Zasadnicze elementy szkolenia

Pakiet szkoleniowy
Nr 6

W roku 1998 Rada Europy i Komisja Europejska postanowiły podjąć wspólne działania w dziedzinie szkolenia europejskich pracowników młodzieżowych i w związku z tym wystąpiły z inicjatywą podpisania porozumienia partnerskiego. Celem tego porozumienia, określonym w szeregu umów, jest „promowanie postawy aktywnego obywatela Europy oraz idei społeczeństwa obywatelskiego poprzez stymulowanie szkoleń dla liderów młodzieżowych i pracowników młodzieżowych w wymiarze europejskim".

Współpraca tych dwóch instytucji obejmuje szerokie spektrum działań i publikacji oraz opracowywanie narzędzi wspierających dalszą współpracę w ramach sieci.

Program partnerstwa opiera się na trzech głównych komponentach, którymi są: oferta szkoleniowa (długoterminowe szkolenie szkoleniowców/trenerów i szkolenie w zakresie problematyki obywatelstwa europejskiego), publikacje (materiały szkoleniowe i czasopismo zarówno w wersji drukowanej, jak i elektronicznej) oraz narzędzia służące współpracy w ramach sieci (zespół szkoleniowców i możliwości wymiany). Ostatecznym celem jest podniesienie poziomu szkolenia pracowników młodzieżowych na szczeblu europejskim i określenie jakościowych kryteriów dla takich szkoleń.

Publikacja została sfinansowana ze środków Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu
oraz ze środków Wspólnoty Europejskiej w ramach Programu MŁODZIEŻ

FUNDACJA ROZWOJU SYSTEMU EDUKACJI
Narodowa Agencja Programu MŁODZIEŻ
ul. Mokotowska 43
00-551 Warszawa
tel. 0-22 622 37 06; 628 60 14
fax: 0-22 622 37 08; 628 60 17
youth@youth.org.pl; www.youth.org.pl

Komisja Europejska

2000

Rada Europy

HTTP://WWW.TRAINING-YOUTH.NET

ISBN 83-919390-2-2

Zasadnicze elementy szkolenia

Pakiet szkoleniowy
Nr 6

Partnerstwo
Rada Europy i Komisja Europejska
Szkolenie – Młodzież
WWW.TRAINING-YOUTH.NET

Zasadnicze elementy szkolenia
Pakiet szkoleniowy

Witajcie w serii Pakietów Szkoleniowych „T-Kit"

Niektórzy z Was zastanawiają się zapewne, co oznacza angielski termin „T-kit". Na to pytanie możemy udzielić co najmniej dwóch odpowiedzi. Pierwsza odpowiedź jest prosta – „T-kit" to skrót angielskiego wyrażenia „Training Kit" (pakiet szkoleniowy). Druga odpowiedź wiąże się z brzmieniem wyrażenia „t-kit", które przypomina wymowę angielskiego słowa „ticket" (bilet), jednego z dokumentów, jakie są nam zwykle potrzebne, gdy wybieramy się w podróż. I właśnie dlatego figurka na okładce zwana „Spiffy" trzyma w łapce bilet na pociąg, wybierając się w podróż z zamiarem odkrycia nowych idei. Wyobrażamy sobie, że niniejszy pakiet jest narzędziem, którego każdy z nas może używać w swojej pracy. A dokładnie – pakiet ten adresujemy do pracowników młodzieżowych i szkoleniowców, oferując im teoretyczne i praktyczne narzędzia do pracy z młodzieżą i szkolenia młodzieży.

Seria pakietów szkoleniowych „T-Kit" jest efektem trwającej rok wspólnej pracy osób z różnych środowisk kulturowych, zawodowych i organizacyjnych. Szkoleniowcy młodzieżowi, liderzy młodzieżowi z organizacji pozarządowych oraz autorzy zawodowo zajmujący się pisaniem tekstów współpracowali ze sobą, aby stworzyć publikacje na wysokim poziomie, które odpowiadałyby potrzebom odbiorców, a równocześnie uwzględniały różnorodność podejść do każdego tematu w całej Europie.

Pakiet jest jednym z produktów Programu Partnerstwa na rzecz Szkolenia Pracowników Młodzieżowych (Partnership Programme on Youth Worker Training), prowadzonego przez Komisję Europejską i Radę Europy. Oprócz pakietów szkoleniowych efektem partnerskiej współpracy tych dwóch instytucji są kursy szkoleniowe, czasopismo „Kojot" („Coyote") i dynamiczna witryna internetowa.

Więcej informacji o efektach partnerskiej współpracy (nowe publikacje, ogłoszenia o kursach szkoleniowych itp.) oraz pakiety szkoleniowe w wersji elektronicznej można znaleźć w witrynie Programu Partnerstwa pod następującym adresem: www.training-youth.net.

Publikacje Rady Europy
F-67075 Strasbourg Cedex

© Rada Europy i Komisja Europejska, październik 2002

Przedruk materiału z niniejszej publikacji jest dozwolony wyłącznie na zasadach niekomercyjnych i w celach edukacyjnych pod warunkiem podania źródła.

Niniejszy dokument nie w pełni wyraża oficjalne stanowisko Komisji Europejskiej lub Rady Europy, ich państw członkowskich czy organizacji współpracujących z tymi instytucjami.

The Polish translation of the original T-Kit was funded and made by the Polish National Agency in 2003 with the permission of the Partnership Programme. The Polish National Agency assumes responsibility for the accuracy of the translation.

Publikacja została sfinansowana w roku 2003 ze środków Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu i Komisji Europejskiej w ramach Programu MŁODZIEŻ. Przekład za zgodą Programu Partnerstwo. Narodowa Agencja Programu MŁODZIEŻ ponosi pełną odpowiedzialność za zgodność polskiej wersji językowej z tekstem oryginalnym.

ISBN 83-919390-2-2

**Koordynacja serii „T-kit”,
nadzór nad treścią i układem graficznym**
Balázs Hidvéghi (doradca edukacyjny)

Redaktor niniejszego pakietu:
Gavan Titley

Autorzy niniejszego pakietu:
(zob. też ostatnią stronę):
Goran Buldioski
Cecilia Grimaldi
Sonja Mitter
Gavan Titley
Georges Wagner

Sekretariat:
Sabine Van Migem
Dianna Osayande *(pomoc administracyjna)*
Laetitia Pougary *(webmaster)*

Okładka i postać Spiffy'ego:
The Big Family

Przedruk materiału z niniejszej publikacji jest dozwolony wyłącznie na zasadach niekomercyjnych i dla celów edukacyjnych pod warunkiem podania źródła.

PARTNERSTWO
RADA EUROPY I KOMISJA EUROPEJSKA
SZKOLENIE – MŁODZIEŻ

Rada Europy
DG IV
Dyrektoriat Młodzieży i Sportu

Europejskie Centrum Młodzieży w Strasburgu
30 Rue Pierre de Coubertin
F-67000 Strasbourg, Francja
Tel.: +33-3-88412300 – Fax: +33-3-88412777

Europejskie Centrum Młodzieży w Budapeszcie
Zivatar ucta 1-3
H-1024 Budapeszt, Węgry
Tel.: +36-1-212-4078 – Fax: +36-1-212-4076

Komisja Europejska
DG Edukacja i Kultura
Wydział D 5: Polityka Młodzieżowa i Program Młodzież
Rue de la Loi, 200
B-1049 Bruksela, Belgia
Tel: +32-2-295 1100 – Fax: +32-2-299 4158

Spis treści

Wprowadzenie 7

1. Szkolenie - konteksty 11
1.1. Szkolenie, cele szkolenia i kształcenie nieformalne 11
1.1.1. Czym jest szkolenie? 11
1.1.2. Cele szkolenia pracowników młodzieżowych w ramach inicjatyw europejskich 11
1.1.3. Szkolenie jako priorytet w programach działania 13
1.1.4. Kształcenie incydentalne i nieformalne 14
1.1.5. Podsumowanie: kilka kluczowych elementów szkolenia w wymiarze międzynarodowym lub międzykulturowym przygotowującego do działalności młodzieżowej 15
1.2. Szkolenie i trener 16
1.2.1. Różne koncepcje roli trenera 16
1.2.2. Wartości wyznawane przez trenera i ich wpływ na szkolenie 17
1.2.3. Sylwetka etycznego trenera 18
1.2.4. Role trenera 20
1.2.5. Dobre samopoczucie: sprawa ważna także dla trenerów 21
1.3. Uczenie się i szkolenie międzykulturowe 23
1.3.1. Kultura 24
1.3.2. Kultura, tożsamość i szkolenie 25
1.3.3. Uczenie się międzykulturowe? 26

2. Szkolenie - zespoły 29
2.1. Praca w zespołach wielokulturowych 29
2.1.1. Dlaczego warto pracować w zespole wielokulturowym? 29
2.1.2. Co jest istotą zespołu? 29
2.2. Budowanie i życie zespołu 30
2.2.1. Tworzenie zespołu 30
2.2.2. Tworzenie odpowiedniej atmosfery: zaufanie, wsparcie i swoboda wypowiedzi 31
2.2.3. Przywództwo, poczucie współtworzenia i uczestnictwo w podejmowaniu decyzji 33
2.2.4. Role w zespole: indywidualny wkład, cechy i kompetencje 34
2.2.5. Konflikt jako okazja do wprowadzenia ulepszeń i wykazania się kreatywnością 34
2.2.6. Akceptacja napięcia i wieloznaczności 35
2.3. Od przygotowania do wykonania: praca w zespole podczas kursu szkoleniowego 35
2.3.1. Przewidywanie problemów 35
2.3.2. Ocena i przekazywanie uwag innym 36
2.3.3. Co dalej? 38

3. Szkolenie - rozruch 41
3.1. Ocena potrzeb 41
3.1.1. Proces oceny potrzeb 41
3.1.2. „Sankcjonowanie" szkolenia 45

3.2. Uczenie się, efekty i style ... 46
3.2.1. Uczenie się ... 46
3.2.2. Efekty uczenia się ... 47
3.2.3. Definiowanie celów ... 49
3.2.4. Style uczenia się ... 51
3.2.5. Uczenie się międzykulturowe ... 52
3.3. Strategie i metodyka ... 53
3.3.1. Strategie szkolenia ... 53
3.3.2. Metody i metodyka ... 55
3.3.3. Metody i trener ... 57
3.4. Aspekty organizacyjne ... 58
3.4.1. Przed szkoleniem ... 58
3.4.2. Podczas szkolenia ... 60
3.4.3. Po szkoleniu ... 61
3.4.4. Zebrania przygotowawcze zespołu – dlaczego, kiedy, jak długo? ... 62
3.4.5. Profil uczestników ... 62
3.4.6. Różne rodzaje szkoleń ... 63
3.4.7. Pomoce dydaktyczne ... 65
3.4.8. Sprawozdania – dlaczego trzeba je pisać, kto je pisze i dla kogo? ... 66
3.5. Koncepcja i struktura programu ... 67
3.5.1. Wyjaśnienie kontekstu i celu szkolenia ... 67
3.5.2. Wybór treści programu szkolenia ... 68
3.5.3. Tworzenie programu dającego możliwości uczenia się ... 69
3.5.4. Ukierunkowanie programu na uczestników ... 70
3.5.5. Fazy i tok programu ... 71
3.5.6. Typy programów i ich części składowe, kilka przykładów ... 73
3.5.7. Opracowywanie koncepcji sesji ... 74
3.6. Ocena ... 76
3.6.1. Co oznacza ocena? ... 76
3.6.2 Ocena w kontekście organizowania europejskich szkoleń młodzieżowych ... 77
3.6.3. Dlaczego trzeba oceniać? ... 77
3.6.4. Kiedy trzeba oceniać? ... 77
3.6.5. Co trzeba oceniać? ... 78
3.6.6. Model oceny w praktyce ... 79
3.6.7. Ocena codzienna i ciągła ... 81

4. Szkolenie – realizacja ... 83
4.1. Życie grupy i proces szkolenia ... 83
4.1.1.Życie grupy podczas szkolenia ... 83
4.1.2. Etapy rozwoju grupy ... 83
4.1.3. Model „Interakcja wokół tematyki" ... 84
4.1.4. Zarządzanie procesem szkolenia ... 87
4.1.5. Dynamika grupy i język używany w grupie ... 88

4.2. Rozwiązywanie konfliktów ... 90
4.2.1. Typy konfliktów ... 90
4.2.2. Dlaczego powstają konflikty? ... 91
4.2.3. Eskalacja konfliktu ... 93
4.2.4. Sposoby rozwiązywania konfliktów ... 93
4.2.5. Wykorzystywanie modelu „Interakcja wokół tematyki" w analizie konfliktu ... 94
4.2.6. Opracowywanie indywidualnych praktyk ... 95
4.3. Role, grupa, zespół i ich obowiązki ... 95
4.3.1. Różne możliwe role ... 95
4.3.2. Dynamika grupy i planowanie programu ... 97
4.3.3. Odpowiedzialność podczas szkolenia ... 98
4.3.4. Interakcje między grupą a zespołem – podejmowanie decyzji ... 99
4.4. Adaptacja i realizacja programu ... 102
4.4.1. Oczekiwania ... 102
4.4.2. Przekazywanie uwag ... 103
4.4.3. Umiejętności facylitacji, czyli ułatwiania pracy w grupie ... 104
4.4.4. Podsumowania ... 106
4.4.5. Zarządzanie czasem ... 106

5. Po szkoleniu ... 109
5.1. „Przeniesienie" i „pomnożenie", czyli jak wykorzystywać wyniki szkolenia i przekazywać je innym ... 109
5.2. „Pomnożenie" – jakie są możliwości? ... 109
5.3. Przygotowywanie uczestników w trakcie szkolenia do „przenoszenia" i „pomnażania" ... 111
5.4. Wpływ szkolenia: doświadczenia uczestników po kursie dotyczącym opracowywania projektów międzykulturowych i międzynarodowych ... 113

Załącznik 1 Współpraca w zespole ... 115

Załącznik 2 Proponowane schematy sprawozdań ... 117

Załącznik 3 Formularz szkoleniowy: Projektowanie sesji ... 119

Załącznik 4 Ocena ... 121

Załącznik 5 Wybrane pozycje dotyczące konfliktów i przekształcania konfliktów ... 125

Bibliografia ... 127

Autorzy pakietu szkoleniowego „Zasadnicze elementy szkolenia" ... 131

Wprowadzenie

Znana przypowieść, którą przypisuje się trzynastowiecznemu perskiemu poecie Rumiemu, opowiada o kilku osobach, które z zawiązanymi oczami miały dotknąć słonia, a potem opowiedzieć o tym, co czuły. Pierwsza z nich wyciągnęła rękę, dotknęła ucha i powiedziała, że to wachlarz. Inna chwyciła słonia za ogon i uznała, że jest to lina. Jeszcze inna, trzymając słonia za nogę, stwierdziła, że to drzewo. Historia nie odnotowała, jak długo trwały „oględziny" słonia, ale dla zwierzęcia było to z pewnością niezapomniane przeżycie.

Tę przypowieść przytaczają czasem trenerzy, omawiając takie zagadnienia jak: postrzeganie i rzeczywistość, uczenie się międzykulturowe, istota pracy zespołowej, zarzewia konfliktów. W pewnym sensie może ona także ilustrować zadanie stojące przed zespołem trenerów opracowujących kurs dla grupy, której skład nie jest im jeszcze znany. Jednak powyższa historia najlepiej obrazuje zadanie, jakie ma przed sobą zespół osób starających się ustalić i przedstawić – w pakiecie takim jak ten – zasadnicze elementy szkolenia. Podczas pierwszego zebrania naszego zespołu mieliśmy długą i szczegółową listę spraw istotnych i wiele wspólnych priorytetów, ale kto określiłby zasadnicze elementy? Nie próbujemy szukać tu dla siebie usprawiedliwień. Każdy, kto choćby przez pewien czas prowadził międzynarodowe szkolenia dla młodzieży, musiał zauważyć, że służą one wielu rozmaitym celom, dotyczą niezwykle wielu zagadnień, są adresowane do różnorodnych grup odbiorców, odzwierciedlają bardzo różne systemy etyczne i nadrzędne zasady, odmienne metody działania i postrzegania oraz odmienne podejścia do tworzenia odpowiedniego klimatu pracy w grupach, wdrażania i oceny. Można zatem powiedzieć, że szkolenie jest jak słoń – to przedsięwzięcie wielkie i złożone. A ponieważ słoń isnieje, trzeba przyjąć, że istnieją też zasadnicze elementy – podstawowe czynniki, zadania i przemyślenia, które stanowią niezbędny warunek prowadzenia szkoleń. W tym pakiecie próbowaliśmy w związku z tym zdefiniować zasadnicze edukacyjne, organizacyjne, etyczne i związane z doświadczeniem elementy szkolenia. Równocześnie staraliśmy się pozostawić czytelnikom miejsce na krytyczną analizę, skłonić ich do podjęcia takiej analizy, a także zachęcić do tego, by odpowiedzieli sobie na pytanie, co ma zasadnicze znaczenie w prowadzonych przez nich szkoleniach. W niniejszym wprowadzeniu przedstawiamy wybrane przez nas samych elementy, koncepcje i wartości leżące u podłoża tej publikacji, a także kilka „punktów orientacyjnych" dla naszych czytelników.

Należałoby oczywiście zacząć od pytania: dlaczego w ogóle przygotowywać pakiet szkoleniowy o szkoleniu? W innych pakietach tej serii omówiono takie zagadnienia, jak uczenie się międzykulturowe, zarządzanie projektami itp. Stanowią one często przedmiot szkolenia, temat, wokół którego buduje się proces edukacyjny. W niniejszym pakiecie staramy się skupić przez chwilę uwagę czytelników na innych sprawach i zastanowić się nad tym, jak konstruujemy procesy edukacyjne, aby zgłębić te różne tematy i przeanalizować je podczas szkoleń. To podejście pozwala zobaczyć wyraźnie sam proces i prześledzić wynikające z niego pytania. Jeśli szkolenie zakłada istnienie pewnego procesu, proces ten zachodzi pomiędzy trzema „czynnikami": tematyką, trenerami i grupą, a równocześnie w bardziej ogólnym kontekście. Każdy z tych czynników nasuwa szereg wzajemnie powiązanych pytań, które mają wymiar edukacyjny, personalny, etyczny i praktyczny. I choć szkolenie zazwyczaj kojarzy się ze sposobem potraktowania danego tematu w ramach międzynarodowej działalności młodzieżowej, to my możemy przyjąć inny punkt widzenia i uznać je za złożone zagadnienie samo w sobie. Coraz częściej szkolenie stanowi samo w sobie przedmiot analizy, a – jak ilustruje to rozdział 1.1 – nigdy wcześniej na szczeblu europejskim nie było większego zapotrzebowania na szkolenia i nie organizowano ich na tak wielką skalę.

Błędem byłoby jednak omawianie szkolenia wyłącznie jako procesu edukacyjnego, ponieważ nie jest ono ani procesem neutralnym, ani też nie odzwierciedla ogólnego podejścia, które dałoby się z łatwością zastosować w każdej sytuacji. „Szkolenie" stało się czymś w rodzaju uogólnionego pojęcia określającego proces ciągłego uczenia się w różnych kontekstach. Należy jednak pamiętać, że w ramach tej ogólności istnieją rozmaite cele, odmienne podejścia edukacyjne, różne zależności pomiędzy uczestnikami a oczekiwanymi i faktycznymi efektami. W niniejszej publikacji szkolenie przedstawiamy jako proces uczenia się, którego podmiot stanowi sam uczestnik, którego podstawą jest zespół i który przebiega w ramach kształcenia nieformalnego. Te terminy i ich znaczenie omówiono szczegółowo w odpowiednich rozdziałach. W tym miejscu wystarczy zatem stwierdzić, że położenie nacisku na te właśnie aspekty zadecydowało w ogromnej mierze o tym, co uwzględniono w pakiecie jako elementy zasadnicze, a co pominięto.

Przyjęte podejście pozwala także zwrócić uwagę na to, że szkolenie nie jest neutralnym i niewidzialnym procesem, który można „nałożyć" na dowolny temat. Praca w zespołach, przygotowywanie uczestników do pełnienia roli tzw. rówieśniczych edukatorów, promowanie procesów uczenia się poprzez uczestnictwo i doświadczenie oraz dostosowywanie swojej pracy do wymagań, jakie stawia się przed trenerem

prowadzącym intensywne i krótkie szkolenia – wszystko to wymaga zastanowienia się nad tym, jak prowadzimy szkolenia i jakimi jesteśmy trenerami. W niniejszym pakiecie przedstawiliśmy metody podnoszenia umiejętności i kompetencji, kontekst jest tu jednak szerszy. Zachęcamy trenerów do zastanowienia się nad tym, jakie elementy z własnego życia i świata wprowadzają do szkoleń, nad dynamiką, którą współtworzą, oraz nad tym, że wszyscy powinniśmy uczyć się nieustannie.

Niniejszy pakiet jest adresowany do trenerów prowadzących szkolenia w ramach różnych inicjatyw europejskich. Założyliśmy, że ci trenerzy pracują z grupami i zespołami międzykulturowymi, muszą starannie zaplanować szkolenia i dokładnie przemyśleć ich program oraz wykonują swą pracę w warunkach, które skłaniają do stawiania pytań o charakterze osobistym i zawodowym. Tak właśnie wyobrażamy sobie naszych czytelników, nie oznacza to jednak, że trenerzy pracujący w innych warunkach nie mogą nawet zajrzeć do niniejszego pakietu. Sugerujemy natomiast, by wnikliwie przeanalizowali nasze propozycje pod kątem swoich potrzeb i warunków czy kontekstu pracy. Mamy nadzieję, że w ten sposób postępują wszyscy trenerzy.

O tym warto pamiętać podczas lektury niniejszego pakietu, ponieważ już na samym początku nasz zespół jednogłośnie postanowił, że nie będziemy przygotowywać po prostu „skrzynki z narzędziami". Niniejszy pakiet nie jest książką kucharską z gotowymi przepisami ani też podręcznikiem typu „zrób to sam", którego uzupełnieniem byłby odpowiedni show nadawany przez telewizję we wczesnych godzinach porannych. Każde szkolenie jest inne i dlatego w każdej części niniejszego pakietu podkreślamy, jak ważne jest przeanalizowanie modeli, teorii i metod oraz dostosowanie ich do danego kontekstu, momentu w życiu grupy, środowiska, kompetencji i wartości. Przypuszczamy, że tak właśnie postępuje w sposób naturalny większość trenerów, ale mówimy o tym wyraźnie i wprost, ponieważ na tym opiera się filozofia niniejszego opracowania. Pakiet nie jest też dziełem z gatunku „filozofia szkolenia"; to dokument roboczy dla trenerów, którzy muszą mieć możliwość zaglądania do niego, niekiedy „w biegu" lub ukradkiem. W związku z tym w całym tekście zamieściliśmy odnośniki, co umożliwia wyszukanie danego ćwiczenia bądź odświeżenie wiedzy dotyczącej danego zagadnienia. Równocześnie wskazaliśmy koncepcje i powiązania z innymi zagadnieniami, do których warto jeszcze powrócić. Mamy nadzieję, że pakiet będzie dla czytelników czymś w rodzaju ulubionej kawiarenki, do której wpada się po to, by wziąć szybko „coś na wynos", ale gdzie czasem zostaje się na dłuższą i poważną rozmowę.

W niniejszym pakiecie zamieściliśmy również, choć w ograniczonym zakresie, odnośniki do innych pakietów szkoleniowych tej samej serii. Nie zakładamy, że każdy czytelnik ma dostęp do pozostałych pakietów, jednak nie powielamy tu dostępnego w nich materiału. Objętość niniejszego pakietu jest ograniczona, a w innych pakietach szkoleniowych omówiono inne elementy szkolenia. Do pozycji lub lektur uzupełniających kierujemy czytelników wtedy, gdy omawiamy takie zagadnienia, jak style uczenia się, projektowanie szkoleń, organizowanie i prowadzenie szkoleń oraz oczywiście uczenie się międzykulturowe. Dzięki temu mogliśmy przedstawić szerszy wachlarz teoretycznych podejść i modeli związanych z określonymi zagadnieniami.

Gdy mowa o uczeniu się międzykulturowym, powinniśmy jednoznacznie wyjaśnić, że jest ono czymś więcej niż jedynie elementem całego naszego opracowania o szkoleniu. Jeśli niniejszy pakiet miałby mieć tytuł i podtytuł, brzmiałby on Zasadnicze elementy szkolenia (w wymiarze międzykulturowym). Uczenie się międzykulturowe tworzy dla naszego tekstu ogólne ramy tak w wymiarze edukacyjnym, jak i etycznym, ponieważ uważamy, że każdy aspekt życia i tego rodzaju działalności ma wymiar międzykulturowy. Uczenie się międzykulturowe stanowi często temat modułu szkoleniowego i tak też jest często traktowane. Jednakże szkolenie w przyjętym przez nas kontekście „rozkwita" dzięki bogactwu i różnorodności sposobów patrzenia na świat, stylów uczenia się, metod dokonywania oceny oraz sposobów bycia, a zatem należy to uzwględnić w każdym aspekcie projektowania i realizacji szkoleń.

Ostatnia nasza uwaga dotyczy materiału teoretycznego. Staramy się unikać uproszczonego podziału na teorię i praktykę. Teorię traktujemy jako „punkt orientacyjny", mapę, która ułatwi, lub nie ułatwi, czytelnikom żeglowanie po głębokich wodach szkolenia. Dla każdego trenera analiza i wykorzystywanie w pracy wyników badań oraz innowacyjnego materiału jest nieodłącznym elementem procesu uczenia się. W tym kontekście nasuwają się jednak dwa pytania: dlaczego wprowadzamy innowacje i jaki jest kontekst tego materiału? Uważamy, że czasem trenerów nakłania się do wprowadzania czegoś nowego oraz że przedstawienie modelu góry lodowej podczas seminarium wywołuje taką reakcję jak u pasażerów Titanica. Każdy trener powinien zatem wyrobić sobie własny pogląd na to, co przedstawiono w niniejszym pakiecie i innych publikacjach, oraz określić sam dla siebie, na czym polega różnica pomiędzy innowacją a nowością.

W tym kontekście warto jeszcze dodać, że prezentowane tu modele teoretyczne, dotyczące na przykład dynamiki grupy, stylów uczenia się czy transformacji konfliktów, opracowuje się na podstawie badań

stosowanych, a takie badania prowadzi się w określonych dziedzinach i zgodnie z określonymi tradycjami. Niekiedy te modele wykorzystuje się podczas szkoleń w kontekstach, w których nie mają one sensu. Dlatego podkreślamy, jak ważne jest „pochodzenie" i kontekst przedstawianego materiału. Chodzi bowiem o to, by indywidualny trener dostosował go do potrzeb swojej grupy i danej sytuacji. Te względy zadecydowały również o tym, czy do niniejszego pakietu wybraliśmy materiał innowacyjny, czy też taki, który zdaje się być obecny na scenie szkoleń od średniowiecza. W pakiecie połączono w związku z tym materiał prawdopodobnie dobrze już znany z materiałem nowym, ale wyboru dokonano zgodnie z kryteriami ważności, adekwatności i spójności z całą strukturą.

Niniejszy pakiet ma strukturę szkolenia omawianego od początku do końca, przy czym pewne elementy można oczywiście wykorzystywać na różnych etapach, równocześnie bądź w kilku różnych sytuacjach. W części 1 (Szkolenie - konteksty) omawiamy aktualne podejścia do szkolenia oraz kontekst, w jakim powstała niniejsza publikacja. Przechodzimy od środowiska do trenerów, którzy w nim pracują. Wstępnie zajmujemy się takimi elementami, jak funkcje czy role, etyka i niezbędne kompetencje, co można naszym zdaniem określić jako „pracę w toku". W tej części wprowadzamy także czytelników w zagadnienia uczenia się międzykulturowego, które przenika całe szkolenie.

W części 2 (Szkolenie - zespoły) analizujemy pracę w międzykulturowym zespole trenerów. W tej części omawiamy całościowo zagadnienia wraz z odpowiednimi ćwiczeniami, które mogą ułatwić zespołom tworzenie trwałych więzi i uniknąć pewnych trudności. Przedstawiamy też różne refleksje o wspólnej pracy.

Największa objętościowo część 3 (Szkolenie - rozruch) dotyczy wyczerpującego często procesu planowania aspektów edukacyjnych i organizacyjnych. W tej części analizujemy krok po kroku proces edukacyjny – od oceny potrzeb do opracowania koncepcji i oceny sesji szkoleniowych. Staramy się określić, jak należy działać, aby organizacyjna strona szkoleń była jak najmniej „bolesna".

Po zakończeniu etapu rozruchu przechodzimy do części 4 (Szkolenie - realizacja), w którym koncentrujemy się na procesach zachodzących w trakcie szkolenia oraz na tym, jak wpływają one na jednostki, grupy i samą tematykę szkolenia. W tej części rozważamy takie elementy, które wymagają od trenerów elastyczności, ciągłej oceny i adaptacji. Omawiamy więc konflikty w grupie oraz konieczność zmiany koncepcji i zaplanowania programu szkoleniowego.

Część 5 (Po szkoleniu) dotyczy wymiany doświadczeń i „pomnażania" efektów, a także przygotowywania uczestników do życia i pracy poza rzeczywistością kursu szkoleniowego.

Mamy nadzieję, że czytelnikom spodoba się niniejszy pakiet. Czekamy na opinie o tym, czy sprawdza się on w trakcie szkoleń. Przede wszystkim mamy jednak nadzieję, że wzbogaci on zarówno szkolenia, jak i trenerów, ponieważ to było naszym nadrzędnym celem.

1. Szkolenie – konteksty

1.1 Szkolenie, cele szkolenia i kształcenie nieformalne

Otwórz ramiona na zmiany, ale zatrzymaj w nich swoje wartości.

Dalaj Lama

1.1.1. Czym jest szkolenie?

Szkolenie ma dziś swoje miejsce niemal w każdej dziedzinie życia społecznego, w biznesie i polityce, w życiu publicznym i w życiu prywatnym. W niniejszej publikacji zajmujemy się szkoleniem w specyficznym kontekście międzynarodowej i międzykulturowej działalności, współpracy młodzieżowej i kształcenia incydentalnego lub nieformalnego.

Nie istnieje na razie ogólna definicja szkolenia przygotowującego do działalności młodzieżowej. Termin „szkolenie" stosuje się w odniesieniu do różnych procesów i zajęć zależnie od kontekstu organizacyjnego i kulturowego, w którym jest ono prowadzone, oraz celów i wartości przyjętych przez organizatorów. Kilka ogólnych aspektów ma jednak istotne znaczenie w każdym szkoleniu prowadzonym w ramach międzynarodowej i międzykulturowej działalności młodzieżowej.

Za punkt wyjścia przyjmujemy definicję szkolenia z Oxford Dictionary, zgodnie z którą pojęcie to oznacza „zapewnienie pożądanego poziomu wykonania pracy, pożądanych wyników działalności lub pożądanego standardu zachowań poprzez instruktaż i praktykę". Pożądany poziom czy standard oraz metody jego osiągania mogą oczywiście być różne. Pracownicy młodzieżowi, których poproszono o zdefiniowanie szkolenia lub określenie go za pomocą graficznego symbolu, przedstawili następujące definicje:

„Szkolenie to wyposażanie innych w narzędzia, które mają umożliwić im osiągnięcie określonych celów. Szkolenie to wykształcanie umiejętności i zdolności do działania".

„Szkolenie polega na angażowaniu ludzi i przygotowywaniu ich do usamodzielnienia."

„Szkolenie jest jak rosnące drzewo. To metafora dla ludzi, którzy rozwijają się. Drzewo staje się słońcem, które jest symbolem życia".

„Szkolenie można porównać do dwóch otwartych dłoni. Gestem powitania jest uścisk dłoni. Gest ten symbolizuje dawanie, otrzymywanie i wspieranie. Aby przyjąć dary od innych, trzeba mieć otwarte dłonie".

„Szkolenie to dwa elementy: doświadczenie i teoria. Teoria powstaje z doświadczenia. Im dalej podążasz, tym więcej zyskujesz. Mamy różne doświadczenia i wymieniamy je między sobą".

"Szkolenie nigdy nie ma końca. Gdy znajdzie się odpowiedź, pojawiają się co najmniej trzy nowe pytania".

Training for Trainers Final Report, 2000, str.11

Jak wynika z tych definicji, szkolenie zakłada zangażowanie uczestników, wymianę oraz tworzenie zależności pomiędzy doświadczeniem i teorią. Wymaga ono gotowości do udzielania i korzystania ze wsparcia, a jego celem jest usamodzielnienie* i stworzenie lepszych warunków do rozwoju. Szkolenie oznacza stawianie pytań, ale dzięki niemu uczestnicy osiagają także „pożądany poziom wprawy".

1.1.2. Cele szkolenia pracowników młodzieżowych w ramach inicjatyw europejskich

Szkolenie osób prowadzących szkolenia to znane od wieków przedsięwzięcie, na które przeznacza się skromne środki, ale to wspaniałe zadanie o szlachetnych celach. Zadanie to jest absolutnie jasne. Niestety jednak niewielu trenerów ma odwagę otwarcie uznać je za priorytetowe: problemy globalizacji, nasilający się rasizm i regionalizm, koncepcja tożsamości międzykulturowej... (Laconte i Gillert w „Coyote nr 2", maj 2000, str. 29)

* Ang. słowo „empowerment", często pozostawiane też w oryginalnej wersji w tekstach polskich, to „usamodzielnienie" w szerokim znaczeniu: stworzenie możliwości do działania, jak również wszechstronne przygotowanie do kierowania własnym życiem i działania, poznanie siebie, rozwinięcie umiejętności krytycznej analizy, formułowania myśli, podejmowania decyzji, rozbudzenie inicjatywy i poczucia odpowiedzialności, rozwinięcie różnych praktycznych umiejętności itp. – przyp. tłum.

W europejskich programach młodzieżowych szkolenie ma wspierać realizację uruchamianych przez instytucje europejskie programów młodzieżowych oraz działalność prowadzoną przez organizacje, grupy i służby młodzieżowe na różnych szczeblach. Mówiąc konkretnie, "celem kursów szkoleniowych organizowanych w ramach europejskich programów dla młodzieży jest przygotowanie osób zajmujących się problematyką młodzieżową do tego, by aktywniej, efektywniej i z większym zasobem wiedzy włączały się w międzynarodową i międzykulturową działalność młodzieżową." (Rada Europy, 2000, str.2). Szkolenie ma zatem na celu poszerzanie wiedzy, podnoszenie umiejętności i kompetencji, pogłębianie świadomości oraz zmianę postaw i zachowań, a tym samym podniesienie efektywności i jakości działań o wymiarze europejskim i międzykulturowym, które prowadzą na szczeblu międzynarodowym, lokalnym lub krajowym pracownicy i liderzy młodzieżowi.

W organizacjach młodzieżowych i w ramach projektów młodzieżowych podejmuje się różne inicjatywy i angażuje w działania o charakterze politycznym, społecznym i kulturalnym, a także oferuje kształcenie nieformalne i inne formy nauki. W odpowiedzi na pytanie Europejskiego Forum Młodzieży o to, czego młodzi ludzie nauczyli się poprzez uczestnictwo w zorganizowanej działalności młodzieżowej, praktycy zajmujący się tą problematyką zwrócili przede wszystkim uwagę na rozwój indywidualny oraz wykształcenie umiejętności komunikowania się i współpracy z innymi. Jeśli chodzi o rozwój indywidualny, wymienili takie efekty jak: pogłębione poczucie własnej wartości i odpowiedzialności, większa kreatywność, tolerancja i umiejętność krytycznego myślenia, a w kontekście umiejętności współżycia społecznego: wykształcenie aktywnej postawy obywatelskiej i rozbudzenie gotowości do uczestnictwa, umiejętności, jakich wymaga działanie w grupie i pełnienie roli lidera, strategie komunikacji oraz znajomość problematyki społecznej (1999, str. 24–25). Tych aspektów powinno zatem dotyczyć szkolenie, jeśli ma ono lepiej przygotować pracowników młodzieżowych i liderów młodzieżowych do wykonywania pracy. Szkolenie powinno stwarzać możliwość rozwoju indywidualnych i społecznych aspektów osobowości oraz przygotowywać do uczestnictwa w życiu politycznym, społecznym i kulturalnym.

Szkolenia przygotowujące do działalności młodzieżowej w środowisku europejskim są zawsze podporządkowane pewnym wartościom. Nikt nie stara się przedstawić ich jako neutralnego procesu kształcenia. Szkolenie powinno ułatwiać młodzieży działalność w społeczeństwie europejskim, które wyznaje pewne fundamentalne wartości. Wśród tych wartości Komisja Europejska wymienia solidarność między młodymi ludźmi w Europie i poza jej granicami, uczenie się międzykulturowe, mobilność oraz inicjatywę i przedsiębiorczość. Oznacza to przeciwdziałanie społecznej marginalizacji młodzieży, walkę o poszanowanie praw człowieka oraz zwalczanie rasizmu, ksenofobii i dyskryminacji. To wymaga z kolei wpisywania działań szkoleniowych w kulturową różnorodność, dziedzictwo kulturowe i wspólne fundamentalne wartości, promowania równości oraz wprowadzania wymiaru europejskiego do działalności młodzieżowej na szczeblu lokalnym (2001, str. 3–4). Te podstawowe wartości są w dużej mierze wspólne dla instytucji europejskich i wielu organizacji młodzieżowych. (Dalsze rozważania o szkoleniu i wartościach w dziale 1.2.1–3).

W tych ogólnych ramach szkolenie może mieć różne formy. Niektóre organizacje, służby i ośrodki młodzieżowe wytyczyły sobie takie strategie szkoleniowe, które zakładają ciągłe uczenie się w duchu i pod kątem celów organizacji, co pozwala utrzymać pewien poziom kompetencji pomimo ciągłej wymiany „pokoleń" pracowników i liderów młodzieżowych. Inne organizacje prowadzą szkolenia bardziej sporadycznie, zgodnie z przewidywanymi lub postrzeganymi potrzebami i zainteresowaniami. Zależnie od celów poszczególnych zajęć szkolenie może być ukierunkowane przede wszystkim na wyniki lub procesy,

Rys. 1

[1] Te kursy są prowadzone przez ośrodki szkoleniowe SALTO-YOUTH przy Agencjach Narodowych (Bonn, Niemieckie biuro "YOUTH for Europe"; Bruksela, JINT; Londyn, YEC; Paryż, INJEP), które rozpoczęły działalność we wrześniu 2000 r. SALTO jest skrótem oznaczającym "Support for Advanced Learning & Training Opportunities".

Zagadnienia do przemyślenia

1. Jak definiujecie szkolenie?
2. Jakie miejsce zajmuje szkolenie w waszej organizacji?
3. Dlaczego wasza organizacja organizuje szkolenia?
4. Dla kogo organizujecie szkolenia?
5. Jakiej tematyki dotyczą szkolenia?
6. Gdzie i kiedy organizujecie szkolenia? Jakimi dysponujecie środkami?

Opracowano na podstawie tekstu: WAGGGS, 1997, str.22

koncentrować się na rozwijaniu konkretnych umiejętności, ułatwiać rozwój indywidualny bądź służyć zaplanowaniu konkretnych działań, jakie zamierza podjąć organizacja. Szkolenia mogą także koncentrować się na określonej problematyce. Na przykład Rada Europy zorganizowała w 1995 r. szereg kursów dla liderów młodzieżowych z grup mniejszościowych w ramach swej „Kampanii przeciw rasizmowi, antysemityzmowi, ksenofobii i nietolerancji", a w latach 2001–2003 prowadziła cykl szkoleń poświęconych edukacji w zakresie praw człowieka (por. materiały opracowane w trakcie Kampanii RAXI wymienione w bibliografii).

Idealnie byłoby, gdyby szkolenia prowadzone przez różnych organizatorów zajmujących się problematyką młodzieżową w Europie i na różnych szczeblach uzupełniały się wzajemnie i były sobie podporządkowane. Taki układ przedstawiono powyżej w postaci piramidy, która nie jest pełnym przeglądem wszystkich ofert szkoleniowych dla osób pracujących z młodzieżą w środowisku europejskim, ale koncentruje się na powiązaniach między szkoleniami prowadzonymi przez instytucje europejskie i organizacje młodzieżowe.

Na wyższym poziomie powinno się oferować wyłącznie to, czego nie jest w stanie zaoferować pozim niższy, a każde szkolenie powinno mieć swą specyfikę, zarówno w zakresie celów i treści szkolenia, jak i grup odbiorców oraz kontekstu geograficznego, organizacyjnego i kulturowego.

1.1.3. Szkolenie jako priorytet w programach działania

Szkolenie liderów młodzieżowych, pracowników młodzieżowych i trenerów na szczeblu europejskim stało się priorytetem w działalności młodzieżowej dopiero w ciągu ostatnich dziesięciu lat. Praktycy działający na szczeblu lokalnym w coraz większym zakresie włączali się w organizację międzynarodowych przedsięwzięć młodzieżowych, co zwiększyło zapotrzebowanie na szkolenia w zakresie umiejętności i kompetencji, jakich wymaga międzynarodowa i międzykulturowa działalność młodzieżowa. Do tych zmian przyczynił się rozwój europejskich programów młodzieżowych.

Równocześnie w kontekście rosnącej konkurencji na europejskich rynkach pracy, na których liczy się każde doświadczenie o charakterze osobistym i zawodowym, większą wagę przywiązuje się również do rozwoju indywidualnego. Młodzież w coraz większym stopniu zdaje sobie sprawę z tego, że ograniczanie się do kształcenia formalnego ogranicza automatycznie możliwości przygotowania się do życia we współczesnym społeczeństwie.

Różne formy kształcenia incydentalnego poza szkołą mają zasadnicze znaczenie w rozwijaniu kompetencji, jakich wymaga nasze coraz bardziej złożone środowisko. W związku z tym, że zmiany technologiczne i społeczne zachodzą często w szybkim tempie, obecnie kładzie się nacisk na uczenie się przez całe życie. W ten kontekst wpisuje się na przykład uruchomiony przez Komisję Europejską Program Młodzież, który ma przyczynić się do:

„… stworzenia „Europy wiedzy" i europejskiego obszaru współpracy na rzecz rozwoju polityki młodzieżowej na bazie kształcenia incydentalnego. Dużą wagę przywiązuje się w tym programie do uczenia się przez całe życie oraz rozwijania umiejętności i kompetencji ułatwiających aktywny udział w życiu obywatelskim." (2001, str.3).

Interesującym efektem tej „koncentracji" na uczeniu się przez całe życie i kształceniu incydentalnym jest promowanie wolontariatu. Praca w charakterze wolontariusza w organizacji młodzieżowej lub projekcie

może stanowić ważne doświadczenie, które – jak się słusznie uznaje – uzupełnia edukację w szkole i pracę zawodową. Organizacje młodzieżowe są coraz bardziej świadome roli, jaką powinny odgrywać w procesie ustawicznego uczenia się swych członków, o czym świadczą zapewniane przez nie możliwości nauki oraz priorytety, dla których starają się pozyskać wsparcie. W ostatnich latach instytucje europejskie wspólnie zabiegają o większe środki na międzynarodową działalność młodzieżową oraz o to, by wyraźniej doceniano wartość kształcenia nieformalnego prowadzonego przez sektor młodzieżowy.

1.1.4. Kształcenie incydentalne i nieformalne

Docenienie przez polityków istotnej roli, jaką odgrywa działalność młodzieżowa w edukacji, ma wpływ na cele i strukturę szkolenia. W toczących się obecnie dyskusjach politycznych termin „incydentalne" zastępuje się coraz częściej terminem „nieformalne", gdy mowa o edukacyjnej wartości działalności młodzieżowej. Te terminy nie są jednak jasno zdefiniowane, a ich znaczenie zależy często od kontekstu wypowiedzi. Terminu „kształcenie formalne" używa się konsekwentnie w odniesieniu do systemu edukacji obejmującego szczeble od podstawowego do wyższego, w którym głównymi organizatorami kształcenia są szkoły i różnego rodzaju uczelnie. Kształcenie nieformalne i incydentalne, na poziomie podstawowym, definiuje się jako kształcenie poza systemem formalnym, w którym w różnym zakresie uczestniczą wszyscy młodzi ludzie.

Termin „kształcenie nieformalne" wprowadzono w latach 70. z myślą o tym, by w pełniejszym zakresie uznawano formy kształcenia i uczenia się poza szkołą i uczelnią oraz poza systemami formalnej oceny. Podkreślano wówczas, że należy uznać nowe formy kształcenia i docenić ich wkład w proces edukacji. W tym znaczeniu terminu tego używa Europejskie Forum Młodzieży, które definiuje kształcenie nieformalne jako zorganizowane lub częściowo zorganizowane zajęcia edukacyjne, odbywające się poza strukturą i procedurami funkcjonowania systemu kształcenia formalnego. (Wprowadzenie)

Kształcenie incydentalne definiowano w różny sposób, a na ogół jako kształcenie mające miejsce poza systemem kształcenia formalnego. Tego rodzaju kształcenie może oczywiście mieć wiele form, a termin ten stosuje się w odniesieniu do różnych zajęć. Zdaniem niektórych chodzi tu o to, czego uczymy się w życiu codziennym; ludzie w różny sposób uczą się funkcjonować w społeczeństwie i oddziaływać na siebie wzajemnie. W tym sensie termin „kształcenie incydentalne" oznacza socjalizację – pojęcie, które zgodnie z definicją Europejskiego Forum Młodzieży oznacza niezorganizowane i incydentalne uczenie się w codziennym życiu (ibid.). Ten termin określa jednak również często bardziej aktywne i wymagające większego zaangażowania formy nauki. Niektórzy używają go w odniesieniu do różnych zajęć, których chwytamy się na przykład w wolnym czasie, niezależnie od tego, czy mają one charakter hobby, czy też wiążą się ze zdobywaniem nowych umiejętności. W tym kontekście ten termin stosuje się często w sytuacji, gdy uczymy się czegoś dzięki zaangażowaniu w działalność młodzieżową i pracę społeczną. Niezależnie od tych różnych znaczeń kształcenie incydentalne oznacza proces, w ramach którego uczymy się (zob.: odnośniki dotyczące uczenia się), oraz zajęcia, które ułatwiają ludziom naukę (zob.: Mark K. Smith, 2000). Z myślą o tym, by uniknąć nieporozumień, w odniesieniu do świata szkoleń młodzieżowych używamy w niniejszym pakiecie terminu „kształcenie nieformalne", przyznając równocześnie, że dyskusje terminologiczne nie są jeszcze zakończone.

Kształcenie nieformalne definiuje się zwykle jako przeciwieństwo kształcenia formalnego i o tej konotacji warto pamiętać. Wielu praktyków zwraca uwagę na to, że organizacje młodzieżowe i inne instytucje mają znacznie szersze niż szkoły możliwości prowadzenia alternatywnych form kształcenia. Z tym poglądem nie zgadzają się jednak ci, którzy podkreślają potencjalną wartość podejścia zakładającego komplementarność sektorów (zob. też: 3.2.2). W podejściu komplementarnym sektor kształcenia nieformalnego może poszerzać i pogłębiać materiał przerabiany w szkole bądź zwracać szczególną uwagę na metody promujące aktywny udział w procesie nauki. Placówki sektora nieformalnego mogą również powielać pewne cechy sektora formalnego w celu akredytowania szkoleń lub podobnej pracy. Obecnie instytucje europejskie i Europejskie Forum Młodzieży zamierzają określić standardy jakościowe dla kształcenia nieformalnego na szczeblu europejskim oraz odpowiednie metody certyfikacji, przy czym dotyczy to w szczególności szkolenia i kształcenia o charakterze zawodowym. Jednakże uznanie wartości kształcenia nieformalnego to tylko jeden aspekt toczących się dyskusji, ponieważ niektóre osoby pracujące z młodzieżą obawiają się, że działalność młodzieżowa i szkolenia mogą utracić pewne właściwe im cechy pod presją wymogów, jakie narzucają struktury i formalne programy nauczania. Chodzi tu o takie aspekty jak dostępność dla wszystkich młodych ludzi, dobrowolny udział bez obawy przed oceną indywidualnych osiągnięć, elastyczność struktur i planowania, dostosowanie procesu uczenia się do potrzeb i zainteresowań uczestników oraz możliwość pracy w różnym tempie i w różny sposób.

Szkolenie: kilka terminów

Człowieka nie można niczego nauczyć. Można mu tylko ułatwić naukę.

Galileusz

Wspomniane wyżej dyskusje w sprawie terminologii przypominają nam o tym, że język używany w międzynarodowej działalności młodzieżowej nie jest ani jednoznaczny, ani też niezmienny. Nie wynika to jedynie z tego, że te terminy mogą faktycznie odnosić się do różnych treści i procesów, ale także z tego, że gdy tych samych terminów używa się w różnych językach i kontekstach kulturowych, mają one często różne konotacje, które odzwierciedlają odmienne style i wartości kształcenia. Z tych właśnie względów warto przyjrzeć się bliżej terminom używanym tak podczas szkoleń, jak i wielokrotnie w niniejszym pakiecie.

Kształcenie i uczenie się: Kiedy mówimy o kształceniu, mamy zwykle na myśli zaplanowane zajęcia edukacyjne, tj. zajęcia, które tworzą ramy dla procesu uczenia się. W pojęciu „uczenie się" kładzie się nacisk na uczestników, ich potrzeby i zainteresowania; odnosi się ono do wewnętrznego procesu poznawczego, zachodzącego w uczącej się osobie. Uczenie się może mieć charakter incydentalny bądź odbywać się w ramach zaplanowanych zajęć edukacyjnych. Ludzie uczą się w różny sposób. Świadomość tych różnic i umiejętność uzwględniania ich w planowaniu ma szczególne znaczenie w wypadku szkoleń w środowisku wielokulturowym (proces uczenia się omówiono szczegółowo w dziale 3.2.1–3)

Szkolenie, animacja i facylitacja: Te terminy mogą rzeczywiście wywoływać wiele nieporozumień. Zastanówmy się na przykład nad samym słowem „szkolenie". W języku francuskim 'former' oznacza dosłownie "modelować lub kształtować poprzez dyscyplinę lub edukację", ale słowo to może również odnosić się do procesu „kształtowania charakteru". W języku angielskim 'training' wiąże się wyraźniej z umiejętnościami i kompetencjami, np. trening w piłce nożnej czy szkolenie/kształcenie zawodowe. Pozostałych dwóch terminów, „animacja" i „facylitacja", używa się w kontekście szkolenia niemal zamiennie. Oxford Dictionary definiuje „facylitację" jako „ułatwianie", natomiast „animacja" oznacza dosłownie "ożywianie". W definicjach słownikowych nie określa się, jak należy używać słów, łatwo jednak sobie wyobrazić, że proces edukacyjny można czasem opisać za pomocą szeregu terminów bądź że jeden termin może obejmować swym znaczeniem szereg procesów. W zespole wielokulturowym dyskusja o tym, co te terminy oznaczają dla poszczególnych trenerów, może być pomocnym i pouczającym ćwiczeniem. Na przykład: W jakim znaczeniu wy używacie tych słów? Czy w grupie roboczej jesteście animatorami, czy raczej facylitatorami? O co, waszym zdaniem, chodzi w dyskusjach o terminologii? (definicje zaczerpnięto z tekstu Marka K. Smith'a, 2000)

1.1.5. Podsumowanie: kilka kluczowych elementów szkolenia w wymiarze międzynarodowym lub międzykulturowym przygotowującego do działalności młodzieżowej

Na zakończenie tej części możemy wskazać kilka zasadniczych cech szkolenia prowadzonego w naszym kontekście. Szkolenie takie opiera się na następujących zasadach:

- Przekonanie o tym, że młodzież powinna być przygotowana i mieć możliwość pełnego uczestnictwa w życiu społeczności lokalnych i całego społeczeństwa w duchu poszanowania godności wszystkich ludzi i zasady powszechnej równości. Oznacza to działanie na rzecz społeczeństw wielokulturowych, które istnieją w dzisiejszej Europie.
- Dobrowolny udział.
- Etos, którego podmiotem jest ucząca się osoba, nakazujący uzwględnianie potrzeb i zainteresowań uczestników.
- Uwzględnianie doświadczenia uczestników oraz jego związku z charakterystyką i sytuacją uczestników.
- Pojmowanie szkolenia jako procesu ukierunkowanego na działanie, koncentrującego się w szczególności na trenerach.
- Pojmowanie szkolenia jako procesu prowadzącego do zdobywania umiejętności, kompetencji i wiedzy, a równocześnie do zmian w świadomości, postawach lub zachowaniu.
- Wykorzystywanie doświadczenia lub wprawy w wykonywaniu pewnych czynności, zaangażowanie emocjonalne i intelektualne (ręce, serce i głowa).
- Etos nie jest związany z wymogami określonego zawodu. Niemniej jednak cechy czy postawy wykształcone w ramach szkolenia przygotowującego do działalności młodzieżowej mogą mieć istotne znaczenie dla przyszłego rozwoju indywidualnego i zawodowego. Rozwój indywidualnych i społecznych aspektów osobowości stanowi ważny element procesu uczenia się.
- Przyjęcie podejścia zakładającego, że indywidualnych osiągnięć nie określa się zwykle poprzez ocenę.
- Konieczność uzwględnienia specyficznych wartości, sposobów postrzegania i poglądów organizacji odpowiedzialnej za szkolenie, danego środowiska i grupy odbiorców.

1.2. Szkolenie i trener

1.2.1. Różne koncepcje roli trenera

Pojęcie szkolenia rozumie się różnie, nie dziwi zatem, że również słowo „trener" ma różne znaczenia i wywołuje różne skojarzenia. Sytuację komplikuje jeszcze fakt, że uczestnicy szkoleń pochodzący z różnych środowisk kulturowych i o różnym poziomie wykształcenia mogą mieć różne oczekiwania wobec trenera, inaczej bowiem rozumieją rolę trenerów i ich miejsce w procesie uczenia się. Bezsporne jest jedynie to, że trener to osoba zaangażowana w proces edukacyjny, w którym słuchacze uczą się czegoś. Ppozostałych elementów nie da się już określić tak jednoznacznie. Zespół trenerów musi jednak wiedzieć więcej. Aby sprostać nieprzewidywalnym często wymaganiom, trenerzy powinni zastanowić się nad wzajemnymi zależnościami między rolami, jakie odgrywają. Poniższe ćwiczenie pozwala trenerom przeanalizować, czy i w jakim stopniu wspólnie rozumieją swą rolę.

W którym jesteście miejscu? Jak pojmujecie rolę trenera i szkoleń?

Uwaga: z metodologicznego punktu widzenia to ćwiczenie daje wam „napęd na cztery koła": możecie je wykorzystywać przy omawianiu niemal każdej tematyki!

Instrukcje: W swojej sali szkoleniowej wyobrażacie sobie lub zaznaczacie linię (używając np. taśmy lub liny). Na obydwu końcach stawiacie znak, jeden z napisem TAK, drugi z napisem NIE. Czytacie (i przedstawiacie graficznie na tablicy) poniższe stwierdzenia. Wyjaśniajcie dokładnie wszelkie kwestie, ponieważ to ćwiczenie koncentruje się na samym rozumieniu terminów, jak również na zasadniczych kwestiach.

Stwierdzenia

1. Każdy może być dobrym trenerem.
2. Szkolenie powinno być zabawą i przyjemnością.
3. Trener powinien ułatwić uczestnikom wyciągnięcie takiego wniosku, jaki sam chce, żeby wyciągnęli.
4. Celem każdego szkolenia jest rozwój indywidualny.
5. Trener powinien „zapomnieć" o własnym systemie wartości podczas szkolenia.
6. Istotą szkolenia są umiejętności i metody.
7. Wyniki szkolenia powinny być możliwe do zmierzenia.
8. Najlepszą szkołą jest praktyka.
9. Szkolenie to przekazywanie wiedzy.
10. Podczas kursu szkoleniowego uczestnicy powinni otrzymywać gotowe recepty.

Opracowano na podstawie tekstu Rady Europy i Komisji Europejskiej, Training for Trainers, 2000

W poniższej tabeli naszkicowano sylwetkę „trenera" na tle innych ról w procesie kształcenia i porównano go z nauczycielem i facylitatorem (tj. osobą ułatwiającą pracę w grupie) według kilku kryteriów.

Rola w kształceniu	*Nauczyciel*	*Trener*	*Facylitator*
Proces	Mniej istotny	Istotny	Istotny
Zadanie/Treści	Zasadnicza rola	Ważna rola	Współodpowiedzialność
Metody kształcenia	Często „frontalne"	Mieszane	Mieszane
Styl komunikacji	Głównie własne wypowiedzi	Różne style, zależnie od sytuacji	Własne wypowiedzi ograniczone do minimum
Władza	Absolutna	Absolutna i sprawowana wraz z innymi	Sprawowana wraz z innymi
Przykłady	Nauczyciel w szkole	Trener prowadzący kurs informatyczny	Moderator pomagający rozwiązywać konflikty

W rzeczywistości tych różnych ról nie można oczywiście podzielić w sposób tak „kliniczny". W praktyce zdarza się tak, że trener ma do odegrania kilka ról w programie – od prowadzenia danego komponentu szkolenia do ułatwiania grupie podejmowania decyzji czy przedstawiania własnej koncepcji badź prowadzenia wykładu. Niezależnie od tego trener powinien zawsze odpowiednio wyważyć te role i swą metarolę trenera, nie mając przy tym wątpliwości co do tego, kto „sprawuje władzę". Rozważmy na przykład sytuację, gdy trener pełni rolę facylitatora wspomagającego pracę grupy, ale w pewnym momencie orientuje się, że nie przynosi to zamierzonych efektów w procesie szkolenia. Czy może on wówczas podjąć decyzję o zakończeniu sesji, czy też powinien nadal działać w charakterze facylitatora? (Tego rodzaju pytania omówiono w następnych częściach).

Kolejnym interesującym przykładem zacierania się granic między tymi rolami są zmiany w tradycyjnej roli nauczyciela, która w ostatnich latach zaczyna również obejmować coraz więcej elementów szkolenia i facylitacji. Ilustracją tych zmian są toczone obecnie w wielu krajach europejskich dyskusje o tym, że szkoła uczy i wychowuje, a zatem jej zadania nie ograniczają się jedynie do przekazywania wiedzy.

Zagadnienia do przemyślenia

1. Który trener bądź którzy trenerzy wywarli na was największe wrażenie? Dlaczego?
2. Co było dla was najgorszym „doświadczeniem edukacyjnym", kiedy sami uczestniczyliście w szkoleniach? Dlaczego?
3. Czy zgadzacie się z sugestią w tabeli, że nauczyciel w szkole ma większą władzę niż trener młodzieżowy?
4. O jakich różnych rodzajach władzy można mówić?
5. Warto również przemyśleć różne stwierdzenia z ćwiczenia „W którym jesteśmy miejscu".

1.2.2. Wartości wyznawane przez trenera i ich wpływ na szkolenie

Kto zna ludzi jest mądry, a kto zna siebie jest oświecony.

Laotse

Podczas pisania niniejszego pakietu kierowaliśmy się określonymi wartościami dotyczącymi sfery edukacji, kultury, polityki i etyki. W odniesieniu do szkolenia w naszym kontekście podstawowymi wartościami powinny być: wzajemny szacunek, różnorodność, usamodzielnianie, demokracja i uczestnictwo. W niniejszej części analizujemy istotę wyznawanych przez trenera wartości, ich związek z motywami jego postępowania oraz ich wpływ na proces szkolenia.

Zagadnienia do przemyślenia

1. Dlaczego jesteście trenerami?
2. Którą rolę lubicie najbardziej, gdy pracujecie jako trenerzy? Przyjaciela, nauczyciela, edukatora, partnera, menedżera, organizatora, starszej siostry/starszego brata, tutora, trenera, kontrolera, uczestnika, uwodziciela, myśliciela, gwiazdy...dlaczego?
3. Jaki jest związek między tą ulubioną rolą a wyznawanymi przez was wartościami?
4. Dlaczego wstąpiliście do organizacji, w której pracujecie?
5. Jakie wartości przekazują trenerzy podczas szkoleń w waszej organizacji? Jakie wartości przekazuje każdy z was? Czy są to również wartości waszej organizacji?
6. Jak określilibyście cele szkoleniowe w waszej organizacji – cele polityczne, społeczne, edukacyjne, kulturalne, zawodowe, religijne...?

Wasze podstawowe wartości decydują o tym, jak planujecie i prowadzicie szkolenie, a także jak zachowujecie się podczas szkolenia. Wartości odnoszące się do szkolenia ujawniają się w:

- doborze tematów szkolenia;
- sposobie doboru tematyki, a chodzi tu m.in. o takie czynniki jak ocena potrzeb (zob.: 3.1) i włączanie uczestników w mniejszym lub większym zakresie w proces planowania;
- doborze metod, które umożliwiają szersze lub bardziej ograniczone uczestnictwo w procesie szkolenia (czy uwzględniacie oczekiwania, wykorzystujecie możliwości przekazywania uwag i oceny szkolenia przez uczestników oraz stosujecie metody zakładające aktywność uczestników i uczenie się przez doświadczenie).

Wasze „szkoleniowe" wartości decydują w ogromnej mierze o tym, jak oceniacie proces kształcenia, jak kształtujecie ten proces i jak ten proces oddziałuje na was samych. Mają one wpływ na to, co moglibyście nazwać waszym stylem sprawowania przywództwa (zob. też: Pakiet szkoleniowy Zarządzanie organizacją, str. 46–48). Trenerzy muszą czasem występować podczas szkolenia w kilku rolach, a niektóre z nich – podobnie jak przypisywane im przez was wartości – mogą kolidować ze sobą.

Rozważcie następującą sytuację:

Sesja intensywnego kursu szkoleniowego trwa do późnego wieczoru. Wydaje się, że wielu uczestników jest w „szkoleniowym transie" – są wykończeni, ale nie chcą przerywać zajęć. Pomimo zmęczenia wielu jest gotowych kontynuować pracę, a pozostali nie sprzeciwiają się temu, ponieważ obawiają się stracić twarz przed grupą. Co robi trener?

Czy trener powinien uszanować życzenie grupy, skoro zajęcia opierają się na aktywnym udziale uczestników, a podjęcie decyzji w sposób apodyktyczny byłoby sprzeczne z wartościami promowanymi podczas tych zajęć? Ale przecież zawsze uważał, że trenerzy jako liderzy muszą czasem w taki sposób podejmować decyzje, gdy zajęcia wpływają destrukcyjnie na proces szkolenia bądź gdy dalsza praca niesie za sobą fizyczne lub psychiczne „zagrożenia" dla uczestników? Czy uczestnicy nie mają prawa do decydowania o swoim udziale w zajęciach? Jeśli trener właściwie ocenia sytuację, to okazuje się, że wielu z nich chciałoby już przerwać zajęcia, a więc ich prawa nie są respektowane...

W kontekście tych pytań należy także wspomnieć o bardzo ważnym systemie wartości zwanym etyką zawodową. Dyskusje o etyce zawodowej są znane ze świata polityki czy prasy, ale również trener powinien zastanowić się nad tym pojęciem pod kątem własnej listy nakazów i zakazów dotyczących szkolenia.

1.2.3. Sylwetka etycznego trenera

Pewna kobieta zabrała swego syna na spotkanie z Ghandim, który zapytał ją, czego sobie życzy. – Chciałabym, żeby przestał jeść cukier – odpowiedziała. – Przyprowadź go jeszcze raz za dwa tygodnie – powiedział Ghandi. Dwa tygodnie później kobieta wróciła z synem. Gandhi zwrócił się do chłopca i powiedział – Nie jedz cukru. – Zaskoczona kobieta zapytała – Dlaczego musiałam na to czekać dwa tygodnie? – Dwa tygodnie temu jeszcze sam jadłem cukier – odpowiedział Gandhi.

Jak wynika z tej przypowiastki, rola trenera (i lidera) stawia wysokie wymagania. Każdy trener powinien mieć świadomość tego, co sobą reprezentuje, co może zaoferować innym, jakie ma ograniczenia i – co bardzo istotne – jak podchodzi do oczekiwań innych osób.

„Niezależnie od tego, czy sam tego chcę czy nie, jestem zawsze osobą publiczną i wzorem dla innych jako człowiek i trener. Moje zachowanie może stać się istotnym źródłem inspiracji w procesie uczenia się. Oznacza to również, że nie mogę sobie pozwolić na to, by nie zachowywać się w ten czy inny sposób (tak jak nie mogę uniknąć komunikowania się z innymi w ten czy inny sposób - zob. np. Watzlawick i wsp., 1967). Muszę znać siebie i być w stanie ocenić konsekwencje swojego zachowania dla procesu szkolenia i jego uczestników. Powinienem umieć angażować się, a równocześnie zachowywać pewien dystans (patrzeć na to wszystko „z lotu ptaka"!). Powinienem być otwarty wobec innych, jeśli nawet na początku wydają się niesympatyczni. Powinienem stale utrzymywać kontakt z uczestnikami, jeśli nawet czasem nie jestem w odpowiednim nastroju. Wymaga się ode mnie ciągłej koncentracji, jeśli nawet w danym momencie jestem zmęczony czy brakuje mi energii. Muszę mieć świadomość tego, że czasem inni reagują złością, która nie jest w gruncie rzeczy skierowana przeciwko mnie. Nawet gdy jestem sfrustrowany muszę jakoś sobie radzić. Powinienem wrócić do pracy, natychmiast zająć się ludźmi, procesami i problemami i dojść do siebie jak najszybciej". Trener, którego znamy – opracowanie obecnie przygotowywane.

To nie jest profil zawodowy nowej generacji supertrenerów.

JoWag2001

Ta niekompletna charakterystyka ma jedynie uzmysłowić, że bycie trenerem (i liderem) to złożone zadanie, a czasem nawet ciężki obowiązek. Ta rola wymaga samoświadomości, ciągłego szkolenia się oraz wiedzy o różnych aspektach rzeczywistości, w której trzeba pracować. Niezbędna jest również umiejętność odprężania się, aby uniknąć „wypalenia", i urozmaicania zajęć, które mogą stać się zbyt monotonne, a to zmniejsza motywację i zaangażowanie. Aktywne strategie pozwalające trenerom zachować dobre samopoczucie omówiono w dziale 1.2.5. Jeśli zaś chodzi o etykę, nie istnieje oczywiście jeden właściwy profil, warto natomiast przemyśleć i przedyskutować wymienione niżej cechy.

***Etyczny trener* to osoba, która**

- uczy się przez całe życie,
- stara się pracować nad sobą (i podnosić swe kwalifikacje),
- chce ułatwić innym pracę nad sobą (i podnoszenie swych kwalifikacji),
- ma świadomość ryzyka i zagrożeń, jakie pociąga za sobą szkolenie oraz pomaga uczestnikom radzić sobie z takimi zagrożeniami,
- dzieli się z innymi swą wiedzą i umiejętnościami,
- potrafi zbliżyć się do uczestników, a równocześnie zachować odpowiedni dystans,
- otwarcie zastanawia się nad sobą i krytykuje,
- precyzyjnie przedstawia i reklamuje swoje umiejętności oraz programy,
- jest wyczulona na potrzeby uczestników,
- wprowadza treści i procesy zgodnie z poziomem swoich umiejętności,
- tworzy atmosferę ułatwiającą uczenie się.

Opracowano na podstawie tekstu: Paige, 1993

Trenerzy muszą niewątpliwie posiadać pewne kompetencje, które pozwolą im fachowo wykonywać swą pracę. Odpowiedzialność w tej dziedzinie spoczywa w dużej mierze na organizacjach młodzieżowych. To one odpowiadają za poziom zajęć edukacyjnych, a zatem powinny zadbać o to, by ich trenerzy posiadali odpowiednie kwalifikacje, zanim powierzy się im grupę, z którą będą pracować w złożonym środowisku społeczno-edukacyjnym. Z punktu widzenia trenera uczenie się przez całe życie oznacza konieczność ciągłego kształcenia się, wyszukiwania odpowiednich ofert szkoleniowych oraz permanentnego aktualizowania wiedzy z zakresu edukacji i śledzenia dyskusji o tematyce edukacyjnej.

Definicja dobrego trenera jest oczywiście dość subiektywna i zależy od indywidualnych doświadczeń, preferowanych stylów uczenia się, wyznawanych przez trenera wartości, promowanych poprzez szkolenie i przyjętych przez organizację oraz wielu innych czynników. Z tych względów wymienione niżej podstawowe cechy mogą posłużyć za punkt wyjścia dla trenerów, którzy przygotowują program szkolenia koncentrującego się na kluczowych kompetencjach.

- Umiejętność okazywania uczestnikom szkoleń aprobaty i akceptacji.
- Umiejętność tworzenia i integrowania grupy oraz kontrolowania jej bez narzucania ograniczeń czy wywierania destrukcyjnego wpływu na jej pracę.
- Styl nauczania i komunikacji, który zachęca uczestników do przedstawiania własnych pomysłów oraz zakłada wykorzystanie ich pomysłów i umiejętności.
- Znajomość tematyki i doświadczenie w danej dziedzinie.
- Umiejętności organizacyjne, dzięki którym odpowiednie pomoce są dostępne podczas szkolenia i sprawnie załatwia się sprawy logistyczne.
- Umiejętność diagnozowania i rozwiązywania problemów uczestników.
- Entuzjastyczne podejście do tematyki oraz umiejętność przedstawienia jej w sposób interesujący i skupiający uwagę uczestników.
- Elastyczne reagowanie na zmieniające się potrzeby uczestników.

Opracowano na podstawie tekstu: Pretty i wsp., 1995

1.2.4. Role trenera

W życiu odgrywacie wiele ról zależnie od środowiska, w którym funkcjonujecie. W terminologii socjologicznej rola oznacza względnie stały zestaw zachowań, wartości i kodów komunikowania się z innymi, związany ze środowiskiem, w którym „aktywizuje się" daną rolę. Na przykład w domu jesteście synami, córkami, matkami czy ojcami i zwykle zachowujecie się stosownie do swej roli. Każda zmiana zostanie bardzo szybko zauważona. W szkole lub na uczelni występujecie jako uczniowie/studenci lub nauczyciele bądź szczególnego typu uczniowie/studenci czy nauczyciele. W pracy role zawodowe są na ogół dobrze zdefiniowane. Prawnicy mówią i zachowują się często w określony sposób i nie wskakują nagle na stół, żeby zatańczyć (dzieje się tak tylko w filmach Woodego Allena). W wypadku trenera kwestia ról jest bardziej skomplikowana, ze względu na to, że często zmienia się kontekst jego pracy, tak jak zmieniają się oczekiwania innych wobec niego. Rola trenera jest niekiedy bardzo złożona i wewnętrznie zróżnicowana, ponieważ łączy w sobie wiele różnych obowiązków wobec różnych stron zaangażowanych w cały proces szkolenia od przygotowania do oceny. W ramach swej ogólnej roli trenera występuje on na przykład jako przyjaciel, nauczyciel, edukator, partner, menedżer, kierownik programu, organizator, starsza siostra/starszy brat, przybysz z kraju X, tutor, trener, kontroler, żartowniś, uczestnik, kochanek, myśliciel czy gwiazda.

Odgrywając rolę trenera podczas szkolenia lub innego ustrukturowanego procesu uczenia się, oddajecie kawałek siebie – swoje indywidualne i zawodowe cechy, umiejętności, zdolności i zainteresowania. Na to jakimi jesteście trenerami wpływają również oczekiwania uczestników i treści samego szkolenia. Poza tym odgrywanie roli „na żywo" daje wam pewną władzę. Z tego wszystkiego wynika, że zespół trenerów powinien na początku poświęcić nieco czasu na wynegocjowanie ról zgodnie z wymogami sytuacji i oczekiwaniami uczestników.

Zagadnienia do przemyślenia

1. Jakie role odgrywacie w swojej pracy jako trenerzy? Czy są one zbieżne z zamieszczoną wyżej listą?
2. Którą z tych ról lubicie najbardziej?
3. Czy którejś z waszych ulubionych ról nie ma na liście?
4. Czy macie jakąś „ukrytą" rolę, o której nikt nie wie?
5. Czy istnieje jakaś rola, którą jesteście często zmuszeni odgrywać (lub którą sami sobie często narzucacie) podczas szkolenia?
6. Jak negocjujecie w sprawie roli/ról i władzy, jaką ona daje/one dają, z grupą uczestników (i z kolegami w zespole)?
7. Jak rozwiązujecie problem niejednoznacznej pozycji trenera w sytuacji, gdy odgrywa on rolę, której przypisana jest pewna władza, podczas pracy z tzw. grupą rówieśniczą?

1.2.5. Dobre samopoczucie: sprawa ważna także dla trenerów

Najgorzej jest zapomnieć o sobie.

Laotse

Szkolenia, a zwłaszcza szkolenia dla młodzieży, wymagają czasem od trenerów wielkiego wysiłku, są męczące, a nawet stresujące (warte przestudiowania ogólne informacje o stresie znajdziecie w pakiecie Zarządzanie organizacją).

Wszyscy zapewne znacie to uczucie, gdy po tygodniowym szkoleniu wracacie do domu wyczerpani, zadowoleni lub z poczuciem pustki bądź w „średnim" nastroju. Czasem cieszycie się tylko dlatego, że podczas kilku następnych dni wolnych (jeśli je macie) możecie odpocząć i wrócić do normalnego życia, spędzić czas z partnerem czy przyjaciółmi i przypomnieć sobie o reszcie świata! Prowadzenie szkoleń to nie praca w klasycznym modelu od dziewiątej do piątej. Dla zespołu trenerów dzień rozpoczyna się często od roboczego śniadania, a – jeśli wszystko układa się dobrze – kończy na krótko przed północą, podczas lub po zakończeniu przyjęcia czy spotkania towarzyskiego z uczestnikami. Taka sytuacja podczas szkolenia, gdy bardzo często ludzie uczą się i mieszkają razem, może ułatwiać proces uczenia się, ponieważ uczestnicy stale przebywają ze sobą, biorąc udział w formalnej części szkolenia i w nieformalnych spotkaniach towarzyskich. Uczestniczenie w tym procesie, a także zajmowanie się sprawami organizacyjnymi i samym programem szkolenia, może być dla trenera niezwykle angażującym i wyczerpującym zadaniem. Jednakże trener nie tylko odpowiada za samo szkolenie i (w miarę swoich możliwości) dobre samopoczucie uczestników, ale musi także zadbać o siebie i zachować energię, aby wykonywać swą pracę równie dobrze jak dotychczas, a może nawet jeszcze lepiej.

Życie – przed szkoleniem, w trakcie szkolenia i po jego zakończeniu – można sobie ułatwić w różny sposób. Poniższa „lista pytań kontrolnych" pozwoli trenerom zadbać o siebie w trakcie szkolenia i przed kolejnymi sesjami.

Jak ułatwić sobie życie: wskazówki i sugestie

Przed szkoleniem	• Jakich warunków wymaga to szkolenie (atmosfera, komfort, czas wolny, sport i hobby, jedzenie)? • Jakie sprawy ze świata zewnętrznego (związane z organizacją, projektem) musicie wyrzucić z pamięci bądź zlecić do załatwienia innym, żeby móc naprawdę skoncentrować się na tym szkoleniu i żeby inne sprawy nie odrywały waszej uwagi? Jeśli wiecie, że podczas szkolenia pijecie lub palicie (zbyt dużo), zastanówcie się, w jaki inny sposób możecie zmniejszyć poziom stresu • Jaki „bagaż" (zdrowie lub problemy osobiste) dźwigacie ze sobą? Kto (z zespołu) może was odciążyć i jakiego rodzaju wsparcia potrzebujecie podczas szkolenia? • Czy program jest dostosowany do klimatu i czy przewidzieliście dostatecznie dużo przerw (a nawet czas na drzemkę)?
W trakcie szkolenia	• Co możecie zrobić, żeby wysypiać się podczas szkolenia? (przyjechać wcześniej, sprawdzić, czy pokój wam odpowiada) Czy możecie mieć problem z hałasem? Inne strategie: używajcie stoperów do uszu, przywieźcie swoją kołdrę i poduszkę, stosujcie metody relaksacji, gdy jesteście zestresowani... • Jakiego wsparcia potrzebujecie w trakcie szkolenia lub gdy chcecie szybko przygotować szkolenie (osoby, materiały, książki, sprzęt...)? • Jak możecie podzielić się z kolegami obowiązkami towarzyskimi, żeby mieć chociaż kilka wolnych wieczorów bądź dłużej pospać? • Co powinniście jeść i jak spędzać czas wolny, żeby czuć się dobrze fizycznie i psychicznie? • Jak możecie utrzymywać stały kontakt z partnerem/przyjaciółmi i resztą świata?
Po szkoleniu **Aspekty ogólne**	• Jak sami wykorzystaliście możliwości uczenia się i doskonalenia kwalifikacji? • Jak oceniacie proporcje „starych" i „nowych" tematów w waszym pakiecie szkoleniowym? • Jak oceniacie uczestników szkoleń oraz zestawy „łatwych" i „trudnych" tematów, z którymi mieliście do czynienia w ciągu ostatniego roku? W jakich dziedzinach wymagacie od siebie zbyt wiele, a w jakich jest dokładnie odwrotnie? • Kiedy możecie być uczestnikami, a kiedy liderami? Jak czujecie się w tych sytuacjach? • Co oznacza wasz trenerski styl życia i wasze wyjazdy dla osób, z którymi łączą was więzi osobiste i z którymi pracujecie? Jaką cenę jesteście gotowi lub musicie zapłacić za ten styl życia? Jaką cenę muszą płacić inni? • Co wyobrażają sobie i czego obawiają się wasi partnerzy, gdy myślą tym, że poznajecie wielu ludzi, mężczyzn i kobiety, w okolicznościach, zakładających pewną bliskość? Jak traktujecie sprawy erotyki i seksu? (zob. też: część 4.3.3. o związkach) Jak rozmawiacie o tych sprawach i obawach? • Jakie macie grono znajomych i przyjaciół? Jak bliskie lub częste kontakty utrzymujecie z różnymi grupami czy znajomymi/przyjaciółmi spoza pracy? • Z kim możecie porozmawiać o trudnych sprawach zawodowych i problemach (osobistych)? • Czym nie związanym z pracą zajmowaliście się lub co spoza listy lektur zawodowych przeczytaliście w ciągu ostatnich miesięcy? • Ile macie czasu dla siebie? Czy macie jeszcze choćby chwilę dla siebie po wypełnieniu zobowiązań wobec rodziny lub partnera, obowiązków służbowych i wobec uczestników czy innych ludzi? • Jakie miejsce zajmuje sport i wypoczynek w waszym stylu życia? Jak się odżywiacie? Jak istotne są w waszym życiu używki, narkotyki? • Jeśli pracujecie jako wolni strzelcy, ile musicie zarobić, żeby wystarczyło wam na utrzymanie? W tym kontekście pracujecie zbyt wiele a zarabiacie zbyt mało i/lub dla zbyt wielu klientów, którzy nie są w stanie należycie was wynagradzać? Co otrzymujecie od nich w zamian?

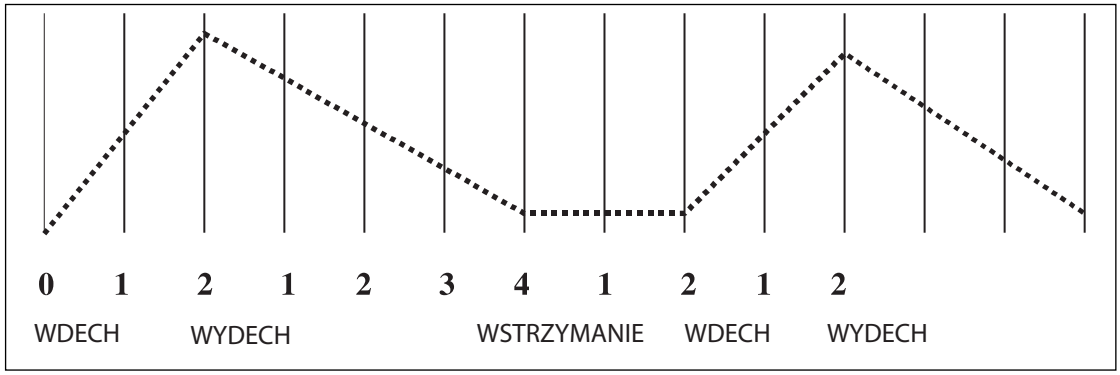
Ćwiczenie: oddychanie i relaksacja

Stres ma duży wpływ na wasze oddychanie; kiedy jesteście zestresowani, oddychacie nieregularnie i płytko, tylko górną częścią klatki piersiowej, i nie wydychacie należycie powietrza. Efekt jest oczywisty: wasze ciało jest w stanie ciągłego napięcia. Pozwala z tym walczyć poniższe ćwiczenie, jest ono łatwe i może być wykonywane niemal wszędzie (tylko nie pod wodą). Podstawowa zasada polega na tym, że wydech spowalnia bicie serca, natomiast wdech je przyspiesza.

Oddychacie 2–4–2

1. Przez 2 sekundy wdychacie powietrze do dolnej części żołądka (brzucha). Oddychacie przez nos, nie rozciągając klatki piersiowej, i koncentrujecie się na odczuciu, jakie wywołuje wypełniające was powietrze.
2. Wydychacie powietrze przez 4 sekundy, a po wypuszczeniu go nie przerywacie wydechu, starając się mięśniami brzucha wycisnąć jeszcze więcej powietrza z płuc.
3. Wstrzymujecie oddech przez kolejne 2 sekundy.
4. Powtarzacie kroki 1–3 (jeden pełny cykl oddychania co najmniej 6 razy; obserwujcie również, jak rozluźniają się język, szczęka i broda)

Rys. 2



1.3. Uczenie się i szkolenie międzykulturowe

Problematyce uczenia się międzykulturowego poświęcono cały odrębny pakiet szkoleniowy (nr 4) w niniejszej serii. W pewnym sensie tą problematyką zajmujemy się również w całym niniejszym pakiecie. Innymi słowy, cała publikacja została przygotowana w duchu filozofii międzykulturalizmu i ta fundamentalna przesłanka stała się podstawą analizy różnych czynników. Zdaniem autorów, uczenie się międzykulturowe jest czymś więcej niż jedynie przedmiotem warsztatu czy dobrym zajęciem w deszczowe popołudnie (choć należy i warto omawiać je także jako temat określonych części składowych programu szkolenia). To filozofia polityczna, która inspiruje międzynarodową działalność młodzieżową, zbiór praktyk edukacyjnych, które powinny być chyba zawsze obecne. Jednak przede wszystkim, to zasób wiedzy, która wymaga od trenera refleksyjności i opanowania kluczowych umiejętności. Warto o tym pamiętać podczas czytania różnych części niniejszego pakietu. Niezależnie od tego, zagadnienia związane z uczeniem się międzykulturowym zostały omówione jako odrębny temat w innych działach niniejszej publikacji (3.2.1 - 3). Niniejszy dział jest czymś w rodzaju notki reklamowej na okładce bestsellerowej powieści; wprowadza czytelników w tematykę i zachęca do lektury. Analiza uczenia się międzykulturowego wymaga zmierzenia się w pewnym momencie z terminem „kultura", który jest przedmiotem dyskusji, które nie mają końca.

1.3.1. Kultura

„Kultura" to pojęcie złożone i wywołujące liczne spory. W znanej i cenionej książce „The Interpretation of Cultures" Clifford Geertz zauważa, że wielu autorów, którzy starają się „wyjaśnić" kulturę, zamiast coś wyjasnić, jeszcze bardziej zaciemnia obraz w poszukiwaniu niepodważalnych pewników. Do tych samych wniosków doszli Jacques Demorgon i Markus Molz, którzy twierdzą, że próbując zdefiniować kulturę, nie można zapominać o tym, że sama definicja stanowi wytwór kultury. Jest to oczywista, lecz fundamentalna przesłanka; jak dowodzi angielski pisarz Raymond Williams w „Keywords", kultura to pojęcie mające swą historię, a zatem nie można jej traktować jak „naukowego bytu", lecz raczej jako tworzoną przez społeczeństwo formę konceptualizacji naszego sposobu życia.

Takie podejście do kultury podważyło podstawy dwóch głęboko zakorzenionych znaczeń tego terminu. Termin „kultura" zawierał w sobie często element oceny, odnosił się bowiem do dorobku twórczego społeczeństwa, a w szczególności narodu. Tę definicję krytykowało wielu znawców przedmiotu, wskazując przede wszystkim na jej elitaryzm oraz wynikające z takiego podejścia uprawnienia do definiowania kultury. W innej ogólnie przyjętej koncepcji kulturę pojmowano w kategoriach antropologicznych jako sposób życia, który jest w stanie opisać i przeanalizować specjalista, co oznaczało zwykle zachodniego kulturoznawcę. Tego rodzaju praktyki zarzucono w analizie kultury, a krytycy zwracali również uwagę – podobnie jak w poprzednim wypadku – na uprawnienia do opisu kultury w ramach tych międzykulturowych spotkań.

Współcześni autorzy definicji kultury (teorie kultury omówiono dokładniej w pakiecie szkoleniowym „Uczenie się międzykulturowe", str. 20–25) analizują kulturę głównie jako „oprogramowanie", które umożliwia funkcjonowanie „oprzyrządowania" człowieka, choć równocześnie spierają się co do tego, jaki wpływ ma faktycznie ten pakiet oprogramowania. Oprogramowanie zapisuje się w ludzkiej pamięci w wyniku tzw. procesu inkulturacji. Oznacza to, że człowiek przyswaja sobie wartości, zwyczaje, normy, pojęcie zdrowego rozsądku, a także uczy się interpretować środowisko symboliczne pod wpływem czynników o potężnej sile w tym otoczeniu. Innymi słowy, uczy się interpretować rzeczywistość i porozumiewać z innymi ludźmi. Źródłem zdobywanej w ten sposób wiedzy jest rzeczywistość, z którą obcuje i która go kształtuje. Uczenie się poprzez inkulturację odbywa się w sposób tak naturalny, że proces ten porównuje się często z oddychaniem. Znaczenia i wartości niepodważalne oraz względne, skojarzenia i różnice stają się dla człowieka normalnym oprogramowaniem, z którego korzysta w swoim codziennym życiu.

Błędem byłoby jednak pojmowanie kultury jako systemu zamkniętego, a inkulturacji jako prostego i nie wyróżniającego się niczym szczególnym procesu. Warto więc zastanowić się nad tym, czy kulturę udałoby się opisać za pomocą jakiejś „etykietki". Oznaczało by to, że wszystkie procesy, które mają wpływ na człowieka, współistnieją ze sobą w pełnej harmonii, a ludzie nie kwestionują takiego stanu rzeczy. Pojęcie kultury wiąże się często wyłącznie z kulturami narodowymi, ale przecież nawet w narodach żyjących w izolacji i pozornie homogenicznych istnieje wiele czynników decydujących o różnicach i różnorodności, które wywierają istotny wpływ. W czasach postępującej globalizacji coraz trudniej sobie wyobrazić i zachować taki „narodowy kontekst". Z uwagi na bezprecedensową mobilność człowieka (od wyjazdów turystycznych dla uprzywilejowanych po koszmar przymusowej migracji), istnienie globalnych systemów komunikacji, powiązania ekonomiczne oraz coraz szerszy zasięg różnych systemów międzynarodowych i globalnych coraz trudniej jest, mówiąc najprościej, ignorować istnienie innych narodów. Nieustannie rozszerza się gama czynników kulturowych, oddziałujących na człowieka, a niektórzy autorzy twierdzą nawet, że poprzez procesy hybrydyzacji powstają obecnie na świecie kultury trzecie. Innymi słowy, w czasach nieustannego przepływu i „stykania się" ze sobą ludzi, przedmiotów, koncepcji i wybrażeń tworzą się kultury, które przecinają tradycyjne granice takich pojęć jak naród, rodzina, grupa etniczna, religia itp.

Pod wieloma względami podobnie wygląda sytuacja podczas międzynarodowych seminariów młodzieży. Uczestnicy są poddawani procesowi inkulturacji w różnych formach, ale należy podkreślić, że mają jednak ze sobą wiele wspólnego, np. punkty odniesienia, wartości, wykształcenie, subkulturowe style życia młodzieży, kultury organizacyjne czy poglądy polityczne, a można by tu wymienić jeszcze wiele innych elementów.

Tak więc, wprawdzie kultury istnieją, trudno byłoby jednoznacznie stwierdzić, że można identyfikować ludzi lub utożsamiać się wyłącznie z jedną kulturą, nawet przy założeniu, że udałoby się ją opisać i wskazać elementy, które odróżniają ją od innych. Pojęcie tożsamości pozwala analizować te sprzeczności kulturowe w odniesieniu do osobistych doświadczeń. Wobraźcie sobie, że jesteście „matrioszką" – drewnianą rosyjską lalką kryjącą w sobie nieskończoną liczbę kolejnych lalek. Ile takich lalek musielibyście mieć, gdyby miały one reprezentować czynniki o istotnym znaczeniu dla waszej tożsamości? Jak przekonacie się w kolejnym dziale, rozważania dotyczące tożsamości stają się bardzo istotnym komponentem uczenia się międzykulturowego. W tym miejscu warto przemyśleć przytoczone wyżej argumenty teoretyczne w kontekście szkoleń.

1.3.2. Kultura, tożsamość i szkolenie

Każdy trener miałby trudności z odpowiedzą na pytanie, kiedy sytuacja ma wymiar kulturowy. Wobraźcie sobie, że Miguel zawsze spóźnia się na sesję plenarną. Jak reaguje wyczulony na różnice kulturowe trener? Czy uśmiecha się tolerancyjnie, zakładając, że to przykład podejścia południowców do kwestii „zarządzania" czasem, czy też wybucha gniewiem i żąda od Miguela takiego szacunku i zaangażowania, jakie demonstruje garstka punktualnych uczestników z północnej Europy z wielkimi zegarkami na rękach? W tym przykładzie odwołano się do banału i stereotypu, ale wynika z niego kilka ważnych wniosków. Po pierwsze trzeba interpretować i oceniać informacje. Po drugie w takich sytuacjach korzysta się ze swej wiedzy, doświadczenia i informacji o kulturze. Po trzecie należy „negocjować" interakcje pomiędzy istotami kulturowymi i ewoluującą kulturą samej grupy. (Pytanie do dyskusji: czy grupa podczas szkolenia ma kulturę, a jeśli tak – jaka koncepcja kultury ma wtedy zastosowanie?). Możliwe, że Miguel świadomie wykorzystuje znane stereotypy, co sugerowałoby, że zależnie od kontekstu ludzie również w różny sposób odgrywają role i wyrażają swoje kultury. Niektórzy twierdzą, że ludzie często występują w rolach kulturowych, w których inni spodziewają się ich zobaczyć, jest to bowiem sposób radzenia sobie w pełnym wieloznaczności środowisku wielokulturowym.

Podczas szkolenia te procesy rozpoczynają się w jednym przewidywalnym momencie – gdy ludzie spotykają się ze sobą.

- Zastanówcie się, jak wyglądała sytuacja podczas jakiejś międzynarodowej imprezy, w której uczestniczyliście niedawno. Kiedy spotkaliście się z innymi, jak przedstawialiście swą tożsamość i kulturę? Czy pomyśleliście o ubraniu, które mieliście na sobie, żartach, które opowiadaliście, o tym, co powiedzieliście o sobie i jak szybko przekazywaliście informacje? Czy inni zachowywali się inaczej? Czy możecie prześledzić, jak rozwijały się wasze role w grupie? Którą ze swoich „matrioszek" ujawniliście innym i na jakim etapie seminarium?

  Przedstawiając w określony sposób swoją tożsamość, możecie oczywiście próbować kontrolować to, w jaki sposób „odczytują" was inni ludzie. O powodzeniu takich prób świadczy jednak to, jak wy sami interpretujecie innych.

- Wcześniej w niniejszym dziale posłużyliśmy się przenośną, w której kulturę porównuje się do oprogramowania. Pomyślcie o kilku osobach zajmujących się działalnością młodzieżową, które dobrze znacie. Kiedy spotkaliście się po raz pierwszy, czy można było „przeczytać" je na podstawie bardzo ograniczonego kontaktu i niewielkiej ilości informacji? Jakie stereotypy i kategorie interpretacji podsunęło wam wasze oprogramowanie? Czy nadal podtrzymujecie którekolwiek z tych interpretacji? Czy wiedzieliście, jak te osoby „czytają" was, a jeśli tak – czy staraliście się zmienić lub wzmocnić te pierwsze wrażenia?

Te procesy „negocjowania" tożsamości mają zasadnicze znaczenie dla zrozumienia kulturowej dynamiki grupy. Ludzie o złożonej biografii społeczno-kulturowej równocześnie przedstawiają się innym w określony sposób i interpretują siebie nawzajem. Innymi słowy, człowiek stara się określić własną tożsamość i rozpoznać innych. Ludzie przyzwyczaili się do tego, że nie funkcjonują w próżni i dlatego mogą posługiwać się wyuczonymi strukturami „czytania" z minimalnych informacji. Francuski socjolog Roland Barthes twierdził, że znaki w społeczeństwie mają poziom desygnacyjny i konotacyjny. Kiedy widzicie krzesło, oznacza ono dla was przedmiot codziennego użytku (desygnacja), ale przywodzi także na myśl każde krzesło, które kiedykolwiek widzieliście czy znaliście, o którym marzyliście, na którym siedzieliście czy którego nie znosiliście (konotacja). W ten sam sposób można natychmiast zinterpretować złożone znaki, jakimi są uczestnicy szkolenia, pomimo tego, że wiadomo o nich niewiele lub nie wiadomo nic. Próbując radzić sobie w złożonej rzeczywistości, człowiek tworzy stereotypy; problemy pojawiają się wtedy, gdy do oprogramowania nie wprowadza się nowych informacji lub informacji podważających dotychczasowe przekonania.

Z tych rozważań wynika także jasno, że ludzie stale przekazują sobie informacje kulturowe oraz że istotne znaczenie ma komunikacja mająca miejsce poza granicami języków, których używają. Jeśli jednak ludzie mówią tym samym językiem, zachodzą podobne procesy kulturowe. Język funkcjonuje również w kategoriach desygnacji i konotacji, a zatem grupa może wprawdzie mieć wspólne słownictwo, to słownictwo ma jednak subtelne kulturowe i osobiste konotacje, które bardzo trudno precyzyjnie określić. Kiedy ludzie dyskutują o sprawiedliwości, nie chodzi tylko o to, że mogą inaczej pojmować samo pojęcie sprawiedliwości, ale także o to, że różne wspólnoty językowe mogły nauczyć się używać pojęcia sprawiedliwości w inny sposób.

Interpretacja zawiera w sobie zawsze pewien element oceny. Zastanówcie się na przykład, jak interpretujecie styl ubierania się ludzi. Wygląd człowieka pozwala nie tylko „zebrać" informacje, ale także ocenić go w różny sposób, na przykład na podstawie ogolonej głowy. Konotacje nie są jedynie neutralnymi skojarze-

niami, wiążą się one bowiem także z waszym sposobem wartościowania otaczającego świata. Informacje, które „zbieracie", zawierają w sobie uprzedzenia, co oznacza możliwość osądzania na podstawie ograniczonych informacji. Zastanówcie się znów nad tym w kontekście seminarium: Jakiego rodzaju ludzie przyciągają was na początku i dlaczego? Jakich ludzi nigdy nie szukacie?

Dotychczas mowa była o tych czynnikach, które można ogólnie uznać za „kulturowe" w momencie tworzenia się grupy. Trzeba również pamiętać o tym, że wzorce reakcji kulturowych nie są z góry ustalone, lecz w dużej mierze kształtowane przez samą grupę. Stuart Hall określił grupy jako „formacje dyskursywne", co oznacza, że różne aspekty tożsamości ludzi (matrioszki) wyrażają się w różnych wzajemnych zależnościach. Chodzi tu o kontekst, dynamikę grupy, moment w procesie itp. Istotne elementy kultury i tożsamości nie są ustawione w jakimś określonym porządku, a ich znaczenie może zmieniać się zależnie od tego, jak człowiek interpretuje daną sytuację oraz jak, jego zdaniem, te interpretacje zostaną przyjęte i ocenione przez innych. Przypomnijcie sobie na przykład różne dyskusje dotyczące tego samego zagadnienia, w których uczestniczyliście podczas różnych szkoleń. Jak zmieniały się wasze wypowiedzi, koncepcje czy stanowisko? Z czego to wynikało?

1.3.3. Uczenie się międzykulturowe?

W ogólnych kategoriach uczenie się międzykulturowe można określić jako podejście filozoficzne i edukacyjne powstałe w reakcji na złożoność sytuacji kulturowych. W kontekście omawianych wyżej procesów należy pamiętać, że kultura – niezależnie od tego, jak się ją pojmuje – ma funkcję sankcjonującą; pozwala uznać osobistą interpretację i ocenę rzeczywistości społecznej za normalną i naturalną. Ludzie nie żyją w warunkach „zawieszenia animacji"; codziennie interpretują i przetwarzają ogromną ilość informacji kulturowych, a jest to możliwe tylko dzięki temu, że zdają się w dużej mierze na swe struktury interpretacji. To właśnie w ramach tych pewników różnice i inni ludzie są przez nich niekiedy oceniani negatywnie, a nawet postrzegani jako zagrożenie. Wiele przykładów ilustrujących te zjawiska można znaleźć w społeczeństwach europejskich.

Koncepcja uczenia się międzykulturowego opiera się na założeniu, że – jak to ujął Georg Lichtenberg – „byłoby dziwne, gdyby zarówno ten jedyny właściwy system filozofii, jak i teoria wyjaśniająca rzeczywisty porządek wszechświata narodziły się w Prusach". W ramach procesów kształcenia, w których człowiek uczestniczy i w szeroko rozumianym społeczeństwie, w którym żyje, nieustannie stykają się ze sobą głęboko zakorzenione koncepcje rzeczywistego porządku wszechświata. Uczenie się międzykulturowe to próba podważenia głębokiego przekonania o tym, że zasadniczą rolę odgrywają przyswajane w sposób naturalny wartości i interpretacje, poprzez tworzenie możliwości świadomego uczenia się innych wartości. Niektórzy łączą uczenie się międzykulturowe z zarządzaniem, ponieważ pozwala ono ludziom radzić sobie w trudnych sytuacjach podczas kontraktów zagranicznych i spotkań handlowych. W tej dziedzinie istnieje wiele przydatnych opracowań (zob. na przykład: Guirdham, 1999). Z kolei w odniesieniu do młodzieży uczenie się międzykulturowe jest często traktowane jako element realizacji programu politycznego, który zmierza do zbudowania społeczeństw międzykulturowych, które są trwałe i funkcjonują na podstawie zasady uczestnictwa. Uczenie się międzykulturowe bywa też rozumiane jako forma dyskusji o edukacji, która pozwala uczyć się z procesów zachodzących podczas szkoleń międzynarodowych. (Pytanie: w jakim stopniu ta analiza może, waszym zdaniem, odnosić się również do „krajowych" szkoleń, w których braliście udział).

W kolejnych działach (3.2.5) znajdziecie analizę tego, kim jest trener międzykulturowy oraz podejścia i metody, które trzeba opracować, a także metodologię międzykulturową. Poniższa tabela to propozycja do rozważenia. Umieszczono w niej kilka elementów, które zostały powiązane z bardziej ogólnymi umiejętnościami niezbędnymi do prowadzenia szkoleń. Tabela może ułatwić zarówno bardziej osobiste refleksje, jak i przemyślenie treści programów szkoleniowych.

Kompetencje i umiejętności niezbędne w szkoleniu międzykulturowym

Wiedza	• Znajomość procesów i zjawisk międzykulturowych. • Uczenie się międzykulturowe: rozumienie różnych możliwych etapów rozwoju międzykulturowego, znajomość kluczowych koncepcji i kompetencji. • Szkolenie międzykulturowe: – kwestie koncepcyjne: koncepcja sesji, dnia i programu; – kwestie związane ze słuchaczami: uczenie się często w niejasnych sytuacjach i związek między uczeniem się w tych warunkach a tożsamością kulturową uczestnika; – kwestie związane z trenerem: refleksyjność – umiejętność przeanalizowania i oceny własnej kulturowej tożsamości, własnych zalet i wad, preferencji, słabych punktów; - treść: znajomość zasadniczych zagadnień teoretycznych z zakresu uczenia się i komunikacji międzykulturowej, umiejętność ocenienia, czy mają one zastosowanie do danej sesji szkoleniowej; – podejście metodologiczne: dostosowane do środowiska kulturowego uczestników, ich stylów uczenia się i celów nauki; znajomość odpowiednich metod szkolenia oraz wiedza o tym, w jakiej kolejności należy je wprowadzać; • Kwestie związane z różnorodnością: podejście to kwestii władzy, problemu rasizmu, prześladowań i nierówności społeczno-ekonomicznych, które przyczynia się do tworzenia pozytywnych zależności międzygrupowych.
Umiejętności związane z procesem szkolenia	• Ocena potrzeb danej organizacji i uczestników: przesłanki działania organizacji i motywacja uczestników, ich style uczenia się, potrzeby analizowane na podstawie składu grupy (środowisko kulturowe, płeć itp.) • Przygotowywanie koncepcji szkolenia: – założenia i cele szkolenia (zgodnie z oceną potrzeb); – treści: powiązane z założeniami i celami, potrzebami i składem grupy; – opracowywanie programu i metodyki: dobór i kolejność wprowadzania metod zgodnie ze stylami uczenia się i potrzebami uczestników. • Realizacja programu: „wykonanie" programu szkolenia, rozumienie ról trenera i dynamiki grupy, odpowiednie podsumowanie szkolenia. • Ocena programu: w trakcie i po zakończeniu szkolenia.
Umiejętności i cechy indywidualne	• Elastyczne podejście poznawcze i elastyczność zachowań: umiejętność dostosowania się do nowych sposobów myślenia, nowych zachowań i interakcji. • Tożsamość kulturowa: rozwinięta świadomość własnej tożsamości kulturowej (i związanych z nią wartości, postaw, przekonań, stylu komunikacji i wzorców zachowań). • Umiejętność radzenia sobie w niejasnych sytuacjach: dawanie sobie rady w nieprzewidzianych sytuacjach, w sytuacji konfrontacji podczas szkolenia, w pracy z uczestnikami. • Cierpliwość. • Entuzjazm i zaangażowanie. • Umiejętność komunikacji i inne umiejętności niezbędne w pracy z ludźmi (włącznie z pracą zespołową). • Otwartość na nowe doświadczenia i ludzi. • Empatia. • Szacunek. • Poczucie humoru (i świadomość tego, że humor w kontekstach międzykulturowych jest sam w sobie złożonym zagadnieniem!).
Umiejętności techniczne	• Podstawy teoretyczne i praktyczna znajomość technik prezentacji, włącznie z prezentacją wizualną, oraz opracowywania i korzystania z dokumentacji. • Korzystanie z pomocy wizualnych (projektor, plansze,...).

Opracowano na podstawie tekstu: Landis i Bhagat, 1996

Zagadnienia do przemyślenia

1. Czy możecie wymienić umiejętności/kompetencje, które są waszym zdaniem ważne, a nie zostały uwzględnione w powyższej liście?
2. Jak sami uczycie się w kontekstach międzykulturowych?
3. W powyższej tabeli wymieniono szereg indywidualnych cech i kompetencji. Czy to jest waszym zdaniem w porządku? Czy można wykształcić je poprzez szkolenie?
4. Jaką wagę przywiązuje się do ciągłego doskonalenia kwalifikacji trenerów w waszej organizacji? Kto decyduje o tematyce takich szkoleń? Jak wybiera się trenerów? W jaki sposób podchodzi się do uczenia się międzykulturowego?

2. Szkolenie – zespoły

2.1 Praca w zespołach wielokulturowych

2.1.1. Dlaczego warto pracować w zespole wielokulturowym?

W wielu wypadkach szkolenie przygotowuje, prowadzi i ocenia jeden trener. Jeśli tylko trener posiada doświadczenie i kompetencje, jakich wymaga dany kurs, takie rozwiązanie ma szereg zalet. Trener sam podejmuje niezbędne decyzje, opracowuje spójną koncepcję kursu i odpowiednio dobiera metody szkolenia zgodnie z przyjętym przez siebie podejściem i rytmem pracy. Z kolei praca w zespole pochłania więcej czasu i energii. Ludzie mają różne opinie i metody pracy, wspólna praca bywa męcząca i frustrująca, a jej efektem może być chaotycznie opracowany program i „nierówne" jakościowo wykonanie.

Jednakże gdy organizujecie szkolenie dla międzynarodowej lub wielokulturowej grupy uczestników, warto zaangażować wielokulturowy zespół trenerów.

Praca w zespole złożonym z ludzi pochodzących z różnych środowisk i mających różne doświadczenia, podejścia, poglądy, wartości i opinie prowadzi niekiedy do nieporozumień i sprzeczek oraz wymaga większej elastyczności, tolerancji i otwartości na odmienne sposoby postrzegania i zachowania. Wymaga też wysiłku, żeby zrozumieć punkt widzenia innych osób i przyjąć rozwiązania kompromisowe. Praca w zespołach międzykulturowych może więc być bardzo nieefektywna, ponieważ zakłócona jest dynamika zespołu, a ludzie koncentrują się na „pierwszych z brzegu" zadaniach. Jeśli jednak starannie wszystko przemyślicie i dobrze pokierujecie takim zespołem, pomysły i kompetencje różnych jego członków mogą uzupełniać się wzajemnie, dzięki czemu sam wzbogacający i kreatywny proces, jak również jego wyniki, będą odzwierciedlać w pełni złożoność zadania i złożoną charakterystykę grupy odbiorców. W tym układzie praca w zespole międzykulturowym jest porywająca, stymulująca i bardzo efektywna. Taka praca może być dla wszystkich jego członków głębokim przeżyciem, pozwalającym uczyć się od siebie nawzajem, a także źródłem wzajemnego wsparcia podczas szkolenia, gdy jest wiele pracy, wykonać trzeba trudne zadania i pracować w stresujących warunkach.

Najważniejsze jest chyba to, że ze względu na element „różnorodności" w zespole warto jeszcze przed szkoleniem zasygnalizować i przedyskutować szereg zasadniczych kwestii, które pojawią się najprawdopodobniej w trakcie samego kursu. Podejście do uczenia się i szkolenia kształtuje się pod wpływem indywidualnych preferencji i doświadczeń, różnic kulturowych, różnych realiów społecznych oraz systemów edukacji w Europie i poza jej granicami. Podobnie jak uczestnicy szkoleń sami trenerzy reprezentują odmienne style i podejścia do uczenia się, szkolenia i pracy w zespole, mają różne priorytety i preferują różne metody. Przedyskutowanie i wyważenie tych różnych elementów pozwala „osłabić", przynajmniej w pewnym stopniu, kulturową specyfikę szkolenia, a równocześnie zwiększa prawdopodobieństwo opracowania podejścia lub połączenia kilku podejść, do których uczestnicy mogą odwołać się i które będą dla nich użyteczne.

Zagadnienia do przemyślenia

Różnorodność – co znaczy to słowo?

Kiedy tworzycie „wewnętrznie zróżnicowany" zespół do poprowadzenia seminarium lub kursu szkoleniowego, możecie uwzględnić szereg różnych aspektów: kraj lub region, z którego pochodzą członkowie, grupę etniczną lub środowisko kulturowe, organizację, w której pracują, wiek, płeć itp.

1. Jakie czynniki są dla was istotne, gdy wybieracie członków zespołu szkoleniowego?
2. Czy wasza organizacja, instytucja czy wasz ośrodek stawia jakieś wymogi, które musicie uwzględnić? Jakie to wymogi?

2.1.2. Co jest istotą zespołu?

Podczas kursu szkoleniowego pracuje się głównie w grupie – niezależnie od tego, czy jest to grupa uczestników, grupa stworzona do wykonania konkretnego zadania lub przeprowadzenia oceny, grupa nieformalna czy grupa trenerów. „Zachowania grupowe mogą być bardzo różne, od kompletnego chaosu do niezwykłego sukcesu, ale coraz wyraźniej widać, że grupy odnoszą największe sukcesy, gdy stają się

bardziej produktywnymi bytami zwanymi zespołami" (R. B. Maddux, 1990, str.10). Terminów „grupa" i „zespół" nie można używać zamiennie, podobnie jak kilku osób, które ewidentnie stanowią jedynie grupę, nie możecie nazywać „zespołem" tylko dlatego, że bardziej podoba się wam ta etykietka.

Grupa staje się zespołem gdy:

– jej członkowie mają poczucie, że wspólnie wykonują i odpowiadają za swą pracę oraz z zaangażowaniem realizują wspólnie ustalone cele,
– wszyscy jej członkowie zgodnie zakładają, że cele indywidualne i cele zespołu osiąga się najlepiej przy wzajemnym wsparciu,
– wszyscy jej członkowie uczestniczą w podejmowaniu decyzji,
– jej członkowie mogą zaoferować swój „wkład" w postaci własnych uzdolnień czy koncepcji, cech charakteru i kompetencji, przyczyniając się w ten sposób do pomyślnej realizacji zadań,
– istnieje atmosfera zaufania, członkowie zachęcają się wzajemnie do wyrażania myśli, opinii, sprzeciwu, przedstawiania swoich wątpliwości i stawiania pytań oraz starają się zrozumieć punkt widzenia kolegów,
– członków zachęca się do tego, by doskonalili swoje umiejętności i wykorzystywali je w pracy,
– konflikty uznaje się za normalny aspekt interakcji i traktuje jako okazję do opracowania nowych koncepcji, wykazania się kreatywnością i wprowadzenia ulepszeń.

(ibid, str. 10–12)

Te zasady inspirują wprawdzie do dalszych różnych rozważań, trzeba jednak zastanowić się nad tym, jak zapewnić dobre i sprawne funkcjonowanie zespołu. W następnym dziale zostanie pokrótce omówionych kilka spraw wartych przemyślenia i zaproponowanych kilka metod, które możecie wykorzystać w swoim zespole.

2.2. Budowanie i życie zespołu

2.2.1. Tworzenie zespołu

O ostatecznym składzie zespołu decydują różne kryteria organizacyjne i praktyczne. Czy należy włączyć do zespołu osoby pełniące w organizacji określone funkcje? Jakie środki są do dyspozycji? Oprócz tych aspektów, podejmując decyzję o tym, którzy trenerzy mają odpowiednią wiedzę, doświadczenie, przygotowanie i podejście, należy oczywiście wziąć pod uwagę tematykę kursu i grupę uczestników – adresatów szkolenia. Ponadto skład zespołu powinien być zrównoważony pod względem reprezentowanych przez trenerów krajów lub regionów, środowisk kulturowych i podejść w taki sposób, by odzwierciedlał skład grupy odbiorców. Gdy zastanawiacie się nad składem zespołu, zasadnicze znaczenie mają wprawdzie kompetencje poszczególnych trenerów, niezwykle istotne jest jednak również zapewnienie komplementarności. Zespół funkcjonuje najlepiej, gdy kompetencje, zdolności, koncepcje oraz inne elementy uzupełniają się i są wykorzystywane w sposób konstruktywny dla realizacji celów szkolenia.

Kwestią, którą należy starannie przemyśleć, jest dobór członków zespołu pod kątem znajomości języków roboczych. Komunikacja w zespole ma niewątpliwie znaczenie zasadnicze, a umiejętność wypowiadania się w języku roboczym lub językach roboczych decyduje w dużej mierze o wkładzie trenera w pracę zespołu i równowadze sił czy strukturze władzy w zespole. Rozsądnym posunięciem jest zatem wybranie trenerów, którzy dobrze znają jeden wspólny wszystkim język roboczy. Nie oznacza to, że nie warto mieć w zespole trenerów władających innymi językami roboczymi uczestników. Przeciwnie – używanie różnych języków roboczych podczas szkolenia (może tylko w mniejszych grupach roboczych) wyrównuje szanse uczestnictwa i zapewnia większą równowagę sił czy, inaczej mówiąc, rozszerza struktury władzy powstałe w związku ze znajomością języka wśród uczestników. W ten sposób można także przedstawić obrazowo, w jaki sposób kultura wpływa na wiele pojęć używanych w działalności młodzieżowej.

Kiedy wiadomo już, kto będzie w zespole, można rozpocząć wspólną pracę. Do czasu rozpoczęcia kursu należy opracować program, a zespół powinien być w stanie ustalić, w jaki sposób jego członkowie mogą wspólnie pracować, aby poprowadzić szkolenie i zrealizować jego cele.

Wieloma zasadniczymi kwestiami najlepiej zająć się podczas zebrania przygotowawczego. Możliwość zorganizowania jednego lub kilku zebrań przygotowawczych przed rozpoczęciem szkolenia zależy od takich czynników, jak dostępne środki finansowe czy dyspozycyjność członków zespołu. Do przedyskutowania i przygotowania pewnych elementów przed rozpoczęciem kursu wystarczy poczta elektroniczna, faks i telefon. Nic jednak nie zastąpi spotkania, podczas którego wszyscy członkowie zespołu razem wymieniają i omawiają swoje koncepcje i uzgadniają podstawowe wartości, cele i program szkolenia. Zwłaszcza w sytuacji, gdy zespół lub niektórzy jego członkowie nie pracowali ze sobą wcześniej, zebranie zespołu w celu przygotowania szkolenia jest pierwszą okazją do wspólnej pracy i poznania kolegów.

Oprócz wyjaśnienia ogólnych założeń kursu, przygotowania programu i rozdzielenia zadań należy zarezerwować trochę czasu na budowanie zespołu i ocenę spotkania. Bardzo istotne jest to, by przed zakończeniem spotkania jasno rozdzielić zadania i ustalić terminy ich wykonania. Co każdy z ma zrobić i w jakim terminie? Co można a czego nie można zrobić, posługując się pocztą elektroniczną? Warto również wyznaczyć koordynatora odpowiadającego za komunikację w zespole po zakończeniu tego spotkania do czasu następnego spotkania.

A może warto zawrzeć „umowę zespołową" z trenerami należącymi do zespołu?

Na przykład:

- Będziemy starali się porozumiewać się ze sobą otwarcie.
- Zobowiązujemy się uczestniczyć we wszystkich zebraniach zespołu.
- Będziemy starali się w miarę możliwości „trzymać razem" podczas szkolenia.
- Będziemy codziennie oceniać pracę każdego z nas.
- Nie będziemy przerywać sesji prowadzonych przez naszych kolegów z zespołu.
- Będziemy starali się konstruktywnie uczestniczyć w sesjach prowadzonych przez kolegów, wspominając na zakończenie sesji o wszelkich dodatkowych sprawach, które pominął koordynujący sesję trener.

Z tekstu: Guijt i wsp., 1992

Które elementy decydują o dobrym i sprawnym funkcjonowaniu waszego zespołu?

2.2.2. Tworzenie odpowiedniej atmosfery: zaufanie, wsparcie i swoboda wypowiedzi

Budowanie zespołu odgrywa istotną rolę w tworzeniu atmosfery umożliwiającej członkom zespołu wzajemne poznanie i znalezienie swego miejsca. Jest to podstawa do tworzenia atmosfery otwartości, zaufania i szacunku, zachęcającej członków zespołu do wyrażania własnych opinii, dzielenia się pracą, wspierania pozostałych i konstruktywnego wykorzystywania wewnętrznej różnorodności zespołu podczas szkolenia. Budowanie zespołu powinno obejmować następujące elementy:

– przedstawienie przez każdego z trenerów własnych oczekiwań i określenie wspólnych dla wszystkich oczekiwań dotyczących szkolenia i pracy zespołowej,

– przedstawienie przez wszystkich trenerów motywów, które zadecydowały o przystąpieniu do tego zespołu,

– wymianę wcześniejszych doświadczeń dotyczących pracy z młodzieżą lub działalności młodzieżowej i szkolenia młodzieży oraz innych doświadczeń mających związek z danym szkoleniem.

W ramach budowania zespołu można również wstępnie omówić metody pracy każdego z trenerów oraz ich mocne i słabe strony. Przede wszystkim trzeba jednak stworzyć okazję do tego, by członkowie zespołu polubili się na tyle, że chętnie będą spędzać czas w swoim towarzystwie i cieszyć się na myśl o wspól-

nej pracy. O tych sprawach można porozmawiać podczas oficjalnego zebrania lub nieformalnie podczas wspólnej kolacji. Rozpoczęcie pracy w zespole ułatwiają specjalne ćwiczenia, które również pomagają trenerom „przełamać lody" i poczuć się swobodnie w zespole. Dwa przykłady takich ćwiczeń przedstawiono niżej.

Jak prowadzić innych za sobą i podążać za innymi z zawiązanymi oczami na ścieżce szkolenia

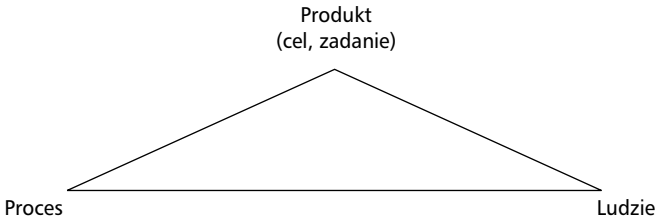
- Cel: Budowanie wzajemnego zaufania. Przeżycie sytuacji, w której członkowie zespołu podążają za innymi i prowadzą innych za sobą.
- Zadanie: Wszyscy członkowie zespołu ustawiają się w rzędzie plecami do stojącej za nimi osoby. Z wyjątkiem pierwszej osoby w rzędzie wszyscy mają opaski na oczach i kładą ręce na ramionach stojącej przed nimi osoby. Pierwsza osoba prowadzi zespół przez „teren" szkolenia (lub miejsce spotkania). Po kilku minutach uczestnicy zamieniają się rolami tak, by każdy miał okazję prowadzić innych jako lider. Można tu wykorzystać kreatywność zespołu i wykonywać to ćwiczenie w inny sposób: np. lider prosi pozostałych, by pokonywali „przeszkody", opowiedzieli, zaśpiewali lub narysowali coś itp.
- Czas: 20 minut w zespole czteroosobowym plus kilka minut na dyskusję po zakończeniu ćwiczenia.
- Materiały: opaski na oczy dla wszystkich członków zespołu poza jednym.

Idealny trener lub uczestnik

- Cel: Każdy członek zespołu wyobraża sobie idealnego trenera lub uczestnika planowanego kursu. Ustalacie, które z elementów są wspólne dla całego zespołu, a które różne. Pracując razem i uzgadniając różne koncepcje, starajcie się wykorzystać swą kreatywność i wyobraźnię.
- Zadanie: Wszyscy członkowie zespołu siadają lub stają wokół dużej papierowej planszy. Każdy członek zespołu dostaje flamaster (w innym kolorze). Zespół rysuje na planszy swego idealnego trenera lub uczestnika. Dowolna osoba zaczyna, a pozostali dodają kolejne elementy według własnego uznania. Rysowanie odbywa się w ciszy.
- Czas: Ok. 10 minut na jeden rysunek plus trochę czasu na dyskusję.
- Materiały: Duży arkusz papieru i flamastry dla wszystkich członków zespołu.

Rys. 3

Produkt, proces, ludzie, czyli trójkąt 3 x P



Ten trójkąt tzw. trójkąt 3 x P (w jęz. angielskim product, process and people) przedstawia różne bieguny, które każdy zespół musi uzwględnić w swej pracy. Wiele zespołów koncentruje się na produkcie, tj. wyniku, jaki ma być osiągnięty, ponieważ w ten sposób pracuje się najbardziej efektywnie, a czas jest zawsze organiczony. Jednak, jak powtarzamy wielokrotnie w niniejszym tekście, jakość szkolenia podnosi przede wszystkim równowaga między różnymi czynnikami. Należy zatem poświęcić uwagę poszczególnym członkom zespołu. Co myślą o pracy i zespole? Jaki ma to wpływ na działanie zespołu? W tym kontekście warto pamiętać, że zorganizowanie pracy zespołu wymaga pewnej struktury, zasad oraz podziału obowiązków i zadań. Nadmierne sformalizowanie może jednak zdusić kreatywność i spontaniczność. Krótko mówiąc, ważna jest równowaga. Model trójkąta 3 x P można wykorzystywać do różnych celów. Szerzej omówiono go w pakiecie szkoleniowym „Zarządzanie projektem" (str. 77–78).

W pakiecie „Zarządzanie organizacją" ten model służy do analizy przywództwa (str. 46). Z kolei w niniejszym pakiecie posłużono się nim w części 4, analizując dynamikę grupy jako „interakcje wokół tematyki" (działy 4.2.5 i 4.3.2).

Jak zapewnić dobrą komunikację w zespole?

- Słuchajcie innych i starajcie się naprawdę zrozumieć, co mówią.
- Zadawajcie pytania.
- Wyjaśniajcie różne pojęcia i ich znaczenia (szkolenie? facylitacja?).
- Starajcie się opanować emocje.
- Oferujcie pomoc i wsparcie.
- Przekazujcie innym nie tylko negatywne, ale i pozytywne uwagi o ich pracy.
- Krytykujcie w sposób konstruktywny.

2.2.3. Przywództwo, poczucie współtworzenia i uczestnictwo w podejmowaniu decyzji

W wielu wypadkach zespół ma już wyznaczonego lidera; może to być osoba, która zwołała zebranie zespołu i pełni funkcję koordynatora w imieniu organizatora szkolenia. Koordynator zapewnia „dobry start" i zajmuje się pewnymi sprawami administracyjnymi.

Zanim zespół rozpocznie pracę, należy wyjaśnić strukturę i przepisy administracyjne oraz warunki pracy, obowiązki i zadania członków zespołu. Jakie decyzje może podejmować zespół? Co zostało ustalone z góry? Jak wygląda sytuacja, jeśli chodzi o płatności, umowy, oczekiwania organizacji/instytucji? Czy wszyscy członkowie zespołu mają takie same obowiązki?

Przez cały okres pracy pojawiają się pewne zadania związane z prowadzeniem zespołu. Chodzi tu na przykład o przewodniczenie zebraniom (dbanie o to, by podejmowane były decyzje, a zebrania przebiegały zgodnie z przyjętym programem), załatwianie spraw administracyjnych (umowy, zaproszenia, kontakty z uczestnikami), pisanie sprawozdań z zebrań zespołu i koordynowanie kontaktów między członkami zespołu. Część z tych zadań zespół może wykonywać wspólnie, co pozwoli stworzyć i pogłębić u członków zespołu poczucie współtworzenia kursu i współodpowiedzialności za kurs oraz poczucie przynależności do zespołu. Należy pamiętać, że pewne struktury władzy powstają również w zespołach o demokratycznej strukturze, w których członkowie mają takie same obowiązki i zakres odpowiedzialności. Zasadniczo kwestia przywództwa w pracy zespołowej dotyczy tego, jak kontroluje się tę dynamikę i struktury. Członkowie zespołu są postrzegani w inny sposób przez swoich kolegów i przez uczestników, mają różne atuty, osobowości i kompetencje. Chodzi zatem o to, by z uwagi na te różnice tworzyć w zespole klimat wzajemnego wsparcia a nie konkurencji.

To warto przemyśleć:

- Czy w waszym zespole jest ktoś, kto wyraźnie zajmuje pozycję lidera, być może kosztem pozostałych członków zespołu?
- Jak podejmuje się decyzje?
- Czy każdy członek waszego zespolu może maksymalnie wykorzystać w pracy swe możliwości? Jeśli nie, dlaczego?
- Co dzieje się na przykład wtedy, gdy jedna osoba dominuje zbyt wyraźnie, a inna jest zbyt cicho?
- Kto decyduje o tym, kiedy ustala się priorytety i jakie one są?
- Kiedy wyniki stają się ważniejsze niż proces?
- Jak dzieli się obowiązki?
- Kto dostaje atrakcyjne zadania (np. poprowadzenie przyjemnego ćwiczenia lub przedstawienie istotnych spraw podczas sesji plenarnej), a kto wykonuje niezbędną, lecz niewidoczną dla innych, mniej atrakcyjną pracę?
- Jak zespół może zapewnić wszystkim równe szanse uczestnictwa?

Praca zespołowa i podejmowanie decyzji na zasadach uczestnictwa i interakcji nie oznacza, że każdy członek zespołu wnosi taki sam wkład w pracę zespołu, ale że każdy może maksymalnie wykorzystać swe możliwości.

2.2.4. Role w zespole: indywidualny wkład, cechy i kompetencje

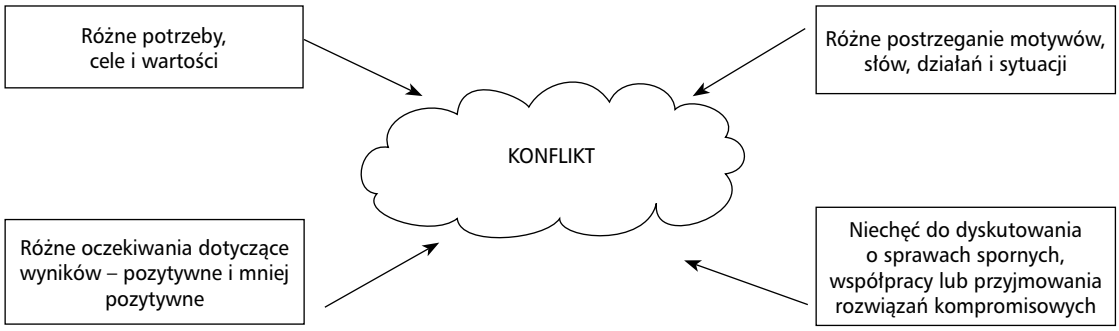
To oczywiste, że niektórzy mówią wiele, inni mniej. Pomysły przedstawiane przez niektórych są zwykle przyjmowane przez zespół, natomiast koncepcji innych nie bierze się pod uwagę. Niektórzy występują kreatywnie z ciekawymi pomysłami, a inni utykają w praktycznych szczegółach. Niektórzy „popychają" zespół do przodu i rzucają kolejne wyzwania, a inni zadają starannie przemyślane pytania. Niektórzy członkowie z determinacją zmierzają do osiągnięcia celów, natomiast inni znakomicie promują ducha zespołu. W zespole ludzie mogą odgrywać wiele ról. Wszystkie te role są ważne i mogą uzupełniać się wzajemnie w taki sposób, by zespół pracował efektywnie. Ludzie mogą też zmieniać swe role zależnie od składu zespołu i sytuacji. Różni ludzie skłaniają was do ujawnienia różnych cech, a określona sytuacja wymaga od was określonego zachowania i działania.

Jeśli praca w zespole ma być efektywna i dawać poczucie samorealizacji, wszystkim członkom zespołu powinno się stworzyć możliwość wykorzystywania swych zdolności i odgrywania ról, w których czują się dobrze oraz które są uznawane i doceniane przez innych. Jest to oczywiście sytuacja, do której można zastosować zasadę „łatwiej powiedzieć niż zrobić". Zachowania inne niż własne, często irytują. Zrozumienie teoretycznego stwierdzenia, że ludzie mają różne potrzeby i w różny sposób wnoszą swój wkład we wspólną pracę, nie oznacza jeszcze, że każdy potrafi to zaakceptować i konstruktywnie wykorzystać. Dotyczy to zwłaszcza zespołów wielokulturowych, w których o zachowaniach decyduje mieszanka czynników indywidualnych i kulturowych. I w końcu, co istotne, dobra atmosfera i sprawna praca w zespole zależy również od tego, czy pracę z kolegami w zespole uważa się za okazję do nauczenia się czegoś nowego, oraz od tego, czy zespół ułatwia taki indywidualny rozwój. W tym procesie zasadniczymi elementami są: refleksyjna analiza zespołowa oraz odpowiednio wyważona ocena pracy kolegów i zespołu (zob.: 2.3.2).

2.2.5. Konflikt jako okazja do wprowadzenia ulepszeń i wykazania się kreatywnością

Czasem zakładacie, że wasze zespoły pracują najlepiej, gdy praca przebiega w harmonii, bez większych nieporozumień. Harmonia jest oczywiście bardzo dobra pod warunkiem, że wszyscy oceniają daną sytuację jako harmonijną. Nie chodzi tu o to, by zasugerować, że jest nie tak, jak się wam wydaje, ale raczej o to, by pokazać, że pozorna harmonia w zespole jest niebezpieczna. Oznacza bowiem, że unika się ujawniania nieporozumień i frustracji, które w rzeczywistości istnieją. Konstruktywna praca zespołowa zakłada przecież istnienie i rozwiązywanie konfliktów pomiędzy członkami zespołu i uznanie tych zjawisk za normalny element komunikacji w zespole.

Konflikty w zespołach powstają głównie z czterech różnych powodów:



W wielu teoriach europejskich i amerykańskich autorzy sugerują, że konflikty najlepiej rozwiązuje się w sposób otwarty, świadomy i bezpośredni. Jednak w pewnych innych kontekstach kulturowych otwarte i bezpośrednie wyrażanie sprzeciwu i podobnych odczuć nie jest przyjęte, a konflikty rozwiązuje się w bardziej pośredni sposób. Rozwiązywaniem konfliktów w grupach i zespołach zajmujemy się dokładniej w dziale 4.2.

2.2.6. Akceptacja napięcia i wieloznaczności

Napięcia i niejasności stanowią integralny element pracy w międzykulturowym zespole. Współpraca z kolegami jest niekiedy trudna, ponieważ wymaga umiejętności akceptowania napięć i niejasności, a równocześnie kontynuowania działań w tych warunkach.

Przykłady podstawowych napięć i niejasności:

- Napięcia wynikające z konfliktu pomiędzy interesami indywidualnymi i zespołowymi, pomiędzy „byciem sobą" i „służeniem ogółowi". Obydwa elementy są niezbędne, a ich istnienie sugeruje, że warunkiem zachowania równowagi między tymi elementami jest praca zespołowa.
- Napięcia wynikające z potrzeby wprowadzania zmian i towarzyszących temu wyzwań, elastycznych podejść i innowacji z jednej strony i dążności do zachowania istniejących struktur, przyjętych zasad i punktów orientacyjnych z drugiej strony.
- Napięcia, jakie rodzi z jednej strony chęć wytyczenia i osiągnięcia idealnych celów, a z drugiej strony świadomość, że nigdy nie zostaną one w pełni osiągnięte.

Pohl i Witt, 2000

- Akceptacja wieloznaczności i niejasności. Praca w zespole międzykulturowym wymaga od członków stałej świadomości tego, że istnieją różne „właściwe" opinie i zachowania. Różne podejścia do tej samej koncepcji są rzeczą normalną, podobnie jak różne sposoby postrzegania i różne interpretacje tej samej sytuacji.

Napięcia i sytuacje niejasne mogą wytrącić was z równowagi i sprawić, że zaczniecie wątpić w słuszność swoich poglądów i przekonań, będziecie czuć się niepewnie, zagubieni lub sfrustrowani. To także jest normalne, a „proces" określania wspólnych wartości i celów oraz uzgadniania stanowiska w podstawowych sprawach może stworzyć zespołowi stabilne podstawy do wspólnej pracy.

2.3. Od przygotowania do wykonania: praca w zespole podczas kursu szkoleniowego

2.3.1. Przewidywanie problemów

O tym, jak zespół funkcjonuje w praktyce, można przekonać się dopiero w momencie rozpoczęcia szkolenia. W gorączce szkolenia presja, by wypaść jak najlepiej przed uczestnikami, może okazać się silniejsza niż dobre intencje dotyczące funkcjonowania zespołu. Warto zatem wcześniej przewidzieć i przedyskutować pewne kwestie sporne, które najprawdopodobniej pojawią się podczas szkolenia, i przygotować odpowiednie strategie działania w takich sytuacjach.

- *Zebrania zespołu i wymiana uwag o jego pracy:* Zarezerwujcie czas na regularne zebrania zespołu, jeśli nawet trzeba przede wszystkim przygotować i poprowadzić program, należałoby również wygospodarować czas na towarzyskie spotkania z uczestnikami. Większość zebrań będzie z pewnością poświęcona ocenie i planowaniu programu. Niemniej jednak warto porozmawiać o tym, co każdy sądzi o kursie, funkcjonowaniu zespołu i własnej roli w zespole. Można z góry wyznaczyć określony czas na taką dyskusję, na przykład: „W środę wieczorem zebranie zespołu będzie dłuższe i przeznaczymy godzinę na wymianę zdań o naszym zespole".
- *Eksperci:* Kruchą dynamikę zespołu może zakłócić obecność zaproszonych ekspertów lub wykładowców, którzy pracują z zespołem przez krótki czas. Przedyskutujcie tę sprawę. Jaką rolę mają do odegrania eksperci? W jakim stopniu należy ich włączyć w pracę zespołu?
- *Zarządzanie czasem:* Członkowie zespołu, szczególnie w zespołach międzykulturowych, mogą mieć różne podejście do czasu.
  - Jeżeli zebranie zostało wyznaczone na godzinę 18, czy faktycznie rozpoczyna się o tej godzinie? Jeśli nie, to dlaczego? Czy przeszkadza wam, że musicie czekać na innych (lub zawsze na tę samą osobę)?
  - Jak ściśle planujecie program dnia i trzymacie się go w trakcie szkolenia? Co robicie, gdy jedna z grup roboczych nie zakończyła dyskusji? Czy jako trenerzy przerywacie dyskusję?

Uzgodnienie podstawowych zasad dotyczących punktualności i trzymania się programu pozwala zespołowi sprawniej poprowadzić szkolenie, a jego członkom czuć się pewniej w określonych sytuacjach.

- *Zespół i uczestnicy:* Członkowie zespołu mogą inaczej wyobrażać sobie stosunki z uczestnikami i inaczej podchodzić do uczestników.
  - Jak ważne jest spędzanie z uczestnikami czasu przeznaczonego na życie towarzyskie? Ile czasu powinno się spędzać z uczestnikami?
  - W jakim stopniu uzwględniacie uwagi uczestników o kursie? Jak istotne są dla was ich zainteresowania i uwagi w porównaniu z priorytetami ustalonymi przez zespół?
  - W jakim stopniu uczestnicy powinni, waszym zdaniem, decydować o programie i prowadzeniu szkolenia?
  - Jak zdefiniowalibyście „stosunki zawodowe" pomiędzy uczestnikami i trenerami?
  - W jakim stopniu musicie zgadzać się w tych kwestiach?

Niezależnie od tego, jakie decyzje są podejmowane w zespole, a jakie kwestie są przedmiotem sporu, zespół cieszy się zawsze większym szacunkiem i jest postrzegany przez uczestników jako bardziej fachowy, gdy trenerzy występują przed nimi jako zespół. Z tego wynika, że należy omawiać kwestie sporne, wyrażać sprzeciw i frustracje w gronie członków zespołu, a nie przed grupą uczestników. Zastanówcie się, w jaki sposób możecie wspierać się wzajemnie podczas zajęć z grupą – niezależnie od omawianych „za kulisami" kwesti spornych. Co robicie, gdy członek zespołu prowadzący sesję danego dnia zapomni wspomnieć o wcześniej uzgodnionej kwestii? Czy powinien wtrącić się ktoś inny z zespołu? W jaki sposób?

2.3.2. Ocena i przekazywanie uwag innym

Ocena pozwala lepiej wykonywać pracę w przyszłości, a zatem stanowi jeden z zasadniczych elementów pracy zespołowej. Zespół powinien ocenić program, uczestników, stopień realizacji celów szkolenia oraz własną pracę. Ogólne zagadnienia związane z oceną omówiono w dziale 3.6. Oceniając pracę zespołu, należy uzwględnić takie elementy, jak efekty pracy i dynamika zespołu, przywództwo, podejmowanie decyzji, role, komunikacja i zarządzanie konfliktami.

Cztery sposoby oceny pracy w zespole:

- *Sesje oceny:* Podczas szkolenia wiele zespołów organizuje sesje oceny codziennie lub z inną częstotliwością. Kiedy zespół ma ocenić swą pracę, podzielić się obawami i starać się rozwiązać zasadnicze problemy, najlepiej jest usiąść w przytulnym i pozwalającym się odprężyć otoczeniu. Aby zapewnić żywą dyskusję w zespole, na takie zebranie możecie wybrać inne miejsce niż to, w którym normalnie pracujecie.
- *Praca zespołowa: gdzie jesteście?*

  Krok 1: Każdy członek zespołu zapisuje na kartce papieru jedno zdanie wyrażające jego opinię o zespole (na przykład: „Zespół nie potrafi konstruktywnie rozwiązywać problemów wynikających z różnicy zdań"). Każdy może zapisać kilka zdań na kilku kartkach.

  Krok 2: Jedna osoba kładzie na środku sali swoją kartkę i odczytuje zapisane na niej zdanie. Następnie członkowie zespołu stają wokół tej kartki i przedstawiają swoje opinie. Im mniej zgadzają się z danym stwierdzeniem, tym dalej stają od kartki. W ten sam sposób członkowie zespołu odczytują wszystkie stwierdzenia i zajmują określoną „pozycję".

Tę metodę należy stosować elastycznie, rezerwując czas na dyskusję, wymianę myśli oraz omówienie i rozwiązanie delikatnych problemów.

- *Trójkąt 3 x P.* Model naszkicowany w dziale 2.2.2 może posłużyć do oceny priorytetów, jakie zespół ustalił w swej pracy. Do czego zespół przywiązuje największą wagę? Czy wyważyliście odpowiednio znaczenie tych wzajemnie powiązanych elementów?
- *Ankieta o współpracy w zespole* (załącznik 1). Jeżeli członkowie zespołu pracują ze sobą przez dłuższy czas, warto rozpocząć analizę w następujący sposób: prosicie każdego o wypełnienie ankiety, a następnie wymieniacie się ankietami, porównujecie odpowiedzi i omawiacie wyniki w zespole. Co funkcjonuje dobrze? Co chcielibyście poprawić? Dyskusję w zespole po wypełnieniu ankiety może też ułatwić specjalnie zaproszony trener z zewnątrz.

Dlaczego, kiedy i jak przekazywać uwagi?

Co sądzimy o innych jako trenerach i członkach zespołu? Przekazywanie uwag o cechach i wynikach pracy kolegów z zespołu to „delikatna sprawa" i należy to robić bardzo ostrożnie. Jeśli nawet chcemy skoncentrować się (i tak właśnie powinno być!) na roli trenera, a nie na samej jego osobie, trener ujawnia przecież podczas szkolenia swą osobowość i angażuje się w często dynamiczny i intensywny proces. I tak jak w życiu – krytyka może kogoś urazić, stworzyć poczucie niepewności i dotknąć pewnych nie ujawnianych spraw nawet wtedy, gdy takie uwagi przedstawia się w konstruktywnym duchu.

Uwagi negatywne trudno czasem przyjąć, natomiast uwagi pozytywne są ważne i bardzo nas cieszą, ale same nie wystarczą, byśmy zaczęli lepiej pracować. Krytyka powinna też dotyczyć słabych punktów, ale należy je przedstawiać w sposób konstruktywny, umożliwiający rozmówcy poprawę. Jeśli członkowie zespołu mają do siebie zaufanie, przekazywanie uwag czy „informacji zwrotnych" (tzw. feedback) stanowi pouczające doświadczenie, okazję do autorefleksji i zachętę do poprawy, a dzięki temu pogłębia wzajemne zaufanie i stwarza lepsze warunki do pracy w zespole. Informacje zwrotne dotyczące pracy w zespole mogą koncentrować się na funkcjonowaniu zespołu i rolach, jakie odgrywają jego członkowie, bądź na kompetencjach, jakimi wykazali się dotychczas i ich stylach pracy. Sposób wykorzystania tego rodzaju uwag zależy od tego, jak dokładnie zespół chce ocenić swą pracę i jej wyniki.

Jak przekazywać uwagi – kilka wskazówek:

- Uwzględniajcie potrzeby osoby, której przedstawiacie swoje uwagi.
- Ograniczajcie się do opisu zachowania – nie starajcie się go interpretować.
- Koncentrujcie się na zachowaniach, które można zmienić.
- Bądźcie konkretni i podawajcie przykłady.
- Z przekazaniem uwag czekajcie do czasu, gdy zostaniecie o to poproszeni.
- Nie osądzajcie.
- Jeśli to możliwe, przekazujcie swoje uwagi natychmiast po tym, gdy miała miejsce określona sytuacja (jeśli zostaliście o to poproszeni).
- Pozostawiajcie drugiej osobie możliwość zdecydowania o tym, czy zmieni swoje zachowanie.
- Wyrażajcie uczucia w sposób bezpośredni (np. „Czuję się niepewnie, gdy ty …").
- Przekazujcie również uwagi pozytywne.

Opracowano na podstawie: P. G. Hanson, 1975

Dwa sposoby przekazywania uwag:

Ćwiczenie dotyczące pracy zespołowej i ról w zespole: metoda pojazdu

Krok 1: Pracując w parach lub indywidualnie, wybrażacie sobie, że wasz zespół jest pojazdem, np. samochodem, traktorem, statkiem parowym lub samolotem. Pojazd powinien symbolizować to, co stanowi waszym zdaniem istotę zespołu. Narysujcie ten pojazd.

Krok 2: Umieszczacie wszystkich członków zespołu w pojeździe. Do jakich części pojazdu można ich porównać? Kto jest żaglem, silnikiem, kompasem, siedzeniem, hamulcem, systemem określania pozycji pojazdu itp. Dlaczego?

Krok 3: Wyjaśniacie sobie, jak interpretujecie rysunek.

Krok 4: Podsumowanie – Czego nauczyło was to ćwiczenie?

Czas: Co najmniej 1 godzina dla zespołu czteroosobowego.

Ćwiczenie dotyczące tego, jak przekazywać osobiste uwagi: Gorące krzesło

- Znajdujecie dogodne miejsce dla zespołu, siadacie w kółku i stawiacie jedno krzesło w środku. Po kolei członkowie zespołu siadają na tym „gorącym krześle".
- Siedząc na krześle, każdy z was prosi kolegów o uwagi i mówi, czego mają dotyczyć, np. waszej pracy jako trenera, waszej roli w zespole itd. Pozostali członkowie zespołu odpowiadają zgodnie z ustalonymi wcześniej zasadami.
- Ustalcie, jak długo każdy może siedzieć na gorącym krześle.
- Siedząc na krześle, nie możecie reagować na poszczególne uwagi; na uwagi i pytania można przewidzieć trochę czasu po zakończeniu rundy i przed zajęciem krzesła przez kolejnego członka zespołu.
- Czas: co najmniej 20 minut dla każdego członka zespołu.
- Uwaga: Podczas tego ćwiczenia można dotknąć pewnych delikatnych spraw. Pamiętajcie o tym, by przed jego rozpoczęciem uzgodnić podstawowe zasady!

2.3.3. Co dalej?

Każdy zespół pracuje inaczej, a każdy nowo powstały zespół powinien przyjąć i następnie „pielęgnować" własne zasady funkcjonowania i metody pracy. Wasze dotychczasowe doświadczenia pozwalają wam dalej rozwijać umiejętności pracy w zespole. Wiele możecie nauczyć się również w sytuacji, gdy we wspólnej pracy napotykacie różne trudności i problemy. Czasem gdy pracujecie w tym samym zespole po raz drugi lub przez dłuższy czas, wnioski z dotychczasowej pracy pozwalają wam poprawić komunikację i wyniki pracy. Różne aspekty pracy w zespołach międzykulturowych omówiono również w odpowiednich rozdziałach pakietów szkoleniowych „Zarządzanie projektem" i „Zarządzanie organizacją". Z kolei w załączniku 1 przedstawiliśmy ankietę dotyczącą współpracy w zespole.

Kilka zasad decydujących o dobrej współpracy w zespole

- Zaangażowanie! Zespół może pracować efektywnie jedynie wtedy, gdy zależy na tym wszystkim jego członkom.
- Nie żałujcie czasu na omawianie podstawowych podejść i koncepcji, ocenę pracy zespołu i wzajemne przekazywanie sobie uwag.
- Zawrzyjcie umowę; każdy odpowiada za pracę zespołu!
- Działajcie na podstawie wspólnie przyjętych podstawowych wartości i celów.
- Zaakceptujcie siebie i innych.
- Odpowiedzialność: Ponosicie odpowiedzialność za swoje działania i zachowania.
- Wzajemne zaufanie, wiara w umiejętności innych i wzajemne wsparcie w pracy.
- Pamiętajcie o tym, że każdy ma swoje ograniczenia.
- Bądźcie gotowi do podejmowania ryzyka związanego z wprowadzaniem nowości i stawiajcie sobie wyzwania.
- Przyjmijcie, że błędy to okazja do nauki.
- Myślenie ukierunkowane na proces: cele są ważne, ale równie ważny jest sam proces. Zespół może pracować lepiej, jeśli przeanalizuje swoje procedury i praktyki.
- Ustalcie pewne zasady analizy sytuacji i rozwiązywania problemów.
- Bądźcie gotowi zaakceptować emocjonalne reakcje jako element pracy.

– Starajcie się zachować równowagę między efektywnością a „ludzkim wymiarem" pracy.
– Szczyćcie się osiągnięciami zespołów.
– Praca w zespole to też dobra zabawa! Jeśli tak nie jest, coś trzeba zmienić.

Opracowano na podstawie tekstu: M. Pohl i J. Witt, 2000

Zalecenia w sprawie pracy zespołowej, przygotowane przez Grupę ds. opracowywania programów nauczania i poprawy jakości, która działa w ramach Współpracy Partnerskiej między Radą Europy i Komisją Europejską w dziedzinie „Standardów jakości dotyczących europejskich szkoleń dla pracowników młodzieżowych"

– Międzynarodowy skład zespołu trenerów.
– Zrównoważony skład zespołu trenerów pod względem reprezentowanych narodowości, krajów, płci i innych istotnych czynników.
– Skład zespołu trenerów powinien odzwierciedlać skład grupy uczestników.
– Zespół trenerów powinien mieć wspólny dla wszystkich język roboczy.
– Skład zespołu trenerów powinien odzwierciedlać wiedzę i kompetencje niezbędne do poprowadzenia szkolenia.
– Zebranie przygotowawcze zespołu trenerów powinno odbyć się na długo przed samym szkoleniem.
– Odpowiednie i godziwe warunki materialne tak dla uczestników, jak i dla zespołu trenerów.
– Jasne uzgodnienia pomiędzy wszystkimi zaangażowanymi stronami (organizatorem szkolenia, zespołem trenerów, uczestnikami i ich organizacjami macierzystymi).

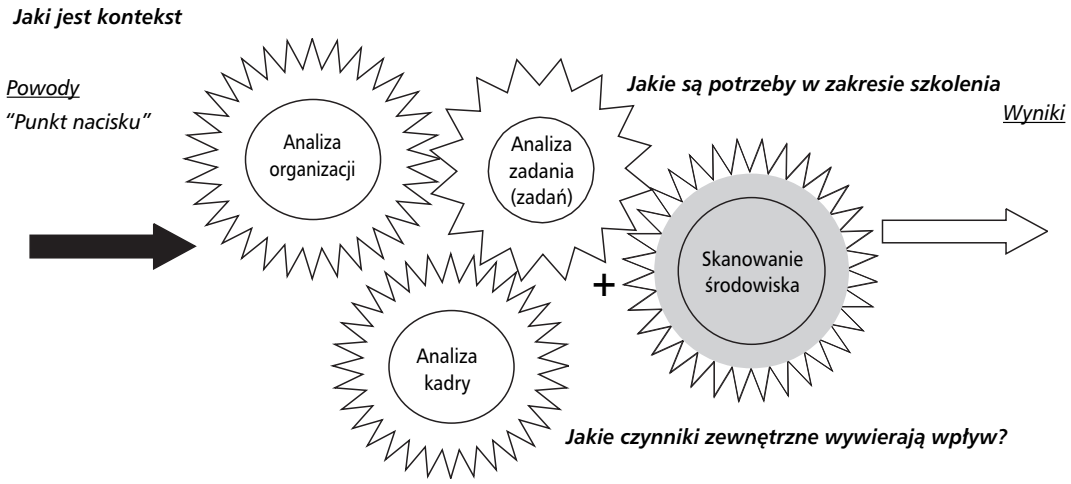
3. Szkolenie - rozruch

3.1 Ocena potrzeb

Ocena potrzeb jest pierwszym i podstawowym krokiem w procesie szkolenia. Jest to wstępna analiza, która pozwala ustalić, czy szkolenie jest konieczne i czy odpowiada ono na postrzegane potrzeby. O tym kluczowym elemencie zapomina się często w organizacjach młodzieżowych. Dokonanie rzetelnej oceny potrzeb w pozarządowej organizacji młodzieżowej wymaga dużego nakładu pracy, wiedzy i pieniędzy. Tego rodzaju badań nie należy mylić z badaniami dotyczącymi różnych zagadnień młodzieżowych, jakie prowadzi się w całej Europie. W analizie potrzeb kładzie się nacisk na potrzeby organizacji młodzieżowych, ich członków oraz adresatów ich działań pod kątem poprawy jakości i utrwalenia wyników ich działalności. W niniejszym dziale omówionych zostanie pokrótce kilka różnych aspektów oceny potrzeb.

3.1.1. Proces oceny potrzeb

Rys. 4



Opracowano na podstawie tekstu: R.A. Noe, 1998, str. 51

Należy zauważyć, że analiza potrzeb w organizacjach wymaga zazwyczaj pełnej analizy obejmującej takie elementy jak: czym zajmuje się organizacja, do czego zmierzają jej członkowie i czego potrzebują (w sensie wiedzy, umiejętności i postaw), aby osiągnąć swe cele.

- *Analiza organizacji* oznacza rozważenie czynników wyznaczających ramy szkolenia. Chodzi tu o analizę organizacji młodzieżowej w kontekście zachodzących w niej aktualnie zmian, charakterystyki jej członków i pracujących dla niej wolontariuszy, ciągłości pracy i płynności kadry. Celem oceny potrzeb jest określenie głównych obszarów działalności organizacji i potrzeb, jakie w związku z tym istnieją, oraz wytyczenie strategii pozwalającej zająć się zasadniczymi kwestiami. Przykładem może tu być organizacja młodzieżowa, która w przyszłym semestrze decyduje się skoncentrować na edukacji w zakresie praw człowieka. Ta organizacja powinna pogłębić swą wiedzę w tej dziedzinie oraz wprowadzić ogólne zmiany organizacyjne, aby poradzić sobie z tak specyficzną tematyką, którą zamierza uznać za priorytetową.
- *Analiza zadań* pozwala określić, jakie zadania należy wykonać w organizacji, aby osiągnąć cele. Kontynuując przykład z poprzedniego akapitu, w ramach analizy zadań organizacja ustala konkretne zadania, czy inaczej – przygotowuje „zakresy obowiązków", związane ze swym programem edukacji w dziedzinie praw człowieka. Równocześnie ustala: jakie umiejętności, jaka wiedza i jakie kompetencje są potrzebne do wykonania prac zgodnie z „zakresami obowiązków".
- *Analizę kadry* przeprowadza się po zdefiniowaniu zadań i niezbędnych umiejętności. Na tym etapie ocenia się wstępnie, w jakim stopniu kadra jest obecnie przygotowana do wykonania planowanych zadań, jak również określa, kto wymaga szkolenia. W tej analizie należy uwzględnić wszystkich

członków kadry – wolontariuszy, członków zarządu, kadrę etatową, osoby zatrudnione do realizacji konkretnych projektów itp. Na zakończenie należy ustalić, czy kadra organizacji jest gotowa i chętna do wzięcia udziału w szkoleniach.

Na razie wymienione zostały trzy różne czynniki, które występują w niemal każdym modelu oceny potrzeb. Jeśli jednak macie do czynienia z pozarządową organizacją młodzieżową, niezwykle istotne znaczenie mają jeszcze dwie inne kwestie.

– Pierwsza kwestia dotyczy specyfiki organizacji młodzieżowych w kontekście trzech wymienionych wyżej aspektów. Ze względu na ciągłą wymianę członków w pozarządowych organizacjach młodzieżowych analizę kadry powinno się przeprowadzać częściej niż w innych organizacjach. Działalność młodzieżowa ma bardzo dynamiczny charakter, a z uwagi na te ciągłe zmiany obraz mocnych i słabych stron organizacji zmienia się również niekiedy gwałtownie w krótkim czasie. Na przykład efektem zmiany liderów w organizacji może być albo ogromna poprawa, albo też katastrofa.

– Druga sprawa to włączenie kolejnego elementu analizy zwanego „skanowaniem środowiska" (który został już uwzględniony na rys. 4). W innych sektorach „skanowanie środowiska" traktuje się jako komponent analizy organizacji. W sektorze młodzieży na ten bardzo istotny element należy zwrócić szczególną uwagę.

• *„Skanowanie środowiska"* to analiza najbliższego i dalszego otoczenia pozarządowej organizacji młodzieżowej. Tę analizę należy przeprowadzić odrębnie ze względu na to, że środowisko zewnętrzne (np. polityka państwa, gotowość najważniejszych organizacji-donorów do przyznania funduszy itp.) ma znaczny wpływ na organizację. W ramach tego elementu analizy potrzeb można zidentyfikować potencjalnych partnerów do współpracy, konkurentów i najważniejszych „aktorów" w danej dziedzinie, jak również zbadać zależności między nimi.

Jeżeli pozarządowa organizacja młodzieżowa działa na szczeblu międzynarodowym, przeprowadzenie wszechstronnej analizy potrzeb jest zadaniem niemal niewykonalnym. Trudności nie mogą jednak stanowić usprawiedliwienia dla tych, którzy w ogóle nie podejmują takiej analizy – jak to dzieje się często we współczesnych organizacjach młodzieżowych. Często słyszy się takie stwierdzenia, jak „Potrzebujemy więcej trenerów do pracy z młodzieżą" czy „Potrzebujemy X członków posiadających umiejętności negocjacji", ale jak często słyszymy równocześnie pytanie „dlaczego"? Każde szkolenie powinna poprzedzać analiza potrzeb, na której będzie się ono opierać. Nie macie się czego wstydzić, gdy po zakończeniu analizy potrzeb będziecie musieli stwierdzić, że jest ona niepełna. Wstydzić się powinni natomiast ci, którzy po przeczytaniu tego wszystkiego nadal nie są przekonani o tym, że analiza potrzeb ma zasadnicze znaczenie w całym cyklu tworzenia dobrych i efektywnych programów szkolenia!

Zagadnienia do przemyślenia

Na jakiej podstawie wasza organizacja podjęła decyzję o tym, że temat X jest szczególnie istotny w waszym najnowszym programie szkolenia?

Kto określił potrzeby i w jaki sposób?

Czy uczestnicy szkolenia rzeczywiście tego potrzebowali? Skąd o tym wiecie?

Czy zaproponowane wyżej podejście do oceny potrzeb jest odpowiednie dla waszej organizacji?

Przykładowe ćwiczenie: Jak skanować środowisko[2]

Uzasadnienie: Na wiele potrzeb w zakresie szkolenia bezpośredni lub pośredni wpływ wywierają czynniki zewnętrzne. Bardzo często organizacje nie mogą sobie pozwolić na to, by wnieść w określone szkolenia taki wkład, jaki powinny. Zdarza się również tak, że organizacja nie dostrzega w najbliższym otoczeniu autentycznego zapotrzebowania na danego rodzaju szkolenie, choć wie o tym, iż inna organizacja już prowadzi takie szkolenia. Istnieje też wiele różnych szans i zagrożeń, które przesądzą o sukcesie lub niepowodzeniu szkolenia. O ile w ramach analizy aspektów organizacyjnych, zadań i kadry przyglądacie się samej organizacji, „skanowanie środowiska" służy przede wszystkim analizie istotnych czynników poza organizacją.

[2] Koncentrujemy się tutaj na „skanowaniu środowiska", ponieważ pozostałe rodzaje analizy przedstawione w niniejszym dziale zostały omówione w pakietach szkoleniowych „Zarządzanie organizacją" i „Zarządzanie projektem".

Cel: Precyzyjne określenie czynników zewnętrznych wpływających na ewentualnie planowane lub prowadzone obecnie szkolenia

Wymagany czas: 2 godziny

Materiały: papierowa plansza, kartoniki lub kartki samoprzylepne w 2 kolorach i flamastry.

Uwaga: To ćwiczenie można przerabiać na kursach dla trenerów, którzy pochodzą z różnych organizacji. W takiej sytuacji każdy trener powinien je wykonywać indywidualnie, a na zakończenie organizuje się wspólną sesję w celu wymiany spostrzeżeń i wniosków w grupach od 4 do 8 osób. Oczywiście ćwiczenie można również przerabiać na kursach, w których uczestniczą osoby pochodzące z kilku jedynie lub jednej organizacji. Uczestnicy pracują wtedy w małych grupach od 4 do 5 osób, każda grupa oddzielnie „skanuje środowisko", a następnie grupy przedstawiają swoje spostrzeżenia i wnioski na sesji plenarnej.

Jak skanować środowisko: kolejne kroki

1. Określacie dziedzinę analizy; czego dotyczy szkolenie?
2. Wymieniacie wszystkie czynniki zewnętrzne, które mają wpływ na przedmiot analizy; np. czynniki materialne, infrastrukturalne, technologiczne, społeczno-kulturowe, gospodarcze, dotyczące działalności agend rządowych, organizacji pozarządowych i współzależności lub współpracy między organizacjami, czynniki instytucjonalne i wszystkie inne, które przychodzą wam do głowy!
3. Określacie, jaki wpływ ma, lub prawdopobodnie będzie miał, każdy z tych czynników. Jeśli z analizy wynika, że dany czynnik nie będzie prawdopodobnie miał wpływu, skreślacie go z listy.
4. Określacie, czy dany czynnik będzie miał pozytywny czy też negatywny wpływ na przedmiot analizy:
   – jeżeli ma wpływ pozytywny, zapisujecie go na zielonym kartoniku;
   – jeżeli ma wpływ negatywny, zapisujecie go na czerwonym kartoniku.
5. Określacie rodzaj czynnika i zastanawiacie się, czy macie na niego wpływ. Następnie przypinacie kartonik na planszy (zob.: rys. 5 poniżej).
   • Klasyfikujecie czynniki w następujących strefach (zob.: rys. 5):
     – Podaż – jaki może być wkład organizacji w szkolenie (odpowiednie zaplecze szkoleniowe, doświadczeni trenerzy, dotychczasowe doświadczenie w organizacji takich szkoleń itp.), a czym organizacja nie dysponuje (fundusze na realizację szkolenia, odpowiednie pomoce dydaktyczne itp.).
     – Popyt – czy istnieje zapotrzebowanie na takie szkolenie. Zależnie od rodzaju szkolenia popyt może istnieć zarówno w samej organizacji, jak i poza nią (wolontariusze z pozarządowych organizacji młodzieżowych, którzy nigdy nie uczestniczyli w tego rodzaju szkoleniu, słabe rozeznanie potrzeb dotyczących takich szkoleń wśród organizacji pozarządowych, duże zainteresowanie tematyką wśród wolontariuszy itp.).
     – Rywalizacja/współpraca – inne organizacje, które już prowadzą podobnego rodzaju szkolenia lub są zainteresowane ich prowadzeniem (organizacja X jest zainteresowana współpracą w tej dziedzinie, organizacja Y już prowadzi podobne szkolenia, agendy rządowe poszukują partnerów itp.).
     – Ogólne warunki w najbliższym otoczeniu – sprawdzacie, jakie inne czynniki wpływają na realizację takiego przedsięwzięcia (na przykład w wypadku kursu na Kaukazie należy sprawdzić warunki przekraczania granicy, aktualne stanowisko rządu w sprawie działalności młodzieżowej itp.).
   • Oceniacie, czy macie wpływ na każdy czynnik. Jeśli tak, umieszczacie taki czynnik wewnątrz prostokąta (rys. 5), a jeśli nie – poza prostokątem. Jeśli nie jesteście pewni, umieszczacie odpowiedni czynnik na granicy strefy wpływu.
6. Następnie przyglądacie się wszystkim czynnikom na planszy i zaznaczacie te, które mają największy wpływ na przedmiot waszej analizy.
7. Uwagi/Wnioski

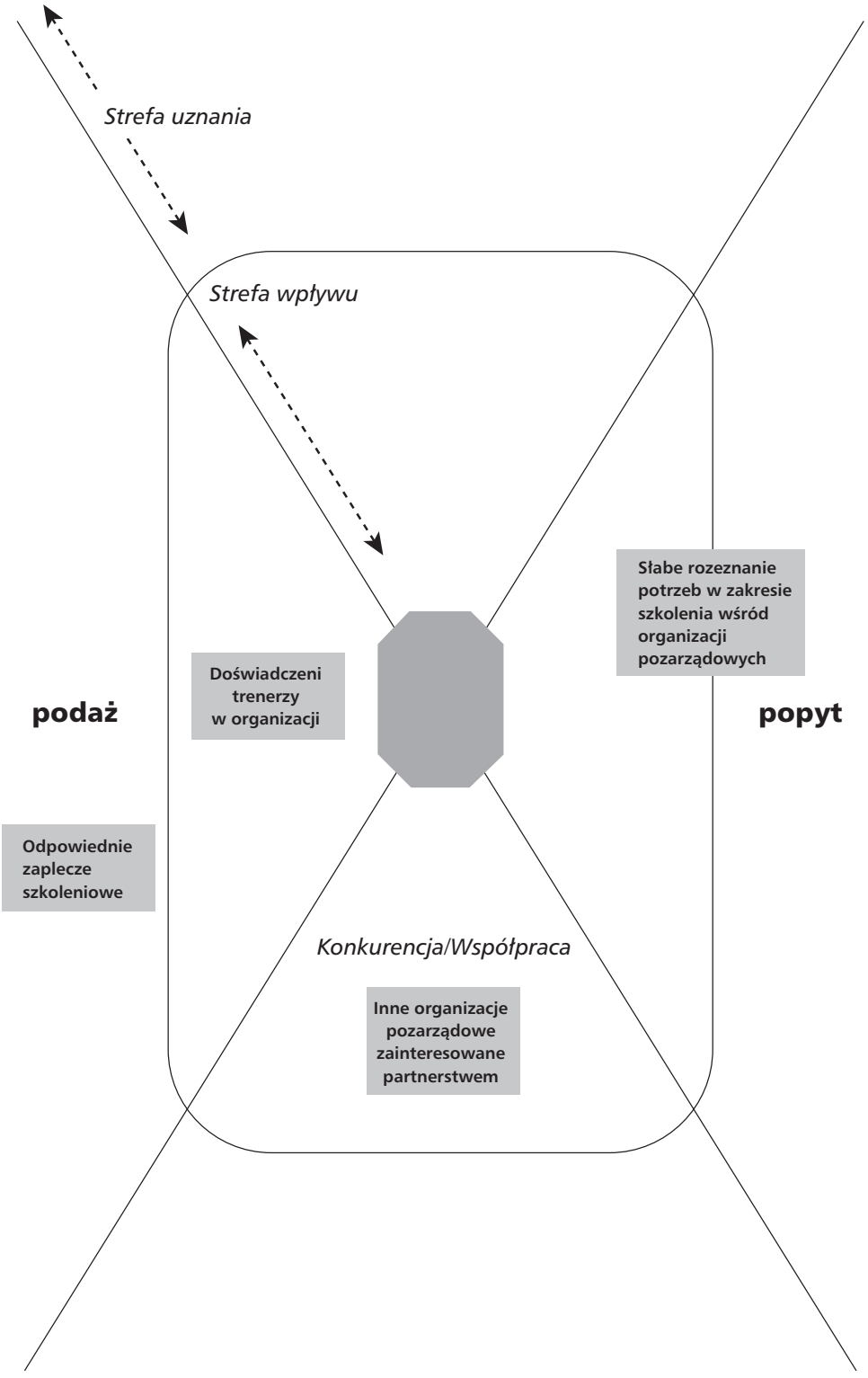
Jakie są najważniejsze czynniki pozytywne? Jakie są najważniejsze czynniki negatywne?

Na które z nich macie bezpośredni wpływ, a na które nie macie? Jak radzić sobie z czynnikami, na które nie macie bezpośredniego wpływu?

Czy wasze szkolenie ma szanse realizacji? Czy istnieje wystarczające zapotrzebowanie na takie szkolenie? Czy wasza organizacja dysponuje odpowiednim potencjałem?

Rys. 5 Skanowanie środowiska

(W tej wersji model dostosowano do celów analizy potrzeb szkoleniowych i prowadzenia szkolenia w jednej organizacji)



Powyższy model został przygotowany na podstawie modelu „skanowania środowiska", który przedstawiono podczas kursu szkoleniowego "Wzmacnianie pozarządowych organizacji młodzieżowych" /Institutional strengthening of INGOs/, zorganizowanego w Tuzli, Bośnia i Hercegowina, 7-8 grudnia 1998 przez Management for Development Foundations z Holandii

3.1.2. „Sankcjonowanie" szkolenia

W dziale 2.1 omówiliśmy wiele kwestii dotyczących szkolenia młodzieży na szczeblu europejskim. W niniejszym dziale powracamy do kontektsu szkolenia, aby powiązać analizę potrzeb z czynnikami, które umożliwiają przeprowadzenie szkolenia. Szkolenie może mieć miejsce w wyniku wielu różnych inicjatyw i z różnych powodów. W tym miejscu powstaje kilka podstawowych pytań:

– Kto wskazuje problemy i określa potrzeby, które ma zaspokoić szkolenie?

– Kto je organizuje?

– W jakim celu?

– Kto uczestniczy w szkoleniu?

Na podstawie wielu możliwych odpowiedzi na te pytania można wyodrębnić cztery różne powody, które „sankcjonują" szkolenie.

Szkolenia odpowiadające na potrzeby organizacji (organizacja młodzieżowa prowadzi szkolenie dla swych członków, aby zaspokoić pewne swoje potrzeby)

Taka sytuacja ma bardzo często miejsce w pozarządowych organizacjach młodzieżowych. Organizacja młodzieżowa określa swe potrzeby i planuje szkolenie w celu ich zaspokojenia. W tym wypadku organizacja sama odpowiada za cały proces szkolenia obejmujący określenie potrzeb, zdefiniowanie celów, zapewnienie trenerów, pozyskanie funduszy, przeszkolenie swych członków i ocenę wyników. Dobrze rozwinięte programy regularnego szkolenia swych członków mają na przykład organizacje harcerskie.

Szkolenia organizowane pod wpływem polityki donorów

Agendy rządowe, duże pozarządowe fundacje międzynarodowe oraz rządowe i pozarządowe organizacje przyznające fundusze (np. UE, Rada Europy, Instytut Otwartego Społeczeństwa /Open Society Institute/ i wiele innych) często same przeprowadzają analizy potrzeb w sektorze młodzieżowym. W rezultacie tych analiz organizacje-donorzy określają, jakiego rodzaju szkolenia są potrzebne, i zatwierdzają je do realizacji. Najczęściej odbywa się to następujący sposób:

a) Donorzy sami organizują szkolenie. Dobrze znanymi przykładami takich szkoleń są kursy Dyrektoriatu Młodzieży i Sportu Rady Europy, kursy SALTO w ramach Programu UE „Młodzież" czy kursy organizowane przez agendy UE działające na szczeblu lokalnym.

b) Donorzy finansują szkolenia pozarządowych organizacji młodzieżowych, które same występują o granty na szkolenie i otrzymują je w wyniku konkursu wniosków. Można tu wymienić na przykład program sesji studyjnych dla międzynarodowych pozarządowych organizacji młodzieżowych, który prowadzi Dyrektoriat Młodzieży i Sportu Rady Europy czy działania finansowane przez Open Society Institute w Europie Środkowej i Wschodniej.

Szkolenia organizowane dla kilku organizacji działających w tym sektorze (oraz uczestników z organizacji prowadzącej szkolenie)

Tego rodzaju szkolenia różnią się nieco od wspomnianych wyżej. W tym wypadku jedna organizacja (lub sieć) występuje o fundusze i prowadzi szkolenie, natomiast w szkoleniu biorą udział uczestnicy z kilku innych organizacji. Jest to powszechnie stosowana praktyka, a donorzy chętnie przyznają fundusze na takie szkolenia ze względu na ich szeroki zasięg i tzw. efekt mnożnikowy. Do tej kategorii zaliczyć można wiele projektów finansowanych przez Europejską Fundację Młodzieży (European Youth Foundation). Tego rodzaju szkolenia są często efektem kursów wspomnianych wyżej, podczas których członkowie różnych organizacji spotykają się, odkrywają wspólne priorytety i znajdują możliwości ich realizacji.

Szkolenie prowadzone na zasadzie usługi (organizacja lub agencja szkoleniowa świadczy usługi w postaci organizowania szkoleń na zamówienie zleceniodawców)

Istnieją również specjalistyczne organizacje i agencje, które oferują swe usługi bezpłatnie lub za ustaloną bądź wynegocjowaną opłatą. Te agencje szkoleniowe nie koncentrują się na ogół na problematyce młodzieżowej, ale zatrudniają wykwalifikowanych trenerów, którzy są dobrze przygotowani do prowadzenia warsztatów i szkoleń o różnej tematyce. W tym miejscu należy również wspomnieć o niezależnych trenerach, którzy nie pracują w żadnej agencji szkoleniowej, ale po prostu prowadzą szkolenia dla różnych organizacji młodzieżowych. Na takich zasadach pracują na przykład członkowie zespołu trenerów Europejskiego Forum Młodzieży (European Youth Forum) i Dyrektoriatu. Młodzieży i Sportu.

Zagadnienia do przemyślenia

1. Przypomnijcie sobie ostatnie szkolenie, w którym braliście udział; kto był jego inicjatorem?
2. Do której z powyższych kategorii zaliczylibyście to szkolenie?
3. Kto finansował to szkolenie? Czy donor miał wiele do powiedzenia w sprawie celów i wyników szkolenia? W jakim stopniu całościowy cel szkolenia był zgodny z wizją i misją organizacji?
4. Kto uczestniczył w szkoleniu?

3.2. Uczenie się: efekty i style

W poprzednim dziale podkreślono, jak ważne jest przeanalizowanie potrzeb wskazujących na konieczność szkolenia. Planowanie kursu czy programu szkolenia zaczyna się od analizy potrzeb i zastanowienia się nad tym, co należy zrobić, aby je zaspokoić. Analiza potrzeb prowadzi zatem do bardzo ważnego stwierdzenia, że organizacja proponuje szkolenie, ponieważ ludzie muszą nauczyć się czegoś. Kolejne kroki przedstwione zostaną w niniejszym dziale. Omówione tu zostanie pojęcie uczenia się w powiązaniu z przygotowywaniem i planowaniem strategii szkolenia i samego szkolenia.

3.2.1. Uczenie się

W dzieciństwie rozmawiano ze mną o nauce w dwóch kontekstach. Rytualne pytanie „Czego nauczyłeś się dziś w szkole?" padało równie często jak pytania o pogodę. Stwierdzenie „Mam nadzieję, że nauczyło cię to czegoś" słyszałem wtedy, gdy nie odpaliła kolejna zrobiona domowymi środkami rakieta. Nie pamiętam już dziś, czego dokładnie nauczyłem się w szkole podstawowej, ale pamiętam, że lżejszego paliwa lepiej nie używać do badania przestrzeni.

Każdy, kto przypomina sobie czasem takie sytuacje z przeszłości, doskonale wie o tym, że człowiek uczy się w różny sposób, w różnych momentach, zależnie od sytuacji, konsekwencji i bodźców. Poza tym uczy się różnych rzeczy zależnie od tego, z czym ma do czynienia w swoim otoczeniu. Wynika z tego również, że różna jest motywacja do nauki. Do egzaminów przygotowujecie się świadomie, natomiast światła na skrzyżowaniu uczycie się rozpoznawać w przebiegającym niemal poza świadomością procesie socjalizacji. Uczenie się jest zatem zróżnicowanym i złożonym procesem, który pozwala zdobywać wiedzę i umiejętności i rozwijać wasze zdolności oraz kształtuje wasze postawy, wartości i reakcje emocjonalne.

Jako trenerzy macie ułatwiać uczenie się innym. Najpierw jednak musicie dowiedzieć się, na czym polega proces uczenia się podczas szkoleń młodzieżowych. Można założyć, że szkolenie rozwija umiejętności współżycia i komunikowania się z innymi, ponieważ uczestnicy mają do czynienia z nowym środowiskiem i nowymi ludźmi, sytuacjami i postawami, a nawet poznają nową kuchnię. W dziale dotyczącym dynamiki grupy (4.1) znajdziecie wskazówki na temat tego, jak możecie tworzyć sytuacje, w których ludzie przyswajają sobie te doświadczenia. Szkolenia nie są jednak jedynie okazją do poznania nowych zachowań czy obyczajów; mają one przede wszystkim stworzyć ludziom możliwość poznania określonej tematyki, zdobycia umiejętności, przeanalizowania własnych potrzeb i szans itp. Co jednak najważniejsze – chodzi o to, by ludzie wykorzystali w jakiś sposób to, czego się nauczyli. Istnieje wiele konkurujących ze sobą definicji uczenia się, warto przytoczyć tę, w której podkreśla się związek między tymi dwoma elementami: „Świadomy proces, którego celem jest trwała zmiana w zachowaniu" (WAGGS, Training Skills for Advisors, 2.2). Jeśli więc mamy ułatwiać innym uczenie się, musimy powiązać sposób uczenia się z planowanym procesem, który pozwoli doprowadzić do pożądanych zmian. Szkolenie może być źródłem

szeregu różnych doświadczeń. Uzupełniając powyższą definicję definicją Kolba (1973), można stwierdzić, że uczenie się zakłada świadomą refleksję o tych doświadczeniach. Według Kolba „uczenie się to proces, w którym wiedza powstaje poprzez transformację doświadczenia". Trener nie może jednak założyć, że szkolenie będzie automatycznie stanowić bodziec i równie automatycznie stworzy warunki do nauki. Po rozpoznaniu potrzeb, które „usankcjonowały" szkolenie, trener musi rozważyć dwa czynniki związane z procesem uczenia się – jakie wyniki czy efekty powinno przynieść szkolenie oraz jak uwzględnić to, że ludzie osiągają te wyniki w różny sposób.

3.2.2. Efekty uczenia się

„Jeśli nie wiesz, dokąd idziesz, nie dziw się, gdy znajdziesz się tam, dokąd nigdy nie zamierzałeś". Czy znacie to przysłowie w tej lub innej wersji? Ci z was, którzy od dawna prowadzą szkolenia, jękną zapewne w tym momencie nie tylko dlatego, że jest to banał, ale dlatego, że to przysłowie tak często sprawdza się w życiu. Dokładne określenie punktów wyjścia i dojścia czy ostatecznych celów dla uczestników jest niezwykle ważne. W kolejnych działach znajdziecie szereg czynników, które należy rozważyć w fazie przygotowawczej (oraz zawsze wtedy gdy zmieniacie program w trakcie jego realizacji). Najpierw zdefiniowane zostaną zakładane efekty uczenia się w trakcie szkolenia, a następnie wyrażone zostaną w postaci celów.

Co właściwie mają osiągnąć uczestnicy do czasu zakończenia kursu? Co powinni wiedzieć uczestnicy w momencie zakończenia warsztatu? Co powinni umieć zrobić? Co powinni „wynieść" ze szkolenia? To tylko kilka z nieskończenie długiej listy pytań dotyczących ostatecznych efektów szkolenia. Oczywiście istnieje cała gama czynników nieprzewidywalnych – od oczekiwań i stylów uczenia się uczestników do opinii o przeprowadzonym szkoleniu. Staranne planowanie nie wyklucza jednak elastycznego podejścia do dynamiki szkolenia. Dokładne przemyślenie zakładanych efektów nauki pozwala trenerowi położyć maksymalny nacisk na te procesy uczenia się, które program ma wspierać, i uwzględnić je odpowiednio w strategii i metodyce szkolenia. Pozostaje jednak pytanie, czym dokładnie są efekty uczenia się?

Według Gagnego i Medskera (1996), „Uczenie się to względnie trwała zmiana w poziomie zdolności lub umiejętności człowieka, która nie jest wynikiem procesów wzrostu". Twierdzą oni również, że te zdolności czy umiejętności są związane z konkretnymi efektami uczenia się, tj. kategoriami form uczenia się, dotyczącymi różnych aspektów umysłu i ciała. Zostały one usystematyzowane w poniższej tabeli.

Efekty uczenia się

Rodzaje efektów uczenia się	Opis zdolności/umiejętności	Przykład
Informacje werbalne	Przekazywanie wcześniej przyswojonych informacji (podawanie faktów, opowiadanie lub opis)	W odpowiedzi na pytanie podczas lekcji historii w szkole podajecie ważne daty z okresu II wojny światowej
Umiejętności koncepcyjne	Stosowanie ogólnych koncepcji i zasad w celu analizowania zagadnień, rozwiązywania i definiowania problemów	Opracowujecie koncepcję przedsięwzięcia, która spełnia określone wymogi
Umiejętności motoryczne	Wykonywanie czynności fizycznych z odpowiednią precyzją i w określonym czasie	Umiecie wspinać się po linie o długości 20 metrów
Postawy	Wybór odpowiedniego dla siebie sposobu postępowania	Po ukończeniu szkolenia dla trenerów postanawiacie zmienić swoje podejście do prowadzonych szkoleń
Strategie poznawcze	Kierowanie własnymi procesami myślenia i uczenia się	Selektywnie stosujecie trzy różne strategie w celu określenia potrzeb danej organizacji w zakresie szkolenia

Opracowano na podstawie tekstu: R. Gagne i K. Medsker, 1996

Konieczność podzielenia efektów uczenia się na różne kategorie wynika z konieczności wyodrębnienia różnych poziomów i rodzajów prowadzonych szkoleń. Zgodnie z przedstawionym wyżej podziałem efekty szkoleń młodzieżowych dotyczą najczęściej postaw, strategii poznawczych i umiejętności koncepcyjnych. W tych wielokulturowych i wielojęzycznych kontekstach mniejszy nacisk kładzie się zwykle na efekty związane z informacjami werbalnymi, a podczas samych szkoleń rzadziej wykorzystuje się umiejętności motoryczne, choć coraz większą popularność zyskują obecnie zajęcia niestacjonarne. W wypadku działalności młodzieżowej tego rodzaju modele ograniczają się do efektów w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw (tzw. efekty KSA – knowledge, skills, attitude). Ten schemat powinien wystarczyć jako punkt odniesienia, ponieważ nie zostanie tu przedstawiony pełny przegląd różnych teoretycznych modeli. Omówiona zostanie natomiast istotna rola efektów uczenia się we wstępnej fazie planowania. Analiza tych efektów jest niezbędna do zdefiniowania celów szkolenia, a ponadto skłania do zastanowienia się nad tym, jakie znaczenie i cele ma proces uczenia się w ramach planowanego szkolenia.

W kontekście definiowania efektów nauki pojawia się również kwestia „głębokości". Jak głęboko trener zamierza analizować dany temat czy zagadnienie? Innymi słowy, trener powinien zastanowić się nad tym, jaki poziom wiedzy mają osiągnąć uczestnicy oraz jakiego rodzaju wiedzę mają opanować. Ta kwestia powinna być bardziej zrozumiała dla czytelników po zapoznaniu się z poniższą tabelą.

Poniższy przykład ilustruje poziomy wiedzy o samym szkoleniu.

Sześć poziomów wiedzy

1. Świadomość – przypominanie sobie, rozpoznawanie i świadomość istnienia.
2. Rozumienie – przekładanie na inną formę.
3. Stosowanie – stosowanie lub wykorzystywanie informacji w nowej sytuacji.
4. Analiza – analizowanie sytuacji i wyodrębnianie jej poszczególnych elementów.
5. Synteza – zestawianie/łączenie informacji w nowy sposób.
6. Ocena – osądzanie na podstawie jasno określonych kryteriów.

Opracowano na podstawie tekstu: Klatt, 1999, i Krathwohl, Bloom i Masia, 1964.

Przykład: Jaką wiedzę o szkoleniu można w ogóle posiadać?

– Możecie mieć **świadomość** tego, że szkolenie jako forma działania w ogóle istnieje; jest to najniższy poziom wiedzy – niższy od tego, gdy wiecie, **dlaczego** ono istnieje i **jakiemu celowi** służy (gdy jesteście uczestnikami kursu). Wyższy poziom wiedzy macie wtedy, gdy **wiecie**, **jak** prowadzić określonego typu szkolenie (zastosowanie). Gdy poszerzycie i pogłębicie swą wiedzę, potraficie **analizować** program szkolenia i wyodrębniać jego elementy. Na kolejnym poziomie potraficie **opracować koncepcję** własnego programu szkolenia (lub jego elementów). Najwyższym poziomem zgodnie z tym schematem jest tak zwana ocena[3], która świadczy o **umiejętności wyciągania wniosków** i podejmowania decyzji na podstawie ustalonych kryteriów (np. potraficie ocenić, który z dwóch programów szkolenia jest bardziej odpowiedni).

Poziom („głębokość") efektów nauki ma istotne znaczenie z kilku powodów. Zastanawiając się nad poziomem efektów, należy powrócić do analizy potrzeb, ponieważ trzeba formułować te potrzeby w taki sposób, by powiązać je z koncepcją programu. Ponadto efekty należy rozważyć w kontekście profilu uczestników (zob.: 3.5.4). Na razie warto skoncentrować się na określaniu celów na podstawie wcześniej zdefiniowanych efektów uczenia się.

[3] Uwaga: W następnym akapicie terminu „ocena" używa się w szerszym znaczeniu niż w innych działach niniejszego pakietu, w których odnosi się on konkretnie do szkolenia.

3.2.3. Definiowanie celów

Definiowanie celów można określić jako przekładanie różnych efektów uczenia się, które mają być osiągnięte podczas szkolenia, na język konkretnych działań. Należy jednak zauważyć, że nie dotyczy to wszystkich celów, jakie można przewidzieć dla konkretnego szkolenia. Omawiając rodzaje i poziomy efektów uczenia się, warto skoncentrować się wyłącznie na rozwoju indywidualnym uczestników. W wypadku działalności młodzieżowej (oraz w innych dziedzinach, w których organizuje się szkolenia dla kadry) definiuje się na ogół dwie kategorie celów. Pierwsza kategoria obejmuje konkretne cele na poziomie indywidualnym, wskazujące korzyści ze szkolenia dla uczestników. Druga kategoria odnosi się do organizacji, z której pochodzą poszczególni uczestnicy; w tej kategorii określa się, jak efekty szkolenia mogą być wykorzystane i jaki wpływ mogą wywrzeć na samą organizację i jej otoczenie. Jeśli celem szkolenia jest stworzenie grupy trenerów i rozbudzenie w nich odpowiedniej motywacji do pracy, druga kategoria celów ma jeszcze większe znaczenie.

Z powyższych rozważań wynika, że podczas opracowywania koncepcji szkolenia, pojawiają się przed trenerami dwa istotne zadania. Pierwsze zadanie to przełożenie indywidualnych efektów nauki na cele szkolenia. Drugie zadanie polega na zdefiniowaniu celów w taki sposób, by były one ukierunkowane na wprowadzanie usprawnień w organizacji, których można oczekiwać od momentu, gdy uczestnicy zaczną wykorzystywać zdobytą podczas szkolenia wiedzę. Nie są to zadania łatwe. Trener powinien dobrze wiedzieć, co oznacza pojęcie „cele szkolenia", i formułować cele zrozumiałe i osiągalne. Trzeba pamiętać również o tym, że cele szkolenia trzeba przedstawić uczestnikom, ponieważ pozwala im to dostosować swe oczekiwania do założeń szkolenia.

Stosowanie szeregu różnych terminów na oznaczenie „celów" niepotrzebnie komplikuje sytuację. Czy chodzi wam o założenia, czy cele? Czy szkolenie może mieć zarówno założenia, jak i cele, a jeśli tak – jaki jest między nimi związek? Jeśli w jednym języku istnieje kilka terminów o nieco innym znaczeniu[4], jak tłumaczycie je na inne języki? Zamiast używać tych wszystkich terminów, które przyprawiają o zawrót głowy, łatwiej jest przyjąć, że cele to szereg stwierdzeń czy przewidywań, które będziecie starali się wprowadzić w życie podczas szkolenia. Najważniejsze cechy celów wraz z objaśnieniami oraz wskazówki, jak je oceniać, przedstawiono na rys. 5 poniżej. Jest to przydatny schemat, ale istnieją też inne i każdy trener ostatecznie sam decyduje, który model najbardziej mu odpowiada.[5]

[4] Dotyczy to szczególnie języka angielskiego, w którym istnieje szereg słów o nieco innym znaczeniu (objective, goal, target) – przyp. tłum.

[5] Model definiowania celów „SMART" przedstawiono w pakiecie „Zarządzanie projektem".

Rys. 6

Model definiowania celów „SPIRO"

(od ang. słów: specify, performance, involvement, realism, observable)

Konkretność	Cele powinny być konkretne (co dokładnie zamierzacie robić?)
Wyniki	Cele powinny koncentrować się na osiągnięciu dobrych wyników, a nie na działaniach (co zamierzacie osiągnąć?)
Uczestnictwo	Osoby uczestniczące w realizacji celów powinny również uczestniczyć w ich określaniu (jaką rolę odgrywaliście w zdefiniowaniu celów?)
Realizm	Cele powinny być realistyczne, a ich osiągnięcie powinno sprawić dużą satysfakcję. Jeśli są zbyt ambitne, efekty działań mogą rozczarować. Cele muszą być jednak na tyle ambitne, by można było być dumnym, gdy zostaną osiągnięte. (czy, biorąc pod uwagę środki, jakimi dysponujecie, przedsięwzięcie jest wykonalne?)
Widoczne	Cele powinny być mierzalne lub przekładać się na widoczne efekty (skąd będziecie wiedzieć, czy dobrze zorganizowaliście i poprowadziliście szkolenie?)

Z tekstu: J. W. Pfeiffer i J.E. Jones (red.), 1972

Przykładowe cele

Na poziomie indywidualnym (określane w kontekście efektów nauki):

- Przygotowanie uczestników do opracowywania, realizacji i oceny projektów.
- Podniesienie poziomu wiedzy/umiejętności uczestników w następujących dziedzinach: edukacja w dziedzinie praw człowieka, przywództwo i tworzenie programów, zarządzanie projektem i uczenie się międzykulturowe.
- Pogłębienie wiedzy uczestników na temat zalet kształcenia nieformalnego w Europie.
- Podniesienie poziomu kompetencji uczestników w zakresie uczenia się międzykulturowego w działalności młodzieżowej i zachęcenie ich do szerszego wprowadzania tej tematyki.
- Przedstawienie (w zarysie) różnych koncepcji szkoleń w ramach kształcenia nieformalnego.
- Ułatwienie uczestnikom oceny własnych potrzeb w zakresie szkolenia i uczenia się ze swych doświadczeń.
- Podniesienie poziomu umiejętności menedżerskich i przywódczych uczestników.

Na poziomie organizacji (środowiska):

- Zachęcenie organizacji i uczestników do znacznego ulepszenia wzorców komunikacji.
- Zachęcenie uczestników do przygotowania w swoich organizacjach i środowisku innowacyjnych projektów młodzieżowych dotyczących uczestnictwa i aktywnej postawy obywatelskiej.

Uwaga: Kwestii definiowania celów poświęcono obszerny dział w pakiecie „Zarządzanie projektem" (str. 52–56).

Zagadnienia do przemyślenia

Jakie najważniejsze czynniki decydują o tym, że zachodzi proces uczenia się? Dlaczego?

W jaki sposób cele przyczyniają się do ulepszenia procesu uczenia się?

Czy cele zawsze mogą być mierzalne?

W jaki sposób można efektywnie przedstawić cele uczestnikom?

3.2.4. Style uczenia się

W kontekście działalności młodzieżowej zestawia się często kształcenie formalne i nieformalne (zob. 1.1.4). W kształceniu formalnym – w szkole lub uczelni – zwraca się szczególną uwagę na umysł i dominuje w nim tzw. „bankowe" podejście do uczenia się. Nauczyciel jest „mędrcem na piedestale", ucznia uważa się za puste naczynie, które należy wypełnić przydatnymi informacjami, i nie przyznaje się, że naczynie zostało już w różny sposób wypełnione. Natomiast szkolenie, prowadzone przez trenera, który jest „stojącym przy naszym boku przewodnikiem", zachęca uczestnika jako naczynie do wybrania płynu i wypełnienia się zgodnie z własnym życzeniem. W tej dychotomii nie uwzględnia się kilku kwestii: rozwoju strategii dydaktycznych w sektorze formalnym, które wykorzystuje się następnie w sektorze nieformalnym oraz zróżnicowania samego sektora formalnego i tego, że obydwa sektory rozwijają się równocześnie dzięki „wymianie" koncepcji i form kształcenia. Zakłada się tu również, że należy automatycznie ocenić wartość wszelkich działań prowadzonych w ramach kształcenia nieformalnego. Pamiętajcie jednak o tym, że również człowiek w podkoszulku z hasłami kampanii i sandałach może zanudzić was na śmierć.

Charakterystyczną cechą kształcenia nieformalnego jest to, że jej podmiotem jest uczestnik oraz że uczestnik ma zazwyczaj silną motywację do brania udziału w szkoleniu. Chodzi tu o stworzenie procesu, w którym jednostka może uczyć się od siebie samej, grupy i ze szkolenia. Z uwagi na tę podmiotowość uczestnika szkolenie kładzie nacisk na rozwój indywidualny (zob.: 1.1.2) i uczenie się w bardzo różny sposób. To podejście do uczenia się określa się często jako podejście 4H (od ang. słów: head, hands, heart i health) – głowa, ręce, serce i samopoczucie (dosł. zdrowie). Podkreśla to wzajemny związek między uczeniem się w wymiarze intelektualnym, instrumentalnym, emocjonalnym i holistycznym (całościowym). Nawet bez odwoływania się do konkretnych teorii, ten skrótowy opis pozwala wyodrębnić istotne elementy szkolenia, ponieważ wynika z niego, że człowiek uczy się lepiej, gdy proces nauki przebiega stale w różny sposób, czy inaczej mówiąc – w różnych wymiarach. Ta charakterystyka zasadza się na założeniu, że im więcej wymiarów uwzględnia się w szkoleniu, tym „głębszy" jest poziom uczenia się. Wynika z tego również, że trzeba zastanowić się nad sposobami czy wymiarami uczenia się, świadomie uwzględnić te różne wymiary czy sposoby uczenia się oraz rozwijać odpowiednie zdolności lub umiejętności.

Dotychczas omówione zostały różne sposoby uczenia się i związane z nimi doświadczenia. Jest rzeczą oczywistą, że ludzie mają różne doświadczenia, jak również że uczą się w różny sposób. Opracowano wiele ważnych teoretycznych podejść do uczenia się, przy czym w kontekście działalności młodzieżowej szeroko stosuje się prace Honey'a i Mumforda. W związku z tym, że ich podejście omówiono szczegółowo w pakiecie szkoleniowym „Zarządzanie organizacją" (str. 19–22), w tym pakiecie omówiony zostanie szerzej cykl uczenia się przez doświadczenie D. A. Kolba, który stanowił podstawę prac Honey'a i Mumforda.

Kolb dzieli „uczenie się przez doświadczenie" na odrębne, lecz wzajemnie powiązane etapy, które tworzą cykliczny proces. Proces uczenia się wiąże się nie tylko z samym doświadczeniem, ale także z wykorzystaniem tego doświadczenia. Trzeba je przełożyć na doświadczenie, z którego czerpie się pewną wiedzę i którego wartość analizuje się w różny sposób. Cykl Kolba rozpoczyna się od podjęcia działania czy wykonania czynności (tj. doświadczenia) i prowadzi przez etap refleksji o tym, co miało miejsce, uogólnienia i konceptualizacji doświadczenia oraz zastosowania nowo zdobytej wiedzy do kolejnego działania czy czynności (tj. doświadczenia). Im więcej wymiarów angażuje się w proces uczenia się, tym bardziej spotęgowane będzie doświadczenie. Doświadczenie jest jednak bezużyteczne, jeśli nie zostanie przemyślane to, co się wydarzyło, i refleksja ta nie zostanie przełożona na język praktycznego zastosowania. To właśnie oznacza trwałą zmianę w zachowaniu w przytoczonej wcześniej definicji uczenia się (3.2.1). Warto teraz powrócić do przykładu rakiety, której nie udało się odpalić – doświadczenie dziecka, które trafiło z powodu niefortunnego eksperymentu do szpitala byłoby bezużyteczne, gdyby nie zastanowiło się ono nad tym, dlaczego znalazło się tam i jak może uniknąć kolejnej wizyty w szpitalu, kontynuując równocześnie swoje eksperymenty. Przykładem zaczerpniętym ze szkoleń może być gra symulacyjna dotycząca uczenia się międzykulturowego, w której uczestników prosi się o wzięcie udziału w zorganizowanym doświadczeniu. Zasadnicze znaczenie dla uczenia się w tej sytuacji ma podsumowanie, analiza i przeniesienie, te elementy rozpoczynają bowiem proces uczenia się o społeczeństwie w ramach ustrukturowanej sytuacji.

W wielu teoriach, z którymi zapewne się spotkacie, idealny „zintegrowany słuchacz" potrafi wykorzystać każdy etap cyklu doświadczenia. Wiadomo jednak, że wszyscy ludzie identyfikują się z pewnymi stylami uczenia się bardziej niż z innymi, choć zależy to od sytuacji, motywacji i bodźców. Nie powinno się jednak zapominać o tym, że zdanie się na jeden styl uczenia się może przynieść korzyści na określonym etapie cyklu, ale okazać się minusem, gdy na innych etapach wymaga się innych umiejętności. Tego rodzaju teorie wskazują przede wszystkim, jak człowiek uczy się uczyć; innymi słowy, trzeba przede wszystkim zidentyfikować konteksty, z których najmniej korzysta i próbować ulepszyć podejście do nauki. Warto

pamiętać, że kwestia stylu wiąże się również z kwestią tempa – ludzie mają różny rytm nauki zależnie od indywidualnego tempa, koncepcji programu i dynamiki grupy. Omawiając tego rodzaju teorie, trzeba ponownie przytoczyć jedną z fundamentalnych przesłanek niniejszej publikacji. Teorie mogą jedynie służyć za punkt orientacyjny, ale nie znajdziecie w nich gotowej koncepcji szkolenia. Nikt nie pasuje idealnie do tych kategorii, a rzeczywistość szkolenia wprowadza czynniki, które są nieprzewidywalne i wywierają istotny wpływ na proces uczenia się. Zbyt sztywne trzymanie się tego rodzaju kategorii prowadzi niekiedy do stereotypowego czy schematycznego myślenia i może ograniczać możliwości nauki.

Zagadnienia do przemyślenia

1. Przypomnijcie sobie ostatnie szkolenie, w którym braliście udział, i oceńcie, czego nauczyliście się w kontekście podejścia 4H.
2. Czy jako trenerzy zastanawialiście się kiedykolwiek nad związkiem między tym, jak sami uczycie się i jak szkolicie innych? Przemyślcie jedną ze swych sesji pod kątem preferowanego przez was stylu uczenia się: czy uwzględniacie inne style uczenia się i podejścia? Jak moglibyście zmienić koncepcję swoich sesji, aby zachować swoje mocne strony, a równocześnie rozszerzyć możliwości dla innych?

3.2.5. Uczenie się międzykulturowe

Omawiając uczenie się międzykulturowe w jednym z poprzednich działów niniejszego pakietu, stwierdzono, że rozumienie sytuacji o wymiarze międzykulturowym wymaga od trenera rozwijania wyuczonych kompetencji. Jest to niezbędny warunek, ponieważ w procesie uczenia się międzykulturowego dochodzi to zderzenia dwóch elementów. Z jednej strony macie do czynienia z procesem socjalizacji dotyczącym waszego postrzegania rzeczywistości, jak również bardzo często waszych wartości. Z drugiej natomiast strony macie proces świadomego uczenia się obejmujący negocjowanie realiów i systemów wartości, który tego rodzaju forma edukacji ułatwia i w którym stanowi on istotny pozytywny „materiał pomocniczy". Wielu naukowców zajmujących się tą problematyką twierdzi, że istnieje wiele niezbędnych społeczno-kulturowych umiejętności, których można nauczyć się i które odgrywają zasadniczą rolę, gdy człowiek uczy się adaptacji, oceny i komunikacji w kontekstach międzykulturowych. Stanowią one dla trenera źródło cennych refleksji, a równocześnie zestaw przymiotów, których rozwijanie lub wykorzystywanie szkolenie może aktywnie ułatwiać:

- *Empatia:* ten termin ma szereg powiązanych ze sobą znaczeń. Na ogół oznacza zdolność do wczuwania się w sytuację drugiego człowieka, dostrzegania w drugim człowieku tego, co jest wspólne dla całej ludzkości, oraz rozumienia procesów inkulturacji, które decydują o różnicach między ludźmi. Od zakończenia drugiej wojny światowej niektórzy socjologowie utrzymują, że ze względu na coraz większą złożoność ludzkiej egzystencji empatia stała się podstawowym warunkiem ludzkiego współżycia. W związku z tym, że ludzie nieustannie napotykają nieznane im wcześniej różnice, empatia umożliwia aktywne i kreatywne radzenie sobie z innością drugiego człowieka, z którym mamy do czynienia podczas spotkania międzykulturowego (Service National de la Jeunesse, str. 32). Empatii nie należy mylić ze współczuciem – można wczuwać się w sytuację drugiego człowieka, ale niekoniecznie mu współczuć. Refleksja i rozwijanie empatii pozwala rozpocząć negocjowanie różnych wartości oraz akceptowanie różnych systemów interpretacji i powiązanej z tym komunikacji. Trzeba również pamiętać o granicach empatii; nie jest to recepta na zrozumienie drugiego człowieka, lecz raczej proces uczenia się i sposób podchodzenia do różnic.
- *Dystans do roli* oznacza, że staracie się patrzeć na siebie z boku, mając równocześnie świadomość tego, że i tu istnieją pewne granice. W procesie inkulturacji centralne miejsce zajmuje wasze „ja"; wasze wzorce postrzegania, interpretacji i oceny są normalne, naturalne i mają funkcję stabilizującą. W sytuacji międzykulturowej (a właściwie w każdej sytuacji, gdy macie do czynienia z grupą) dochodzi do „spotkania" wielu takich systemów pewników. Jeśli nabierzecie do siebie dystansu, możecie zacząć analizować siebie jako istoty poddane procesowi inkulturacji – zastanawiać się nad sobą pod kątem cech, które decydują o tym, że różnice przypisujecie innym. Dystansu do roli nie należy mylić z relatywizmem kulturowym; tego rodzaju autorefleksja pozwala wam krytycznie przyjrzeć się waszym normatywnym wartościom, uprzedzeniom i stereotypom, ale także skoncentrować się na tych wartościach i aspektach kulturowych, które stanowią zasadniczy element waszej tożsamości i nie mogą być przedmiotem negocjacji. Warto zastanowić się nad tą umiejętnością w kontekście ról omówionych w dziale 4.1.

- *Akceptacja i odporność na niejasności:* sytuacja międzykulturowa może wywoływać stan „płynności", w której uznawane przez was za oczywiste normy, założenia i wzorce komunikacji nie są uznawane, podzielane lub akceptowane przez innych. Równocześnie jednak szkolenie wymaga od was zaangażowania się w proces, w którym nieustannie dochodzi do komunikacji i interakcji. Na płaszczyźnie intelektualnej i emocjonalnej tego rodzaju proces może wywoływać poczucie niepewności i frustracje oraz prowadzić do przyjmowania postaw obronnych. Rozwijanie odporności na niejasności czy wieloznaczność oznacza przemyślenie tego stanu niepewności i umiejętność działania w tym stanie; jest to niezbędny warunek rozstania się z uspokajającą wizją świata bez natychmiastowego tworzenia sobie poczucia bezpieczeństwa, jakie daje inna wizja (ibid., str. 35). Takie podejście zakłada aktywną akceptację i analizę oraz uczenie się tego, jak akceptować niepewność, a równocześnie jak badać pod mikroskopem te elementy, które ją wywołują.

Różne metody pozwalające ustrukturować zajęcia międzykulkturowe przedstawiono w pakiecie szkoleniowym „Uczenie się międzykulturowe" (str. 21–32). Poniższe punkty uwzględnia się niemal zawsze w metodyce międzykulturowej, a ich przemyślenie ma zasadnicze znaczenie, jeśli macie rozwijać te kluczowe umiejętności w sobie, nie wspominając już o ułatwianiu ich rozwijania innym:

- Poznawanie siebie w kontekście społecznym i kulturowym.
- Aktywne poznawanie świata i możliwych wzajemnych powiązań między różnymi realiami.
- Przemyślenie własnych postaw, wartości, sposobów postrzegania i zachowań w kontekście zarówno ogólnej analizy społecznej, jak i określonych interakcji w grupie.
- Traktowanie komunikacji jako negocjowanego procesu kulturowego, który wymaga ciągłego zwracania uwagi zarówno na aspekty werbalne, jak i pozawerbalne oraz rozwijania nowych umiejętności.

Zagadnienia do przemyślenia

Przeanalizujcie rys. 10 w dziale 3.5.3 w kontekście swoich doświadczeń związanych z uczeniem się międzykulturowym.

1. Strefa komfortu: Co sprawia, że w danej sytuacji czujecie się dobrze?
2. Strefa rozciągania: Co wywołało w was stan napięcia? Czy możecie przypisać to któremukolwiek z wymienionych wyżej czynników? Jak poradziliście sobie z tą sytuacją?
3. Strefa kryzysu: Jak zareagowaliście na ten kryzys? Które z wymienionych wyżej kompetencji są istotne w takich sytuacjach?

3.3. Strategie i metodyka

3.3.1. Strategie szkolenia

Kolejnym krokiem jest opracowanie koncepcji szkolenia, która odzwierciedla pożądane efekty nauki oraz uwzględnia różne style i tempo uczenia się. Strategia szkolenia to sposób realizacji programu, logika, zgodnie z którą będziecie przygotowywać materiał, oraz zestaw metod wybranych z uzwględnieniem rozwoju dynamiki grupy. Istnieją tu elementy, które z pewnością nie mają nic wspólnego z nauką o rakietach; na przykład nie zaczyna się kursu z planem przyszłych działań, gdy nie zostały jeszcze nawet zdefiniowane założenia i projekt. Strategia szkolenia jest jednak istotna, ponieważ w niej zestawia się po raz pierwszy wzajemnie powiązane elementy szkolenia. Te wzajemne związki przedstawia model interakcji wokół tematyki na rys. 15 (zob.: 4.1.3).

Ten model można traktować jako ilustrację szkolenia w ogóle (4.1.3), ale w tym kontekście wskazuje on konkretne i wzajemnie powiązane elementy, które należy uwzględnić w strategii szkolenia. Tematyka to cel szkolenia, „powód", dla którego wszyscy uczestniczą w szkoleniu. Oznacza on zagadnienia i formę spotkania. „Ja" to każda osoba uczestnicząca w szkoleniu – zarówno zespół, jak i uczestnicy – która wnosi własne oczekiwania, różne „biografie" w procesie uczenia się, wiedzę i doświadczenia dotyczące tematu

itd. „My" to grupa, co oznacza więcej niż tylko kolektyw fizyczny. To grupa jako kolektywny proces, mający kulturową egzystencję, która obejmuje rozwój wzorców komunikacji, wspólne założenia, dialog o wartościach, atmosferę, role, uniki i inne elementy dynamiki. W końcu „świat" to kontekst, w którym odbywa się szkolenie – od fizycznych i materialnych warunków do aspektów organizacyjnych i relacji ze „światem zewnętrznym".

Z tego trójkąta wynika, że w obrębie świata te różne elementy tematyki, jednostki i grupy powinny być zrównoważone. Każdy bok trójkąta pozwala zadać pytania, które kształtują strategię szkolenia, przy czym poniższa lista nie jest wyczerpująca.

- *Tematyka – My*: Jaki poziom doświadczenia dotyczącego tematu powinna mieć grupa? Jakie różne doświadczenia istnieją? Czy szkolenie ma charakter indukcyjny (tworzy ramy i punkty orientacyjne dla grupy) czy dedukcyjny (umożliwia grupie wyznaczanie własnych ram i samodzielną orientację)? Jakiego wkładu w tematykę oczekujecie od grupy? Jak wiążecie rozwój grupy z rozwojem tematyki?
- *My – Ja:* Jak podchodzicie do indywidualnych oczekiwań w odniesieniu do grupy? Jakie możliwości decydowania czy działania ma jednostka w obrębie grupy? Czy czas i metody pracy odzwierciedlają zarówno potrzeby grupy, jak i jednostek? Jak radzicie sobie z konfliktami?
- *Ja – Tematyka*: Jakie oczekiwania mają uczestnicy jako jednostki w odniesieniu do tematu? Czego chcą się nauczyć? W jaki sposób i w jakim zakresie? Jak badanie tematu uwzględnia różne style i rytmy uczenia się? Jaką odpowiedzialność ponosi jednostka za swój proces uczenia się i jaką ma możliwość wnoszenia własnego wkładu? Czy indywidualni uczestnicy mają problemy językowe bądź czy istnieją inne czynniki, którymi należy się zająć?

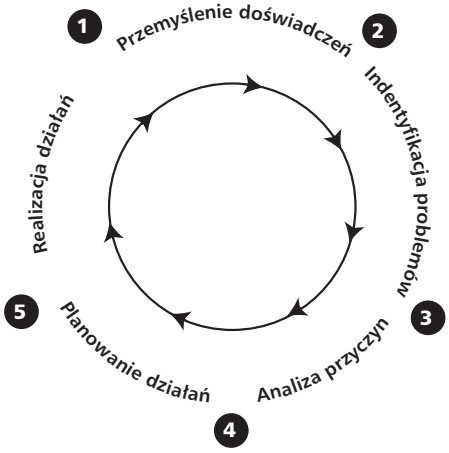
Następnie w te wszystkie zależności, możliwości i ograniczenia przestrzeni roboczej, takie elementy jak fundusze, oczekiwania organizacji itp. trzeba wpisać świat.

Przeanalizujcie praktyczny przykład strategii szkoleniowej w odniesieniu do świata. Na rys. 6 przedstawiono psychospołeczną metodę analizy społecznej, która została opracowana w ramach World Studies Project (1976:4, w: Anne Leahy, 1996:20). Ta strategia szkolenia opiera się na założeniu, że wiedza powstaje w wyniku analizowania i syntetyzowania doświadczeń społecznych. Wskazuje to zatem na istnienie wyraźnych wzajemnych zależności pomiędzy trzema elementami trójkąta; temat rozwija się w wyniku refleksji grupowych, które stanowią syntezę indywidualnych doświadczeń, doświadczeń, które są szerzej interpretowane dzięki pracy grupowej, oraz odpowiedniego ukierunkowania uwagi poprzez temat. W miarę przechodzenia przez pięć etapów cyklu szkolenie postępuje naprzód w wyniku stałego wzajemnego oddziaływania na siebie tych elementów.

Wprawdzie ten model opracowano dla celów analizy społecznej, ze szczególnym uwzględnieniem edukacji na rzecz rozwoju, ma on jednak zastosowanie do szeregu tematów, jeśli przesłanki stanowiące jego podstawę odzwierciedlają strategię szkolenia, którą chcecie przyjąć. W ramach tej strategii musicie jednak podjąć jeszcze wiele różnych decyzji. Strategia przedstawia „wykres" szkolenia, a szkolenie trzeba prowadzić na podstawie metodyki ułatwiającej szkolenie.

Rys. 7

Psycho-społeczna metoda analizy spolecznej



3.3.2. Metody i metodyka

Pytanie: jak brzmi słowo „metoda" w liczbie mnogiej? Odpowiedź: metody a nie metodyka. To pierwsza kwestia, którą należy wyjaśnić w tym dziale. Metoda to działanie, które planujecie; tworzy ona ramy dla określonej części programu. Metodą może być ćwiczenie „na rozgrzewkę", gra symulacyjna czy wykład. Z kolei metodyka to podejście dydaktyczne stanowiące podstawę wyboru metod. Konkretne ćwiczenie symulacyjne jest metodą, natomiast symulacja to metodyka oparta np. na filozofii uczenia się przez doświadczenie. Metodyka jest zatem ściśle związana ze strategią szkolenia, ponieważ zawiera w sobie zestaw zasad i instrukcji, według których wybiera się poszczególne metody. Metodyka to zestaw metod służących realizacji programu, w którym określa się proporcje różnych rodzajów metod, analizuje ich związek ze stylami uczenia się, zajęciami indywidualnymi lub grupowymi itp. Wynika z tego również, że wybór metody nie polega wyłącznie na wymyśleniu zajęć wypełniających czas. W niniejszym dziale omówionych zostanie szereg kwestii, które należy rozważyć przed wybraniem metody.

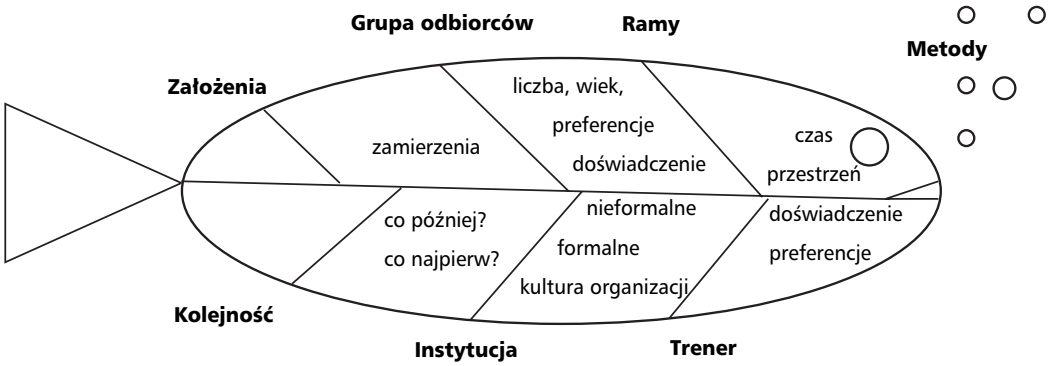
Wprowadzając daną metodę, przedstawiacie uczestnikom cały proces planowania szkolenia. W związku z tym sama metoda powinna już mówić wiele o tym wcześniejszym procesie. Zdziwienie wzbudziłby zapewne u niektórych pięciogodzinny wykład o uczestnictwie w życiu społecznym i obywatelskim bez czasu na pytania i wyjście do toalety. W takim wypadku wydawałoby się, że wybrana metoda i relacje pomiędzy bokami omawianego wcześniej trójkąta nie są „dopasowane" do wartości, które mają być promowane poprzez treści szkolenia. Mówiąc najprościej, metoda musi być zgodna z wizją i celami szkolenia czy, innymi słowy, leżącymi u jego podłoża wartościami, założeniami i celami ogólnymi oraz celami szczegółowymi. Wybrana metoda musi umożliwiać realizację szczegółowych celów, a równocześnie reprezentować system wartości stanowiący istotę całego przedsięwzięcia. Jeśli trzeba by opracowywać „listę pytań kontrolnych", do której można sięgać w momencie wybierania metod, pierwsze pytania brzmiałyby następująco:

- Czy wybrana metoda jest zgodna z wartościami, które przekazuje się w treściach oraz poprzez ogólne cele i założenia szkolenia?
- Czy ta metoda zapewnia realizację szczegółowych celów określonych dla tego etapu strategii szkolenia? (Dokończcie zdanie: Na zakończenie tej sesji chciałbym powiedzieć, że uczestnicy .....)

Te pytania można również wykorzystać wtedy, gdy zespół wyjaśnia sobie, jak rozumieć różne pojęcia. Jeśli członkowie zespołu inaczej odpowiadają na te pytania, trzeba przeanalizować ponownie cały proces.

Analizę związków między metodami i zestawem decydujących o ich doborze czynników można rozpocząć, podobnie jak starożytni Rzymianie, od zbadania wnętrzności ryby.

Rys. 8



Wszelkie prawa do tego rysunku są zastrzeżone dla autora, którego nie udało nam się znaleźć. Będziemy wdzięczni za wszelkie informacje, które pomogą nam skontaktować się z właścicielem praw autorskich.

Bąbelki wypuszczane przez rybę oznaczają metody, które są efektem wędrówki przez całe jej ciało. Badając żebra, można przeanalizować czynniki, które miały na to wpływ. Można także powiązać je z elementami wspomnianego wcześniej „świata". W odniesieniu do grupy warto przemyśleć następujące pytania:

- W jakim stopniu metodyka odzwierciedla rzeczywistość grupy? Innymi słowy, czy w całościowym programie wykorzystano różne metody, które odpowiadają różnym stylom uczenia się i potrzebom oraz różnemu tempu nauki?
- Jakiego rodzaju komunikację w grupie stymuluje ta metoda?
- Czy ta metoda przyczynia się do budowania grupy, czy też stanowi to w tej chwili problem?
- Jakiego poziomu zaufania i znajomości/bliskości w grupie wymaga ta metoda?
- W jakim stopniu ta metoda jest dostosowana do dynamiki, jaką grupa osiągnęła, waszym zdaniem, na tym etapie?
- W jakim stopniu ta metoda uwzględnia potrzeby i obowiązki grupy na tym etapie realizacji strategii szkolenia?

W tych rozważaniach o grupie można również uzwględnić kolejny zestaw pytań dotyczących jednostki, warto też zająć się tą osią w trójkątnej zależności:

- Czy ta metoda uwzględnia jakiekolwiek dane personalne i „biograficzne", które mogą mieć istotne znaczenie (np. wiek, wykształcenie, język, środowisko społeczno-kulturowe, dotychczasowe doświadczenie/udział w szkoleniach)?
- Czy ta metoda umożliwia uczestnikom aktywny udział?
- Czy ta metoda wymaga od uczestników czegoś więcej niż jedynie wykorzystania umiejętności werbalnych i koncepcyjnych?
- Czy w tej metodzie przewiduje się czas i stwarza uczestnikom możliwość przeanalizowania swych odczuć, zainteresowań i myśli?
- Czy uczestnik uświadomi sobie, że sam odpowiada za to, czy i jak uczy się i rozwija?
- Czy pojawiają się jakieś pytania, które wskazują na potrzebę dalszych badań, szkolenia, wymiany lub analizy?
- Czy ta metoda wywołuje reakcje i odczucia, z którymi można sobie poradzić w danym kontekście?
- Czy ta metoda wymaga od uczestników określonych zdolności/umiejętności fizycznych?

Metoda ma oczywiście związek z tematyką, wybiera się ją przecież po to, by w określonym momencie pogłębić analizę danego zagadnienia. Wracając do strategii szkolenia, metoda musi być zgodna z celami, jakim służą treści szkolenia, oraz relacją między trenerem i grupą a treściami w danym momencie:

- Jaką wiedzę (w kategoriach intelektualnych i emocjonalnych itp.) muszą już na wstępie posiadać uczestnicy, aby można było zastosować tę metodę?
- Jak ta metoda jest powiązana z tym, co miało miejsce wcześniej i co ma nastąpić później?
- W jaki sposób uwzględnia się w tej metodzie wkład grupy?
- Jakie informacje przekazuje trener, a jakie powinni posiadać lub wyszukać sami uczestnicy?
- Jakim elementom tematyki ta metoda nadaje w tym momencie znaczenie priorytetowe i dlaczego?

I w końcu szereg czynników, które należy uwzględnić, wskazuje również „świat".

- Czy jesteście w stanie zastosować tę metodę?
- Czy ta metoda nie powoduje zagrożeń dla zdrowia i psychicznego samopoczucia?
- Czy dysponujecie niezbędnymi materiałami i czy przewidziano na nie fundusze?
- Jak na wybór tej metody wpływa środowisko fizyczne?
- Czy macie dostatecznie dużo czasu, by – zakładając pewne niewielkie opóźnienia – zrealizować w pełni program szkolenia i osiągnąć cele?

Uwaga: *wiele z powyższych pytań opracowano na podstawie materiału "Considerations for the Design of Training Programmes and the Choice of Methods", przygotowanego przez Antje Rothemund na szkolenie trenerów w Europejskim Centrum Młodzieży w 1998 r. (a ten materiał przygotowano z kolei na podstawie tekstu: H. Gerl, „Methoden der Erwachsenenbildung" w: Pöggeler, Handbuch der Erwachsenenbildung, Sztutgart, 1985).*

Zagadnienia do przemyślenia

1. Czy po przeanalizowaniu powyższej listy możecie dopisać jakieś pytania w różnych kategoriach?
2. Czy podsunęły je wam jakieś konkretne doświadczenia?

3.3.3. Metody i trener

Ostatecznie o tym, czy metoda sprawdzi się w praktyce, decyduje trener prowadzący szkolenie. Ktoś kiedyś powiedział, że trenerzy też są ludźmi. Niemniej jednak, podobnie jak w wielu innych sferach życia, pewne środki ostrożności pozwolą uniknąć niepożądanych efektów. Stosowanie metody, która zakłada uczenie się w grupie przez doświadczenie, nie poddaje się zasadom nauk ścisłych, a pewne nieprzewidziane sytacje mogą ogromnie wzbogacić szkolenie. Jednak tego rodzaju sytuacje mogą być „cennym wkładem" jedynie wtedy, gdy trener ma świadomość, że są one nieprzewidziane, i potrafi powiązać je z celami i zakładanym przebiegiem sesji. Trener powinien mieć poczucie, że wybrał odpowiednią dla siebie metodę i potrafi ją stosować. Poniższe pytania mogą posłużyć trenerom za „przewodnik", gdy będą zastanawiać się nad tym, czy wybrali odpowiednią dla siebie metodę. Te pytania odnoszą się szczególnie do wyboru metod w wypadku uczenia się międzykukturowego.

Wybierając metody, trener powinien……

– być przekonany, że wybrał odpowiednią dla siebie metodę i potrafi ją stosować;
– zawsze gdy to możliwe, wybierać metodę, którą „przećwiczył" dokładnie jako uczestnik szkolenia (lub w zespole, w którym inne osoby miały już okazję zastosować ją w praktyce);
– być w stanie przewidzieć efekty, ale także radzić sobie z nieprzewidzianymi efektami;
– mieć świadomość tego, jakie znaczenie mają jego własne opinie i interpretacje oraz uzwględniać interpretacje i skojarzenia uczestników;
– wyjaśnić cele danego bloku w programie, nie narzucając przy tym uczestnikom swojej opinii i interpretacji;
– starać się nie stosować metod mogących wywołać u uczestników lub w grupie odczucia, których nie można przedyskutować podczas szkolenia lub które utrudniają prowadzenie szkolenia;
– pamiętać o tym, że niektóre osoby nie chcą czasem uczestniczyć w pewnego rodzaju ćwiczeniach, i nie zmuszać ich do tego;
– mieć starannie przemyślane „strategie" dotyczące podsumowywania i oceny zajęć oraz przedstawiania uwag, które można również odpowiednio dostosować, aby lepiej radzić sobie w nieprzewidzianych sytuacjach;
– pamiętać, że uczenie się oznacza zmiany, a to może wywołać poczucie dyskomfortu. Za swoje poczucie dyskomfortu uczestnicy mogą „obwiniać" metodę (lub też samego trenera). Trener musi dokładnie przeanalizować, czy taki stan wywołała metoda, czy też uczucia ujawnione lub odkrycia dokonane pod wpływem metody.

(Opracowano na podstawie tekstu: Rothemund, cyt. wyżej.)

Do tej listy można dopisać różne inne stwierdzenia – oczywiście zależnie od specyfiki i kontekstu danego szkolenia. W tym kontekście powstaje jednak kilka pytań dotyczących roli i etyki trenera: jaką pozycję zajmuje wobec grupy i jaką ma władzę, o co można poprosić uczestników podczas ćwiczeń itd. (zob. też: 1.2.3).

3.4. Aspekty organizacyjne

Organizowanie kursu szkoleniowego przypomina przygotowania do podróży. Babcia jednego z autorów niniejszego pakietu mawiała, że im lepiej przygotuje się swój bagaż, tym łatwiej będzie podróżować. I miała rację. Nie mówiła co prawda o działalności młodzieżowej, ale tak samo jest ze szkoleniem. Im lepiej je przygotujecie, tym lepiej będziecie przygotowani na to, co nieprzewidziane. W niniejszym dziale przyjęto tradycyjny podział na trzy fazy i omówione zostały sprawy praktyczne oraz organizacyjne, którymi będziecie zajmować się przed szkoleniem, w trakcie szkolenia oraz po jego zakończeniu. Warto również pamiętać, że choć samo szkolenie jest zwykle najciekawszą fazą, to jednak przeprowadzenie w odpowiedni sposób całego szkolenia wymaga poświęcenia równie wiele uwagi wszystkim etapom.

W poniższej bardzo ogólnej tabeli przedstawiono podstawowe elementy, które należy uzwględnić w trakcie przygotowywania i prowadzenia szkolenia. Niezbędne działania i czynności, głównie o charakterze administracyjnym, omówiono w logicznej kolejności. Nie podano terminów czy czasu przeznaczonego na konkretne działania, ponieważ harmonogram zależy od wielu zmiennych i specyficznych aspektów – od charakteru szkolenia do wielkości, potrzeb i tradycji danej organizacji. Generalnie, pamiętajcie po prostu o tym, co mówiła babcia, i nie zapominajcie, że załatwienie pewnych spraw administracyjnych, np. uzyskania wiz, wymaga niekiedy wiele czasu.

3.4.1. Przed szkoleniem

KOLEJNOŚĆ	DZIAŁANIE	UWAGI
1	– Ocena potrzeb – Wybór tematyki – Ustalenie daty, wybór organizacji, w której odbędzie się szkolenie (tzw. organizacji goszczącej), określenie rodzaju szkolenia i ustalenie terminów	Każda organizacja ma swą własną strukturę i procedury podejmowania decyzji, ale na ogół należy najpierw zbadać i ocenić potrzeby i aspiracje członków oraz określić najbardziej odpowiednie tematy szkolenia.
2	– Sprawdzenie możliwości uzyskania grantu i niezbędnych warunków[6] – Napisanie wniosku o grant	Niezwykle istotne: pamiętajcie o tym, że procedury przyznawania grantów są często rozciągnięte w czasie, sprawdźcie dokładnie terminy składania wniosków oraz realizacji projektów w wypadku każdego grantu.
3	– Wysłanie zapytania do organizacji goszczącej i potwierdzenie ustaleń	Organizacji goszczącej należy jasno i szczegółowo przedstawić, czego od niej oczekujecie, ponieważ na podstawie tej „listy życzeń" zdecyduje ona, czy chce i może zorganizować u siebie szkolenie. Na tym etapie należy również zapytać o udogodnienia dla osób niepełnosprawnych. Ustala się wstępny termin zebrania zespołu przygotowującego szkolenie i wstępny termin samego seminarium. Organizacja goszcząca rezerwuje i przygotowuje miejsce szkolenia po zatwierdzeniu go przez zespół przygotowujący szkolenie lub inne odpowiedzialne osoby, które obejrzały je podczas swego zebrania. W niektórych wypadkach w momencie rezerwacji miejsca należy wpłacić kaucję. Trzeba też zapytać o opłatę pobieraną za anulowanie rezerwacji.
4	– Selekcja członków zespołu odpowiedzialnego za przygotowanie szkolenia	Organizacje stosują na ogół własne wewnętrzne procedury selekcji, ale powinny zwrócić uwagę na kwestię wielokulturowego składu zespołu i płci. Należy jasno określić wymogi dotyczące doświadczenia oraz przyszłe obowiązki członków zespołu.

[6] Różne granty przyznaje się zarówno na szczeblu krajowym, jak i międzynarodowym. Na szczeblu międzynarodowym w Europie granty na działalność młodzieżową przyznaje na określonych warunkach zarówno Rada Europy, jak i Unia Europejska. Bardziej szczegółowe informacje można znaleźć w następujących witrynach internetowych: Rada Europy – http://www.coe.int, Unia Europejska – http://europa.eu.int

KOLEJNOŚĆ	DZIAŁANIE	UWAGI
5	– Zebranie zespołu odpowiedzialnego za przygotowanie szkolenia	Zebranie przygotowawcze najlepiej zorganizować w miejscu szkolenia. Wraz z zaproszeniem na zebranie należy przesłać program zebrania oraz takie szczegółowe informacje i materiały, które mogą być przydatne w przygotowywaniu szkolenia, jak uchwały lub dokumenty polityczne, wniosek o fundusze, sprawozdania z poprzednich szkoleń itp. Podczas zebrania ustala się cele, program, treści sesji, metody pracy i obowiązki zespołu. Potwierdza się również termin seminarium. Po zebraniu osoba odpowiedzialna bezzwłocznie wysyła sprawozdanie zespołowi planującemu szkolenie.
6	– Ew. zarezerwowanie tłumaczy	Po potwierdzeniu terminu seminarium osoba odpowiedzialna może skontaktować się z agencją tłumaczy, sprawdzić, czy tłumacze są wolni w tym terminie, poinformować agencję o warunkach technicznych w miejscu szkolenia, ustalić, jaki sprzęt trzeba wypożyczyć i ile będzie kosztować anulowanie zamówienia.
7	– Wysłanie zaproszeń do ekspertów i trenerów z zewnątrz	Jeżeli w programie przewidziano udział ekspertów, zespół odpowiedzialny za przygotowanie szkolenia powinien wybrać odpowiednie osoby, skontaktować się z nimi i przedstawić im program szkolenia. Poza tym trzeba informować ich o zmianach w programie i przekazywać im materiały, które wysyła się uczestnikom.
8	– Wysłanie zaproszeń do organizacji i uczestników	Po zebraniu przygotowawczym przygotowuje się zaproszenia na szkolenie. Zaproszenia wysyła się do wszystkich zainteresowanych organizacji i indywidualnych uczestników. W zaproszeniu należy przedstawić założenia i cele szkolenia, metody pracy i profil uczestników oraz podać termin przesyłania zgłoszeń; do zaproszenia załącza się formularz zgłoszenia (m.in. pytania o wymagania dotyczące wyżywienia i znajomość języków), formularz dotyczący podróży, wniosek o wizę oraz instrukcje dla osób niepełnosprawnych. Trzeba też podać warunki anulowania zgłoszeń.
9	– Przygotowanie listy wstępnie przyjętych kandydatów i wysłanie do nich potwierdzeń	Na podstawie kryteriów określonych w profilu uczestników zespół odpowiedzialny za przygotowanie szkolenia przygotowuje wstępną listę kandydatów i wysyła do nich pismo potwierdzające przyjęcie na szkolenie. W takim piśmie podaje się na ogół szczegółowe informacje o programie i miejscu szkolenia oraz wskazówki dotyczące dojazdu i płatności. Należy zwrócić uwagę na osoby niepełnosprawne, które chciałyby uczestniczyć w szkoleniu. Trzeba im podać dokładne informacje i zapewnić wszelką niezbędną pomoc, aby mogły wziąć udział w szkoleniu.
10	– Kontakt z organizacją goszczącą w sprawie wniosków o wizy	Po zebraniu wniosków wizowych wysyła się je organizacji goszczącej, która wystawia zaproszenia w celu uzyskania wizy. Należy pamiętać, że wiele krajów wymaga spełnienia szczególnych warunków i załatwienia określonych formalności.

KOLEJNOŚĆ	DZIAŁANIE	UWAGI
11	– Opłaty od uczestników	Niektóre organizacje żądają od uczestników wcześniejszego przelania na ich konto opłaty za udział w szkoleniu, inne pobierają taką opłatę od uczestników w momencie ich przybycia na miejsce. W związku z tym należy podać dane dotyczące konta bankowego i walutę.
12	– Przygotowanie odpowiednich dokumentów i materiałów	Gdy znana jest już liczba uczestników, można przetłumaczyć, jeśli to konieczne, materiały i dokumenty na zajęcia oraz przygotować odpowiednią liczbę egzemplarzy dla zespołu przygotowującego szkolenie i uczestników (Jednym z takich dokumentów może być świadectwo uczestnictwa w szkoleniu).

3.4.2 Podczas szkolenia

KOLEJNOŚĆ	DZIAŁANIE	UWAGI
1	– Zebranie zespołu przygotowującego szkolenie	Zespół powinien przyjechać przed uczestnikami. Dzięki temu ma czas na zrewidowanie programu i przeanalizowanie go pod kątem oczekiwań wyrażonych przez uczestników w formularzach zgłoszeniowych. Może również załatwić różne sprawy i rozwiązać problemy pojawiające się w ostatniej chwili (sprawdzenie pokoi dla uczestników i sal, w których będą odbywać się spotkania, końcowe prace nad materiałami szkoleniowymi i pakietem z informacjami o miejscu szkolenia i samym szkoleniu).
2	– Szereg prac administracyjnych, włącznie ze sprawdzeniem płatności, korektą listy uczestników, przygotowaniem podań o wypłatę rekompensat. Zależnie od rodzaju otrzymanego grantu można się czasem ubiegać o rekompensatę z tytułu utraty zarobków itp.	Uczestników prosi się o sprawdzenie swoich danych, a następnie koryguje się i rozdaje listę. Jeśli warunki grantu przewidują rekompensaty, należy przedstawić dokładne instrukcje dotyczące wypełniania formularzy.
3	– Sprawozdanie z dnia	Za przygotowanie codziennych sprawozdań mogą odpowiadać uczestnicy. Te sprawozdania stanowią następnie podstawę do opracowania sprawozdania z całego szkolenia. Zob. rozdział 3.4.8 dotyczący pisania sprawozdań.
4	– Zwrot kosztów na miejscu	Jeżeli uczestnicy muszą otrzymać zwrot kosztów w gotówce, należy ich poprosić o wypełnienie odpowiednich formularzy. Do formularzy załącza się wszelkie dokumenty potwierdzające wydatki bądź prosi się uczestników o jak najszybsze ich przesłanie. W takim wypadku trzeba zrobić kopię!
oraz	WSZYSTKO INNE!!!	Zespołu nie powinny przerażać sprawy administracyjne. Pamiętajcie, że jest jeszcze sam program szkolenia…

3.4.3. Po szkoleniu

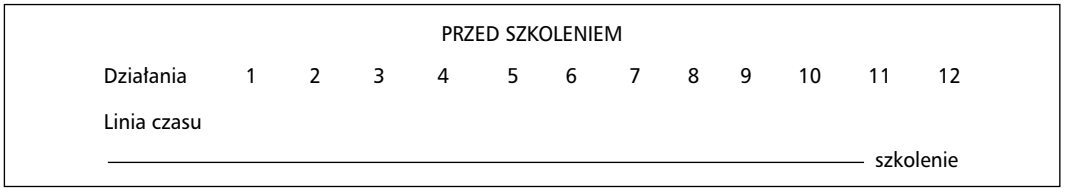
KOLEJNOŚĆ	DZIAŁANIE	UWAGI
1	– Zwrot kosztów podróży i rekompensaty z tytułu utraty zarobków – zależnie od warunków grantu	Osoba odpowiedzialna powinna przekazać wszystkie wnioski o zwrot kosztów i rekompensaty osobie, która w organizacji zajmuje się zwrotami.
2	– Podziękowanie zespołowi, gospodarzom, organizacji goszczącej (pismo, faks lub drobny upominek, zależnie sytuacji)	Osoba odpowiedzialna dziękuje w odpowiedniej formie gospodarzom, organizacji goszczącej, zaproszonym ekspertom, zespołowi planującemu szkolenie.
3	– Sprawozdanie	Zgodnie z praktykami w organizacji i przepisami dotyczącymi grantu należy przygotować sprawozdanie i wysłać je odpowiednim osobom.
4	– Zebranie poświęcone ocenie szkolenia	Jeśli to możliwe, zespół odpowiedzialny za przygotowanie szkolenia powinien spotkać się jeszcze raz w celu wszechstronnej oceny szkolenia.
5	– Działania stanowiące kontynuację szkolenia	Wiele szkoleń przewiduje szereg działań stanowiących jego kontynuację, np. realizacja przygotowanych w trakcie szkolenia projektów, wymiana wyników czy przygotowanie witryny internetowej. Zob.: część 5 dotycząca fazy kontynuacji.

Jak widać, trzeba pamiętać o wielu sprawach dotyczących zarówno kierowania pracą ludzi, jak i aspektów finansowych. Istotne jest to, by różne strony odpowiedzialne za szkolenie (organizacja, zespół przygotowujący szkolenie, a także w pewnym zakresie eksperci i sami uczestnicy) miały pełny obraz różnych elementów składających się na dobrze zorganizowane i przeprowadzone szkolenie. Warto zatem podkreślić, że elastyczność zespołu i przygotowanie się na nieprzewidziane sytuacje mają równie istotne znaczenie dla sprawnego załatwienia spraw administracyjnych jak z punktu widzenia społeczno-edukacyjnych elementów szkolenia. Niech czuwa nad wami duch naszej babci!

Zagadnienia do przemyślenia

Na początku tego działu autorzy napisali, że tabele przedstawiają działania (głównie administracyjne) w kolejności, która ułatwi wam przygotowanie szkolenia, oraz że celowo nie podają harmonogramu i terminów różnych działań. Teraz czas na was ...:

– Pomyślcie o takich elementach jak wielkość, struktura, system zarządzania i tradycje waszej organizacji. Uwzględniając te elementy, postarajcie się przedstawić na linii czasu odpowiedni harmonogram i terminy działań w zaproponowanej przez autorów pakietu kolejności (miesiąc przed szkoleniem lub miesiąc po szkoleniu itp.).



Taki sam schemat można przerobić dla sytuacji „PO SZKOLENIU”.

3.4.4. Zebrania przygotowawcze zespołu – dlaczego, kiedy, jak długo?

Możliwość zorganizowania jednego lub kilku zebrań przygotowawczych przed rozpoczęciem szkolenia zależy od takich czynników jak dostępne środki finansowe czy dyspozycyjność członków zespołu. Do przedyskutowania i przygotowania pewnych elementów przed rozpoczęciem kursu wystarczy poczta elektroniczna, faks i telefon. Nic jednak nie zastąpi spotkania, podczas którego wszyscy członkowie zespołu razem wymieniają i omawiają swoje koncepcje i uzgadniają podstawowe wartości, cele i program szkolenia. Zwłaszcza w sytuacji, gdy zespół lub niektórzy jego członkowie nie pracowali ze sobą wcześniej, zebranie zespołu w celu przygotowania szkolenia jest pierwszą okazją do wspólnej pracy i poznania kolegów.

Najlepiej zorganizować zebranie przygotowawcze na kilka miesięcy przed szkoleniem. Dokładny termin zależy od tego, co trzeba zrobić. Czy selekcja uczestników zostanie przeprowadzona podczas zebrania, czy po zebraniu? Czy należy zaprosić ekspertów? Wszystko to trzeba zrobić w odpowiednim czasie.

Czas trwania zebrania zależy od charakteru szkolenia oraz od tego, jak dobrze znali się już wcześniej członkowie zespołu, ale – jeśli to możliwe – zebranie powinno trwać przynajmniej dwa dni. Oprócz wyjaśnienia założeń i struktury szkolenia, przygotowania programu i rozdzielenia zadań trzeba zarezerwować trochę czasu na budowanie zespołu i ocenę samego zebrania.

Przed zakończeniem spotkania trzeba koniecznie jasno rozdzielić zadania i ustalić terminy ich wykonania. Co każdy z was ma zrobić i w jakim terminie? Co można, a czego nie można zrobić, posługując się pocztą elektroniczną? Warto również wyznaczyć koordynatora odpowiadającego za komunikację w zespole po zakończeniu tego spotkania do czasu następnego spotkania.

3.4.5. Profil uczestników

Po ustaleniu założeń oraz celów szkolenia i wstępnym omówieniu programu (3.5) zespół powinien również zastanowić się nad profilem uczestników, do których jest adresowane szkolenie.

Wspólnie uzgodniony i jednakowo rozumiany profil uczestników ma zasadnicze znaczenie. Uwzględniająca wszystkie niezbędne elementy charakterystyka uczestników ułatwi organizacjom decyzję o tym, kogo wyślą na szkolenie, a zespołowi planującemu szkolenie łatwiej będzie przygotować program i zapewnić aktywny udział uczestników. Oczywiście taka charakterystyka to tylko „zarys sylwetki", którą następnie wypełniają i ożywiają sami uczestnicy. To nie lista życzeń, a pisemna charakterystyka, która odbiega często od rzeczywistości (szczególnie często jeśli chodzi o ocenę poziomu znajomości języków). Niezależnie od tego profil uczestników pozwala zespołowi trenerów opracować program oparty na szeregu założeń (zob.: lista niżej), przy czym ten program można odpowiednio skorygować i dostosować zgodnie z własną oceną sytuacji w grupie oraz oczekiwaniami i uwagami uczestników.

Lista elementów, które można uwzględnić przy opracowywaniu formularza zgłoszeniowego:

- **Wiek:** Niektóre instytucje przyznające granty wprowadzają limity wieku. Ze względu na to, że zajęcia edukacyjne będą odbywać się w grupach, warto również zastanowić się nad odpowiednim przedziałem wiekowym pod kątem założeń, celów i metod pracy.
- **Język:** Ta sprawa ma zasadnicze znaczenie, zwłaszcza gdy zespół planujący ma również zapewnić tłumaczenie. Warto określić nie tylko same języki robocze, ale także wymagany poziom znajomości języka. W niektórych wypadkach wymaga się na przykład umiejętności zrozumienia i wypełnienia formularza zgłoszeniowego bez pomocy innych. Bardzo często problemy z oceną poziomu znajomości języka wynikają z tego, że formularze wypełniają za uczestników inne osoby z organizacji. Jeśli to czytacie, wiecie, o co chodzi.
- **Doświadczenie:** W tej części należy określić zakres i „głębokość" doświadczenia dotyczącego tematyki szkolenia, jakiego oczekuje się od uczestników. Jeśli jest to na przykład zaawansowany kurs w zakresie zarządzania projektem, w formularzu można podać, że uczestnicy powinni do tego czasu odpowiadać za realizację co najmniej trzech projektów. Jeśli kurs jest przewidziany dla początkujących, uczestnicy powinni wymienić poprzednie projekty, w których brali udział, oraz udokumentować udział w planowanych projektach. Ten element pomaga często ocenić i uwzględnić dotychczasowe procesy uczenia się. Zespół planujący może wykorzystać te informacje dotyczące doświadczenia uczestników jako punkt wyjścia do prac nad programem, a na podstawie wiedzy o dotychczasowej pracy i oceny tych doświadczeń zapewnić aktywny udział uczestników w realizacji programu.
- **Potrzeby i motywacja:** W dziale 3.1 stwierdziliśmy, że punktem wyjścia w pracach nad koncepcją szkolenia jest ocena potrzeb. Jeśli zatem ogólne założenia i cele szkolenia mają być odpowiednio ukierunkowane, szkolenie powinno być rzeczywiście potrzebne uczestnikom, na przykład z konkretnego powodu (nowe obowiązki w organizacji) lub w ramach ogólnego rozwoju (zaawansowane szkolenie dla trenerów). W formularzu można zapytać uczestników, dlaczego chcą lub powinni wziąć udział w szko-

leniu i jakie, ich zdaniem, przyniesie im korzyści. Te pytania dotyczą również motywacji. Wprawdzie zespołowi trudno jest ocenić potrzeby i motywację na podstawie ograniczonych informacji, odpowiedzi na bezpośrednie pytania pozwalają jednak wyciągnąć pewne wnioski.

- **Rodzaj organizacji:** W tym miejscu należy określić, do jakiego rodzaju organizacji adresuje się szkolenie. W formularzu można poprosić o informacje dotyczące zakresu działalności, wielkości, celów i struktury organizacji.
- **Pozycja w organizacji:** Pozycja uczestnika w organizacji decyduje w dużej mierze o tym, czy będzie on miał możliwość przekazania innym zdobytej wiedzy czy umiejętności, a często także wprowadzenia lub zaproponowania zmian, które – jak wynika ze szkolenia – są konieczne. Dotyczy to w szczególności działalności międzynarodowej.

Po otrzymaniu formularzy zgłoszeniowych rozpoczyna się wstępna selekcja kandydatów. Trzeba w tym miejscu pamiętać o tym, że selekcja nie jest równoznaczna z oceną. Nie chodzi tu o ocenę umiejętności czy zdolności uczestników, lecz o wybranie uczestników, których potrzeby i profil odpowiadają założeniom i celom programu. Nie zawsze jest to możliwe; granica między selekcją i różnymi formami oceny nie jest bardzo wyraźna, a o uwzględnieniu lub nie uwzględnieniu pewnych osób decydują także względy polityczne i organizacyjne. Wpływ tych czynników można ograniczyć, przygotowując wcześniej jasne instrukcje dotyczące selekcji.

3.4.6. Różne rodzaje szkoleń

Podstawowym krokiem na etapie przygotowywania szkolenia jest wybór rodzaju szkolenia (zob. też: 3.2.3). Wybór rodzaju szkolenia ma niewątpliwie bardzo istotny wpływ na proces edukacyjny, a tę decyzję pozostawia się czasem zespołowi przygotowującemu szkolenie. Bardzo często ogólne ramy szkolenia określają organizacje, sponsorzy lub instytucje, które uruchomiły już określony rodzaj szkolenia. Poniższa lista przedstawia najważniejsze, ale bynajmniej nie wszystkie, rodzaje szkoleń.

DŁUGI KURS jest na ogół zaplanowany na dłuższy okres i składa się z różnych części. Zwykle obejmuje dwa kursy przedzielone określonej długości przerwą, podczas której uczestnicy mają wykonać konkretne prace/zadania, wykorzystując doświadczenia zdobyte podczas pierwszego kursu. Wyniki ocenia się podczas drugiego kursu.	**Uwagi:** Tę formułę stosuje się często na przykład w wypadku długiego szkolenia w zakresie zarządzania projektami. Proces szkolenia, wdrażania i oceny pozwala zarówno trenerom, jak i uczestnikom lepiej poznać wszystkie elementy cyklu szkolenia.
KRÓTKI KURS, na przykład sesja studyjna, stanowi na ogół zamkniętą całość i trwa od 5 do 7 dni.	**Uwagi:** Bardzo często stosowana formuła. Pomimo ograniczeń czasowych trenerzy powinni oprzeć się pokusie przeładowania programu i przewidzieć odpowiednio dużo czasu na to, by grupa mogła rzeczywiście powstać i zacząć funkcjonować.
KURS DOSTOSOWANY DO POTRZEB („NA ZAMÓWIENIE"): program i treści są opracowane specjalnie pod kątem zaspokojenia określonych potrzeb uczestników. Koncepcję i strukturę takiego kursu można opracowywać w różny sposób. Jeśli założenia i cele zostały z góry ustalone, zespół przygotowujący szkolenie opracowuje na ich podstawie koncepcję i strukturę wraz z uczestnikami. Alternatywnie, nawet założenia i cele można określić z uczestnikami podczas spotkań, w których zespół pełni rolę facylitatorów, ułatwiając pracę grupie. Tego rodzaju kurs można na przykład organizować w ramach zaawansowanego szkolenia dotyczącego określonego zagadnienia lub w organizacji zajmującej się dziedziną, która wymaga od członków zidentyfikowania niezbędnych umiejętności lub luk w wiedzy i przeszkolenia się w tym zakresie.	**Uwagi:** Ta formuła szkolenia stanowi dla trenerów i uczestników wielkie wyzwanie i zapewnia dynamikę, a wymaga nie tylko elastyczności, ale także umiejętności szkolenia w zakresie szerokiej gamy zagadnień i tematów. Zasadnicze znaczenie ma w tym wypadku właściwe rozpoznanie i zinterpretowanie potrzeb uczestników oraz wybór metod pracy pozwalających je zaspokoić. Jeśli w pracach nad koncepcją szkolenia mają brać udział uczestnicy, proces facylitacji (tj. ułatwiania pracy w grupie) należy starannie przemyśleć pod kątem doboru metod ułatwiających aktywny udział oraz roli zespołu i uczestników.

KURS MODUŁOWY składa się z różnych modułów, tj. określonych bloków lub kursów stanowiących zamkniętą całość. Moduły koncentrują się na ogół na danej tematyce czy zagadnieniu i mogą być progresywnie powiązane ze sobą lub prowadzone odrębnie.	**Uwagi:** Dość użyteczna formuła, jeśli uczestnicy są razem dostatecznie długo, by przerobić szereg modułów (moduły mogą oczywiście mieć różną długość). Pozwala zorganizować szkolenie jako cykl obejmujący szereg elementów składowych lub zająć się szeregiem nie powiązanych ze sobą tematów.

SZKOLENIE W MIEJSCU PRACY to specjalne szkolenie dotyczące określonego tematu/zagadnienia, które jest związane ze zleconym uczestnikowi lub wykonywanym przez niego zadaniem lub pracą.	**Uwagi:** Główna zaleta tej formuły polega na tym, że treści szkolenia natychmiast wykorzystuje się w praktyce, a uczestnik od razu wysłuchuje uwag trenera.

SZKOLENIE OBOWIĄZKOWE ma ustalone założenia i cele i jest prowadzone w ramach systemu przyjętego w organizacji. Członków zachęca się lub zobowiązuje do udziału w szkoleniu w celu zdobycia określonej wiedzy lub umiejętności związanych z ich zadaniami.	**Uwagi:** Tego rodzaju szkolenia odbywają się często na przykład w organizacjach harcerskich, w których warunkiem odgrywania określonych ról czy pełnienia określonych funkcji jest zaliczenie określonego szkolenia. System szkolenia opiera się w takich wypadkach na potrzebach samej organizacji. W związku z tym należy co pewien czas rewidować te potrzeby i odpowiednio dostosowywać do nich system szkolenia.

SZKOLENIE O STRUKTURZE MIESZANEJ łączy w ramach jednego złożonego kursu elementy różnych wymienionych wyżej kursów i jest ukierunkowane na zaspokojenie konkretnych potrzeb.	**Uwagi:** O wyborze tej formuły decyduje kontekst, przy czym należy pamiętać, że poszczególne elementy powinny zapewniać ciągłość procesu edukacyjnego. Przykładem może być kurs modułowy, w którym jeden z modułów przewiduje szkolenie w miejscu pracy, a pozostałe są przygotowywane „na zamówienie".

Zagadnienia do przemyślenia

Przypomnijcie sobie szkolenia, w których braliście udział w ciągu ostatniego roku.

- Jakiego rodzaju były to szkolenia?
- Czy zostały one wymienione w powyższej tabeli?
- Jeśli tak, co dodalibyście w uwagach?
- Patrząc pod kątem oceny/wyników szkolenia, czy wybralibyście inny rodzaj szkolenia? Jeśli tak, dlaczego?
- Czy możecie dopisać do listy inne rodzaje szkoleń? Jak byście je opisali i ocenili?

3.4.7. Pomoce dydaktyczne

W dziale poświęconym stylom uczenia się (3.2.4) podkreśliliśmy, że ludzie uczą się w różny sposób, w róznym tempie i pod wpływem różnych bodźców, a także wykorzystują w tym procesie różne zdolności i umiejętności. Te elementy powinny znaleźć odzwierciedlenie w doborze metod szkolenia (3.3.2), ale należy również pamiętać, że istotny wpływ na komunikację i łatwość przyswajania materiału ma struktura samych sesji oraz sposób prezentowania materiału. Nie warto tu rozstrząsać bez końca wad i zalet różnych plansz i tablic, trzeba natomiast zastanowić się przez chwilę nad wyborem pomocy dydaktycznych.

Wybierając pomoce, uwzględnijcie następujące elementy:

- Liczba i charakterystyka uczestników (zwłaszcza, choć nie tylko, w kontekście międzynarodowym).
- Aranżacja wnętrza.
- Podejście i strategia szkolenia.
- Tematyka i treści sesji.
- Dostępne materiały.
- Kompetencje i umiejętności trenerów.

Trzeba pamiętać, że pomoce dydaktyczne nie są same w sobie metodami szkolenia; to narzędzia, które nie zastąpią trenera. Dobrze jest wykorzystywać różne pomoce, ale rozmaitość (czy stosowanie najnowszej technologii!) nie może być celem samym w sobie. Błysną niewątpliwie ci, którzy zorganizują wideo-konferencję między grupami na różnych piętrach ośrodka szkoleniowego, ale czasem łatwiej jest zorganizować w staromodny sposób sesję plenarną. Warto także przećwiczyć wcześniej prowadzenie sesji i sprawdzić, czy wykorzystywane materiały są faktycznie pomocą w nauce, czy też jest to po prostu pokaz wirtuozerii. Jak stwierdziliśmy w dziale 1.2.4, sposób szkolenia odzwierciedla własny wizerunek trenera, a pomoce mogą być jego „przedłużeniem".

Przydatne wskazówki przedstawiono w tabeli poniżej.

POMOCE	UWAGI
Pomoce wizualne • Projektor • Slajdy • Krótki „clip" lub film • Obrazki • Plansza/tablica • Kolorowy karton • Kartki samoprzylepne • Odbitki materiałów • Prezentacja PowerPoint	Najpierw należy upewnić się, czy meble i sprzęt w sali są odpowiednio ustawione i czy wszyscy uczestnicy dobrze widzą, co się dzieje. Trzeba tu min. sprawdzić oświetlenie w całej sali i pod kątem ustawienia ekranu. Najlepiej korzystać jedynie z niezbędnych pomocy, bo zbyt szeroki zestaw rozprasza uwagę. Trzeba odpowiednio ustawić plansze/ tablice i dobrać odpowiednią wielkość liter. Litery rozmieszcza się w odpowiedniej odległości od siebie, przy czym lepiej używać wyższych liter niż szerszych. Jeśli wybiera się różne kolory, nie powinno się łączyć zbyt wielu liter o niezbyt intensywnych odcieniach.
Pomoce audio • Muzyka • Mikrofon	Trenerzy wykorzystują często muzykę, by pomóc uczestnikom odprężyć się i stworzyć określoną atmosferę. Mówienie przez mikrofon nie zawsze jest łatwe, trzeba więc sprawdzić, w jakiej odległości od ust trzeba trzymać mikrofon, żeby nie było echa.
Inne materiały i sprzęt • Piłki • Sprzęt sportowy • Materiały do odgrywania ról, przebrania itp. • Materiały do modelowania i prezentacji wizualnych	Ruch, ćwiczenia fizyczne czy zajęcia manualne (np. prosta gra, lepienie z gliny czy podobne ćwiczenia) w trakcie szkolenia pozwalają nabrać energii i są mile widziane przez uczestników. Trzeba sprawdzić, czy materiałów wystarczy dla wszystkich uczestników, a ćwiczenia można w danym miejscu wykonywać bezpiecznie.

Aranżacja wnętrza • Ustawienie krzeseł w **kółku** pozwala stworzyć atmosferę nieformalnej wymiany a nawet pewnej intymności. Wszyscy widzą się dobrze i nie ma „lepszych" miejsc. • Ustawienie krzeseł w **rzędzie** tak, że wykładowcy/osoby prowadzące stoją przed uczestnikami, jest dobrym rozwiązaniem w wypadku prezentacji wizualnych, jeśli oczywiście wszyscy dobrze widzą. W odróżnieniu od „kółka" to ustawienie wprowadza określoną hierarchię. • Ustawienie krzeseł w **kilku małych kółkach** jest dobrym rozwiązaniem, gdy tworzy się grupy robocze, które mają podczas sesji wykonać krótkie ćwiczenia czy zadania. Osoba prowadząca może stać na podwyższeniu w najbardziej odpowiednim miejscu na sali.	Ustawienie krzeseł jest istotne z punktu widzenia dynamiki grupy i ma wpływ na proces uczenia się. Uczestnicy powinni być rozluźnieni fizycznie, dobrze widzieć i słyszeć. Poza tym w sali powinno być dość miejsca na planowane zajęcia. W sali powino być zawsze dość świeżego powietrza. Warto również pamiętać o tym, że łatwiej skupić uwagę uczestników w odpowiednio ustawionej temperaturze, tj. ani w tropikalnym upale, ani też paraliżującym mrozie. Uczestnicy i trenerzy powinni wiedzieć, gdzie są schody pożarowe i wyjścia awaryjne.

3.4.8. Sprawozdania – dlaczego trzeba je pisać, kto je pisze i dla kogo?

Po długim i męczącym szkoleniu zespół ma zwykle do wykonania jeszcze jedno zadanie – napisanie sprawozdania. Wprawdzie sprawozdanie przygotowuje się często na zasadzie „rzutu na taśmę", zmęczony zespół powinien zastanowić się przede wszystkim nad tym, dlaczego w ogóle pisze się sprawozdania. Sprawozdania można pisać i wykorzystywać w różnym celu, warto więc znać ten cel przed rozpoczęciem pisania. Sprawozdania pisze się po to, żeby mieć coś „na pamiątkę", wzbogacić materiał do dalszych prac, dla zasady i po to, żeby organizacja mogła do niego ewentualnie zajrzeć w przyszłości, bądź dlatego, że dobrze wchłaniają kurz oraz dlatego że do tego zobowiązują warunki rozliczenia grantu itd.

Sprawozdania pisze się również w różny sposób. Zespół może podchodzić do tego w sposób odpowiedzialny, uwzględnić pisanie raportu jako integralny element szkolenia i wyznaczyć w tym celu „sprawozdawcę" na każdy dzień lub do każdego modułu. W wypadku szkoleń dla dużej liczby uczestników lub gdy planuje się opublikować materiały, można z kolei zatrudnić sprawozdawcę z zewnątrz. Powszechnie stosowaną praktyką jest włączanie uczestników w pisanie raportu jako wspólnego materiału. W takim wypadku przygotowuje się często sprawozdania z poszczególnych dni, które wraz z materiałami wykorzystywanymi podczas sesji stanowią podstawę sprawozdania końcowego. We wszystkich tych wypadkach bądź gdy łączy się różne podejścia, warto z góry określić strukturę sprawozdania i tytuły poszczególnych części. Jeśli sprawozdania piszą uczestnicy, gotowy format pozwala im brać udział w sesji, a równocześnie sporządzać notatki.

Kolejna praktyczna kwestia dotyczy terminu. Sprawozdanie powinno być gotowe do rozpowszechniania po upływie niezbyt długiego czasu od zakończenia szkolenia, a przynajmniej tego można oczekiwać. Szczególnie sprawnie przebiega to wtedy, gdy sprawozdanie ma być wysłane donorom lub instytucjom, które przyznały grant, przy czym wiele z nich i tak określa terminy składania sprawozdań. Jeżeli sprawozdanie ma służyć jako materiał szkoleniowy, szybkie przesłanie go uczestnikom, którzy są jeszcze pełni energii po szkoleniu, pozwala im wykorzystać je w swoich organizacjach i w ramach rozpowszechniania efektów szkolenia. Jeżeli taki materiał przeznaczony jest dla szerszego grona odbiorców niż grupa uczestników, warto pamiętać, że przezwiska i aluzje do konkretnych osób i wydarzeń mogą przywodzić na myśl bardzo miłe wspomnienia, ale też drażnić tych, których tam nie było. Niektóre sprawozdania są ogólne, przy czym autorzy załączają do nich część poufną; takie sprawozdania można rozpowszechniać wśród odpowiednich adresatów wraz z materiałem poufnym lub bez tej części. W sprawozdaniach służących jako materiał szkoleniowy podaje się często odnośniki do pozycji bardziej szczegółowo omawiających daną tematykę, jak również wcześniejsze sprawozdania lub odpowiednie dokumenty dotyczące tej samej tematyki.

Przykłady trzech rodzajów sprawozdań, krótkiego sprawozdania o wynikach, sprawozdania stanowiącego materiał szkoleniowy i sprawozdania z oceną szkolenia, przedstawiono w załączniku 2. O tym, na czym powinno koncentrować się sprawozdanie i jakie aspekty zasługują na szczególną uwagę, decyduje ostatecznie kontekst, organizacja i zespół.

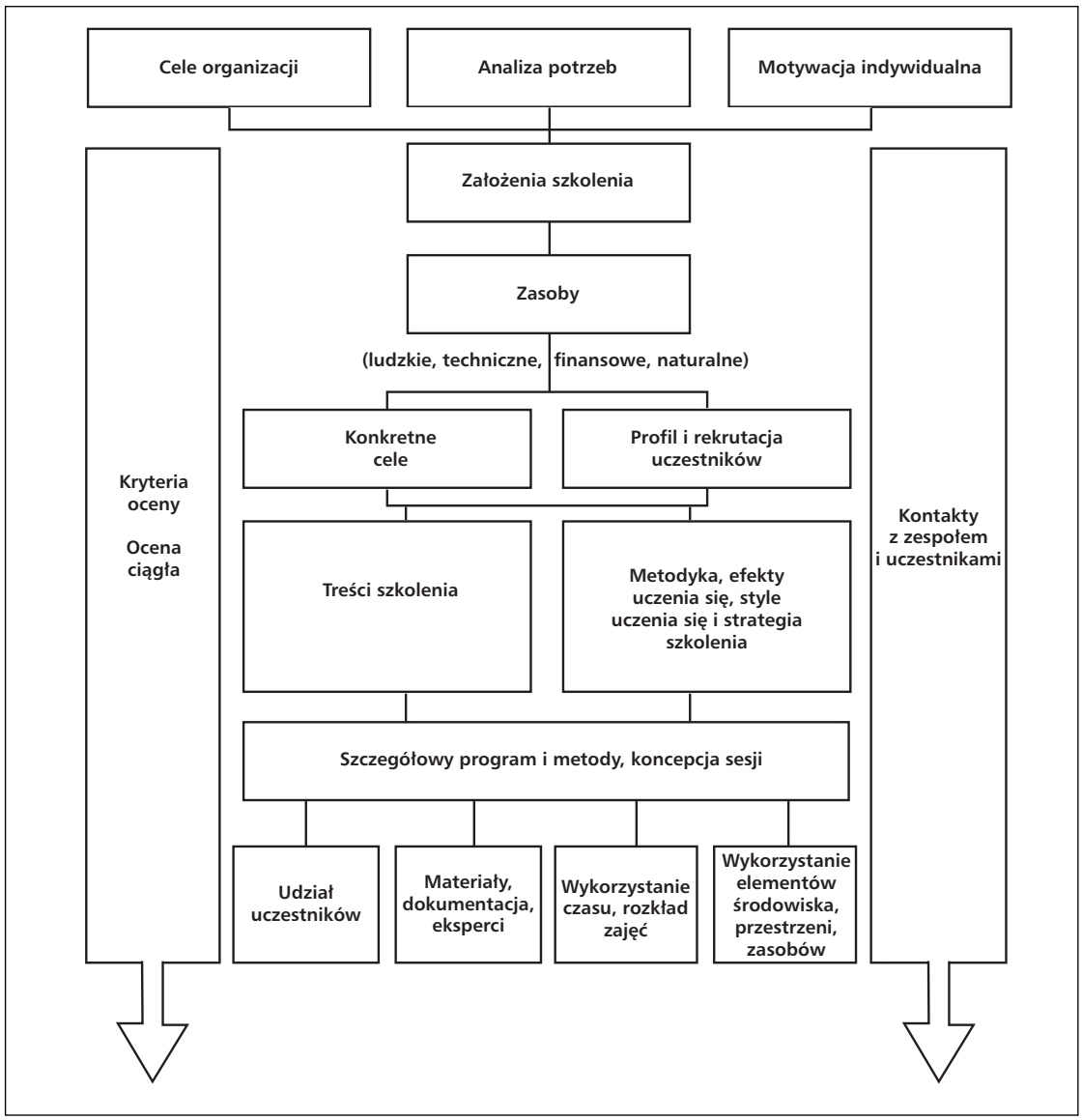
3.5. Koncepcja i struktura programu

W poprzednim dziale omówiono techniczne aspekty przygotowań. W niniejszym dziale autorzy koncentrują się na kwestiach merytorycznych i przygotowywaniu programu edukacyjnego. Planując i przygotowując program szkolenia, należy rozważyć szereg elementów. Trenerzy chcieliby często uwzględnić określone zagadnienia czy metody, ale czy jest to odpowiedni wybór z punktu widzenia grupy odbiorców i konkretnego szkolenia, które zamierzają poprowadzić? Na poniższym rysunku zestawiono wszystkie elementy, które należy uwzględnić, planując program szkolenia.

3.5.1. Wyjaśnienie kontekstu i celu szkolenia

Każdy program tworzy się w pewnym kontekście, który określa cel szkolenia. Elementy kształtujące ten kontekst omówione zostały pokrótce w poprzednich rozdziałach, a zdefiniowanie i wyjaśnienie ich powinno być pierwszym krokiem zespołu trenerów. Planując program, zespół może wykorzystać poniższe wskazówki.

Rys. 9 Przygotowywanie programu szkolenia



Ocena potrzeb, motywacja indywidualnych osób i cele organizacji/kontekst instytucjonalny:

Te czynniki składają się na ogólny społeczny i polityczny kontekst szkolenia.

- Jakie wskazano potrzeby i kto je wskazał?
- Jakie jest zapotrzebowanie na tego rodzaju szkolenie?
- Dlaczego organizacja lub instytucja prowadzi to szkolenie?
- Jaką wy sami macie motywację do poprowadzenia tego szkolenia?

Założenia szkolenia

- Jakie są ogólne założenia szkolenia?
- Czy wy jako zespół trenerów jednakowo interpretujecie te założenia?

Zasoby

- Jakie środki finansowe i materialne można przeznaczyć na zorganizowanie tego szkolenia?
- Jakie „środki własne" wy jako trenerzy możecie sami zainwestować (wiedza, zdolności i umiejętności, poziom energii i czas)?

Cele szkolenia

- Co konkretnie może i powinno zmienić to szkolenie?
- Co dokładnie chcecie osiągnąć poprzez to szkolenie?
- Jakich oczekujecie efektów i wyników?

Profil uczestników

- Jeżeli szkolenie jest przewidziane dla pracowników młodzieżowych lub liderów młodzieżowych, jak konkretnie scharakteryzowalibyście potencjalnych uczestników tego szkolenia, do których chcecie dotrzeć?
- Jakie warunki powinni spełniać uczestnicy; chodzi o rodzaj dotychczasowej pracy/działalności, poziom doświadczenia, wykształcenie, środowisko, potrzeby, motywację i zainteresowania?

3.5.2. Wybór treści programu szkolenia

Wybór treści jest zwykle pierwszym „prawdziwym" krokiem w opracowywaniu programu. Jakiej tematyki powinno dotyczyć szkolenie? Skoncentrowanie się na treściach może okazać się trudnym zadaniem ze względu na to, że w pracy zespołowej trzeba rozważyć, skoordynować i uporządkować różne koncepcje. W trakcie dyskusji pewne koncepcje przepadają, ponieważ nie zostały podjęte i odpowiednio przedyskutowane przez pozostałych członków zespołu. Warto więc zapisywać je na planszy, aby każdy mógł następnie prześledzić przebieg dyskusji.

Zwykle proces definiowania treści programu obejmuje kilka następujących kroków:

- Wymienienie możliwych elementów treści.
- Omówienie poszczególnych elementów treści – co właściwie rozumiecie przez „treści"?
- Uzgodnienie elementów treści.
- Ustawienie elementów wedłuch ich znaczenia – które elementy są najważniejsze? Na które elementy chcecie przeznaczyć najwięcej czasu?
- Ustawienie elementów w odpowiedniej kolejności – opracowanie toku programu, w którym uwzględnia się dynamikę grupy i strategię szkolenia.
- Opracowanie programu obejmującego poszczególne bloki treści w podziale na każdy dzień.
- Opracowanie planów sesji dla wszystkich bloków.

Dyskusję w zespole i wybranie treści może ułatwić poniższe ćwiczenie.

Jak zebrać elementy materiału, aby stworzyć program?

Krok 1: Wszyscy trenerzy zapisują te elementy materiału, które chcą uzwględnić w programie – jeden element na jednej kartce samoprzylepnej. Wszystkie kartki przylepiacie następnie na ścianie, żeby zespół mógł je zobaczyć.

Krok 2: W razie potrzeby wyjaśniacie, co oznaczają poszczególne elementy, a następnie grupujecie podobne elementy.

Krok 3: Wymyślacie tytuły dla grup elementów na kartkach różnego koloru. Co mają ze sobą wspólnego elementy w danej grupie?

Krok 4: Zdejmujecie ze ściany wszystkie kartki oprócz tych, które mają tytuły i odkładacie je na bok. Pozostałe na ścianie kartki (z tytułami) stanowią elementy waszego programu.

Krok 5: Omawiacie wyniki. Czy jesteście zadowoleni z tych elementów? Czy czegoś brakuje? W razie potrzeby spójrzcie jeszcze raz na oryginalne kartki.

Krok 6: Układacie elementy w taki sposób, by zobrazować tok programu.

Krok 6: Na podstawie tego toku programu opracowujecie program w podziale na dni.

Materiały: Kartki samoprzylepne w dwóch kolorach, flamastry dla wszystkich członków zespołu, duża ściana, na której łączy się różne kartki w grupy.

3.5.3. Tworzenie programu dającego możliwości uczenia się

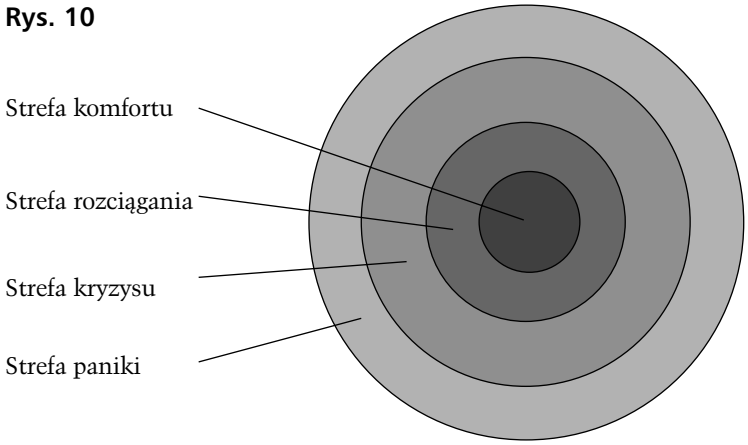
Kolejnym bardzo ważnym zadaniem w planowaniu programu jest określenie podejścia edukacyjnego. Jak chcecie przerabiać materiał? Jaka metodyka będzie najbardziej użyteczna z punktu widzenia uczestników i najbardziej ułtawi wam osiągnięcie celów szkolenia? Jak lubicie pracować?

Wybrana metodyka i metody powinny stworzyć uczestnikom możliwości uczenia się. Zastanawiając się nad możliwościami uczenia się, przyjrzyjcie się strefom, w które będą wkraczać uczestnicy w różnych momentach szkolenia. Jak przedstawiono na rys. 10 (poniżej), strefy obrazują kolejne poziomy „wyzwań" dla poszczególnych uczestników.

W strefie komfortu nie ma specjalnych wyzwań. Uczestnicy mogą przeżyć coś nowego i poszerzyć swoją wiedzę, ale ich indywidualne wartości, przekonania i opinie czy sposoby postrzegania pozostają względnie „nietknięte". Uczenie się odbywa się w komfortowych warunkach. W strefę rozciągania uczestnik wkracza wtedy, gdy zaczyna zastanawiać się nad swoimi sposobami postrzegania czy opiniami, postawami i zachowaniami oraz nad opiniami, postawami i zachowaniami innych. W strefie rozciągania stawia się pytania i mogą następować zmiany w sposobach postrzegania, postawach lub zachowaniach. Na tym etapie uczestnicy czują się niekiedy niepewnie i są wrażliwi lub drażliwi. Jeżeli w „rozciąganiu" posuwamy się zbyt daleko, uczestnicy mogą wkroczyć w strefę kryzysu. Czasem dotyka się szczególnie delikatnych spraw, słabnie wiara w zasadność własnych przekonań i opinii, a taka sytuacja wymaga dużej odporności na niejasności czy wieloznaczności. W strefie kryzysu uczestnicy są bardzo wrażliwi. Równocześnie jednak stan niepokoju czegoś nas uczy, a kryzys może być również cennym pouczającym doświadczeniem, jeżeli wyzwoloną w ten sposób energię wykorzystuje się w sposób konstruktywny. Strefę kryzysu niewiele dzieli od strefy paniki. W stanie paniki ludzie blokują się, wycofują się w głąb siebie i odwołują się do uspokajających pewników, a uczenie się staje się niemożliwe. Na tym etapie w uczestnikach mogą zachodzić takie procesy emocjonalne, których nie można powstrzymać i z którymi nie można poradzić sobie podczas szkolenia.

Z tego modelu wynika, że program jest najbardziej efektywny, jeśli uczestnicy dochodzą w pewnych momentach szkolenia do strefy rozciągania, a może nawet do strefy kryzysu. Trzeba jednak pamiętać, że wprawdzie uczenie się przez doświadczenie powinno „rozciągać" uczestników i skłaniać ich do kwestionowania pewników, kryzysy powinny pozostać wyjątkami i nie należy wywoływać paniki w uczestnikach. Zespół powinien być w stanie wspierać uczestników w momentach „wyzwań". Nie otwierajcie tego, czego nie potraficie zamknąć!

Rys. 10



Wszelkie prawa do tego rysunku są zastrzeżone dla autora, którego nie udało nam się znaleźć. Będziemy wdzięczni za wszelkie informacje, które pomogą nam skontaktować się z właścicielem praw autorskich.

Zagadnienia do przemyślenia

1. Ze względu na różną intensywność doświadczeń u uczestników trudniej jest stworzyć możliwości uczenia się całej grupie. Jak bardzo zróżnicowana jest wasza grupa? Jak daleko możecie posunąć się ze swoją grupą?
2. Czy spotkaliście się z paniką w grupie, z którą pracowaliście? Co było jej przyczyną? Jak sobie poradziliście w tej sytuacji? Czy wasz zespół potrafi opanować kryzys i panikę?

3.5.4. Ukierunkowanie programu na uczestników

Zastanawiając się nad treściami i podejściami metodologicznymi, trzeba zawsze odwoływać się do potrzeb uczestników i grupy oraz mieć na uwadze ich role i obowiązki w realizacji programu. Podstawę do takich przemyśleń stanowią następujące czynniki:

Potrzeby i oczekiwania uczestników: Potrzeby, motywacja i oczekiwania uczestników stanowią źródło istotnych informacji, które pozwalają ocenić adekwatność szkolenia z punktu widzenia biorących w nim udział osób. Potrzeby i oczekiwania można poznać przed szkoleniem lub na początku szkolenia, ale warto też pamiętać, że mogą one zmieniać się w trakcie szkolenia (zob.: 4.4.1). Analizując potrzeby i oczekiwania uczestników, trzeba również zastanowić się nad związkiem między doświadczeniami podczas szkolenia a rzeczywistością, w której pracują uczestnicy. Jak lub w jakim stopniu można zagwarantować, że uczestnicy będą w stanie wykorzystać szkolenie w swojej pracy?

Ustalenie poziomu wiedzy uczestników: Pamiętajcie, że uczestnicy brali już udział w różnych szkoleniach i mają różne doświadczenia. Ze względu na różny poziom doświadczenia w grupie ustalenie aktualnego stanu wiedzy i wykorzystanie potencjału uczestników w szkoleniu może mieć zasadnicze znaczenie dla aktywnego włączenia ich w proces szkolenia i ułatwienia im uczenia się od swoich kolegów. Stwórzcie wszystkim uczestnikom możliwość podzielenia się własnymi doświadczeniami. Uczestnicy posiadający wiedzę lub umiejętności związane z tematyką szkolenia mogą wbogacić je w różny sposób, na przykład prezentując wszystkim swoje doświadczenia lub prowadząc warsztat.

Odpowiedzialność za proces uczenia się: Z jednej strony ludzie mogą przyswoić jedynie to, czego sami chcą nauczyć się i co uważają za przydatne. Z drugiej strony mogą mieć różne potrzeby, których sobie nie uświadamiają. W jakim zakresie za proces uczenia się odpowiadają uczestnicy, a w jakim trenerzy? Kto może i kto powinien decydować o tym, czego mają nauczyć się uczestnicy?

Wielkość i rozwój grupy: Jednym z elementów decydujących o kształcie programu jest wielkość grupy. Bardzo trudno byłoby na przykład stworzyć warunki do intensywnego procesu uczenia się przez

doświadczenie w grupie 50 uczestników. Poza tym w trakcie szkolenia grupa przechodzi różne fazy, dostosowujcie więc treści, metody i tok programu do odpowiednich etapów rozwoju grupy (zob. 4.3.2).

Wykorzystanie środowiska, przestrzeni i potencjału grupy: Jak możecie wykorzystać środowisko, w którym odbywa się szkolenie? Innymi słowy, jakiego środowiska wymaga wasz program? Jak możecie wykorzystać w swoim programie miasto, lokalne struktury młodzieżowe, organizacje i projekty młodzieżowe, las lub pola wokół miejsca szkolenia? Jak możecie maksymalnie wykorzystać potencjał samej grupy? Jeśli na przykład chcecie pracować z grupą nad kwestią percepcji i obrazów związanych z określoną kulturą, przerabiacie ćwiczenie symulacyjne, wykorzystujecie to, co dzieje się w grupie, czy też wysyłacie grupę „w teren", żeby rozejrzała się wokół i zdała sprawozdanie?

Struktura i elastyczność w przygotowywaniu programu: Wykorzystywanie potencjału grupy i włączanie potrzeb i oczekiwań uczestników wymaga pewnej otwartości i elastyczności na etapie przygotowywania programu. Czasem dopiero w trakcie szkolenia można wyodrębnić faktyczne potrzeby dotyczące uczenia się i zorientować się, jak cenny wkład są w stanie wnieść sami uczestnicy. Przedyskutujcie w zespole, w jakim stopniu możecie być otwarci i elastyczni. W jakim stopniu program powinien być ustrukturowany? Które elementy trzeba ustalić z góry, aby zmierzać do osiągnięcia celów i realizować program bez obaw? (Zob.: dział 4.4).

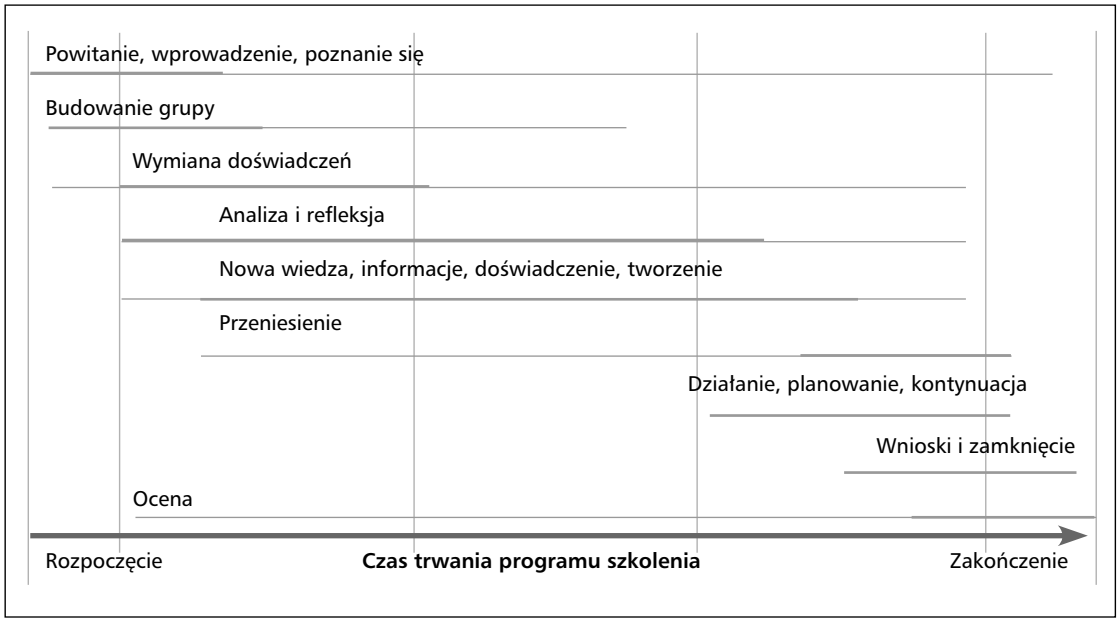
Planowanie czasu: Czas jest zawsze ograniczony, jak więc możecie go optymalnie wykorzystać, nie przeładowując programu? Jak wyważycie proporcje między czasem wolnym, czasem przeznaczonym na życie towarzyskie i czasem pracy? Jak możecie radzić sobie z nieprzewidzianymi wydarzeniami w trakcie szkolenia? Kwestię „zarządzania" czasem omówiono dokładniej w dziale 4.4.5.

3.5.5. Fazy i tok programu

Pewne fazy występują niemal w każdym programie niezależnie od specyfiki kontekstu, celów i przerabianych treści. W każdym programie trzeba uwzględnić potencjał, dynamikę i rozwój grupy, wprowadzać nowy materiał oraz stwarzać okazję do nowych doświadczeń i możliwości wykorzystywania zdobytej wiedzy i doświadczenia w różnych sytuacjach. Te typowe fazy odzwierciedlają dynamikę grupy, teorie dotyczące stylów i cykli uczenia się oraz powszechnie stosowane strategie szkolenia. Wszystkie te fazy stanowią zasadnicze elementy programu. Jak przedstawiono na poniższym rysunku, niektóre z nich można dość swobodnie ustawiać w dowolnym punkcie programu, inne mają zgodnie z logiką miejsce na początku lub na końcu szkolenia. Integralnymi elementami całego procesu szkolenia są: wymiana doświadczeń, analiza i refleksja oraz poszerzanie wiedzy, umiejętności i doświadczenia. W trakcie całego szkolenia trzeba też zapewnić możliwość stosowania wiedzy lub doświadczeń w nowych sytuacjach oraz możliwość oceny, te elementy ułatwiają bowiem proces uczenia się i pozwalają go monitorować. Opracowując strukturę programu, trzeba uwzględnić proces rozwoju grupy, ponieważ w trakcie całego szkolenia grupa przechodzi różne fazy, jeśli chodzi o poziom spójności i motywację. Niezależnie od kolejności trzeba stworzyć program, w którym każdy kolejny komponent zasadza się na poprzednim, a związek pomiędzy komponentami wyraźnie dostrzegają uczestnicy.

Fazę powitania, wprowadzenia i wzajemnego poznania się trzeba oczywiście przewidzieć na początku programu. W tej fazie witacie uczestników, przedstawiacie poszczególne osoby, aspekty organizacyjne i tematykę szkolenia. Ta faza zazębia się z **fazą budowania grupy**, która ma zasadnicze znaczenie dla tworzenia podstaw integracji, zaufania i autentycznego uczestnictwa. Budowanie grupy to również pierwszy krok pozwalający określić, ocenić i uwzględnić w pracy różnice w grupie oraz jej potencjał. Kolejnym krokiem w tym kierunku jest **wymiana doświadczeń**, która stwarza uczestnikom możliwość przedstawienia swego środowiska oraz uświadomienia sobie, jaki potencjał posiada grupa wielokulturowa. Jakie są ich wcześniejsze doświadczenia związane z uczeniem się międzykulturowym, działalnością młodzieżową lub przygotowywaniem projektów? Jak wygląda sytuacja młodzieży i działalność młodzieżowa w ich krajach i społecznościach? Jak działają ich organizacje? Jaki to ma związek ze szkoleniem? O ile wymiana doświadczeń powinna być stałym elementem szkolenia, skoncentrowanie się na niej na tym etapie jest zgodne z zasadą pracy od szczegółów do uogólnienia, a równocześnie stwarza możliwość negocjowania tożsamości w tym „tymczasowym zbiorowisku" ludzi.

Rys. 11 Tok programu



Istotą szkolenia jest zdobywanie nowej **wiedzy**, opanowywanie nowych **umiejętności** i wzbogacanie siebie o nowe **doświadczenia**. Podstawę szkolenia stanowią konkretne elementy materiału, tzn. treści, oraz metody i ćwiczenia, dzięki którym proces uczenia się staje się dla uczestników istotnym doświadczeniem. W szkoleniu kładzie się generalnie nacisk na **analizę i refleksję**, jak również ukierunkowuje się odpowiednio uczestników poprzez podsumowania i specjalne komponenty programu, ponieważ te właśnie elementy są siłą napędową procesu uczenia się. Dzięki temu uczestnikom łatwiej jest „nałożyć" kontekst polityczny i społeczny na wiedzę zdobywaną podczas szkolenia oraz uczyć się w sposób bardziej świadomy i refleksyjny. Są to niezbędne warunki, jeśli szkolenie ma być powiązane z życiem i pracą uczestników. **Przeniesienie** polega na dopasowaniu doświadczeń ze szkolenia do własnej rzeczywistości i dostosowaniu nowo poznanych koncepcji oraz zdobytych umiejętności do realiów własnej pracy. Faza przeniesienia nie kończy się wraz ze szkoleniem, ponieważ internet stwarza uczestnikom coraz większe możliwości zadawania pytań i wspólnej refleksji z zespołem trenerów i kolegami z grupy przez pewien czas po zakończeniu szkolenia. Celem szkolenia jest ułatwienie, o ile to możliwe w praktyce, **planowania działań i kontynuacji**. Jak konkretnie można zachęcić uczestników do podjęcia różnych działań, które stanowiłyby kontynuację szkolenia? Jakie działania powinni podjąć? Czy mają realizować konkretne projekty? Jak wykorzystują to, czego nauczyli się podczas szkolenia, w swojej organizacji lub grupie realizującej projekt? Poruszenie kwestii kontynuacji przygotowuje również psychicznie uczestników do powrotu do siebie. Trzeba jednak nie tylko zmierzać do tego, by wyniki były wykorzystywane po zakończeniu szkolenia, ale także uwzględnić fazę **wniosków i zamknięcia** samego szkolenia. Czy grupa powinna wyciągnąć jakieś wnioski końcowe, napisać sprawozdanie końcowe lub zalecenia bądź podjąć ostateczne decyzje? Zamknięcie programu oznacza również zakończenie cyklu szkolenia. W tym miejscu można podsumować szkolenie, główne elementy procesu uczenia się i doświadczenia. W ramach dokonywanej w tym momencie **oceny** trenerom łatwiej jest określić, jaki wpływ miało szkolenie na uczestników, a sami uczestnicy mogą skoncentrować się na tym, czego nauczyli się podczas szkolenia. Ocena stanowi zatem element procesu uczenia się *(Opracowano na podstawie tekstu: Ohana, 2000, str. 45–48)*. Ocena powinna być prowadzona w sposób ciągły, a punktem kulminacyjnym tego procesu powinna być końcowa ocena na zakończenie szkolenia.

Dobre szkolenie dla grup wielokulturowych powinno obejmować różne poziomy uczenia się i uzwględniać klasyczne elementy: głowę, serce, ręce i samopoczucie. Opracowując strukturę czy tok programu, zastanówcie się, jak waszym zdaniem – jako trenerów i zespołu – przebiega faktycznie proces uczenia się. Jaki jest na przykład związek między doświadczeniem i teorią? Jaką rolę powinno odgrywać uczenie się emocjonalne? Czy stwarzacie odpowiednie możliwości i przewidujecie dostatecznie dużo czasu na refleksję?

3.5.6. Typy programów i ich części składowe, kilka przykładów

Większość programów obejmuje podobne fazy, nie oznacza to jednak, że wszystkie programy są tego samego rodzaju, nie wspominając już o ich komponentach. W tym dziale, który nie stanowi wyczerpującego przeglądu, zanalizowane zostaną programy według ich typów i związek między wyborem określonego typu programu a celami edukacyjnymi. Rozważona zostanie również kwestia tego, jak uwzględnić różne style uczenia się i potrzeby w grupie.

Wcześniejsze planowanie programu czy opracowywanie go wraz z uczestnikami?

W niniejszym pakiecie skoncentrowano się przede wszystkim na opracowywaniu **ustrukturowanego programu szkolenia**, który przygotowuje się w dużej mierze przed szkoleniem. To podejście stosuje się najczęściej, choć w tych ogólnych ramach programy mogą mieć bardzo różną strukturę. Wcześniejsze przygotowanie programu ma tę zaletę, że gwarantuje uwzględnienie istotnych elementów. Poza tym taki program można klarownie przedstawić uczestnikom, a równocześnie tworzy on jasne ramy działania i zapewnia stabilność zespołowi trenerów. Jak jednak powiedziano w innych rozdziałach, zespół rzadko na etapie przygotowania ma szklaną kulę i jest w stanie przewidzieć przyszłość, a bardzo szczegółowy program może okazać się nieelastyczny i nie zawsze pozwala reagować na określoną dynamikę grupy i potrzeby, które wyłaniają się w trakcie szkolenia. Dlatego też w wielu wypadkach nie tylko rezerwuje się czas na „wkład własny" uczestników i konsultacje, ale także buduje się program wokół **potencjału**, tj. **doświadczeń, wiedzy i umiejętności grupy** (dalsze informacje o wszystkich omówionych tu pokrótce strategiach zamieszczono w dziale bibliograficznym).

- W podejściu określanym jako **grupowe uczenie się przez doświadczenie** priorytetowe znaczenie ma rozwój grupy i wyrażone potrzeby, a szkolenie ewoluuje wraz ze zmieniającą się sytuacją. Uczestnicy biorą udział w opracowywaniu programu z dnia na dzień i mogą uczyć się w sobie właściwym tempie. Jeden z zasadniczych elementów uczenia się stanowi wspólne przemyślenie doświadczenia z innymi uczestnikami i trenerami. To podejście, w którym treści stają się procesem a proces treścią, może stworzyć „intensywną" i „naładowaną" atmosferę, a w grupie mogą pojawić się konflikty, które trzeba rozwiązać. Ze względu na ciągłe zmiany tego typu szkolenie wymaga od trenerów dużego zaangażowania, stabilności wewnętrznej i pewności siebie.
- **Technika otwartej przestrzeni** polega na tworzeniu w programie „otwartych" jednostek czy bloków, w ramach których uczestnicy mogą wykorzystywać swą własną wiedzę, doświadczenia, pomysłowość i zainteresowania. Tego typu program trwa na ogół co najmniej jeden dzień i jest prowadzony zgodnie z pewnymi podstawowymi zasadami oraz w ramach ogólnej tematyki. W trakcie wyznaczonych wcześniej „okienek" uczestnicy prowadzą dyskusje w grupach lub warsztaty poświęcone wybranej przez siebie tematyce. Zasadniczą cechą „Otwartej przestrzeni" jest to, że odpowiedzialność za proces uczenia się spoczywa na uczestnikach, a poszczególni uczestnicy i cała grupa tworzą sobie sami optymalne warunki. Świadczą o tym takie zasady jak „ktokolwiek przyjdzie, będą to właściwi ludzie" i „kiedy zaczynamy, oznacza to, że nadszedł właściwy czas".
- W „**Fabryce przyszłości"** uczestnicy wyobrażają sobie i planują strategie rozwiązywania problemów społecznych. W szeroko stosowanej trzyetapowej formule uczestnicy przedstawiają pokrótce interesujące ich problemy, zapisują je na kartkach i umieszczają kartki na ścianie. Następnie wyobrażają sobie idealną sytuację, w której te problemy zostały rozwiązane. W końcu budują „pomost" między obrazem rzeczywistości i obrazem idealnym, zastanawiając się nad strategiami, działaniami i zmianami, które umożliwiłby przejście od jednej rzeczywistości do drugiej. Program „Fabryka przyszłości" może trwać cały dzień i stwarza uczestnikom możliwość zmierzenia się ze złożonymi sytuacjami i opracowania realnych rozwiązań.

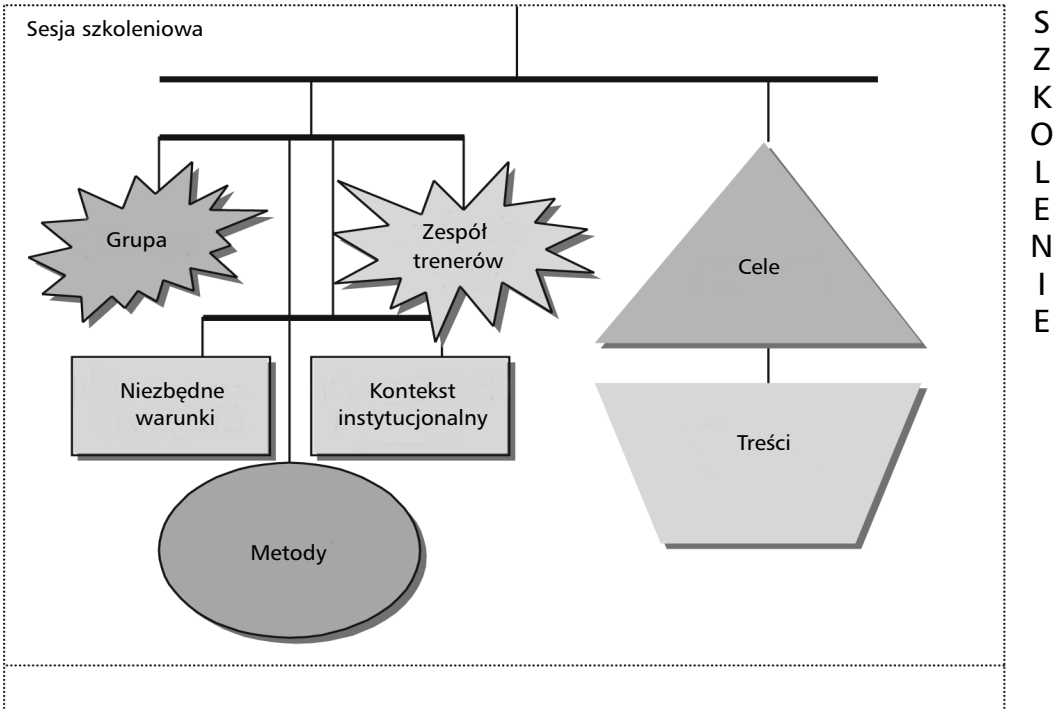
Tworzenie możliwości dogłębnego zbadania pewnych zagadnień w ramach procesu uczenia się w grupie, której członkowie mają różne zainteresowania i potrzeby, wymaga podzielenia na pewien czas grupy na mniejsze grupy robocze. Można to zrobić w różny sposób zależnie od celów szkolenia i poziomu dynamiki grupy, jaki trenerzy chcą osiągnąć.

- **Miniseminaria** stwarzają możliwość pogłębienia wiedzy dotyczącej określonej tematyki małym grupom uczestników. Tematykę wybiera zespół lub sami uczestnicy zgodnie z istniejącymi potrzebami, zainteresowaniami i celami szkolenia. Podzielenie grupy pociąga za sobą ryzyko powstania podgrup, a zatem istotne znaczenie ma przekazywanie uwag i wspólne omawianie wyników w grupie. Miniseminaria wymagają od trenerów dobrej znajomości danej tematyki oraz umiejętności równoczesnego prowadzenia szeregu różnych procesów szkoleniowych.

- **Warsztaty** stwarzają możliwość praktycznego szkolenia w mniejszych grupach. Cykl warsztatów trwa na ogół jedną lub dwie sesje szkoleniowe, a warsztaty służą rozwinięciu określonych umiejętności i kompetencji. Na warsztaty nie potrzeba zbyt wiele czasu, można je wykorzystywać elastycznie i są one ukierunkowane na określone zainteresowania. Warsztaty wymagają od trenerów dość intensywnych przygotowań, ale stwarzają możliwość dogłębnego przerobienia materiału z małą grupą. Sesje należy odpowiednio skoordynować, aby uczestnicy mogli wziąć udział w wielu warsztatach, które odpowiadają ich zainteresowaniom.
- **Grupy kreacyjne** mogą mieć kilka celów: przygotowanie prawdziwego projektu młodzieżowego, opracowanie projektu czy wniosku o fundusze na projekt jako ćwiczenie symulacyjne lub przygotowanie warsztatu dla innych uczestników szkolenia. W grupach kreacyjnych uczestnicy przygotowują własny „produkt" i przedstawiają go pozostałym. Grupy mogą być tworzone przez trenerów, ale uczestnicy są bardziej zaangażowani i mają większe poczucie współodpowiedzialności za pracę, gdy pozwala się im samodzielnie łączyć w grupy. Stworzenie wspólnego produktu daje poczucie samodzielności i sprawstwa. Praca w grupach kreacyjnych motywuje uczestników do wysiłku, angażuje i rozbudza kreatywność, ale jako intensywne doświadczenie w procesie uczenia się bywa stresująca i czasem frustrująca. Po zakończeniu pracy w grupach trzeba odpowiednio podsumować wyniki. Zespół musi jasno określić cel pracy tych grup: czy chodzi przede wszystkim o proces edukacyjny, opracowanie prawdziwego projektu, doświadczenie dynamiki grupy czy też o wszystkie te elementy?

3.5.7. Opracowywanie koncepcji sesji

Rys. 12



Opracowano na podstawie Mewaldt i Gailius, 1997, str. 25

Po ustaleniu treści i struktury całego programu można przystąpić do szczegółowego planowania. Sesja to jedno „okienko" w programie. Na ogół organizuje się od czterech do pięciu sesji dziennie – dwie rano, dwie po południu i ewentualnie jedną wieczorem. Zespół powinien skoncentrować się na danej sesji, mając jednak stale na uwadze cały program szkolenia. Czy ta sesja łączy się logicznie z poprzednimi i następnymi? Co powinno znaleźć się w tej sesji, żeby metody i przerabiany materiał stanowiły w programie zrównoważoną całość? Każda sesja powinna być przygotowywana jak miniprogram, co oznacza,

że należy jasno zdefiniować cele, materiał i metodykę oraz uwzględnić kompetencje trenerów, charakterystykę grupy, środowisko i kontekst instytucjonalny. Jak wynika z rys. 12, cele i materiał każdej sesji trzeba odpowiednio zrównoważyć, biorąc pod uwagę wszystkie inne czynniki, które wyznaczają specyficzny kontekst sesji szkolenia.

Lista pytań ułatwiających opracowanie koncepcji sesji w szerszych ramach szkolenia:

Cele: Jakie konkretne cele chcecie osiągnąć podczas tej sesji szkolenia? Jakie mają być efekty procesu uczenia się dla uczestników?

Materiał: Co stanowi istotę przerabianej tematyki? Czy możecie powiązać tematykę z celami? Czego uczestnicy powinni doświadczyć podczas tej sesji? Czy ta tematyka łączy się logicznie z procesem szkolenia i całym materiałem przerabianym podczas szkolenia?

Trenerzy: Jakie wy jako trenerzy macie doświadczenia dotyczące przerabiania tej tematyki? Gdy pracowaliście z innymi grupami, jakie elementy były pozytywne, a czego chcielibyście uniknąć? Które metody cenicie wysoko i które jesteście w stanie dobrze wykorzystać?

Grupa: Jak wygląda obecnie sytuacja w grupie? Jakie własne potrzeby i zainteresowania wymienili uczestnicy? Jakie doświadczenia mieli uczestnicy wcześniej w pracy nad tą tematyką i z tym podejściem? Jak wyglądają obecnie interakcje w samej grupie i między grupą a zespołem?

Warunki: Jakie są warunki pracy? Jakie ograniczenia nakłada środowisko i przestrzeń? Jakie materiały macie, a czego potrzebujecie? Ile macie czasu?

Kontekst instytucjonalny: Jakie są wymogi zewnętrzne? Czy organizacja lub instytucja odpowiedzialna za szkolenie ma jakieś specjalne oczekiwania? Czy istnieją jakieś ograniczenia prawne?

Metody: Które metody są odpowiednie w tym kontekście? Które metody znacie? Które metody możecie dostosować do własnych potrzeb? Jakie metody już wykorzystaliście, a jakie planujecie stosować na późniejszym etapie tego szkolenia? Jak wygląda „krzywa" uwagi uczestników?

Opracowano na podstawie tekstu: Mewaldt i Gailius, 1997, str. 25.

Kilka elementów, które warto uwzględnić podczas opracowywania koncepcji sesji

– Wyjaśniacie grupie cele i rolę danej sesji w programie. Jeśli uczestnicy rozumieją, dlaczego dane zagadnienie przerabia się właśnie w ten a nie inny sposób, łatwiej jest im dalej pracować z zaangażowaniem.

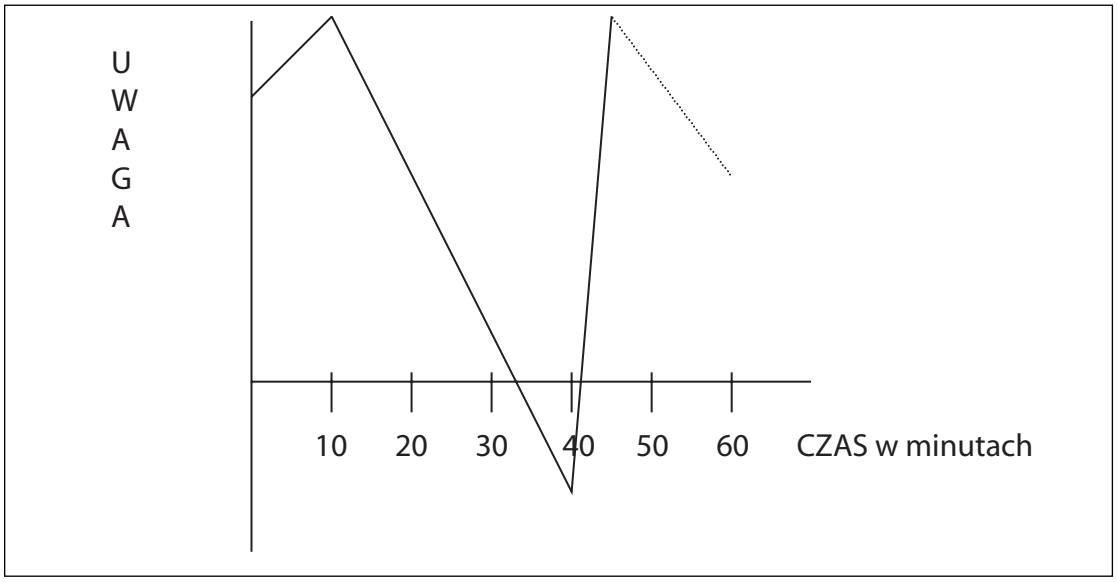
– Unikając popisów, stosujecie w trakcie jednej sesji różne metody. Dzięki temu łatwiej jest podtrzymać zainteresowanie czy zaangażowanie uczestników i skupić ich uwagę.

– Nie zapominajcie o zamknięciu sesji. Na ogół uczestnicy słuchają uważnie w ciągu ostatnich minut sesji; w podsumowaniu powinniście więc zwrócić uwagę na najważniejsze kwestie i efekty procesu uczenia się oraz powiązać tę sesję konkretnie z całościowymi ramami szkolenia.

– Konstruując sesję, pamiętajcie o tym, jak przebiega normalnie krzywa uwagi. Dzięki temu będziecie wiedzieli, jakie metody stosować, aby podtrzymać zainteresowanie grupy. Poniższy schemat krzywej uwagi zawiera jedynie podstawowe informacje i nie znajdziecie w nim uniwersalnych wskazówek. Przedstawia on jednak prawdopodobne wahania poziomu uwagi, a wynika z niego, że trener powinien dostosowywać odpowiednio tempo sesji oraz uwzględniać wpływ środowiska i samej grupy na poziom uwagi.

Schemat opracowywania koncepcji sesji przedstawiono w **załączniku 3**.

Rys. 13



Wszelkie prawa do tego rysunku są zastrzeżone dla autora, którego nie udało nam się znaleźć. Będziemy wdzięczni za wszelkie informacje, które pomogą nam skontaktować się z właścicielem praw autorskich.

3.6. Ocena

Jedynym znanym mi człowiekiem, który zachowuje się rozsądnie, jest mój krawiec; za każdym razem kiedy mnie widzi, od nowa bierze miarę. Reszta trzyma się starych wymiarów i oczekuje, żebym się do nich dopasował.

George Bernard Shaw

3.6.1. Co oznacza ocena?

„Ocena" jest dziś (oprócz „refleksji" i „wymiany") jednym z najpowszechniej używanych i najmodniejszych słów w działalności młodzieżowej. To słowo stało się już tak modne, że należałoby chyba sprawdzić, czy nie zapomniano o jego pierwotnym znaczeniu. Jak wynika z pobieżnego przeglądu sprawdzonych słowników ocena oznacza „określenie lub ustalenie wartości czegoś" i „określenie znaczenia, wartości lub stanu – zwykle poprzez dokładne oszacowanie i badanie"[7]. Tyle wyjaśnia słownik i, jak ktoś kiedyś powiedział, poszukując prawdziwego znaczenia, nigdy nie można wrócić do punktu wyjścia. Jak jednak można powiązać pojęcie oceny ze szkoleniami? Czego należy szukać, gdy trzeba ocenić szkolenie? Jak taką definicję można przełożyć na praktyczny język europejskich szkoleń młodzieżowych?

Ocena w kontekście szkolenia ma zwykle dwa podstawowe znaczenia. Po pierwsze, ocenia się, czy szkolenie było uzasadnionym przedsięwzięciem i czy wymaga takich jak dotychczas, czy też większych, starań. Po drugie, jest to pierwszy krok na drodze do ulepszenia danego szkolenia i ewentualnych przyszłych szkoleń. Analizuje się zatem zakończone szkolenie i ocenia jego jakość, jak również wskazuje te elementy, które trzeba poprawić. W sektorze komercyjnym ocena szkolenia koncentruje się na tym, czy zwiększyło ono zyski firmy lub czy udało się ochronić środowisko przy utrzymaniu takiego samego poziomu produkcji. Sprawdza się również, czy w związku ze szkoleniem dział produkcyjny firmy ma więcej wykwalifikowanych robotników, czy menedżerowie lepiej zarządzają itp. Wszystko to brzmi logicznie, ale czy można lub trzeba przyjąć takie samo podejście do szkoleń młodzieżowych?

[7] Webster English Dictionary

3.6.2 Ocena w kontekście organizowania europejskich szkoleń młodzieżowych

Jednym z zadań dotyczących działalności młodzieżowej na szczeblu europejskim, a w szczególności zaangażowach organizacji, jest opracowanie odpowiedniego podejścia do oceny. Trzeba przeanalizować bardzo krytycznie zalety kształcenia nieformalnego i stwierdzić, jakie alternatywne systemy można opracować w celu oceny efektów uczenia się. To podejście wymaga przygotowania narzędzi oceny z uwzględnieniem trzech aspektów: treści programów szkoleniowych, rozwoju indywidualnego młodych ludzi oraz oceny samego procesu edukacyjnego. Przyjęte podejście sprawdzi się w praktyce jedynie wtedy, gdy w ocenie będzie współuczestniczyć sama młodzież. Młodych ludzi należy zachęcać do przemyślenia, opisywania i analizowania swoich doświadczeń podczas szkolenia oraz dzielenia się swoimi spostrzeżeniami (Vink, 1999). Z uwagi na charakter szkoleń dla młodzieży i wartości, jakie one ucieleśniają, można przyjąć, że ocena zakłada pogodzenie się z istnieniem pewnych niejasności. Trzeba być przygotowanym na to, że gdy spróbujecie choćby zdefiniować ocenę w kontekście szkoleń młodzieżowych, nie znajdziecie z pewnością definitywnych odpowiedzi.

Definitywnie można jedynie stwierdzić, że podejście i metody stosowane w sektorze komercyjnym nie są odpowiednie dla celów oceny działań młodzieżowych. W odróżnieniu od mierzalnych finansowych i handlowych celów tego sektora założenia i cele w sektorze młodzieżowym rzadko są choćby w pewnym stopniu nienamacalne, a zatem trudno je oceniać i w razie potrzeby mierzyć. W tym kontekście warto również zauważyć, że metody pracy i podejścia przyjęte w ramach kształcenia nieformalnego zostały w wielu wypadkach dokładniej zbadane i opisane niż elementy i efekty procesu uczenia się, a w związku z tym definiowanie celów, kryteriów i mechanizmów oceny w odniesieniu do szkoleń młodzieżowych jest niewątpliwie ambitnym zadaniem.

3.6.3. Dlaczego trzeba oceniać?

Z punktu widzenia trenerów, facylitatorów i organizacji ocena stanowi niezwykle istotne narzędzie, które pozwala organizatorom szkolenia:

a) Przeanalizować zakończone szkolenia oraz wskazać mocne i słabe punkty programu, określić korzyści, jakie przyniosło uczestnikom, ocenić podejście edukacyjne i metodologiczne, jak również stwierdzić generalnie, czy szkolenie było odpowiednie, a jego efekty są współmierne do włożonej w nie pracy i zainwestowanych funduszy. W trakcie szkolenia ocena umożliwia w razie potrzeby dostosowanie programu, a po jego zakończeniu chodzi przede wszystkim o to, w jakim stopniu zostały osiągnięte cele szkolenia;

b) Zastanowić się nad przyszłymi działaniami i wykorzystać wyniki oceny w celu lepszego zaplanowania kolejnych szkoleń. Trzeba przeanalizować prawdopodobny wpływ na przyszłe przedsięwzięcia, indywidualny rozwój uczestników, organizacje, ich najbliższe otoczenie oraz na ewentualne długofalowe zmiany[8]. Mówiąc najprościej, organizatorzy mogą stwierdzić, jakie błędy zostały popełnione i które aspekty wymagają ulepszeń i innowacyjnych rozwiązań;

c) Stworzyć uczestnikom możliwość ciągłego komentowania, dostosowywania i kontrolowania swego procesu uczenia się.

3.6.4. Kiedy trzeba oceniać?

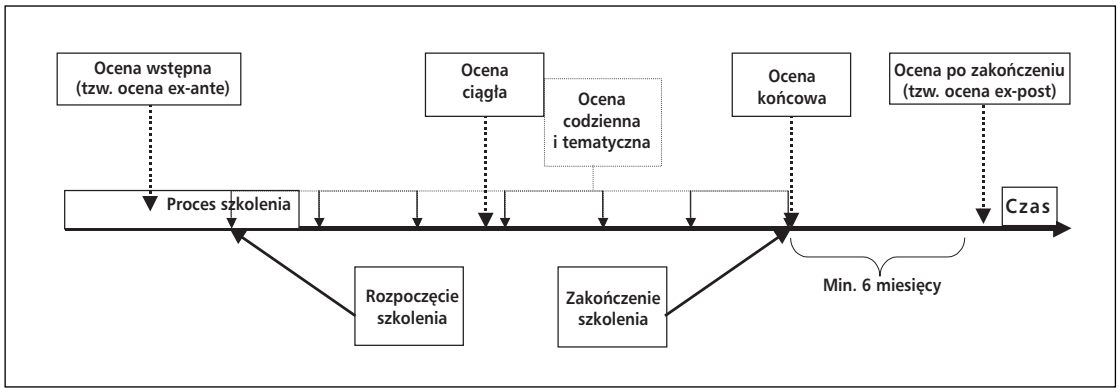
Najczęściej popełnianym błędem dotyczącym oceny jest przekonanie, że ma ona miejsce dopiero na zakończenie szkolenia. Ocena ma sens tylko wtedy, gdy odbywa się w trakcie każdego etapu, towarzysząc szkoleniu przez cały czas (podobnie jak w cyklu realizacji projektu – w tym sensie szkolenie można traktować jak projekt. Ocenę projektu omówiono dokładnie w pakiecie szkoleniowym „Zarządzanie projektem"). Szkolenie należy ocenić w czterech kluczowych momentach:

1. **Ocena wstępna** (ex-ante): Ocena wstępna ma miejsce po rozpoznaniu potrzeb szkoleniowych i opracowaniu programu szkolenia. Na tym etapie należy ocenić założenia i potrzeby, na których opiera się program, oraz samą koncepcję programu, i w razie potrzeby wprowadzić większe zmiany lub drobne poprawki (przykłady: analiza potrzeb [3.1], ocena struktury programu itp.).

[8] Porównaj Pakiet szkoleniowy „Zarządzanie projektem", str. 87

2. **Ocena ciągła:** Tego rodzaju ocenę prowadzi się w trakcie szkolenia. Codziennie rewiduje się program, aby stwierdzić, czy jest zgodny z potrzebami i zmierza do realizacji ustalonych celów (przykłady: codzienna ocena dokonywana przez specjalnie do tego celu powoływane grupy, ocena w trakcie realizacji, przekazywanie uwag przez uczestników w formie ustnej i pisemnej itp.).
3. **Ocena końcowa:** Ocenę końcową przeprowadza się na zakończenie szkolenia. Chodzi tu przede wszystkim o reakcje uczestników, ich ocenę efektów uczenia się, ocenę stopnia realizacji celów ogólnych i szczegółowych itp. (przykłady: ankiety dotyczące poziomu zadowolenia, wypowiedzi uczestników, ocena ustna, ocena wizualna, ocena dokonywana przez zespół odpowiedzialny za zaplanowanie szkolenia).
4. **Ocena po zakończeniu** (ex-post): Tego rodzaju ocenę nazywa się również „oceną wpływu". Przeprowadza się ją co najmniej 6 miesięcy po zakończeniu szkolenia, a koncentruje się ona na tym, jak – zdaniem uczestników – szkolenie wpłynęło na ich rozwój indywidualny. W ramach tej oceny sprawdza się, jak szkolenie wpłynęło na uczestników oraz jak te efekty uwidaczniają się zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i w działalności całej organizacji (przykłady: dogłębne badania, ankieta ewaluacyjna, ocena całych organizacji itp.).

Rys. 14 Kluczowe momenty i etapy oceny



3.6.5. Co trzeba oceniać?

Dla każdego trenera prowadzącego szkolenie ocena oznacza zderzenie własnych opinii z opiniami innych i rzeczywistością, a wszystko to weryfikują potem obiektywne wskaźniki.

O sukcesie szkolenia decyduje wiele czynników: dynamika grupy, zakres, w jakim uwzględniono uczenie się międzykulturowe, konflikty w grupie, sposób przerabiania tematyki i wiele innych elementów. Każdy z tych czynników wpływa w pewien sposób na ostateczne efekty szkolenia. Z tego wynika, że zasadnicze pytanie w każdej strategii oceny brzmi: co mamy oceniać? Odpowiedź zależy od rodzaju szkolenia, organizacji i celów oceny. Informacje zebrane w trakcie oceny można zwykle pogrupować w kilku różnych kategoriach lub na różnych poziomach. Analizę można z kolei przeprowadzać według kilku różnych modeli. Podobnie jak w wypadku innych elementów szkolenia, nie istnieje jedno dominujące podejście do oceny. W poniższej tabeli przedstawiono cztery różne modele oceny[9].

Nietrudno zauważyć, że te cztery modele mają wiele cech wspólnych, ale też kładą nacisk na inne aspekty. Wybór modelu zależy od kontekstu, potrzeb, jakie ma zaspokoić ocena, oraz „głębokości" oceny, jakiej wymaga szkolenie. W tym miejscu moglibyśmy przedstawić długą listę podobnych modeli oceny, lepiej jednak prześledzić dokładnie, jak wygląda ocena w praktyce. W następnym dziale omówiono bardziej szczegółowo naszkicowany powyżej, prosty lecz bardzo efektywny, model oceny Kirkpatricka, który stosuje się często w środowisku trenerów.

[9] Na podstawie tekstu: J.J. Jackson, Training and Evaluation oraz R.L. Simone i D.M. Harris, Human Resource Development

Model	Kryteria oceny szkolenia Dalsze wyjaśnienia i uwagi
Model Kirkpatricka	*Cztery poziomy:* 1. Reakcja – Czy uczestnicy byli zadowoleni ze szkolenia? 2. Uczenie się – Czego uczestnicy nauczyli się podczas szkolenia? 3. Zachowania – Czy uczestnicy zmienili swoje zachowanie pod wpływem tego, czego nauczyli się podczas szkolenia? 4. Wyniki – Czy zmiany w zachowaniach miały pozytywny wpływ na ich organizację?
Model CIPP (od ang. wyrażeń: context evaluation, input evaluation, process evaluation, products evaluation)	*Cztery poziomy:* 1. Ocena kontekstu – Czy wybrano właściwe cele dla tego szkolenia? 2. Ocena wkładu – Czy program jest dobrze zaplanowany? Czy dysponujecie odpowiednimi środkami na zorganizowanie tego szkolenia? 3. Ocena procesu – Jak przebiegało szkolenie? Jakie były opinie uczestników? 4. Ocena produktów (efektów) – Czy cele zostały osiągnięte?
Model Brinkerhoffa	*Sześć poziomów:* 1. Ustalanie celów – Jakie są potrzeby? Czy to są rzeczywiste potrzeby? 2. Struktura szkolenia – Czego wymaga zaspokojenie tych potrzeb? Czy ta struktura pozwoli zaspokoić potrzeby? 3. Realizacja programu – Jak oceniacie program w praktyce? 4. Doraźne efekty – Czy uczestnicy nauczyli się czegoś? Czego? 5. Efekty lub wykorzystanie efektów na etapie pośrednim – Czy uczestnicy wykorzystują to, czego nauczyli się podczas szkolenia? 6. Wpływ (efekty długofalowe) i wartość – Czy szkolenie doprowadziło do istotnych lub trwalszych zmian w organizacjach uczestników i wpłynęło w widoczny sposób na ich rozwój indywidualny?
Podejście systemowe (Bushnell)	*Cztery poziomy:* 1. Wkład – Jakich nakładów wymaga szkolenie? (kwalifikacje uczestników, umiejętności i zdolności trenerów, środki materialne itp.) 2. Proces – Jak wyglądają fazy planowania, przygotowywania koncepcji i struktury, szczegółowego opracowania i przeprowadzenia szkolenia? 3. Wyniki – Jakie są reakcje uczestników, jaką wiedzę i jakie umiejętności zdobyli, jakie zachowania przemyśleli i jakie postawy zmienili? 4. Efekty – Jak wpłynęło szkolenie na organizacje uczestników?

3.6.6. Model oceny w praktyce

Model Kirkpatricka koncentruje się na czterech różnych aspektach: reakcji uczestników, uczeniu się, zachowaniach po szkoleniu i wynikach osiągniętych dzięki zmianom w zachowaniach. W porównaniu z innymi modelami ma on jedną ewidentną wadę, a mianowicie nie ocenia faktycznego procesu szkolenia. Niezależnie od tego, jeśli osoby dokonujące oceny pamiętają o tym defekcie i oddzielnie rozpatrują proces szkolenia, ten model pozwala należycie ocenić szkolenie młodzieżowe.

Poziom 1. **Reakcje** – Czy uczestnicy byli zadowoleni ze szkolenia? Czy podobało im się szkolenie?

Na pierwszym poziomie mierzy się odczucia, energię, entuzjazm, zainteresowanie, postawy i poparcie. Na tym poziomie macie jednak do czynienia ze słowami a nie czynami (ponieważ uczestnicy wypełniają ankiety dotyczące poziomu zadowolenia lub wyrażają opinie

ustnie). Podobnie jak w każdej sytuacji, gdy przekazuje się własne uwagi innym, może istnieć rozbieżność między tym, co ludzie mówią, i tym, co ostatecznie robią.

Na tym poziomie najczęściej stosuje się takie metody oceny jak: codzienna ocena dokonywana przez powoływane w tym celu grupy, ocena w trakcie realizacji oraz ocena końcowa. Kilka przykładowych ankiet dotyczących poziomu zadowolenia i raportów przygotowywanych przez grupy dokonujące codziennej oceny przedstawiliśmy w **załączniku 2**.

Poziom 2. **Uczenie się** – Czego uczestnicy nauczyli się podczas szkolenia?

Ocena efektów nauki w ramach kształcenia nieformalnego i szkoleń młodzieżowych jest dość skomplikowanym zadaniem. Podczas takich szkoleń przekazywana wiedza i umiejętności są bardzo ściśle powiązane ze zmianami w świadomości, postawach i przemyśleniach uczestników. W wypadku szkoleń prowadzonych w ramach kształcenia formalnego stosuje się testy i inne uznane formy weryfikowania efektów nauki. W wypadku nieformalnych szkoleń młodzieżowych, w których udział jest dobrowolny, takie podejście przyniosłoby skutki przeciwne do zamierzonych.

W kontekstach nieformalnych ocenę uczestników (która pozwala stwierdzić, czy opanowali pewne teoretyczne koncepcje bądź umiejętności) można przeprowadzać w taki sposób, że stwarza się im możliwości zademonstrowania swej wiedzy czy umiejętności. Takim sprawdzianem są na przykład prowadzone przez uczestników warsztaty, ćwiczenia polegające na odgrywaniu ról czy gry symulacyjne, którym towarzyszy refleksja i komentarz.

Poziom 3. **Zachowania** – Czy uczestnicy zmienili swoje zachowania pod wpływem tego, czego nauczyli się podczas szkolenia?

Na poziomie 3 i 4 ocena koncentruje się na rzeczywistości uczestników. Analiza zmian w zachowaniach uczestników w ogóle nie jest łatwa, a jeszcze trudniej analizować takie zmiany w wypadku działalności młodzieżowej, ponieważ szkolenia są bardzo często krótkie, a organizacje zapewniające fundusze niechętnie finansują ocenę ex-post. W wielu szkoleniach młodzieżowych najważniejsze są takie aspekty, jak odkrywanie siebie i samoświadomość oraz ich znaczenie w kontekście europejskiej działalności młodzieżowej. Te elementy bardzo trudno ocenić. Jak możecie stwierdzić, czy ktoś został trenerem po szkoleniu dla trenerów? Czy takie pytanie w ogóle można zadać? Należałoby stale śledzić rozwój i osiągnięcia uczestników. Możecie jedynie przeprowadzić ocenę ex-post, w ramach której po upływie dłuższego czasu trener lub organizatorzy szkolenia kontaktują się z uczestnikiem i wspólnie oceniają zmiany, jakie zaszły od momentu zakończenia szkolenia. Ze względu na ograniczenia finansowe i czasowe taką ocenę przeprowadza się zwykle za pomocą ankiety. Gdyby nie było tych ograniczeń, bardziej użyteczne dane można byłoby uzyskać poprzez bezpośrednią obserwację lub dogłębne wywiady z uczestnikami.

Poziom 4. **Wyniki** – Czy zmiany w zachowaniach miały pozytywny wpływ na organizację?

Na tym poziomie ocena koncentruje się na organizacjach uczestników i korzyściach wynikających z tego, że ich członkowie zostali przeszkoleni. Czy uczestnicy wykorzystali wiedzę zdobytą podczas szkolenia? Czy wywarło to wpływ na działalność organizacji lub sytuację grupy, do której adresują one swą działalność?

Najistotniejsza wada oceny na tym poziomie polega na tym, że – w odróżnieniu od innych doświadczeń i bodźców związanych z procesem uczenia się – niemal niemożliwie jest wyodrębienie długofalowych efektów określonego szkolenia. Uczestnicy podążają własną ścieżką, a rozwijając się, uczą się nowych rzeczy, które utrwalają, pogłębiają lub podważają wcześniejsze doświadczenia. Należy również pamiętać o tym, że wpływu na organizację nie jest w stanie wywrzeć jeden człowiek, lecz ludzie zespołowo w całej organizacji. Z tego względu trudno jest dokładnie określić, jaki wpływ wywierają na organizację działania jednostek. Uwaga: Szkolenie trwające przez dłuższy okres stwarza możliwość przeprowadzania oceny pomiędzy sesjami, przy czym może to dotyczyć poziomów 3 i 4.

Uwagi końcowe

Poziomy 1 i 2 uwzględnia się obecnie w schematach oceny niemal każdego szkolenia. Ocena na poziomach 3 i 4 jest bardziej skomplikowana oraz wymaga więcej czasu, pracy i pieniędzy, ale ostatecznie jest niezbędna, gdy chcecie ocenić, czy szkolenie wywarło rzeczywiście wpływ. Dlatego, biorąc pod uwagę środowisko i ograniczenia szkoleń przygotowujących do działalności młodzieżowej, ocenę na poziomach 1 i 2 należy przeprowadzać jako standardowe rozwiązanie. Ocenę na poziomie 3 można przeprowadzać przynajmniej częściowo, na przykład w formie ankiety rozsyłanej po upływie pewnego czasu od zakończenia szkolenia.

Warto pamiętać o istnieniu oceny na poziomiach 3 i 4 i przeprowadzać takie oceny zawsze wtedy, gdy to możliwe. Wyniki mogą dowieść, że program szkoleniowy był niezwykle potrzebny oraz ukierunkować ocenę potrzeb dotyczącą przyszłych szkoleń.

Dwie wskazówki dla tych, którzy zamierzają przeprowadzać ocenę

- Pamiętajcie, że wyniki szkoleń młodzieżowych nie zawsze daje się mierzyć, a przynajmniej nie w prosty sposób. Nie oznacza to, że ich nie ma – wyniki są mierzalne, a celem oceny powinno być ich uwypuklenie.
- Ostateczny schemat oceny nie istnieje; każda ocena ma swoje ograniczenia. W wypadku szkoleń młodzieżowych należy uwzględnić następujące najważniejsze ograniczenia: a) uczestnicy nie są jedynym źródłem informacji potrzebnych do oceny i b) ograniczenie wynikające z samej specyfiki szkoleń – są one bardzo często zbyt krótkie, aby przynieść dogłębne wyniki.

Zagadnienia do przemyślenia

- Przypomnijcie sobie swoje ostatnie szkolenie. Jakiego rodzaju ocenę przeprowadziliście? Czy można ją porównać do któregoś z przedstawionych wyżej modeli?
- Czy uważacie, jak zasugerowano wyżej, że warto przeprowadzać ocenę?
- Czy stosowaliście jakieś podejścia do oceny, które nie zostały wymienione wyżej? Jakie są ich charakterystyczne cechy?

3.6.7. Ocena codzienna i ciągła

Jedna z metod polega na tym, że uczestnicy pracują w małych grupach przez około 20 minut, przygotowując odpowiedzi na kilka kluczowych pytań dotyczących danego dnia. Pytania powinny być proste i nie powinno być ich więcej niż 3 lub 4.

- Czego nauczyłem/łam się dziś?
- Czego nie zrozumiałem/łam?
- Co zrobiłbym/łabym inaczej? Dlaczego? Jak?

Grupa składająca się z jednego przedstawiciela każdej grupy oceniającej spotyka się z zespołem odpowiedzialnym za przygotowanie szkolenia. Wspólnie decydują, czy w ogóle wprowadzić zmiany i zastanawiają się, jakie zmiany można wprowadzić następnego dnia, aby ulepszyć program. Podjęte działania mogą mieć charakter praktyczny lub dotyczyć metod pracy i procesów.

Pozostałych uczestników można poinformować o dyskusji i jej wynikach podczas porannej sesji poświęconej ocenie i wynikającym z niej zmianom w programie. Jeżeli przedstawiciele grup oceniających, którzy pracują z zespołem planującym, zmieniają się codziennie, każdy uczestnik ma możliwość współtworzenia w pewnym zakresie programu szkolenia.

Alternatywnie członkowie zespołu mogą „odwiedzać" grupy oceniające po przygotowaniu przez nie odpowiedzi na pytania. Po zebraniu uwag i pytań zespół rozważa ewentualne zmiany w programie. Ten drugi wariant zakłada mniejszy udział uczestników, ale jest chyba mniej wymagający z punktu widzenia zespołu.

Ocena ma niewątpliwie mniejszą wartość, jeśli znajduje się dla niej tylko „okienko" między pakowaniem a przyjęciem pożegnalnym. Codzienna ocena ułatwia tak potrzebną dwustronną komunikację. Popularnym rozwiązaniem są grupy oceniające, które spotykają się regularnie i pracują – jak w powyższym przykładzie – z facylitatorem lub samodzielnie, ponieważ ułatwia im to zrozumienie istoty i kryteriów oceny. Podczas niektórych szkoleń te grupy zajmują się również samooceną, śledząc postępy poszczególnych uczestników oraz stwarzając możliwości wspólnego przemyślenia pewnych spraw i wymiany doświadczeń. W takim wypadku trzeba jasno określić funkcje takich grup i wyraźnie je rozdzielić. Zebrania grup oceniających nie powinny być jedynie okazją do pogawędki bez konkretnego celu czy, co gorsza, ćwiczeniami o relacjach z konsumentami. Grupy muszą mieć jasne ramy działania i być świadome tego, że wnioski wynikające z ich oceny trzeba też porównać z zasadniczymi celami szkolenia. W wypadku krótszych szkoleń zamiast codziennej sesji, podczas której przekazuje się uwagi i opinie, można zorganizować jedną sesję „oceny w trakcie realizacji". Różne schematy oceny przedstawiono w **załączniku 4.**

4. Szkolenie – realizacja

4.1. Życie grupy i proces szkolenia

4.1.1. Życie grupy podczas szkolenia

Z edukacyjnego punktu widzenia wspólny udział w szkoleniu, a równocześnie – jak to zdarza się często – mieszkanie z pozostałymi uczestnikami w jednym miejscu stanowi niepowtarzalne doświadczenie, które ułatwia uczenie się w różny sposób.

Takie rozwiązanie ma m.in. następujące zalety:

- Wspólna nauka i wymiana doświadczeń.
- Uczenie się od siebie. W trakcie zajęć edukacyjnych w tzw. grupach rówieśniczych ludzie wymieniają doświadczenia, a pozytywne doświadczenia mogą również kształtować zachowania i postawy kolegów.
- „Bezpieczny" kontekst uczenia się w sztucznej sytuacji.
- Poprawa komunikacji w organizacji – w wypadku, gdy członkowie jednej organizacji szkolą się razem.
- Poznawanie nowych ludzi i tworzenie nowych sieci.

Formuła wyjazdowa wpływa korzystnie na proces szkolenia pod warunkiem, że przestrzega się kilku wskazówek. Należy zadbać o to, by wszyscy nocowali w tym samym miejscu, ponieważ tylko w takiej sytuacji każdy ma możliwość uczestnictwa na takich samych zasadach. Uczestników biorących udział w międzynarodowym szkoleniu, które odbywa się w ich mieście, najczęściej trudno jest oderwać od codziennych zajęć i różnych spraw prywatnych lub zawodowych. Chcąc zapewnić optymalne warunki uczestnictwa, trzeba również tworzyć grupy o odpowiedniej wielkości oraz wykorzystywać szereg metod dostosowanych do pracy z grupami o różnej wielkości. Tę zależność ilustruje zestawienie w poniższej tabeli. Jak jednak zobaczycie, żadna grupa nie jest statyczna i od początku swego istnienia stale rozwija się i zmienia. Podobnie jak we wszystkich innych typologiach poniższe propozycje może jedynie zweryfikować rzeczywista sytuacja w grupie, z którą pracują trenerzy.

Wielkość grupy i uczestnictwo

Wielkość	Komunikacja w grupie	Struktura grupy/metody
3–6 osób:	Odzywa się każdy uczestnik.	Tzw. grupy do „pogawędek" (ang. buzz – gwar) jak w metodzie 66 (6 osób wymienia poglądy na określony temat przez 6 minut), grupy robocze.
7–10 osób:	Odzywa się prawie każdy uczestnik. Osoby bardziej milczące mówią mniej. Jedna lub dwie mogą nie odezwać się w ogóle.	Grupy robocze, małe warsztaty tematyczne
11–18 osób:	5 lub 6 osób mówi dużo, 3 lub 4 inne odzywają się sporadycznie.	Warsztat, sesja plenarna
19–30 osób:	3 lub 4 osoby mogą dominować.	Sesja plenarna (prezentacje, wyniki oceny, film), krótkie wystąpienia teoretyczne, grupy robocze
Ponad 30 osób:	Ograniczone możliwości uczestnictwa	(im większa grupa, tym krótsza sesja plenarna)

Opracowano na podstawie tekstu: Rogers, 1989.

4.1.2. Etapy rozwoju grupy

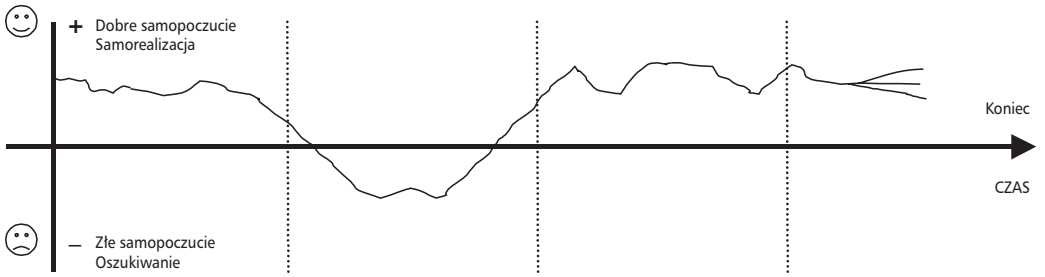
Na początku trzeba przede wszystkim podkreślić, że każda grupa uczestnicząca w szkoleniu jest inna. Każdą grupę tworzą różne osoby, pochodzące z wielu różnych organizacji oraz różnych środowisk kulturowych i społecznych, a także mające różny poziom wykształcenia. Wszyscy przybywają ze swoimi ocze-

kiwaniami zawodowymi i osobistymi, wartościami i uprzedzeniami, ukrytymi motywami oraz bagażem osobistym, który wypełniają mniej lub bardziej ważne sprawy łączące ich z „normalnym" światem. Wszystkie te aspekty, jak i każdy z nich, mogą mieć istotny wpływ na grupę, proces szkolenia oraz dynamikę i ewolucję życia grupy. Jeśli każda grupa jest inna, inna jest również dynamika każdej grupy.

Niezależnie od tego autorzy modeli opartych na obserwacji grupy twierdzą, że istnieją typowe etapy rozwoju grupy. Schemat rozwoju zespołu oraz główne etapy rozwoju grupy uczestniczącej w szkoleniu przedstawiono w pakiecie szkoleniowym „Zarządzanie organizacją" (str. 52).

Rys. 15

Typowy wykres emocji i etapy rozwoju grupy podczas szkolenia



Etap 1	Etap 2	Etap 3	Etap 4
Przyjazd Rozmrożenie Orientacja	**Fermentacja i oczyszczenie**	**Uczenie się/praca motywacja i efektywność**	**Wyjazd i przeniesienie (a czasem żałoba)**
Uczestnicy są nerwowi i ciekawi, przybywają jako jednostki lub podgrupy, przywożąc ze sobą mniejszy lub większy bagaż doświadczeń.	Jednostki lub podgrupy zaczynają poznawać się wzajemnie, zapoznają się z ramami szkolenia i trenerami. Pierwsze starcia w walce o władzę, krystalizują się role poszczególnych uczestników, czasem należy wyraźnie określić zasady postępowania i komunikacji.	Grupa rozpoczyna pracę nad tematyką szkolenia, tworzy się „kultura" grupy, uczestnicy mogą mieć silną motywację i czasem trzeba ich „trzymać w ryzach".	Uczestnicy są dumni z faktu uczenia się i wyników, wiedzą również, że zbliża się koniec szkolenia oraz że rozstaną się z grupą i znów staną się indywidualnymi osobami, co wzbudza mieszane uczucia.

4.1.3. Model „Interakcja wokół tematyki"

W dziale dotyczącym strategii szkolenia (3.3.1) omówiono opracowaną przez szwajcarską psycholog Ruth Cohn teorię procesów grupowych i procesu uczenia się, zwaną Theme-Centered Interaction (TCI) czyli „Interakcją wokół tematyki" (1981).

Możemy przyjąć, że na proces uczenia się wpływają w każdej sytuacji cztery następujące czynniki:

– Ja (jednostka): motywy i motywacja, zainteresowania, życiorys oraz poziom zaangażowania poszczególnych uczestników, jak również bagaż doświadczeń, który przywożą ze sobą.

– My (grupa): stosunki, dynamika i rodzaje współpracy w grupie.

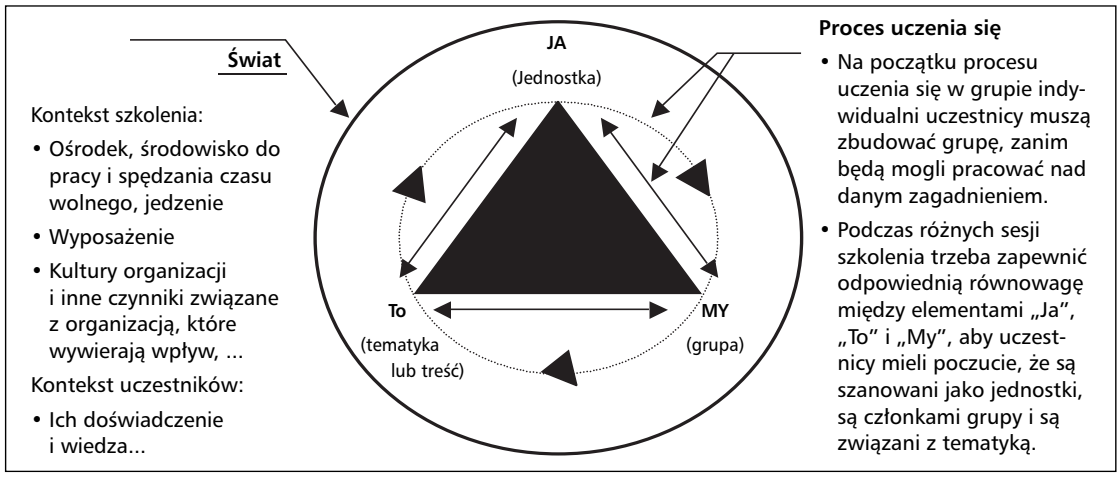
– To (tematyka): tematy i treści szkolenia.

– Świat: środowisko czy kontekst, w którym odbywa się szkolenie, oraz środowisko organizacji (które również częściowo reprezentują uczestnicy).

Trener i zespół powinni przede wszystkim zapewnić harmonię i równowagę między tymi czterema elementami, tj. jednostką, grupą, badaną tematyką i środowiskiem, w którym dochodzi do zetknięcia się tych wszystkich elementów, mając równocześnie świadomość, że ta równowaga ma charakter dynamiczny. Ta dynamika oznacza ciągły „przepływ", „przypływ" i „odpływ" – od potrzeb indywidualnych do potrzeb grupy, tematyki, jednostki i tak dalej.

Rys. 16 Interakcja wokół tematyki (TCI)

Wzajemna zależność między poszczególnymi uczestnikami, grupą, tematyką szkolenia i kontekstem szkolenia:



Opracowano na podstawie tekstu: Cohn, 1981.

Zakłócenia są wynikiem rozdźwięków czy dysharmonii w tych zależnościach; jeśli na przykład uczestnik nie czuje się zintegrowany z grupą lub nie interesuje go tematyka, tego rodzaju rozdźwięki uwidocznią się wyraźnie w życiu grupy. Traktowanie tych zależności jako dynamicznych oznacza świadomość, że na różnych etapach rozwoju mogą być różne priorytety; wiadomo na przykład, że przed przystąpieniem do dogłębnego omawiania danej tematyki należy dać uczestnikom czas i stworzyć im odpowiednie możliwości, aby mogli zbudować grupę. Pojęcie równowagi nabiera innego znaczenia w odniesieniu do każdej grupy, a zatem trenerzy powinni utrzymywać równowagę, koncentrując się w danej chwili na tych aspektach grupy i procesu uczenia się, które pozostawały na drugim planie, pamiętając równocześnie, że nie są w stanie lub nie powinni zajmować się każdym elementem, który został „wniesiony" do kontekstu szkolenia.

W tym kontekście Cohn przedstawia szereg propozycji i zasad mających poprawić interakcje i komunikację w grupie, w których kładzie się nacisk na indywidualną odpowiedzialność we wzajemnych stosunkach z grupą oraz wkład jednostki w życie grupy.

Propozycje

1. Kierujcie sami sobą. Odpowiadacie za siebie i swoje postępowanie w grupie. Pamiętajcie, czego sami oczekujecie i co możecie zaproponować. Poznajcie dobrze swoje motywy działania i nie oczekujcie, że inni zrobią to za was. Bądźcie świadomi swoich odczuć, myśli i działań.
2. „Zakłócenia" i „przerwy" w toku pracy są ważniejsze niż wszystko inne. Jeżeli nie możecie uczestniczyć w procesie uczenia się, ponieważ jest to zbyt trudne, jesteście zmęczeni, znudzeni lub źli, okażcie innym wyraźnie swe odczucia. Pamiętajcie jednak, że zespół trenerów nie może i nie powinien zajmować się tym w danym momencie. Trenerzy też muszą określić własne priorytety, odpowiednio wykorzystać czas i wyznaczyć pewne granice. Zwróćcie uwagę na kulturowy i indywidualny wymiar tej propozycji: jeśli uczestnicy lub trenerzy cenią sobie harmonię bądź nie chcą „stracić twarzy", trudniej im będzie w takiej sytuacji wyrazić swe odczucia.

Zasady komunikacji

1. Mówcie o sobie – „ja" zamiast „my" czy wyrażeń bezoosobowych.
2. Zadając pytania, wyjaśniajcie również, dlaczego je zadajecie, bo inaczej formuła wywiadu może zastąpić dialog w grupie.
3. „Rozmowy na boku" są ważniejsze niż wszystko inne. Tok pracy przerywa się, nie po to, żeby przeszkodzić innym. Takie przerywniki nie miałyby miejsca, gdyby nie było ważnych powodów.
4. W danym momencie powinna mówić tylko jedna osoba!

5. Śledźcie swoje myśli i odczucia, ale wybierajcie tylko te, które są istotne i ułatwiają proces uczenia się: refleksyjna postawa pozwoli wam znaleźć pośrednią drogę między niekontrolowaną otwartością a wynikającym ze strachu konformizmem.
6. Zwracajcie uwagę na sygnały ciała, jakie sami wysyłacie, i język ciała innych osób w grupie.
7. Mówcie o swoich indywidualnych reakcjach i interpretujcie je ostrożnie.

Opracowano na podstawie tekstu: Cohn, 1981.

Zasady?

Powyżej zaproponowaliśmy pewne zasady komunikacji. Niektórzy trenerzy uznają je za znakomite, inni będą wzdragać się na samą myśl o wprowadzeniu szeregu zasad w formule edukacji opartej na uczestnictwie. Tego rodzaju zasad nie ustala się na ogół po to, by wdrożyć nowe przepisy; chodzi po prostu o zestaw jasnych „instrukcji" regulujących wspólne życie i postępowanie w ramach procesu uczenia się, w którym wszyscy współuczestniczą. Podobnie jak w wypadku wszystkich innych pytań dotyczących etyki i dynamiki grupy, nie znajdziecie tutaj gotowych odpowiedzi. W poniższym ćwiczeniu przedstawiono metodę facylitacji, która pozwala grupie ustalić własne zasady – w tym wypadku odnoszące się do komunikacji. Tego rodzaju ćwiczenie na początku szkolenia ułatwia również poznanie oczekiwań dotyczących procesu grupowego i wkładu poszczególnych osób. Wspólny udział w takim procesie pozwala uczestnikom zidentyfikować się z zasadami i współdecydować o pewnych sprawach na zasadach współodpowiedzialności.

Ćwiczenie: Załamanie się komunikacji

1. Pracując w małych grupach, uczestnicy wymieniają 10 przykładów działań lub zachowań, które przyczyniają się w największym stopniu do załamania się komunikacji, i przedstawiają je obrazowo na planszy.
2. Spośród nich wybierają „3 najlepsze" i klasyfikują je według ważności. „Najlepszy" ma być przedstawiony jako żywy posąg (wyrzeźbiona sylwetka) podczas sesji plenarnej, ale bez wyjaśniania, co ta postać oznacza (20–30 minut).
3. Każda grupa przedstawia wyniki swej pracy i „wyrzeźbionego" człowieka. Pozostali uczestnicy mają zinterpretować znaczenie rzeźby.
4. Na podstawie tego zestawu destrukcyjnych zachowań uczestnicy i trenerzy mogą stworzyć zbiór zasad regulujących komunikację w grupie oraz podyskutować o tym, jak każdy powinien ich przestrzegać.
5. W ten sam sposób można przedyskutować następujące kwestie:
   - Wzajemny szacunek
   - Palenie i niepalenie
   - Alkohol i godziny zamknięcia „baru"
   - Hałas w godzinach wieczornych
   - Nieobecność na szkoleniu
   - Zarządzanie czasem
   - Telefony komórkowe

4.1.4. Zarządzanie procesem szkolenia

Utrzymywanie ciągłego kontaktu z grupą, ciągłe zaangażowanie w proces uczenia się i śledzenie własnych przeżyć czy odczuć to kluczowe warunki, choć w pewnych sytuacjach trudno jest nabrać do nich dystansu. Poniższe pytania i wskazówki mają ułatwić monitorowanie procesów zachodzących w trakcie szkolenia.

Ogólne spostrzeżenia

- Co dzieje się w grupie? W które z tych procesów nie powinniście ingerować, które powinniście wspierać, a które spowolnić?
- Czemu lub komu powinniście przyjrzeć się dokładniej podczas kolejnej sesji?
- Jeśli chodzi o cele szkolenia i planowanie prac w zespole, jakie zmiany należy wprowadzić w tematyce i metodyce?

Spostrzeżenia dotyczące sesji

- Jakie odczucia dominują w was po tej sesji? Jak rozwinęły się w was te odczucia? O czym to świadczy?
- Jakie myśli szczególnie zaprzątają wam głowę po tej sesji? Jaki to ma związek z tematyką i procesem szkolenia? Czy chodzi też o nowe zagadnienie, które przerabiacie?

Spostrzeżenia dotyczące dyskusji

- Które interakcje były nietypowe? Jakie myśli i problemy pojawiły się i znikły, zanim rozważyliście je dokładnie? Jak powiązać kolejne zagadnienie z ostatnio przerabianym lub jak je wprowadzić?

Spostrzeżenia dotyczące uczestników

- Na kogo zwróciliście szczególną uwagę? Co z tego wynika? Jak możecie opisać różne stosunki z uczestnikami, w czym przejawiają się te różnice i co z tego wynika? Co przekazali wam uczestnicy w sposób otwarty lub ukryty i jak powinniście interpretować te przesłania?

Spostrzeżenia dotyczące programu

Czasem zdarza się tak, że logika i tok programu nie są zupełnie zgodne z faktycznymi potrzebami uczestników w danym kontekście. Jeśli nie wystarczy po prostu zmodyfikować kolejnego przerabianego zagadnienia, co trzeba zapewnić lub zorganizować w grupie?

- Spokój lub element medytacji
- Ruch/działanie
- Koncentracja na metodach uczenia się przez doświadczenie
- Interakcje i kontakt poprzez grę lub ćwiczenie
- Czas na zrewidowanie dotychczasowej pracy zamiast wprowadzania nowego zagadnienia
- Zajęcia łączące teorię z praktyką
- Przejście do innego zagadnienia lub nowego tematu

Dogłębna analiza grupy (na zebrania zespołu)

- Na jakim etapie rozwoju znajduje się obecnie grupa?
- Z którymi uczestnikami „poradzicie sobie łatwo"?
- Kto zachowuje się tak, jakby miał w tej chwili jakieś trudności?
- Kto łatwo nawiązywał z wami kontakt, a dla kogo wydawało się to trudniejsze?
- Którzy uczestnicy byli „niewidoczni"?
- Jakie role zostały przyjęte i rozdzielone? Czy uczestnicy dobrze czują się w tych rolach?
- Jakie uprzedzenia macie już w tej chwili?
- W jakim stopniu sprawdziły się wasze przewidywania dotyczące różnych problemów w grupie?

Jeśli chcecie szybko naszkicować sobie obraz swoich stosunków z grupą, wykonajcie następujące ćwiczenie:

Pośrodku kartki papieru piszecie swoje imię, a wokół niego imiona uczestników. Łączycie liniami swoje imię z imieniem każdego uczestnika, z którym mieliście kontakt. Bliższe i dalsze związki z różnymi osobami przedstawiacie za pomocą linii różnej długości. Pozytywne i negatywne relacje oznaczacie symbolami „+" i „-".

Pytania podsumowujące:

1. O kim na początku zapomnieliście? Dlaczego?
2. Czyje imiona zapisaliście jako pierwsze – tych, którzy znajdują się daleko od was czy blisko?
3. Co zrobicie z tym rysunkiem? Czy przedstawicie swoje odkrycia/przypuszczenia grupie i zespołowi? W jaki sposób?
4. Jeśli wykonaliście to ćwiczenie w kilku kontekstach, czy wyłaniają się jakieś wzorce?
5. Czego dowiadujecie się z tego ćwiczenia o swoich zachowaniach i interakcjach? Jak możecie to zmienić?

4.1.5. Dynamika grupy i język używany w grupie

Podczas szkolenia w środowisku międzykulturowym wielu uczestników musi używać obcego języka. Wspólnym językiem jest coraz częściej angielski, który – jak na ironię – stał się „lingua franca". Nie dziwi w związku z tym, że osoby, dla których angielski jest językiem ojczystym lub które władają nim biegle, zdobywają w grupie pewną władzę.

Te osoby są bardziej widoczne i bardziej zaangażowane niż inni uczestnicy, ponieważ mogą wyrażać swoje myśli i odczucia w bardziej zróżnicowany sposób. Ta werbalna władza pozwala im także zająć w grupie niedostępne dla innych pozycje. Władzę i pozycję zdobywają też czasem ci, którzy tłumaczą dla uczestników w ogóle nie znających języka roboczego bądź wypowiadają się w ich imieniu (w szkoleniach nadal uczestniczą osoby nie znające języka pomimo tego, że w zaproszeniach wymienia się znajomość języka roboczego jako warunek udziału). Niemniej jednak taka jest rzeczywistość szkoleń międzynarodowych, a wynika z tego, że trenerzy powinni uwzględnić kwestie językowe na etapie planowania metodyki. W poniższej tabeli przedstawiamy powszechnie stosowane strategie oraz kilka pytań, o których warto w tym kontekście pamiętać.

Strategia komunikacji	Zalety	Wady i zagrożenia
Jeden wspólny język	• Proces szkolenia przebiega szybciej (w czasie rzeczywistym). • Umożliwia bardziej spontaniczne reakcje. • Szkolenie jest dla uczestników (i trenerów) „holistycznym" doświadczeniem.	• Osoby, dla których język roboczy nie jest językiem ojczystym, znajdują się często w mniej korzystnej sytuacji. • Pamiętajcie o pułapkach wspólnego języka – te same słowa mają często różne znaczenie lub inny wydźwięk w różnych kulturach i wspólnotach językowych (zob. też: 1.3.3).
Tłumaczenie symultaniczne	• Umożliwia uczestnictwo osobom, które nie znają wspólnego języka, jeśli tylko nie blokuje ich konieczność przyciśnięcia guzika, zanim zaczną mówić. • Ułatwia komunikację w sprawach technicznych i omawianie bardziej skomplikowanych zagadnień. • Tłumaczenie odbywa się mniej więcej na bieżąco.	• Często jest bardzo kosztowne. • Może stwarzać oficjalną atmosferę. • Zestaw ze słuchawkami i mikrofonem (jeśli nawet jest przenośny) nakłada pewne ograniczenia w prowadzeniu zajęć. • Tłumaczenie nie należy do nauk ścisłych, a nieścisłości mogą prowadzić do nieporozumień bądź nawet konfliktów. • Technologia i proces tłumaczenia ograniczają spontaniczność.
Tłumaczenie konsekutywne (w 1 lub 2 językach)	• Więcej osób ma możliwość aktywnego uczestnictwa w szkoleniu. • Ludzie są „widoczni", wypowiadając się w swoim języku i używając pozawerbalnych środków wyrazu (jeśli nawet taki przekaz wymaga „tłumaczenia"!).	• Stwarza złudzenie komunikacji bez wysiłku. • Dwukrotnie lub trzykrotnie wydłuża czas szkolenia. • Jak w wypadku tłumaczenia symultanicznego – nieporozumienia wynikające z nieścisłości w tłumaczeniu, różnic językowych i kulturowych • Długi, wymagający wysiłku i ciągłej uwagi proces – może pozbawić grupę energii. • Ogranicza wybór metod. • Mniej spontaniczny dla wszystkich • Wszystkie prezentacje wizualne trzeba przygotowywać w dwóch lub kilku językach.
Połączenie tłumaczenia konsekutywnego i symultanicznego z komunikacją we wspólnym języku	• Łączy pozytywne aspekty trzech powyższych podejść. • Umożliwia lepsze połączenie metod. • Umożliwia pracę w mniejszych grupach, co nie jest zawsze możliwe w wypadku tłumaczenia symultanicznego lub konsekutywnego.	• Wymaga starannego zaplanowania pracy z tłumaczami, których często zatrudnia się wyłącznie do tłumaczenia symultanicznego. • Uczestnicy, którzy pełnią rolę tłumaczy, mogą szybko uświadomić sobie, że nie jest to dla nich korzystny układ, ponieważ tłumaczenie odrywa ich uwagę procesu uczenia się.

4.2. Rozwiązywanie konfliktów

Włoski pisarz Umberto Eco zauważył kiedyś, że kryzysy same w sobie nie stanowią problemu; chodzi o to, jak na nie reagujemy. W pewnym sensie dotyczy to również konfliktów, a szczególnie konfliktów podczas szkolenia. Osoby pochodzące z różnych środowisk i mające różne doświadczenia spotykają się w jednym miejscu, by wziąć udział w szkoleniu, które wymaga zaangażowania i jest często intensywne. Byłoby dziwne, gdyby tego rodzaju dynamika nie wywoływała konfliktów w tej czy innej formie. Prawdą jest, że edukacja w tzw. grupach rówieśniczych „rozkwita" często dzięki kreatywności i inwencji, które są efektem różnic, przeciwieństw i potyczek. Jak jednak wy jako trenerzy odróżniacie zjawiska normalne od destrukcyjnych? Kiedy i jak interweniujecie? W jakich rolach możecie występować? W tym dziale zaproponowanych zostanie kilka metod analizowania sytuacji konfliktowych i kilka podejść do rozwiązywania konfliktów.

Można by zacząć od zasadniczego pytania: kiedy konflikt jest konfliktem? Definiowanie zjawisk zachodzących w relacjach między ludźmi jest zawsze, a szczególnie w tym wypadku, skomplikowanym zadaniem. Mówiąc najprościej, konflikt zakłada istnienie przeciwnych stron oraz odmiennych potrzeb, założeń, strategii, motywów i zainteresowań czy interesów, które występują w różnych połączeniach. Trener może chyba dać sobie radę bez ścisłej definicji konfliktu; powinien natomiast wiedzieć, kiedy konflikt przestaje być zjawiskiem normalnym, a może nawet dodającym energii procesem, i przeistacza się w potencjalnie destrukcyjny proces. Zdefiniować konflikt, podobnie jak wskazać jego ewentualne rozwiązania, muszą same zaangażowane osoby. Czasem jednak również trener musi sam zdecydować, czy daną sytuację trzeba już uznać za konflikt i rozwiązać wspólnie z zespołem oraz zaangażowanymi osobami. Wymaga to dokładnej analizy, którą trzeba zacząć od określenia rodzaju powstającego konfliktu i zbadania motywów zaangażowanych osób.

4.2.1. Typy konfliktów

Wprawdzie w konflikcie uczestniczą zawsze co najmniej dwie przeciwne strony, każda z nich może być zaangażowana w innym stopniu, a stopień zaangażowania jest ściśle powiązany z przyczynami konfliktu. W „Community Conflict Skills" Mari Fitzduff wyodrębniła szereg możliwych, wymienionych niżej typów konfliktów. Podczas rozmaitych szkoleń międzynarodowych o tematyce politycznej i społecznej czasem występują równocześnie konflikty na różnych wskazanych przez Fitzduff poziomach, przy czym te konflikty mogą także ujawniać się w różny sposób, w miarę jak rozwija się i zmienia sytuacja.

- *Konflikt wewnętrzny:* W trakcie intensywnego szkolenia często rodzą się w człowieku różne konflikty wewnętrzne dotyczące jego zachowań, wartości i koncepcji, co z kolei może sprawić, że zaangażuje się on również w spory z innymi osobami.
- *Konflikt interpersonalny:* Chodzi tu o konflikt między indywidualnymi osobami. Niezależnie od tego, jak wiele wysiłku włoży się w budowanie grupy, nikt nie może ani wymagać od uczestników, żeby poczuli do siebie sympatię, ani też tego zagwarantować – i jest to normalny stan rzeczy. Czasem jednak animozje między indywidualnymi osobami mają negatywny wpływ na grupę.
- *Konflikt ról:* W trakcie szkolenia ludzie odgrywają przed sobą różne formalne i nieformalne role. Przydzielenie lub przyjęcie tych ról może być źródłem tarć.
- *Konflikt między grupami/organizacjami:* Konflikt, który ma miejsce między grupami lub jednostkami jako przedstawicielami tych grup, na przykład między członkami przeciwnych młodzieżowych organizacji politycznych.
- *Konflikt między wspólnotami:* Podobnie jak w poprzednim wypadku konflikt między grupami lub przedstawicielami tych grup, które można określić jako społeczności lub wspólnoty, na przykład etniczne, religijne, polityczne itp.
- *Konflikt międzynarodowy:* Konflikt między narodami, których obywatele uczestniczący w szkoleniu mogą – podobnie jak członkowie wspólnot – angażować się w konflikt.

4.2.2. Dlaczego powstają konflikty?

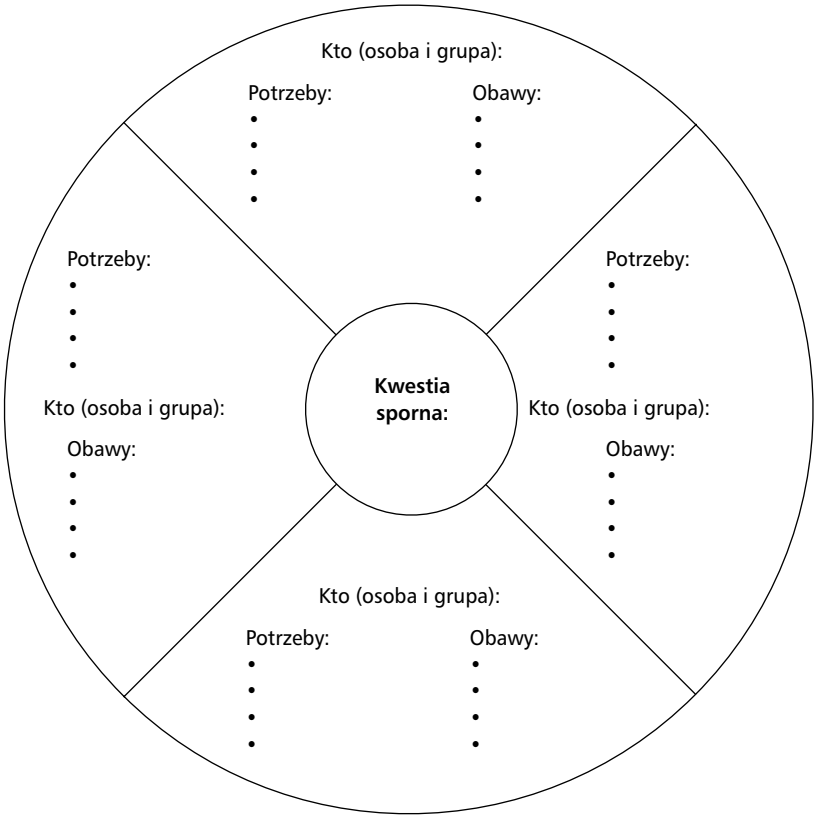
Nie ma oczywiście dwóch identycznych konfliktów, ale można spróbować pogrupować ich prawdopodobne motywy czy przyczyny. Warto zacząć od tego, że konflikty wynikają z kolidujących ze sobą potrzeb i chęci ludzi. Skala potrzeb jest duża – od przetrwania i zdobycia środków na utrzymanie przez poczucie bezpieczeństwa i komfortu do kwestii tożsamości i poczucia własnej wartości. Jeśli tylko gospodarze nie żywią uczestników jak w czasach średniowiecza, można śmiało założyć, że podstawowe potrzeby nie staną się podczas seminarium szkoleniowego źródłem konfliktu. Jednak gdy chodzi o dynamikę grupy międzykulturowej, można równie śmiało założyć, że ujawnią się wszelkie inne potrzeby społeczno-psychiczne. Z tego rodzaju potrzebami ściśle wiążą się wyznawane przez ludzi wartości – „wytyczne", zgodnie z którymi żyją i kształtują swoje społeczne interakcje z innymi. Podczas szkolenia powstaje wiele sytuacji, w których może dojść do zderzenia się różnych wartości, z czego wynika, że trener powinien przede wszystkim stworzyć bezpieczną platformę do cennej wymiany zdań i doświadczeń. Co jednak dzieje się, gdy wartości są tak głęboko zakorzenione, że wymiana i kompromis stają się niemożliwe, a strony nalegają, by prymat przyznano ich wartościom?

Sytuacja jest w gruncie rzeczy jeszcze bardziej skomplikowana, ponieważ potrzeby i wartości nie są zawsze wyraźnie widoczne i nie wszyscy otwarcie o nich mówią. Można tu odkurzyć tak chętnie wykorzy-

Rys. 17

Rysowanie mapy

W środkowym kole definiujecie krótko daną kwestię sporną, problem lub konflikt, używając neutralnych wyrażeń, które mogą zaakceptować wszyscy, i formułując je w taki sposób, aby w odpowiedzi nie wystarczyło po prostu stwierdzić „tak" lub „nie"; np. „Prowadzenie dokumentacji" zamiast „Czy Sal powinien prowadzić dokumentację?".
W poszczególnych strefach dużego koła wpisujecie imię każdej ważnej osoby lub nazwę grupy.
Zapisujecie potrzeby każdej osoby lub grupy. Jakie są motywy ich działania?
Zapisujecie obawy lub niepokoje każdej osoby lub grupy.
Bądźcie przygotowani na to, że w wyniku dyskusji trzeba będzie inaczej zdefiniować kwestię sporną lub narysować mapy przedstawiające inne kwestie sporne, które wyłoniły się w trakcie dyskusji.



Z tekstu: The conflict resolution network, Australia

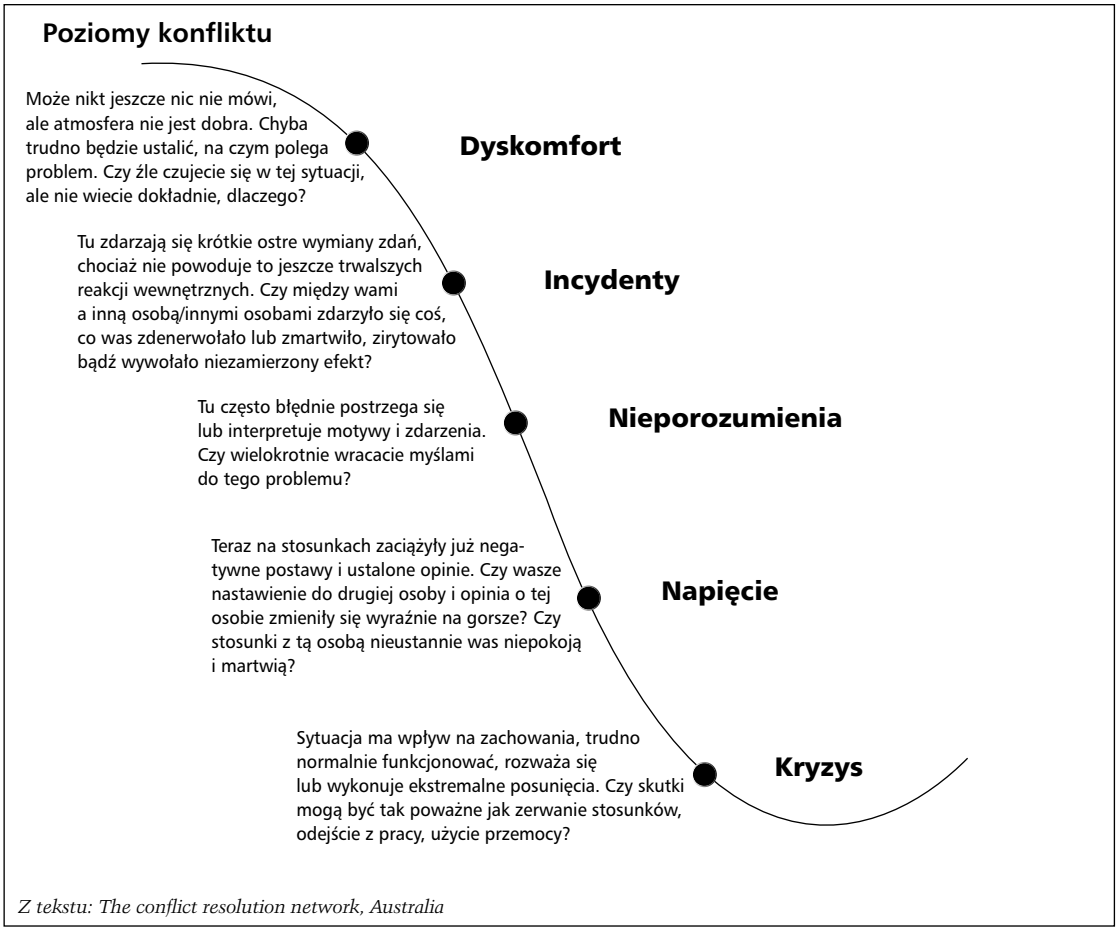
Jak wykorzystać rysunek w szkoleniu

Posługując się mapą z rysunku, analizujecie sami konflikt, w którym uczestniczyliście podczas szkolenia; może to być konflikt, w którym nie udało się znaleźć zadowalającego rozwiązania. Zastanówcie się dobrze nad tym, w jakim stopniu możecie założyć, że „znacie" potrzeby innych. Czy po przeanalizowaniu konfliktu zgodnie z mapą próbowalibyście rozwiązać go w inny sposób? Dlaczego?

stywany w szkoleniach młodzieżowych model góry lodowej, i stwierdzić, że potrzeby i wartości znajdują się poniżej poziomu wody, a w momencie powstania konfliktu ujawniają się stanowiska. Stanowisko to sposób, w jaki ludzie zdecydowali się bronić lub zaspokoić swe potrzeby. Przyczyną zajęcia danego stanowiska mogą być – nie wyartykułowane jeszcze – potrzeby, ale stanowisko można wyrazić jedynie w odniesieniu do tego, co stanowi istotę konfliktu, i kwestii spornej w sferze działania czy zainteresowania grupy. (Pojęcie potrzeb omówiono dokładniej w pakiecie szkoleniowym „Zarządzanie organizacją", str. 48–51). Nie jest rzeczą dziwną, że strony konfliktu rzadko jedynie wyrażają w sposób bezpośredni swe potrzeby czy mówią wprost o swych interesach. Dynamika konfliktu wymaga zajęcia stanowiska, a stanowiska można bronić. Przedstawianie swych potrzeb, zwłaszcza emocjonalnych czy osobistych, może zostać zinterpretowane jako przejaw słabości w pełnej napięcia sytuacji bądź też ukrywanie potrzeb może być lepszym rozwiązaniem ze strategicznego punktu widzenia. Potrzeby nie zawsze łatwo artykułować – niektórzy nie potrafią jasno określić swych potrzeb i gdy skupiają uwagę na wzmocnieniu swej pozycji, jeszcze trudniej jest im dostrzec leżące u podstaw swego stanowiska potrzeby.

Te mechanizmy ilustruje koło przedstawione na rysunku na poprzedniej stronie. Rysunek opracowano na podstawie założenia przyjętego w wielu teoriach transformacji konfliktów, że grupy i jednostki można skłonić do przejścia od wymiany stanowisk lub ewentualnych rozwiązań do analizy samych potrzeb.

Rys. 18



Z tekstu: The conflict resolution network, Australia

Rozwiązania formułuje się często tak, jakby były potrzebami, na przykład: „Chcę, żeby on przestał mi przerywać podczas warsztatu". Potrzebę należy uszanować i można znaleźć wiele rozwiązań, które pozwolą ją zaspokoić. W momencie gdy zajmujecie się leżącymi u podłoża przyczynami, rozpoczyna się proces transformacji konfliktu.

4.2.3. Eskalacja konfliktu

Każdy konflikt ma swą historię – miał przecież gdzieś swoje źródło. Jak wyraźnie wynika z powyższego rysunku, punkt kryzysu może nie wyłonić się natychmiast. Wprawdzie nie jest to reguła, z uwagi na dynamikę seminarium zdarza się tak, że „naładowane" emocjami incydenty wyzwalają napięcie, które kumulowało się w różny sposób już od pewnego czasu. Im dłużej takie czynniki pozostają niezauważone, tym trudniej jest znaleźć rozwiązanie w takich sytuacjach. Na tej samej zasadzie, jeśli nie staracie się rozwiązać samego konfliktu, istnieje ryzyko, że ludzie „okopią się" na swoich stanowiskach i usztywnią się, broniąc swych stereotypowych przekonań. W takiej sytuacji trudno będzie sensownie porozmawiać. Wszystko komplikują dodatkowo niejasności związane z komunikacją w środowisku wielokulturowym, w którym zarówno grupa, jak i jednostki nadal negocjują formy i wartości komunikacji.

4.2.4. Sposoby rozwiązywania konfliktów

Dziedzina badań nad konfliktami jest „naładowana" terminologią: czy konflikt rozwiązuje się, czy też przekształca? Co oznacza zarządzanie i interweniowanie? Istnieje bardzo wiele teoretycznych modeli angażowania się w konflikty, które można wykorzystać dla celów takiej, jak przeprowadzona wyżej, analizy. Tutaj można jedynie naszkicować kilka podejść dla trenera i zaproponować materiały do dalszej lektury.

Negocjacje

Trzeba pamiętać przede wszystkim o tym, że konflikt mogą rozwiązać wyłącznie zaangażowane w niego osoby. Arbitraż (rozwiązanie narzucone przez zaakceptowaną stronę trzecią) jest rzadko całkowicie zadowolający, a poza tym niezgodny z opartą na zasadzie partnerstwa filozofią edukacji młodzieżowej. Natomiast negocjacje umożliwiają wszystkim stronom zdefiniowanie zaistniałej sytuacji i opracowanie rozwiązań opartych na otwartej analizie potrzeb leżących u podłoża konfliktu. Należy tu jednak dodać, że negocjacje stwarzają również możliwość manipulacji – zależnie od strategii stosowanych przez zaangażowane osoby. Na przykład ustępstwa są wprawdzie niezbędne, ale ich wynikiem może być porozumienie, w którym nie uwzględniono lub nie zaspokojono w sposób trwały potrzeb leżących u podłoża konfliktu. Z uwagi na swój dwubiegunowy charakter negocjacje mogą także doprowadzić do usztywnienia stanowisk w podstawowych sprawach, jeśli pozwolicie stronom na prowadzenie dalszej debaty czy sporu. Wielu liczących się znawców przedmiotu promuje obecnie podejście „zwycięzca/zwycięzca"; tym mianem określa się filozofię i praktyczne metody rozwiązywania wspólnych problemów, które mają ułatwić obydwu stronom osiągnięcie swych celów. Ta strategia łączy w sobie trzy zasadnicze elementy: przejście od stanowisk do potrzeb, aktywne słuchanie i kreatywne konstruowanie możliwych rozwiązań. Przechodzenie od stanowisk do potrzeb zakłada również skoncentrowanie się przede wszystkim na samym konflikcie, który stanowi problem, a nie na przeciwnych stronach. Łatwo powiedzieć, ale warto pamiętać o tym, że kluczowym i nieprzewidywalnym czynnikiem w konflikcie są emocje, a trenerowi zaangażowanemu w konflikt z członkiem zespołu lub uczestnikiem trudno jest czasem zastosować starannie przemyślaną strategię negocjacji w sytuacji, gdy musi równocześnie panować nad swoimi emocjami i ma wokół siebie rozgniewanych i niepewnych ludzi. Z tych względów równolegle z negocjacjami lub zamiast negocjacji prowadzi się często mediacje.

Mediacje

Mediacje zakładają udział trzeciej strony wspomagającej proces dochodzenia do porozumienia i ułatwiają proces rozwiązywania konfliktów. Jeśli wolno posłużyć się metaforą, mediator jest kimś w rodzaju akuszerki, która pomaga przy narodzinach czegoś, czego sama nie stworzyła. Mediator to jednak nie straż pożarna przybywająca na miejsce, aby rozwiązać problem. Mediacja polega na tworzeniu sprzyjających warunków do podjęcia decyzji i wymaga określonych umiejętności, doświadczenia i refleksyjności. Według Mediation Network for Northern Ireland, mediacje mają następujące podstawowe funkcje:

- Ułatwianie komunikacji.
- Pogłębianie zrozumienia.
- Wspieranie kreatywnego myślenia.
- Analizowanie możliwych wariantów porozumienia.

Ze względu na „intymny" często charakter szkoleń jednym z zadań mediatora jest wprowadzenie elementu neutralności i sprawiedliwego traktowania. Trenerom przychodzi czasem prowadzić mediacje określone przez Pruitta i Carnevale'a jako wyłaniająca się mediacja; chodzi tu o mediacje w sytuacji, gdy mediator ma ciągły kontakt ze stronami konfliktu i jest związany z kontekstem sporu (1997: 167). W związku z tym mediator miał już sam do czynienia z danym konfliktem i nie działa w ramach formalnego systemu mediacji. W takim wypadku należy uzgodnić instrukcje i zasady działania, których trener jako mediator musi konsekwentnie przestrzegać. W tym kontekście splatania się ścieżek trenera i konfliktu istotna jest kwestia uprzedzeń. Stronnicza mediacja jest równie, a może nawet mniej, pomocna w rozwiązywaniu konfliktu jak jawne zajęcie stanowiska w sporze. Fikcją jest także obiektywizm, ponieważ w takich sytuacjach trener ma własne poglądy i opinie w sprawie będącej przedmiotem negocjacji. Bezstronne prowadzenie mediacji mogą ułatwić jasne instrukcje, ale mediator musi równocześnie przedstawić w sposób przejrzysty, jak rozumie omawiany problem. Dzięki temu uczestnicy konfliktu mają pełniejszy obraz sytuacji i ogranicza się do minimum ich nieufność czy podejrzliwość.

4.2.5. Wykorzystywanie modelu „Interakcja wokół tematyki" w analizie konfliktu

Omówiony w dziale 4.1.3 model „interakcji wokół tematyki" (TCI) pozwala ustalić przyczyny szeregu różnych konfliktów, które mogą pojawić się podczas szkoleń. W związku z tym, że w modelu TCI chodzi o zapewnienie równowagi między potrzebami jednostek, grupą i tematyką, rozpoznanie czynników zakłócających równowagę pomoże znaleźć korzenie pewnych problemów. Na przykład tzw. „trudny" uczestnik, zakłócający proces szkolenia, może nie mieć poczucia, że jest członkiem grupy, lub należy do podgrupy (kulturowej), która nie jest zintegrowana z resztą. Uważa, że nie miał dość czasu na przedstawienie się czy zbudowanie zaufania do grupy. „Zakłócenia" mogą również świadczyć o tym, że uczestnikowi nie podoba się temat lub stosowane metody bądź że proces przebiega dla niego zbyt szybko. W każdym wypadku strategia transformacji powinna zakładać interwencję na tym poziomie, na którym istnieje nierównowaga. Położenie w modelu TCI nacisku na sam proces pozwala skoncentrować się na zależnościach oraz władzy w grupach, a nie jedynie na kwestiach spornych stanowiących katalizator i siłę napędową konfliktu. Na poniższym rysunku przedstawiono kilka możliwych konfliktów i odpowiednie czynniki TCI. Dane są oparte na obserwacjach i służą jedynie jako ilustracja.

Rys. 19

Konflikty jako efekt nierównowagi w zależnościach podczas szkolenia

	Jednostka	**Grupa**	**Tematyka**
Jednostka		• Jednostka lub podgrupa nie jest zintegrowana	
Grupa	• Konflikt między jednostkami w grupie		• Grupie nie podoba się temat lub stosowane metody/grupa nie uważa tematu za istotny lub źle ocenia stosowane metody
Tematyka	• Nie przerobiony do końca temat • Jednostce nie podoba się temat	• Prace w grupie nie posuwają się w zakładanym tempie • Zbyt długie sesje • Nieodpowiednie metody	
Świat	• Świat „bagaż osobisty" • Negatywne doświadczenia osobiste • Przyswojone wartości lub zakazy organizacji	• Różne interpretacje wynikające z różnych podejść w organizacjach lub różnic kulturowych	• Uczestnicy nie zostali dobrze przygotowani przez swe organizacje do przerabiania danego tematu • Rozbieżne oczekiwania • Na pracę wpływa środowisko, w którym odbywa się szkolenie.

4.2.6. Opracowywanie indywidualnych praktyk

Zgodnie z ogólną filozofią niniejszego pakietu szkoleniowego warto podkreślić, że praktyki transformacji konfliktów nie są przygotowywane „na zamówienie klienta". Nawet dobrze sprawdzone w ramach badań i wyrafinowane strategie interwencji należy dokładnie przeanalizować i dostosować do danej sytuacji. Nie wystarczy wielkie serce i działania podejmowane w dobrej intencji; konflikty mogą szybko zdestabilizować procesy grupowe, a radzenie sobie z nimi wymaga takiego samego przygotowania jak wszystkie inne elementy szkolenia. Nieodzowne w tych przygotowaniach są refleksyjność i pewność trenera co do wybranej metody interwencji. Trener jako mediator musi zastanowić się nad tym, gdzie jest jego miejsce, czego oczekuje się od niego, co jest w stanie zrobić i jakie może znaleźć wyjście w momencie, gdy nie będzie w stanie zapanować nad sytuacją. Rodzący się konflikt trzeba traktować poważnie, jeśli nawet z zewnątrz nie wygląda groźnie. Należy także pamiętać, że nie każdy konflikt daje się rozwiązać, czasem można jedynie ograniczyć jego szkodliwy wpływ na całą sytuację. Rozwiązania przedstawione w załączniku 5 stanowią dobry punkt wyjścia do rozważań pozwalających zrozumieć dynamikę konfliktu i przygotować takie strategie radzenia sobie z konfliktami, które są dostosowane do umiejętności i kompetencji trenera.

4.3. Role, grupa, zespół i ich obowiązki

4.3.1. Różne możliwe role

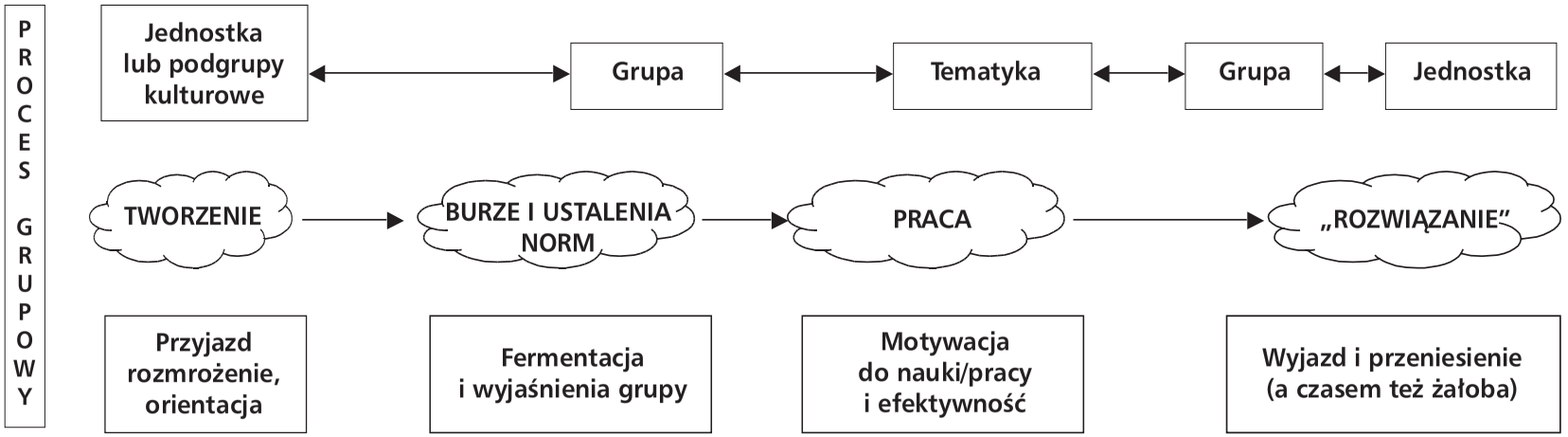
W klasycznej literaturze dotyczącej budowania zespołu i dynamiki grupy przedstawia się często różne typologie ról w grupie, na przykład rola klauna, rola agresywnego, gadatliwego, wszechwiedzącego itp. Te podejścia są czasem pomocne, ale pociągają też za sobą ryzyko uproszczonego, stereotypowego klasyfikowania złożonych ludzkich zachowań. Takie ryzyko istnieje szczególnie w pracy w środowisku międzykulturowym, w którym trzeba być świadomym kryteriów stosowanych w interpretacji zachowań, które można obserwować jedynie w ograniczonym zakresie.

Zadanie	**Inicjator** – wprowadza nowe koncepcje lub nowe podejścia **Recenzent** – przedstawia zasadne opinie **Wykonawca** – buduje na podstawie propozycji innych osób **Wyjaśniający** – podaje odpowiednie przykłady, inaczej i/lub jaśniej definiuje i formułuje problem oraz sprawdza, jak rozumie się i interpretuje w grupie różne sprawy
Proces	**Wyciszacz** – łagodzi napięcia, rozładowując atmosferę humorem lub proponując przerwy we właściwym momencie **Miłośnik kompromisu** – jest gotowy ulec innym i zmienić zdanie **Miłośnik harmonii** – występuje jako mediator, łagodzi spory **Stymulator** – chwali i wspiera **Dozorca** – dba o utrzymanie otwartych kanałów komunikacji, zachęca innych i może działać jak filtr (w sensie pozytywnym i negatywnym)
Role blokujące	**Agresor** – kwestionuje znaczenie pracy innych, odbiera im pewność siebie lub agresywnie wyraża sprzeciw **Negujący** – krytykuje lub atakuje innych **Bloker** – trzyma się wcześniej zajętego stanowiska, przytacza nie związane ze sprawą doświadczenia lub powraca do rozwiązanych już spraw **Pozostający na uboczu** – nie uczestniczy (może rozmawiać prywatnie lub robić notatki) **Żądny uznania** – chwali się lub zbyt dużo mówi **Skoczek** – zmienia temat **Żartowniś** – rozprasza energię, opowiadając dowcipy **Adwokat diabła** – przedstawia inne punkty widzenia (ta rola może mieć również pozytywny wpływ na pracę).

Wszystkie prawa do powyższego rysunku są zastrzeżone dla autora, którego nie udało nam się ustalić. Będziemy wdzięczni za wszystkie informacje, które pozwolą nam skontaktować się z właścicielem praw autorskich.

Rys. 20

Proces grupowy uczenia się, rozwój grupy i wybór metod.



Powitanie Gry z imionami	Rozgrzewki Przerywniki	Rozgrzewki Przerywniki	Rozgrzewki Przerywniki
Ćwiczenie przełamujące lody Prezentacja osób, organizacji i kultury Oczekiwania	Gry i ćwiczenia pogłębiające rozumienie zagadnień międzykulturowych (ciągłe) Gry budujące zaufanie i ćwiczenia budujace grupę	Tematyka przerabiana za pomocą aktywnych i opartych na uczestnictwie metod (utrzymanie perspektywy międzykulturowej) *Wycieczki lub zwiedzanie* Wymiana uwag i posumowanie na sesjach plenarnych Codzienna ocena	Ocena indywidualna Ocena grupy kulturowej Rytualne pożegnanie
	zajęcia wieczorne: praca, gry, dyskoteka, wieczorki kulturalne, wolny czas		

(Z niepublikowanego materiału szkoleniowego Georgesa Wagnera, 2000)

Bardziej przydatne są podejścia koncentrujące się na różnych rolach, jakich potrzebuje grupa, aby dobrze funkcjonować i tym samym osiągnąć swój cel. Ten zestaw obejmuje zarówno role zadaniowe, tj. ułatwiające grupie osiągnięcie celów, jak i role podtrzymujące proces, tj. ułatwiające samo wykonywanie tych zadań (sprawdźcie też, jakie osoby warto mieć w zespole: pakiet „Zarządzanie organizacją", str. 45). Na stronie 95 przedstawiono kategorie, które pomogą wam lepiej poznać grupę szkoleniową, wyodrębniając zadania, proces i role blokujące.

Pojawienie się zachowań blokujących świadczy bardzo często o istnieniu nierównowagi między zasadniczymi elementami szkolenia. W systematycznym podejściu, np. omówionym wyżej modelu TCI, tego rodzaju zachowania nie stanowią jedynie odosobnionych przejawów dziwactwa poszczególnych osób, lecz sygnalizują problemy w procesie grupowym. Interesujący artykuł o rolach blokujących i sposobach radzenia sobie z nimi znajdą czytelnicy w czasopiśmie „Coyote" nr 3.

4.3.2. Dynamika grupy i planowanie programu

Trenera uspakaja zawsze myśl o tym, że ma starannie zaplanowany program z ciekawymi tematami i metodami – oznacza to, że ramy szkolenia zostały stworzone. Przelewając koncepcję szkolenia na papier, należy jednak mieć na uwadze kilka ogólnych zasad dynamiki grupy oraz rozważyć strategię metodologiczną w odniesieniu do różnych etapów rozwoju grupy. Na rysunku zamieszczonym na stronie 96 połączono kilka podstawowych elementów metodyki zgodnie z etapami rozwoju grupy i procesem uczenia się. Wprawdzie o metodach i metodyce czytaliście już w części 3, warto jednak w tym miejscu powtórzyć, że metoda to tylko narzędzie stymulujące proces uczenia się i służące osiągnięciu określonego celu szkolenia poprzez tworzenie środowiska, w którym indywidualni uczestnicy i grupy mają możliwość doświadczania, refleksji, uczenia się i zmieniania siebie.

Rytuały pożegnalne

Planując aspekty metodologiczne, należy uwzględnić nie tylko tworzenie, ale także rozwiązywanie się grupy. Jest to jeszcze ważniejsze w wypadku, gdy szkolenie było dla grupy bardzo intensywnym i osobistym przeżyciem. Takie „rytuały" jak opisane niżej bardzo ułatwiają grupie ponowne przeistoczenie się w indywidualne osoby – osoby, które muszą wyjechać i przeżywają to pożeganie.

Uda się wam!

Grupa staje w kręgu, kładąc ręce na ramionach sąsiadów. Każdy uczestnik, który ma na to ochotę, wyraża jakieś życzenie lub mówi o swoich osobistych celach (nawet niekoniecznie związanych ze szkoleniem) na przyszłość, a grupa wspiera go chóralnym okrzykiem „Uda ci się". Ten „rytuał" trwa tak długo, jak chcą uczestnicy.

Zasłużyłeś na nie, bo...

Jeżeli uczestnicy otrzymują po ukończeniu szkolenia świadectwa, rozdajecie je wszystkim, stojąc w dużym kregu. Jeden z trenerów wybiera losowo świadectwo, wręcza je uczestnikowi i opowiada krótko o tym, dlaczego ta osoba zasłużyła sobie na świadectwo, jak wzbogaciła szkolenie itd. Następnie ta osoba wybiera losowo kolejne świadectwo i powtarza cały „rytuał".

Zagadnienia do przemyślenia

Na podstawie rys. 20

1. W jakim stopniu uwzględniliście proces grupowy podczas planowania programu ostatniego szkolenia?
2. Czy uważacie, że dobrze jest zaplanować wycieczkę lub zwiedzanie w połowie szkolenia?
3. Czy przeznaczyliście dość dużo czasu na to, co szczególnie interesowało uczestników?
4. W jakim stopniu skoncentrowaliście się na procesie rozwiązywania grupy?

4.3.3. Odpowiedzialność podczas szkolenia

Odpowiedzialność zespołu trenerów

Trenerzy odpowiadają za różne sprawy oraz przed różnymi organizacjami/instytucjami i osobami biorącymi udział tak w przygotowaniach, jak i w samym szkoleniu:

- wobec organizacji, które biorą udział w przygotowaniach i wysyłają swych członków;
- wobec fundatorów;
- za warunki szkolenia: zakwaterowanie, stan zaplecza szkoleniowego i materiały;
- za niepełnoletnich uczestników: warto wykupić odpowiednie ubezpieczenie i zapoznać się z przepisami dotyczącymi odpowiedzialności w trakcie imprez młodzieżowych, obowiązującymi w kraju, z którego pochodzą niepełnoletni uczestnicy;
- wobec uczestników (w pewnych granicach) za ich zdrowie „psychiczne" i fizyczne;
- za szkolenie, które jest przedmiotem niniejszego pakietu: za duże partie przerabianego materiału, ułatwianie procesu szkolenia oraz różne aspekty organizacyjne;
- za siebie samych i kolegów-trenerów.

Odpowiedzialność wobec uczestników

- Powinniście „odmitologizować" swoją rolę trenerów. Jeśli grupa nie rozumie waszej roli, może uważać, że posiadacie wielką władzę, i nie uświadamiać sobie, że powinna również poczuwać się do odpowiedzialności za swój proces uczenia się. Przypominajcie grupie wielokrotnie o konieczności wzięcia na siebie odpowiedzialności za naukę.
- Pamiętajcie, że gdy pracujecie jako facylitator, nie możecie oczekiwać zaspokojenia własnych potrzeb emocjonalnych. Starajcie się nie wykorzystywać władzy, jaką przekazali wam uczestnicy, do zaspakajania własnych potrzeb, np. domagania się uwagi czy szacunku lub zawierania przyjaźni.
- Rola facylitatora nie kwalifikuje was do występowania w roli psychoterapeuty wobec grupy czy poszczególnych osób. Zachowajcie ostrożność, gdy uczestnicy starają się dotrzeć do was, bezpośrednio czy pośrednio, ze swoimi potrzebami emocjonalnymi.
- Niezwykle istotne jest to, by grupa zrozumiała, co „z nią robicie": jakie są wasze cele, jak zamierzacie zaspokoić jej potrzeby, co możecie a czego nie możecie jej zaoferować oraz jak zamierzacie to zrobić. Grupa ma prawo rozliczyć was z tego, co robicie.

Opracowano na podstawie tekstu: Auvine i inni, 1979.

Uczestnictwo i odpowiedzialność wobec uczestników

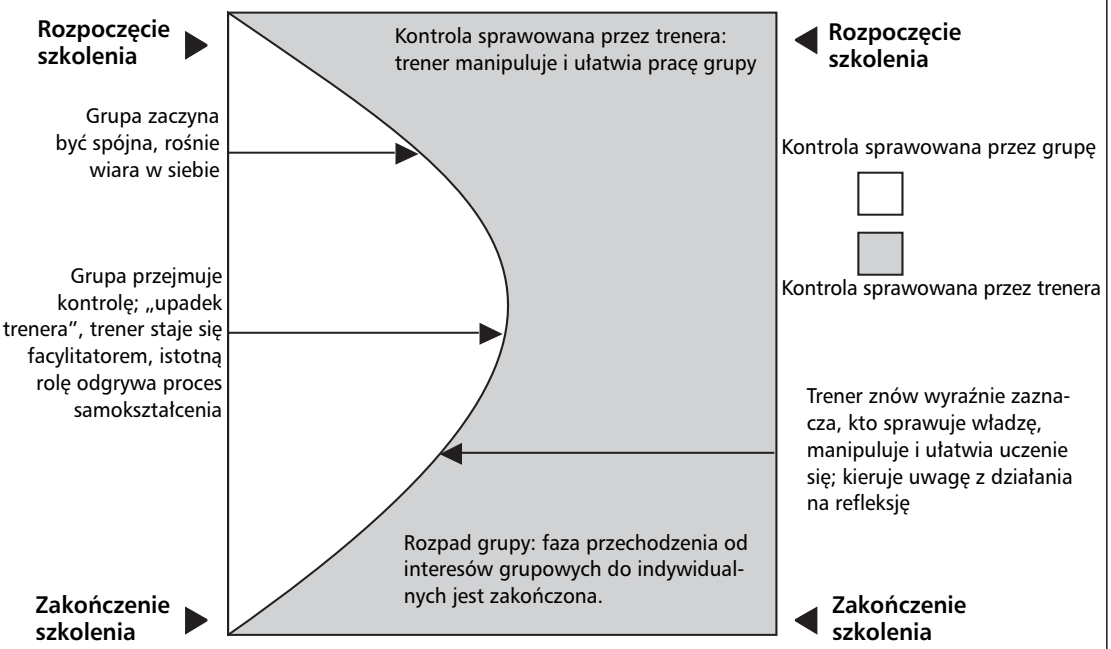
Jak wynika z dotychczasowych rozważań, szkolenia młodzieżowe mają ułatwić uczestnikom usamodzielnienie się. W tym celu trenerzy mogą nie tylko wykorzystywać własne kwalifikacje i różne materiały czy pomoce, ale także od samego początku włączać młodzież w proces szkolenia.

Takie podejście zakłada, że od początku szkolenia trenerzy dzielą się z uczestnikami „władzą" w zakresie ustalania treści szkolenia, choć ta równowaga sił może zmieniać się w trakcie szkolenia. Jeżeli zespół poważnie zobowiązuje się do organizowania pracy w ten właśnie sposób, już na wstępnym etapie należy jasno przedstawić i przedyskutować kwestię władzy oraz inne związane z nią sprawy, jak również dokładnie przemyśleć zasady podejmowania decyzji. W słowie „władza" nie ma nic nieprzyzwoitego; władza jest wynikiem występowania podczas szkolenia określonego układu czynników kulturowych, strukturalnych i organizacyjnych. Władza ma charakter neutralny, ale można ją sprawować lub jej nadużywać. Im bardziej trenerzy i uczestnicy obnażą istotę władzy i im otwarciej będą dyskutować o mechanizmach jej sprawowania, tym skuteczniej uda im się ukierunkować ją tak, by przyczyniała się do usamodzielnienia grupy. Oczywiście wspólne sprawowanie kontroli nad procesem szkolenia oznacza również wspólną odpowiedzialność. Charakter i zakres tej odpowiedzialności trzeba starannie przemyśleć.

Uczestników można włączać w szkolenie w bardzo różny sposób:

- Uczestnictwo w pracach nad ukierunkowaniem programu można zapewnić – przynajmniej w pewnym zakresie – w ten sposób, że grupę pyta się o oczekiwania oraz o to, co może stanowić jej „wkład własny" (doświadczenia, wiedza itp).
- Grupy dokonujące codziennej oceny szkolenia i inne podsumowujące spotkania pozwalają uczestnikom przedstawić swoje uwagi, opinie i odczucia dotyczące szkolenia. Zespół powinien jasno określić, jak zamierza wykorzystywać przekazywane uwagi i opinie.
- Dobrym rozwiązaniem jest stworzenie komitetów, które odpowiadają za różne aspekty szkolenia:
  - Komitet społeczny odpowiedzialny za różne imprezy kulturalne i towarzyskie.
  - Komitet ds. sprawozdań odpowiedzialny za przygotowywanie codziennych sprawozdań ze szkolenia (nie oznacza to, że ten komitet powinien wszystko pisać sam; może odpowiadać za koordynację i rozdzielanie zadań).
  - Grupy ds. codziennej oceny i grupy refleksyjne (z udziałem lub bez udziału trenerów), które analizują, co zaszło podczas minionego dnia lub ostatnich sesji szkolenia, i ewentualnie przedstawiają dalsze sugestie dotyczące programu.
  - Inicjatywy dotyczące planowania metod stosowanych w ramach programu lub podejmowania decyzji, które włączają grupę w decyzje merytoryczne dotyczące programu.

Rys. 21 Etapy kontroli w procesie szkolenia



Opracowano na podstawie tekstu: Pretty i inni, 1995.

4.3.4. Interakcje między grupą a zespołem – podejmowanie decyzji

Jednym z elementów szkolenia, które najskuteczniej ułatwiają usamodzielnianie się, jest tzw. edukacja rówieśnicza, czyli uczenie się od kolegów. Współodpowiedzialność za proces i treści szkolenia sprawia, że wiedza, doświadczenie i zainteresowania uczestników stają się wspólnym „potencjałem" grupy i jej „materiałem do nauki". W tym celu często pozostawia się w programie wolne miejsce, które mają wypełnić potrzeby i propozycje uczestników. Ale jak wypełnia się to miejsce? Usamodzielnianie nie oznacza jedynie, że uczestnicy rozwijają się dzięki różnym doświadczeniom w procesie uczenia się i przyswajaniu wiedzy w nowych formach, ale także że uczą się poprzez aktywny udział w podejmowaniu decyzji. Grupowe podejmowanie decyzji jest złożonym i czasem również niezwykle irytującym procesem,

trenerzy powinni więc zastanowić się nad tym, jak mają być podejmowane decyzje, a nawet nad tym, co stanowi istotę decyzji. W poniższej tabeli omawiamy różne modele podejmowania decyzji, które można wykorzystać podczas szkolenia, zależnie od charakteru i potrzeb grupy.

Decyzje, decyzje…

Podejmowanie decyzji przez większość

Przeprowadza się głosowanie i wariant wybrany przez większość staje się decyzją. Jest to na ogół efektywna formuła, którą również akceptujecie bez sprzeciwu, ponieważ jest powszechnie stosowana w waszych społeczeństwach. Niezależnie jednak od tego mogą odbywać się głosowania w „cichych" podgrupach (tworzonych według płci, kultury, statusu społecznego czy poziomu wykształcenia), a ponadto w grupie, która działa w imię zasady pracy zespołowej i uczestnictwa. Ta najprostsza formuła głosowania może być uznana za „prymitywną". Większość musi zastanowić się nad tym, jak uwzględnić potrzeby mniejszości, bo inaczej istnieje ryzyko, że ludzie wycofają się lub zostaną pozbawieni złudzeń.

Podejmowanie decyzji na zasadzie konsensu (lub kolektywnie)

Ta formuła opiera się na uzgodnieniu, że wszystkie decyzje podejmuje się w wyniku porozumienia popieranego przez całą grupę. Ta formuła zapewnia szerokie uczestnictwo, wykorzystując wspólną mądrość grupy i zachęcając każdego członka grupy do wzięcia odpowiedzialności za wszystkie podejmowane decyzje. Podejmowanie decyzji w ten sposób może być uciążliwe, ale po pewnym czasie grupa znajduje swój własny rytm. Pod wpływem nacisków, by osiągnąć konsensus, niektórzy uczestnicy decydują się na kompromis w obawie, że inaczej wstrzymają działania całej grupy, a ponadto tego rodzaju sytuacja może stwarzać możliwości do działania osobom odgrywającym różne role blokujące.

Podejmowanie decyzji przez jednostkę

Jedna osoba podejmuje decyzje w imieniu całej grupy. Ten styl można zaakceptować w sytuacjach awaryjnych oraz w niektórych rutynowych sytuacjach, ale w innych wypadkach ogranicza możliwości uczestnictwa i utrudnia kształtowanie poczucia współodpowiedzialności w grupie. Pozwala zespołowi śledzić proces wyłaniania się ról przywódczych.

Podejmowanie decyzji przez podgrupy

Decyzje podejmują w podgrupach kluczowe osoby, które zostały specjalnie do tego wyznaczone (na podstawie decyzji podjętej przez większość lub kolektywnie). Jest to dobre rozwiązanie w wypadku określonych zadań lub obszarów odpowiedzialności w ramach całego szkolenia.

Podczas szkolenia łączy się często te różne formuły zależnie od grupy, przedmiotu decyzji i kontekstu. W wypadku bardzo ważnych decyzji dotyczących życia grupy (np. wspólnych zasad lub elementów programu) najwłaściwszą formułą jest kolektywne podejmowanie decyzji, ponieważ jest ono zgodne z wartościami, jakie przyświecają szkoleniom młodzieżowym, oraz daje jednostkom poczucie współautorstwa i sprawstwa.

Stosunki z uczestnikami: ona mnie kocha, a on nie...

W odróżnieniu od dobrych filmów dobre szkolenia mogą obejść się bez wątku miłosnego. Stosunki między trenerami i uczestnikami są istotną kwestią w pracy trenerów, do której nie wszyscy podchodzą w ten sam sposób. Podczas niektórych szkoleń dla trenerów nie wspomina się nawet w ogóle o tej kwestii,

Trzeciego wieczoru podczas międzynarodowego szkolenia młodzieżowego zaczyna się „romans" między Janą (23 lata), jedną z trenerek, a Peterem (21 lat), jednym z uczestników.

Następnego dnia nowa para nie afiszuje się przesadnie przed uczestnikami poza tym, że wiele rozmawia ze sobą i siedzi obok siebie podczas posiłków. Jana sprawia wrażenie trochę zmęczonej i roztargnionej, ale jest w znakomitym nastroju i bardzo szczęśliwa.

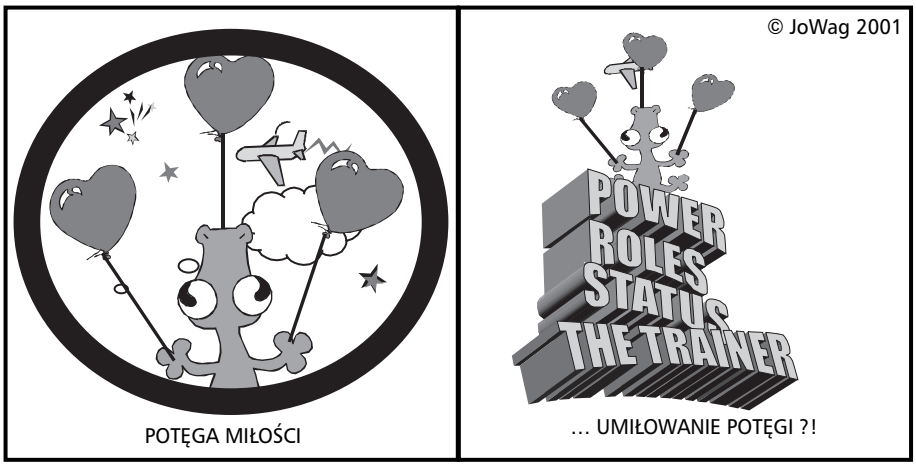
Tego samego dnia w trakcie zebrania zespołu jedna z koleżanek Jany, która wyczuwa „miłość w powietrzu", pyta, czy ma dobrą intuicję, a Jana chętnie opowiada o tym, jak bardzo jest szczęśliwa.

- Co powinien zrobić zespół w tej nowej sytuacji? Zastanówcie się nad różnymi rozwiązaniami.
- Jakie problemy może spowodować w grupie ujawnienie tego związku?
- Jak zareagowalibyście, gdyby tym trenerem był Jan, a nie Jana?
- Jak zareagowalibyście, gdyby Jana była o 10 lat starsza od uczestnika?

a w niektórych organizacjach stanowi ona temat tabu. Ale jak właściwie radzić sobie z wątkiem miłosnym w czasie szkolenia?

Niektórym trudno jest właściwie skomentować fikcyjną sytuację. Wiele osób odpowiada instynktownie lub zgodnie z zasadami – od zdecydowanego sprzeciwu do głośno wyrażanej akceptacji. Jeśli tylko uczestnik jest pełnoletni, możemy stwierdzić, że miłość nie czeka na właściwy moment i nie powinno się tłumić swoich uczuć. Rozstrząsając ten dylemat, można niewątpliwie odwołać się do całego szeregu wartości, doświadczeń i normatywnych oczekiwań.

Jeśli roważy się przez chwilę ten dylemat jako abstrakcyjny, można postawić jeszcze jedno pytanie: co mają ze sobą wspólnego takie zawody jak nauczyciel, psycholog, psychoterapeuta i trener? Jedną istotną wspólną cechą jest to, że ich praca zakłada istnienie ustrukturowanych stosunków z ludźmi, którzy są od nich w pewnym stopniu uzależnieni ze względu na różnicę w poziomie wiedzy i inny status. W tych stosunkach, co ma znaczenie zasadnicze, zawsze pojawia się kwestia władzy – niezależnie od tego, czy chodzi o instytucjonalną władzę w stosunkach nauczyciel-uczeń, czy też władzę wynikającą z zaspokajania i interpretacji potrzeb, jaką ma psycholog nad klientem. W szeregu tych zawodów, a zwłaszcza w psychoterapii, istnieją mniej lub bardziej precyzyjnie zdefiniowane kodeksy etyki profesjonalnej, które zakazują takich intymnych związków.



Trenerzy – pomimo tego a może właśnie dlatego, że pracują w formule zakładającej szerokie uczestnictwo – mają również z uczestnikami złożone stosunki, w których pojawia się kwestia władzy i zależności. Ponadto podejście profesjonalne wyznacza również pewne granice w stosunkach trener-uczestnik ze względu na kwestię jakości prowadzonego szkolenia.

Trener odpowiada za proces szkolenia, wszystkich uczestników i siebie, z czego wynika, że uwagą i „miłością" powinien obdarować wszystkich, a nie tylko jedną osobę, nie wspominając już o wpływie tego na dynamikę grupy. Dodatkowe intensywne przeżycia związane z romansem podczas szkolenia, które i tak pochłania wiele energii, mogą wyczerpać fizyczne i psychiczne siły trenera. Istotna jest tu również kwestia samej intensywności; ze względu na sztuczność sytuacji powstającej podczas szkolenia, gdy ludzie stają się sobie bardzo bliscy i polegają na sobie wzajemnie jedynie przez bardzo krótki czas, mało prawdopodobne może wydawać się niektórym to, że prawdziwa miłość zapłonie właśnie podczas seminarium.

Z badań psychologicznych wynika, że „władza jest pociągająca" – to prawda, przy czym dotyczy to nie tylko próbujących wdrapać się na szczyt dorosłych, ale także ludzi młodych. Status kochanki trenera czy kochanka trenerki może zapewnić wiele korzyści psychicznych, a m.in. większe poczucie własnej wartości i wyższy status wśród kolegów i koleżanek w grupie. Są oczywiście trenerzy, którzy ze względów osobistych i zawodowych wykorzystują swą pozycję i władzę do zaspokajania podczas szkolenia własnych potrzeb seksualnych i towarzyskich; trzeba starać się ich zrozumieć, ale równocześnie po prostu mówić „nie". W instrukcjach dotyczących jakości szkoleń europejskich warto może w przyszłości poruszyć kwestię granic oraz zalecić organizatorom, by uwzględniali ten temat w szkoleniach dla trenerów.

Nawiasem mówiąc, jeśli zakochacie się w uczestniku, nie ma żadnych przeciwskazań, żebyście spotkali się ponownie i przeżyli swą miłość po zakończeniu szkolenia!

4.4. Adaptacja i realizacja programu

Jeżeli zespół trenerów zdecyduje się aktywnie włączać uczestników w trakcie szkolenia, należy z góry ustalić zasady ich udziału, a program musi być elastyczny. Adaptacja to nie kwestia preferencji konsumentów, trzeba bowiem zaplanować, w jaki sposób uczestnicy będą wnosić „własny wkład" w proces uczenia się. Istnieje szereg różnych możliwych podejść, warto zastanowić się najpierw, jakie znaczenie mają oczekiwania i uwagi uczestników oraz jak można wykorzystać te dwa elementy, które pojawiają się na ogół w tej czy innej formie podczas szkoleń międzynarodowych.

4.4.1. Oczekiwania

Uczestników prosi się zwykle o przedstawienie swych oczekiwań na początku szkolenia, ale czasem takie pytania stawia się już nawet w formularzach zgłoszeniowych. Zwykle zadaje się następujące pytania:

- Dlaczego tu przyjechaliście?
- Czego spodziewacie się po tym szkoleniu?
- Co chcielibyście wynieść z tego szkolenia?
- Czym chcielibyście podzielić się z innymi i co jesteście gotowi zaoferować?

Pytanie o oczekiwania to powszechny rytuał otwarcia – w tym momencie pojawia się wiele kolorowych karteczek z życzeniami. Rzeczywistość okazuje się jednak mniej kolorowa dla wielu zespołów, gdy uświadamiają sobie, że po chwili nie wiedzą już, co zrobić z tymi wypełnionymi pomysłami kolorowymi skrawkami papieru. Zespół przygotowujący szkolenie powinien wiedzieć, jak docenić fakt przedstawiania przez uczestników własnych oczekiwań, przedyskutować je z uczestnikami i w swoim gronie oraz rozważyć je jako „wkład" w całościowy program. Cała trudność polega na tym, by uwzględnić je w programie w sensowny sposób, ponieważ pytanie o oczekiwania, które nie są następnie brane pod uwagę, jest niebezpiecznym pustym gestem.

Wielkie nadzieje?

Na początku szkolenia uczestnicy mogą przedstawić swe oczekiwania w dwojaki sposób.

Mała grupa. Po wprowadzeniu uczestników w założenia i cele, prosicie ich o przedstawienie swoich oczekiwań dotyczących szkolenia. Istotne jest powiązanie oczekiwań z założeniami i celami, ponieważ w ciągu najbliższych kilku dni to właśnie stanowić będzie istotę ich życia, zajęć i rozmów. Wyjaśnijcie, że nie rozmawiacie o tym, czego uczestnicy w ogóle oczekują od życia!

Wybieracie odpowiednie pytania i zbieracie wyniki. Trenerzy najchętniej używają różnokolorowych kartek do różnych pytań, ale możecie mieć przecież własne pomysły. Po pewnym czasie oczekiwania uczestników i zespołu planującego przedstawia się na sesji plenarnej. Następnie dyskusja w grupie powinna koncentrować się na tych oczekiwaniach, które są „zgodne" z treścią szkolenia, tych, które nie są zupełnie zgodne, ale mogą zostać uwzględnione, oraz oczekiwaniach, których – pomimo całej elastyczności szkolenia – raczej nie uda się uwzględnić w szkoleniu. Wyniki tej dyskusji mogą stanowić podstawę „porozumienia roboczego", często zwanego „umową szkoleniową". W takiej umowie łączy się najważniejsze założenia i cele, które muszą być zrealizowane, ze wspólnie zaakceptowanymi oczekiwaniami uczestników. Do tej umowy można odwoływać się w trakcie szkolenia, a poza tym może ona służyć jako podstawa do formułowania uwag czy opinii.

Duża grupa. W większej grupie stosuje się podejście dwuetapowe. Po przedstawieniu przez grupę swych oczekiwań, tworzy się podgrupę złożoną z kilku trenerów i kilku uczestników. Te osoby zbierają i grupują podobne oczekiwania, a następnie przedstawiają je na sesji plenarnej. W czasie swej pracy grupa ta powinna mieć kontakt z uczestnikami, aby zadać im pytania lub poprosić ich o wyjaśnienie swych oczekiwań. Następnie dyskusję prowadzi się w taki sam sposób jak w poprzednim wypadku, zmierzając do tego samego efektu.

Niezależnie od wybranej metody faza uwzględniania oczekiwań uczestników jest „bardzo delikatna". Jak wspomniano wcześniej, ma ona miejsce na początku szkolenia, gdy dopiero kształtują się stosunki między trenerami i uczestnikami, a zatem zespół musi zadbać o to, by nie sprawiał wrażenia „wyłącznych

właścicieli" szkolenia, którzy zapoznają się z oczekiwaniami uczestników i biorą je pod uwagę na zasadzie „łaski". Jeśli nawet uczestnicy wyrażają oczekiwania, których szkolenie ewidentnie nie może spełnić, trzeba to wyjaśnić w taki sposób, aby ich nie urazić. Te oczekiwania rzadko szokują trenerów i zawsze można „pozostawić je na boku", nie kwestionując ich zasadności jako celu uczenia się samego w sobie i nie dając uczestnikowi do zrozumienia, że jego potrzeby mają marginalne znaczenie.

Traktowane w ten sposób oczekiwania mogą stanowić podstawę do oceny w trakcie szkolenia. Jeśli uwzględnia się je w wyniku porozumienia, zespół i uczestnicy powinni mieć możliwość odwołania się do nich na każdym etapie czy w każdej fazie szkolenia. W trakcie sesji można wskazać na związek między przebiegiem szkolenia i pewnymi oczekiwaniami, te powiązania nie powinny jednak być sztuczne czy „naciągane".

4.4.2. Przekazywanie uwag

Każdego dnia uczestnicy stale wyrażają swe opinie czy przekazują nam uwagi poprzez swe reakcje i zachowania. Reakcje na proponowane zajęcia, poziom uwagi, rodzaj stawianych pytań, punktualne przychodzenie na sesje lub codzienne spóźnianie się – uważny trener dostrzeże z łatwością całą gamę sygnałów. Ponadto program zawiera na ogół kilka elementów, w ramach których uczestników specjalnie prosi się o uwagi czy opinie. Przekazywanie, zbieranie oraz ocena uwag i opinii to stałe elementy pracy dla każdego trenera. Chodzi nie tylko o to, aby zbudować określone stosunki między trenerami a uczestnikami, ale także ułatwić uczestnikom wzajemne uczenie się od siebie. Nie ma potrzeby organizowania zebrania zespołu w celu dogłębnej analizy uwag natychmiast po tym, jak zostały one przekazane, ale każdy trener powinien mieć oczy i uszy (a może i serce) stale otwarte i działać zgodnie z tym, co widzi, słyszy i czuje.

Krok 1: Osoba X informuje osobę Y o tym, jakie wrażenie robią na niej działania (zachowania) osoby Y.

Krok 2: Osoba X opisuje reakcje, jakie wywołało w niej zachowanie osoby Y.

Krok 3: Osoba X wyjaśnia, czy prawidłowo odczytała zachowanie osoby Y.

Krok 4: Osoba Y reaguje na uwagi, których wysłuchała (To nie jest obowiązkowe).

Uwaga dla osoby wysłuchującej opinii: Przyjmujecie uwagi bez komentarza! Słuchacie, przyjmujecie do wiadomości i w razie potrzeby mówicie, czego nie rozumiecie. Oponowanie czy natychmiastowa reakcja mijają się z celem.

JAKIE POWINNY BYĆ UWAGI	CZEGO NIE POWINNO SIĘ MÓWIĆ	CO TRZEBA POWIEDZIEĆ
Opisowe	„To jest złe!" lub „To jest dobre!" Nie mówicie, że coś jest dobre lub złe; kryteria oceny są subiektywne i inne osoby mogą je inaczej interpretować.	„Kiedy mówiłeś tak głośno w trakcie odgrywania ról, poczułem się zestresowany" Opisujecie jedynie, co miało miejsce i jak czuliście się w tym momencie. Pozwalacie drugiej osobie samodzielnie zdecydować, co ma zrobić z uwagami, których wysłuchała.
Konkretne	„Próbujesz narzucić swoją wolę!" Niezbyt pomocne i prowokujące.	„Kiedy podejmowałem tę decyzję, miałem wrażenie, że...".
Właściwe	Niewłaściwie sformułowana uwaga: „Chcę, żebyś zrobił tak" (moje potrzeby).	Właściwie sformułowana uwaga: „Moim zdaniem, masz takie potrzeby: ...".
Przydatne	Jeśli dana osoba nie jest w stanie czegoś zmienić, nie wspominajcie o tym.	
Przekazywane na życzenie drugiej osoby	Uwagi są najbardziej skuteczne, gdy druga osoba życzy sobie ich wysłuchać. W stosunkach z niektórymi osobami to faktycznie jedyny moment, gdy uwagi mogą odnieść skutek.	
Przekazywane we właściwym czasie	Jeśli to możliwe, uwagi trzeba przekazać natychmiast po tym, gdy zachowanie drugiej osoby wywołało w was określone odczucia.	
Jasne	Pytacie drugą osobę (wysłuchującą opinii), czy zrozumiała, co macie na myśli.	

Z Raportu uczestników: Participants report of TC3, 1997.

Z różnych powodów uwagi bardzo łatwo niewłaściwie wykorzystać lub błędnie zrozumieć. Przekazywanie i przyjmowanie uwag jest szczególną formą komunikacji między dwiema osobami. Macie tu do czynienia z krytyką i solidarnością oraz wszystkimi „niedociągnięciami" komunikacji międzyludzkiej w delikatnej sytuacji. Jeśli zatem chcecie ograniczyć ryzyko wywołania zakłopotania czy nieporozumień i stworzyć sytuację, która nie sprowadza się jedynie do wymiany opinii, musicie uzgodnić jasne zasady komunikacji. W poniższych tabelach omówiono zasady przekazywania i wysłuchiwania uwag oraz przedstawiono krok po kroku, jak przekazywać użyteczne uwagi.

Zagadnienia do przemyślenia

Przypomnijcie sobie, jak ostatni raz przekazywaliście komuś swoje uwagi.

1. Czy i w jakim stopniu przestrzegaliście przedstawionych wyżej zasad?

Przypomnijcie sobie sytuację, kiedy ostatni raz wysłuchiwaliście uwag innej osoby.

2. Czy poprosiliście o to?
3. Powyższe zasady są dość surowe. Czy zgadzacie się, że uwagi nie powinny zawierać osądu? Czy to rzeczywiście możliwe?

Ćwiczenie: jak przekazywać uwagi?

To ćwiczenie powinno się wykonywać w grupach od 10 do 15 uczestników. Większe grupy można podzielić na podgrupy. Ćwiczenie daje najlepsze efekty, gdy uczestnicy znają się już dość dobrze.

1. Rozdajecie kartki z zasadami przekazywania uwag (w formie konspektu, jak przedstawiono wyżej)
2. Uczestnicy tworzą krąg i trener przyłącza się do tego kręgu.
3. Wyjaśniacie uczestnikom, że każdy z nich (na zasadzie domina) ma przekazać pozytywne uwagi uczestnikowi z lewej strony. Uczestnicy mogą mówić o dowolnej sprawie czy aspekcie z ostatnich dni seminarium.
4. Trener przekazuje pozytywne uwagi pierwszemu uczestnikowi z lewej strony. Następnie ten uczestnik zwraca się do kolegi po swojej lewej stronie i w ten sposób wszyscy kolejno przekazują uwagi sąsiadom.
5. Trener ingeruje wyłącznie wtedy, gdy czyjaś wypowiedź ma charakter osądu wartościującego i pomaga przeformułować tego rodzaju zdania we „właściwe" opisowe uwagi.
6. Po zakończeniu całej rundy trenerzy proszą uczestników o powtórzenie ćwiczenia, ale tym razem mają oni przekazywać negatywne uwagi.
7. Dodatkowo uczestnicy mogą także ponownie powtórzyć to ćwiczenie, tym razem przekazując swoim sąsiadom negatywne lub pozytywne sądy czy opinie wartościujące.
8. W podsumowaniu trenerzy pytają uczestników, jak czuli się w momencie, gdy przekazywali uwagi (pozytywne i negatywne), a jak gdy wysłuchiwali opinii o swoim zachowaniu. Zapytajcie również, co uczestnicy sądzą o przekazywaniu uwag zgodnie z określonymi instrukcjami.

4.4.3. Umiejętności facylitacji, czyli ułatwiania pracy w grupie

Wprowadzanie (nowej) tematyki

Nie uciekając się do cyrkowych sztuczek czy bezsensownych wyczynów kaskaderskich, trener może wprowadzić nowy temat w sposób rozbudzający ciekawość i motywację do uczestnictwa w kolejnej sesji. Możliwości wyboru sposobów wprowadzania tematyki ogranicza jedynie wasza wyobraźnia i kilka kryteriów metodologicznych. Wprowadzenie powinno:

- przygotować uczestników do poznania nowego tematu – jeśli to możliwe, zarówno na płaszczyźnie emocjonalnej, jak i intelektualnej;
- zapoznać uczestników z tym, co będzie przerabiane później; nie należy jednak wdawać się w szczegóły ani omawiać przewidywanych wyników końcowych;
- mieć odpowiednią długość – maksymalny proponowany czas trwania: 30 minut, zależnie od znaczenia i złożoności sesji szkoleniowej lub tematyki.
- aktywizować i motywować.

Przewodniczenie sesjom plenarnym

Sesje plenarne są ważne i wyczerpujące:

Ważne ponieważ podczas sesji plenarnych:
- przygotowuje się uczestników do kolejnych zajęć i podsumowuje zakończone zajęcia,
- przekazuje się informacje organizacyjne dotyczące programu szkolenia,
- przedstawia się wyniki całej grupie,
- uczestnicy mają możliwość poznania siebie jako członków grupy.

Wyczerpujące ze względu na:
- minimalny udział samych uczestników,
- komunikowanie się przez tłumaczy, interpretacja wypowiedzi, praca w dużym gronie osób, w dusznym pomieszczeniu wymaga koncentracji i dyscypliny.

Z tego wynika, że facylitator musi starać się zapewnić równowagę między potrzebami indywidualnymi, potrzebami grupy i wymogami procesu szkolenia. Powinien być świadomy swojej pozycji w „systemie komunikacji", śledzić poziom energii w grupie i pamiętać o czasie trwania sesji plenarnej. Praca w zespole ułatwia wszystkim życie, ponieważ funkcję przewodniczącego mogą pełnić na zasadzie rotacji kolejne osoby, włącznie z uczestnikami, jeśli takie rozwiązanie mieści się w całościowej koncepcji szkolenia. Można również pracować jako „zespół przewodniczących": jeden facylitator odpowiada za treści, a drugi za prowadzenie dyskusji. Jest to dobry układ w wypadku konfliktu między facylitatorem odpowiedzialnym za treści i uczestnikiem, ponieważ drugi facylitator, który koncentrował się na prowadzeniu dyskusji, może wtedy odegrać wiodącą rolę w rozwiązywaniu konfliktu.

Poniżej przedstawiamy kilka grzechów śmiertelnych, których każdy przewodniczący powinien unikać jak zarazy. Niewłaściwą osobą na niewłaściwym miejscu jest przewodniczący, który:

- nie przygotował się odpowiednio do sesji i zadaje niewłaściwe pytania podczas podsumowywania zakończonych zajęć,
- nadmiernie koncentruje się na osobistych odczuciach uczestników,
- zachowuje się w sposób protekcjonalny,
- używa żargonu,
- interpretuje uwagi i stwierdzenia w sposób zmierzający do przeforsowania własnego porządku dyskusji, narzuca porządek dyskusji lub sprawy, które mają być przedmiotem dyskusji,
- wdaje się w dialog z jedną osobą, faworyzuje pewne osoby,
- prowadzi miniwykłady czy w ogóle zbyt wiele mówi,
- nie słucha, a mówi zbyt wiele,
- nie patrzy na zegarek i nie śledzi poziomu energii,
- podsumowuje sesję w sposób nieścisły lub w ogóle nie podsumowuje sesji.

Opracowano na podstawie: TTC 2000, str. 39

Jak przewodniczyć ożywionej dyskusji!!!

Powody do zadowolenia ma każdy przewodniczący, który nie musi wydobywać od uczestników dyskusji opinii i głosów na siłę. Jednak gdy zbyt wiele osób chce zabrać głos równocześnie, wymiana zdań staje się zbyt ożywiona i szybka (a tłumacze nie są w stanie nadążyć).

W takiej sytuacji warto wprowadzić pewne zasady zabierania głosu:

Laska dla przemawiającego: Rytuał przyjęty przez Indian w Ameryce – prawo do zabrania głosu ma wyłącznie osoba trzymająca laskę. Laskę przekazuje się kolejnym mówcom.

Latający mikrofon: Zamiast laski można wykorzystać małą piłkę z kolorowym ogonkiem. Zaleta tego rozwiązania polega na tym, że piłkę można przerzucać z miejsca na miejsce, nie powodując takich zniszczeń jak w wypadku rzutów laską.

Lista mówców: Dobre rozwiązanie, jeśli stale „napływają" nowi mówcy; jeśli to możliwe, ograniczcie czas wypowiedzi do 5 minut, aby uniknąć chaotycznej dyskusji.

Każda z tych metod pozwala w razie potrzeby ograniczyć czas wypowiedzi.

Jak zachęcać do aktywnego udziału

Wolność to nie siedzenie na wierzchołku drzewa ani swobodny przelot muchy nad kawałkiem mięsa; wolność oznacza uczestnictwo.

G. Gaber, włoski piosenkarz i autor tekstów

W rozważaniach o różnych metodach i stylach szkolenia warto pamiętać, że o tym, jak sprawdzają się w praktyce wybrane przez was podejścia, decyduje wasza osobowość, która ożywia je podczas szkolenia. Niezależnie od tego, jakie rozwiązania stosujecie w celu ułatwienia pracy w grupie, zasadniczym warunkiem ich powodzenia jest zachęcenie uczestników do aktywnego udziału. Nie istnieje tu żadna recepta; wszystko zależy od przyjętej przez was postawy, języka waszego ciała i stopnia naturalności. Stymulowanie aktywnego udziału to kwestia tworzenia uczestnikom dogodnych warunków i przestrzeni do działania.

4.4.4. Podsumowania

Po koniec wszystkich zajęć trenera czeka najważniejsze zadanie – podsumowanie. Bez niego sesja jest niepełna, a jej wyniki nie zawsze są oczywiste i niekiedy błędnie interpretowane. Podsumowanie to moment, gdy trenerzy analizują doświadczenia z uczestnikami, aby skoncentrować się na tym, czego nauczyło uczestników dane doświadczenie i jak można je pogłębić. W tym momencie trzeba spojrzeć wstecz, zrewidować cele zajęć oraz przeznaczyć trochę czasu na opracowanie koncepcji, wnioski i pytania wynikające z komponentu „doświadczalnego". Krótko mówiąc, wygląda to tak, jakbyście prowadzili uczestników za rękę przez ścieżkę ich doświadczeń, zatrzymując się, żeby podsumować, czego zdołali się nauczyć.

Podsumowanie opiera się zwykle na szeregu wzajemnie powiązanych pytań. Te pytania mogą dotyczyć omówionych w części 3 cykli uczenia się, prowadzących od doświadczenia do abstrakcyjnych rozważań i ponownie do doświadczenia:

- Jak czujecie się teraz?
- Czy coś zmieniło się od początku zajęć? Dlaczego? Dlaczego nie?
- Czego nauczyliście się?
- Czego nie zrozumieliście lub co wam się nie podobało?
- Czy chodzi o sytuację, gdy…?
- Gdybyście mieli zrobić to samo jeszcze raz, co byście zmienili?

Jeśli istnieje jakaś magiczna formuła podsumowania, brzmiałaby ona tak: po każdym stwierdzeniu trzeba odwoływać się do konkretnych przykładów, przy czym dotyczy to zwłaszcza sytuacji, gdy streszczacie, co miało miejsce, lub wskazujecie na związek z zagadnieniami abstrakcyjnymi lub teoretycznym materiałem. Podsumowanie traci sens, jeśli trwa zbyt długo; po dwuminutowym ćwiczeniu na rozgrzewkę nie musi następować dziesięciominutowe podsumowanie. Dłuższego podsumowania wymagają najważniejsze sesje i zajęcia, ponieważ w ten sposób uczestnikom łatwiej jest skoncentrować się na tym, czego doświadczyli, a trenerzy mogą wskazać powiązania z różnymi komponentami programu i strategią szkolenia.

Zagadnienia do przemyślenia

- Jakie zajęcia kończycie zwykle podsumowaniem?
- Jakie zadajecie pytania? Dlaczego?
- Jak możecie ulepszyć swoje podsumowania?

4.4.5. Zarządzanie czasem

Nie chodzi o to, że mamy zbyt mało czasu, ale o to, że nie wykorzystujemy go właściwie.

Seneka

Jeśli nie ma czasu, masz czas na wszystko. Nigdy nie musisz się spieszyć. To jest prawdziwa wolność.

Przysłowie amerykańskich Indian

Te sentencje pochodzą z dwóch różnych kontekstów kulturowych i epok, ale przypominają, że pojmowanie pozornie prostej kwestii czasu może doprowadzić do gwałtownego „zderzenia kultur" w zespole lub podczas szkolenia. (Zob. też: dział o postrzeganiu czasu w różnych kulturach w pakiecie szkoleniowym

„Uczenie się międzykulturowe" oraz podobny dział wraz z przykładowymi „złodziejami czasu" w pakiecie „Zarządzanie organizacją", str. 31). Rdzenni Amerykanie koncentrowali się na aspekcie duchowym, postrzegając czas jako proces, natomiast Seneka patrzy na czas pod kątem zadań i celów. Punkt widzenia Seneki przyswoiły sobie społeczeństwa w krajach uprzemysłowionych, w których „kulturowe brzemię" związane z wykonywaniem zadań czy osiąganiem celów stało się kluczową wartością. Autorzy współczesnych teorii twierdzą również, że w czasach globalizacji, gdy kurczy się czas i przestrzeń, zmienia się znów sposób postrzegania czasu. Niezależnie jednak od tych interesujących dyskusji o istocie czasu trzeba będzie zapewne nadal organizować szkolenia w duchu filozofii Seneki, zmierzając do osiągnięcia celów, które umożliwiają uczestnikom lepsze wykonywanie pracy w swym normalnym środowisku. Należy zatem wykorzystywać czas w sposób kontrolowany, co wymaga przynajmniej w pewnym stopniu punktualności od wszystkich zaangażowanych stron. Tę sprawę warto postawić jasno już na początku szkolenia, a zespół może także przygotować odpowiednią strategię działania na wypadek problemów.

Poniżej przedstawiono kilka wskazówek dotyczących zarówno fazy przygotowań, jak i samej realizacji, które powinny zmniejszyć presję czasu, ułatwiając w ten sposób życie podczas szkolenia.

W trakcie przygotowań:

- Nie opracowujcie programu, w którym zaplanowana jest każda minuta. Czasem im mniej, tym lepiej! Ale prawdą jest też, że pewne style uczenia się wymagają bardziej ustrukturowanego programu, a zatem trzeba po prostu wszystko odpowiednio wyważyć.
- Starajcie się zachować odpowiednie proporcje między czasem przeznaczonym na aspekty formalne (program czy określone zadania) i czasem na zajęcia nieformalne (czas wolny czy rozrywki), pamiętając jednak, że i te elementy powinny być planowane pod kątem procesu szkolenia. W czasie przewidzianym na zajęcia nieformalne uczestnicy mogą porozmawiać o swych osobistych doświadczeniach i spotkać się w spokojnej atmosferze, co ułatwia budowanie grupy i uczenie się nieformalne.
- Przewidujcie czas na zajęcia inicjowane spontanicznie lub omówienie tematyki proponowanej przez uczestników.
- Codzienne zebrania zespołu umieszczajcie w programie w tych godzinach, w których grupa nie będzie was prawdopodobnie potrzebować.
- Stosowanie metod, które już wypróbowaliście, pozwala wam określić w przybliżeniu, ile potrzebujecie czasu, ale nie jest to podstawowy czynnik przy podejmowaniu tej decyzji.
- Dbajcie o to, by zajęcia wieczorne nie wpływały negatywnie na program następnego poranka.
- Rezerwujcie w programie miejsce na czas wolny, co pozwoli „oddalić się" od grupy po prostu, żeby zrelaksować się lub przespać (zob. też: 1.2.5).

W trakcie szkolenia:

- Pamiętajcie o powyższych wskazówkach, gdy wprowadzacie zmiany w programie lub musicie wygospodarować trochę czasu na rozwiązywanie konfliktów.
- Pamiętajcie o „złodziejach czasu" podczas szkoleń:
  - – w trakcie ćwiczeń: doraźne oceny i podsumowania, zmiana sal, przygotowania i prezentacje,
  - – dojazdy – gdy organizujecie zwiedzanie lub wycieczki w teren,
  - – posiłki – zwłaszcza w restauracjach.
- Jeżeli ustalacie czas przewidziany na określone zajęcia, nigdy nie mówcie „Macie 20 minut na pracę w grupach", lecz podawajcie godzinę, np. „Spotykamy się ponownie o godzinie trzeciej na sesji plenarnej".

Zagadnienia do przemyślenia

- Jak traktuje się czas w waszej kulturze/waszym środowisku?
- Jeżeli jesteście umówieni z przyjacielem na godzinę 17, jakie spóźnienie jest dopuszczalne?
- Jeżeli macie służbowe spotkanie o godzinie 17, jakie spóźnienie jest dopuszczalne?
- Jakiego rodzaju programy wolicie – zaplanowane szczegółowo co do minuty czy „szkieletowe"? Dlaczego?

5. Po szkoleniu

5.1. „Przeniesienie" i „pomnożenie", czyli jak wykorzystywać wyniki szkolenia i przekazywać je innym

„A więc podróż dobiegła końca, a ja jestem znów w punkcie wyjścia – bogatszy o wiele doświadczeń i uboższy o wiele obalonych przekonań i wiele pewników, które rozsypały się w proch. Przekonania i pewniki zbyt często idą w parze z ignorancją. Ci, którzy chcą wierzyć, że mają zawsze rację i przywiązują wielką wagę do swych opinii, powinni zostać w domu. Kiedy człowiek podróżuje, przekonania zawieruszają się gdzieś równie łatwo jak okulary, ale w odróżnieniu od okularów niełatwo je zastąpić nowymi".

Aldous Huxley, Jesting Pilate

Głównym celem europejskich programów szkolenia młodzieży jest motywowanie i przygotowywanie coraz większej liczby młodych ludzi do współpracy międzynarodowej poprzez wykorzystanie potencjału oraz kontaktów organizacji i sieci międzynarodowych. Drugim celem jest umożliwienie krajowym i lokalnym organizacjom, wprowadzania wymiaru europejskiego do swej działalności poprzez nawiązanie współpracy z podobnie myślącymi partnerami z zagranicy. Kolejny cel to wyposażenie pracowników i liderów młodzieżowych w narzędzia pozwalające im lepiej radzić sobie z rzeczywistością i wyzwaniami środowisk wielokulturowych. Niektóre szkolenia mają wyposażyć uczestników w wiedzę i umiejętności potrzebne do realizacji konkretnych projektów, inne natomiast przygotowują młodych ludzi do organizowania projektów młodzieżowych lub pracy nad określonymi zagadnieniami w środowisku międzynarodowym lub międzykulturowym.

Niezależnie od nadrzędnego celu czy tematyki szkoleń zakłada się, że uczestnicy powinni po powrocie do siebie podjąć pewne działania. Nieustannie pojawia się zatem pytanie: jak najlepiej przygotować uczestników do wykorzystywania i rozpowszechniania doświadczeń nabytych podczas szkoleń w środowisku, w którym działają. Wykorzystywanie wiedzy lub umiejętności zdobytych podczas szkolenia w swoim środowisku nazywa się często „transferem" czy „przeniesieniem". Przekazywanie wiedzy i umiejętności innym ludziom lub w ramach innych projektów określa się często jako „pomnożenie" efektów. W związku z tym, że uczenie się przez doświadczenie odbywa się w ramach określonego szkolenia, w środowisku, w którym można jedynie przez chwilę wspólnie przeżywać i kreować różne sytuacje, „przeniesienie" i „pomnożenie" są najtrudniejszymi, ale też niezbędnymi zadaniami w wypadku szkoleń międzynarodowych.

Kwestia „przeniesienia" jest szczególnie istotna w kontekście priorytetowego znaczenia, jakie w europejskich programach młodzieżowych nadaje się pracy z tymi, którzy „pomnażają" wyniki. Chodzi tu o osoby zajmujące stanowiska, które umożliwiają im rozpowszechnianie w swych środowiskach doświadczeń wyniesionych ze szkoleń. Szkolenie powinno przynosić korzyści samemu uczestnikowi, ale jego efekty powinny być także przekazywane przez uczestnika innym młodym ludziom.

5.2. „Pomnożenie" – jakie są możliwości?

„Kurs zwiększył moją motywację, ponieważ wiem, że innym ludziom przyświecają podobne cele, a moja organizacja koncentruje się na imprezach lokalnych..."

„Kurs pozwolił mi uwierzyć, że jestem w stanie przygotować i realizować projekt międzynarodowy."

Uczestnicy kursu nt. współpracy euro-śródziemnomorskiej, Strasburg, 2000

Oceniając proces uczenia się po zakończeniu szkolenia, uczestnicy mówią często o tym, jak bardzo szkolenie zwiększyło ich motywację do prowadzenia międzynarodowej działalności młodzieżowej. Zwiększenie motywacji i pogłębienie wiary we własne możliwości to jeden z najistotniejszych efektów większości międzynarodowych szkoleń, ponieważ motywacja i wiara w siebie stanowią silny bodziec zachęcający do podjęcia dalszych działań po zakończeniu szkolenia.

Jednym z najistotniejszych „efektów mnożnikowych" jest niewątpliwie szersze zaangażowanie się w międzynarodową działalność młodzieżową, ale różne działania wynikające ze szkolenia powinno się organizować również na szczeblu lokalnym, aby pewne korzyści odnieśli także koledzy z organizacji, sama organizacja i społeczność lokalna. Doświadczenia związane ze szkoleniem można „mnożyć" w różny sposób i na różnych płaszczyznach.

Jak „mnożyć" efekty	Przykłady
Działanie: Podjęcie działań po zakończeniu szkolenia w celu wykorzystania i przekazania pewnych jego efektów w swoim środowisku Informujecie swoją organizację o szkoleniu i jego efektach.	– Dzięki większej wierze we własne siły i motywacji przedstawiacie nowe pomysły w swojej organizacji, ośrodku, grupie czy projekcie. – Po powrocie do siebie wykorzystujecie niektóre przećwiczone metody podczas szkolenia swojej grupy młodzieży. – Jeśli po szkoleniu przygotowano sprawozdanie, udostępniacie je i organizujecie warsztaty, w których wykorzystujecie je jako materiał.
Zaangażowane osoby: Umożliwienie innym osobom wykorzystania doświadczeń ze szkolenia.	– Organizujecie warsztat dla innych liderów młodzieżowych w swoim środowisku. Podczas warsztatu przerabiacie grę symulacyjną ze szkolenia i dyskutujecie z kolegami o tym, jak można by ją wykorzystać w waszej pracy. – Zapraszacie liderów lub pracowników młodzieżowych z sąsiedztwa na spotkanie i informujecie ich o programach finansowania różnych działań, o których dowiedzieliście się podczas szkolenia. Dyskutujecie o tym, jak można rozpowszechnić i wykorzystać te informacje. – Dla części swoich kolegów lub młodzieży ze swej grupy prowadzicie szkolenie rozwijające pewne umiejętności, które sami zdobyliście (np. jak przygotować i realizować międzynarodowy projekt młodzieżowy).
Projekt: Przekazanie doświadczeń ze szkolenia poprzez przygotowanie projektu, który jest realizowany po szkoleniu (z waszym udziałem lub bez niego).	– Po zakończeniu szkolenia realizujecie konkretny projekt, który został przygotowany podczas szkolenia, ewentualnie z udziałem innych uczestników (np. wymiana młodzieży, obóz, seminarium, projekt dotyczący wolontariatu itp.). – Przedstawiacie w swojej organizacji projekt przygotowany podczas szkolenia, jeśli nawet sami nie może prowadzić dalszych działań, ktoś inny przejmie projekt i będzie go realizować.
Model: Zorganizowanie nowych działań z wykorzystaniem modelu zajęć/działań przećwiczonego lub przygotowanego w trakcie szkolenia.	– Dostosowujecie określoną metodę ze szkolenia lub sam kurs szkoleniowy do potrzeb własnego środowiska oraz – jeśli to możliwe – przygotowujecie publikację i ją rozpowszechniacie. Tę metodę lub kurs mogą z kolei wykorzystać inne osoby. – Po szkoleniu organizuje się pierwszą w historii organizacji wymianę młodzieży. Kolejną wymianę organizuje się rok później, na bazie tego samego modelu oraz wiedzy i doświadczenia zdobytego podczas pierwszej wymiany.
Kontynuacja: Po szkoleniu realizuje się projekty lub działania przygotowane podczas szkolenia bądź wprowadza się poznane podczas szkolenia metody, dzięki temu rodzą się koncepcje nowych projektów, działań, metod itp.	– Po zorganizowaniu wymiany młodzieży w wyniku szkolenia dwie uczestniczące w niej organizacje wymieniają wolontariuszy, aby lepiej poznać się wzajemnie i skorzystać z doświadczeń partnera. – Po wzięciu udziału w spotkaniu na temat programów finansowania różnych projektów, o których dowiedzieliście się podczas szkolenia, niektórzy uczestnicy postanawiają zorganizować spotkanie informacyjne dla swego środowiska, a inni postanawiają złożyć wniosek o fundusze na projekt.

5.3. Przygotowywanie uczestników w trakcie szkolenia do „przenoszenia" i „pomnażania"

„Kurs otworzył mi oczy na możliwości, które nigdy nie wydawały mi się zbyt bliskie i w zasięgu ręki."

„Chyba nie potrafię podsumować, jak wiele zmieniło się dla mnie w ciągu tych kilku dni..."

Uczestnicy kursu nt. współpracy euro-śródziemnomorskiej, 2000

Jednym z ważnych efektów międzynarodowych szkoleń jest to, że są one bardzo intensywnym przeżyciem emocjonalnym. O tej intensywności decyduje stacjonarna formuła szkolenia, proces grupowy oraz treści i metodyka takich zajęć, w których nacisk kładzie się na uczestnictwo, aktywne zaangażowanie, wymianę myśli i odczuć, uczenie się przez doświadczenie, pracę grupową i uczenie się międzykulturowe. Tworzenie i wspieranie dynamiki grupowej sprzyjającej głębokim przeżyciom, to podejście edukacyjne, w którym samą grupę wykorzystuje się jako źródło przeżyć, wiedzy i doświadczenia i wzmacnia się w ten sposób proces uczenia się międzykulturowego. Kolejnym elementem jest ekscytacja wynikająca ze spotkania podobnie myślących i mających równie silną motywację osób z różnych części Europy, mieszkania z nimi przez krótki czas, a następnie ponownego rozproszenia się i powrotu do własnego środowiska. Na zakończenie tygodniowego szkolenia uczestnikom często trudno jest wrócić do siebie i rozstać się z pozostałymi. Umysły i serca uczestników wypełniają silne nowe wrażenia, ich przekonania zostały zakwestionowane i zachwiane, a równocześnie poznali i przyswoili sobie wiele nowych koncepcji. Nie dziwi zatem, że uczestnicy często zastanawiają się, jak wytłumaczyć w swoim środowisku to, co przeżyli podczas szkolenia.

Na zakończenie szkoleń uczestnicy często mówią, że przewidują trudności po powrocie do swego środowiska:

„Nie wiem, jak podzielić się informacjami z innymi członkami mojej organizacji i jak przekazać swoim kolegom umiejętności i wiedzę, jak rozbudzić w nich taką samą motywację i zarazić ich entuzjazmem."

„Jak mogę rozpoznać wśród swoich kolegów te osoby, które mają silną motywację?"

„Trudno mi będzie przekonać swoją organizację do zaakceptowania zmian w moim projekcie i pozyskać autentyczne wsparcie dla projektu ze strony przełożonych."

„Muszę wiedzieć, jak przekonać swoich kolegów o tym, że zmiany wprowadzone w projekcie są korzystne i konieczne."

„Obawiam się, że będę czuć się osamotniony w swojej organizacji."

„Bedę potrzebować fachowej pomocy, pomocy trenerów, przy wdrażaniu tego projektu."

Uczestnicy kursu nt. współpracy euro-śródziemnomorskiej, 2000

Zadaniem trenerów, którzy wiedzą, jak wielkie emocjonalne wyzwanie stanowią takie szkolenia, jest pokierowanie fazą zamknięcia w taki sposób, by zmniejszyć dystans czy nawet wypełnić „szczeliny" powstałe między rzeczywistością uczestników a rzeczywistością szkolenia. Podczas różnych faz szkolenia trzeba m.in. stale odwoływać się do środowiska uczestników. Uwzględnienie konkretnych powiązań z warunkami pracy i środowiskiem uczestników jest istotnym elementem zarówno w fazie przygotowawczej, jak i w fazach realizacji, oceny i kontynuacji szkolenia.

Tworzenie „struktur wsparcia" dla uczestników po szkoleniu jest z pewnością jednym z najtrudniejszych i mających najwięcej ograniczeń aspektów. Dotyczy to zwłaszcza szkoleń międzynarodowych częściowo ze względu na krótki czas ich trwania i częściowo z uwagi na duże koszty komunikacji międzynarodowej. Niemniej jednak można pracować w taki sposób, aby ułatwić uczestnikom zmierzenie się z rzeczywistością po powrocie do siebie i zwiększyć efektywność szkolenia. „Przeniesienie" i „pomnożenie" są absolutnie niezbędnymi elementami, jeśli młodzi ludzie mają nie tylko sami wykorzystywać w swej pracy wzmocnioną po szkoleniu wiarę we własne siły i większą motywację, zdobyte umiejętności i wiedzę oraz nowe podejścia i koncepcje dotyczące międzynarodowej i międzykulturowej działalności młodzieżowej, ale także dzielić się z innymi tymi efektami szkolenia.

Zagadnienia do przemyślenia

Faza przygotowań

- Podczas przygotowań myślcie o uczestnikach: jakie mają potrzeby, motywację, zainteresowania, oczekiwania i obawy dotyczące szkolenia? Jak zamierzają wykorzystać doświadczenia ze szkolenia? Pytania dotyczące tych aspektów możecie zamieścić w formularzu zgłoszeniowym lub zadać uczestnikom na początku szkolenia. (zob. dział 3.4.5 o profilu uczestników i dział 3.5 – ogólnie o planowaniu programu).
- Włączajcie w przygotowania organizacje uczestników: sprawdźcie, czy organizacja lub ośrodek wie o udziale uczestników w szkoleniu i jest gotowa ich wesprzeć. Możecie poprosić organizację o list z poparciem kandydatury, w którym przedstawi ona swoje oczekiwania i powody delegowania uczestnika na szkolenie.

Faza realizacji

Opracowujcie programy, w których uwzględnione są oczekiwania i potrzeby uczestników. Stwarzajcie uczestnikom możliwość powiązania doświadczeń w trakcie szkolenia z ich własnym środowiskiem, na przykład w następujący sposób:

- Stosujcie aktywne metody, które zachęcają uczestników do samodzielnego „wypróbowywania" różnych działań/zajęć;
- Stwórzcie uczestnikom możliwości przedstawiania własnych uwag, co pozwoli wam stwierdzić, czy szkolenie będzie przydatne w ich pracy (zob. dział 4.4.2 o uwagach uczestników);
- Organizujcie takie zajęcia dla uczestników, podczas których przygotowują oni różne działania lub rozwiązania stanowiące kontynuację szkolenia, np. opracowywanie projektu, tworzenie lub dostosowywanie metody, opracowywanie planu działań itp. (zob. dział 3.5.6 o elementach programu);
- Uwzględniajcie w programie czas na konsultacje indywidualne lub w małych grupach, podczas których uczestnicy mają okazję rozważyć i przedyskutować możliwości wykorzystania i rozpowszechnienia wyników szkolenia w swoim środowisku oraz trudności, jakie mogą napotkać.

Faza oceny i kontynuacji

- Oceniajcie przydatność szkolenia dla uczestników, jeśli to możliwe, również po upływie pewnego czasu od zakończenia szkolenia. Sprawdźcie, jak możecie włączyć w ocenę organizacje uczestników. Kilka miesięcy po szkoleniu możecie wysłać do uczestników i ich organizacji ankietę z pytaniami o to, jak dotychczas wykorzystano wyniki szkolenia i jak organizacja skorzystała ze szkolenia.
- Przygotowujcie „system wsparcia" dla uczestników w fazie eksperymentowania po szkoleniu; taki system może na przykład obejmować:
  - Stworzenie sieci e-mailowej, która umożliwi uczestnikom łatwy kontakt z byłymi kolegami z grupy i trenerami, lub gorącej linii e-mailowej do zadawania konkretnych pytań. Czy każdy trener może działać jako osoba kontaktowa dla części uczestników? W tym kontekście pamiętajcie o tym, że nie wszyscy z grupy mają równie łatwy dostęp do poczty elektronicznej.
  - Przygotujcie długi kurs szkoleniowy z fazą kontynuacji lub oceny, podczas której wszyscy spotykają się ponownie po kilku miesiącach od szkolenia, aby przedyskutować i ocenić to, co miało miejsce po pierwszej fazie szkolenia.

Opracowano na podstawie tekstu: Comelli, str. 176–177

Które z tych rozwiązań moglibyście wprowadzić do swoich szkoleń, aby przygotować uczestników do „przenoszenia" i „pomnożenia"?

5.4. Wpływ szkolenia: doświadczenia uczestników po kursie dotyczącym opracowywania projektów międzykulturowych i międzynarodowych

Drodzy przyjaciele,

„…Wracając pamięcią do dni szkolenia, naprawdę myślę, że było to najbardziej pasjonujące doświadczenie w moim życiu. Odkryłem rzeczywistość, tematy i miejsca, o których istnieniu nawet nie wiedziałem. Jeśli chodzi o pewne aspekty, kurs otworzył mi oczy, dając mi nowe tematy do przemyśleń, a równocześnie rozbudził we mnie zainteresowanie nowymi sprawami i zrodziły się we mnie nowe pomysły na projekty. Ale jeśli zamknę oczy, moje najwspanialsze wspomnienie to niewątpliwie wspaniała międzykulturowa atmosfera, którą „oddychałem" w te dni. Nie było mi łatwo wrócić do siebie i do swej pracy; chodzi głównie o to, że nie wiem, jak mam przekazać całą swą wiedzę, ale na pewno lepiej wykonuję swoją pracę i realizuję swoje projekty …" (Multiplier, 1999, str.28)

„…Po wyjeździe ze Strasburga czułem się dziwnie, gdy zaczynałem znów pracę u siebie, ponieważ jak tylko przyjechałem, zdałem sobie sprawę, że nie jestem już tą samą osobą, którą byłem przed szkoleniem. Ludzie wokół mnie stwierdzili, że jestem inny i zmieniłem się na lepsze. Miałem tyle zapału do realizacji swojego projektu, a kiedy rozmawiałem z kolegami o swoich nowych pomysłach, wszyscy gorąco mnie poparli i jeszcze bardziej chciałem założyć to Młodzieżowe Centrum Informacji, ponieważ zobaczyłem w ich oczach taki sam zapał. Ale niestety mieliśmy wiele innych rzeczy do zrobienia i nie miałem czasu zająć się swoim projektem. Czas płynął, nastroje opadły i postanowiłem poszukać wsparcia finansowego, nie tracąc więcej czasu …" (Multiplier, 1999, str. 32)

„…Po zakończeniu kursu trudno mi było zrozumieć, że nic nie wyszło z mojego projektu. Musiałam z niego zrezygnować i naprawdę czułam się jak głupiec – tyle nauczyłam się podczas szkolenia, a nawet nie potrafię uruchomić małego projektu. Ale w marcu zupełnie nieoczekiwanie spotkałam grupę animatorów, którzy próbowali zorganizować europejski obóz młodzieżowy, ale nie mieli żadnych partnerów w Europie i nie znali nikogo, kto miałby doświadczenie w realizacji projektów międzynarodowych. Postanowiliśmy działać razem i ta praca przekształciła się w bardzo owocną współpracę …" (Multiplier, 1999, str. 33)

Załącznik 1

Współpraca w zespole

Ta ankieta ułatwi wam rozpoznanie, a w razie potrzeby także zmianę dynamiki współpracy w zespole. Przeciwstawne stwierdzenia rozdziela sześciopunktowa skala. Każdy członek zespołu zaznacza kółkiem liczbę, która odpowiada jego ocenie sytuacji.

1. Moim koncepcjom i propozycjom nigdy nie poświęca się należytej uwagi.	1	2	3	4	5	6	Moim koncepcjom i propozycjom zawsze poświęca się należytą uwagę.
2. Uważam, że lidera zespołu nie interesują moje koncepcje.	1	2	3	4	5	6	Uważam, że lidera zespołu bardzo interesują moje koncepcje.
3. W zespole nie ma należytej współpracy i zbyt rzadko uzgadnia się wyważone stanowisko.	1	2	3	4	5	6	Współpraca w zespole układa się dobrze i zespół uzgadnia wyważone stanowisko w różnych sprawach.
4. Członkowie zespołu nie uczestniczą w podejmowaniu decyzji, które ich dotyczą.	1	2	3	4	5	6	Członkowie zespołu uczestniczą w podejmowaniu decyzji, które ich dotyczą.
5. Czuje się zażenowany, gdy opowiadam w zespole o błędach, jakie popełniłem.	1	2	3	4	5	6	Czuje się w zespole tak dobrze, że mogę rozmawiać o błędach, jakie popełniłem.
6. Nasz zespół nie potrafi otwarcie omawiać i rozwiązywać konfliktów ani wyciągać z nich wniosków.	1	2	3	4	5	6	Nasz zespół potrafi otwarcie omawiać i rozwiązywać konflikty oraz wyciągać z nich wnioski.
7. Mam zbyt wąski zakres odpowiedzialności, żeby dobrze wykonywać swą pracę i wprowadzać różne ulepszenia.	1	2	3	4	5	6	Mam wystarczający zakres odpowiedzialności, żeby dobrze wykonywać swą pracę i wprowadzać różne ulepszenia.
8. Dyskusje podczas zebrań naszego zespołu nigdy nie przynoszą zadowalających wyników.	1	2	3	4	5	6	Dyskusje podczas zebrań naszego zespołu zawsze przynoszą zadowalające wyniki.
9. Nigdy nie rozmawiamy o tym, co każdy z nas sądzi o współpracy w zespole.	1	2	3	4	5	6	Często rozmawiamy o tym, co każdy z nas sądzi o współpracy w zespole.
10. Nigdy nie oceniamy naszej pracy zespołowej.	1	2	3	4	5	6	Regularnie oceniamy naszą pracę zespołową.
11. Zespół reprezentuje niski poziom i ma słabe wyniki.	1	2	3	4	5	6	Zespół reprezentuje wysoki poziom i ma dobre wyniki.
12. Członkowie zespołu nigdy nie wymieniają się materiałami źródłowymi czy pomocniczymi związanymi z naszą pracą.	1	2	3	4	5	6	Członkowie zespołu często wymieniają się materiałami źródłowymi i pomocniczymi związanymi z naszą pracą.
13. W tej organizacji należy według mnie przestrzegać zbyt wielu zasad i zakazów.	1	2	3	4	5	6	W tej organizacji obowiązują odpowiednie zasady i ograniczenia.
14. Liderzy organizacji/zespołu zbyt często i zbyt dalece kontrolują moją pracę.	1	2	3	4	5	6	Liderzy organizacji/zespołu kontrolują moją pracę „z umiarem", a ich wskazówki pozwalają mi odpowiednio ukierunkować moją pracę.

Tłumaczenie i adaptacja tekstu: Philipp, 1992, str.104–105.

Załącznik 2

Proponowane schematy sprawozdań

Krótkie sprawozdanie ***o efektach***

Adresaci:
Do wiadomości:
Cel: Przedstawienie skrótowych informacji o wynikach i efektach seminarium, kwestii problematycznych oraz konkretnych zaleceń związanych z tematyką szkolenia

Proponowane nagłówki:

- Założenia, cele
- Osiągnięcia i konkretne efekty
- Zadania na przyszłość i kwestie związane z tematyką, które wymagają ponownej analizy pod kątem prowadzenia takich szkoleń w przyszłości
- Zalecenia (skierowane do konkretnych instytucji/organizacji/osób)

Załącznik – nieobowiązkowo
Skrót programu
Lista uczestników

Sprawozdanie z seminarium jako ***materiał pomocniczy do prowadzenia szkoleń***

Adresaci:
Do wiadomości:
Cel: Przygotowanie materiału pomocniczego do prowadzenia szkoleń dotyczącego tematyki seminarium

Proponowane nagłówki:

- Podstawowe informacje dotyczące tematyki szkolenia
- Narzędzia i odpowiednie materiały przygotowane na szkolenie/na podstawie szkolenia
- Metody zastosowane podczas szkolenia
- Proces dynamiki grupowej
- Źródła dalszych informacji dotyczących tematyki (organizacje/materiały/internet)
- Wkład ekspertów (wykłady/konspekty do prowadzenia poszczególnych sesji itp.)

Załącznik – nieobowiązkowo
Skrót programu
Lista uczestników

Sprawozdanie ***ewaluacyjne*** *dotyczące seminarium/tematyki szkolenia*

Adresaci:
Do wiadomości:
Cel: podobnie jak w sprawozdaniu przedstawiającym efekty, w takim sprawozdaniu omawia się wyniki szkolenia, ale uwzględnia się również elementy oceny.

Proponowane nagłówki:

- Założenia i cele
- Osiągnięcia i konkretne efekty
- Ocena szkolenia, którą można wykorzystać dla celów przyszłych szkoleń dotyczących podobnej tematyki lub która powinna stanowić „dorobek kulturowy" organizacji bądź materiał informacyjny wykorzystywany w działalności organizacji.

Załącznik – nieobowiązkowo
Skrót pełnego programu
Lista uczestników

Załącznik 3

Formularz szkoleniowy: Projektowanie sesji

Obserwujcie przepływ swojej energii!

Wypełnienie tego formularza może ułatwić wam przygotowanie sesji szkolenia. Jakie macie cele? Jakie metody chcecie zastosować? Ile czasu i jakich materiałów potrzebujecie? Ile energii będzie, waszym zdaniem, wymagać od uczestników aktywny udział w zajęciach?

Sesja:

Czas trwania:

Zajęcia	Cele	Metoda	Potrzebny czas	Potrzebne materiały	Zakładany poziom „energochłonności" *(od 1 (bardzo niski) do 5 (bardzo wysoki))* 1 2 3 4 5
1					....
2					....
...					....

Załącznik 4

Ocena

Poziom 1: Formularze oceny (ankiety)

JEDNA MINUTA NA UWAGI I OPINIE

W ten sposób szybko sprawdzicie „temperaturę". Ta ankieta przydaje się również po niezwykle intensywnych przeżyciach emocjonalnych. Napięcie w grupie może osłabnąć po przelaniu na papier pewnych wrażeń, które „wisiały w powietrzu".

Uwagi „na jedną minutę"

Na razie szkolenie (kurs, warsztat itp..) jest (proszę zaznaczyć odpowiedź kółkiem)…

Nieciekawe	1	2	3	4	5	Ciekawe
Prowadzone zbyt wolno	1	2	3	4	5	Prowadzone zbyt szybko
Zbyt trudne	1	2	3	4	5	Zbyt łatwe
Niezgodne z moimi zainteresowaniami/potrzebami	1	2	3	4	5	Zgodne z moimi zainteresowaniami/potrzebami
Źle zorganizowane	1	2	3	4	5	Dobrze zorganizowane
Prowadzone w napiętej atmosferze	1	2	3	4	5	Prowadzone w luźnej atmosferze

Proszę krótko przedstawić, jak można ulepszyć warsztat:

WZLOTY I UPADKI PODCZAS SESJI

Ta ankieta znakomicie nadaje się do zbierania uwag i opinii na zakończenie warsztatu, sesji, dnia lub komponentu trwającego pół dnia.

Uwagi na zakończenie sesji

Najbardziej ożywiłem/łam się dzisiaj, gdy (proszę wskazać konketny element)…

Najmniej interesowało mnie dzisiaj (proszę wskazać konkretny element)…

Uwagi i propozycje dotyczące ulepszenia sesji (warsztatu)...

CODZIENNA OCENA – CODZIENNE WZLOTY I UPADKI

Ta ankieta zachęca uczestników do zapisywania swoich codziennych odczuć i uwag. Można ją wypełniać na zasadzie „dziennika" podczas dłuższych szkoleń (dłuższych niż 7 dni), a niezależnie od tego uczestnicy powinni w niej codziennie zapisywać swoje uwagi. (Ankiety nie zwraca się trenerowi).

Uwagi na zakończenie dnia

Jakie miałem/łam dzisiaj odczucia:

Czego nauczyłem/łam się dzisiaj:

Związek szkolenia z moją pracą (pracą organizacji):

CODZIENNA OCENA – GRUPY POWOŁYWANE DO OCENY

Takie grupy tworzy się bardzo często w trakcie dłuższych szkoleń (dłuższych niż 7 dni).

Cele grup:

– Stworzenie odpowiednich warunków do refleksji o szkoleniu. Zebrania grupy to czas, gdy grupa analizuje szkolenie z dystansu i przekazuje swoje uwagi trenerom.

– Stworzenie ram, w których można swobodnie porozmawiać o swoich odczuciach i doświadczeniach związanych ze szkoleniem.

Te grupy mają 5–6 członków, którzy pod koniec każdego dnia pracy w trakcie kursu spotykają się na 30–45 minut z przydzielonym grupie członkiem zespołu. Członkowie zespołu w grupach przedstawiają cele pracy tych grup.

Przykładowa metoda na pierwsze zebranie:

1. Jeden z trenerów prosi uczestników o wybranie ze swojego bagażu czegoś, co symbolizuje jakąś ich cechę i czym chcieliby podzielić się z innymi. Następnie pokazują oni w grupie, co wybrali, i wyjaśniają, w jaki sposób ta rzecz ich charakteryzuje.
2. Uczestnicy rysują twarz (uśmiechniętą, rozgniewaną, zmęczoną itp.), która najlepiej odzwierciedla ich odczucia danego dnia, a następnie dyskutują o tym, co zdarzyło się tego dnia.

OCENA DOSTOSOWANA DO POTRZEB PROGRAMU I OCENA ILOŚCIOWA

Poniższa przykładowa ankieta jest dostosowana do potrzeb programu, który ma na celu opracowanie warsztatu i szkolenia dla osób prowadzących warsztaty i programy. Ocena ilościowa pozwala trenerowi porównać reakcje uczestników podczas danego szkolenia z reakcjami uczestników podczas różnych kursów i warsztatów. Odpowiedzi na pytanie „dlaczego" po każdym pytaniu pomagają uzasadnić zakreśloną liczbę punktów.

Szkolenie dla prowadzących warsztaty – ocena ilościowa

Proszę odpowiedzieć na poniższe pytania, stosując skalę od 1 do 5 (1 – niska ocena, 5 – wysoka ocena), i krótko uzasadnić swoją ocenę.

1. Jaką wartość miał dla ciebie dzisiejszy warsztat?

   1 2 3 4 5

   Dlaczego? _____

2. Jaką wartość miał, twoim zdaniem, dzisiejszy warsztat dla twojej grupy odbiorców (młodych ludzi, z którymi pracujesz)?

   1 2 3 4 5

   Dlaczego? _____

3. Czy po warsztacie, który poprowadziłem/łam, uczestnicy przekazali mi przydatne uwagi?

   1 2 3 4 5

   Dlaczego? _____

4. Czy zyskałem/łam większą pewność siebie jako prowadzący warsztat lub trener?

   1 2 3 4 5

   Dlaczego? _____

5. Czy przekazano mi cenne spostrzeżenia i wskazówki oraz poznałem/łam przydatne modele dotyczące:

   planowania warsztatów? 1 2 3 4 5

   Dlaczego? _____

   konstruowania warsztatów? 1 2 3 4 5

   Dlaczego? _____

   organizowania warsztatów? 1 2 3 4 5

   Dlaczego? _____

   oceny warsztatów 1 2 3 4 5

   Dlaczego? _____

Inne uwagi:

OCENA DOSTOSOWANA DO POTRZEB PROGRAMU I OCENA JAKOŚCIOWA

Poniższa przykładowa ankieta jest również dostosowana do potrzeb programu, który ma na celu opracowanie warsztatu i szkolenia dla osób prowadzących warsztaty i programy. Użyto w niej przysłówków w stopniu najwyższym („najbardziej", „najmniej"), ponieważ w ten sposób można poznać skrajne opinie uczestników i zebrać propozycje dotyczące ulepszenia programu. Ponadto ankieta skłania uczestników do zastanowienia się nad tym, jak mogą doskonalić swe umiejętności w zakresie prowadzenia warsztatów i programów szkoleniowych.

Szkolenie dla prowadzących warsztaty – ocena jakościowa

1. Co najbardziej podobało się wam w tym warsztacie?

2. Co najmniej podobało się wam w tym warsztacie?

3. Jak można ulepszyć to szkolenie (proszę wymienić trzy sposoby)?

4. Co najbardziej chcielibyście ulepszyć w sposobie prowadzenia warsztatów?

5. Co zamierzacie zrobić, aby dalej doskonalić swoje umiejętności w zakresie prowadzenia warsztatów lub szkoleń (wymieńcie trzy sposoby)?

WAŻNE ZDARZENIE

W tej ankiecie uczestnicy przedstawiają konkretne zdarzenia, które wywołały w nich podczas warsztatu najsilniejsze reakcje (np. pomocne działania/zachowania, działania/zachowania niezupełnie zrozumiałe dla uczestników). Ankieta zachęca uczestników do opisu i oceny. Dzięki temu stanowi znakomite narzędzie, które pozwala ocenić pracę osoby prowadzącej warsztat oraz poznać i zrozumieć emocje uczestników, ich poziom zaangażowania i proces uczenia się.

Ocena ważnego zdarzenia

W którym momencie warsztatu poczułeś/łaś się najbardziej zaangażowany/a i z największym zapałem uczestniczyłeś/łaś w tym, co działo się wokół?

W którym momencie warsztatu poczułeś/łaś się najbardziej obojętny wobec tego, co działo się wokół?

Jakie działanie czy zachowanie (dowolnej osoby) w trakcie warsztatu najdobitniej potwierdziło, że jesteś „na właściwej drodze" i było dla ciebie najbardziej pomocne?

Jakie działanie czy zachowanie (dowolnej osoby) w trakcie warsztatu było dla ciebie najbardziej zagadkowe i sprawiło, że poczułeś/łaś się zagubiony/a?

Co zaskoczyło cię podczas warsztatu (np. własne reakcje, zachowania lub wypowiedzi innych osób)?

Załącznik 5

Wybrane pozycje dotyczące konfliktów i przekształcania konfliktów

- Pat Patfoort Uprooting Violence, *Building Nonviolence,* Cobblestone Press, 1995. Zdaniem autorki, przemoc nie przejawia się jedynie w użyciu siły fizycznej, lecz jest szerszym pojęciem definiującym rodzaje stosunków społecznych, w których jesteśmy przyzwyczajeni funkcjonować. Wiele różnego rodzaju stosunków społecznych można określić jako „system większego/mniejszego"; ten wprowadzony przez autorkę termin oznacza niezrównoważoną i często nacechowaną rywalizacją interakcję, która wynika z utrzymywania różnej dynamiki siły. Autorka analizuje szersze zagadnienia związane z edukacją społeczną i budowaniem relacji opartych na równości oraz proponuje strategie interwencji, w których punktem wyjścia jest ujawnienie przyczyn leżących u podłoża konfliktu.
- Dean G. Pruit i Peter Carnevale *Negotiation in Social Conflict,* Open University Press, 1997. W tym opracowaniu, które może służyć jako szczegółowy wykaz pozycji pogłębiających wiedzę o konfliktach, autorzy analizują badania psycho-społeczne dotyczące negocjacji i mediacji w różnych kontekstach.
- Arnold Mindell *Sitting in the Fire,* Lao Tse Press, 1995. Według autora, ułatwianie pracy grupie oznacza dokładnie to, co sugeruje tytuł: wkroczenie w konflikt, przeanalizowanie, czego wymaga on od facylitatora, i ujawnienie konfliktu.
- Thomas Crum i inni *The New Conflict Cookbook,* Aiki Works, 2000. Autorzy analizują gniew, agresję i nasze reakcje w sytuacji konfliktu, stosując zasady japońskiej sztuki walki Aikido. Książka jest napisana w formie podręcznika dla rodziców/nauczycieli pracujących z młodzieżą, ale można ją z łatwością wykorzystać do własnych celów.
- Augusto Boal, *Games for Actors and Non-Actors,* Routledge, 1992. Odgrywanie ról jest popularną metodą analizowania konfliktów. Brazylijski reżyser teatralny Augusto Boal opracował cały arsenał środków dla ludzkiego teatru, w którym kwestie sporne i konflikty można przedstawiać na scenie, ujawniać i przekształcać. Ten teatr stwarza szerokie możliwości facylitacji – od improwizowanej analizy sytuacji do starannie inscenizowanych konfliktów, które zostają następnie przekształcone poprzez interwencje grupy. Dalsze źródła i omówienie metod stosowanych w działalności młodzieżowej w: Peter Merry i Gavan Titley „Theatre of the Oppressed and Youth", Coyote nr 1.

Bibliografia

B. Auvine i inni
A manual for group facilitators, Center for Conflict Resolution, Wisconsin, 1979

U. Baer
666 Spiele, Kallmeyer, Seelze-Velber, 1994

Augusto Boal
Games for actors and non-actors, Routledge, Londyn, 1992

Jonathan Bowyer i inni
Organisational management T-Kit (Pakiet szkoleniowy *Zarządzanie organizacją*), Rada Europy i Komisja Europejska, Strasburg, 2000

CHQ Training Team i Gillian Sutton
Training skills for advisers, Girl Guides Association, Londyn, 1993

Ruth Cohn
Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion, Klett Cotta, Sztutgart, 1981

Gerhard Comelli
Training als Beitrag zur Organisationsentwicklung, Hanser, Monachium, 1995

Jacques Demorgon i Markus Molz
„Bedingungen und Auswirkungen der Analyse von Kultur (en) und interkulterellen Interaktionen", w: Alexander Thomas (wyd.) Psychologie interkulturellen Handelns, Hogrefe, Verlag für Psychologie, Getynga, 1996

Dirk De Vilder
„Some thoughts about experiential learning" w: Coyote nr 0, lipiec 1999, Rada Europy i Komisja Europejska, Strasburg, 1999

R. L. Di Simone i D. M. Harris
Human resource development, The Dryden Press/Harcourt Brace Publishers, Fort Worth, 1998

Europejskie Forum Młodzieży
The recognition of non-formal education, (daty poublikacji nie podano)

Mari Fitzduff
Community conflict skills: a handbook for anti-sectarian work in Northern Ireland, Community Conflict Skills Project, Cookstown, 1998

Maria Frerichs
„Open space is everywhere – Open space technology: a new way to hold large international meetings of youth organisations", w: Coyote nr 2, maj 2000, Rada Europy i Komisja Europejska, Strasburg, 2000

R. Gagne i K. Medser
The condition of learning, Harcourt-Brace, Nowy Jork, 1996

Clifford Geertz
The interpretation of cultures, Fontana Press, Londyn, 1973

Roger Greenway
„Your guide to achieve reviewing", http: //www.reviewing.co.uk. Witryna internetowa poświęcona ocenie, przedstawianiu opinii, facylitacji, uczeniu się przez doświadczenie i innym zagadnieniom związanym ze szkoleniem, z ćwiczeniami, artykułami i wskazówkami

I. Guijt i inni
From input to impact: participatory rural appraisal for Action Aid in Gambia. ActionAid, Gambia i IIED, Londyn, 1992

Maureen Guirdham
Communicating across cultures, Macmillan Press, Londyn, 1999

E. T. Hall
Beyond culture, Anchor, Nowy Jork, 1977

Robert Jungk i Norbert Müllert
Zukunftswerkstätten – Mit Phantasie gegen Routine und Resignation, Heine, Monachium, 1994

D. L. Kirkpatrick
Evaluating training programs: the four levels, Berrett-Koeller, San Francisco, 1994

Bruce Klatt
The ultimate training workshop handbook, McGraw Hill, Nowy Jork, 1999

D. A. Kolb, I. M. Rubin i J. M. McIntyre
Organizational psychology: an experiential approach, Prentice Hall, Englewood Cliffs, Nowy Jork, 1973

Komisja Europejska
Przewodnik dla użytkowników Programu Młodzież, Komisja Europejska (projekt), Bruksela, 2001

Krathwohl i inni
A taxonomy of educational objectives, David McKay Co, Nowy Jork, 1964

Leen Laconte i Anne Gillert
„Coyote Meets Trainers", w: Coyote nr. 2, maj 2000, Rada Europy i Komisja Europejska, Strasburg, 2000

D. Landis i R. Bhagat
Handbook of intercultural learning, Sage Thousand Oaks, 1996

Anne Leahy
Challenges for change: development education in „disadvantaged" youth work, DEFY – Development Education for Youth, Dublin, 1996

R. Levine
A geography of time, Basic Books, Nowy Jork, 1997

R. B. Maddux
Team building: an exercise in leadership, Rogan Page, Londyn, 1988 (wyd.II 1994)

Silvio Martinelli i Mark Taylor (red.)
Intercultural learning T-Kit (Pakiet szkoleniowy *Uczenie się międzykulturowe*), Rada Europy i Komisja Europejska, Strasburg, 2000

Peter Merry (red.)
Project management T-Kit (Pakiet szkoleniowy *Zarządzanie projektem*), Rada Europy i Komisja Europejska, Strasburg, 2000

Peter Merry i Gavan Titley
„Theatre of the oppressed and youth" w: Coyote nr 1, Rada Europy i Komisja Europejska, Strasburg, 2000

Andrea Mewaldt i Zilvinas Gailius
A practical guide for youth leaders, Rada Litewskich Organizacji Młodzieżowych, Wilno, 1997

Młodzież dla Europy
Community project for developing training modules for youth workers, Młodzież dla Europy, Luksemburg, 1995

Els Van Mourik
*Training for trainers – an introductory cours*e, World Association of Girl Guides and Girl Scouts, Londyn, 1997

R. A. Noe
Employee training and development, Irwin/McGraw Hill, Nowy Jork, 1998

R. Michael Paige (red.)
Education for the intercultural experience, Intercultural Press, Yarmouth Maine, 1993

Pat Patfoort
Uprooting violence, building non-violence, Cobblestone Press, Maine, 1995

J. W. Pfeiffer i J.E. Jones (red)
The 1972 annual handbook for group facilitators, University Associates, San Diego, 1972

E. Philipp
Gute Schule Verwirklichen, Weinheim und Basel, 1992

J. J. Phillips
Training, evaluation and measurement methods (wyd. III), Gulf Publishing, Houston, 1997

Michael Pohl i Jürgen Witt
Innovative Teamarbeit, Sauer, Heidelberg, 2000

N. J. Pretty
Participatory learning and action, IIED, Londyn, 1995

Dean G. Pruitt i Peter Carnevale
Negotiation in social conflict, Oxford University Press, Buckingham, 1997

Yael Ohana
A guide to applications for and organising study sessions at the European Youth Centres, Rada Europy, Europejskie Ośrodki Młodzieży, Strasburg i Budapeszt, 2000

Harrison Owen
Open space technology, Abbott Publishing Co, Potomac, MD, 1992
http: //www.tmn.com/openspace. Przydatna witryna o Otwartej Przestrzeni Technologicznej w różnych językach

Rada Europy:
Domino, Strasburg, 1995, 1999 (wyd. III)
Education Pack. Ideas, resources, methods and activities for informal intercultural education with young people and adults, Strasburg, 1995
Multiplier 1999, Strasburg, 1999
Newsletter of the Long-Term Training Courses of the Youth Directorate, published once yearly until 1999 as a link between participants and trainers during the practical phase of the training courses.
Final Report of the Symposium on Non-formal Education, Directorate of Youth and Sport, Strasburg, 2000
We współpracy z Centre for Global Interdependence and Solidarity, 2000
Evaluation Report of the Training Course on Euro-Mediterranean Co-operation 2000, Strasburg

Rada Europy i Komisja Europejska:
Final Report of the training course Training for Trainers, Strasburg, 2000
Training Programme 2000, Strasburg, 2000
Ulotka informacyjna o kursach szkoleniowych prowadzonych w roku 2000 przez Radę Europy, Dyrektoriat Młodzieży i Sportu, w ramach Umowy Partnerskiej między Radą Europy i Komisją Europejską

Leslie Rae
Effective planning in training and development, Kogan Page, Londyn, 2000

Leslie Rae
Using activities in training and development, Kogan Page, Londyn, 1999

Jenny Rogers
Adults learning, Open University Press, Milton Keyes, 1989

Pasi Sahlberg
Building Bridges for Learning: The recognition and value of non-formal education in youth activity, Europejskie Forum Młodzieży, Bruksela, 1999

Mark K. Smith
http: //www.infed.org. (1997, zaktualizowana w listopadzie 2000)
Witryna internetowa o kształceniu incydentalnym/nieformalnym zawierająca artykuły o różnych kluczowych koncepcjach związanych z tą problematyką, np. uczenie się przez całe życie, animacja, uczenie się itp.

Lasse Siurala
A broader strategy for non-formal learning and education?, opracowanie grupy roboczej CDEJ, Rada Europy, Dyrektoriat ds. Młodzieży i Sportu, Strasburg, 1999

Sara Thorpe i Jackie Clifford
Dear Trainer… Kogan Page, Londyn, 2000

Mark Taylor
http: //www.angelfire.com/mt/Roofonfire/index.html.
Witryna internetowa uruchomiona po kursie szkoleniowym w ramach Akcji D, dotyczącym uczenia się przez doświadczenie na Litwie; przedstawia pewne aspekty teoretyczne, zajęcia/ćwiczenia i wskazuje linki z innymi witrynami i tematyce edukacyjnej, 2000

Mark Taylor
„You read any interesting training course reports lately?" Coyote nr 2, Rada Europy i Komisja Europejska, Strasburg, 2000

U.K. Girl guides Association
Training skills for advisers, Londyn, 1993

Caroline Vink
„Giving credit: certification and assessment of non-formal education" Coyote nr 1, Rada Europy i Komisja Europejska, Strasburg, 1999

Paul Watzlawick i inni
The pragmatics of human communication: a study of intenational patterns, pathologies, and paradoxes, Norton, Nowy Jork, 1967

Raymond Williams
Keywords: a vocabulary of culture and society, Fontana, Londyn, 1983

World Studies Project
Learning for change in world society, Coond Studies Project, Londyn, 1976

Autorzy pakietu szkoleniowego „Zasadnicze elementy szkolenia"

Goran Buldioski (koordynacja, napisanie tekstu). Obecnie pracuje jako doradca ds. edukacji w Europejskim Centrum Młodzieży (European Youth Centre) w Budapeszcie. Interesuje się przede wszystkim problematyką rozwoju zasobów ludzkich, zarządzaniem organizacją, szkoleniem trenerów i bardziej ogólnie kształceniem międzykulturowym. goran.buldioski@coe.int

Cecilia Grimaldi (napisanie tekstu). Cecilia jest Włoszką, studiowała nauki polityczne, a specjalizowała się w stosunkach międzynarodowych. Pracowała jako stażystka i niezależna konsultantka w Europejskim Centrum Młodzieży (EYC) w Strasbourgu, pomagając w prowadzeniu kilku seminariów i pisząc opracowanie o młodzieży wiejskiej. Przez 4 lata pracowała jako starszy trener terenowy w europejskim oddziale stowarzyszenia WAGGGS, pomagając młodzieży z Organizacji Krajowych Przewodników i Harcerzy w Europie (National Guide and Scout Organisation in Europe) w organizacji, prowadzeniu, ocenie i aktualizacji praktyk szkoleniowych. Zajmuje się głównie problematyką uczenia się międzykulturowego i pracą w zespołach międzykulturowych, szkoleniem trenerów, zarządzaniem projektami i edukacją na rzecz rozwoju. Obecnie pracuje jako niezależny trener. Cecilia jest również dyplomowanym nauczycielem hata jogi (Iyengar Yoga). W czasie przygotowywania niniejszej publikacji przenosiła się do Paryża. Cecilia jest przekonana, że praca z europejską młodzieżą i dla młodzieży w Europie to inwestycja w pokój i szczęście jutra. cgrimaldi@iol.it

Sonja Mitter (napisanie tekstu): Sonja pracuje jako niezależny trener i konsultant, specjalizując się w dziedzinie europejskiej działalności i współpracy młodzieżowej. Jest Niemką, a obecnie mieszka w Ljubljanie (Słowenia). Interesuje się przede wszystkim problematyką uczenia się międzykulturowego, pracą w zespołach międzykulturowych, zarządzaniem projektami, szkoleniem trenerów, współpracą między krajami europejskimi i krajami śródziemnomorskimi oraz działalnością młodzieżową w Europie południowo-wschodniej i współpracą z krajami tego regionu. W latach 1995–2000 pracowała jako członek zespołu edukacyjnego w Dyrektoriacie Młodzieży i Sportu (Directorate of Youth and Sport) Rady Europy w Strasbourgu. Studiowała historię, koncentrując się na problematyce migracji. sonjamitter@aol.com

Gavan Titley (napisanie, redakcja i korekta tekstu). Gavan prowadzi badania w ramach swych studiów doktoranckich w Dublin City University, analizuje problemy globalizacji i rozwoju kultury. Był nauczycielem w tej uczelni oraz w Boston University. Jest członkiem zespołu trenerów powołanego przy Dyrektoriacie Młodzieży i Sportu (Directorate of Youth and Sports) oraz Forum Młodzieży (Youth Forum) i pracuje również jako niezależny trener. Interesuje się przede wszystkim problematyką uczenia się międzykulturowego i globalizacji, społeczną rolą mediów, edukacją na rzecz rozwoju, transformacją konfliktów i szkoleniem trenerów. Obecnie mieszka w Helsinkach, gdzie jako przebywający gościnnie badacz aktywnie stosuje zasady uczenia się przez doświadczenie w tamtejszej kulturze sauny. gavan.titley@dcu.ie

Georges Wagner (napisanie tekstu i koncepcja całości). Georges pochodzi z północnego Luksemburga, pracował jako psycholog i konsultant ds. organizacji oraz oczywiście jako trener i facylitator prowadzący szkolenia w zakresie międzykulturowej problematyki młodzieżowej. Mieszka w Niemczech, a pracuje jako niezależny trener międzykulturowy i konsultant dla organizacji komercyjnych i typu „non-profit" w różnych krajach Europy i Afryki. W niepełnym wymiarze pracuje również w Heinrich-Böll-Foundation w Berlinie, gdzie jest starszym specjalistą we wspólnej grupie roboczej „Migracja" i odpowiada za rozwój tej organizacji w ramach zarządzania międzykulturowego. Interesuje się przede wszystkim rasizmem jako zjawiskiem strukturalnym i postawą indywidualną, problematyką społeczeństwa wielokulturowego i zarządzaniem międzykulturowym. Jego namiętnością jest gotowanie, nieustannie rozszerza więc ofertę swej „światowej kuchni", i stara się pozostać w głębi duszy dzieckiem. Poza tym jest dumnym ojcem wianuszka pociech. docwag@gmx.net