którym uzyska się efekt synergii wiedzy, umiejętności, tego co wiemy przed szkoleniem, z tym, co zakładaliśmy jako korzyść, i – oczywiście – całą nigdzie niezapisaną wartość dodaną**.

Nie chodzi o to, by „trenować cały świat”, by trener wszędzie, gdzie się pojawi, był ciężko w pracy, tylko o to, jaką osobą trener jest w życiu i jak buduje swoją postawę, siebie, a więc w rezultacie trenera prowadzącego zajęcia. Nie można reprezentując „produktywną, rewolucyjną postawę”, mieć innego, trenerskiego systemu wartości, a innego poza

salą szkoleniową. Wtedy ludzie nie wierzą w naszą wiarygodność, do której ich chcemy przekonać. Trener pracujący w zgodzie obu ról widzi również wartość dla siebie. W pewnym sensie zaciera mu się granica między „ja trener” a „ja człowiek”. „Tenkaizenowski” trener nie umie siebie oddzielić od trenerstwa. Nie chce osiadać na laurach i ciągle poszukuje, ma motywację. Prezentuje spójny systemem wartości w swej postawie przy każdym spotkaniu i we wszystkim, co robi. Prowadząc zajęcia i opowiadając kolejne praktyczne przykłady, jest uczciwy. Uczciwość ta wywołuje zaangażowanie i przenika każdy wręcz gest trenera w trakcie prowadzenia zajęć, zmienia intonację głosową, siłę „zarażania” tematem i całym procesem dokonywanych zmian. „Produktywna, rewolucyjna postawa” trenera na szkoleniu jest także nierozdzielnie związana z poddaniem się wpływowi uczestnika i z otwartością na nieprzewidziane możliwości innych.

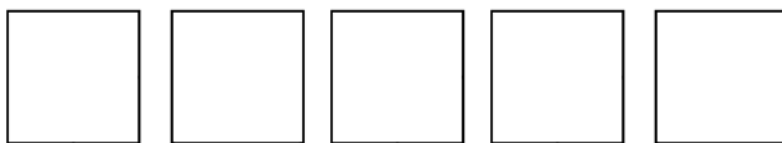
Zobaczmy to na przykładzie prostego i symbolicznego ćwiczenia. Mamy kwadrat. Waszym zadaniem jest znaleźć jak najwięcej sposobów podzielenia go na 4 równe i takie same części. Wyobraźcie sobie, że kroicie tort dla swoich dzieci i ważne jest nie tylko, żeby wielkość kawałków była taka sama, lecz przede wszystkim, aby ich kształt był identyczny.

Od razu powiemy, że w ciągu kilku pierwszych minut wszyscy wykonują zadanie przynajmniej na cztery sposoby:



I co dalej?

Wymyślcie z przypadkowymi osobami pięć innych sposobów, sprawdzając przy tym swoją gotowość na nowe propozycje, jakie dadzą wam inni.



Jedno słowo, jedna myśl wypowiedziana przez uczestnika w trakcie zajęć czasami wywołuje całkowitą zmianę optyki wydarzenia. Zadajemy sobie wówczas pytanie: a jeśli to może wyglądać tak, jak on mówi? Przerepracujmy to... i tak powstaje nowe. Wtedy w naszej głowie otwiera się „nowa nieplanowana szufladka” i „dosmaczamy” – jak mówią kucharze – szkolenie kolejnym czynnikiem. Dekorujemy to natychmiast podmienioną metodą i następuje produktywna rewolucja, którą znanymi nam umiejętnościami i metodologicznymi sposobami należy doprowadzić do końca (zgodnie z cyklem uczenia się wg Davida Kolba).

Taki sposób prowadzenia zajęć pomaga w konsekwencji trenerowi wypracować postawę „wiecznej gotowości do autorefleksji”. Dzięki niej nie zdziwi go wyeksponowana

emocja uczestnika, jego wyróżniające się zachowanie czy nagle wypowiedziane słowo lub pogląd, które niespodziewanie łączą procesy oraz treści jak jeden nieznany i nieoczekiwany puzzel. Każde zaskoczenie i niespodziewaną sugestią trener przyjmuje z gotowością i zaciekawieniem, budując nowy nurt czy kierunek, zgodnie z którym rozbudujemy temat, „produkując” wartości dodane.

„Dzięki tylko odtwórczemu myśleniu można unowocześnić stary powóz. Ale tylko dzięki produktywnemu myśleniu możemy wyobrazić sobie samochód (Hurson 2010).”

Czy będąc dziś, czy stając jutro (lub w najbliższym czasie) w sali szkoleniowej, wyobrażacie sobie „samochód”?

Na koniec zapraszamy do refleksji i dopisania, co jeszcze według Was może, powinno charakteryzować i budować symbolicznie tu nazwanego „tenkaizenowskiego” trenera:

.....

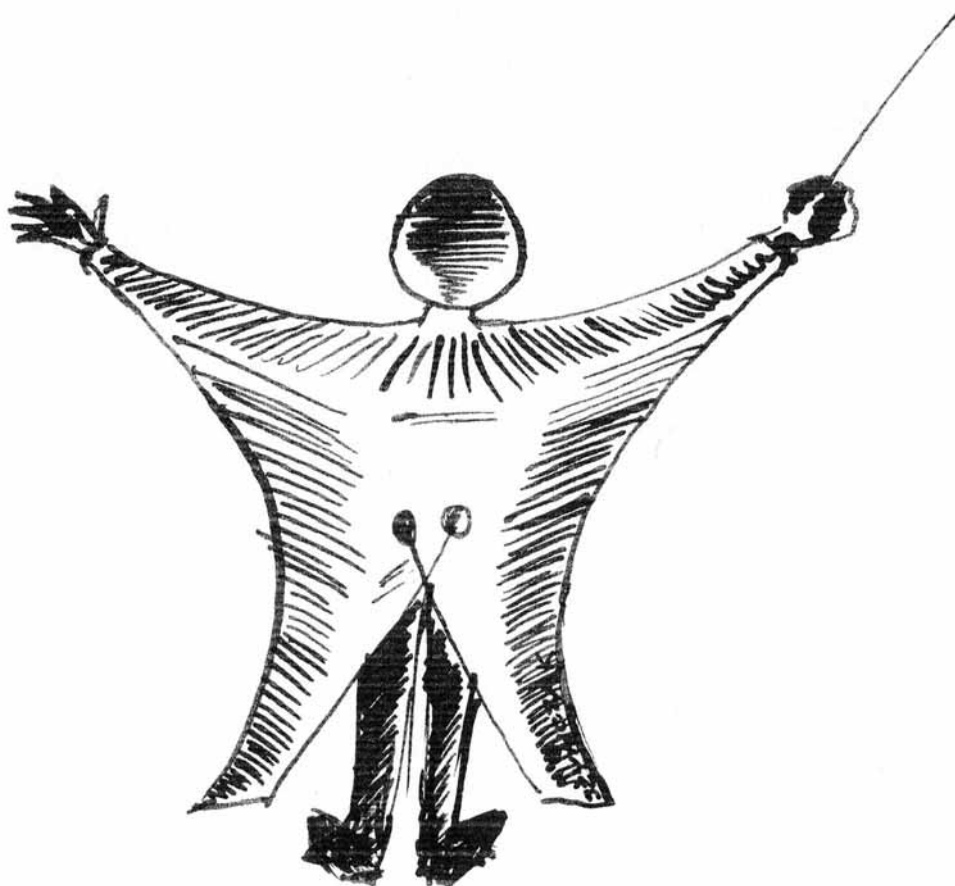
Nawet najdłuższa podróż zaczyna się od jednego kroku.

Lao Cy

LITERATURA

- 🔪 Birkenbihl V., 2000, *Technika szybkiego zadawania pytań*, tłum. E. Knichnicka, Wydawnictwo Astrum, Wrocław.
- 🔪 Bralczyk J., 2004, *Mój język prywatny*, Wydawnictwo Iskry, Warszawa.
- 🔪 Carson R., 2003, *Poskramianie swojego gremlina*, tłum. J. Brudzewski, Wydawnictwo Kos, Katowice.
- 🔪 Collins J., 2007, *Od dobrego do wielkiego*, tłum. M. Wąsiel, Wydawnictwo MT Biznes, Warszawa.
- 🔪 Covey S., 1996, *7 nawyków skutecznego działania*, tłum. I. Majewska-Opiełka, Wydawnictwo Medium, Warszawa.
- 🔪 De Fombelle T., 2008, *Tobi*, tłum. A. Szewczyk, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- 🔪 Dunaj B., Setman A., 1999, *Można inaczej*, Interdruk, Katowice.
- 🔪 Gore A., 2009, *Zamach na rozum*, tłum. J. Golik-Skitał, Wydawnictwo Sonia Draga, Katowice.
- 🔪 Gross R., 2003, *Myśleć jak Sokrates*, tłum. M. Stopa, Wydawnictwo Bauer – Media, Klub dla Ciebie, Warszawa.
- 🔪 Hurson T., 2010, *Genialny umysł. Jak myśleć i działać kreatywnie*, tłum. M. Romecka, Wydawnictwo Helion, Gliwice.
- 🔪 Jones L. B., 2006, *Jezus Chrystus Menedżer*, tłum. J. Miron, J. Tuszyński, Akademia Sukcesu – HDT Consulting, Pruszków.
- 🔪 Maurer R., 2004, *Filozofia kaizen*, tłum. C. Matkowski, Wydawnictwo Helion, Gliwice.
- 🔪 Nęcka E., Orzechowski J., Stabosz A., Szymura B., 2005, *Trening twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

- ☞ Oczkoś M., 1999, *Abecadło mówienia*, Oficyna Wydawnicza Unus, Warszawa.
- ☞ Olivier R., Janni N., 2006, *Peak Performance. Prezentacje na najwyższym poziomie*, tłum. G. Waluga, Wydawnictwo Petit, Warszawa.
- ☞ Owens S., 2008, *Tawerna przy Klonowej*, tłum. A. Siewior-Kuś, Wydawnictwo „Książnica”, Katowice.
- ☞ Pausch R., 2008, *Ostatni wykład*, tłum. J. Figlewska, Nowa Proza, Warszawa.
- ☞ Rowling J. K., 2005-2009, seria *Harry Potter*.
- ☞ Santorski J. (2007), *Miłość i praca*, Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza, Warszawa.
- ☞ Stuhr J., 2008, *Stuhrowie. Historie rodzinne*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- ☞ Zimbardo P., Boyd J., 2009, *Paradoks czasu*, tłum. A. Cybulko, PWN, Warszawa.



EWALUACJA PROJEKTÓW SZKOLENIOWYCH. ZAKRES I ZNACZENIE EWALUACJI DLA ROZWOJU ORGANIZACJI

ALEKSANDRA KUŹNIAK
SYLWIA RYBAK

*Każdy o tym mówi,
ale nikt w związku z tym nic nie robi.*
Mark Twain

W artykule poruszamy kwestie związane z ewaluacją projektów szkoleniowych, zarówno tych współfinansowanych ze środków unijnych, jak i komercyjnych. Syntezytycznie przedstawiamy zarys teoretyczny oraz praktyczny ewaluacji, podajemy jej definicję, opisujemy modele ewaluacji, metodykę badań ewaluacyjnych, a także tradycję, z jakiej się wywodzi, jak zmieniła się podejście do niej oraz czym jest ona obecnie. Opisujemy również, jak wygląda polska praktyka prowadzenia ewaluacji projektów rozwojowych oraz jakie wyzwania stoją dziś przed firmami w kontekście oceny efektywności szkoleń. W artykule zastanawiamy się też, w jaki sposób można wykorzystać wyniki ewaluacji w zarządzaniu przedsiębiorstwem i omawiamy rolę trenera w procesie ewaluacji. Mamy nadzieję, że artykuł, w którym dzielimy się naszą wiedzą i doświadczeniem oraz wieloletnimi przemyśleniami i refleksjami na temat ewaluacji projektów rozwojowych i jej znaczenia dla rozwoju organizacji, będzie inspiracją oraz wskazówką dla wszystkich tych, którzy biorą udział w procesie ewaluacji, czyli: uczestników szkoleń, osób zamawiających szkolenia oraz dostawców usług szkoleniowych.

WPROWADZENIE

Nowe technologie, wysoki poziom rozwoju technicznego oraz informatyzacja to znamiona rzeczywistości organizacyjnej XXI w. Stale zmieniające się środowisko wewnętrzne i otoczenie zewnętrzne organizacji wymusza na niej zaawansowane procesy adaptacyjne. Aby organizacja mogła się dostosowywać do bieżących zmian, powinna się uczyć i rozwijać swój potencjał, zarówno technologiczny, jak i ludzki. Zakup nowych maszyn, licencji i oprogramowania oraz inwestowanie w kształcenie pracowników to priorytety uczącej się organizacji. Organizowane kursy, szkolenia i rozbudowane programy rozwojowe mają na celu podniesienie poziomu wiedzy i umiejętności pracowników oraz zmianę ich nastawienia do obecnie wprowadzanych lub przyszłych zmian w organizacji. Działania te są nieuniknione i wymagają sporych nakładów, zapewniają jednak organizacji efektywność i docelowo obniżają koszty jej funkcjonowania. Stałe podnoszenie kwalifikacji pracowników poprzez ich szkolenie to dziś jeden z kluczowych elementów polityki uczącej się organizacji. Firmy co roku planują w swoich budżetach wydatki związane z kształceniem pracowników, ich rozwojem i podnoszeniem kwalifikacji, wiedząc, że jest to jeden z ważniejszych czynników gwarantujących ich efektywne funkcjonowanie. Dlaczego zatem tak ważna jest ewaluacja programów szkoleniowych, czyli ocena ich wartości? Ewaluacja odpowiada na pytanie, czy podjęte działania szkoleniowe opłaciły się organizacji i czy będzie miała ona z podjętego działania zysk w postaci efektywniejszej pracy lub innych oczekiwanych zmian organizacyjnych. Każde planowane działania wymagają zapewnienia, że przyniosą wymierne korzyści dla organizacji. Dobrze zaplanowana ewaluacja jest obiektywnym narzędziem badania, które ma pomóc organizacji uzasadnić poniesione wydatki, zapewnić osoby planujące i przeprowadzające działania rozwojowe o uzyskaniu zakładanego rezultatu i utwierdzić przełożonych w przekonaniu, że godziny spędzone na szkoleniu przez ich pracowników zostały dobrze spożytkowane. Ponadto ewaluacja może pokazać błędy popełnione w procesie przygotowywania i realizacji zaplanowanych działań szkoleniowych oraz wskazać kierunki zmian koniecznych do zastosowania w przyszłości. Co więcej, ewaluacja przeprowadzona wieloetapowo i na kilku poziomach może być dla organizacji instrumentem do zarządzania i planowania dalszego rozwoju bądź zmiany.

CZYM JEST EWALUACJA SZKOLEŃ?

EWALUACJA JAKO PROCES

Słowo „ewaluacja” pierwotnie oznaczało „wydobycie wartości z [...]”. Inaczej mówiąc, chodzi o krytyczne spojrzenie na przeszłe działania i określenie, co w nich było wartościowe, a co można było zrobić inaczej. Wyniki przeprowadzonej analizy powinny posłużyć do planowania przyszłej pracy, kolejnych projektów i szkoleń, by stale je udoskonalać i rozwijać. Ewaluacja bowiem to proces ustalania stopnia trafności i celowości, a także efektywności i skuteczności działań szkoleniowych.

Ewaluacja to systematyczne badanie wartości albo cech konkretnego programu, planu, działania (eksperymentu) bądź obiektu (programu komputerowego, programu nauczania, lekarstwa, rozwiązania technicznego) z punktu widzenia przyjętych kryteriów, w celu jego usprawnienia, rozwoju lub lepszego zrozumienia.

Ewaluacja jest częścią procesu podejmowania decyzji. Obejmuje wydawanie opinii o wartości działania poprzez systematyczne, jawne zbieranie i analizowanie informacji o nim w odniesieniu do znanych celów, kryteriów i wartości.

Źródło: www.wikipedia.org/wiki/Ewaluacja [26 czerwca 2010]

Oceniając wartość i skuteczność programów szkoleniowych wg modelu brytyjskiego, posługujemy się dwoma terminami: ewaluacja (ang. *evaluation*) i walidacja (ang. *validation*).

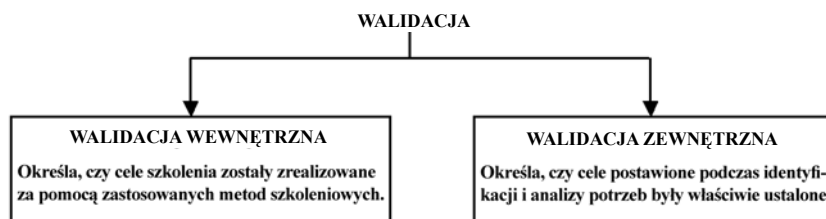
Ewaluacja odnosi się do całokształtu szkolenia, ma za zadanie ocenić, czy szkolenie się opłaciło. Ewaluacja odnosi się do takich pytań, jak:

- ☒ Czy zdobyte/rozwinęte na szkoleniu umiejętności znalazły zastosowanie w organizacji?
- ☒ Czy wykonanie pracy przez przeszkolonych pracowników się poprawiło?
- ☒ Jakie korzyści osiągnęła organizacja?

Walidacja ma za zadanie ocenić, czy szkolenie się udało. Walidacja odnosi się do takich pytań, jak:

- ☒ Czy cele szkolenia zostały osiągnięte?
- ☒ Czy szkolenie przebiegło zgodnie z założeniami?

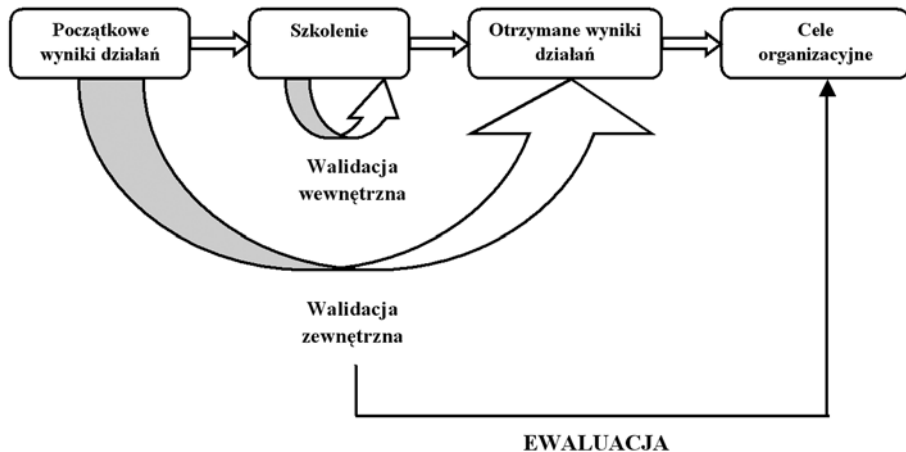
Walidacja jest podzielona na dwa obszary: walidację wewnętrzną i walidację zewnętrzną. **Walidacja wewnętrzna** to pomiar stwierdzający, czy program szkolenia umożliwił osiągnięcie założonych celów, a **walidacja zewnętrzna** – czy program szkolenia był oparty na słusznym rozpoznaniu potrzeb szkoleniowych odnoszących się do organizacyjnych kryteriów efektywności.



Rysunek 1. Podział walidacji na dwa obszary (źródło: Karbownik et al. 2009)

Podsumowując, walidacja jest częścią procesu ewaluacji. Odpowiadając na pytanie, czy warto było przeprowadzić szkolenie (**ewaluacja**), należy również ocenić jego trafność (**walidacja wewnętrzna i zewnętrzna**). Związek pomiędzy walidacją zewnętrzną i wewnętrzną, a także walidacją a ewaluacją przedstawia poniższa ilustracja.

Przeprowadzając ewaluację, oceniamy to, co zostało osiągnięte, to, jak dobrze szkolenie zostało zaplanowane i odebrane przez uczestników, oraz w jakim stopniu odpowiada celom organizacyjnym.



Rysunek 2. Proces ewaluacji w ujęciu szkoleniowym (źródło: Karbownik et al. 2009)

W procesie ewaluacji możemy wyróżnić trzy różne możliwe działania:

1. Ewaluację wstępną (*ex ante*).

Celem *ewaluacji ex ante* jest zagwarantowanie, że środki przeznaczone na realizację projektu szkoleniowego zostaną wykorzystane w sposób umożliwiający osiągnięcie najlepszych rezultatów. Możliwe działania to:

- ocena pod względem merytorycznym i realizacyjnym wstępnej wersji projektu;
- analiza SWOT danego obszaru i dokonanie na jej podstawie oceny proponowanych działań szkoleniowych;
- określenie przewidywanych długoterminowych skutków projektu szkoleniowego.

2. Ewaluację dokonywaną w trakcie realizacji projektu (*mid term*).

Celem *ewaluacji mid term*, zwanej też okresową, jest dostarczenie informacji na temat skuteczności osiągania celów i efektywności poszczególnych szkoleń (porównanie wyników z nakładami) oraz oszacowanie wstępnych rezultatów interwencji, jej adekwatności w stosunku do problemu oraz stopnia osiągnięcia zakładanych celów. Możliwe konsekwencje to:

- wcześniejsze zakończenie projektu szkoleniowego;
- przeformułowanie celów projektu szkoleniowego.

3. Ewaluację końcową (*ex post*).

Głównym celem *ewaluacji ex post* jest dostarczenie informacji na temat długotrwałych efektów działań rozwojowych. *Ewaluacja ex post* nie ma wpływu na dalszy przebieg projektu, ale może wygenerować kolejny, nowy projekt. Służy zebraniu doświadczeń i wyciągnięciu wniosków na przyszłość.

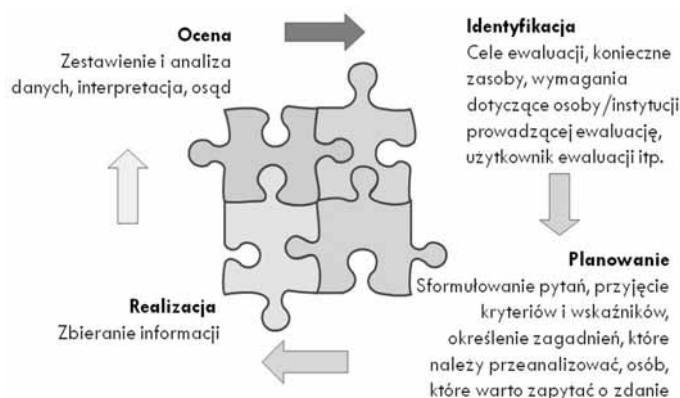
STANDARDY EWALUACJI

Istotny wpływ na każdy proces ewaluacji ma wybór jej kryteriów. Przykładowe kryteria stosowane przez Komisję Europejską do oceny programów szkoleniowych to:

- **trafność, czyli zgodność** – określenie odpowiednich celów projektu dla zidentyfikowanych problemów, które projekt ma rozwiązać;
- **skuteczność** – ocena osiągniętych korzyści (cele projektu) w odniesieniu do poniesionych kosztów (nakłady);
- **użyteczność** – uzyskanie użytecznych informacji w realizowanym projekcie, potrzebnych i przydatnych do planowania i realizowania następnych programów i projektów;
- **trwałość** – trwałość rezultatów projektu i kontynuacja podjętych działań po jego zakończeniu.

OPIS PROCESU EWALUACJI

Proces ewaluacji można przedstawić za pomocą czterech, następujących kolejno po sobie, etapów: identyfikacji, planowania, realizowania i oceny.



Rysunek 3. Proces ewaluacji w ujęciu etapowym (źródło: materiały szkoleniowe „Ewaluacja Szkoleń” SKiZ MATRIK, slajd z prezentacji autorstwa P. Szczęsnego, 8 listopada 2009)

Krok 1. Identyfikacja:

- zidentyfikowanie odbiorcy ewaluacji;
- zastanowienie się nad celami ewaluacji;
- zastanowienie się nad czasem, który zostanie poświęcony na realizację ewaluacji;
- zastanowienie się nad wymaganiami dotyczącymi osób lub organizacji, które będą ewaluację przeprowadzać, czyli nad tzw. „ewaluatorami”.

Krok 2. Planowanie ewaluacji:

- określenie tematu ewaluacji (co podlega ewaluacji?);
- postawienie pytania ewaluacyjnego (na jakie pytania szukamy odpowiedzi?);

- określenie kryteriów ewaluacyjnych (pod jakim kątem będzie dokonywana ewaluacja?);
- określenie standardów (jakie są w danym środowisku obowiązujące standardy?);
- określenie zagadnień (jakie zagadnienia należy przeanalizować w celu udzielenia odpowiedzi na pytania ewaluacyjne?);
- dobór próby (od kogo będą zbierane dane w trakcie ewaluacji?);
- wybór metody (jak zostanie przeprowadzona analiza?);
- określenie zasobów potrzebnych do wykonania ewaluacji (czas, eksperci, finanse).

Krok 3. Realizacja:

- zbieranie informacji wg wybranych i zaplanowanych metod.

Krok 4. Ocena:

- dokonywanie oceny i wyciąganie wniosków.

Z KART HISTORII...

EWALUACJA SZKOLEŃ KIEDYŚ I DZIŚ

Historia ewaluacji sięga końca XIX w., kiedy odnotowane zostały pierwsze próby wykorzystania technik ewaluacyjnych do badań nad jakością edukacji. Regularne badania w kierunku opracowania metodologii przeprowadzania procesu ewaluacji były prowadzone w latach dwudziestych XX w. w Stanach Zjednoczonych. Aby uzyskać szersze spojrzenie na historię ewaluacji, warto mieć na uwadze zmiany w podejściu i rozumieniu ewaluacji w ciągu ostatniego stulecia.

EWALUACJA JAKO POMIAR

Prekursorem badań nad ewaluacją był Robert Tyler z Uniwersytetu w Ohio w Stanach Zjednoczonych. R. Tyler zajmował się badaniami nad systemem edukacji, w tym szczególnie oceną efektów nauczania. Jego największe osiągnięcie, datowane na lata czterdzieste minionego wieku, to opracowanie koncepcji ewaluacji zorientowanej na cele. Metody opracowywane przez R. Tylera były przygotowywane z myślą o ewaluacji programów nauczania w szkołach i dotyczyły jedynie pomiaru efektów nauczania.

EWALUACJA JAKO WSPARCIE PROCESÓW ROZWOJOWYCH

W połowie ubiegłego wieku do wyników pomiaru efektów nauczania zaczęto dodawać opis kontekstu badania. Porównywano stan wiedzy i umiejętności przed działaniem edukacyjnym i tuż po nim. Z tego powodu bardzo duże znaczenie miała praca Lee J. Cronbacha zatytułowana *Course Improvement Through Evaluation*, która ukazała się w 1963 r. Celem ewaluacji miało być od tej pory nie tylko ocenianie efektów nauczania, ale również doskonalenie i wspieranie realizacji programu. Rola ewaluatora została znacznie rozszerzona.

EWALUACJA JAKO KONSULTING

Ogromne znaczenie i wpływ na rolę ewaluacji w programach szkoleniowych, społecznych oraz komercyjnych miała konferencja zorganizowana w grudniu 1972 r. przez Churchill College w Cambridge w Wielkiej Brytanii z udziałem ewaluatorów brytyjskich, amerykańskich, szwedzkich oraz przedstawicieli znaczących urzędów oraz fundacji. Podczas konferencji została przedstawiona praca Malcolma Parletta i Davida Hamiltona pt. *Evaluation as Illumination: A New Approach to the Study of Innovatory Programmes*, która zmieniła sposób myślenia o ewaluacji. Autorzy postawili przed ewaluatorami nowe zadania, zobowiązując ich m.in. do dialogu z różnymi uczestnikami procesu szkoleniowego, wyjaśniania i interpretowania doświadczeń podczas procesu szkoleniowego (tu istotną rolę odgrywała wiedza oraz doświadczenie ewaluatorów z zakresu psychologii, biznesu oraz wielu innych obszarów, które mają wpływ na ewaluację) oraz nadając ewaluacji negocjacyjny charakter.

EWALUACJA DZIŚ...

Obecnie, aby wywiązać się ze swojej roli, ewaluatorzy i konsultanci zobligowani są do stosowania rzetelnych metod i technik badawczych, gromadzenia danych zarówno ilościowych, jak i jakościowych oraz do dokonywania pomiaru w odniesieniu do całego kontekstu procesu szkoleniowego. Stąd powodzenie wielowymiarowego modelu Donalda L. Kirkpatricka oraz podobnych modeli, które pokazują efekt szkoleniowy nie tylko w odniesieniu do uczestników szkolenia, ale i całej organizacji.

MODELE EWALUACJI

WIELOWYMIAROWE UJĘCIE EWALUACJI

Do oceny efektywności programów szkoleniowych służą modele ewaluacji. Określają one poziom i zakres dokonywanej oceny w odniesieniu do efektywności szkoleń. Wśród modeli ewaluacji największe znaczenie ma **model Donalda L. Kirkpatricka** oraz jego rozszerzona postać – **model Jacka J. Philipasa**.

MODEL KIRKPATRICKA

Czteropoziomowy model ewaluacji opracowany przez Donalda L. Kirkpatricka został opublikowany po raz pierwszy w 1959 r. w formie artykułów, a następnie wydany w książce pt. *Evaluation Training Programs* w 1975 r. Obecnie to właśnie ten model jest najszerzej wykorzystywany do oceny efektywności szkoleń. Czteropoziomowy model Donalda L. Kirkpatricka obejmuje:

- **poziom reakcji**, na którym badana jest satysfakcja uczestników w trakcie oraz bezpośrednio po szkoleniu (Badanie to polega zazwyczaj na wypełnieniu ankiety oceniającej organizację, czyli zaplecze logistyczne, cele i program szkolenia oraz umiejętności i wiedzę trenera.);
- **poziom uczenia się**, na którym dokonywana jest ocena wiedzy, umiejętności i postaw osób uczących się (Diagnoza zmiany jest zwykle trudna i wymaga zbadania stanu

przed szkoleniem oraz po szkoleniu. Poziom uczenia się zazwyczaj diagnozuje się za pomocą testów przed i po szkoleniu, wywiadów oraz obserwacji.);

– **poziom zmian** odnoszący się do oceny sposobu wykonywania pracy z wykorzystaniem wiedzy i umiejętności zdobytych na szkoleniu przez osoby uczące się (Oceny tej dokonuje się zazwyczaj 2-3 miesiące po szkoleniu. Podobnie jak w przypadku uczenia się, konieczne jest dokonanie oceny przed i po szkoleniu. Najczęściej stosuje się tutaj obserwację, wywiady oraz ankiety. Na tym poziomie można zbadać, na ile przyswojona na szkoleniu wiedza i umiejętności mają odzwierciedlenie w poziomie wykonywanej pracy.);

– **poziom efektów** odnoszący się do realizacji założonych celów szkolenia, które powinny wypływać z celów organizacji (Na tym poziomie ocenia się wyniki pracy uczestników szkolenia mające wpływ na osiągnięcie założonych celów organizacyjnych, np.: wzrost sprzedaży, spadek liczby reklamacji itp. Ocena na tym poziomie ma istotne znaczenie w definiowaniu efektów biznesowych szkolenia i pozwala obliczyć zwrot z inwestycji, jaką jest szkolenie.).

RETURN ON INVESTMENT – MODEL JACKA J. PHILIPSA

Kiedy czteropoziomowy model ewaluacji Donalda L. Kirkpatricka nie wystarcza, ewaluatorzy sięgają po ROI (*Return on Investment*) Jacka J. Philipisa. Model ten bazuje na czterostopniowym modelu Donalda L. Kirkpatricka i stanowi jego rozszerzoną wersję. Wskaźniki, na których opiera się model Jacka J. Philipisa, to: ROI (*Return on Investment*) oraz BCR (*Benefits/Costs Ratio*).

$$\text{BCR} = \frac{\text{suma korzyści z inwestycji}}{\text{suma kosztów z inwestycji}}$$

Rysunek 4. Wzór do obliczania współczynnika korzyści–koszty (*Benefits/Costs Ratio*) (źródło: Phillips i Phillips 2009)

$$\text{ROI} = \frac{\text{korzyść netto z inwestycji}}{\text{suma kosztów z inwestycji}} \times 100\%$$

Rysunek 5. Wzór do obliczania zwrotu z inwestycji ROI (*Return on Investment*) (źródło: Phillips i Phillips 2009)

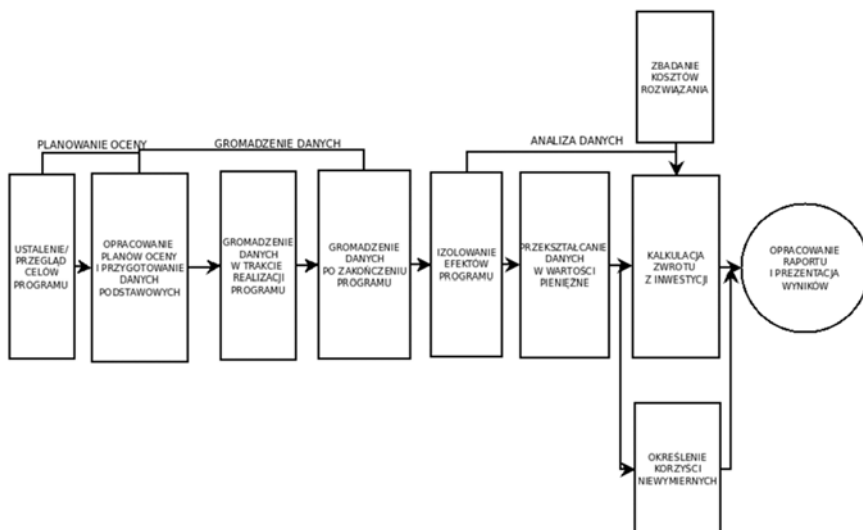
Kiedy warto sięgać po model Jacka J. Philipisa i obliczać rentowność inwestycji rozwojowych? Zdecydowanie w przypadku dużych projektów rozwojowych, które swoim zasięgiem obejmują całe działy lub kluczowych pracowników, oraz przy dużych nakładach finansowych. Obliczanie ROI, czyli zwrotu z inwestycji, jest procesem wieloetapowym, rozciągniętym w czasie i wymagającym nie tylko wiedzy o sposobie obliczania wskaźników, ale przede wszystkim świadomości biznesowej, umiejętności izolowania efektów szkoleniowych i pozaszkoleniowych oraz znajomości rynku i czynników ekonomicznych, w jakich funkcjonuje dana organizacja. Wdrażanie metodyki proponowanej przez Jacka J. Philipisa zaczyna się jeszcze przed rozpoczęciem działań rozwojowych i trwa przez cały cykl szkoleniowy oraz odpowiednio długo po nim. Kluczowe dla tego procesu jest

wyodrębnienie umiejętności, kompetencji, czynników wpływających bezpośrednio z uczestnictwa w projekcie oraz ich wpływu na zasadnicze cele działalności organizacji.

ROI KROK PO KROKU

W przypadku projektów szkoleniowych zaleca się stosowanie modelu ROI obejmującego siedem kroków (nazwanych krytycznymi). Przedstawiają się one następująco:

- ☒ **Krok 1.** Identyfikacja oraz wyodrębnienie kluczowych umiejętności oraz kompetencji wpływających bezpośrednio na zasadnicze cele działalności. Ustalenie celów programu.
- ☒ **Krok 2.** Powiązanie wyodrębnionych umiejętności oraz kompetencji z odpowiednimi miarami ilościowymi, ewentualnie ze wskaźnikami jakościowymi. Opracowanie planów oceny, w tym przygotowanie danych podstawowych.
- ☒ **Krok 3.** Utworzenie narzędzi, w tym ankiety ROI, w celu zebrania danych od uczestników, menadżerów oraz klientów związanych z procesem szkoleniowym. Zbieranie danych przed i w trakcie trwania programu.
- ☒ **Krok 4.** Gromadzenie danych uzyskanych z ankiet ROI oraz zbieranie danych po zakończeniu programu.
- ☒ **Krok 5.** Kalkulacja kosztów projektu obejmująca wszystkie nakłady poniesione w celu realizacji projektu, zarówno bezpośrednie, jak i pośrednie. Zadbanie o rzetelność pomiaru.
- ☒ **Krok 6.** Ocena otrzymanych wyników z przeprowadzonych badań ankietowych oraz izolowanie efektów projektu szkoleniowego.
- ☒ **Krok 7.** Obliczanie ROI poprzez analizę nakładów poniesionych na poczet programu szkoleniowego w odniesieniu do zmierzonych wskaźników finansowych oraz pozafinansowych.



Rysunek 6. Model procesu oceny zwrotu z inwestycji w szkolenia (źródło: Phillips i Phillips 2009)

Postępując zgodnie z przytoczonymi siedmioma krokami, które stanowią procedurę stosowania modelu ROI, uzyskujemy rzetelne dane, opierając się na wyznaczonych wcześniej kluczowych wskaźnikach biznesowych, które prowadzą bezpośrednio do wytwarzania zysku w organizacji. Całościowy model procesu ROI przedstawia rysunek 6:

Obliczanie ROI nie jest łatwym przedsięwzięciem i generuje koszty, stąd nie wszystkie firmy mogą pozwolić sobie na wdrożenie i obliczanie modelu ROI. W praktyce, jeżeli firma decyduje się na wdrożenie ROI, często korzysta ze wsparcia konsultantów lub firm szkoleniowych, które pomagają w zbieraniu danych, przygotowaniu kwestionariuszy oraz izolowaniu efektów. Analizą kosztów i zysków zajmują się wyodrębnione i wyspecjalizowane departamenty w danej organizacji. Takie podejście z jednej strony umożliwia profesjonalne przygotowanie i wdrożenie procedury obliczania ROI, z drugiej chroni firmę przed udostępnianiem poufnych danych.

PRAKTYKA, CZYLI JAK TO SIĘ ROBI W POLSKICH PRZEDSIĘBIORSTWACH

Rola ewaluacji w polskich przedsiębiorstwach zmieniła się znacząco w ciągu ostatnich kilkunastu lat. Zmiana ta nastąpiła wraz z rozwojem polityki szkoleniowej firm. Z jednej strony można wyraźnie zaobserwować coraz większą specjalizację zawodową trenerów oraz firm szkoleniowych, z drugiej natomiast organizacje coraz częściej poszukują szkoleń projektowanych w odniesieniu do konkretnych potrzeb, czyli tzw. „szkoleń szytych na miarę”. Rośnie również rola konsultingu i doradztwa dla przedsiębiorstw. Konsultanci zewnętrzni coraz częściej są wprowadzani do firm, aby mogli mieć wgląd w cały proces szkoleniowy, począwszy od analizy i identyfikacji potrzeb, przez projektowanie i prowadzenie działań rozwojowych, aż po analizę efektów i wdrażanie wypracowanych rozwiązań w organizacji. Szczególnie ważna jest zmiana w postrzeganiu roli ewaluacji. Jeszcze kilka lat temu ewaluacja służyła jedynie kontroli. Z jednej strony kontrola obejmowała dostawcę usługi szkoleniowej, z drugiej uczestników odpowiedzialnych za wdrażanie zmian.

Istotny wpływ na zmianę w podejściu do ewaluacji oraz wzrost świadomości w stosowaniu różnych narzędzi ewaluacyjnych miał rozwój projektów finansowanych ze środków Unii Europejskiej. Rozporządzenie Rady Unii Europejskiej z czerwca 1999 r. odnośnie funduszy strukturalnych dotyczyło m.in. obowiązku stosowania szeroko rozumianej ewaluacji projektów. Od tego momentu ankieta ewaluacyjna okazała się niewystarczającym narzędziem kontroli poziomu realizacji projektów szkoleniowych. W wytycznych do poszczególnych projektów znalazły się odpowiednie wymogi odnośnie stosowania konkretnych narzędzi oraz przeprowadzania procesu ewaluacji *ex ante*, *mid term* oraz *ex post*, a co za tym idzie – niezbędne stosowanie różnorodnych narzędzi ewaluacyjnych oraz uwzględnianie w każdym projekcie poziomów ewaluacji. W przypadku organizacji komercyjnych można również zaobserwować wzrost zainteresowania wdrażaniem działań ewaluacyjnych. Funkcja kontrolna ewaluacji jest coraz częściej tylko uzupełnieniem głównej funkcji, jaką jest wspieranie działań rozwojowych i zarządzanie organizacją na podstawie wyników otrzymanych z prowadzonych badań ewaluacyjnych.

Wzrost świadomości korzyści, jakie niesie za sobą wdrożenie działań ewaluacyjnych na różnych poziomach, wpłynął bezpośrednio na popularność w Polsce modelu ewaluacji wg Donalda L. Kirkpatricka oraz modelu ROI Jacka J. Philipasa. Jednym słowem ewaluacja stała się narzędziem oraz źródłem wiarygodnych informacji wykorzystywanych w procesie decyzyjnym w danej organizacji. W wytycznych przygotowanych przez Ministerstwo Rozwoju Regionalnego z 2009 r. czytamy o konieczności zbierania informacji z całego procesu ewaluacji oraz traktowania ewaluacji jako systemu wiedzy dotyczącej zarządzania firmą czy instytucją. **Ewaluacja jest coraz częściej postrzegana nie jako cel sam w sobie, lecz jako narzędzie niezbędne do realizacji celów strategicznych.**

Obecnie nikt nie podważa zasadności projektowania i wdrażania działań ewaluacyjnych. Nadal jednak dyskutuje się o zasięgu tychże działań. Innymi słowy, poziom I (reakcji) i poziom II (uczenia się) wg metodyki Donalda L. Kirkpatricka jest najczęściej realizowany w polskich przedsiębiorstwach, szczególnie w przypadku krótkich projektów szkoleniowych i pojedynczych szkoleń. Z punktu widzenia zleceniodawcy, najważniejsza korzyść z ewaluacji podczas realizacji takich projektów to odpowiedź na pytanie, w jakim stopniu cele szkolenia czy projektu szkoleniowego zostały zrealizowane. Ankieta ewaluacyjna oraz pretest i posttest są wtedy najważniejszymi i najczęściej stosowanymi narzędziami ewaluacyjnymi. W przypadku pojedynczych szkoleń rośnie również zainteresowanie działaniami typu *follow-up*, czyli różnego rodzaju działaniami poszkoleniowymi, mającymi wzmocnić efekt uczenia się. Co więcej, umiejętności zdobywane na szkoleniach są coraz częściej włączane do kart oceny okresowej. Kolejne poziomy wg modelu Donalda L. Kirkpatricka znajdują uzasadnienie w wieloetapowych i długoterminowych działaniach rozwojowych, które obejmują swoim zasięgiem znaczącą część pracowników organizacji. Dopiero wtedy możemy planować zmianę organizacyjną oraz próbować izolować efekty szkoleniowe. Narzędziami stosowanymi w takich projektach są najczęściej ankiety oraz wywiady z uczestnikami szkoleń, ich bezpośrednimi przełożonymi, współpracownikami oraz klientami. Rzadziej stosuje się metodę obserwacji. Obliczanie współczynnika rentowności (ROI) znajduje uzasadnienie jedynie w przypadku kosztownych projektów, które dotyczą strategicznych celów działalności organizacji. Dodatkowo, aby wdrażanie modelu ROI miało sens, musimy być w stanie izolować efekt szkoleniowy od innych wpływów na funkcjonowanie organizacji, do czego potrzeba zarówno odpowiednio wykwalifikowanych ludzi, jak i dobrze opisanych w organizacji procesów.

WYZWANIA, JAKIE DZIŚ STOJĄ PRZED EWALUACJĄ

Dziś myślenie o programach rozwojowych zmierza w kierunku patrzenia na nie jak na inwestycję w organizację, jej pracowników i pozycję firmy na rynku. Z jednej strony, jak pokazują wyniki badań przeprowadzonych przez PriceWaterhouseCoopers w 2009 r., szkolenia w dużym stopniu wpływają na zmniejszenie fluktuacji w organizacji, gdyż pracownicy wysoko cenią sobie pracodawców, którzy inwestują w ich rozwój, z drugiej jednak strony coraz częściej firmy zamawiając usługi szkoleniowe, oczekują uzasadnienia proponowanych działań szkoleniowych również od trenerów. Poza oczekiwaniem szkoleń dostosowanych do realnych, zdiagnozowanych potrzeb klienta, firmy oczekują

również zaprojektowania sposobu oceny efektywności tych działań w dłuższej perspektywie czasowej.

Dziś jest czas na oferowanie szkoleń dopasowanych do potrzeb klienta. Takie wymagania rynkowe zmuszają trenera nie tylko do mistrzowskiego prowadzenia szkolenia, warsztatu, treningu, ale również do pracy konsultingowej. Organizacje coraz częściej oczekują od trenera dużego zaangażowania w proces identyfikacji i analizy potrzeb szkoleniowych, na podstawie którego przygotowywany jest dopasowany do potrzeb grupy docelowej program szkoleniowy wraz z działaniami wspierającymi transfer uczenia się ze szkolenia do organizacji. Również coraz częściej oczekuje się od trenera wsparcia w zaplanowaniu procesu oceny efektywności szkoleń, mającego pokazać efektywność zaplanowanych działań szkoleniowych i odpowiedzieć na pytanie, czy zdiagnozowane potrzeby szkoleniowe zostały rzeczywiście zaspokojone.

Badanie ewaluacyjne ma na celu dokonanie oceny efektywności działań szkoleniowych w odniesieniu do oczekiwań oraz wykorzystanie doświadczeń płynących z realizacji projektu do lepszego planowania przyszłych projektów i programów szkoleniowych. Dla trenera oznacza to dużo większą odpowiedzialność za rezultaty proponowanych działań szkoleniowych. Niejednokrotnie umiejętność uzasadnienia proponowanych działań czy rozwiązań, których potwierdzeniem są odroczone wyniki oceny efektywności szkoleń przeprowadzone kilka miesięcy po odbytym przez pracowników szkoleniu, jest decydującym kryterium wyboru trenera do dłuższej współpracy z organizacją. Dla osoby zarządzającej projektem i planującej działania szkoleniowe w organizacji, badanie ewaluacyjne oznacza otrzymanie potwierdzenia dobrze wydatkowanego pieniędzy z budżetu firmy. W tym przypadku jest to ocena efektywności szkoleń na wielu płaszczyznach – satysfakcji ze szkolenia, przyrostu wiedzy i umiejętności, poprawy poziomu wykonywania pracy przez przeszkolonych pracowników i wreszcie zwrotu z inwestycji, którą niezaprzeczalnie jest szkolenie pracowników. Trener lub zespół trenerski prowadzący szkolenia w ramach zaplanowanych działań szkoleniowych w organizacji powinien być partnerem dla osób zarządzających projektem i wspierać je w wyborze odpowiednich metod i sposobu przeprowadzenia oceny efektywności działań szkoleniowych. To po stronie trenera powinna być inicjatywa proponowania działań mających na celu wsparcie efektu poszkoleniowego lub wsparcie w tych działaniach działu personalnego lub zespołu zarządzającego projektem od strony klienta. Aby jednak tak mogło się stać, trener potrzebuje wiedzy z zakresu metod ewaluacji programów szkoleniowych oraz umiejętności tworzenia narzędzi wspierających transfer wiedzy i umiejętności ze szkolenia do organizacji.

Pomimo wielu zastosowań i pozytywnego podejścia do ewaluacji w programach unijnych – przede wszystkim skupionego na wyciąganiu wniosków z działania obecnego na poczet przyszłego – ewaluacja nadal jest kojarzona z oceną, wytykaniem błędów, obnażaniem niekompetencji bądź kontrolą. Wyzwanie, jakie stoi przed trenerami i konsultantami oraz menadżerami personalnymi, to zrozumienie obustronnych korzyści z dobrze przeprowadzonego procesu ewaluacji i zastosowania narzędzi wzmacniających efekt uczenia się i zwiększania efektywności działań szkoleniowych w organizacjach. Jeśli chcemy mówić o profesjonalizacji rynku szkoleniowego w Polsce, musimy

przyjąć, że tak jak klient ma prawo oczekiwać najlepszych rozwiązań i uzasadnienia ich zastosowania, tak i trener ma obowiązek brać odpowiedzialność za swoją pracę i proponowane rozwiązania. Dla obu współpracujących stron – klienta (zleceniodawcy) i trenera (firmy szkoleniowej) – odpowiednim narzędziem do osiągnięcia wzajemnego zadowolenia i satysfakcji jest m.in. dobrze zaplanowany i przeprowadzony proces ewaluacji.

Na rynku pojawiają się różne trendy, w tym również pomysły rezygnacji z badań efektywności szkoleń. Wynikają one w dużej mierze z rosnącej dynamiki biznesu i założenia, że zanim przeprowadzi się do końca proces rozwojowy oraz zmierzy jego rezultaty, organizacja będzie już w innym miejscu i w innej rzeczywistości rynkowej. Jest to poniekąd prawda, jednak kwestia jakości szkoleń nie może zostać zmarginalizowana. Możemy bowiem rozważać dwa konteksty badania. Pierwszy to badanie efektywności szkolenia w rozumieniu dopasowania do wcześniej zdiagnozowanych potrzeb grupy docelowej programu szkoleniowego, a drugi to badanie jakości procesu szkoleniowego w rozumieniu zapewnienia wysokiego poziomu prowadzenia szkolenia przez trenerów, zapewnienia ustandaryzowanego procesu logistycznego, odpowiedniej jakości innowacyjnego i dopasowanego do potrzeb *know how*, wprowadzenia i utrzymania norm związanych ze środowiskiem, w którym realizowane jest szkolenie. Oba te konteksty badania są szalenie ważne, jednak ten pierwszy bardziej dla organizacji, ten drugi natomiast – dla firmy szkoleniowej, trenera i organizatora szkoleń. Idealnie jest, gdy oba konteksty badania znajdują swoje odzwierciedlenie w zaplanowanych działaniach ewaluacyjnych. Do tego jednak potrzeba z obu stron – klienta (zleceniodawcy) i trenera (firmy szkoleniowej) – kompetencji, zaangażowania oraz przekonania, że warto planować działania ewaluacyjne w celu uzyskania informacji zwrotnych oraz potwierdzenia jakości i efektywności wykonanej pracy.

W polskich przedsiębiorstwach działania szkoleniowe są nadal bardzo potrzebne. Polska ma bowiem do nadrobienia spory dystans dzielący ją od krajów Europy Zachodniej. Pomimo że polskie przedsiębiorstwa rocznie wydają dużo większe kwoty na szkolenia pracowników niż kraje Europy Zachodniej czy Stany Zjednoczone, to w dalszym ciągu brakuje w nich konsekwentnej polityki szkoleniowej. Według badań PriceWaterhouseCoopers z 2009 r. nadal część działań szkoleniowych w polskich przedsiębiorstwach jest incydentalna i nie zaspokaja pojawiających się na bieżąco potrzeb organizacyjnych. Polskie przedsiębiorstwa często inwestują w pracowników po to, by obniżyć koszty związane z ich rotacją, a nie aby budować organizację uczącą się i utrzymywać przewagę konkurencyjną na rynku.

Podsumowując powyższe rozważania, można z pełnym przekonaniem stwierdzić, że największym wyzwaniem, jakie stoi dziś przed ewaluacją, jest zrozumienie przez trenera i firmy szkoleniowe oraz pracowników działów HR i menadżerów w organizacjach korzyści płynących z dobrze zaplanowanej i przeprowadzonej ewaluacji programów rozwojowych. Wzajemne edukowanie odnośnie do przydatności narzędzia z zakresu zarządzania, jakim niewątpliwie jest ewaluacja, pomoże obu stronom zrozumieć korzyści płynące z dobrze przeprowadzonej ewaluacji programów rozwojowych, jak również rozwiązać obawy związane z błędnym jej postrzeganiem. Odczarowanie złożoności

i trudności procesu ewaluacji oraz lepsze poznanie i zrozumienie jej roli w zapewnieniu wysokiej jakości szkoleń i zarządzaniu organizacją to wyzwanie przede wszystkim dla trenerów, konsultantów i firm szkoleniowych, by budować profesjonalny rynek usług szkoleniowych w Polsce.

ROLA TRENERA W PROCESIE EWALUACJI

Przygotowywane w organizacjach plany szkoleń i rozwoju są zazwyczaj bezpośrednio powiązane z realizacją celów biznesowych, które odpowiadają konkretnym potrzebom strategicznym i operacyjnym firmy. Przyczyną każdego działania szkoleniowego powinna być w organizacji konkretna potrzeba biznesowa, a rezultatem każdego działania szkoleniowego konkretny efekt biznesowy. Takie podejście do realizacji szkoleń powoduje, że inwestycje poczynione w projekty rozwojowe przynoszą firmom konkretne korzyści. Gdzie w takim razie jest miejsce dla trenera w tak rozumianym procesie?

Myślenie o ewaluacji powinno towarzyszyć organizacji i trenerowi od samego początku, czyli od momentu planowania jakichkolwiek działań rozwojowych w organizacji. W takim myśleniu o działaniach rozwojowych i równoległych działaniach ewaluacyjnych rola trenera w procesie szkoleniowym może być wieloaspektowa i zaczynać się już od momentu ich planowania.

Trener jako osoba z zewnątrz może skutecznie wspierać proces określania potrzeb szkoleniowych pracowników z danego stanowiska, działu czy departamentu, wskazując konkretne potrzeby biznesowe, w tym szanse i zagrożenia.

Kolejny obszar, w którym rola trenera jest bardzo ważna, to udział trenera w analizach i projektowaniu konkretnych rozwiązań, prowadzeniu działań mających na celu dokładne określenie luki kompetencyjnej (np. za pomocą pretestów, wywiadów, obserwacji), a następnie odbycie spotkań z uczestnikami szkolenia w celu poznania ich preferencji i dopasowania metodyki szkolenia. Opisane działania mają doprecyzować program szkolenia pod względem merytorycznym. W ramach działań przedszkoleniowych trener może również zadbać o współpracę z menadżerem – bezpośrednim przełożonym uczestników szkolenia, by skonsultować z nim ostateczny program szkolenia i przygotowanie ewentualnych dodatkowych zadań dla uczących się, czyli tzw. *prework*.

Na etapie prowadzenia szkolenia, z perspektywy całego projektu rozwojowego, głównym zadaniem trenera jest realizacja programu szkoleniowego w taki sposób, aby zostały osiągnięte cele szkoleniowe. Trener powinien zadbać o proces uczenia się uczestników na szkoleniu i transfer wiedzy oraz umiejętności ze szkolenia do organizacji.

Ważne, by na etapie działań poszkoleniowych trener uczestniczył w charakterze konsultanta bądź coacha wspierającego uczestników w jak najskuteczniejszym zastosowaniu w praktyce nabytych lub rozwijanych na szkoleniu kompetencji. Taka aktywność jest szczególnie ważna w dużych i bardzo istotnych projektach szkoleniowych dla organizacji.

Rola trenera może być rozpatrywana również pod kątem prowadzenia ewaluacji zgodnie z czteropoziomowym modelem Donalda L. Kirkapricka. Na poziomie I (reakcja uczestników) trener ma obowiązek zadbać o atmosferę sprzyjającą uczeniu się. Powinien

on na bieżąco dokonywać diagnozy reakcji uczestników na szkolenie (ankieta reakcji, wywiad, runda sprawdzająca nastrój w grupie uczących się). Na poziomie II (uczenie się) zadaniem trenera jest sprawdzenie, czy uczestnicy nabyli wiedzę i poszerzyli swoje umiejętności z zakresu, którego dotyczyło szkolenie. Może on sprawdzić efekt uczenia się pod koniec lub zaraz po szkoleniu za pomocą takich narzędzi, jak testy wiedzy, testy umiejętności, zadanie do wykonania. Ponadto może również śledzić postępy uczestników w trakcie szkolenia, np. poprzez obserwację wykonania zadań, rozwiązywania *case study*, odgrywania scenek (wówczas, gdy daje je ponownie po etapie nauki) oraz ma możliwość śledzenia zmian w postawach uczestników poprzez słuchanie tego, co mówią podczas dyskusji i rozwiązywania zadań problemowych oraz *case study*. Jeśli to tylko możliwe, ważne, aby trener wspierał lub samodzielnie tworzył narzędzia pomiaru na poziomie III, czyli zmiany zachowania, które można zmierzyć za pomocą takich narzędzi, jak obserwacje w miejscu pracy, wywiady lub ankiety z pracownikami, współpracownikami bądź przełożonymi szkolonych pracowników. Dobrze byłoby, gdyby wyniki badania efektywności szkolenia na III poziomie mogły być porównane z danymi uzyskanymi podczas badania przeprowadzonego przed szkoleniem. Zadbanie o pomiar przed szkoleniem i na trzy, a następnie sześć miesięcy po szkoleniu, to również po części rola trenera. Prowadzący zajęcia może także wspierać proces badania efektywności szkolenia na poziomie IV (efekt organizacyjny, biznesowy). Tu jego rola będzie ograniczona, jednak trener może wspierać pracowników organizacji w doborze wskaźników oraz izolowaniu efektów szkoleniowych, dbając równocześnie, aby wyniki pomiaru z poziomów I, II, a w szczególności z poziomu III były brane pod uwagę. Warunkiem uczestnictwa trenera w badaniu efektów organizacyjnych działań rozwojowych jest posiadanie odpowiednich kompetencji oraz wiedzy biznesowej.

Trener uczestnicząc aktywnie w procesie ewaluacji na różnych poziomach – jeśli podchodzi kreatywnie do tworzenia narzędzi ewaluacyjnych, buduje je – czyni ewaluację ciekawym elementem szkolenia, z którego może też czerpać uczestnik. Niestety, trenerzy zwykle ograniczają się do sztamowych narzędzi ewaluacyjnych, takich jak: test wiedzy (a można zrobić np. quiz z nagrodami), runda podsumowująca pod koniec dnia szkolenia (a można np. zastosować narzędzie typu „dziennik uczenia się” do wypełnienia przez każdego uczestników po każdym dniu szkolenia itp.). Pokazanie potencjału, jaki tkwi w procesie ewaluacji poprzez różnorodność jej narzędzi, również takich, które dają korzyści z zastosowania w trakcie lub po szkoleniu samemu uczestnikowi, „ociepli” ewaluację i pozwoli na jej pozytywny odbiór. Ewaluacja bowiem może być bardzo przydatna i pomocna samemu uczestnikowi szkolenia. Poprzez zastosowanie ciekawych i inspirujących narzędzi przed, w trakcie i po szkoleniu ma on możliwość śledzenia własnych postępów, wypełniając „dziennik uczenia się” podczas szkolenia oraz otrzymując informację zwrotną wraz z komentarzem podczas odgrywania scenek, brania udziału w ćwiczeniach grupowych itp. Jeśli uczestnik zna osiągnięte wyniki pretestu i posttestu, otrzymuje komentarz odnośnie swojego wyniku i ma możliwość odniesienia go do wyniku całej grupy – ma świadomość odpowiedzialności za swój rozwój. Dzięki takim działaniom uczestnik szkolenia staje się podmiotem, a nie przedmiotem działań ewaluacyjnych, a trener ma ogromny wpływ na tworzenie sprzyjających warunków do uczenia się. Może je bowiem

wykreować dzięki swojej wiedzy i umiejętnościom, które doprowadzą do świadomego uczenia się uczestników szkolenia.

Nie znając rzeczywistych wyników efektywności własnych działań, łatwo jest ulec manipulacji lub nietrafionym diagnozom. Trudno się bowiem pracuje nad czymś, czego efektywności nie potrafi się uzasadnić. Dobrze zaprojektowane działania ewaluacyjne mogą wesprzeć trenera w uzasadnieniu jego pracy i proponowanych rozwiązaniach oraz – co więcej – dać klientowi, uczestnikom szkolenia i ich przełożonemu mocny argument za tym, by pracować właśnie z tym trenerem – osobą kompetentną, zaangażowaną, rozumiejącą cały proces szkoleniowy i znającą bardzo dobrze swoją rolę w procesie ewaluacji działań rozwojowych. Dodatkową korzyścią działań ewaluacyjnych jest możliwość dostarczania klientowi informacji o organizacji, które mogą być wykorzystywane nie tylko do planowania przyszłych działań szkoleniowych, ale również do całego procesu zarządzania firmą.

PODSUMOWANIE

Znaczenie ewaluacji działań rozwojowych w polskich przedsiębiorstwach staje się coraz ważniejsze. Rośnie świadomość użyteczności narzędzia, jakim jest ewaluacja, i możliwości jego wykorzystania jako instrumentu do zarządzania i planowania dalszego rozwoju bądź zmiany w organizacji. Takie postrzeganie ewaluacji powoduje, że trenerzy i konsultanci pracujący dla przedsiębiorstw potrzebują wiedzy i umiejętności z zakresu ewaluacji projektów rozwojowych. By móc wspierać proces ewaluacji w firmach, trenerzy i konsultanci muszą umieć projektować narzędzia do oceny efektów szkoleniowych i znać oraz rozumieć swoją rolę w całym procesie ze względu na bycie jego częścią.

Mamy nadzieję, że ten artykuł pozwoli trenerom i konsultantom lepiej zrozumieć proces ewaluacji i jego znaczenie dla rozwoju organizacji uczącej się. Chcemy, aby trenerzy i konsultanci poprzez pełne rozumienie swojej roli w tym procesie wspierali działania biznesowe organizacji i towarzyszyli jej w procesie uczenia się. **Największym bowiem wyzwaniem dla obecnie pracujących trenerów i konsultantów jest bycie dla organizacji partnerem, czyli osobą wspierającą jej działania biznesowe.** Wiedza biznesowa, kompetencje trenerskie, w tym również z zakresu ewaluacji szkoleń, i pełen profesjonalizm w działaniu pomogą zrealizować trenerom i konsultantom to dążenie.

LITERATURA

Publikacje:

- 📖 Bramley P., 2001, *Ocena efektywności szkoleń*, tłum. I. Sochacka, Dom Wydawniczy ABC, Kraków.
- 📖 Kirkpatrick D. L., 2001, *Cztery poziomy oceny efektywności szkoleń*, tłum. J. Teodorowicz, Studio Emka, Warszawa.
- 📖 Kossowska M., Sołtysińska I., 2002, *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.

- ☞ Ministerstwo Gospodarki i Pracy, 2004, *Podręcznik – Zarządzanie Cyklem Projektu*, Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa (publikacja elektroniczna).
- ☞ Phillips P. P., Phillips J. J., 2009, *Zwrot z inwestycji w szkolenia i rozwój pracowników. Praktyczny podręcznik wdrażania modelu ROI*, tłum. M. Lany, Oficyna Wolters Kluwer Business, Kraków.
- ☞ Rae L., 1999, *Planowanie i projektowanie szkoleń*, tłum. A. Hędrzak, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa.
- ☞ Rae L., 2003, *Ocena pracy szkoleniowca*, tłum. L. Klin, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
- ☞ Karbownik I., Kuźniak A., Rybak S., Szczęsny P., 2009, *Ewaluacja Szkoleń*, Stowarzyszenie Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK, Kraków.

Artykuły:

- ☞ Nowacka-Sahin M., 2009, *W służbie optymalizacji*, „Personel i Zarządzanie” 2009, nr 8, Wydawnictwo Infor.
- ☞ Kozak A., 2009, *Kompetencje na sprzedaż*, „Personel i Zarządzanie” 2009, nr 7, Wydawnictwo Infor.
- ☞ Kopijer P., 2009, *O(d)czarowanie ROI*, „Personel i Zarządzanie” 2009, nr 6, Wydawnictwo Infor.
- ☞ Dziechciarz. P., 2009, *Skazani na liczby*, „Personel i Zarządzanie” 2009, nr 3, Wydawnictwo Infor.
- ☞ Szczepan-Jakubowska D., 2008, *Szkoleniowiec w pakamerze, czyli narzędzia pracy szkoleniowca*, „Kompedium Nowoczesna Firma” 2008, nr 6, Wydawnictwo Infor.
- ☞ Małkowski J., 2008, *Kwintet szkoleniowy – rola interesariuszy procesu szkoleniowego w firmie*, „Kompedium Nowoczesna Firma” 2008, nr 6, Wydawnictwo Infor.

Artykuły on-line:

- ☞ http://media.roiinstitute.net/pdf/certification/Certification_Overview.pdf [24 kwietnia 2010].
- ☞ <http://www.clomedia.com/features/2009/November/2788/index.php?pt=a&aid=2788&start=0&page=1> [24 kwietnia 2010].
- ☞ <http://thetrainingprofessional.com/default.aspx?pageid=169> [24 kwietnia 2010].
- ☞ http://www.managementconsultingnews.com/interviews/phillips_interview.php [24 kwietnia 2010].
- ☞ <http://www.pl.wikipedia.org/wiki/Ewaluacja> [26 czerwca 2010].

Badania:

- ☞ Kaźmierczak A., Dziechciarz P., 2009, *Raport PwC Saratoga HC Benchmarking. Wyniki analizy*, PricewaterhouseCoopers.
- ☞ Mierzejewska B., Nowacki J., 2009, *PWC Wartość Kapitału Ludzkiego*, PricewaterhouseCoopers.



ROZWÓJ OSOBISTY I ZAWODOWY, CZYLI TRENER JAKO EKSPERT W DZIEDZINIE ROZWOJU

GRAŻYNA URBANIK-PAPP

Zaczynam od człowieka w lustrze.

Michael Jackson

Moduł szkoleniowy pt. Rozwój Osobisty i Zawodowy stanowi finał rozwijania kompetencji trenerskich w ramach Szkoły Trenerów Zarządzania MATRIK i jednocześnie początek samodzielnego planowania i realizowania swojego trenerskiego rozwoju z wykorzystaniem umiejętności nabytych w trakcie cyklu szkoleń. Finałowy moduł koncentruje się na pozaszkoleniowych metodach rozwoju. Jest to niezwykle istotny aspekt patrzenia na trenerstwo w Stowarzyszeniu Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK. Trener to osoba, która nieustannie się rozwija i wspomaga rozwój ludzi, zespołów i organizacji. Aby realizować ten cel, musi umieć posługiwać się zarówno szkoleniowymi, jak i nieszkoleniowymi metodami wspierania rozwoju. Obydwie te grupy metod znakomicie się uzupełniają i pozwalają na całościowe, systemowe podejście do wspierania uczenia się w organizacjach.

Dlaczego ważne jest, by szkoleniowiec był ekspertem od rozwoju szeroko rozumianego, obejmującego szkoleniowe i pozaszkoleniowe metody? Odpowiadając na to pytanie, należy wziąć pod uwagę znaczenie pozaszkoleniowych metod rozwoju z perspektywy organizacji i z perspektywy trenera. Kiedy rozstrzygniemy tę kwestię, przyglądnijmy się dwóm pojęciom, „rozwój” oraz „uczenie się”, a następnie przejdziemy do konkretnych pozaszkoleniowych metod wspierania rozwoju.

PERSPEKTYWA ORGANIZACJI

Wiele organizacji chce nie tylko szkolenia, lecz także programu zapewniającego jej efektywność działania w konkretnym obszarze. Cała metodologia zarządzania wykonaniem pracy Human Performance Improvement opiera się na tym założeniu. Są organizacje, w których dział personalny jest traktowany jako partner strategiczny zarządu. Ma on za zadanie wspierać najwyższe kierownictwo w realizacji strategii poprzez zapewnienie pracowników w odpowiedniej liczbie i odpowiednio przygotowanych, tak aby można było kompetentnie realizować strategię organizacji. W takiej sytuacji dział personalny potrzebuje partnera szkoleniowego wskazującego różne (zarówno szkoleniowe, jak i nieszkoleniowe) sposoby rozwijania kompetencji potrzebnych do realizacji strategii.

Ktoś może powiedzieć, że w niewielu organizacjach dział personalny ma taką pozycję i odgrywa taką rolę. Traktowanie działu HR jako partnera strategicznego to raczej wyjątek niż reguła. Ja osobiście mam natomiast niezwykle interesujące doświadczenia z pracy z organizacjami średniej wielkości, w których dział personalny ma marginalne znaczenie w rozwoju pracowników. Organizacje te z dużym entuzjazmem podchodzą do uczenia się i oczekują od trenerów znaczącego wsparcia w ukierunkowaniu rozwoju oraz proponowania kompleksowego podejścia. Tak więc trener – ekspert w rozwoju – może być partnerem dla kompetentnego działu personalnego w organizacji lub też – paradoksalnie – w dużej mierze zastępować dział personalny w firmach niemających specjalistów od rozwoju.

Skuteczne szkolenie to takie, które bierze pod uwagę cały system, całą organizację. Pojęcie systemu, czyli elementów wzajemnie na siebie wpływających, ma zasadnicze znaczenie zarówno dla rozumienia współczesnych organizacji, jak i dla wprowadzania efektywnych zmian. Peter Senge (1995) pisze o „piątej dyscyplinie” stanowiącej fundament budowania uczących się organizacji. Jest nią właśnie perspektywa systemowa. Świadomość, że interwencja w jednym miejscu może spowodować negatywne skutki w innym, zmusza do całościowego patrzenia na interwencje rozwojowe w organizacji. Dobrym przykładem obrazującym „współzależności” w organizacji jest sytuacja w firmie zamawiającej szkolenie dla kierowników na temat motywowania pracowników. Sprawnie i efektywnie przeprowadzone szkolenie może spowodować wzrost frustracji i spadek motywacji kierowników, którzy na szkoleniu będą się uczyć metod pozytywnego motywowania, a sami spotykają się głównie z negatywnym motywowaniem – na granicy mobbingu – ze strony dyrektora. Po szkoleniu okazuje się, że sfrustrowanym kierownikom trudniej jest motywować pracowników. Interwencja systemowa obejmowałaby wcześniejszy coaching dla dyrektora w zakresie relacji interpersonalnych. Wtedy kierownicy mogliby pełniej wykorzystać umiejętności nabyte na szkoleniu.

Zawsze przydatną rzeczą będzie przeszkolenie handlowców. Zazwyczaj są oni zadowoleni z nowych umiejętności. Jeżeli natomiast celem jest zwiększenie sprzedaży o znaczący procent, oprócz szkolenia możemy zaproponować coaching zespołowy dla kierow-

ników sprzedaży wspomagany indywidualnymi sesjami coachingowymi dla dyrektorów i kierowników sprzedaży, którzy wyrażą taką chęć.

Intensywne cykle szkoleniowe dla osób ze zdiagnozowanym wysokim potencjałem często wspomagane są zarówno mentoringiem, jak i *action learning*.

PERSPEKTYWA TRENERA

Kiedy rodzic zaciągając się dymem papierosowym, tłumaczy swojemu synowi, że palenie jest szkodliwe i nie powinien on palić, może osiągnąć pewne rezultaty. Prawdopodobnie jednak siła jego oddziaływania będzie większa, jeżeli sam będzie osobą niepalącą. Podobnie sytuacja wygląda z trenerem. Jest on wiarygodny, ucząc i inspirując do rozwoju, budując w innych motywację do uczenia się, jeśli sam się rozwija, uczy, wykazuje motywację do rozwoju. Wtedy oddziałuje na innych swoją postawą. Uczestnicy szkoleń zauważają to i często jest to dla nich lekcja najbardziej zapadająca w pamięć. Trener, który sam się uczy i rozwija, zyskuje na wiarygodności. Naturalnie tworzy dla innych środowisko stymulujące uczenie się, ponieważ sam żyje tym na co dzień. Może z łatwością wykorzystywać sytuacje spontanicznie pojawiające się na szkoleniu do uczenia innych. Dla uczestników szkolenie staje się przyjemnością obcowania z autentycznym człowiekiem, a autentyczność jest zawsze bardzo przekonująca.

Trener znający metody rozwoju stosowane poza szkoleniem ma więcej narzędzi do wpływania i generowania zmian. Jeżeli w naszej skrzynce narzędziowej znajduje się tylko młotek, możemy głównie wbijać gwoździe. Gdy natomiast mamy tam także śrubokręt, kombinerki i klucz francuski, możemy także przykręcać, odkręcać, wyciągać śruby. Naturalnie nie wszyscy są we wszystkim dobrzy, i całe szczęście. Nie każdy trener będzie się dobrze czuł w roli coacha czy prowadzącego spotkania metodą *action learning*, ale znając pozaszkoleniowe metody rozwoju, możemy zasugerować stosowanie różnych narzędzi odpowiednich do sytuacji i celów naszych klientów.

PERSPEKTYWA ROZWOJU

„Czy jeżeli ludożerca je nożem i widelcem – to postęp?“, pytał Stanisław Jerzy Lec. Co oznacza rozwój? Źródłosłowu tego pojęcia upatruje się w łacińskim słowie *evolvere* tłumaczonym jako „wić, rozwijać”. Jego synonimami są m.in. takie terminy, jak: zmiana, postęp, progresja, ewolucja, wzrost, powstawanie, rewolucja, dojrzałość, rozkwit, innowacja.

Patrząc zarówno z perspektywy organizacji, jak i trenera, widzimy, że metody pozaszkoleniowe są pomocne w pracy trenera i ważne z punktu widzenia organizacji, dla której on pracuje. Trener rozwijający się jest wiarygodny i może pomóc organizacji w sytuacjach, gdy szkolenie byłoby nieadekwatne lub niewystarczające.

W takim razie nasuwa się kolejne pytanie: w jaki sposób trener może wspierać w rozwoju? Zanim na nie odpowiemy, warto uściślić, czym jest rozwój. W poszczególnych dziedzinach nauki wypracowano różne definicje. Tabela 1 przedstawia przykładowe definicje rozwoju pochodzące z różnych nauk.

Tabela 1. Definicje terminu „rozwój” w różnych dyscyplinach naukowych (opracowanie własne)

Lp	Dyscyplina	Definicja rozwoju
1	filozofia	„[...] wszelki długotrwały proces kierunkowych zmian , w którym można wyróżnić prawidłowo po sobie następujące etapy przemian (fazy rozwojowe) danego obiektu (układu), wykazujące obiektywnie stwierdzalne różnicowanie się tego obiektu (układu) pod określonym względem”. ŹRÓDŁO: <i>Wielka Encyklopedia Powszechna</i> , PWN, s. 148.
2	pedagogika	„[...] rozwój zaczęto traktować jako wzrost integracji, uporządkowania i równowagi wciąż różnicujących się zjawisk”. ŹRÓDŁO: O. Głuchowska, K. Walczak, <i>Krótki wstęp do teorii zadań rozwojowych Roberta Havighursta</i> , http://www.eid.edu.pl/archiwum/2001,99/padziernik,172/krotki_wstep_do_teorii_zadan_rozwojowych_roberta_havighursta,1199 [9 lutego 2010].
3	pedagogika	„[...] wzrost zdolności rozumienia przez jednostkę swego otoczenia i ustosunkowanie się do niego oraz podtrzymywania lub zmieniania dotychczasowych właściwości jego otoczenia. [Pomykało 1993 s. 123]. [...] Rozwój psychiczny polega nie tylko na pojawianiu się w repertuarze zachowań człowieka czegoś nowego, lecz uwalnianiu się od części wcześniej nabytego dziedzictwa . Przyczyny rozwoju leżą w wymaganiach i przemianach środowiska oraz w samym człowieku. Przedmiotem rozwoju człowieka są struktury jego życia, obejmujące zmieniający się w kolejnych okresach repertuar celów i działań”. ŹRÓDŁO: <i>Encyklopedia pedagogiczna</i> , red. W. Pomykało, Warszawa 1993, s. 123.
4	psychologia	„Rozwój jest wynikiem dwu procesów: dojrzewania i uczenia się, przy czym dojrzewanie jest rozumiane jako »rozwój potencjalnych właściwości jednostki, stanowiący jej wyposażenie genetyczne«. Celem rozwoju jest natomiast » samorealizacja «, czyli » dążenie do robienia tego, do czego ktoś się najlepiej nadaje «”. ŹRÓDŁO: E. Hurlock, <i>Rozwój dziecka</i> , tłum. B. Hornowski, B. Rossman, Warszawa 1985, s. 57*.
5	psychologia	„Pojęcie rozwoju zawsze się łączy z pojęciem zmiany . Zmianę zaś można najprościej zdefiniować jako różnicę w stanie danego obiektu (organizacji struktury), obserwowaną w czasie”. ŹRÓDŁO: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, <i>Psychologia rozwoju człowieka</i> , Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
6	socjologia	„W socjologii, w zależności od kontekstu, spotyka się dwa główne pojęcia »rozwoju«: społeczne i jednostkowe (osobowościowe). Rozwój społeczny rozumiany jest jako proces społeczny, zmieniający stosunki między ludźmi. Jeżeli w pewnym systemie społecznym powstają nowe elementy lub zanikają dotychczasowe, jak również powstają nowe stosunki między tymi elementami lub zanikają dotychczas istniejące, mówi się, że system ten ulega zmianie. Jeżeli zmiany zachodzące w danym systemie prowadzą do zróżnicowania i wzbogacenia jego elementów i (lub) zachodzących między nimi relacji, mówi się, że system ten się rozwija . Jeżeli zmiany zachodzące w pewnym systemie prowadzą do zaniku i zubożenia składu jego elementów i (lub) zachodzących między nimi stosunków, mówi się, że system ten ulega regresji”. ŹRÓDŁO: J. Szczepański, <i>Elementarne pojęcia socjologii</i> , Warszawa 1972.

Lp	Dyscyplina	Definicja rozwoju
7	rozwój zasobów ludzkich (HRD)	<p>„Określa się go [rozwój] jako:</p> <ul style="list-style-type: none"> – wydobywanie ukrytych zdolności potencjału, – przejście na bardziej zaawansowany poziom, – zrozumienie możliwości, – przechodzenie przez kolejne stadia do wyższego, bardziej złożonego lub bardziej rozwiniętego poziomu”. <p>Źródło: J. J. Matheews, D. Megginson, M. Surtees, <i>Rozwój zasobów ludzkich</i>, tłum. M. Strzelecka, A. Czardybon, Onepress, Gliwice 2008.</p>

* Cytuję za: A. Salamucha, *Pojęcie rozwoju we współczesnej pedagogice*, „Roczniki Nauk Społecznych KUL” 2000/2000, z. 2, s. 159-166.

Zaprezentowane definicje pokazują różne znaczenia słowa rozwój i wprowadzają kilka wyrażeń ilustrujących znaczenie tego terminu. Są to:

- proces ukierunkowanych zmian zachodzący poprzez fazy,
- wzrost integracji, uporządkowania i równowagi,
- wzrost zdolności rozumienia otoczenia i wpływania na nie,
- pojawianie się nowych zachowań,
- uwalnianie od części wcześniej nabytych wzorców zachowań,
- dążenie do realizacji swojego potencjału,
- zróżnicowanie i wzbogacenie elementów systemu i (lub) zachodzących między nimi relacji.

Wracając do kontekstu organizacji, rozwój zasobów ludzkich definiowany jest jako „zintegrowane i całościowe, świadome i proaktywne podejście do pogłębiania wiedzy i zmiany zachowania związanego z pracą przy wykorzystaniu różnych strategii i technik uczenia się” (Matheews, Megginson, Surtees 2008). W tym właśnie procesie uczestniczy trener, wspierając rozwój ludzi w organizacjach.

PERSPEKTYWA UCZENIA SIĘ

U ludzi dorosłych proces rozwoju zachodzi poprzez uczenie się. Klasyczna definicja psychologów określa uczenie jako powstawanie względnie trwałych zmian w zachowaniu w wyniku ćwiczeń lub doświadczeń. Termin „względnie trwałe zmiany w zachowaniu” wyklucza krótkotrwałe zaburzenia normalnego funkcjonowania człowieka spowodowane zmęczeniem, chorobą itp. Uwzględnienie neurobiologicznych mechanizmów pozwala rozumieć uczenie się jako „zależne od doświadczenia tworzenie w układzie nerwowym trwałych śladów, wewnętrznych reprezentacji lub też będące efektem doświadczenia trwałe przekształcanie takich reprezentacji” (Zieliński 1991).

Proces uczenia się trwa nieustannie przez całe życie. Rozwój ludzkiego mózgu w dzieciństwie jest spowolniony w stosunku do rozwoju mózgu innych naczelników, co daje człowiekowi dużą elastyczność i możliwość przystosowywania się do zmieniającego się środowiska. Ogromny potencjał uczenia się mamy w ciągu całego życia, jednak nieczęsto z niego korzystamy. Moje doświadczenia z pracy z klientami

w coachingu pokazują bardzo wyraźnie, że **każdy może osiągnąć sukces, cokolwiek zaczyna robić, pod warunkiem, że cały czas się uczy**. Przykładowo ktoś zakłada firmę, a nigdy tego nie robił. Jeżeli przez cały czas się uczy, znajduje najbardziej efektywne sposoby zrealizowania celów. Może dojdzie do wniosku, że pomysł na firmę jest świetny, ale np. trzeba zmienić rynek, branżę czy produkt. W innym przypadku może się okazać, że produkt i rynek są trafione, konieczne jest natomiast zatrudnienie specjalistów od konkretnych dziedzin. Innym skutkiem uczenia się może być wniosek, że należy się skoncentrować na strategii działania i nauczyć się delegować codzienne zadania innym. Uczenie się jest tym procesem, który daje nam elastyczność reagowania niezbędną do realizowania wyznaczonych celów w konkretnych warunkach środowiskowych.

Honey i Mumford (1995) zdefiniowali pięć różnych podejść do uczenia się. Oto one:

- uczeń przypadkowy – uczy się tylko wtedy, kiedy jest do tego zmuszony,
- uczeń intuicyjny – uczy się, lecz sam nie wie jak,
- uczeń retrospektywny – uczy się z tego, co było w przeszłości, rozpamiętując i analizując,
- uczeń prospektywny – planuje swoją naukę,
- uczeń oportunistyczny – uczy się przy każdej nadarzającej się okazji, zastanawia się, analizuje i planuje; wszystko, co się wydarza, wykorzystuje do uczenia się.

Zadaniem trenera jako eksperta w rozwoju jest budzić tego właśnie oportunistycznego ucznia w jednostkach oraz uruchamiać mechanizmy uczenia się, które są naturalnym wyposażeniem każdego z nas. Elastyczność reagowania wynikająca z uczenia się jest potrzebna zarówno jednostkom, jak i całym organizacjom do realizowania ich celów. Wiele organizacji nie korzysta z tkwiącego w nich potencjału do uczenia się. Nawet jeżeli osiągają dobre wyniki, ich obecna doskonałość jest miernością w porównaniu z tym, co mogłyby osiągać, ucząc się. Aby organizacje się uczyły, nie wystarczy jednak indywidualne uczenie się. Niezbędne jest uczenie się zespołów. Peter Senge (1998) praktykuje dwa podstawowe sposoby stymulowania uczenia się zespołów:

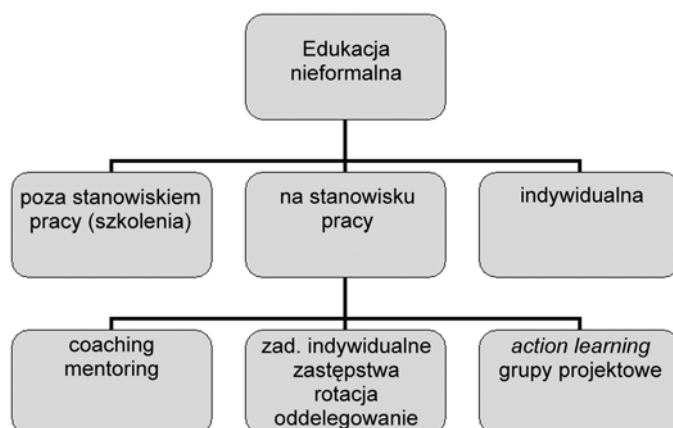
- dialog – swobodne i twórcze badanie złożonych problemów, powstrzymywanie się od przedstawiania swoich ocen i swoich punktów widzenia,
- dyskusja – prezentacja osobistych poglądów w celu znalezienia punktu oparcia dla decyzji, które należy podjąć.

Trener bardzo często pracuje z jednostkami. Jakie metody może wykorzystać w stymulowaniu procesów uczenia się indywidualnego?

UCZENIE SIĘ NA STANOWISKU PRACY

Metody rozwoju na stanowisku pracy można podzielić na trzy podstawowe grupy (Wodal i Winstanley 1998, Urbanik-Papp 2001):

- indywidualne,
- oparte na pracy z drugą osobą,
- wykorzystujące pracę w grupie.



Rysunek 1. Podział pozaszkoleniowych metod uczenia się stosowanych na stanowisku pracy

Czasem do znaczącego zintensyfikowania uczenia się potrzeba bardzo niewiele – wystarczy nowe ambitne **zadanie**, które sprawia, że mobilizujemy zasoby i uczymy się robić nowe rzeczy. Podobnie zadziałać może **zastępstwo**, **oddelegowanie** do innego działu/oddziału, **rotacja**, czyli zamiana stanowiskiem z inną osobą. Wszystkie te sytuacje są bardzo dobrą okazją do uczenia się.

W Stowarzyszeniu Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK wykorzystujemy jeszcze jedno ważne narzędzie wspierające rozwój trenerów – Plan Osobistego Rozwoju (inaczej PDP, z ang. *Personal Development Plan*). Za jego pomocą każda osoba może sama zaplanować swoje działania rozwojowe.

Innym sposobem na stymulowanie uczenia się jest praca z drugą osobą, **coaching** lub **mentoring**. Są one szczególnie przydatne, kiedy mamy do zrealizowania długoterminowy cel, np. rozwój naszej kariery menadżerskiej, podwojenie dochodów firmy, zwiększenie sprzedaży w kierowanym przez nas dziale, poprawę współpracy z kierownikami, którymi zarządzamy, i wiele innych. Coach pracuje głównie poprzez zadawanie pytań, pomaga w znalezieniu własnych dróg realizowania celu. W coachingu jest miejsce na zajęcie się wszystkim, co jest potrzebne, aby zrealizować cel. Coach może wspierać w budowaniu potrzebnej motywacji. Często okazuje się, że bariera we wdrażaniu nowych pomysłów tkwi w zarządzaniu czasem i ustalaniu priorytetów. Jest to wyzwanie, nad którym klient chce pracować z coachem podczas niektórych sesji składających się na wspólną pracę.

Mentor może wykorzystywać bardzo podobne narzędzia jak coach, natomiast jest on osobą, która odniosła sukces w obszarze będącym przedmiotem wspólnej pracy. Przykładowo mentorem młodego menadżera, stawiającego sobie za cel rozwój kompetencji umożliwiający objęcie stanowiska dyrektorskiego, może być doświadczony dyrektor o uznanych sukcesach. Istotne, aby mentor i jego podopieczny nie pozostawali w zależności służbowej.

W Polsce najwcześniej rozwinęła się jedna konkretna odmiana coachingu, tzw. **coaching kompetencyjny**. Polega on na wykorzystaniu podstawowych zasad coachingu, takich jak praca pytaniami, założenie, że klient ma wszystkie zasoby potrzebne do

wspierania uczestników w rozwoju umiejętności po szkoleniach. Stąd ta odmiana coachingu może być najbliższa trenerom. Niestety, często przełożeni, którzy byli uczeni „coachingowania” swoich podwładnych, wypaczyli idee coachingu. Skutek jest taki, że w wielu organizacjach coaching okrył się złą sławą i budzi wyłącznie złe skojarzenia. Pomimo tych negatywnych zjawisk coaching kompetencyjny, wykonywany zgodnie ze sztuką, to bardzo dobre narzędzie rozwoju. Szczególnie często stosowany jest jako metoda wspierania rozwoju kompetencji po szkoleniach dla sprzedawców i pracowników działów obsługi klienta.

UCZENIE SIĘ W GRUPIE

Kolejną grupą metod wspierających proces uczenia się są sposoby wykorzystujące potencjał grupy. Grupy zadaniowe znakomicie stymulują proces wzajemnego uczenia się. Kolejna metoda to *action learning*, czyli uczenie się w działaniu. Stworzył ją Reginald Revans, brytyjski profesor, który w trakcie wykładów dla pracowników pewnej organizacji zaobserwował, że słuchacze są bardzo zaangażowani na przerwach, gdy opowiadają o codziennych wydarzeniach na swoim stanowisku pracy. To stało się dla niego impulsem do opracowania metody polegającej wyłącznie na pracy nad tym, co dzieje się w realnym życiu. 5-6 osób pracujących metodą *action learning* tworzy tzw. grupę uczenia się nazywaną SET od angielskiej nazwy *Self Educating Team*. Każda z nich realizuje konkretny projekt będący przedmiotem pracy w tym zespole uczenia się. Na przykład osoba z działu personalnego wdraża nowy system oceny pracowników, a pracownik działu finansowego realizuje projekt obniżenia kosztów organizacji. Zespół spotyka się w regularnych odstępach czasu (np. raz w miesiącu). Czas spotkania jest równo podzielony pomiędzy wszystkich jego uczestników. Każda osoba ma tzw. „czas antenowy”, w którym krótko prezentuje, z czym w danym momencie się boryka, jeśli chodzi o realizację projektu (np. zarząd deklaruje oficjalnie wsparcie dla projektu, natomiast proszony o konkretne decyzje czy działania nie wykazuje zaangażowania). Następnie grupa wspomaga tę osobę w uczeniu się w jeden konkretny sposób – poprzez zadawanie pytań. Każdy z uczestników spotkania SET w swoim „czasie antenowym” prezentuje dotyczący go problem i odpowiada na pytania zadane przez grupę.

Nad całością pracy zespołu czuwa doradca grupy, który wcale nie doradza, stąd nieformalnie nazywany jest seterem (od słowa SET). Do zadań tej osoby należy zorganizowanie pracy i czuwanie nad równym podziałem „czasu antenowego”. To ostatnie ma duże znaczenie, ponieważ pozwala zachować równowagę w „braniu i dawaniu”, tzn. każdy uczestnik zarówno angażuje się w pomoc innym osobom, zadając pytania, jak i sam rozwiązuje istotne dla siebie kwestie. W trakcie trwania spotkania rolę doradcy zespołu można natomiast porównać do pracy ochroniarza. Jeżeli nic się nie dzieje, jego obecność jest niezauważalna. W momencie, kiedy coś zakłóca pracę zespołu, np. osoba, odpowiadająca na pytania czuje się z jakiegoś powodu niekomfortowo, seter interweniuje. Ma on jeszcze dużo mniej zauważalne zadanie – modeluje on klimat otwartości niezbędny do pracy tą metodą. Stanowi to niezwykle istotny element w pracy SET, warunek *sine qua non* zachodzenia procesu uczenia się. Krystyna Weinstein – uczennica Reginalda Revansa, konsultantka polskiego pochodzenia wychowana w Wielkiej Brytanii – podkreśla, że

wybór na setera osoby, która „czuje” i rozumie metodę, ma kluczowe znaczenie dla sukcesu zespołów uczenia się, bo wtedy jest w stanie wspierać osoby uczące się w niezwykle subtelny sposób.

Podwaliną uczenia się metodą *action learning* jest założenie przyjęte przez Reginalda Revansa, że uczenie się (U) można opisać równaniem:

$$U = Z + P$$

gdzie **Z** oznacza zaprogramowane uczenie się, czyli wyuczone schematy i całą posiadaną wiedzę wyniesioną m.in. z kursów, książek, natomiast **P** – zadawanie pytań pobudzających do sprawdzenia, czy posiadana wiedza **Z** jest adekwatna i czy pomaga w realizacji projektu.

PODSUMOWANIE

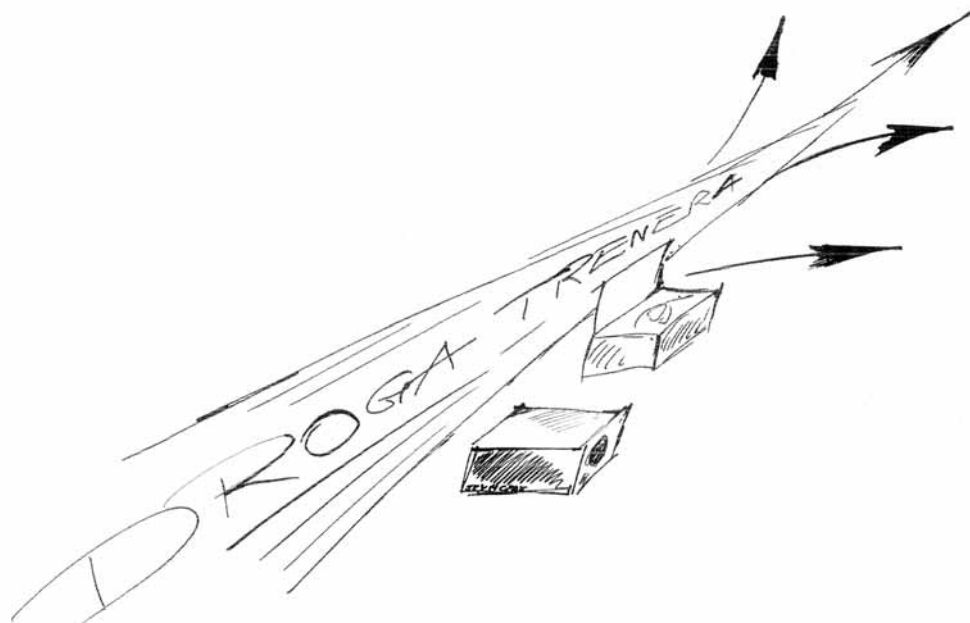
Trener – zgodnie ze standardami Stowarzyszenia Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK – uruchamia drzemiący w jednostkach, zespołach i organizacjach potencjał uczenia się. Potrafi w tym celu korzystać zarówno ze szkoleniowych, jak i nieszkoleniowych metod rozwoju. Dzięki temu może całościowo i systemowo postrzegać proces rozwoju i uczenia się w organizacji. W ten sposób staje się partnerem dla działów szkoleń odpowiadających za realizację strategii firmy poprzez rozwój pracowników. Daje mu to także możliwość bycia doradcą dla mniejszych organizacji, które nie mają specjalistów od rozwoju pracowników. Jednocześnie trener sam nieustannie rozwija się i uczy, co uwiarygodnia jego rolę inspirowania innych do uczenia się.

Oczywiście, trener nie musi być specjalistą od pracy wszystkimi pozaszkoleniowymi metodami. Istotne jest natomiast, aby potrafił je jednoznacznie definiować i rozróżniać, znał zasady ich działania oraz uzyskiwane dzięki nim rezultaty. Pozwoli mu to zarekomendować organizacji, dla której pracuje, odpowiednie działania rozwojowe. W praktyce jednak wielu trenerów specjalizuje się w stosowaniu metod pozaszkoleniowych, zostają np. coachami, albo pracują, wykorzystując metodę *action learning*. Dodatkową korzyścią jest to, że praca pozaszkoleniowymi metodami rozwoju – opartymi w dużej mierze na facylitacji i zadawaniu pytań – pozytywnie wpływa na warsztat trenerski.

LITERATURA

- 📖 *Encyklopedia pedagogiczna*, 1993, red. W. Pomykało, Fundacja „Innowacja”, Warszawa.
- 📖 Głuchowska O., Walczak K., *Krótki wstęp do teorii zadań rozwojowych Roberta Havighursta*, http://www.eid.edu.pl/archiwum/2001,99/padziernik,172/krotki_wstep_do_teorii_zadan_rozwojowych_roberta_havighursta,1199.htm [9 lutego 2010].
- 📖 Honey P., Mumford A., 1995, *The Opportunistic Learner*, Peter Honey, Maidenhead.
- 📖 Hurlock E., 1985, *Rozwój dziecka*, tłum. B. Hornowski, B. Rossman, PWN, Warszawa.
- 📖 Matheews J. J., Megginson D., Surtees M., 2008, *Rozwój zasobów ludzkich*, tłum. M. Strzelecka, A. Czardybon, Onepress, Gliwice.

- ☞ Lec S. J., 2006, *Myśli nieuczesane*, Oficyna Literacka Noir sur Blanc, Warszawa.
- ☞ Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., 1996, *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- ☞ Salamucha A., *Pojęcie rozwoju we współczesnej pedagogice*, „Roczniki Nauk Społecznych KUL” 2000/2000, z. 2, s. 159-166.
- ☞ Senge P., 1988, *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka uczących się organizacji*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa.
- ☞ Szczepański J., 1972, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa.
- ☞ Urbanik-Papp G., *Żegnaj szkolenie, witaj doświadczenie. Metody uczenia się na stanowisku pracy*, „Personel i Zarządzanie” 2001, nr 13-14, s. 58-60.
- ☞ Weinstein-Fitzgerald K., 1999, *Action learning*, tłum. G. Waluga, Petit, Warszawa.
- ☞ *Wielka Encyklopedia Powszechna*, PWN, s. 148
- ☞ Woodall J., Winstanley D., 1998, *Management Development. Strategy and Practice*, Blackwell, Oxford.
- ☞ Zieliński K., 1991, *Pojęcia uczenie się i pamięć*, [w:] *Mechanizmy uczenia się i pamięci*, red. M. Kossut, VIII Szkoła Zimowa Instytutu Farmakologii PAN, Mogilany, s. 9-12.



CERTYFIKACJA KOMPETENCJI TRENERSKICH

JANUSZ BRUDECKI

Żyjemy w kulturze profesjonalnej opartej na dyplomach i świadectwach. Organizuje się zatem wiele kursów, warsztatów i szkół dla trenerów. Tyle że dokument, który otrzymuje uczestnik kursu, w wersji minimum jest potwierdzeniem frekwencji, w wersji maksimum potwierdzeniem kwalifikacji¹.

WSTĘP

Ocena kompetencji od wielu lat jest uważana za ważny aspekt zarządzania zasobami ludzkimi. Proces jej wdrażania stał się modny wśród menadżerów różnych szczebli, niezależnie od typu działalności czy specyfiki firmy. W kręgach zarządczych jest postrzegany jako nowoczesny i samo jego wdrożenie zwykle świadczy o nowoczesności w zakresie zarządzania zasobami ludzkimi². Z punktu widzenia rozwoju organizacji i wzrostu jej efektywności ocena pracowników na bazie kompetencji wydaje się niezbędną. Trenerzy i konsultanci pracujący dla różnorodnych organizacji niejednokrotnie spotykają się z systemami ocen pracowniczych opierającymi się na ocenie kompetencji. Pomijając kwestię metodologii stosowanej w tych organizacjach, w sposób naturalny pojawia się pytanie o ocenę kompetencji trenerów. Trenerzy bowiem w swojej pracy zawodowej prowadzą

¹ N. Drogoz, *Standardy kompetencji trenerskich*, „Przegląd Konsultingowy Meritum” 2003, nr 19-20, wrzesień-październik.

² Istnieją pewne wątpliwości co do utożsamiania zarządzania kompetencjami w organizacji z nowoczesnością. Czytelnik zainteresowany tym tematem i pojęciem kompetencji znajdzie więcej informacji w podręcznikach dotyczących zarządzania kompetencjami, np. *Nowoczesne metody zarządzania zasobami ludzkimi*, red. T. Rostkowski, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2004.

szkolenia z wykorzystaniem metod efektywnego uczenia i metodyki nauczania dorosłych. Czy w ogóle są określone kompetencje, które powinien posiadać trener? Czy są one opisane, jak są mierzalne i przez kogo?

Kompetencje to osobiste dyspozycje w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw, pozwalające na skuteczne i efektywne realizowanie powierzonych zadań na wymaganym poziomie. Kompetencje tak rozumiane są powiązane z konkretnymi, łatwymi do zaobserwowania zachowaniami³. Istotą pojęcia kompetencji jest ich mierzalność, a co za tym idzie – skala, na podstawie której możemy określić jej poziom. Szereg kompetencji koniecznych do realizacji zadań na danym stanowisku tworzy profil kompetencji (požadany). Wybór kompetencji jest zwykle dokonywany przez ekspertów – osoby najlepiej znające dane stanowisko – przy uwzględnieniu specyfiki działań obecnych i potencjalnych, planowanych w przyszłości⁴.

W praktyce organizacyjnej zwykle kompetencje dzielimy na: firmowe, zawodowe oraz społeczne. Można je scharakteryzować następująco⁵:

- ☒ **Kompetencje firmowe** – wspólne dla pracowników danej organizacji. Powinny je mieć wszystkie zatrudnione osoby niezależnie od zajmowanego stanowiska. Przykładem jest nastawienie na klienta czy otwartość na zmiany.
- ☒ **Kompetencje zawodowe** – ściśle związane z rodzajem wykonywanej pracy. Innych kompetencji wymaga się od operatora maszyny, innych od sekretarki, innych od administratora baz danych. Przykładem kompetencji tego rodzaju jest umiejętność obsługi specjalistycznych urządzeń, edycji dokumentów czy analitycznego myślenia.
- ☒ **Kompetencje społeczne** – związane z koniecznością kontaktów z innymi ludźmi. W przypadku menadżera dotyczy to podwładnych i klientów, a w przypadku przedstawiciela handlowego – klientów i współpracowników z innych działów. Przykładowe kompetencje tych osób to motywowanie pracowników, umiejętność rozpoznawania potrzeb klienta.

Stowarzyszenie Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK z siedzibą w Krakowie prowadzi, jako jedyna organizacja w Polsce, międzynarodową certyfikację trenerów zarządzania. W niniejszym artykule zajmę się szczegółowym wyjaśnieniem następujących zagadnień:

- Czym jest certyfikat?
- Dla kogo jest on przeznaczony?
- Jak się go zdobywa oraz kto ocenia kandydatów i w jaki sposób?
- Jakie są korzyści z udziału w procesie certyfikacji?

Obecnie istnieje stosunkowo łatwy dostęp do wszelkich informacji, źródeł kapitału i nowoczesnych technologii. W związku z tym o przewadze konkurencyjnej w każdej

³ M. Kossowska, I. Soltysińska, *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.

⁴ G. Filipowicz, *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2004.

⁵ M. Sidor-Rządkowska, *Kompetencyjne systemy ocen pracowników*, Oficyna Ekonomiczna, Warszawa 2006.

działalności biznesowej decydują przede wszystkim relacje z klientem. Wpływ na nie ma jakość oferowanych usług, wyjątkowość produktów i umiejętność spełniania oczekiwań klientów. W odniesieniu do rynku usług szkoleniowych, konsultingowych czy coachingowych jest to widoczne w postaci unikalności oferowanych usług, stosowania wyjątkowych i sprawdzonych narzędzi, posiadania uprawnień lub potwierdzonych kompetencji. Stąd niezwykle istotna i wzrastająca wciąż rola certyfikacji.

Zbiór zasad dotyczących sposobów wykonywania jakiejś pracy lub trybu postępowania prowadzącego do określonego celu jest nazywany metodyką. Zebranie i spisanie skumulowanej wiedzy i doświadczeń osób zajmujących się uczeniem dorosłych z wykorzystaniem metod pracy warsztatowej stworzyło sposoby prowadzenia szkoleń obejmujące najlepsze praktyki. Wszystkie te praktyki mają pewne wspólne cechy, których wykorzystywanie daje innym dobre podstawy do poprawnego przygotowania wszystkich elementów szkolenia (zgodnie z cyklem treningowym). Samo poprowadzenie szkolenia jest jeszcze powiązane z umiejętnościami interpersonalnymi i umiejętnością pracy z grupą.

Ustalanie minimalnych kwalifikacji i standardów służy podwyższaniu jakości świadczonych usług oraz rozwojowi dyscypliny. Jednocześnie zamyka to drogę do uzyskania poświadczenia kwalifikacji wielu osobom, które nie chcą się podporządkować normom. Stawianie wysokich wymogów zawodowi ogranicza grupę ludzi skłonnych poddać się niezależnej i zewnętrznej ocenie do tych najbardziej aktywnych, otwartych na informację zwrotną, chętnych do rozwijania obszarów, w których nie są kompetentni, i niewstydzających się tego, że takie obszary mogą u nich istnieć. Dodatkowo, jeśli proces certyfikacji jest dobrowolny i nielicencjonowany (licencja państwowa do jego wykonywania nie jest konieczna, w przeciwieństwie do licencjonowanych obecnie w Polsce zawodów, np. zarządcy nieruchomości, pośrednika w obrocie nieruchomościami czy agenta ubezpieczeniowego), to dla jego uczestników oraz osób nadzorujących najważniejszymi elementami są: jakość, powtarzalność, znajomość reguł, niezależność od osoby oceniającej, przejrzystość końcowej oceny.

Dla Stowarzyszenia MATRIK takim zbiorem zasad jest ustanowiona za wspólną zgodą (przez grupę kompetentnych specjalistów⁶) lista standardów zawodowych. Lista ta jest zatwierdzona przez organizację podającą do ogólnego użytku reguły, wytyczne albo charakterystyki czynności lub ich rezultatów, mające na celu osiągnięcie optymalnego poziomu porządku w danym kontekście. Ocena kompetencji polega na sprawdzeniu zgodności postępowania z wymienionymi regułami. Certyfikat jest zatem dokumentem potwierdzającym posiadanie wymaganej wiedzy i wysokiego poziomu umiejętności oraz przestrzegania zasad etycznych przez osoby wykonujące zawód.

⁶ Standardy dla certyfikacji trenera zarządzania prowadzonej przez SKiTZ MATRIK zostały opracowane na podstawie brytyjskich standardów kwalifikacji zawodowych NVQ przez zespół specjalistów z Thames Valley University w Londynie, sprawdzone i szczegółowo przeanalizowane przez grupę polskich trenerów w ramach projektu MATRIK (realizowanego w Polsce w latach 1996-1999 przez British Council projektu podnoszenia kwalifikacji zawodowych grupy ok. 100 trenerów i konsultantów z południowo-wschodniej Polski).

CZYM JEST CERTYFIKAT PRYZNAWANY W STOWARZYSZENIU MATRIK?

Międzynarodowy certyfikat w zakresie treningu, uczenia się i rozwoju⁷ (tak brzmi jego pełna nazwa) jest zawodowym certyfikatem trenerskim, potwierdzającym posiadanie kompetencji (umiejętności, wiedzy i postawy) w sześciu obszarach (modułach). Ocenie podlega:

1. **Obszar identyfikacji i analizy potrzeb szkoleniowych.**
2. **Obszar kontaktu z klientem.**
3. **Obszar projektowania szkolenia.**
4. **Obszar prowadzenia szkolenia.**
5. **Obszar ewaluacji szkolenia.**
6. **Obszar rozwoju osobistego i zawodowego.**

Dla każdego z tych obszarów przygotowano zamkniętą listę od kilku do kilkunastu standardów, w których dokonuje się oceny kompetencji (ocena typu „kompetentny” – „jeszcze niekompetentny”). Spełnienie wszystkich standardów w całym obszarze tematu (tzw. module) to warunek niezbędny do potwierdzenia posiadania kompetencji dotyczących tego obszaru tematycznego. Potwierdzenie w każdym module jest konieczne do uznania, że kandydat spełnia wszystkie wymagania. Dlaczego wyróżniono takie obszary tematyczne?

- ☒ Po pierwsze dlatego, że warunkiem skuteczności w pracy trenera jest umiejętność zdobywania i utrzymywania klienta (stąd moduł: „Kontakt z klientem”).
- ☒ Po drugie dlatego, że jako trenerzy jesteśmy przekonani, iż dobre szkolenie jest realizowane w pewnym kontekście. Wynika ono z potrzeb klienta, które muszą najpierw być zdiagnozowane, a po analizie – przedstawione mu w postaci rekomendacji zawierającej cele pracy, które mogą być osiągnięte. Wdrożenie rekomendacji szkoleniowej następuje poprzez wyznaczenie szczegółowego celu szkoleniowego, a następnie przez przeprowadzenie odpowiedniego szkolenia. Jego skutki powinny być rzetelnie ocenione, a wynik analizy stanowi podstawę do dalszej diagnozy potrzeb. Opisane działania to nic innego jak cykl treningowy w praktyce. Stąd w procesie certyfikacji aż cztery moduły związane z całym cyklem treningowym⁸ (identyfikacja i analiza potrzeb, projektowanie, prowadzenie i ewaluacja szkolenia).
- ☒ Po trzecie dlatego, że każdy trener, konsultant czy coach musi się ciągle doskonalić. Owe samodoskonalenie powinno odbywać się zarówno na płaszczyźnie osobistej, jak i zawodowej. Jedynie systematyczny rozwój daje gwarancję jakości i odpowiedzialności wiedzy i umiejętności, które trener czy konsultant powinien posiadać. Brak rozwoju w ciągle zmieniającym się świecie oznacza regres.

⁷ Międzynarodowy certyfikat w zakresie treningu, uczenia się i rozwoju MATRIK jest wydawany przez organizację potwierdzającą jakość procesu realizowanego przez SKiTZ MATRIK – Edexcel i BTEC Professional Qualifications.

⁸ Patrz np.: M. Słoman, *Strategia szkolenia pracowników*, tłum. J. Bijakowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997.

Jest rzeczą oczywistą, że można by zwiększyć wymagania stawiane kandydatom do certyfikatu i objąć sprawdzaniem kompetencje dotyczące innych obszarów (np. kompetencje społeczne) i związaną z tym dodatkową wiedzę i umiejętności. Czy to pomogłoby kandydatom w rozwinięciu ich umiejętności bycia lepszymi i skuteczniejszymi trenerami czy konsultantami? Być może. Zależy to od dziedziny, w której praktykują. W jednej dziedzinie bardziej potrzebne są np. umiejętności interpersonalne, a w innej analityczne. I tu zaczyna się problem związany z koniecznością dokonania wyboru lub ograniczenia się do pewnego minimum. Stanowisko zespołu specjalistów, którzy przygotowali listę standardów, było takie, że wymienione obszary tematyczne stanowią podstawę w zawodzie trenera⁹. Pozostałe obszary powinny być już rozwijane indywidualnie, w zależności od potrzeb. Zbudowanie w kandydacie do certyfikatu trwałej postawy pozytywnego nastawienia do podnoszenia swoich kwalifikacji jest natomiast najwłaściwszym sposobem na wyposażenie go w kwalifikacje, które potencjalnie zapewnią mu sukces na rynku.

KTO MOŻE SIĘ STARAĆ O CERTYFIKAT?

Wymogiem formalnym uczestnictwa w procesie certyfikacji jest posiadanie wyższego wykształcenia oraz minimum dwuletniego doświadczenia w zakresie prowadzenia szkoleń (minimum 100 dni szkoleniowych przeprowadzonych w przeciągu ostatnich dwóch lat). Tyle mówi instrukcja na stronie internetowej Stowarzyszenia (www.matrik.pl). Jak to rozumiemy w praktyce? Przedstawione poniżej trzy przykłady pokazują, kiedy już warto podjąć starania o certyfikację, a kiedy jest jeszcze za wcześnie.

PRZYKŁAD 1

Ania jest od trzech lat trenerem wewnętrznym w firmie ubezpieczeniowej. Pracę w tej firmie podjęła bezpośrednio po studiach, zajmuje się głównie prowadzeniem szkoleń produktowych dla obecnych agentów i szkoleń podstawowych związanych z uzyskaniem licencji KNF dla nowych kandydatów na agentów. Pracuje jako trener średnio 2-3 dni w tygodniu przez cały rok. Szkolenia produktowe są prowadzone na podstawie standaryzowanych (wg procedur jej firmy) materiałów i podręcznika dla trenera. Autorem projektu szkolenia, szczegółowego scenariusza i materiałów jest jej szefowa, trener z 15-letnim stażem i dużym doświadczeniem, również poza firmą.

Co na tej podstawie możemy powiedzieć o kwalifikacjach wstępnych pod kątem zdobywania certyfikatu? Dość łatwo powiedzieć, czego Ania nie ma (lub z czym potencjalnie może mieć największy problem). Po pierwsze kwestia kontaktu z klientem i identyfikacji potrzeb szkoleniowych. Ania jest raczej mało aktywna (przygotowując się do szkoleń i prowadząc je), jeśli chodzi o pozyskiwanie klienta, rozpoznawanie jego rzeczywistych potrzeb, ustalanie szczegółowych celów szkoleniowych, innych niż te

⁹ Dlatego Międzynarodowy certyfikat w zakresie treningu, uczenia się i rozwoju przyznawany przez SKITZ MATRIK odpowiada brytyjskiemu certyfikatowi na poziomie NVQ 4. Wyżej (na poziomie 5) w tym zawodzie są tylko kompetencje menadżera zespołu trenerów.

wyznaczone w firmowym podręczniku. Wynika to z charakteru jej pracy. Po drugie kwestia projektowania samego szkolenia, zarówno w swojej aktywności związanej ze szkoleniami produktowymi, jak i ze szkoleniami przygotowującymi do uzyskania licencji KNF. Ten krótki opis wskazuje na niewielkie doświadczenie (lub wręcz na jego brak) w obszarze samodzielnego projektowania szkoleń. Ania powinna więc poważnie rozważyć, czy rzeczywiście ma doświadczenie w tych obszarach. Jeśli w swojej pracy zawodowej (jako trener) podejmuje aktywność na omawianych polach, a jedynie krótki opis jest niedokładny, to nie ma żadnych przeszkód w rozpoczęciu procedury certyfikacyjnej. Jeśli natomiast te trzy wymienione obszary są obszarami luk kompetencyjnych, to lepiej byłoby, gdyby zaplanowała dodatkowe działania pozwalające jej zdobywać pewne doświadczenia. Pomogą one zweryfikować jej samej jej kompetencje.

PRZYKŁAD 2

Ania (z przykładu 1) ukończyła w tym roku Szkołę Trenerów (dowolną, bardziej w tym miejscu chodzi o sam fakt uczenia się, aniżeli odnoszenie się do jakiegokolwiek programu).

Doświadczenie wskazane w opisie dalej nie uległo zmianie, ponieważ – jak można przypuszczać – Ania poszerzyła lub ugruntowała sobie warsztat teoretyczny, ale dalej ma prawdopodobnie problem z udowodnieniem kompetencji umiejętności we wszystkich obszarach, które były wcześniej wymienione. Ania najprawdopodobniej będzie miała natomiast łatwość udowodnienia swoich kompetencji, szczególnie w zakresie tematyki związanej z rozwojem osobistym i zawodowym. Być może również w obszarach poszczególnych modułów.

PRZYKŁAD 3

Ta sama Ania pół roku temu rozpoczęła współpracę trenerską ze Stowarzyszeniem na Rzecz Kreowania Liderów. W soboty i niedziele w ramach współpracy ze stowarzyszeniem analizuje potrzeby zgłaszających się tam wolontariuszy. Wraz z liderką projektu zajmuje się programem rozwoju kompetencji wolontariuszy, projektuje warsztaty, prowadzi samodzielnie niektóre tematy, do innych pozyskuje trenerów, którzy prowadzą zajęcia.

Tu nastąpił gwałtowny zwrot w sytuacji zawodowej Ani. Teraz może się ona pochwalić nie tylko praktyką uczenia osób dorosłych, lecz także podejmowaniem aktywności zawodowej w obszarach wcześniej postrzeganych jako nieaktywne. Te nowe doświadczenia zawodowe z pewnością pozwolą jej pokazać swoje kompetencje, które podlegają ocenie w trakcie procesu certyfikacji.

Reasumując, w pierwszym przykładzie Ania nie była jeszcze na takim etapie rozwoju własnej kariery, który w ogóle kwalifikowałaby ją do rozpoczęcia certyfikacji. W przykładzie drugim mogłaby już wykazać się dużymi kompetencjami w zakresie wiedzy, ale miałyby poważny problem z wykazaniem się odpowiednimi umiejętnościami. W przykładzie trzecim mamy do czynienia z dojrzałą już zawodowo Anią, mającą odpowiedni zasób wiedzy i doświadczeń do rozpoczęcia procedury certyfikacyjnej.

Do procesu certyfikacji są zaproszeni trenerzy z doświadczeniem w pracy z uczącymi się (nie musi ono być bardzo duże, ale musi istnieć), prowadzący działalność zawodową w różnych obszarach, która obejmuje: cykl szkoleniowy, kontakt z klientem oraz rozwój osobisty i zawodowy.

PROCEDURA ZDOBYWANIA CERTYFIKATU I JEGO OCENY

Osoba zainteresowana poddaniem się ocenie kompetencji trenerskich musi rozpocząć od zgłoszenia się do Stowarzyszenia. Jej CV jest oceniane pod kątem spełnienia najważniejszego warunku: czy rzeczywiście jest ona czynnym trenerem. Kolejny krok to zaproszenie na warsztat certyfikacyjny, na którym każdy uczestnik otrzymuje szczegółowe informacje o samym procesie i jego przebiegu, zapoznaje się ze standardami kompetencji, poznaje doradców i asesorów, otrzymuje szczegółowy podręcznik – przewodnik opisujący procedurę, zawierający wzory różnego rodzaju materiału dowodowego. Kandydat na warsztacie spotyka też innych ubiegających się o certyfikat. Mogą oni być dla siebie grupą wsparcia podczas wysiłków mających na celu jego zdobycie. Na koniec następuje wybór doradcy¹⁰, z którym kandydat pracuje indywidualnie nad swoim portfolio zawierającym materiał dowodowy potwierdzający posiadanie kompetencji.

Dowody zamieszczone w portfolio mogą być przeróżne: opracowane programy szkoleniowe, notatki trenerskie, nagrania video z prowadzonych zajęć, notatki z supervizji, korespondencja z kolegami czy klientami, referencje, notatki własne wykonane w trakcie procesu uczenia się, arkusze ewaluacyjne czy wyniki zbiorcze zawarte w raportach itd. To kandydat przy wsparciu doradcy decyduje, jakie dowody gromadzi i wybiera do pokazania swoich kompetencji. Należy pamiętać, że mają to być dowody materialne, a nie opinie o potencjalnych dowodach.

Po złożeniu gotowego portfolio rozpoczyna się procedura obiektywnej i niezależnej od kandydata oceny. Dokonywana jest ona przez uprawnionego asesora. Pozytywna ocena („kompetentny”) oznacza, że dana osoba ma już zweryfikowaną kompetencję. Brak takiej oceny jest jednocześnie oceną rozwojową – wskazaniem luki kompetencyjnej wraz ze sposobem dojścia do zakładanego poziomu. Po zakończeniu oceny i uznaniu przez asesora, że kandydat spełnia już wszystkie standardy, następuje procedura weryfikacji: wewnętrzna i zewnętrzna.

Weryfikacja wewnętrzna służy ocenie prawidłowości pracy asesora i to weryfikator wewnętrzny¹¹ podejmuje ostateczną decyzję o przyznaniu certyfikatu. Jednocześnie

¹⁰ Doradcami w SKiTZ MATRIK są certyfikowani trenerzy, którzy otrzymali również certyfikat doradcy i asesora wydany przez Thames Valley University w Londynie lub SKiTZ MATRIK. Szczegółowa lista znajduje się na stronie internetowej <http://www.matrik.pl>.

¹¹ Weryfikatorem wewnętrznym w SKiTZ MATRIK jest certyfikowany trener posiadający również certyfikat doradcy i asesora wydany przez Thames Valley University w Londynie lub SKiTZ MATRIK, ale niewykonyjący obecnie pracy doradcy czy asesora, a jedynie nadzorujący pracę innych doradców i asesorów. Weryfikator wewnętrzny pełni jednocześnie funkcję lidera procesu certyfikacji w SKiTZ MATRIK.

weryfikator wewnętrzny może zajmować się wszelkimi sporami i odwołaniami. Weryfikacja zewnętrzna jest prowadzona przez Edexcel i polega na sprawdzeniu poprawności procedur realizowanych przez Stowarzyszenie MATRIK. Wyrywkowej ocenie podlega również portfolio kandydata (pod kątem zgodności dowodów z wymaganiami standardów). Weryfikacja zewnętrzna dotyczy procedury przyznawania certyfikatów, a nie oceny trenera. Jej celem jest zapewnienie wysokiej jakości procesu.

Na zakończenie Stowarzyszenie zaprasza kandydatów na uroczyste wręczenie certyfikatów. W szczególnie podniosłej atmosferze odbywa się celebracja sukcesu wieńczącego starania o certyfikat. Zazwyczaj obecni są przy tym krewni i przyjaciele kandydatów, doradcy oraz asesory.

KORZYŚCI ZE ZDOBYCIA CERTYFIKATU

Proces certyfikacji jest przede wszystkim narzędziem rozwoju kandydata, budowania u niego postawy sprzyjającej rozwojowi osobistemu. Ci, którzy go zdobyli, należą z pewnością do elity trenerskiej. Certyfikat podnosi zarówno ocenę, jak i samoocenę osoby, która go posiada. Jednocześnie, ze względu na fakt akredytacji Stowarzyszenia MATRIK przez Edexcel, certyfikat ten jest przepustką do pracy praktycznie na całym świecie, wszędzie tam, gdzie stosuje się ocenę pracy na bazie kompetencji.

Polski wzorzec bycia trenerem (wzmocniony przez projekty szkół trenerów dofinansowane z EFS i ukierunkowane na kształcenie ludzi bez doświadczeń trenerskich, z niewielkim doświadczeniem zawodowym) polega często na lansowaniu młodego absolwenta uczelni wyższej, z niewielkim doświadczeniem pracy w firmie na stanowisku menadżera czy specjalisty, raczej z ambicjami, najczęściej psychologa. Dodatkowo niektóre szkoły wyższe promują ten zawód w ramach realizowanych studiów podyplomowych.

W odróżnieniu od tego, model zachodni polega na dopływie do tego zawodu kadr z grona menadżerów różnych szczebli, ludzi z doświadczeniem praktycznym w rozwoju innych pracowników, utalentowanych, skłonnych do zmiany kariery zawodowej i podjęcia nowych wyzwań.

Żaden z tych sposobów (szkoły trenerów, studia podyplomowe) nie zajmuje się weryfikacją kompetencji. Oczywiście zawsze można powiedzieć, że kompetencje zweryfikuje rynek. Praktyka pokazuje, że „niewidzialna ręka rynku”¹² nie zawsze wszystko weryfikuje od razu i to właśnie **dbałość o dobro klienta i budowanie marki zawodu trenera są argumentami za tym, że certyfikacji należy się poddać dobrowolnie i możliwie jak najszybciej, gdy tylko zdobędziemy odpowiednią wiedzę i doświadczenia.** Stąd propozycja weryfikacji poprzez poddanie się ocenie na bazie kompetencji i zaproszenie do udziału w procesie certyfikacji.

¹² A. Smith, *Badania nad naturą i przyczynami bogactwa narodów*, tłum. O. Einfeld, S. Wolff, De Agostini / Ediciones Altaya Polska, Warszawa 2003 [1776’].

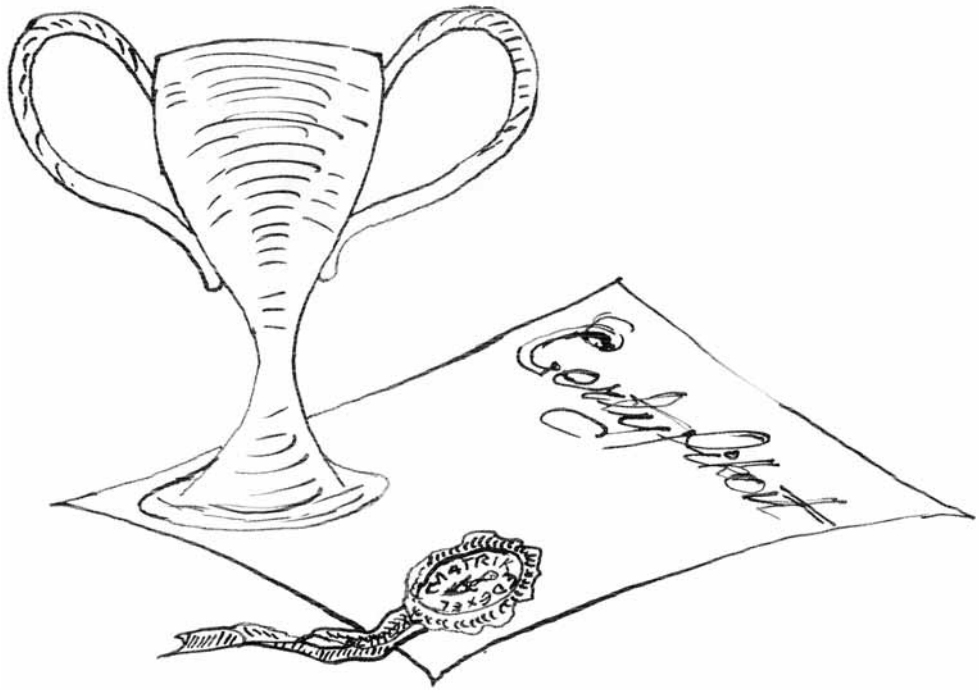
ZAKOŃCZENIE

Dla coraz większej liczby firm pracownik sam w sobie nie jest już kapitałem, tak jak sam fakt zatrudniania dobrze opłacanych pracowników nie jest traktowany jako gwarancja sukcesu firmy. Trenerzy w Polsce bardzo często są wolnymi strzelcami lub prowadzą własne, kilkusobowe firmy. Pracują dla wielu klientów, którzy oczekują wysokich kompetencji i gwarancji jakości pracy. Ich zdolności, doświadczenia, wiedza, umiejętności i inne cechy mogą wspierać firmy w realizacji strategii, zaspokajaniu potrzeb klientów, rozwiązywaniu problemów, sprośowaniu warunkom dyktowanym przez konkurencję. To kompetencje są w dzisiejszych czasach najcenniejszym kapitałem. Wdrożenie procesu certyfikacji, jako jednolitego kryterium do rzetelnej i sprawliwej oceny trenerów, wspiera ich w samodzielnym planowaniu rozwoju. Jednocześnie tak sformułowany system zarządzania kompetencjami wprowadza nowatorski sposób postrzegania człowieka – jego umiejętności, wiedzy czy osobowości. Dzięki nim firma, dla której trener pracuje, może osiągnąć rzeczywistą przewagę konkurencyjną. Korzyści związane z prawidłowym wdrożeniem zarządzania kompetencjami są niewątpliwe.

Czytelniku, czy jesteś gotów dołączyć do elity? Zapraszamy!

LITERATURA

- ☞ Drogosz N., *Standardy kompetencji trenerskich*, „Przegląd konsultingowy Meritum” 2003, nr 19-20, wrzesień-październik.
- ☞ Filipowicz G., *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2004.
- ☞ Kossowska M., Sołtysińska I., *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.
- ☞ *Nowoczesne metody zarządzania zasobami ludzkimi*, red. T. Rostkowski, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2004.
- ☞ Sidor-Rządkowska M., *Kompetencyjne systemy ocen pracowników*, Oficyna Ekonomiczna, Warszawa 2006.
- ☞ Słoman M., *Strategia szkolenia pracowników*, tłum. J. Bijakowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997.
- ☞ Smith A., *Badania nad naturą i przyczynami bogactwa narodów*, tłum. O. Einfeld, S. Wolff, De Agostini / Ediciones Altaya Polska, Warszawa 2003 [1776¹].



LISTA STANDARDÓW W UKŁADZIE MODUŁOWYM

I

IDENTYFIKACJA I ANALIZA POTRZEB SZKOLENIOWYCH (IATN)

II

KONTAKT Z KLIENTEM (CC)

III

PROJEKTOWANIE SZKOLEŃ (TDS)

IV

PROWADZENIE SZKOLEŃ (TDL)

V

EWALUACJA SZKOLEŃ (TE)

VI

ROZWÓJ OSOBISTY I ZAWODOWY (PPD)

I. IDENTYFIKACJA I ANALIZA POTRZEB SZKOLENIOWYCH (IATN)		
UMIĘTNOŚCI		
IATN	a	Ustala strategię i planuje proces IATN
IATN	b	Wybiera i stosuje odpowiednie metody gromadzenia informacji w celu identyfikacji i analizy różnych typów potrzeb treningowych
IATN	c	Planuje i przeprowadza wywiady w celu zebrania informacji
IATN	d	Rekomenduje szkolenia i możliwości rozwojowe osobom, grupom i organizacjom
IATN	e	Ustala krótko-, średnio- i długoterminowe priorytety dla indywidualnych i grupowych potrzeb szkoleniowych
IATN	f	Wskazuje możliwości uczenia się adekwatne do potrzeb szkoleniowych osób, zespołów i organizacji
IATN	g	Omawia i uzgadnia potrzeby i strategię rozwojowe z osobami uczącymi się przed szkoleniami i podczas ich prowadzenia
IATN	h	Ukazuje wszystkim kluczowym osobom w organizacji związku pomiędzy celami uczenia się i działaniami rozwojowymi a celami i priorytetami organizacji
WIEDZA		
IATN	1	Różnica pomiędzy uczeniem się indywidualnym, zespołowym i organizacyjnym
IATN	2	Źródła informacji dotyczące potrzeb w zakresie uczenia się
IATN	3	Metody analizy potrzeb w zakresie uczenia się, ich zalety i wady
IATN	4	Definicja standardu wykonania
IATN	5	Czynniki wpływające na indywidualne uczenie się
IATN	6	Zakres możliwości uczenia się, ich zalety i wady
IATN	7	Struktura i opis wykonania zadań a cele treningu

II. KONTAKT Z KLIENTEM (CC)		
UMIĘTNOŚCI		
CC	a	Zarządza relacjami ze sponsorami, firmami doradczymi, zarządami, uczącymi się itp. (kluczowymi osobami)
CC	b	Negocjuje i monitoruje umowy z udziałowcami w programach szkoleniowych (wewnętrznych i zewnętrznych)
CC	c	Ukazuje wszystkim kluczowym osobom w organizacji związkę pomiędzy celami uczenia się i działaniami rozwojowymi a celami i priorytetami organizacji
CC	d	Promuje usługi szkoleniowe i doradcze realistycznie, wraz z ukazaniem ich zalet, możliwości i zakresu
CC	e	Rozwija współpracę z klientem, ułatwia klientowi poznanie, zrozumienie i akceptację swojej i jego roli, reguł współdziałania i przedyskutowanie wyników i oczekiwań
CC	f	Zapewnia ciągłość świadczenia usług klientom poprzez fachowe omówienia i dokonywane analizy
WIEDZA		
CC	1	Cykl doświadczeniowego uczenia się i sposób, w jaki może on być stosowany
CC	2	Korzyści, jakie przynosi systematyczne podejście do szkoleń i rozwoju wraz z głównymi etapami cyklu szkoleniowego
CC	3	Natura i cel umów dotyczących szkoleń i rozwoju

III. PROJEKTOWANIE SZKOLEŃ (TDS)		
UMIEJĘTNOŚCI		
TDS	a	Definiuje cele i wyniki treningu i uczenia się
TDS	b	Dobiera odpowiednie metody prowadzenia treningu spośród możliwych opcji, opierając się na jasnych kryteriach wyboru
TDS	c	Uzgadnia i modyfikuje programy szkoleniowe z uczestnikami/klientami celem zaspokojenia potrzeb uczących się
TDS	d	Strukturalizuje sesje treningu i rozwoju
TDS	e	Wybiera i/lub opracowuje odpowiednie materiały szkoleniowe wspomagające sesje treningu i rozwoju
TDS	f	Planuje i monitoruje sesje szkoleniowe
TDS	g	Określa i przygotowuje metody ewaluacji sesji treningu i rozwoju
TDS	h	Planuje bezpieczne i efektywne środowisko uczenia i zarządza nim
WIEDZA		
TDS	1	Wpływ różnic kulturowych na proces treningu oraz barier kulturowych, które mogłyby utrudnić dostęp do treningu
TDS	2	Różnorodność sposobów strukturalizacji sesji treningu i rozwoju
TDS	3	Zasady uczenia się dorosłych
TDS	4	Bariery uczenia się i możliwości ich przezwyciężania
TDS	5	Prawa i style uczenia się
TDS	6	Cykl uczenia się doświadczeniowego i wiedza, jak można go stosować
TDS	7	Zasadność i formułowanie celów treningowych i rozwojowych
TDS	8	Sposoby podejścia do oceny uczenia się
TDS	9	Zakres źródeł materiałów i pomocy do treningu i kryteria ich wyboru
TDS	10	Zasady opracowywania materiałów wspomagających uczenie się
TDS	11	Zakres pomocy naukowych i kryteria ich wyboru
TDS	12	Różnorodność pomocy audiowizualnych i technicznych, ich zalety i wady
TDS	13	Zakres metod treningu i kryteria ich wyboru nawiązujące do celów uczenia się i rozwoju
TDS	14	Kwestie, które należy uwzględnić przy wyborze miejsca treningu
TDS	15	Techniki planowania i alokacji zasobów
TDS	16	Efekty stosowania różnych strategii uczenia się i rozwoju
TDS	17	Analizy kosztów i korzyści i ich zastosowanie do sytuacji uczenia się
TDS	18	Organizacyjny i funkcjonalny kontekst zasobów ludzkich, w którym ma miejsce trening i rozwój

IV. PROWADZENIE SZKOLEŃ (TDL)		
UMIĘTNOŚCI		
TDL	a	Udziela wskazówek osobom uczącym się indywidualnie i w grupach, używając pomocy dydaktycznych odpowiednich do potrzeb procesu uczenia się
TDL	b	Demonstruje umiejętności wspomagania procesu uczenia się osób i grup uczestniczących w szkoleniu
TDL	c	Przygotowuje, stosuje i dokonuje przeglądu czynności uczenia się poszczególnych osób i grup
TDL	d	Zapewnia i promuje możliwości uczenia się dla wszystkich uczących się w ramach ograniczeń organizacyjnych
TDL	e	Planuje, monitoruje i rejestruje sesje szkoleniowe
TDL	f	Demonstruje umiejętności facylitacji i coachingu
TDL	g	Pomaga osobom i grupom w uczeniu się w różnorodnych okolicznościach
TDL	h	Planuje bezpieczne i efektywne środowisko uczenia i zarządza nim
WIEDZA		
TDL	1	Zakres możliwości uczenia się, ich zalety i wady
TDL	2	Kryteria wyboru odpowiednich form uczenia
TDL	3	Metody prowadzenia treningu, ich zalety i wady
TDL	4	Zakres pomocy dydaktycznych, ich zalety i wady
TDL	5	Różnorodność pomocy audiowizualnych i technicznych oraz ich zalety i wady
TDL	6	Zasady udzielania informacji zwrotnej uczącym się
TDL	7	Natura dynamiki grup i zespołów, jej oddziaływanie i stosowne strategie postępowania
TDL	8	Przeszkody w uczeniu i możliwości ich przezwyciężenia
TDL	9	Style trenerskie odpowiednie do danej metody prowadzenia treningu i sytuacji uczenia się
TDL	10	Znaczenie sieci i wspierania w procesie uczenia się

V. EWALUACJA SZKOLEŃ (TE)		
UMIĘTNOŚCI		
TE	a	Opracowuje i rozwija metody ewaluacji sesji treningu i rozwoju
TE	b	Gromadzi i analizuje informacje zawarte w ocenach
TE	c	Podjmuje decyzje na podstawie oceny osiągnięć uczących się
TE	d	Udziela uczącym się informacji zwrotnej na podstawie dokonanych ocen
TE	e	Rejestruje i przechowuje dane z ewaluacji z zachowaniem uzgodnionego stopnia poufności
TE	f	Wybiera, planuje i stosuje metody ewaluacji odpowiednie do oceny efektywności treningu
TE	g	Formuluje rekomendacje celem ulepszenia organizacji i prowadzenia sesji szkoleniowych w następstwie ciągłego krytycznego przeglądu skuteczności szkolenia
TE	h	Rejestruje i prezentuje dane z walidacji i ewaluacji
WIEDZA		
TE	1	Zasady doboru metod ewaluacji sesji treningu i rozwoju
TE	2	Zalety i wady metod ewaluacji sesji treningu i rozwoju
TE	3	Zapewnianie uzgodnienia z uczestnikami odpowiedniej rejestracji wyników oceniania i procesu ich rozpowszechniania
TE	4	Kwestie równości uwzględniane w stosowaniu metodologii oceniania w odniesieniu do wszystkich uczestników
TE	5	Zrozumienie politycznej i kulturowej akceptowalności testów oceniających
TE	6	Zasady prowadzenia procesu mierzącego efektywność programu (obejmującego ocenę bieżącą, walidację i ewaluację) i wykorzystywania jego wyników
TE	7	Kryteria wyboru technik ewaluacji
TE	8	Podejścia do analizy danych ewaluacyjnych
TE	9	Kryteria selekcji i ewaluacji wkładu w proces uczenia się
TE	10	Rejestracja i prezentacja danych z oceny bieżącej, walidacji i ewaluacji

VI. ROZWÓJ OSOBISTY I ZAWODOWY (PDP)		
UMIĘTNOŚCI		
PPD	a	Inicjuje własny rozwój osobisty i ustawiczny rozwój zawodowy oraz zarządza nimi
PPD	b	Zapewnia i promuje możliwości rozwoju dla wszystkich uczących się w ramach organizacji
PPD	c	Doradza innym w sprawach rozwoju osobistego i zawodowego
PPD	d	Demonstruje umiejętności facylitacji i prowadzenia
PPD	e	Dokonuje ciągłego przeglądu własnych osiągnięć i oddziaływania w świetle oceny swojej działalności szkoleniowej
PPD	f	Okazuje zaangażowanie w etyczne wymiary członkostwa w Stowarzyszeniu
WIEDZA		
PPD	1	Autoanaliza, w tym analiza własnych zdolności
PPD	2	Strategie i źródła rozwoju osobistego
PPD	3	Czynniki, które wpływają na indywidualne uczenie się
PPD	4	Prawa i style uczenia się
PPD	5	Różne strategie przystosowania wielu typów i stylów osobowości do życia zawodowego
PPD	6	Sposoby podejścia do rozwoju osobistego i zawodowego, ich zalety i wady, ograniczenia oraz odpowiedniość
PPD	7	Prawa psychologiczne warunkujące uczenie się
PPD	8	Różnica pomiędzy celami uczenia się indywidualnego, zespołowego i organizacyjnego
PPD	9	Rola facylitacji, coachingu, mentoringu, wywierania wpływu, negocjowania i tworzenia sieci w procesie uczenia się, treningu i rozwoju
PPD	10	Kluczowe wymiary etyczne postępowania profesjonalnego i to, co wynika z nich dla pracy trenera

RECENZJA

JOANNA HEIDTMAN

Vademecum Trenera jest pozycją oczekiwaną przez profesjonalistów, porządkującą najważniejsze kwestie dotyczące kompetencji, rozwoju i postawy trenera.

Obecnie, kiedy rynek usług doradczych i szkoleniowych stale się powiększa i niezwykle różnicuje, taki głos praktyków, ekspertów i mentorów (wszyscy Autorzy uczą w Szkole Trenerów Zarządzania MATRIK, przekazując wiedzę osobom wchodzącym do zawodu) jest niezbędny, aby zawód trenera mógł zachować swój profesjonalny charakter.

Vademecum przynosi korzyści swoim Czytelnikom w trzech wymiarach: wiedzy, umiejętności i postaw. Wszystkie artykuły są oparte na najważniejszych modelach teoretycznych, które stały się podstawą rozwoju praktyki trenerskiej. Kolejne rozdziały porządkują kwestie terminologiczne (wbrew pozorom różnice pomiędzy ewaluacją a walidacją, czy konsultingiem a counsellingiem opisane przez Autorów rozdziału *Rozmowa jako kluczowe narzędzie trenera-konsultanta w procesie identyfikacji i analizy potrzeb* nie są wyłącznie kwestią użytych pojęć, ale mają ogromne znaczenie dla sposobów i rezultatów pracy trenera) oraz ukazują związki pomiędzy pracami klasyków zarządzania a praktyką trenerską. Przedstawiają również psychologiczne podstawy rozwoju i uczenia się. Czytelnicy *Vademecum* będą mogli więc pogłębić swoją wiedzę w dziedzinach niezbędnych do profesjonalnego wykonywania zawodu.

Artykuły pisane przez doświadczonych trenerów pozwalają odnieść się do konkretnych problemów i wyzwań pojawiających się w pracy trenerskiej. Autorzy nie ukrywają trudności, z którymi się spotykają, ale też chętnie dzielą się sprawdzonymi rozwiązaniami oraz przemyślanymi w ciągu lat praktyki wskazówkami.

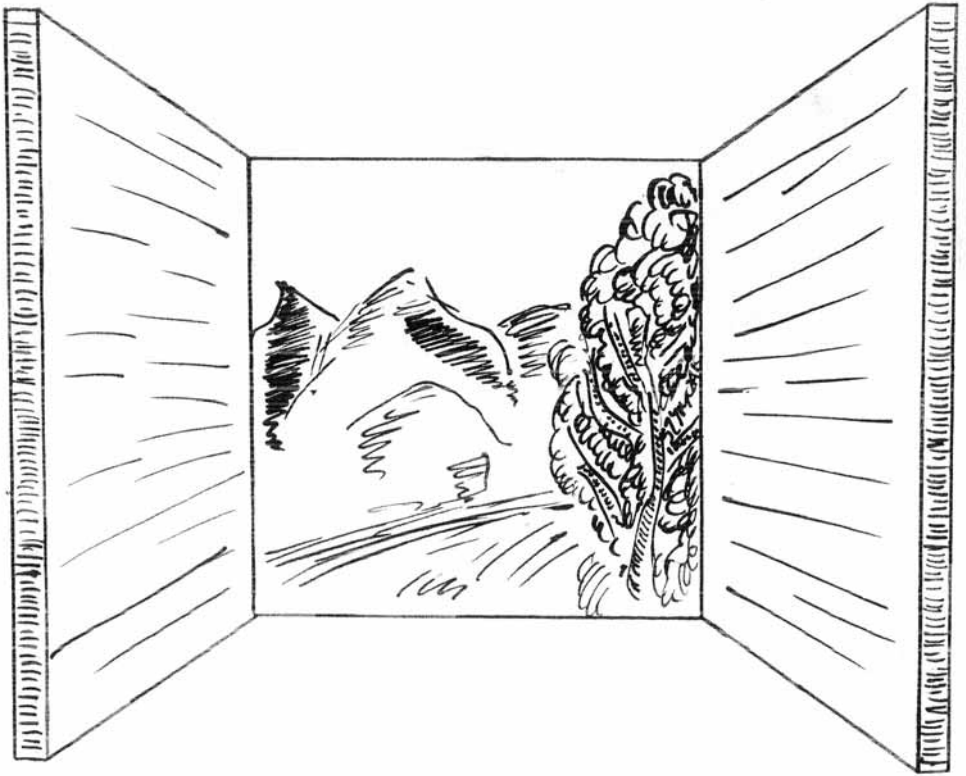
W publikacji pojawia się też problematyka związana z kształtowaniem postawy trenera. Nie jest to bez znaczenia, ponieważ ten zawód to, cytując wielkiego psychologa i terapeutę Carla Rogersa, „praca sobą”. Nie można tu oddzielić człowieka od jego zawodowej roli ani rozłączyć postawy realizowanej w pracy od tej prezentowanej w życiu.

W przypadku *Vademecum* to właśnie podobne spojrzenie na rolę trenera oraz na wartości, które powinny się wiązać z jej spełnianiem, zapewniają spójność książki tworzonej przecież przez różnych Autorów o różnych doświadczeniach i podejściach. We

wszystkich artykułach pobrzmiewa uznanie dla tych samych wartości: osoby, rozwoju, wolności jako prawa do decyzji i wyborów, prawdy, dobra, odpowiedzialności za wypowiedane słowa i odpowiedzialności w ogóle, szacunku oraz innych, wymienionych i opisanych przez Jerzego Pocię w artykule *Etyczny wymiar pracy trenera*. To właśnie w największym stopniu przesądza o wielkiej wadze tej publikacji. Styl trenerski jest zawsze indywidualny, ponieważ dobieramy różne metody i narzędzia swojej pracy, ale tak długo, jak długo łączą nas podobne wartości, które czujemy się zobowiązani kultywować w naszej pracy, zawód trenera zachowuje swoją tożsamość, a jego rola i funkcja są jasne dla odbiorców naszych usług.

Chciałabym jeszcze na koniec odnieść się do formy artykułów. Została ona bardzo dobrze dobrana do celu, jakim jest wspomaganie trenerów w ich praktyce zawodowej. Autor rozdziału *Projektowanie szkolenia w aspekcie formułowania celów oraz metod i form ich realizacji*, opisując, w jaki sposób właściwie projektować szkolenia, pokazuje to na rzeczywistych przykładach, posługując się metodą zestawiania właściwych i błędnych rozwiązań. W ten sposób Czytelnicy mogą łatwo skonfrontować swoje działania z opisanym przypadkiem i dokonać weryfikacji technik i sposobów wyznaczania celów szkoleniowych i projektowania szkoleń. W rozdziale *Piąty element w prowadzeniu szkoleń* Autorki posłużyły się metodą analizy przypadku, przywołując rzeczywiste sytuacje niestandardowych trudności i wyzwań, które mogą pojawić się podczas prowadzenia szkolenia. Na wysoką ocenę zasługuje fakt, że Izabela Karbownik i Katarzyna Wolska pisząc o kreatywnym podejściu do prowadzenia szkolenia, same niezwykle twórczo podeszły do przekazania swojej wiedzy i doświadczeń. Tak jak wielu innych Autorów publikacji, w perspektywie postawy trenerskiej wykazały dużą spójność pomiędzy treścią i przesłaniem artykułu a swoim własnym podejściem.

Ostatnią refleksją po przeczytaniu *Vademecum* jest spostrzeżenie, że Autorom udało się trafić w sedno zawodowej roli trenera, jakim jest połączenie w swojej pracy wyraźnych zasad (standardy, reguły, wartości) z kreatywnością, autentycznością i spontanicznością działania. To dynamiczne połączenie stanowi o jakości pracy trenera. Trzeba do niego dążyć w praktyce, konfrontując się odważnie z różnymi sytuacjami, jakie przynosi praca zawodowa. Nie sposób nauczyć się tego, jedynie czytając książki, jednak *Vademecum* stanowi w tej kwestii istotną pomoc na ścieżce trenerskiej praktyki.



NOTKI O AUTORACH



DAGMARA BIEŃKOWSKA – konsultant i trener zarządzania (Międzynarodowy Certyfikat Trenera Zarządzania Thames Valley University w Londynie) oraz międzynarodowy doradca i asesor w procesie certyfikacji konsultantów i trenerów zarządzania prowadzonym przez Thames Valley University w Londynie oraz Edexcel i BTEC Professional Qualifications w ramach prac dla Stowarzyszenia Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK, członek założyciel Stowarzyszenia MATRIK, współwłaściciel firmy konsultingowo-badawczej Centrum Doradztwa Strategicznego (<http://www.cds.krakow.pl>), konsultant zarządzania w obszarze planowania i zarządzania strategicznego, zarządzania projektami oraz ekspert w zakresie zarządzania przestrzenią, autor licznych publikacji z zakresu rozwoju lokalnego i regionalnego, planowania i zarządzania strategicznego oraz partycypacji publicznej, członek międzynarodowej organizacji Ashoka – Innowatorzy dla Dobra Ogółu. Z wykształcenia jest geografem społecznym, specjalistą w dziedzinie planowania przestrzennego i ekonomistą.

E-mail: dagmara@cds.krakow.pl

Tel.: +48 12 623 77 40



JANUSZ BRUDECKI – trener ukierunkowany na rozwój organizacji oraz umiejętności efektywnego zarządzania sobą i podległym personelem. W swojej pracy wykorzystuje szczegółową wiedzę specjalistyczną oraz psychologiczną, teorie zarządzania i umiejętności interpersonalne i łączy to ze swoją wieloletnią praktyką menadżerską. Jest doświadczonym konsultantem zarządzania, coachem (wykorzystuje narzędzia psychometryczne wspierające diagnozę potencjału osobistego), moderatorem, menadżerem projektów, doradcą i asesorem oraz weryfikatorem wewnętrznym Stowarzyszenia Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK dla kandydatów do Międzynarodowego Certyfikatu Trenera oraz Międzynarodowego Certyfikatu Doradcy i Asesora.

E-mail: brudecki@interia.pl

Tel.: +48 602 611 251



JANUSZ GRZĄSKO – trener, psycholog, doradca zawodowy, członek Rady Polskiej Izby Firm Szkoleniowych, certyfikowany trener, doradca i asesor w Stowarzyszeniu Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK. Ukończył studia psychologiczne na Uniwersytecie Jagiellońskim oraz Studium Podyplomowe Kadr Kierowniczych na Akademii Ekonomicznej w Krakowie. W latach 1993-1998 pracował w firmach, pełniąc funkcje kierownicze. Był m.in. szefem agencji reklamowej, dyrektorem oddziału warszawskiej firmy audytorskiej, dyrektorem firmy handlowej. Od 1989 r. prowadzi szkolenia i warsztaty dla firm.

E-mail: biuro@grzasko.pl

Tel.: +48 604 121 260



MONIKA JURGIELEWICZ-WOJTASZEK – trener, konsultant z kilkunastoletnim doświadczeniem. Prowadzi szkolenia z rozwoju umiejętności menadżerskich, standardów obsługi klienta i procesu sprzedaży. Realizuje projekty doradcze z zakresu badania kompetencji, identyfikacji i analizy potrzeb szkoleniowych, assesment i development center, rekrutacji oraz doskonalenia kompetencji zespołów sprzedażowych. Ma Międzynarodowy Certyfikat Trenera oraz Międzynarodowy Certyfikat Doradcy i Asesora. W Szkole Trenerów Zarządzania MATRIK prowadzi zajęcia z identyfikacji i analizy potrzeb szkoleniowych oraz kontaktu z klientem. Jest doradcą i asesorem w procesie certyfikacji trenerów opierającym się na kompetencjach i standardach NVQ prowadzonym przez Stowarzyszenie Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK.

E-mail: m.jurgielewicz@procompetence.pl

Tel.: +48 501 624 778



Izabela Karbownik – trener i coach. Obecnie prowadzi własną firmę szkoleniową ASCENSIO Training and Coaching. Ma Międzynarodowy Certyfikat Zawodowy – BTEC Professional Certificate Training, Learning and Development (International) i International Coach Certification. Jest akredytowanym trenerem w metodzie Insights Discovery. Specjalizuje się w szkoleniach dla trenerów i szkoleniach dla kadry menadżerskiej. Prowadzi coachingi menadżerskie i *life coaching*, zgodnie z metodologią Co-Active Coaching CTI i ORSC. Prywatnie pasjonuje się Francją i jej kulturą, a najbardziej lubi ludzi pozytywnie zakręconych.

E-mail: iza@ascensiotc.pl

Tel.: +48 600 777 445



MARIAN KULIG – trener i konsultant z kilkunastoletnim doświadczeniem. Prowadzi szkolenia z zakresu umiejętności menadżerskich, standardów obsługi klienta i procesu sprzedaży. W działalności doradczej skupia się na projektach identyfikacji i analizy potrzeb szkoleniowych, analizach marketingowych i doskonaleniu procesu sprzedaży. Ma Międzynarodowy Certyfikat Trenera oraz Międzynarodowy Certyfikat Doradcy i Asesora. W Szkole Trenerów Zarządzania MATRIK prowadzi zajęcia z zakresu identyfikacji i analizy potrzeb szkoleniowych oraz kontaktu z klientem. Jest doradcą i asesorem w procesie certyfikacji trenerów opierającym się na kompetencjach prowadzonym przez Stowarzyszenie Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK.

E-mail: mariankulig@o2.pl

Tel.: +48 885 234 200



ALEKSANDRA KUŹNIAK – trener i konsultant zarządzania, project manager, właściciel firmy Synergia Consulting – Training & Development Group, certyfikowany trener pracujący wg metodologii opartej na standardach NVQ. Ma Międzynarodowy Certyfikat Zawodowy: International Trainers Certification in Training, Learning and Development. Specjalizuje się w szkoleniach dla trenerów i kadry menadżerskiej z rozwoju kompetencji trenerskich, menadżerskich, rozwoju osobistego, kreatywnego myślenia i technik twórczego rozwiązywania problemów. Obecnie kieruje i opiekuje się merytorycznie projektami realizowanym przez Stowarzyszenie MATRIK, kształcącymi i podnoszącymi poziom kompetencji zawodowych trenerów zarządzania, oraz projektuje i prowadzi kompleksową ewaluację projektów rozwojowych w różnych organizacjach. W Szkole Trenerów Zarządzania MATRIK prowadzi zajęcia z zakresu ewaluacji szkoleń. Jest prezesem Zarządu Stowarzyszenia Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK, członkiem Rady Polskiej Izby Firm Szkoleniowych i Przewodniczącą Komisji ds. Jakości Rynku Szkoleń działającej przy PIFS. Z wykształcenia psycholog zarządzania o specjalności: zarządzanie zmianą. Prywatnie szczęśliwa mężatka i właścicielka dwóch kotów orientalnych długowłosych.

E-mail: aleksandra.kuzniak@matrik.pl

Tel.: +48 606 265 165



JERZY POCICA – psycholog z wieloletnią praktyką w roli doradcy psychologicznego, od 15 lat pracujący głównie jako trener zarządzania. Ma praktyczne doświadczenie w zarządzaniu: zarządzał organizacją handlową, produkcyjno-handlową oraz stowarzyszeniem zawodowym. Od 15 lat prowadzi firmę – Akademię Treningu i Rozwoju SOKRATES, pełniąc w niej funkcję menadżera, doradcy, konsultanta, coacha, trenera. Zawodowo zajmuje się prowadzeniem treningów umiejętności, prowadzeniem konferencji i mityngów motywacyjnych dla organizacji oraz moderacją spotkań grup projektowych, grup twórczego myślenia, grup rozwiązujących problemy. Ma rekomendację trenera Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Międzynarodowy Certyfikat Trenera w zakresie treningu, uczenia się i rozwoju oraz międzynarodowy certyfikat w zakresie mentoringu i doradztwa Thames Valley University w Londynie. Pełni funkcję doradcy i asesora dla młodych trenerów w rozwoju ich umiejętności i na drodze zdobywania przez nich Międzynarodowego Certyfikatu Trenera Zarządzania. Specjalizuje się w treningach z tematów, takich jak: komunikacja interpersonalna, prowadzenie trudnych rozmów z pracownikami, sposoby na stres i wypalenie zawodowe, inteligencja emocjonalna, prowadzenie spotkań i dyskusji w zespole, integracja zespołów i doskonalenie efektywności działania zespołowego, motywowanie pracowników, charyzma i przywództwo, style kierowania, prezentacje publiczne, prowadzenie szkoleń i treningów umiejętności, zarządzania osobistym rozwojem.

E-mail: jerzy@akademiasokrates.pl

Tel.: +48 602 676 772



SYLWIA RYBAK – trener i konsultant zarządzania. Ma Międzynarodowy Certyfikat Trenera Zarządzania BTEC Professional Certificate z zakresu treningu, uczenia się oraz rozwoju. Jest członkiem Stowarzyszenia Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK i trenerem w Szkole Trenerów Zarządzania MATRIK, gdzie opiekuje się modułem „Ewaluacja Szkoleń”. Od prawie 10 lat prowadzi szkolenia oraz projekty doradcze. Ponadto zajmuje się oceną kompetencji kierowniczych i projektowaniem działań rozwojowych dla menadżerów. Specjalizuje się głównie w szkoleniach z budowania i zarządzania zespołem, przywództwa i motywowania oraz doskonalenia kompetencji interpersonalnych menadżerów. Powadzi zajęcia w języku polskim oraz angielskim.

E-mail: sylwia.rybak@matrik.pl

Tel.: +48 604 992 821



WOJCIECH F. SZYMCHAK – trener i konsultant zarządzania z ponad dziesięcioletnią praktyką, coach ICC, politolog, absolwent Instytutu Nauk Politycznych Wydziału Dziennikarstwa i Nauk Politycznych Uniwersytetu Warszawskiego, dyrektor zarządzający Egeria Consulting Experts Group, członek Stowarzyszenia Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK. Kształci innych trenerów na kursach trenerów oraz w Szkole Trenerów Zarządzania MATRIK, gdzie jest koordynatorem modułu projektowania treningu. Inicjator pierwszego w Polsce Klubu Trenerów Zarządzania MATRIK z siedzibą w Warszawie. Jest doradcą i asesorem w międzynarodowym procesie certyfikacji trenerów zarządzania.

E-mail: w.szymczak@wp.pl

Tel.: +48 606 917 388



GRAŻYNA URBANIK-PAPP – doktor zarządzania, trener, coach. Od 12 lat zajmuje się szkoleniami, głównie dla kadry zarządzającej, działów HR i trenerów. Wspiera rozwój przedsiębiorców i menedżerów jako coach. Jest absolwentką programu The Art and Science of Coaching akredytowanego przez International Coaching Federation, organizowanego przez Erickson College z Vancouver. Uczyła się coachingu m.in. u Merlin Atkinson, Richarda Hiamsa, Zerrin Baser, Janet Soyak, Ainy Egeberg. Jest przewodniczącą Komisji Coachingu działającej przy Polskiej Izbie Firm Szkoleniowych. Ma doświadczenie w pracy w korporacjach (zaczynała swoją karierę od pracy w grupie ComArch, a później w Dziale Personalnym RR Donnelley). Jest autorką artykułów publikowanych w „Personelu”, „Personelu Plus” i „Human Resources Management”.

E-mail: gurbanik@poczta.fm

Tel.: +48 603 318 734



KATARZYNA WOLSKA – trener, konsultant oraz doradca i asesor. Obecnie dyrektor ds. rozwoju firmy Europoint. Zajmuje się rozwojem szkoleniowej linii biznesowej i kształceniem kadry trenerskiej. Ma Międzynarodowy Certyfikat Zawodowy – BTEC Professional Certificate Training, Learning and Development (International) oraz Międzynarodowy Certyfikat Doradcy i Asesora. Specjalizuje się w indywidualnych zajęciach dla najwyższej kadry zarządzającej, dotyczących tworzenia szeroko pojętego wizerunku i stylu zarządzania. Swoją pracę trenerską dzieli na dwa obszary: trener biznesu i trener rozwoju osobistego. Prywatnie szczęśliwa kobieta i matka dwóch synów. Jej drugie imię to Kreacja (od kreatywności).

E-mail: katarzyna.wolska@europoint.com.pl

Tel.: +48 606 638 333



Stowarzyszenie Konsultantów i Trenerów Zarządzania

**Stowarzyszenie Konsultantów
i Trenerów Zarządzania
MATRIK**

31-009 Kraków, ul. Szewska 20/4

tel.: +48 12 427 22 18, +48 606 205 100

e-mail: biuro@matrik.pl

www.matrik.pl

Mądrość to najwyższa doskonałość duszy ludzkiej.
Seneka

Stowarzyszenie Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK powstało w kwietniu 1998 roku jako organizacja non-profit. Głównym celem organizacji jest stałe podnoszenie poziomu zarządzania w Polsce poprzez wspieranie i stwarzanie warunków do rozwoju zawodowego dla trenerów, konsultantów i coachów.

Stowarzyszenie MATRIK jest organizacją zrzeszającą trenerów, konsultantów, coachów i wszystkich tych, którzy są zainteresowani ciągłym rozwojem i podnoszeniem jakości kształcenia w polskich przedsiębiorstwach.

Stowarzyszenie MATRIK jest jedyną organizacją w Polsce, która wspiera i certyfikuje konsultantów i trenerów zarządzania poprzez **Międzynarodowy Certyfikat Trenera** w zakresie treningu, uczenia się i rozwoju oparty na standardach brytyjskich NVQ wydawany przez MATRIK i Edexcel i BTEC Professional Qualifications z Wielkiej Brytanii oraz tworzy standardy kompetencji w oparciu o międzynarodową współpracę.

Od 1999 roku Stowarzyszenie MATRIK prowadzi również dwa programy rozwojowe dla trenerów „Train the Trainers”: **Kurs Trenerów** oraz **Szkołę Trenerów Zarządzania** w ramach projektów własnych lub finansowanych przez EFS.

Stowarzyszenie MATRIK promuje nowoczesne metody zarządzania. Pomaga przedsiębiorstwom i organizacjom w korzystaniu z usług profesjonalnych trenerów, konsultantów i coachów, jest platformą wymiany wiedzy i doświadczeń.

CELE:

- 👉 Obrona praw i interesów zawodowych trenerów, konsultantów i coachów;
- 👉 Troska o ich poziom zawodowy i etyczny;
- 👉 Kształtowanie profesjonalnego wizerunku trenerów, konsultantów i coachów;
- 👉 Obiektywizacja jakości usług w Polsce poprzez wprowadzenie i propagowanie jednolitego, dobrowolnego systemu certyfikacji dla konsultantów i trenerów zarządzania, gwarantującego wysoką jakość usług w zakresie konsultacji i szkoleń;
- 👉 Współdziałanie z organizacjami i instytucjami krajowymi i międzynarodowymi w celu wymiany wiedzy i doświadczeń oraz rozwoju i doskonalenia zawodowego trenerów zarządzania, konsultantów i coachów;
- 👉 Propagowanie zasad etyki zawodowej.

ZAPRASZAMY WSZYSTKICH ZAINTERESOWANYCH DO WSPÓŁPRACY!

DZIAŁANIA:

- 👉 Prowadzenie Kursu Trenerów Zarządzania i Szkoły Trenerów Zarządzania kształcących trenerów oraz umożliwiających uzyskanie międzynarodowego certyfikatu w zakresie treningu, uczenia się i rozwoju przez osoby niebędące członkami Stowarzyszenia;
- 👉 Prowadzenie Procesu Certyfikacji Trenerów i Konsultantów Zarządzania w zakresie treningu, uczenia się i rozwoju, potwierdzającego poziom kompetencji zawodowych wg międzynarodowych standardów, realizowanego przy współpracy z Edexcel i BTEC Professional Qualifications w Wielkiej Brytanii;
- 👉 Prowadzenie szkoleń zewnętrznych i wewnętrznych dla trenerów i członków Stowarzyszenia;
- 👉 Prowadzenie Regionalnych Klubów Trenerów Zarządzania – comiesięcznych spotkań rozwojowych dla trenerów, konsultantów i coachów w sześciu miastach Polski: Kraków, Warszawa, Wrocław, Gdynia, Łódź, Katowice (planowane jest uruchomienie klubów także w Kielcach i Poznaniu);
- 👉 Integracja środowiska trenerów, konsultantów i coachów;
- 👉 Obejmowanie patronatami honorowymi wszelkich inicjatyw dedykowanych trenerom, konsultantom i coachom mających na celu rozwój i podnoszenie ich kwalifikacji zawodowych;
- 👉 Propagowanie Kodeksu Postępowania Profesjonalnego MATRIK i Kodeksu Etyki Zawodowej Trenerów;
- 👉 Propagowanie Słownika Pojęć Szkoleniowych, Kodeksu Dobrych Praktyk, Standardu Usługi Szkoleniowej opracowanych przy współpracy z PIFS (Polską Izbą Firm Szkoleniowych).

WSPÓŁPRACA:

- 👉 Stowarzyszenie współpracuje z Polską Izbą Firm Szkoleniowych m.in. w ramach prac Komisji ds. Jakości Rynku Szkoleń i Komisji ds. Coachingu;
- 👉 Stowarzyszenie propaguje wraz z Biurami Karier nowoczesne metody zarządzania w regionie Polski Południowej;
- 👉 Stowarzyszenie współpracuje z Wszechnicą Uniwersytetu Jagiellońskiego m.in. w ramach prac nad profilami kompetencyjnymi zawodu Trenera i Menedżera Szkoleń;
- 👉 Stowarzyszenie współpracuje z Małopolskim Partnerstwem na Rzecz Kształcenia Ustawicznego w ramach m.in. prac grup zadaniowych: „Standardy profesjonalistów kształcących przez całe życie” i „Standardy usługi edukacyjno-szkoleniowej”;
- 👉 Stowarzyszenie współpracuje z wieloma uczelniami wyższymi m.in. prowadząc zajęcia w ramach studiów podyplomowych oraz prowadząc programy kształcące kadre dydaktyczną uczelni wyższych;
- 👉 Stowarzyszenie współpracuje z wieloma instytucjami publicznymi m.in. z PARP, MARR, WUP, PUP oraz organizacjami pozarządowymi regionu.

ZAPRASZAMY WSZYSTKICH ZAINTERESOWANYCH DO WSPÓŁPRACY!

Grupa 1A



Kolaż pt. „Idealny Trener – Idealne Szkolenie – Idealne Efekty Szkoleniowe”



Od lewej stoją: Michał Piszczek, Izabela Krzezińska-Woźniak, Magdalena Nawrocka, Aleksandra Szymanowska, Tadeusz Konieczny; siedzą: Sylwia Rogala, Magdalena Kozłowska, Katarzyna Zawodny; dalej stoją: Szymon Urbanowicz, Aleksandra Buchla, Justyna Borówka, Lucyna Skóra

Grupa 1B



Kolaż pt. „Idealny Trener – Idealne Szkolenie – Idealne Efekty Szkoleniowe”



Od lewej stoją: Bogumiła Bojarska, Paweł Sikorski, Aleksander Kocur, Malwina Fitko, Piotr Koziol, Daniel Wąsik, Magdalena Fojcik, Robert Rożek; od lewej siedzą: Aleksandra Browarska, Justyna Jarosz, Małgorzata Borkowska-Rumas, Agnieszka Purymska

Grupa 1C



Kolaż pt. „Idealny Trener – Idealne Szkolenie – Idealne Efekty Szkoleniowe”



Od lewej stoją: Maciej Więckiewicz, Urszula Habryń, Magdalena Dróżdż, Ewa Mruczek-Lasota, Ada Kopeć-Pawlikowska, Marta Kulka, Anna Ralcewicz; od lewej siedzą: Barbara Rehlich, Magdalena Widuch, Michał Łyczbiński, Magdalena Skarzyńska

Grupa 2A



Kolaż pt. „Idealny Trener – Idealne Szkolenie – Idealne Efekty Szkoleniowe”



Od lewej stoją: Katarzyna Mikołajczyk, Joanna Krejs-Maćkowiak, z tyłu Katarzyna Bednarz, Malwina Piechota, Aleksandra Babicka, Magdalena Winnicka, Przemysław Ekiert, Joanna Jelonek; siedzą: Bogusław Kamiński, Jerzy Grzeška, Barbara Rodziewicz, Tomasz Potkański

