









© 2012 SKiTZ MATRIK. Wszystkie prawa zastrzeżone.

Copyright by Stowarzyszenie Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK
and individual authors, Kraków 2012.

SKiTZ MATRIK

ul. Pawlikowskiego 6/7, 31-127 Kraków
tel.: +48 12 427 22 18 / faks: + 48 12 427 21 83
e-mail: stowarzyszenie@matrik.pl
www.matrik.pl

SKiTZ MATRIK

VADEMECUM TRENERA II
Tożsamość Zawodu Trenera Zarządzania
Wydanie I

Redakcja merytoryczna: **Aleksandra Kuźniak**

Opracowanie redakcyjne: Ewa Wrona
Korekta: Mateusz Kijewski
Projekt okładki: Igor Stanisławski

Ilustracje: **Wojciech F. Szymczak**

Skład i łamanie:

 *anatta.pl*

Publikację wydano w ramach projektu Szkoły Trenerów Zarządzania MATRIK
pt. „Profesjonalny Trener Zarządzania MATRIK” współfinansowanego ze środków
Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



ISBN 978-83-7638-161-9

Wydawca:



KSIĘGARNIA AKADEMICKA
ul. Św. Anny 6, 31-008 Kraków
tel./faks: + 48 12 43 127 43
e-mail: akademicka@akademicka.pl
www.akademicka.pl

Stowarzyszenie Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK
www.matrik.pl

SPIS TREŚCI

PODZIĘKOWANIA	7
PRZEDMOWA	9

WPROWADZENIE

Aleksandra Kuźniak WPROWADZENIE	13
--	----

I CZĘŚĆ: KIM DZIŚ JEST TRENER ZARZĄDZANIA?

Aleksandra Kuźniak TOŻSAMOŚĆ ZAWODU TRENERA ZARZĄDZANIA	19
Piotr Piasecki ROLE TRENERA ZARZĄDZANIA	37
Remigiusz Pik TRENER PRZYSZŁOŚCI – EWOLUCJA DOSKONAŁA? WWW.TRENER.KOMPETENCJE.POKOLENIE.Y.COM	55
Katarzyna Wolska TRZECI BOHATER	67

II CZĘŚĆ: KOMPETENCJE TRENERA ZARZĄDZANIA

Monika Jurgielewicz-Wojtaszek OCENA POZIOMU KOMPETENCJI TRENERÓW ZARZĄDZANIA W ZAKRESIE NAUCZANIA OSÓB DOROSŁYCH	79
Wojciech F. Szymczak KONCEPCJE NAUCZANIA OSÓB DOROSŁYCH	103
Przemysław Gałek JAK NIE UTRUDNIAĆ SOBIE PRACY. O PRECYZYJNYM PODAWANIU INSTRUKCJI W GRACH SZKOLENIOWYCH	117
Sylwia Rybak, Sylwester Pietrzyk ANKIETA EWALUACYJNA. NARZĘDZIE W RĘKACH TRENERA	125

Joanna Jadach WDROŻENIE I TRENER PRZYSZŁOŚCI. TRENER Z PERSPEKTYWY KLIENTA	141
--	-----

III CZĘŚĆ: KIERUNKI ROZWOJU TRENERA ZARZĄDZANIA

Dagmara Bieńkowska, Cezary Ulasiński OGRÓD O ROZWIDLAJĄCYCH SIĘ ŚCIEŻKACH. TRENER W ROLI KONSULTANTA I BADACZA	157
Grażyna Urbanik-Papp WIEMY WIĘCEJ NIŻ POTRAFIMY POWIEDZIEĆ... JAK COACH MOŻE POMÓC TRENEROWI	169
Monika Chutnik CHLEB CODZIENNY RÓŻNORODNOŚCI. O TRENERACH NOWOCZESNEGO ZARZĄDZANIA	177
Piotr Wiroński OGNIU, KROCZ ZE MNĄ! O IDEI MENTORINGU	187

IV CZĘŚĆ: ETYKA ZAWODOWA TRENERÓW ZARZĄDZANIA

Tomasz Wański ETYKA ZAWODOWA – ISTOTNY WYMIAR TOŻSAMOŚCI TRENERA ZARZĄDZANIA	201
KODEKS ETYKI ZAWODOWEJ TRENERA ZARZĄDZANIA	213
O STOWARZYSZENIU MATRIK	225

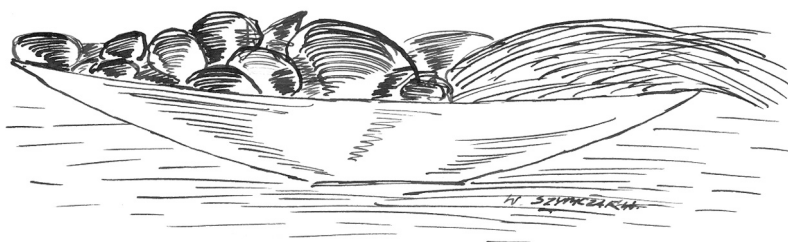
PODZIĘKOWANIA

Publikacja *Vademecum Trenera II – tożsamość zawodu trenera zarządzania* powstała dzięki wielu inspirującym rozmowom i spotkaniom, które odbyły się po wydaniu części pierwszej w Stowarzyszeniu MATRIK, w naszych i zaprzyjaźnionych firmach, w środowisku szkoleniowym i otoczeniu branżowym oraz wśród uczestników realizowanych przez Stowarzyszenie MATRIK rozwojowych projektów dedykowanych trenerom zarządzania. Pierwsza część wywołała tak duże zainteresowanie w środowisku szkoleniowym, że postanowiliśmy przygotować część drugą.

Publikacja ta powstała dzięki wspaniałemu dwudziestoosobowemu zespołowi trenerskiemu oraz ośmioosobowemu zespołowi projektu – osobom, które na co dzień pracują przy realizowanych przez Stowarzyszenie Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK projektach Szkoły Trenerów Zarządzania MATRIK.

Vademecum Trenera II dedykujemy całemu zespołowi trenerskiemu i projektowemu Szkoły Trenerów Zarządzania MATRIK, dziękując im tym samym za wieloletnią współpracę przy projektach kształcących i rozwijających trenerów zarządzania, za szerzenie idei zawodu trenera zarządzania w Polsce i za promocję profesjonalizacji tego zawodu.

Zespół redakcyjny publikacji





Stowarzyszenie Konsultantów i Trenerów Zarządzania

Drogi Czytelniku,

Oddajemy w Twoje ręce kolejną publikację Stowarzyszenia Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK – drugi z serii VADEMECUM TRENERA zbiór artykułów przygotowanych z myślą o trenerach i konsultantach zarządzania pracujących na polskim rynku.

Publikacja jest dedykowana zarówno trenerom i konsultantom zarządzania, którzy od lat pracują w zawodzie, jak i tym, którzy dopiero przygotowują się do pełnienia tej roli.

Jako osoby zrzeszone w Stowarzyszeniu Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK, którego celem jest podnoszenie poziomu zarządzania w polskich przedsiębiorstwach poprzez certyfikowanie, kształcenie, wspieranie i stwarzanie warunków do rozwoju zawodowego dla trenerów i konsultantów zarządzania pracujących dla przedsiębiorstw, w niniejszej publikacji odpowiadamy na kolejne kluczowe pytania, które naszym zdaniem stoją dziś przed tym zawodem.

Środowisko zawodowe, które od ponad czternastu lat wspólnie tworzymy w Stowarzyszeniu MATRIK, istnieje po to, aby szerzyć standardy zawodu trenera i konsultanta zarządzania. Cel ten realizujemy poprzez kształcenie trenerów i konsultantów zarządzania – prowadzimy programy szkoleniowe: Kurs Trenerów Zarządzania MATRIK i Szkołę Trenerów Zarządzania MATRIK, oparte na międzynarodowych standardach zawodu trenera. Dzięki posiadanej akredytacji światowego ośrodka Pearson Edexcel International przyznajemy polskim trenerom i konsultantom zarządzania Międzynarodowy Certyfikat Trenera Zarządzania w zakresie treningu, uczenia się i rozwoju MATRIK (International Trainers Certification in Training, Learning and Development MATRIK) potwierdzony przez Pearson Edexcel International, będący zawodowym certyfikatem potwierdzającym kompetencje trenerskie oraz dający uprawnienia do wykonywania tego zawodu w Europie i na świecie w ponad stu dwudziestu krajach. Dzięki organizowanym konferencjom i wydawanym publikacjom dzielimy się natomiast swoją wiedzą i refleksjami na temat panujących trendów, nowych zjawisk i zmieniających się realiów zawodu trenera i konsultanta zarządzania, jakie obserwujemy na co dzień w swojej pracy.

Cykl artykułów wydanych w ramach publikacji VADEMECUM TRENERA II jest efektem naszych dyskusji, rozmów i wspólnych doświadczeń, które zdobywamy na co dzień, pracując jako trenerzy i konsultanci zarządzania, prowadząc firmy szkoleniowe

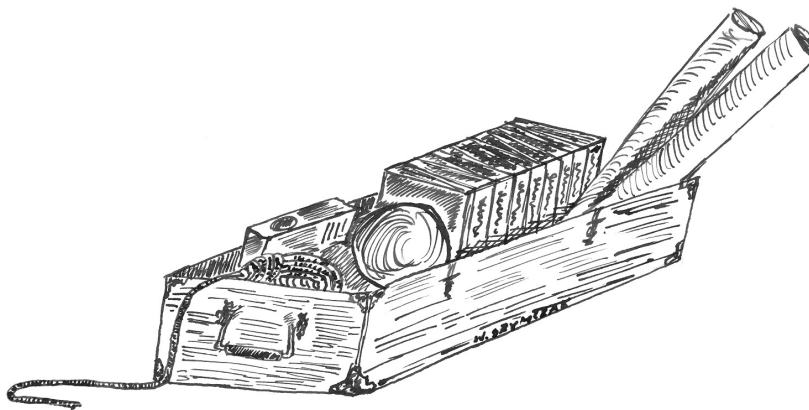
i konsultingowe oraz kształcąc i rozwijając trenerów zarządzania. Znamy wyzwania i trudności stojące dziś przed tym zawodem i w niniejszej publikacji chcemy podzielić się tym, co naszym zdaniem jest ważne i potrzebne, aby lepiej zrozumieć rolę trenera i konsultanta zarządzania oraz pobudzić do dyskusji i refleksji nad tym zawodem i jego miejscem w polskiej rzeczywistości.

W imieniu zespołu redakcyjnego publikacji
Aleksandra Kuźniak



Prezes Zarządu
Kierownik Merytoryczny Projektów Train the Trainers
Stowarzyszenia Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK

Kraków, 12 czerwca 2012 roku



WPROWADZENIE



WPROWADZENIE

ALEKSANDRA KUŹNIAK

Doskonałość nie jest sztuką. To jest nawyk.

Arystoteles

Publikacja *Vademecum Trenera II – tożsamość zawodu trenera zarządzania* powstała dzięki realizowanemu przez Stowarzyszenie MATRIK projektowi Szkoły Trenerów Zarządzania MATRIK pt. „Profesjonalny Trener Zarządzania MATRIK”, współfinansowanemu ze środków Unii Europejskiej w ramach projektu systemowego PARP „Podnoszenie kompetencji kadry szkoleniowej” w zakresie działania 2.2.2. Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Celem projektu było wykształcenie i rozwój nowych kadr szkoleniowych pracujących dla polskich przedsiębiorstw oraz upowszechnienie wiedzy na temat standardów zawodu trenera i konsultanta zarządzania między innymi przez organizację ogólnopolskiej konferencji i przygotowanie publikacji poświęconej temu zawodowi.

Motywytem przewodnim zarówno konferencji, jak i publikacji jest **tożsamość zawodu trenera zarządzania**, dlatego w tej książce poruszono tematy z zakresu trzech obszarów:

- **Kim dziś jest trener zarządzania?**
- **Jakie kompetencje powinien posiadać i rozwijać trener zarządzania?**
- **Jakie są kierunki rozwoju trenera zarządzania i możliwości rozwoju w tym zawodzie?**

Do napisania artykułów zaprosiliśmy trenerów pracujących w Szkole Trenerów Zarządzania MATRIK, którzy od lat budują z nami programy kształcące i rozwijające trenerów zarządzania w Stowarzyszeniu MATRIK, oraz dwóch gości – specjalistów w zakresie zarządzania różnorodnością i gier szkoleniowych w pracy trenera, z których pierwszy jest członkiem Stowarzyszenia MATRIK, a drugi osobą ściśle współpracującą ze Stowarzyszeniem.

Publikacja została podzielona na cztery odrębne części.

I CZĘŚĆ: KIM DZIŚ JEST TRENER ZARZĄDZANIA?

W tej części publikacji zastanawiamy się nad tym, co dziś buduje tożsamość zawodu trenera zarządzania, i próbujemy określić, kim dziś jest trener zarządzania i jakie pełni role. Swoje refleksje przedstawiają nam: **Aleksandra Kuźniak** w artykule otwierającym publikację (*Tożsamość zawodu trenera zarządzania*), **Piotr Piasecki** w artykule poświęconym zmieniającym się rolom trenerów (*Role trenera zarządzania*), **Remigiusz Pik** w artykule opisującym nowe oblicze trenera (*Trener przyszłości – ewolucja doskonała*. www.trener.kompetencje.pokolenie.Y.com) i **Katarzyna Wolska** w artykule poświęconym pracy trenerów w duecie trenerskim (*Trzeci Bohater*).

II CZĘŚĆ: KOMPETENCJE TRENERA ZARZĄDZANIA

W drugiej części publikacji zastanawiamy się nad kompetencjami potrzebnymi dziś trenerowi zarządzania, aby był skuteczny w swojej pracy, i identyfikujemy powody zmieniających się i stale rosnących wymagań rynku wobec trenerów. Swoje przemyślenia zaprezentują: **Monika Jurgielewicz-Wojtaszek** w artykule prezentującym kompetencje trenerów zarządzania w zakresie uczenia osób dorosłych (*Ocena poziomu kompetencji trenerów zarządzania w zakresie nauczania osób dorosłych*), następnie **Wojciech F. Szymczak** w artykule na temat różnych metod nauczania osób dorosłych (*Koncepcje nauczania osób dorosłych*), **Przemysław Gałek** w artykule na temat precyzji podawania instrukcji przez trenerów (*Jak nie utrudniać sobie pracy, czyli o precyzyjnym podawaniu instrukcji w grach szkoleniowych*), **Sylwia Rybak** i **Sylwester Pietrzyk** w artykule z zakresu ewaluacji szkoleń na temat opracowywania ankiet szkoleniowych i analizy wyników badania (*Ankieta ewaluacyjna – narzędzie w rękach trenera*) oraz **Joanna Jadach** w artykule opisującym dzisiejsze oczekiwania klientów wobec trenerów, szczególnie po przeprowadzonym szkoleniu (*Wdrożenie i trener przyszłości – trener z perspektywy klienta*).

III CZĘŚĆ: KIERUNKI ROZWOJU TRENERA ZARZĄDZANIA

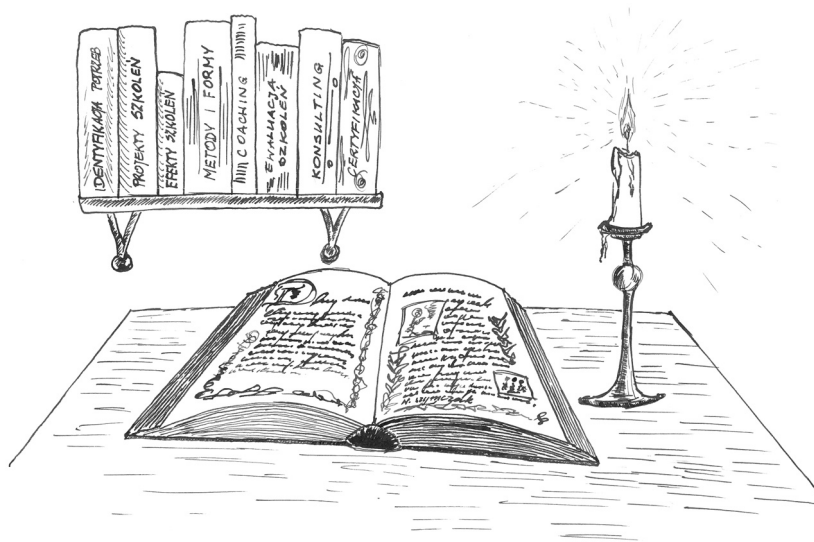
Tę część publikacji poświęciliśmy kierunkom rozwoju trenerów zarządzania i ich nowym rolom zawodowym. Zastanawiamy się nad obecnymi trendami i powodami wybierania przez trenerów konkretnych ścieżek rozwoju zawodowego. Tematykę tę przybliżają: **Dagmara Bieńkowska** i **Cezary Ułasiński** w artykule opisującym dwie różne ścieżki rozwoju trenerów, jako badacza i konsultanta (*Ogród o rozwidlających się ścieżkach. Trener w roli konsultanta i badacza*), **Grażyna Urbanik-Papp** w artykule pokazującym ścieżkę rozwoju trenera jako coacha (*Wiemy więcej niż potrafimy powiedzieć... czyli jak coach może pomóc trenerowi*), **Monika Chutnik** w artykule opisującym ścieżkę specjalizacji w zakresie zarządzania różnorodnością trenerów pracujących dla przedsiębiorstw zróżnicowanych między innymi kulturowo i wiekowo (*Chleb codzienny różnorodności. O trenerach nowoczesnego zarządzania*) i **Piotr Wiroński** w artykule odśladającym tajniki ścieżki rozwoju trenera jako mentora (*„Ogniu, kroc z mną!”. O idei mentoringu*).

IV CZĘŚĆ: ETYKA ZAWODOWA TRENERÓW ZARZĄDZANIA

Artykułem podsumowującym całą publikację są refleksje **Tomasza Wańskiego** na temat roli etyki w zawodzie trenera zarządzania (*Etyka zawodowa – istotny wymiar tożsamości trenera zarządzania*), a załącznikiem do artykułu opracowany przez Komisję Etyki Zawodowej Stowarzyszenia MATRIK *Kodeks Etyki Zawodowej Trenera Zarządzania wg Stowarzyszenia Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK*.

Mamy nadzieję, że tematyka poruszana w poszczególnych artykułach będzie inspiracją dla osób zajmujących się trenerstwem. Przez tę publikację chcieliśmy pokazać zawód trenera zarządzania takim, jakim go dziś widzimy – z szeregiem pytań, dylematów i wyzwań przed nim stojących. W naszych artykułach nawiązywaliśmy do bieżących wydarzeń, zmian gospodarczych zachodzących w Polsce, Europie i na świecie, chcąc równocześnie pokazać miejsce zawodu trenera i konsultanta zarządzania we współczesnym świecie i podkreślić szczególną rolę, jaką odgrywa w społeczeństwie opartym na wiedzy.

Zapraszamy zatem do owocnej lektury – wierzymy, że przyniesie ona wiele refleksji i inspirujących przemyśleń.





**I CZĘŚĆ:
KIM DZIŚ JEST
TRENER ZARZĄDZANIA?**



TOŻSAMOŚĆ ZAWODU TRENERA ZARZĄDZANIA

ALEKSANDRA KUŹNIAK

Umysł szuka bezustannie pożywienia nie tylko dla myśli, poszukuje także pożywienia dla swojej tożsamości, poczucia „Ja”. Tak właśnie powstaje ego i podtrzymuje swoją ciągłość. Kiedy myślisz i rozmawiasz o sobie, kiedy mówisz ja, odnosi się to zwykle do „małego ja” i jego historii. To małe ja, to sympatie i niechęci, lęki i pragnienia, to „ja”, które bywa zaspokojone tylko na krótko. Jest to stworzone przez umysł poczucie siebie, uwarunkowane przeszłością i szukające spełnienia w przyszłości. Czy potrafisz dostrzec, że to „ja” jest tylko przelotną, tymczasową formą, tak jak fala na powierzchni wody? Kim zatem jest ten, kto dostrzega? Kim jest ten, kto jest świadomy przelotności swojej fizycznej i psychicznej formy? To jest to głębsze „JA”, które nie ma nic wspólnego z przeszłością i przyszłością.

E. Tolle, *Cisza przemawia*

WSTĘP

Zawód trenera zarządzania zdobywa coraz większą popularność i uznanie społeczne. Odgrywa znaczącą rolę w rozwoju pracowników przedsiębiorstw i podnoszeniu poziomu kompetencji kadr gospodarki. Z jednej strony jest to profesja, która wymaga łączenia wiedzy merytorycznej, będącej przedmiotem szkoleń, z umiejętnościami społecznymi, z drugiej zaś to zawód wymagający stałego rozwijania się i podnoszenia kompetencji w obszarze, z którego prowadzi się szkolenia i rozwija innych.

Kim zatem jest trener zarządzania? Co buduje jego tożsamość?

Tożsamość trenera zarządzania, tak jak tożsamość wielu innych zawodów, budują cechy osobowości, wiedza merytoryczna, umiejętności społeczne oraz specyficzne kompetencje, właściwe tylko dla tego zawodu – umiejętność prowadzenia szkoleń, wiedza z zakresu metodologii budowania szkoleń, wiedza na temat procesu uczenia się osób dorosłych oraz znajomość zasad etycznych stosowanych w pracy trenera.

Specjaliści z branży szkoleniowej od dawna zastanawiają się, czy trener powinien mieć wykształcenie psychologiczne, określoną wiedzę merytoryczną czy też konkretne doświadczenie zawodowe, aby móc dobrze wykonywać swój zawód. Takie spojrzenie na trenerów jest ważne, ponieważ pokazuje, że wiele dróg wiedzie do tego zawodu i trudno określić jego konkretne ramy. W Stowarzyszeniu MATRIK panuje przekonanie, że każda osoba, która jest specjalistą w swojej dziedzinie, może po zdobyciu umiejętności prowadzenia szkoleń kształcić innych z zakresu swojej specjalizacji. Od kilku lat trwa spór w środowisku szkoleniowym: czy taka osoba jest już trenerem, czy po prostu ekspertem z danej dziedziny, zaproszonym na szkolenie z danego zakresu? Dla mnie odpowiedź jest oczywista: jeśli taki ekspert ma przygotowanie do wykonywania zawodu trenera i potrafi uczyć osoby dorosłe, jest specjalistą, który decyduje się zostać trenerem, choć ten zawód nie jest i nie będzie dla niego pierwszą i najważniejszą pracą, a tylko zajęciem dorywczym, dodatkowym.

Jak widać, nie ma jednej ścieżki wejścia do tego zawodu. Jednak dla wszystkich trenerów wspólne są specjalizacja i warsztat pracy. Każdy trener powinien szkolić z obszaru, w którym jest bardziej kompetentny od innych, oraz znać metodologię budowania i prowadzenia szkoleń, aby były one skuteczne i przynosiły oczekiwane efekty.

W takim duchu została przygotowana cała niniejsza publikacja, w której poszczególni trenerzy i specjaliści w danych dziedzinach pokazują:

- kim dziś jest trener zarządzania;
- jakie kompetencje powinien posiadać i rozwijać trener zarządzania;
- jakie są kierunki rozwoju trenera zarządzania i możliwości rozwoju w tym zawodzie.

Poszczególne artykuły pokazują, jak obecnie wygląda rynek trenerów w Polsce, czego pracodawcy i przedsiębiorcy oczekują dziś i czego będą oczekiwać w niedalekiej przyszłości od trenerów, jakie kompetencje powinni rozwijać trenerzy oraz jakie możliwości rozwoju daje ten zawód. W tej publikacji każdy znajdzie inspiracje, refleksje autorów i konkretne odpowiedzi na powyższe trzy pytania.

W swoim artykule chcę zaproponować inne spojrzenie na trenera zarządzania. Aby przyjrzeć się bliżej samemu zawodowi, odniosę się do wiedzy psychologicznej na temat budowania tożsamości i spróbuję w ten sposób pokazać, co dziś buduje psychologiczną tożsamość trenerów zarządzania w Polsce.

CZYM JEST TOŻSAMOŚĆ?

Tożsamość to wizja własnej osoby, którą posiada człowiek. To właściwości jego wyglądu, psychiki i zachowania się z punktu widzenia ich odrębności i niepowtarzalności względem innych ludzi¹.

Psychologiczne pojęcie tożsamości występuje w kontekście dwóch najważniejszych dla człowieka relacji:

- stosunku do siebie samego;
- stosunku do innych ludzi.

Tożsamość to szczególnego typu związek łączący człowieka z nim samym, a więc z jego własną psychofizyczną i moralną kondycją zwaną „**własną tożsamością**”, oraz z innymi ludźmi. Związek ten opiera się na mniej lub bardziej świadomej postawie osoby wobec swoich wartości, wartości innych ludzi lub wartości przekazywanych przez daną kulturę. Sposób doświadczania tożsamości przez danego człowieka określany jest jako „**poczucie**”. Tak rozumiane pojęcie tożsamości wywodzi się z teorii rozwoju psychospołecznego Erika H. Eriksona².

Wyróżniamy dwa rodzaje tożsamości:

- **Tożsamość społeczną**, czyli uświadomione wspólne właściwości osoby i grupy, w której żyje. To przede wszystkim: role, pozycje, stosunki społeczne, a także wiek, płeć, narodowość, afiliacja polityczna oraz religia – wszystko, co łączy jednostkę z grupami społecznymi i określa jej udział w tych grupach.
- **Tożsamość osobistą**, czyli uświadomione różnice pomiędzy osobą a innymi ludźmi. To przede wszystkim cechy, które określają daną osobę: psychologiczne, fizyczne, zainteresowania intelektualne, sposób odnoszenia się do innych, upodobania oraz sposób rozwiązywania konfliktów czy realizacji zadań sobie wyznaczonych.

Tożsamość osobista i tożsamość społeczna są współzależne. Często osoby należące do danej grupy społecznej przypisują sobie cechy ją charakteryzujące i odwrotnie³.

Co zatem buduje psychologiczną tożsamość trenera zarządzania?

Przekładając wiedzę psychologiczną na budowanie tożsamości zawodu trenera, wyraźnie rysują nam się dwa obszary. Pierwszy obszar to tożsamość społeczna trenera wyrażana przede wszystkim przez grupę zawodową, jaką tworzą dziś trenerzy w Polsce, a drugi – tożsamość osobista wyrażana głównie przez psychologiczne właściwości konkretnej osoby, która jest trenerem.

TOŻSAMOŚĆ SPOŁECZNA TRENERA

Trenerzy tworzą dziś konkretną, określoną grupę zawodową. Zrzeszają się w organizacjach takich jak Stowarzyszenie Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK czy Polskie Towarzystwo Trenerów Biznesu; na rynku funkcjonują różne Szkoły Trenerów uczące wykonywania tego zawodu i certyfikaty potwierdzające kompetencje trenerskie.

¹ [www.wikipedia.org/wiki/Tozsamosc_\(psychologia\)](http://www.wikipedia.org/wiki/Tozsamosc_(psychologia)) (dostęp: 30 IV 2012).

² Erikson E.H., *Tożsamość a cykl życia*, tłum. M. Żywicki, Zysk i S-ka, Poznań 2004.

³ *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1: *Podstawy psychologii*, red. J. Strelau, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 285-332.

Dla trenerów organizowane są konferencje, seminaria i warsztaty rozwojowe, istnieją wydawnictwa proponujące dedykowane publikacje oraz portale internetowe oferujące treści interesujące wyłącznie tę grupę zawodową. Szereg firm ma dla trenerów specjalnie przygotowaną ofertę handlową dotyczącą między innymi licencjonowanych narzędzi, *know-how*, gotowych materiałów szkoleniowych, pomocy dydaktycznych i innych produktów wykorzystywanych podczas szkoleń. W ostatnich dwunastu latach na rynku polskim bardzo wzrosła świadomość istnienia tej grupy zawodowej i stąd rozwój szeregu produktów skierowanych wyłącznie do niej.

Przyglądając się jej strukturze, dostrzegamy wewnątrz niej grupy trenerów różniących się od siebie sposobem wykonywania tego zawodu i branżą, dla której głównie prowadzą szkolenia. Możemy wyróżnić: trenerów freelancerów, czyli osoby prowadzące samodzielną działalność w zakresie prowadzenia szkoleń, trenerów wewnętrznych pracujących w działach szkoleń poszczególnych firm, trenerów współpracujących na stałe z konkretnymi firmami szkoleniowymi jako ich kadra trenerska oraz trenerów, którzy są właścicielami firm szkoleniowych i innych na rynku polskim. Branże, dla których pracują trenerzy, to biznes (mikro, małe, średnie i duże przedsiębiorstwa), administracja publiczna i samorząd (ministerstwa, agencje, urzędy gminne, powiatowe i miejskie), rynek pracy (osoby wchodzące na rynek pracy, bezrobotni, wykluczeni społecznie) oraz ngo (organizacje pozarządowe, fundacje). To moje własne rozróżnienie stworzone na potrzeby niniejszego artykułu w celu pokazania różnorodności w sposobach wykonywania tego zawodu i branż, w których spotykamy trenerów. W każdej z nich trenerowi będą potrzebne trochę inne kompetencje specjalistyczne.

Trenerzy zarządzania są jedną z grup budujących grupę zawodową trenerów w Polsce. Z racji wykonywanego zawodu moje rozważania są oparte przede wszystkim na informacjach na temat tej właśnie grupy – trenerów zarządzania, zwanych inaczej trenerami biznesu – dlatego wszystkie moje przemyślenia będą odnosić do tej konkretnej grupy.

To, co ma znaczenie dla trenera zarządzania, a wynika z jego psychologicznej tożsamości społecznej, to przede wszystkim postrzeganie społeczne tej grupy zawodowej, płeć trenera, przynależność do określonej grupy wiekowej i – co szczególnie ważne – jego rola społeczna.

POSTRZEGANIE SPOŁECZNE

Trenerzy zarządzania tworzą grupę, która jest postrzegana społecznie jako stosunkowo nowa i jej powstanie mocno utożsamia się ze zmianą ustroju politycznego w Polsce. Za okres rozwoju tej grupy zawodowej uznaje się głównie koniec lat dziewięćdziesiątych i początek lat dwutysięcznych, a następnie okres funkcjonowania funduszy unijnych (głównie perspektywa programowania 2007-2013, w której zaplanowano całe działanie dedykowane wykształceniu i rozwojowi kadry szkoleniowej w Polsce⁴). To działanie spowodowało, że na rynku polskim pojawiły się programy rozwojowe dla trenerów i kształtujące nowych trenerów, wchodzących do tego zawodu. Między innymi z tego powodu ta grupa

⁴ Mowa tu o działaniu 2.2.2. Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, które jest systemowym działaniem nadzorowanym przez Polską Agencję Rozwoju Przedsiębiorczości (PARP).

zawodowa stała się mocno rozpoznawana i zaistniała na trwałe w świadomości społecznej. Z wywiadów (przeprowadzonych na potrzeby niniejszego artykułu) z uczestnikami różnych szkoleń prowadzonych dla przedsiębiorstw wynika, że dziś trenerzy zarządzania postrzegani są jako osoby aktywne, otwarte, łatwo nawiązujące relacje z innymi, kreatywne, mobilne oraz stale uczące się i rozwijające, a ich praca – jako stresująca, wymagająca dużego przygotowania, wiążąca się z częstymi wyjazdami służbowymi oraz odbywająca się w nienormowanym czasie. Status społeczny trenerów zarządzania jest stosunkowo wysoki – ponieważ są postrzegani jako eksperci, którzy uczą innych swojej dziedziny, lub specjaliści w zakresie szkoleń i rozwoju, którzy wspierają zmiany w przedsiębiorstwach przez prowadzenie szkoleń, coachingu i innych działań rozwojowych⁵.

PŁEĆ TRENERA

Trener zarządzania jest zwykle postrzegany przez pryzmat swej płci. Z danych zebranych na temat tego, co charakteryzuje trenerów-kobiety oraz trenerów-mężczyzn, wynikają następujące cechy przypisywane płciom. Trenerom-kobietom przypisujemy między innymi emocjonalność, empatię, umiejętność rozpoznawania emocji w grupie oraz budowanie dobrej atmosfery w grupie, ale działa również stereotyp słabej płci, co oznacza trudniejsze budowanie autorytetu u słuchaczy i zbytnią emocjonalność. Trenerom-mężczyznom natomiast przypisujemy między innymi takie cechy, jak: zdecydowanie, poczucie humoru, skupienie na logice i faktach oraz łatwość budowania autorytetu wśród słuchaczy, ale w tym przypadku również widać wpływy stereotypu płci, co oznacza rywalizacyjne podejście, niską empatię i małą rozmowność oraz skupienie na sobie, bycie „showmanem”⁶. Płeć niesie ze sobą atrybuty kobiecości i męskości, które profesjonalny trener powinien świadomie niwelować przez zewnętrzny wygląd, odpowiedni ubiór i zachowanie polegające na wzmacnianiu cech psychologicznych płci przeciwnej, a osłabianiu cech płci własnej. Według Joanny Heidtman profesjonalny trener to „trener bezpłciowy”, czyli taki, który świadomie rozwija cechy płci przeciwnej i w swojej pracy na sali szkoleniowej je równoważy⁷. Stąd trenerzy-kobiety przejawiają wiele cech psychologicznych męskich, a trenerzy-mężczyźni wiele cech psychologicznych kobiecych. W tym zawodzie to przejaw profesjonalizmu.

WIEK

Przynależność trenera zarządzania do danej grupy wiekowej powoduje, podobnie jak w przypadku płci, przenoszenie atrybutów wieku na postrzeganie trenera. W tym przypadku mamy jednak do czynienia z przenoszeniem atrybutów wieku w zależności od wieku metrycznego trenera lub jego wyglądu, który w przybliżony sposób go określa

⁵ Opracowanie własne na podstawie wywiadów przeprowadzonych z uczestnikami szkoleń w okresie od września 2011 roku do marca 2012 roku.

⁶ Opracowanie własne na podstawie materiałów wypracowanych podczas warsztatów i szkoleń z zakresu psychologii w pracy trenera w okresie od stycznia do marca 2012 roku.

⁷ Heidtman J., *Trener – kobieta, trener – mężczyzna. Różnica w pracy w kontekście płci*, Konferencja Stowarzyszenia MATRIK pt. „Zawód trenera – możliwość rozwoju i certyfikacji kompetencji trenerkich”, Kraków, 9 września 2010 roku.

(bądź nie). Trenerzy będący w okresie dorosłości, to znaczy mający od dwudziestu sześciu do czterdziestu lat, są postrzegani jako osoby o wysokim poziomie energii i entuzjazmu, kreatywne, zmotywowane, otwarte na zmiany, intensywnie rozwijające się zawodowo i budujące swoją pozycję na rynku, znające i korzystające z nowych technologii, jednak też jako osoby, które prezentują postawę „wiem wszystko”, z dużą wiedzą teoretyczną, a mniejszą praktyczną, poszukujące swojego stylu pracy i mające czasem trudności z opanowaniem emocji. Trenerzy będący w okresie późnej dorosłości, to znaczy mający od czterdziestu jeden do pięćdziesięciu pięciu lat, są postrzegani jako osoby z dużym doświadczeniem zawodowym i życiowym, skupione na specjalizacji, mające naturalny autorytet, opanowane, stabilne emocjonalnie i z dystansem do siebie, chętnie dzielące się swoją wiedzą i doświadczeniem, jednak też jako osoby pracujące rutynowo, z wieloma przyzwyczajeniami i nawykami, wypalone zawodowo, mające tendencję do narzekania, brak umiejętności technologicznych oraz coraz mniejsze chęci do dalszego rozwoju osobistego i zawodowego⁸. Badania dotyczące charakterystyk kolejnych grup wiekowych, to jest wczesnej dorosłości (do dwudziestego piątego roku życia) i dojrzałości (powyżej pięćdziesiątego piątego roku życia), zaplanowano na jesień 2012 roku. W perspektywie postrzegania trenerów zarządzania ze względu na wiek jest ważne dopasowanie wieku trenera do wieku grupy uczących się. Lepiej, jeśli trener pracuje z grupą uczących się w zbliżonym do siebie wieku lub jest od tych osób o kilka lat starszy. Z badań prowadzonych przez Centrum Doradztwa Strategicznego, zajmującego się między innymi identyfikowaniem czynników wpływających na efektywniejsze uczenie się osób należących do tak zwanych grup wrażliwych, wynika, że kryterium dopasowania wieku trenera do uczących się jest jednym z czynników budujących motywację do uczenia się uczestników szkoleń, szczególnie tych po pięćdziesiątym roku życia⁹.

ROLA TRENERA

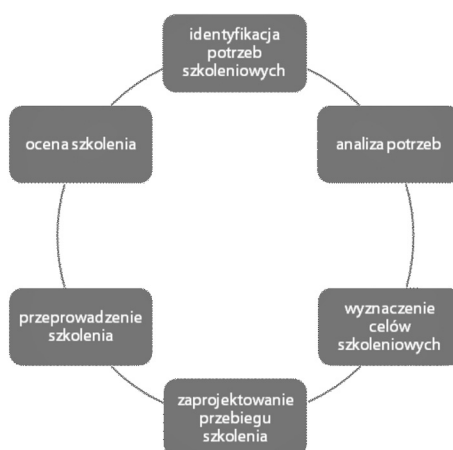
Rolę trenera zarządzania możemy rozpatrywać z wielu perspektyw. Jedną z nich jest perspektywa procesu szkoleniowego; w niej rola trenera na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat bardzo się zmieniła. Dziś obowiązki trenera nie sprowadzają się już tylko do przygotowania i przeprowadzenia szkolenia, obejmują również kontakt z klientem zamawiającym szkolenie, identyfikację i analizę potrzeb szkoleniowych, zaprojektowanie działań szkoleniowych i poszkoleniowych dopasowanych do zbadanych potrzeb oraz uzgodnienie celów szkolenia z przełożonym uczestników szkolenia. Ponadto coraz częściej od trenera oczekuje się, że zaprojektuje działania ewaluacyjne, czyli pokaże sposób, w jaki będzie można zweryfikować osiągnięcie założonych przez niego i uzgodnionych ze zleceniodawcą celów szkoleniowych bezpośrednio po szkoleniu oraz w miejscu pracy jakiś czas po jego zakończeniu. Coraz częściej obowiązkiem trenera staje się też kontakt

⁸ Opracowanie własne na podstawie materiałów wypracowanych podczas warsztatów i szkoleń z zakresu psychologii w pracy trenera w okresie od stycznia do marca 2012 roku.

⁹ Bieńkowska D. [i in.], *Wrażliwy nie znaczy niemożliwy – czyli jak skutecznie realizować projekty aktywizujące osoby niepełnosprawne, powyżej 50 roku życia, mieszkańców terenów wiejskich, osoby bezdomne i uzależnione oraz z wykształceniem niepełnym średnim i niższym*, Centrum Doradztwa Strategicznego, Kraków 2011, s. 21-29.

z uczestnikami szkolenia przez określony czas po jego zakończeniu oraz wspieranie wdrażania zmian w miejscu pracy, będących efektem szkolenia. Taka rola wymaga od trenera stałego rozwoju, szerokiej wiedzy merytorycznej oraz znajomości różnorodnych form pracy i metod szkoleniowych oraz nieszkoleniowych¹⁰. Dziś rolą trenera jest praca nie tylko na sali szkoleniowej z grupą, ale również na każdym etapie cyklu szkoleniowego rozumianego jako kompletny cykl wydarzeń, składający się zazwyczaj z następujących etapów:

- identyfikacja potrzeb szkoleniowych;
- analiza potrzeb szkoleniowych;
- wyznaczenie celów szkoleniowych;
- zaprojektowanie przebiegu szkolenia;
- przeprowadzenie szkolenia;
- ocena przeprowadzonego szkolenia¹¹.



Rysunek 1. Cykl szkoleniowy

Perspektywa funkcji trenera. Inne spojrzenie na rolę trenera dają jego funkcje. Dziś coraz częściej pokazuje się, że rolą trenera jest bycie w zależności od potrzeby i sytuacji:

- **badaczem** dysponującym odpowiednią metodologią zbierania i analizowania niezbędnych informacji, na podstawie których będzie możliwe zdefiniowanie potrzeb szkoleniowych uczestników;
- **inicjatorem** zmuszającym uczestników do analizy sytuacji, odpowiedzi na ważne pytania;
- **moderatorem** wyzwalającym potencjał drzemący w uczestnikach, umożliwiającym im przez to samodzielne rozwiązywanie problemów;

¹⁰ Kuźniak A., Rybak S., *Ewaluacja projektów szkoleniowych. Zakres i znaczenie ewaluacji dla rozwoju organizacji*, [w:] *Vademecum trenera*, red. A. Kuźniak, Księgarnia Akademicka, Kraków 2010, s. 119-135.

¹¹ Szymczak W., Wański T., *Profesjonalni trenerzy czyli Jak planować i osiągać długofalowe rezultaty*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2011, s. 12-32.

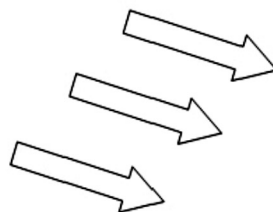
- **nauczycielem** dysponującym wiedzą i doświadczeniem oraz pokazującym, czego i jak się uczyć¹².

Perspektywa nowej roli trenera. W gospodarce opartej na wiedzy i usługach elementem wyróżniającym dobrze prosperującą organizację są umiejętności pracowników. W związku z tym coraz częściej podkreśla się, że rolą trenera jest nie tylko prowadzenie szkoleń, lecz także usprawnianie i koordynowanie procesu doskonalenia kompetencji odpowiadającego potrzebom firmy i dostosowanego do oczekiwań i kontekstu szkoleń. Wymaga to od trenera nowego sposobu myślenia oraz nawiązania stosunków partnerskich w całej organizacji. Oznacza to, że bez względu na rodzaj organizacji trenerzy muszą działać w szerszym kontekście. Przygotowując i realizując szkolenia oraz inne działania rozwojowe, muszą angażować w proces przygotowań wiele osób zatrudnionych w organizacji. Przejście od szkolenia do uczenia się wymaga zmiany sposobu myślenia i nowej inicjatywy.

Nowa rola trenera to: wspieranie, usprawnianie i koordynowanie interwencji w zakresie uczenia się, odpowiadających potrzebom organizacji oraz dostosowanych do uczestników szkoleń i kontekstu szkolenia.

Szkolenie

Interwencja prowadzona przez instruktora i oparta na treści, mająca na celu określoną zmianę zachowania



Uczenie się

Proces koordynowany samodzielnie, powiązany z pracą, prowadzący do poprawy zdolności przystosowawczych

Rysunek 2. Przejście od szkolenia do uczenia się

Oznacza to, że rola trenera przesuwana jest coraz bardziej w stronę projektowania i realizowania interwencji pozwalających rozwijać wiedzę i umiejętności w organizacji¹³.

TOŻSAMOŚĆ OSOBISTA TRENERA

Tożsamość osobista trenera budowana jest przez cechy osobowości, które posiada dany trener. Oczywiście tożsamość osobistą każdego trenera będą budowały jego własne cechy psychologiczne, fizyczne, zainteresowania intelektualne, sposób odnoszenia się do innych, sposób rozwiązywania konfliktów czy realizacji zadań, jednak możemy wskazać takie cechy, które zdecydowanie sprzyjają trenerom w ich pracy.

¹² *Psychologia dla trenerów. Materiały szkoleniowe*, Stowarzyszenie Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK, Kraków 2005, s. 45.

¹³ Sloman M., *Nowe zjawiska w świecie szkoleń*, tłum. M. Kowalczyk, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2010, s. 23-36.

Gdy zapytałam uczestników moich szkoleń, jaki ich zdaniem powinien być trener, natychmiast pojawiły się wielokrotnie powtarzane **cechy**: autentyczny, pewny siebie, pewny swojej wiedzy, komunikatywny, elastyczny, otwarty na innych, otwarty na doświadczenia, otwarty na zmiany, ciekawy świata i ludzi, inspirujący, stale się rozwijający, doskonalący i uczący się, lubiący występować publicznie, oraz **umiejętności**: uczenia innych, inspirowania innych do rozwoju, planowania i organizowania, dokonywania analizy i wyciągania trafnych wniosków, wzbudzania zainteresowania u słuchaczy i zarządzania procesem grupowym¹⁴. Są to oczywiście tylko opinie osób, które poznały trenerów, uczestnicząc w zawodowych szkoleniach, jednak z wieloma osobiście się zgadzam. Według mnie zawód trenera polega przede wszystkim na pracy z ludźmi i stwarzaniu osobom dorosłym najlepszych możliwych warunków do efektywnego uczenia się. Jeśli zastanowimy się, co psychologia i dotychczas przeprowadzone badania mają nam do powiedzenia na temat cech, jakie powinien posiadać trener, powinniśmy skupić się na trzech obszarach: cechach psychologicznych (osobowości i temperamentu), cechach fizycznych i osobistym stylu pracy.

CECHY PSYCHOLOGICZNE

Cechy osobowości. Według Jana Strelaua osobowość człowieka jest uzależniona przede wszystkim od czynników społecznych i dotyczy treści zachowań, czyli odpowiada na pytanie „co?”. Osobowość każdego człowieka kształtuje się w toku jego życia¹⁵. Zastanówmy się zatem nad cechami pożądanymi u trenerów zarządzania i odnieśmy się do wybranej teorii osobowości, na przykład pięciu podstawowych wymiarów osobowości według Paula Coste'a i Roberta McCrae'a, wśród których możemy wyróżnić:

Wymiar 1. Ekstawersja:

- biegun pozytywny (zwany surgencją): rozmowny, energiczny i asertywny;
- biegun negatywny: spokojny, wycofany, nieśmiały.

Wymiar 2. Przyjazność:

- biegun pozytywny: sympatyczny, miły, ciepły;
- biegun negatywny: zimny, kłótlivy, okrutny.

Wymiar 3. Sumienność:

- biegun pozytywny: zorganizowany, odpowiedzialny, przezorny;
- biegun negatywny: beztroski, lekkomyślny, nieodpowiedzialny.

Wymiar 4. Stabilność emocjonalna:

- biegun pozytywny: spokojny, stabilny, zadowolony;
- biegun negatywny (zwany neurotyzmem): lękliwy, niestały, wybuchowy.

Wymiar 5. Otwartość na doświadczenia:

- biegun pozytywny: twórczy, inteligentny, otwarty umysłowo;
- biegun negatywny: prosty, płytki, nieinteligentny.

¹⁴ Opracowanie własne na podstawie materiałów zebranych z różnych szkoleń w okresie od września 2008 do lutego 2009 roku; zostało wykorzystane w wywiadzie dla „Rzeczpospolitej” (16 II 2009).

¹⁵ Kuźniak A., *Psychologia w pracy trenera*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2012, s. 22-29.

Według teorii Wielkiej Piątki opisane powyżej wymiary są od siebie niezależne, co oznacza, że u danego człowieka może występować dowolna konfiguracja tych cech¹⁶.

Zdecydowanie najkorzystniejszy zestaw cech sprzyjających wykonywaniu zawodu trenera zarządzania to wysoki poziom ekstrawertyzmu, umiarkowany poziom ugodowości, wysoki poziom sumienności, wysoki poziom stabilności emocjonalnej, czyli niski poziom neurotyzmu, i wysoki poziom otwartości na doświadczenia, co w praktyce oznacza:

1. **Trener ekstrawertyk.** Ekstrawertyk, w przeciwieństwie do introwertyka, będzie miał dużą łatwość w nawiązywaniu kontaktu z grupą, co sprzyja pozytywnemu stosunkowi grupy do niego. Ekstrawertyk sprawia wrażenie bardziej dynamicznego i zaangażowanego. Jego styl bycia jest bardziej ekspresyjny i czasami przypomina showmana. Może się to wiązać ze zbyt silnym koncentrowaniem szkolenia na sobie. Introwertycy nie mają tak dużej tendencji do brania ciężaru szkolenia na swoje barki, co z kolei powoduje większą koncentrację na aktywności uczestników szkolenia. Skrajne natężenie ekstrawersji może grozić zbyt dużą koncentracją na sobie, zaś skrajna introwersja – brakiem kontaktu z grupą. Biorąc pod uwagę wszystkie aspekty, to ekstrawersja jest pożądaną cechą u trenera.
2. **Trener stabilny emocjonalnie (nie neurotyczny).** Trener neurotyczny jest wysoce wrażliwy, dostrzega więcej subtelnych komunikatów niewerbalnych i tym samym może lepiej niż osoby niewrażliwe wczuć się w daną sytuację na szkoleniu. Jeśli szkolenie przebiega normalnie, trener neurotyczny nie ujawnia swoich cech, jednak gdy podczas szkolenia pojawi się jakakolwiek niezrozumiała sytuacja, nadwrażliwy trener neurotyczny odbierze ją jako skierowaną przeciwko sobie. W przypadku krytyki treści wypowiedzianych przez siebie słów, neurotyczny trener może wdać się w polemikę, a w konsekwencji w kłótnię z uczestnikami szkolenia, mając przekonanie, że krytyka dotyczyła go osobiście. W takiej sytuacji, zamiast skierować rozmowę na inny temat, będzie brnął w obronę własnego zdania, prowokując do kolejnych ataków na siebie, co może zakończyć się otwartym konfliktem i przerwaniem szkolenia. Neurotyzm nie sprzyja wykonywaniu zawodu trenera, a osoby posiadające wysokie natężenie tej cechy ponoszą ogromne koszty psychologiczne swojej pracy.
3. **Trener o umiarkowanym natężeniu ugodowości.** Ugodowość (w umiarkowanym natężeniu) zdecydowanie sprzyja trenerowi w utrzymaniu dobrej atmosfery w trakcie szkolenia oraz powoduje, że trener jest pozytywnie postrzegany przez grupę. Bardzo duża ugodowość trenera może przyczyniać się do mniejszej skuteczności prowadzonych zajęć. Jeśli uczestnicy nalegają na nieuzasadnione skrócenie szkolenia, ugodowy trener szybciej ulegnie prośbie. Bardzo niska ugodowość trenera może być przyczyną jego małej elastyczności; będzie interpretował merytoryczne uwagi uczestników jako przejaw ich nieufności wobec siebie lub realizowanego programu szkolenia.
4. **Trener sumienny.** Sumienność zdecydowanie sprzyja pracy trenerskiej; uwidacznia się to właściwie na każdym jej etapie. Szczególnie istotna jest sumienność w fazie

¹⁶ Zimbardo Ph.G., *Psychologia i życie*, red. nauk. I. Kurcz, B. Wojciszke, tłum. E. Czerniawska [i in.], Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 525-527.

przygotowania do szkolenia – i to zarówno merytorycznego, jak i organizacyjnego. Wielu trenerów do końca nie zdaje sobie sprawy z tego, że o powodzeniu ich pracy decyduje rzetelność w ustaleniu celów szkoleniowych i programu szkolenia. Działalność trenera nie ogranicza się tylko do przygotowania i przeprowadzenia szkolenia, obejmuje także szereg działań okołoszkoleniowych, takich jak: przygotowanie raportów, prowadzenie rozmów z klientami czy konsultowanie niektórych działań. Sumienność trenera także w tych obszarach może zadecydować o dalszej współpracy z firmą. Ponadto sumienny trener, jadąc na szkolenie, nie zapomni zabrać potrzebnych pomocy dydaktycznych czy wcześniej sprawdzić salę szkoleniową pod kątem odpowiedniego wyposażenia i przygotowania do szkolenia.

5. **Trener otwarty na doświadczenia.** Duża otwartość na doświadczenia jest zdecydowanie pożądana w pracy trenera. Wymyślanie nowych ćwiczeń, opisów przypadków czy całych modułów szkoleniowych łatwiej przychodzi osobom otwartym na doświadczenia, które potrafią czerpać inspirację z różnych źródeł, na przykład zabaw dziecięcych, programów telewizyjnych, teatru, filmu czy wydarzeń politycznych. W trakcie szkolenia zdarza się, że trener musi zmodyfikować program i wymyślić coś *ad hoc*, co oczywiście przychodzi łatwiej osobom bardziej otwartym. Można też postawić hipotezę, że trener, który jest otwarty, będzie mniej narażony na wypalenie zawodowe niż trener o zamkniętej osobowości. Kreowanie nowych programów i form działania daje możliwość czerpania długotrwałej satysfakcji ze swojej pracy¹⁷.

Trzeba pamiętać, że opisane powyżej wymiary osobowości wskazane jako najkorzystniejsze dla wykonywania zawodu trenera są tylko jednym z wielu czynników budujących jego tożsamość osobistą. W praktyce w zależności od branży i specjalizacji danego trenera jego typ osobowości może lekko odbiegać od opisanego powyżej modelu.

CECHY TEMPERAMENTALNE

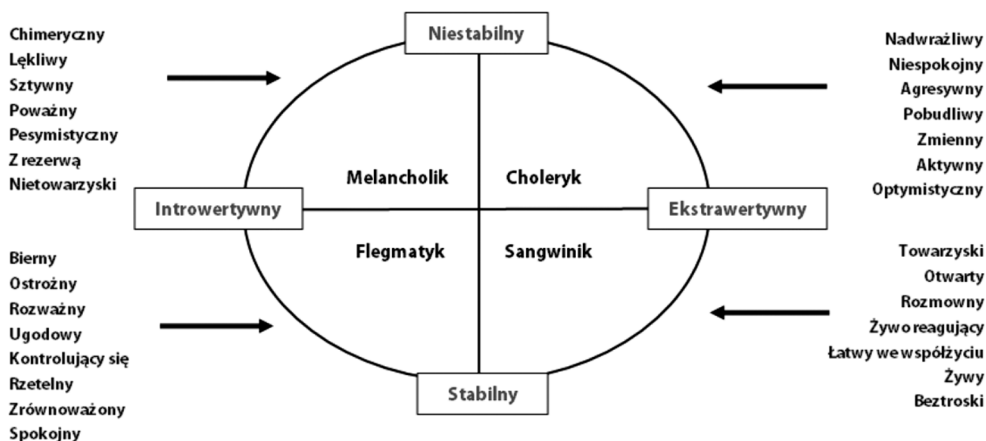
Temperament jest uzależniony od czynników biologicznych i dotyczy formy zachowań, a więc odpowiada na pytanie „jak?”. Z temperamentem się rodzimy. Według Strelaua temperament to podstawowe, względnie stałe cechy osobowości odnoszące się przede wszystkim do formalnych charakterystyk energetycznych oraz czasowych reakcji i zachowań. Mimo że temperament jest pierwotnie uwarunkowany wrodzonymi mechanizmami neurobiochemicznymi, podlega powolnym zmianom pod wpływem dojrzewania i specyficznych dla osoby oddziaływań pomiędzy jej genotypem a środowiskiem, w którym żyje¹⁸.

Przyjrzyjmy się powiązaniu cech osobowości i temperamentu. Klasyczna Teoria Temperamentu określiła charakterystykę zachowań poszczególnych czterech typów temperamentalnych: **sangwinik** (typ silny, zrównoważony, ruchliwy), **flegmatyk** (typ silny, zrównoważony i powolny), **choleryk** (typ silny, niezrównoważony), **melancholik** (typ

¹⁷ Cały fragment opisu cech osobowości trenera według teorii Wielkiej Piątki pochodzi z książki: Kossowska M., Jarmuż S., Witkowski T., *Psychologia dla trenerów. Szkolenia*, Wolters Kluwer Polska, Kraków 2008, s. 123-129.

¹⁸ Kuźniak A., *dz. cyt.*, s. 20-22, 26-27.

slaby). Teoria osobowości Hansa Eysencka wyróżnia natomiast trzy wymiary osobowości: **ekstrawersję**, **neurotyzm** i **psychotyzm**; Eysenck upatruje zróżnicowanie ludzi w czynnikach genetycznych i biologicznych. Poniższy rysunek przedstawia połączenie tych dwóch teorii (wymiarów: ekstrawersja i stabilność emocjonalna, zwana też neurotyzmem, z Klasyczną Teorią Temperamentu)¹⁹.



Rysunek 3. Model łączący osobowość według Eysencka i Klasyczną Teorię Temperamentu

Jeśli przyjrzymy się powyżej przedstawionym powiązaniom cech osobowości i temperamentu i zastanowimy się na tym, który typ temperamentalny najbardziej sprzyja trenerstwu, dojdziemy do wniosku, że zdecydowanie będzie to typ powiązany z wysokim poziomem ekstrawersji i wysokim poziomem stabilności emocjonalnej, a zatem typ silny, zrównoważony, ruchliwy – czyli **sangwinik**.

CECHY FIZYCZNE

Z badań psychologii społecznej wynika, że mamy tendencję do automatycznego, pozytywnego lub negatywnego przypisywania cech osobowościowych na postawie pozytywnego lub negatywnego pierwszego wrażenia. Taki efekt w psychologii jest nazywany efektem aureoli. Najważniejszymi atrybutami wywołującymi ten efekt są następujące cechy: inteligencja/głupota, atrakcyjność fizyczna/nieatrakcyjność, elementy wyglądu zewnętrznego (na przykład schludność/niechludność). Co więcej, mamy tendencję do popełniania podstawowego błędu atrybucji, który polega na tym, że jeśli jednej ważnej właściwości osoby przypiszemy pozytywny odbiór, jej kolejne cechy i właściwości będziemy odbierać jako pozytywne – i odwrotnie²⁰. Pierwsze wrażenie odgrywa istotną rolę w odbiorze trenera, budowaniu jego autorytetu oraz tworzeniu dobrej atmosfery

¹⁹ Zimbardo Ph.G., *dz. cyt.*, s. 524.

²⁰ Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, tłum. A. Bezwińska [i in.], Zysk i S-ka, Poznań 1997, s. 170-214 (rozdział 5).

uczenia się na szkoleniu. Wynika z tego, że trener powinien dbać o swój wygląd zewnętrzny, strój – być ogólnie zadbane (fryzura, czystość, schludność), tak, by był zawsze o jeden ton bardziej elegancki od uczestników szkolenia, jednak nigdy sztuczny i przebrany.

STYL PRACY TRENERA

Styl pracy trenera określa preferowany przez trenera sposób pracy z grupą szkoleniową. Jest to sposób postępowania trenera w stosunku do uczestników szkolenia, odzwierciedlający najczęściej jego cechy osobowościowe lub przekonania na temat skutecznego prowadzenia szkoleń. Styl pracy zależy od doświadczenia trenera, jego wiedzy i cech osobowości i zawsze wiąże się z pewnymi przewagami, ale i ograniczeniami. Najważniejsze, aby być świadomym swojego stylu pracy, jego mocnych i słabych stron oraz możliwości wykorzystania wiedzy o własnym stylu do uzyskania głębszej wiedzy na temat swoich zachowań w określonych sytuacjach oraz do ewentualnej pracy nad zmianą sposobu działania²¹.

Styl pracy trenera określają przede wszystkim:

- preferowany sposób podejścia trenera do uczestników szkolenia;
- najchętniej wykorzystywane przez trenera metody szkoleniowe;
- sposób prowadzenia zajęć.

Jest wiele charakterystyk stylów trenerskich. Charakterystyka opracowana na podstawie materiałów szkoleniowych programu rozwojowego dla trenerów i konsultantów zarządzania MATRIK²² pokazuje cztery podstawowe style trenerskie: behawioralny, humanistyczny, strukturalistyczny i funkcjonalistyczny.

Style trenerskie według MATRIK	
<i>Trener humanista</i>	<i>Trener behawiorysta</i>
trener nastawiony na zaspokajanie indywidualnych potrzeb uczestników	trener nastawiony na kształtowanie odpowiednich zachowań uczestników
<i>Trener funkcjonalista</i>	<i>Trener strukturalista</i>
trener nastawiony na kształtowanie praktycznych umiejętności uczestników w działaniu	trener nastawiony na systematyczną pracę, stanowiącą realizację krok po kroku wcześniej przygotowanego planu

Tabela 1. Style pracy trenera według MATRIK²³

²¹ Kuźniak A., *dz. cyt.*, s. 13-17.

²² Projekt rozwojowy dla trenerów i konsultantów zarządzania MATRIK był realizowany na zlecenie British Council w latach 1996-2000 w południowej Polsce. Jego celem było wykształcenie polskich trenerów i konsultantów zarządzania zgodnie z brytyjskimi standardami zawodu trenera i konsultanta zarządzania (NVQ) i promowanie międzynarodowych standardów tego zawodu. W wyniku realizacji tego projektu w 1998 roku powstało **Stowarzyszenie Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK**, które do dziś certyfikuje, kształci i rozwija trenerów i konsultantów zarządzania oraz promuje międzynarodowe standardy tego zawodu.

²³ Kossowska M., Sołtysińska I., *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002, s. 242-245.

Według Moderatora styl pracy trenera można scharakteryzować ze względu na jego orientację na atrakcyjność szkolenia i efektywność szkolenia według poniższego schematu:



Rysunek 4. Style pracy trenera według Moderatora

Trener wykładowca, planując szkolenie, myśli przede wszystkim o tym, jak przekazać największą ilość informacji uczestnikom szkolenia.

Trener showman, planując szkolenie, myśli przede wszystkim o tym, jak uatrakcyjnić przekaz.

Trener profesjonalista, planując szkolenie, myśli przede wszystkim o tym, aby uczestnicy zwiększyli swoje kompetencje w danej dziedzinie.

Trener charyzmatyczny, planując szkolenie, myśli przede wszystkim o tym, jak osiągnąć efekt w najbardziej angażujący i atrakcyjny dla uczestników szkolenia sposób i przyjmuje perspektywę osób biorących udział w szkoleniu²⁴.

Świadome korzystanie przez trenera z wiedzy o stylach trenerskich jest skutecznym narzędziem jego oddziaływania na uczestników podczas szkolenia. Dopasowanie stylów pracy trenera i uczestników szkolenia jest podstawą do:

- rozwoju pozytywnych relacji trenera z uczącymi się;
- efektywnego oddziaływania trenera na uczących się;
- ustanawiania przez trenera odpowiednich celów i standardów dopasowanych do możliwości i sposobu funkcjonowania osób uczących się;
- lepszego planowania i wdrażania programów szkoleniowych.

Analizując własny styl pracy, trener może poznać swoje preferencje dotyczące sposobu pracy z grupą szkoleniową i uzyskać w ten sposób wgląd we własne zachowania w określonych sytuacjach zawodowych. Jest to dobry punkt wyjścia do pracy nad zmianą sposobu działania lub świadomego rozwijania tych aspektów własnej skuteczności, których preferowany styl pracy trenerowi nie zapewnia. Efektywni trenerzy są bowiem

²⁴ Jarmuż S., Witkowski T., *Podręcznik trenera. Praktyka prowadzenia szkoleń*, Moderator, Taszów 2004, s. 268-273.

autentyczni, znają swoje mocne i słabe strony i korzystają z tej wiedzy, by być skutecznymi facylitatorami procesu uczenia się. Ponadto znają swoje predyspozycje i są zawsze otwarci na zmiany, a będąc na nie przygotowani, umieją radzić sobie z niepewnością oraz trudnymi i nieprzewidywalnymi sytuacjami na sali szkoleniowej.

PODSUMOWANIE

Tożsamość trenera zarządzania z perspektywy psychologicznej buduje z jednej strony jego przynależność do określonej grupy zawodowej, która definiuje przede wszystkim sposób postrzegania trenera i jego rolę, a z drugiej strony jego indywidualny styl pracy wynikający z predyspozycji i cech osobowości. Istotna jest świadomość procesu budowania tożsamości przez trenerów, którzy pracują w tym zawodzie. Trenerzy powinni świadomie kształtować zarówno swoją tożsamość osobistą, jak i przynależność do grupy zawodowej i w ten sposób wpływać na jej postrzeganie społeczne. Tożsamość trenera zarządzania jest zagadnieniem kompleksowym i wielowymiarowym. Mnogość elementów, które ją kształtują, sprawia, że niełatwo tożsamość zawodową trenerów ująć w konkretne ramy. Niezależnie jednak od stylu pracy trenerskiej i postrzegania roli trenera, wszyscy trenerzy powinni świadomie rozwijać swoje cechy psychologiczne, doskonalić umiejętności trenerskie i przede wszystkim pracować nad postawą, nie zapominając przy tym, że na ich postrzeganie i odbiór wpływają również czynniki społeczne. Trener świadomie rozwijający się na obu tych polach, czyli kompleksowo zajmujący się procesem swojego doskonalenia zawodowego, podwyższający swoje kompetencje i wzmacniający cechy osobowościowe przydatne w pracy szkoleniowej, wpływa na wzrost efektywności swoich działań. Trener, który staje się coraz lepszy w swojej pracy i coraz skuteczniej realizuje cele szkoleniowe, buduje nie tylko osobistą pozycję zawodową, ale również wizerunek całej grupy zawodowej i pozytywnie wpływa na jej odbiór społeczny.

BIBLIOGRAFIA

- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, tłum. A. Bezińska [i in.], Zysk i S-ka, Poznań 1997.
- Bieńkowska D., Szymańska J., Ulański C., Widuch M., Żywiec J., *Wrażliwy nie znaczy niemożliwy – czyli jak skutecznie realizować projekty aktywizujące osoby niepełnosprawne, powyżej 50 roku życia, mieszkańców terenów wiejskich, osoby bezdomne i uzależnione oraz z wykształceniem niepełnym średnim i niższym*, Centrum Doradztwa Strategicznego, Kraków 2011.
- Erikson E.H., *Tożsamość a cykl życia*, tłum. M. Żywicki, Zysk i S-ka, Poznań 2004.
- Jarmuż S., Witkowski T., *Podręcznik trenera. Praktyka prowadzenia szkoleń*, Moderator, Taszów 2004.
- Kossowska M., Jarmuż S., Witkowski T., *Psychologia dla trenerów. Szkolenia*, Wolters Kluwer Polska, Kraków 2008.
- Kossowska M., Sołtysińska I., *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.

- ✦ Kuźniak A., *Psychologia w pracy trenera*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2012.
- ✦ Kuźniak A., Rybak S., *Ewaluacja projektów szkoleniowych. Zakres i znaczenie ewaluacji dla rozwoju organizacji*, [w:] *Vademecum trenera*, red. A. Kuźniak, Księgarnia Akademicka, Kraków 2010.
- ✦ *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1: *Podstawy psychologii*, red. J. Strelau, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- ✦ *Psychologia dla trenerów. Materiały szkoleniowe*, Stowarzyszenie Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK, Kraków 2005.
- ✦ Sloman M., *Nowe zjawiska w świecie szkoleń*, tłum. M. Kowalczyk, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2010.
- ✦ Szymczak W., Wański T., *Profesjonalni trenerzy czyli Jak planować i osiągać długofalowe rezultaty*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2011.
- ✦ *Vademecum trenera*, red. A. Kuźniak, Księgarnia Akademicka, Kraków 2010.
- ✦ Zimbardo Ph.G., *Psychologia i życie*, red. nauk. I. Kurcz, B. Wojciszke, tłum. E. Czerniawska [i in.], Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

W artykule wykorzystano:

- ✦ **Stronę internetową:** www.wikipedia.org.
- ✦ **Badania własne:** materiały zebrane z różnych szkoleń w okresie od września 2008 do lutego 2009 roku; wywiady przeprowadzone z uczestnikami szkoleń w okresie od września 2011 do marca 2012 roku; materiały wypracowane podczas warsztatów i szkoleń z zakresu psychologii w pracy trenera w okresie od stycznia do marca 2012 roku.
- ✦ **Fragment wystąpienia** Joanny Heidtman *Trener – kobieta, trener – mężczyzna. Różnica w pracy w kontekście płci*, Konferencja Stowarzyszenia MATRIK pt. „Zawód trenera – możliwość rozwoju i certyfikacji kompetencji trenerskich”, Kraków, 9 września 2010 roku.
- ✦ **Fragment wywiadu** Aleksandry Kuźniak *Kompetencje trenerów zarządzania*, „Rzeczpospolita” 2009, nr z 16 lutego.



**ALEKSANDRA KUŹNIAK**

Trener i konsultant zarządzania, project manager, prezes Zarządu Grupy SYNERGIA – grupy firm zajmujących się m.in. szkoleniami i konsultingiem. Posiada Międzynarodowy Certyfikat Zawodowy Trenera Zarządzania MATRIK & PEARSON EDEXCEL (International Certificate in Training, Learning and Development). Jest certyfikowanym trenerem metodyki DiSC (DiSC Trainer Certification Inscape Partners International) oraz certyfikowanym konsultantem rozwoju organizacyjnego (Certification in Organizational Development Consulting). Specjalizuje się w szkoleniach z zakresu zarządzania i rozwoju kompetencji trenerskich, menedżerskich, rozwoju osobistego

oraz projektuje i prowadzi kompleksową ewaluację projektów rozwojowych. Praktyk planowania i zarządzania strategicznego. Zarządza i odpowiada merytorycznie za projekty konsultingowe Grupy SYNERGIA oraz projekty kształcące i rozwijające trenerów zarządzania realizowane przez Stowarzyszenie MATRIK. W Szkole Trenerów Zarządzania MATRIK prowadzi zajęcia z zakresu ewaluacji szkoleń, psychologii dla trenerów, planowania strategicznego i budowania strategii rozwoju trenera zarządzania oraz etiid trenerskich – superwizyjnego warsztatu dla trenerów. Autor wielu publikacji i artykułów na temat szkoleń oraz redaktor książki *Vademecum Trenera* i *Vademecum Trenera II – tożsamość zawodu trenera zarządzania*. W latach 2006-2008 była członkiem Zarządu, a od 2008 roku jest prezesem Zarządu Stowarzyszenia Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK. Od 2009 roku jest członkiem Rady Polskiej Izby Firm Szkoleniowych i przewodniczącą Komisji ds. Jakości Rynku Szkoleń. Z wykształcenia psycholog zarządzania o specjalności: zarządzanie zmianą. Prywatnie pasjonatka kina i miłośniczka kotów orientalnych.

E-mail: aleksandra.kuzniak@grupasynergia.com

Tel.: + 48 606 265 165

WWW: www.grupasynergia.com



ROLE TRENERA ZARZĄDZANIA

PIOTR PIASECKI

Wszystko to być może wypływa stąd, że dziedzina naukowa, jaką jest ekonomia, często bywa mylona z rachunkowością. Ale co nam po rachunkowości, jeśli to, co kształtuje nasze życie, jest trudne lub całkiem niemożliwe do policzenia? Ciekawe, co by zrobił taki ekonomista – księgowy gdyby dostał zadanie optymalizacji pracy orkiestry symfonicznej. Najprawdopodobniej wyeliminowałby wszystkie pauzy z koncertów Beethovena. W końcu są do niczego nieprzydatne i tylko wszystko spowalniają. A przecież nie można płacić muzykom za to, że nie grają.

Václav Havel

KIM BĘDZIE TRENER ZARZĄDZANIA 4.0?

Droga rozwoju profesji trenera zarządzania przebiega jak dotąd równolegle z rozwojem nauk o zarządzaniu, a także wielu innych dziedzin, między innymi ekonomii, andragogiki, pedagogiki, psychologii i socjologii. Jest też wynikiem zmian w otoczeniu organizacji (na przykład globalizacji) i w nich samych, zarówno w obszarze technologii (na przykład ITC), organizacji pracy (na przykład płaskie struktury projektowe, procesowe), jak i w obszarze HR (od prostych funkcji gospodarowania kadrą do zaawansowanych funkcji zarządzania zasobami ludzkimi).

Znamy kolejne odsłony trenera zarządzania (nazwałem je „trener 1.0”, „trener 2.0”, „trener 3.0”), które miały początek w zaawansowanym nauczaniu akademickim i szkolnym, gdzie wykładowca (nauczyciel) miał do przekazania słuchaczom wiedzę, której zasadniczo uczący się nie mieli. Dzisiejszy trener zarządzania ma tak wiele twarzy, że nie jest łatwo uogólniać. Z jednej strony jest sprawnym instruktorem i nauczycielem dorosłych, z drugiej – sprawnym organizatorem procesu uczenia się. Z kolejnej jest ekspertem od zarządzania, wiedzącym, jak wspomagać organizację i jej ludzi. Jest też świetnym facylitatorem umiejącym pobudzić, zainspirować i zmotywować do rozwoju

i zmian. Można powiedzieć, że w pewnych skrajnych sytuacjach trener zarządzania znacząco „wyprzedza” swojego klienta (organizację, jednostki) i jest wciąż uczącym się ekspertem, a w innych „znacząco podąża” za klientem, pomagając mu w uczeniu się i osiągnięciu celów.

Poszukiwanie odpowiedzi na pytania, jakie role będzie pełnił i jakie kompetencje będzie posiadał trener A.D. 2020, wydaje się zadaniem bardzo trudnym. Wyczerpuje się skuteczność tak zwanej starej ekonomii, a za nią części nauk o zarządzaniu, które mają swoje korzenie w epoce industrialnej. Wyczerpuje się również dotychczasowa formuła działania organizacji i jej definicja, a także oświeceniowa formuła edukacyjna stworzona na potrzeby rozwoju XIX- i XX-wiecznego świata.

Wszystko wskazuje na to, że trener zarządzania 4.0 będzie musiał stać się ekspertem od „kapitału intelektualnego”, wychodzącego znacznie poza obszar pojedynczej organizacji. Będzie towarzyszył nowoczesnym menedżerom (a raczej liderom) kapitału społecznego, relacyjnego lub menedżerom HC (Human Capital). Będzie także towarzyszył ewolucji pojęcia wartości dostarczanej przez organizację.

Na przełomie ostatnich piętnastu lat zmiany oczekiwań co do pożądaných ról trener-skich i niezbędnych kompetencji trenera zarządzania wynikały ze zmieniającego się otoczenia, w jakim działały organizacje, oraz zmian w nich samych, zwłaszcza w obszarze HR (Human Resources). HR pełnił w organizacjach coraz bardziej zaawansowaną rolę, a to z kolei przekładało się na różne warunki działania trenera zarządzania. Zmiany w obszarze HR spowodowały rozwarstwienie organizacji pod względem stopnia dojrzałości funkcji HR.

Poziom dojrzałości i zaawansowania funkcji HR przekłada się też na umiejscowienie HR wobec modelu biznesu i strategii firmy (nawet jeżeli strategia znajduje się tylko w głowie przedsiębiorcy i nie doczekała się przedstawienia w formie dokumentu). Najniższy poziom tego zaawansowania oznacza **rolę administratora** o typowych funkcjach personalnych potrzebnych każdemu przedsiębiorstwu (naliczanie płac, prowadzenie akt personalnych, rekrutacja i tak dalej). Dla trenera zarządzania rodzi to dwa wyzwania. Pierwsze wiąże się z ryzykiem braku po stronie organizacji odpowiedniego partnera, z którym można podjąć dialog na temat potrzeb rozwojowych. Naturalnym partnerem stają się zarządzający, których świadomość i kompetencje z obszaru HR zwykle są niewystarczające. Drugie wyzwanie wiąże się z rozległością możliwego wsparcia, którego może potrzebować organizacja. Trener staje się jednocześnie konsultantem biznesowym, doradcą, ekspertem ds. rozwoju oraz szkoleniowcem pracującym z poszczególnymi członkami organizacji. Czasami pozostaje „zwykłym” szkoleniowcem, niosącym kaganek oświaty.

Poziom dostawcy usług HR oznacza pełnienie funkcji wspierających działalność firmy, na przykład poprzez dostarczanie nowoczesnych narzędzi i metod pozyskania selekcji i rozwoju pracowników czy też w postaci nowoczesnych systemów ZZL (zarządzania zasobami ludzkimi). Na tym poziomie trener zarządzania staje się dostawcą zaawansowanych szkoleń, często „szytych na miarę”. Uczestnicy szkoleń otwartych pochodzący z organizacji o tym stopniu rozwoju są wysyłani na konkretne szkolenia, które zdefiniował

dział personalny (przy współpracy z kadrą menedżerską), będące pochodną wymagań kompetencyjnych na danym stanowisku. Szczególnie ważną rolą trenera zarządzania jest rekomendowanie i dostarczanie konkretnych szkoleń, a także uzasadnianie zarządzającym ich celowości i efektywności.

Poziom partnera biznesowego nie oznacza już dostarczania metod i narzędzi, a dostarczanie konkretnych rozwiązań będących odpowiedzią na problemy, cele biznesowe firmy. Na tym poziomie możemy mówić o świadomym wiązaniu działań dotyczących kapitału ludzkiego z potrzebami organizacji. Przykładem takiego działania jest tak zwany *talent management*, będący odpowiedzią na potrzeby sukcesji i zapewnienia kluczowych pracowników. Trener zarządzania staje się partnerem przedstawicieli HR w ich pracy z kadrą menedżerską. Jest dostawcą rozwiązań biznesowych, na przykład pełnych projektów rozwojowych wraz z narzędziami do transferu ich efektów do miejsca pracy. Trener zarządzania staje się projektantem lub współprojektantem rozwiązań, ich konsultantem, a często też „sprzedawcą”. Na tym poziomie zaawansowania trener zarządzania musi znać i rozumieć kontekst działania organizacji, wzajemne powiązania, różnice interesów i specyfikę zachowań ludzi w organizacji.

Poziom strategiczny zasadniczo oznacza rolę decyzyjną, a nie usługową. W praktyce każda decyzja strategiczna dzieje się z udziałem i uwzględnieniem udziału kapitału ludzkiego. Jeszcze bardziej zaawansowane zarządzanie kapitałem ludzkim znajduje się na poziomie strategicznym firmy. Niewiele organizacji ma tak wysoko rozwinięty poziom dojrzałości, stąd na tym poziomie wykształciło się najmniej praktyk trenerów zarządzania. Trener zarządzania może wchodzić w rolę konsultanta ds. kapitału ludzkiego, eksperta ds. rozwoju organizacji i konsultanta zarządzania strategicznego. Może uczestniczyć w procesach projektowania zmian organizacyjnych, tworzenia i wdrażania strategii. Często zanim odbędą się jakiegokolwiek szkolenia, trener wspomaga warsztaty problemowe i planistyczne. Wspiera zespoły menedżerskie w podejmowaniu decyzji. Paradoksalnie może też powrócić do roli dostawcy bardzo wysoko wyspecjalizowanych projektów rozwojowych lub „interwencji” polegających na krótkotrwałych działaniach wspomagających rozwój poszczególnych członków organizacji (trening, coaching).



Rysunek 1. Role trenera w organizacji

Należy spodziewać się, że nowoczesny poziom strategiczny w przyszłości będzie efektem ewolucji myślenia o roli i miejscu ludzi w organizacji i nie będzie to tylko swoista gra słów. Różnica pomiędzy sformułowaniami „zasób ludzki” i „kapitał ludzki” jest kolosalna.

Można wyłonić różne fazy rozwoju trenerów, będące między innymi efektem:

- dopasowania do otoczenia (z kim i dla kogo pracuję?);
- wyboru specjalizacji (w jakim obszarze pracuję?);
- wyboru roli (jakimi metodami pracuję? co wchodzi w zakres moich zadań?);
- przyjętego rozumienia czynników sukcesu (po co jestem, za co odpowiadam, jakie cele realizuję?);
- przyjętego paradygmatu rozumienia organizacji i roli eksperta ds. rozwoju.

KIM BYŁ/JEST TRENER ZARZĄDZANIA 1.0?

Trener zarządzania 1.0 był instruktorem i ekspertem od uczenia (szkolenia). Wymagało to od niego przede wszystkim kompetencji projektowania oraz realizacji działań i projektów edukacyjnych. Projekty te, bazując na bardzo precyzyjnych wzorcach kompetencyjnych, prowadziły do opanowania przez uczących się kompetencji pożądanych w danej organizacji.

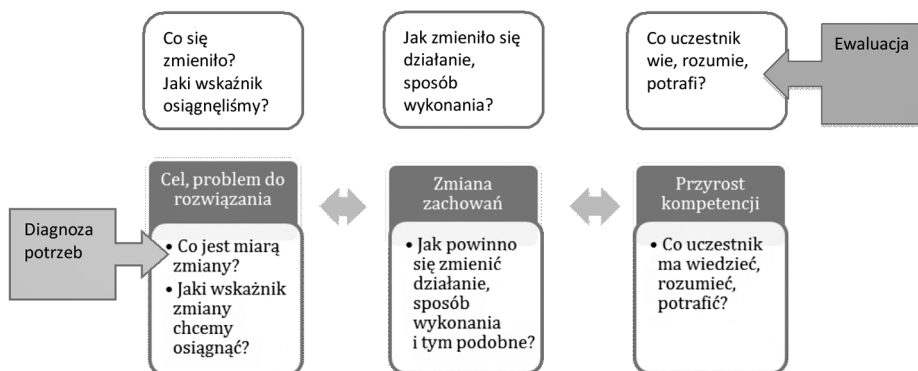
Trener zarządzania opiera się na solidnym dorobku andragogiki, metod grupowego uczenia się i metod oraz technik wspomagających uczenie się. Zna i wykorzystuje liczne metody i techniki pracy z grupą. W ramach programu modułu „projektowanie szkoleń” Szkoły Trenerów Stowarzyszenia MATRIK operuje się kilkudziesięcioma unikatowymi metodami edukacyjnymi, sklasyfikowanymi na przykład w oparciu o to, na ile są zorientowane na uczącego się, a na ile na prowadzącego. Dzięki nim trener może aktywizować uczestników i zwiększać jakość i atrakcyjność procesu nauki, ale także efekty uczenia się. Trener zarządzania 1.0 potrafi wpłynąć zarówno na progresję wiedzy i umiejętności, jak i na zmiany postaw uczących się. Głównym klientem trenera zarządzania 1.0 jest sam uczący się jako członek grupy uczącej się. Wśród kluczowych kompetencji trenera 1.0 znajduje się rozpoznanie preferencji uczących się i ich stylów uczenia się, inicjowanie i kierowanie procesem grupowym, wspomaganie procesu uczenia się, przeciwdziałanie ewentualnym czynnikom przeszkadzającym w uczeniu się. Najbardziej namacalnym czynnikiem jego sukcesu jest osiągnięcie celów szkolenia, wysoka ocena szkolenia i zadowolenie uczących się. Dalej idącym efektem jest zmiana ludzi i zmiany w ich otoczeniu na skutek zmiany zachowań.

Trener 1.0 działa pod hasłem: **Co zrobić, aby ludzie się uczyli, a nie byli nauczeni?**

KIM BYŁ/JEST TRENER ZARZĄDZANIA 2.0?

Ten typ trenera funkcjonuje w paradygmacie efektywności szkoleń i stał się ekspertem od diagnozy potrzeb i ewaluacji. Jego rola poszerza się o rolę „tłumacza” języka biznesowego na język edukacyjny i odwrotnie. Trener zarządzania 2.0 potrafi wskazać związki przyczynowo-skutkowe pomiędzy zachowaniami ludzi (ich kompetencjami) a wynikami

organizacji. Poszukuje ROI, czyli zwrotu z inwestycji. Wchodzi z klientem w relację consultingową („miękki” lub „twardy” consulting), a przynajmniej dąży do diagnozy potrzeb szkoleniowych na poziomie oczekiwań biznesowych.



Rysunek 2. Klamra ewaluacyjna – pokazująca prostą zależność pomiędzy diagnozą potrzeb a ewaluacją (opracowanie własne)

Trener 2.0 jest też zainteresowany wdrażaniem efektów szkolenia – inaczej: zapewnianiem „transferu uczenia się”.

Transfer uczenia się to przeniesienie i zastosowanie zdobytej wiedzy i umiejętności ze szkolenia na stanowisko pracy. Działania pozwalające na przeniesienie efektów szkolenia do miejsca pracy planuje się już na etapie projektowania szkolenia. Trener projektujący szkolenie uzgadnia z klientem zakres i rodzaj możliwych działań, które pozwolą na wdrożenie nowych umiejętności i wiedzy. Trener skupia się na kolejności doboru i rekomendowania działań, a rola zamawiającego wiąże się przede wszystkim z dwiema kwestiami:

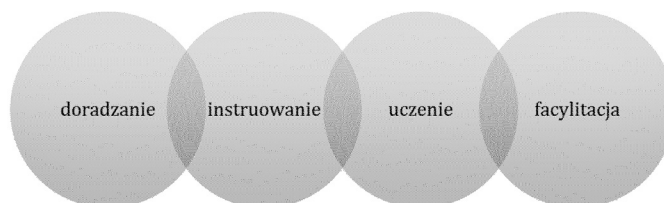
- określeniem, uzgodnieniem realnych możliwości (operacyjnych, finansowych) zastosowania danego rozwiązania;
- uzgodnieniem stopnia zaangażowania ze strony przełożonych i/lub innych osób ze środowiska, w którym znajduje się uczestnik szkolenia.

Dodatkowe uzgodnienia będą się wiązały z oceną kosztów w stosunku do potencjalnych korzyści, a także ze stopniem zaangażowania ze strony trenera (firmy szkoleniowej). Na przykład: czy firma szkoleniowa wykonuje część pracy, dostarcza narzędzia lub realizuje cały proces? Niektóre działania wdrożeniowe mogą dodatkowo wymagać stworzenia określonych warunków w miejscu pracy, na przykład przez zmniejszenie danej osobie liczby bieżących obowiązków. Przy innych może być niezbędne odpowiednie przygotowanie kadry kierowniczej lub osób ze strony działu personalnego, na przykład przez specjalne szkolenia lub warsztaty.

Trener 2.0 działa pod hasłem: **Co zrobić, aby organizacja miała jak największe efekty ze szkolenia swoich ludzi?**

KIM JEST TRENER ZARZĄDZANIA 3.0?

Trener 3.0. stał się facylitatorem rozwoju organizacyjnego i indywidualnego, który nie bazuje już tylko na pojęciu luki kompetencyjnej. Czerpie z dorobku trenera 1.0 (nowy paradygmat uczenia się) i trenera 2.0 (nowy paradygmat efektywności uczenia), ale poszerzył swoje kompetencje o coaching i tutoring. Porusza się na pełnej skali wsparcia: od doradzania do facylitacji.



Rysunek 3. Kompetencje trenera 3.0

Wydaje się, że trener 3.0 to już kompletny i wieloczynnościowy ekspert do wsparcia rozwoju, łączący w sobie wszystkie niezbędne do tej roli elementy. Trener zarządzania dopasował się do obrazu współczesnej organizacji i ewentualny zestaw jego kluczowych kompetencji zawodowych wydaje się dzisiaj przejrzysty, aczkolwiek wysoce rozbudowany. Umożliwia to aktualnie wybór różnych ścieżek rozwoju i specjalizacji trenerów zarządzania, powodując ich ściśle dopasowanie do wymagań rynku. Aktualnie na rynku wciąż przybywa trenerów zarządzania 3.0 i należy sądzić, że to właśnie oni będą przeprowadzać (pomagać przejść) organizacje i ludzi przez nadchodzące zmiany.

Rodzi się jednak pytanie: czy to wystarczy? Czy aktualne kompetencje i rozumienie roli trenera zarządzania jest adekwatne do wyzwań, przed którymi stają (lub niedługo staną) organizacje i ich ludzie?

Wygląda na to, że do wielu przewidywalnych zmian rozwojowych trener 3.0 jest w pełni przygotowany. Jedyne, co mogłoby owo dopasowanie zdezaktualizować, to daleko idące zmiany samych organizacji i ich potrzeb z tym związanych. Pytanie tylko: czy w najbliższej dekadzie dojdzie do tak znaczących zmian?

Aby dostrzec możliwe kierunki zmian, które mogą przełożyć się na rolę trenera zarządzania, warto przyjrzeć się trendom i ewentualnym dylematom związanym z przyszłością organizacji.

W JAKICH WARUNKACH BĘDĄ DZIAŁAŁY ORGANIZACJE A.D. 2020?

W epoce przemysłowej najważniejsze było usprawnianie procesów produkcyjnych. Obecnie, gdy gospodarka jest w większości oparta na wiedzy, najważniejsze stało się zwiększenie wydajności pracowników wiedzy. Niestety, nie ma dziś nikogo, kto odegrałby rolę Fredericka Taylora w sektorze pracy opartej na wiedzy.

T. Davenport

Mimo wielu prób przewidywania przyszłości organizacji nie mamy pewności, czy roztaczane perspektywy się sprawdzą. To, co mamy, to raczej lista pytań i wątpliwości oraz pewna liczba jasno rysujących się trendów. Dodatkowym zjawiskiem towarzyszącym zmianom warunków działania organizacji jest schyłek (kryzys) tradycyjnej ekonomii, która wyrosła na założeniu pełnej racjonalności zachowań ludzi i organizacji oraz zdrowych czynników samoregulacyjnych rynków.

„Nowa ekonomia” zwraca uwagę na rolę kapitału intelektualnego (w tym społecznego) i rolę tak zwanej ekonomii behawioralnej, która pełniej tłumaczy psychologiczne i socjologiczne podstawy ekonomicznych zachowań uczestników rynku. Całość zjawisk powoduje dezorientację nawet po stronie wielkich współczesnych umysłów i guru zarządzania.

Na jakie pytania trudno dzisiaj znaleźć odpowiedź? Oto przykłady:

1. Jak będą „zachowywały się” kapitały (już dzisiaj widać rosnącą świadomość ludzi w tym, co pośrednio i/lub bezpośrednio wspierają)?
2. Jakie będą preferencje i zachowania ludzi (przyszłych klientów)?
3. Jak zjawiska *sieci społecznościowych* wpłyną na zachowania ludzi?
4. W jaki sposób będzie możliwa komunikacja organizacji z jej otoczeniem?
5. Jak zjawiska kryzysowe, które nie w pełni przebadana konwencjonalna ekonomia, wpłyną na warunki prowadzenia aktywności gospodarczej?
6. Jeżeli utrzyma się dotychczasowe tempo rozwoju technologii (głównie ICT – informatyczne i komunikacyjne), to jak to wpłynie na rozwój przedsiębiorstw?
7. Jaki będzie efekt współistnienia w organizacjach ludzi z pokolenia X, Y i Z (X – ludzie urodzeni przed rokiem 1980, Y – ludzie urodzeni po roku 1980)?
8. Jak zmieni się pojęcie i rozumienie organizacji i jej celów (dotychczasowe okazuje się nieaktualne)?

Przegląd idei i trendów popularyzowanych w mediach biznesowych w ciągu kilku ostatnich lat wskazuje na kilka istotnych kierunków:

- poszukiwanie prawdziwych zasad działania gospodarki i mechanizmów wpływających na otoczenie formalne, polityczne i finansowe organizacji (np. metody przeciwdziałania bańkom finansowym – czyli tymczasowym stanom, kiedy rynkowa wycena aktywów przestaje mieć racjonalne uzasadnienie w fundamentach i staje się wyrazem masowej, emocjonalnej spekulacji tłumów);
- poszukiwanie czynników retencji przyciągających tak zwane geny biznesowe, czyli myśl, technologię, kapitał ludzki i tak dalej;
- tworzenie warunków swobodnej wymiany „genów biznesowych” – na przykład poprzez strefy wolnej gospodarki;
- rewolucja w technologiach – technologie mobilne, nanotechnologia, biotechnologia i tak dalej;
- poszukiwanie alternatywnych rozwiązań usług i produktów dla krajów i ludzi mniej zamożnych – na przykład hybrydowe łańcuchy wartości (powiązanie biznesu z organizacjami społecznymi);
- poszerzanie formuły organizacji i jej zasięgu – na przykład na skutek sieci społecznościowych, wirtualnego świata, prosumentów (czyli osób chcących mieć istotny

wpływ na kształt usługi), efektu powstałej relacji (czy to handlowej, czy jakiegokolwiek innej), większej transparentności organizacji dzięki obecności pracowników w sieci;

- zwiększenie elastyczności form współpracy świata nauki i wynalazków z biznesem oraz skracanie drogi innowacji na rynek;
- marketing 3.0 – holistyczne podejście do klienta z uwzględnieniem jego wielowymiarowości i wartości;
- imperatyw zrównoważonego rozwoju i społecznej odpowiedzialności biznesu;
- wycena i rozwój niematerialnych aktywów firmy, w tym przywództwa;
- poszukiwanie nowej formuły przywództwa dopasowanej do nowych wyzwań;
- poszukiwanie wyższej efektywności zespołów – na przykład przez wykorzystanie różnorodności, zespoły wirtualne, zespoły menedżerskie;
- poszukiwanie wyższych kompetencji adaptacyjnych i innowacyjnych (w tym decyzyjnych) przedsiębiorstw;
- poszukiwanie motywacji i zaangażowania ludzi – w tym powrót idei *worklife balance*, rozwiązanie problemów nieskutecznych systemów motywacyjnych i angażowania pracowników;
- pełna partycypacja w zarządzaniu przedsiębiorstwem.

Z perspektywy trenera i konsultanta zarządzania spostrzegam szereg zmian w zarządzaniu, które są częściową odpowiedzią organizacji na stojące przed nimi wyzwania:

- Centralizowanie zarządzania zasobami organizacji – zjawisko jest oparte o zespoły zarządzające, które składają się z reprezentantów poszczególnych jednostek organizacyjnych firmy. Proces ten wzmocnił się, kiedy nadeszła fala kryzysu, co częściowo zapobiegło nieefektywnej redukcji kapitału ludzkiego organizacji.
- Zwiększająca się partycypacja pracownicza w procesach podejmowania kluczowych decyzji i planowania zmian.
- Zmniejszanie się hierarchiczności struktur organizacyjnych.
- Zwiększanie się elastyczności procesów.
- Świadome kreowanie kultury organizacyjnej i wartości.
- Budowanie zespołów problemowych i innowacyjnych.
- Przesuwanie się HR do poziomu strategicznego (na razie formalne).
- Zmiany w podejściu do przywództwa (na przykład: przywództwo rozproszone, „przechodnie – „za zespołem”, przywództwo tworzące wartość, przywództwo osobowości) oraz zwiększenie udziału coachingu i narzędzi wspierających samoświadomość liderów (na przykład: ocena 360 stopni, traktowanie współczynnika zadowolenia z pracy lidera jako twardego wskaźnika efektywności) spowodowało zwiększenie koncentracji liderów na własnym rozwoju.

Widoczne jest również nowe podejście do marketingu, który przestaje być dziedziną związaną wyłącznie z relacjami organizacji z rynkiem; opisuje także **współlistnienie organizacji** z innymi uczestnikami rynku:

- marketing relacyjny, którego przedmiotem zainteresowania są doznania klienta;

- nowoczesna orientacja na klienta i jego potrzeby (w miejsce marketingu skierowanego od produktu do klienta);
- społeczna odpowiedzialność biznesu jako szersza formuła rozumienia „klienta” organizacji;
- tworzenie wizerunku i tworzenie więzi z marką, która „wyznaje” określone wartości.

Przeformułowaniu ulega też rozumienie, co będzie przedmiotem zarządzania w firmach A.D. 2020 (część postępowych firm już tak działa).

Czym więc będziemy zarządzali?

- wydajnością pracowników;
- wiedzą;
- różnorodnością;
- ryzykiem;
- energią (zamiast stresem);
- relacjami;
- wrażeniami;
- kapitałem intelektualnym;
- kapitałem społecznym;
- przestrzenią (zamiast czasem);
- wartościami;
- zespołami wirtualnymi;
- satysfakcją (zamiast motywacją);
- informacją zwrotną (zamiast oceną).

Czy zatem możliwe jest przewidzenie, jakie będą organizacje A.D. 2020, a przynajmniej postępową ich część?

Czy będą organizacjami „nowej” czy „starej” ekonomii?

Organizacjami prosumenckimi?

Organizacjami synergicznie łączącymi ludzi pokolenia X, Y i Z?

Organizacjami rozproszonymi (sieciowymi)?

Organizacjami zwinnymi i innowacyjnymi?

Organizacjami uczącymi się?

Organizacjami kapitału intelektualnego?

Czy przyszłe Organizacje to Organizacje kapitału intelektualnego?

Już dzisiaj jest widoczny prognozowany wzrost liczby organizacji, których głównym składnikiem wartości i zdolności wytwórczej jest kapitał intelektualny.

Kapitał intelektualny według Leifa Edvinssona i Michaela S. Malone’a¹ to różnica pomiędzy wartością rynkową a wartością księgową organizacji, czyli suma ukrytych

¹ Edvinsson L., Malone M.S., *Kapitał intelektualny*, tłum. M. Marcinkowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

aktywów nieujętych w bilansie firmy. Kapitał intelektualny jest więc kapitałem niefinansowym odzwierciedlającym ukrytą lukę pomiędzy wartością rynkową i księgową.

Zasoby niematerialne, czyli kapitał intelektualny firmy, nie są powszechnie ujmowane w tradycyjnych sprawozdaniach księgowych. Jednak inwestorzy, analitycy, przedsiębiorcy zdają sobie sprawę z tego, że o sukcesie przedsiębiorstwa decyduje nie tylko majątek finansowy i rzeczowy, ale również takie czynniki, jak: kwalifikacje personelu, wizerunek, sieć relacji z klientami, dostawcami i tak dalej. Oprócz uwzględnienia kapitału intelektualnego przy wycenie przedsiębiorstw, możemy mówić zatem o przełożeniu kapitału intelektualnego firmy na jej konkurencyjność.

Według Mariusza Bratnickiego i Janusza Strużyny kapitał intelektualny dzieli się na dwie zasadnicze części. Pierwsza z nich reprezentuje niewidzialne zasoby oraz procesy i tworzy kapitał organizacyjny oraz kapitał społeczny, zaś druga odzwierciedla wiedzę ludzi i tworzy kapitał ludzki. Rozdzielenie to odpowiada nieświadomej oraz świadomej (myślącej) części kapitału intelektualnego².

Kristina Wagner, Ilja Hauss i Joachim Warschat dzielą kapitał intelektualny na cztery obszary:

- kapitał ludzki (kompetencje, wzajemne stosunki, przywództwo i rozwój);
- kapitał organizacyjny (procesy, infrastruktura, kultura, zarządzanie);
- kapitał rynkowy (relacje z klientami, relacje z dostawcami, kompetencje rynkowe, inne relacje);
- kapitał innowacyjny (procesy doskonalenia, serwis, technologie)³.

Bez względu na podejście do kwestii kapitału intelektualnego, każde przedsiębiorstwo, którego strategia budowania przewagi konkurencyjnej będzie się wiązała się z transferem *know how*, nowoczesnymi technologiami, innowacyjnością produktową czy procesową, będzie zmuszone do weryfikacji swojego podejścia do kwestii zarządzania wartością kapitału intelektualnego, którego nieodzownym elementem jest kapitał ludzki.

Należy też pamiętać, że kapitał ludzki tkwi nie tylko w pracownikach umysłowych lub tych, którzy zajmują się zarządzaniem. Wiedza w postaci informacji, wiedza naukowa czy praktyczna dotycząca wykonywania zadań jest zasobem każdego człowieka zatrudnionego w firmie. Jednak patrząc przez pryzmat:

- korzyści ekonomicznych wykorzystania kapitału ludzkiego (zdolności do generowania zysków),
- wartości odtworzeniowej (ile kosztowałoby ponowne pozyskanie danego kapitału?),
- wartości rynkowej (zdolności do budowania trwałej przewagi konkurencyjnej).

możemy mówić o różnej wartości kapitału ludzkiego. W organizacjach ma to odzwierciedlenie w klasyfikacji pracowników. I tak: mamy pracowników kluczowych i talenty

² *Przedsiębiorczość i kapitał intelektualny*, red. M. Bratnicki, J. Strużyna, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Ekonomicznej im. Karola Adameckiego, Katowice 2001.

³ Warschat J., Wagner K., Hauss I., *Measurement System for the Evaluation of R&D Knowledge in the Engineering Sector*, Report on Workshop Intellectual Capital/Intangible Investment 22nd November 1999, European Commission.

(spojrzenie strategiczne) i pracowników kontraktowych (spojrzenie operacyjne). Niektórzy tylko tę pierwszą grupę traktują jako kapitał. W małych firmach często tak rozumiany kapitał ludzki to właściciel mający pomysł biznesowy i wąska grupa najważniejszych pracowników firmy.

Oznacza to zupełne przeformułowanie pojęcia organizacji i zastąpienie myślenia korporacyjnego i mechanicznego myśleniem o organizacji jako elemencie ekosystemu, działającym w kontekście szerszym niż struktura organizacji. Przykładem jest między innymi dostrzeganie roli kapitału relacyjnego jako składnika kapitału intelektualnego. Wśród wielu wyzwań wynikających z tego trendu jest odpowiednie przygotowanie przedsiębiorców, liderów życia gospodarczego i społecznego. Drugim jest przyjęcie perspektywy, że pojęcie zawodu staje się w wielu przypadkach anachronizmem. Dzisiejszy pracownik musi posiadać zdolność do uczenia się i adaptowania do zmian, bo prawdopodobnie charakter jego pracy (włącznie z formalną nazwą stanowiska czy pracodawcy) zmieni się wielokrotnie w ciągu jego kariery.

Jak zatem mogą wyglądać warunki działania organizacji już w 2020 roku?

Coraz bardziej przybliżają się one do modelu biologicznego (ekosystem). Organizacja będzie skupiskiem „genów biznesowych”⁴, chcących się replikować i wytwarzać wartość również dla siebie samych. Najlepsze geny będzie przyciągało to, co jest związane z odpowiednimi czynnikami retencji. Po analizie licznych zapowiedzi zmian organizacyjnych pojawia się obraz organizacji:

- otwartej, której granice wychodzą daleko poza formalne;
- innowacyjnej i adaptacyjnej, zdolnej do ciągłego dopasowywania się i redefiniowania (młodej);
- zwinnej i elastycznej;
- odpornej i wytrzymałej.

Organizacje, które ulegają paradygmatowi błyskawicznego dopasowania i reagowania, zaczynają inaczej funkcjonować. Najpierw pojawi się wzmożona czujność, podobna do funkcjonowania osób, które po raz pierwszy znalazły się w dżungli: nasłuchiwanie odgłosów, reagowanie na niebezpieczeństwa. Przetrawanie w takich warunkach staje się silnie stresujące. Dodatkowo uwidaczniają się „stare” postawy i obrona *status quo*. W tej fazie organizacje będą potrzebowały szczególnego wsparcia w przeprowadzaniu ludzi przez zmiany, innego rodzaju liderów zdolnych niwelować ewentualne straty ludzkie, jasnego planu na siebie. Na tym etapie organizacje dostrzegą wysoki stopień własnej odrębności od innych i będą miały poczucie swojej stopniowo rodzącej się wyjątkowości (**my jesteśmy lepsi niż inni**).

Niektóre organizacje wejdą na wyższy poziom rozwoju, gdzie zniknie pojęcie wyjątkowości i odróżniania się (nasza misja, cel i wartości czynią nas wyjątkowymi na tle innych), a pojawi się wspólny sens istnienia (tak zwany szlachetny cel). Docelowo stres i „nasłuchiwanie”, doganianie i gwałtowne reagowanie zostaną zastąpione „**uważnością**”, czyli zdolnością do znalezienia się tu i teraz. Pomocne w tym będzie zwiększenie

⁴ Koch R., *Wszechmocne prawa. Nauka sukcesu w biznesie*, tłum. J. Kluziński, K.E. Liber, Warszawa 2002.

świadomości własnej tożsamości, misji i wartości. Organizacja jako formalna struktura zostanie zastąpiona poczuciem wspólnoty (kapitał społeczny), dzisiejsze rozumienie celów – poczuciem sensu współdziałania, dzisiejsze rozumienie rekrutacji i angażowania – przyciąganiem i retencją, dzisiejsze rozumienie wydajności – pasją. Organizacja na tym poziomie rozwoju przestaje szczególnie zajmować się konkurencją, a skupia się na swojej misji i wartościach dostarczanych otoczeniu; uruchomi efekt synergii jej członków i synergii wynikających z relacji na zewnątrz. Z chwilą wyczerpania się celu nadrzędnego organizacja albo przestanie istnieć, albo przeformułuje się w nową, albo cofnie się do niższego poziomu (organizacja czujna i zmienna).

Jakie zjawiska i trendy (oprócz wyżej wymienionych) będą miały bezpośredni wpływ na proces pracy trenera?

W samym obszarze edukacji mamy do czynienia z nadchodzącą i nieuchronną rewolucją związaną z wyczerpaniem się jej dotychczasowej formuły.

Ważnym zjawiskiem jest nasilający się kryzys edukacji i myślenia oświeceniowego, które miało przygotować człowieka do nadchodzącej epoki industrialnej. Umyka nam to, że już dawno ogłosiliśmy epokę człowieka wiedzy; w dalszym ciągu w edukacji i szkoleniach dominuje podejście tradycyjne. Skupiamy się za bardzo na teraźniejszości, a w zbyt małym stopniu na przyszłości. Ważniejsze są dla nas bity wiedzy, informacja i „zdawalność” niż radzenie sobie i stosowanie wiedzy (trwanie w niej). Za bardzo skupiamy się na procesie nauczania, a nie na procesie uczenia się, zwłaszcza uczenia się w grupie. Jeżeli jednak dojdzie do poważnych zmian, uczący się młodzi ludzie będą lepiej przygotowani do kierowania własnym rozwojem, będą w stanie pracować i uczyć się w zespole i będą znacznie bardziej świadomi swoich zasobów i rezerw rozwojowych.

Postępująca digitalizacja życia

Rozwój technologii informatycznych ewidentnie zmienia warunki komunikowania się, dzielenia informacjami, wiedzą, uczenia się. Pierwszą rewolucję wywołała sieć www i jej ogromny postęp, drugą – mobilność.

Konfrontacja zwykłej klasy szkolnej czy sali szkoleniowej z rzeczywistością wymaga pogodzenia się z tym, że pewne funkcje analogowe już na stałe zostaną zastąpione cyfrowymi (choćby materiały dydaktyczne). Pobudza to do refleksji: jakiej roli i jakiej wartości dodanej uzyskiwanej metodami klasycznymi nie można zastąpić cyfrowymi? Zmusza też osoby odpowiedzialne za rozwój innych oraz tworzące oferty i programy edukacyjne do uwzględnienia nowych oczekiwań. Rozwój technologii mobilnych zmienia preferencje uczących się. Coraz częstszym zjawiskiem jest to, że w grupie uczącej się źródłem informacji i inspiracji staje się stały dostęp uczestników do Internetu, na przykład przez Smartphone'a.

Zjawisko *snack culture*, upowszechnienie dostępu do informacji

Snack culture to pojęcie znane w marketingu, oznaczające postępujące u ludzi młodych zjawisko skrócenia czasu koncentracji i uwagi oraz upraszczania form komunikacji.

W kontekście uczenia się i rozwoju, dostęp do wiedzy stanowi wyzwanie zarówno procesowe, jak i technologiczne. Wygląda na to, że skala przekonania o ogólnej dostępności do wiedzy (Internet, sieci społecznościowe) spowodowała deprecjację potrzeby jej indywidualnego posiadania (po co mi to, skoro mogę to „wygooglować”?), większe wyczulenie na jej praktyczny charakter (po co mi to wiedzieć?) i zwiększyła podejście *just in time*, czyli sięganie po wiedzę, uczenie się czegośkolwiek (na przykład umiejętności praktycznych) dopiero wtedy, gdy są potrzebne, a nie „na zaś”.

Prosumentyzm

Prosumentyzm, wywołany i wzmacniany zwłaszcza w obszarze sieci społecznościowych i w nowoczesnych kanałach komunikacji społecznej (Twitter, Facebook), oznacza zwiększenie potrzeby wpływania na kształt usługi, efektu powstałej relacji (czy to handlowej, czy jakiegokolwiek innej). Prosument bierze udział w procesie wytwarzania i dostarczania mu danej wartości. Zmusza to systemy działające na jego rzecz (również system edukacji) do zmiany formy komunikacji i sposobu wytwarzania i dostarczania wartości (na przykład efekty uczenia się). Ta chęć współtworzenia usługi (wytwarzania wartości) zwiększa szansę na zwiększenie jakości i efektywności procesów rozwojowych. Taki efekt uzyskano już w programach coachingu. Teraz przyszła kolej na programy szkoleniowe.

Indywidualizacja i wzrost świadomości własnych oczekiwań

W uczeniu się mamy do czynienia z pogłębiającymi się różnicami oczekiwań w stosunku do trenera, preferowanych stylów uczenia się i celów rozwojowych. Coraz większym wyzwaniem dla grupowych programów rozwojowych jest różnica poziomów doświadczenia i kompetencji uczących się. Programy ogólnorozwojowe były na takie różnice stosunkowo obojętne. Jednak przy bardzo precyzyjnych oczekiwaniach i celach takie rozwarstwienie utrudnia lub udaremnia efektywny proces pracy. Wzrost świadomości obejmuje też organizacje i kierujących. Stają się oni bardziej wymagającymi partnerami. Rodzi to poważne dylematy, dotyczące tego, na ile realizować indywidualne oczekiwania klienta, a na ile oferować mu sprawdzone i uniwersalne elementy.

Gry

Młode pokolenia ludzi przyzwyczajone są do wszechobecnych gier. Z i w nich się uczą, w nich spotykają ze swoimi rówieśnikami, w nich chcą spędzać czas. Niektóre rodzaje gier tworzą alternatywną rzeczywistość, w której grający funkcjonuje tak samo a nawet bardziej poważnie niż życie w realu. Środowisko gier aktywizuje i nadaje sens. Zamiłowanie do świata gier może przełożyć się w najbliższym czasie na wzrost zainteresowania do wykorzystywania mechanizmów gier do uczenia się.

„Najlepszą metodą przewidywania przyszłości jest jej tworzenie.”

Peter Drucker

KIM BĘDZIE TRENER ZARZĄDZANIA 4.0?

„Jak nigdy dotąd, trener chcąc efektywnie wspierać organizację będzie zmuszony do wspólnego z klientem interpretowania rzeczywistości, «współuczucia się» i współtworzenia usługi rozwojowej.”

Kto będzie głównym klientem trenera zarządzania 4.0?

Będą nim **pracownicy wiedzy**, uczestniczący w procesach wytwarzania, przetwarzania, dystrybucji informacji oraz w procesach obsługujących dystrybucję informacji (ITC).

U tej grupy zdiagnozowano trzydzieści kluczowych kompetencji, między innymi: orientację na działanie i na klientów, komunikację i umiejętności interpersonalne, kreatywność i krytyczne myślenie, przywództwo i pracę zespołową. Podstawowym wyzwaniem wspomagania rozwoju tej grupy będzie wydajność pracy (trudna do pomiaru), a także wysoki stopień indywidualizacji potrzeb. Należy spodziewać się, że wiele osób z tej grupy nie ma naturalnych predyspozycji i nie preferuje zespołowego uczenia się. Możliwe jest też to, że pracownicy wiedzy będą chcieli uczyć się zdalnie i z wykorzystaniem e-learningu.

Nowi liderzy

Jedną z przewidywanych zmian w organizacjach będzie schyłek roli menedżerów średniego szczebla, których wpływ na wyniki ich podwładnych (na przykład pracowników wiedzy albo wysokich specjalistów) systematycznie maleje. Mówi się nawet o negatywnym wpływie tej grupy zawodowej na wyniki pracy ludzi. Przewiduje się, że pojawi się nowe rozumienie przywództwa organizacyjnego zorientowanego na tworzenie wartości. Liderzy będą musieli rozwijać kompetencje społeczne i organizację pracy zespołów (*leading behind teams*).

Zespoły. Formalne i nieformalne grupy ludzi

Potrzeba umiejętności współpracy, wymiany, wspólnego uczenia się będzie wnoszona na poziom czynników sukcesu. Trenerzy, którzy już dzisiaj dostrzegają ten kierunek, często wchodzi w rolę facylitatorów i nauczycieli procesów pracy grupy. Rozwijane są metody grupowego podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów oraz uczenia się.

Ludzie potrzebują też wsparcia w dopasowaniu się do rzeczywistości wirtualnej i możliwości komunikowania się oraz współpracy w zespołach rozproszonych, mających nie ścisłą strukturę, a tymczasowy podział ról i „przechodnie” przywództwo.

Co to oznacza dla kompetencji i ról trenerskich?

Możliwe, że pojawią się nowe nazwy dla trenerów zarządzania:

- trener przywództwa;
- trener kapitału intelektualnego;
- trener osobowości;
- trener zmiany;
- trener zarządzania ryzykiem;
- trener zespołowy.

A może zniknie pojęcie „trener” i pojawi się zupełnie nowe, które będzie oddawało złożoność ról? Aby jednak było to możliwe, bez wątpienia największą pracę przyszyły trener wykona na sobie, budując zasoby lidera, mentora, coacha, „mistrza”, który nie tylko jest w stanie dotrzymać kroku organizacji, ale też w pewnych wymiarach ją przekraczać, stawiając sobie znacznie wyższe wymagania. Trener zarządzania 4.0 będzie prawdopodobnie musiał nauczyć się radzić sobie z własnymi niedoborami, wynikającymi z tempa zmian i paradoksu nadmiaru i jednoczesnego braku dostępu do wiedzy i informacji. Będzie musiał poradzić sobie z własnym „zagubieniem”, zrozumieć „nową ekonomię” i „nowe” nauki o zarządzaniu, być „trenerem systemowym”, który dostrzeże cały kontekst nowoczesnej organizacji wraz z jej powiązaniem wewnątrz i na zewnątrz, zaakceptować i „ujarzyć” nowe technologie do swojej pracy, wykorzystywać wszystkie kompetencje trenerów 1.0-3.0 i dodatkowo adekwatnie do potrzeb klientów proponować „uważny” udział w procesie zmian organizacji, które po poszukiwaniach odpowiedzi na pytanie „jak być innym?” będą szukały odpowiedzi na pytanie „kim być?”.

Trener zarządzania 4.0 będzie pomagał w zmianach paradygmatów działania organizacji i w przejściu HR (Human Resources) do poziomu strategicznego HC (Human Capital) i IC (Intellectual Capital). Będzie pomagał w powiększaniu kapitału społecznego, który stanie się podstawowym czynnikiem produktywności i konkurencyjności.

W ramach podsumowania dokonałem syntezy, aby pokazać prawdopodobne różnice pomiędzy aktualną i przyszłą rolą trenera zarządzania.

Aktualnie	W przyszłości?
Wiem i wam powiem – wiem, ale chcę, abyście sami doszli do swojej wiedzy. Pytam – informuję. Doradzam – naprowadzam. Prowokuję – łagodzę. Dam wam rekomendacje. Facylituję. Dam wam informację zwrotną.	Nie wiem i zastanawiam się razem z wami. Pomogę wam inaczej zdefiniować problem, cel. Pomogę wam w podejmowaniu decyzji. Podzielę się z wami moimi wątpliwościami. Pokażę wam nowe paradygmaty. Moderuję.
Co jest celem? Co chcecie osiągnąć? Co jest problemem? Co działa, a co nie? Czego chcecie się nauczyć?	Jaką wartość chcecie dostarczać innym? Kim chcecie (nie chcecie) być i po co? W jakiej przestrzeni chcecie funkcjonować? Jak musicie się zmienić, aby dostarczyć wartość?
Opieram się na pojęciu kompetencji. Zbadam wasze zasoby i rezerwy. Zbadam wasze potrzeby rozwojowe. Odniosę się do waszej strategii i planów operacyjnych. Nauczę was efektywności. Nauczę was zarządzania.	Pokażę wam, w jakiej sieci działacie. Pokażę wam, jaką tworzycie społeczność. Pokażę wam szerszy kontekst (w tym kontekst kulturowy). Odniosę się do waszych wartości i celu nadrzędnego – pokażę wam waszą spójność. Nauczę was tworzyć wartość. „Nauczę” was przywództwa.
Co zrobić, aby ludzie się uczyli, a nie byli nauczani? Co zrobić, aby organizacja miała jak największe efekty ze szkolenia swoich ludzi?	Co zrobić, aby zmienić paradygmaty? Jak się zmienić?

BIBLIOGRAFIA

- ✦ Boyatzis R.E., McKee A., *Przywództwo bez władzy*, tłum. E. Borówka, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2006.
- ✦ Grudzewski W.M. [i in.], *Sustainability w biznesie czyli Przedsiębiorstwo przyszłości. Zmiany paradygmatów i koncepcji zarządzania*, Wydawnictwo Poltext, Warszawa 2010.
- ✦ „Harvard Business Review Polska”, wydania specjalne: „Strategia i Przywództwo w XXI wieku”, „Zarządzanie 2.0”, „Zarządzanie zmianą”, „Przełom w sprzedaży i marketingu”; numery z: lutego 2010, lutego 2011, maja 2011, lutego 2012, marca 2012, kwietnia 2012.
- ✦ Kasiewicz S., Rogowski W., Kicińska M., *Kapitał intelektualny. Spojrzenie z perspektywy interesariuszy*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006.
- ✦ Kotler Ph., Kartajaya H., Setiawan I., *Marketing 3.0. Dobry produkt? Zadowolony klient? Spełniony człowiek!*, tłum. D. Gasper, MT Biznes, Warszawa 2010.
- ✦ Logan D., King J., Fischer-Wright H., *Przywództwo plemienne. Tworzenie dobrze prosperujących firm poprzez wzmacnianie relacji społecznych*, tłum. J. Straburzyńska, Wolters Kluwer Polska – International Publishing Service, Warszawa 2010.
- ✦ *Osiągnięcia i perspektywy nauk o zarządzaniu*, red. S. Lachiewicz, B. Nogalski, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2010.
- ✦ Sedláček T., *Ekonomia dobra i zła, wstęp V. Havel*, tłum. D. Bakalarz, Studio EMKA, Warszawa 2012.
- ✦ Stocki R., Prokopowicz P., Żmuda G., *Pełna partycypacja w zarządzaniu. Tajemnica sukcesu największych eksperymentów menedżerskich świata*, Wolters Kluwer Polska, Kraków–Warszawa 2008.
- ✦ *Vademecum trenera*, red. A. Kuźniak, Księgarnia Akademicka, Kraków 2010.



**PIOTR PIASECKI**

Ekspert ds. rozwoju organizacji, przywództwa i zarządzania. Posiada Międzynarodowy Certyfikat Zawodowy Trenera Zarządzania MATRIK (International Certificate in Training, Learning and Development). Ma za sobą wieloletnią praktykę menedżerską w biznesie. Współtwórca i wieloletni prezes zarządu Polskiej Izby Firm Szkoleniowych, były członek zarządu Stowarzyszenia MATRIK oraz Rady Krajowej Izby Gospodarczej. Były członek kapituły programowej konkursu „Inwestor w kapitał ludzki” oraz były członek rady programowej i publicysta kwartalnika „Europejski Doradca Samorządowy”. Aktualnie pracuje jako doradca, trener i coach kadry menedżerskiej. Korzy-

sta z wielu (w tym autorskich) narzędzi i metod autodiagnozy, wyznaczania celów i planowania działań. Stosuje kreatywne metody grupowego i indywidualnego rozwiązywania problemów oraz metodę uczenia się przez działanie (Action Learning). Wypracował i stosuje autorską metodę wsparcia osób i zespołów wykorzystującą elementy coachingu, treningu i doradztwa. Wyspecjalizował się między innymi we wspieraniu zmian oraz rozwiązywaniu kluczowych problemów indywidualnych i organizacyjnych. Pracował i pracuje z wieloma grupami ludzi, od przedsiębiorstw, przez instytucje, po organizacje pozarządowe i osoby indywidualne. W Szkole Trenerów Zarządzania MATRIK prowadzi zajęcia z zakresu projektowania szkoleń. Jest wykładowcą Harvard Business Review Polska (ICAN INSTITUTE). Czynn timer zajmuje się popularyzacją idei *lifelong learning* (uczenie się przez całe życie). Zrealizował kilka projektów badawczych i popularyzatorskich w tym zakresie. Jest Członkiem Stowarzyszenia Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK.

E-mail: piotr.piasecki@businessdoctors.pl

Tel.: + 48 607 180 057

WWW: www.businessdoctors.pl



TRENER PRZYSZŁOŚCI – EWOLUCJA DOSKONAŁA?

WWW.TRENER.KOMPETENCJE.POKOLENIE.Y.COM

REMIGIUSZ PIK

*Daremne żale – próżny trud,
Bezsilne złorzeczenia!
Przeżytych kształtów żaden cud
Nie wróci do istnienia.
Świat nam nie odda, idąc wstecz,
Zniknionych mar szeregu –
Nie zdoła ogień ani miecz
Powstrzymać myśli w biegu.
A. Asnyk, Daremne żale*

Świat zmienia się dynamicznie. Życie pędzi do przodu. Ten proces nigdy nie był inny (choć może jego tempo było odrobinę mniejsze). To nie powinno dziwić ani zaskakiwać, ani tym bardziej generować barier, blokad czy niechęci. Wszak cieszymy się ze zdobyczy cywilizacji, akceptujemy je, konsumujemy, rekomendujemy. Kto z nas ma na swoim koncie więcej doświadczeń wynikających z długości życia w zmieniającej się rzeczywistości, potrafi prawdziwie zachwycić się wieloma rzeczami i w skrytości uronić łezkę, że dożył „takich czasów”.

Z zaciekawieniem godnym filozofa zastanawiamy się: co dalej? W jakiej rzeczywistości będziemy funkcjonować za pięć, dziesięć lat? Z jakich dóbr, których istnienia ich przyszli wynalazcy jeszcze nie przewidują, będziemy wkrótce korzystać? Czego powinniśmy się nauczyć, co powinniśmy zrozumieć, aby doznania były pełnowartościowe? Abyśmy mogli chłonąć je pełną piersią?

Natomiast kiedy stajemy po drugiej stronie, w sytuacji, gdy to inni będą „konsumować” nasz produkt, mamy sporo do zrobienia. To odbiorcy naszego produktu mają uznać, że jest on dobry jakościowo, spełnia kryteria rynkowe, jest odpowiednio skonstruowany

i właściwie podany, odpowiada indywidualnym i zbiorowym oczekiwaniom, „prawdźwie zachwyca”.

Jako trenerzy mający stały kontakt z rzeczywistością biznesową, przejawiając postawę autentycznej życzliwej obecności w procesie wzrastania uczestników naszych szkoleń, antycypujemy szereg zmian. Nasza elastyczność, otwartość, gotowość do modyfikowania strategii, projektów, metod i form pracy stanowi pozytywny wyróżnik zawodowy. Jako trenerzy w wielu sytuacjach wpływamy pozytywnie na rozwój biznesu. To również nasza zasługa, że jako społeczeństwo „uczące się”, jesteśmy w tym właśnie miejscu.

Czy powinniśmy przygotować się do czegoś nowego w specjalny sposób? Czy na horyzoncie edukacji w biznesie pojawia się jakaś specyficzna sytuacja? Czy coś może nas wytrącić z równowagi, sprawić, że stracimy poczucie bezpieczeństwa?

Na pewno, dbając o komfort pracy własnej z jednej strony, a satysfakcję klienta z drugiej, warto przyjrzeć się bliżej zbiorowemu beneficjentowi naszych działań edukacyjnych w już rozpoczętym, a tym bardziej nadchodzącym procesie rozwojowym Pokolenia „Y”.

KIM BĘDĄ (SA) ODBIORCY SZKOLEŃ Z POKOLENIA „Y”?

Duża liczba artykułów napisanych w ostatnim czasie szczegółowo charakteryzuje Pokolenie „Y”. Na użytek tego artykułu wspomnę więc jedynie o najistotniejszych kwestiach.

Osoby te urodziły się w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia. Schyłek socjalizmu nie zdążył wpłynąć na ich postrzeganie rzeczywistości, więc „od zawsze” mają przed oczyma obraz gospodarki wolnorynkowej. Wykształcenie zdobywali w latach dziewięćdziesiątych, więc „z pierwszej ręki” otrzymywali najnowsze technologie. Jednocześnie rozwijały się one błyskawicznie na ich oczach (komputer, telefon komórkowy, Internet, komunikatory). Wraz ze wzrostem standardu życia pojawiło się więcej możliwości wyboru edukacji i rozwoju zawodowego, między innymi prywatne uczelnie, a na nich nowe specjalizacje. Ludzie stali się bardziej otwarci, mobilni, komunikatywni – również w językach obcych. Świat jakby się skurczył. Młodzi Polacy z Pokolenia „Y” z dnia na dzień otrzymali od losu to, o czym dziesięć czy dwadzieścia lat wcześniej ludzie w ich wieku mogli tylko marzyć. „W latach osiemdziesiątych wyznacznikiem statusu było posiadanie magnetowidu i samochodu. Dla Polaków będących dziś w wieku dwudziestu kilku lat często dobra materialne nie mają takiego znaczenia jak dla trzydziesto- czy czterdziestolatków. O jakości życia zaczyna decydować «bycie», nie zaś «posiadanie». Szybkie tempo życia, częste zmiany postrzegane jako zjawisko powszednie, błyskawiczne komunikowanie i przemieszczanie się – to kolejne wyznaczniki funkcjonowania «Y». Potrafią robić kilka rzeczy jednocześnie (90 procent badanych osób w wieku 18-24 lat uważa, że słuchanie iPoda w czasie pracy zwiększa ich produktywność; młodzież odczuwa znudzenie, jeśli brakuje im ciągłego strumienia bodźców w postaci muzyki i obrazu). Potrafią odnaleźć informacje, o których istnieniu początkowo nawet nie wiedzą (inna sprawa, że często nie mają pojęcia, co z tymi informacjami zrobić)”¹. Z drugiej strony charakteryzuje

¹ Fazlagić J.A., *Charakterystyka pokolenia Y*, [on-line:] <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/25/id/549>.

ich niecierpliwość (komitety kolejkowe w biurze paszportowym, po zakup magnetofonu czy telewizora widzieli jedynie w filmach Stanisława Barei) – są przyzwyczajeni, że wszystko dostaje się natychmiast. Dlatego warto przyrzeć im się również od strony zawodowej.

CZEGO OCZEKUJĄ OD PRACODAWCY?

Ponieważ mają poczucie wyjątkowości, uważają, że zasługują na wszystko, co wyjątkowe. Zaczijmy od miejsca pracy. Firma, w której pracują, powinna mieć markę. Dlaczego? Bo to świetnie pasuje do ich markowego świata. Pracodawca? Powinien wynagradzać, najlepiej atrakcyjnie. Za co? Za szansę współpracy z nimi. To skrajne przypadki. W większości sytuacji na pewno chcą dobrze zarabiać, od razu. Pracodawcy czy przełożonego nie postrzegają jako „zwierzchnika”, o sobie nie myślą „podwładny”. Relacja, która powstaje w miejscu pracy, jest partnerskim kontraktem. Ponieważ są przygotowani na mniej więcej dziesięciokrotną zmianę pracy podczas całego okresu aktywności zawodowej, nie robią tragedii podczas rozstania, traktując to, co było, jako cenny wpis do CV. Są nieustannie nastawieni na własny rozwój, dlatego od pracodawcy oczekują możliwości dostępu do szkoleń, współpracy z doświadczonymi profesjonalistami, chętnie w międzynarodowym, międzykulturowym środowisku, oraz dynamizmu. Arcyważne jest podejście holistyczne, w którym praca jest tylko jednym z elementów życia – czas pracy mógłby więc być elastyczny. Mogliby pracować online, z domu, nawet w weekend, zamiast w ciągu tygodnia, kiedy „nic się nie dzieje”. Oczekują systemu motywacyjnego, w którym działanie i nagroda będą zrealizowane niemal w tym samym czasie (premia kwartalna jest czymś abstrakcyjnym). Chcą, aby pracodawca ich doceniał, odnosił się do nich z szacunkiem. Chętnie wykonywaliby w zespole zadania, które pozwolą na eksperymentowanie. Oczywiście istotne miejsce zajmuje pakiet socjalny.

JAKIE SĄ ICH MOCNE STRONY?

Dużo się o tym pisze w różnych publikacjach, więc wypunktuję najważniejsze. Przedstawiciele pokolenia „Y”:

- znają nowe technologie i chętnie się nimi posługują;
- do pracy podchodzą zadaniowo;
- są niezależni, samodzielni i ambitni;
- mają wysoką samoocenę;
- są indywidualistami;
- doceniają znaczenie osobistego rozwoju i sukcesu finansowego;
- dążą do samorealizacji;
- pogłębiają zainteresowania i pasje;
- poszukują zmian, innowacyjności;
- są skłonni do podejmowania ryzyka;
- są pewni siebie;
- jasno precyzują swoje oczekiwania;
- mocno angażują się w pracę, która daje satysfakcję;
- doceniają znaczenie reputacji firmy oraz dobrej atmosfery pracy;
- są świetnie przygotowani do poruszania się w obszarach związanych z gospodarką globalną i różnorodnością kulturową;

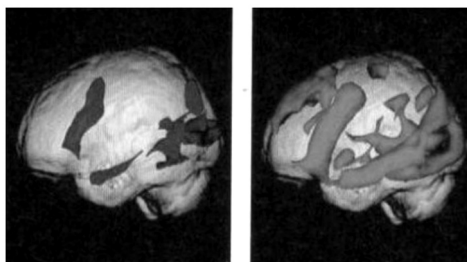
- chętnie pracują w zespołach, oceniają się w stosunku do swoich rówieśników, tworzą społeczności i często się ze sobą komunikują;
- potrafią wykonywać wiele zadań w tym samym czasie;
- dbają o równowagę pomiędzy pracą a życiem;
- są ufni wobec świata i rewolucji technologicznej.

Z CZYM RADZĄ SOBIE SŁABIEJ?

- nie uznają autorytetu statycznego;
- niechętnie podporządkowują się regułom;
- mają postawę roszczeniową wobec pracodawcy;
- potrzebują stałej stymulacji;
- nie znoszą rutyny;
- mają trudności w bezpośrednich kontaktach interpersonalnych;
- mają problemy z przyjmowaniem krytyki;
- mają mniejszą skłonność do lojalności (są lojalni względem siebie);
- niechętnie poświęcają się dla pracodawcy.

„INNY” MÓZG

Duża aktywność internetowa, nowe formy komunikowania się, częste przebywanie w wirtualnym świecie – wszystko to spowodowało zmiany w mózgu u osób z generacji „Y”. Wśród odkryć naukowych w badaniach nad mózgiem w ostatnim dziesięcioleciu najbardziej spektakularne jest zidentyfikowanie w hipokampie procesu neurogenezy. Rodzące się komórki macierzyste mogą przekształcać się w komórki neuronalne pod warunkiem szybkiego ich „zagospodarowania” – w przeciwnym wypadku umierają (mózg działa zerojedynkowo: używa albo kasuje). „Ma to niezwykle istotne znaczenie dla uczenia się ludzi wykonywania nowych bądź trudniejszych zadań. Specyficzna aktywność powoduje aktywność określonego obszaru mózgu, wywołując trwałe w nim zmiany”. Badania za pomocą rezonansu magnetycznego wskazują, że osoby aktywne internetowo „wygenerowały” aktywną lewą część mózgu, czyli grzbietowo-boczną część kory przedczołowej. Osoby nieaktywne internetowo, jak można się domyślać, prawie nie wykazują takiej aktywności w tej części kory mózgowej.



Fotografia 1. Zdjęcia mózgu z rezonansu magnetycznego: po lewej stronie zdjęcie mózgu osoby, która nigdy nie korzystała z Internetu, po prawej zdjęcie osoby często z niego korzystającej (eksperyment prof. G. Smalla i dr. G. Vordana z Uniwersytetu Kalifornijskiego).

Za co odpowiada wspomniany obszar mózgu? „Zawiaduje skomplikowanymi procesami przetwarzania informacji (to tutaj realizuje się wszelkie wykonawcze funkcje pamięci operacyjnej), a także kontroluje zdolność do podejmowania decyzji, integrowanie informacji, uczuć i myśli”. Mamy więc do czynienia z osobami, które w tym samym czasie „widzą więcej” i szerzej, skupiają uwagę na detalach, interaktywnych elementach, które przez „nieinternetowych” są pomijane. Takie osoby teksty tradycyjne czytają nieliniowo i jednocześnie lepiej zapamiętują.

Efekt tych badań jeszcze dobitniej uświadamia nam to, co niejednokrotnie czujemy intuicyjnie: mamy do czynienia z osobami, które są inne. W tym miejscu należałoby wyrazić podziw i wdzięczność, że możemy być świadkami takich zmian, obserwować rewolucję umysłu, która zdarzyła się dzięki zaangażowaniu młodego pokolenia w obcowanie z technologią cyfrową. To usprawiedliwienie i wskazówka dla tych, którzy postrzegają przebywanie w wirtualnej rzeczywistości jedynie jako stratę czasu. Oczywiście, jak w większości sytuacji, trzeba znaleźć złoty środek i wyważyć, jak najkorzystniej i najefektywniej pogodzić skrajne podejścia. Warto byłoby zadbać, aby „mądrość cyfrową”, wykraczającą niejako poza nasze wrodzone zdolności poznawcze, stymulować „roztropnym z niej korzystaniem wzmacniając zdolności, które są przede wszystkim wynikiem intensywnego stosowania procedury wyboru”.

„TERAZ MY”

My, praktykujący trenerzy, czyli (w większości) dziś będący Pokoleniem „X”, co wiemy o sobie? Czego jeszcze nie? Co wiedzą o nas inni? Co traktujemy jako „tylko nasze”? Można by pomyśleć, że to już było, że patrzyliśmy na siebie przez okno Johari, że wyciągnęliśmy wnioski, podjęliśmy działania. To prawda. I, na szczęście, pojawia się kolejna okazja, by pogłębić refleksje na swój temat, bo tego wymagają nowe okoliczności. Zatem powiedzmy sobie w tym miejscu o kilku istotnych kwestiach.

Urodziliśmy się w latach 1960-1970, edukowaliśmy się w końcowym okresie ustroju PRL, który nas nie rozpieszczał, za to wchodziliśmy na rynek pracy w okresie transformacji lat dziewięćdziesiątych. W wielu przypadkach – możemy z dumą powiedzieć – byliśmy prekursorami nowego, lepszego świata, tworzyliśmy „wolny rynek”. To my „importowaliśmy” zachodnie licencje, nowatorskie technologie i standardy pracy, tworzyliśmy branżę szkoleniową, podejmowaliśmy się wykonywania zawodu, którego wcześniej nie było. Często też doświadczaliśmy możliwości szybkich awansów i spektakularnych sukcesów. Nauczyliśmy się doceniać nasze zdobycze, bo osiągnęliśmy je wytrwałością w dążeniu do celu i ciężką pracą. Nadal wierzymy (przeważnie), że to dobra metoda. Jak ktoś napisał o nas – jesteśmy „długodystansowcami”, więc chętnie, lojalnie, pozostajemy w tych samych miejscach pracy. Mamy mnóstwo doświadczeń ze zmieniającej się często rzeczywistości, w której przyszło nam funkcjonować. Trudne chwile, jakie przeżywaliśmy, wykonując naszą pracę, zapewne nas wzmocniły. No i rzecz bardzo istotna, wręcz osobista: gdy policzyłem czas, w którym nie uczestniczyłem osobiście w wychowaniu moich córek, to okazało się, że z dziesięciu lat – trzy lata mnie nie było. Z jakiego powodu? Dlatego, że mam duże przyzwolenie na „poświęcenie” sfery

prywatnej na rzecz pracy. Tak samo jak większość z nas. Pozostałe refleksje każdy powinien przemyśleć sam.

Pora więc zbliżyć się do rozważań na temat wyzwań wynikających ze spotkania Iksów i Igreków na sali szkoleniowej. Co może nas zaskoczyć, a co wzmocnić naszą z „Igrekami” współpracę? Na ile relacje uczestnik szkolenia – trener będą podobne, a na ile różne od relacji przełożony – pracownik? Jaką strategię obrać, jakie mechanizmy uruchomić, aby stworzyć „nową jakość”?

OCZEKIWANIA POKOLENIA „Y” WOBEC EDUKACJI

Przedstawiciele Pokolenia „Y”:

- oczekują dobrych, sprawdzonych trenerów – szybko zweryfikują to w sieci, bo chcą się uczyć od najlepszych;
- wiedzą, że ich pokolenie w całości jest świetnie przygotowane, więc nie mogą zostać w tyle – rozwój to dla nich „być albo nie być”;
- cenią zajęcia interaktywne, w których efekt jest szybki, a odpowiedź – niekoniecznie od prowadzącego – natychmiastowa;
- nie chcą się nudzić, więc różnorodność metod prowadzenia zajęć jest niezbędna;
- dopominają się o informację zwrotną, która nie jest powierzchowna, wiedzą, że od niej zależy właściwy kierunek rozwoju, chcą być perfekcyjni (w odróżnieniu od pracy, gdzie wolą słyszeć pochwały);
- bardziej cenią osiągnięcia, doświadczenia prowadzącego niż jego tytuły i wiedzę (tę mogą zawsze „wygooglować”);
- wolą wnioski podane niż proces poszukiwania, pogłębianie refleksji;
- z cyklu uczenia się według Davida A. Kolba preferują doświadczenie i eksperyment;
- widzą szansę w możliwościach autoprezentacyjnych w grupie, co przekładają na kontakty na portalach społecznościowych;
- proszą o adresy WWW, linki do stron zamiast tradycyjnych pozycji książkowych.

W JAKI SPOSÓB ZAPEWNIĆ REALIZACJĘ OCZEKIWAŃ „IGREKÓW”?

$X > Y?$ $X < Y?$ $X + Y?$

Im bardziej zagłębiam się w hipotezy, które – jak cele coachingowe – wyostają spojrzenie na efekt końcowy, tym bardziej cieszy mnie to, że X i Y mają szansę odnieść wspólny sukces. Jestem przekonany, że Igreki docenią nasze doświadczenie (ba, już to robią!), zaangażowanie, cierpliwość, tolerancję, dostrzegą, że kierujemy się szczerą intencją i chęcią dzielenia się tym, co mamy dla nich najlepszego. Dzięki naszej wytrwałej postawie pomożemy im uaktywnić inne obszary mózgu, aby poczuli istotę refleksji w uczeniu się. Znajdą motywację do pogłębiania i doskonalenia umiejętności, a nie tylko chęć „zaliczania” kolejnych. My, dzięki Igrekom, też się zmieniamy. Z ich powodu eksplorujemy ten temat, zastanawiamy się nad wspólną przyszłością, doceniamy ich potencjał, zauważamy, że pomimo młodego wieku można być pełnowartościowym profesjonalistą. Dostrzegamy, jak wiele możemy się od nich nauczyć, jak zatroszczyć się o siebie, zając

się, przez lata odsuwana na plan dalszy, pasją, bardziej zdecydowanie podejmować niektóre decyzje, ryzykować. Warunek konieczny do osiągnięcia w odkrywaniu i pogłębianiu obopólnych korzyści to „pokora w postrzeganiu świata, uznanie swojej ograniczoności, nawet niewiedzy, na rzecz poznania inności”.

CO POMOŻE NAM OSIĄGNĄĆ EFEKT SWOISTEJ SYNERGII?

Igreki cenią sobie partnerstwo. Dobry kontrakt szkoleniowy jest zawarty po to, by praca na szkoleniu była efektywna, i w bezpiecznej, sprzyjającej uczeniu się atmosferze powinien być w dalszym ciągu pomocny w spełnianiu tego postulatu. Czego oczekujemy i co wnosimy? W co się zaangażujemy? Gdzie są granice, których nie możemy przekroczyć? Poszanowanie których wartości umożliwi realizację celów szkoleniowych dla obu stron? To rozstrzygniemy na sali.

Co mogłoby się wydarzyć wcześniej, przed spotkaniem się na sali, a po zbadaniu potrzeb? Jak moglibyśmy zaangażować uczestników, aby pojawili się niejako „w procesie”? Warto, aby dostali coś niebanalnego do wykonania za pośrednictwem Internetu (oczywiście w zależności od rodzaju szkolenia), na przykład symulację, grę strategiczną, podejmowanie trudnych decyzji, quiz i tym podobne. To dla nich coś naturalnego, a stanowiłoby częśćkę, załóżek „ich własnego wytworu”. Na sali dzieliliby się doświadczeniami i testowali dane w nowych konfiguracjach. Efekt wzmocnimy ekspercką informacją zwrotną wynikającą z naszego bogatego doświadczenia. Dodatkowa korzyść – możemy dostać odpowiedź, w jaki sposób takie narzędzie udoskonalić.

Czy możemy mieć większy wpływ na skład osobowy grupy? Pewnie tak, jeśli odpowiednio wyartykułujemy i uzasadnimy cel takiego działania. Czy warto mieć na sali dwudziestopięcio- i czterdziestopięciolatek jednocześnie? Mądrze zarządzając metodologią szkolenia, łącząc uczestników w mieszane podgrupy, dając zadania, które bazują zarówno na nowoczesnej technologii, jak i na doświadczeniu, szybkości podejmowania decyzji, dużym poziomie ryzyka i mądrości połączonej z rozważą i rzetelnością, możemy naturalnie uruchomić proces integracji i internalizacji.

„Prawdziwa rewolucja w edukacji nastąpi, kiedy przedstawiciele z generacji Y staną się dominującą grupą zawodową wśród nauczających wszystkich stopni edukacji”. Do grona trenerskiego dołączają coraz młodsze osoby. W Stowarzyszeniu Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK mamy już przedstawicieli generacji Y. Kiedy to możliwe, pracujemy w duetach X+Y. Unaoczniamy w ten sposób uczestnikom – i jednym, i drugim – że dobrze się rozumiemy i świetnie uzupełniamy. Z drugiej strony: każdy z trenerów będzie miał bardziej zaangażowanych odbiorców.

Kiedy jest to uzasadnione i zależy od naszego kontaktu z klientem podczas badania identyfikacji i analizy potrzeb, formujemy grupy szkoleniowe, w skład których będą wchodził przełożeni i pracownicy. Szkolenie, jeśli każda ze stron właściwie doń podejdzie, pomoże im wspólnie eksplorować stan obecny, oczyścić się z negatywnych emocji, a następnie konstruktywnie poszukiwać dobrych, partnerskich, uczciwych rozwiązań.

Dla przełożonego i podwładnego, którzy niezbyt dobrze się dogadują, trudnym jest realizowanie sesji coachingowo-doradczej w parach. Ale pojawienie się takich duetów

byłoby światełkiem w tunelu dla obydwu zainteresowanych. Potrzeba jednak dużej pokory po każdej ze stron. Potencjalne, aczkolwiek wymierne korzyści w bliskiej perspektywie – co będzie ważne zwłaszcza dla Y – mogłoby wygenerować takie podejście do rozwoju.

Częsty feedback, będący odzwierciedleniem wykonywania dużej liczby małych zadań, wyciągania cząstkowych wniosków, etapowości w dochodzeniu do celu, jest dla Igreka tym, czego potrzebuje – a w pracy raczej odczuwa deficyt zainteresowania swoją osobą i wyjątkowością efektów swoich dokonań. Warunek: rzetelnie, głęboko, „po naszymu”.

Bądźmy przyzwyczajeni do zadzierania nosa i jednocześnie dostrzegajmy w tej postawie ciekawość – choć może to brzmieć i wyglądać jak kwestionowanie tego, co mamy do zaoferowania. Igreki negocjują, od kiedy zaczęły mówić, bądźmy więc dla nich partnerami. Dajmy odczuć, że to dla nas cenne spostrzeżenie (i komu ja to mówię...?). Jeśli możliwe jest ukazanie sytuacji z innej perspektywy, w większym obrazku, zróbmy to. To kolejna porcja deficytowego asortymentu Igreka. Rzadko w napiętych terminach i wyśrubowanych efektach do osiągnięcia przełożony ma czas i ochotę słuchać „mądrości młodziaka”, który po miesiącu pracy chciałby udoskonalać rozwiązania strategiczne firmy.

Uczmy się ich języka. Kto ma dorastające dzieci, ten wie, że niełatwo włączyć się do konwersacji. Jednak kiedy o coś dopytamy, otrzymujemy życzliwą interpretację. Kilka słów, zwrotów, użytych we właściwym momencie, może zdziałać dużo dobrego. Z drugiej strony – zgodnie z regułą wzajemności – może być potraktowane jako zaproszenie do zgłębienia tego, co w „naszym” języku mamy do przekazania. A gdyby tak zrobić eksperyment i na przykład prezentację (rundkę) na koniec szkolenia zamodelować językiem „internetowym”? Trudniejsze wątki wymagałyby zapewne tłumacza...

„Czy teoria Kolba się nie zestarzała?” – gdyby zacząć się nad tym zastanawiać i szukać alternatyw... może akurat powstałoby coś zupełnie nowego? A jeśli nie, to mamy utrwalonego na lata Kolba, a w Igrekach ambasadorów jedynie słusznej koncepcji uczenia się osób dorosłych!

„Sam się przekonaj” – zasada zapewne prehistoryczna, której doświadczenia, jak podejrzewam, Igreki mogą mieć niedostatek. Wszak to rodzice mieli dla nich gotową receptę na wszystko, a w wirtualnym świecie można mieć „siedem żyć”, więc... czy na pewno wszystko, co twierdzą, jest prawdziwe? Sprawdźmy...? Zobaczmy... Zweryfikujmy... Miejmy to już za sobą... I, po doświadczeniu, zadajmy magiczne pytanie: „Jak teraz wolisz o tym myśleć?”

I oczywiście – jak dotychczas – bądźmy „marką” dla Igreków, twórzmy zespół wysokiej klasy specjalistów, praktyków, dbajmy o dobre imię.

Szkolenie w nietypowych godzinach? W nietypowym miejscu...?

I co jeszcze???

ZAMIAST ZAKOŃCZENIA

W artykule bardziej niż na udzieleniu odpowiedzi na kilka pytań dotyczących współpracy z przedstawicielami Pokolenia „Y” zależało mi na pozostawieniu czytelnika – trenera zarządzania, z refleksjami odnośnie zawodowej przyszłości.

„Jesteśmy potrzebni, bo pomagamy. Będziemy potrzebni, po ciągle mamy komu pomagać.

I jak dotychczas – będziemy oazą, gdzie u źródła można zaczerpnąć niezmaconej wody, gdzie swoisty klimat pomoże zresetować przeładowane obwody, podaruje czas na chłonięcie innymi zmysłami innej jakości życia”.

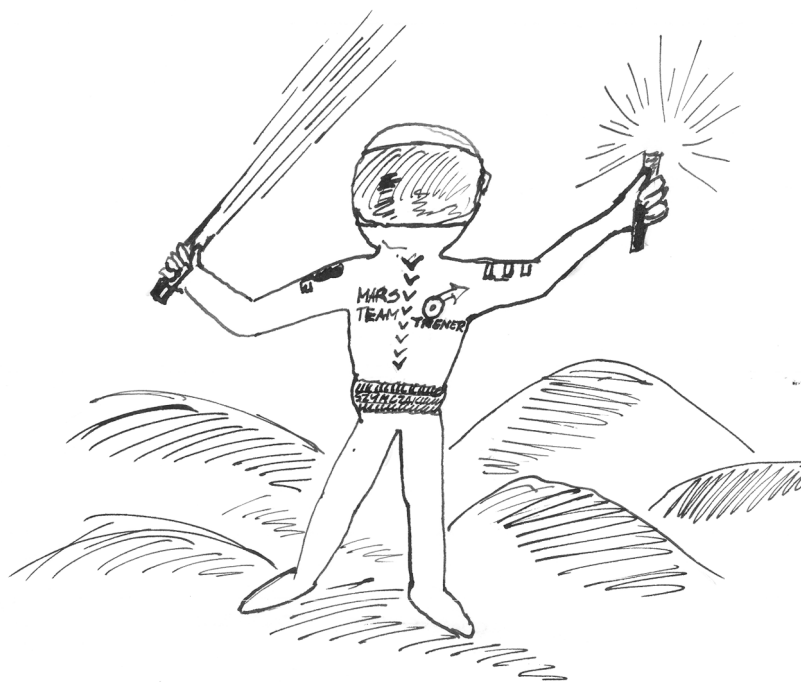
A Grecy wiedzą najlepiej, że nie tylko z godzin spędzonych w pracy się ono składa.

Perspektywa dostarczania najwyższej jakości usług szkoleniowych wymaga od nas – trenerów, podtrzymywania słusznie obranego kursu. „Kierunki wiatru, jak to na wodzie, mają prawo się zmieniać. Jednocześnie miejmy czas, aby rejs umilił sobie śpiewem szant...”.

BIBLIOGRAFIA

- Boguszewicz T., *Jak oszczędnie zachęcić pokolenie Y do wytężonej pracy*, [on-line:] http://forsal.pl/artykuly/594774,jak_oszczednie_zachecic_pokolenie_y_do_wytezonej_pracy.html.
- Brzezińska E., Paszkowska-Rogacz A., *Człowiek w firmie. Bez obaw i z ochotą*, Difin, Warszawa 2009.
- Dylak S., *Koniec nauczania czy nowy paradygmat dydaktyczny*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Huryło, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Dylak S., *Szkoła – jaka jest, każdy widzi, jaka ma być, każdy wie, ale jaka mogłaby być, podpowiada nam Neil Postman*, [w:] *Dokąd zmierza polska szkoła?*, red. D. Klus-Stańska, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008.
- Fazlagić J.A., *Charakterystyka pokolenia Y*, [on-line:] <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/25/id/549>.
- Furgoń S., Wilk M., *Materiały szkoleniowe do projektu „Doradca metodyczny – mentorem nauczyciela w stosowaniu ICT w dydaktyce”: WebQuest w edukacji, Tworzenie lekcji elektronicznych*.
- Iwanowska-Polkowska M., *Gdy szkoli się pokolenie Y*, [on-line:] <http://www.edubroker.pl/pl/a/Gdy-szkoli-sie-pokolenie-Y>.
- Izdebska K., *Pokolenie X vs. Y – zgrzyt?*, [on-line:] <http://www.pracuj.pl/rynek-pracy-w-polsce-pokolenie-x-czy-y-jak-dogaduja-sie-w-pracy.htm#top>.
- Kopeć M., *Pokolenie X i Y. Dwa różne światy – jedna drużyna*, [on-line:] <http://www.treco.pl/wiedza/artykuly-szczegoly/id/836/pokolenie-x-i-y-dwa-rozne-swiaty-jedna-druzyna//media/pdf>.
- Kosa U., Strzelec D., *Zarządzanie pracownikami pokolenia Y*, [on-line:] <http://kadry.nf.pl/Artykul/8560/Zarządzanie-pracownikami-pokolenia-Y/motywacja-pokolenie-Y-trendy-zrzadzanie>.
- Skarul B., *Pokolenie Y – przytłoczeni rzeczywistością*, [on-line:] <http://www.gs24.pl/apps/pbcs.dll/article?AID=/20090207/REPORTAZE/87811343>.
- Solska J., *Młodość idzie w kłapkach*, [on-line:] <http://www.polityka.pl/rynek-gospodarka/270628,1,raport-pokolenie-y-na-rynku-pracy.read#ixzz1oFQWdhrr>.

- Świech M., *Jak obłaskawić pokolenie Y?*, [on-line:] http://gazetapraca.pl/gazetapraca/1,90445,7864432,Jak_oblaskawic_pokolenie_Y_.html.
- *Vademecum trenera*, red. A. Kuźniak, Księgarnia Akademicka, Kraków 2010.
- Zgłobik R., *Pokolenie Y*, [on-line:] <http://www.eurostudent.pl/Pokolenie-Y,artykul,1944,artykuly.html>.



**REMIGIUSZ PIK**

Trener i konsultant zarządzania, coach. Absolwent Wydziału Pedagogiki i Psychologii UMCS w Lublinie oraz Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie. Od 2004 roku posiada Międzynarodowy Certyfikat Zawodowy Trenera Zarządzania MATRIK (International Certificate in Training, Learning and Development) oraz od 2008 roku International Coaching Certification. Jest certyfikowanym trenerem zmiany i zarządzania zespołem przechodzącym zmianę w organizacji. W przeszłości artysta estradowy – wokalista, konferansjer. Od jedenastu lat prowadzi szkolenia dla biznesu, a od siedmiu – dla kadry trenerskiej. Specjalizuje się w szkoleniach z zakresu rozwoju kompetencji menedżerskich, budowania zespołów, sprzedaży, zarządzania sobą w czasie, negocjacji, komunikacji interpersonalnej i technik pracy z grupą – kreatywnego rozwiązywania problemów, zmiany nawyków i przekonań. W pracy trenerskiej wykorzystuje doświadczenia zdobyte w korporacjach, gdzie realizował projekty z obszaru umiejętności miękkich dla kadry menedżerskiej oraz handlowców, jak również wynikające z oczekiwań biznesowych – zarządzanie zmianą czy wdrażanie nowych projektów. W Szkole Trenerów Zarządzania MATRIK prowadzi zajęcia z zakresu rozwoju zawodowego trenera oraz Kurs Trenerów Zarządzania MATRIK. Jest członkiem Stowarzyszenia Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK.

E-mail: rempik@wp.pl
Tel.: + 48 665 770 372



TRZECI BOHATER

KATARZYNA WOLSKA

Trzeba być podobnym, aby się zrozumieć, i innym, aby się pokochać.

Eliza Orzeszkowa

INSPIRACJA

Kiedy myślę o idealnym duecie trenerskim, to mam w głowie obraz dwóch osób, które przy całej swojej różnorodności i indywidualności tworzą wzajemnie uzupełniającą się jedność. Aby oddać to, jak świetnie ze sobą współpracują, chciałoby się powiedzieć, że są jak „dwie połówki tego samego jabłka” (posiłkując się dobrze znanym przykładem), ale raczej nie jest to najlepsze porównanie. Każdy z trenerów wnosi przecież do duetu coś swojego, swoistego i razem tworzą nową jakość. [...] Zapytałam koleżankę z pracy, co sądzi na temat duetów trenerskich. Stwierdziła, że w duetach trenerskich zawsze jest tak, że jeden trener jest dominujący, drugi bardziej wycofany, do pomocy (taki trochę asystent). Pomyślałam sobie wtedy, jak niska jest świadomość ludzi na temat roli drugiego trenera (to, jaką pracę musi wykonać, aby duet, który tworzy z drugą osobą, należał do udanych), jak często ludzie oceniają po tym, co najbardziej widoczne, najprostsze i powierzchowne.

Absolwentka Szkoły Trenerów Zarządzania MATRIK

Przytoczony fragment rozmowy jest częścią dłuższej zawodowej dyskusji, w której pojawiło się wiele wątpliwości i pytań, ale też i pochwał dla pracy w duecie trenerskim. Powyższe słowa wypowiedziała jedna z Absolwentek Szkoły Trenerów Zarządzania MATRIK i ich trafność (zwłaszcza tych ostatnich) zaskoczyła nas, pozostawiając wiele wątków i tematów do przemyślenia. Idąc tym tropem, rozpoczęłam rozmowy z przyjaciółmi „po fachu”, a także innymi Absolwentami Szkoły Trenerów, by nie opierać się tylko na własnych doświadczeniach. Pierwsze pytanie, na które szukałam odpowiedzi, brzmiało: W którym momencie można mówić o narodzinach duetu trenerskiego? Kiedy powiemy z pełnym przekonaniem – to jest trener, z którym chcę i lubię pracować

w duecie? Kiedy inni stwierdzą: to jest właściwy duet? Po czym można poznać, że to duet, i, co najważniejsze, jaką korzyść będzie miał z tego uczestnik szkolenia?

NARODZINY

Jutro spotykam się z człowiekiem, z którym chcemy wspólnie poprowadzić parę projektów.

Poprowadziłabym coś w duecie.

Takiego typu deklaracje można spotkać na kilku portalach społecznościowych, w tym na Goldenline.pl. Czy od tego zaczyna się pracę w duecie? Z jednej strony tak, bo są chęci. Z drugiej pytanie: czy to wystarczy? Wyobraźmy sobie sytuację, która będzie przypominać klasyczny wzorzec powstawania duetu, a kilka takich dane mi było obserwować.

Spotykając się, z powodu pierwszych chęci, rozpoczynamy rozmowy o temacie, który miałby być dziełem dwojga trenerów. Następuje wymiana pomysłów, informacji i doświadczeń w temacie. Zakładając, że mówimy o szkoleniu, które będzie realnie wykonane, „szyjemy na miarę” program pod konkretną grupę, omawiamy sposób prowadzenia szkolenia i inne obowiązkowe elementy procesu szkoleniowego. Po wstępnych rozmowach i ustaleniach dzielimy się przygotowaniem niezbędnych materiałów. I tu powstaje pytanie: czy mamy już gwarancję odniesienia sukcesu na sali szkoleniowej?

Warto najpierw się zastanowić, co spowodowało, że pomyśleliśmy, iż właśnie z tym człowiekiem satysfakcjonująco dla siebie i uczestników poprowadzimy wspólnie trening, szkolenie. Czy jako ludzie lubimy się w ogóle? Znamy swój styl pracy? Niebagatelnym elementem jest też kodeks wyznawanych wartości, który nas buduje; nie trzeba o nim mówić – uwidacznia się bowiem w naszej postawie. Rodzi się pytanie: jak te elementy wpłyną na nasz styl prowadzenia zajęć? Czy w przypadku trudnej sytuacji na sali szkoleniowej nie zaważą na jej rozwiązaniu?

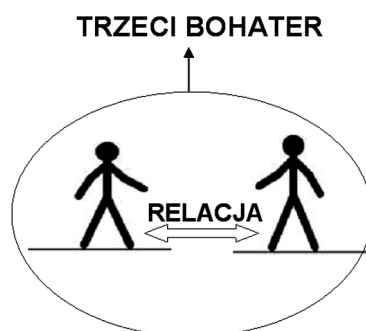
Czy w trakcie przygotowań omawialiśmy tego typu kwestię? Drastyczne i skrajne podejście do przedstawionych pytań może doprowadzić do wniosku, że nikt aż tak dobrze nie zna nikogo w pracy i nie dookreśla takich elementów, co więcej z nikim nie da się tak idealnie dopasować. I pewnie nie o to tu chodzi. Jednak dobrego trenera powinno najbardziej interesować dobro uczestnika szkolenia. Jego edukacyjny cel i korzyść osiągnięta w działającym się procesie, który my, trenerzy, proponujemy mu na sali szkoleniowej. Z tej perspektywy pytania o pozamerytoryczną zgodność z drugim trenerem nabierają głębokiego sensu. Dowodem na to niech będzie odpowiedź moich rozmówców, których zapytałam o to, jakie czynniki sprzyjają budowaniu dobrego duetu trenerskiego:

- „otwartość, tolerancja, brak rywalizacji”;
- „wzajemna sympatia, rozumienie się, uzupełniająca się wiedza i kompetencje”;
- „umiejętność komunikacji i otwartość na poglądy innych”;
- „sprzyja fakt, że trenerzy znają się, wiedzą, że mogą na siebie liczyć, wspierają się”.

Można przytoczyć więcej wypowiedzi zarówno tych, którzy pracują jako trenerzy, jak i tych, którzy są odbiorcami szkoleń. W każdej z nich pada o wiele więcej słów

dotyczących dopasowania się samych osobowości trenerów niż merytorycznych argumentów dotyczących tematu.

Co zatem powstaje na skutek budowania i rozwijania się duetu trenerskiego? Ktoś więcej poza trenerem i uczestnikiem? A może trzecia, niewidzialna materia, którą można nazwać „Trzecim Bohaterem” powstałym z dwóch trenerskich ciał? Dla mnie duet to poniekąd **nowy byt**. To dwóch trenerów, łącząca ich relacja oraz system, który wspólnie tworzą na oczach uczestnika szkolenia.



Rysunek 1. Trzeci Bohater

Skomplikowany i fascynujący Trzeci Bohater jest jak fotografia wszystkich etapów powstawania duetu, którą ogląda głównie uczestnik szkolenia. Jeśli Trzeciego zignorujemy i o niego nie zadamy, powstaje najgorsze, co może zafundować duet trenerski uczestnikowi: międzyludzka rozgrywka, rywalizacja, konflikt na forum publicznym. Bystry uczestnik przygląda się i wyłapuje takie niuanse współpracy, ucząc się, czego nie należy robić. Są i tacy, którzy traktują takie sytuacje jak pewnego rodzaju przedstawienie. Lecz przede wszystkim są tacy, którym to mocno przeszkadza w procesie uczenia się.

Tu znów oprę się na wypowiedziach innych uczestników szkoleń:

- „W pracy duetów drażni mnie ich wzajemne teatralne traktowanie się, przedstawianie się, sztuczne uzupełnianie.”
- „Wchodzenie sobie w słowo, brak przygotowania do wspólnej pracy, jeden trener jak « paprotka » ukrywa swą niekompetencję za plecami drugiego.”
- „Drażni mnie, jak drugi przysypia, a pierwszy dominuje.”
- „Nie znoszę, jak trenerzy krytykują się wzajemnie na forum grupy i nie mówią jednym głosem.”
- „Nie akceptuję tego, gdy szkolą mnie ludzie pochodzący z dwóch różnych światów.”

Czasami aż wstyd było mi słuchać tych wypowiedzi. Najtrudniejsza jest jednak odpowiedź na pytanie: czy istnieje schemat, na którym można się oprzeć, budując Trzeciego Bohatera, czyli duet trenerski? Wiadomo, że nie. Jednak bez kilku elementów po prostu się nie da. Są nimi:

1. Tak samo rozumiana metodologia pracy.
2. Uzupełniające się przygotowanie merytoryczne, czyli wspólna oferta edukacyjna dla uczestnika.
3. Płaszczyzna porozumiewania się w oparciu o wspólne standardy i wartości.
4. Wzajemna sympatia, bo w końcu, gdy praca jest dla nas przyjemnością i pasją, to i uczestnik naszych szkoleń ulega procesom edukacyjnym, mając i korzyść, i satysfakcję, i przyjemność ze spotkania z tematem, trenerami i ich Trzecim Bohaterem.
5. Niegasnąca u obojga chęć rozwoju i tworzenia.

Jeżeli do duetu wchodzi osoba niedojrzała, z potrzebą tak zwanego „gwiazdorzenia” i bycia ciągle w centrum uwagi, mające poczucie, że są wszechwiedzące i że to daje im prawo do poczucia wyższości nad drugą osobą, z pewnością nie stworzą dobrego duetu trenerskiego. Współpraca, empatia, otwartość poznawcza, brak uprzedzeń, rozmowa, której celem jest wypracowanie najlepszego rozwiązania, a nie pokazanie, kto tutaj jest lepszy czy ma mocniejszy argument. To podstawa pracy udanego duetu trenerskiego.

Choć może wydać się to błahe i nieważne, jednak bardzo istotnym jest, aby przed wspólną pracą na sali szkoleniowej trenerzy upewnili się, że mówią i rozumieją to, czego uczą, tak samo i w podobny sposób definiują pojęcia, którymi posłużą się podczas szkolenia. Warto, aby wyjaśnili też sobie różne skróty myślowe, jakie mają w nawyku stosować, po to, by dla obu trenerów użyte w kontekście szkolenia miały one to samo znaczenie i by w pewnym momencie szkolenia nie doszło do sytuacji, w której oboje się zorientują, że tylko pozornie mówią o tym samym, bo myślą o czymś zupełnie innym.

WYSOKA POPRZECZKA

Wyobraźmy sobie następującą sytuację.

Po etapie przygotowań rozpoczynamy wspólną pracę jako duet trenerski na sali szkoleniowej. To najmocniejszy test dla naszej współpracy. Tu wszystko dzieje się – używając medialnego żargonu – „na żywo”. Nie ma dubli, nie ma czasu na poprawki. Jest akcja i reakcja i wielki sprawdzian tego, co udało nam się na etapie przygotowań duetu trenerskiego stworzyć wspólnie. Czego spodziewają się uczestnicy szkolenia, wiedząc, że poprowadzi je duet trenerski? Odwołajmy się do naszych rozmówców:

- „Będzie dużo pracy. Znam jednego trenera, ciekawe, jaki będzie ten drugi.”
- „Bardzo lubię duety. Dynamizują szkolenie. Jak jedna osoba nie pasuje uczestnikom, to jest szansa, że druga się spodoba.”
- „Czuję się bardziej zaopiekowany. Będę miał dwa źródła informacji.”
- „Będzie podwójnie ciekawie, fajnie będzie ich obserwować.”
- „Będą większe emocje, będzie więcej przykładów.”
- „Będzie na kogo popatrzeć.”
- „Fajnie, bo to dwie odsłony tematu.”

Jak widać już na etapie oczekiwań – wysoko postawiona poprzeczka. Dla ambitnego duetu trenerskiego – wyzwanie. Dla mniej przygotowanego i zgranego duetu – również

wyzwanie, jednak zupełnie innej wagi. Istnieje bowiem świadomość, że na sali może sprawdzić się czarny scenariusz pracy w duecie i na przykład podczas szkolenia nasz partner:

- bez informowania nas zmieni kierunek omówienia zadania;
- zareaguje inaczej, niż oczekujemy, na konkretne zachowanie uczestnika;
- przeoczy kluczowe dla danej osoby pytanie, wręcz nie dopuści jej do głosu;
- wyprzedzi nasze planowane na później zagadnienia i powie o nich nie w tym momencie, który ustaliliśmy wcześniej;
- publicznie „skarci” nas miną czy słowem za to, że powiedzieliśmy coś, z czym on się nie zgadza;
- publicznie zaneguje nasze wcześniej wygłoszone tezy;
- zasłoni nam flipchart, na którym będzie napisane coś kluczowego;
- zbyt mocno spoufali się z grupą, choć naszym zdaniem procesowi to nie służy;
- nie wesprze nas, gdy „myśl nam ucieknie” lub będziemy mieli spadek formy intelektualnej;
- i tak dalej.

Takie zgrzyty nie pozostaną bez echa, a ich źródło zazwyczaj tkwi w elementach, które warto omówić i ustalić na etapie budowania duetu. Ważny jest jeszcze sam efekt, jaki u uczestników szkolenia wywołają wymienione powyżej zachowania. Wówczas w podsumowaniu części lub całego szkolenia możemy usłyszeć:

- „Odgrywają scenki, które mają świadczyć o tym, jak wiele lat się znają.”
- „Drugi prowadzący obijał się. Zasnął na chwilę. Miałam wrażenie, że on był tylko po to, by sztucznie powstał duet. Niby razem pracowali, a byli osobno.”
- „Oni chyba się nie lubili, nie pasowali do siebie.”
- „To dwie różne szkoły trenerskie.”
- „Ten drugi był niepotrzebny, tylko mnie rozpraszał.”
- „Nie zgrali się w ogóle.”

W ostatnim przytoczonym cytacie można znaleźć najbardziej trafną ocenę tego, co powinno, a nie zostało wypracowane przez trenerów na etapie budowania duetu trenerskiego. Ocena ta wynika z subiektywnego odczucia uczestnika szkolenia, jednak czy mając takie przekonanie, można w pełni być skupionym na celach szkoleniowych, jakie duet realizował? Czy raczej uwagę uczestnika podczas szkolenia skupiały publiczne rozgrywki i przepychanki w parze trenerskiej?

Rodzi się zatem pokusa, by spróbować sklasyfikować czynniki, według których można stworzyć udany duet trenerski. Czy jest możliwe stworzenie kodu doboru? Wydaje mi się, że jednak nie – ów tajemniczy kod ma zbyt wiele znaków, zbyt wiele słów go opisujących i nie jest kodem skończonym.

Mateusz Zmysłony (Dyrektor Grupy Eskadra, wysokiej klasy ekspert w swojej dziedzinie, często dobierający do współpracy podczas szkoleń trenera, z którym znajduje „energetyczną chemię”) ma swój pogląd na temat doboru duetu szkoleniowego:

Z mojej perspektywy duet trenerski jest najlepszym rozwiązaniem większości problemów, jakie mogą gnębić Twórców, Prowadzących i Uczestników większości rodzajów

szkoleń. Świetnie działa na stereotypy i uprzedzenia, skutecznie radzi sobie z rutyną i negatywnym nastawieniem. Dobry duet powinien być oparty o strategię FLIP–FLAP. Polega ona na takim dobraniu teamu trenerów, by był on oparty przede wszystkim na różnicach, a nie podobieństwach. Dlatego najskuteczniej działa według mnie para kobieta–mężczyzna oraz takie zestawienia cech jak introwertyk – ekstrawertyk, duży – mały, opanowany – ekspresyjny itd. Dobry duet trenerski to również kwestia wzajemnej sympatii, wspólnego stanowiska w kwestiach merytorycznych i umiejętność tworzenia wspólnego zdania w sprawach ważnych dla tematu szkolenia oraz w odniesieniu do elementów procesu szkoleniowego. Trenerzy pracujący w duecie powinni opanować sztukę współprowadzenia, budując płynny i wspólny dialog z salą, dzieląc się zadaniami dopasowanymi do własnych umiejętności i talentów. Para trenerów na sali szkoleniowej jest jak para tancerzy w tańcu – razem mogą stworzyć wspaniałe widowisko i o wiele skuteczniej niż w pojedynkę przekazać swoim odbiorcom ważne treści szkoleniowe.

Na drodze poszukiwań źródeł inspiracji być może porównanie pracy duetu trenerskiego i szkolenia do pary tanecznej i jej tańca nie jest tak odległe. Jeśli przyjąć, że duet trenerski to kobieta i mężczyzna w tanecznej parze, to Trzeci Bohater podczas tańca jest tym, co nas zachwyca w duecie, gdy widzimy, jak wspólnie wirują, wyróżniając się na parkiecie spośród innych par. Widzimy Trzeciego Bohatera, który jest efektem ich technicznych umiejętności, wspólnego słyszenia muzyki, wspólnych emocji oddających klimat tańca i wzajemnej komunikacji odbywającej się bez słów, a za pomocą ruchów ciała. To metaforyczne ujęcie komponentów duetu trenerskiego można rozwijać dalej: dla trenerów parkietem jest sala szkoleniowa, a muzyką proces szkoleniowy i grupowy w różnych jego etapach i odsłonach, podobnie jak różne są style tańca i ich rytmy. Ale kończy się turniej, kończy się szkolenie – i co dalej?

STOPKLATKA

Miło jest czytać komentarze mówiące o spójności stylu prowadzenia. O tym, że można było korzystać z doświadczeń obu trenerów. O tym, że praca duetu trenerskiego wspierała proces troski o uczestnika w kontekście realizacji jego celów. „Miło było popatrzeć, jak wzajemnie tworzyacie szkolenie” – takie słowa odbiera się z przyjemnością i dużą satysfakcją. Są jednak sytuacje wymagające głębszej refleksji i zastanowienia się nad sensem pracy w duecie. To na przykład opinie, w których obaj trenerzy są ocenieni całkiem dobrze, ale poniżej pojawia się komentarz: „Praca duetu przeszkadzała mi w zajęciach. Trenerzy powinni prowadzić szkolenie osobno”. I co wtedy? Jak reagujemy na taki komentarz? Ignorujemy go, bo przecież „my się lubimy, po co coś zmieniać, kiedy nam taki układ prowadzenia odpowiada”; a może potraktujemy te słowa jak sygnał ostrzegawczy? Praca w duecie, podobnie jak cykl szkoleniowy, nie zaczyna i nie kończy się na samym prowadzeniu szkolenia. Etap ewaluacji prowadzonych w duecie zajęć wydaje się równie ważny jak etap tworzenia i projektowania, zarówno w obszarze merytorycznym, jak i międzyludzkim, komunikacyjnym. Szczerość, bezpośredniość i otwartość, z jaką trenerzy powinni wzajemnie udzielić sobie informacji zwrotnych po współpracy w duecie, jest

kluczowa dla kolejnych ich doświadczeń. Nie potrzebujemy tutaj ankiet, mamy bowiem coś lepszego: bezpośrednią rozmowę. Na tym etapie również duet pracuje nad lepszym obliczem wspólnego Trzeciego Bohatera. O tym, jak głęboka to będzie refleksja, decyduje niewidzialna nić zrozumienia, dopasowania osobowości, świadomość potrzeb rozwoju i ambicji obu trenerów, a także umiejętność dzielenia się informacjami i przemyśleniami z drugą osobą. Wąskim gardłem etapu ewaluacji efektów pracy duetu trenerskiego jest często zbyt krótki czas poświęcany po szkoleniu na omówienie tego, co udało się zrealizować, a co następnym razem wymaga rozwinięcia lub poprawy. Zmęczeni po szkoleniu biegniemy do swoich spraw, wielokrotnie obiecując sobie głęboką rozmowę o tym, co było. A życie? Jak zwykle. Podaruje nam skrawek czasu, i to tuż przed kolejnym wspólnym zleceniem, kiedy emocje z poprzedniego wygasną, a o rzeczywistych reakcjach grupy już zapomnimy. Bywa też, że nie prowadzimy w ogóle tak szczerych rozmów ewaluacyjnych po pracy w duecie, bo boimy się wprost porozmawiać o tym, co we współpracy było dla nas niekomfortowe, czego nie akceptujemy, co nas zaskoczyło oraz co akurat dziś decydowało o takiej, a nie innej naszej osobistej formie. Niestety, gdy takiej rozmowy zabraknie, a odbędzie się tylko „sucha” rozmowa oparta o program szkolenia, duet trenerski nie wniesie nic nowego do kolejnych realizowanych wspólnie szkoleń. Tylko pełne i odważne podejście trenerów realizowane na tych dwóch płaszczyznach daje szansę na pogłębienie relacji i wzmocnienie siły oddziaływania naszego Trzeciego Bohatera.

Wielopłaszczyznowe „przegadanie” sytuacji ze szkolenia pokazuje nam, jak wiele z duetu trenerskiego możemy otrzymać dla siebie i swojego rozwoju jako trenerzy. Doceniamy wówczas, jakim bogactwem jest praca z drugim trenerem. By jednak z tego bogactwa móc skorzystać, niezbędna jest pokora i odwaga do przyznania się, czego jeszcze nie umiemy.

Ewaluacja wzajemnej pracy to wskazywanie obszarów do rozwoju. To często coaching naszego partnera. Wielokrotne dowartościowanie go. Drugi trener jest naszym zwierciadłem i wspierającą do rozwoju energią. Partner w duecie może być źródłem nowej wiedzy i doświadczeń, które otwierają nam oczy na nasze inne indywidualne realizacje szkoleń. Tak naprawdę z pracy w duecie z wartościowym i dobrze dobranym trenerem możemy czerpać same korzyści. Bo nawet jeśli staniemy w obliczu trudnej sytuacji w trakcie prowadzenia szkolenia, to właśnie ta nić porozumienia międzyludzkiego i łączące nas wartości wraz z metodologicznie spójnym podejściem pozwolą nam i uczestnikom na tym wydarzeniu tylko skorzystać.

To bardzo wymagające podejście do współpracy w duecie, ale czy istnieje inny sposób na osiągnięcie najwyższych standardów pracy? I wreszcie, powołując się na moje własne doświadczenia pracy w duecie trenerskim, jednoznacznie stwierdzam, że to ciągły i powtarzalny proces. Im dalej, tym bardziej trzeba dbać o to, by Trzeci Bohater nie spoczął na laurach i był równie atrakcyjny dla naszych uczestników. Mimo wielu lat współpracy, wielu wspólnie realizowanych projektów, przygotowanie, prowadzenie i rozwijanie siebie wzajemnie w ramach ewaluacji pracy w duecie trenerskim jest każdorazowo wyzwaniem wymagającym chęci i wysiłku z obu stron. Przyjemna strona takiego podejścia to drugi człowiek, z którym nawiązujemy więź. Dzięki niej nasza codzienna praca na rzecz rozwoju innych staje się przyjemniejsza. Bo kto z nas lubi przebywać i pracować w środowisku

ludzi, których nie akceptuje, tak po ludzku nie lubi, którzy nie wzbudzają w nim ciekawości? Osobiście nie wyobrażam sobie takiej sytuacji.

Kiedy tak sobie teraz myślę o szkoleniach, w których brałam udział i przypominam sobie pracę duetów trenerskich, to z jednej strony mam w głowie obraz szkoleń, gdzie praca trenerów odrywała mnie od treści szkolenia (skupiałam się na elementach, które nie grały), a z drugiej strony obraz szkoleń, gdzie na temat pracy trenerów nie jestem w stanie wiele powiedzieć, pamiętam tylko moje maksymalne zaangażowanie w to, co się działo na sali treningowej. I tak się zastanawiam, czy nie to właśnie stanowi istotę trenerstwa. Trenerzy są, ale działają jakby z drugiego planu. Kontrolują przebieg całego szkolenia, nadają im formę, ale działają jakby z „ukrycia”, pozwalając, aby treść szkolenia była najbardziej widoczna, sprawiają, że to wiedza i umiejętności, jakie uczestnik ma nabyć i rozwinąć na szkoleniu, są najważniejsze, a nie sami trenerzy (prowadzą szkolenie tak bezbłędnie, że swoją osobą nie odrywają uczestnika od treści szkolenia). Ta ich współpraca jest tak idealna, że ma się wrażenie, jakby wszystko działo się samo, jakby jeden element szkolenia wynikał z drugiego, jakby wszystko samoistnie się przenikało. Ideał szkoleniowy, ale myślę, że takie *flow* jest możliwe do osiągnięcia. Czego sobie i wszystkim podczas udziału w szkoleniach nieustająco życzę.

Tym, którzy poszukują przede wszystkim inspiracji i chcą rozwijać się w pracy w duecie trenerskim, polecam francuski komediodramat pt. *Nietykalni*. Film ten pokazuje, jak dwoje różnych ludzi tworzy duet, który powstał z powodu życiowej zależności. Jak bez specjalnego omawiania rozumieją swoją sytuację i jak bez porozumiewania się wiedzą, co druga osoba myśli, i jaką wspólnie, nierozzerwalnie tworzą jakość i wartość. To piękny film o życiu w duecie. A z innego typu inspiracji warto poobserwować pracę dziennikarzy w programach telewizyjnych, którzy lepiej lub gorzej dopasowani pracują w duetach jako prowadzący na przykład poranne programy śniadaniowe. Refleksje same przychodzą na myśl.

Bardzo gorąco dziękuję Izabeli Karbownik za trwający duet trenerski i Trzeciego Bohatera, Absolwentom Szkoły Trenerów MATRIK i Przyjaciołom, którzy cierpliwie odpowiadali na wszystkie zadawane przeze mnie pytania i tym samym przyczynili się do powstania tego artykułu.

BIBLIOGRAFIA

- Bernstein J.A., *Emocjonalne wampiry*, tłum. J. Kubiak, Rebis, Poznań 2004.
- Santorski J., Bernas P., Olesiak P., *Życiowe Aikido*, JS&Co Dom Wydawniczy, Warszawa 2011.
- *Vademecum trenera*, red. A. Kuźniak, Księgarnia Akademicka, Kraków 2010.



**KATARZYNA WOLSKA**

Trener, coach. Ekspert w dziedzinie szeroko pojętej komunikacji, wizerunku oraz zarządzania. Specjalista indywidualnych zajęć z przedstawicielami najwyższej kadry zarządzającej. Dawniej dyrektor ds. rozwoju krakowskiej firmy doradczo-szkoleniowej, dziennikarka radiowa, a także dyrektor zarządzający firm zajmujących się produkcją filmową. Posiada Międzynarodowy Certyfikat Zawodowy Trenera Zarządzania MATRIK & PEARSON EDEXCEL (International Certificate in Training, Learning and Development) oraz Międzynarodowy Certyfikat Doradcy i Asesora MATRIK (International Certificate in Assessing and Advising) i pracuje w Międzynarodowym Procesie

Certyfikacji Trenerów Zarządzania MATRIK jako Asesor. Certyfikowany trener metody DiSC (DiSC Trainer Certification Inscape Partners International). Prowadziła zajęcia dla studentów Uniwersytetu Ekonomicznego i WSE w Krakowie oraz gościnnie na wydziale dziennikarstwa Collegium Civitas w Warszawie. W Szkole Trenerów Zarządzania MATRIK prowadzi zajęcia z zakresu prowadzenia szkoleń, profesjonalnej prezentacji oraz pracy z głosem. Współautor rozdziału *Piąty element w prowadzeniu szkoleń* w publikacji *Vademecum trenera* (red. A. Kuźniak, Księgarnia Akademicka, Kraków 2010). Obecnie współpracuje z miesięcznikami „Personel i Zarządzanie” oraz „Benefit”. W latach 2006-2007 była członkiem zarządu, a obecnie jest członkiem Stowarzyszenia Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK.

E-mail: k.volska@gmail.com

Tel.: + 48 606 638 333

**II CZĘŚĆ:
KOMPETENCJE
TRENERA ZARZĄDZANIA**



OCENA POZIOMU KOMPETENCJI TRENERÓW ZARZĄDZANIA W ZAKRESIE NAUCZANIA OSÓB DOROSŁYCH

MONIKA JURGIELEWICZ-WOJTASZEK

WSTĘP

W zarządzaniu zasobami ludzkimi bardzo istotna jest rola osoby odpowiedzialnej za rozwój osobisty i zawodowy pracowników. Często jest tak, że odpowiedzialność za projektowanie wydarzeń edukacyjnych spada właśnie na dział zasobów ludzkich, którego pracownicy powinni umieć radzić sobie z tym zadaniem. Ważne, by posiadali wiedzę o uczeniu się dorosłych, o ich motywacji do podejmowania edukacji oraz o tym, co im ją ułatwia. Dzisiejsze przedsiębiorstwa bardzo rzadko są przygotowane do tego, by poradzić sobie z tym zadaniem, i dlatego jest ono powierzane specjalistom – trenerom. Aby jednak trenerzy mogli dobrze wykonywać swoją pracę, muszą posiadać kompetencje na odpowiednim poziomie. Sprawdzenie poziomu owych kompetencji stanowi cel mojego artykułu. Chcąc, by cel ten został osiągnięty, sformułowałam następujący problem badawczy: **„Czy i w jakim stopniu kompetencje posiadane przez trenerów zarządzania pozwalają na właściwe przekazywanie treści szkolenia osobom dorosłym?”**. Istotne bowiem jest, by trener podejmujący się trudu edukacji miał świadomość swojej roli nauczyciela osób dorosłych. Musi on pamiętać, że powinien towarzyszyć uczącemu się w określeniu jego potrzeb szkoleniowych, zaprojektować sesje szkoleniowe tak, aby były one adekwatne do poziomu wiedzy uczestników szkolenia, rozwijać w uczących się poczucie odpowiedzialności za własny rozwój i zachęcać ich do udzielania informacji zwrotnych; sam także powinien udzielać informacji zwrotnych szkolonym osobom. Chcąc dokonać bardziej dogłębnej analizy poruszonego problemu, postanowiłam bliżej przyrzeć się literaturze przedmiotu i zapytać uczestników wybranych szkoleń o ich opinie na temat kompetencji trenerów, przez których byli nauczani. Dlatego też artykuł składa się z trzech rozdziałów: w pierwszym dokonałam przeglądu

literatury przedmiotu; starałam się zarysować ewolucję pojęcia „nauczyciel osób dorosłych”. Przedstawiam teoretyczne uwarunkowania aktywności edukacyjnej ucznia dorosłego, typologię nauczycieli osób dorosłych oraz problematykę związaną z przygotowaniem i doskonaleniem nauczycieli osób dorosłych. Druga część artykułu ukazuje problematykę związaną bezpośrednio z zawodem trenera. Staralam się zaprezentować rolę trenera i zadania, jakie przed nim stoją, przedstawić kompetencje kluczowe dla tego zawodu, a także opisać wymagane umiejętności, bez których praca trenera jest nieefektywna. Rozdział trzeci jest poświęcony analizie otrzymanych wyników badań. Mogą one stanowić podstawę do dalszej, głębszej analizy tego problemu, bardzo istotnego, jeśli chcemy dbać o właściwy rozwój edukacyjny pracowników, a co za tym idzie – całej organizacji.

TRENER JAKO NAUCZYCIEL OSÓB DOROSŁYCH

1. EWOLUCJA POJĘCIA „NAUCZYCIEL OSÓB DOROSŁYCH”

Ostatnie dziesięciolecie to okres bardzo intensywnych zmian społeczno-gospodarczych, pociągających za sobą zmiany w innych dziedzinach życia. Wraz z modyfikacją zainteresowań i potrzeb edukacyjnych ludzi dorosłych zmieniało się również rozumienie pojęcia „nauczyciel osób dorosłych”. To pojęcie jest stosunkowo młode, ale edukacja dorosłych to nie tylko ostatnie dziesięć lat. Początek obserwujemy już w latach międzywojennych, kiedy to najczęściej używanym określeniem dla nauczyciela osób dorosłych było „pracownik oświatowy”. Helena Radlińska używała co prawda pojęcia „nauczyciel dorosłych”, ale w bardzo wąskim znaczeniu: rezerwowała je tylko dla nauczycieli szkół i kursów dla dorosłych.

We wczesnych latach powojennych króluje określenie „pracownik oświatowy”, ale literatura andragogiczna wyróżnia w jego ramach nauczyciela w placówkach szkolnych i pozaszkolnych – wychowawcę, wykładowcę, przewodnika i prelegenta – czego nie było w okresie międzywojennym. W latach sześćdziesiątych Franciszek Urbańczyk sprowadził nauczyciela osób dorosłych do tradycyjnego pracownika szkolnego, pisząc: „nauczycielem w dydaktyce dorosłych nazywamy osobę, która przekazuje wiadomości lub umiejętności słowem żywym bądź pisany, systematycznie lub dorywczo, w klasie szkolnej lub sali wykładowej bądź też w książce”¹. W kilka lat później rozszerzył jednak to pojęcie na innych pracowników oświaty dorosłych. Szersze i pełniejsze określenie nauczyciela dorosłych zostało sformułowane w połowie lat osiemdziesiątych przez Mieczysława Marczuka, który stwierdził, że „nauczyciel dorosłych to osoba, która w sposób celowy i świadomy naucza dorosłych słowem żywym lub pisany, bądź też za pomocą technicznych środków przekazu, systematycznie lub dorywczo, organizuje proces samodzielnego uczenia się, zmierzając przez to do przyswojenia przez nich określonych wiadomości, umiejętności i nawyków, do ukształtowania odpowiednich postaw i zachowań niezbędnych w pracy zawodowej, życiu osobistym,

¹ Urbańczyk F., *Dydaktyka dorosłych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1965, s. 11.

rodzinnym, społeczno-kulturalnym i politycznym lub dla własnej satysfakcji i rozwoju osobowości osób uczących się². Określenie to było bardzo szerokie, gdyż obejmowało wszystkie kategorie osób prowadzących edukację dla dorosłych oraz cele i czynności z nią związane. Mimo swojej obszerności miało pewne braki – traktowało w sposób przedmiotowy uczących się. Wynikało to z dominującego w polskiej andragogice adaptacyjnego, modernistycznego paradygmatu kształcenia i wychowania, lansującego podmiotową koncepcję nauczyciela w procesie oświatowym, „władającego” uczącym się przedmiotem³.

Współcześnie nauczyciel osób dorosłych uznaje podmiotowość i aktywność uczących się, a swoją rolę pojmuje jako edukacyjne wspomaganie ich rozwoju. W tym aspekcie współczesny nauczyciel-andragog to odpowiednio wykwalifikowana osoba, która prowadzi z dorosłymi wielostronną działalność mającą na celu:

- 1) pomaganie w zrozumieniu ich sytuacji życiowej i wskazywanie czynników ją wyznaczających, podsumowanie i objaśnianie możliwych do osiągnięcia celów życiowych i kompetencji, które uznawane są przez nich za niezbędne;
- 2) sugerowanie adekwatnych do nich programów i niesienie pomocy w ich realizacji;
- 3) pomaganie w świadomym i autonomicznym korzystaniu z wartości edukacji i usuwaniu barier, które w tym przeszkadzają;
- 4) doradzanie w kształtowaniu odpowiednich postaw i zachowań niezbędnych w złożonych sytuacjach życiowych i zmieniającej się rzeczywistości⁴.

Ponadto proces edukacyjny nie może być ograniczony i skanalizowany wyłącznie w formach instytucjonalnych, a nauczyciel-andragog nie ma możliwości ani prawa narzucać dorosłym jednej obligatoryjnie obowiązującej wizji świata, ustanawiać jedynie słusznych celów życiowych, arbitralnie rozstrzygać o tym, co dobre, a co złe. Współczesny wychowawca osób dorosłych, szanując podmiotowość i autonomię człowieka, przyjmuje na siebie rolę mediatora w jego związkach z rzeczywistością. W wyniku takich działań powinien następować rozwój człowieka.

Od współczesnego nauczyciela wymaga się odpowiednich postaw i wielostronnych kompetencji. Uznaje on, iż edukacja dorosłych jest dyskursem, ciągiem relacji między nauczycielem i osobami uczącymi się, między dorosłymi uczniami oraz między nimi a otaczającym ich społeczeństwem. Rozumie, że edukacja dorosłych jest procesem międzypodmiotowej wymiany, w którym nauczyciel jest partnerem w dyskusji z uczniem, pomocnikiem w poszukiwaniu argumentów i kompetentnym doradcą w rozwiązywaniu problemów, nie zaś „skarbnicą” gotowej wiedzy⁵. Dlatego

² Marczuk M., *Nauczyciel dorosłych*, [w:] *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*, red. K. Wojciechowski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1986, s. 186-187.

³ Urbańczyk F., *Dydaktyka dorosłych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1973, s. 13.

⁴ Malewski M., *Andragogika w perspektywie metodologicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1990, s. 51-52.

⁵ Kotasiewicz A.A., *Sprawozdanie z obrad sekcji „Kształcenie pedagogów a przemiany rzeczywistości społecznej”*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Instytut Historii, Nauki, Oświaty i Techniki, Warszawa 1994, s. 224.

współczesny nauczyciel-andragog powinien przede wszystkim być wyzwolony od cech dominacji nad uczącymi się, od przekonania o tym, że jest głównym źródłem wiedzy, którą ma przekazać, i jedynym arbitrem co do jej prawomocności. Głównym zadaniem nauczyciela jest pomaganie uczącym się w zrozumieniu ich sytuacji życiowych i określeniu celów, do których chcą dążyć, sugerowanie odpowiednich dla nich programów edukacyjnych, doradzanie w doborze środków i sposobów ich realizacji, wspomaganie w pokonywaniu trudności i barier wynikających ze złożoności zmieniającej się rzeczywistości, z pełnym poszanowaniem ich podmiotowości i autonomii, ale z ich czynnym udziałem. Nauczyciel-andragog to coach i mentor. Taka koncepcja nauczyciela dorosłych wymusza na kandydacie posiadanie odpowiednich cech osobowości i pewnego zasobu wiedzy oraz doświadczeń mogących być podstawą edukacji andragogicznej. Zawód nauczyciela-andragoga wymaga między innymi takich cech osobowości, jak: kontaktowość, empatia, cierpliwość, wyrozumiałość, skromność, gotowość do kompromisów, życzliwość, chęć pomocy innym. Z doświadczeń edukacyjnych wiemy, że pewne osoby, mimo wysokich kwalifikacji merytorycznych i ogólnie cenionych zasad moralnych, na takiego nauczyciela, o jakim wyżej mówiliśmy, się nie nadają. Dodatkowo pożądane jest, by kandydaci do zawodu trenera mieli już określone przygotowanie społeczno-humanistyczne. Z uwagi na postawione wymagania, kandydatów do zawodu trenera powinna cechować określona dojrzałość, a ponadto chęć i świadomość ciągłego rozwoju osobistego i zawodowego⁶.

2. TYPOLOGIA NAUCZYCIELI OSÓB DOROSŁYCH

Podziału nauczycieli edukacji dorosłych można dokonać według różnych kryteriów. Jednym z najważniejszych jest stopień dyrektywności (dominacji lub jej braku) oddziaływań nauczycieli wobec osób uczących się i odwrotnie – aktywność uczących się wobec nauczycieli. Siła oddziaływania obydwu podmiotów – nauczyciela i ucznia – na siebie w procesie edukacyjnym, stopień ich partnerstwa we wzajemnych relacjach edukacyjnych to kryterium konstytuujące różne style czy też modele pracy edukacyjnej nauczycieli-andragogów, a co za tym idzie – również trenerów⁷.

Według tej koncepcji możemy wyróżnić pięć podstawowych modeli nauczycieli ludzi dorosłych, szeregując ich od skrajnie dyrektywnych do najbardziej liberalnych.

1. **Nauczyciel-ekspert**, który ma dobre przygotowanie teoretyczne i praktyczne oraz przekonanie o swoich wysokich kompetencjach i znajomości potrzeb edukacyjnych osób uczących się. Podstawą jego pracy edukacyjnej są behawiorystyczna koncepcja człowieka i tendencje do sterowania procesem jego edukacji.

⁶ Mizerek H., *Alternatywne sposoby myślenia o nauczycielu i jego edukacji: pytania o badaczy i edukatorów*, [w:] *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii*, red. B. Śliwierski, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Łódź–Kraków 1995, s. 398-399.

⁷ Wojtasik B., *Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradownictwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1994; *Doskonalenie pracy doradczej*, [w:] *Nauczyciele edukacji dorosłych. Materiały z III Ogólnopolskiej i Międzynarodowej Konferencji Andragogicznej w Toruniu w dniach 7-9 maja 1995 r. „Kształcenie i doskonalenie nauczycieli edukacji dorosłych”*, red. E.A. Wesółowska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1996, s. 78-209.

2. **Nauczyciel-informator**, który preferuje założenia psychologii behawiorystycznej – przekazuje uczącym się uporządkowaną wiedzę, informuje o stosowaniu jej w praktyce i zachęca do aktywności edukacyjnej.
3. **Konsultant-doradca**, kierujący się poznawczą koncepcją człowieka. Stara się poznać potrzeby i aspiracje edukacyjne ucznia, motywy uczenia się i stan aktywności edukacyjnej. Dąży do zaspokojenia jego potrzeb. Wyjaśnia trudne problemy merytoryczne, doradza w kwestii metodyki uczenia się, nie narzucając swojego stanowiska. Ukazuje różne możliwe konsekwencje odmiennych decyzji podjętych wspólnie z uczącymi się.
4. **Spolegliwy opiekun** – taki nauczyciel za podstawę teoretyczną swej pracy przyjmuje założenia psychologii humanistycznej i poznawczą koncepcję człowieka, jest „ciepły”, otwarty, życzliwy, stymuluje uczących się do aktywności, udziela im pomocy, ale przy ich akceptacji. W takim układzie odpowiedzialność za decyzje jest rozłożona na nauczyciela i uczącego się, ale większy jej ciężar ponosi uczący się.
5. **Nauczyciel-leseferysta**, który umie wczuć się w potrzeby uczących się, akceptuje ich takimi, jakimi są, nie ocenia ich i nie krytykuje, pobudza do poznania siebie, nie daje gotowych odpowiedzi, lecz zachęca do analizy i ostatecznie im zostawia decyzję dotyczącą wyboru i odpowiedzialności za wybór.

Przyglądając się tej typologii, można uznać, że idealny trener to typ konsultanta-doradcy.

Kolejnym kryterium typologii nauczycieli dorosłych mogą być potrzeby edukacyjne ucznia dorosłego oraz stopień sformalizowania i elastyczność pracy edukacyjnej nauczycieli-andragogów⁸. Uwzględniając to kryterium, możemy najpierw dokonać ogólnego podziału na dwie kategorie: 1. nauczycieli szkolnych edukacji osób dorosłych i 2. nauczycieli pozaszkolnych ludzi dorosłych.

Nauczyciele zaliczani do pierwszej grupy mają na celu zaspokajanie potrzeb edukacyjnych tych osób, które z różnych przyczyn nie odbyły bądź nie ukończyły edukacji szkolnej na szczeblu podstawowym, średnim lub wyższym. Praca edukacyjna tych nauczycieli w szkołach dla dorosłych ma charakter względnie systematyczny i w zasadzie wysoce sformalizowany. Przebiega według ustalonych założeń organizacyjno-dydaktycznych, na podstawie określonych programów i materiałów dydaktycznych, według ustalonej taksonomii i podlega kontroli oraz ocenie. Wśród nauczycieli szkolnych edukacji osób dorosłych możemy wyróżnić bardziej konkretne kategorie, takie jak: nauczyciele szkół stacjonarnych oraz nauczyciele organizujący dorosłym edukację na odległość. Najbardziej sformalizowana jest praca dydaktyczna nauczycieli szkół stacjonarnych, którzy organizują proces kształcenia głównie w systemie klasowo-lekcyjnym. Mniej sformalizowany jest charakter pracy nauczycieli zatrudnionych w szkołach prowadzących kształcenie w trybie przemiennym, łączącym kształcenie stacjonarne z zaocznym. Jeszcze bardziej liberalny jest charakter pracy nauczycieli w trybie zaocznym, a zwłaszcza korespondencyjnym, polegającym na kierowanym samokształceniu. W takim trybie edukacji nauczyciel bywa

⁸ Kargul J., *Koncepcja nauczyciela edukacji dorosłych*, [w:] *Problemy edukacji młodzieży i dorosłych w warunkach transformacji*, red. J. Bogusz, M. Marczuk, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom–Lublin 1995, s. 130-131.

konsultantem, czasem też spolegliwym opiekunem. Jeszcze bardziej liberalny jest styl pracy nauczyciela w trybie szkolnej edukacji eksternistycznej, zlokalizowanej w zaocznych szkołach średnich i wyższych. Charakterystyczny, choć zróżnicowany w poszczególnych trybach szkolnego kształcenia, formalizm przejawia się tu głównie w egzaminach, mających na celu zagwarantowanie równoważnego stanu wiedzy i umiejętności uczestników edukacji na odległość z poziomem wiedzy uczących się stacjonarnie, a zwłaszcza ich zgodności z wymaganiami programów kształcenia.

Drugą wielką grupę stanowią pozaszkolni nauczyciele edukacji osób dorosłych. Grupa ta jest – tak jak poprzednia – wewnętrznie bardzo zróżnicowana. Nauczyciele z tej grupy są zatrudnieni na różnych podstawach formalnoprawnych w wielu instytucjach i placówkach niebędących szkołami, ale zaangażowanych – całkowicie bądź w większym czy mniejszym stopniu – w edukację ludzi dorosłych, gdzie wspomagają ich w zaspokajaniu potrzeb edukacyjnych i rozwijaniu aktywności w tej dziedzinie. Do tej bardzo szerokiej grupy zaliczamy trenerów. Z uwagi na charakter treści kształcenia i stopień sformalizowania procesu przyswajania tych treści możemy wyróżnić kilka głównych kategorii nauczycieli-andragogów:

1. **Popularyzatorzy nauki** – wywodzą się oni z różnych szkół wyższych i instytucji naukowo-badawczych. Znajdują oparcie organizacyjno-edukacyjne w wyspecjalizowanych międzynarodowych, krajowych i regionalnych towarzystwach naukowych, których są członkami. Ich działalność edukacyjna polega na prezentowaniu wyników najnowszych badań z różnych dziedzin nauki na konferencjach naukowych, sympozjach, seminariach oraz w publikacjach przedkonferencyjnych i pokonferencyjnych. Występują w procesie popularyzacji nauki w charakterze wykładowców referentów, koreferentów, konsultantów, ekspertów oraz autorów, redaktorów i recenzentów publikacji konferencyjnych.
2. **Prelegenci-lektorzy** – popularyzują wiedzę z różnych dziedzin wśród szerokich kręgów dorosłego społeczeństwa. Ich działalność edukacyjna to niejako przedłużenie prac poprzedniej grupy, ale na niższym szczeblu ogólności i o większej dostępności i przystępności. Wywodzą się zarówno spośród pracowników naukowych, jak i z grona wysoko wykwalifikowanych specjalistów-praktyków, którzy potrafią w sposób przystępny, popularny i niesformalizowany udostępnić wiedzę. Organizatorami tego typu edukacji są zazwyczaj ogólnopolskie i regionalne stowarzyszenia oraz organizacje pozarządowe.
3. **Nauczyciele pozaszkolnej edukacji zawodowej** – zaspokajają potrzeby ludzi dorosłych w zakresie zdobywania, uzupełniania, modernizacji i doskonalenia kwalifikacji zawodowych bądź zmiany kwalifikacji. Są zatrudnieni głównie w systemie kursów zawodowych. Wielu nauczycieli tej kategorii prowadzi edukację jako zajęcie dodatkowe, łącząc je z pracą zawodową.
4. **Instruktorzy i doradcy edukacji osób dorosłych w placówkach upowszechniania kultury** – prowadzą zajęcia w zespołach wiedzy.
5. **Instruktorzy, konsultanci i doradcy** – wspomagają ludzi dorosłych w przyswajaniu tak zwanej wiedzy praktycznej w bardzo szerokim zakresie.

Ponadto z powyższego zestawienia wynika, że pojęcie „pozaszkolni nauczyciel osób

dorosłych” jest bardzo pojemne, a mimo to codzienna praktyka znacznie wykracza poza jego teoretyczne ramy. Odnosząc poniższe zestawienie do zawodu trenera, przypiszemy mu dwie kategorie: prelegenta-lektora i nauczyciela pozaszkolnej edukacji zawodowej – poprzez nie możemy najlepiej przekazywać treść kształcenia i zapewnić transfer wiedzy.

Przy typologii nauczycieli ludzi dorosłych stosuje się jeszcze jedną kategoryzację, mianowicie dzieli się ich według charakteru zatrudnienia i według siły związków formalnoprawnych i ekonomicznych wiążących ich z pracodawcą. W ten sposób powstaje podział na nauczycieli etatowych i nieetatowych. Wśród nauczycieli etatowych występują nauczyciele pełnoetatowi i zatrudnieni na części etatu, natomiast wśród nieetatowych – nauczyciele zatrudnieni i opłacani na zasadzie ryczałtu bądź umowy-zlecenia.

Należy jednak pamiętać, że współczesny nauczyciel dorosłych:

- 1) powinien mieć określone cechy osobowości;
- 2) powinien cechować się wysokim poziomem merytorycznym, by rzeczywiście móc być kompetentnym doradcą i konsultantem ludzi dorosłych;
- 3) musi mieć gruntowne przygotowanie psychologiczne, filozoficzne, socjologiczne i andragogiczne, gdyż to pozwoli mu na właściwe kontakty interpersonalne z uczestnikami edukacji, na poznawanie ich psychiki, na pomoc w realizacji dążeń edukacyjnych, a także na rozładowywanie napięć, łagodzenie stresów i niekiedy na oddziaływanie terapeutyczne⁹.

ROLA, ZADANIA I KOMPETENCJE TRENERA ZARZĄDZANIA

1. ROLA I ZADANIA TRENERA ZARZĄDZANIA

Jedną z najlepiej znanych typologii ról, jakie może pełnić trener, przedstawił Andrew M. Pettigrew i jego współpracownicy w 1982 roku¹⁰. Pettigrew sugerował, że istnieje pięć kategorii (niewykluczających się):

1. **Rzecznik zmian** – zajmuje się definiowaniem problemów organizacyjnych i pomaganiem innym w ich rozwiązywaniu przez interwencję w sferę kultury.
2. **Dostawca** – oferuje usługi i systemy, które utrzymują i poprawiają wykonanie pracy od strony organizacyjnej.
3. **Pasywny dostawca** – zajmuje się utrzymaniem wykonania pracy, lecz nie ma biegłości dostawcy (takie jednostki będą funkcjonować na podstawie bardzo niskiej bazy posiadanej władzy).
4. **Menedżer szkolenia** – jest odpowiedzialny za planowanie organizacji i kierunku działania, a także za kontrolę funkcji szkoleniowej.
5. **Rola przejściowa** w procesie zmiany od dostawcy do agenta zmian.

⁹ *Wprowadzenie do andragogiki*, red. T. Wujek, Wydawnictwo ITE, Warszawa–Radom 1996, s. 335 i nast.

¹⁰ Sloman M., *Strategia szkolenia pracowników*, tłum. J. Bijakowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997, s. 243.

Raport ten dostrzegał pojawianie się różnych typów instruktorów trenerów, wyróżniając:

1. **Instruktorów strategicznych** mających za zadanie efektywnie działać z menedżerami najwyższego szczebla w organizacji.
2. **Praktyków lub specjalistów** wyznaczanych na instruktorów trenerów, których zadaniem jest ułatwianie szkolenia oraz wspieranie pracowników zapewniających szkolenie, stanowiące część codziennych obowiązków menedżerskich.
3. **Menedżerów liniowych**, których zadaniem jest przyczynianie się do szkolenia i rozwoju personelu oraz nabywanie umiejętności trenerskich.

Funkcjonowanie w charakterze osoby ułatwiającej działania strategiczne pociąga za sobą odpowiedzialność menedżerską za całość szkolenia dostarczanego do organizacji oraz za jego efektywność, czyli odpowiedzialność za kulturę szkoleniową.

W alternatywnej roli „wykonawcy” profesjonalista szkoleniowiec nie podejmuje pierwotnej odpowiedzialności menedżerskiej za wysiłek szkoleniowy, ale pracuje we względnym oderwaniu, oferując wyspecjalizowane usługi w zakresie doradztwa, projektowania i prowadzenia szkoleń, których celem jest zaspokajanie określonych potrzeb przez tych, którzy są odpowiedzialni za zarządzanie szkoleniem¹¹. Jedną z istotnych ról, o której trenerzy bardzo często zapominają, jest ich rola w grupie szkoleniowej, bo przecież wspólną cechą wszystkich szkoleń – z wyjątkiem szczególnych form, takich jak coaching i mentoring – jest to, że odbywają się one w grupie. Dlatego też istotne jest, aby niezależnie od tematyki prowadzonych zajęć każdy trener miał świadomość roli odgrywanej w grupie szkoleniowej. Jedną z możliwości ról, jakie mogą pełnić trenerzy w grupie szkoleniowej przedstawili autorzy książki *Trening interpersonalny*, przypisując trenerom trzy role:

- **trenera aktywnego**¹² – osoby skupiającej się na organizowaniu działania grupy, wyznaczającej zadania i funkcje przy realizacji zadań;
- **trenera nawigatora** – osoby kontrolującej kierunek działań i, gdy zachodzi taka konieczność, naprowadzającej na cele grupy;
- **trenera emocjonalnego** – osoby potrafiącej wyczuć nastroje i relacje w grupie, skupionej przede wszystkim na pilnowaniu porządku emocjonalnego między uczestnikami¹³.

W nieco inny sposób na rolę trenera w grupie spojrzeli Paul Hersey i Kenneth Blanchard, uznając, że na każdym etapie szkolenia trener wchodzi w inne role i za każdym razem inny musi też być styl przewodzenia grupie. Wyróżnili oni cztery fazy szkolenia i w każdej z nich określili rolę trenera:

1. **Kształtowanie się grupy** – na tym etapie trener wchodzi w rolę lidera-mistrza, on jeden ma władzę wynikającą z zajmowanej pozycji, ustala reguły i ma do dyspozycji pewne sankcje. Trener działa dyrektywnie, podaje zadania i instrukcje ich wykonania.

¹¹ Tamże, s. 244 i nast.

¹² Autorzy piszą o roli lidera w grupie, jest ona jednak tożsama z rolą trenera, więc w tym artykule będę posługiwać się nazwą „trener”, a nie „lider”.

¹³ Jedliński K. [i in.], *Trening interpersonalny*, Intra, W.A.B., Warszawa 1997.

2. **Konfrontacja i konflikty** – w tej fazie trener powinien stać się liderem-partnerem, który nie narzuca, lecz oferuje grupie pomysły i zadania, stara się przekonać grupę do realizacji jego koncepcji szkolenia. Trener określa cele, podaje sposoby ich osiągnięcia i tak motywuje uczestników, by chętnie przystąpili do wykonania zadań. Ten styl nazywa się stylem perswazyjnym.
3. **Ustalanie porządku** – trener ma do czynienia z dojrzałą grupą, wobec której występuje w roli lidera-wizjonera. Musi tworzyć atrakcyjne wizje, a wynikające z nich cele przedstawiać w porywający sposób. Musi wytyczać kierunki i przedstawiać pozytywne rezultaty, nie określając sposobu dojścia do nich. Taki styl przywództwa nazywamy partycypacyjnym.
4. **Działanie** – trener występuje tu w roli superlidera, który jest skoncentrowany na usamodzielnieniu się zarówno grupy jako całości, jak i działających w niej liderów. To właśnie na owych liderów trener deleguje odpowiedzialność za aktywność członków grupy. Grupa usamodzielnia się na tyle, że jej członkowie sami, automatycznie wyznaczają sobie cele, kierunki i sposoby działania. Ten styl nazywa się delegowaniem¹⁴.

Poza przedstawionymi powyżej rolami, jakie możemy przypisać trenerowi zarządzania, istnieją jeszcze dwie odrębne role, które trener może pełnić w szkoleniu i rozwoju. Są to:

- **pracownik zajmujący się ogólnymi zagadnieniami szkolenia** – oczekuje się od niego kompetencji w zakresie całości cyklu szkoleniowego;
- **specjalista**, którego rola wymaga położenia szczególnego nacisku na projektowanie i prowadzenie szkolenia.

Ponadto od profesjonalnego trenera pracującego wewnątrz organizacji wymaga się, aby był osobą ułatwiającą działania strategiczne. Zasadniczo profesjonalny trener powinien być przygotowany na poświęcenie części swych działań funkcji rozwoju zasobów ludzkich. Musi być aktywny w rozwijaniu systemu planowania biznesowego oraz w pracy z innymi członkami działu zasobów ludzkich w zakresie definiowania ich roli. Musi także przyjąć kierowniczą rolę w edukacji rozwoju zespołu, szczególnie pełniąc rolę wewnętrznego trenera w firmie. Profesjonalista nie może stać z dala od innych działań w sferze zasobów ludzkich i myśleć, że będzie działał efektywnie w odosobnieniu.

Współpraca z działem zasobów ludzkich jest niezbędna zwłaszcza wtedy, gdy profesjonalny trener ma ambicje odgrywania roli osoby ułatwiającej działania strategiczne.

Konieczne jest, aby wszedł w proces zarządzania strategicznego i „był widziany jako integralna część długofalowego obrazu organizacji”, pełniąc rolę trenera wewnętrznego. Takie działania wymagają od trenera zarówno zrozumienia strategicznego podejścia, jak i zdolności do osiągania wpływu¹⁵.

Ponadto prowadzący szkolenia muszą umieć wykorzystać dostępną technologię szkoleniową i prawidłowo rozumieć potrzeby merytoryczne dorosłych uczniów. Trener

¹⁴ Hersey P., Blanchard K.H., *Management of Organizational Behavior. Utilizing Human Resources*, Prentice Hall, Englewood Cliffs 1982.

¹⁵ Sloman M., dz. cyt., s. 245-250.

to nie tylko osoba zatrudniona w celu projektowania i prowadzenia szkolenia; wymaga się od niego skoncentrowania nie tylko na ułatwieniu nauki, ale także na pomocy zarówno osobom indywidualnym, jak i całym jednostkom organizacyjnym. Prowadzący szkolenie musi jednak pamiętać, że do niego należy pomoc we wprowadzeniu zmian, nie zaś narzucanie własnych rozwiązań.

Bardzo ważnym zadaniem stojącym przed trenerem jest określenie, kim są jego klienci, i uświadomienie sobie, że trener zorientowany na klienta to taki, który:

- zaczyna tam, gdzie jest klient, a nie tam, gdzie się go spodziewa;
- pozwala klientowi na wybranie problemu, którym ma się zająć;
- pomaga klientowi zebrać dane i informacje niezbędne do określenia problemu;
- tam, gdzie to konieczne, przytacza teorię pozwalającą na pełniejsze zrozumienie problemu;
- pomaga klientowi uzgodnić plan działań;
- asystuje przy wdrażaniu decyzji i organizowaniu dalszych działań;
- upewnia się, że klient radzi sobie z problemem i nie potrzebuje jego pomocy¹⁶.

Niezwykle istotne zadanie stojące przed nowoczesnym trenerem to tworzenie kultury uczenia się w otoczeniu stanowiska pracy. Jeżeli trener chce wpływać na grupę, musi porozumiewać się jej językiem, gdyż tylko w ten sposób może ją zainteresować i zaangażować w proces szkolenia.

Podczas szkolenia trener powinien pracować nad tym, by uzyskać pełne poparcie grupy, pomagać wypracować wspólne porozumienie, a nie tworzyć wizje. Powinien pomagać grupie zebrać dane będące ich indywidualnymi spostrzeżeniami, pozwalające na wypracowanie owej wizji. To właśnie do trenera należy wyjaśnianie nieporozumień, wychwytywanie niedopowiedzeń, weryfikowanie wypowiedzi.

2. KOMPETENCJE KLUCZOWE W ZAWODZIE TRENERA

Termin „kompetencje” stał się obiektem szczegółowej analizy w momencie wprowadzenia go do dokumentów reformy polskiego systemu oświaty. Zmieniająca się w naszym kraju sytuacja społeczno-zawodowa coraz częściej wymusza zdefiniowanie terminu „kompetencje kluczowe”, szczególnie w celu zwrócenia uwagi na potrzebę precyzyjnego definiowania konkretnych kompetencji zawodowych. Termin „kompetencje” w interesującym nas znaczeniu ma wiele wspólnego z dydaktyczną triadą, czyli wiadomościami, umiejętnościami i postawami. Nadaje jej jednak trochę odmienny od tradycyjnego sens, gdyż określony poziom kompetencji wybranej osoby w praktyce jest wyznaczony konkretnym poziomem jej sprawności w danej dziedzinie. Sprawność ta musi być poparta wiedzą z tego samego zakresu; sama sprawność może być wytrenowana bez żadnej wiedzy o istocie czynnościowej. W proponowanym rozumieniu kompetencja to zdolność do czegoś, zależna zarówno od znajomości wchodzących w nią wiadomości, umiejętności i sprawności, jak i od stopnia przekonania o potrzebie posługiwania się tą zdolnością. Chodzi więc o sposób wykorzystania własnych zdolności do posługiwania się

¹⁶ Jeffries D., Evans B., Reynolds P., *Training for Total Quality Management*, Kogan Page, London 1996, s. 28.

wyuczonymi umiejętnościami, wspartymi określoną wiedzą teoretyczną dla efektywnego radzenia sobie w wybranym zakresie¹⁷.

Chcąc zdefiniować kompetencje jeszcze dokładniej, możemy powiedzieć, że jest to „rodzaj struktury poznawczej, złożonej z określonych zdolności, zasilanej wiedzą i doświadczeniem, zbudowanej na zespole przekonań, iż za pomocą tych zdolności można w danym kontekście sytuacji zachodzących w środowisku inicjować i realizować z określoną skutecznością działania związane z danym obszarem i zgodnie z przyjętymi standardami”¹⁸. Każdy trener, myśląc o swoich kompetencjach, musi pamiętać, że kształtowanie kompetencji w określonym zakresie to posiadanie określonej wiedzy, którą powinien nie tylko zapamiętać, ale również zrozumieć. Kształtowanie własnych kompetencji to także wyposażanie się w dyspozycje instrumentalne, czyli narzędzia sensownego działania w określonych sytuacjach zwykle zawodowych, w kształtowaniu w sobie motywacji do podejmowania działań edukacyjnych¹⁹.

Trener powinien także pamiętać, że istnieją różne rodzaje kompetencji i dzielą się one zarówno ze względu na ich kierunek, jak i z uwagi na ich stopień złożoności. I tak kompetencje zawodowe w konkretnym ich obszarze budowane są warstwowo, tworząc kształtem piramidę. Dla owej piramidy podstawę stanowią zbiory kwalifikacji – kompetencji o najszerszym charakterze – na bazie których będą budowane wszystkie dalsze kompetencje związane z konkretnym zawodem. Owe kompetencje bazowe nazywane są kompetencjami kluczowymi²⁰.

Termin „kompetencje kluczowe” pojawił się w literaturze przedmiotu po raz pierwszy w 1974 roku i oznaczał „umiejętności i sprawności, które nie bezpośrednio odnoszą się do określonych, oddzielnych praktycznych czynności, ale oznaczają uzdolnienia do dużej liczby pozycji i funkcji jako alternatywnych wyborów w tym samym czasie oraz zdolności do przewyższania sekwencji (wynikłych przeważnie z nieprzewidywalnych zmian) wymagań w biegu życia”²¹. Przyglądając się powyższej definicji, można stwierdzić, że kompetencje o charakterze podstawowym – kluczowym – nie może być zbyt wiele. Trzeba pamiętać, że do zbioru kompetencji kluczowych należałoby włączyć kompetencje związane z określonymi sprawnościami myślenia oraz umiejętnościami samodzielnego doksztalcania się.

Jeżeli pracę wykonywaną przez trenera potraktujemy jako zawód, to musimy pamiętać, iż wymaga on określonych kwalifikacji na różnych poziomach. Poziomy kwalifikacji zawodowych stanowią pewną taksonomię kompetencji, w tym umiejętności kluczowych, ustrukturalizowanych według celów. Możemy wyróżnić pięć poziomów:

- poziom pierwszy – zapewnia kwalifikacje niezbędne do wykonywania prostych

¹⁷ Skrzypczak J., *Tak zwane kompetencje kluczowe, ich charakter i potrzeba kształtowania w toku edukacji ustawicznej*, „Edukacja Dorosłych” 1998, nr 3.

¹⁸ Symela K., *Standardy programowania treści kształcenia zawodowego*, [w:] *Model polskich standardów kwalifikacji zawodowych*, red. M. Butkiewicz, EiP, Warszawa–Radom 1995.

¹⁹ J. Zieleniewski, *Efektywność badań naukowych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1966.

²⁰ *Model polskich standardów...; Reforma kształcenia zawodowego*, red. E. Goźlińska, Centralny Ośrodek Szkolenia Nauczycieli, Warszawa 1997.

²¹ *Reforma kształcenia zawodowego*.

zadań pod kierunkiem przełożonego, stanowiących podstawę do dalszych specjalistycznych działań;

- poziom drugi – zapewnia kwalifikacje niezbędne do wykonywania zadań w sytuacjach typowych oraz umiejętności pracy w zespole;
- poziom trzeci – zapewnia kwalifikacje niezbędne do wykonywania zadań złożonych, zarówno w sytuacjach typowych, jak i problemowych; zadania mogą dotyczyć delegowania uprawnień – kierowania pracą innych;
- poziom czwarty – zapewnia kwalifikacje niezbędne do wykonania wielu różnorodnych i skomplikowanych zadań o charakterze technicznym, organizacyjnym lub specjalistycznym dla danego obszaru działalności zawodowej; powierzone zadania wymagają odpowiedzialności zawodowej, samodzielności oraz umiejętności kierowania zespołem;
- poziom piąty – zapewnia kwalifikacje niezbędne do wykonywania zadań złożonych, bardzo często w sytuacjach problemowych wymagających decyzji o ważnym znaczeniu; zadania związane są z odpowiedzialnością za pracę oraz rozwój innych osób, a także wymagają umiejętności diagnozowania, analizowania, planowania oraz wdrażania nowych pomysłów do praktyki zawodowej²².

Dla trenera istotne jest osiągnięcie poziomu piątego. Ponadto do zawodu trenera poza poziomami możemy przyporządkować również pewne typy kwalifikacji zawodowych. Najczęściej stosowane są cztery typy kwalifikacji:

- **kwalifikacje ponadzawodowe (ogólnopracownicze)** – to wymagania potrzebne w każdej pracy zawodowej i pozazawodowej;
- **kwalifikacje ogólnozawodowe** – to kwalifikacje, które ukierunkowują do pewnego obszaru zawodowego. Obejmują, obok podstawowej wiedzy i znajomości ogólnej zawodu, również wstępną adaptację kwalifikacji ściśle zawodowych – wykonywanie podstawowych prac i rozwiązywanie podstawowych zadań;
- **kwalifikacje podstawowe zawodowe** – to kwalifikacje ukierunkowujące do konkretnego zawodu i zawierające zasadnicze umiejętności potrzebne do efektywnego jego wykonywania;
- **kwalifikacje specjalistyczne** – to kwalifikacje stanowiące o umiejętnościach dodatkowych, specyficznych dla danego zawodu, które należy utożsamiać ze specjalnościami zawodowymi²³.

Profesjonalny trener powinien posiadać zarówno kwalifikacje ponadzawodowe, ogólnozawodowe, jak i (a może przede wszystkim) specjalistyczne. Musi również pamiętać, aby w sposób ciągły je aktualizować.

²² *Materiały edukacyjne programu „kreator”*, Centralny Ośrodek Szkolenia Nauczycieli, Warszawa 1999, s. 6.

²³ Nowacki T.W., *Zawodoznawstwo*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 1999, s. 136; *Budowa standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce. Metodologia tworzenia standardów kwalifikacji zawodowych*, red. S.M. Kwiatkowski, Z. Sępkowska, Instytut Badań Edukacyjnych, Instytut Technologii Eksploatacji, Warszawa–Radom 2000, s. 5.

Przyglądając się bogatej literaturze na temat kompetencji, możemy dostrzec, że w pracy trenera zarządzania bardzo istotny jest ich poziom oraz posiadanie podstawowych kompetencji, takich jak: odpowiedni zasób wiedzy na temat prowadzonego szkolenia, odpowiadanie na oczekiwania uczestników szkolenia, odpowiednie przekazywanie wiedzy czy też nieograniczanie uczestnikom szkolenia transferu wiedzy. Z uwagi na duży nacisk na posiadanie tych kompetencji przez trenera, postanowiłam sprawdzić ich poziom u trenerów pracujących na polskim rynku szkoleniowym, którzy skorzystali z możliwości podnoszenia swoich kompetencji i rozwoju umiejętności poprzez uczestnictwo w projektach współfinansowanych z Europejskiego Funduszu Społecznego, a dedykowanych bezpośrednio tej grupie zawodowej.

3. WYMAGANE UMIEJĘTNOŚCI

Zdolność wywierania wpływu w organizacji poza formalną władzą jest najważniejszą umiejętnością, której potrzebuje osoba pracująca jako trener wewnętrzny.

Profesjonalny trener czy menedżer szkolenia powinien odczuwać potrzebę posługiwania się nowym zestawem umiejętności interpersonalnych po to, aby odnieść sukces w zmieniającym się środowisku. Jeżeli takie umiejętności nie zostaną nabyte, rola trenera, menedżera szkolenia stanie się peryferyjna i incydentalna. Do wymaganych umiejętności zaliczymy między innymi:

- świadomość strategiczną;
- zdolność diagnostyczną;
- biegłość techniczną oraz zdolność do wywierania wpływu wewnątrz organizacji po to, aby zarządzać kulturą szkoleniową.

Bilans umiejętności potrzebnych profesjonalnemu trenerowi będzie zależał od roli, jaką będzie odgrywał w bądź dla organizacji, jak również od tego, czy funkcjonuje on jako osoba ułatwiająca działania strategiczne, czy też jako wykonawca szkolenia. Ważne jest jednak, aby zawsze pamiętać, iż świadomość strategiczna, umiejętność diagnozy i biegłość techniczna będą wymagane niezależnie od roli menedżera szkolenia. Dla efektywności instruktora konieczna jest również umiejętność wywierania wpływu. Profesjonalny trener, szkoleniowiec musi szukać dróg pozwalających mu na osiągnięcie wpływu.

Profesjonalny trener, poza umiejętnością wywierania wpływu, powinien wykazywać się również umiejętnością dyplomatycznego zachowania i szukać dróg promowania kultury szkoleniowej przez wywieranie wpływu, nie zaś tylko i wyłącznie przez narzucanie pewnych rzeczy (ze szczególnym uwzględnieniem manipulacji, jako działania zabronionego). Poza umiejętnościami wymienionymi powyżej profesjonalny trener powinien:

- mieć szerokie teoretyczne zrozumienie procesu zarządzania strategicznego;
- upewniać się co do metod stosowanych w organizacji i być blisko osoby odpowiedzialnej za planowanie strategiczne;
- posiadać zdolność diagnozowania potrzeb, w celu działania w sposób spełniający wymogi organizacyjne, gdyż bez tego będzie niezdolny do wywierania wpływu na zdarzenia zachodzące w organizacji w szerszym wymiarze.

Osiągnięcie umiejętności diagnozy wymaga szczególnego zestawu zdolności konsultacyjnych, które można opisać jako:

- wyjściowe, czyli potrzeba uzyskania akceptacji w określonej roli w ramach organizacji;
- diagnostyczne lub analityczne, czyli zdolność do nadawania problemowi struktury przez efektywne formułowanie pytań;
- interwencyjne, czyli ustalanie, co powinno być zrobione;
- kontraktowe, czyli osiągnięcie porozumienia co do trwałego związania się z klientem;
- przejściowe, czyli zarządzanie ciągłym procesem zmiany.

Główny nacisk powinien być położony na umiejętności diagnostyczne i analityczne, wysoki stopień zaawansowania w prowadzeniu wywiadów nastawionych na odnajdywanie faktów.

Trzecia płaszczyzna, umiejętności kontraktowe, może być w szeroki sposób opisana jako biegłość techniczna. Profesjonalny trener musi być w stanie wnieść do organizacji i do szkolenia coś, co jest niepowtarzalne. Powinien być biegły w czymś, co jest wartościowe dla organizacji i czego nikt inny nie może zaoferować, przeprowadzając szkolenie na taki sam temat²⁴.

Ponadto, analizując umiejętności niezbędne w zawodzie trenera, powinniśmy pamiętać, iż podstawowym wymaganiami jest biegłość w zadawaniu pytań, umiejętność udzielania i przyjmowania informacji zwrotnych. Skutecznie działający trener musi także poznać całe spektrum czynników oddziałujących na postrzegane możliwości uczenia się oraz tych, które wpływają na skuteczne ich wykorzystanie. Dla trenera istotną umiejętnością jest zauważenie różnic między preferencjami ucznia a własnymi, gdyż trener musi korzystać ze stylów i technik odpowiadających sytuacji, w której funkcjonuje dorosły uczeń. Trener musi również brać pod uwagę doświadczenie ucznia; jednocześnie nie może przyjmować żadnych założeń, gdyż bardzo często zmieniają się okoliczności, w jakich uczeń funkcjonuje. Dobry trener musi ponadto posiadać umiejętność wzniesienia się ponad zdarzenia i stresy codzienności i obiektywnego spojrzenia na to, co naprawdę się dzieje lub może się dziać. Takie ogólne i obiektywne spojrzenie umożliwia trenerowi wychwytywanie poszczególnych problemów i reagowanie na nie, ale także wycofanie się na strategiczny dystans pozwalający grupie zachować maksymalną kontrolę nad własnymi wynikami²⁵. Poza przedstawionymi powyżej umiejętnościami, trener musi także umieć właściwie przekazywać instrukcję, planować czas, stwarzać odpowiednie warunki do odbycia szkolenia i wreszcie właściwie dobierać treści szkolenia, a co za tym idzie – odpowiednio przygotować materiały szkoleniowe.

Mając na uwadze ogromne znaczenie umiejętności w zawodzie trenera, postanowiłam sprawdzić poziom niektórych opisanych powyżej umiejętności u trenerów zarządzania, absolwentów współfinansowanych projektów rozwojowych, obecnie aktywnie pracujących na polskim rynku szkoleniowym.

²⁴ Sloman M., *dz. cyt.*, s. 255 i nast.

²⁵ Parsloe E., Wray M., *Trener i mentor. Udział coachingu i mentoringu w doskonaleniu procesu uczenia się*, tłum. W. Biliński, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.

METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH

1. OGÓLNE ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE

Dla prawidłowego przeprowadzenia badań niezwykle ważne jest dokładne i jasne określenie celu badań, a także przedmiotu, którego dotyczy badanie.

Przedmiotem prowadzonych przeze mnie badań będą **kompetencje trenerów zarządzania prowadzących szkolenia z różnych dziedzin.**

Z punktu widzenia celu przeprowadzanych badań, w tym opracowaniu wykorzystane zostały badania diagnostyczne²⁶.

Na użytek niniejszego tekstu postawiłam następujące pytanie badawcze: „**Czy i w jakim stopniu kompetencje posiadane przez trenerów zarządzania – absolwentów projektów rozwojowych dedykowanych dla trenerów i współfinansowanych ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego – pozwalają na właściwe przekazywanie treści szkolenia osobom dorosłym?**”.

Badania prowadzone były dwuetapowo. Etap pierwszy poświęcono analizie dokumentów aplikacyjnych nadsyłanych przez kandydatów do projektów kształcących trenerów zarządzania realizowanych przez Stowarzyszenie Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK. Etap drugi to obserwacja, ankieta i wywiad. Kwestionariusz ankiety był wypełniany przez osoby badane oraz wywiad indywidualny. Narzędzia te pozwoliły na precyzyjne określenie rozległości czy zasięgu występowania danego zjawiska. W swoich badaniach wykorzystałam ankietę składającą się z pytań zamkniętych, ułożoną w oparciu o literaturę na temat metodologii prowadzenia szkoleń.

2. CHARAKTERYSTYKA TERENU BADAŃ

W badaniach, ze względu na osobiste zainteresowania, postanowiłam ograniczyć się do przebadania trenerów zarządzania, którzy uczestniczyli w różnych projektach rozwojowych współfinansowanych ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, a którzy wcześniej nie mieli styczności z edukacją osób dorosłych i przed podjęciem decyzji o rozpoczęciu kariery w tym zawodzie realizowali się na przykład jako biolodzy czy też inżynierowie procesów w firmach produkcyjnych. Ocena kompetencji i umiejętności trenerów jest przeze mnie prowadzona od 2011 roku. Do końca marca 2012 roku udało mi się przebadać dwanaście grup szkoleniowych, co stanowi ogólną grupę stu trzech respondentów i dziewięciu trenerów przez te grupy ocenianych.

²⁶ Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1995, s. 20.

ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ

1. WYNIKI BADAŃ

Analiza wyników przeprowadzonych przeze mnie badań może przyczynić się do poznania poziomu kompetencji i umiejętności trenerów zarządzania, absolwentów współfinansowanych projektów rozwojowych pracujących aktywnie na polskim rynku szkoleniowym.

Pierwsza część badań była prowadzona w Stowarzyszeniu Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK. Stowarzyszenie MATRIK wywodzi się z projektu Management Training in Kraków and Region, sponsorowanego przez Know-How Fund, realizowanego w Polsce południowo-wschodniej od 1996 roku przez British Council, kiedy to pierwsza grupa uczestników projektu wyjechała na szkolenia do Manchesteru. Od 1997 roku w Polsce realizowano szkolenia kaskadowo. Uczestnicy projektu przeszli przez program szkoleń z zakresu kompetencji biznesowych i trenerskich mający na celu poprawę poziomu treningu menedżerskiego w Małopolsce, a finalnie przygotowujący ich do uzyskania międzynarodowego certyfikatu dla trenerów – według programu Thames Valley University w Londynie zgodnego ze standardami NVQ. National Vocational Qualifications (NVQ) są kwalifikacjami związanymi z pracą i opartymi na umiejętnościach. NVQ są oparte na brytyjskich standardach zawodowych. Standardy te określają kompetencje danej osoby w określonej dziedzinie (innymi słowy: co taka osoba powinna potrafić wykonać). Określają również specyfikację zawodu, zasady właściwej praktyki zawodowej, możliwość dostosowania się do przyszłych wymogów i zakres wiedzy niezbędnej do rozumienia wykonywanej pracy.

W ramach realizowanego projektu MATRIK w 1997 roku powstała idea powołania do życia Stowarzyszenia, a w styczniu 1998 roku złożono w sądzie dokumenty rejestracyjne. 25 marca 1998 roku odbyło się pierwsze Walne Zgromadzenie Stowarzyszenia MATRIK i od tego dnia rozpoczęło ono swoją działalność.

Stowarzyszenie Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK jest ogólnopolską organizacją pozarządową powołaną dzięki zaangażowaniu uczestników projektu MATRIK (stanowiących obecnie mniejszość wśród członków Stowarzyszenia) oraz życzliwości The British Council (który przekazał Stowarzyszeniu spuściznę projektu, głównie w zakresie *know-how*), istniejącą dla trenerów i konsultantów (daje im wsparcie, pomoc i promocję) oraz dla menedżerów (zapewnia im jakość i stymulację rozwoju) z całej Polski. Celem Stowarzyszenia MATRIK jest: obrona praw i interesów zawodowych członków Stowarzyszenia; troska o poziom zawodowy i etyczny; propagowanie działalności gospodarczej i zasad gospodarki rynkowej; kształtowanie profesjonalnego wizerunku konsultantów i trenerów zarządzania; wprowadzenie w Rzeczypospolitej Polskiej jednolitego, dobrowolnego systemu certyfikacji dla konsultantów i trenerów zarządzania i propagowanie tego systemu jako gwarantującego wysoką jakość usług w zakresie konsultacji i szkoleń dotyczących zarządzania; współdziałanie z organizacjami i instytucjami krajowymi oraz międzynarodowymi w celu wymiany wiedzy i doświadczeń oraz doskonalenia zawodowego konsultantów i trenerów zarządzania; propagowanie zasad etyki zawodowej. Stowarzyszenie realizuje swoje cele poprzez następujące działania:

1. Organizowanie wewnętrznych szkoleń, prowadzenie audytu treningów lub konsultacji, stworzenie płaszczyzny do wymiany doświadczeń i informacji
 - 1a. Tworzenie i realizację zewnętrznych szkoleń o charakterze kursu i szkoły promujących zawód trenera.
 - 1b. Prowadzenie regionalnych Klubów Trenerów Zarządzania MATRIK
2. Promocję członków Stowarzyszenia na rynku
3. Określenie i propagowanie zasad etyki zawodowej oraz troskę o ich przestrzeganie utworzenie i uaktualnianie informacyjnej bazy danych związanych ze szkoleniami
4. Inspirowanie aktywnego stosunku do pracy zawodowej
5. Integrację i wzmocnienie rozwoju rynku szkoleń i konsultacji poprzez tworzenie sieci współpracy, działania informacyjne
6. Stymulowanie bezpośredniej współpracy między klientami a ośrodkami konsultacyjno-szkoleniowymi
7. Rozpowszechnianie informacji na temat możliwości dalszego kształcenia, studiów i szkoleń, w tym zagranicznych, oraz warunków ich podejmowania
8. Podniesienie jakości rynku pracy i zapewnienie gwarantowanych kwalifikacji konsultantów i trenerów poprzez utworzenie systemu certyfikacji zgodnego ze standardami Unii Europejskiej
9. Nawiązanie bezpośredniej współpracy międzyregionalnej i międzyorganizacyjnej, w tym z instytucjami Unii Europejskiej o celach zbieżnych z celami Stowarzyszenia
10. Prowadzenie działalności integrującej członków Stowarzyszenia poprzez organizowanie imprez kulturalnych, rekreacyjnych i towarzyskich²⁷

Ponadto Stowarzyszenie podejmuje takie działania, jak: współpraca z uczelniami polskimi i zagranicznymi, organizacjami społecznymi, instytucjami rządowymi i pozarządowymi, środkami masowego przekazu; organizowanie seminariów, szkoleń i spotkań; współpraca z firmami i przedsiębiorstwami; współpraca z pokrewnymi organizacjami krajowymi i zagranicznymi; publikacja materiałów informacyjnych i biuletynów oraz prowadzenie baz danych.

Stowarzyszenie MATRIK od 2001 roku z powodzeniem prowadzi Certyfikację Trenerów Zarządzania zgodną ze standardami NVQ i weryfikacją brytyjską, początkowo we współpracy z Thames Valley University, obecnie z Pearson Edexcel International.

Stowarzyszenie na przestrzeni lat zdobyło bogate doświadczenie zarówno w zakresie rozwoju kompetencji trenerskich w ramach prowadzonej Szkoły Trenerów Zarządzania MATRIK, jak również w potwierdzaniu kompetencji trenerskich przez prowadzony proces certyfikacji, dlatego wybrałam właśnie tę instytucję na miejsce badań; mogłam zweryfikować, jakie ścieżki edukacyjne i zawodowe mają osoby, które aplikują do projektów rozwojowych dedykowanych trenerom i kandydatom do tego zawodu.

Analiza nadsyłanych do Stowarzyszenia MATRIK dokumentów aplikacyjnych pokazała, że nie można wyznaczyć jednolitej ścieżki edukacyjnej (uwzględniając szkolne

²⁷ Na podstawie Rozdziału II: Cele i sposoby działania §7 Statutu Stowarzyszenia Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK (źródło: <http://www.matrik.pl/pl/statut>).

formy edukacji) prowadzącej do wykonywania zawodu trenera. Osoby aplikujące do projektów realizowanych przez Stowarzyszenie Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK charakteryzowały bardzo różne drogi edukacyjne i zawodowe. Jedną z ważnych informacji jest to, że we wszystkich realizowanych projektach przed kandydatami został postawiony warunek brzegowy w postaci ukończonych studiów magisterskich. Jest to informacja o tyle istotna, że nie zawsze na polskim rynku szkoleniowym spotkamy trenerów posiadających wyższe wykształcenie, jednak specjalizujących się w wąskich obszarach biznesowych.

Zgromadzony materiał aplikacyjny pokazał również, że struktura wieku wśród osób chcących zmienić dotychczas wykonywany zawód i rozpocząć pracę trenerską jest zróżnicowana. Do uczestnictwa w realizowanych przez Stowarzyszenie MATRIK projektach aplikowały zarówno osoby tuż po studiach, które rozpoczynają swoją karierę zawodową, jak również doświadczeni życiowo i zawodowo eksperci w danym obszarze.

Dla czytelnika tego opracowania nie będzie niczym nowym wniosek, który nasuwa się po analizie dokumentów. Zachowanie równości płci w realizowanych projektach nie należało do kwestii najprostszych, bowiem najczęściej do projektów aplikowały kobiety.

Druga część badań była poświęcona analizie ankiet od uczestników szkoleń prowadzonych przez trenerów, którzy zakończyli swoją edukację w projektach współfinansowanych przez Unię Europejską, a dedykowanych rozwojowi kompetencji trenerskich.

Z otrzymanych danych wynika, że hipoteza, według której **rodzaj przekazywanej wiedzy w dużym stopniu zaspokaja oczekiwania uczestników szkoleń i jest ona przydatna w pracy zawodowej szkolonych**, jest prawdziwa. Analizując pierwszą część tej hipotezy, mogę stwierdzić, że aż 76% respondentów uznało, iż ich oczekiwania są zaspokojone w dużym stopniu. Przydatność zdobytej wiedzy w pracy zawodowej zadeklarowało 72% badanych. Ponadto uzyskane wyniki badań mogą świadczyć o wysokim poziomie kompetencji i umiejętności trenerskich ocenianych szkoleniowców w tym obszarze treningowym.

Kolejna postawiona przeze mnie hipoteza brzmi następująco: **trenerzy posiadają duży zasób wiedzy na temat warsztatów, które prowadzą**. Hipoteza ta również znalazła pełne potwierdzenie w przeprowadzonych badaniach. Uzyskane wyniki w 81% potwierdziły duży zasób wiedzy na temat warsztatów u badanych trenerów, a w związku z tym również wysoki poziom kompetencji w zakresie wiedzy na temat warsztatów. Tylko 0,5% respondentów uznało, że wiedza trenerów jest na wystarczającym poziomie.

Hipoteza mówiąca, że **większa grupa trenerów posiada umiejętność przekazywania posiadanej przez siebie wiedzy**, również znalazła potwierdzenie wśród osób odpowiadających na zadane w ankiecie pytania. Otrzymane wyniki wskazują, że ponad połowa badanych (69%) uważa, że trenerzy są kompetentni w zakresie przekazywania wiedzy w bardzo dużym stopniu. Nie bez znaczenia jest jednak fakt, iż 3,5% respondentów uznało, że ta kompetencja występuje u trenerów tylko na wystarczającym poziomie. Taki wynik może świadczyć o pewnych niedociągnięciach w pracy trenerskiej lub o bardzo wysokim poziomie tej kompetencji u pewnej grupy badanych. Teza brzmiąca: **większość trenerów potrafi we właściwy sposób zorganizować szkolenie**, jest prawdziwa, ale nie

ma tak mocnej pozycji, jak na przykład teza pierwsza. Respondenci dostrzegają pewne niedociągnięcia, nad którymi można jeszcze popracować. Z grupy badanych 32% oceniło tę umiejętność na poziomie dobrym, a 3% na wystarczającym.

Dla uczestników szkoleń bardzo istotna jest kolejna kompetencja, która została poddana ocenie. Jest nią zdolność do zapewnienia właściwego transferu wiedzy poszczególnym uczestnikom szkolenia. W celu dokonania oceny poziomu tej kompetencji postawiłam następującą hipotezę: **większość trenerów prowadzi pracę w grupach, nie ograniczając transferu wiedzy uczestników**. Hipoteza ta, jak się okazało, jest prawdziwa – w ocenie 75% badanych trenerzy uzyskali oceny bardzo dobre. Pewne braki prezentowane przez trenerów mogą wynikać z ich rozmaitego wykształcenia i doświadczenia zawodowego. Znacznie łatwiej na rynku szkoleniowym pracuje się trenerom posiadającym elementy wykształcenia pedagogicznego i psychologicznego – oni już w czasie studiów są uczeni, jak nauczać innych.

Ostatnia postawiona przeze mnie hipoteza dotyczy umiejętności przygotowywania materiałów szkoleniowych i właściwego doboru treści programowych. Brzmi ona: **przeważająca grupa trenerów posiada wystarczające umiejętności do przygotowania materiałów szkoleniowych i dobrania właściwego programu szkoleniowego**. Hipoteza ta nie znalazła jednak pełnego potwierdzenia w badaniach. Uzyskane wyniki pokazały, że tylko w 58% trenerzy uzyskali bardzo dobre oceny za prezentowany program szkolenia, a tylko w 48% rozdane materiały szkoleniowe były uznane za bardzo dobre. 4% badanych uznało, że jakość otrzymanych materiałów jest wystarczająca, a 3% – że program szkolenia jest ogólnikowy. Powodem tego mogą być różne oczekiwania uczestników oraz to, że osoby od lat zajmujące się szkoleniami mają bardzo bogaty zasób wiedzy na temat metodologii prowadzenia szkoleń i bardzo trudno jest spełnić ich oczekiwania.

PODSUMOWANIE

Dokonując oceny poziomu kompetencji i umiejętności trenerów zarządzania pracujących na polskim rynku szkoleniowym – czyli realizując cel artykułu – można powiedzieć, iż wypadają oni bardzo dobrze w oczach absolwentów swoich szkoleń, niekiedy będących również trenerami. Powinniśmy jednak pamiętać, że są to osoby, które zostały przeszkolone przez doświadczonych specjalistów w dziedzinie treningu, uczenia się i rozwoju oraz niekiedy posiadają międzynarodowe certyfikaty trenera. Opierając się na literaturze przedmiotu i na otrzymanych wynikach, można przypuszczać, że oceny wystawiane przez respondentów w niektórych kategoriach pytań powinny być znacznie wyższe. Oceniani trenerzy reprezentują przecież grupę specjalnie wyszkolonych osób mających nauczać innych trudnej sztuki trenerskiej w oparciu o standardy kwalifikacji zawodowych, które zostały im samym zaprezentowane i które powinny być przez nich posiadane na jak najwyższym poziomie.

Charakteryzując poszczególne kompetencje i umiejętności, widzimy, że respondenci uważają, iż zajęcia w dużym stopniu spełniają oczekiwania uczestników. Aż 81% respondentów jest zdania, że trenerzy prowadzący szkolenie mają bardzo dużą wiedzę na

temat warsztatów, które prowadzą. Prawie 70% badanych bardzo dobrze ocenia trenerów pod względem przekazywania wiedzy. Ze 103 zapytanych osób aż 75% uważa, że trenerzy potrafią zapewnić uczestnikom optymalne warunki do przyswajania wiedzy podczas pracy w grupach. Jak widać na podstawie przedstawionych powyżej danych, wybrane przeze mnie do oceny kompetencje trenerów zarządzania zostały ocenione bardzo wysoko przez respondentów. Z całą pewnością tak dobre wyniki są konsekwencją gruntownego przygotowania merytorycznego badanych trenerów i bogatego doświadczenia pozazawodowego, które posiadają. Niewątpliwie zaletą owych trenerów jest też to, że nie poprzestali oni na nauce, a w sposób ciągły doskonaliły swoje umiejętności, między innymi uczestnicząc w wewnętrznych i zewnętrznych działaniach rozwojowych. Wszystkie te działania, jak również wcześniejsza praca trenerów nad potwierdzeniem kwalifikacji, przyczyniły się do bardzo wysokiego poziomu ich kompetencji zawodowych.

Szczególniej uwagi wymaga również kwestia umiejętności, w jakie musi być wyposażony każdy profesjonalny trener. Respondenci zapytani o to, jak oceniają umiejętności trenerów pod względem organizacji szkoleń, w 64% uznali, że są one bardzo dobrze rozwinięte. Umiejętność właściwego przygotowania programów szkoleniowych także została dość wysoko oceniona, chociaż tutaj widoczne są elementy niedopracowania. Sześćdziesiąt osób (58%) uznało, iż prezentowany program jest bardzo dobry. Trochę słabiej zostały ocenione materiały szkoleniowe: tylko 48% badanych uznało je za bardzo dobre. Na uwagę zasługuje również fakt, że 72% respondentów określiło przydatność zdobytej na szkoleniach wiedzy w pracy zawodowej jako bardzo dużą.

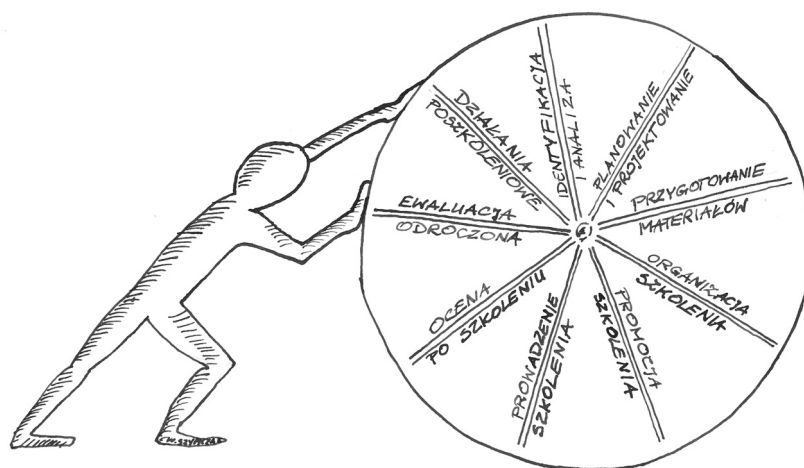
Przedstawiona powyżej charakterystyka poziomu wybranych umiejętności pozwala przypuszczać, że ocenieni trenerzy mają je rozwinięte na wysokim, chociaż niewystarczającym poziomie. Jak widać, w tym przypadku nie został przekroczony pułap 75%, jednak może to wynikać z wielu czynników. Pewne braki techniczne mogą być spowodowane różnym profilem wykształcenia i doświadczenia zawodowego ocenianych trenerów, jak również różnym stopniem przygotowania zawodowego trenerów, którzy owej oceny dokonywali. Nie można także wykluczyć, że standardy, na których bazują organizacje potwierdzające kwalifikacje trenerskie, nie zawsze są doskonałe. Myślę, że te badania mogą stanowić wstęp do dalszej dyskusji nad oceną poziomu kompetencji i umiejętności trenerskich wszystkich trenerów pracujących na polskim rynku szkoleniowym. Tego sobie i wszystkim trenerom życzę, bowiem dbając świadomie o własny rozwój zawodowy, każdy z nas, trenerów uczestniczących w różnych formach doskonalenia zawodowego, oczekuje, że spotka na sali mistrza sztuki trenerskiej – eksperta w danej dziedzinie.

BIBLIOGRAFIA

- ☛ Banach Cz., *Funkcje i zadania nauczyciela oświaty dorosłych wobec polskich wyzwań cywilizacyjnych*, „Edukacja Dorosłych” 1995, nr 2.
- ☛ Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997.

- ✦ Budowa standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce. Metodologia tworzenia standardów kwalifikacji zawodowych, red. S.M. Kwiatkowski, Z. Sepkowska, Instytut Badań Edukacyjnych, Instytut Technologii Eksploatacji, Warszawa–Radom 2000.
- ✦ Hajduk E., *Hipoteza w badaniach pedagogicznych. Poradnik dla studentów*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego, Zielona Góra 1993.
- ✦ Hersey, Blanchard K.H., *Management of Organizational Behavior. Utilizing Human Resources*, Prentice Hall, Englewood Cliffs 1982.
- ✦ Jedliński K. [i in.], *Trening interpersonalny*, Intra, W.A.B., Warszawa 1997.
- ✦ Jeffries D., Evans B., Reynolds P., *Training for Total Quality Management*, Kogan Page, London 1996.
- ✦ Kaczor S., *Kształcenie i doskonalenie zawodowe w okresie przemian*, Wydaw. i Zakład Poligrafii, Międzyresortowe Centrum Naukowe Eksploatacji Majątku Trwałego, Radom 1993.
- ✦ Kaczor S., *Nauczyciel w kształceniu pozaszkolnym dorosłych*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1981.
- ✦ Kamiński A., *Metoda, technika i procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, [w:] *Metodologia pedagogiki społecznej*, red. R. Wroczyński, T. Pilch, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, Wrocław 1974.
- ✦ Kargul J., *Koncepcja nauczyciela edukacji dorosłych*, [w:] *Problemy edukacji młodzieży i dorosłych w warunkach transformacji*, red. J. Bogusz, M. Marczuk, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom–Lublin 1995.
- ✦ Kotusiewicz A.A., *Sprawozdanie z obrad sekcji „Kształcenie pedagogów a przemiany rzeczywistości społecznej”*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Instytut Historii, Nauki, Oświaty i Techniki, Warszawa 1994.
- ✦ Malewski M., *Andragogika w perspektywie metodologicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1990.
- ✦ Malewski M., *Metodologiczne problemy badań nad oświatą dorosłych i nauczaniem dorosłych*, [w:] *Nauczyciele edukacji dorosłych. Materiały z III Ogólnopolskiej i Międzynarodowej Konferencji Andragogicznej w Toruniu w dniach 7-9 maja 1995 r. „Kształcenie i doskonalenie nauczycieli edukacji dorosłych”*, red. E.A. Wesołowska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1996.
- ✦ Malewski M., *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998.
- ✦ Marczuk M., *Nauczyciel dorosłych*, [w:] *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*, red. K. Wojciechowski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1986.
- ✦ *Materiały edukacyjne programu „kreator”*, Centralny Ośrodek Szkolenia Nauczycieli, Warszawa 1999.
- ✦ *Metody badań socjologicznych*, wybór, oprac., wstęp i przyp. S. Nowak, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1965.
- ✦ Mizerek H., *Alternatywne sposoby myślenia o nauczycielu i jego edukacji: pytania o badaczy i edukatorów*, [w:] *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii*, red. B. Śliwierski, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Łódź–Kraków 1995.

- ✦ Muszyński H., *Wstęp do metodologii pedagogiki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1971.
- ✦ Nowacki W., *Zawodoznawstwo*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 1999.
- ✦ Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985.
- ✦ Parsloe E., Wray M., *Trener i mentor. Udział coachingu i mentoringu w doskonaleniu procesu uczenia się*, tłum. W. Biliński, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.
- ✦ Pieter J., *Ogólna metodologia pracy naukowej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1967.
- ✦ Pilch T., *Metodologia pedagogicznych badań środowiskowych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, Wrocław 1971.
- ✦ Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1995.
- ✦ Pilch T., Wujek T., *Metody i techniki badań w pedagogice*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1974.
- ✦ Półturzycki J., *Akademicka edukacja dorosłych*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1994.
- ✦ *Reforma kształcenia zawodowego*, red. E. Goźlińska, Centralny Ośrodek Szkolenia Nauczycieli, Warszawa 1997.
- ✦ Skórny Z., *Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki*, [w:] M. Węglińska, *Jak pisać pracę magisterską? Poradnik dla studentów*, Impuls, Kraków 1997.
- ✦ Skrzypczak J., *Tak zwane kompetencje kluczowe, ich charakter i potrzeba kształtowania w toku edukacji ustawicznej*, „Edukacja Dorosłych” 1998, nr 3.
- ✦ Słoman M., *Strategia szkolenia pracowników*, tłum. J. Bijakowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997.
- ✦ Symela K., *Standardy programowania treści kształcenia zawodowego*, [w:] *Model polskich standardów kwalifikacji zawodowych*, red. M. Butkiewicz, EiP, Warszawa–Radom 1995.
- ✦ Urbańczyk F., *Dydaktyka dorosłych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1965; wyd. II rozsz.: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1973.
- ✦ *Vademecum trenera*, red. A. Kuźniak, Księgarnia Akademicka, Kraków 2010.
- ✦ Wojtasik., *Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradoznawstwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1994.
- ✦ *Wprowadzenie do andragogiki*, red. T. Wujek, Wydawnictwo ITE, Warszawa–Radom 1996.
- ✦ Zaborowski Z., *Wstęp do metodologii badań pedagogicznych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1973.
- ✦ Zaczyński W., *Praca badawcza nauczyciela*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1968.
- ✦ Zieleniewski J., *Efektywność badań naukowych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1966.



**MONIKA JURGIELEWICZ-WOJTASZEK**

Trener, konsultant zarządzania, współwłaściciel firmy PROCOMPETENCE s.c. i właściciel firmy Business Development Centre. Posiada Międzynarodowy Certyfikat Zawodowy Trenera Zarządzania MATRIK (International Certificate in Training, Learning and Development) oraz Międzynarodowy Certyfikat Doradcy i Asesora MATRIK (International Certificate in Assessing and Advising). Ekspert w dziedzinie HR ukierunkowany na rozwój umiejętności menedżerskich, efektywnego zarządzania sobą i podległym personelem. W swojej pracy wykorzystuje szczegółową wiedzę specjalistyczną i psychologiczną, teorię zarządzania, umiejętności interpersonalne oraz

doświadczenia z wieloletniej praktyki menedżerskiej i trenerskiej. Specjalizuje się w prowadzeniu zajęć rozwojowych dla trenerów i najwyższej kadry zarządzającej. Realizuje projekty doradcze dla organizacji w zakresie diagnozy organizacji, wdrażania zmian, zajmuje się oceną kompetencji kierowniczych i projektowaniem działań rozwojowych dla pracowników. Posiada doświadczenie menedżerskie, od 1999 roku zajmuje się również rozwojem umiejętności innych jako trener i doradca. Pracuje między innymi jako coach i mentor, wspierając w rozwoju kadrę zarządzającą najwyższego szczebla. W Szkole Trenerów Zarządzania MATRIK prowadzi zajęcia z zakresu identyfikacji i analizy potrzeb szkoleniowych oraz kontaktu z klientem i jest opiekunem merytorycznym tego modułu szkoleniowego. Jest członkiem Stowarzyszenia Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK. Prywatnie szczęśliwa matka wesołej trójki.

E-mail: m.jurgielewicz@procompetence.pl

Tel.: + 48 501 624 778

WWW: www.procompetence.pl

KONCEPCJE NAUCZANIA OSÓB DOROSŁYCH

WOJCIECH F. SZYM CZAK

Gdy usłyszę, zapomnę.

Gdy usłyszę i zobaczę, zapamiętam.

Gdy usłyszę, zobaczę i zapamiętam, zrozumiem.

Gdy usłyszę, zobaczę, porozmawiam i zrobię, zdobywam sprawność i wiedzę,

Gdy uczę innych, dochodzę do mistrzostwa¹.

Mel Silberman

ABSTRAKT

Koncepcje nauczania ludzi dorosłych ewaluowały przez ostatnie kilkadziesiąt lat. Obecnie stosuje się w praktyce szkoleniowej kilkanaście różnych koncepcji. Na potrzeby artykułu przedstawiam kilka z nich:

- system VARK oparty o sensoryczność;
- koncepcję dwupółkulowości mózgu w procesie nauczania;
- koncepcję wielometodowości;
- Memletics Accelerated Learning Styles;
- taksetonomię Blooma;
- teorię uczenia się Davida A. Kolba;
- style uczenia się Honneya i Mumforda.

Zaproponowane zestawienie pozwoli spojrzeć w innym świetle na planowanie i prowadzenie szkoleń dla ludzi dorosłych. Efekty szkoleń oraz rozwijanie ludzi uczestniczących w szkoleniach są też wynikiem zastosowania odpowiedniej koncepcji nauczania. Nie znajdziecie w tym artykule odpowiedzi na pytanie, która jest najlepsza. Konkluzją jest to, iż każda z nich może być wykorzystywana w szkoleniu, a trenerzy jako prowadzący

¹ Silberman M., *Metody aktywizujące w szkoleniach*, tłum. G. Sałuda, W. Biliński, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2004, s. 22.

powinni zdać sobie sprawę, jak różne osoby, z różnymi preferencjami nauczania, biorą udział w szkoleniu.

STYLE NAUCZANIA

Style nauczania ludzi dorosłych opierają się na założeniu, że różni ludzie przyswajają informacje i rozwijają umiejętności na różne sposoby. Niektórzy wolą uczyć się przez czytanie, inni słuchając; część preferuje pracę w grupie, inni natomiast wolą pracować samodzielnie.

Wymienione sposoby są preferencjami i metodami różnych stylów uczenia się.

Przez ostatnie dziesięciolecia style nauczania były porządkowane i kategoryzowane². W tym artykule przyjrzymy się różnym stylom nauczania oraz krótko je scharakteryzujemy. Uwzględnimy przy tym specyfikę uczenia się ludzi dorosłych.

Czasami ludzie używają więcej niż jednego stylu uczenia się. Mogą również zmieniać sposób, w jaki się uczą, w zależności od sytuacji, w jakiej się znajdują. Tych zagadnień będzie dotyczyła przedstawiona skrótowa analiza stylów uczenia się.

Konceptje nauki ludzi dorosłych są obecne w *Lifelong Learning*, czyli nauczaniu przez całe życie – programie edukacyjnym uruchomionym przez Komisję Europejską w 2007 roku, w którym Polska również bierze udział.

Ucząc ludzi dorosłych, należy przyjrzeć się różnym koncepcjom nauczania. Będzie to pomocne w doborze odpowiedniej koncepcji do indywidualnych osób (i poznaniu ich stylu uczenia się), do grupy, w jakiej te osoby się uczą, oraz do całego kontekstu nauczania (szkolenie, trening, instruktaż w miejscu pracy, studia licencjackie, uniwersytet trzeciego wieku).

Niniejszy tekst traktuje o indywidualnych preferencjach nauczania ludzi dorosłych wykorzystywanych w kontekście samokształcenia oraz uczestniczenia w szkoleniach i treningach zawodowych.

ZASADY NAUCZANIA LUDZI DOROSŁYCH

Jeszcze dwadzieścia, trzydzieści lat temu dyplom ukończenia wyższej uczelni był dokumentem, który dla wielu ostatecznie i na zawsze potwierdzał bycie specjalistą w danej dziedzinie. Obecnie coraz bardziej do świadomości osób dorosłych dociera konieczność uczenia się przez całe życie.

Nowe podejście programu uczenia się przez całe życie (ang. *Lifelong Learning Programme*) to nie tylko nowa moda i nowy trend. Staje się ono koniecznością, po części wymuszoną przez szybki rozwój technologii, zmieniającą się sytuację na rynku pracy czy rosnące oczekiwania samego rynku wobec pracowników. Uczący się dorośli zwiększyli w znaczny sposób liczbę osób korzystających z usług branży edukacyjnej. Jedno z zasadniczych pytań, jakie powstało w wyniku wzrostu liczby uczących się osób dorosłych,

² Szerzej o różnych koncepcjach nauczania zob. Kossowska M., Sołtysińska I., *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002, s. 35-89.

brzmi: Czy dorośli uczą się tak samo jak dzieci i młodzież, co warunkuje ich proces edukacyjny i czy jest on również naturalny?

Nauczaniem ludzi dorosłych zajmuje się andragogika. Według założeń tej nauki uczeniem dorosłych kierują inne zasady niż uczeniem dzieci. Ich poznanie i świadome stosowanie stały się czynnikami warunkującymi sukces edukacji osób dorosłych, w tym szkolenia.

Dorośli postrzegają siebie jako osoby dojrzałe, kompetentne, odpowiedzialne, podejmujące świadome decyzje. Preferują uczenie się, w którym mogą mieć wpływ na jego zakres, tempo i czas³. Oczekiwania zarówno ze strony uczącego się, jak i trenera muszą zostać wyraźnie wyartykułowane⁴. Osoby dorosłe są gotowe do dzielenia się doświadczeniem⁵, dlatego lubią uczyć się w grupie, gdzie wykorzystuje się różnorodność doświadczeń, sposobów podejścia i wykształcenia. Ważnym elementem jest sam proces samokształcenia, który powinien polegać na samodzielnym studiowaniu literatury, filmów i tym podobnych. Jest to równie ważne, jak uczenie się przez szkolenia i treningi. Osoby dorosłe znacznie chętniej uczą się, gdy nowa wiedza czy umiejętności pozwalają wykorzystać ich dotychczasowe doświadczenie⁶. Są też bardzo ciekawi informacji zwrotnej o swoich postępach w uczeniu się (wręcz jej oczekują). Cenionym czynnikiem jest też uczenie się w mniej formalnym, tolerancyjnym środowisku, które będzie zakładało możliwość dopuszczania błędów i różnych opinii.

Niezmiernie istotne dla ludzi dorosłych są praktyczne aspekty wynikające z samego uczenia się. Dorośli:

- chcą stosować w praktyce to, czego się uczą;
- uczą się w działaniu, na podstawie prawdziwych przykładów;
- postrzegają naukę jako środek do podniesienia poziomu samooceny, awansu, otwarcia nowych perspektyw zawodowych;
- wolą poznawać pojedyncze teorie i ich praktyczne zastosowania.

Bardzo cenionym czynnikiem w uczeniu się dorosłych jest **zapewnienie bezpiecznego środowiska** uczenia się⁷. Dlatego też dorośli uczestnicy szkoleń zwracają uwagę na właściwe otoczenie, które zarówno pod względem fizycznym, jak i psychicznym musi być dla nich komfortowe i bezpieczne; oczekują kształcenia przez praktyków, którzy są dobrze przygotowani i troszczą się o uczestników; oczekują także rzetelnej informacji zwrotnej (nie oceny) na temat swoich postępów.

TEORIE UCZENIA SIĘ

Andragogika charakteryzuje i wyróżnia wiele teorii i koncepcji uczenia się. Część z nich jest znana bardziej i stosowana szerzej niż inne. Wynika to z ich użyteczności i możliwości

³ Rae L., *Ocena pracy szkoleniowca*, tłum. I. Klin, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2004, s. 98-99.

⁴ Szymczak F.W., Wański T., *Profesjonalni trenerzy czyli Jak planować i osiągać długofalowe rezultaty*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2011, s. 104-111, 119.

⁵ Weistein-Fitzgerald K., *Action Learning*, tłum. G. Waluga, Petit, Warszawa 1999, s. 20-21.

⁶ Por. Cybulski K., *Zarządzanie działem sprzedaży*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 152-157.

⁷ Hejda A., Szymczak F.W., Piasecki P. *Projektowanie szkoleń*, Stowarzyszenie Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK, Kraków 2010, s. 41-42.

wykorzystania w nauczaniu ludzi dorosłych. Na potrzeby artykułu w aspekcie wykorzystania w szkoleniach scharakteryzujemy kilka najbardziej znanych koncepcji nauczania:

- model sensoryczny VARK;
- lewo/prawo – półkulowy styl nauki;
- wielometodowości;
- Memletics Accelerated Learning Styles;
- doświadczalny cykl uczenia się Davida A. Kolba;
- model uczenia się Honeya i Mumforda.

CHARAKTERYSTYKA TEORII I KONCEPCJI UCZENIA SIĘ

MODEL NAUKI SENSORYCZNEJ (VARK)

Podstawą tej metody jest pojęcie modalności sensorycznej. System VARK został opracowany przez Neila D. Fleminga, który przez wiele lat badał sposoby nauczania. Koncepcja VARK zakłada, iż dla praktycznych potrzeb każdego człowieka informacja jest przetwarzana przez jego zmysły, czyli wzrok, słuch, węch oraz dotyk, z których jeden jest zwykle wiodący. Stąd model nauki sensorycznej opiera się na czterech różnych stylach nauki (Wizualny, Słuchowy, Czytanie/Pisanie, Kinestetyczny; ang. *Visual, Aural, Reading/Writing, Kinaesthetic*), które odzwierciedlają preferowane sposoby uczenia się ludzi.

Zmysł wzroku odbiera to, co widzi dana osoba. Można go również opisać jako sposób, w jaki mózg tworzy wyobrażenie podczas snu lub myślenia. Ludzie, u których przeważa uczenie się wzrokowe, wolą myśleć obrazami niż słowami. Uczący się wolą kolorową informację, przekazaną za pomocą map, diagramów, rysunków i wykresów.

Zmysł słuchu można opisać jako proces słuchania, ale również sposób, w jaki słyszemy swój wewnętrzny głos wtedy, kiedy nie słychać wypowiedzianych słów. Uczący się z dominującym zmysłem słuchu najlepiej przyswajają wiedzę wtedy, gdy słyszą informacje. Preferują oni wykłady, dyskusje grupowe, debaty i rozmowy sieciowe. Uczący się skupia się na mówiącym oraz na powtarzaniu swoimi słowami tego, co myśli na temat wypowiedzi osoby mówiącej.

Funkcja czytania/pisania jest naturalnie bardzo mocno połączona ze zmysłem widzenia. Opiera się ona na sygnałach wizualnych pomocnych przy przetwarzaniu informacji i wyciąganiu wniosków. Uczący się w tej kategorii uczą się najlepiej za pomocą słowa pisanego. Dlatego na szkoleniu mogą jako pierwsi pytać o materiały pisemne, skrypty.

Zmysł kinestetyczny kładzie nacisk na postrzeganie zmysłowe oraz emocjonalne w trakcie przyswajania informacji. Uczący się kinestetycznie najskuteczniej uczą się przez wykonywanie czynności (doświadczenie, przykład i ćwiczenia). Nauka uwzględnia na przykład korzystanie z filmów wideo odnoszących się do świata rzeczywistego i wykorzystanie ich w życiu⁸.

Rozszerzeniem VARK jest koncepcja modalności sensorycznych, funkcjonująca pod

⁸ Więcej zob. <http://www.vark-learn.com>.

akronimem VAKOG. Konceptja ta pochodzi z neurolingwistycznego programowania⁹; jej nazwę utworzono z pierwszych liter angielskich nazw modalności zmysłowych: *Visual memories* – wzrokowa, *Auditory memories* – słuchowa, *Kinaesthetic memories* – kinestetyczna, *Olfactory memories* – węchowa, *Gustatory memories* – smakowa. Ten sposób nauki moglibyśmy z powodzeniem zastosować w takich branżach, jak testerzy żywności, kiperzy kawy czy sommelierzy wina, gdyż równoważnymi elementami są w nich sfera węchowa i smakowa¹⁰.

LEWO/PRAWO – PÓŁKULOWY STYL NAUKI

Badając struktury mózgu i jego funkcjonowanie, naukowcy określili, że obie półkule mózgowe są aktywne podczas wykonywania jakiegokolwiek ludzkiej czynności, jednakże po ich rozdzieleniu ich funkcje są różne¹¹. Kwestią wykorzystania półkul i ich wpływu na nauczanie zajmował się Tony Buzan¹², wykorzystujący funkcjonowanie dwupółkulowości w nauczaniu przez stosowanie mapy myśli. W koncepcji dwupółkulowości każda z półkul mózgowych przetwarza informacje na różne sposoby.

Prawa półkula bardziej angażuje się w myślenie wizualne i intuicyjne, podczas gdy lewa strona mózgu odpowiada za myślenie logiczne i analityczne. U większości ludzi można wyróżnić półkulę dominującą w czasie nauki trudnych lub nowych zagadnień; preferujemy przyswajanie wiedzy w pewien określony sposób.

Ludzie, u których dominuje prawa półkula, wykazują się większą intuicją i subiektywnością. Znakomicie pracują w aktywnym, hałaśliwym środowisku, w którym mogą pokazać swoją kreatywność oraz dyskutować i wymieniać poglądy z innymi ludźmi. Uczący się, u których dominuje prawa półkula, podejmują decyzje bardziej pod wpływem emocji niż logiki, twierdząc, że to coś „czują”, że tak powinno lub nie powinno być. Szybko wczuwają się w sytuację. Często zostają muzykami, aktorami lub artystami. Preferują aktywne uczestnictwo; częściej niż ludzie, u których dominuje lewa półkula, podejmują spontaniczne decyzje.

Natomiast osoby, u których dominuje **lewa półkula**, wykazują się logicznym myśleniem i preferują przejrzystą, dokładną informację. Są dobrze zorganizowani i wolą pracować indywidualnie. Uczący się wykorzystujący w większym stopniu lewą półkulę zadają pytania i robią notatki w celu dojścia do logicznych wniosków. Ludzie, u których dominuje lewa półkula, często zostają naukowcami, inżynierami, prawnikami i księgowymi. Bardziej od ludzi, u których dominuje prawa półkula, lubią dokładnie planować i rozpatrywać różne opcje¹³. O ile w różnych badaniach nie potwierdzono do końca koncepcji dwupółkulowości, o tyle z praktycznego punktu widzenia (i część praktyków trenerów

⁹ Por. O'Conor J., Seymour J., *NLP – wprowadzenie do programowania neurolingwistycznego*, tłum. B. Mizia, Zysk i S-ka, Poznań 1996, s. 46-71.

¹⁰ Więcej: <http://www.nlpworld.co.uk/nlp-training-vakog>.

¹¹ Por. Koch Ch., *Neurobiologia na tropie świadomości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008, s. 296-302.

¹² Buzan T., Buzan B., *Mapy twoich myśli. Mindmapping, czyli notowanie interaktywne*, tłum. M. Stefaniak, oprac. D. Rossowski, Ravi, Łódź 1999, s. 29-35.

¹³ Więcej zob. http://www.is.umk.pl/~duch/Wyklady/Mozg/05-1-dwie_polkule.htm.

to potwierdza) różne osoby mają swoje preferencje jeśli chodzi o sposoby nauki. Są osoby, które lepiej uczą się linearnie, stosując wykresy, tabele, strukturalny sposób notowania, a są osoby, które preferują mapy myśli, używanie kolorów, szkiców i różnych form plastycznych, ruchowych czy czuciowych.

MEMLETICS ACCELERATED LEARNING STYLES

W Memletics Accelerated Learning System przyjmuje się, iż każda osoba preferuje inny styl uczenia się oraz wykorzystywania metod szkoleniowych. Jednak każdy człowiek uczy się we wszystkich stylach nauczania przy dominacji jednego lub też wykorzystuje kilka stylów w zależności od okoliczności. W tej koncepcji można rozwijać już dominujące style lub zadbać o style, które nie są dominujące. Poprzez uznanie i zrozumienie własnych stylów uczenia się można zastosować odpowiednie metody i dostosować je do preferowanych stylów uczenia. Wpłynie to na szybkość i wydajność uczenia się.

Osoba preferująca styl:

- **wizualny** (ang. *Visual*) – woli wykorzystywać różnego typu obrazy, grafiki, zdjęcia oraz całą sferę wyobraźni przestrzennej;
- **dźwiękowy** (ang. *Aural*) – preferuje wykorzystywanie różnych dźwięków, muzyki, nagrań fonicznych, doskonale porusza się w sferze książek audio (spyta nas: „Czy słuchałeś ostatniej powieści tego autora?”);
- **słowny** (ang. *Verbal*) – ma preferencje do używania słowa mówionego i pisanego;
- **fizyczny** (ang. *Physical*) – lubi grać ciałem, wykorzystywać gesty czy zmysł dotyku w całej rozciągłości;
- **logiczny** (ang. *Logical*) – czuje się dobrze w konstrukcjach logicznych i racjonalnym rozumowaniu oraz różnego typu systemach;
- **społeczny** (ang. *Social*) – woli uczyć się w grupach bądź też z innymi ludźmi;
- **indywidualny** (ang. *Solitary*) – najlepiej uczy się samodzielnie i korzysta z samokształcenia¹⁴.

WIELOMETODOWA KONCEPCJA NAUKI

W koncepcji wielometodowości (ang. *multimodal learning*) używamy więcej niż jednego stylu uczenia się. Niemal wszystkie osoby, które preferują wiele różnorodnych stylów nauki, zaliczają się do jednej z dwóch kategorii uczących się. Pierwsza kategoria określa uczących się korzystających z wielu stylów w celu przetworzenia tej samej informacji. Druga określa ludzi, którzy w zależności od przedstawionej treści dobiorą styl nauki odpowiednio do sytuacji. W obu kategoriach zebranie i przetworzenie potrzebnych informacji zajmuje więcej czasu, lecz zazwyczaj tacy ludzie dysponują szerszą i dogłębnějšíą wiedzą oraz lepszym zrozumieniem zgłębianych zagadnień. Sięgają oni do literatury, chodzą na wykłady, sprawdzają wiedzę w Internecie, uczestniczą w szkoleniach, mają swoich mentorów i coachów, bardzo sprawnie wykorzystują wszystkie

¹⁴ Więcej zob. <http://www.sjboces.org/transition/Memletics-Learning-Styles-Inventory%20pdf.pdf>.

współczesne zdobywcze techniki (platformy e-learningowe, portale wiedzy, aplikacje edukacyjne)¹⁵.

TAKSONOMIA BLOOMA

Po drugiej wojnie światowej w Stanach Zjednoczonych zaistniała potrzeba opracowania klasyfikacji w procesie tworzenia programów kształcenia. Jedną z najbardziej znanych jest taksonomia Blooma (1956). Jest ona nadal szeroko wykorzystywana w edukacji i dla przygotowywania systemów oceniania. Zakłada sześć poziomów pytań, które wymagają odpowiedzi angażujących specyficzne procesy myślenia. Określa się je następująco:

1. **Wiedza** – poziom ten zajmuje się stwierdzeniem, czy osoba ucząca się pamięta: nazwy, fakty, definicje oraz potrafi zastosować prostą wiedzę proceduralną.
2. **Zrozumienie** – poziom dotyczy celów związanych ze znajomością pojęć i ich interpretacją. Uczący się ma dane zjawisko „wytłumaczyć”, „opisać”, „wyrazić własnymi słowami”.
3. **Zastosowanie** – na tym poziomie określa się cele związane z zastosowaniem metod, pojęć w sytuacjach zbliżonych do analizowanych podczas zajęć.
4. **Analiza** – poziom określa cele dotyczące podziału całości na części, wyróżniania elementów oraz znajdowania związków między omawianymi elementami.
5. **Synteza** – poziom charakteryzuje cele dotyczące łączenia części z innymi strukturami. Wyrazy i zwroty występujące w pytaniach o syntezę to: „co zdarzyłoby się, gdyby...”, „rozwinąć”, „przewidzieć”, „wytworzyć”.
6. **Ocenianie** – ostatni poziom zawiera cele związane z formułowaniem osądów ocenianych na podstawie logicznej poprawności, wyrażaniem opinii oraz zgodności ze znanymi innymi faktami. Wyrazy używane w pytaniach ewaluacyjnych to: „ocenić”, „osądzić”, „zdecydować”, „usprawiedliwić”¹⁶.

KONCEPCJE NAUCZANIA DOTYCZĄCE STYLÓW UCZENIA SIĘ

Projektując szkolenia, wykorzystujemy teorie uczenia się, opieramy się głównie na doświadczalnym cyklu uczenia się Davida A. Kolba lub korzystamy z modelu Petera Honeya i Alana Mumforda.

DOŚWIADCZALNY CYKL UCZENIA SIĘ WEDŁUG DAVIDA A. KOLBA

Cykl ten składa się z czterech powiązanych ze sobą etapów nauczania. Można w niego wkroczyć w dowolnym momencie, ale należy przejść przez wszystkie etapy, by miało miejsce efektywne uczenie się.

Konkretne Doświadczenie

Jest to główny składnik cyklu nauki, obejmujący uczęszczanie na ćwiczenia, zajęcia, postępowanie zgodnie z zestawem instrukcji lub czytanie podręcznika. Ludzie, którzy dobrze się uczą w tym etapie, są towarzyscy i otwarci.

¹⁵ http://www.davidlazeargroup.com/free_articles/multi-modal.html.

¹⁶ http://projects.coe.uga.edu/epltt/index.php?title=Bloom%27s_Taxonomy.

Obserwacja i refleksja

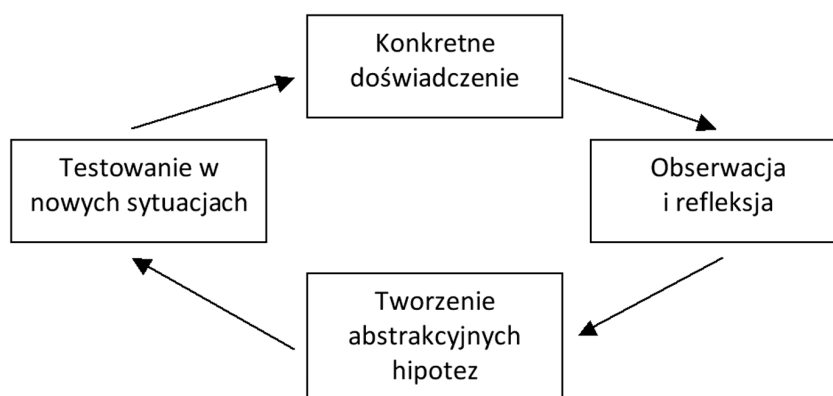
Obejmuje analizę zdarzeń, przegląd wykładów i ćwiczeń w celu zbadania tego, co zostało wyciągnięte z konkretnego doświadczenia. Uczący się może uczestniczyć w refleksyjnej obserwacji przez prowadzenie dziennika uczenia się lub dyskusję na sali. Uczący się wykorzystują refleksję i analizę oraz wykazują się zazwyczaj dużą rozwagą.

Tworzenie abstrakcyjnych hipotez, czyli Abstrakcyjna Konceptualizacja

Ten etap cyklu ma miejsce, gdy uczący się analizuje krok po kroku materiał, którego nauczył się do tej pory, wyciąga własne wnioski oraz planuje, co następnym razem powinien zrobić inaczej, a co zrobił dobrze. Ludzie, którzy dobrze się uczą na tym etapie, wykazują się wysoce logicznym myśleniem.

Testowanie w nowych sytuacjach, czyli Aktywne Eksperymentowanie

Korzystając z wniosków, do których doszedł, uczący się planuje i próbuje wdrożyć nowe pomysły, które tworzą pierwszą część cyklu, „konkretne doświadczenie”. Ludzie, którzy dobrze się uczą w tym etapie, są praktyczni oraz lubią rozwiązywać problemy.



Rysunek 1. Cykl uczenia się według Davida A. Kolba

CYKL KOLBA, CZYLI JAK UCZYMY DOROSŁYCH

Podstawowa różnica pomiędzy nauką dzieci i dorosłych polega na doświadczeniu, z którym dojrzała osoba przychodzi na szkolenie. Z tego faktu wynika dla nas kilka istotnych wskazówek, które bierzemy pod uwagę, przygotowując i prowadząc szkolenia.

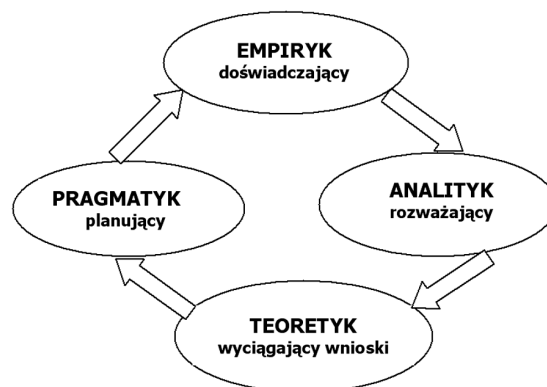
Jak uczą się dorośli?	Co w związku z tym robimy?
Podawane informacje porównują ze swoim doświadczeniem i przekonania, zanim je zaakceptują. Mają bogate doświadczenie, ugruntowaną wiedzę i postawy.	Stwarzamy warunki, w których odnosimy się do doświadczenia uczestników, stosując cykl Kolba. Badamy poziom wiedzy uczestników. Bazujemy na doświadczeniach uczestników. Jeśli uczestnicy nie mają doświadczeń w danym zakresie, to je stwarzamy, stosując cykl Kolba.

Jak uczą się dorośli?	Co w związku z tym robimy?
Oczekują, że zdobyta wiedza będzie natychmiast przydatna .	Korzystając z ostatniego etapu cyklu Kolba – „testowanie” – stwarzamy warunki do przećwiczenia i zastosowania nowej wiedzy w praktyce zawodowej.
Mogą służyć jako źródło doświadczeń dla trenera i pozostałych słuchaczy. Trener powinien bazować na doświadczeniu uczestników .	Trener jest moderatorem , a nie wykładawcą. Odnosi się do wiedzy uczestników. Korzystając z różnorodnych metod nauczania, porządkuje, nazywa i uzupełnia tę wiedzę, zależnie od poziomu wiedzy uczestników.
Sami decydują, czy potrzebują się czegoś nauczyć. Ich nauce towarzyszy motywacja wewnętrzna bądź częściej jej brak.	W celu wzbudzenia motywacji do nauki korzystamy z tzw. „ ćwiczeń egzystencjalnych ”. Są to emocjonujące ćwiczenia, które pokazują uczestnikom, że mogą się czegoś przydatnego nauczyć. Za pomocą takich ćwiczeń trener „otwiera” uczestników na naukę.

Tabela 1. Jak uczyc dorosłych? (źródło: http://www.dkatrening.pl/lektura/lektura_Kolb.html)

TEORIA NAUCZANIA WEDŁUG HONEYA I MUMFORDA

Peter Honey i Alan Mumford również wyróżnili cztery style uczenia się oraz połączyli je w cykl¹⁷. Według nich uczący się porusza się wokół cyklu, przechodząc przez każdy z czterech etapów dotąd, aż nie będzie nauczony. Czterema etapami nazwano osoby pojawiające się w procesie nauczania, czyli aktywista, refleksyjny, teoretyk i pragmatyk. Uczący się identyfikuje się (wchodzi) w jeden z wymienionych obszarów częściej niż w pozostałe. Opisano je bardziej szczegółowo poniżej.



Rysunek 2. Style nauki Honeya i Mumforda

Empiryk – osoba preferująca styl uczenia się przez doświadczanie i konkretne przeżycia

Empirycy to aktywiści, w pełni angażujący się w każdą nową sytuację. Cieszy ich chwila obecna i najwięcej przyjemności odczuwają w bezpośrednich doznaniach.

¹⁷ Weistein-Fitzgerald K., dz. cyt., s. 147-149.

Charakteryzują się otwartością i brakiem sceptycyzmu, co sprawia, że z entuzjazmem podchodzą do wszelkich nowinek. Ich hasłem jest: „wszystkiego trzeba spróbować”. To oni doraźnie „gaszą pożary” w sytuacjach kryzysowych. Problemy rozwiązują na drodze „burzy mózgów”, spontanicznego poszukiwania wielu możliwych rozwiązań. Kiedy tylko przygasa ekscytacja jednym zadaniem, od razu rozglądają się za następnym. Najlepiej czują się w obliczu wyzwania związanego z nowymi doświadczeniami.

Analitik – osoba preferująca styl uczenia się przez refleksję i obserwację

Analitiky to osoby refleksyjne, lubiące z dystansu zastanawiać się nad zdarzeniami. Obserwują je ze wszystkich możliwych stron. Zbierają informacje w celu ich dokładniejszego przetrawienia przed wyciągnięciem wniosków. Liczy się dla nich proces gromadzenia i analizowania, mają więc tendencję do odkładania wniosków na ostatnią chwilę. Kiedy działają, robią to w ramach ogólnej wizji działania, łączącej w sobie przeszłość i teraźniejszość, obserwacje innych i własne.

Teoretyk – osoba preferująca styl uczenia się przez abstrakcyjne uogólnianie

Teoretycy przyswajają i integrują obserwacje, tworząc złożone teorie. Podchodzą do problemów w sposób logiczny, krok po kroku. Asymilują pozornie rozbieżne fakty, budując spójne teorie. Mają tendencję do perfekcjonizmu. Lubią analizować i syntetyzować fakty. Interesują ich podstawowe założenia, zasady, teorie i systemy rozumowania. Pytania, które często zadają, brzmią: „Czy to ma sens?”, „Jak się to ma do...?”. Patrzą na wszystko z dystansu, analitycznie. Skłaniają się raczej w stronę racjonalnego obiektywizmu niż subiektywnych i mglistych rozważań. Wolą maksymalizować stopień pewności i czują się niepewnie w obliczu sądów subiektywnych i myślenia „okrężnego”.

Pragmatyk – osoba preferująca styl uczenia się przez aktywne eksperymentowanie

Osoby pragmatyczne lubią testować pomysły, teorie i techniki; sprawdzają, jak działają one w praktyce. Są typem ludzi, którzy wracają z kursów i szkoleń pełni pomysłów i chcą je natychmiast wypróbować. Wyszukują nowe pomysły i przy pierwszej okazji eksperymentują z ich zastosowaniem. Natychmiast przystępują do dzieła i bezzwłocznie korzystają z różnych pomysłów, które do nich przemawiają. Zazwyczaj ze zniecierpliwieniem podchodzą do rozwlekłych dyskusji, które nie owocują konkretnymi rozwiązaniami. Lubią podejmować praktyczne decyzje i rozwiązywać problemy, są praktyczni i konkretni¹⁸.

PODSUMOWANIE

Podsumowując zasady występujące w procesie nauczania ludzi dorosłych, warto przytoczyć model uczenia się według Malcolma Knowlesa. Zwrócił on uwagę na to, że dorośli pragną sami decydować o tym, czego chcą się uczyć i być za to odpowiedzialni.

W modelu uczenia się dorosłych Knowlesa wyróżniamy następujące zasady, które stanowią kwintesencję wyżej scharakteryzowanych stylów uczenia się:

¹⁸ <http://www2.le.ac.uk/offices/careers/pgrd/resources/teaching/theories/honey-mumford>.

- dorośli mają potrzebę wiedzieć, w jakim celu potrzebują się uczyć;
- dorośli podchodzą do uczenia się jak do rozwiązywania problemów;
- dorośli potrzebują uczyć się z wykorzystaniem doświadczenia lub na jego podstawie;
- dorośli uczą się najlepiej, gdy zagadnienia dotyczą ich bezpośrednio¹⁹.

Warto też wspomnieć o etapach uczenia się ludzi dorosłych. Są one pomocne przy konstruowaniu programów szkoleniowych, określaniu zakresu materiału i formułowaniu celów szkoleniowych. Dorośli postrzegają siebie jako osoby kompetentne i doświadczone. Wpływa to na ich samoocenę. Nie można jednak założyć, że samoocena uczestnika jest zawsze adekwatna do faktycznego poziomu wiedzy i umiejętności.

Jakie zatem poziomy kompetencji i samooceny tych poziomów można spotkać wśród uczestników?

- **Nieświadoma niekompetencja:** nie wie, że nie wie, że nie umie – często w takich przypadkach może występować nieadekwatnie dobra ocena własnych kompetencji.
- **Świadoma niekompetencja:** wie, że nie wie – jeszcze nie ma kompetencji, ale już pojawia się świadomość ich braku. U osoby dorosłej może to skutkować lękiem, frustracją, zaniżoną samooceną, złością.
- **Świadoma kompetencja:** wie, że wie – to świadomość własnych kompetencji, tutaj samoocena wzrasta, bo jest związana z refleksją: potrafię, wiem, poradzę sobie, nauczyłem/nauczyłam się.
- **Nieświadoma kompetencja:** nie wie, że wie – to tak głęboko zinternalizowana wiedza, umiejętności, że ich posiadacz uważa je za naturalne, powszechne, oczywiste.

Co z tego wynika dla procesu uczenia się dorosłych? Konieczność zaplanowania działań dla uczestników, którzy mogą znajdować się na różnych szczeblach drabiny kompetencji; precyzyjne określenie celów wynikowych szkolenia²⁰; wyczulenie trenera na grupę i różnice wewnątrz niej; uwzględnienie w projektowaniu i samym prowadzeniu szkolenia różnorodności stylów uczenia się jego uczestników.

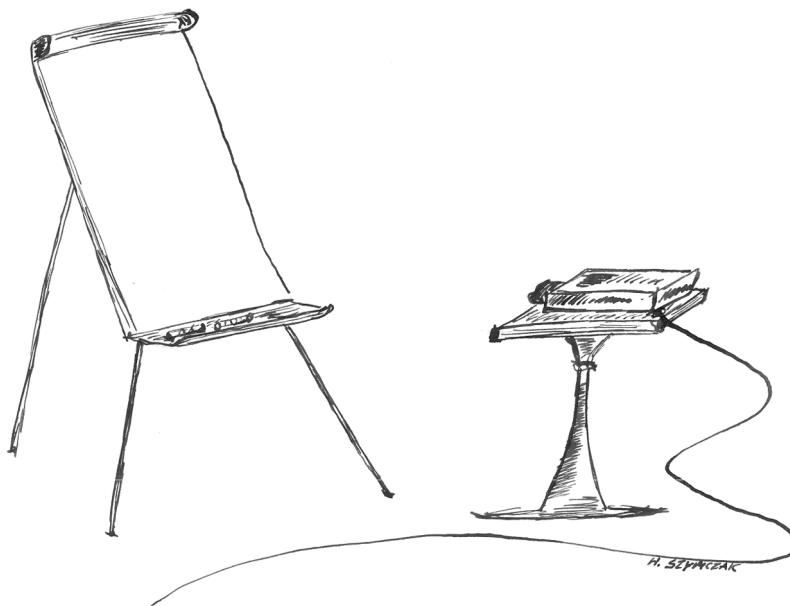
BIBLIOGRAFIA

- ☛ Buzan T., *Głowa przede wszystkim. Dziesięć metod rozwijania własnego geniuszu*, tłum. C. Murawski, Muza, Warszawa 2001.
- ☛ Buzan T., Buzan B., *Mapy twoich myśli. Mindmapping, czyli notowanie interaktywne*, tłum. M. Stefaniak, oprac. D. Rossowski, Ravi, Łódź 1999.
- ☛ Cybulski K., *Zarządzanie działem sprzedaży firmy. Prognozowanie, organizowanie, motywowanie, kontrola*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- ☛ Hejda A., Szymczak F.W., Piasecki P., *Projektowanie szkoleń*, Stowarzyszenie Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK, Kraków 2010.

¹⁹ <http://www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm>.

²⁰ Por. Szymczak W.F., *Projektowanie szkolenia w aspekcie formułowania celów oraz metod i form ich realizacji*, [w:] *Vademecum trenera*, red. A. Kuźniak, Księgarnia Akademicka, Kraków 2010, s. 85-89.

- ✦ Koch Ch., *Neurobiologia na tropie świadomości*, tłum. G. Hess, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008
- ✦ Kossowska M., Sołtysińska I., *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.
- ✦ O'Connor J., Seymour J., *NLP – wprowadzenie do programowania neurolingwistycznego*, tłum. B. Mizia, Zys i S-ka, Poznań 1996.
- ✦ Rae L., *Ocena pracy szkoleniowca*, tłum. I. Klin, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2004.
- ✦ Rae L., *Planowanie i projektowanie szkoleń*, tłum. I. Podsiadło, Oficyna Ekonomiczna, Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2001.
- ✦ Silberman M., *Metody aktywizujące w szkoleniach*, tłum. G. Sałuda, W. Biliński, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2004.
- ✦ Szymczak W.F., *Projektowanie szkolenia w aspekcie formułowania celów oraz metod i form ich realizacji*, [w:] *Vademecum trenera*, red. A. Kuźniak, Księgarnia Akademicka, Kraków 2010.
- ✦ Szymczak W.F., Wański T., *Profesjonalni trenerzy czyli Jak planować i osiągnąć długofalowe rezultaty*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2011.
- ✦ *Vademecum trenera*, red. A. Kuźniak, Księgarnia Akademicka, Kraków 2010.
- ✦ Weinstein-Fitzgerald K., *Action learning*, tłum. G. Waluga, Petit, Warszawa 1999.



**WOJCIECH F. SZYM CZAK**

Trener, coach i konsultant zarządzania. Politolog, absolwent Instytutu Nauk Politycznych Uniwersytetu Warszawskiego. W latach 1990-1993 zdobył doświadczenie w Biurze Prasowym Rządu. Następnie (w latach 1992-1998) prowadził działalność kupiecką: zarządzał i kierował firmami, prowadził grupy sprzedażowe. Obecnie jest dyrektorem zarządzającym w firmie Egeria Consulting Experts Group. Prowadzi zajęcia dla firm biznesowych, agencji rządowych, urzędów, organizacji pozarządowych. Prowadził też wiele szkoleń dla organizacji polonijnych, między innymi w Kanadzie, na Litwie i w USA. Specjalizuje się w szkoleniach i działaniach rozwojowych dla pracowników i menedżerów w zmianie. Pracował przy fuzjach międzynarodowych korporacji. Uczestniczył jako ekspert prowadzący zajęcia w programie kształcenia Policji w ramach przygotowań do EURO 2012. Posiada Międzynarodowy Certyfikat Zawodowy Trenera Zarządzania MATRIK (International Certificate in Training, Learning and Development) oraz Międzynarodowy Certyfikat Doradcy i Asesora MATRIK (International Certificate in Assessing and Advising). Pracuje w Międzynarodowym Procesie Certyfikacji Trenerów Zarządzania MATRIK jako asesor, a w Szkole Trenerów Zarządzania MATRIK prowadzi zajęcia z zakresu projektowania szkoleń i narzędzi coachingowych w pracy z grupą. Jest członkiem Stowarzyszenia Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK.

E-mail: w.szymczak@wp.pl

Tel.: + 48 606 917 388



JAK NIE UTRUDNIAĆ SOBIE PRACY

O PRECYZYJNYM PODAWANIU INSTRUKCJI W GRACH SZKOLENIOWYCH

PRZEMYSŁAW GAŁEK

– Są trzy metody głosowania. Pierwsza przez aplauz. Znaczący, że wszyscy głosują. Druga metoda... Kulkami. Są kulki czarne i czerwone, które otrzymuje każdy głosujący... Yyyy... Przepraszam, białe i czarne, które otrzymuje każdy głosujący... Czarna za – lub odwrotnie: czarna za... Yyyy... Czarna przeciw – biała za lub odwrotnie. Jest trzecia metoda przez podniesienie rąk. Ta metoda jest najdoskonalsza.

– No świetnie, ale jaką metodą wybierzemy metodę głosowania?

Rejs, reż. M. Piwowski

Kiedy myślimy o kluczowych kompetencjach w pracy trenera, przychodzi nam do głowy wiele różnych rzeczy – projektowanie szkoleń, praca z procesem grupowym, autoprezentacja, prowadzenie wykładu, moderowanie dyskusji, radzenie sobie z trudnym uczestnikiem. Ma się wrażenie, że część z nich jest absolutnie konieczna i o tych przypominamy sobie w pierwszej kolejności. Inne – dobrze mieć, ale da się bez nich jakoś pracować. Przykładem umiejętności, którą zwykle zaliczamy do drugiej grupy, jest podawanie instrukcji. O tej umiejętności często się zapomina i relatywnie rzadko uczy się jej także na kursach trenerskich. Dlaczego? Zapewne z tego powodu, że dobry trener zawsze sobie jakoś poradzi, zareaguje, doprecyzuje albo podpowie. W ostateczności – „załata” sprawę na poziomie omówienia. I wiele w tym prawdy, tylko... po co utrudniać sobie pracę? W dalszej części artykułu zastanowimy się wspólnie nad tym, jaka powinna być dobra instrukcja, do czego służy i co można w niej zepsuć.

PO CO TA INSTRUKCJA?

Instrukcja do ćwiczeń i gier szkoleniowych pełni wiele funkcji, zatrzymamy się więc na moment przy każdej z nich.

1. UCZESTNICY WIEDZĄ, CO ROBIĆ.

Przykład: Szkolenie z technik sprzedaży. Trener mówi: „Teraz przygotujcie w podgrupach scenkę ilustrującą typową sytuację sprzedaży”. Niby wszystko jasne, ale uczestnik ma sporo wątpliwości: Czy ta scenka ma być improwizowana? Czy mamy napisać scenariusz? Kto będzie ją odgrywać? Czy uczestnicy mają wybrać ochotnika sami, czy może losowo? A może wszyscy mają się w tę scenkę zaangażować? Ile osób ma brać udział w scenie i co w tym czasie mają robić pozostali?

2. UCZESTNICY ROBIĄ TO, CO POWINNI, CZYLI ĆWICZENIE PRZEBIEGA TAK, JAK TRZEBA.

Ludzie zasadniczo robią w trakcie szkolenia to, co trener im polecił. Jeśli zniechęca robią coś innego – i to konsekwentnie wszyscy lub przynajmniej spora większość – to najprawdopodobniej oznacza, że właśnie tak zrozumieli polecenie. Czyli trener poprosił ich o coś innego, niż planował.

Przykład: Szkolenie z obsługi klienta, na którym uczestnicy mają narysować „klienta z koszmaru”. Trener po podziale na podgrupy wprowadza instrukcję. Wariant 1: „W tych podgrupach narysujcie teraz najgorszego, najbardziej strasznego, koszmarnego klienta, jakiego tylko potraficie sobie wyobrazić”. Wariant 2: „W tych podgrupach narysujcie teraz najgorszego, najbardziej strasznego, koszmarnego klienta, jaki tylko do Was przyszedł”. Te instrukcje różnią się z pozoru tylko nieznacznie, ale w pierwszym przypadku uczestnicy narysują prawdopodobnie postać fantastyczną, hybrydę wszystkich najgorszych cech klientów, być może przerysowaną, groteskową, być może z rogami, pazurami i widłami. W drugim przypadku narysują konkretnego klienta, wręcz podpisując z imienia i nazwiska swojego „ulubieńca”, który niedawno naprawdę ich odwiedził. Decydując się na konkretny wariant tej instrukcji, trener musi pamiętać o tym, co chciałby na takich rysunkach zobaczyć.

3. UCZESTNICY SĄ W STANIE WYCIĄGNĄĆ WŁAŚCIWE WNIOSKI Z OMÓWIENIA PRZEBIEGU SYTUACJI.

Uczestnicy często czują się oceniani i przewidują różnego rodzaju „pułapki” i „trenerskie manipulacje”. Zapytani po zakończeniu ćwiczenia, dlaczego zachowywali się w konkretny sposób (szczególnie kiedy wyczują, że można było „lepiej”), będą bardzo skutecznie szukać uzasadnienia – „bo tak nam polecił trener”, „bo takie były zasady”, „bo tego nie wiedzieliśmy, a gdybyśmy wiedzieli, zachowywalibyśmy się zupełnie inaczej”. Dobrze podana instrukcja to zatem taka, w której uczestnicy nie znajdą luki, umożliwiającej usprawiedliwienie ich błędów.

Jak widać, wszystkie trzy cele instrukcji można określić jednym zbiorczym hasłem: żeby trenerowi pracowało się łatwiej. Z każdej z opisanych powyżej sytuacji da się trenersko

wybrnąć – większość trenerów, których znam, sobie z tym poradzi. Po raz kolejny pojawia się pytanie: po co utrudniać sobie pracę?

DOBRE RADY

W dalszej części artykułu postaram się zamieścić rady, które pomagają podawać instrukcję precyzyjnie, skutecznie i bez niepotrzebnych problemów. Część tych rad dotyczy podawania reguł gier szkoleniowych, natomiast część jest zupełnie uniwersalna i może być zastosowana do dowolnego ćwiczenia podczas szkolenia.

1. PODAWAJ MAŁE PORCJE INFORMACJI.

Trener mówi: „Za chwilę podzielimy się na grupy, odliczając do trzech. Następnie w tych grupach naszym zadaniem będzie...”.

Istnieje bardzo duża szansa, że uczestnicy w tym momencie już nie słuchają. Skupiają się na tym, że zaraz podzielą się na grupy i się przesiądą, więc właśnie obliczają w głowach, z kim będą w zespole. Ich uwaga koncentruje się zatem na wielu rzeczach, ale jeszcze nie na tym, co będą za chwilę mieli zrobić. Dobrą praktyką jest podzielić instrukcję na takie fragmenty, żeby dało się wykonać polecenia, a następnie słuchać dalej. Czyli w tym przypadku – najpierw odliczamy i dzielimy na grupy, potem przesadzamy uczestników i dopiero kiedy chaos związany z reorganizacją się zmniejszy, przechodzimy dalej.

Rada ta dotyczy nie tylko zabiegów organizacyjnych, ale także samej merytoryki ćwiczenia. Jest to pomocne w zarządzaniu zaangażowaniem całej grupy oraz poszczególnych osób. Na przykład typowe ćwiczenie ze scenką możemy podzielić na następujące etapy:

- a. „Waszym zadaniem będzie przygotowanie i odegranie typowej scenki sprzedaży w waszej firmie. Teraz w swoich podgrupach przygotujcie i zapiszcie ogólny zarys scenariusza takiej scenki. W scenie ma wystąpić jeden klient i jeden sprzedawca, a w zarysie scenariusza powinny znaleźć się przykładowe obiekcje klienta i reakcje sprzedawcy. Na napisanie scenariusza macie piętnaście minut”.
- b. „Teraz wybierzcie w każdej grupie jednego klienta i jednego sprzedawcę, którzy będą uczestniczyli w scenie i na podstawie zarysu scenariusza przygotujcie się do jej odegrania – macie na to pięć minut. Pozostali pomagają się przygotować i podpowiadają”.
- c. „Teraz wybrane osoby zapraszam na środek, najpierw grupa pierwsza”.
- d. (zanim rozpocznie się scenka) „Pozostali uważnie obserwują i zastanawiają się, czy reakcje sprzedawcy są właściwe i co mógłby zrobić lepiej. W trakcie scenki nie komentujemy i nie przerywamy, uwagi zapamiętujemy lub notujemy, potem Was o nie zapytam”.

Dzięki takiemu ustrukturyzowaniu instrukcji, uzyskujemy następujące efekty:

- Wszyscy biorą udział w przygotowaniu scenki, ponieważ jeszcze nie wiedzą, na kogo wypadnie odgrywanie. Gdybyśmy zaczęli od wyłonienia aktorów, zaangażowanie pozostałych uczestników najprawdopodobniej by spadło.
- Dokładnie wiadomo, co trzeba robić na każdym etapie. W punkcie a. uczestnicy

pracują nad treścią, nie nad wyborem aktorów, w punkcie b. mamy już gotowe wsparcie w postaci scenariusza, co ułatwia wybór aktorów.

- Instrukcja dla widzów w punkcie d. także jest istotna – dzięki temu utrzymujemy ich uwagę, nawet jeśli teraz chcieliby myśleć o swojej scenie lub jeśli już ją odegrali i nastąpiło lekkie odprężenie.

2. PRZEWIDUJ PROBLEMY UCZESTNIKÓW.

Często zdarza się, że trener prowadzi dane ćwiczenie lub grę wielokrotnie i zdaje sobie sprawę z tego, co może być trudne, niezrozumiałe, niejasne albo wręcz kontrowersyjne. Warto wtedy szczególnie skupić się na prewencyjnym wyjaśnieniu tych kwestii lub nawet przyjąć taką strukturę instrukcji, która sama te problemy rozwiąże.

Weźmy pod lupę ćwiczenie podobne do poprzedniego, ale tym razem w tworzonej scenie menedżer ma zdyscyplinować pracownika. Podanie instrukcji analogicznej do poprzedniej stwarza ryzyko, że uczestnicy poświęcą bardzo dużo czasu na dyskusję nad tym, za co w zasadzie ten pracownik ma być zdyscyplinowany. Można sobie z tym problemem poradzić, wprowadzając do instrukcji (przed podaniem jej właściwej części) następujące polecenie: „Wypiszcie teraz w grupach po pięć przykładów najbardziej typowych przewinień w waszej firmie, za które kierownik powinien zdyscyplinować pracownika”. Dzięki temu na etapie konstruowania scenariusza scenki będziemy już mieli zawężony zakres tematyczny i wszystko ma szansę pójść sprawniej.

3. DBAJ O STRUKTURĘ – ASPEKT 1: OD OGÓŁU DO SZCZEGÓŁU.

To zagadnienie dotyczy przede wszystkim podawania instrukcji do gier szkoleniowych, gdzie zasad jest sporo i trzeba je podać tak, żeby nie dezorientować uczestników i jednocześnie dostarczyć im wszystkich ważnych informacji potrzebnych do podejmowania decyzji w grze (w przeciwnym wypadku w trakcie omawiania będzie powtarzał się tylko jeden argument: „gdybym to wiedział, grałbym zupełnie inaczej”).

Najprostszą metodą jest ustawienie struktury instrukcji tak, żeby najpierw mówić o rzeczach ogólnych, a potem stopniowo przechodzić do detali. Nawet jeśli wymaga to stwierdzenia: „dokładniej opowiem Wam o tym za chwilę” lub dokonania pewnego uproszczenia, które później skorygujemy, to jest to na tyle skuteczna metoda, że moim zdaniem warto ją stosować. Powiedzmy, że próbujemy kogoś nauczyć grać w szachy na podstawowym poziomie. Moglibyśmy spróbować zacząć na przykład tak (punktami zaznaczyłem miejsca, które są skomentowane pod tekstem):

Jest dwóch graczy, każdy z nich dysponuje swoim zestawem figur na planszy, w swoim kolorze. Celem gry jest wygranie z przeciwnikiem, a wygrywa ten gracz, który „zbije” przeciwnikowi jedną z jego figur: króla (1). Gra podzielona jest na tury i gracze na zmianę będą robili po jednym ruchu, zaczynając od białych. W jednym ruchu można przesunąć jedną figurę (2), a każda figura rusza się trochę inaczej – według swoich specyficznych zasad, o których Wam zaraz szczegółowo opowiem (3). Można poruszać się swoimi figurami po wolnych polach (4), nie można więc przechodzić przez pola zajęte przez nasze figury ani figury przeciwnika. Można zbijać figury przeciwnika – zbijanie polega na tym, że jeśli

kończymy swój ruch na polu zajęтым przez taką figurę, to zdejmujemy ją z planszy, zajmujemy jej miejsce i ona już nie wraca do gry. Czyli jeszcze raz – gracze na zmianę robią po jednym ruchu, według konkretnych zasad, a wygrywa ten, kto zbiję króla przeciwnika. Teraz opowiem Wam szczegółowo o zasadach poruszania się konkretnych figur...

- 1) Jeśli ktoś gra w szachy, to określenie mata słowami: „zbić króla” powoduje jego głębokie zdegustowanie. Jednak gdybyśmy na tym etapie zaczęli tłumaczyć pojęcia „szach” i „mat”, to słuchacze niewiele by z tego zrozumieli, co więcej: istniałaby spora szansa, że przestaliby słuchać, stwierdzając, że to dla nich zbyt trudne.
- 2) „A roszada?” – zapytałby ktoś w tym momencie. Analogicznie: jest zdecydowanie za wcześnie na wprowadzanie roszady, bo gracze jeszcze nie wiedzą, jak poruszają się poszczególne figury.
- 3) W tym momencie pojawia się pokusa opowiadania o ruchach figur, jednak złalibyśmy podstawową zasadę: od ogółu do szczegółu. Prawdą jest, że większość graczy intuicyjnie założy, że ruszamy się na zmianę i raczej swoimi figurami, ale na wszelki wypadek warto te informacje podawać w takiej właśnie kolejności.
- 4) Istnieje wyjątek: skoczek, który może przeskakiwać inne figury. Warto ten wyjątek wprowadzić dopiero przy omawianiu ruchów poszczególnych figur. Jeśli zrobimy to wcześniej, zaczniemy odnosić się do zagadnień, o których jeszcze nie mówiliśmy, i możemy wprowadzić niepotrzebne zamieszanie. Jeśli obawiamy się, że gracze wypomną nam później, że przecież mówiliśmy, że nie można przechodzić przez zajęte pola, dodajmy w tym miejscu: „będzie pewien wyjątek, ale o nim też opowiem później”.

Zachęcam do spróbowania podania tej samej instrukcji w inny sposób i zastanowienia się, co się wtedy stanie i jak będą reagować gracze. Jest to bardzo ciekawe doświadczenie i może dostarczyć wiele wniosków na temat struktury podawania instrukcji do każdego ćwiczenia i gry na szkoleniu.

Dobra struktura instrukcji pełni też inną funkcję, której nie sposób przecenić. Odpowiednio ułożone informacje sprawiają wrażenie prostych, logicznych i intuicyjnych. Łatwiej je zrozumieć i zapamiętać. Maleje też szansa na reakcję: „to jest za trudne, nie mam pojęcia, o co w tym chodzi”.

4. DBAJ O STRUKTURĘ – ASPEKT 2: PYTANIA, CZYLI NIE DAJ SIĘ WYBIĆ Z RYTMU.

Uczestnicy mają różne doświadczenie szkoleniowe, niektórzy widzieli więcej gier i ćwiczeń niż inni. Różnią się też szybkością przetwarzania informacji i wyciągania wniosków. Mogą zadawać różne pytania, najczęściej takie, które wybiegają nieco w przód i dotyczą bardziej szczegółowych zagadnień. Moja rada w takiej sytuacji jest następująca: trzeba te pytania odkładać na później, mówiąc, że dojdziemy do tego w odpowiednim momencie. Ja odpowiadam od razu tylko na pytania typu „tak”/„nie” lub na takie, o których i tak w tym momencie miałem mówić.

Warto zastanowić się, co się stanie, jeśli zaczniemy od razu odpowiadać na każde z wybiegających w przód pytań. Po pierwsze, część uczestników, która nie wpadła na dane pytanie w tym momencie, nie do końca będzie wiedzieć, o czym mówimy – w efekcie może się

zgubić i przestać słuchać, a ponadto może mieć wrażenie, że autorzy pytania są dla nas „ważniejsi”. Dodatkowo po zakończeniu odpowiadania musimy wrócić do naszej struktury instrukcji – co będzie tym trudniejsze, im głębiej weszliśmy w dygresję. Istnieje także zwiększone ryzyko, że uczestnicy przegapią jakąś informację lub sami zapomniemy o niej powiedzieć.

Natomiast zatrzymując pytania, wywołujemy w uczestnikach wrażenie, że wszystko ma swoje miejsce, nadajemy szkoleniu strukturę i ułatwiamy sobie pracę.

5. DBAJ O STRUKTURĘ – ASPEKT 3: PRZYKŁADY I SYMULACJE.

Przykłady są bardzo ważnym elementem podawania instrukcji. Pozwalają ilustrować trudniejsze reguły oraz dokonywać pewnego rodzaju podsumowania wybranej porcji informacji. Upewniają też uczestników o tym, że nadążają i rozumieją to, co do tej pory im przekazaliśmy. Dobrze dobranym przykładem można uniknąć wielu nieporozumień, ale należy także uważać, bo przykładem nietrafnym można narobić sobie niepotrzebnego kłopotu. W opisywanym wyżej przykładzie o szachach zademonstrowanie ruchu skoczkiem spowodowałoby prawdopodobnie lawinę wątpliwości typu: „ale przecież było mówione, że można tylko po wolnych polach, a on skacze” – bądź odwrotnie: ludzie założyliby, że można przeskakiwać inne figury i jest to ogólna zasada gry. Warto zatem dokładnie przemyśleć treść przykładów i zastanowić się, czego uczestnicy są w stanie się z nich nauczyć, a także co może pójść nie tak i zmylić odbiorców.

6. DBAJ O STRUKTURĘ – ASPEKT 4: GRAJMY JUŻ, WYJDZIE W PRANIU!

Prowadząc jakiegokolwiek gry szkoleniowe, prędzej czy później trafimy na taką prośbę: „nie chcemy słuchać tych zasad, lepiej grajmy od razu, najlepsze jest rozpoznanie walką”. Niestety, zgoda na to jest bardzo ryzykowna. Ryzykujemy bowiem całą wartość edukacyjną szkolenia. Jak już wspominałem, gracze mają niewiarygodną umiejętność usprawiedliwiania swoich błędów i porażek. Jeśli nie podamy wszystkich reguł, to jedynym powodem, dla którego podejmowali złe decyzje, będzie to, że... nie znali wszystkich zasad. Gdyby je znali, to oczywiście graliby optymalnie, robiliby wszystko jak trzeba i w zasadzie to wyłącznie wina trenera, że zapomniał ich poinformować o jakiejś zasadzie (albo jeszcze gorzej – to była manipulacja trenerska!). Jeżeli chcemy oszczędzić sobie takich sytuacji, to po prostu konsekwentnie wprowadzajmy całą instrukcję i rozpoczynajmy grę dopiero w momencie, w którym jesteście pewni, że o żadnej zasadzie nie zapomnieliśmy.

7. CO ONI ZROBIĄ, CZYLI PODSUMOWANIE.

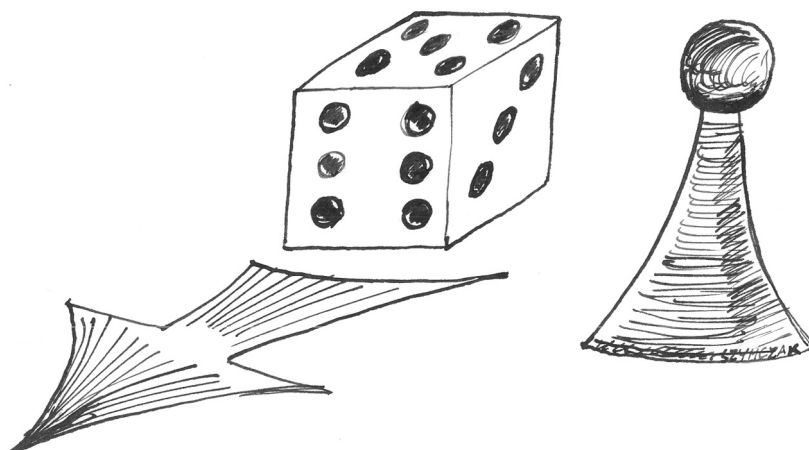
Na koniec chciałem przez chwilę skupić się na najbardziej uniwersalnej, oczywistej i... najtrudniejszej z rad ujętych w tym tekście. Przygotowując instrukcję, myśląc o tym, co, kiedy i w jakiej kolejności powiedzieć, powinniśmy zadać sobie pytanie: „Co ludzie pomyślą?”, a właściwie: „Co oni zrobią, jeśli ja im to powiem?”. Taka umiejętność wczucia się w rolę uczestnika przychodzi z czasem i wymaga doświadczenia – najczęściej budowanego na błędach i następującej po szkoleniu analizie, dlaczego ludzie zrobili to, co zrobili. Na pewnym etapie swojej kariery trener jest w stanie przewidzieć, co może się wydarzyć i co trzeba zmienić w instrukcji, żeby uniknąć takich komplikacji. Taka umiejętność przewidywania reakcji uczestników jest kluczowa w projektowaniu i używaniu gier

szkoleniowych, gdzie ewentualne błędy na etapie instrukcji trudno później nadrabiać samym warsztatem trenerskim – źle przemyślane lub podane reguły gry będą odczuwalne przez cały czas trwania rozgrywki, a także jej omówienia.

W tym krótkim tekście chciałem pokazać, że dobre podanie instrukcji to nie tak prosta sprawa, jak wydaje się w większości przypadków. Jeśli jednak zrobimy to precyzyjnie, dalej będzie nam się pracowało wygodniej i będziemy mogli skupić się na tym, jak efektywnie wykorzystać przebieg wydarzeń w trakcie szkolenia. Bardzo dokładnie widać to na przykładzie pracy z grami szkoleniowymi, natomiast zasada ta odnosi się również do każdego lub prawie każdego ćwiczenia szkoleniowego. Potencjalnych błędów i pułapek, jakie możemy popełnić, podając instrukcję, jest sporo. Dużo jest również sytuacji, kiedy sami nieświadomie wpędzamy się w kłopoty, z których potem próbujemy wybrnąć, używając swoich zaawansowanych umiejętności trenerskich. Można tego uniknąć, poświęcając trochę czasu na przemyślenie i dopracowanie treści instrukcji, a także na własny rozwój w tym zakresie.

BIBLIOGRAFIA

- Brown S., Gray D., Macanujo J., *Gamestorming. Gry biznesowe dla innowatorów*, tłum. J. Śliżewska, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2011.
- Kirby A., *Gry szkoleniowe. Materiały dla trenerów. Zestaw A1-A4*, tłum. M. Lany, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2011.
- Schell J., *The Art of Game Design. A book of Lenses*, Elsevier–Morgan Kaufmann, Amsterdam–Boston 2008.
- *Vademecum trenera*, red. A. Kuźniak, Księgarnia Akademicka, Kraków 2010.



**PRZEMYSŁAW GAŁEK**

Kierownik działu Rozwoju Gier i Symulacji, trener w firmie MindLab. Z wykształcenia psycholog. Ukończył 300-godzinny kurs pracy metodą treningu grupowego pod kierownictwem superwizora Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. Zawodowo oraz z zamiłowaniem zajmuje się projektowaniem i stosowaniem złożonych gier symulacyjnych w szkoleniach. Członek Polskiego Towarzystwa Badania Gier. Współautor gier szkoleniowych i symulacyjnych wykorzystywanych między innymi przez Grupę TP, Mattel Europe, House of Skills, Wyższą Szkołę Europejską, Coca-Cola, Lorenz, Santander Consumer Bank i Microsoft. Zanim zajął się projektowaniem gier, jako trener realizował projekty szkoleniowe i doradcze dla wielu firm. Prywatnie muzyk i menedżer zespołu muzyki celtyckiej Banshee, a także brydżysta – sędzia klasy krajowej i zawodnik, dwukrotny uczestnik Mistrzostw Świata Juniorów. Pasjonat gier planszowych oraz karcianych.

E-mail: przemek.galek@mindlab.pl

Tel.: + 48 501 319 278

WWW: www.games.mindlab.pl

ANKIETA EWALUACYJNA NARZĘDZIE W RĘKACH TRENERA

SYLWIA RYBAK
SYLWESTER PIETRZYK

Słowo może stać się użytecznym narzędziem, jeśli mu nadać odpowiedni wyraz.

John D. Rockefeller

ABSTRAKT

Arkusze ewaluacji, potocznie nazywany ankietą poszkoleniową lub ankietą ewaluacyjną, to narzędzie, które zna każdy trener i każdy uczestnik szkolenia. Mało jest jednak osób zdających sobie sprawę z realnej wartości ankiety, zasad projektowania oraz interpretowania danych pochodzących z ankiet.

Poniższy artykuł zawiera praktyczne wskazówki dotyczące tworzenia narzędzia oraz interpretowania danych pochodzących z ankiety. Jesteśmy przekonani, że arkusz ewaluacyjny, będący jednym z wielu narzędzi do oceny efektywności szkoleń, może być wartościowym narzędziem pod warunkiem, że jest dobrze zaprojektowany, a otrzymane wyniki poprawnie zinterpretowane.

Na podstawie naszych doświadczeń możemy śmiało stwierdzić, że w ponad 95% projektów szkoleniowych, w których mieliśmy okazję uczestniczyć, prowadząc szkolenia lub dokonując ewaluacji, podstawową formą dokonywania ewaluacji (zwykle też jedyną) jest ankieta poszkoleniowa. Czym w takim razie jest ankieta i jakie jest jej miejsce oraz wartość w ewaluacji?

MODEL DONALDA L. KIRKPATRICKA

W ewaluacji projektów rozwojowych, a do takich należą szkolenia, stosuje się wiele podejść. Jednym z popularniejszych jest model Donalda L. Kirkpatricka, opublikowany po raz pierwszy w 1959 roku. Za pomocą tego modelu można dokonać wszechstronnej ewaluacji szkolenia, począwszy od zadowolenia uczestnika, przez to, czego się

nauczył (wiedza, umiejętności, postawa), zmianę zachowania, aż po rezultaty działań szkoleniowych.



Rysunek 1. Cztery poziomy ewaluacji szkoleń – model Donalda L. Kirkpatricka

Do każdego z powyższych poziomów przyporządkowane są konkretne narzędzia. **Ankieta jest narzędziem stosowanym na pierwszym poziomie pomiaru.** Zdarza się też, że niektórzy badacze opisują to narzędzie jako poziom półtora, ze względu na konstrukcję samej ankiety i możliwość zadawania pytań aspirujących do poziomu drugiego. Generalnie zadaniem ankiety jest badanie reakcji uczestników i poziomu zadowolenia oraz subiektywnej oceny przydatności treści prezentowanych na szkoleniu. Jednak na podstawie wyników otrzymanych z ankiety możemy projektować badania na kolejnych poziomach pomiaru oraz modelować przyszłe treningi dla tej lub kolejnych grup uczących się.

JAK KONSTRUOWAĆ ANKIETĘ I JAKA JEST JEJ WARTOŚĆ?

Pomimo tak dużej popularności ankiet ewaluacyjnych, bardzo rzadko zadajemy sobie pytanie o charakter, formę, tryb wypełnienia oraz analizę jej wyników. Specyfika badania ankietowego zmusza nas do starannego zaprojektowania całego badania najlepiej już na etapie diagnozowania potrzeb szkoleniowych. Jednym z kluczowych wyzwań podczas projektowania badania ankietowego jest wyznaczenie sobie celów, które ma ono osiągnąć.

Według Leslie Rae¹ ankieta ma pomóc odpowiedzieć na następujące pytania:

- Czy zostały osiągnięte cele programu?
- Czy zostały osiągnięte cele uczących się osób?
- Czy działalność szkoleniowca była skuteczna, to znaczy czy spełniono dwa pierwsze warunki?

Dobrze przygotowana ankieta poszkoleniowa powinna spełniać kilka wymogów. Pierwszym – trzeba dodać, że niemerytorycznym – wymogiem w przeprowadzeniu badania ankietą jest czas potrzebny na jej wypełnienie przez uczestnika zajęć. Przygotowując badanie, warto przyjąć założenie, że wypełnienie ankiety powinno zająć uczestnikowi maksymalnie dziesięć minut. Jeżeli obszerność ankiety spowoduje, że jej wypełnienie

¹ Rae L., *Ocena pracy szkoleniowca*, tłum. L. Klin, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2004, s. 131.

będzie zajmowało dużo więcej czasu, istnieje prawdopodobieństwo, że nie zostanie wypełniona rzetelnie, a uczestnik będzie zmęczony jej wypełnianiem i udzieli odpowiedzi bez większego zastanowienia.

KLUCZOWE ZAGADNIENIA W ANKIECIE

WPROWADZENIE DO FORMULARZA

Ankieta posiada pewien zaplanowany podział. Po pierwsze: powinien do niej wprowadzać wstęp wyjaśniający sposób wypełnienia i jeszcze raz podający na „piśmie” intencje przyświecające osobie analizującej wyniki. Ludzie dużo chętniej i bardziej szczerze wypełniają ankietę, jeżeli mają czytelną informację, że jej celem jest dbałość o wysoką jakość prowadzonych zajęć, troska o maksymalne dopasowanie tematyki do potrzeb uczestników oraz pokazanie gotowości do wprowadzania zmian sugerowanych przez respondentów. Warto podkreślić, że każda wypowiedź jest ważna, i zachęcić w ten sposób do podzielenia się swoimi refleksjami.

ZAGADNIENIA WŁAŚCIWE

Pozostałe części ankiety powinny dotyczyć konkretnych obszarów, takich jak:

- zadowolenie uczestników;
- realizacja celów i programu szkolenia;
- zdobyta wiedza i nabyte umiejętności;
- przydatność szkolenia dla praktyki zawodowej;
- przygotowanie i umiejętności trenera;
- zastosowane metody i materiały;
- logistyka i organizacja szkolenia.

To, jakie obszary wybierzemy do naszej ankiety, powinno być ściśle powiązane z celem ankiety. Ten z kolei powinien korespondować z celami całego projektu szkoleniowego. Jeżeli więc zakładamy, że podczas szkolenia nauczymy uczestników narzędzia, którego będą mogli używać w różnych obszarach swojej pracy, celem ankiety może być zbadanie, w których obszarach pracy uczestnicy chcą wykorzystywać owo narzędzie.

Każdy z tych obszarów powinien być wyodrębniony graficznie w formularzu, tak aby uczestnicy nie mieli problemu ze zorientowaniem się, której części dotyczy ocena. Oprócz formalnych wymogów co do wyglądu samej ankiety i rozmieszczenia jej poszczególnych elementów, kluczowym zagadnieniem jest **sposób formułowania pytań**.

Ważne, aby pytania zadawane uczestnikom były **konkretne**, dotyczyły tylko zdarzeń związanych z samym szkoleniem, procesów i zdarzeń możliwych do zaobserwowania. Rodzaj zadawanych pytań przesądza o skuteczności całego badania i jest warunkiem koniecznym do jego prawidłowego przeprowadzenia. Częstym błędem pojawiającym się w związku z tym w formularzach jest zadawanie pytań dotyczących subiektywnych odczuć, takich jak:

- „Na ile oceniasz przydatność szkolenia w związku z wykonywanymi obowiązkami?”
- „Na ile oceniasz przydatność szkolenia w swoim życiu prywatnym?”

Odpowiedź na tak sformułowane pytanie jest całkowicie niesprawdzalna, między innymi z tego powodu, że nie posiada wartości naukowej. Chcąc uniknąć tego błędu, warto formułować pytania typu:

- „Podaj konkretny przykład, w jaki możesz wykorzystać wiedzę poznaną na szkoleniu.”
- „Opisz sytuację ze swojego życia zawodowego pozwalającą na zastosowanie poznanych technik.”

Konstruując pytanie, **warto też pamiętać, do kogo je kierujemy**, tak aby nasz respondent nie był zakłopotany, a pytanie nie przerastało jego kompetencji. Pytania w kwestionariuszu **nie mogą sugerować odpowiedzi ani nie powinny być zadawane w formie negatywnej**. Trafność pytania spada, gdy pytamy o dwie lub więcej rzeczy jednocześnie, na przykład:

- „Oceń na skali przygotowanie merytoryczne oraz umiejętności komunikacyjne trenera”.

Tym pytaniem właściwie prosimy uczestnika o to, by stworzył wypadkową przygotowania oraz umiejętności komunikacyjnych trenera. To pytanie powinno być rozбите na dwa osobne, tylko wtedy będzie miało dla nas wartość poznawczą.

Uczestnicy zdecydowanie bardziej lubią odpowiadać na pytania zamknięte. Te pytania również łatwiej analizować, niemniej jednak w przypadku zagadnień kluczowych warto pokusić się o pytania otwarte.

Pytania w ankiecie **powinny dotyczyć zagadnień bezpośrednio związanych ze szkoleniem**. Ankiety ewaluacyjne często są „nafaszerowane” dużą liczbą pytań o charakterze sprzedażowym (jest to charakterystyczne dla zewnętrznych firm szkoleniowych), takich jak:

- „Jakimi innymi szkoleniami jesteś zainteresowany?”
- „Czy w ciągu najbliższych sześciu miesięcy planujesz udział w kolejnym/inym szkoleniu? Jeśli tak, to w jakim?”
- „Na ile oceniasz przydatność zaprezentowanego w trakcie szkolenia narzędzia HR?”

Warto też zaznaczyć, że często o skuteczności ankiety przesądza język, jakim jest ona napisana. Tu **warto zadbać o klarowność, prostotę oraz jednoznaczność pytań**. Pomocne bywa często zrobienie pilotażu narzędzia lub po prostu poproszenie kogoś o przeczytanie naszego narzędzia i skomentowanie go. Ankieta powinna być swego rodzaju dialogiem z respondentem, osadzonym w kontekście konkretnego wydarzenia rozwojowego.

Forma graficzna ankiety oraz skala ocen powinny być czytelne dla respondentów – często zdarza się, że w ankietach pojawiają się odręczne komentarze sugerujące prowadzącemu odwrotne odczytywanie wyników na skali (ktoś odwrotnie zrozumiał skalę i prowadzący otrzymał drastycznie niskie wyniki; respondent zauważył pomyłkę po wypełnieniu formularza).

Z badań naukowych² wynika, że wraz ze wzrostem liczby pytań w kwestionariuszu rośnie liczba wysokich ocen w poszczególnych rozdziałach. Respondenci mają ponadto

² Morrel-Samuels P., *Kiedy ankieta prawdę ci powie?*, „Harvard Business Review Polska” 2004, nr 11.

skłonność do przyznawania wyższych ocen w przypadku długich pytań; wówczas również potrzebują więcej czasu do namysłu.

Wypaczenia odpowiedzi wynikające właśnie z tej przyczyny prowadzą do znacznego zawyżania wyników w mocno rozbudowanych kwestionariuszach. Należy także zauważyć, że średnia ocena rośnie w miarę odpowiadania na kolejne pytania.

SKALE W ANKIETACH EWALUACYJNYCH

Pytania, na które odpowiedzią jest zaznaczenie na skali, również powinny być starannie przygotowane. Zapytano na przykład respondentów: „Czy szkolenie rozwinęło Twoje kompetencje?”. Do wyboru dano im dwie odpowiedzi: „zdecydowanie się nie zgadzam” oraz „zdecydowanie się zgadzam”. Rzecz w tym, że tak sformułowana prośba pytającego często prowadzi do wypaczenia odpowiedzi. Wypaczenie jest tym silniejsze, im bardziej niepoehlebny dla respondenta jest brak zgody, tak jak w opisanym przykładzie. Kto ma odwagę się przyznać, że nie przyswoił sobie żadnej nowej wiedzy? Jak było do przewidzenia, odpowiedzi na to pytanie skupiły się na wysokim krańcu skali.

Przykładem skali użytecznej w ankietach szkoleniowych jest **skala Likerta**. Pozwala ona na uzyskanie informacji dotyczących stopnia akceptacji wybranych zagadnień, treści lub zdarzeń. Skalę tę stosuje się zazwyczaj **do mierzenia postaw wobec konkretnych problemów** czy opinii. Najczęściej skala przyjmuje postać pięciu odpowiedzi (może być więcej), ułożonych od całkowitej akceptacji do całkowitego odrzucenia. Liczba możliwych odpowiedzi powinna być nieparzysta, tak, żeby środkowe stwierdzenie wskazywało na neutralny stosunek respondenta do badanej cechy.

Przykładowe warianty opisane na skali:

- 1 – zdecydowanie się zgadzam;
- 2 – raczej się zgadzam;
- 3 – nie mam zdania;
- 4 – raczej się nie zgadzam;
- 5 – zdecydowanie się nie zgadzam.

Ponadto w kwestionariuszach można spotkać dwa rodzaje skal porządkowych: jednobiegunowe i dwubiegunowe, które dodatkowo mogą być stopniowe lub ciągłe:

- w skali **jednobiegunowej**, przy danym jednym biegunie, drugi biegun jest jego negacją, więc zostaje z góry określony, na przykład „użyteczny–nieużyteczny”;
- w skali **dwubiegunowej** drugi biegun skali jest zwykle przeciwieństwem, a nie negacją, na przykład: „silny–słaby”.

Dyferencjał semantyczny (zwany również **skalą Osgooda**, od nazwiska jej twórcy, amerykańskiego psychologa Charlesa E. Osgooda) to skala wykorzystywana do pomiaru emocji wobec badanej cechy/zjawiska. Jest powszechnie stosowana podczas oceny postaw, produktów i usług.

Przykładowa skala dyferencjału semantycznego może wyglądać następująco:

Jaki wpływ na funkcjonowanie Pana/Pani zespołu będzie miało wprowadzenie systemu ocen pracowniczych:

Bardzo mały 1 2 3 4 5 6 7 Bardzo duży

Ta skala jest też przykładem skali **nieparzystej**, pozwala bowiem odpowiadającemu zaznaczyć wartość środkową, w założeniu neutralną. Taka konstrukcja skali może mieć swoje zalety, chociażby wtedy, gdy odpowiadający jeszcze nie wie, czy i gdzie będzie mógł coś wykorzystać, lub gdy jakieś narzędzie jest mu obojętne lub niepotrzebne w danym momencie w pracy.

Skala Stapela to skala wykorzystywana do oceny obiektów, postaw i zjawisk. Pozycje na skali mogą przyjmować wartości od -5 do $+5$ (nie ma neutralnego punktu zero). Bieguny skali oznaczone są domyślnie przymiotnikami opisującymi skrajne cechy ocenianej postawy, obiektu lub zjawiska. Skala Stapela przypomina nieco dyferencjał semantyczny.

W jakim stopniu uważasz narzędzie X za przydatne?

Zupełnie nieprzydatne -5 -4 -3 -2 -1 1 2 3 4 5 W pełni przydatne

Podany przykład ilustruje nam kolejną ważną cechę skal, mianowicie **parzystość**. Taka konstrukcja skali wymaga od odpowiadającego opowiedzenia się po jednej ze stron. Ta skala ma ogromną wagę dla organizacji, kiedy chcemy koniecznie wiedzieć, jaki jest stosunek uczestników szkolenia do treści prezentowanych na szkoleniu bądź omawianych narzędzi. Tu nie dajemy miejsca na neutralność. Poprzez analizę takiego pytania dowiemy się, czy nasi pracownicy przyjęli temat szkolenia, czy też mają obawy lub wątpliwości.

DOBRY KWESTIONARIUSZ TO JEDNOLITE SKALE

Nie od dziś wiadomo, że kwestionariusze, w których zastosowano jednolitą skalę pomiaru, zajmują respondentom mniej czasu niż kwestionariusze zawierające różne skale, a ponadto dostarczają wiarygodniejszych informacji i ułatwiają porównanie rozmaitych danych.

WARUNKI WYPEŁNIANIA ANKIETY EWALUACYJNEJ

Nawet najlepiej zaprojektowana ankieta będzie bezużyteczna, jeśli uczestnicy nie będą mieli czasu na jej wypełnienie. Na wypełnienie ankiety należy przeznaczyć **odpowiednią ilość czasu**³. Każda pobierana od pracownika wypowiedź na piśmie budzi jego niepokój co do intencji. Pracownicy są szczególnie wrażliwi i często spodziewają się, w jak najbardziej usprawiedliwiony sposób, negatywnych konsekwencji w związku z uwagami umieszczonymi w formularzu. Dlatego ważne jest zapewnienie uczestnikom anonimowości i bezpieczeństwa podczas dokonywania ewaluacji szkolenia.

W praktyce w zależności od kultury organizacyjnej firmy i nastawienia uczestników możemy uzyskać znaczny procent podpisanych ankiet. Podpisane formularze są

³ Rae L., *Planowanie i projektowanie szkoleń*, tłum. I. Podsiadło, Oficyna Ekonomiczna, Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2001, s. 220.

szczególnie cenne dla osoby prowadzącej zajęcia, gdyż pozwalają na połączenie oceny uczestnika zawartej w ankiecie z jego indywidualną reakcją obserwowaną przez trenera w trakcie zajęć. Ta cenna informacja zwrotna pozwala prowadzącemu szkolenie nieustannie weryfikować swój styl pracy oraz doskonalić warsztat trenerski.

Pytania dotyczące uczestnika bezpośrednio są nazywane pytaniami **metryczkowymi**, a część ankiety je zawierająca to **metryczka**. Czasami ważne jest, aby o takie informacje zapytać w ankiecie, chociażby w przypadku, kiedy chcemy połączyć dane z ankiety ze stażem pracy osoby odpowiadającej. Należy jednak uważać, aby w przypadku anonimowej ankiety, po samych pytaniach zawartych w metryczce, wprost dało się zidentyfikować odpowiadającego. Jeżeli najpierw podajemy informację, że ankieta jest anonimowa, a potem pytamy o płeć, wiek, staż pracy oraz dział w organizacji – nie spodziewajmy się szczerych odpowiedzi.

ANALIZA WYNIKÓW

Analiza wyników ankiet to odrębny temat. Powinna być ona prowadzona przez trenera prowadzącego zajęcia w jak najkrótszym czasie po szkoleniu, tak aby nie umknął kontekst, w którym ankieta została zastosowana. Jak w takim razie mamy analizować wyniki znajdujące się w ankiecie? Pierwsza odpowiedź, jaka nasuwa się każdemu, to podliczenie odpowiedzi w pytaniach typu skala i wyciągnięcie średnich. Czy rzeczywiście tak jest? Zobaczmy, z jakiego rodzaju zmiennymi mamy do czynienia w przypadku ankiet poszkoleniowych.

ZMIENNA

W analizie statystycznej **zmienną jest to, co mierzymy, kontrolujemy**, to znaczy dowolna cecha, która przyjmuje co najmniej dwie wartości. W przypadku ankiet może to być poziom zadowolenia, przydatność czy kompetencje trenera. Zmienne mogą mieć różne właściwości, zwłaszcza ze względu na rolę, jaką pełnią w naszych badaniach, a także z uwagi na to, jaki rodzaj miary można do nich zastosować. To właśnie wiedza o tym, z jakimi zmiennymi mamy do czynienia w naszych ankietach, pozwala nam na prawidłową analizę danych i prezentację wyników.

RODZAJE ZMIENNYCH/TYPY SKAL

Zmienne nominalne

Pozwalają na sklasyfikowanie badanych obiektów i wymienienie, ile jednostek należy do danej kategorii. W przypadku ankiet poszkoleniowych są to zwykle **pytania zawarte w metryczkach**, dotyczące wieku i płci, zajmowanego stanowiska, stażu pracy i tym podobne. Nie ma sposobu na uporządkowanie tych kategorii, nie ma też znaczenia, w jakiej kolejności występują.

Zmienne porządkowe

To zmienne, które możemy uporządkować ze względu na to, czy mają danej cechy więcej, czy mniej. Nie możemy co prawda określić o ile mniej czy więcej, ale jesteśmy

w stanie to uporządkować. Typowym przykładem zmiennych porządkowych jest **ocena preferencji** w odniesieniu do różnych obiektów, na przykład **pytanie o umiejętności trenera czy ocenę przydatności** poszczególnych części szkolenia.

Zmienne przedziałowe (interwałowe)

Są to zmienne, które jesteśmy w stanie uszeregować w odniesieniu do mierzonej cechy i możemy określić różnicę pomiędzy poszczególnymi jednostkami. Jako przykład skali interwałowej można podać skalę **temperatury Celsjusza** lub skalę **temperatury Fahrenheita**. W przypadku tych skal zero ma charakter arbitralny. I tak możemy powiedzieć, że jest cieplej lub zimniej o jeden czy pięć stopni, ale nie ma sensu mówienie, że jest dwa razy cieplej czy dwa razy zimniej, bo w grę wchodzi tu arbitralne oceny.

Zmienne ilorazowe (stosunkowe)

Są to zmienne, których wartości **posiadają sens liczbowy**. Tu zero ma znaczenie. Te zmienne **można porównywać ze sobą**. Stosunek dwóch zmiennych ilorazowych ma sens – to znaczy, że możemy powiedzieć, o ile więcej czy mniej jest danej zmiennej. Przykładem takich zmiennych są **ceny** lub **waga**, w przypadku których ma sens stwierdzenie, że ktoś zarabia dwa razy więcej lub coś waży trzy razy mniej.

Poziom pomiaru zmiennych jest ważny, ponieważ warunkuje dobór metod analizy statystycznej i dlatego warto zawsze przemyśleć pod tym kątem konstrukcję ankiety.

I tak, zmienne nominalne oraz zmienne porządkowe to **zmienne jakościowe**, natomiast zmienne przedziałowe i ilorazowe są **zmiennymi ilościowymi**. W przypadku zmiennych jakościowych działania matematyczne nie są uprawnione i dlatego obliczenie średniej z ocen preferencji nie ma sensu. W przypadku zmiennych ilościowych działania matematyczne są jak najbardziej uprawnione.

Gdybyśmy zadali sobie pytanie o to, jakiego rodzaju **zmienne (skale)** są wykorzystywane w **ankietach poszkoleniowych**, z całą pewnością należałoby odpowiedzieć, że są **to zmienne porządkowe, a zatem jakościowe**. Jak w takim razie możemy prezentować wyniki z tego typu skal?

MODALNA

Jest to wartość występująca najczęściej w zbiorze odpowiedzi. Jeżeli zatem zliczamy odpowiedzi na pytanie o przygotowanie merytoryczne trenera, możemy podać, która odpowiedź padała najczęściej.

Jeżeli więc nasi uczestnicy w pytaniu udzielili następujących odpowiedzi: 1, 1, 4, 4, 5, 5, 5, 5, 5, 5, 5, 5 – modalna wyniesie 5.

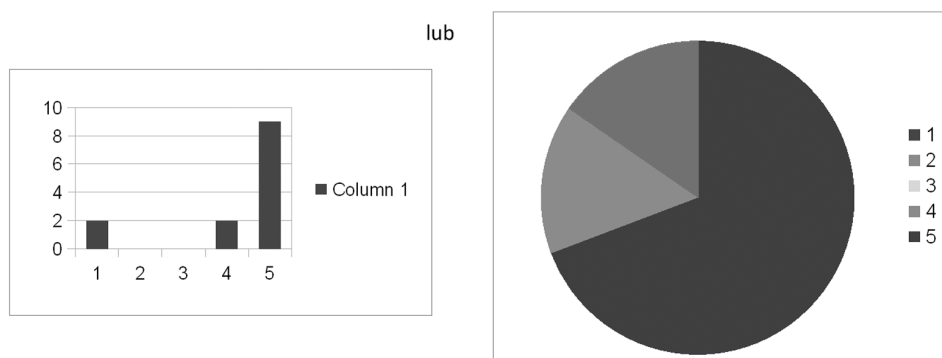
MEDIANA

Jest to wartość środkowa danego rozkładu. Analizując odpowiedź na to samo pytanie, co powyżej, możemy uszeregować odpowiedzi od najniższej do najwyższej i zobaczyć, która wartość jest w środku (gdy rozkład jest parzysty, będą to dwie liczby).

W przypadku tych samych odpowiedzi (1, 1, 4, 4, 5, 5, 5, 5, 5, 5, 5, 5) mediana również będzie wynosić 5.

ROZKŁAD CZĘSTOŚCI

Odpowiedzi na pytania dotyczące naszych preferencji najlepiej wydaje się obrazować rozkład częstości. W tym wypadku przedstawiamy za pomocą wykresu słupkowego lub kołowego, ile padło odpowiedzi w każdej kategorii. I tak dla naszego rozkładu wykres wyglądałby następująco:



Rysunek 2. Przykładowe wykresy rozkładu częstości zmiennych

ŚREDNIA ARYTMETYCZNA

Średnia zaczyna mieć sens dopiero w przypadku zmiennych ilościowych. Obliczamy ją, sumując wartości danej zmiennej dla wszystkich obserwacji i dzieląc tę sumę przez liczbę obserwacji. Należy pamiętać, że przy obliczaniu średniej operujemy liczbami. Przy porządkowane zmiennym nominalnym i porządkowym kody cyfrowe nie są liczbami (równie dobrze zamiast cyfr mogłyby to być literki lub symbole graficzne), dlatego nie można policzyć ich średniej.

Prawdą jest jednak, że wiele osób zlicza średnią i podaje ją jako ilustrację do tego, co działo się na szkoleniu. Gdybyśmy jednak popatrzyli na nasz przykład i obliczyli średnią:

1, 1, 4, 4, 5, 5, 5, 5, 5, 5, 5, 5 średnia: 4,2

zauważymy, że odbiega ona od mediany i modalnej. Dzieje się tak dlatego, że nie jest to działanie odporne na wartości skrajne. Wystarczy, że dwie osoby spośród trzynastu oceniły trenera negatywnie i średnia gwałtownie spada, nie dając nam żadnej informacji, dlaczego tak się dzieje.

Jednak bez względu na to, w jaki sposób przedstawimy wyniki – czy będzie to rozkład częstości, czy modalna – wartości te zyskują realną wartość, jeżeli opatrzymy je komentarzem trenerskim oraz przytoczymy komentarze, które korespondują z danym wynikiem.

Analiza komentarzy to osobny rozdział – tu trudno o odpowiednie narzędzia, często liczy się intuicja oraz odwołanie do procesu grupowego na szkoleniu.

STUDIUM PRZYPADKU

Poniżej przedstawiamy opis analizy ankiet wraz z autentycznymi cytatami.

Szkolenie: „Prowadzenie prezentacji biznesowych”, zajęcia dwudniowe w formule szkolenia otwartego. W zajęciach uczestniczyło dziewięć osób i od nich zebrano ankiety. Formularz zawiera zaledwie osiem pytań, do oceny użyto czterostopniowej skali („bardzo dobra”, „dobra”, „dostateczna”, „niedostateczna”) i pola „komentarz”.

„OGÓLNA OCENA SZKOLENIA”

Pierwsze pytanie dotyczy ogólnej oceny szkolenia i pozwala zaledwie na zbadanie emocjonalnej reakcji uczestników. Ośmiu spośród dziewięciu respondentów zaznaczyło odpowiedź maksymalną: „bardzo dobra”. Taka ocena powinna cieszyć, jednak daje ona tylko informację o świetnej atmosferze szkolenia. Aby uzyskać pewność co do merytorycznej treści tych odpowiedzi, warto je porównać z uzasadnieniem/komentarzem.

Do tego pytania padają jedynie dwa komentarze:

- „Praktyczne zajęcia bardzo dobre.”
- „Świetny trener, dobry program.”

Brak komentarzy w tej kategorii tym bardziej sugeruje emocjonalny charakter oceny. Może on również wynikać z braku wiedzy ankietowanych na temat kryterium oceny efektywności szkolenia oprócz „fajnej atmosfery”.

„OCZEKIWANIA”

Kolejne pytanie dotyczy spełnienia oczekiwań. Skala to „tak”, „raczej tak”, „raczej nie”, „nie”. Otrzymujemy sześć odpowiedzi na „tak” i dwie na „raczej tak”. Jednak musimy sobie postawić pytanie: jak uczestnicy interpretują skalę odpowiedzi, czyli co dla nich oznacza „raczej tak”?

W komentarzach przy tym pytaniu pojawiają się słowa:

- „W tym celu tu przyjechałem i mam wizję poprawy swojej prezentacji.”
- „Tak, na pewno zastosuję nowe pomysły w pracy.”
- „Szkoda tylko, że nie zostaliśmy uprzedzeni, że będziemy ćwiczyć prezentacje, wtedy mogłabym się lepiej przygotować.”
- „Wytknięto moje braki.”

Te komentarze są wartościowe. Po pierwsze, zwrócono uwagę na organizację szkolenia: uczestnicy powinni być uprzedzeni o przygotowaniu na szkolenie własnej prezentacji. Brak tej informacji zmusił ich do mało komfortowej improwizacji. Po drugie, komentarz „wytknięto moje braki” sugeruje, że część szkolenia, podczas której uczestnicy oglądali nagrania własnych wystąpień, została prawdopodobnie poprowadzona „za głębokoko” i udzielona informacja zwrotna spowodowała dyskomfort. Może być to wskazówka na przyszłość, że pomimo silnej u uczestników potrzeby uzyskania informacji zwrotnej, ważne jest, aby każdemu dać tyle feedbacku, ile dana osoba jest w stanie przyjąć. Po trzecie, wypowiedź o nowych pomysłach do pracy sugeruje, że pewne elementy ze szkolenia zostaną zastosowane w praktyce.

„ZGODNOŚĆ SZKOLENIA Z PROGRAMEM”

Trzecie pytanie dotyczy zgodności szkolenia z programem. To ważna kwestia, gdyż jedna z przyczyn reklamacji usługi szkoleniowej to niezgodność szkolenia z programem. Użytkując w ankiecie potwierdzenie tej zgodności, posiadamy dowód na piśmie, pozwalający na próbę załagodzenia spornej sytuacji. Doświadczeni trenerzy zdają sobie sprawę, że szczególnie przy szkoleniach otwartych program często ze względów procesowych ulega modyfikacjom, nie może to jednak odbywać się w sposób radykalny. Ponownie mamy sześć odpowiedzi na „tak” i dwie na „raczej tak”, spójrzmy na komentarze:

- „Zmiana kolejności punktów programu była dostosowana do aktualnej sytuacji i omawianych zagadnień.”
- „Lepiej by było gdybyśmy przed szkoleniem zostali poproszeni o przygotowanie krótkiej prezentacji, którą przedstawimy.”

Te dwa komentarze tak naprawdę nie wskazują na żadne negatywne aspekty zgodności z programem. Pierwsza wypowiedź wykazuje zrozumienie dla drobnej zmiany programu (co zostało ustalone i zaakceptowane przez grupę), druga, nie w temacie, ponownie wskazuje na informację o niedostatecznym przygotowaniu uczestników do zajęć.

„OCENA TRENERA”

Wreszcie dochodzimy do kluczowej kwestii, jaką jest ocena pracy trenera. Tu wszyscy wpisali ocenę maksymalną i jest to z pewnością ocena częściowo wywołana świetną atmosferą zajęć. W komentarzach czytamy:

- „Merytorycznie, konkretnie, dużo przykładów.”
- „Dynamiczne szkolenie angażujące wszystkich uczestników.”
- „Ogromne zaangażowanie.”
- „Świetny.”

Może komentarz „świetny” nie spełnia standardów feedbacku, ale widzimy, że dla uczestników ważna jest wewnętrzna motywacja trenera i jego zaangażowanie, podawanie dużej liczby przykładów oraz dynamiczne prowadzenie szkolenia skupione na temacie. Ta informacja może wpłynąć na modelowanie przyszłego stylu danego trenera, gdyż silnie wzmacnia jego pragmatyczne podejście do zagadnień.

„ORGANIZACJA SZKOLENIA”

Ostatnie pytanie dotyczy samej organizacji szkolenia, ocenionej przez siedem osób jako „bardzo dobra” i jedną jako „dobra”. Tu komentarze są oryginalne:

- „Ciekawie szybko zleciał czas.”
- „Zimno, klimatyzacja na sali, brakowało czystych filiżanek, ciastka szybko się skończyły, obiad był za słony.”
- „Mieliśmy fajną grupę, miło było pracować.”
- „Dodatkowym atutem szkolenia była świetna atmosfera.”

I znowu pojawia się emocjonalna ocena, zwracająca uwagę nie tylko na merytorykę, ale na atmosferę. Czas zleciał szybko i mieliśmy fajną grupę. Obiad rzeczywiście mógłby być lepszy, a ciastek zabrakło podczas jednej sesji szkoleniowej.

Przydatność tej ankiety oceniamy nisko, ponieważ daje ona zaledwie trzy istotne informacje zwrotne (świetna atmosfera, potrzeba uprzedzenia uczestników o przygotowaniu własnych prezentacji na zajęcia oraz dynamiczny, poparty licznymi przykładami sposób prowadzenia zajęć). Oczywiście lepiej zastosować jakąkolwiek ankietę niż żadną, ale może warto zastanowić się przez chwilę i przygotować taką ankietę, z której możemy otrzymać bardziej wartościowe informacje na temat programu i przebiegu szkolenia od naszych uczestników?

PODSUMOWANIE

Podsumowując, zacytujemy Petera Bramleya: „ocena szkoleń jest wartościowa tylko wtedy, gdy otrzymane wyniki staną się podstawą do obecnej sytuacji”⁴. Co znaczy, że nie można ich interpretować bez znajomości kontekstu wynikającego z aktualnej sytuacji w organizacji oraz wiedzy na temat przebiegu szkolenia.

Traktując badania ankietowe jako swoisty rodzaj zbierania informacji, musimy zwrócić uwagę na jasne sprecyzowanie celu badania. Możemy zyskać wiele informacji cennych dla organizacji, mających wymierną wartość finansową oraz dających jej przewagę konkurencyjną na rynku.

W naszym – osób prowadzących szkolenia – rozumieniu, celem nadrzędnym ankiet jest otrzymanie informacji zwrotnej od uczestników i zebranie informacji mogących usprawnić aktualnie prowadzone zajęcia.

Gdy występujemy w roli osób koordynujących projekt szkoleniowy, który jest usługą zewnętrzną, i kontaktujemy się z klientem, ważne jest dla nas przede wszystkim zapewnienie najwyższej możliwej do uzyskania jakości działań i ich udokumentowanie. Dodatkowo ankieta może nam pozwolić na zbadanie przyszłych potrzeb szkoleniowych i nieszkoleniowych, a tym samym przedstawić je w formie rekomendacji dla klienta.

W przypadku prowadzenia szkoleń wewnętrznych bądź występowania w roli konsultanta wewnętrznego, badania ankietowe mogą być źródłem zmian w samej organizacji szkoleń, procedur wewnętrznych lub nawet polityki szkoleniowej. Co więcej, informacje uzyskiwane w tym badaniu, dotyczące chociażby przydatności i zastosowania treści szkolenia, mogą pomóc we wdrażaniu nowych umiejętności w miejscu pracy przez uczestników szkolenia.

Badania ankietowe to ogromne bogactwo strategicznych informacji, które jest jednocześnie szansą i zagrożeniem dla trenera oraz jego zleceniodawców, ponieważ tylko od ich kompetencji i motywacji zależy, jak wiele dobrego wydobędą z przeprowadzonego procesu oceny.

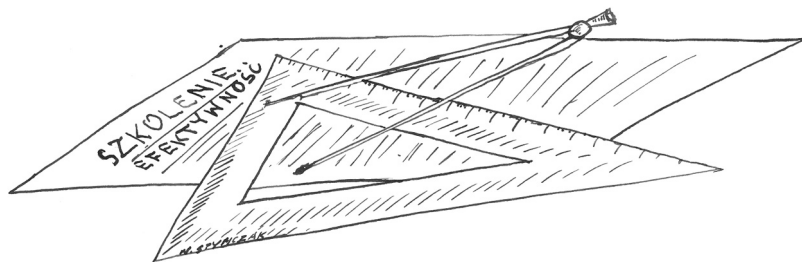
Na początku rozdziału zastanawialiśmy się, czym jest ankieta i jakie jest jej miejsce w ewaluacji szkoleń oraz jaka jest w ogóle wartość ewaluacji. Odpowiedź nie jest jednoznaczna. Badanie ewaluacyjne przeprowadzone za pomocą ankiety nie zawsze znaczy to samo. Może być ono tylko nic nieznaczącą formalnością, rytuałem przeprowadzanym pod koniec zajęć lub obowiązkiem do spełnienia standardów organizacyjnych. Jednak dopiero przy zastosowaniu

⁴ Bramley P., *Ocena efektywności szkoleń*, tłum. I. Sochacka, Wolters Kluwer Polska, Kraków–Warszawa 2007, s. 45.

całej przedstawionej metodologii badania oraz spełnieniu warunków jego wykonania, ankieta ewaluacyjna staje się ważnym narzędziem oceny efektywności szkolenia i daje możliwość wprowadzenia istotnych zmian w organizacji, jak również w pracy samego trenera.

BIBLIOGRAFIA

- ✦ Bramley P., *Ocena efektywności szkoleń*, tłum. I. Sochacka, Wolters Kluwer Polska, Kraków–Warszawa 2007.
- ✦ Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- ✦ Karbownik I., Kuźniak A., Rybak S., Szczęsny P., *Ewaluacja szkoleń*, Stowarzyszenie Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK, Kraków 2009.
- ✦ Kirkpatrick D.L., *Cztery poziomy oceny efektywności szkoleń*, tłum. J. Teodorowicz, Studio Emka, Warszawa 2001.
- ✦ Kuźniak A., Rybak S., *Ewaluacja projektów szkoleniowych. Zakres i znaczenie ewaluacji dla rozwoju organizacji*, [w:] *Vademecum trenera*, red. A. Kuźniak, Księgarnia Akademicka, Kraków 2010, s. 119-135.
- ✦ Oppenheim A.N., *Kwestionariusze, wywiady, pomiary postaw*, tłum. S. Amsterdamski, Zysk i S-ka, Poznań 2004.
- ✦ Palmer M.S., *Kiedy ankieta prawdę ci powie?*, „Harvard Business Review Polska” 2004, nr 11.
- ✦ Rae L., *Ocena pracy szkoleniowca*, tłum. L. Klin, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2004.
- ✦ Rae L., *Planowanie i projektowanie szkoleń*, tłum. I. Podsiadło, Oficyna Ekonomiczna, Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2001.
- ✦ *Vademecum trenera*, red. A. Kuźniak, Księgarnia Akademicka, Kraków 2010.



**SYLWIA RYBAK**

Trener i konsultant zarządzania. Posiada Międzynarodowy Certyfikat Zawodowy Trener Zarządzania MATRIK & PEARSON EDEXCEL (International Certificate in Training, Learning and Development) oraz First Certification in Organizational Development Consulting (FCODC). Specjalizuje się w szkoleniach dla kadry menedżerskiej z zakresu budowania zespołu, zarządzania oraz doskonalenia kompetencji interpersonalnych menedżerów. Ponadto zajmuje się oceną kompetencji kierowniczych i projektowaniem działań rozwojowych dla przedsiębiorstw. Od pięciu lat prowadzi własną firmę szkoleniowo-konsultingową oraz koordynuje pracę zespołów trenerskich i asesorów podczas Assessment i Development Center. W Szkole Trenerów Zarządzania MATRIK prowadzi zajęcia z zakresu ewaluacji szkoleń i jest opiekunem merytorycznym tego modułu. Jest Członkiem Stowarzyszenia Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK i Członkiem Komisji Etyki Zawodowej Stowarzyszenia MATRIK. Prywatnie jest przewodnikiem górskim oraz wielbicielek kawy.

E-mail: sylwia@rybak.net.pl

Tel.: + 48 604 992 821

**SYLWESTER PIETRZYK**

Trener, właściciel firmy szkoleniowej Aspekt HR z siedzibą w Warszawie. Posiada Międzynarodowy Certyfikat Zawodowy Trenera Zarządzania MATRIK (International Certificate in Training, Learning and Development). Jest absolwentem Podyplomowych Studiów Zarządzania Zasobami Ludzkimi w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie. Specjalizuje się w szkoleniach trenerskich i kadry menedżerskiej na różnych poziomach zaawansowania. Praktyk biznesu, posiadający doświadczenia kierownicze i trenerskie w międzynarodowej korporacji finansowej notowanej na giełdzie londyńskiej. Poprowadził ponad 1200 dni szkoleniowych w różnych firmach i organizacjach administracji publicznej. Prelegent na konferencjach HR w zakresie oceny efektywności szkoleń. Współpracuje z Oficyną Ekonomiczną: recenzuje wydawnictwa z zakresu prowadzenia szkoleń. Od 2001 roku aktywnie działający członek Stowarzyszenia Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK, obecnie także trener w Szkole Trenerów Zarządzania MATRIK prowadzący zajęcia z zakresu ewaluacji szkoleń. Prywatnie nurek, podróżnik i offroadowiec.

E-mail: spietrzyk@trenerbiznesu.com.pl

Tel.: +48 600 400 113

WWW: www.aspekthr.pl



WDROŻENIE I TRENER PRZYSZŁOŚCI

TRENER Z PERSPEKTYWY KLIENTA

JOANNA JADACH

Rigid hierarchies, departments, and job descriptions are history. Today companies are fluid, transformative, organized around temporary networks focused on the WOW! Project – a superbly executed, high-impact, piece of work with a beginning, an end, a Client, and specific deliverables, and an outcome you'll be bragging about 5(!) years(!) from now.

Tom Peters, konsultant i autor

Zapytałam kiedyś dyrektora sieci sprzedaży, o którym mówiono, że jest niewierzący: „Dlaczego nie wierzysz w szkolenia?”. Odpowiedział: „Bo nie ma po nich wdrożenia tego, co jest na szkoleniu”. I na tym dialogu oprę dwa wątki mojej opowieści.

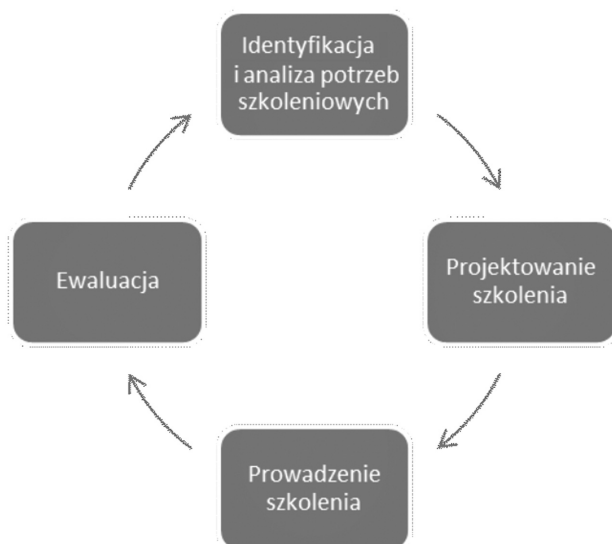
Pierwszy wątek to refleksja wynikająca z moich doświadczeń zawodowych, które można krótko opisać jako meandrowanie pomiędzy światem organizacji biznesowych a światem dostawców usług szkoleniowo-rozwojowych. Kiedy jestem po stronie dostawców i pracuję jako trener, firma szkoleniowa lub konsultant, w organizacji jestem na chwilę. Wchodzę, obserwuję, działam i wychodzę. Im krótszy projekt, tym większa obawa, że nie zobaczę, co ludzie robią z tym, co dostali. To tak, jakby nalać paliwo do samochodu i nim nie jeździć. Po jakimś czasie mam chęć uczestniczyć dłużej w zmianach i mieć więcej satysfakcji z tego, co zmieniam. Wtedy wracam do organizacji i staję się jej częścią. Pisząc te słowa, jestem w organizacji, odpowiadam za szkolenia i rozwój pracowników jako kierownik ds. szkoleń i rozwoju w departamencie HR.

Drugi wątek to odpowiedź na pytanie: co się musi zdarzyć, aby nastąpiło wdrożenie? Znalazłam ją na szkoleniu nieżyjącego już Leslie Rae, poprowadzonym w maju 2005

roku w Krakowie. Leslie przyjechał na zaproszenie Stowarzyszenia MATRIK, by poprowadzić warsztaty dla trenerów zarządzania. Pozostała mi po tym wydarzeniu pamięć o rozmowie w pociągu powrotnym do Warszawy, książka z autografem autora i poczucie olśnienia, że „teraz wiem”. Tym olśnieniem był kwintet szkoleniowy, który będzie drugim wątkiem mojej refleksji o wdrożeniu.

PERSPEKTYWA DOSTAWCY USŁUGI SZKOLENIOWEJ – CYKL SZKOLENIOWY

Firma szkoleniowa otrzymuje mail z zapytaniem ofertowym. Ktoś poszukuje szkolenia na konkretny temat. Zbiera się zespół i powstaje oferta. Trafia ona do firmy. Tam również zbiera się zespół, który analizuje ofertę pod kątem dopasowania do swoich oczekiwań. Zostaje zaakceptowana. Decyzja – będziemy współpracować! Rozpoczyna się cykl szkoleniowy, który w literaturze przedmiotu wygląda w dużym uproszczeniu tak:



Rysunek 1. Cykl szkoleniowy (opracowanie własne)

Na etapie identyfikacji i analizy **potrzeb szkoleniowych** następuje seria kontaktów pomiędzy stronami: firma szkoleniowa kieruje swoich trenerów, menedżerów sprzedaży i konsultantów, a firma zainteresowana szkoleniem kieruje na przykład menedżera HR zajmującego się szkoleniami, przyszłych uczestników szkolenia i ich przełożonych. Ustalane są potrzeby, oczekiwania, warunki współpracy i dochodzi do podpisania umowy.

Firma szkoleniowa przystępuje do zaprojektowania szkolenia, jako jednego wydarzenia lub procesu szkoleniowego o złożonym przebiegu. Dobrze jest zaangażować w ten etap klienta, na przykład przez konsultowanie treści materiałów, ćwiczeń i pomysłów trenerskich.

Rozpoczynamy szkolenia (lub jakiegokolwiek inne formy edukacji) i na tym etapie pojawia się prawdziwy obraz tego, co dzieje się w organizacji. To, co pokazał nam klient, zostaje uzupełnione obrazami pokazywanymi przez pracowników. Następuje weryfikacja jakości i zawartości informacji zebranych na etapie identyfikacji i analizy potrzeb oraz adekwatności zaprojektowanych narzędzi i metod pracy. Bezczenna podczas uruchamiania praktycznych zajęć jest obecność i współpraca klienta, ponieważ możemy na bieżąco korygować i dopasowywać nasz „produkt” do jego rzeczywistych wymagań i potrzeb.

Z tej perspektywy ostatnim elementem cyklu szkoleniowego jest **ewaluacja**, czyli ocena tego, co nastąpiło w wyniku zastosowanych metod szkoleniowych. W praktyce funkcjonują dwa modele ewaluacji:

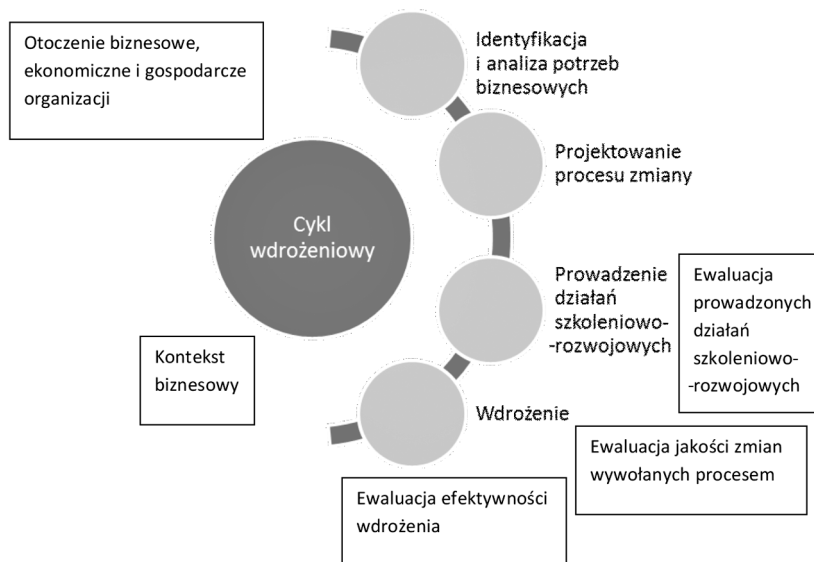
- **Model D. Kirkpatricka**, który skupia się na oszacowaniu efektów na poziomach reakcji, uczenia się, zachowań i rezultatów. Krótkie szkolenia kończą się ankietą ewaluacyjną (na poziomie reakcji), którą prześmiewcy nazywają „happy sheets”. Niestety na tym poziomie kończy się większość zrealizowanych szkoleń. Poziom rezultatów mamy szansę badać, kiedy szkolenie nie jest incydentalnym wydarzeniem, ale procesem nastawionym na rezultaty. Im dłuższa obecność w firmie, tym większa szansa, że dojdziemy do poziomu oceny rezultatów. Wtedy mierzymy efekty podejmowanych działań szkoleniowo-rozwojowych. Daje to większą satysfakcję, bo możemy poczuć się przez chwilę ojcem/matką narodzonych zmian. Ze względu na czasochłonność i koszty niewiele organizacji może sobie pozwolić na analizowanie rezultatów osiągniętych w wyniku prowadzenia działań szkoleniowych.
- **Model J. Phillipisa**, który skupia się na oszacowaniu rentowności inwestycji. Metoda wymaga od obu stron ustalenia wskaźników pomiaru efektywności, angażuje czas i pieniądze. Celem jest pokazanie, na ile warto było zainwestować pieniądze w przedsięwzięcie szkoleniowe. Podejście powstało na bazie nurtu: szkolenia to inwestycja. Obliczanie ROI (*return on investment*) z inwestycji w szkolenia to nadal rzadkość. Głównym powodem jest brak możliwości wyizolowania wpływu procesu szkoleniowego spośród innych czynników mających wpływ na wynik osiągnięty w ewaluowanym obszarze.

W tym podejściu przeszkadzają: skupianie się na efektach wywołanych działaniami szkoleniowymi i brak możliwości uwzględniania wpływu otoczenia na obserwowane efekty. Bez względu na długość cyklu szkoleniowego, po zakończeniu swojej pracy trener wychodzi z organizacji i najczęściej nie ma wpływu na to, co się dzieje z tym, co ćwiczył z uczestnikami podczas szkolenia. Pozostają raporty, ankiety i referencje.

PERSPEKTYWA ORGANIZACJI – CYKL WDROŻENIOWY

Przenieśmy się teraz do organizacji, czyli świata klientów firm szkoleniowych. W organizacji skupiamy się na efektach biznesowych, a nie szkoleniowych. Menedżer jest rozliczany z osiągniętych wyników, a nie z ilości czy jakości szkoleń, które odbył. Podobnie uczestnik szkolenia.

Z mojego doświadczenia wynika, że wewnątrz organizacji inaczej nazywa się i rozumie poszczególne elementy cyklu szkoleniowego. Z tego powodu nazywam go cyklem wdrożeniowym.



Rysunek 2. Cykl wdrożeniowy (opracowanie własne)

Etap identyfikacji i analizy potrzeb koncentruje się na **potrzebach biznesowych**, najczęściej zespołu lub obszaru funkcji, w której działa pracownik lub zespół. Potrzeba biznesowa generuje potrzeby rozwoju nowych umiejętności, zdobycia wiedzy lub zmiany podejścia. Ważne jest, aby badając potrzeby, uwzględnić zarówno kontekst biznesowy tej konkretnej potrzeby, jak i kontekst otoczenia, w którym funkcjonuje organizacja.

Na etapie projektowania szkolenia klient oczekuje opracowania całości procesu zmiany (a nie tylko szkolenia). Zależy mu na tym, aby zobaczyć wszystkie kroki prowadzące do osiągnięcia nowego stanu. Na tej podstawie jest w stanie zaangażować się w wystarczającym zakresie, aby osiągnąć cel. Może podjąć decyzje o zwiększeniu środków, zasięgu działania i czasie trwania procesu. Jeśli potrzeba biznesowa zostanie precyzyjnie i trafnie określona, to klient ma poczucie dobrze wydanych lub dobrze zainwestowanych środków na szkolenie.

Prowadzenie działań szkoleniowo-rozwojowych to rzadko kiedy pojedyncze wydarzenia szkoleniowe. Coraz częściej klient jest świadomy, że dwudniowe szkolenie nie przyniesie efektów. Nie oczekujemy jednak, że klient wie, co zrobić, aby zmienić metody pracy lub rozwinąć pożądane kompetencje. Warto pokazywać, jakie możliwości mają dziś trenerzy, aby dorośli ludzie rozwijali się zawodowo w środowisku pracy. Ważne jest, by klient rozumiał, jak zadziała warsztat, gra strategiczna, sesja coachingowa lub performance zaproponowany w ofercie.

Dla klienta podstawową potrzebą jest **efekt biznesowy**. Mało kto oczekuje dziś, że pracownik po szkoleniu od razu będzie stosować to, co ćwiczył poza firmą przez dwa dni. Jednocześnie menedżer chce szybko zobaczyć, że pracownik działa i myśli inaczej. Zachęcam więc, aby pomagać klientowi we wdrożeniu. Na tym etapie potrzebuje on: wskazówek, jak zapewnić możliwość wdrażania nowych umiejętności, obecności trenera podczas niektórych czynności, podtrzymania motywacji do działania w nowy sposób oraz możliwości wymiany doświadczeń pomiędzy pracownikami.

Elementem łączącym podejście dostawcy i klienta w obszarze szkoleń jest potrzeba ewaluacji rezultatów. Warto otworzyć się na **kontekst**, w którym działa zarówno organizacja, jak i firma szkoleniowa (oraz trenerzy). Jeżeli pozbędziemy się obaw przed zanurzeniem procesu szkoleniowego w kontekście, to łatwiej zaakceptujemy fakt, że klient potrzebuje dostrzeżenia zmiany, a nie dowodu, że nastąpiła ona dzięki szkoleniu prowadzonemu przez firmę czy trenera „ABC”. Klient musi **zobaczyć zmianę, czyli otrzymać konkretny wynik biznesowy**, na który może się wcześniej z trenerem umówić.

KWINTET SZKOLENIOWY – ŚWIAT IDEALNY

Duety szkoleniowe: trener i uczestnik szkolenia, nadal można spotkać i usłyszeć, choć są to krótkie i jednorazowe występy. Uruchamianie kwintetu szkoleniowego do przeprowadzenia szkolenia z aplikacji MS Excel, nawet na poziomie zaawansowanym, jest jak „strzelanie do wróbla z armaty”. Natomiast nawet w takim przypadku duet szkoleniowy to już za mało. Jeśli zależy nam na tym, aby pracownik wdrożył w swojej pracy zaawansowane aplikacje, to potrzebujemy co najmniej tria szkoleniowego, czyli poza trenerem i uczestnikami szkolenia również ich bezpośredniego przełożonego. Kwartet powstaje wtedy, kiedy uruchamiamy w organizacji procesy na większą skalę, na przykład gdy wszyscy menedżerowie rozwijają umiejętności zarządzania zmianą. Wtedy do zespołu dołącza menedżer szkoleń. Natomiast najlepsze efekty uzyskuje zespół złożony z pięciu muzyków. Podstawowy skład zespołu to:



Rysunek 3. Kwintet szkoleniowy (opracowanie własne)

Uczestnik szkolenia jest głównym podmiotem działania, to na nim koncentrują się wysiłki. Może to być jedna osoba lub zespół. Trener pracuje szczególnie blisko z uczestnikiem podczas szkolenia, ale również zbiera od niego informacje na etapie badania potrzeb i wspiera go podczas wdrożenia jako coach, mentor lub konsultant. Pracownik sam może inicjować swój proces szkoleniowy lub uzgadniać to ze swoim przełożonym. Szkolenie może być potrzebą nagłą lub zaplanowaną z wyprzedzeniem. Zaangażowanie uczestnika w szkolenie powinno nastąpić jak najwcześniej przed jego rozpoczęciem. Dzięki temu szkolenie będzie lepiej dopasowane, a po szkoleniu pracownik łatwiej utrzyma swoją motywację do zmiany zachowań w miejscu pracy.

Bezpośredni przełożony uczestnika szkolenia jest pośrednim odbiorcą efektów szkolenia, uzgadnia zakres szkolenia z pracownikiem i trenerem, kieruje pracownika na szkolenie, obserwuje zmiany po szkoleniu, daje pracownikowi feedback na temat postępów, stwarza pracownikowi odpowiednie środowisko do stosowania nowych umiejętności, współpracuje z trenerem przed szkoleniem, w jego trakcie i po nim. Bierze udział w ewaluacji wdrożenia.

Menedżer szkoleń reprezentuje klienta, inicjuje proces szkoleniowy, wybiera dostawcę, pomaga, doradza i monitoruje przebieg szkolenia i wdrożenia. Współpracuje ze wszystkimi uczestnikami kwintetu, konsultuje, facylituje, moderuje wszystkie etapy procesu. Monitoruje realizację uzgodnień pomiędzy dostawcą a odbiorcą usługi. Komunikuje odpowiednim odbiorcom, co się dzieje w procesie wdrożenia.

Wyższa kadra menedżerska bierze udział w uzgadnianiu potrzeb biznesowych, akceptuje projekt, zatwierdza budżet, z poziomu strategicznego namaszcza proces, uczestniczy w kluczowych wydarzeniach związanych z rozwojem pracowników, odbiera wyniki, rekomenduje działania, upoważnia do działania menedżera HR, kierownika, uczestnika i trenera.

Skala działań podejmowanych przez **trenera (firmę szkoleniową)** zależy od tego, jaki zakres i zasięg ma wprowadzana zmiana. Trener pracuje bezpośrednio z uczestnikiem szkolenia, zwłaszcza na etapie szkoleń. Bierze udział w badaniu potrzeb, negocjacji umowy, projektowaniu szkoleń i procesu, rekomenduje współpracę, daje uczestnikom kwintetu szkoleniowego feedback, ewaluuje, pomaga we wdrożeniu, konsultuje, coachuje, facylituje, moderuje. Pytanie, czy to nadal trener, czy już człowiek orkiestra?

Odpowiednie zgranie takiego zespołu zapewnia niezwykle efektywny przebieg procesu – zarówno szkoleniowego, jak i wdrożeniowego. Kwintet szkoleniowy nie gra jednak w próżni. Trzeba zadbać o odpowiednie środowisko działania i zapewnić niezbędne zasoby, które będą wspierać wszystkich uczestników kwintetu szkoleniowego.

WSPARCIE FUNKCJONOWANIA KWINTETU SZKOLENIOWEGO I CYKLU WDROŻENIOWEGO

Prowadzenie wartościowych przedsięwzięć wymaga dużej staranności, troski i zaangażowania. Z moich doświadczeń wynika, że w całym cyklu szkoleniowym lub wdrożeniowym istnieją cztery elementy, na które możemy mieć wpływ, a dzięki którym wzrasta szansa na udaną współpracę szkoleniową. Są to: kontrakt na wdrożenie, opisanie standardów zachowań, ustalenie wskaźników wdrożenia oraz zapewnienie adekwatnych metod wdrożenia.

Kontrakt na wdrożenie

Działania szkoleniowo-rozwojowe są formalizowane podpisaniem zgłoszenia na szkolenie lub umową pomiędzy zleceniodawcą szkolenia a zleceniobiorcą. Wdrożenie może zostać opisane w umowie. Im większy zakres oczekiwanych zmian i czas trwania projektu, tym bardziej powinno obu stronom zależeć na tym, aby w umowie to opisać. W tym kontekście można zadać kilka pytań:

- Czym jest wdrożenie w praktyce?
- Jakich rezultatów oczekuje zleceniodawca?
- Komu powinno zależeć na wdrożeniu nowych zachowań? A komu zależy?
- Bez kogo nie nastąpi zmiana?
- Po czyjej stronie leży odpowiedzialność za rezultaty?

Włączając do umowy informacje dotyczące wdrożenia, należy zwrócić szczególną uwagę na:

- opis elementów procesu, kroki, działania, które muszą podjąć obie strony;
- określenie odpowiedzialności obu stron w procesie wdrożenia;
- wskaźniki monitorujące efektywność poszczególnych etapów;
- wskaźniki określające stopień i zasięg wdrożenia;
- działania obu stron w sytuacjach krytycznych dla wdrożenia;
- uzależnienie wynagrodzenia od wyników osiągniętych na poszczególnych etapach procesu.

Ostatni punkt listy może budzić kontrowersje. Nie ma jednak powodu, aby płacić za nieefektywne działania. Z drugiej strony procent od zysków osiągniętych dzięki zwiększeniu umiejętności w wyniku działań szkoleniowo-rozwojowych jest dobrą praktyką biznesową.

Standardy i wskaźniki wdrożenia

Wróćmy do dyrektora sprzedaży, który nie ma przekonania do szkoleń, ale jest świadomy tego, że istnieje wdrożenie. Oznacza to, że chce mieć rezultaty w postaci nowych zachowań, stosowania innych narzędzi, innego podejścia lub sposobu myślenia ludzi, którymi zarządza. W praktyce nazywamy to **standardami**. Poza istniejącymi formalnie systemami standardów jakości (na przykład: ISO, HACCP), wiele organizacji podejmuje

wysiłek opisywania specyficznych standardów, co w praktyce oznacza wdrożenie konkretnych wzorów zachowania i działania:

- wzorów zachowań pracowników, na przykład: powitania klienta, utrzymania stanowiska pracy, zgłaszania usprawnień;
- wzorów działań zespołów, na przykład: listy wartości zespołu, zasad współpracy w zespole, zasad ustalania planów urlopów, metod ustalania obsady na zmianie;
- wzorów działania obszarów funkcyjnych, na przykład: obsługi klienta, działu IT, administracji, HR, logistyki;
- wzorów funkcjonowania procesów, na przykład: wdrożenia procedur, wdrożenia nowego pracownika, sukcesji stanowisk, zamówień artykułów biurowych, obiegu dokumentów, kontroli jakości.

Oparcie cyklu wdrożeniowego na standardach przynosi korzyści każdej ze stron procesu:

- Pracownicy wiedzą, czego mają się nauczyć.
- Menedżerowie wiedzą, co mają obserwować.
- Trener wie, jakie umiejętności mają być ćwiczone.

Inną formą wspierania wdrożenia jest ustalenie precyzyjnych **wskaźników do pomiaru rezultatów wdrożenia**. Wskaźniki te wykorzystuje się później na przykład do stawiania i monitorowania celów SMART (co oznacza: szczegółowy, mierzalny, akceptowany, realistyczny, terminowy) oraz zarządzania w oparciu o wskaźniki KPI (*key performance indicators*). W tabeli poniżej zostały zestawione przykłady wskaźników wdrożenia w trzech obszarach: sprzedaży, produkcji i administracji.

Wskaźniki wdrożenia		
Sprzedaż	Produkcja	Administracja/Obsługa klienta
<ul style="list-style-type: none"> • poziom sprzedaży; • nowy biznes; • biznes z odnowionych kontraktów; • udział w rynku; • liczba klientów przypadająca na jednego handlowca, jednostkę, region; • poziom utrzymania klientów; • dynamika wzrostu sprzedaży; • wyniki badania „tajemniczego klienta”. 	<ul style="list-style-type: none"> • czas wykonania poszczególnych czynności; • poziom braków; • czasy przestoju; • wielkość produkcji; • liczba wniosków usprawniających; • zysk z usprawnień inicjowanych przez pracowników. 	<ul style="list-style-type: none"> • poziom błędów w dokumentach; • poziom satysfakcji klienta wewnętrznego; • czas obiegu dokumentów; • liczba powtórzeń informacji w bazach danych; • zmiana poziomu kompetencji na skali; • średni czas obsługi klienta w rozmowie telefonicznej.

Tabela 1. Wskaźniki wdrożenia w trzech obszarach: sprzedaży, produkcji i administracji

Metody wdrożenia

Cykl Kolba powinien toczyć się nie tylko podczas typowego szkolenia, ale również podczas codziennej pracy. Możliwość eksperymentowania, omawiania uzyskanych

wyników, uogólnienie funkcjonujących zasad, czas na refleksję, uczenie się na błędach wymagają również obecności w naturalnym środowisku pracy. Sprzyjają temu zarówno odpowiednio dobrane metody pracy z uczestnikami podczas szkolenia, jak i metody oddziaływania na otoczenie, w którym uczestnik szkolenia na co dzień funkcjonuje:

- grupy pilotażowe – możliwość przetestowania pomysłu i dopracowania go, upewnienie się, że warto kontynuować projekt szkoleniowo-rozwojowy;
- projekty poszkoleniowe indywidualne i grupowe – przeniesienie wiedzy i nowych umiejętności ze szkolenia do środowiska pracy, motywacja do natychmiastowego stosowania w praktyce;
- sesje „follow-up” – utrzymanie grupy w nurcie procesu zmiany, motywacja, zasilenie nowymi pomysłami;
- instruktaż – możliwość działania w środowisku pracy z zachowaniem bezpieczeństwa i marginesu na błędy;
- indywidualne konsultacje – feedback skoncentrowany na osobie i jej rezultatach, szybka korekta, wsparcie merytoryczne;
- indywidualny lub grupowy coaching – wsparcie, feedback, motywacja, koncentracja na celu;
- ocena 360 stopni – informacja zwrotna z wielu źródeł, motywacja;
- mentoring – wsparcie merytoryczne w środowisku pracy, motywacja;
- grupy fokusowe – koncentracja na wybranych elementach procesu wdrożenia, monitorowanie, wsparcie, motywacja;
- action learning – uczenie się w zespołach, wsparcie merytoryczne, motywacja.

Każda z przytoczonych metod wymaga obecności trenera wewnętrznego lub z zewnątrz organizacji, który przyjmuje różne role adekwatnie do wymagań zastosowanej metody pracy: moderatora, facylitatora, coacha, mentora, eksperta i konsultanta.

KOMPETENCJE TRENERSKIE

Moja ulubiona, prosta definicja kompetencji pochodzi od B. Blooma, który opisuje kompetencje jako zestaw wiedzy, umiejętności i postawy. Jakie kompetencje są niezbędne trenerowi, aby był obecny w kwintecie szkoleniowym i cyklu wdrożeniowym? Odpowiadając na to pytanie, posłużę się modelem kompetencji opracowanym przez Advisio, ponieważ powstał on między innymi na bazie definicji Blooma oraz ze względu na potrzeby rozwijania kompetencji mających służyć organizacji.

Model kompetencji Advisio jako model kompetencji „trenera przyszłości”

Model powstał na bazie prac C. Sikorskiego i opiera się na czterech podstawowych kompetencjach, które opisują „pracownika przyszłości”, a w tym kontekście „trenera przyszłości”:

- **samoprzywództwo** – umiejętność samostanowienia o sobie, przyjmowania odpowiedzialności za siebie, budowania samodzielności, rozwijania samoświadomości i samokontroli;

- **adaptacyjność** – umiejętność budowania relacji, komunikacji, elastyczności i współpracy;
- **innowacyjność** – umiejętność szukania informacji i inspiracji, twórcze kwestionowanie, kreatywność, tworzenie rozwiązań;
- **przedsiębiorczość** – kluczowy czynnik wdrożenia związany z umiejętnością inicjatywy, wypierania wpływu, tolerancji niepewności i bycia skutecznym.

Model motywacji i wpływu „GŁOWA – SERCE – RĘCE”

Głowa, serce i ręce to symbole trzech głównych systemów motywacji, które mają wpływ na człowieka. Podczas współpracy z klientem nad wdrażaniem zmian warto uruchamiać wpływ we wszystkich tych trzech obszarach.



Rysunek 4. Model motywacji i wpływu (opracowanie własne)

Trener, działając i obserwując siebie i klienta, powinien równocześnie zadawać sobie następujące pytania:

Głowa

Pytania do „głowy” klienta: Jak myśli Twój klient? Jakie racjonalne argumenty przekonają go do Twoich pomysłów na wdrożenie? Jakie są potrzeby klienta, a jakie są jego oczekiwania? Jak można je opisać wskaźnikami? Jakie rezultaty osiągnie klient po wdrożeniu? Ile powinien zapłacić za pełny proces wdrożeniowy? Co musi zrobić sam? Na co ma wpływ? Jak długo potrwa wdrożenie? Kto uczestniczy w tym procesie? Kto „odczuje” efekty wdrożenia?

Pytania do „głowy” trenera: Na ile używasz logicznego myślenia w relacji z klientem? Jakie korzyści odniosą uczestnicy szkolenia z pracy z Tobą? W jakim stopniu chcesz i możesz się zaangażować we wdrożenie? Jakie masz kompetencje potrzebne do tego

działania? W jakich działaniach potrzebujesz wsparcia innych osób? Jakich zasobów potrzebujesz, aby wspierać klienta we wdrożeniu?

Serce

Pytania do „serca” klienta: Jak bardzo klient jest emocjonalny? Jakie ma nastawienie do procesu, szkolenia, wdrożenia? Jakie emocje najczęściej demonstruje? Które kwestie wywołują u niego emocje? Jakie skutki emocjonalne może wywołać wdrożenie? Kogo najsilniej poruszy to, co nastąpi (lub porusza to, co się dzieje) w wyniku wdrożenia?

Pytania do „serca” trenera: Jak bardzo jesteś emocjonalny? Jakie emocje wywołuje w Tobie to przedsięwzięcie? Jakie emocje okazujesz w związku z tym przedsięwzięciem? Jak mocno jesteś zaangażowany emocjonalnie we wdrożenie? Co sprawia ci satysfakcję podczas tej konkretnej pracy, projektu? Jak bardzo możesz się zaangażować we wdrożenie?

Ręce

Pytania do „rąk” klienta: Jak bardzo klient jest nastawiony na działanie? Na ile klient chce działać samodzielnie? Czy klient ma już doświadczenia w temacie projektu, wdrożenia? Co sprawi, że się zaangażuje w działanie? Które swoje zasoby klient może wykorzystać?

Pytania do „rąk” trenera: Jak możesz zademonstrować swoje pomysły, metody i doświadczenia? Jak możesz zademonstrować działanie, które będzie wynikiem wdrożenia? Jak zaangażujesz klienta w proces szkoleniowy i wdrożeniowy? W jakim stopniu Ty możesz się zaangażować w proces szkoleniowy i wdrożeniowy? Jakie osobiste doświadczenia i praktykę wykorzystasz?

PODSUMOWANIE

Przeniesienie uwagi i środka ciężkości z ewaluacji efektów poszkoleniowych na wdrożenie zmienia sposób myślenia i działania obu stron biorących udział w procesie szkoleniowo-rozwojowym. Trener/firma szkoleniowa odpuszcza udowadnianie, że to, co robi, ma sens. Dzięki temu może więcej widzieć i słyszeć o tym, co się rzeczywiście dzieje u klienta. Podąża za nim i współpracuje z nim. Jednocześnie organizacja-zleceniodawca uruchamia działania w kierunku aktywnego zaangażowania w zmiany. Bierze odpowiedzialność za rezultaty i szuka współpracy.

Mogę z satysfakcją napisać, że osobiście doświadczyłam i doświadczam tego, jak brzmi muzyka w wykonaniu kwintetu szkoleniowego. Opisana sytuacja ma miejsce w biznesie wtedy, kiedy spotyka się mądra, dojrzała i kompetentna grupa ludzi. Praca jest wtedy wyzwaniem, daje dużo satysfakcji i pozostawia trwałe rezultaty. Buduje się zaufanie, partnerstwo i uważność. Klient wzrasta biznesowo, a firma szkoleniowa i trenerzy nabierają kolejnych doświadczeń, które prowadzą ich dalej. Dla wszystkich otwierają się kolejne drzwi.

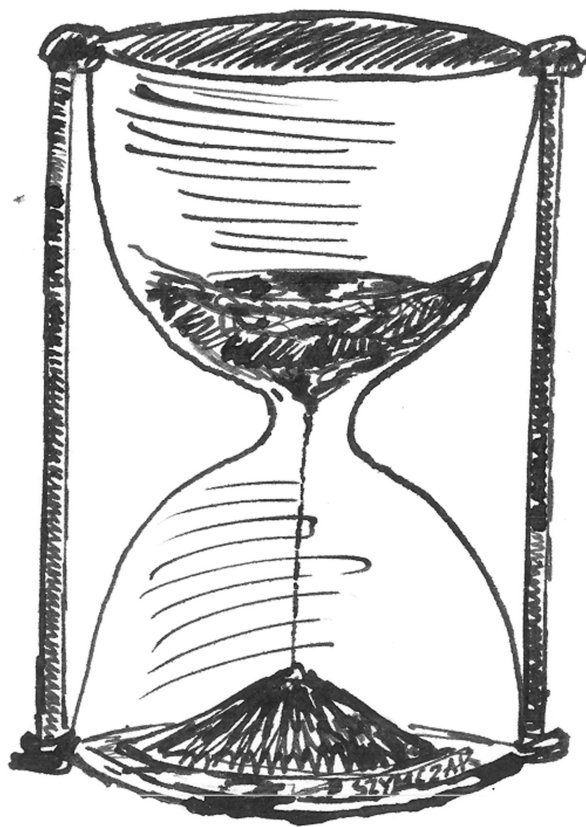
Zauważam dziś, że trener „w czystej postaci” nie wystarcza. Ograniczenie kompetencji do prowadzenia szkoleń zamyka trenerom terytorium działania. W nowoczesnych organizacjach powstaje potrzeba obecności trenera potrafiącego działać w wielu innych rolach. Nowoczesny trener bierze aktywny udział i towarzyszy w zmianach zachodzących

w organizacji, zaspokajają potrzeby nie tylko szkoleniowe, wynikające z potrzeb biznesowych. Kim musi być trener i co musi wiedzieć i umieć, aby w ciągu jednego dnia w tej samej organizacji potrafił występować jako sprzedawca, konsultant, trener, coach, facylitator i mentor? Jak nazwać taką osobę? Pojawia się na rynku pracy nowy model trenera, który potrafi być partnerem biznesowym, wspierającym cele biznesowe organizacji. Obecność takich trenerów w organizacji pobudza do działania i inspirowanie menedżerów oraz całe zespoły pracowników.

To wyzwanie i zarazem ogromna szansa dla osób uprawiających zawód trenera. Nieograniczone możliwości pracy, rozwoju i życia. Zestaw kompetencji w modelu Advisio podpowiada, że wszystko zależy od nas. Jeżeli wierzymy, że sami jesteśmy sobie sterem (adaptacyjność), żeglarzem (samoprzywództwo) i okrętem (przedsiębiorczość), to możemy pływać po różnych wodach (innowacyjność). Możemy cumować w różnych portach i poznawać różne zakątki świata. Wtedy wdrażanie nowej wiedzy i umiejętności, procesów rozwojowych staje się nie tylko pracą, ale i pasją.

BIBLIOGRAFIA

- ✦ Boydell T., Leary M., *Identyfikacja potrzeb szkoleniowych*, tłum. L. Wójcik, Oficyna Ekonomiczna – Wolters Kluwer Polska, Kraków–Warszawa 2006.
- ✦ Filipowicz G., *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2004.
- ✦ Griffin R.W., *Podstawy zarządzania organizacjami*, tłum. M. Rusiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.
- ✦ Jarmuż S., Witkowski T., *Podręcznik trenera. Praktyka prowadzenia szkoleń*, Moderator, Taszów 2004.
- ✦ Lenartowicz M., Reichhart W., Zych B., *Kompetencyjna adaptacyjność organizacji*, Advisio Press, Kraków 2010.
- ✦ Mayo A., *Kształtowanie strategii szkoleń i rozwoju pracowników*, tłum. L. Klin, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.
- ✦ Phillips J.J., Stone R.D., Phillips P.P., *Ocena efektywności w zarządzaniu zasobami ludzkimi. Praktyczny podręcznik pomiaru rentowności inwestycji*, tłum. G. Łuczkiwicz, Human Factor, Kraków 2003.
- ✦ Rae L., *Efektywne szkolenie. Techniki doskonalenia umiejętności trenerskich*, tłum. I. Podsiadło, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006.
- ✦ Robbins S.P., Judge T.A., *Zachowania w organizacji*, tłum. A. Ehrlich, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2012.
- ✦ Sikorski Cz., *Ludzie nowej organizacji. Wzory kultury organizacyjnej wysokiej tolerancji niepewności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1998.
- ✦ Ulrich D., *Liderzy zarządzania zasobami ludzkimi. Nowe wyzwania, nowe role*, tłum. M. Myszkiewicz, K. Sikora, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2001.
- ✦ *Vademecum trenera*, red. A. Kuźniak, Księgarnia Akademicka, Kraków 2010.
- ✦ Weinstein-Fitzgerald K., *Action learning*, tłum. G. Waluga, Wydawnictwo Petit, Warszawa 1999.



**JOANNA JADACH**

Menedżer, trener, coach, konsultant. Pracuje dla organizacji w obszarze HR-u rozwojowego i strategicznego w zakresie prowadzenia analiz potrzeb szkoleniowych i rozwojowych, projektowania planów szkoleń oraz wdrażania systemów ocen pracowniczych, indywidualnych programów rozwoju i coachingu menedżerskiego. Specjalizuje się we wspieraniu rozwoju zawodowego i osobistego pracowników przez stosowanie różnorodnych form edukacji i rozwoju w formie indywidualnej i grupowej. Prowadzi zajęcia na studiach podyplomowych Wyższej Szkoły Handlowej (Coaching w biznesie). W Szkole Trenerów Zarządzania MATRIK prowadzi zajęcia z zakresu rozwoju zawodowego trenera i jest opiekunem merytorycznym tego modułu. Posiada Międzynarodowy Certyfikat Zawodowy Trenera Zarządzania MATRIK & PEARSON EDEXCEL (International Certificate in Training, Learning and Development) oraz Międzynarodowy Certyfikat Coacha International Coaching Community. Jest członkiem Stowarzyszenia Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK.

E-mail: jotjot@friend.pl

Tel.: + 48 603 892 444

WWW: www.cte.edu.pl

**III CZĘŚĆ:
KIERUNKI ROZWOJU
TRENERA ZARZĄDZANIA**



OGRÓD O ROZWIDLAJĄCYCH SIĘ ŚCIEŻKACH

TRENER W ROLI KONSULTANTA I BADACZA

DAGMARA BIEŃKOWSKA
CEZARY ULASIŃSKI

Park angielski to popularny od XVIII w. typ ogrodu, zrywający ze sztucnością i rygorami ogrodów barokowych, nawiązujący do naturalnych ogrodów krajobrazowych, o charakterze nastrojowo-sentymentalnym, z elementami architektury. Przy zakładaniu ogrodu angielskiego zawsze wykorzystuje się naturalne warunki miejsca, unika się też płotów oraz parkanów; zamiast sztucznych ogrodzeń pojawiają się skały, żywopłoty oraz strumienie.¹

Spotkaliśmy się w chłodny, wczesnowiosenny dzień, aby wspólnie przygotować ten artykuł. Nie mieliśmy tytułu, pomysłu, gotowych odpowiedzi. Mieliśmy za to z sobą bagaż własnych doświadczeń zawodowych, a przed sobą cztery pytania: **Trener zarządzania – kim jest? Kim może być? Kim często się staje? Gdzie wiedzie jego droga zawodowa?**

Nasza praca nad artykułem przyjęła formę długiej rozmowy, której przebieg pragniemy zaprezentować. Rozmowy pełnej skojarzeń, odwołań do przeszłości, zadawania sobie nawzajem pytań i poszukiwania na nie odpowiedzi.

Zaczęliśmy od rzeczy fundamentalnej, czyli określenia momentu w naszym życiu zawodowym, kiedy mogliśmy powiedzieć o sobie: jestem trenerem zarządzania.

¹ http://pl.wikipedia.org/wiki/Ogr%C3%B3d_angielski.

Dość automatycznie nasze myśli poszybowały do 1998 roku, kiedy oboje otrzymaliśmy Międzynarodowy Certyfikat Trenera Zarządzania w zakresie treningu, uczenia się i rozwoju potwierdzający kompetencje zawodowe. W tamtym czasie każdy z nas dysponował już zestawem różnych doświadczeń. Certyfikat osadzał nas w zawodzie, a przed nami rozciągała się szeroka przestrzeń rynku. W rozmowie ową przestrzeń zobrazowaliśmy metaforycznie jako szeroki, naturalny krajobraz ozdobiony przez skały, strumienie, kępy drzew, w którym pojawiają się niezwykle okazałe rośliny z całego świata (czasem niepasujące do spójnej stylistycznie całości), sadzone swobodnie w otoczeniu rabat bylinowych. Między nimi wiją się swobodnie ścieżki, rozwidlające się w różnych miejscach i zachęcające do spaceru. Którą wybrać, aby się nie zagubić? Ogród angielski, z pozoru naturalny i swobodny, w rzeczywistości przemyślany i pozbawiony przypadkowości – tak zobrazowaliśmy naszą przestrzeń rynkową, o krok przed wyborem, decyzją dotyczącą dalszego rozwoju zawodowego.

Dzisiaj, po wielu latach, bogatsi o kolejne doświadczenia, nadal penetrujemy ogród wypełniony procesem grupowym, uczeniem się, zmianą. Nadal jesteśmy w ogrodzie o rozwidlających się ścieżkach, jednak już w innych jego partiach, gdzieś w głębi, dokonawszy wcześniej wyboru wielu różnych dróg, które wydawały się nam najciekawsze.

W którą stronę poszliśmy? W której części ogrodu jesteśmy teraz? Otóż poszliśmy w kierunku konsultingu i badań, tutaj też obecnie się znajdujemy, stale widząc nowe, często niepozorne, lekko zarośnięte ścieżki, których eksploracji się podejmujemy. Ogród angielski – synonim ogrodu idealnego, pełnego bylin, róż, nieskrępowanie rosnących drzew, wijących się ścieżek. A wszystko na tle trawnika, pieczołowicie strzyżonego przez dziesiątki lat. Jakże szeroki to ogród, jakże ciekawy do odkrywania!

TRENER W ROLI KONSULTANTA, CZYLI ŚCIEŻKA MODERACJI I ŚCIEŻKA FACYLITACJI

Metafora ogrodu o rozwidlających się ścieżkach powinna być stale obecna. Wielość ról (wyborów zawodowych), jakich może podjąć się trener w obszarze konsultingu, jest ogromna. Zwrócimy uwagę na dwie interesujące ścieżki – ścieżkę moderatora i ścieżkę facylitatora. **Moderator** to osoba, która zna mechanizmy i dynamikę pracy grupowej, rozumie i czuje jej przejawy, zna techniki pracy grupowej, potrafi je trafnie wykorzystać do osiągnięcia założonego przez grupę celu i rezultatu². Moderator odpowiada za realizację określonego celu – ma doprowadzić grupę do wykonania zadania. Z drugiej zaś strony jest odpowiedzialny za proces rozwoju i pracy grupy. Świadomość bycia odpowiedzialnym zarówno za realizację treści, jak i za rozwój procesu grupowego jest podstawą pracy moderatora. Owe treści mogą być bardzo różne. W przypadku drugiego aspektu roli – bycia odpowiedzialnym za rozwój i kierunkowanie/prowadzenie procesu grupowego – moderator, prowadząc pracę grupy, musi być nie tylko świadomy istnienia procesu grupowego dziejącego się przy jego współudziale, ale przede wszystkim w pełni odpowiedzialny za

² Pocica J., *Nowoczesna firma – Portal wiedzy dla biznesu*, www.nf.pl, źródło: Bienkowska D., Hejda A., *Facylitacja i moderacja jako narzędzie pracy z grupą*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2012, s. 10.

rzeczywisty rozwój tego procesu, ze wszystkimi jego aspektami, w tym również radzeniem sobie z sytuacjami trudnymi, podtrzymywaniem poziomu uwagi i aktywności grupy, dbałością o dobre relacje pomiędzy poszczególnymi osobami i tak dalej. Dlatego też moderatora charakteryzuje znajomość i wysoka umiejętność stosowania technik pracy grupowej, które wspomagają proces osiągnięcia celu (realizacja treści), a także nadają pracy grupy strukturę. To z kolei nie tylko ją ułatwia (kolejno wypracowujemy poszczególne etapy/elementy na przykład decyzji merytorycznych) dzięki uporządkowaniu, ale również pozwala grupie widzieć na bieżąco postęp prac, co jest motywujące do podejmowania dalszych wyzwań. Reasumując – moderator odpowiada zarówno za wykonanie zadania (czyli treść pracy grupy), jak i za dynamikę procesów towarzyszących wykonaniu zadania oraz relacje panujące pomiędzy osobami to zadanie wykonującymi³.

Obszary, gdzie stosuje się moderację, są w praktyce bardzo różne. Obejmują one całe spektrum zagadnień i procesów zarządzania, a także wiele, wiele innych obszarów tematycznych.

Nasze doświadczenia odnoszą się przede wszystkim do działań na polu planowania strategicznego. Długie, wielowątkowe procesy wypracowywania planów rozwojowych organizacji lub jednostek samorządu terytorialnego (regionów, powiatów, miast/gmin), to zestawy działań eksperckich oraz badawczych, umiejętnie przeplatanych spotkaniami moderowanymi (warsztatami strategicznymi). Podczas tychże spotkań pracujemy z grupami ludzi, w różny sposób odpowiedzialnymi za rozwój, między innymi wspólnie diagnozując sytuację wyjściową oraz wypracowując misję rozwoju, określając kierunki rozwoju, stawiając strategiczne cele, formułując projekty do realizacji czy określając zasady monitoringu wypracowanej wspólnie strategii rozwoju. Umiejętności pracy z grupami ludzi, polegające z jednej strony na realizacji założonych celów merytorycznych, a z drugiej strony pozwalające na efektywną, wspólną pracę często grup dużych, liczących czterdzieści, pięćdziesiąt czy sześćdziesiąt osób (skrajne doświadczenie to dziewięćdziesiąt osiem osób na jednej sali, pracujących z pełnym zaangażowaniem, w sposób aktywny i, co najważniejsze, efektywny), bez wątplenia bazują na kompetencjach trenerskich. Jesteśmy gotowi postawić tezę, że bez kompetencji trenerskich nie można stać się kompetentnym moderatorem (pamiętając jednak o różnicy pomiędzy tymi dwiema rolami).

Czy kompetencje trenerskie są potrzebne facylitatorowi? Kim jest w takim razie **facylitator**? Jaka jest jego rola w konsultingu?

Cytując za Rogerem Schwarzem: „Facylitacja jest procesem, podczas którego osoba zaakceptowana przez wszystkich członków grupy, neutralna oraz nieposiadająca możliwości podejmowania decyzji, wchodzi w relację z grupą w taki sposób, aby pomóc jej zidentyfikować i rozwiązać problemy, a także podejmować decyzje, mające na celu podniesienie efektywności grupy. Głównym zdaniem facylitatora jest wspieranie grupy w podnoszeniu efektywności poprzez poprawę procesu interakcji”⁴. Opis facylitatora

³ Bieńkowska D., Hejda A., *dz. cyt.*, s. 10.

⁴ Schwarz R., *The Skilled Facilitator. A Comprehensive Resource for Consultants, Facilitators, Managers, Trainers, and Coaches*, Jossey-Bass, San Francisco 2002.

prezentowany przez Schwarza jest wynikiem jego wieloletnich doświadczeń jako konsultanta i facylitatora wspierającego organizacje (o randze międzynarodowych korporacji), między innymi we wprowadzaniu procesów usprawniających zarządzanie.

Facylitacja jest terminem, który pojawia się też często w psychologii i oznacza zjawisko przyspieszenia pracy członków grupy spowodowane samą obecnością innych osób. Skrajnie można więc odbierać facylitatora jako kogoś, kto po prostu jest i samą swoją obecnością wpływa na efektywność pracy grupy⁵.

Jak widać, definiowanie roli facylitatora w różnych środowiskach zawodowych jest zbieżne.

W praktycznym wymiarze facylitator to ktoś, kto jest neutralny i pasywny wobec merytorycznych aspektów pracy grupy, głównie wspiera i koncentruje energię grupy i procesów grupowych na realizacji zadania⁶.

Dzięki facylitacji łatwiej uzyskiwać lepsze wyniki – zarówno grupie, jak i osobom indywidualnym. Dzięki facylitacji łatwiej jest łączyć efekty pracy zespołu z indywidualnymi doświadczeniami jego członków, co pozwala szybciej i trafniej podejmować decyzje, poprawiać jakość procesów zarządczych, wprowadzać zmianę. Facylitacja jest metodą odpowiednią do zastosowania w sytuacjach, kiedy wykonanie danego zadania napotyka na problem lub kiedy zależy nam na uzyskaniu lepszego (ponadstandardowego) wyniku. Facylitacja sprawdza się również wtedy, kiedy zadanie samo w sobie jest skomplikowane, nowe lub na przykład wówczas, gdy relacje pomiędzy członkami zespołu realizującymi je są złożone lub nieoczywiste. Stąd facylitacja jest bardzo często używana w sytuacjach wprowadzania zmiany w organizacji, kiedy konieczne jest wspólne wypracowanie stosownych rozwiązań. Częstą praktyką sięgania po metodę facylitacji są sytuacje, kiedy zespół lub organizacja styka się z problemem na tyle trudnym i złożonym, że dotychczas stosowanymi mechanizmami/procedurami nie może go rozwiązać, lub (co jest najczęstsze) zespołowi brakuje energii do podejmowania nowych wyzwań w standardowych warunkach pracy. Wartością facylitacji jest oparcie na współpracy i zaangażowaniu zespołu w osiąganiu rezultatów oraz przede wszystkim na budowaniu odpowiedzialności za wypracowane wspólnie wyniki. Dzięki temu metodą facylitacji można osiągnąć „więcej i lepiej”, bez konieczności wydawania zaleceń, rozporządzeń, nakazów, poleceń. Facylitacja jest wysoce efektywna. Podsumowując – facylitator koncentruje się przede wszystkim na procesie grupowym, nie ingerując w zakres merytoryczny wykonywanego zadania⁷.

Nasze doświadczenia odnoszą się tym razem głównie do działań na polu zarządzania strategicznego. Facylitacja staje się nam pomocna między innymi wtedy, kiedy przystępujemy do wypracowania niestandardowych procedur czy zasad funkcjonowania lub po prostu do wymyślenia nowego rozwiązania usprawniającego działanie organizacji.

Nasza praca jako facylitatorów bez wątplenia bazuje na kompetencjach trenerskich. Podobnie jak w przypadku moderatora, tutaj także jesteśmy gotowi postawić następującą

⁵ Opis przygotowany w oparciu o: Pocica J., *dz. cyt.*, s. 10.

⁶ Tamże.

⁷ Bieńkowska D., Hejda A., *dz. cyt.*, s. 11.

tezę: bez kompetencji trenerskich trudno stać się kompetentnym facylitatorem (stale pamiętając o różnicy pomiędzy tymi dwiema rolami).

Moderator, facylitator i kto jeszcze? Kto pojawia się w kręgu ścieżek naszego ogrodu, przemierzanego przez tych, którzy chcą wpłynąć na proces grupowy, na uczenie się i zmianę?

TRENER W ROLI BADACZA, CZYLI ŚCIEŻKA BADAŃ W DZIAŁANIU I ŚCIEŻKA MODERACJI FOCUS GROUP INTERVIEW

Wydaje się, że „obecnie najczęstszą odpowiedzią na te pytania jest zaniechanie poszukiwania jednorodnej definicji i przyjęcie, że ważne jest, by osoby zajmujące się daną działalnością dobrze rozumiały, jaka jest ich rola w konkretnej sytuacji”⁸.

Mimo wszystko spróbujmy przyjrzeć się ścieżkom dość dalekim od głównej alei naszego ogrodu i komuś, kto się po nich przechadza. Kto to jest? Czym się zajmuje? I dlaczego lokujemy go blisko takich ról, jak trener, facylitator, moderator? Dlaczego ten **badacz** (osoba na pozór dość daleka od ról wcześniej opisywanych) w ogóle znajduje się w naszym ogrodzie?

Nie chodzi nam tutaj póki co o moderatora Focus Group Interview, który dla osiągnięcia rezultatu badawczego musi sprawnie posługiwać się narzędziami i technikami trenerskimi, a którego sylwetka jeszcze się ukrywa. Chodzi nam o „**badacza w działaniu**”, „**badacza uczestniczącego**”⁹ – albo wręcz o badacza w sposób świadomy aktywizującego, interweniującego, prowadzącego proces, na skutek którego zachodzi zmiana społeczna. Wstępnie i nieprecyzyjnie, za autorami wspomnianego wyżej artykułu, możemy go nazwać świadomym, „nie-neutralnym” facylitatorem, w odróżnieniu od „neutralnego konsultanta procesu z aspiracjami do roli eksperckiej, chodzi bardziej o dążenie do udziału w praktyce zamiany osobistej i społecznej”¹⁰.

Spróbujmy teraz przybliżyć nieco pojęcia *action research* oraz *participatory action research*, różnie tłumaczone w polskiej literaturze naukowej. Zazwyczaj terminy te tłumaczy się jako: „badania w działaniu” oraz „badania uczestniczące”, jednak ostatnio częściej zastępuje się „badania w działaniu” pojęciem „badania interwencyjne”.

Kurtowi Lewinowi¹¹ przypisuje się pierwsze zastosowanie terminu „badania w działaniu” oraz opracowanie metody, którą przedstawił jako spirale kroków składających

⁸ Parsloe E., Wray M., *Trener i mentor. Udział coachingu i mentoringu w doskonaleniu procesu uczenia się*, tłum. W. Biliński, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002, s. 21.

⁹ Polska tłumaczka artykułu S. Kemmisa i R. McTaggart *Uczestniczące badanie interwencyjne. Działanie komunikacyjne i sfera publiczna* ([w:] *Metody badań jakościowych*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, red. wyd. pol. K. Podemski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009) pisze, iż trafniej jest używać terminu „badania interwencyjne”.

¹⁰ Tamże, s. 788.

¹¹ Kurt Lewin (1890-1947) – psycholog niemiecki, od 1922 roku pracował na uniwersytecie w Berlinie, a w 1932 roku emigrował do USA (University of Science and Technology w Ames i Massachusetts Institute of Technology w Cambridge). W 1945 roku założył Ośrodek Badania Dynamiki Grupy w Massachusetts. Warto wiedzieć, że Kurt Lewin urodził się w Mogilnie (wówczas część pruskiej prowincji poznańskiej), gdzie spędził dzieciństwo i uczęszczał do szkoły tzw. elementarnej. Gimnazjum ukończył w Poznaniu.

się z cyklu: planowania, działania oraz ustalenia faktów na temat tego działania. Prace Kurta Lewina i jego kontynuatorów nie znalazły szerokiego odzewu w panującym wówczas (w latach czterdziestych i pięćdziesiątych XX stulecia) pozytywistycznym paradygmacie nauk społecznych i kulcie badań ilościowych¹². Odrodzenie nastąpiło w Anglii w związku z badaniami nad programami nauczania, a różnica w stosunku do Kurta Lewina polegała na odmiennym rozumieniu „działania” – dla Lewina była to technika, narzędzie w naprawie problemu społecznego, natomiast brytyjscy edukatorzy działanie rozumeli jako „moralnie uformowaną praktykę”, a procesy edukacyjne, będące przedmiotem badań w działaniu, jako zorganizowane i zaangażowane działanie¹³.

Hana Cervinkowa wskazuje również, że współczesne badania w działaniu mają korzenie w tradycji radykalnych ruchów kontestacyjnych, głównie w Ameryce Południowej (Kolumbia, Brazylia), gdzie zrewoltowani naukowcy porzucali katedry i podejmowali prace badawczo-edukacyjne wśród wieśniaków i Indian¹⁴.

Niewątpliwie wiele obecnych badań w działaniu, lub – jak wolą wspomniani Stephen Kemmis i Robin McTaggart – krytycznych badań interwencyjnych, dotyczy szeregu zagadnień związanych z gender, etnicznością, a także z szeroko pojętymi nierównościami społecznymi¹⁵. W Polsce, jak wynika z prac zamieszczonych w „Zeszytach Centrum Badań Społeczności i Polityk Lokalnych” poświęconym w całości badaniom w działaniu (zatytułowanym *Badania w działaniu – nowy paradygmat*), większość z nich dotyczy aktywności obywatelskiej, partycypacji społecznej i rozwoju lokalnego. Wskazuje się, że to taka forma pracy, która pozwala wyzwolić społeczną aktywność. Uzyskana zaś w procesie badawczym wiedza znajduje zastosowanie w rozwoju społeczności lokalnej – w podmiotowych działaniach zarówno grup mieszkańców, jak i badaczy, tak zwanych „nie-neutralnych facylitatorów”, z nimi pracujących. Doświadczenie Centrów Aktywności Lokalnej¹⁶ czy naszego Centrum Doradztwa Strategicznego¹⁷ pokazuje, że włączanie na każdym poziomie i etapie badania różnych grup mieszkańców, głównie młodych ludzi, nie tylko jest zabiegiem poznawczym, ale stanowi istotny czynnik samoświadomości i aktywności badanych i prowadzących proces badawczy. Poznając w ten sposób społeczność lokalną, jednocześnie w sposób zaplanowany zmieniamy ją.

Rodzina Lewina wyjechała do Berlina w 1905 roku i tutaj urwał się „polski” ślad. Kurt Lewin zmarł nagle, przeżywszy 57 lat. Do najważniejszych prac w jego dorobku naukowym należą: *Zasada i doświadczenie w psychologii* (1927), *Dynamiczna teoria osobowości* (1935), *Teoria pola w naukach społecznych* (1941).

¹² Kemmis S., McTaggart R., dz. cyt., s. 776.

¹³ Cervinkowa H., *Edukacyjne badania w działaniu – w poszukiwaniu emancypacyjnego wymiaru badań pedagogicznych i antropologicznych*, „Zeszyty Centrum Badań Społeczności i Polityk Lokalnych” 2011, nr 2(5).

¹⁴ Tamże, s. 8.

¹⁵ Kemmis S., McTaggart R., dz. cyt., s. 777.

¹⁶ Henzler P., *Słubickie badania aktywizujące – od diagnozy do edukacji*, „Zeszyty Centrum Badań Społeczności i Polityk Lokalnych” 2011, nr 2.

¹⁷ Badania dotyczące rozwoju miast i gmin prowadzone z młodzieżą w ramach realizacji strategii rozwoju w Jerzmanowicach-Przegini, Mogilanach, Niepołomicach, Będzinie. Prace autorskie, doradcze prowadzone przez Centrum Doradztwa Strategicznego (www.cds.krakow.pl), którego założycielami i współwłaścicielami są autorzy niniejszego tekstu.

Doświadczenie i kompetencje trenerskie, wykorzystywane podczas pracy w roli badacza w działaniu, są bezcenne. Badania te bowiem przyjmują charakter pracy z grupami ludzi, czyli w ramach badań obserwujemy między innymi procesy grupowe. Co więcej, jako badacze wpływamy na nie. Końcowy efekt badań jest zależny od etapu efektywnej pracy grupowej, za którą odpowiada właśnie nasz badacz w działaniu – posiadający kompetencje trenerskie.

Powyższy proces to nowa dziedzina, która w metaforze naszego ogrodu jest kiełkującą byliną, wiele lat przechowywaną w skrzyni z piaskiem, a teraz przesadzoną w miejsce o sprzyjających warunkach glebowych. Warto pójść wąską (na razie) ścieżką do niej prowadzącą, aby mieć niepowtarzalną szansę odkrycia jej w momencie, kiedy rozkwitnie i będzie najpiękniejsza. Warto nie przegapić tego momentu.

Szeroka ścieżka, wydeptywana już od dziesięcioleci, przy której rosną kępy ozdobnych iglaków, wiedzie nas dalej przez ogród badań. Spacerując nią, spotykamy na swej drodze **moderatora Focus Group Interview.**

Postać ta już od lat czterdziestych XX wieku jest obecna w obszarze społecznych badań jakościowych i stanowi podmiot metody badawczej zwanej „zogniskowanym wywiadem grupowym” (w oryginale: Focus Group Interview). Ta amerykańska nazwa metody badawczej podkreśla aktywność prowadzącego (moderatora), który zadając pytania, prowadzi wywiad równocześnie z kilkoma osobami. Określenie „grupa zogniskowana” (Focus Group) sugeruje, że uczestnicy są skupieni na określonym temacie. Natomiast bardzo popularny w Europie termin „dyskusja grupowa” (Group Discussion) podkreśla aktywność uczestników, interakcję i wymianę poglądów. Bez względu na to, jaką ostatecznie przyjmimy nazwę, istota metody polega na aktywności badawczej inicjowanej przez moderatora, który prowadzi dyskusję z zaproszonymi wcześniej respondentami, dobranymi zgodnie z kryteriami wynikającymi z celów badawczych.

Grupa dyskusyjna nie jest zbyt liczna – to zwykle od sześciu do ośmiu osób, zdarzają się jednak też grupy liczniejsze, na przykład dziesięciosobowe. Jedna sesja trwa zwykle od półtorej do dwóch godzin. Istotą spotkania badawczego zwanego Focus Group Interview jest autentyczność dyskusji. Co ważne, dyskusja – mimo że swobodna – jest prowadzona według opracowanego wcześniej scenariusza, który zawiera nie tylko cele badania, ale wręcz zadawane przez moderatora pytania kluczowane. Przebieg dyskusji jest nagrywany. Często praktyką jest organizowanie Focus Group Interview w miejscach specjalnie do tego przygotowanych, a więc w salach wyposażonych nie tylko w profesjonalny sprzęt nagrywający, ale także w lustro weneckie (zwane też lustrem fenickim), umożliwiające obserwowanie badania przez osoby znajdujące się w przyległym pokoju.

Badania prowadzone metodą Focus Group Interview są wykorzystywane jako badania pomocnicze umożliwiające uzyskanie podstawowych danych dla dalszej konstrukcji narzędzi badawczych, na przykład kwestionariuszy wykorzystywanych w badaniach ilościowych, prowadzonych na dużych zbiorowościach. Focus Group Interview wykorzystuje się także w celu wsparcia wyników przeprowadzonych wcześniej badań ilościowych

o cenne wskazówki interpretacyjne. Najczęściej jednak po Focus Group Interview sięga się w badaniach wizerunku, marek, zwyczajów, stereotypów społecznych czy testowania nowo wprowadzanych na rynek produktów.

Ważną zaletą grup dyskusyjnych, odkrytą w latach siedemdziesiątych XX wieku, jest ich dynamika oraz obecność interakcji. Kontakt z innymi ludźmi w grupie może stymulować działania twórcze, ułatwiać wyrażanie emocji, wychodzenie poza racjonalny dyskurs w sferę treści nieświadomych lub trudnych do wyrażenia. Podczas takich badań wykorzystywane są tak zwane techniki projekcyjne, ułatwiające poznanie treści trudno poddających się werbalizacji¹⁸. W badaniach Focus Group Interview korzysta się też z wielu metod standardowo przypisywanych procesowi szkoleniowemu – na przykład: burzy mózgów, dyskusji moderowanej, miniwykładów. Wszystko to przybliży nas do stwierdzenia, że praca moderatora Focus Group Interview jest często zbliżona do pracy trenera, przynajmniej w obszarze stosownych metod pracy. Tym samym umiejętności typowo trenerskie są dla moderatora Focus Group Interview umiejętnościami wysoce pożądanymi.

PODSUMOWANIE

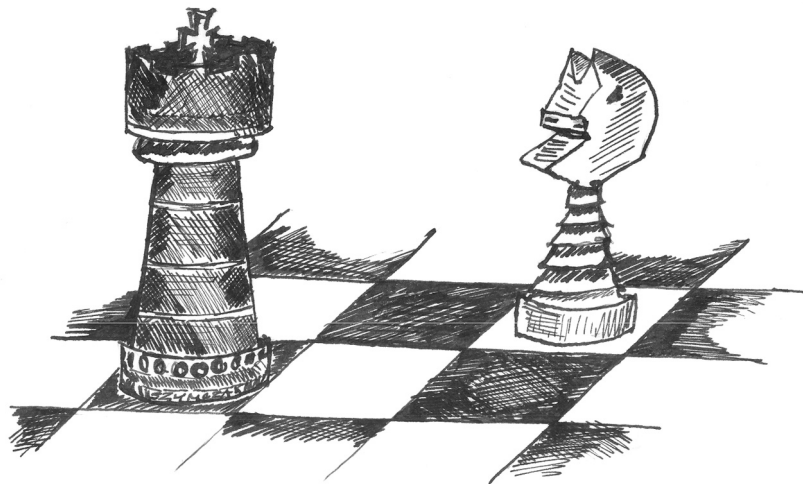
Trener zarządzania to zawód o szerokich możliwościach, ale również mocny fundament do rozwoju zarówno w kierunku konsultingu, jak i badań. Wracając do stosowanej przez nas w niniejszym tekście metafory ogrodu, można powiedzieć, że obszar kompetencji związany z pracą trenera to rozległy park i tylko od naszej woli, wiedzy i kompetencji zależy, jakimi ścieżkami pójdziemy i w jaki sposób z jego bogactwa skorzystamy.

BIBLIOGRAFIA

- Bieńkowska D., Hejda A., *Facylitacja i moderacja jako narzędzie pracy z grupą*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2012.
- Cervinkowa H., *Edukacyjne badania w działaniu – w poszukiwaniu emancypacyjnego wymiaru badań pedagogicznych i antropologicznych*, „Zeszyty Centrum Badań Społeczności i Polityk Lokalnych” 2011, nr 2(5).
- Henzler P., *Słubickie badania aktywizujące – od diagnozy do edukacji*, „Zeszyty Centrum Badań Społeczności i Polityk Lokalnych” 2011, nr 2.
- Kemmis S., McTaggart R., *Uczestniczące badanie interwencyjne. Działanie komunikacyjne i sfera publiczna*, [w:] *Metody badań jakościowych*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, red. wyd. pol. K. Podemski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Parsloe E., Wray M., *Trener i mentor. Udział coachingu i mentoringu w doskonaleniu procesu uczenia się*, tłum. W. Biliński, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002, s. 21.
- Pocica J., *Nowoczesna firma – Portal wiedzy dla biznesu*, www.nf.pl, źródło: Bieńkowska D., Hejda A., *Facylitacja i moderacja jako narzędzie pracy z grupą*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2012.

¹⁸ http://pl.wikipedia.org/wiki/Zogniskowany_wywiad_grupowy.

- ✦ Schwarz R., *The Skilled Facilitator. A Comprehensive Resource for Consultants, Facilitators, Managers, Trainers, and Coaches*, Jossey-Bass, San Francisco 2002.
- ✦ *Vademecum trenera*, red. A. Kuźniak, Księgarnia Akademicka, Kraków 2010.
- ✦ http://pl.wikipedia.org/wiki/Ogr%C3%B3d_angielski.
- ✦ http://pl.wikipedia.org/wiki/Zogniskowany_wywiad_grupowy.





DAGMARA BIENKOWSKA

Współwłaściciel firmy konsultingowo-badawczej Centrum Doradztwa Strategicznego. Konsultant z zakresu planowania i zarządzania strategicznego, zarządzania projektami oraz ekspert w zakresie zarządzania przestrzenią. Współautor kilkudziesięciu planów rozwoju strategicznego oraz Programów Rewitalizacji Obszarów Miejskich i innych innowacyjnych programów lokalnych i regionalnych. Z wykształcenia geograf społeczny – specjalista w dziedzinie planowania przestrzennego (Uniwersytet Jagielloński); ukończyła studia podyplomowe z zakresu zarządzania małymi i średnimi firmami (Akademia Ekonomiczna w Krakowie). Trener zarządzania z szesnastoletnim stażem. Posiada Międzynarodowy Certyfikat Zawodowy Trenera Zarządzania MATRIK & THAMES VALLEY UNIVERSITY (International Certificate in Training, Learning and Development). Doradca i asesor w międzynarodowym procesie certyfikacji trenerów i konsultantów zarządzania prowadzonym przez Stowarzyszenie Trenerów i Konsultantów Zarządzania MATRIK. Posiada Międzynarodowy Certyfikat Doradcy i Asesora MATRIK & THAMES VALLEY UNIVERSITY (International Certificate in Assessing and Advising). Członek międzynarodowej organizacji ASHOKA – Innowatorzy dla dobra ogółu. W Szkole Trenerów Zarządzania MATRIK prowadzi zajęcia z zakresu planowania strategicznego i budowania strategii rozwoju trenera zarządzania, etud trenerskich – superwizyjnego warsztatu dla trenerów, facylitacji i moderacji, oraz opiekuje się merytorycznie modulem szkoleniowym Wprowadzenie do Międzynarodowej Certyfikacji Trenerów Zarządzania MATRIK. Autorka licznych publikacji. Jest członkiem Stowarzyszenia Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK.

E-mail: dagmara@cds.krakow.pl

Tel.: + 48 12 623 77 40

WWW: www.cds.krakow.pl



CEZARY ULASIŃSKI

Współwłaściciel firmy konsultingowo-badawczej Centrum Doradztwa Strategicznego. Socjolog – Uniwersytet Jagielloński. Konsultant i trener zarządzania. Posiada Międzynarodowy Certyfikat Zawodowy Trenera Zarządzania MATRIK & THAMES VALLEY UNIVERSITY (International Certificate in Training, Learning and Development). Ekspert w dziedzinie planowania i zarządzania strategicznego, public relations, budowania partnerstwa między instytucjami sektorów publicznego, biznesowego i pozarządowego oraz ekspert w zakresie badań społecznych i marketingowych. Konsultant z zakresu opracowania analiz społeczno-gospodarczych dla regionów, powiatów i gmin, współautor kilkudziesięciu planów rozwoju strategicznego, ekspert kluczowy w regionalnych projektach badawczych dotyczących tematyki rynku pracy, migracji, rozwoju szkolnictwa zawodowego dostosowanego do potrzeb gospodarki. Wykładowca akademicki. Autor licznych publikacji.

E-mail: cezary@cds.krakow.pl

Tel.: + 48 12 623 77 40

WWW: www.cds.krakow.pl



WIEMY WIĘCEJ NIŻ POTRAFIMY POWIEDZIEĆ... JAK COACH MOŻE POMÓC TRENEROWI

GRAŻYNA URBANIK-PAPP

Dajcie swoim pracownikom bardziej wyszukane zadania i lepsze narzędzia, a odkryjecie, że potrafią oni udźwignąć większą odpowiedzialność i wykonywać swoją pracę w mądrzejszy sposób. W erze cyfrowej każdy pracownik musi być pracownikiem umysłowym.

Bill Gates

„Era wiedzy”, „gospodarka oparta na wiedzy” (GOW) to terminy używane często do opisu zjawisk zachodzących w świecie i mających wpływ na współczesne organizacje oraz ich przyszłą kondycję. Artykuł odpowiada na pytanie: dlaczego obecnie wzrasta popularność coachingu? Jakie jest jego znaczenie w erze wiedzy? W jaki sposób trenerzy mogą korzystać z coachingu jako metody pomocnej organizacjom w czasach charakteryzujących się niezwykle intensywnym przyrostem wiedzy? Kiedy najlepiej sprawdza się coach, kiedy trener, a kiedy warto połączyć umiejętności obu? W tytule artykułu wykorzystano znany w obszarze zarządzania wiedzą cytat z węgierskiego filozofa Polanyiiego; w końcowej części artykułu wrócimy do niego, aby zobaczyć – pozostając w węgierskim nastroju – kiedy trener i coach są jak dwa bratanki.

ERA WIEDZY, CZYLI SAMONAKRĘCAJĄCA SIĘ SPIRALA

Okres podwajania się dostępnej wiedzy wynosił kiedyś sto lat. Na początku XX wieku zmniejszył się do pięćdziesięciu lat (1900-1950), następnie ilość wiedzy ponownie się podwoiła już po dwudziestu pięciu latach (1950-1975), potem wystarczyło dziesięć lat (1975-1985); obecnie szacuje się, że jest to około roku. Jeżeli policzylibyśmy wszystkich naukowców, którzy kiedykolwiek w dziejach pracowali i wykonywali badania, okazałoby

się, że dziewięćdziesiąt procent z nich żyje obecnie. Wiedza dezaktualizuje się niezwykle szybko. Rośnie współczynnik „połowicznej deaktualizacji wiedzy”; w 1993 roku dla przyrodników i inżynierów wynosił on około pięciu lat¹. Oznacza to, że pięć lat po skończeniu studiów ich wiedza była w połowie aktualna. Obecnie współczynnik ten jest jeszcze niższy.

Sam termin „era wiedzy” wywodzi się z pracy Alvina Tofflera², który wyróżnia trzy fazy rozwoju cywilizacyjnego. Pierwszą z nich była faza agrarna, drugą – industrialna, obecnie żyjemy w erze wiedzy. Interesujące jest, że jego praca powstała w 1971 roku i czas pokazał, że niezwykle trafnie przewidział w niej wiele zjawisk, które wówczas brzmiały jak opowiadania *science fiction*.

JAK WYGLĄDAJĄ ORGANIZACJE W ERZE WIEDZY?

Co oznaczają dla organizacji nieustannie rosnące zasoby wiedzy? Radio potrzebowało trzydziestu ośmiu lat, aby osiągnąć popularność na poziomie pięćdziesięciu milionów odbiorców, telewizji uzyskanie tego samego wyniku zajęło trzynaście lat. Internet miał dokładnie taki sam wskaźnik popularności już po czterech latach, iPod – po trzech, a Facebook – po dwóch. To tylko jeden przykład, jednak pokazuje on, że obecnie wszystko dzieje się znacznie szybciej. Dla organizacji oznacza to zmiany, innowacyjność i konieczność korzystania z potencjału pracowników. Organizacje stają się bardziej płaskie w swojej strukturze, co między innymi powoduje, że są bliżej klientów i łatwiej im dostosowywać się do ich potrzeb. Oznacza to też, że szeregowymi pracownikami zarządza mniejsza liczba kierowników – daje się im więcej możliwości zaangażowania się i oczekuje wzięcia większej odpowiedzialności. Nadzór charakterystyczny dla organizacji opartych na hierarchii wywodzącej się z wojskowości, z właściwą sobie zasadą „my (kadra zarządzająca) mówimy, wy (pracownicy) słuchacie”, jest mało efektywny w organizacjach, które potrzebują nieustannej nauki, by dostosowywać się do szybkozmiennego otoczenia. Nie wspominając już o tym, że organizacje zainspirowane wojskowym drylem nie tworzą klimatu do rozwoju innowacji. A więc płaska struktura to znak rozpoznawczy organizacji, która ma szansę poradzić sobie w szybkozmiennym otoczeniu. Innowacyjność jest kolejną ważną cechą, która pozwala konkurować nie ceną, a wyróżniającym się produktem. Ostatnio modna koncepcja strategii błękitnego oceanu polega na innowacji wartości.

Wzrost znaczenia wiedzy, gwałtowny rozwój nowych technologii, globalizacja są przyczyną zasadniczych zmian w sposobie funkcjonowania całej gospodarki i poszczególnych przedsiębiorstw. Nowe warunki powodują konieczność powstania nowego modelu organizacji, ponieważ dotychczas istniejący nie jest w stanie sprostać wyzwaniom przyszłości. Peter Senge w 1991 roku opisał model uczącej się organizacji³.

¹ Warnecke H.-J., *Rewolucja kultury przedsiębiorstwa. Przedsiębiorstwo fraktalne*, tłum. M. Gawrysiak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.

² Toffler A., *Trzecia fala*, tłum. E. Woydyłło, przedm. W. Osiatyński, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2001.

³ Senge P.M., *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, tłum. H. Korolewska-Mróż, ABC, Warszawa 1998.

Zauważył, że dzisiejsze organizacje przywiązują dużą wagę do kontroli. Natomiast nowe przedsiębiorstwa, jeżeli mają być innowacyjne i umieć dostosowywać się do nieustannie zmieniającego się otoczenia, a najlepiej wyprzedzać te zmiany, muszą polegać na uczeniu się pracowników i ich umiejętności wykorzystania wiedzy. A do tego nie można zmusić – do tego trzeba inspirować. Paradoksalnie okazuje się, że to, co pozwoliło społeczeństwu na rozwój gospodarczy i osiągnięcie wysokiego poziomu technologicznego, a więc: umiejętność rozkładania rzeczywistości na mniejsze elementy, nastawienie na konkurowanie i reaktywność, czyli działanie w odpowiedzi na zmiany w otoczeniu zewnętrznym (przeciwieństwo proaktywności), aktualnie hamuje dalszy rozwój. Ucząca się organizacja to jedna z koncepcji funkcjonowania firmy w erze wiedzy. Możemy znaleźć również inne koncepcje organizacji: zwinna (ang. *agile*), inteligentna, fraktalna. Większość koncepcji podkreśla trzy kwestie zasadnicze dla funkcjonowania organizacji w erze wiedzy – są to: nieustanne uczenie się, kreatywność i zaangażowanie pracowników.

CO MOŻE COACH W ERZE WIEDZY?

Coaching jest narzędziem, które stymuluje procesy uczenia się, pozwala pracownikom naprawdę się zaangażować i uruchamia ich kreatywność. Wiele mówi definicja tej metody opracowana przez International Coach Federation (światową organizację akredytującą szkoły coachingu, certyfikującą coachów i w szerokim rozumieniu dbającą o standardy tej profesji): „Coaching jest partnerską współpracą z klientami w prowokującym do myślenia i kreatywnym procesie, który inspirowuje ich do maksymalizacji swojego osobistego i zawodowego potencjału”.

Zgodne ze standardami międzynarodowymi są tzw. **warunki brzegowe**⁴, czyli czynniki, które muszą zaistnieć, aby metodę pracy można było nazwać coachingiem. Warunki te zostały wypracowane przez grupę polskich coachów reprezentujących różne szkoły, działających w ramach Komisji Coachingu Polskiej Izby Firm Szkoleniowych. Zgodnie z nimi istotne dla coachingu są poniższe charakterystyki:

1. Klient jest traktowany jako całość, to znaczy pod uwagę brana jest zarówno jego sfera zawodowa, jak i prywatna; obydwie są rozumiane jako nierozłączna całość.
2. Klient jest widziany jako posiadający zasoby i możliwości, jako kreatywna i kompletna jednostka zdolna znajdować najlepsze dla siebie rozwiązania i sposoby działania. Coaching nie jest „naprawianiem” klienta na jakimkolwiek poziomie jego funkcjonowania.
3. Coaching jest oparty na partnerskiej relacji między coachem a Klientem; podstawową zasadą jest współzaangażowanie obydwu stron.
4. Klient ponosi sto procent odpowiedzialności za swoje zaangażowanie, decyzje, działania i rezultat; w tym sensie jest „właścicielem” efektów.

⁴ Przedstawione warunki brzegowe zostały wypracowane przez Komisję Coachingu, która działała przy Polskiej Izbie Firm Szkoleniowych. Szczególnie doceniam wkład, jaki wnieśli w ich powstanie Eliza Krużewska, Monika Tabor, Benedykt Peczeko i Paweł Sopkowski.

5. Coach odpowiada w stu procentach za swoje zaangażowanie, czystość metodologiczną, wpływ swoich interwencji na Klienta, stworzenie bezpiecznych warunków do kreatywności i eksperymentowania oraz za własny rozwój i poziom swoich umiejętności coachowania.
6. Proces ten łączy pogłębianie uczenia się ze stymulowaniem do podejmowania działań. Uczenie się zachodzi między innymi przez osobiste odkrycia, poszerzanie samoświadomości, uzyskiwanie wiedzy oraz rozumienia swoich strategii działania. Natomiast podejmowanie działań stymulowane jest między innymi przez zachęcanie do podejmowania decyzji i zobowiązań, tworzenie planów działań, realizowanie rozbijających schematy zadań.
7. Coach pracuje między innymi przez słuchanie, dzielenie się obserwacjami (rozumianymi jako informacja zwrotna opisująca zdarzenia i fakty, wolna od oceniania) i przede wszystkim zadawanie pytań; przystosowuje swoje podejście do indywidualnych potrzeb Klienta.
8. Istotne jest, aby mieć świadomość, że coaching w organizacji występuje zazwyczaj w trzech formach. Są to:
 - **coaching** „w czystej postaci” realizowany przez przygotowanych i certyfikowanych coachów zewnętrznych (ewentualnie także wewnętrznych, dedykowanych do tej roli);
 - **coachingowy styl zarządzania**, czyli elementy coachingu wykorzystywane przez menedżerów do zarządzania pracownikami; tymi elementami coachingu mogą być na przykład pytania ukierunkowane na rozwiązanie czy postawa coacha zakładająca, że pracownik ma zasoby, należy je tylko wydobyć, stwarzając odpowiednie warunki; nie możemy mówić, że menedżer jest coachem *sensu stricto*, ponieważ pracownik jest od niego zależny, kiedy pozostają w relacji służbowej;
 - **coaching kompetencyjny** – elementy coachingu wykorzystywane w cyklu rozmów, których celem jest rozwój kompetencji w oparciu o informację zwrotną uzyskiwaną zarówno od coacha, jak i od samego uczestnika takich sesji; coaching kompetencyjny może być samodzielnie stosowaną formą lub występować jako element coachingowego stylu zarządzania.

Jakie korzyści płyną ze stosowania coachingu? John Whitmore, były kierownik rajdowy, uhonorowany za wieloletnią działalność tytułem Britain's Number One Business Coach, wymienia bardzo wiele korzyści płynących z coachingowego stylu zarządzania stosowanego w przedsiębiorstwach. Są to:

- lepsza wydajność i produktywność;
- rozwój pracowników;
- lepsze relacje;
- przyspieszony proces uczenia się;
- większa samodzielność pracowników (i dodatkowy czas dla szefów);
- bardziej kreatywne pomysły;
- lepsze wykorzystanie ludzi, umiejętności i zasobów;
- szybsza i bardziej efektywna reakcja na sytuacje kryzysowe;
- większa elastyczność i podatność na zmiany;

- wzrost zaangażowania przez automotywację pracowników;
- zmiana kultury organizacyjnej⁵.

Jak wspomniano wyżej, Whitmore odnosi się do menedżerów stosujących podejście coachingowe, natomiast opisane korzyści dotyczą również coachingu realizowanego przez profesjonalnych coachów. Wszystkie wymienione rezultaty mają znaczenie dla organizacji.

Pozostaje jeszcze kwestia, czy opłaca się stosować coaching, który – szczególnie realizowany przez profesjonalnych coachów – nie jest specjalnie tani. Jednak jak pokazują badania Aon Hewitt „Najlepsi pracodawcy” przeprowadzone w 2011 roku, niezaangażowani pracownicy też kosztują firmę. Oszacowano, że firma traci rocznie dwadzieścia dziewięć tysięcy złotych na zatrudnianie jednej osoby pracującej na przysłowiowe pół gwizdka⁶.

Istnieje wiele argumentów za korzystaniem z coachingu. Zobaczmy teraz, w jaki sposób metoda ta współdziała z treningiem. Pozwoli nam to odpowiedzieć na pytanie: w jaki sposób trenerzy mogą w swojej pracy korzystać z tej metody rozwoju?

KIEDY RAZEM: SZKOLENIE I COACHING?

Czy zdarzyło ci się, drogi Czytelniku, przeglądać materiały ze szkolenia, w którym uczestniczyłeś kilka miesięcy lub kilka lat temu? Na przykład kiedy po prostu przez przypadek się na nie natknąłeś. Ze zdziwieniem odkrywasz, że poznałeś na tym treningu wiele ciekawych technik. Tak, przypominasz sobie, że wtedy też Ci się podobały, jednak ich nie wdrożyłeś, chociaż z dużym prawdopodobieństwem przyniosłyby wiele korzyści. Co na to wpłynęło? Brak czasu, inne priorytety, spadek początkowego entuzjazmu i wiele innych...

Takim właśnie skutkiem wygaśnięcia poszkoleniowego entuzjazmu zapobiega coaching jako metoda stosowana po szkoleniu. Praca z coachem pomaga znaleźć czas na wdrożenie nowych sposobów działania, daje wsparcie w kreatywnym dostosowywaniu ich do swojej sytuacji, pozwala ustalić priorytety, aby sprzyjały wdrażaniu nowych umiejętności. Kilka sesji z profesjonalnym coachem może znacząco zwiększyć realne korzyści uzyskane ze szkolenia.

Po szkoleniu sprawdza się również coaching kompetencyjny. Jest on często stosowany w przypadku treningów sprzedażowych i związanych z obsługą klienta. Rozwój tych kompetencji, kluczowych dla danego działu, wymaga intensywnego wsparcia poszkoleniowego.

Coachem pracującym w oparciu o podejście kompetencyjne może być również trener posiadający umiejętności w pracy technikami coachingowymi. Kluczowe jest w tym procesie zadawanie odpowiednich pytań, powstrzymanie się od ocen, umiejętność przekazywania informacji zwrotnej opartej na obserwacji.

⁵ Whitmore J., *Coaching. Trening efektywności. Rozwój ludzkiego potencjału w oparciu o model GROW. Zasady oraz praktyka coachingu i przywództwa*, tłum. M. Sobczak, G+J Gruner + Jahr Polska, Warszawa 2011.

⁶ Raport z badania „Najlepsi pracodawcy” przeprowadzonego przez Aon Hewitt, [on-line:] <http://was2.hewitt.com/bestemployers/europe/poland/polish/pages/index.htm> (dostęp: 25 IV 2012).

KIEDY SAM COACHING?

Profesjonalny coach to dobre rozwiązanie do pracy z osobami, które chcą zrealizować cele i mają już dużą ilość wiedzy i doświadczeń dotyczących danej dziedziny. Może się więc okazać, że kolejne szkolenie dla dyrektora, który uczestniczył już w ich dużej liczbie, nie wniesie wiele, natomiast coaching może przynieść zasadnicze zmiany.

Dlaczego coaching ma szansę być w tej sytuacji bardziej efektywny? Polanyi powiedział: „Wiemy więcej, niż potrafimy powiedzieć” (*We can know more than we can tell*)⁷. Wyróżnił on dwie zasadnicze kategorie wiedzy: wiedzę jawną i wiedzę ukrytą. Wiedzę jawną łatwo jest się dzielić, natomiast wiedza ukryta, decydująca o najwyższym poziomie wykonania, pozostaje najczęściej wiedzą nieuświadomioną. I to jest właśnie ta przyczyna, dla której szkolenie i coaching uzupełniają się. Pierwsza metoda jest „zastrzykiem” zewnętrznej wiedzy jawnej, opisującej zasady, standardy, sposób wykonania. Natomiast druga metoda przez praktykowanie i refleksję stymuluje tworzenie wiedzy ukrytej, która z natury jest bardzo indywidualna, powstaje w inny sposób – a to właśnie ona decyduje o mistrzostwie wykonania.

Warto przy tym nadmienić, że może się zdarzyć, iż w trakcie procesu osoba coachowana odkrywa, że potrzebuje wiedzy lub umiejętności, które może zdobyć na szkoleniu lub korzystając z pomocy eksperta.

TRENER I COACH

Zasadniczo są to dwa różne podejścia do rozwoju, często komplementarne, jednak oparte na innych założeniach, co znaczy, że wymagają od prowadzącego innych kompetencji. Niemniej jednak trener może z powodzeniem stosować wiele elementów zarówno z coachingowego podejścia, jak i z technik coachingowych – i wielu z nich tak właśnie pracuje. Podstawowe założenie coachingu, że osoba, z którą pracujemy, ma wszystkie zasoby potrzebne do osiągnięcia swoich celów, sprawdza się świetnie na szkoleniu. Zarówno na uczestników, jak i na całą grupę możemy patrzeć jak na posiadaczy wszystkich zasobów potrzebnych do uczenia się i osiągnięcia dzięki temu ważnych celów po szkoleniu. Wyraźna koncentracja na celach to kolejny sposób na wykorzystanie kompetencji coacha, szczególnie jeżeli pozwalamy uczestnikom sformułować cele i zobaczyć je oczami wyobraźni. Praca oparta na facylitacji procesu znajduje miejsce w prawie każdym szkoleniu, a najlepiej sprawdza się w pracy z grupami zaawansowanymi, gdzie trener przekazuje mniej standardów i konkretnych zasad pracy, koncentrując się na tym, co wnoszą do procesu szkoleniowego sami uczestnicy.

PODSUMOWANIE

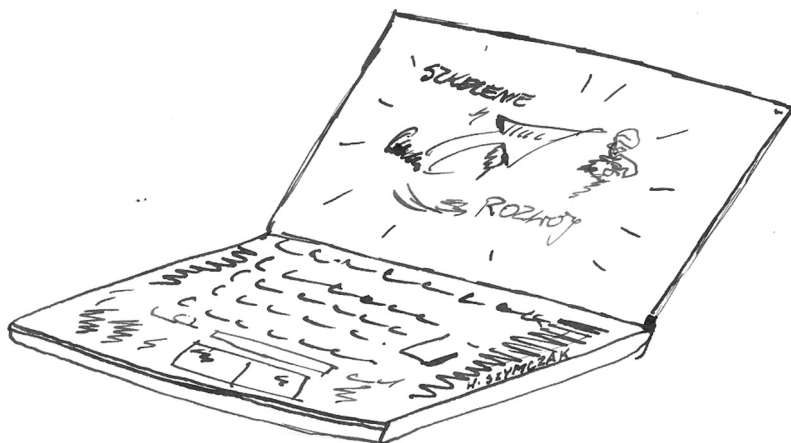
W erze wiedzy organizacje szczególnie potrzebują kreatywnych i zaangażowanych pracowników, którzy potrafią nieustannie się uczyć. Z tego względu decydują się na coaching, który w dużym stopniu pomaga to osiągnąć. Coaching – rozwijając wiedzę ukrytą – jest komplementarny wobec szkoleń, koncentrujących się głównie na przekazywaniu wiedzy

⁷ Polanyi M., *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*, University of Chicago Press, Chicago 1958.

jawnej. To właśnie coaching pracuje nad tym, co wiemy, a czego nie potrafimy powiedzieć. Natomiast dobry grunt do takiej pracy dają szkolenia, w dużej mierze pracujące w obszarze tego, co wiemy i potrafimy wyrazić oraz przekazać.

BIBLIOGRAFIA

- ✦ Dokument dotyczący coachingu wypracowany przez Komisję Coachingu Polskiej Izby Firm Szkoleniowych.
- ✦ Kruszewska E., Tabor M., Urbanik-Papp G., *Przewodnik po wieży Babel*, „Personel Plus” 2010, nr 6 (32).
- ✦ Polanyi M., *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*, University of Chicago Press, Chicago 1958.
- ✦ Raport z badania „Najlepsi pracodawcy” przeprowadzonego przez Aon Hewitt, [on-line:] <http://was2.hewitt.com/bestemployers/europe/poland/polish/pages/index.htm> (dostęp: 25 IV 2012).
- ✦ Senge P.M., *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, tłum. H. Korolewska-Mróz, ABC, Warszawa 1998.
- ✦ Toffler A., *Trzecia fala*, tłum. E. Woydyłło, przedm. W. Osiatyński, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2001.
- ✦ *Vademecum trenera*, red. A. Kuźniak, Księgarnia Akademicka, Kraków 2010.
- ✦ Warnecke H.-J., *Rewolucja kultury przedsiębiorstwa. Przedsiębiorstwo fraktalne*, tłum. M. Gawrysiak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.
- ✦ Whitmore J., *Coaching. Trening efektywności. Rozwój ludzkiego potencjału w oparciu o model GROW. Zasady oraz praktyka coachingu i przywództwa*, tłum. M. Sobczak, G+J Gruner + Jahr Polska, Warszawa 2011.



**GRAŻYNA URBANIK-PAPP**

Trener, coach, konsultant, adiunkt w Wyższej Szkole Europejskiej im. ks. Józefa Tischnera w Krakowie. Posiada Międzynarodowy Certyfikat Zawodowy Trenera Zarządzania MATRIK & THAMES VALLEY UNIVERSITY (International Certificate in Training, Learning and Development). W Szkole Trenerów Zarządzania MATRIK prowadzi zajęcia z zakresu rozwoju zawodowego trenera. Od piętnastu lat zajmuje się szkoleniami głównie dla kadry zarządzającej, działów HR i trenerów. Swoją karierę zaczynała od pracy w korporacjach, skąd ma doświadczenie praktyczne związane z zarządzaniem. Ponadto 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 między innymi u Marilyn Atkinson, Richarda Hyamsa, Zerrin Başer, Janet Soyak, Ainy Egeberg; była Przewodniczącą Komisji Coachingu, działającej przy Polskiej Izbie Firm Szkoleniowych. Jej artykuły były publikowane w „Personelu”, „Personelu Plus” i „Human Resources Management”. Jest członkiem Stowarzyszenia Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK.

E-mail: gurbanik@poczta.fm

Tel.: + 48 603 318 734

CHLEB CODZIENNY RÓŻNORODNOŚCI

O TRENERACH NOWOCZESNEGO ZARZĄDZANIA

MONIKA CHUTNIK

*Zmiana jest nieunikniona, ale zmiana na lepsze to robota
na pełen etat.*

Adlai E. Stevenson

O (nie)zarządzaniu różnorodnością mówią polskie przysłowia: „Wpadłeś między wrony, to kracz jak i one”, dobre rady dają i angielskie: „When in Rome do as the Romans do”. Opłaca się słuchać mądrości ludowej, daje gwarancję nawet w nieciekawym towarzystwie, bo przecież „kruk krukowi oka nie wykole”. Na szczęście! Wszystko to sprawia, że zarządzanie różnorodnością jako hasło przewodnie może wydawać się co najmniej podejrzane...

A tymczasem o zarządzaniu różnorodnością jest coraz głośniej i coraz więcej, i to w środowiskach biznesowych – a wiadomo przecież nie od dziś, że biznes zajmuje się tym, co się opłaca, co przynosi pozytywne skutki, co generuje przychód i co przekłada się na lepszą pozycję firmy na rynku. Jak to możliwe? Odpowiedź na to pytanie dają przede wszystkim wyniki badań dotyczących „różnorodnych zespołów”. Wszystkie jednogłośnie potwierdzają: różnorodność ma różne twarze. Zespoły różnorodne to te, które przynoszą najsłabsze wyniki, podejmują najsłabsze decyzje. Ale zespoły różnorodne to także te, które przynoszą rewelacyjne wyniki, podejmują najlepsze, pełne niezwykłego wglądu i strategicznie osadzone decyzje. Co dziwne, wśród zespołów, których członkowie są różnorodni, niewiele jest „średniaków”. Średniacy, czyli takie zespoły, które generują dobre (nie słabe, ale i nie rewelacyjne) wyniki i podejmują średniej jakości (nie słabe, ale i nie wyjątkowo wnikliwe) decyzje, to zespoły, których członkowie dzielą wiele wspólnych charakterystyk: zespoły jednorodne. Co gorsza, okazuje się też, że zespoły jednorodne

nader łatwo wpadają w syndrom myślenia grupowego (*groupthink*), co dotyka specjalistów i decyzji podejmowanych nawet na najwyższych szczeblach – jak pokazała sytuacja z Zatoki Świń, na podstawie której po raz pierwszy nazwano to zjawisko.

Nie dziwi więc, że firmy i organizacje w poszukiwaniu obszarów maksymalizowania zysku i uzyskiwania przewagi konkurencyjnej są zainteresowane tym, by posiadać w swoim składzie różnorodne zespoły – i żeby one dobrze działały! A jak trudno jest dobrze współpracować w zespole, którego członków można określić słowami: „co jeden to indywidualium”, jak trudno nauczyć się mówić wspólnym językiem i mieć do siebie zaufanie – niejeden z nas doświadczył tego na własnej skórze. Tu właśnie zaczyna się zarządzanie różnorodnością.

Różnorodność ma wiele twarzy. Proponuję jednak te, które w obecnym życiu biznesowym, a więc i w życiu zawodowym trenera i konsultanta zarządzania, pojawiają się najczęściej i są coraz szerzej omawiane: różnorodność wieku, różnorodność kultur i różnorodność technologii.

MŁODZI I STARZY – CZYLI MY WSZYSCY

W końcu liczy się nie to, ile lat przeżyłeś w życiu. Liczy się to, ile życia przeżyłeś w ciągu tych lat.

Abraham Lincoln

Na początek pakiet danych¹: wszystko wskazuje na to, że w 2030 roku co trzeci mieszkaniec Unii Europejskiej będzie miał powyżej 60 lat, a co dziesiąty przekroczy 80. rok życia. W wielu krajach, także w Polsce, rodzi się coraz mniej dzieci. Dziś statystycznie mniej niż dwójka dzieci na parę. W związku z tym już w 2035 roku liczba ludności Polski będzie wynosić już tylko 36 milionów – a to optymistyczna prognoza, niebiorąca pod uwagę emigracji do krajów zachodnich. O ile w 2007 roku na tysiąc osób w wieku produkcyjnym przypadało średnio 248 osób w wieku poprodukcyjnym, to w 2035 roku liczba ta będzie wynosić 464. Za niecałe dwadzieścia lat na polskim rynku pracy osoby po 45. roku życia będą stanowiły prawie połowę populacji osób w wieku produkcyjnym, natomiast prawie 25% mieszkańców Polski będzie miała powyżej 65 lat. O ile obecnie na jednego emeryta przypadają cztery osoby pracujące, to znaczy, że pracujący wypracowują emerytury obecnych emerytów – to w 2030 roku na jednego emeryta będą przypadać już tylko dwie osoby pracujące. Jak zniosą to obciążenie? – Jak my zniesiemy to obciążenie? W tej perspektywie zaczynamy się zastanawiać, czy rzeczywiście powinniśmy cieszyć się faktem, że rośnie przeciętna długość życia – do 2060 roku możemy żyć nawet o osiem lat dłużej niż obecnie.

Jak powiedział kiedyś Andrzej Wajda, przeciętny Polak chce mieć emeryturę i dużo wolnego czasu. Rzeczywiście, jako naród działamy tu konsekwentnie: Polska ma jeden z najniższych w Europie wskaźników zatrudnienia osób powyżej 50. roku życia. Blisko 70% osób z tej grupy nie pracuje, podczas gdy na przykład w Finlandii jest to niecałe 50%,

¹ Wszystkie dane: EUROSTAT oraz *Prognoza demograficzna na lata 2003-2030*, GUS 2004.

w Danii 40%, a w Szwecji zaledwie 30%. Oznacza to, że wśród grupy 13 milionów Polaków w wieku powyżej 50 lat nie pracuje ponad 9 milionów osób. W zderzeniu z tymi danymi jasne stają się zmartwienia starających się myśleć perspektywicznie przedstawicieli krajów w Unii Europejskiej: pojawiające się widmo problemów ze sfinansowaniem emerytur i opieki zdrowotnej przez państwo, rosnący niedobór pracowników oraz utrata kluczowych kompetencji w organizacjach, w których starsi pracownicy chętnie uciekają na emerytury, i wreszcie nasza codzienna perspektywa: wczesne kończenie aktywności zawodowej oznaczające niskie emerytury, a w konsekwencji marginalizację starszych ludzi w życiu społecznym i politycznym.

Zarządzanie wiekiem, jak mówi się o programach obecnie silnie dofinansowywanych przez Unię Europejską, to często właśnie lekcja myślenia perspektywicznego dla polskich przedsiębiorców – którzy, dopóki nie zderzą się osobiście z problemem braku doświadczonej, wykwalifikowanej kadry albo ze zbyt dużą jak na swoje preferencje czy możliwości rotacją pracowników, niekoniecznie są świadomi tego, co dzieje się w ich bezpośrednim otoczeniu biznesowym i społecznym. Rok 2012 został ogłoszony przez Unię Europejską rokiem aktywnego starzenia się. W centrum uwagi większości programów unijnych stoją osoby starsze i wyzwania związane z zachęcaniem ich do pozostania aktywnymi na rynku pracy. Proponuje się propagowanie aktywnego stylu życia, elastycznych form zatrudnienia, dbanie o zdrowie współfinansowane przez pracodawcę. W zamian mówi się o zatrzymywaniu kluczowej wiedzy, doświadczenia, kompetencji, o zarządzaniu wiedzą w organizacji, o rozwoju i wzroście organizacji, wreszcie o konkurencyjności cenowej i zwiększonej lojalności starszych pracowników. Wytyczne unijne wymieniają siedem filarów, na których powinno opierać się zarządzanie wiekiem w dofinansowywanych programach:

1. Rekrutacja i selekcja.
2. Kształcenie ustawiczne.
3. Rozwój kariery zawodowej.
4. Przesunięcia między stanowiskami.
5. Elastyczne formy pracy.
6. Ochrona i promocja zdrowia oraz projektowanie stanowisk pracy.
7. Zakończenie zatrudnienia i przejście na emeryturę.

Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości przeprowadziła nawet specjalny program certyfikacyjny „Z wiekiem na plus” dla trenerów, którzy pragną specjalizować się w obszarze zarządzania wiekiem.

Aktywizacja zawodowa osób, które obecnie znajdują się w połowie swojej drogi zawodowej, to poruszenie kwestii związanych z pokoleniem zwanym *Silver* oraz częścią przedstawicieli pokolenia *Baby Boomers*. Na rynku pracy współistnieją obecnie co najmniej cztery pokolenia:

- *Silver* – najstarsi, urodzeni jeszcze w czasach wojennych, teraz schodzący już z rynku pracy;
- *Baby Boomers* – nazwa pochodzi od wyżu (czyli boomu) demograficznego. To ludzie urodzeni w latach 1946-1964, teraz niekiedy na stanowiskach kontrolnych

w organizacji bądź zasłużeni pracownicy – czasami rozglądający się właśnie za wcześniejszą emeryturą;

- Pokolenie X – obecni 30- i 40-latkowie, u progu i u szczytu kariery zawodowej, ceniący sobie pracę w dobrej firmie, lojalni względem marki i organizacji;
- Pokolenie Y – urodzeni po roku 1980, którzy wychowali się w „rzeczywistości bez kolejek”, w której wszystko jest w zasięgu ręki.

Zarządzanie różnorodnością wiekową to prawdziwe skorzystanie z potencjału, jaki daje różnorodność pracowników z różnych grup wiekowych. To połączenie doświadczenia, znajomości realiów branży, jaką posiada *Baby Boomer*, energii, profesjonalizmu i sprawczości, którą wkłada przedstawiciel Pokolenia X, oraz wiary w niemożliwe, nieograniczonego optymizmu, świeżych odkrywczych pomysłów i wysokiej sprawności posługiwania się nowymi mediami, jaką wnosi człowiek z Pokolenia Y. Gdzie tu rola konsultanta i trenera zarządzania? Jest ona niełatwa i niebanalna, bo musi on przekonać właściciela firmy do rozejrzenia się naokoło, między innymi po rynku pracy. Sprawić, żeby właściciel pomyślał o swojej firmie w perspektywie „za pięć lat”. Zachęcić go do podjęcia wysiłku zdefiniowania lub przedefiniowania potrzebnych firmie kompetencji. Uruchomić i ustabilizować programy nie tylko promujące aktywność starszych pracowników, ale także stwarzające możliwość prawdziwej wymiany międzypokoleniowej, oczywiście obejmującej również prowadzenie szkoleń. Przygotowanie trenera i konsultanta musi być zatem szerokie i obejmować przykładowo:

- aspekty demograficzne, zmiany społeczne, trendy – czyli połączenie przeszłości z przyszłością;
- aspekt pracy w zespole zróżnicowanym wiekowo, czyli komunikacja, podział zadań, kierowanie, budowanie zaufania, rozmowy trudne przez różnice pokoleniowe (na przykład kiedy młody szef musi udzielić nagany osobie w wieku swojego rodzica);
- aspekt zarządzania strategicznego – czyli cele i otoczenie konkurencyjne firmy w perspektywie kilku lat, zdefiniowanie kluczowych zasobów, definiowanie strategii;
- aspekt uczenia się w organizacji, zarządzania wiedzą, (inter)mentoringowy.

Wykwalifikowanie się konsultanta czy trenera w tematyce zarządzania różnorodnością wiekową otwiera możliwości realizowania nie tylko bardzo ciekawych, ale także bardzo potrzebnych projektów. Może to być oczywiście prowadzenie szkoleń dla kadry zarządzającej, prowadzenie zajęć tutoringowych dla osób w danej grupie wiekowej, komponowanie programów wymiany wiedzy w firmie czy urzędzie, a nawet opracowanie strategii z wykorzystaniem różnorodności wiekowej pracowników całej organizacji. Jest to także obszar pracy dla ludzi, którym poczucie, że ich działanie jest pożyteczne nie tylko w krótkiej, ale i w długiej perspektywie, jest po prostu potrzebne w życiu zawodowym.

Umiejętność pracy poprzez pokolenia przenosi się także bezpośrednio na salę szkoleniową: innych form i treści pracy będą oczekiwać starsi, a innych młodszy pracownicy.

W inny sposób mogą zareagować na przykład na energizery – starsi mogą czuć, że im „nie przystoi” w taki sposób ćwiczyć, mogą potrzebować dłuższego wprowadzenia i rozgrzania, więcej też czasu będą potrzebować, aby zbudować poczucie bezpieczeństwa. Starsi pracownicy mają bowiem dużo do stracenia, może więcej niż ich młodszy koledzy. Materiały szkoleniowe dla starszej grupy powinny wyglądać bardziej „tradycyjnie” – dobrze jest przygotować materiały drukowane na papierze i zadbać o to, żeby rozmiar czcionki w materiale nie był mniejszy niż 12 (w każdym miejscu!). Młodzi „ofukną” trenera za marnowanie lasów i zachowanie nie-ekologiczne. Wolą materiały w formie elektronicznej, które będą mogli łatwo znaleźć w skrzynce mailowej i których nie będą musieli szukać gdzieś w papierach. Oczywiście im częstsze zwroty akcji na szkoleniu, im więcej materiału filmowego, odsyłaczy do treści online, im więcej Prezi zamiast Power Pointa, tym lepsze wrażenia – i tym bardziej naturalny proces uczenia się. Niejeden trener złapie zadyszkę, próbując nadążyć za tym, co przedstawicielom Pokolenia Y wydaje się całkiem oczywiste.

ŁAPIĄC GLOBALNĄ ZADYSZKĘ

Oczywiste staje się między innymi to, że świat stoi otworem. Jak łatwo jest wyjechać, zobaczyć, poznać, zwiedzić, poczuć się europejsko, a nawet globalnie! W ostatnim roku Polska dołączyła do grupy krajów zamożnych, co Polacy przyjmują z niedowierzaniem, jednocześnie wyjeżdżając na urlop do Wietnamu czy Boliwii. Oznacza to także, że Polska stała się krajem, w którym międzynarodowy biznes i globalne korporacje są codziennością. Każdy trener może pracować dla takich gigantów, jak Coca-Cola, Google czy Hewlett-Packard. Także sektor organizacji pozarządowych stał się międzynarodowy. Statystyki MSWiA wykazują, że chociaż najwięcej pozwoleń na pracę wydaje się Ukraińcom, Wietnamczykom i Chińczykom, pracuje u nas także coraz więcej Niemców, Hiszpanów czy Francuzów. Obcokrajowcy zatrudniani są w rozmaitych branżach, już nie tylko w handlu, ale także w przetwórstwie przemysłowym, pośrednictwie finansowym i obsłudze nieruchomości, budownictwie czy hotelarstwie. Struktura własności firm bywa zagmatwana: właścicielem huty mogą być Hindusi, sklepów dyskontowych Portugalczycy, a sieci odzieżowych Niemcy czy Szwedzi. Ci Niemcy, Szwedzi, Hindusi – a także Koreańczycy, Francuzi, Amerykanie... – najprawdopodobniej przyjeżdżają do nas, żeby na początku postawić swoją organizację na nogi, żeby zadbać o własne zasady lub żeby po prostu zrealizować projekt międzynarodowej organizacji w kolejnym kraju.

Dla trenera zarządzania ma to kilka konsekwencji:

- także jako trener z Polski, prowadzący szkolenie w Polsce, może mieć na sali uczestników z całego świata;
- jego Klientami mogą być nawet wyłącznie obcokrajowcy;
- prawdopodobnie musi znać język obcy na tyle biegle, żeby móc poprowadzić w nim szkolenie dla Klienta.

Pojawia się nowa specjalizacja trenerska: **trener międzykulturowy**, jako osoba, która potrafi sprostać tym wyzwaniom. Ktoś, kto wie, czuje i potrafi pracować w środowisku

wielonarodowych grup lub organizacji – innymi słowy, świadomie zadbał o rozwój swojej kompetencji międzykulturowej. Specjalizacja międzykulturowa to obszar bardzo dobrze znany nawet tuż za zachodnią granicą, gdzie można studiować trening i coaching międzykulturowy oraz mediacje międzykulturowe, a produkt, jakim jest trening międzykulturowy, jest popularny wśród firm i organizacji.

Trening międzykulturowy to konkretny, dobrze określony obszar działalności trenerskiej. W wielu przypadkach może stać się także drugim stopniem wtajemniczenia trenera wyspecjalizowanego w konkretnej tematyce. Dla przykładu: negocjacje – negocjacje międzykulturowe, negocjacje z Chińczykami; komunikacja w zespole – komunikacja w zespole wielokulturowym; obsługa klienta – obsługa klienta szwajcarskiego. Drugi stopień wtajemniczenia wymaga oczywiście dodatkowej, specjalistycznej wiedzy. Jak we wszystkim, przydaje się także własne doświadczenie międzykulturowe lub w kontakcie z przedstawicielami danego kraju czy regionu.

Trening międzykulturowy to także obszar sam w sobie. Jego typy można podzielić w następujący sposób:

- a) **rozwijanie kompetencji międzykulturowej** – szkolenie dla osób, które na co dzień lub co jakiś czas pracują w wielonarodowych zespołach i potrzebują nauczyć się sposobów współpracy, uzyskać informacje o tym, w jaki sposób sprawnie orientować się w różnorodności kulturowej, czyli świecie różnych zachowań, zwyczajów i preferencji swoich Klientów, partnerów lub współpracowników;
- b) **trening specyficzny kulturowo** – dotyczy specyfiki kultury danego, wybranego przez Klienta kraju, na przykład efektywnej współpracy z Rosjanami czy obsługi Klienta niemieckiego. Tutaj znajduje się podobieństwa i największe różnice pomiędzy specyfiką kulturową Polski a kraju omawianego na szkoleniu, omawia się możliwe punkty zapalne, przygotowuje się do sprawniejszego rozwiązywania trudnych sytuacji;
- c) **trening relokacyjny** – prowadzony dla osoby, która z zagranicy przeniosła się (czyli została relokowana) do Polski lub też wyjeżdża z Polski do innego kraju. Taki trening obejmuje nie tylko informacje o kulturze kraju docelowego, ale także o procesie przystosowywania się do rzeczywistości nowego miejsca. Trening relokacyjny prowadzi się najczęściej dla jednej osoby oraz dla jej rodziny, w tym również dzieci.

Nie tylko trener międzykulturowy spotka na sali szkoleniowej ludzi z różnych krajów. Wszystkim osobom prowadzącym szkolenia dla grup zróżnicowanych kulturowo przyda się wiedza na temat zachowania różnych grup kulturowych. Stopień akceptowania dotyku (czy w ogóle wolno dotykać inną osobę, choćby w ramię) wpłynie na projektowanie energizerów, postrzegany dystans władzy określi możliwą kompozycję stanowiskową uczestników grupy szkoleniowej, a pochodzenie uczestników z kultur ekspresyjnych lub powściągliwych wpłynie na preferowany przez nich styl pracy trenerskiej.

Proces globalizacji obejmuje także firmy doradcze i szkoleniowe. Łatwo stać się częścią globalnej, a co najmniej regionalnie międzynarodowej organizacji. Okazuje się wtedy, że nagle sami musimy umieć współpracować z kolegami trenerami z innych krajów,

a różnice kulturowe w naszym zespole nie zawsze łatwo zaakceptować. Dzięki temu stajemy się posiadaczami opowieści o wielu sytuacjach, które pomogą w uczeniu się szkolonym przez nas grupom.

TECHNOLOGICZNE IGRASZKI

Zmieniaj, zanim będziesz musiał.

Jack Welch

Kto z nas ma konto na Facebooku? A może powinnam raczej zapytać: kto z nas nie ma konta na Facebooku? Na LinkedIn? GoldenLine? Twitterze? Kto z nas pracuje w zespole, którego członków w zasadzie nie widuje, czyli nie spotyka się z nimi w realnym świecie? Kto korzysta z czatu? Kto korzysta z wirtualnego dysku lub innej usługi „w chmurze”? Kto prowadził telekonferencję przez system telekonferencyjny? Przez Skype? Kto prowadził webinar? Kto prowadził coaching, nie widząc swojego Klienta? Kto używał wirtualnej sali szkoleniowej?

Współpraca międzynarodowa to pierwszy bezpośredni kontekst stosowania nowoczesnych technologii. Zwycięza jak zwykle zdrowy rozsądek, czyli – koszty. Organizacje poszukujące efektywnych sposobów współpracy specjalistów z różnych stron świata już dawno zauważyły, że importowanie wszystkich w jedno miejsce jest bardzo drogie. Zamiast tego opłacało się zainwestować w technologie ułatwiające współpracę pomiędzy różnymi lokalizacjami. Z czasem technologie te stały się ogólnodostępne, tak jak Skype, którego dobrodziejstwa dla comiesięcznych rachunków doświadczył każdy, kto wcześniej próbował prowadzić międzynarodowe rozmowy przez telefon. Dziś w cudowny sposób udaje się współpracować mimo odległości geograficznej, różnic kulturowych i stref czasowych.

Korzystanie z wirtualnych kanałów komunikacji w miejsce kontaktu twarzą w twarz przynosi też inne konsekwencje. Jak rozpoznać, czy mój kolega jest właśnie zmęczony czy zdenerwowany (mam wrażenie, że nie rozmawia ze mną tak jak zwykle) albo czy w ogóle mnie słucha? Jak rozpoznać, czy rozumie to, co mówię? Jak przedstawić to, co mam na myśli, skoro nie mogę używać gestów? Jak w ogóle dobrze czuć się w zespole, skoro tak naprawdę siedzę tu sama? Jak mogę zaufać komuś albo poprowadzić trudną rozmowę? Jak mogę zorientować się, czy ludzie w moim zespole naprawdę dziś pracują? Duża część komunikacji natychmiastowej jest zastępowana formami komunikacji przesuniętymi w czasie (e-mail, dane na wspólnym dysku), co zabiera możliwość poznania emocji drugiej osoby i zareagowania na nie. Do tego dochodzą różnice kulturowe – wirtualnie pracuje się bardzo często przez granice – oraz strefy czasowe, co wprowadza ingerowanie w czas pracowników dotychczas przeznaczony na życie prywatne.

Jako trenerzy zarządzania spotykamy się z efektami takich sposobów pracy. Jeśli chcemy proponować realne rozwiązania, musimy być co najmniej świadomi tego, w jaki sposób funkcjonują wirtualnie współdziałające zespoły – a jeszcze lepiej byłoby poczuć taką współpracę na własnej skórze. Ci z nas, którzy pracują dla dużych organizacji, lada moment będą proszeni o poprowadzenie szkoleń za pomocą wirtualnej platformy, bez

konieczności fizycznego gromadzenia uczestników w jednym miejscu. Wystarczy, że zbiorą się w jednym czasie. Będzie okazja do tego, żeby ktoś wymyślił dowcipną puentę dialogu:

- Jaka jest różnica między trenerem a spikerem radiowym?
- Żadna. Jeden i drugi... (tu miejsce na puentę).

Współpraca wirtualna to rzeczywistość wielu naszych Klientów. Wirtualizacja się zatrzyma? Nie dojdzie do wyjątkowego świata doradztwa i szkoleń? Albert Einstein, poproszony kiedyś o opisanie radia, odpowiedział: „Widzicie, telegraf jest rodzajem bardzo, bardzo długiego kota. Naciskacie jego ogon w Nowym Jorku, a jego głowa miauczy w Los Angeles. Rozumiecie? I radio działa na tej samej zasadzie: wysyłacie sygnały stąd, a odbierają je tam. Jedyną różnicą jest to, że nie ma kota”.

Za kilka lat ktoś będzie podobnie śmiał się z mojego naiwnego sposobu odnoszenia się do wirtualnych mediów w tym artykule. Lepiej wśród różnorodnych sposobów pracy z grupą znajźmy już teraz w naszym warsztacie trenerskim przestrzeń na pracę wirtualną.

TRENER WIELOWYMIAROWY

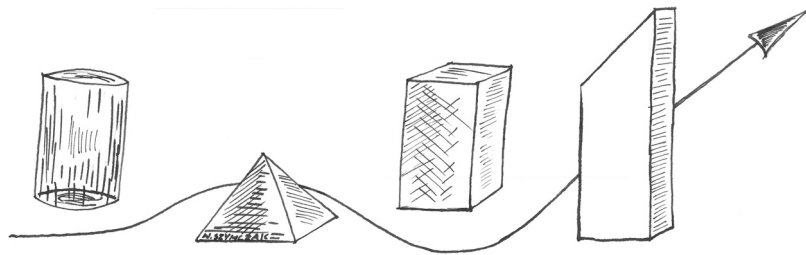
Świat różnorodności stawia wyzwania. Różnorodność wiekowa to wielki obszar napięć i współpracy międzypokoleniowej. Różnorodność kulturowa to gotująca się w garnku zupa pełna nieporozumień i konfliktów. Nowe technologie oznaczają człowieka z(a)gubionego. Tu właśnie jesteśmy potrzebni, trenerzy zarządzania! Trenerzy, a przy okazji – żeby i od strony trenerskiej sprostać wyzwaniom dzisiejszej rzeczywistości – konsultanci, facylitatorzy, coachowie, mentorzy...

Jest i druga dobra wiadomość. Zarządzanie różnorodnością to nie tylko trud, znój i frustracje. To także obietnica wspaniałej pracy w zespole bądź z zespołem, do którego każdy członek wnosi unikalne umiejętności, unikalne spojrzenie, a także oferuje unikalną okazję rozwoju pozostałym jego członkom. To nieustanna motywacja do rozwijania się i zaciekawiania tym, co odmienne. Zarządzanie różnorodnością to przepustka do nowego człowieka renesansu, który rozwija się dzięki innym i przez swoją unikatowość pozwala innym się rozwijać.

BIBLIOGRAFIA

- Białek K., Kawalska A., Kownacka E., Piegat-Kaczmarczyk M., *Warsztaty kompetencji międzykulturowych – podręcznik dla trenerów*, Międzykulturowe Centrum Adaptacji Zawodowej, Warszawa 2008, [on-line:] http://www.uchodzcycydoszkoly.pl/files/warsztaty_kompetencji_miedzykulturowych-podrecznik_dla_trenerow.pdf.
- Boski P., *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Academica Wydawnictwo SWPS, Warszawa 2009.
- Bunda M., *50 dużym plusem. Wywiad z dr. Jackiem Męcinq*, „Polityka” 2011, nr 49, s. 30-32.

- ✦ Chutnik M., *Szok kulturowy. Przyczyny, konsekwencje, przeciwdziałanie*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2007.
- ✦ *Jak powstrzymać odpływ talentów*, „Harvard Business Review” 2011, wrzesień.
- ✦ Publikacje PARP z serii *Z wiekiem na plus*, UW 2010, dostępne na stronie www.parp.gov.pl.
- ✦ *Vademecum trenera*, red. A. Kuźniak, Księgarnia Akademicka, Kraków 2010.



**MONIKA CHUTNIK**

Prezes firmy ETTA Doradztwo i Treningi dla Biznesu, specjalizującej się w obszarze rozwoju kompetencji menedżerskich, kompetencji międzykulturowej w środowisku międzynarodowych organizacji oraz w zarządzaniu różnorodnością wiekową, kulturową i międzyludzką, szczególnie w zespołach (zwłaszcza globalnych i wirtualnych) oraz pracy projektowej. Jako doradca, trener biznesu i coach ułatwia menedżerom i pracownikom międzynarodowych firm wydobyć potencjał z różnorodności ich organizacji. Współzałożycielka i pierwszy Prezes zrzeszającego profesjonalistów międzykulturowości stowarzyszenia SIETAR Polska (Society for Intercultural Education, Training, and Research). Autorka książki *Szok kulturowy. Przyczyny. Konsekwencje. Przewidywanie* (Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2007) oraz artykułów naukowych. Realizowała programy w kilkunastu krajach Europy. Pracuje po polsku, angielsku i niemiecku. Jest Członkiem Stowarzyszenia Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK.

E-mail: monika@chutnik.pl

Tel.: + 48 888 099 551

WWW: www.ettaconsult.pl

OGNIU, KROCZ ZE MNĄ!

O IDEI MENTORINGU

PIOTR WIROŃSKI

Artykuł poświęciłem idei mentoringu, według mnie zaniedbywanej, w porównaniu z popularnością i promocją szkoleń, coachingu i konsultingu. Mentoring jako forma rozwojowa nie cieszy się być może nadmierną popularnością ze względu na mocno społeczny, a mniej biznesowy charakter jego realizacji, w tym przede wszystkim – nie ukrywajmy – nadrzędną ideę bezinteresownego wspierania w rozwoju uczestnika przez jego mentora. Mentoring jest zatem taką formą doskonalenia innych, w której dla mentora korzyść i bodziec do działania stanowią: satysfakcja z pomocy innym, radość dostrzegania postępów swojego podopiecznego, chęć przekazywania wartości i kompetencji osobom mniej doświadczonym bez obawy o *know-how* i potencjalną konkurencyjność. Metaforyczny tytuł artykułu odzwierciedla fundamentalne cechy, jakie powinien posiadać mentor: zaangażowanie (czy wręcz pasję) we wdrażaniu innych, siłę (postaw i kompetencji), wiarę w rozwój podopiecznego. Tytuł ten zaczerpnięto z kultowego serialu Davida Lyncha *Miasteczko Twin Peaks* (w oryginale brzmi: *Fire, walk with me!*).

Artykuł powstał w oparciu o moje kilkuletnie doświadczenia w mentoringu zewnętrznym, w szczególności pracy z jedną osobą od 2009 roku. Starłem się pokazać długofalową koncepcję realizacji procesu mentoringu z daną osobą, otwieranie się kolejnych obszarów, w których mentor może być pomocny, co ciekawsze: otwierających się też kreatywnie dla mentora w procesie rozwoju wychowanka. Na realnym przykładzie pokazuję osobiście sprawdzony system i jego konsekwencje, satysfakcjonujące dla obu stron procesu. Oddaję też głos podopiecznej, która ze swojej strony zwraca uwagę na rolę motywacji oraz priorytety w zasadach pracy z mentorem i przestrzeganych wartościach – pomagały one w tym, co dla obu stron stało się ciekawym i bardzo pożytecznym przeżyciem, mogącym nadal trwać na dalszych etapach rozwoju.

FILOZOFIA MENTORINGU

Czym jest mentoring? Musimy zadać sobie to fundamentalne pytanie, aby móc odnieść się do możliwości realizacji tej idei w biznesie, analizując postawy uczestników procesu, jak również jego strukturalne aspekty, które akurat przy tej formie rozwoju stanowią istotny czynnik prawidłowo prowadzonego działania.

Collegium Wratislaviense, mocno zaangażowane w indywidualne formy rozwoju, interpretuje mentoring następująco:

„**Mentoring** to jedna z najefektywniejszych (nastawionych na praktykę) metod nauki, bazująca na partnerskiej relacji między mentorem a uczniem (na przykład studentem, pracownikiem). Jej celem jest rozwinięcie potencjału ucznia i przygotowanie go do czekających wyzwań. Mentorami są osoby, które posiadają wiedzę, doświadczenie, ciesząc się prestiżem i zainteresowane wspieraniem osób o mniejszym doświadczeniu. **Mentor** to przewodnik, doradca, konsultant, wspierający podopiecznego w rozwoju kompetencji zarówno merytorycznych, jak i związanych z rozwojem osobistym. Mentor dzieli się swoją wiedzą i doświadczeniem oraz buduje relację z uczniem opartą na szacunku i zaufaniu.”

„**Mentoring** umożliwia odkrycie i rozwój potencjału ucznia. **Mentor** inspiruje, stymuluje do działania i przewodzi. Pomaga uczniowi w refleksji nad swoim działaniem, stawianymi celami. Wzmacnia ucznia w podążaniu wybraną przez niego drogą samorealizacji. Mentoring stosowany jest z powodzeniem na świecie w różnego rodzaju środowiskach: biznesowym, akademickim, obywatelskim.”

Zbierając zatem najistotniejsze cechy mentoringu odróżniające go od innych form rozwoju (takich jak trening, instruktaż czy coaching), wyróżnimy:

- partnerskie relacje: uczeń–mentor;
- chęć wspierania drugiej osoby, zainteresowanie nią;
- przygotowywanie ucznia do życiowych wyzwań;
- dzielenie się wiedzą i doświadczeniem przez mentora;
- rozwój potencjału ucznia;
- wzmacnianie ucznia w działaniu.

Ten wypunktowany zbiór cech od razu pokazuje, iż mentoringu nie da się zakwalifikować do jednej z wielu form pracy, w której osoba realizuje zadanie, po czym kończy swoją rolę. Nawet gdyby, zgodnie z oczekiwanym standardem profesjonalizmu, przeprowadziła je z najwyższą starannością w oparciu o posiadane adekwatne kompetencje. W przeciwieństwie do większości wykonywanych zadań, w przypadku mentoringu bardziej sprawdzi się „chęć szczerą” niż „matura”. W szkoleniu, nie naruszając wspomnianej zasady profesjonalizmu i rozwijając uczestników w oparciu o trójkąt kompetencji (czyli w oparciu o rozwijanie wiedzy, umiejętności i kształtowanie postawy), nie musimy wchodzić w partnerskie relacje, a wspieranie nie musi posiadać wymiaru emocjonalnego zaangażowania, co przy mentoringu jest niezbędne. Tu bowiem konieczny jest nie tylko autorytet wynikający z kompetencji i rzetelności uczenia, ale faktyczne, ugruntowane relacje budujące trwałe zaufanie

w procesie, który – jak zauważyła Estera, osoba, z którą miałem i mam przyjemność pracować w mentoringu – być może nie kończy się nigdy. Przygotowując się do koncepcji opracowania niniejszego artykułu, zadałem Esterze pytanie: ile powinien trwać mentoring i czym powinien się kończyć? Pytanie nie miało założonej odpowiedzi. Sam szukałem najtrafniejszej pointy dla doświadczenia mentor–uczeń, które zdawało się dobiegać końca po ponad dwuletnim okresie współpracy. Estera zauważyła, że chętnie widziałaby w pewnym sensie nigdy niekończący się mentoring, rozumiany oczywiście inaczej niż początkowy proces spotkań i wdrażania w zawód, o którym będzie jeszcze mowa w tym artykule. Ten trwający mentoring byłby kontynuowany bardziej w sferze mentalnej niż organizacyjnej, a miałyby polegać na możliwości zwrócenia się podopiecznego do mentora na różnych etapach swojego rozwoju w zależności od potrzeby i oczywiście w zakresie kompetencji mentora. W rozmowie, w której dochodziliśmy do wypracowania koncepcji, wykorzystując oba punkty widzenia (mentora i ucznia), powstała, oparta o dotychczasowe doświadczenie we współpracy, wizja długoterminowego mentoringu (będę stosował ten termin). Wspólnie uznaliśmy za optymalny model, w którym w pierwszym etapie (nie określamy jego czasu) kontakt obu stron opiera się na ugruntowanych już w teorii zasadach mentoringu, takich jak: cykliczne spotkania, praca mentora i ucznia, wdrażanie do zadań i refleksja nad postępami, a w dalszym przebiegu procesu – na innych formach, inicjowanych systematycznie: konsultacjach, budowaniu kontaktów, możliwości realizacji praktycznych projektów. Docelowo „nigdy niekończący się” mentoring przekształci się w – zapewne coraz radsze, lecz potencjalnie gwarantowane – kontakty skupiające się na konsultacji zagadnień dotyczących większego lub mniejszego obszaru między stronami procesu.

Wracając zatem do cech definicji zaproponowanej przez Collegium Wratislaviense: warto zauważyć, że partnerskie relacje stanowią niezbędny element długofalowej chęci wspierania ucznia, a z jego strony chęci bezpiecznego kontaktowania się z mentorem. W przeciwieństwie do innych form uczenia nie ma tu miejsca na dystans i emocjonalne odseparowanie się od treści przekazywanych (nabywanych) kompetencji. Mentor, jeśli faktycznie chce być mentorem, a nie uzurpować sobie to miano przez wykonywanie nawet najlepiej przygotowanego instruktażu, musi widzieć w swoim uczniu „ogień”. Więcej: musi czuć, że uczeń jest ogniem, który będzie z nim, mentorem, kroczył. „Z nim” nie oznacza tego samego, co „za nim”. Mentor-partner uczy, ale idzie obok. Może wówczas dzielić się wiedzą, wspierać, wzmacniać (odwołuję się do podanych wcześniej cech i ról mentora). Dobry mentor to też szczerze zaangażowany motywator, który naprawdę wierzy w możliwości swojego ucznia i szczerze cieszy się z jego rozwoju. Bo tylko wtedy wzbudzi prawdziwy autorytet ucznia, kiedy ten widzi, że jemu (mentorowi) „się chce!”, a ta właśnie świadomość zaangażowania mobilizuje czy wręcz zobowiązuje ucznia do pracy nad swoim samorozwojem.

ZEWNĘTRZNY MENTORING TREERSKI

Cykl spotkań, który we wrześniu 2009 roku zapoczątkowaliśmy z Esterą – studentką polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego, znaną mi wcześniej na płaszczyźnie edukacji publicznej, będącą uprzednio również uczestniczką półrocznego szkolenia, które

prowadziłem – miał charakter spontaniczny i stopniowo nabierał tych kształtów, które z punktu widzenia teorii przebiegu procesu nazywamy mentoringiem. W podtytułach nadałem mu dwa epitety: trenerski, ponieważ treścią spotkań i późniejszych działań z nich wynikłych był obszar pracy zawodowej trenera i jego rozwoju w szerokim kontekście doskonalenia i poszerzania kompetencji; zewnętrzny, ponieważ pomiędzy Esterą i mną od początku procesu do dziś nie istniała zależność zawodowa. Nie mamy zatem w tym przypadku do czynienia z częstą sytuacją, w której mentorem wewnętrznym (o ile zostają spełnione warunki pozwalające na używanie nazwy „mentor”, a nie „trener wewnętrzny”) zostaje osoba będąca pracownikiem tej samej firmy, oczywiście z wieloletnim stażem i doświadczeniem, którym chce się dzielić z nowym pracownikiem. W naszej sytuacji rozwijane były uniwersalne kompetencje trenerskie, niezależne od docelowego statusu ucznia jako późniejszego trenera ani firmy, z którą się zwiąże (o ile się zwiąże).

Jak przebiegał proces mentoringu? Można powiedzieć, że rozwijał się razem z nami w kreowaniu i realizowaniu naszych celów. Początkowo ograniczał się do regularnych dwu-, trzygodzinnych spotkań zaplanowanych z dwutygodniową częstotliwością. Bardzo istotną okazała się regularność, która obojgu nam narzuciła (w tym przypadku to pozytywne określenie) stałe zadanie – ramy organizacyjne procesu, systematyczność, jak się później okazało, cenioną przez obie strony. Mentoring mógł zaistnieć ze względu na moją wcześniejszą znajomość Estery. Ważna jest bowiem idea wyboru ucznia, nie zaś podjęcie współpracy z przydzieloną osobą. Mentor od początku powinien czuć, że jego przyszły uczeń ma potencjał warty rozwijania, i weń wierzyć. Tak było w naszym przypadku. Jako uczestniczka szkolenia Estera wykazywała się sumiennością, zaangażowaniem, swobodą wypowiedzi i nawiązywaniu kontaktów oraz sprawiała wrażenie osoby pozbawionej tremy przed wystąpieniem publicznym (cecha ta trzy lata później została z uznaniem podkreślona przez uczestników jednego ze szkoleń, które razem prowadziliśmy).

Te spostrzeżenia spowodowały, że zaproponowałem Esterze spotkania rozwojowe. Reakcją było zainteresowanie i dojrzałe podejście. Szybko ustaliliśmy formę współpracy, częstotliwość spotkań, kolejność i priorytety omawianych treści i ćwiczonych kompetencji; na bieżąco analizowaliśmy i w razie potrzeby modyfikowaliśmy cele postawione w procesie. Zaczęliśmy od rozmów o trenerstwie, stopniowo uszczegółowiając merytorykę spotkań. Odpowiadałem na oczekiwania podopiecznej w zakresie poznawania teorii i praktyki warsztatu trenerskiego, analizy narzędzi szkoleniowych, analizy dróg rozwoju, korzyści i trudnych sytuacji charakterystycznych dla tego zawodu. Estera realizowała zadania, odpowiadała na pytania, których sam sobie wcześniej nie stawiałem (na przykład: samodzielne projektowanie dni szkoleniowych w odniesieniu do konkretnej poznanej teorii, refleksje nad alternatywnym wykorzystywaniem określonych narzędzi szkoleniowych). Szybko zdecydowaliśmy się poszerzyć formy rozwoju. W styczniu 2010 roku Estera została moją asystentką przy organizacji cyklicznych comiesięcznych spotkań warsztatowych Małopolskiego Klubu Trenerów Zarządzania MATRIK. Funkcję tę pełni do dziś, a przyjęta przez nią rola powoduje regularny udział w trzygodzinnych szkoleniach jako uczestnik. Natomiast jako przyszłemu trenerowi daje doświadczenia w sferze

logistyki i formalnej organizacji warsztatów. Przez pracę w Klubie (z racji funkcji) częściej niż wszyscy inni, bo w każdym miesiącu, uczestniczy w warsztatach. Przez to nie tylko wciąż poszerza wiedzę i umiejętności, ale obserwuje różne style trenerskie i nawiązuje kontakty, które, jak można było się spodziewać, szybko skutkują dalszymi możliwościami rozwoju trenerskiego. Równoległe z tymi działaniami Estera dbała o poszerzanie wiedzy i umiejętności poprzez udział w kursie trenerskim. Jeszcze w 2010 roku doszły kolejne obszary, stanowiące esencję zawodu trenerskiego, te, na które początkujący trener zawsze czeka z napięciem, ale i emocjonującą chęcią sprawdzenia się – zmierzenie się z grupą i poprowadzenie szkolenia, a potem staż w firmie trenerskiej. Warto zwrócić uwagę na ów moment, od którego intensywność kontaktów na linii mentor–uczeń zaczyna maleć. Należy uznać ten fakt za naturalną i dobrą tendencję. Tu zaczyna się etap mentoringu, o którym wspominaliśmy wcześniej. Mentor, przekazawszy wszystko, co mógł ze swojej strony, pozostaje jako dobry duch, który „w razie czego” może doradzić. Jednak zasadniczo uczeń samodzielnie rozwija swoje drogi trenerskich kompetencji, wchodząc – bogatszy o doświadczenie z pracy z mentorem – w relacje z innymi osobami (podmiotami) pojawiającymi się jako nowe obszary rozwoju niepowiązane z mentorem (inni trenerzy, współpraca z nimi, nawiązywanie własnych kontaktów, staże i tym podobne).

Tak wyglądała moja współpraca z Esterą od września 2009 roku. Aktualnie spotykamy się rzadziej (raz na miesiąc czy dwa, nie licząc warsztatów w ramach Małopolskiego Klubu), jednak nadal współprowadzimy okazjonalnie warsztaty. Z każdego doświadczenia trenerskiego wyciągaliśmy wnioski. Przepracowywaliśmy je na kolejnym spotkaniu. Jako strona bardziej odpowiedzialna za proces dbałem o rzetelną informację zwrotną dotyczącą wykonanych zadań czy przeprowadzonego warsztatu. Analizowaliśmy również obserwacje wynikające z kolejnych warsztatów w Klubie Trenerów. Podsumowując te ponad dwa i pół roku pracy, warto raz jeszcze zebrać fakty – konkretne zadania i liczby wpisujące się już na stałe w CV Estery, będące świadectwem jej konsekwentnej pracy na rzecz własnego trenerskiego rozwoju, przy moim wsparciu (stan na 13 kwietnia 2012 roku):

- ukończony Kurs Komunikacji Interpersonalnej – 50 godzin;
- ukończony Kurs Trenerów Zarządzania MATRIK – 24 godziny;
- regularne uczestnictwo w mentoringu prowadzonym przez trenera, posiadającego Międzynarodowy Certyfikat Trenera Zarządzania w zakresie treningu, uczenia się i rozwoju MATRIK, w zakresie poszerzania wiedzy i umiejętności w pracy trenera zarządzania – 119 godzin;
- uczestnictwo i współorganizacja comiesięcznych warsztatów Małopolskiego Klubu Trenerów Zarządzania MATRIK – 130 godzin;
- udział w trzydniowym zjeździe warsztatowo-integracyjnym trenerów zarządzania w Spytkowicach;
- ukończony trzymiesięczny staż w firmie szkoleniowej (nienależącej do mentora w tym procesie);
- podjęcie i stałe utrzymywanie współpracy trenerskiej z inną firmą szkoleniową;
- współprowadzenie szkoleń (jako równorzędny trener) dla administracji publicznej i biznesu – 52 godziny.

Te liczby imponują, szczególnie gdy weźmiemy pod uwagę bardzo młody wiek uczestniczki mentoringu: aktualnie jest dwudziestoletnią studentką trzeciego roku polonistyki, tuż przez licencjatem.

Korzyść ucznia z procesu mentoringu jest oczywista. Oprócz doświadczenia, wiedzy i umiejętności, nawiązanych kontaktów i kreowania ścieżki rozwoju, powyższe dane ujęte w CV bezsprzecznie pokazują, że mamy do czynienia z osobą konsekwentną i pracowitą, bo przecież moje starania nie odniosłyby żadnego skutku bez chęci rozwoju (i podtrzymywania tej chęci w kolejnych latach) ze strony Estery. Pytanie: co ma z tego mentor? Otóż bardzo wiele. Jeśli ktoś czuje, że sprawia mu przyjemność ta forma rozwijania innych, to można sobie wyobrazić, jaką czuje radość, satysfakcję i spełnienie, widząc powyższe fakty z życia zawodowego swojego ucznia. A mentor też się uczy. Kiedy lata temu przygotowywałem własne portfolio w Międzynarodowym Procesie Certyfikacji Stowarzyszenia MATRIK, mój doradca kilkakrotnie zwrócił uwagę na fakt, że też poznaje nowe sposoby podejścia do tego procesu ze strony kandydata. Mogę powiedzieć to samo z mojej pozycji w mentoringu: niektóre ciekawe rozwiązania, na przykład przy projektowaniu szkolenia w pewnych tematach, niezauważone wcześniej przeze mnie, a zaproponowane przez Esterę, metody, narzędzia i rozwiązania merytoryczne obecnie skutecznie wykorzystuję w moich szkoleniach.

PRIORYTETY Z OBU STRON

Oprócz refleksji czysto merytorycznych, mentor może też zauważać metodologiczne aspekty procesu, doskonalić je oraz uświadamiać sobie hierarchię wartości ważnych dla ucznia w podejmowanym procesie. Ciekaw tych spostrzeżeń oraz ich zbieżności (lub rozbieżności) z moimi założeniami, zaproponowałem Esterze badanie. Jego wyniki posłużyły mi do sformułowania wniosków, istotnych dla przyszłych działań mentorskich, które zamierzam kontynuować z innymi podopiecznymi.

Badanie polegało na uzupełnieniu trzech tabel, w których ja i Estera zaznaczyliśmy hierarchię postaw i zachowań, a także korzyści płynących z mentoringu. Oboje wypełnialiśmy tabelę, nie znając oczywiście odpowiedzi drugiej strony. W pierwszym podejściu zapytałem, jakie postawy mentora są ważne dla ucznia. Określaliśmy kolejność elementów z listy według ważności. Estera odpowiadała z własnego punktu widzenia w oparciu o dotychczasowe doświadczenia pracy ze mną, ja natomiast ustaliłem kolejność, domniemając jej hierarchię odpowiedzi. Poniższa tabela przedstawia nasze typowania.

Postawa	odpowiedź mentora	odpowiedź ucznia	różnica w odpowiedziach
chęć dzielenia się	1	2	1
konsekwencja w realizacji mentoringu	3	6	3
partnerskie relacje	5	5	0
różnorodność form rozwoju (konsultacje, co-trening itd.)	4	3	1

Postawa	odpowiedź mentora	odpowiedź ucznia	różnica w odpowiedziach
systematyczność spotkań	7	4	3
wymagania mentora („zadania domowe”)	6	7	1
zaangażowanie	2	1	1

Tabela 1. Jakie postawy i zachowania mentora są ważne dla ucznia?

W tym przypadku wyniki znacząco się pokryły, co oznacza, że moje przypuszczenia dotyczące tego, co dla Estery było ważne w moim zachowaniu, potwierdziły się. Najwyższa wartość bezwzględna różnicy (3) pojawia się w punkcie „konsekwencja w realizacji mentoringu” (moja odpowiedź jest zawyżona w stosunku do odpowiedzi Estery) i w punkcie „systematyczność spotkań” (tu wyższą wartość podała Estera). Różnica ta, jak wyjaśniliśmy sobie, analizując wyniki, była częściowo spowodowana różnym zdefiniowaniem przytoczonych zachowań. Estera rozumiała systematyczność spotkań właśnie jako konsekwencję w pracy mentora. Dla mnie zachowania te różnią się, ponieważ konsekwencja może dotyczyć całości procesu, natomiast systematyczność spotkań odnosi się do zasad organizacji procesu. Cieszy zatem, że wartość ta, podkreślana w teorii mentoringu, jest doceniana przez ucznia, a odległa w hierarchii konsekwencja to jedynie pochodna docenianej regularności w pracy. Oczywiście tabela określa wynik pojedynczego badania, jednak systematyczność zdecydowanie będzie budować bezpieczeństwo podopiecznego w zakresie planowania dłuższego rozwoju pod opieką mentora.

Zgodnie z przewidywaniem „chęć dzielenia się” i „zaangażowanie” znalazły się na czołowych miejscach zarówno u Estery jako odbiorczynie mentoringu, jak i w moich przypuszczeniach. Obie postawy świadczą bowiem o mentalnym nastawieniu mentora, co stanowi kluczowy przekaz o procesie dla ucznia. Uczeń musi czuć, że mentor faktycznie chce i lubi wykonywać swoją pracę z uczniem. Wówczas uczeń może liczyć na otwartość, czuć, że druga strona szczerze dba o niego i jego rozwój, że może przy „chęci dzielenia się” otrzymać wyczerpujące odpowiedzi na pytania i wątpliwości bez utajniania przez odpowiadającego, który priorytetowo chciałby chronić swoje *know-how*. W dalszej kolejności (u Estery jeszcze na pozycji „podiumowej”) pojawia się „różnorodność form rozwoju”. Efektywność i atrakcyjność mentoringu trenerskiego będzie wzrastać proporcjonalnie do możliwych form sprawdzania się ucznia w działaniu, co mocno uwydatnia wyniki tabeli 3 (przedstawiającej korzyści z mentoringu). Ciekawostką jest relatywnie niska ocena relacji partnerskich. Jednak ten wynik należy uznać za zadowalający. Owszem, mentor powinien o nie dbać, jednak dla ucznia nie one stanowią priorytet w procesie. Uczeń może wcale nie zdawać sobie sprawy z kreowania takich relacji przez mentora. Dojrzałe podejście do hierarchii powoduje, że uczeń jest świadomy nadrzędnego celu procesu: uczyć się, korzystać z chęci i otwartości drugiej strony – a relacje dopełniają proces, nie zaś go warunkują. Umieszczając w zaproponowanej puli wyboru zachowań wymagania mentora, rozumiane jako „zadania domowe”, nie miałem złudzeń, że znajdą się nisko

w tabeli. Ostatecznie decyzją Estery zamknęły cały spis. Zrozumiałe jest, że praca własna stanowi pokłosie działań mentora, kojarzy się z tradycyjnym procesem nauczania i nie jest tak efektywna, jednak warto też (z punktu widzenia mentora) podkreślić na początku procesu rolę refleksji i pracy własnej ucznia. Poza aspektem ekonomicznym (na to, co zrobione „w domu”, nie trzeba przeznaczać czasu podczas spotkania), istotna jest rola własnej inicjatywy ucznia poza momentami przebywania obok mentora, również w sytuacji, kiedy teoretycznie musi radzić sobie sam z wątpliwościami i ewentualnymi trudnościami (na przykład podczas samodzielnego projektowania warsztatu z wykorzystaniem narzędzi w sposób niestandardowy).

Drugie pytanie (ponowne uzupełnianie tabeli) było odwrotne do pierwszego. Tym razem poprosiłem Esterę, uprzednio sam uzupełniwszy tabelę, o odpowiedź na pytanie: jakie postawy i zachowania ucznia są ważne dla mentora, czyli co, według niej, było (jest) istotne w procesie z mojej perspektywy. Dlaczego takie pytanie wydało mi się istotne? Uważam, że dobry proces mentoringu wynika również ze świadomości ucznia co do bodźców motywujących mentora do dalszej pracy z nim.

Postawa	odpowiedź mentora	odpowiedź ucznia	różnica w odpowiedziach
konsekwencja w chęci rozwoju	1	4	3
kreatywność	5	5	0
systematyczność spotkań	6	3	3
uznanie dla pracy mentora	7	6	1
własna inicjatywa	3	7	4
zaangażowanie	2	1	1
zdyscyplinowanie	4	2	2

Tabela 2. Jakie postawy i zachowania ucznia są ważne dla mentora?

Bez zaskoczenia wysoko w obu typowaniach pojawiło się omawiane już kilkakrotnie „zaangażowanie”. Jednak, mimo znajomości charakteru mojej podopiecznej, u której cenię między innymi samodyscyplinę, zaskoczyło mnie przyporządkowane już na drugiej pozycji „zdyscyplinowanie” ucznia, oczekiwane przez mentora. Uzasadnienie rzuca światło na ważne spostrzeżenia dotyczące procesu. Jak zauważyła Estera, na początku mentoringu uczeń oczekuje, że mentor weźmie za proces dużo większą odpowiedzialność. To mentor przede wszystkim musi posiadać koncepcję współpracy, doświadczenie w tym zakresie, a co za tym idzie, powinien formułować zasady współpracy. Zdając się na koncepcję mentora, uczeń musi przykładąć wagę do samodyscypliny, aby dla własnego dobra dostosować się do reguł, które mają mu pomóc w samorozwoju. Uczeń może nie widzieć potrzeby realizacji mentoringu w określony sposób, ale ufając mentorowi, powinien być gotowy na dostosowanie się do zasad mających przynosić rezultaty. Stąd też wysoko oceniona została systematyczność spotkań, bo – jak uzasadniła Estera – ułatwia zdyscyplinowanie. Różnice w „systematyczności” i „konsekwencji” wynikają

ze zdefiniowania, podobnie jak w tabeli 1. Ciekawą i zarazem największą rozbieżność stanowi punkt „własna inicjatywa”. Dla mnie była ona istotna. Inicjowanie działań przez ucznia (składanie propozycji form rozwoju i tym podobne) jest potrzebne, świadczy o odwzajemnieniu zaangażowania, które uczeń daje w procesie. Tymczasem zostałem uświadomiony, że trudno o wykazywanie własnej inicjatywy na początku mentoringu, gdy jest się wdrażanym w proces i zdaje się w ogromnej mierze na koncepcję mentora. Ważnym do zapamiętania wnioskiem jest jednak potrzeba postawienia przez mentora tego oczekiwania na początku współpracy. Z mojego punktu widzenia pokazywanie szczerzej inicjatywy „napędza” pracę mentora w poczuciu dobrze realizowanego przedsięwzięcia.

Ostatnie pytanie brzmiało: co jest najbardziej pożyteczne w pracy z mentorem? Wyniki (odpowiedzi podopiecznego i moje przypuszczenia co do nich) ilustruje ostatnia z tabel.

Postawa	odpowieź mentora	odpowieź ucznia	różnica w odpowiedziach
nawiązywanie kontaktów z innymi trenerami	7	5	2
otrzymywanie informacji zwrotnej o swoim rozwoju	5	2	3
otrzymywanie narzędzi szkoleniowych	6	3	3
poznanie stylu pracy trenera	10	9	1
poznanie własnych predyspozycji trenerskich	4	4	0
praktyka w projektowaniu szkoleń	2	6	4
praktyka w prowadzeniu szkoleń jako co-trener lub współtrener	3	1	2
rozwijanie kreatywności	9	10	1
wiedza i umiejętności	1	7	6
„zbieranie godzin pracy” do CV	8	8	0

Tabela 3. Co jest najbardziej pożyteczne w pracy z mentorem?

Tu pojawiły się dwie większe rozbieżności. Wydawało mi się, że dla ucznia najbardziej istotna będzie wiedza jako podstawa do dalszych kompetencji. Tymczasem jej odległa pozycja w hierarchii Estery została uzasadniona w bardzo naturalny sposób: wiedzę można nabyć z książek, natomiast ćwiczenia, praktyki własnej i otrzymywania informacji zwrotnej nie będzie się mieć bez pomocy mentora. Stąd też praktyka w prowadzeniu szkoleń została oceniona jako najważniejsza wartość mentoringu. Ważny wniosek wynikający z tego badania: w zakresie mentoringu trenerskiego warto zastanowić się, jak – oczywiście po dokonaniu przygotowania merytorycznego i ukończeniu kursu przez ucznia – stworzyć płaszczyznę do ćwiczenia kompetencji. Wiemy, że nie zawsze takie sytuacje są możliwe, gdyż na szkoleniach zamkniętych klient zazwyczaj nie życzy sobie obecności „kogoś jeszcze”, nawet wówczas, gdy drugi trener nie obciąża w żaden sposób

budżetu szkolenia. Szukałem zatem takich szkoleń, których zleceniodawca, mając pełne zaufanie do mnie i mojej koncepcji pracy, uznawał udział drugiej osoby za dodatkowy atut szkolenia. Konsekwencją tych praktyk było udzielanie Esterze przeze mnie poszkoleniowego feedbacku (numer 2 na liście). Praktyka i informacja zwrotna, jak skomentowała dodatkowo Estera, dodaje pewności siebie, pomaga też w określeniu swojego potencjału i predyspozycji przez sprawdzanie się w różnych modułach. Ćwiczy się również pracę w parze. Praktyczne podejście do tej wiedzy, której niejednokrotnie „z książek się nie wyczyta”, jest widoczne w kolejnych odpowiedziach Estery. Niedocenione przeze mnie narzędzia szkoleniowe okazują się ważną korzyścią z naszej pracy. Warto pamiętać, że dla doświadczonego trenera narzędzia nie są już tak wielką atrakcją, szczególnie gdy sam bez trudu opracowuje studia przypadku, ćwiczenia, a nawet gry. Jednak dla osoby wchodzącej w zawód mogą okazać się bezcenne. Ich przegląd rozwija też kreatywność i pobudza do pracy nad docelowymi własnymi narzędziami.

Zaskoczyła mnie z kolei relatywnie niska pozycja korzyści wynikających z projektowania szkoleń. Jak widać w moich przypuszczeniach, szacowałem ją na prawie najcenniejszą wartość. I tu w dyskusji pojawiła się nowa cenna refleksja. Estera przyznała, że nie zostawiłem jej w projektowaniu (sam tego nie dostrzegłem) zbyt dużo miejsca na własne propozycje, co zresztą pozostaje w sprzeczności z oczekiwaną przeze mnie inicjatywą własną. Mentor powinien pamiętać, że uczeń może wnieść coś nowego do projektu. Faktycznie przyznałem sam przed sobą, że o ile nie obawiałem się oddawać inicjatywy w prowadzeniu części szkolenia Esterze, o tyle jako „belbinowski” perfekcjonista i trener strukturalista nie założyłem możliwości zmiany przemyślanego przeze mnie projektu w takim stopniu, żeby mogła się ujawnić i być zrealizowana koncepcja podopiecznego w zakresie choćby jednej sesji. Dlatego też na ostateczne pytanie: co nowego można wprowadzić w tym procesie, mając na myśli jego powtarzanie z nowym chętnym uczestnikiem mentoringu, otrzymałem odpowiedź, że warto dać większą swobodę podopiecznemu w projektowaniu szkolenia, które przecież i tak pozostaje pod kontrolą mentora i głównego trenera wspólnie prowadzonego warsztatu.

Zbierając wnioski z badania i mojej współpracy z Esterą, warto zapamiętać kilka zasad przydatnych osobie chcącej pracować jako mentor:

- **Bądź zaangażowany.** Chcesz być mentorem? Najpierw pokochaj ten status i ten styl pracy. Naturalność, otwartość, szczerłość to podstawa budowania autorytetu mentora i tworzenia relacji z podopiecznym.
- **Pokazuj, co jest ważne dla Ciebie** – daj jasny komunikat uczniowi, że jego postawa też motywuje lub demotywuje mentora. Podkreśl, że za proces odpowiadają obie strony.
- **Stwarzaj możliwości praktycznego sprawdzenia się ucznia** – szukaj okazji, w których możesz pozwolić mu sprawdzić się na szkoleniu, szanuj feedback i udzielaj go po każdym wspólnym warsztacie, nawet krótkim.
- **Daj inicjatywę uczniowi** – niech Cię zaskoczy, niech ma satysfakcję, że potrafi samodzielnie wnieść nowe spojrzenie, modyfikację Twojego, być może czasem

„zasiedziałego”, planu sesji – jeśli tak się stanie, to przecież również efekt Twojej pracy i satysfakcja dla Ciebie.

- I wreszcie... **załóż, że potencjalnie „to nigdy się nie kończy”**. Może tak być, że przez lata będziesz osobą, do której od czasu do czasu Twój dawny podopieczny będzie dzwonił czy wysyłał maile, po prostu po to, żeby zapytać o jakąś wskazówkę na dalszych, coraz wyższych etapach swojego rozwoju.
- I jeszcze na koniec i na początek, i w każdym momencie mentoringu – **miej pasję! Miej błyszczące oczy, które mówią: „Ogniu, kroc z mną!”**.

BIBLIOGRAFIA

- Clutterbuck D., *Każdy potrzebuje mentora. Jak kierować talentami*, tłum. H. Debatory, Wydawnictwo Petit, Warszawa 2002.
- Megginson D. [i in.], *Mentoring w działaniu*, tłum. A. Sawicka-Chrapkowicz, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2008.
- *Vademecum trenera*, red. A. Kuźniak, Księgarnia Akademicka, Kraków 2010.



**PIOTR WIROŃSKI**

Doktor nauk humanistycznych o specjalizacji językoznawstwo. Od zawsze trener freelancer. Od 2005 roku posiada Międzynarodowy Certyfikat Zawodowy Trenera Zarządzania MATRIK (International Certificate in Training, Learning and Development). Specjalizuje się w szkoleniach z zakresu wystąpień publicznych, języka w biznesie, komunikacji interpersonalnej, obsługi klienta, zarządzania zespołem, negocjacji i kampanii wyborczej. Zrealizował ponad 6000 godzin szkoleniowych, w tym także szkoleń dla doświadczonych trenerów. Prowadzi stałe zajęcia między innymi na Uniwersytecie Pedagogicznym i w Wyższej Szkole Europejskiej w Krakowie. W Szkole Trenerów Zarządzania MATRIK prowadzi zajęcia z zakresu wystąpień publicznych, retoryki w pracy trenera oraz Kurs Trenerów Zarządzania MATRIK. Twórca licznych programów i narzędzi autorskich, autor publikacji, w tym książkowych, z zakresu trenerstwa i edukacji. Laureat nagrody „Bene Merenti”, wręczonej podczas uroczystej sesji Rady Miasta Krakowa, a także medalu za działalność samorządową. Od 2004 roku członek władz Stowarzyszenia Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK, obecnie Wiceprezes. Twórca, założyciel i od początku istnienia Koordynator Małopolskiego Klubu Trenerów Zarządzania MATRIK. Prywatnie od 2006 roku współzałożyciel i członek zespołu muzycznego Młoda Polska, wykonującego utwory Jacka Kaczmarskiego.

E-mail: wironp@poczta.onet.pl

Tel.: + 48 602 475 817

**IV CZĘŚĆ:
ETYKA ZAWODOWA
TRENERÓW ZARZĄDZANIA**



ETYKA ZAWODOWA – ISTOTNY WYMIAR TOŻSAMOŚCI TRENERA ZARZĄDZANIA

TOMASZ WAŃSKI

Etyka dotyczy wyzwania, jakim jest słuszne postępowanie w sytuacji, gdy kosztuje nas ono więcej niż chcielibyśmy zapłacić.

James C. Maxwell

ABSTRAKT

Artykuł porusza zagadnienie **etycznego wymiaru zawodu trenera zarządzania** i przedstawia **Zawodowy Kodeks Etyczny Trenera Zarządzania** opracowany w Stowarzyszeniu Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK.

Wprowadzeniem do rozważań jest spojrzenie na **realia rynku szkoleń** w Polsce w ostatnich latach z perspektywy trenerów, firm szkoleniowych i klientów. Pojawiające się zjawiska kopiowania programów czy ćwiczeń, przejmowania Klientów w nieuczciwy sposób, rywalizacji trenerów na sali szkoleniowej stawiają ważne pytania o etos tego zawodu. Zjawiska te zostaną odniesione do **najnowszych społecznych zjawisk socjologicznych** – ruchów „godnościowych”, takich jak Occupy Wall Street, i niektórych współczesnych zjawisk politycznych.

Szerokie spojrzenie na tę tematykę jest punktem wyjścia do **pokazania idei, jaka przyświecała opracowaniu Kodeksu Etyki Zawodowej Trenera Zarządzania** w Stowarzyszeniu MATRIK. Pokazując drogę, jaką przeszli członkowie Stowarzyszenia podczas prac nad kodeksem, opisałem, jak wiele problemów, pytań, wątpliwości i dylematów napotkaliśmy i jak wiele decyzji musieliśmy podjąć. W dalszej części przedstawiam **kluczowe regulacje, postanowienia i zasady, jakie zawiera Kodeks**. Opisuję jego strukturę i pokazuję, które sytuacje zawodowej działalności trenera biznesu Kodeks reguluje.

Na zakończenie omawiam możliwości i korzyści, jakie stwarza istnienie Kodeksu dla środowiska zawodowego trenerów zarządzania. I wreszcie zachęcam do akceptacji jego postanowień przez podpisanie deklaracji **przyjęcia go za podstawę swojej działalności zawodowej**.

WSTĘP

W dzisiejszym świecie pełnym szybkich decyzji, bezwzględnej niekiedy walki o kontrakty, zyski i prestiż, dość niespodziewanie zagadnienie etyki zaczęło urastać do rangi jednego z najistotniejszych problemów, przed jakim staje świat biznesu.

Dowiadujemy się o nielegalnych operacjach finansowych na wielką skalę, o nieuczciwych chwytach marketingowych i handlowych, jakich „imają” się firmy, a wreszcie o świadomym wprowadzaniu w błąd Klientów. Dużo takich zachowań i działań ujawnia prasa, mają też w tym udział Klienci firm. Działania te są prowadzone przez, wydawałoby się, szacowne firmy o wieloletniej nieskazitelnej reputacji (dotyczy to szczególnie firm tak zwanych rynków finansowych), ale także przez mniejszych udziałowców globalnego rynku towarów i usług – być może ośmielonych i zachęconych przykładami działań podejmowanych przez „wielkich”.

Nielegalne działania są ścigane z mocy prawa, poszczególne państwa mają swoje dobrze rozwinięte służby dochodzeniowe i aparat ścigania. W przypadku wykrycia i/lub ujawnienia przez media takich sytuacji, aparat ten jest uruchamiany dla rozpoznania zjawiska i następnie ukarania winnych. Inna rzecz, czy zawsze ci rzeczywiście winni są karani? Wydaje się, że niekiedy są to kozły ofiarne.

Ciekawym zjawiskiem ostatnich kilku lat było wyraźne przybranie na sile ruchów **społecznego sprzeciwu i potępienia** dla nieuczciwych praktyk. Dla działań, które nie zawsze są nielegalne lub stoją na granicy (nie)legalności, ale **nieuczciwych w powszechnym rozumieniu tego słowa**. Chciwość, lekceważenie Klientów i ich pieniędzy, bezwzględna lojalność dla macierzystej firmy są stawiane wyżej od zakurzonego nieco pojęcia etosu zawodowego czy zwykłej ludzkiej uczciwości.

Myślenie o etosie zawodowym, o zasadach, którymi powinni kierować się trenerzy zarządzania, było obecne w działaniu Stowarzyszenia MATRIK od dawna – właściwie od początku jego istnienia. W ostatnich kilku latach, obserwując rynek, na którym działają nasi członkowie, dostrzegliśmy potrzebę skodyfikowania tego „myślenia” o etycznych aspektach pracy trenerów. Intensywne i pełne żywych, niekiedy ostrych dyskusji, a także ścierania się poglądów prace zaowocowały uchwaleniem Kodeksu Etyki Zawodowej Trenera Zarządzania przez Walne Zgromadzenie Członków Stowarzyszenia w 2011 roku.

W dalszej części przedstawię szerzej tło powstania Kodeksu, drogę prowadzącą do ostatecznej formy tego dokumentu, a także jego filozofię i główne postanowienia. Tekst Kodeksu Etyki Zawodowej Trenera Zarządzania stanowi załącznik do niniejszej publikacji.

**Wierzmy, że aspekt etyczny działań trenerów zarządzania
jest niesłychanie ważnym elementem ich tożsamości zawodowej.**

RYNEK SZKOLEŃ

Rozważając zagadnienie tożsamości zawodu trenera zarządzania, szczególnie w aspekcie etyczności postępowania osób go wykonujących, nie sposób pominąć kilku ważnych jakościowo zmian na rynku szkoleń – inaczej mówiąc: na rynku trenerskim – jakie przyniosły ostatnie lata.

Po pierwsze: rozszerzenie warsztatu pracy trenera. Realizacja kompleksowych celów postawionych przez Klientów przed trenerem wymaga połączenia tradycyjnie rozumianych szkoleń z innymi formami działań rozwojowych – zarówno w wymiarze indywidualnym, jak też czysto biznesowym. Mam tu na myśli zespół działań trenerskich, ale także coachingowych i konsultanckich, wspierających Klienta w osiągnięciu postawionych przed nim celów. Ciągłemu rozwojowi podlegają metody zawodowe wykorzystywane w każdej z tych trzech dziedzin.

Po drugie: wyraźna zmiana jakościowa oczekiwań Klientów. Przedstawię to na przykładzie wypowiedzi osób zamawiających szkolenia. Coraz rzadziej słyszymy klasyczną frazę: „Proszę o pokazanie im najefektywniejszych metod negocjacji/zarządzania sobą/prowadzenia projektów/komunikowania się i tak dalej i przeciwiczenie, tak aby po szkoleniu byli przygotowani do pracy w trudnym i wymagającym środowisku biznesowym”. Za to coraz częściej nasze zadanie jest określane przez sponsora/zleceniodawcę następująco: „Oni są tacy pasywni/niechętni/mało komunikatywni – oczekuję, że Pani/Pan zmieni ich postawę na...”. Nowy wymiar oczekiwań jest dla trenerów wyzwaniem: mamy wpływać na postawy uczestników naszych zajęć. Już nie wiedza i umiejętności, ale zmiana postaw jest naszym zadaniem¹. Doświadczeni trenerzy świetnie wiedzą, jak to zadanie jest trudne do zrealizowania w ramach dwu- czy trzydniowego spotkania.

W tym kontekście należy zauważyć dwa ważne aspekty:

- Z jednej strony dość oczywisty jest fakt wpływu reprezentowanej przez nas, trenerów, postawy etycznej na uczestników szkolenia. To, co mówimy i jak mówimy, oraz to, jaką postawę reprezentujemy podczas zajęć, wpływa bezpośrednio na uczestników.
- Jednocześnie silnie oddziałuje środowisko biznesowe, z którego przybyli nasi uczestnicy i do którego po szkoleniu powrócą. Ten fakt bywa prawdziwą barierą w zmianie postaw ludzi. Zgodnie ze starą rzymską maksymą: *Verba docent, exempla trahunt* („Słowa uczą, przykłady pociągają”), postawy pracowników biorących udział w szkoleniu są kształtowane w środowisku codziennej pracy, przez bezpośrednich przełożonych i etyczne środowisko firmy.

Kolejnym aspektem zmian jest uruchomienie rynku szkoleń finansowanych ze środków unijnych. Rynek ten powstał dosyć szybko, dał możliwość zaistnienia wielu nowym podmiotom i, co trzeba z przykrością przyznać, charakteryzuje się dużą różnorodnością jakości oferowanych szkoleń. Obok szkoleń wysokiej jakości, prowadzonych przez doświadczonych trenerów, pojawiły się szkolenia robione „na szybko”, nieciekawe, prowadzone przez osoby nieprzygotowane do tematu i zawodu trenera.

¹ Szerzej na ten temat zob. Szyczak W.F., Wański T., *Profesjonalni trenerzy czyli Jak planować i osiągnąć długofalowe rezultaty*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2011, s. 104-122.

Kilka lat temu powstała organizacja zawodowa skupiająca podmioty działające na rynku szkoleniowym – Polska Izba Firm Szkoleniowych. Jednym z kierunków działania Izby było opracowanie i uchwalenie Kodeksu Dobrych Praktyk. Kodeks ten wyraźnie wyraża „z punktu widzenia jak najszerzej reprezentacji firm szkoleniowych, jak również i obowiązującego prawa, fundamentalnych zasad funkcjonowania środowiska tych firm, ochrony żywotnych interesów branży szkoleniowej – zarówno aktualnych i przyszłych”², co oznacza, że dotyczy **zasad postępowania firmy szkoleniowej**, relacji między firmami szkoleniowymi oraz między tym środowiskiem a Klientami i innymi organizacjami.

Wymienione zmiany zaowocowały dwoma pozornie sprzecznymi zjawiskami: z jednej strony napływem do zawodu, a precyzyjniej mówiąc – do jego wykonywania, grupy osób nieprzygotowanych i nieświadomych różnorodnych uwarunkowań i wymagań, a z drugiej znaczącym „podniesieniem poprzeczki” jakości dostarczanego produktu postawionym przez wielu Klientów. Pierwszy czynnik jest źródłem niekorzystnych zjawisk, których przykładami mogą być: niska jakość szkoleń, kopiowanie (a właściwie kradzież) programów/ćwiczeń, przejmowanie Klientów w nieuczciwy sposób, rywalizacja trenerów na sali szkoleniowej, zdobywanie zamówień dzięki realizacji dodatkowych zadań będących w sprzeczności z procesem szkolenia (na przykład wystawianie opinii i ocen uczestnikom szkolenia na prośbę ich przełożonego). Drugi czynnik powoduje wzrost wagi etycznych aspektów pracy trenerów.

Sprzeczność wymienionych czynników określiłem jako pozorną, gdyż oba dotyczą etycznego wymiaru pracy trenerów.

Wszystkie wymienione zjawiska spowodowały intensyfikację myślenia w Stowarzyszeniu MATRIK o **etycznych wymiarach tożsamości trenera** – nie w kontekście firmy, w której jest zatrudniony, ale jego samego, osobiście, wobec różnych interesariuszy procesu rozwoju.

ŚWIAT

W tym miejscu warto na chwilę zwrócić uwagę na ciekawe zjawisko o wymiarze światowym, którego byliśmy i nadal jesteśmy świadkami.

Przez świat przetoczyły się ruchy protestu wobec nieuczciwości świata finansów – bo jego głównie dotyczyły. Zjawisko to zostało ogólnie nazwane Occupy Wall Street, od nazwy najsilniejszego ruchu, który trwał wiele tygodni w Nowym Jorku.

Tym, co jest dla nas najbardziej interesujące, jest fakt, że obok haseł: „Bankierzy do więzienia”, „Politycy do domu”, „Obywatele na agorę”, były wyraźnie widoczne i mocno akcentowane, a właściwie wykrzykiwane hasła: „Jest w życiu coś więcej niż pieniądze”, „Szanujcie ludzi lub oczekujcie oporu” – a więc domagające się dostrzeżenia wymiaru etycznego prowadzonego biznesu. Zacytowane słowa pokazują, że dla wielu ludzi wymaganie legalności jest jedynie oczywistą podstawą, na której budują swoje

² Kodeks Dobrych Praktyk Polskiej Izby Firm Szkoleniowych, [on-line:] <http://www.pifs.org.pl/strona/kodeks-dobrych-praktyk.html>.

oczekiwanie etyczności postępowania, rozumianej jako **uczciwość, szacunek dla innych, działanie fair**.

POTRZEBA – IDEA

Stowarzyszenie MATRIK bierze aktywny udział w różnych działaniach rozwojowych dla środowiska trenerów zarządzania (między innymi Szkoła Trenerów Zarządzania MATRIK i Kurs Trenerów Zarządzania MATRIK). Nasi członkowie i przedstawiciele różnych organów statutowych uczestniczą w wielu wydarzeniach i działaniach środowiskowych. Często w dyskusjach kuluarowych wśród uczestników szkoleń, podczas ćwiczeń na sali szkoleniowej, w rozmowach między trenerami odnotowujemy sytuacje, gdy dyskutowane są zagadnienia etyczne. Nie zawsze są one nazywane wprost, niekiedy – zwłaszcza wśród młodszych adeptów zawodu – nie ma świadomości, że omawiane sprawy są problemami etycznymi. Jednocześnie, pracując zawodowo, sami stykamy się z zachowaniami czy sytuacjami stawiającymi ważne pytania o etyczny wymiar zagadnienia lub, niekiedy, jednoznacznie nieetycznymi.

Wszystkie wymienione wyżej przesłanki spowodowały rozpoczęcie w Stowarzyszeniu prac nad sformułowaniem **Kodeksu Etyki Zawodowej Trenera Zarządzania**, który byłby busolą etyczną dla środowiska trenerów zarządzania.

Celami nam przyświecającymi były i nadal są:

- stworzenie Kodeksu jako **żywego dokumentu**, który będzie wspólną płaszczyzną wyznaczającą standardy etyczne naszego zawodu;
- stworzenie raczej deklaracji zasad działania i **moralnego zobowiązania** niż środka formalnego przymusu;
- pokazanie środowisku naszych Klientów, **czym się kierujemy** i czego mogą (oraz czego nie mogą) od nas oczekiwać;
- stworzenie platformy regulującej **nasze prawa i obowiązki** wobec Koleżanek/Kolegów, Uczestników szkoleń i szeroko rozumianego środowiska, w którym realizujemy nasze zadania.

Prace nad Kodeksem w Stowarzyszeniu trwały ponad rok i były realizowane w formie warsztatów, dyskusji, ankiet, spotkań, zajęć w Regionalnych Klubach Trenerów Zarządzania MATRIK, analiz podobnych Kodeksów i Zasad opracowanych przez różne instytucje. Wiele osób, zarówno będących członkami Stowarzyszenia, jak i spoza naszego grona, włożyło swój wkład w formie propozycji, uwag, życzliwych i krytycznych komentarzy, pomysłów. W trakcie pracy nad Kodeksem, w toku żywych sporów, poszukiwaliśmy odpowiedzi na wiele pytań, wśród których kluczowe brzmiały:

- Czym ma być Kodeks – etyką wartości czy etyką norm (Dekalogiem czy Kodeksem Karnym)?
- Kto ma być strażnikiem zasad i jak rozwiązać sprawę egzekucji postanowień kodeksowych?
- Na ile drobiazgowo przedstawiać różne sytuacje i wynikające z nich nakazy/zakazy?

- Czy Kodeks ma być dokumentem wewnętrznym Stowarzyszenia MATRIK, czy otwartą propozycją dla środowiska zawodowego?
- Jak zapewnić ochronę interesów trenera wobec silnej pozycji innych interesariuszy procesu szkolenia – w sytuacji, gdy trudno jest narzucić tym partnerom wymogi Kodeksu?

Podjęliśmy decyzję, aby w ostatecznej wersji **Kodeks łączył podejście etyki wartości z pewnymi standardami i normami postępowania, aby był otwarty dla środowiska zawodowego i aby stanowił bardziej postulat moralny niż drobiazgowo egzekwowany zbiór przepisów, nakazów, norm „wolno/nie wolno”.**

Uznaliśmy też, że Kodeks będzie zawierał **postulaty skierowane do innych interesariuszy/stron procesu szkolenia**, sformułowane zgodnie z jego duchem. Uważamy, że Kodeks stanowiący pewną etyczną busolę byłby ułomny bez tych postulatów, a uczciwość wzajemnych relacji i współodpowiedzialność za rezultaty pozwala wysuwać je wobec podmiotów współpracujących w procesie rozwoju pracowników. Pragnęliśmy jednocześnie **wzmocnić pozycję trenerów wobec Uczestników, Klientów i Firm Szkoleniowych**, dając im narzędzie do rozmowy i dyskusji na temat zasad współpracy.

KODEKS – OFERTA DLA ŚRODOWISKA

KODEKS ETYKI ZAWODOWEJ TRENERA ZARZĄDZANIA STOWARZYSZENIA MATRIK, bo taką nazwę nosi dokument, ma strukturę dwuczęściową.

Pierwsza część, poza preambułą i opisem przyjętych definicji, pokazuje kluczowe zasady etyczne (etyka wartości), jakie leżą u podstaw regulacji szczegółowych (etyki norm) – opisanych w części drugiej Kodeksu.

Kodeks jest formą otwartej dla wszystkich trenerów zarządzania deklaracji działania i stanowi jednocześnie **zaproszenie do przyjęcia jego zasad za postawę swojej działalności zawodowej.**

Etyka wartości znalazła swój wyraz w Kodeksie w postaci Zasad Ogólnych. Wyrażają one najważniejsze wartości, z których są wyprowadzone zasady szczegółowe. Przedstawię poniżej te wartości, krótko komentując dokonany wybór:

- **Dobro i rozwój zawodowy osób, dla których pracuje trener** – jasno podkreślamy, że podmiotem pracy trenera są przede wszystkim uczestnicy prowadzonych przez niego szkoleń. Jesteśmy świadomi, że może zdarzyć się konflikt różnych celów uczestników i ich macierzystej firmy. Przewidując taką sytuację, w drugiej części Kodeksu umieściliśmy regulacje szczegółowe, które pokazują możliwe sposoby rozwiązania konfliktu.
- **Jakość procesu uczenia nie może być przedmiotem kompromisu** – niezależnie od rodzaju Klienta czy osobistego stosunku do osób/organizacji, dla których pracuje.
- **Rozwój zawodowy trenera** – który uznajemy za jedną z kluczowych, koniecznych wartości zawodowych trenera.
- **Uczciwość w stosunku do wszelkich niematerialnych i materialnych opracowań i produktów wytworzonych przez osoby trzecie** – mamy tu na myśli

wszelkie ćwiczenia, pomysły formalne i organizacyjne, opracowania merytoryczne innych trenerów lub udostępnione przez Zleceniodawcę/Klienta. Podobnie jak w przypadku poprzednich wartości, więcej szczegółowych zaleceń w tym zakresie zawiera druga część Kodeksu.

- **Utrzymywanie wyłącznie formalnych, zawodowych relacji z uczestnikami działań szkoleniowych** – uznajemy za niewskazane i niedopuszczalne nawiązywanie innych, poza zawodowymi, relacji z uczestnikami szkolenia podczas jego trwania.

Zasadniczą część Kodeksu to rozwinięcie i uszczegółowienie przedstawionych wartości. Podczas opracowywania tej części Kodeksu prowadziliśmy żywe dyskusje, ścieraliśmy się w różnych poglądach i podejściach do poszczególnych zagadnień; konieczne było wypracowywanie wielu kompromisów. Dotyczyły one na przykład:

- dążenia do możliwie szczegółowego ujęcia różnych sytuacji, przywoływanych przez uczestników dyskusji z własnego doświadczenia, a zarazem utrzymania możliwie zwięzłego charakteru dokumentu;
- chęci ujęcia dużej liczby typowych sytuacji, a jednocześnie zastosowania takich sformułowań, które będą dawały jednoznaczne, klarowne wytyczne dla nowych/nietypowych sytuacji, które przynosi i przyniesie życie;
- drobiazgowości opisu i koniecznej zwięzłości stosowanego języka.

Staraliśmy się zachować równowagę między szczegółowością a generalizacją – zarówno w zakresie różnorodności zagadnień ujmowanych w Kodeksie, jak też pod względem używanego języka. Naszym dążeniem było stworzenie **Kodeksu jako zbioru wytycznych, które wskazują kierunek działania w sytuacjach opisanych w Kodeksie, a także umożliwiają świadomemu odbiorcy wypracowanie klarownej decyzji w przypadkach nieujętych w tekście Kodeksu.**

W drugiej, normatywnej części Kodeks został podzielony na cztery rozdziały odnoszące się do czterech obszarów relacji zawodowych trenera z pozostałymi interesariuszami procesu szkolenia:

- **innymi trenerami** – zarówno podczas wspólnej pracy na sali szkoleniowej, jak i w innych sytuacjach zawodowych;
- **firmą szkoleniową** – w której lub na rzecz której pracuje trener;
- **Klientem** – firmą, której pracownicy lub współpracownicy są uczestnikami szkolenia prowadzonego przez trenera;
- **uczestnikami** – rozumianymi jako podmioty działań szkoleniowych trenera.

Kodeks uznaje, że **relacje zawodowe z innymi Trenerami** powinny opierać się na wzajemnym szacunku i koleżeństwie. Ich podstawą są określone w pierwszej części Kodeksu wartości. Z ogólnych zasad wywiedziono kolejne postulaty dotyczące współodpowiedzialności, wzajemnego szacunku i uczciwości.

Współodpowiedzialność obejmuje współpracę na sali szkoleniowej nie tylko w ramach uzgodnionego zakresu merytorycznego czy organizacyjnego, ale również gotowości do włączenia się w proces szkolenia i wspierania drugiego trenera we wszystkich koniecznych sytuacjach. Interpretując tę zasadę, można stwierdzić, że wszyscy trenerzy prowadzący szkolenie – nawet gdy ich kompetencje zawodowe (specjalności, obszary

eksperckie) są rozbieżne i gdy w danym momencie szkolenie prowadzi tylko jeden z nich – powinni być uważnymi obserwatorami i mieć aktywną uwagę podczas całego szkolenia tak, aby w koniecznych momentach dać wsparcie czy pomoc merytoryczną lub organizacyjną aktywnemu w danej chwili trenerowi.

Szacunek wyrażany tym, że trener nigdy nie podważa publicznie autorytetu innego trenera, przy czym słowo „publicznie” należy rozumieć zarówno jako salę szkoleniową, jak i rozmowy kularowe. Zamyśl tego postanowienia jest jednoznaczny – trenerzy jako współodpowiedzialni za proces szkolenia stanowią swojego rodzaju monolit względem treści i przebiegu szkolenia oraz wobec uczestników. Potencjalne różnice poglądów na temat treści merytorycznych, sposobu prowadzenia ćwiczeń/warsztatów i inne powinny zostać omówione między nimi poza salą szkoleniową i okiem/uchem uczestników – według zasad podanych poniżej.

Uczciwość rozumiana jest w Kodeksie jako wyrastająca ze współodpowiedzialności zasada nieprzypisywania sobie wyłączności za sukcesy/porażki szkolenia, a także jako szczerść w komunikacji między trenerami. Dodatkowym wymiarem uczciwości jest szczerze i dyskretne podzielenie się z drugim trenerem swoimi obserwacjami dotyczącymi sposobu jego pracy, błędów merytorycznych. Podobny charakter powinno mieć ewentualne zwrócenie uwagi drugiemu trenerowi na zauważone zachowania niezgodne z postanowieniami Kodeksu.

Współpraca z firmą szkoleniową powinna opierać się na wzajemnej uczciwości i świadomości pełnionych ról w procesie szkolenia. Za kluczowy postulat Kodeks uznaje fakt, że trener współpracujący z firmą szkoleniową występuje u Klienta jako jej przedstawiciel, a więc ma obowiązek pracować według uzgodnionych z nią zasad, a ponadto uczciwość zakazuje mu bez jej zgody promować siebie i swoje usługi jako samodzielny, niezależny podmiot. Kodeks wskazuje, że obowiązkiem trenera jest realizacja szkolenia według metodyki i z wykorzystaniem materiałów firmy szkoleniowej. Dodatkowym postulatem Kodeksu jest konieczność zachowania w tajemnicy wszelkich informacji i danych pozyskanych w trakcie współpracy z firmą szkoleniową.

Zdając sobie sprawę z pewnej nierównowagi pozycji i siły stron (trenera i firmy szkoleniowej), zdecydowaliśmy się umieścić w Kodeksie postulaty skierowane do firmy szkoleniowej, a chroniące prawa trenera. Sformułowania Kodeksu w tym zakresie są następujące: „Trener ma prawo do ochrony własności intelektualnej w zakresie materiałów, prezentacji i ćwiczeń własnych wykorzystanych do szkolenia” oraz „Firma Szkoleniowa nie może bez zgody Trenera wykorzystywać w innych projektach materiałów (...)”. Poza tym uznajemy za uczciwe, aby trener miał prawo w swoich działaniach marketingowych przekazywać informacje o zrealizowanych przez niego szkoleniach z podaniem nazwy Klienta i firmy szkoleniowej, dla której pracował.

Obszar **relacji trenera z Klientem** jest uregulowany w kolejnym rozdziale Kodeksu. Za podstawę przyjmujemy tu rzetelność i uczciwość, uściślając te pojęcia w kilku postanowieniach.

Pierwszym z nich jest zapewnienie przez trenera osiągnięcia celów szkolenia uzgodnionych z Klientem, „jednak jedynie w zakresie zapewniającym fizyczne i psychiczne bezpieczeństwo i dobro Uczestników szkolenia”. Przedstawiona dbałość o uczestników i ich

dobro upoważnia trenera, według zasad Kodeksu, do specyficznego działania w sytuacjach, gdy możliwe zachowania pracowników Klienta zaburzają proces szkoleniowy lub utrudniają osiągnięcie celów. Uznajemy, że trener ma wówczas prawo i obowiązek zwrócić uwagę pracownikom Klienta na ten fakt oraz jego możliwe skutki, a także zadbać o komfort i bezpieczeństwo uczestników szkolenia.

Podobnie jak w obszarze relacji trenera z firmą szkoleniową, i w tym przypadku uznaliśmy za konieczne zamieszczenie postulatów skierowanych wobec Klienta. Stwierdzamy, że trener ma prawo i obowiązek oczekiwać i uzyskać od Klienta wszelkie informacje mogące mieć wpływ na przebieg szkolenia i postawy uczestników (decyzje organizacyjne, istotne procesy realizowane w organizacji i tym podobne).

Równowaga pozycji stron i wspólna odpowiedzialność za proces szkolenia zostały ujęte w Kodeksie w postanowieniu zobowiązującym trenera do zachowania poufności wobec wszystkich informacji nabytych w trakcie procesu szkoleniowego, a dotyczących bezpośrednio Klienta. Wobec drugiej strony, Klienta, Kodeks formułuje oczekiwanie niewykorzystywania szkolenia do innych celów wewnętrznych Klienta (na przykład wewnętrznego procesu ocen, testów zachowań i innych).

Ważnym obszarem ujętym w Kodeksie są też **relacje z Uczestnikami**. W tym obszarze za bardzo ważne uznajemy obowiązki trenera wobec uczestników dające im konieczny komfort pracy i tworzące środowisko sprzyjające rozwojowi. Kodeks stwierdza, że zakres obowiązków trenera obejmuje trzy obszary: zapewnienia poczucia wartości i godności własnej uczestników oraz wzajemnego szacunku, dotrzymywania ustaleń kontraktu szkoleniowego zawartego z Uczestnikami oraz wszelkich obietnic składanych uczestnikom w trakcie procesu szkoleniowego, a wreszcie udzielania na prośbę Uczestników informacji zwrotnej na temat ich działania podczas szkolenia, z zachowaniem zasad poufności.

Do trenera Kodeks kieruje też wymaganie zachowania poufności i nieprzekazywania informacji o zachowaniach konkretnych uczestników podczas szkolenia, wyrażanych przez nich indywidualnych poglądach i opiniach, sposobach realizacji ćwiczeń i zadań.

Dbłość o zapewnienie wysokiej jakości i standardu szkolenia jest źródłem sformułowania postanowienia pozwalającego trenerowi na „przerwanie szkolenia lub wyłączenia z niego Uczestników, którzy swoim zachowaniem (na przykład agresywne postępowanie wobec innych Uczestników lub Trenera, nadużycie alkoholu, nagminne używanie słów obraźliwych, personalne ataki słowne itp.) utrudniają innym Uczestnikom udział w szkoleniu lub osiągnięcie jego celów. Zawsze w takim przypadku Trener ma obowiązek bezzwłocznie poinformować Klienta o podjętej decyzji i podać jej uzasadnienie”.

Przedstawione wyżej postanowienia Kodeksu stanowią zbiór wytycznych, które wskazują kierunek działania w konkretnych sytuacjach i są klarowną wskazówką umożliwiającą wypracowanie decyzji w przypadkach nieujętych w tekście Kodeksu.

PODSUMOWANIE – ETYKA A TOŻSAMOŚĆ ZAWODU TRENERA ZARZĄDZANIA

Intencją osób opracowujących Kodeks było stworzenie zbioru wytycznych postępowania etycznego dla trenerów zarządzania. Uważamy, że istnienie takiego Kodeksu skierowanego do środowiska trenerów jest celowe i konieczne. Wartość płynącą z istnienia Kodeksu etycznego ciekawie ujął jeden z uczestników dyskusji na temat etyki zawodowej, opublikowanej przez czasopismo „Personel i Zarządzanie”: „Kodeksy etyczne raczej wzmacniają postawy, aniżeli zastępują rozwiązania prawne”³. Faktem jest istnienie pewnej mody na kodeksy etyczne, a także traktowanie takiego dokumentu wyłącznie jako wyróżnika marketingowego (przy jednoczesnych głęboko nieetycznych działaniach). Przyglądając się uważnie środowisku trenerów zarządzania, biorąc aktywny i na wielu polach merytoryczny udział w ich rozwoju zawodowym, jesteśmy głęboko przekonani, że **etyka zawodowa jest fundamentalnym elementem tożsamości zawodowej trenerów zarządzania**, a co za tym idzie: koniecznym składnikiem ich codziennego działania.

Uważamy, że Kodeks Etyki Zawodowej Trenera Zarządzania:

- klarownie opisuje standard zawodowych zachowań trenerów zarządzania;
- jest zbiorem wytycznych „słusznego zachowania” etycznego w różnych sytuacjach, które niesie życie zawodowe;
- jest narzędziem rozwoju młodszych stażem i doświadczeniem adeptów zawodu trenera zarządzania;
- buduje platformę współpracy i współodpowiedzialności trenerów zarządzania i pozostałych interesariuszy procesu uczenia się i rozwoju.

Pamiętając, że „Nie istnieje dobry sposób robienia złych rzeczy”⁴, **zachęcamy i zapraszamy do akceptacji postanowień i postulatów Kodeksu Etyki Zawodowej Trenera Zarządzania wg Stowarzyszenia Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK i do podpisania deklaracji przyjęcia go za podstawę swojej działalności zawodowej.**

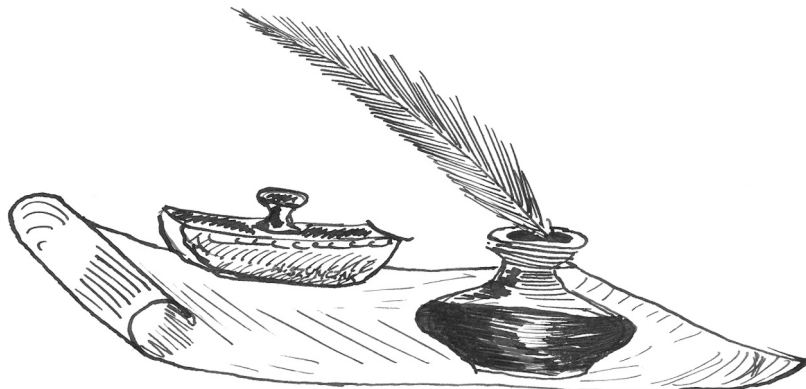
BIBLIOGRAFIA

- Berłowski P., *Kodeksy etyczne czy twarde prawo*, „Personel i Zarządzanie” 2012, styczeń.
- Blanchard K., Peale N.V., *Etyka biznesu*, tłum. A. Trybuch, Studio EMKA, Warszawa 2008.
- Josephson Institute of Ethics, [on-line:] <http://josephsoninstitute.org/about.html>.
- *Kodeks Dobrych Praktyk Polskiej Izby Firm Szkoleniowych*, [on-line:] <http://www.pifs.org.pl/strona/kodeks-dobrych-praktyk.html>.
- *Kodeks Etyki Zawodowej Stowarzyszenia „MATRIK”* (2011) – załączony do niniejszej publikacji.

³ Berłowski P., *Kodeksy etyczne czy twarde prawo*, „Personel i Zarządzanie” 2012, styczeń, s. 12-16.

⁴ Blanchard K., Peale N.V., *Etyka biznesu*, tłum. A. Trybuch, Studio EMKA, Warszawa 2008, s. 21.

- ✦ Maxwell J.C., *Etyka*, tłum. W. Turopolski, Studio EMKA, Warszawa 2010.
- ✦ Pocica J., *Etyczny wymiar pracy trenera*, [w:] *Vademecum trenera*, red. A. Kuźniak, Księgarnia Akademicka, Kraków 2010, s. 25-59.
- ✦ Szymczak W.F., Wański T., *Profesjonalni trenerzy czyli Jak planować i osiągnąć długofalowe rezultaty*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2011.
- ✦ *Vademecum trenera*, red. A. Kuźniak, Księgarnia Akademicka, Kraków 2010.





TOMASZ WAŃSKI

Menedżer z ponad dwudziestoletnim doświadczeniem w biznesie (firmy państwowe, prywatne i korporacja) w zakresie zarządzania firmami, strategii obsługi klienta, tworzenia i wdrażania strategii, prowadzenia kompleksowych projektów – w tym M&A i outsourcingu. Od 2002 roku pracuje jako konsultant, trener i coach, specjalizuje się w projektach budowania strategii firm, rozwoju umiejętności menedżerskich, zarządzaniu przez cele, coachingu menedżerskim, obsłudze klienta, sprzedaży i sztuce wystąpień biznesowych. Twórca autorskiej metody rozwoju handlowców – Field Accompaniment. Jest właścicielem firmy WIN – Be Better and WIN. Posiada Międzynarodowy Certyfikat Zawodowy Trenera Zarządzania MATRIK & PEARSON EDEXCEL (International Certificate in Training, Learning and Development). Jest certyfikowanym konsultantem metodyki Extended DISC® i SUCCESS INSIGHT® oraz The Coaching Clinic®. Autor wielu artykułów w periodykach branżowych oraz współautor książki *Profesjonalni trenerzy czyli jak planować i osiągać długofalowe rezultaty* (Gdańskie Wydawnictwo Psychoogiczne, Sopot 2011). W Szkole Trenerów Zarządzania MATRIK prowadzi zajęcia z zakresu projektowania szkoleń oraz etyki w zawodzie trenera zarządzania. Jest aktywnym Członkiem i Przewodniczącym Komisji Etyki Zawodowej Stowarzyszenia Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK.

E-mail: twanski@win.eur.pl

Tel.: +48 602 427 959

WWW: www.win.eur.pl

**KODEKS ETYKI ZAWODWEJ
TRENERA ZARZĄDZANIA
Stowarzyszenia Konsultantów
i Trenerów Zarządzania MATRIK**



KRAKÓW 2012



Stowarzyszenie Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK

Członkowie Stowarzyszenia MATRIK – organizacji zrzeszającej Trenerów Zarządzania, występujących również w roli Konsultantów i Coachów, w trosce o najwyższe standardy etyczne i profesjonalne przedstawiciele swojego środowiska zawodowego, a także dążąc do ciągłego rozwijania wzorców najlepszych praktyk w dziedzinie szkolenia i treningu, proklamują niniejszy

KODEKS ETYKI ZAWODOWEJ TRENERA ZARZĄDZANIA

Kodeks ten jest kanonem zawodowego postępowania etycznego dla Członków Stowarzyszenia MATRIK, a także dla organizacji i osób, którym Stowarzyszenie udziela rekomendacji i poparcia.

Kodeks ma formułę otwartą, jest dostępny dla wszystkich osób zajmujących się pracą trenerską oraz Organizacji i Firm Szkoleniowych.

W związku z misją Stowarzyszenia MATRIK, która zawiera idee szerzenia standardów postępowania etycznego, proponujemy i zachęcamy Trenerów Zarządzania, a także branżowe organizacje zawodowe do przyjęcia Kodeksu jako wzoru i podstawy postępowania zawodowego.



A. Definicje

Podane poniżej definicje są merytorycznie zgodne z powszechnie przyjętym nazewnictwem w branży szkoleniowej, niemniej niektóre z nich są specyficzne dla Kodeksu. Pojęcia poniżej wymienione są używane w Kodeksie w znaczeniu podanym w tabeli.

Trener	Trener – osoba prowadząca szkolenie, seminarium, trening (definicja merytorycznie zgodna ze <i>Słownikiem pojęć szkoleniowych PIFS</i>) Ilekroć w Kodeksie użyty jest termin „Trener”, rozumieć przez to należy również Trenera występującego w procesie szkolenia w roli Konsultanta/ Coacha.
Trener freelancer	osoba prowadząca samodzielną działalność w zakresie prowadzenia szkoleń
Proces szkoleniowy	zorganizowane działanie, prowadzone w określonym miejscu i czasie, według określonej metodyki i zgodnie z przyjętym programem, którego celem jest dostarczenie wiedzy i/lub doskonalenie, ćwiczenie umiejętności i/lub kształtowanie/zmiana postaw, czyli zwiększenie poziomu/zakresu kompetencji Uczestników (<i>definicja zaczerpnięta ze Słownika pojęć szkoleniowych PIFS</i>)
Uczestnik szkolenia	osoba biorąca udział w szkoleniu, a niebędąca Trenerem



Klient	Firma lub Organizacja, której podwładni/ współpracownicy/partnerzy biznesowi biorą udział jako uczestnicy w szkoleniu prowadzonym przez Trenera
Firma Szkoleniowa/ Firma	Firma lub Organizacja, która realizuje szkolenia na zlecenie Klienta; z reguły Firma zatrudnia Trenerów na etat i/lub współpracuje z Trenerami freelancerami
Kontekst organizacyjny szkolenia	forma organizacyjna projektu szkoleniowego: samodzielna praca Trenera, współpraca kilku Trenerów freelancerów (ewentualnie koordynowana przez nich lub przez Firmę Szkoleniową czy Klienta), praca Trenera freelancera dla Firmy Szkoleniowej i możliwe inne



B. Zasady ogólne

1. Naczelną wartością dla Trenera jest dobro i rozwój zawodowy osób, dla których pracuje.
2. W swojej pracy Trener osiąga cele szkoleniowe, dbając przy tym o dobro Uczestnika, zapewniając mu fizyczne bezpieczeństwo i komfort psychiczny.
3. Trener dąży do osiągnięcia możliwie najwyższej jakości, bez względu na to, w jakim kontekście organizacyjnym pracuje, kto jest odbiorcą jego czynności i jaki jest jego osobisty stosunek do tej osoby/osób czy organizacji.
4. Postępowanie Trenera powinno pozytywnie wpływać na wizerunek i reputację zawodu Trenera, a także – przez przestrzeganie i propagowanie zasad Kodeksu – budować społeczne uznanie dla zawodu Trenera.
5. Trener dba o swój ciągły rozwój zawodowy, zwiększając swoje umiejętności z zakresu warsztatu trenerskiego oraz obszarów merytorycznych, z których prowadzi szkolenia.
6. Trener respektuje prawa autorskie i pokrewne odnoszące się do ćwiczeń, metod, prezentacji i narzędzi opracowanych przez jakiegokolwiek inne osoby/organizacje (w szczególności w zakresie objętym postanowieniami prawa autorskiego).
7. Trener ma prawo ustalić z Klientem, Firmą Szkoleniową przed rozpoczęciem projektu szkoleniowego zasady współpracy, współuczestnictwa w szkoleniu i wykorzystania materiałów szkoleniowych.
8. Trenerowi nie wolno nawiązywać żadnych intymnych relacji z Uczestnikami podczas szkolenia.



C. Obszary kodeksu

C.1. Relacje Trenera z innymi Trenerami

1. Relacje zawodowe z innymi Trenerami opierają się na wzajemnym szacunku i koleżeństwie, wynikającymi ze wspólnych wartości i celów oraz odpowiedzialności zawodowej wobec Klientów i Uczestników szkoleń.
2. W przypadku pracy w parze/większej grupie Trenerów, Trener kieruje się następującymi zasadami:
 - a. Współodpowiedzialności
 - i. uznaje wspólną odpowiedzialność za proces szkolenia i osiągnięcie celów uzgodnionych z Klientem i Uczestnikami,
 - ii. jest aktywnie obecny i współpracuje w uzgodniony sposób na sali/w miejscu szkolenia,
 - iii. uznaje swoją odpowiedzialność za powierzony mu obszar szkolenia z jednoczesną gotowością do włączenia do współpracy innego Trenera w sposób i na zasadach wcześniej uzgodnionych.
 - b. Szacunku
 - i. odnosi się z szacunkiem do innych Trenerów,
 - ii. nie podważa autorytetu innych Trenerów publicznie i w rozmowach kulturalnych,
 - iii. okazuje szacunek do pracy innych Trenerów – stosowanych metod i sposobu realizacji celów szkolenia.
 - c. Uczciwości
 - i. jest uczciwy wobec innych Trenerów, nie przypisuje sobie ich zasług i nie zrzuca na nich odpowiedzialności za porażki i trudności powstałe podczas szkolenia,
 - ii. w przypadku zauważenia zachowań innego Trenera odbiegających od uzgodnionego programu, zagrażających jakości szkolenia lub naruszających postanowienia niniejszego Kodeksu, Trener powinien przekazać swoje obserwacje



i uwagi temu Trenerowi w formie uczciwej, poufnej informacji zwrotnej.

3. Trener nie powinien wypowiadać się publicznie w sposób deprecjonujący lub podważający kompetencje innych Trenerów jeśli nie posiada lub nie chce ujawnić dowodów na ich działalność sprzeczną z interesem Klienta, Firmy Szkoleniowej lub Uczestników szkolenia.
4. Trener jest zobowiązany udzielić informacji zwrotnej na temat pracy innych Trenerów na ich prośbę. Informacja ta powinna być przekazana w sposób rzetelny, rzeczowy i konstruktywny, z zachowaniem zasad poufności i prywatności.



C.2. Współpraca Trenera z Firmą Szkoleniową

1. Trener ma obowiązek:
 - a. Zachować w tajemnicy wszelkie informacje i dane pozyskane w trakcie współpracy z Firmą Szkoleniową. Ich ujawnienie może nastąpić wyłącznie na podstawie pisemnego uzgodnienia. Nie dotyczy to informacji publicznych (dostępnych na stronie internetowej Firmy, w materiałach konferencyjnych, publicznych wypowiedziach członków Firmy).
 - b. Dołożyć wszelkich starań, aby zachować dobre imię Firmy Szkoleniowej i nie narazić jej na straty finansowe.
2. Relacje Trenera z Firmą Szkoleniową powinny opierać się na następujących zasadach:
 - a. Trener, współpracując z Firmą Szkoleniową, występuje u Klienta jako jej przedstawiciel na uzgodnionych z z Firmą Szkoleniową zasadach.
 - b. Trener realizujący szkolenie u Klienta z ramienia Firmy Szkoleniowej, nie może bez jej zgody promować siebie ani swoich usług jako samodzielnego, niezależnego podmiotu. Rekomendowany okres takiego ograniczenia to jeden rok od zakończenia realizacji projektu szkoleniowego, chyba że Trener i Firma Szkoleniowa uzgodnią inaczej.
 - c. Trener ma prawo w działaniach marketingowych przekazywać informacje o zrealizowanych przez niego szkoleniach z podaniem nazwy Klienta i Firmy Szkoleniowej, dla której pracował. Podawanie innych informacji wymaga uzyskania zgody Firmy Szkoleniowej.
3. Podczas realizacji szkolenia Trener ma obowiązek pracować według metodyki i z wykorzystaniem materiałów Firmy Szkoleniowej, chyba że strony ustalą inaczej.
4. Trener ma prawo do ochrony własności intelektualnej w zakresie materiałów, prezentacji i ćwiczeń własnych wykorzystanych do szkolenia.
5. Firma Szkoleniowa nie może bez zgody Trenera wykorzystywać w innych projektach materiałów opisanych powyżej w paragrafie 4.



C.3. Współpraca Trenera z Klientem

1. Trener powinien być rzetelny i uczciwy w realizacji wszystkich etapów procesu szkoleniowego.
2. Obowiązki i prawa Trenera w zakresie realizacji szkolenia obejmują:
 - a. Dbłość o rzetelne wykonanie usługi szkoleniowej, o efektywny transfer wiedzy i umiejętności, realizację uzgodnionych w umowie celów i osiągnięcie rezultatów z uwzględnieniem jedynie dobra Klienta i Uczestników szkolenia.
 - b. Dbłość o interes Klienta, jednak jedynie w zakresie zapewniającym fizyczne i psychiczne bezpieczeństwo i dobro Uczestników szkolenia.
 - c. W przypadku, gdy działania pracowników Klienta niebędących Uczestnikami szkolenia zaburzają proces szkoleniowy (utrudniają osiągnięcie celów), Trener ma obowiązek zwrócić uwagę Klientowi na skutki jego działań oraz zadbać o komfort i bezpieczeństwo Uczestników szkolenia.
3. Trener ma prawo oczekiwać i uzyskać od Klienta wszelkich informacji mających potencjalny wpływ na przebieg szkolenia i postawę Uczestników (na przykład ogłoszone decyzje organizacyjne, ważne procesy realizowane w organizacji, wzajemne podległości służbowe między Uczestnikami i inne).
4. Trener ma prawo i obowiązek uzgodnić z Klientem w formie słownej i/lub pisemnej zasady realizacji procesu szkoleniowego i przestrzegać tych uzgodnień, co w szczególności dotyczy:
 - a. Warunków realizacji kontraktu (cel szkolenia, terminy, wynagrodzenie za wykonaną pracę, materiały, obecność na sali osób niebędących Uczestnikami szkolenia).
 - b. Poufności informacji na temat Klienta nabytych w trakcie procesu szkoleniowego, a dotyczących bezpośrednio Klienta, nawet gdy nie jest to zastrzeżone żadnymi warunkami czy umowami.



- c. Niewykorzystywania szkolenia do innych celów wewnętrznych Klienta (na przykład przekazywania informacji na temat indywidualnych zachowań Uczestników).
5. Trener ma obowiązek unikać działań, których celem jest promocja siebie lub Firmy Szkoleniowej, jeżeli narusza to interes Klienta lub zawartą z nim umowę ustną lub pisemną.

C.4. Relacje Trenera z Uczestnikami szkolenia

1. Trener jest zobowiązany do udzielania prawdziwych informacji na temat siebie, celów i metod realizacji szkolenia oraz treści merytorycznych będących jego przedmiotem.
2. Podczas szkolenia Trener jest zobowiązany do:
 - a. Podtrzymywania i umacniania poczucia własnej wartości i godności Uczestników oraz do wyrażania szacunku wobec każdej z osób znajdujących się na sali szkoleniowej.
 - b. Dotrzymywania ustaleń kontraktu szkoleniowego zawartego z Uczestnikami na początku szkolenia oraz wszelkich obietnic składanych Uczestnikom w jego trakcie.
 - c. Udzielania na prośbę Uczestników rzetelnej, rzeczowej i konstruktywnej informacji zwrotnej na temat ich działania zasad poufności i prywatności.
3. Trenerowi nie wolno:
 - a. Przekazywać nikomu żadnych informacji o konkretnych Uczestnikach szkolenia bez ich zgody. Dotyczy to w szczególności indywidualnych zachowań podczas szkolenia, wyrażanych poglądów i opinii oraz sposobów realizacji ćwiczeń i zadań.
 - b. Stosować świadomie jakiegokolwiek formy manipulacji, dzięki której miałby uzyskiwać osobiste korzyści kosztem i bez wiedzy Uczestników.
4. Trener ma prawo do przerwania szkolenia lub wyłączenia z niego Uczestników, którzy swoim zachowaniem (na przykład agre-



sywne postępowanie wobec innych Uczestników lub Trenera, nadużycie alkoholu, nagminne używanie słów obraźliwych, personalne ataki słowne itp.) utrudniają innym Uczestnikom udział w szkoleniu lub osiągnięcie jego celów. Zawsze w takim przypadku Trener ma obowiązek bezzwłocznie poinformować Klienta o podjętej decyzji i podać jej uzasadnienie.

Kodeks Etyki Zawodowej Trenera Zarządzania
Stowarzyszenia Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK
Wydanie II

Autorzy:

Członkowie Komisji Etyki Zawodowej Stowarzyszenia MATRIK



Tomasz Wański – Przewodniczący Komisji



Jerzy Pocica – Członek Komisji



Sylwia Rybak – Członek Komisji



Opracowanie redakcyjne: Aleksandra Kuźniak

Szczególnie dziękujemy Marcinowi Krukarowi, Członkom Zarządu oraz Członkom Stowarzyszenia MATRIK za wsparcie i wkład merytoryczny w tworzenie Kodeksu Etyki Zawodowej Trenera Zarządzania Stowarzyszenia Konsultantów i Trenerów Zarządzania MATRIK.

