

TRENERZY EDUKATORZY W SEKTORZE PUBLICZNYM

INNOWACYJNY KURS TRENERSKI
PROGRAM I OPIS KURSU

LSPA, KSAP, HAUS

Wrzesień 2019



Jeśli nie podano inaczej, niniejsze opracowanie podlega licencji:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

Copyright © LSPA - Latvian School of Public Administration,
KSAP – The Lech Kaczyński National School of Public Administration,
HAUS Finnish Institute of Public Management Ltd.
Wrzesień 2019

ISBN 978-83-61713-18-0



Latvian School of
Public Administration



Lech Kaczyński
National School
of Public Administration



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



WPROWADZENIE

W ramach programu UE Erasmus+ Łotewska Szkoła Administracji Publicznej (LSPA), we współpracy partnerskiej z Krajową Szkołą Administracji Publicznej im. Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej Lecha Kaczyńskiego (KSAP) oraz fińskim Instytutem Zarządzania Publicznego (HAUS), opracowała przykładowe szkolenie dla trenerów edukatorów, promujące innowacyjne i interaktywne podejście do szkolenia oraz uczenia się w sektorze publicznym.

Zespół projektowy składający się z przedstawicieli ww. trzech instytucji wybrał, przetestował oraz opisał działania i metody szkoleniowe promujące innowacyjność i kreowanie przywództwa w sektorze publicznym. W efekcie czego opracowano i zaprezentowano model prowadzenia szkoleń, który umożliwia ich skuteczną realizację. Jak wspomniano wyżej, głównymi beneficjentami szkolenia są **trenerzy edukatorzy** w sektorze publicznym. Zespół starał się uzyskać ich pełne wsparcie przy przygotowaniu i realizacji szkolenia. Opracowany Kurs i materiały do niego zostały także pomyślane jako źródło pomysłów i inspiracji dla wszystkich **trenerów** oraz ekspertów merytorycznych prowadzących szkolenia w sektorze publicznym.

Opis kursu przedstawia genezę, podstawowe założenia wypracowane przez zespół, a także program kursu. Omawia możliwe sposoby jego realizacji, a także zawiera wskazówki dla potencjalnie szerokiego spektrum zainteresowanych osób i organizacji, które chciałyby wykorzystać kurs w całości lub części, dostosowując go do swoich wymagań. Z tego względu opis kursu uzupełniają szczegółowe wytyczne, obejmujące proponowane treści kształcenia, wskazówki metodyczne oraz działania edukacyjne w formie opracowanej przez zespół. Instytucje partnerskie przetestowały większość działań szkoleniowych opisanych w wytycznych, prowadząc warsztaty w swoich krajach.

Wszystkie materiały do kursu są dostępne (bezpłatnie) na stronach internetowych trzech instytucji partnerskich. Mogą być wykorzystywane przez osoby prywatne i instytucje do realizacji przedstawionego programu kursu, do opracowania swojego własnego szkolenia, a także do prowadzenia warsztatów w oparciu o materiały niniejszego projektu.

GENEZA

Z inicjatywą projektu wystąpiła Łotewska Szkoła Administracji Publicznej, odpowiadając na potrzeby wyrażone w badaniu ankietowym, które przeprowadzono wśród trenerów łotewskich przed rozpoczęciem projektu.

Badanie zorganizowane w 2017 roku (z udziałem 70 osób, tj. 90% wszystkich trenerów LSPA) wykazało, że **trenerzy** LSPA, aktywnie uczestniczący w prowadzeniu szkoleń dla pracowników administracji publicznej, są zwykle ekspertami merytorycznymi i jednocześnie często w niewielkim stopniu znają andragogikę (nauczanie dorosłych) czy metodykę prowadzenia szkoleń. Oznacza to, że najczęściej stosowanym przez nich sposobem przekazywania treści jest tradycyjny wykład, czyli podejście, które z zasady pozbawione jest interakcji i nie włącza aktywnie **uczestników** w proces uczenia się i szkolenia.

Jednocześnie badanie ankietowe wykazało, że **trenerzy** są skłonni planować swój rozwój zawodowy w sposób strategiczny – zdobywając nową wiedzę o metodach szkoleniowych oraz podtrzymując motywację wewnętrzną do uczestniczenia w szkoleniu dorosłych w administracji publicznej.

Partnerzy LSPA w projekcie – fiński HAUS i polski KSAP – wykazali zainteresowanie tą koncepcją. Obie instytucje, mając długie tradycje prowadzenia szkoleń dla administracji publicznej, zdawały sobie sprawę z pewnych braków, jeśli chodzi o zorganizowane możliwości rozwoju zawodowego trenerów, które pozwalałyby **trenerom** na samodzielne doskonalenie umiejętności. Można powiedzieć, że zarówno na Łotwie, jak i w Polsce oraz Finlandii kwestie doskonalenia zawodowego oraz uczenia się przez całe życie uważano za pozostające w gestii samych **trenerów**. Toteż, o ile krajowa polityka w zakresie edukacji wymaga od większości nauczycieli szkolnych zdobycia określonej liczby punktów za udział w kursach doskonalenia zawodowego, o tyle obowiązek ten nie dotyczy **trenerów** szkolących dorosłych. W sferze administracji publicznej instytucje szkoleniowe koncentrują się głównie na odbiorcach docelowych, czyli **uczestnikach**, tzn. pracownikach służby cywilnej, podczas gdy **trenerzy** będąc skrupulatnie oceniani

zarówno przed rozpoczęciem szkolenia, jak i po jego zakończeniu, są pozostawieni samym sobie, w kwestii odpowiedzialności za podnoszenie kwalifikacji oraz rozwój zawodowy.

ADRESAT KURSU

Prezentowany materiał kursu adresowany jest przede wszystkim do **trenerów edukatorów**. Ich zadaniem jest rozwijanie potencjału mniej doświadczonych **trenerów**, którzy to najczęściej przekazują posiadane przez siebie umiejętności i wiedzę **uczestnikom** zatrudnionym w sektorze publicznym. Trenerzy edukatorzy stanowią grupę, na której celach i potrzebach skupił się zespół projektowy, dokonując wyboru treści kształcenia oraz proponując optymalny program realizacji kursu, będący przedmiotem niniejszego opracowania (zob. rozdział 5).

Jednocześnie, materiały kursu zostały opracowane i zebrane w sposób zapewniający szeroki dostęp dla różnych podmiotów zainteresowanych tematyką kursu. Oznacza to, że kurs adresowany jest także do **trenerów** - ekspertów merytorycznych w swoich dziedzinach, posiadających niewielkie lub żadne doświadczenie szkoleniowe. Fakt ten utrudnia im efektywny sposób kształcenia innych. Wielu **trenerów** dostrzega własne deficyty w określonych obszarach umiejętności i zależy im na podnoszeniu swoich umiejętności trenerskich. I chociaż niewątpliwie prawdą jest, że podnoszenie kwalifikacji jest najbardziej skuteczne wówczas, kiedy **trener** spotyka się z **trenerem edukatorem** w sytuacji szkolenia czy warsztatu, to większość materiałów kursu umożliwia także podejście w myśl zasady „zrób to sam”, co z pewnością także okaże się cenne.

Ze względu na to, opisy zawarte w wytycznych do kursu, dotyczące poszczególnych ćwiczeń, są opatrzone informacją na temat poziomu trudności. W ten sposób zasygnalizowany został zakres, wymaganego wcześniejszego doświadczenia, wiedzy i przygotowania, potrzebny do realizacji danego ćwiczenia. Zabieg ten umożliwia szybką orientację czy dane ćwiczenie jest nastawione na potrzeby przede wszystkim **trenerów edukatorów**, czy też może znaleźć zastosowanie w szerszym kontekście szkoleń dla sektora publicznego. Materiały kursu mogą okazać się użyteczne dla osób szkolących dorosłych w każdej dziedzinie, w dowolnym sektorze.

Beneficjentem końcowym kursu, jest **uczestnik** szkolenia - pracownik sektora publicznego. **Uczestnicy**, których potencjalnie mogą być tysiące, nie są *bezpośrednimi* adresatami kursu ze względu na założenie, że będą szkoleni przez **trenerów** w zakresie wiedzy i/lub umiejętności związanych z określonym obszarem specjalizacji merytorycznej, która jest istotna z perspektywy ich stanowiska pracy i dobrze znana **trenerowi**. Jednak to dzięki, w pełni przygotowanym pod kątem metodycznym i zmotywowanym do pracy, trenerom **uczestnicy**, w bardziej aktywny i innowacyjny sposób, będą uczestniczyli w szkoleniu.

CELE SZKOLENIA

Mając na uwadze powyższe, głównym celem prezentowanego kursu i materiałów do niego jest **zapewnienie trenerom edukatorom i trenerom działającym w sektorze publicznym pomysłów i narzędzi, które zachęcą ich do prowadzenia efektywnych, innowacyjnych i interaktywnych szkoleń**.

Chociaż zwykle sięga się po nowości oraz rozwiązania szkoleniowe dobrze znane w sektorze prywatnym i adaptuje się je do wykorzystania w sektorze publicznym, to informacje zwrotne uzyskane od **uczestników** szkoleń świadczą o tym, że często niewystarczająco uwzględniana jest specyfika instytucji publicznych. Czasem zdarza się także, że sektor publiczny dotrzymuje kroku sektorowi prywatnemu, prezentując wiele ciekawych innowacji szkoleniowych. Jest to prawdziwe stwierdzenie nie tylko w odniesieniu do metodyki szkoleń, lecz także w kwestii treści kształcenia, co nie oznacza, że wciąż istniejące różnice między tymi sektorami nie mogą wywoływać frustracji. Przede wszystkim koncepcje zastosowane w sektorze prywatnym niekoniecznie odpowiadają specyfice instytucji publicznych, które mają bardziej hierarchiczne struktury oraz większe ograniczenia proceduralne. Są to z pewnością przyczyny wolniejszego procesu wprowadzania innowacji w administracji. Można zatem stwierdzić, że postrzegany jako bardziej dynamiczny i zwinny sektor prywatny inspirował administrację publiczną w zakresie podejścia, narzędzi oraz metod, jakie **trenerzy** potencjalnie mogą wykorzystywać w swojej pracy.

Z tego względu opracowany przez nas kurs wprowadza różne twórcze podejścia, znajdujące szerokie zastosowanie w szkoleniach prowadzonych przez firmy, jednakże zaadaptowane do potrzeb **trenerów** pracujących w sektorze publicznym.

Materiały naszego kursu mogą zainteresować **trenerów edukatorów** oraz **trenerów** posiadających wcześniejsze doświadczenia z pracy w sektorze biznesu, a teraz chcieliby bardziej skoncentrować się na **uczestnikach** z sektora publicznego. Z tego względu warto zwrócić uwagę na:

- ◆ **różnice w celach i zainteresowaniach** (o ile sektor prywatny jest w głównej mierze nastawiony na zysk, o tyle zadaniem sektora publicznego jest zapewnianie usług publicznych oraz zarządzanie dobrem wspólnym z zachowaniem niezbędnego umiaru finansowego);
- ◆ **perspektywę czasową** (wdrożenie innowacji w instytucjach publicznych może być procesem długotrwałym, dlatego też można powiedzieć, że „wdrożenia wymagają czasu”, warto zatem zwrócić uwagę na fakt, iż to właśnie czas w wielu przypadkach może być dobrym wyznacznikiem jakości zmiany);
- ◆ **potencjalną inercję** (trenerzy mogą postrzegać instytucje publiczne jako mniej skłonne do zmiany, natomiast różnica tkwi raczej w zakresie czasowym niż faktycznym dążeniu do zmian; stąd wynika większa doza cierpliwości i zrozumienia dla twierdzeń w rodzaju: „to się nie przyjmie w sektorze publicznym”, oraz potencjalna przydatność pytania **uczestników**, jakie widzą korzyści ze zmian, a także o strukturalne czy proceduralne uwarunkowania zaistnienia tychże);
- ◆ **mentalność** (można odnieść wrażenie, że pracownicy sektora publicznego, a zwłaszcza ich przełożeni, kryją się za procedurami; być może istnieją ku temu istotne powody, ale i tak najważniejsze jest to, żeby przypadkiem czegoś nie zrobić źle; zawsze też da się znaleźć sposób na zmianę sposobu myślenia nawet najbardziej uwikłanego w procedury).

ZAKRES I STRUKTURA KURSU

Kurs obejmuje siedem modułów:

1. **Efektywny trener** – omawia takie tematy, jak: różne role trenera; kompetencje trenera; założenia leżące u podstaw pracy trenera; zasady aktywnego słuchania oraz uczenia się dorosłych.
2. **Planowanie i prowadzenie szkolenia** – obejmuje m.in.: analizę odbiorców; wyznaczanie celów szkolenia i uczenia się; znajomość makro- i mikrouczenia się; sposoby przekazywania treści kształcenia; kształcenie interaktywne; uczenie się w miejscu pracy i uczenie odwrócone (*flipped learning*).
3. **Metoda Design Thinking w uczeniu się** – koncentruje się na niezbędnych składnikach udanego szkolenia: planowaniu uczenia się metod projektowania dydaktycznego (*instructional design*); myśleniu projektowym umożliwiającym zdobycie wiedzy o słuchaczach oraz o narzędziach myślenia projektowego (Profile Użytkownika/Persona, Mapa Podróży Klienta).
4. **Interaktywne metody pracy z grupą** – w którym jest mowa o: metodach uczestniczących; rozwijaniu przywództwa; zasadach efektywnej pracy z grupą oraz metodzie Open Space.
5. **Cyfrowy wymiar szkolenia** – uwzględnia takie kwestie, jak: zrozumienie wymiaru cyfrowego; cyfrowi słuchacze; specyfika planowania i realizacji szkoleń cyfrowych oraz podejście trenera.
6. **Odgrywanie ról i gry** – przedstawia specyfikę (a także wady i zalety) wykorzystywania ról i gier w uczeniu się, a także korzystanie z kart metaforycznych i gry Barnga.
7. **Rozwój zawodowy i inspiracje** – prezentuje takie tematy, jak: wstęp do metody WOOP (*Wish-Outcome-Obstacle-Plan*) jako strategii samorozwoju; grupy Mastermind; wyzwania podczas szkolenia oraz budowanie odporności (*resilience*) w sytuacjach trudnych.

Każdy z modułów został opracowany i może być zrealizowany niezależnie, oznacza to, że kurs wykorzystuje podejście oparte na metodzie układanki (puzzli). Zgodnie z nią użytkownicy mogą wybrać

moduły najbardziej interesujące, użyteczne i/lub odpowiednie, stosownie do własnych celów i odbiorców, tworząc w ten sposób zindywidualizowany program szkolenia.

Wszystkie moduły składają się z części teoretycznej, po której następują ćwiczenia praktyczne, opisane szczegółowo pod kątem ich realizacji, a także w wielu przypadkach zawierające gotowe arkusze lub wzory materiałów do rozdania. Użytkownicy mogą wybierać nie tylko poszczególne moduły, lecz także wchodzące w ich skład ćwiczenia, które najlepiej odpowiadają indywidualnym celom.

Zakres szkolenia, proponowany przez zespół projektowy, stanowi praktyczne wsparcie zarówno dla **trenerów edukatorów**, jak i **trenerów** prowadzących szkolenia w ramach swojej specjalizacji. Cele obrane przez przedstawicieli tych grup docelowych z pewnością będą miały istotny wpływ na zdefiniowanie zakresu, w jakim zostaną zrealizowane program kursu lub jego poszczególne materiały. Na przykład **trenerzy edukatorzy** mogą przeprowadzić zaproponowany kurs w pełnym zakresie, **trenerzy** prowadzący szkolenia tematyczne mogą zaś ograniczyć się do działań, w których zaproponowane ćwiczenia mają natychmiastowe i efektywne zastosowanie w pracy szkoleniowej.

METODOLOGIA

Zarówno metodyka prowadzenia zajęć, jak i ta zastosowana na etapie opracowania kursu bazuje na **metodzie uczestniczącej**. Jest ona zalecana przy projektowaniu warsztatów czy seminariów w dowolnym kraju i w dowolnej instytucji. Oprócz tego, że wyraźnie sugeruje aktywny udział uczestników, zakłada również, że dobór oraz realizacja ćwiczeń będą ściśle powiązane z instytucjonalnymi i indywidualnymi potrzebami określonych **trenerów edukatorów (trenerów, uczestników)**.

Kluczowe znaczenie w procesie uczenia się, a także opracowywania szkoleń w formie warsztatów powinna mieć **ciągła refleksja i pełna świadomość** tego procesu. Dlatego też kurs obejmuje również ćwiczenia, które w swojej istocie są technikami uważności (*mindfulness*) lub mają pomóc użytkownikom w tym, by byli bardziej świadomi swoich podstawowych przekonań i założeń dotyczących szkolenia. Ćwiczenia te wymagają szczególnego zwrócenia uwagi na refleksje i informacje zwrotne od uczestników, gdyż bez nich trudno mówić o prawdziwej nauce.

Bazę zarówno treści, jak i udziału w ćwiczeniach stanowi **teoria transformatywnego uczenia się**. Zakłada ona oddziaływanie w aspekcie **psychologicznym** (zmienia się samorozumienie), dotyczącym **przekonań** (zmieniają się przekonania i założenia na temat szkolenia oraz uczenia się), a także **zachowań** (zmienia się faktyczny sposób przeprowadzania szkolenia oraz ogólne spojrzenie na życie).

Przy realizacji powiązanego wydarzenia szkoleniowego lub warsztatu zaleca się uwzględnienie zasad uczenia się dorosłych (andragogiki), zwłaszcza związanych z:

- ◆ **samokierowanym uczeniem się** (*self-directed learning*) – które umożliwi uczestnikom wyrażenie swoich potrzeb i określenie braków;
- ◆ **wysokim poziomem faktycznego uczestnictwa** – gdyż planowany udział części teoretycznej wynosi 30% całości kształtu nauki, a zadania praktyczne stanowią 70% czasu warsztatu (seminarium, programu);
- ◆ **doświadczeniem** – cały proces uczenia się (szkolenia) koncentruje się na rzeczywistych przeżyciach uczestników, skąd wynika potrzeba systematycznej refleksji nad tym, czego w danej chwili doświadczają w porównaniu do doświadczeń z przeszłości, przy założeniu, że niektóre umiejętności będą ćwiczone w sposób **praktyczny**;
- ◆ **innowacyjnością** – ponieważ szkolenie ma uwzględniać metody innowacyjne (oraz zachęcać do ich dalszego rozwijania), w naszym przypadku także poprzez praktykę i zadania wskazujące na ewidentne, ustawiczne dostosowywanie ich do potrzeb administracji publicznej;
- ◆ **cyklem uczenia się według Davida Colba**, amerykańskiego teoretyka edukacji – postrzegającym uczenie się jako gromadzenie wiedzy, czemu towarzyszy transformacja doświadczenia i w związku z tym przewidywanie skuteczności nauki w oparciu o postępy w ramach czteroetapowego cyklu, który obejmuje **doświadczenie, refleksję, konceptualizację i sprawdzenie (testowanie)**.

W kwestii metod prowadzenia zajęć, zachęcamy **trenerów** do stosowania metod **uczestniczących (interaktywnych)**, takich jak: prezentacje interaktywne, studia przypadku, dyskusje, małe grupy (*buzz groups*), praca w parach (lub grupach) itd.

PODEJŚCIE DO REALIZACJI KURSU

Zespół projektowy, który opracował niniejszy kurs, jest zwolennikiem zindywidualizowanego, a nie uniwersalnego podejścia do szkoleń, w myśl zasady: „to samo dla wszystkich”. Dlatego zachęca użytkowników przedstawionych materiałów do wybrania z nich tego, co najlepiej im odpowiada. Niezależnie od tego zespół przedstawił optymalny scenariusz programu szkolenia, który mogą zrealizować **trenerzy edukatorzy**, tak by wyposażyć uczestników (tzn. grupy mniej doświadczonych **trenerów**) w kluczową wiedzę i umiejętności oraz wykreować postawy wymienione poniżej. Nasz program trwa trzy dni i obejmuje siedem modułów. Przewiduje także dodatkowy czas na lekturę, oraz wykonanie poszczególnych zadań i prac domowych. Optymalny scenariusz zakłada wybór sześciu najbardziej odpowiednich modułów kursu wraz z optymalnymi ćwiczeniami w ramach każdego modułu. W aspekcie czasowym realizacja każdego modułu zajmuje 3 godziny (tzn. dwie 90-minutowe sesje robocze) plus przerwy.

Jest wskazane, aby **trenerzy edukatorzy** zainteresowani realizacją kursu, uznając jego konspekt oraz wytyczne za użyteczne zasoby, poświęcili też czas na szczegółowe rozplanowanie i adaptację materiałów, co pozwoli spełnić wymagania własnego, zindywidualizowanego szkolenia (sesji).

Optymalny program szkolenia

| Działania poprzedzające szkolenie | Dzień szkoleniowy 1 | Dzień szkoleniowy 2 | Działania w trakcie szkolenia | Dzień szkoleniowy 3 |
|--|-------------------------------|-------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|
| <i>Kształcenie na odległość</i> | <i>Kształcenie tradycyjne</i> | <i>Kształcenie tradycyjne</i> | <i>Kształcenie na odległość</i> | <i>Kształcenie tradycyjne</i> |
| Działania w Internecie (pytania o potrzeby, motywację, doświadczenia słuchaczy itd.) | Wybrany moduł | Wybrany moduł | Praca w domu, dodatkowe lektury itd. | Wybrany moduł |
| Lista lektur | Wybrany moduł | Wybrany moduł | | Wybrany moduł |

Podsumowując, można stwierdzić, że realizacja szkolenia opiera się na następujących **zasadach**:

- ◆ **elastyczność** – format szkolenia pozwala **trenerom edukatorom** dostosować dobór modułów i ćwiczeń do własnych uwarunkowań, potrzeb i odbiorców;
- ◆ **podejście zindywidualizowane, w przeciwieństwie do podejścia „to samo dla wszystkich”** – podejście elastyczne i wynikające z potrzeb, sprzyjające indywidualizacji oraz odpowiadające na konkretne potrzeby grupy, z którą pracuje **trener edukator**;
- ◆ **metoda mieszana (*blended learning*)** – umożliwia uczenie się (szkolenie) zarówno tradycyjnie (w kontakcie osobistym), jak i zdalne (w internecie). **Trener edukator** dokonuje wyboru odpowiednich materiałów filmowych i innych oraz udostępnia je przed szkoleniem i w jego trakcie, a także w miarę możliwości organizuje webinaria oraz stosuje metody kształcenia pozwalające na optymalne wykorzystanie nowych technologii.

EFEKTY KSZTAŁCENIA

Odpowiedzi na trzy poniższe pytania dają obraz najważniejszych efektów kształcenia dla **trenerów edukatorów i trenerów**, wynikających z programu kursu:

Co robi skuteczny trener?

- ◆ w pełni rozumie, jakie **kompetencje** są kluczowe;
- ◆ potrafi określić swoje **mocne strony**, a także **obszary wymagające poprawy** w pracy trenera;
- ◆ rozumie różne **role**, jakie trener może odgrywać w procesie szkoleniowym, a także czynniki wpływające na przyjęcie określonych ról;
- ◆ rozpoznaje własne **podejście** do szkolenia;
- ◆ rozumie znaczenie **wzajemnego wsparcia** oraz **partnerstwa** w procesie uczenia się;
- ◆ rozwija umiejętność **samooceny**;
- ◆ uznaje konieczność **ciągłego rozwoju zawodowego**, poszukuje sposobów utrzymania własnej **motywacji** oraz **rozwój** w ramach wykonywanej roli.

Jak zaplanować i przeprowadzić szkolenie?

- ◆ docenić w pełni **kluczowe elementy** charakteryzujące proces szkolenia (uczenia się), na który składają się: trener, odbiorcy, cele szkolenia, treść kształcenia, metody nauczania i uczenia się, a także środowisko uczenia się, dostępne zasoby i sprzęt;
- ◆ wyznaczyć klarowne i właściwe **cele** dla sesji szkoleniowej;
- ◆ zaangażować się w **planowanie** oraz **przygotowania**, biorące pod uwagę różnorodne aspekty;
- ◆ przeanalizować **docelowych odbiorców**, ocenić ich potrzeby, a także metody uczenia się, które są najodpowiedniejsze, jeśli chodzi o ich wymagania;
- ◆ zrozumieć **motywację słuchaczy**, a także wybrać metody gwarantujące **zaangażowanie** uczestników;
- ◆ wybrać odpowiednie **środki, sposoby** i **metody** realizacji;
- ◆ **dokonać oceny** szkolenia;
- ◆ zrozumieć, na czym polega specyfika działalności szkoleniowej skierowanej do **dorośli**ch słuchaczy.

Jakie podejścia do szkolenia można uznać za nowoczesne lub nowatorskie?

- ◆ te, które stosują **metodę Design Thinking** przy opracowaniu szkolenia, i rozumieją znaczenie uwzględnienia perspektywy użytkownika;
- ◆ te, które pojmują istotę **metody interaktywnej i uczestniczącej**;
- ◆ te, które w procesie uczenia się doceniają i stosują **metodę Open Space** i/lub grupy **Mastermind**;
- ◆ te, które doceniają efektywne wykorzystanie **grywalizacji** i **odgrywania scenek** w procesie uczenia się.

Szkolenie koncentruje się zarówno na zawodowym, jak i osobistym rozwoju **trenerów edukatorów** oraz **trenerów**. Członkowie zespołu projektowego z LSPA, HAUS oraz KSAP zgodnie podkreślają, że dla skutecznej nauki bardzo ważne jest to, by uczestnicy dobrze rozumieli samych siebie, znali swoją motywację oraz mocne strony w tej roli, a także obszary wymagające poprawy.



TRENERZY EDUKATORZY W SEKTORZE PUBLICZNYM

INNOWACYJNY KURS TRENERSKI
SZCZEGÓŁOWY PROGRAM KURSU
I WYTYCZNE DO REALIZACJI

LSPA, KSAP, HAUS
Wrzesień 2019



Jeśli nie podano inaczej, niniejsze opracowanie podlega licencji:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

Copyright © LSPA - Latvian School of Public Administration,
KSAP – Lech Kaczyński National School of Public Administration,
HAUS Finnish Institute of Public Management Ltd.
Wrzesień 2019

ISBN 978-83-61713-18-0



Latvian School of
Public Administration



Lech Kaczyński
National School
of Public Administration



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



W ramach programu UE Erasmus+ Łotewska Szkoła Administracji Publicznej (Latvian School of Public Administration – LSPA), we współpracy partnerskiej z Krajową Szkołą Administracji Publicznej im. Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej Lecha Kaczyńskiego (KSAP) i Fińskim Instytutem Zarządzania Publicznego (Finnish Institute of Public Management Ltd. – HAUS), opracowała przykładowy kurs dla trenerów edukatorów i trenerów, który promuje innowacyjne oraz interaktywne metody nauczania i uczenia się w sektorze publicznym.

Zespół Projektowy skupiający ww. trzy instytucje wybrał, przetestował i przedstawił w niniejszych wytycznych działania oraz metody szkoleniowe wspierające innowacyjność i przywództwo w sektorze publicznym.

TRENERZY I EKSPERCI DS. TREŚCI KSZTAŁCENIA:

1. LSPA – Łotewska Szkoła Administracji Publicznej:

- ✓ Ilze Saleniece – trener i starszy ekspert ds. kształcenia dorosłych i metodyki (pracownicy sektora publicznego, NGO itd.).
- ✓ Vita Valdmane – nauczyciel języka angielskiego, instruktor, specjalista terapii Gestalt.

2. HAUS – Fiński Instytut Zarządzania Publicznego:

- ✓ Hanna Siira – menedżer szkoleń, ekspert ds. cyfryzacji administracji publicznej.
- ✓ Iina Hämäläinen – koordynator szkoleń.
- ✓ Jussi Sihvonen – menedżer szkoleń.
- ✓ Matleena Nurmiainen - koordynator szkoleń.

3. KSAP – Krajowa Szkoła Administracji Publicznej im. Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej Lecha Kaczyńskiego:

- ✓ Anna Jaroń – trener, doradca dyrektora, koordynator ds. dydaktyki i metod nauczania.
- ✓ Marcin Sakowicz – trener, doradca dyrektora, ekspert ds. modernizacji i zmian w administracji publicznej.

4. Redaktor wersji angielskiej:

- ✓ James Richards, KSAP – Krajowa Szkoła Administracji Publicznej im. Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej Lecha Kaczyńskiego.

5. Koordynatorzy projektu:

- ✓ Aleksandra Orłowska, KSAP – Krajowa Szkoła Administracji Publicznej im. Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej Lecha Kaczyńskiego, Polska
- ✓ Katja Valtonen, HAUS – Fiński Instytut Zarządzania Publicznego, Finlandia.

6. Kierownik projektu:

- ✓ Jekaterīna Romanenko, Łotewska Szkoła Administracji Publicznej, Łotwa.

| | |
|--|-----------|
| GLOSARIUSZ | 7 |
| MODUŁ 1: EFEKTYWNY TRENER..... | 8 |
| KLUCZOWE POJĘCIA | 8 |
| ĆWICZENIE 1.1. TECHNIKA UWAGAŃNOŚCI (MINDFULNESS)..... | 10 |
| ĆWICZENIE 1.2. ZAŁOŻENIA DOTYCZĄCE PRACY TRENERA | 12 |
| ĆWICZENIE 1.3. KOMPETENCJE TRENERSKIE | 14 |
| ĆWICZENIE 1.4. RÓŻNE ROLE TRENERA..... | 16 |
| ĆWICZENIE 1.5. ANDRAGOGIKA, CZYLI ZASADY UCZENIA SIĘ DOROSŁYCH | 18 |
| ĆWICZENIE 1.6. AKTYWNE SŁUCHANIE | 20 |
| ZAŁĄCZNIK HANDOUTY DO ĆWICZEŃ 1.3, 1.5 I 1.6 | 22 |
| MODUŁ 2: PLANOWANIE I PROWADZENIE SZKOLENIA | 26 |
| ANALIZA ODBIORCÓW DOCELOWYCH | 26 |
| PRAKTYCZNE SPOSTRZEŻENIA O ODBIORCACH DOCELOWYCH..... | 27 |
| ZDEFINIOWANIE PROBLEMU | 28 |
| WYZNACZANIE DAŁSZYCH I BLIŻSZYCH CELÓW SZKOLENIA ORAZ UCZENIA SIĘ | 30 |
| CELE UCZENIA SIĘ..... | 31 |
| SPOSOBY PRZEDSTAWIANIA TREŚCI I OPCJE DOTYCZĄCE PROCESU | 32 |
| MAKRO- I MIKRO UCZENIE SIĘ..... | 33 |
| UCZENIE SIĘ W MIEJSCU PRACY | 33 |
| UCZENIE ODWRÓCONE (flipped learning) | 33 |
| BEZPOŚREDNI PROCES UCZENIA SIĘ A UCZENIE SIĘ ZA POMOCĄ GODZINNYCH SERWISÓW ONLINE CZY WEBINARÓW | 34 |
| TECHNIKI MOTYWACYJNE I WYRAŻANIE OBAW | 36 |
| ĆWICZENIE 2.1. “JA-MY-WSZYSZY” | 38 |
| ĆWICZENIE 2.2. RUNDA MINUTOWA..... | 39 |
| ĆWICZENIE 2.3. LICZNIK UCZUĆ | 40 |
| MODUŁ 3: METODA DESIGN THINKING W UCZENIU SIĘ | 41 |
| WPROWADZENIE..... | 41 |
| ĆWICZENIE 3.1. CO SPRAWIA, ŻE SZKOLENIE JEST UDANE? | 42 |
| ĆWICZENIE 3.2. PLANOWANIE PROCESU UCZENIA SIĘ..... | 44 |
| ĆWICZENIE 3.3. METODA DESIGN THINKING | 48 |
| ZAŁĄCZNIK HANDOUTY DO ĆWICZENIA 3.3 | 52 |
| MODUŁ 4: INTERAKTYWNE METODY PRACY Z GRUPĄ..... | 54 |
| WPROWADZENIE..... | 54 |
| METODY UCZESTNICZĄCE | 54 |
| NAJWAŻNIEJSZE KROKI PODEJMOWANE PRZEZ TRENERÓW W ZARZĄDZANIU PROCESAMI GRUPOWYMI | 55 |
| ZASADY EFEKTYWNEJ FACYLITACJI GRUPY | 56 |
| PRZYKŁADY ZADAŃ TRENERÓW FACYLITATORÓW..... | 56 |
| ĆWICZENIE 4.1. KARTY (PREZENTACJA UCZESTNIKÓW, PRZEŁAMYWANIE LODÓW) | 58 |
| ĆWICZENIE 4.2. HISTORIA (PORTFOLIO) MOJEJ AKTYWNOŚCI SZKOLENIOWEJ | 59 |
| ĆWICZENIE 4.3. METODA OPEN SPACE | 60 |
| MODUŁ 5: CYFROWY WYMIAR SZKOLENIA..... | 63 |
| OGÓLNE REFLEKSJE O CYFROWYM UCZENIU SIĘ | 63 |
| NA CZYM POLEGA WYMIAR CYFROWY? | 63 |
| DLACZEGO CYFROWO? PERSPEKTYWA UCZESTNIKA | 65 |
| DLACZEGO CYFROWO? PERSPEKTYWA TRENERA | 66 |
| WYZWANIA TOWARZYSZĄCE CYFROWEMU UCZENIU SIĘ..... | 66 |
| UZUPEŁNIENIE SZKOLENIA TRADYCYJNEGO O WYMIAR CYFROWY | 67 |
| ZALETY PLATFORM E-LEARNINGOWYCH | 67 |
| MEDIA SPOŁECZNOŚCIOWE | 68 |

| | |
|---|-----------|
| ĆWICZENIE 5.1. UCZESTNICY ONLINE W SESJACH SZKOLENIOWYCH NA ŻYWO | 70 |
| ĆWICZENIE 5.2. PLANOWANIE KURSU CYFROWEGO..... | 74 |
| MODUŁ 6: ODGRYWANIE RÓL I GRY | 76 |
| KLUCZOWE POJĘCIA..... | 76 |
| ĆWICZENIE 6.1. PRZEŁAMYWANIE LODÓW / POKAZYWANIE ZDJĘĆ | 78 |
| ĆWICZENIE 6.2. ZASTOSOWANIE KART METAFORYCZNYCH W SZKOLENIU | 80 |
| ĆWICZENIE 6.3. ZALETY I WADY STOSOWANIA ODGRYWANIA RÓL..... | 81 |
| ĆWICZENIE 6.4. ODGRYWANIE RÓL: NAUCZANIE PRZEZ DZIAŁANIE (learning by doing) .. | 84 |
| ZAŁĄCZNIK HANDOUT DO ĆWICZENIA 6.4. | 88 |
| MODUŁ 7: ROZWÓJ ZAWODOWY I INSPIRACJE | 89 |
| WPROWADZENIE..... | 89 |
| ĆWICZENIE 7.1. WOOP – PRAKTYCZNA STRATEGIA MENTALNA | 90 |
| ĆWICZENIE 7.2. GRUPA MASTERMIND | 92 |
| ĆWICZENIE 7.3. ROZWIJANIE POZYTYWNEGO PODEJŚCIA | 94 |
| ZAŁĄCZNIK HANDOUT DO ĆWICZEŃ 7.2. i 7.3. | 96 |

GLOSARIUSZ

ĆWICZENIE

Każdy moduł składa się z kilku ćwiczeń, z których każde rozwija określoną umiejętność, określone rozumienie i/lub podejście (postawę). Ćwiczenia są oznaczone według czasu potrzebnego na ich wykonanie, wielkości grupy oraz poziomu trudności.

POZIOM TRUDNOŚCI

Poziom trudności wskazuje, jakie przygotowanie, posiadaną wiedzę i/lub doświadczenie powinien mieć trener, aby skutecznie poprowadzić ćwiczenie. Poziom „podstawowy” zakłada, że ćwiczenie może przeprowadzić trener z żadną lub minimalną wiedzą i małym doświadczeniem w danej dziedzinie, nie są też potrzebne żadne lub prawie żadne wcześniejsze przygotowania. Z kolei poziom „zaawansowany” oznacza, że przygotowanie ćwiczenia wymaga czasu i wysiłku (np. dodatkowych lektur, przygotowania materiałów itd.) oraz że trener powinien mieć pewną wiedzę o tematyce ćwiczenia, a także wcześniejsze doświadczenie w podobnych aktywnościach, tak aby swobodnie przejść przez całość.

KURS

Zestaw wybranych modułów i ćwiczeń dostosowanych do potrzeb uczestników (odbiorców docelowych).

WYTYCZNE DO KURSU

Wytyczne zawierają sugerowane treści kształcenia, metodykę oraz sposób przeprowadzenia ćwiczeń szkoleniowych dla wybranego materiału szkoleniowego.

FACYLITATOR

Facylitator to neutralna osoba z zewnątrz, którą akceptują wszyscy członkowie grupy. Ma on umożliwić grupie podniesienie efektywności poprzez diagnozę i interwencję w odniesieniu do struktury grupy, uczenia się i całego procesu szkoleniowego.

MODUŁ

Moduł obejmuje zestaw ćwiczeń koncentrujących się na jednym temacie, który może być przeprowadzony jako niezależna całość.

UCZESTNIK

Uczestnik to pracownik służby cywilnej (sektora publicznego), który odbywa szkolenie.

TRENER

Trener to ekspert merytoryczny w określonej dziedzinie, bez żadnego lub prawie żadnego doświadczenia szkoleniowego jako trener, który jest zainteresowany doskonaleniem swoich umiejętności trenerskich.

TRENER EDUKATOR

Trener edukator to trener pracujący nad rozwojem mniej doświadczonych trenerów w sektorze publicznym, który potrafi podejmować różne role trenerskie i umie do tego inspirować innych.

SZKOLENIE

Szkolenie - każda formalna sytuacja związana z uczeniem się, w której uczestnicy i/lub trenerzy spotykają się w celu uczenia się i/lub szkolenia prowadzonego przez jednego trenera edukatora bądź zespół takich trenerów.

MODUŁ 1

EFEKTYWNY TRENER

„Nauczanie i przekazywanie wiedzy ma sens w niezmiennym środowisku. Dlatego właśnie od wieków odgrywało tak niekwestionowaną rolę. Lecz jeżeli o człowieku współczesnym można powiedzieć choć jedno, to to, że żyje w środowisku, które podlega nieustannym zmianom”.

„Wyształconym można nazwać jedynie kogoś, kto nauczył się uczyć; kogoś, kto nauczył się adaptować do zmian; kogoś, kto rozumie, że żadna wiedza nie jest pewna, że podstawę bezpieczeństwa daje wyłącznie proces poszukiwania wiedzy. Zmienność, poleganie na procesie, a nie na statycznej wiedzy, to jedyne, co ma sens jako cel dla edukacji we współczesnym świecie”.

(Rogers 1983)

KLUCZOWE POJĘCIA

Ze względu na to, że wielu trenerów zatrudnionych lub zaangażowanych przez szkoły administracji publicznej to specjaliści merytoryczni, istotne jest wyposażenie ich także w umiejętności sprzyjające efektywnemu szkoleniu. Nie tylko sektor prywatny potrzebuje więcej dynamicznych, nowoczesnych, profesjonalnych trenerów i nie tylko on przechodzi głębokie zmiany. Można powiedzieć, że w różnych aspektach sektory publiczne w krajach partnerów projektu (Finlandia, Łotwa i Polska) są do siebie podobne, gdyż przechodzą szeroko zakrojoną reorganizację.

Zespół projektowy składający się z ekspertów z trzech ww. krajów przyjął dwa zasadnicze podejścia w kwestii rozwoju kompetencji trenerskich. Pierwsze z nich zakłada ciągłą praktykę i wysiłek pozwalający na podniesienie praktycznych umiejętności facylitacji, takich jak wypowiadanie instrukcji czy prezentacje, a także upewnianie się, czy ćwiczenia podejmowane z uczestnikami są coraz bardziej interaktywne. Drugie podejście z kolei wiąże się z rozwijaniem świadomości u trenera – w odniesieniu do roli, w jakiej występuje, oraz w odniesieniu do niego jako osoby. Chodzi tu np. o coraz lepsze rozumienie przez trenera swoich potencjalnych mocnych stron, po to aby mógł je w świadomy sposób wykorzystywać, jeśli zajdzie taka potrzeba. Pogłębienie tego procesu polega na pełniejszym zrozumieniu jaki powinien być efektywny trener i co powinien wiedzieć, a także jak się zachowywać i postępować. Kluczową rolę w tym procesie odgrywa świadomość, gdyż szkolenie jako takie jest bardzo złożonym pojęciem.

Ze względu na powyższe moduł „Efektywny trener” obejmuje:

- 1) **Techniki uważności (*mindfulness*).** Według definicji podanej w słowniku *Cambridge English Dictionary* uważność (*mindfulness*) to praktyka, która rozwija większą świadomość ciała, umysłu i uczuć. Ważnym, choć niekoniecznie szczególnie oczywistym spostrzeżeniem jest to, że trener przybywa na miejsce szkolenia ciałem, umysłem i zmysłami, a zwiększona świadomość tego faktu może mu istotnie pomóc w zrozumieniu tego, co się dzieje, i dostrzeżeniu ewentualnych mankamentów. Odzwierciedla to większą szybkość reakcji świadomego umysłu, a także poczucie, czy to, co się robi, jest naprawdę właściwe, a przynajmniej najbardziej skuteczne. Ponadto, jako że uważność pomaga w lepszym poznaniu swoich odczuć i funkcji umysłowych, umożliwia trenerowi odbieranie reakcji uczestników w sposób niewywołujący niepokoju. Uważność już wywalczyła sobie miejsce w obecnej erze przeładowania informacjami i wielozadaniowości ze względu na sposób, w jaki pomaga się rozluźnić, zresetować i zregenerować, a także utwalić wiedzę, przez co poprawia stan zdrowia umysłu oraz zwiększa wydajność. Ułatwia także koncentrację i rozwija samoświadomość.
- 2) **Założenia dotyczące pracy trenera.** W szczególności chodzi tu o motywację każdego trenera, dzięki której chce on szkolić innych. Niezmiernie ważne jest to, aby trenerzy

rozumieli tego rodzaju ukryte aspekty, gdyż w ten sposób mogą „odkryć” swoją osobowość, co z kolei zwiększa samoświadomość. Kolejnym etapem może być werbalizacja dokonanych odkryć – czego efektem z jednej strony będzie zwiększenie samoakceptacji i jako człowieka, i jako trenera, a z drugiej – zwiększona akceptacja u innych, co rzecz jasna nie jest bez znaczenia, jeżeli szkolenie polega na bliskim kontakcie i zaangażowaniu innych osób.

- 3) **Kompetencje trenerskie.** Trenerzy powinni mieć świadomość tego, jakie kompetencje powinni posiadać, a także rozwijać je, aby stale zwiększać swoją efektywność. Podobnie istotne znaczenie ma świadomość kompetencji, których nie jest się pewnym, a także sposobów ich rozwijania. Niniejszy moduł podkreśla rolę ćwiczeń, które jak się okazuje, należą do najskuteczniejszych sposobów rozwoju. Możemy tutaj mówić o partnerskim uczeniu się, w efekcie którego nabyte umiejętności i wiedzę można zastosować w praktyce, a także poddać głębszej refleksji.
- 4) **Role trenera.** Trenerzy mogą wchodzić w różne role w zależności od tego, kogo, kiedy i czego uczą, a także ile czasu mogą poświęcić na szkolenie. Czy trenerzy są tylko facylitatorami, czy też (a nawet jednocześnie) są liderami? W które z tych ról dany trener wchodzi naturalnie, a które wydają się bardzo obce? Temat ten pozwala poznać głębiej osobę opracowaną przez amerykańskiego psychologa i eksperta w zakresie coachingu w biznesie Stephena G. Fairleya.
- 5) **Andragogika.** Bardzo ważne jest to, aby szkolący dorosłych w sektorze publicznym znali założenia dotyczące uczenia się dorosłych oraz zasady uczenia się i szkolenia dorosłych, które są inne niż w popularniejszej metodzie dydaktycznej, czyli nauczaniu dzieci. Ten moduł koncentruje się na kluczowych założeniach i pojęciach wprowadzonych przez znanego dydaktyka amerykańskiego Malcolma S. Knowlesa, szczególnie tych dotyczących wykorzystania umiejętności krytycznego myślenia oraz poznawania zasad uczenia się dorosłych w sektorze publicznym.
- 6) **Aktywne słuchanie.** W procesie uczenia się kluczowe znaczenie ma oczywiście komunikacja z uczestnikami. Trener powinien być postrzegany jako osoba odpowiedzialna za wypełnianie znaczeniem prezentowanych przez siebie informacji. Osiągnięcie tego celu oznacza dzielenie się metodami rozumienia treści, a także emocjami, które są przeżywane w odniesieniu do danej tematyki, oraz sposobem, w jaki reagują na nią uczestnicy. Aby uzyskać wgląd w rozumienie i emocje uczestników, a także w otrzymane, jakże potrzebne informacje zwrotne, niezbędne jest uruchomienie umiejętności aktywnego słuchania. Żeby dowiedzieć się, jak uczestnicy najlepiej się uczą, musimy posłuchać, co mają do powiedzenia.

ĆWICZENIE 1.1. TECHNIKA UWAŻNOŚCI (MINDFULNESS)



5 - 10 MINUT



3 - 30 OSÓB



ŚREDNI

CELE:

W tym ćwiczeniu trenerzy występują w roli uczestników, którzy praktykują jedną z technik uważności ułatwiającą koncentrację i rozwijającą nawyk patrzenia w siebie, jeśli zajdzie taka potrzeba, zwłaszcza kiedy podczas szkolenia pojawia się niepokój lub napięcie. Jeżeli trener ma uniknąć wypalenia się i pozostać sprawnym oraz skutecznym, powinien znaleźć równowagę między byciem uważnym na sferę zewnętrzną (tzn. to, co dzieje się z uczestnikami, omawianą tematykę, ćwiczenia itd.) i sferę wewnętrzną (tzn. to, co dzieje we wnętrzu trenera, jakich doświadcza emocji, jaką reakcję wywołują w nim ćwiczenia lub to, co mówią uczestnicy, itd.).

EFEKTY KSZTAŁCENIA:

Po zakończeniu tego ćwiczenia uczestnicy:

- ◆ rozumieją (są w stanie opisać) kroki potrzebne do tego, aby skoncentrować się na oddechu i odczuciach ciała, a także korzyści płynące z takiej koncentracji;
- ◆ w razie potrzeby potrafią zastosować tę technikę koncentracji.

PRZYGOTOWANIE I MATERIAŁY:

Slajd w Power Point lub informacje na flipcharcie, które mówią o tym, dlaczego praktykowanie tej techniki jest ważne, a także poruszają tematy oraz wprowadzają pojęcia związane z:

- ◆ poczuciem bezpieczeństwa (trener może czuć się bezpieczniej, kiedy zwraca uwagę na swoje ciało i jego odczucia lub się na tym koncentruje);
- ◆ tym, jak koncentracja na ciele może pomóc trenerowi w „zakotwiczeniu się” i byciu „bardziej obecnym” – TU i TERAZ (przy czym umiejętność ta wypływa z bycia w pełni świadomym danej chwili);
- ◆ umiejętnością wsłuchiwania się w ciało (które wysyła sygnały pomagające określić kolejne działania, także w trakcie szkolenia; trener będzie mógł je zinterpretować tylko wówczas, jeżeli będzie ćwiczył i doskonalił umiejętność odczytywania tych sygnałów);
- ◆ równowagą między sferą zewnętrzną a wewnętrzną.

ETAPY REALIZACJI ĆWICZENIA:

- 1) Trener informuje uczestników o ćwiczeniu, jakie mają wykonać, wyjaśniając powody, dla których to robią, oraz informując o tym, co może ich w nim zainteresować; ponadto, o ile to możliwe, korzystając z osobistych przykładów, pokazuje, jak ćwiczenie to pomogło mu poradzić sobie z różnymi trudnymi sytuacjami w trakcie szkolenia. Trener prosi uczestników, by pozostali w pozycji siedzącej, zamknęli oczy i skupili się na jego słowach.

- 2) Kiedy uczestnicy zamkną oczy, trener zaczyna mówić: „Zwróć uwagę na swój oddech – jak robisz wdech-wydech, wdech-wydech, wdech-wydech (jeszcze 4 razy). Teraz skup się na tym, co odczuwa Twoje ciało. Czy czujesz niepokój? Gdzie on się mieści? Dlaczego myślisz, że to niepokój? O co w nim chodzi? Czy czujesz radość lub przyjemność? Gdzie je odczuwasz? Z czym wiąże się ta radość? Czy czujesz nudę? Gdzie ją odczuwasz? Czy czujesz złość? Gdzie ją odczuwasz? Czy masz jakieś inne odczucia w ciele? W głowie? Szyi? Barkach? Ramionach? Mostku? Plecach? Brzuchu? Kolanach? Nogach? Stopach? Co to za odczucia?”.
- 3) Trener kończy i prosi uczestników, by jeszcze raz skoncentrowali się na oddychaniu, a potem otworzyli oczy, kiedy poczują się gotowi.
- 4) Trener czeka, aż wszyscy otworzą oczy, następnie zaś prosi o informacje zwrotne odnośnie do tego, jak poszło ćwiczenie. Może także podzielić się swoimi obserwacjami lub opowiedzieć o uczuciach doznawanych w trakcie wykonywania ćwiczenia.
- 5) Trener przedstawia i omawia informacje na slajdzie lub flipcharcie, dlaczego praktykowanie technik *mindfulness* może być pomocne w pracy trenera.

Dodatkowe uwagi dla trenera:

W przypadku 3–20 uczestników zaleca się, aby każdy z nich mógł podzielić się informacją zwrotną dotyczącą ćwiczenia. Bardzo ważne jest, aby uczestnicy mieli swobodę wyrażania siebie – w ten sposób zobaczą, jak sami są słuchani.

ĆWICZENIE 1.2.

ZAŁOŻENIA DOTYCZĄCE PRACY TRENERA/ MOTYWACJA DO WYKONYWANIA PRACY TRENERA



30 MINUT



3 - 30 OSÓB



ŚREDNI

CELE:

To ćwiczenie z „wyczerpującymi pytaniami”, opracowane dla trenerów, pozwala im na refleksję nad tym, co ta rola oznacza, a także na pracę nad rozwijaniem swojej świadomości w zakresie ukrytej motywacji. Innymi słowy, jest to ćwiczenie pomagające trenerom dowiedzieć się czegoś o sobie, przy czym zarówno samowiedza – a także jej akceptacja – zwiększa ich pewność siebie. Im bardziej rozumiemy siebie, tym lepiej możemy zrozumieć uczestników. Poza tym jednym z najistotniejszych aspektów sytuacji prowadzenia szkolenia przez trenera jest to, by trener rozumiał to, dlaczego określona sytuacja ma miejsce, a także swoją wewnętrzną motywację, dla której uczy (szkoli). W ten sposób można pomóc trenerowi uzyskać pełną samowiedzę, a także doświadczyć większej empatii wobec uczestników i rozwinąć bardziej holistyczne podejście do powiązanych czynności, jakimi są nauczanie oraz uczenie się.

EFEKTY KSZTAŁCENIA:

Po zakończeniu tego ćwiczenia uczestnicy:

- ◆ w pełni rozumieją (i potrafią opisać) powody, dla których pracują jako trenerzy;
- ◆ znają swoje nastawienie do tych powodów.

PRZYGOTOWANIE I MATERIAŁY:

Slajd w Power Point lub informacje na flipcharcie z przykładowym dialogiem między dwiema osobami – P1 i P2 (sugerowana treść slajdu albo flipchartu jest następująca):

- ◆ P1: Lubię uczyć, bo lubię pracować z ludźmi.
- ◆ P2: Dlaczego lubisz pracować z ludźmi?
- ◆ P1: Lubię pracować z ludźmi, bo widzę, że mogą się czegoś nauczyć i że ja mogę czegoś nauczyć.
- ◆ P2: Dlaczego musisz być w stanie czegoś nauczyć i widzieć, że ludzie się czegoś uczą?
- ◆ P1: Potrzebuję widzieć, że jestem dobrym nauczycielem.
- ◆ P2: Dlaczego potrzebujesz widzieć, że jesteś dobrym nauczycielem? Itd.

ETAPY REALIZACJI ĆWICZENIA:

- 1) Trener łączy uczestników w pary albo prosi, żeby dobrali się samodzielnie w pary.

- 2) Trener daje następujące polecenie: jedna osoba w parze najpierw odpowiada na pytania, podczas gdy druga zadaje je jako pierwsza. Pytający rozpoczyna od zadania pytania „Dlaczego pracujesz jako trener?”, na co odpowiadający udziela odpowiedzi. Zadaniem pytającego jest uważne słuchanie tego, co mówi partner, aby móc zareagować bezpośrednio i adekwatnie właściwym pytaniem „DLACZEGO?”. Pytania i odpowiedzi trwają przez około 10 minut, po czym trener sam przerywa ćwiczenia lub też pozwala parom na wyczerpanie pytań i możliwych odpowiedzi.
- 3) Trener prosi o zmianę ról w parach, przeznaczając na tę część dodatkowe 10 minut.
- 4) Część poświęcona na udzielanie informacji zwrotnych na forum całej grupy koncentruje się wokół wniosków wypływających z ćwiczenia.

Dodatkowe uwagi dla trenera:

Niewątpliwie byłoby korzystne, gdyby sami trenerzy mogli podzielić się ze sobą swoimi motywacjami, co przełożyłoby się na bardziej otwartą atmosferę podczas zajęć. Im więcej mówimy o sobie, tym bardziej pozwalamy uczestnikom uczyć się i stać się częścią realnego oraz ważnego procesu kontaktowania się z nami.

ĆWICZENIE 1.3. KOMPETENCJE TRENERSKIE



40 MINUT



4 – 35 OSÓB



PODSTAWOWY ŚREDNI

CELE:

W kolejnym ćwiczeniu, opracowanym specjalnie dla trenerów jako uczestników, ćwiczą oni **metodę partnerską** (*peer-to-peer*). Ćwiczenie ma pomóc im lepiej zrozumieć to, czym są dobrze rozwinięte kompetencje trenerskie, a także przekazać dobre rady w obszarach, w których czują się słabsi.

EFEKTY KSZTAŁCENIA:

Po zakończeniu tego ćwiczenia uczestnicy:

- ◆ rozumieją (potrafią nazwać) elementy składające się na kompetencję, a także różne kompetencje mające kluczowe znaczenie dla bycia efektywnym trenerem;
- ◆ znają sposoby rozwijania kompetencji, z którymi nie czują się komfortowo;
- ◆ potrafią przeprowadzić ćwiczenie pod nazwą grupa Mastermind, opracowane przez amerykańskiego autora bestsellerowych poradników Napoleona Hilla, które zakłada równość wszystkich uczestników i zwraca ogromną uwagę na opinię każdego z nich;
- ◆ mają własne zdanie na temat tego, jak grupa Mastermind sprawdza się w pracy w grupie;
- ◆ mają wiedzę na temat użyteczności oraz konieczności „**partnerskiej grupy doradczej**”, powszechnie uważanej za kluczową dla rozwoju zawodowego każdego trenera.

PRZYGOTOWANIE I MATERIAŁY:

- ◆ Slajd oraz handout 1 zawierający informacje o tym, czym jest kompetencja, oraz handout 2 z listą kompetencji (zob. załącznik).
- ◆ Flipchart i markery.

ETAPY REALIZACJI ĆWICZENIA:

- 1) Trener objaśnia, z czego składa się każda kompetencja na podstawie artykułu litewskich trenerów i lingwistów Kestutisa Pukelisa i Antanasa Smetony z 2012 roku (handout 1). Uczestnicy zadają pytania lub w razie potrzeby wygłaszają komentarze.
- 2) Wszyscy uczestnicy dostają handout 2, a następnie zaznaczają kompetencje, w których czują się mocni, i te, które mogliby poprawić. Dodają także kompetencje, których ich zdaniem nie uwzględniono.
- 3) Trener dzieli uczestników na podgrupy liczące 4–5 osób i w takich podgrupach każdy uczestnik mówi o kompetencji, którą uważa u siebie za słabszą. Pozostali członkowie podgrupy na podstawie swoich doświadczeń udzielają rad, jak daną kompetencję można poprawić. Uczestnik, który dostaje takie rady, albo zgadza się z nimi, albo nie – wówczas

tłumaczy dlaczego. Proces dawania rad trwa dopóty, dopóki zgłaszane są rozwiązania, które odpowiadają uczestnikom i które są skłonni wypróbować.

- 4) Członkowie podgrup wymieniają kompetencje, których ich zdaniem brakuje na liście, a następnie uzgadniają jedną, o której powiedzą, kiedy cała grupa zbierze się ponownie. Trener prosi każdą podgrupę o informacje zwrotne dotyczące tych brakujących kompetencji, później zaś zapisuje je na flipcharcie lub slajdzie dla wszystkich.

ĆWICZENIE 1.4. RÓŻNE ROLE TRENERA



20 - 30 MINUT



3 – 30 OSÓB



PODSTAWOWY ŚREDNI

CELE:

Celem tego ćwiczenia jest lepsze zrozumienie różnych ról, w jakie wchodzi trenerzy aktywnie zaangażowani w szkolenie. Elementy teoretyczne obejmują oś opracowaną przez amerykańskiego psychologa i eksperta coachingu w biznesie Stephena G. Fairleya.

EFEKTY KSZTAŁCENIA:

Po zakończeniu tego ćwiczenia uczestnicy:

- ◆ znają różne role, które według Fairleya podejmują trenerzy, oraz charakterystyczne cechy każdej z nich;
- ◆ lepiej rozumieją najczęstsze role, w jakich występują, szkoląc innych;
- ◆ zaczynają w nowy sposób myśleć o najbardziej odpowiednich rolach trenera w różnych sytuacjach.

PRZYGOTOWANIE I MATERIAŁY:

- ◆ Slajd i handout z opisem ról Stephena Fairleya.
- ◆ Flipchart i markery.

ETAPY REALIZACJI ĆWICZENIA:

- 1) Trener przedstawia ramy teoretyczne na temat osi opracowanej przez Stephena Fairleya. Uczestnicy zadają pytania i ewentualnie komentują otrzymane informacje.
- 2) Trener dzieli uczestników na 3-osobowe podgrupy i każdej wyznacza rolę (np. facylitatora, mentora, przyjaciela, konsultanta i menedżera). Każda podgrupa omawia swoją rolę odnośnie do tego, na ile trenerzy czy uczestnicy są ekspertami, kto zadaje więcej pytań i udziela więcej odpowiedzi, w jakiego rodzaju otoczeniu edukacyjnym mógłby znaleźć się trener w tej konkretnej roli. Uczestnicy będący trenerami także mówią o tym, czy często występują w danej roli, prowadząc szkolenie.

[Przykład mentora: trener w roli mentora prawdopodobnie będzie ekspertem, osobą, która zna odpowiedzi. Nie zadaje wielu pytań, lecz mówi uczestnikom, jak i co trzeba zrobić. Prawdopodobna jest sytuacja, w której trener nowicjusz przybywa na praktykę i rozpoczyna szkolenie, nie mając żadnego doświadczenia w jego prowadzeniu, toteż musi polegać na wiedzy eksperta w tej dziedzinie].

- 3) Podgrupy omawiają swoje spostrzeżenia na forum całej grupy.
- 4) Uczestnicy dalej pracują w tych samych podgrupach; otrzymują handout graficznie przedstawiający różne role i mają za zadanie umieścić siebie na tym obrazie – zgodnie z tym, jak często znajdują się w danej roli, prowadząc szkolenie. Chociaż zasadniczo należy zidentyfikować się z jedną rolą, *nie* jest to obowiązkowe dla uczestników, którzy mogą umieścić siebie gdzieś pomiędzy osiami, w miejscu, do którego – jeżeli tak czują – naprawdę należą. Następnie mają uzasadnić dokonany wybór, reszta podgrupy zaś słucha i dodaje komentarze.

Dodatkowe uwagi dla trenera:

Wskazane jest, aby trener także podzielił się tym, jak widzi role, które najczęściej odgrywa podczas szkoleń, gdyż zwiększa to otwartość i przejrzystość procesu uczenia się.

ĆWICZENIE 1.5. ANDRAGOGIKA, CZYLI ZASADY UCZENIA SIĘ DOROSŁYCH



20 - 30 MINUT



3 - 40 OSÓB



ŚREDNI

CELE:

Ponieważ uczestnicy są trenerami przygotowującymi do szkolenia dorosłych, zasadnicze znaczenie ma lepsze poznanie przez nich **andragogiki**, czyli zasad uczenia się dorosłych. Elementy teoretyczne tego ćwiczenia są oparte na koncepcjach uczenia się dorosłych opracowanych przez amerykańskiego dydaktyka Malcolma Shepherda Knowlesa.

EFEKTY KSZTAŁCENIA:

Po zakończeniu tego ćwiczenia uczestnicy:

- ◆ znają (potrafią wymienić) 5 najważniejszych **założeń** dotyczących uczenia się dorosłych sformułowanych przez Malcolma Knowlesa;
- ◆ zdobywają umiejętność krytycznego myślenia o zasadach uczenia się dorosłych;
- ◆ wykształcają szereg poglądów dotyczących uczenia się dorosłych.

PRZYGOTOWANIE I MATERIAŁY:

- ◆ Slajd i handout 1 (zob. załącznik) z założeniami Knowlesa dotyczącymi uczenia się dorosłych.

ETAPY REALIZACJI ĆWICZENIA:

- 1) Trener zapoznaje grupę z 5 założeniami Malcolma Knowlesa charakteryzującymi uczących się dorosłych i informuje ich, że to właśnie Knowles wprowadził termin **andragogika** dla odróżnienia od **pedagogiki** (edukacji dziecięcej).
- 2) Trener omawia każde założenie, dodając także, że w prawdziwym życiu wszystko może jednak okazać się mniej przewidywalne. W ten sposób trener stosuje umiejętność krytycznego myślenia, którą z konieczności należy doskonalić w warunkach współczesnego świata, zmagającego się z przeciążeniem informacjami. W ten sposób trener pokazuje także to, jak ważne jest przeanalizowanie i uwewnętrznienie informacji na podstawie indywidualnej perspektywy oraz doświadczenia danej osoby. Ten proces jest kolejnym kluczowym elementem andragogiki.

*[Przykład zasady **Motywacja do uczenia się rozwijana przez trenera**: w miarę jak człowiek staje się dojrzały, nabiera wewnętrznej motywacji do uczenia się. Kiedy jednak dorośli*

uczestnicy wchodzą do sali, w której odbywają się zajęcia, mogą mieć trudności ze zmotywaniem się do udziału w bardziej wymagających zadaniach, mimo że są w pełni świadomi tego, że ich wykonanie pomogłoby im w dalszym rozwoju. Co więcej, uczestnikom łatwo się zdemotywować w przypadku, gdy szkolenie trwa dłużej lub kiedy mają negatywne doświadczenie, które nie zostaje przepracowane we właściwy sposób].

- 3) Uczestnicy powinni mieć swobodę wypowiedzenia się oraz komentowania. To ćwiczenie nie powinno ograniczać się do wykładu, lecz mieć też charakter interaktywny i angażujący.
- 4) Trener łączy uczestników w pary i prosi o przedstawienie własnych przypuszczeń dotyczących uczenia się dorosłych. Pary dzielą się swoimi spostrzeżeniami na forum całej grupy, a trener zapisuje je wszystkie na flipcharcie.

Dodatkowe uwagi dla trenera:

Jest wskazane, aby trener także podzielił się swoimi przekonaniem dotyczącymi uczenia się dorosłych, gdyż w ten sposób buduje klimat otwartości i zapewnia przejrzystość procesu uczenia się.

ĆWICZENIE 1.6. AKTYWNE SŁUCHANIE



90 MINUT



4 - 30 OSÓB



ŚREDNI

CELE:

Komunikacja stanowi najważniejszy składnik każdego procesu uczenia się. Ćwiczenie poświęcone aktywnemu słuchaniu ma zachęcić uczestników, którzy są trenerami, do zastanowienia się nad własnymi umiejętnościami komunikacyjnymi, a także lepszemu zrozumieniu potencjalnych barier w komunikacji z uczestnikami w sytuacji, kiedy sami będą prowadzić szkolenie.

EFEKTY KSZTAŁCENIA:

Po zakończeniu tego ćwiczenia uczestnicy:

- ◆ wiedzą (potrafią opisać), co oznacza aktywne słuchanie i dlaczego odgrywa kluczową rolę w edukacji i szkoleniu;
- ◆ potrafią nazwać bariery utrudniające komunikację w kontekście szkoleniowym;
- ◆ zyskują doświadczenie aktywnego uczestnictwa w rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych i aktywnego słuchania;
- ◆ mają swoje poglądy i przyjmują odpowiednią postawę w kwestii skutecznej komunikacji i aktywnego słuchania.

PRZYGOTOWANIE I MATERIAŁY:

- ◆ Slajd i/lub handout 1 – co to jest aktywne słuchanie.
- ◆ Handout 2 – dlaczego aktywne słuchanie jest tak ważne w nauce i szkoleniu.
- ◆ Handout 3 – co utrudnia komunikację.

ETAPY REALIZACJI ĆWICZENIA:

- 1) Trener wyjaśnia, na czym polega aktywne słuchanie, jaką odgrywa rolę i jakie ma zalety, a także odpowiada na ewentualne pytania (handout 1 i 2).
- 2) Trener tłumaczy, co blokuje komunikację (dotyczy handoutu 3).
- 3) Trener łączy uczestników w pary i daje im zadanie, w którym mają ćwiczyć umiejętność aktywnego słuchania. Jedna osoba w parze powinna przypomnieć sobie jakąś konkretną sytuację ze swojego doświadczenia jako trener (pozytywną, negatywną lub obojętną) i przedstawić ją partnerowi, który słucha *bez przerywania*, zadawania pytań czy prośzenia

o uściślenie. Kiedy pierwszy partner skończy opowiadać, drugi partner ma podzielić się emocjami, jakich doświadczał, słuchając tej historii, a następnie powiedzieć, co zaobserwował u partnera [np.: *drżały ci ręce, kiedy opowiadałeś o tym człowieku, twoja twarz była bez wyrazu, cały czas się uśmiechałeś, kiedy mówiłeś, itd.*]. Następnie partnerzy zamieniają się rolami.

- 4) Na forum grupy trener prosi o informację zwrotną, zadając pytania: *„I jak poszło?”. Czy łatwo było słuchać bez przerywania? Jeśli tak, dlaczego? Czy zwykle przerywacie, kiedy ktoś mówi? Co macie ochotę zrobić albo jak się zachować, kiedy ktoś Wam coś mówi? Czy łatwo było zauważyć emocje u partnera albo u siebie podczas słuchania? Co było trudniejsze? Dlaczego? Jak to zwykle wygląda w waszym życiu? Co czułeś/czułaś, mówiąc o swoich uczuciach? A jak czuł się opowiadający, kiedy słuchający mówił o swoich uczuciach? Jak czuł się opowiadający, kiedy słuchający mówił o uczuciach, które zauważył u niego?*

Dodatkowe uwagi dla trenera:

Jeśli uczestników jest zbyt wielu (> 35), sesję z informacjami zwrotnymi można przeprowadzić w inny sposób (etap 4). Pytania można wydrukować na oddzielnej kartce i rozdać parom jako handout do omówienia najpierw w parze, a później na forum całej grupy, kiedy odbędzie się dyskusja nad końcowymi spostrzeżeniami i stwierdzeniami.

ZAŁĄCZNIK

HANDOUTY DO ĆWICZEŃ 1.3, 1.5 i 1.6

HANDOUT/SLAJD 1 DO ĆWICZENIA 1.3. KOMPETENCJE TRENERSKIE

Co tworzy kompetencję? Struktura kompetencji

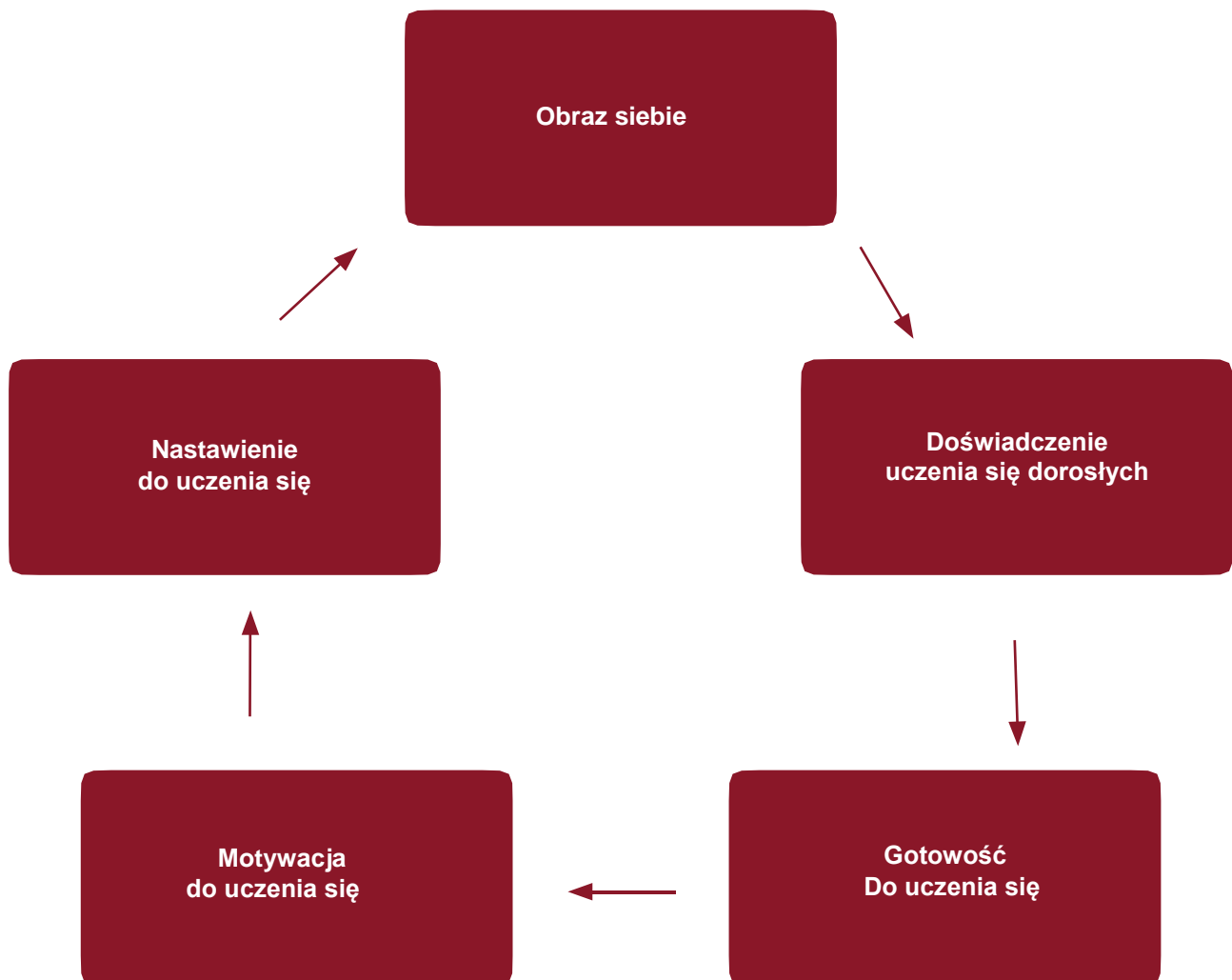
- ◆ **Wiedza** (to, co o czymś wiemy)
- ◆ **Wartości** (jakie wyznajemy wartości odnośnie do kompetencji i wiedzy)
- ◆ **Odpowiedzialność** (jak bierzemy odpowiedzialność za swoją wiedzę i jak ją przekazujemy)
- ◆ **Podejście** (do kompetencji jako takich i do posiadanej wiedzy, a także ogólnie do uczenia się)
- ◆ **Umiejętności** (o charakterze praktycznym)
(Pukelis & Smetona, 2012)

HANDOUT/SLAJD 2 DO ĆWICZENIA 1.3. KOMPETENCJE TRENERSKIE

- ◆ Umiejętność prezentacji/przedstawianie treści
- ◆ Zarządzanie czasem
- ◆ Planowanie i przygotowywanie zajęć, nadanie struktury zajęciom
- ◆ Zarządzanie pracą grupy/dynamika grupy
- ◆ Stworzenie atmosfery i środowiska sprzyjającego uczeniu się
- ◆ Włączanie słuchaczy
- ◆ Zadawanie pytań/radzenie sobie z pytaniami
- ◆ Słuchanie/aktywne słuchanie
- ◆ Udzielanie informacji zwrotnych
- ◆ Logistyka
- ◆ Znajomość zasad uczenia się dorosłych

HANDOUT/SLAJD 1 DO ĆWICZENIA 1.5. ANDRAGOGIKA CZYLI ZASADY UCZENIA SIĘ DOROSŁYCH

Andragogika
(Malcolm Shepherd Knowles)



Więcej informacji na ten temat można znaleźć pod adresem:

<https://elearningindustry.com/the-adult-learning-theory-andragogy-of-malcolm-knowles>.

HANDOUT 1 DO ĆWICZENIA 1.6.

AKTYWNE SŁUCHANIE

Na czym polega aktywne słuchanie?

Jak sama nazwa wskazuje, *aktywne słuchanie* oznacza pełne skupienie się na tym, co jest mówione, zamiast biernego „słyszenia” komunikatu wygłaszanego przez mówiącego. Chodzi tutaj o „słuchanie wszystkimi zmysłami”. Oprócz zwracania pełnej uwagi na to, co się mówi, aktywni uczestnicy powinni także pokazywać, że słuchają – w przeciwnym razie mówiący może dojść do wniosku, że to, co mówi, jest nieciekawe. Swoje zainteresowanie można okazać mówiącemu zarówno słownie, jak i pozasłownie, czyli np. utrzymując kontakt wzrokowy, kiwając głową i uśmiechając się czy też wyrażając akceptację, mówiąc „tak” bądź nawet tylko „mhm”, by zachęcić mówiącego do kontynuowania wypowiedzi. Mówiący, otrzymawszy takie informacje zwrotne, zwykle poczuje się swobodniej i będzie mógł komunikować się bardziej otwarcie, szczerze oraz z większą śmiałością.

HANDOUT 2 DO ĆWICZENIA 1.6.

AKTYWNE SŁUCHANIE

Korzyści płynące z aktywnego słuchania

Korzyści płynące z aktywnego słuchania to m.in.:

- ◆ pozytywna kultura w klasie prowadząca do pozytywnej kultury w szkole;
- ◆ lepsze nauczanie i uczenie się;
- ◆ lepsze relacje między trenerem a uczestnikami;
- ◆ uczestnicy postrzegają się jako aktywni partnerzy w procesie własnej nauki, toteż skłonni są znacznie więcej w nią inwestować;
- ◆ uczestnicy mają poczucie, że znajdują się w przyjaznym środowisku, w którym mają ochotę i mogą wyrazić swoje wątpliwości, zadać pytania, poprosić o pomoc czy podjąć ryzyko.

Badania dowodzą, że prawdziwe słuchanie tego, co mówią uczniowie, ma kluczowe znaczenie dla relacji między uczniem a nauczycielem. Jeśli uczniowie widzą, że nauczyciela interesuje to, co mówią, mają poczucie, że ktoś się o nich troszczy, i czują emocjonalny związek ze szkołą. Badania wykazały też, że poczucie więzi leży u podłoża motywacji ucznia do nauki, dlatego też umiejętność pokazania, że słuchamy, jest istotna nie tylko jako wyraz życzliwości, lecz także jako strategia motywacyjna (<https://www.thoughtco.com/active-listening-for-the-classroom-6385>).

Peter Hudson, brytyjski pedagog, ekspert w dziedzinie uczenia motywowanego i trener edukator, uważa, że ważne jest, by nauczyciele słuchali...

żeby okazać szacunek dla uczniów i wzmocnić ich motywację,

żeby wiedzieć dokładnie, co się dzieje z uczniami,

żeby utrwalić swój status wzoru do naśladowania,

a także ponieważ...

bycie wysłuchanym jest jedną z podstawowych potrzeb człowieka,

słuchanie innych pomaga innym słuchać,

aktywne słuchanie sprzyja głębszemu uczeniu się.

Więcej informacji na temat umiejętności słuchania dla dydaktyków można znaleźć pod

adresem: <https://usergeneratededucation.wordpress.com/2018/04/15/educators-as-active-listeners/>

HANDOUT 3 DO ĆWICZENIA 1.6.

AKTYWNE SŁUCHANIE

Co utrudnia autentyczną komunikację?

- 1) **Krytykowanie**, tzn. negatywne osądzanie innych osób, ich zachowań czy postaw.
- 2) **Etykietowanie**, tzn. „usadzanie” lub szufladkowanie innych osób.
- 3) **Diagnozowanie**, tzn. analizowanie, dlaczego ludzie zachowują się w taki, a nie inny sposób; bawienie się w psychiatrę.
- 4) **Chwalenie w sposób osądzający**, tzn. wygłaszanie pozytywnych sądów na temat innych ludzi, ich zachowań lub postaw (wielu trudno jest uwierzyć, że zachowanie takie jak pochwała jest w istocie wysoce ryzykowne, a częste odpowiedzi tego rodzaju wywierają szkodliwy wpływ na relacje) (Bolton, 1986).
- 5) **Rozkazywanie**, tzn. wydawanie innym poleceń, aby zrobili to, co ty chcesz.
- 6) **Groźenie**, tzn. próba kontrolowania zachowania innej osoby przez ostrzeganie jej o negatywnych konsekwencjach określonego zachowania.
- 7) **Moralizowanie**, tzn. mówienie, co ktoś powinien zrobić, prawienie komuś „kazań”.
- 8) **Zadawanie licznych bądź niewłaściwych pytań**, tzn. sytuacja, w której bariery tworzą pytania zamknięte (czyli zwykle wymagające krótkich odpowiedzi, często „tak” lub „nie”).
- 9) **Dawanie rad**, tzn. oferowanie innym rozwiązań ich problemów.
- 10) **Odwracanie uwagi**, tzn. wykorzystywanie rozpraszania, tak by usunąć problemy innych z pola widzenia.
- 11) **Używanie argumentów logicznych**, tzn. przekonywanie przez odwoływanie się do faktów czy argumentów logicznych, zwykle bez uwzględnienia czynników emocjonalnych związanych z daną sytuacją.
- 12) **Uspokajanie**, tzn. staranie się nie dopuścić do tego, by inne osoby odczuwały negatywne uczucia, których doświadczają.

(Readings in Teacher Development; K. Head and P. Taylor; 1997)

MODUŁ 2: PLANOWANIE I PROWADZENIE SZKOLENIA

ANALIZA ODBIORCÓW DOCELOWYCH

Charakterystyka grupy uczestników: rozumienie odbiorców docelowych ma zasadnicze znaczenie dla efektywności szkolenia i postępów w uczeniu się. Jeżeli uczestnicy są znani, skierowany do nich przekaz może być kształtowany i adresowany w taki sposób, aby miał jak największy odzew. Znajomość odbiorców na etapie przygotowywania szkolenia ułatwia wybór odpowiednich materiałów informacyjnych, najbardziej skutecznej strategii szkoleniowej oraz optymalnie zaprojektowanego przekazu, odpowiedniego dla danego odbiorcy.

Analiza odbiorców docelowych koncentruje się na takich czynnikach, jak aspekty demograficzne, psychologiczne (mentalność, upodobania i uprzedzenia, a także system przekonań), wcześniejsza znajomość omawianego tematu itd. Każdy z tych czynników wiąże się z określonymi pytaniami, które mogą być pomocne w rozpoznaniu odbiorców. Ułatwią one trenerom myślenie w odpowiednich kategoriach i znalezienie odpowiedzi odzwierciedlających sposób myślenia odbiorców docelowych.

(Shiftelearning.com, 2019)

Dane demograficzne uczestników:

- ◆ wiek
- ◆ płeć
- ◆ wykształcenie
- ◆ zawód
- ◆ aktualna rola w swojej organizacji
- ◆ wielkość grupy
- ◆ szczebel kariery (np. rozpoczynający pracę, menedżerowie, specjaliści?)
- ◆ pochodzenie geograficzne

Kontekst istotny dla uczestników:

- ◆ Jak wygląda ich typowy dzień pracy?
- ◆ Ile czasu mogą poświęcić na naukę?
- ◆ Jakie mają cele zawodowe?
- ◆ Z jakimi problemami w pracy mają do czynienia? Jakie powoduje to frustracje, wyzwania i bolączki?

Oczekiwania słuchaczy:

- ◆ Dlaczego przybyli na szkolenie?
- ◆ Czy zrobili to z obowiązku, czy też dobrowolnie?
- ◆ Czy zrobiliby to, gdyby nie musieli?
- ◆ Jakie sprawy i problemy dotyczące ich miejsca pracy chcieliby rozwiązać podczas kursu?
- ◆ Jak kurs miałby im pomóc w osiągnięciu celów zawodowych? Jakie mają oczekiwania z tym związane?
- ◆ Co chcieliby umieć zrobić po zakończeniu kursu?

Wcześniejsza wiedza uczestników:

- ◆ Czy dysponują już wiedzą na dany temat?
- ◆ Jeżeli nie, jakie minimum wiedzy jest wymagane?
- ◆ Jakie konkretne umiejętności uczestnicy już mają?
- ◆ Co potrzebują wiedzieć?
- ◆ Czego nie wiedzą na dany temat?

Stosunek uczestników do szkolenia:

- ◆ Jak głębokiego zainteresowania omawianą tematyką można oczekiwać od uczestników?
- ◆ Jakich poglądów dotyczących tematyki kursu można oczekiwać?
- ◆ Jakie pytania mogą zadać uczestnicy?
- ◆ Jakie odpowiedzi na takie pytania można uwzględnić w szkoleniu?
- ◆ Czy uczestnicy uważają, że kurs może im pomóc w rozwoju zawodowym?

Preferencje dotyczące uczenia się:

- ◆ Czego chcą się nauczyć?
- ◆ czym *nie* chcą się uczyć?
- ◆ Gdzie chcieliby się uczyć?
- ◆ Co ich motywuje do nauki?

Analiza odbiorców docelowych łączy się ściśle ze zdefiniowaniem problemów oraz określeniem celów przed szkoleniem, a w efekcie zaprojektowaniem całej usługi oraz metodą Design Thinking w odniesieniu do zaplanowania i realizacji szkolenia, co zostało przedstawione w kolejnych rozdziałach.

PRAKTYCZNE SPOSTRZEŻENIA O ODBIORCACH DOCELOWYCH

Zespół projektowy LSPA-HAUS-KSAP przetestował ćwiczenia zawarte w tym module na różnych grupach uczestników z sektora publicznego w swoich krajach. W kontekście odbiorców docelowych pojawiły się następujące kwestie, które wydają się właściwe i interesujące do rozważenia przez przyszłych trenerów:

- ◆ Jeśli chodzi o **wielkość grupy**, podstawową zasadą wydaje się być to, że im mniejsza grupa, tym większa możliwość nawiązania bliższych relacji interpersonalnych oraz lepsza okazja do swobodnego wypowiedzania się przez wszystkich uczestników. KSAP był partnerem, który przeprowadził sesje próbne w dość małych grupach (około 10 uczestników). Osoby te wykorzystały informacje zwrotne oraz sposobność do przeanalizowania doświadczeń, by podkreślić korzyści płynące z zażyłej atmosfery nauki, zachęcającej uczestników do otwierania się i wymiany myśli. Członkowie Zespołu z LSPA pracowali z grupami liczącymi około 35 osób, wprowadzając niezbędne zmiany w formie przemyślanego doboru grupowych metod pracy, takich jak *think-pair-share* (pomyśl – podziel się w parze) itd. z myślą o zapewnianiu interaktywnego uczenia się i wymiany wśród uczestników. HAUS, pracując z grupami 50 i więcej osób, realizację szkolenia oparł na pracy zdalnej (online). W taki sposób wielkość grupy wyznaczyła relacje między trenerem a grupą oraz między samymi uczestnikami. Czynniki te określiły wybór metod przez trenerów, a także czas przeznaczony na określone zadania itd.
- ◆ W odniesieniu do **przygotowania i doświadczenia grupy** opracowanie wysokiej jakości szkolenia wymaga od trenera posiadania co najmniej ogólnych informacji na ten temat, zwłaszcza jeśli chodzi o wcześniejsze doświadczenia oraz poziom kompetencji, ale nie tylko. Informacje takie można pozyskać (i zazwyczaj tak się robi) na etapie składania aplikacji,

a trenerzy powinni wykorzystać je w trakcie pracy nad przygotowaniem szkolenia, tak aby spełniało ono oczekiwania przynajmniej większości uczestników. Natomiast w praktyce zespół projektowy zetknął się z różnymi sytuacjami, w których tego rodzaju informacje *nie* zostały w szczególny sposób wykorzystane. Wszyscy zgodzili się co do tego, że dobry trener jest tak elastyczny jak grupa, z którą pracuje, zwłaszcza jeśli uczestników cechuje różnorodność wcześniejszych doświadczeń.

- ◆ Mając na uwadze szczególnie nacisk, jaki niniejszy kurs kładzie na **rozwój umiejętności cyfrowych**, możemy stwierdzić, że poziom kompetencji grupy docelowej w tym obszarze ma znaczny wpływ zarówno na treść szkolenia, jak i zastosowane metody.
- ◆ Istotny czynnik, na który zwrócono uwagę w fazie testowej, to **zewewnętrzny lub wewnętrzny status trenera**. Zespół zgodził się co do tego, że przebieg szkolenia może być zupełnie inny, jeśli trener dobrze zna grupę i należy do organizacji, w której pracują uczestnicy, niż w sytuacji, kiedy jest osobą z zewnątrz. Trener wewnętrzny lepiej zna grupę i można założyć, że ma lepszą znajomość potrzeb szkoleniowych i trajektorii rozwojowych uczestników. Trener wewnętrzny może wywodzić się z jednostki, która koncentruje się na nauce i rozwoju pracowników, zapewniając możliwość szkoleń merytorycznych lub w zakresie umiejętności miękkich. Jednocześnie trener wewnętrzny może być osobą, dysponującą specjalistyczną wiedzą w jakimś obszarze, która zgodziła się przeszkolić współpracowników z tematu, nad którym pracują. Przykładem może być prawnik szkolący innych prawników zatrudnionych w instytucji w zakresie określonego zagadnienia, z którym już się zapoznał. Dlatego też jeżeli kurs ma prowadzić do zbudowania trwałych relacji, trenerzy powinni *wcześnie* zastanowić się nad różnymi niuansami odnoszącymi się do wewnętrznej dynamiki grupy i relacji w niej.

To tylko niektóre z aspektów dotyczących odbiorców docelowych, dlatego też jest wskazane, aby trenerzy poświęcili czas swojej konkretnej grupie odbiorców i jej uwarunkowaniom oraz przemyśleli te kwestie. Powinni też zwrócić uwagę na czynniki, które mogą mieć wpływ na pracę podczas szkolenia, metody ewentualnie nadające się do wykorzystania lub nie, a także zastanowić się nad dalszym budowaniem relacji między trenerem a uczestnikami oraz pomiędzy samymi uczestnikami, które prawdopodobnie będą kontynuowane. Jednocześnie należy wciąż podkreślać to, że każda grupa jest nowa, a każda sytuacja szkoleniowa niepowtarzalna, gdyż może się okazać, że trener ma do czynienia z taką samą sytuacją kilkakrotnie, lecz jej konsekwencje mogą okazać się w każdym przypadku całkowicie różne.

ZDEFINIOWANIE PROBLEMU

„Szkolenie specjalistów jest często ślepe, kiedy mówimy o rozwiązywaniu problemów – uczenie się jest warunkiem i możliwością wprowadzenia każdej zmiany, lecz nie rozwiązuje wszystkich problemów. W wielu sytuacjach szkolenie nie jest rozwiązaniem najbardziej opłacalnym lub przyjaznym dla użytkownika”. Taka opinia została wyrażona w publikacji *Pedagogical Playbook 2019* (dostępnej pod adresem: www.eoppiva.fi/pelikirja) [książka ta, będąca wstępem do edukacji cyfrowej, pedagogiki i projektowania w uczeniu się, została opracowana z myślą o specjalistach i trenerach przygotowujących i tworzących treści szkoleniowe dla eOppiva, platformy e-learningowej rządu fińskiego].

Julie Dirksen jest niezależną konsultantką i specjalistą ds. Instructional Design, absolwentką studiów magisterskich w zakresie technik systemów nauczania Indiana University, ma ponad 15 lat doświadczenia w tworzeniu zaawansowanych, interaktywnych projektów e-learningowych. W swojej książce *Design for How People Learn* (2016) pisze o uczeniu się z różnych punktów widzenia i podkreśla wagę wielokrotnego definiowania danego problemu czy zagadnienia. Identyfikuje także bariery utrudniające zmianę, tkwiące w różnego rodzaju lukach (tzn. lukach w wiedzy, umiejętnościach, motywacji, nawykach, uwarunkowaniach środowiskowych czy komunikacji). Dirksen porównuje uczenie się do wyprawy po naukę, która rozpoczyna się w aktualnej sytuacji ucznia, a kończy się z chwilą, kiedy uczeń osiąga cel i staje się „*Niezwykłym Przyszłym Uczniem*”. Wyprawa po naukę niekoniecznie kończy się przyrostem wiedzy, lecz umożliwia zdobycie takiej wiedzy czy takich umiejętności, które umożliwiają osiągnięcie więcej i w lepszy sposób.

Kluczowym przesłaniem wynikającym z powyższego jest to, że prawdziwa przyczyna danego problemu wymaga uważnego zastanowienia się, po to aby można było znaleźć właściwą drogę od stanu obecnego do wyznaczonego celu. Z kolei do znalezienia najlepszego rozwiązania nie zawsze potrzebne jest szkolenie.

Skupiając się na lukach, Julie Dirksen uznaje następujące kwestie za przeszkody utrudniające wyprawę po wiedzę:

1. Luki w wiedzy

Jeżeli jedynym problemem uczestników jest brak wiedzy, rozwiązanie wydaje się łatwe. Wiedzę można przekazywać różnymi znanymi kanałami, takimi jak intranet, komunikaty dla prasy, e-maile czy innego rodzaju wiadomości, inne drogi komunikacji bądź posty w Internecie. Każda z tych metod wydaje się obiecująca, o ile jest dostępna dla osób, którym taka wiedza jest potrzebna.

Jednakże problemy pojawiają się wtedy, kiedy nie mamy pewności, że za danym problemem faktycznie nie kryje się nic więcej jak tylko luka w wiedzy. Dopiero praktyka pokaże, czy osoba, która otrzymała niezbędne informacje, działa zgodnie z nimi... czy też nie. Bo może potrzebne są także jakieś praktyczne umiejętności, a nie tylko sama wiedza?

2. Luki w umiejętnościach

Często zdarza się, że osoby, które zapoznały się z jakimś tematem w teorii, nie miały sposobności przekucia tej wiedzy w umiejętność sprawdzoną i udoskonaloną w praktyce. Bo czy można nauczyć się udzielania dobrej odpowiedzi bez żadnej praktyki? Jeżeli odpowiedź jest przecząca, wówczas można mówić o istnieniu luki w umiejętnościach odrębnej od luki w wiedzy.

3. Luki w motywacji

Może istnieć luka w motywacji lub wyzwanie z tym związane, które niekoniecznie oznacza brak zainteresowania czy lenistwo. Na przykład luka w motywacji może pojawić się wówczas, kiedy uczestnik ma wątpliwości, czy dany rezultat będzie dla niego krokiem we właściwą stronę, lub w szczególności w sytuacji, gdy nabierze przekonania, że dany rezultat można łatwiej osiągnąć innymi środkami.

Uczestnik może także przejmować się tym, że do osiągnięcia danego rezultatu potrzebna byłaby zmiana, być może nieodwracalna. Wówczas może stracić zainteresowanie i skupić się na czymś bardziej atrakcyjnym albo też po prostu nie rozwinać w sobie zainteresowania danym tematem. Uczestnik nie musi mieć (albo też – świadomie lub nieświadomie – nie chce mieć) pełnego oglądu sytuacji i jej wpływu na własną pracę. W takich okolicznościach także motywacja do uczenia się będzie bardzo ograniczona.

Chociaż może być trudno wpływać na wyzwania związane z motywacją poprzez szkolenie, to rozpoczynając planowanie szkolenia, trener może przynajmniej uznać, że niektóre podejmowane decyzje będą miały wpływ na motywację uczestników.

4. Luki w nawykach

Rutynowe obowiązki (takie jak prowadzenie rozmów telefonicznych, sprawdzanie poczty elektronicznej czy pisanie postów do mediów społecznościowych) wykonuje się siłą nawyku. Dotyczy to zadań powtarzalnych, zwykle wykonywanych „na autopilocie”, co oznacza, że doprowadzenie do zmiany (nawet jeśli jest ona pożądana, nie mówiąc już o niepożądanym) jest trudne. Zmiana istniejących złych nawyków (takich jak chodzenie zbyt późno spać) jest co najmniej tak trudna jak wyrobienie nowych.

Jest (dużo) łatwiej oświadczyć, że sprawdza się pocztę tylko dwa razy dziennie niż to naprawdę robić. Do zmiany nawyku potrzebna jest inna perspektywa uczenia się, zgodnie z zasadą, że nawyki zmienia się powoli, poprzez powtarzanie. To oznacza, że zmiana starego nawyku na nowy powinna rozpocząć się od małych kroków. Charles Duhigg, amerykański dziennikarz, zdobywca Nagrody Pulitzera i autor literatury faktu, właśnie o tym pisał w swojej książce *Siła nawyku* (2012). Jego zdaniem próby zmiany nawyków często kończą się niepowodzeniem, ponieważ:

- ◆ motywacja wynika z czynników zewnętrznych, co sprawia, że brak jest emocjonalnych czynników, które uzasadniałyby zmianę;
- ◆ za słowami nie idą czyny: nie podejmuje się żadnych konkretnych kroków i/lub cele pozostają zbyt ambitne;
- ◆ łatwo zapominamy, jeśli nikt nas nie pilnuje (tzn. regularnie nie przypomina o celach, a także o krokach, jakie są niezbędne do ich osiągnięcia).

Większość decyzji wyłania się bez naszej wiedzy, bo są nawykowe. Niewielkie zmiany w zachowaniu stopniowo prowadzą do zmiany nastawienia (mentalności). Nowe nawyki tworzą się wolno, ale jeśli już się zakorzenia, także działają automatycznie.

5. Luki w uwarunkowaniach środowiskowych

Czasami barierą utrudniającą uczenie się może być wyzwanie w środowisku, w jakim funkcjonujemy. Jeżeli np. pojawiła się potrzeba zmiany zachowań personelu w środowisku pracy, warto byłoby zastanowić się nad tym, czy funkcjonujące procesy wspierają pożądaną zmianę, czy też nie.

Czy pracownicy mają wszystkie informacje, zasoby i środki techniczne potrzebne do wprowadzenia zmiany w zachowaniu? Czy zaoferowano im „marchewkę”, żeby zachęcić do zmiany, czy tylko pokazano „kij”? Co jest nagrodą? Czy zmiana jest w jakiś sposób wzmacniana?

Jeżeli środowisko działania nie wspiera zmiany zachowań uzyskanej dzięki uczeniu się, nie ma sensu wymuszanie trwałej zmiany tylko poprzez szkolenie.

6. Luki w komunikacji

Czasami osiągnięcie celu utrudnia komunikacja. Wówczas problemem nie jest uczenie się, lecz po prostu zła komunikacja i wynikające z niej nieporozumienia, które mają wiele przyczyn, np. jeśli osoba komunikująca się tak naprawdę nie wie, w jakim kierunku chce poprowadzić innych, nie potrafi jasno tłumaczyć lub łączy się w sprzecznych komunikatach. Luki w komunikacji można czasem omyłkowo wziąć za problemy z uczeniem się – dlatego warto zadać sobie trud, żeby wypracować dobrą komunikację.

Powyższe prowadzi do wniosku, że kiedy zabieramy się do projektowania szkolenia, zaczynamy od zdefiniowania problemu.

W projektowaniu szkolenia, podobnie jak w projektowaniu usług czy metodzie Design Thinking (omówionej szerzej w module 5), należy pamiętać o jego celach. Cele uczenia się mają pomóc uczestnikom w podążaniu obraną ścieżką, ale tak się nie stanie, jeżeli problem, jaki ma rozwiązać szkolenie, nie zostanie właściwie zdefiniowany.

Według Julie Dirksen klarowne zdefiniowanie punktu początkowego i końcowego ścieżki uczenia się nie jest wystarczające. Wysiłek powinien być raczej skierowany na rozpoznanie istoty luki dzielącej te punkty. W rzeczywistości wiele szkoleń jest planowanych (jedynie) z myślą o jakimś celu – wówczas łatwo jest skupić się na rozwiązywaniu problemów, które w ogóle nie istnieją.

Z tego powodu projektowanie doświadczeń edukacyjnych powinno zawsze rozpoczynać się od zdefiniowania problemu. Dirksen (2016) proponuje listę pytań, które ułatwiają to zadanie:

- ◆ *Co złego się stanie, jeśli pracownicy nie będą mieć danej wiedzy?*
- ◆ *Co w praktyce pracownicy zrobiliby z taką wiedzą?*
- ◆ *Skąd wiadomo, czy dana rzecz jest wykonywana poprawnie?*
- ◆ *Co się stanie, jeśli pracownicy zrobią to niepoprawnie?*
- ◆ *Dlaczego jest ważne, aby grupa docelowa dysponowała daną wiedzą?*

WYZNACZANIE DALSZYCH I BLIŻSZYCH CELÓW

SZKOLENIA ORAZ UCZENIA SIĘ

W trakcie planowania szkolenia należy zastanowić się nad tym, jak może ono wesprzeć krótko- i długoterminowe cele edukacyjne organizacji (lub rządu) w szerszej perspektywie. Nie oznacza to bagatelizowania stwierdzenia, że uczenie się rozpoczyna się od konkretnych ludzi. Natomiast jeżeli szkolenie ma być skuteczne, a jego cele osiągalne, należy wyznaczyć cele zarówno jakościowe, jak i ilościowe.

Cele organizacyjne najlepiej z kimś omówić, np. ze współpracownikiem, kontaktami zawodowymi lub zwierzchnikiem. Czy osiągnięcie jakich strategicznych celów organizacji przybliży się dzięki szkoleniu? Czy szkolenie na pewno jest zgodne z celami organizacji?

Trenerzy powinni także rozważyć to, jak mogłyby wyglądać konkretne sposoby pomiaru efektywności szkolenia, a także jak zdobyta wiedza wpłynie na daną organizację. Wskazane jest, aby realizować cele ilościowe z punktu widzenia efektywności i wydajności.

Od motywacji w istotny sposób zależy to, jak uczestnik oceni użyteczność szkolenia. Pomocne w wyznaczaniu celów jest także zdefiniowanie użyteczności szkolenia z punktu widzenia uczestników, danej organizacji i rządu.

Poniższe pytania mogą także być przydatne przy rozważaniu celów szkolenia. Rzecz jasna, w miejsce swobodnej dyskusji można zastosować także moderowane i interaktywne sposoby pracy z grupą, takie jak opisana niżej w tym rozdziale metoda „my-wy-wszyscy” czy też metoda Open Space (przedstawiona w module 3), przy założeniu, że uczestników jest wielu oraz jest wystarczająco dużo czasu.

Jakie strategiczne cele organizacji/rządu promuje dane szkolenie i w jaki sposób?

- ◆ W odniesieniu do celów ilościowych:
 - ✓ *Ile osób ukończy szkolenie w określonym terminie (6, 12, 18 lub 24 miesięcy) czy też jest to szkolenie jednorazowe?*
- ◆ W odniesieniu do celów jakościowych
 - ✓ *W jaki sposób wiedza nabyta podczas szkolenia ujawni się w codziennym funkcjonowaniu organizacji oraz w pracy specjalistów?*
- ◆ W odniesieniu do korzyści ze szkolenia, co czyni szkolenie użytecznym:
 - ✓ *Dla uczestnika?*
 - ✓ *Dla organizacji?*
 - ✓ *Dla rządu?*
- ◆ W odniesieniu do grupy docelowej:
 - ✓ *Jaka grupa osób stanowi zasadniczą grupę docelową dla tego szkolenia?*
- ◆ *Jakie wskaźniki mają zmierzyć efektywność szkolenia dla organizacji?*

(eOppiva, Pedagogical Playbook 2019)

CELE UCZENIA SIĘ

Cele szkolenia wyznaczają treść i metodykę szkolenia – i z tego powodu należy przeznaczyć czas na ich rozważenie i walidację. Planowanie szkolenia staje się łatwiejsze, jeśli sformułowane zostaną właściwe oraz realistyczne cele uczenia się.

Jaka jest minimalna wiedza, jaką po szkoleniu powinien dysponować uczestnik? Dlaczego akurat taka? Jakich praktycznych zmian w zachowaniu można oczekiwać po nauczaniu się czy opanowaniu danej rzeczy? Co osiągnięcie założonych celów uczenia się oznacza w sensie zwiększenia wiedzy specjalistycznej uczestnika?

W każdym takim aspekcie cele będą różnić się w sensie jakościowym i ilościowym, jeżeli rozważamy 30-minutowy kurs e-learningowy lub 7-godzinne szkolenie osobiste albo 12-dniową sesję coachingową.

Trenerzy mogą z pożytkiem wykorzystywać klasyfikację opracowaną w 1956 roku przez amerykańskiego psychologa edukacji Benjamina Blooma. W zamyśle stworzone, jako klasyfikacja celów i efektów kształcenia, podejście to znalazło wiele zastosowań, od opracowywania zadań cyfrowych i ewaluacji aplikacji po sporządzanie pytań i ocen. Łatwiej będzie określić miejsce odbiorców docelowych, jeżeli spojrzymy na hierarchię uczenia się i dopiero wtedy zastanowimy się nad tym, jaki rzeczownik byłby najbardziej odpowiedni. Poziom kompetencji także może dać wskazówki, na jakim poziomie klasyfikacji Blooma powinny znajdować się cele.

- ◆ **Zapamiętywanie:** odzyskiwanie, rozpoznawanie i przywoływanie stosownej wiedzy z pamięci długoterminowej.
- ◆ **Rozumienie:** konstruowanie przekazu z komunikatów ustnych, pisemnych i obrazowych poprzez interpretowanie, ilustrowanie przykładami, klasyfikowanie, streszczanie, wnioskowanie, porównywanie i wyjaśnianie.
- ◆ **Stosowanie:** wykonywanie lub używanie procedury w celu wdrożenia czegoś czy osiągnięcia.
- ◆ **Analizowanie:** dzielenie materiału na części składowe, a następnie określenie ich wzajemnych relacji oraz związku ze strukturą nadrzędną lub celem poprzez różnicowanie, porządkowanie i przypisywanie (atrybucja).
- ◆ **Ocenianie:** wyrażanie sądów opartych na kryteriach i normach poprzez sprawdzanie oraz krytyczną analizę.
- ◆ **Kreowanie:** łączenie elementów w celu stworzenia spójnej i funkcjonalnej całości, a także przegrupowanie elementów w nowy wzór lub strukturę poprzez wytworzenie, zaplanowanie i realizację.

SPOSOBY PRZEDSTAWIANIA TREŚCI I OPCJE DOTYCZĄCE PROCESU

Uczenie się jest procesem interaktywnym, w którym uczestnik wraz z innymi osobami przyswaja treści w oparciu o wcześniejszą wiedzę i doświadczenia. Celem uczenia się jest wywarcie trwałego wpływu na wiedzę, umiejętności, podejście (postawy) i przede wszystkim na zachowania. Uczenie się trudno zobaczyć, ponieważ odbywa się w umyśle uczestnika, a wszelkie spowodowane nim zmiany mogą być zauważalne w praktyce dopiero po upływie pewnego czasu.

Często zdarza się, że uczenie się widać po czasie, a uczenie głębokie zwykle staje się zauważalne dużo później. Można uczyć się w trakcie szkolenia cyfrowego lub tradycyjnego („twarzą w twarz”), natomiast wykorzystanie tej wiedzy prawie zawsze wymaga krótkiej przerwy czasowej. Z kolei to, czego uczestnik się nauczył, wywiera wpływ na jego zachowanie w praktyce.

To uczestnik sam ponosi odpowiedzialność za to, czego się nauczy. Nawet najlepsze doświadczenia

edukacyjne, najlepszy trener lub świetne środowisko nauki nie mogą sprawić, by zaistniał proces uczenia się, jeżeli uczestnik czuje wobec niego opór. Natomiast zaplanowanie pogłębionego, ukierunkowanego i inspirującego doświadczenia edukacyjnego może ułatwić proces nauki w indywidualnym przypadku i sprawić, że proces uczenia się będzie w maksymalnym możliwym stopniu pobudzający oraz motywujący.

(eOppiva, *Pedagogical Playbook*, 2019)

MAKRO- I MIKRO UCZENIE SIĘ

Na proces uczenia się można także spojrzeć z perspektywy tego, jak przebiega w skali mikro i makro. Można powiedzieć, że są to uzupełniające się formy uczenia się, które skupiają się na różnych etapach tego procesu.

Przykładami makrouczenia się jest zrozumienie ogólnych koncepcji oraz nauczenie się nowych rzeczy w dłuższym okresie, co zwykle wymaga kompleksowych materiałów dydaktycznych, takich jak np. teoria. Sytuacje makrouczenia się często kreuje trener, a do ich przykładów zalicza się wiele tradycyjnych kursów i sesji szkoleniowych, wykłady, sesje coachingu oraz warsztaty.

Jeśli jednak ktoś potrzebuje natychmiast uzyskać informacje potrzebne do wykonywania swojej pracy, mamy do czynienia z mikrouczeniem się. Stosowany jest także termin *just-in-time*. Mikrouczenie się często wiąże się z konkretną, szczegółową tematyką (dotyczącą wiedzy lub umiejętności), np. jak korzystać z arkuszy kalkulacyjnych Excel. Można powiedzieć, że wyszukiwanie w YouTube i Google, tak charakterystyczne dla naszych czasów, jest w coraz większym stopniu uważane za narzędzie uczenia się, a także za przykład mikrouczenia się w najlepszym wydaniu.

Obecnie w życiu zawodowym najważniejszą rzeczą nie są umiejętności, jakie mają pracownicy lub specjaliści w organizacji, lecz to, czego są w stanie się nauczyć i jak mogą to zastosować w pracy.

(eOppiva, *Pedagogical playbook* 2019)

UCZENIE SIĘ W MIEJSCU PRACY

W wielu organizacjach kultura środowiska pracy i metody zarządzania jeszcze nie wspierają w pełni rozwijania kompetencji związanych z pracą. Cyfryzacja pomaga w rozwiązaniu wielu problemów dotyczących dostępności, zarządzania czasem i wydajności, lecz sama w sobie nie jest w stanie zmienić sposobu myślenia ani postawy, co stanowi kluczowy warunek wstępnego uczenia się w organizacji eksperckiej.

Uczenie się w miejscu pracy wymaga czasu. Oznacza to, że organizacje muszą zapewnić czas, by inwestować w doskonalenie kwalifikacji pracowników. Ponadto uczenie się w miejscu pracy jest ściśle powiązane z uczeniem się organizacji. Na pracę i uczenie się w miejscu pracy mają także wpływ zmiany polityczne, gospodarcze i społeczne. W przypadku pracy dla rządu podkreślana jest zwłaszcza perspektywa społeczna. Zmiany zachodzące w społeczeństwie wywierają istotny wpływ na organizację oraz planowanie pracy.

(eOppiva, *Pedagogical Playbook*, 2019)

UCZENIE ODWRÓCONE (flipped learning)

Powyższy termin odnosi się do naszego skomplikowanego i zmieniającego się świata oraz oznacza, że jesteśmy w stanie uczyć się coraz szybciej i w coraz większym stopniu w formach cyfrowych. O ile cyfrowe uczenie się nie może zastąpić kontaktów międzyludzkich ani tradycyjnego szkolenia, o tyle może zagwarantować, że uczestnicy szkolenia tradycyjnego pojawią się na nim, opanowawszy najpierw pewne podstawy. Kolejną sesję szkolenia tradycyjnego można wówczas poświęcić na pogłębienie wiedzy i umiejętności, a także zapewnienie interakcji oraz refleksji pomiędzy trenerem

a uczestnikami. Metody cyfrowe pomagają także w realizowaniu uczenia odwróconego.

W uczeniu odwróconym aktywna rola jest przypisana uczestnikom. Materiały, często w formie filmików (wideo), zwykle są przerabiane wcześniej. Treści w formie cyfrowej zawsze umożliwiają pomijanie, przewijanie, zatrzymywanie i powtarzanie materiału. W ten sposób wszyscy opanowują podstawy w swoim własnym tempie, a do przyswojenia w grupie zostają tylko bardziej wymagające treści, co odbywa się we współpracy z trenerem, w sytuacji gdy uczestnicy mogą dostać od razu informacje zwrotne i wchodzić w interakcje. Metoda *flipped learning* może oczywiście być stosowana bez wymiaru cyfrowego, w oparciu o teorię przyswojoną wcześniej z książek czy artykułów (choć one też są często dostępne w internecie).

(eOppiva, Pedagogical playbook 2019)

BEZPOŚREDNI PROCES UCZENIA SIĘ A UCZENIE SIĘ ZA POMOCĄ GODZINNYCH SERWISÓW ONLINE CZY WEBINARÓW

Zarówno w szkoleniu tradycyjnym („twarzą w twarz”), jak i internetowym, „na żywo” z uczestnikami podczas webinarów, trener powinien przyjąć określoną strukturę dnia szkoleniowego, aby zapewnić interaktywną, poufną i przyjazną atmosferę, w której może mieć miejsce komunikacja i uczenie się. Ważne jest, aby przeznaczyć dość czasu na początku szkolenia na „rozgrzewkę” czy „zapoznanie się”, zgodnie z ogólnym celem szkolenia i oczekiwaniami uczestników, ponieważ są to kluczowe etapy umożliwiające otwartą komunikację między trenerem a uczestnikami. Oznacza to, że ma miejsce proces, który można określić mianem powstania grupy. Poniżej opisano procesy, które można uwzględnić w strukturze szkolenia zarówno w szkoleniu jednodniowym, jednogodzinnym serwisie, jak i webinarium. Są między nimi podobieństwa, ale także różnice.

| STRUKTURA SZKOLENIA | | |
|---------------------|---|--|
| | Szkolenie, 1 dzień | Serwis, 1 godzina |
| Cele | Omów cel szkolenia i oczekiwania uczestników | Wyjaśnij cel serwisu i to, jakie w związku z nim są oczekiwania wobec uczestników |
| Motywacja | <p>Podkreśl wagę i korzyści szkolenia dla uczestników.</p> <p>Omów:</p> <ul style="list-style-type: none"> w jaki sposób to, czego się nauczą, ułatwi im pracę, co się dzieje, jeżeli zadania nie są wykonywane właściwie. <p>Poproś uczestników, by podzielili się swoimi doświadczeniami i uwagami.</p> | <p>Wyjaśnij uczestnikom:</p> <ul style="list-style-type: none"> dłaczego serwis jest ważny, jakie korzyści przynosi uczestnikom. |

| | | |
|---|--|---|
| Tworzenie mapy | <p>Omów:</p> <ul style="list-style-type: none"> • co już wiedzą uczestnicy, • co sądzą o temacie. | <p>Krótko zapytaj:</p> <ul style="list-style-type: none"> • kto już zna temat, • kto uważa, że warto się tego nauczyć. |
| Dostrzeżenie całego obrazu | <p>Porusz w rozmowie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • najważniejsze zagadnienia z danego tematu, • jak te zagadnienia są powiązane ze sobą i z doświadczeniami uczestników. | <p>Objasnij:</p> <ul style="list-style-type: none"> • najważniejsze zagadnienia z omawianego tematu, • jak te zagadnienia są powiązane, • jakiego rodzaju całość się wyłania. |
| Nauka | <p>Porusz tematy w sposób interaktywny:</p> <ul style="list-style-type: none"> • odwołując się do doświadczeń uczestników, • wykłady, dyskusje, zapytania, praca w grupie, zadania indywidualne. | <p>Porusz tematy:</p> <ul style="list-style-type: none"> • odwołując się do doświadczeń uczestników, • wykłady, krótkie pytania, przykłady. |
| Praktyka i ćwiczenie umiejętności osobistych | <p>Przygotuj uczestników, żeby mogli szkolić się potem sami:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zadania, • case'y, • eksperymenty, • warsztaty, • zadania indywidualne | <p>Zapytaj i krótko omów:</p> <ul style="list-style-type: none"> • co było najważniejsze dla uczestników, • jak zastosują te informacje w swojej własnej pracy. <p>Można to zrobić samodzielnie lub w parach. We wspólnej debacie jest tylko kilka punktów widzenia. Powiedz uczestnikom, gdzie mogą znaleźć inne spojrzenia. Odpowiedz na pytania.</p> |
| Omawianie ćwiczeń | <p>Zachęć do dyskusji i refleksji:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Czego się uczyliśmy? • Jak wykorzystamy to, czego się nauczyliśmy? • Jaka jeszcze wiedza albo jakie wskazówki są potrzebne? | |
| Uzupełnianie luk | <p>Powtórz i przećwicz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dobieranie się w pary, dyskusję, pytania. | |

| | | |
|---------------------|--|---|
| Podsumowanie | Wyjaśnij lub poproś uczestników o refleksje na temat szkolenia – jak przebiegło? | Na zakończenie krótko streść najważniejsze punkty serwisu |
|---------------------|--|---|

Päivi Kupias (autor książek z zakresu literatury faktu, mgr pedagogiki) i Mia Koski (autor książek z zakresu literatury faktu, mgr pedagogiki i nauczania dorosłych), oboje z Helsinek, Finlandia.

TECHNIKI MOTYWACYJNE I WYRAŻANIE OBAW

Początkiem uczenia się jest motywacja do tego, żeby poznać coś nowego. Dlatego kluczową kwestią jest opinia uczestników na temat użyteczności sesji szkoleniowej. Stąd wynika stosowanie różnych metod facylitacji na początku szkolenia wskazujących korzyści płynące ze szkolenia dla uczestników. Najlepiej, jeśli uczestnicy sami do tego dojdą, ale czasem mogą potrzebować naprowadzenia czy wskazówek. Treści przyswajane przez urzędników służby cywilnej często dotyczą skomplikowanych ustaw czy przepisów, toteż zmotywowanie ich powinno wskazywać konkretne korzyści, jakich mogą się spodziewać po szkoleniu oraz w jakim zakresie szkolenie może mieć wpływ na ich pracę. Uczestnicy powinni usłyszeć wyraźnie, że właściwe wykonywanie ich pracy zależy od zapoznania się z tematyką szkolenia i jej przyswojenia. Jeszcze lepiej, jeżeli usłyszą także, że w efekcie szkolenia ich praca stanie się bardziej elastyczna, swobodna i interesująca.

Ze względu na to, że doświadczenie edukacyjne powinno być przyjemne i satysfakcjonujące, do zaprojektowania kursu można podejść po prostu jako do stworzenia przyjaznej, inspirującej i interesującej ścieżki uczenia się dla uczestników. Wówczas odbiorca będzie odczuwał pozytywne uczucia i doświadczy radości z uczestniczenia w procesie uczenia się. Natomiast jeżeli uczestnik czuje się przytłoczony szkoleniem albo ma poczucie, że można się przez to wszystko prześlizgnąć bez konieczności zwracania na cokolwiek uwagi, wówczas z definicji sytuacja edukacyjna nie jest właściwa (*eOppiva, Pedagogical playbook*). Annika Hultén, odbywająca staż podoktorski na Wydziale Neuronauki i Inżynierii Biomedycznej na Uniwersytecie Aalto w Helsinkach, stwierdza, że osoba zmotywowana i skoncentrowana naprawdę odczuwa przyjemność w sytuacji uczenia się oraz doświadcza takiego stanu umysłu, który sprzyja tworzeniu nowych połączeń międzykomórkowych.

Jest także bardzo ważne, aby wszelkie ewentualne obawy uczestników dotyczące tematyki szkolenia lub samej sesji stały się przedmiotem rozmowy. Tego typu rozmowy nigdy nie są łatwe, a uczestnikom może po prostu brakować odwagi, żeby poruszyć sprawy, które w jakiś sposób mogą być uważane za negatywne.

Poniżej omawiamy kilka metod, które mogą zapewnić szeroki udział w dyskusji na temat korzyści ze szkolenia, ale także (co jest przynajmniej równie ważne) na temat wszelkich obaw dotyczących tematyki szkolenia oraz metod szkoleniowych. Wykorzystując te same metody i ćwiczenia, trenerzy mogą lepiej wyczuć emocje i odczucia uczestników na początku oraz w trakcie sesji szkoleniowej.

ASPEKTY WIZUALNE W UCZENIU SIĘ

Wiele już powiedziano na temat różnych stylów uczenia się. W szczególności wyróżniono takie rodzaje uczenia się, jak: wzrokowe, słuchowe, społeczne lub pojęciowe. Problem polega na tym, że brak jest dowodów naukowych na istnienie różnych stylów uczenia się oraz trudno je zmierzyć czy ocenić. Z pewnością można stwierdzić natomiast, że każdy uczy się w sobie właściwy sposób oraz że każdy proces uczenia się i każda ścieżka uczenia się są jedyne w swoim rodzaju (*eOppiva, Pedagogical playbook 2019*). Dirksen (2016) mówi o uczeniu się wzrokowym, słuchowym i ruchowym (kinetycznym), chociaż twierdzi też, że każdy z nas stosuje je wszystkie.

Epoka dominującej komunikacji wizualnej, w której żyjemy, zdecydowanie podniosła wagę wzrokowego uczenia się. Według Dirksen „każdy jest wzrokowcem w uczeniu się” i łatwiej jest poruszyć emocje, wykorzystując elementy wizualne. Jest to ważne, ponieważ emocje zostawiają

w naszych mózgach trwalszy ślad niż inne ścieżki. Co więcej, ponieważ nasz mózg automatycznie tworzy reprezentację wizualną, kiedy otrzymuje bodźce słowne, aspekty wizualne to coś, co trenerzy powinni brać pod uwagę, planując oraz prowadząc szkolenia obecnie i w przyszłości.

Użyteczne wskazówki (pierwotnie dotyczące prezentacji, ale także mające zastosowanie do szkolenia w ogóle):

- ◆ Należy określić i przeanalizować grupę oraz wyznaczyć cele prezentacji. Mogą w tym pomóc odpowiedzi na poniższe pytania:
 - ✓ *Jaki jest cel przedstawianych treści?*
 - ✓ *Jakie jest ich zadanie?*
 - ✓ *Dlaczego odbywa się sesja?*
 - ✓ *Jakie są oczekiwania od uczestników?*
 - ✓ *Dla kogo to jest?*

- ◆ Następnie należy określić styl i ton prezentacji, w czym pomocne mogą być następujące pytania:
 - ✓ *Jak spersonalizować przekazywane treści i uczynić je interesującymi?*
 - ✓ *Jak to osiągnąć, pokazując przy tym swoją osobowość?*

- ◆ Czas i lokalizacja są przedmiotem następujących pytań:
 - ✓ *Gdzie znajduje się miejsce szkolenia?*
 - ✓ *Jakie ma ograniczenia przestrzenne?*
 - ✓ *Jakie narzędzia techniczne są na miejscu?*
 - ✓ *Co należy przynieść?*
 - ✓ *Ilu będzie uczestników (lub osób obecnych)?*

- ◆ Zakres i kluczowe zagadnienia będące przedmiotem szkolenia, a także inne kwestie, które powinny zostać uwzględnione lub nie, są określane za pomocą następujących pytań:
 - ✓ *Jakie informacje są niezbędne?*
 - ✓ *Czego uczestnicy potrzebują się nauczyć, a czego chcą się nauczyć?*
 - ✓ *Jakie informacje są mniej istotne?*
 - ✓ *Jak można wykorzystać siłę obrazu?*
 - ✓ *W jaki sposób można jak najmniej korzystać z elementów czysto tekstowych?*

➤ Kiedy mówimy o prezentacjach graficznych, mniej tekstu oznacza większą siłę przekazu.

- ◆ Narzędzia do burzy mózgów, takie jak karteczki post-it i mindmapy, pomagają zaplanować treść prezentacji.

- ◆ Długość sesji jest dopasowana do celów szkoleniowych.

- ◆ Powstaje struktura, w której:
 - ✓ coś na samym początku zaintryguje uczestników;
 - ✓ część główna prezentuje treść zasadniczą;
 - ✓ zakończenie przedstawia najważniejsze przesłanie i odpowiada na postawione pytanie.

2019: Outi Lammi (autor książek z zakresu literatury faktu, mgr pedagogiki, Jyväskylä, Finlandia)

ĆWICZENIE 2.1. “JA-MY-WSZYSCY”



10 - 15 MINUT



2+ OSÓB



PODSTAWOWY/ŁATWY

CELE:

Ćwiczenie ma na celu zapewnienie wszystkim obecnym możliwości uczestniczenia w dyskusji.

EFEKTY KSZTAŁCENIA:

Po zakończeniu tego ćwiczenia uczestnicy potrafią:

- ◆ dzielić się opiniami, oczekiwaniami lub poglądami związanymi z konkretnym tematem szkolenia;
- ◆ udzielać informacji mogących pomóc trenerom odpowiednio dostosować zawartość kursu;
- ◆ rozpoznać, kiedy ich głos jest słyszany i zauważony;
- ◆ dostosować własne oczekiwania zgodnie z planowanym programem szkolenia (agendą).

PRZYGOTOWANIE I MATERIAŁY:

- ◆ Nie ma materiałów obowiązkowych – ewentualnie w razie potrzeby kartki, flipchart lub komputer do robienia notatek.
- ◆ Projektor w fazie końcowej.

ETAPY REALIZACJI ĆWICZENIA:

- 1) Na początku uczestnicy mają minutę na zastanowienie się, jak odpowiedzieliby na zadane pytanie (przykłady pytań to: *Czego chciałbyś/chciałabyś się dziś nauczyć? Które aspekty tematu są dla Ciebie łatwe, a które trudne?*)
- 2) Trener dzieli uczestników w pary lub na małe grupy, aby przedyskutowali temat i wyrazili swoje zdanie (przez 2 minuty).
- 3) Opinie uczestników są przedstawione całej grupie, a trener (facylitator) zapisuje je w miejscu widocznym dla wszystkich.

Dodatkowe uwagi dla trenera:

Monitoruj czas, gdyż nie ma potrzeby, by ściśle pilnować wyznaczonych ram. Powinieneś wyczuć, kiedy przejść do następnego etapu zajęć. Będzie to zależać od długości rozmów pomiędzy uczestnikami.

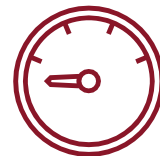
ĆWICZENIE 2.2. RUNDA MINUTOWA



3 - 12 MINUT



3 - 12 OSÓB



PODSTAWOWY/LATWY

CELE:

Ćwiczenie ma na celu umożliwienie wyrażenia spontanicznych opinii na dany temat przez każdego uczestnika szkolenia, dzięki metodzie opartej na wyznaczonym czasie, która może wręcz wstrząsnąć relacjami w grupie! Metoda ta może być również wykorzystana do informacji zwrotnych na końcu sesji szkoleniowej.

EFEKTY KSZTAŁCENIA:

Po zakończeniu tego ćwiczenia uczestnicy potrafią:

- ◆ przedstawiać swoje opinie lub oczekiwania dotyczące danego tematu.

PRZYGOTOWANIE I MATERIAŁY:

- ◆ Klepsydra lub zegar.

ETAPY REALIZACJI ĆWICZENIA:

- 1) Trener daje każdemu uczestnikowi minutę na wyrażenie swojej opinii na określony temat; mówiący pilnuje czasu za pomocą trzymanej w rękach klepsydry (lub poprzedni mówiący jest proszony o pilnowanie czasu, jeśli mamy zegar). Należy ściśle przestrzegać wyznaczonego czasu 1 minuty.
- 2) Podczas tej rundy nie ma miejsca na komentarze – uczestnicy tylko słuchają tego, co mówią inni.
- 3) Uczestnik może milczeć, jeśli nie chce nic powiedzieć.

ĆWICZENIE 2.3. LICZNIK UCZUĆ



5 - 10 MINUT



3 - 12 OSÓB



ŚREDNI

CELE:

Ćwiczenie ma na celu rozpoznanie uczuć i emocji uczestników na danym etapie sesji szkoleniowej. Można je też przeprowadzić na początku, w środku i na końcu sesji. W każdym przypadku uzyskane informacje będą istotne dla trenera, ponieważ może on dostosowywać program w trakcie danej sesji lub w przyszłości.

EFEKTY KSZTAŁCENIA:

Po zakończeniu tego ćwiczenia uczestnicy potrafią:

- ◆ wyrażać swoje uczucia i emocje na konkretnym etapie szkolenia.

PRZYGOTOWANIE I MATERIAŁY:

- ◆ Flipcharty;
- ◆ Flamastry

ETAPY REALIZACJI ĆWICZENIA:

- 1) Trener rysuje osie y i x na flipcharcie.
- 2) Na osi y rysuje zadowoloną twarz, obojętną twarz i smutną twarz.
- 3) Oś x wyznacza czas w zależności od tego, czy odnosi się do początku, środka czy końca szkolenia.
- 4) Uczestnicy mają postawić znak X oznaczający fazę, w której ich zdaniem się znajdują, wybierając odpowiednią twarz.

Dodatkowe uwagi dla trenera:

Ponieważ pozytywne uczucia i emocje są bardzo ważne, kiedy uczymy się czegoś nowego, istotne jest monitorowanie uczuć uczestników podczas sesji szkoleniowej. Jednakże trzeba mieć świadomość, że negatywne uczucia będą się czasem pojawiać i mogą „zainfekować” grupę. W każdym przypadku zapewne lepiej jest o tym wiedzieć i starać się sobie z tym w jakiś sposób poradzić.

MODUŁ 3: METODA DESIGN THINKING W UCZENIU SIĘ

WPROWADZENIE

Niniejszy moduł pozwala trenerom poznać i zrozumieć kluczowe elementy procesu uczenia się, a także wprowadza metody, do których mogą sięgać podczas projektowania oraz planowania kursów i sesji szkoleniowych.

Treści kształcenia zawarte w tym module obejmują wstęp do Instructional Design oraz Design Thinking. Model Instructional Design opracowany przez Roberta Gagné, amerykańskiego psychologa edukacji (przedstawiony w *Nine Events/Steps of Instruction* z 1985 roku), pozwala trenerom lepiej zrozumieć proces uczenia się oraz daje im wskazówki, dzięki którym mogą planować szkolenie w systematyczny sposób. W Instructional Design Gagné w kompletny sposób omawia te działania edukacyjne („*steps of instruction*”) oraz wylicza określone elementy i działania, jakie powinny znaleźć się w szkoleniu, aby umożliwić realizację celów uczenia się oraz zaspokoić potrzeby uczestników. Ma to szczególne znaczenie dla niedoświadczonych lub rozpoczynających pracę trenerów, gdyż oferuje im pewną strukturę, którą mogą wykorzystać, opracowując swoje plany szkolenia.

Jak już wspomniano w module 2, kluczowym elementem opracowania i przeprowadzenia efektywnego szkolenia jest znajomość i rozumienie przez trenera odbiorców, jakich ma szkolić. Natomiast przed odpowiedzeniem sobie na pytania „Co?” i „Jak?”, trener powinien zastanowić się nad pytaniem „Dlaczego?” i „Dla kogo?”. Mając to na uwadze, przedstawiamy dwa narzędzia Design Thinking: Profil Użytkownika oraz Mapę Podróży Klienta, jako techniki, które pozwalają trenerom wczuć się w sytuację uczestników, a także zebrać informacje o ich potrzebach, problemach, zachowaniach i celach. Robią to wszystko po to, aby lepiej dopasować doświadczenie edukacyjne i profil odbiorców.

Jako metoda, szeroko wykorzystywana w różnych dziedzinach, Design Thinking szczególnie koncentruje się na rozwiązaniach zorientowanych na ludzi. Oznacza to także użyteczność tej metody dla trenerów, którzy starają się wypracować taki sposób myślenia, w którym ich własne koncepcje dotyczące tego, jak należy prowadzić szkolenie, odpowiadają charakterystyce i potrzebom odbiorców.

Podejście metodologiczne przedstawione w tym module jest zgodne z zasadami uczenia się dorosłych (o których jest także mowa w module 1), które promuje podejście zachęcające do uzyskiwania i aktywnego wykorzystywania udziału, jaki mogą wносить uczestnicy, a także wcześniejsze doświadczenia i wiedzę.

ĆWICZENIE 3.1. CO SPRAWIA, ŻE SZKOLENIE JEST UDANE?



30 MINUT



OPTYMALNIE 20 - 25 OSÓB



ŁATWY

CELE:

Poprzez wyrażenie i wymianę spostrzeżeń oraz doświadczeń ćwiczenie to pozwala obecnym, a także potencjalnym trenerom rozpoznać najważniejsze aspekty, jakie powinni wziąć pod uwagę podczas planowania i realizacji wysokiej jakości szkoleń.

EFEKTY KSZTAŁCENIA:

Po zakończeniu tego ćwiczenia uczestnicy:

- ◆ rozumieją najważniejsze kategorie i aspekty, jakie powinni wziąć pod uwagę podczas planowania oraz realizacji wysokiej jakości szkoleń;
- ◆ znają wartość dzielenia się wiedzą i doświadczeniami w uczeniu się, szczególnie w edukacji dorosłych.

PRZYGOTOWANIE I MATERIAŁY:

- ◆ Papier do flipchartów.
- ◆ Flamastry (co najmniej w 2 kolorach).

ETAPY REALIZACJI ĆWICZENIA:

- 1) Trener prosi uczestników, by pomyśleli o ostatnim ćwiczeniu, w którym wzięli udział, i zastanowili się nad tym, co cenili w nim najbardziej. Trener zachęca do przemyślenia różnych aspektów szkolenia, tzn. postępowania i/lub osobowości trenera, treści szkolenia, sposobu, w jaki przygotowana była sala, itd. Następnie każdy uczestnik przedstawia się i mówi o aspekcie ćwiczenia, który ceniał sobie najbardziej. Trener zapisuje wszystkie propozycje na flipcharcie. W ten sposób tworzy listę różnych aspektów, które są ważne w prowadzeniu wysokiej jakości szkolenia.
- 2) Po zebraniu opinii uczestników trener omawia je i dzieli na kategorie w zależności od głównego elementu szkolenia tzn.: „trener” (jego wiedza, umiejętności, doświadczenie, podejście, osobowość itd.), „cel szkolenia”, „zawartość szkolenia i metodologia”, „uczestnicy” oraz „otoczenie”.
- 3) Trener wskazuje, jak ćwiczenie to wykorzystuje zasady uczenia się dorosłych. Na podstawie spostrzeżeń i doświadczeń uczestników powstaje lista aspektów, jakie są istotne dla przeprowadzenia udanych szkoleń.

- 4) Trener może zadać pytanie do przemyślenia: Czy rezultat byłby inny, gdyby przedstawił teorię na temat wysokiej jakości szkoleń, zamiast podzielić się swoimi spostrzeżeniami i wspólnie sformułować wniosek? Zabieg ten podkreśla wagę zachęcania dorosłych uczestników do wymiany doświadczeń, co sprzyja zapewnieniu większego zaangażowania uczestników.

Dodatkowe uwagi dla trenera:

- ◆ Trener może za pomocą slajdu w PowerPoincie lub flipcharta postawić takie pytanie-zadanie: *„Pomyśl o ostatnim szkoleniu, w którym brałeś/brałaś udział. Co w nim ceniłeś/ceniłaś najbardziej?”*.
- ◆ Trener może wcześniej przygotować karty lub karteczki post-it z głównymi kategoriami (elementami) szkolenia, tzn. „trener”, „cel szkolenia”, „treść i metodologia kształcenia”, „uczestnicy” oraz „otoczenie”. Ułatwi to uczestnikom zidentyfikowanie tych kategorii. Jednakże nie należy pokazywać tych kartek uczestnikom, zanim trener nie rozpocznie etapu przypisywania poglądów do kategorii.

ĆWICZENIE 3.2.

PLANOWANIE PROCESU UCZENIA SIĘ: DZIEWIĘĆ DZIAŁAŃ DYDAKTYCZNYCH ROBERTA GAGNÉ'S

Ćwiczenie jest oparte na pracach Roberta Gagné, czołowego amerykańskiego psychologa edukacji, autora jednego z szeroko używanych modeli Instructional Design – „Dziewięciu działań dydaktycznych” (*Nine Steps of Instruction*). Instructional Design zajmuje się procesem uczenia się i sposobem takiego zorganizowania procesu nauczania i uczenia się, który ułatwia osiągnięcie celów edukacyjnych przez uczących się. Chodzi o to, aby uczenie się było bardziej efektywne. Istnieją też inne modele Instructional Design, takie jak ADDIE (*Analyse, Design, Develop, Implement and Evaluate* – analizuj, wymyśl, rozwiń, zastosuj i oceń) czy model podejścia systematycznego (*Systems Approach Model*) amerykańskich naukowców Waltera Dicka i Jamesa O. Careya. Wybraliśmy podejście Gagné ze względu na jego zrozumiały charakter, nawet dla trenerów z małym lub bez doświadczenia, a także sposób, w jaki wprowadza zagadnienie projektowania doświadczenia edukacyjnego. Dziewięcioetapowy proces Instructional Design Gagné można uznać za swego rodzaju instrukcję dla trenerów. Dzięki temu mogą mieć pewność, że wzięli pod uwagę wszystkie ważne aspekty związane z realizacją efektywnego szkolenia.



60 - 90 MINUT



OPTYMALNIE 35-40 OSÓB



ŚREDNI
(POZIOM DRUGI)

CELE:

W oparciu o analizę i refleksję w ramach jednej z najbardziej znanych struktur Instructional Design trenerzy dzięki temu ćwiczeniu uzyskają pełny ogląd elementów niezbędnych w skutecznym uczeniu się oraz przemyślą swoje słabe i mocne strony w zakresie planowaniu i realizacji szkolenia.

EFEKTY KSZTAŁCENIA:

Po zakończeniu tego ćwiczenia uczestnicy:

- ◆ posiadają wiedzę i lepiej rozumieją istotne aspekty, jakie muszą wziąć pod uwagę przy planowaniu i realizacji szkolenia;
- ◆ znają praktyczne aspekty, jeśli chodzi o pomysły i przykłady związane z zastosowaniem koncepcji Gagné w planowaniu oraz realizacji szkolenia;
- ◆ mają lepszy wgląd w swoje słabe i mocne strony.

PRZYGOTOWANIE I MATERIAŁY:

- ◆ Prezentacja (flipchart, handout) zawierająca główne informacje o Gagné i jego „Dziewięciu działaniach dydaktycznych”.
- ◆ Kartki z etapami (narysowanymi przez grupy).
- ◆ Długopisy, papier lub karteczki post-it, aby uczestnicy mogli zapisać swoje pomysły.
- ◆ Sala przygotowana w sposób umożliwiający uczestnikom pracę w mniejszych grupach.

- ◆ Zaleca się trenerowi zapoznanie się z pracami Gagné i jego podejściem do Instructional Design. Niektóre źródła internetowe podano poniżej („Przydatne materiały”).

ETAPY REALIZACJI ĆWICZENIA:

- 1) Trener podkreśla, że do przeprowadzenia efektywnego szkolenia i uzyskania wartościowego doświadczenia edukacyjnego przez uczestników potrzebne jest staranne planowanie, zwłaszcza jeśli chodzi o objaśnienia i instrukcje. Często używaną strukturą przy projektowaniu efektywnego szkolenia jest „Dziewięć działań dydaktycznych” (1985) Roberta Gagné.
- 2) Trener krótko przedstawia Gagné i jego „Dziewięć działań dydaktycznych”, które są następujące:
 1. Przyciągnięcie uwagi uczestników.
 2. Poinformowanie uczestników o celach nauczania.
 3. Nawiązanie do wcześniejszej wiedzy.
 4. Przedstawienie nauczanych treści.
 5. Zapewnienie wsparcia w przyswojeniu treści.
 6. Przeprowadzenie fazy wykonania (praktyka).
 7. Udzielenie informacji zwrotnych (na temat praktyki).
 8. Ocena wykonania.
 9. Wsparcie procesu utrwalania i przekazywania nabytych treści.
- 3) Uczestnicy zostają podzieleni na 9 grup i każda z nich dostaje jedno z działań (etapów) Gagné. Każdy etap można wydrukować na oddzielnym arkuszu; uczestnicy losowo wybierają arkusz z etapem, nad którym będą pracować. W zależności od liczby uczestników trener może wybrać jedynie 4–5 etapów, czyli stworzyć 4–5 grup. Grupy mają także zastanowić się nad swoimi doświadczeniami i przeprowadzić burzę mózgow z przykładami pokazującymi, jak każdy etap można zrealizować w praktyczny sposób, tzn. jakie różne techniki może zastosować trener, aby zrealizować konkretny „etap instrukcji” lub „działanie”. Czas przeznaczony na dyskusję w grupie to około 15 minut.
- 4) Każda grupa przedstawia własne przykłady praktycznego wdrożenia każdego z 9 etapów. Trener zachęca uczestników do zapisania tych pomysłów. Jeśli jest mniej grup, trener podaje kilka przykładów etapów, z którymi nie pracowała żadna grupa. Dodatkowo trener może przygotować handout z krótkim opisem każdego z 9 etapów i pomysłami oraz przykładami do ich realizacji.

PRZYKŁADY:

| | „Dziewięć działań dydaktycznych” Roberta Gagné | Przykładowe sugestie dla trenera |
|----|--|--|
| 1. | Przyciągnięcie uwagi uczestników | <ul style="list-style-type: none"> ✓ zadaj kontrowersyjne pytanie, które rozpocznie dyskusję ✓ przedstaw ważne i uderzające dane oraz fakty ✓ pokaż krótki, przykuwający uwagę materiał filmowy (wideo) |

| | | |
|----|--|---|
| 2. | Poinformowanie uczestników o celach nauczania | <ul style="list-style-type: none"> ✓ wytłumacz, czego uczestnicy nauczą się do końca treningu i dlaczego to jest ważne dla ich roli zawodowej ✓ przedstaw cele szkolenia w slajdach szkoleniowych i odnieś się do nich w handoutach i innych materiałach szkoleniowych ✓ poproś uczestników o sformułowanie swoich własnych celów |
| 3. | Nawiązanie do wcześniejszej wiedzy | <ul style="list-style-type: none"> ✓ zadaj uczestnikom pytania dotyczące ich wcześniejszego doświadczenia z danym tematem ✓ poprowadź dyskusję, która pozwoli zrozumieć, czego uczestnicy nauczyli się w danym temacie wcześniej ✓ poproś uczestników, aby zaproponowali definicje kluczowych pojęć z danego tematu |
| 4. | Przedstawienie nauczanych treści | <ul style="list-style-type: none"> ✓ przy przedstawianiu nauczanych treści użyj różnych środków i metod – pokazów, materiałów audiowizualnych, wykładów, pracy grupowej, pracy indywidualnej itd. ✓ przedstaw glosariusz z głównymi pojęciami ✓ przedstaw studium przypadku i przykłady |
| 5. | Zapewnienie wsparcia w przyswojeniu treści | <ul style="list-style-type: none"> ✓ zapewnij uczestnikom wsparcie w postaci naprowadzających pytań i handoutów ✓ przeanalizuj najlepsze i najgorsze studium przypadku ✓ wprowadź różne strategie nauczania – mapę myśli, odgrywanie ról i wizualizację |
| 6. | Przeprowadzenie fazy wykonania (praktyka) | <ul style="list-style-type: none"> ✓ zorganizuj odgrywanie ról, aby uczestnicy mogli zademonstrować, czego się nauczyli ✓ zachęć do używania strategii powtarzania, w ramach której uczestnicy wyjaśniają sobie nawzajem wybrane zagadnienia z danego tematu ✓ wykorzystaj studium przypadku wzięte z życia, do którego można zastosować zdobytą wiedzę i umiejętności |
| 7. | Udzielenie informacji zwrotnych (na temat wykonania) | <ul style="list-style-type: none"> ✓ przeprowadź sesję pytań i odpowiedzi ✓ zorganizuj ćwiczenie, w którym uczestnicy udzielają sobie nawzajem informacji zwrotnych na temat swojej pracy |

| | | |
|----|---|---|
| 8. | Ocena wykonania | <ul style="list-style-type: none"> ✓ daj czas na samoocenę ✓ wykorzystaj quizy, testy i kwestionariusze, poproś uczestników o wypisanie trzech najważniejszych rzeczy, których się nauczyli (lub nie nauczyli) |
| 9. | Wsparcie procesu utrwalania i przekazywania nabytych treści | <ul style="list-style-type: none"> ✓ przedstaw przykłady z własnego doświadczenia ✓ przygotuj materiały, które uczestnicy będą mogli wykorzystać we własnym środowisku zawodowym ✓ przeprowadź burzę mózgów na temat tego, jak można wykorzystać zdobytą wiedzę i umiejętności |

Źródło: Gagné, R.M., Briggs, L.J., Wagner, W.W. (1992). *Principles of instructional design (4th ed.)*

- 5) Następnie trener przez około 15 minut prowadzi grupową dyskusję nad zgłoszonymi pomysłami, które uczestnicy uznają za najbardziej przydatne w pracy trenerskiej i które spróbują wykorzystać w przyszłości, prowadząc własne szkolenia.
- 6) Trener prosi uczestników, by powiedzieli, z którymi działaniami czują się najbardziej pewnie, a z którymi będą potrzebowali wsparcia. Omówienie indywidualnych mocnych i słabych stron można też przeprowadzić w parach.
- 7) Na koniec trener prosi uczestników o podzielenie się ogólnymi wrażeniami i krytycznymi uwagami na temat przedstawionej koncepcji. Trener podkreśla ogólny charakter koncepcji przydatnej w różnych sytuacjach treningowych, a także zachęca do stosowania jej, o ile uczestnicy uznają ją za użyteczną w konkretnych sytuacjach szkoleniowych i dla konkretnych celów.

PRZYDATNE MATERIAŁY:

- ◆ Gagné, R.M., Briggs, L.J., Wagner, W.W. (1992). *Principles of instructional design (4th ed.)*
- ◆ University of Florida: <http://citt.ufl.edu/tools/gagnes-9-events-of-instruction/>
- ◆ Mindtools: <https://www.mindtools.com/pages/article/gagne.htm>

ĆWICZENIE 3.3. METODA DESIGN THINKING A UZYSKANIE WIEDZY O UCZESTNIKACH

Metoda Design Thinking, która bazuje na praktykach od dawna stosowanych przez projektantów przy tworzeniu produktów lub usług, stała się szeroko wykorzystywanym podejściem w różnych dziedzinach. Podkreśla się w niej, jak ważne jest to, by dany produkt czy usługa były zrozumiałe i adekwatne dla „użytkowników końcowych”. Uznaje się także potrzebę sprawdzania różnych opcji alternatywnych przy szukaniu najlepszego rozwiązania dla konkretnego problemu.

Design Thinking, jako metoda i sposób myślenia, również jest coraz szerzej stosowana w edukacji i szkoleniach, gdyż może być wykorzystywana jako struktura do analizy problemu, przeprowadzenia burzy mózgów i znalezienia najlepszego rozwiązania dla konkretnego problemu. Oprócz potencjału w zakresie metodyki, Design Thinking dostarcza również trenerom praktycznych narzędzi do projektowania lepszych usług, tzn. uczenia się przez uczestników. Niniejszy kurs ma na celu zapoznanie trenerów służby cywilnej z metodami i technikami, dzięki którym podniosą swoje kwalifikacje. Temu też służy to ćwiczenie.

Wybrano dwa elementy metody Design Thinking – Profil Użytkownika oraz Mapę Podróży Klienta, aby pomóc trenerom lepiej zrozumieć odbiorców, tzn. uczestników, dla których projektują swoje szkolenia. Profil Użytkownika może być wykorzystywany przez trenerów bez dogłębnej wiedzy o metodzie Design Thinking, natomiast Mapa Podróży Klienta wymaga głębszej znajomości zasad Design Thinking lub wcześniejszego doświadczenia w dziedzinie związanej z biznesem.



OKOŁO 90 MINUT



**OPTYMALNIE 35 - 40
OSÓB**



**“PROFIL
UŻYTKOWNIKA” –
ŚREDNI (POZIOM DRUGI)
“MAPA PODRÓŻY
KLIENTA” -
ZAAWANSOWANY (POZIOM TRZECI)**

CELE:

Ćwiczenie ma zapoznać trenerów pracujących w sektorze publicznym z możliwościami wykorzystania popularnej i innowacyjnej metody Design Thinking w projektowaniu lepszych szkoleń. Ćwiczenie będzie (również) zapewne szczególnie przydatne dla trenerów dopiero rozpoczynających pracę w sektorze publicznym, ponieważ pozwala zastanowić się nad specyfiką sektora publicznego, a także nad tym, co powinni wziąć pod uwagę przy projektowaniu i następnie realizacji szkoleń dla osób pracujących w sektorze publicznym.

EFEKTY KSZTAŁCENIA:

Po zakończeniu tego ćwiczenia uczestnicy:

- ◆ wiedzą i rozumieją, dlaczego i w jaki sposób Design Thinking może odegrać kluczową rolę przy projektowaniu i realizacji szkolenia;
- ◆ posiadają praktyczne umiejętności w pracy z dwoma narzędziami metody Design Thinking, tzn. Profilem Użytkownika i Mapą Podróży Klienta;
- ◆ doceniają wartość wglądu w potrzeby, doświadczenia, cele i zachowania uczestników, zebrane i podsumowane w sposób systematyczny oraz przedstawione wizualnie;
- ◆ rozumieją specyfikę odbiorców w sektorze publicznym i dzięki temu mogą zaprojektować lepsze doświadczenie edukacyjne – w szczególności dla tego rodzaju uczestników.

PRZYGOTOWANIE I MATERIAŁY:

- ◆ Prezentacja (flipchart, handout) z kluczowymi informacjami na temat metody, zasad, procesu, narzędzi i zastosowań Design Thinking w uczeniu się.
- ◆ Szablon do pracy indywidualnej (są dwa; wszyscy uczestnicy dostają egzemplarz każdego z nich).
- ◆ Czasopisma, nożyczki i klej.
- ◆ Długopisy, kredki lub kolorowe długopisy.

ETAPY REALIZACJI ĆWICZENIA:

- 1) Trener wyjaśnia, że metoda Design Thinking jest obecnie szeroko stosowanym i bardzo popularnym narzędziem do projektowania oraz realizacji skutecznych szkoleń, ponieważ pomaga trenerowi pogłębić własną wiedzę i zrozumieć uczestników, ich potrzeby, a także doświadczenia.
- 2) Trener informuje, że wybrał do tego ćwiczenia dwa narzędzia szeroko używane w Design Thinking, i prosi uczestników o ich wypróbowanie oraz sprawdzenie, jak mogą pomóc w projektowaniu lepszych szkoleń (jak wyjaśniono powyżej, wiedza uczestników na temat Design Thinking powinna zdecydować o tym, czy ćwiczenie ograniczy się tylko do Profilu Użytkownika).
- 3) Trener omawia temat, dając krótkie, około 10-minutowe wprowadzenie do metody Design Thinking, jej historii, zasad, procesu, najczęściej używanych narzędzi i zastosowań w uczeniu się (w ramach przygotowań zachęca się trenera do przestudiowania materiałów wymienionych poniżej w „Przydatnych materiałach”).
- 4) Trener przedstawia pierwsze narzędzie – Profil Użytkownika – i przez 5–10 minut robi wprowadzenie teoretyczne, a następnie prezentuje kilka przykładów tego narzędzia i jego praktycznych zastosowań. Trener może podać poniższe informacje:
 - ✓ Profil Użytkownika to fikcyjna postać (aczkolwiek wiarygodna i realistyczna), przedstawiająca typ użytkownika skłonnego do zastosowania produktu lub usługi. W tym przypadku jest to potencjalny uczestnik szkolenia. Dla tej samej usługi może być kilka profiliów.
 - ✓ Reprezentacja typów użytkownika zazwyczaj jest oparta na badaniach i syntezie danych (wywiady z użytkownikami reprezentującymi tę konkretną grupę; obserwacje; analiza treści w internecie itd.), a także dyskusji grupowej pomiędzy uczestnikami.
 - ✓ Profil Użytkownika ma na celu przedstawienie ogólnego wrażenia na temat użytkownika, tzn. jego potrzeb, celów, nastawienia, uczuć, zainteresowań, wiedzy, wcześniejszego doświadczenia, stereotypów, zachowań, nawyków itd.

Pakalpojuma lietotāja profils

| | | |
|---|---|--|
| Vārds: | ANNA | Foto: |
| Uzvārds: | BĒRZIŅA | |
| Citi raksturojoši aspekti: vecums, dzīves vieta, nodarbošanās, citas raksturīgas pazīmes u.c. | 52 GADI, AGLONAS NOVADS, STĀDĀ PAŠVALDĪBĀ AR PERSONĀLA LIETĀM, RŪPĪGA, MĀTISKA, KONSERVATĪVA | |
| Galvenais mērķis: kāpēc izvēlies šo konkrēto pakalpojumu (mācības), kādu rezultātu vēlies sasniegt: | | Spilgts citāts, kas raksturo pakalpojuma lietotāja motivāciju, vajadzības, vēlmes |
| GRĪB TIKT LĪDZI LAICĀM UN PIEĻĀVĒT KOLEĢIEM, DARBĪNĒKĀM MODERNĀS MĀCĪSANĀS IESPĒJAS, SAP- RAST, KAS TĀS TĀDAS IR. | | „ LABĀK ZĪLE ROKĀ NEKĀ MEDNĪS KOKĀ ” |
| Iepriekšējās zināšanas: Jaatzīmē ar X skali no 0 (zināšanu nav) līdz 10 (ievērojamas zināšanas) | Attieksmes: [Izatzīmē ar X skali no 0 (negatīva attieksme) līdz 10 (pozitīva attieksme)] | |
| Plānotais mācību saturs | Izvēlēta mācību metodoloģija: lekcija | |
| 0 ————— X ————— 10 | 0 ————— X ————— 10 | |
| Cits: PERSONĀLA ATTĪSTĪBA | Cits: GRUPU DARBS | |
| 0 ————— X ————— 10 | 0 ————— X ————— 10 | |
| 3 galvenie aspekti, lai pakalpojuma (mācību) lietotājs uzskatītu, ka pakalpojums (mācības) ir izdevies: * | | |
| 1. ĻOTI SKAIDRAS, PIEVIETOTĀJAS LIETAS IKDIENAS DARBĀ, 2. TUVM, ĒRTS, PAR PIENĒGAMU CENU, 3. KOLEĢI (UN/VAI KONKRĒTI PIETĒRI) NO PAŠVALDĪBĀ DARĪTĀS ZOMĀS. | | |

5) Každy użytkownik dostaje pusty szablon Profilu Użytkownika i ma zastanowić się nad kolejnym szkoleniem, w którym będzie brał udział, oraz wybrać typowego reprezentanta grupy, z którą będzie pracował. Uczestnik ma stworzyć charakterystykę tej osoby, wypełniając szablon (**handout 1**). Ze względu na ramy czasowe (około 15 minut) uczestnicy powinni skupić się tylko na jednej grupie użytkowników. Uczestnicy otrzymają dodatkowe materiały (czasopisma, klej i nożyczki), aby ich profil był bardziej kolorowy i „żywy”. W tym przypadku wiedza o użytkownikach opiera się na tym, co mają w głowie – na ich wrażeniach, wiedzy i wcześniejszym doświadczeniu. W przypadku dłuższego programu szkoleniowego uczestnicy mieliby czas poza zajęciami na przeanalizowanie użytkowników, najprawdopodobniej w formie wywiadu w miejscu

pracy, na ulicy, w kawiarni itd., lub zapoznanie się z odpowiednią literaturą. To zadanie może również stanowić pracę domową.

- 6) Kiedy praca indywidualna dobiegnie końca, trener prosi uczestników o 5–10-minutową dyskusję w parach lub grupach na temat najbardziej zaskakującej rzeczy, której dowiedzieli się o swojej grupie docelowej.
- 7) Trener zbiera najważniejsze spostrzeżenia od całej grupy.
- 8) Trener wprowadza drugie narzędzie – Mapę Podróży Klienta (Użytkownika). Przez 5–10 minut omawia teorię i przedstawia kilka przykładów tego narzędzia, a także jego zastosowania w praktyce. Trener może podać poniższe informacje:
 - ✓ Mapa Podróży Klienta umożliwia głęboki wgląd w szkolenie jako usługę, którą trener i/lub organizacja oferują wybranej grupie użytkowników – urzędnikom służby cywilnej, trenerom itd.;
 - ✓ jest to wizualna, graficzna reprezentacja procesu, który przechodzi użytkownik, tzn. podróży, którą odbywa w odniesieniu do wybranej usługi;
 - ✓ dany proces lub podróż zostaje odwzorowana na osi czasu z perspektywy jednej lub kilku grup użytkowników, z odniesieniem do „punktów kontaktu” – tzn. od pierwszego do ostatniego momentu interakcji między klientem a usługą;
 - ✓ rysowanie Mapy Podróży Klienta ułatwia podzielenie usługi i interakcji użytkownika na oddzielne, jak najmniejsze etapy (pierwszym może być np.: „uczestnik dostaje e-maila o szkoleniu”);
 - ✓ użytkownicy oceniają doświadczenie kontaktu z usługą (jako pozytywne, negatywne bądź neutralne lub na skali punktowej od 1 do 5 albo od 1 do 10) na każdym etapie lub w „punkcie kontaktu”. Następnie wszystkie „punkty kontaktu” zostają połączone, co tworzy obraz pokazujący najmniej udane i najbardziej udane punkty interakcji charakteryzujące realizację usługi;
 - ✓ Mapa Podróży Klienta pomaga trenerom dostrzec, gdzie usługa (w tym przypadku realizacja szkolenia) zawodzi użytkownika; w ten sposób pomaga im pomyśleć o ewentualnych usprawnieniach;
 - ✓ podobnie jak z techniką Profilu Użytkownika zaleca się, by Mapa Podróży Użytkownika została oparta na rzeczywistych badaniach, tzn. wywiadach z użytkownikami. Jeśli nie ma na to czasu, warto poświęcić trochę czasu (jednostki lub grupy) na sporządzenie mapy i ocenę punktów kontaktu pomiędzy usługą a użytkownikiem.
- 9) Każdy uczestnik otrzymuje pusty szablon Mapy Podróży Klienta i ma zastanowić się nad następnym szkoleniem, które będzie realizować, a także wybrać grupę, której podróż przedstawi na mapie (może to być cała grupa docelowa lub mniejsza podgrupa), oraz wypełnić szablon (**handout 2**). Około 15–20 minut jest poświęcone na pracę indywidualną.
- 10) Trener podkreśla, że najpierw trzeba zdefiniować wszystkie punkty interakcji („punkty kontaktu”) charakteryzujące usługę szkoleniową i grupę docelową – np. informacje o szkoleniu, formularz zgłoszeniowy, spotkanie z trenerem, samo szkolenie, formularz informacji zwrotnych itd. Każdy „punkt kontaktu” jest następnie oceniany i charakteryzowany pod kątem doświadczeń klientów w skali od „-” do „+”, w formie narysowanej linii. Następnie analizowane są wartości „-” i zostaje przeprowadzona burza mózgów, jak można je poprawić
- 11) Uczestnicy dzielą się pomysłami w podgrupach, a następnie kluczowe spostrzeżenia są omawiane na forum całej grupy. Na tej podstawie trener prowadzi 10-minutową grupową dyskusję, prosząc użytkowników o wyrażenie opinii na temat metody Design Thinking i wykorzystania jej w swojej pracy.

PRZYDATNE MATERIAŁY:

- ◆ Materiały Interactive Design Foundation: <https://www.interaction-design.org/literature/topics/design-thinking>;
- ◆ Materiały IDEOU: <https://www.ideo.com/pages/design-thinking>;
- ◆ Materiały PDR International Centre for Design and Research: <http://pdronline.co.uk/service-design>.

HANDOUT 1 DO ĆWICZENIA 3.3

METODA DESIGN THINKING A UZYSKANIE WIEDZY O UCZESTNIKACH

Mapa Podróży Klienta (Użytkownika)

| | | | | | | | | | |
|---|---|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Opis etapów usługi | | | | | | | | | |
| Doświadczenie użytkownika usługi (na ile są pozytywne lub negatywne) | + | | | | | | | | |
| | - | | | | | | | | |
| Możliwe usprawnienia | | | | | | | | | |
| Inne: _____ | | | | | | | | | |

MODUŁ 4: INTERAKTYWNE METODY PRACY Z GRUPĄ

WPROWADZENIE

Celem interaktywnych sposobów pracy z grupą jest umożliwienie wszystkim uczestnikom wymiany przemyśleń, doświadczeń i potrzeb z innymi. Większość trenerów i nauczycieli ma skłonność do dominowania i przewodzenia. Za dużo mówią, za bardzo rządzą, zbyt wiele kontrolują. Wyzwaniem dla nich jest to, by czasem zamilknąć, dać innym głos i zaufać im. Bardziej interaktywne procesy uczenia się niosą z sobą stopniowe przesunięcie władzy od ogółu do jednostki lub grupy oraz od tego, co jest skoncentrowane, do tego, co jest rozproszone, czemu towarzyszy przejście od kontrolowania do upodmiotowienia uczestników, oddania im głosu. Jeżeli nacisk pada na interakcje między uczestnikami, trener staje się facylitatorem, który jest neutralną stroną trzecią, akceptowaną przez wszystkich członków grupy, lecz nie podejmuje żadnych istotnych decyzji. Jego celem jest pomóc grupie w podniesieniu efektywności dzięki zaproponowaniu diagnozy i interweniowaniu przede wszystkim w odniesieniu do procesów grupowych i struktury grupy. Wartość tkwiąca w tego rodzaju interakcjach powstaje na podwalinach stworzonych na samym początku. Rzeczą o kluczowym znaczeniu jest zbudowanie dobrych relacji między trenerem a grupą oraz między członkami grupy. Trener zarządza procesem uczenia się w ramach grupy, co można nazwać modelem wzajemnego uczenia się opartym na następujących założeniach:

- ◆ Ja mam jakieś informacje, inni mają inne informacje.
- ◆ Każdy z nas może zobaczyć coś, czego nie dostrzegają inni.
- ◆ Różnice to okazja do uczenia się.
- ◆ W sytuacji, w jakiej się znajdują, ludzie starają się postępować w sposób spójny.

METODY UCZESTNICZĄCE

Metody uczestniczące – które wymagają od trenerów występowania w roli facylitatorów – obejmują szereg działań, których wspólnym mianownikiem jest umożliwianie uczestnikom odgrywania aktywnej i wpływowej roli w podejmowaniu decyzji mających wpływ na ich pracę oraz życie. Oznacza to, że uczestników nie tylko się słucha, lecz także się ich rozumie, a ich głos może mieć wpływ na kształtowanie rezultatów.

Niniejszy moduł krótko omawia rolę trenera facylitatora w zarządzaniu grupą, a także etapy charakteryzujące proces facylitacji. Następnie przedstawia przykłady ćwiczeń szkoleniowych, które mogą skłonić trenerów do:

- ◆ zrezygnowania z części swojego wpływu (tzn. odstąpienia od przestrzennego skoncentrowania władzy, zainicjowania procesów samoorganizacji, przekazania inicjatywy uczestnikom, skierowania pytań z powrotem do grupy, zwrócenia się do uczestników o współpracę i wkład, zachęcenia do indywidualnej refleksji, rozmowy i pracy w małej grupie);
- ◆ oddania głosu uczestnikom, prosząc każdego z nich o zastanowienie się i zrobienie notatek dla siebie, bez dyskusji (co wymaga od uczestników myślenia, wskutek czego zdadzą sobie sprawę z tego, że mają coś ważnego do powiedzenia);
- ◆ Oddania głosu grupie, liczącej zwykle 3–5 osób, przydzielając im zadania.

W szczególności moduł proponuje 3 ćwiczenia, których celem jest wsparcie trenerów w budowaniu relacji w grupie oraz ułatwianie rozwijania umiejętności i procesów wewnątrzgrupowych. Być może najbardziej doniosły przykład – metoda Open Space – to pomysł amerykańskiego duchownego i działacza na rzecz praw człowieka Harrisona Owena. Owen wykorzystał (tak naprawdę bardzo typowe) obserwacje uczestników konferencji, że spotkania podczas przerw na kawę były najbardziej interesującymi punktami tych wydarzeń, a dyskusje podczas nich prowadzone, w przeciwieństwie do zasadniczych sesji konferencji, często dawały konkretne rezultaty i pomysły na przyszłe działania.

Metoda Open Space Owena, omówiona w ćwiczeniu 4.3, i jej rezultaty całkowicie zależą od zaangażowania uczestników. Zainteresowani zbierają się w umówionym miejscu i sami tworzą program (agendę) spotkania, umieszczając w nim punkty, nad którymi chcą pracować razem. Zwykle okazuje się, że różnorodne perspektywy, pomysły i opinie, już obecne lub pojawiające się w trakcie pracy grupy, są niezwykle inspirujące oraz motywują uczestników i dopingują ich do działania. Taką dynamikę pracy można osiągnąć, jeżeli bezwzględnie przestrzegane są cztery kluczowe zasady Open Space, tzn.:

- 1) **Ci, którzy tu są, to właściwi ludzie.**
- 2) **Cokolwiek się wydarzyło, to jedyne, co mogło się stać.**
- 3) **O której się zacznie, to się zacznie.**
- 4) **Co się skończyło, jest skończone. Co się nie skończyło, trwa.**

Zasady te łączą się z tzw. „prawem dwóch stóp”, które głosi, że:

„Jeżeli w trakcie takiego zgromadzenia znajdziesz się w sytuacji, w której ani niczego się nie uczysz, ani niczego z siebie nie dajesz, to udaj się do bardziej sensownego miejsca”.

NAJWAŻNIEJSZE KROKI PODEJMOWANE PRZEZ TRENERÓW W ZARZĄDZANIU PROCESAMI GRUPOWYMI

1) Budowanie dynamiki grupy

Etap pierwszy to ustalenie swojej roli w grupie. Aspekt ten obejmuje pomoc w ustaleniu celów grupy i zasad ogólnych oraz odpowiedzi na pytania uruchamiające proces grupowy, który wiąże się z tym, co uczestnicy chcą robić (treść) i w jaki sposób (proces). Trener upewnia się, że każdy uczestnik ma kontakt wzrokowy z innymi, i ułatwia lepsze nawiązywanie znajomości, pytając uczestników o ich doświadczenia, zainteresowania i kwalifikacje, np. zadając pytanie: „*Co takiego w Tobie sprawia, że tu jesteś?*”.

2) Uzgadnianie celów

Ważne jest uzgodnienie wspólnego celu. Trener pomaga w przeprowadzeniu dyskusji na temat celów i zakresu danego ćwiczenia, jakości produktu końcowego oraz metod współpracy.

3) Obserwacja, słuchanie i interwencja

Trener obserwuje, jak funkcjonuje grupa pod względem wzorów komunikacji, kwestii dotyczących władzy i zachowań osobistych. Należy zidentyfikować potrzeby oraz oczekiwania indywidualne i grupowe, a także etap, na jakim znalazła się grupa. Trener może zainterweniować, jeżeli grupa oddali się od wyznaczonego punktu lub też napotka bariery utrudniające osiągnięcie założonego celu.

4) Utrzymywanie relacji

Trener pamięta o tym, że ludzie mają różne schematy nawiązywania i utrzymywania kontaktów w grupie w zależności od swoich uwarunkowań społecznych oraz kulturowych. Aby uniknąć problemów i konfliktów w grupie, na samym początku uzgadnia się strategię postępowania z osobami, które są zbyt dominujące lub pracują zbyt mało. Przedstawiając informacje zwrotne, trener facylitator stara się, żeby były one:

- ◆ **konkretne** bardziej niż ogólne: „Dobrze sobie radzisz z ludźmi” *zamiast* „Fajnie ci wyszedł ten program szkolenia”.
- ◆ **ostrożne** bardziej niż kategoryczne: „Wygląda na to, że nie czujesz się pewnie w kontaktach z grupą” *zamiast* „Z nikim nie masz dobrych relacji”;
- ◆ **komunikatywne** bardziej niż komenderujące: „Jeszcze nie skończyłem” *zamiast* „Nie przeszkadzaj mi”
- ◆ **sugerujące** bardziej niż nakazujące: „Czy myślałeś o tym, żeby zrobić podział na podkomisje?” *zamiast* „Zrób podział na podkomisje”¹.

ZASADY EFEKTYWNEJ FACYLITACJI GRUPY

Facylitacja grupy to proces, w którym osoba zaakceptowana przez wszystkich jej członków, faktycznie neutralna i bez uprawnień do podejmowania decyzji, dokonuje diagnozy oraz stosuje interwencje, aby pomóc grupie w rozpoznawaniu, a także rozwiązywaniu problemów i podejmowaniu decyzji w celu podniesienia efektywności grupy. Ten ostatni cel zwykle jest osiągnięty dzięki pracy facylitatora nad usprawnieniem procesów i struktury grupy. Zazwyczaj facylitatorzy:

- ◆ wybierają procesy, które są najbardziej odpowiednie z perspektywy wykonania danego zadania, poprzez wcześniejsze planowanie połączone z improwizacją w reakcji na zmieniającą się dynamikę w grupie;
- ◆ ustalają i egzekwują ogólne zasady postępowania i normy grupy, w szczególności pod kątem zapewnienia otoczenia opartego na szacunku, otwartości i niewyłączeniu nikogo;
- ◆ wspierają różnorodne sposoby uczestnictwa i zarządzają ewentualnymi problemami dotyczącymi wykluczenia lub władzy oraz związanymi z tym konfliktami;
- ◆ pomagają grupie w pracy nad osiągnięciem swoich celów, także poprzez skupianie uwagi na istotnych tematach oraz udzielanie wsparcia w zarządzaniu czasem;
- ◆ budują atmosferę wzajemnego zrozumienia, np. poprzez zadawanie pytań objaśniających, przeformułowanie wypowiedzi oraz wspieranie różnych punktów widzenia.

PRZYKŁADY ZADAŃ TRENERÓW FACYLITATORÓW

| | |
|-------------|---|
| Inicjowanie | Wszelkie działania zmierzające do zainicjowania jakichś czynności lub aktywności. Sugerowanie kierunku dyskusji grupy lub proponowanie sposobu zaktywizowania dyskusji. |
|-------------|---|

¹ Thomas Jefferson District/UUA, Prepared by Qiyamah A. Rahman, Effective grupa facilitation, s. 7.

| | |
|---------------------|---|
| Regulowanie | Działania mające na celu nadanie grupie kierunku i tempa. Zwracanie uwagi na czas, przypominanie o agendzie, sugerowanie struktury, w jakiej można zabrać się do wykonania zadania, dyscyplinowanie grupy, jeśli zaczyna zajmować się czymś niezwiązanym z tematem. |
| Informowanie | Udzielanie informacji i proszenie o to. Wypowiadanie opinii, proszenie o wyrażenie opinii, przytaczanie danych, proszenie o dane. |
| Wspieranie | Rozwijanie pomysłów zgłoszonych przez innych. Wspieranie i rozszerzanie sugestii innych. Rozwijanie myśli innych osób, docenianie wkładu innych poprzez uzupełnianie ich wypowiedzi. |
| Ocenianie | Krytyczna analiza realizacji pomysłów. Sprawdzanie, czy grupa może osiągnąć zgodne stanowisko, badanie użyteczności danych propozycji, wspieranie grupy przy przyglądaniu się swoim własnym procesom. |
| Podsumowanie | W pewnym momencie streszczenie dyskusji grupy. Wymiana opinii z grupą na temat tego, co zostało powiedziane, wyrażenie innymi słowami wypowiedzi innych osób dla klarowności przekazu. |

Źródło: Thomas Jefferson District/UUA, Prepared by Qiyamah A. Rahman, Effective group facilitation, s. 10.

ĆWICZENIE 4.1. KARTY (PREZENTACJA UCZESTNIKÓW, PRZEŁAMYWANIE LODÓW)



15 - 30 MINUT



5 - 20 OSÓB



PODSTAWOWY

CELE:

Ćwiczenie może służyć zarówno jako rozgrzewka, jak i wprowadzenie do szkolenia. Celem jest wzajemne poznanie się uczestników, zbadanie potrzeb po raz pierwszy i przedstawienie się uczestników, tak aby umożliwić facylitację.

EFEKTY KSZTAŁCENIA:

Po zakończeniu tego ćwiczenia uczestnicy potrafią:

- ◆ przedstawiać się, opisać swoje zainteresowania oraz wyrażać oczekiwania wobec szkolenia.

PRZYGOTOWANIE I MATERIAŁY:

- ◆ Arkusz papieru (plakietka) dla każdego uczestnika;
- ◆ Zestaw kolorowych flamastrów.

ETAPY REALIZACJI ĆWICZENIA:

- 1) Trener przedstawia uczestnikom ćwiczenie, które będą wykonywać. Prosi każdego o napisanie swojego imienia na środku kartki i do otoczenia go obrazami symbolizującymi jego pasje, główne zainteresowania, hobby oraz to, co jest dla niego ważne na szkoleniu.
- 2) Uczestnicy rozwijają główne kwestie ujęte w obrazach, odnosząc je do aspektów związanych z życiem i pracą.
- 3) Uczestnicy kładą kartki z imionami na stole albo robią z nich plakietki, które przyczepią do ubrania.

Dodatkowe uwagi dla trenera:

Zamiast kartek papieru można użyć plakietki:



ĆWICZENIE 4.2. HISTORIA (PORTFOLIO) MOJEJ AKTYWNOŚCI SZKOLENIOWEJ



20 - 30 MINUT



5 - 20 OSÓB



ŚREDNI

CELE:

Ćwiczenie daje uczestnikom możliwość zastanowienia się nad własnymi doświadczeniami z przeprowadzonych wcześniej szkoleń (lub szkoleń, w których uczestniczyli) oraz na podzielenie się wspomnieniami, szczególnie dotyczącymi tego, czego się nauczyli i jak to doświadczenie zbliża ich do roli trenera lub facylitatora.

EFEKTY KSZTAŁCENIA:

Po zakończeniu tego ćwiczenia uczestnicy potrafią:

- ◆ rozumieć swoje osiągnięcia;
- ◆ przemyśleć, czego nauczyli się w przeszłości.

PRZYGOTOWANIE I MATERIAŁY:

- ◆ Arkusz papieru dla każdego uczestnika
- ◆ Długopis lub ołówek

ETAPY REALIZACJI ĆWICZENIA:

- 1) Trener przedstawia ćwiczenie, które będą wykonywać uczestnicy. Następnie dzieli grupę na pary (najlepiej w pary połączyć osoby, które się nie znają).
- 2) Trener prosi uczestników o pracę indywidualną przez 4–5 minut: zapisanie dat projektów, celów i rezultatów.
- 3) Następnie przez 3 minuty uczestnicy rozmawiają w parach o swoich projektach, także tych najważniejszych, osiągnięciach i wyniesionej stąd nauce.
- 4) Trener podsumowuje ćwiczenie

ĆWICZENIE 4.3. METODA OPEN SPACE



OD 6 - 8 GODZIN
DO 2 LUB 3 DNI



30 - 200 OSÓB



ZAAWANSOWANY
(POZIOM TRZECI)

CELE:

To ćwiczenie dla uczestników będących trenerami może być wykorzystane jako element dłuższego kursu lub konferencji. Metoda Open Space oferuje elastyczny, samoregulujący się proces, który pozwala zidentyfikować oraz rozważyć spostrzeżenia dotyczące zagadnień i tematów, na których uczestnikom zależy, a także wymienić się poglądami. W ten sposób można przedyskutować dużą liczbę najważniejszych i najtrudniejszych zagadnień, z którymi wiele osób ma się zmierzyć lub które wywołują u nich konsternację.

EFEKTY KSZTAŁCENIA:

Po zakończeniu tego ćwiczenia uczestnicy potrafią:

- ◆ zaangażować się w grupową dyskusję,
- ◆ wprowadzać tematy do dyskusji,
- ◆ dzielić się doświadczeniami, opiniami oraz pomysłami i w ten sposób poznawać perspektywy innych osób w kontekście omawianych zagadnień.

PRZYGOTOWANIE I MATERIAŁY:

- ◆ Jasne i przekonujące tematy oraz stwierdzenia (ma to kluczowe znaczenie, gdyż jest to główny element spajający dyskusję i zachęcający uczestników do uczestniczenia w niej – to nie może być długa, sucha litania celów).
- ◆ Zainteresowana i zaangażowana grupa, obecna z własnej woli – ponieważ uczestnicy chcą tu być (kolejny niezbędny warunek sukcesu metody Open Space, połączony z kluczowymi elementami koniecznymi do głębokiego, kreatywnego uczenia się, które stanowią prawdziwa wolność i prawdziwa odpowiedzialność).
- ◆ Czas i miejsce zapewniające odpowiednio dużą przestrzeń (należy zapewnić wygodę i łatwość poruszania się).
- ◆ Facylitator.
- ◆ Struktura (spotkanie w ramach metody Open Space nie ma z góry ustalonego programu, dlatego ogólna struktura lub ramy powinny opierać się na samoorganizacji uczestników, bez mówienia im dokładnie tego, co mają zrobić i kiedy. Zamiast tego lepiej jest stworzyć wspierające otoczenie, w którym uczestnicy będą mogli sami rozwiązywać problemy. Minimalna struktura to otwarcie, ustalenie programu, Open Space i podsumowanie).
- ◆ Materiały – co najmniej 1 flipchart na każdych 6 uczestników plus kolorowe flamastry



Przykład agendy *Open Space*

ETAPY REALIZACJI ĆWICZENIA:

- 1) Przed sesją facylitator opracowuje konspekt, zgodnie z którym będzie realizowany cały proces, przygotowuje zaproszenia oraz aranżuje przestrzeń zachęcającą uczestników do pełnego i aktywnego udziału.
- 2) Podczas sesji **otwarcia** trener (facylitator) zbiera uczestników i krótko wyjaśnia, jak wygląda spotkanie *Open Space* – zgodnie z 4 przewodnimi zasadami Harrisona Owena (przypomnienie: *Ci, którzy tu są, to właściwi ludzie / Cokolwiek się wydarzyło, to jedyne, co mogło się stać / O której się zacznie, to się zacznie / Co się skończyło, jest skończone. Co się nie skończyło, trwa*) i jego „prawem dwóch stóp”.
- 3) Na etapie **ustalania agendy** grupa decyduje, co chce zrobić; facylitator daje uczestnikom 10 minut na zastanowienie się, jakie zagadnienia chcieliby poruszyć, i zachęca ich do zaproponowania tematów sesji.
- 4) **Plan** wydarzenia jest przygotowany i przedstawiony przez facylitatora, tak aby uczestnicy mogli wiedzieć, kiedy będą omawiane poszczególne zagadnienia.
- 5) Po wyborze zagadnień facylitator prosi uczestników o zapisanie się na sesję, w których planują wziąć udział (przy czym zmiana zdania w późniejszym czasie jest możliwa).
- 6) Właściwe sesje *Open Space* odbywają się zgodnie z następującą procedurą:
 - ◆ Na każdej sesji są krzesła ustawione w krąg (nie ma pomiędzy nimi stołu). Optymalnie jeden facylitator prowadzi dyskusję i jedna osoba zapisuje treści na flipcharcie.

- ◆ Na początku sesji „**autor zagadnienia**” wita grupę i dziękuje za przybycie. Następnie przedstawia zagadnienie tak, jak je sam postrzega.
 - ◆ Facylitator prowadzi dyskusję, na prośbę grupy zachęcając do dzielenia się przemyśleniami i pomysłami.
 - ◆ **Osoba zapisująca** rejestruje przebieg dyskusji na flipcharcie, stosując rozróżnienie między **problemami, pomysłami, pytaniami** (na które nie da się dziś odpowiedzieć) i **działaniami**.
 - ◆ Uczestnicy mogą przychodzić i wychodzić z sali według uznania, jednakże nie może to przeszkadzać w sesji ani spowalniać jej przebiegu (osoby przychodzące później, nawet jeśli są VIP-ami, muszą sami „nadgonić” grupę, korzystając z notatek na flipcharcie).
 - ◆ Kiedy zagadnienie zostało całkowicie przedyskutowane i grupa nie ma już więcej propozycji, facylitator dziękuje uczestnikom za poświęcony czas oraz zachęca do dołączenia do innej grupy, jeśli cała sesja jeszcze trwa.
- 7) Po tym następuje sesja **prezentacji**, na której można uzupełniać już omówione tematy.
- 8) W sesji **podsumowania i zamknięcia** facylitator prosi wszystkich o utworzenie kręgu (nie ma „głównego stołu”) i następnie moderuje ostatnią sesję. Najczęściej do facylitatora należeć będzie przygotowanie sprawozdania podsumowującego całość.

Dodatkowe uwagi dla trenera:

Praca w formie dyskusji odbywa się jednocześnie w kilku grupach. Każdy może się swobodnie przemieszczać, opuścić grupę w dowolnym momencie i dołączyć do tej zajmującej się innym tematem. Przygotowane sprawozdania w grupach odzwierciedlają przebieg każdej dyskusji i są dostępne dla wszystkich obecnych.

Jeśli wydarzenie Open Space trwa kilka dni, najlepiej fetować końcowy rezultat po jego całkowitym zakończeniu.

MODUŁ 5: CYFROWY WYMIAR SZKOLENIA

OGÓLNE REFLEKSJE O CYFROWYM UCZENIU SIĘ

Zazwyczaj proces uczenia się następuje w interakcji z innymi ludźmi. Z tego powodu sieci społecznościowe stanowią naturalne przedłużenie takiego procesu czy też nieformalną platformę, która umożliwi wspólne uczenie się. Być może nawet sieć społecznościowa utworzona z różnych osób zainteresowanych tym samym tematem jest najbardziej skutecznym sposobem na osiągnięcie efektów kształcenia.

Mówiąc bardziej szczegółowo, wymiana informacji, potyczki słowne, wspólne tworzenie i mentoring to znakomite narzędzia służące uczeniu się, natomiast kanały internetowe oraz media społecznościowe pozwalają pracować szybciej, są łatwiej dostępne, a także zawierają więcej informacji niż sieci funkcjonujące w przeszłości. Dzisiaj łatwiej jest nawiązać kontakt z dowolnym ekspertem niezależnie od tego, gdzie on się znajduje. O ile badania wskazują, że z punktu widzenia uczenia się najlepiej sprawdzają się małe sieci, o tyle duże sieci mogą okazać się bardziej efektywne w zakresie aktualizacji, utrwalania oraz wymiany informacji.

Przeprowadzone badania świadczą o słuszności znanego powiedzenia: „najlepiej uczysz się sam, kiedy nauczysz innych”. W 2018 roku brytyjska Nesta, poprzednio funkcjonująca pod nazwą Narodowej Fundacji na rzecz Nauki, Technologii i Humanistyki, opublikowała *Playbook for Innovation Learning* autorstwa Basa Leursa i Isobel Roberts. Autorzy publikacji są zdania, że uczenie się jest bardziej efektywne, jeżeli dana osoba to, co przeczytała, zobaczyła lub usłyszała, przedyskutuje z inną osobą, wykorzysta w praktyce lub przekaze to innym osobom.

Innymi słowy, można powiedzieć, że uczestnik szkolenia cyfrowego odniesie korzyść najpierw z przemyślenia tego, czego się nauczył, a potem z nauczania tego innych. Podczas takiego namysłu uczestnicy mogą nazwać, uporządkować i ustrukturyzować swoje doświadczenia z myślą o wypracowaniu jakościowo nowych informacji oraz odkryciu nowych perspektyw. Namysł jest niezbędny do uczenia się, ponieważ głęboka nauka wymaga zrozumienia zarówno teorii, jak i praktyki. Taka refleksja obejmuje następujące etapy:

- 1) Wykonywanie i doświadczanie.
- 2) Namysł nad doświadczeniami.
- 3) Konceptualizacja nowych pojęć i udoskonalenie teorii.
- 4) Przetestowanie nowych teorii i uzyskanie informacji zwrotnych.

Czas zaoszczędzony dzięki cyfrowym aspektom szkolenia powinien być przeznaczony na namysł nad tym, co zostało przyswojone – czyli na pogłębienie przyswojonych treści. To z kolei wyznaczy dalszą drogę, w ramach której szkolenie cyfrowe może okazać się bardziej efektywne niż szkolenie tradycyjne.

NA CZYM POLEGA WYMIAR CYFROWY?

Wymiar cyfrowy obejmuje całość uczenia się wspomaganego technologią, które umożliwia trenerom zachowanie kontroli nad czasem, miejscem, ścieżką i/lub tempem szkolenia. Cyfrowe uczenie się wymaga połączenia technologii z treściami cyfrowymi oraz dydaktyką. Jego nowatorskie aspekty w odniesieniu do powyższych czynników można ująć następująco:

- ◆ **czas** – uczenie się już nie jest ograniczone do określonej pory dnia, tygodnia, miesiąca czy nawet roku, gdyż dzięki internetowi jest możliwe przez całą dobę;
- ◆ **miejsce** – uczenie się już nie jest zamknięte w określonej przestrzeni – klasie, sali wykładowej, bibliotece czy innym miejscu;
- ◆ **ścieżka** – uczenie się już nie ogranicza się do nauczania prowadzonego przez trenera, gdyż interaktywne i adaptacyjne oprogramowanie umożliwia uczestnikom uczenie się we własny, spersonalizowany i prawdopodobnie znacznie bardziej zaangażowany sposób (nowe techniki uczenia się pomagają także trenerom, którzy przekazują informacje w czasie rzeczywistym, co umożliwia dostosowanie nauczania do konkretnych potrzeb każdego uczestnika);
- ◆ **tempo** – uczenie się już nie jest ograniczone do tempa wyznaczonego przez całą grupę uczestników lub trenera (interaktywne i adaptacyjne oprogramowanie pozwala uczestnikom uczyć się w swoim tempie – można przeznaczać mniej lub więcej czasu na dane lekcje bądź tematy i na osiągnięcie podobnego poziomu);
- ◆ **technologia** – umożliwia przekazywanie treści i ułatwia jej odbiór przez uczestników (dzięki dostępowi do internetu i w zasadzie dowolnemu sprzętowi z łączem internetowym);
- ◆ **treści cyfrowe** – tzn. materiał szkoleniowy przekazany za pomocą nowoczesnych technologii, począwszy od interesującego, interaktywnego i adaptacyjnego oprogramowania do materiałów filmowych, literatury i gier;
- ◆ **nauczanie** – trener nadal odgrywa istotną rolę, ale zmienia się ona w kierunku spersonalizowanego doradztwa, które gwarantuje, że uczestnicy cały czas uczą się czegoś nowego.

Cyfrowy wymiar szkolenia może obejmować wszystkie lub niektóre z poniższych elementów:

- ◆ adaptacyjne uczenie się
- ◆ odznaki i grywalizacja
- ◆ rozszerzona rzeczywistość
- ◆ hybrydowe uczenie się (*blended learning*)
- ◆ techniki pracy w klasie
- ◆ e-learning i e-podręczniki
- ◆ analizy procesu uczenia się
- ◆ przedmiot uczenia się
- ◆ mobilne uczenie się, np. na telefonach komórkowych, laptopach, komputerach i tabletach
- ◆ otwarte zasoby edukacyjne (OER)
- ◆ spersonalizowane uczenie się
- ◆ nauczanie i uczenie się za pomocą nowoczesnych technologii
- ◆ rzeczywistość wirtualna

Metody dydaktyczne, które uwzględniają wymiar cyfrowy, to m.in.:

- ◆ hybrydowe uczenie się
- ◆ grywalizacja
- ◆ zróżnicowane uczenie się (*differentiated learning*)
- ◆ odwrócone uczenie się (*flipped learning*)
- ◆ zindywidualizowane uczenie się
- ◆ spersonalizowane uczenie się

- ◆ uczenie się zdalne (online)
- ◆ *Understanding by Design* (UBD)
- ◆ *Universal Design for Learning* (UDL)
- ◆ uczenie się 1:1 (*1:1 learning*)

DLACZEGO CYFROWO? PERSPEKTYWA UCZESTNIKA

W zmieniającym się świecie wiedza dezaktualizuje się w przyspieszonym tempie, a w przyszłości będzie się to działo jeszcze szybciej. W efekcie uczenie się nabiera wagi jako jedna z kluczowych metaumiejętności przyszłości. Nowe umiejętności trzeba nabywać cały czas; także nowe informacje powinno się przyswajać coraz szybciej. Z tego względu uczenie się przez całe życie stało się trendem i celem globalnym.

Cyfrowe uczenie się podnosi jakość i pozwala zaoszczędzić pieniądze. Jednak jakość i skuteczność szkolenia odbywającego się w formie cyfrowej zależy – jak w każdym innym przypadku – od planowania i projektowania. Jeżeli szkolenie cyfrowe ma się udać, konieczny jest dobrej jakości scenariusz, ponieważ cyfrowe doświadczenie edukacyjne może być bardzo dobre, całkowicie chaotyczne lub też czymś pomiędzy.

Obecnie nasze życie zawodowe ma gorączkowe tempo, wszyscy się ciągle spieszą, i to tak bardzo, że zdaniem wielu osób już po prostu nie ma czasu na to, by się uczyć. Toteż jeżeli uczenie się jest konieczne, jak można sprawić, by było ono jak najbardziej sensowne i przyjemne? Dzisiaj uczący się szukają odpowiednich, dostosowanych do własnego tempa, mobilnych i spersonalizowanych treści. Potrzeby te może zaspokoić cyfrowy sposób szkolenia ze względu na to, że uczestnicy mogą uczyć się tak szybko, jak chcą, wygodnie i zgodnie ze swoim wymaganiami.

1) Szkolenie cyfrowe zaspokaja potrzeby każdego

Cyfryzacja w centrum procesu uczenia się stawia uczestników i daje im swobodę wyboru czasu oraz sposobu nauki. Dlatego cyfrowe uczenie się jest lepiej dostosowane do życia zawodowego niż tradycyjne szkolenie „w klasie”. Ponadto cyfrowe metody nauki zapewniają każdemu jednakowe możliwości uczenia się niezależnie od statusu ekonomicznego czy standardu życia. Cyfrowe uczenie się znosi wszystkie ewentualne ograniczenia, jakie tworzy odległość miejsca zamieszkania lub pracy, takie jak czas, koszty dojazdu, rozkład dnia czy z góry ustalona pora szkolenia. W dużej mierze oznacza także łatwy dostęp, przyswajanie, omawianie i dzielenie się materiałem szkoleniowym. W szkoleniu online mogą równie łatwo wziąć udział zagraniczni biznesmeni, urzędnicy państwowi w stolicy czy mieszkańcy wsi – i to w terminie, który każdemu z nich odpowiada najlepiej. Dzięki swojej dostępności oraz wygodzie coraz więcej osób wybiera naukę online w weekendy lub wieczorem.

2) Szkolenie można odbywać i powtarzać treści o każdej porze i tyle razy, ile trzeba

W przeciwieństwie do szkolenia „w klasie” cyfrowe uczenie się oferuje dostęp do treści w zasadzie bez żadnych ograniczeń. Ma to szczególnie istotne znaczenie przy powtarzaniu wiedzy. W tradycyjnych formach uczenia się osoba, która fizycznie nie może być obecna na kursie lub pragnie wrócić do danego tematu później, musi albo odbyć szkolenie ponownie, albo potrzebne informacje znaleźć gdzie indziej. Wymiar cyfrowy pozwala na uczestnictwo w szkoleniu, kiedy tylko uczestnik ma na to ochotę i tyle razy, ile chce.

3) Możliwy jest dostęp do zaktualizowanych treści

Cyfrowe uczenie się gwarantuje, że uczący się jest na bieżąco z najnowszą wiedzą. Zaktualizowana treść jest dostępna zawsze, kiedy jest potrzebna.

4) Szkolenie jest realizowane szybko

Cyfrowe uczenie się umożliwia błyskawiczne przeprowadzenie szkolenia, przynajmniej w porównaniu z tradycyjnymi metodami klasowymi. Czas potrzebny do nauki zostaje zredukowany o 25% do 60% w stosunku do tego wymaganego w tradycyjnym uczeniu się. Poniżej niektóre powody tego stanu rzeczy:

- ◆ Zajęcia zaczynają się szybko i są zakończone w ramach jednej sesji. Pozwala to na przeprowadzenie szkolenia w ciągu kilku tygodni, a nawet dni.
- ◆ Uczestnicy mogą określić własne tempo uczenia się zamiast tempa wyznaczanego przez całość grupy (a czasami przez jej najwolniejszego członka).
- ◆ Uczestnik oszczędza czas, ponieważ czas na dojazd jest zredukowany do zera (wygoda wyboru miejsca i pory nauki to kolejne związane z tym zalety).
- ◆ Uczestnicy mogą wybrać do nauki konkretny (najistotniejszy?) obszar omawianego materiału bez konieczności skupienia się na każdym. Znacznie łatwiej jest pominąć obszary, których nie chcą (lub nie potrzebują) się nauczyć.

DLACZEGO CYFROWO? PERSPEKTYWA TRENERA

- ◆ Cyfrowe narzędzia i technologie, takie jak platformy e-learningowe, ułatwiają trenerom utworzenie grupy i zarządzanie nią.
- ◆ Przejście na cyfrowe uczenie się może dać trenerowi dodatkowy czas, który będzie mógł przeznaczyć na potrzeby poszczególnych osób i małych grup.
- ◆ Możliwość zindywidualizowania sekwencji szkoleniowych dla każdego uczestnika czyni szkolenie bardziej efektywnym, ponieważ luki w wiedzy są uzupełniane szybciej, a to oznacza szybsze postępy.
- ◆ Dynamiczna grupa, warsztaty i uczenie się w oparciu o projekty mogą wzbogacić obecny model kształcenia o wspólne uczenie się.
- ◆ Trenerzy mogą dołączyć do profesjonalnych społeczności uczących się, by zadawać pytania, dawać wskazówki i nawiązywać kontakty.
- ◆ Trenerzy mogą aktualizować swoją wiedzę na temat treści dotyczących swojego programu nauczania za pomocą cyfrowych narzędzi i technologii.
- ◆ Trenerzy mogą wykorzystywać zadania interaktywne, aby zwiększyć zainteresowanie uczestników uczeniem się, gdyż dzięki grywalizacji proces uczenia się staje się znacznie przyjemniejszy i ciekawszy.
- ◆ Szkolenie cyfrowe jest wydajne pod względem kosztów i zasobów: szkolenie, które jest skalowalne i realizowane w sieci, jest także opłacalne; zasoby trenerskie nie są zamrożone, niektóre platformy e-learningowe są dostępne bezpłatnie lub za niewielką opłatą, a korzystanie z nich pozwala oszczędzić pieniądze, które w innym przypadku musiałyby zostać przeznaczone na opłacenie wynajęcia sali i materiałów.

WYZWANIA TOWARZYSZĄCE CYFROWEMU UCZENIU SIĘ

Szkolenie oparte na zasadzie „kiedykolwiek i tak, jak ci najbardziej odpowiada” ma swoje zalety, ale też wady. Największą korzyścią, wspomnianą wyżej, jest dostępność o każdej porze. Z kolei prawdopodobny brak struktur lub terminów oznacza, że uczestnictwo „kiedy będę mieć czas” albo „kiedy będzie mi pasować” może niestety oznaczać „nigdy”. W ten sposób, paradoksalnie, szkolenie, które miało być zakończone, szybko rozciąga się w czasie albo w ogóle pozostaje nieukończone. Z drugiej strony nieograniczone możliwości mogą oznaczać, że wybór szkolenia oraz stosowanie się do jego harmonogramu będą praktycznie niemożliwe. Z tego względu ważne jest to, aby trener kierował postęпами uczestnika i je kontrolował.

Wyzwania wiążące się z cyfrowym uczeniem się trudno uznać za zaskakujące. Dydaktyka cyfrowego uczenia się może okazać się nieodpowiednia ze względu na jej koncentrację na przekazywaniu gotowych informacji, przy możliwym braku narzędzi praktycznych wspierających uczestników i umożliwiających sprawdzanie ich postępów. Niektórzy mogą uważać materiały i treść szkolenia za zbyt łatwe, dla innych z kolei mogą być one zbyt trudne. Jest to zrozumiałe, zważywszy na to, że cyfrowe uczenie się nie odpowiada za początkowy poziom każdego uczestnika.

UZUPEŁNIENIE SZKOLENIA TRADYCYJNEGO O WYMIAR CYFROWY

Szkolenie nie musi być cyfrowe w całości. Wymiar cyfrowy można wdrażać także w tradycyjnym otoczeniu szkoleniowym (w sali). Można tego dokonać, tworząc platformę e-learningową, na której uczestnicy i trenerzy będą mogli pracować wspólnie lub indywidualnie nad zadanymi ćwiczeniami, nawiązywać kontakty oraz wymieniać się pomysłami i materiałami. Platformy e-learningowe można także wykorzystywać do zbierania wstępnych danych w celu lepszego dostosowania kursu do określonych potrzeb. Przykłady dostępnych widgetów i funkcji platform e-learningowych są następujące:

- ◆ ankiety wstępne lub zwrotne;
- ◆ czaty wideo, audio i tekstowe;
- ◆ wstępne lub instruktażowe materiały filmowe;
- ◆ dzielenie się materiałami (w formie plików PDF, Word lub Excel);
- ◆ ankiety, cytaty i testy;
- ◆ nadsyłanie zadanych prac cząstkowych oraz końcowych.

ZALETY PLATFORM E-LEARNINGOWYCH

Platformy e-learningowe sprzyjają lepszym kontaktom w następujący sposób:

- ◆ ułatwiają wzajemną komunikację między trenerami a uczestnikami w formie wirtualnej klasy czy też czatów wideo, audio lub tekstowych;
- ◆ uczestnicy mogą kontaktować się przez platformę także przed rozpoczęciem kursu oraz utrzymywać kontakty pomiędzy sesjami szkoleniowymi.

Platformy e-learningowe umożliwiają elastyczność w następujący sposób:

- ◆ dają uczestnikom dostęp do materiałów szkoleniowych przez cały czas oraz umożliwiają podjęcie szkolenia w dogodnej porze;
- ◆ materiały filmowe, zadania cząstkowe, sprawdziany, sondaże i cytaty, a także czaty są dostępne na platformie przez cały czas, mogą też być pobrane na komputer i wydrukowane, czyli możemy z nich korzystać również wtedy, kiedy jesteśmy odłączeni od sieci;
- ◆ niektóre platformy umożliwiają dostęp za pomocą dowolnego urządzenia cyfrowego (komputer, telefon lub tablet);
- ◆ wszystko, co zostaje umieszczone na platformie lub z niej pobrane, jest udokumentowane i zapisane pod kątem przyszłych potrzeb;
- ◆ notatki i materiały udostępniane w trakcie szkolenia klasowego można zapisywać i od razu udostępniać na platformie e-learningowej, co oznacza możliwość natychmiastowego dostępu.

Platformy e-learningowe ułatwiają współpracę w następujący sposób:

- ◆ o ile w tradycyjnym nauczaniu klasowym zwykle szkoli jedna osoba, platformy e-learningowe umożliwiają kilku ekspertom, a także samym uczestnikom wymianę pomysłów i wiedzy niezależnie od tego, gdzie się znajdują.

Platformy e-learningowe umożliwiają personalizację w następujący sposób:

- ◆ uczestnicy szkolenia na platformie e-learningowej już nie muszą pracować w takim samym tempie jak reszta grupy;
- ◆ każdy uczestnik odpowiada za własną podróż edukacyjną, podejmując decyzję, ile czasu chce poświęcić na dany moduł, co powtórzyć, do czego wrócić i w jakiej kolejności przyswajając treść.

Jako przykłady platform e-learningowych można wymienić:

- ◆ Howspace (Web) – do wymiany i zbierania materiałów oraz do interaktywnego uczenia się
- ◆ Moodle (Web) – do tworzenia kursów online
- ◆ Udemy (Web, Android, iOS) – do uruchomienia swojego pierwszego kursu
- ◆ Skillshare (Web, Android, iOS) – do uczenia umiejętności kreatywnych
- ◆ Eliademy (Web) – do stworzenia tradycyjnego MOOC (*Massive Open Online Course*)
- ◆ Teachable (Web, iOS) – do marketingu kursów
- ◆ Podia (Web) – do stworzenia witryny cyfrowej
- ◆ Thinkific (Web) – do opracowania kursu od zera
- ◆ Kajabi (Web) – do łatwego marketingu kursu
- ◆ Ruzuku (Web) – do organizacji webinarów
- ◆ WizIQ (Web, Android, iOS) – do stworzenia wirtualnej klasy
- ◆ Learnworlds (Web, Android, iOS) – do stworzenia szkoły online

MEDIA SPOŁECZNOŚCIOWE

Tom Laine, czołowy fiński ekspert w zakresie mediów społecznościowych, radzi wszystkim, by w pełni wykorzystywali łatwo dostępne usługi szkoleń cyfrowych: „Już nie musisz wchodzić na Udemy, żeby znaleźć coś ciekawego. W dzisiejszych czasach treści są często publikowane tam, gdzie i tak spędzam czas”.

Media społecznościowe można wykorzystywać jako bezpłatne forum do wymiany informacji i materiałów, a także do celów networkingu oraz marketingu. Wciąż rośnie liczba sieci zrzeszających profesjonalistów w takich mediach społecznościowych jak Facebook, które można wykorzystywać do uczenia się lub marketingu szkoleń. Za ich pomocą można także poszerzać własną sieć kontaktów zawodowych. Jedną z zalet takich miejsc jest ich łatwa dostępność.

Materiały filmowe (video) należą do najczęściej wykorzystywanych narzędzi szkoleniowych regularnie pojawiających się w mediach społecznościowych. Poza tym w wolnym czasie młodzi ludzie często na YouTube szukają wskazówek i odpowiedzi na problemy życia codziennego. Oprócz filmików instruktażowych (typu „Jak naprawić rower”) na YouTube dostępne są także bezpłatne szkolenia cyfrowe (a nawet całe kursy).

W 2018 roku Mikko Myllymäki opublikował pracę doktorską na Uniwersytecie w Jyväskylä na temat wykorzystania technologii filmowych (video) w uczeniu się. Według niego zdawalność i oceny w uczeniu się wykorzystującym filmy są wyższe niż te uzyskiwane w szkoleniu tradycyjnym („twarzą w twarz”). Co więcej, bardzo często cele wyznaczone dla szkolenia opartego na materiałach filmowych są realizowane z nawiązką.

Jedną z pierwszych firm, które spopularyzowały uczenie się w oparciu o materiały filmowe, była Khan Academy. Spopularyzowała ona także odwrócone uczenie się (w którym praca w klasie następuje po przyswojeniu materiałów) – szczególnie w umiejętnościach opartych na matematyce. Dzisiaj Khan Academy notuje około 42 milionów odsłon miesięcznie, co stawia ją w gronie najpopularniejszych stron internetowych świata.

Wykorzystanie mediów społecznościowych w szkoleniach umożliwia też:

- ◆ nawiązanie łączności z ekspertami;
- ◆ komunikację instytucji z uczestnikami (uczniami, studentami) poprzez YouTube i Facebooka;
- ◆ budowanie wiarygodności społecznościowej i sieci zawodowej przez uczestników;
- ◆ stworzenie grupy (klasy) na Facebooku w celu prowadzenia dyskusji i udostępniania materiałów;
- ◆ prowadzenie bloga jako jedno z zadań do wykonania;
- ◆ wykorzystanie Pinteresta do utrwalania materiałów szkoleniowych;
- ◆ LinkedIn umożliwia zdobywanie wiedzy osobom korzystającym na co dzień z mediów społecznościowych (funkcja LinkedIn Learning oferuje tysiące sesji szkoleniowych za miesięczną opłatą zaledwie 30 euro; co tydzień wprowadzane jest 50 nowych kursów);
- ◆ Twitter i Facebook to swobodne siły rynkowe – udostępnianie tweetów i postów na Facebooku umożliwia dotarcie do szerokich rzesz potencjalnych nowych obserwujących.

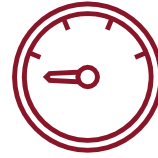
ĆWICZENIE 5.1. UCZESTNICY ONLINE W SESJACH SZKOLENIOWYCH NA ŻYWO



TYLE, ILE POTRZEBA



DOWOLNA



PODSTAWOWY

CELE:

Ćwiczenie daje każdemu możliwość uczestnictwa w szkoleniu na żywo. W ten sposób można przekonać się, że bliska lub daleka lokalizacja nie ma znaczenia, podobnie jak to, czy ma się czas albo pieniądze na dojazd do miejsca szkolenia.

EFEKTY KSZTAŁCENIA:

- ◆ Po zakończeniu tego ćwiczenia uczestnicy w znacznej mierze uzyskają takie same efekty uczenia się jak te oczekiwane przy szkoleniu tradycyjnym, zwłaszcza w odniesieniu do wiedzy na konkretny temat.
- ◆ Możliwe jest też uzyskanie efektów w zakresie kompetencji lub umiejętności, chociaż zastosowanie innych rodzajów ćwiczeń lub prowadzenie dyskusji może być utrudnione (nawet jeśli mogłyby odbyć się w formie pisemnej jako czat). Dyskusje są możliwe, jednakże istnieje ryzyko, że niewielu uczestników odważy się skorzystać z mikrofonu. Ćwiczenia mogą być też zadane w ramach pracy domowej.

PRZYGOTOWANIE I MATERIAŁY:

- ◆ Komputer do zaprezentowania materiałów szkoleniowych (musi mieć dobre połączenie z internetem i zainstalowany program do webinarium).
- ◆ Głośniki pozwalające uczestnikom w sali szkoleniowej usłyszeć komentarze od uczestników online i odwrotnie.
- ◆ Przykładowe programy do webinarium: Skype for Business, Adobe Connect, Webex.
- ◆ Materiały piśmiennicze (flamastry, karteczki post-it itd.).
- ◆ Materiały i flipcharty, które należy przygotować.
- ◆ Otoczenie (żaluzje w oknach, krzesła ustawione w krąg lub brak krzeseł itd.).
- ◆ „Narzędzia” takie jak przykłady, inspiracje pomocne przy realizacji ćwiczenia, sugestie.

ETAPY REALIZACJI ĆWICZENIA:

- 1) Trener uruchamia połączenie online co najmniej 30 minut wcześniej, aby był czas na rozwiązanie ewentualnych problemów technicznych.
- 2) Uczestnicy online zostali poproszeni o dołączenie do webinarium co najmniej 10–15 minut wcześniej, aby był czas na rozwiązanie ewentualnych problemów technicznych – jeśli trener jest w stanie im pomóc.

- 3) Uczestnicy online zostali poproszeni o wyciszenie swoich mikrofonów, kiedy nie mówią, żeby zmniejszyć szum w sali szkoleniowej.
- 4) Trener powinien przez cały czas pamiętać, że obecni są na szkoleniu uczestnicy stacjonarni i online – o czym się łatwo zapomina, zwłaszcza kiedy te osoby nic nie mówią. Dlatego:
 - ✓ zadawaj pytania, aby trzeba było włączyć mikrofony;
 - ✓ wybierz łatwiejszy sposób i poproś uczestników online o wpisywanie swoich przemyśleń w okienku czatu – jednakże wówczas pamiętaj, by również śledzić tamtejszą dyskusję.
- 5) Przekaż praktyczne instrukcje na temat sposobu realizacji ćwiczenia.
- 6) Podaj przybliżony czas trwania każdego etapu (jeśli to konieczne).
- 7) Jeśli szkolenie ma być nagrywane, poinformuj o tym fakcie uczestników i uzyskaj ich zgodę

Dodatkowe uwagi dla trenera:

- ◆ Ze względu na odbiorców (ich przygotowanie i doświadczenia) można wprowadzić różne opcje, np. jeżeli mają różny poziom wiedzy na dany temat.
- ◆ Jeśli to możliwe, przed szkoleniem trener powinien sprawdzić połączenie internetowe z uczestnikami, aby znaleźć występujące lub możliwe problemy techniczne.
- ◆ Zwykle głośniki wystarczą, by uczestnicy online dobrze słyszeli pytania lub dyskusje odbywające się w sali szkoleniowej – dlatego jeśli to możliwe, używaj mikrofonu także do pytań z sali. Jeśli nie, powtórz głośno zadane pytania, a także główne punkty dyskusji.
- ◆ Trener nie powinien pozwolić, by przytłoczyły go problemy techniczne – ryzyko wystąpienia takich problemów istnieje zawsze i uczestnicy online powinni to zaakceptować.
- ◆ Zawsze warto mieć plan awaryjny. Jeśli to możliwe, należy przed szkoleniem wysłać materiały do uczestników, aby uczestnicy online mogli brać udział w szkoleniu, nawet jeśli nie będzie to możliwe za pomocą monitora. Zazwyczaj programy do prowadzenia webinarium pozwalają na dołączenie do spotkania przez telefon, kiedy nie ma dostępu do komputera lub na komputerze występują problemy z dźwiękiem.
- ◆ Pamiętaj, że połączenie szkolenia na żywo (w sali) ze szkoleniem online jest najprostszą metodą nadania szkoleniu wymiaru cyfrowego. Jest to wygodne rozwiązanie, jeśli szkolenie ma przede wszystkim formę wykładu. Jeśli ważniejsza jest praca w grupie lub inny rodzaj aktywności, dużo trudniej jest połączyć te dwie formy – wówczas zdecyduj, czy wszyscy mają być obecni w sali szkoleniowej, czy też wszyscy będą online.

ĆWICZENIE 5.2. WEBINARIA



30 MINUT – 3 GODZINY



DOWOLNA



ŚREDNI

CELE:

Tak jak w przypadku innych form szkoleń cyfrowych, webinarium ma na celu jak największe zaangażowanie uczestników, którzy mogą być wtedy gdziekolwiek, bez ograniczeń wynikających z kosztów dojazdu lub konieczności zapewniania regularnych przerw. Ponadto jeśli webinarium jest nagrywane, można je obejrzeć w każdej chwili, co oznacza, że szkolenie jest dostosowane do kalendarza i planu dnia uczestnika, nie narzucając tego.

EFEKTY KSZTAŁCENIA:

- ◆ Przede wszystkim będzie to wiedza na konkretny temat, gdyż w webinarium czas jest zazwyczaj ograniczony.
- ◆ Jeśli prowadzisz jedno dłuższe lub kilka webinarium, mogą pojawić się również efekty związane z nabyciem kompetencji bądź umiejętności.
- ◆ Jednocześnie niektóre rodzaje ćwiczeń lub dyskusja są trudniejsze do przeprowadzenia: oczywiście mogą być zrealizowane w formie pisemnej za pomocą okienka czatu. Dyskusje również są możliwe, jednakże istnieje ryzyko, że tylko jeden lub niewielu uczestników będzie miało odwagę skorzystać z mikrofonu. Ćwiczenia mogą być też zadane w ramach pracy domowej.

PRZYGOTOWANIE I MATERIAŁY:

- ◆ Czyste i dobrze oświetlone pomieszczenie, bez hałasu z zewnątrz, który mógłby przeszkadzać w trakcie sesji; konieczna jest też dobra akustyka.
- ◆ Komputer do zaprezentowania materiałów szkoleniowych (musi mieć dobre połączenie z Internetem i zainstalowany program do webinarium).
- ◆ Szybkie połączenie z internetem.
- ◆ Odpowiednie głośniki i kamera, jeśli mają być pokazywane materiały filmowe (video).
- ◆ Odpowiednie ustawienia kamery, uwzględniające kadrowanie obrazu, odległość od mówiącego i ostrość obrazu.
- ◆ Starannie wybrane neutralne i czyste otoczenie, bez zakłócających elementów w tle, odwracających uwagę uczestników.

ETAPY REALIZACJI ĆWICZENIA:

- 1) Trener starannie dobiera temat: uczestnikom online łatwo rozproszyc uwagę, dlatego krótszy, konkretny temat jest lepszy niż szerszy, zajmujący więcej czasu.
- 2) Należy ustalić klarowne i realistyczne cele dla webinarium.
- 3) Jeśli planowane jest omówienie obszernego tematu, trener powinien rozważyć przeprowadzenie serii webinarium.

- 4) Przygotowując materiały lub slajdy w PowerPoincie, trener powinien pamiętać, że „mniej znaczy więcej” – trzeba wyraźnie podkreślać omawiane kwestie, korzystać z obrazów, rysunków i wykresów, które przyciągną uwagę uczestników, a także zaufać doświadczeniu i opisywać fakty własnymi słowami.
- 5) Należy mówić wyraźnie, raczej wolno niż szybko.
- 6) Uczestnicy są zachęceni do aktywności poprzez zadawanie pytań, na które łatwo można odpowiedzieć w czacie, z podanymi opcjami odpowiedzi.
- 7) Trener również na głos zachęca uczestników do zadawania pytań.
- 8) Trener może wykorzystać głosowanie i ankiety, aby zachęcić uczestników do aktywności.
- 9) Trener przeprowadzający webinarium o długości powyżej 45 minut powinien zrobić jedną przerwę lub więcej.

Dodatkowe uwagi dla trenera:

- ◆ Jeśli to możliwe, trener powinien przetestować połączenie internetowe z uczestnikami wcześniej, aby znaleźć występujące lub potencjalne problemy techniczne przed rozpoczęciem szkolenia.
- ◆ Jeśli jest to możliwe, jedna osoba powinna zostać oddelegowana do zajęcia się uczestnikami online – do śledzenia dyskusji w sieci i odpowiadania na pytania, a także do pomocy z ewentualnymi problemami technicznymi.
- ◆ Trenerzy nie mogą pozwolić, aby problemy techniczne ich przytłoczyły – zawsze istnieje ryzyko usterek i uczestnicy online muszą to zaakceptować.
- ◆ Zawsze powinien być przygotowany plan awaryjny i jeśli to możliwe, materiały należy wysłać do uczestników przed szkoleniem, tak aby uczestnicy online mogli je śledzić, nawet jeśli występują problemy z ekranem; ponadto w drugą stronę – zwykle programy do webinarium pozwalają na dołączenie do spotkania przez telefon, kiedy nie ma dostępu do komputera lub występują na nim problemy z dźwiękiem.

ĆWICZENIE 5.3. PLANOWANIE KURSU CYFROWEGO



1 DZIEŃ – 8 TYGODNI



DOWOLNA



ZAAWANSOWANY

CELE:

Ćwiczenie obejmuje zaplanowanie i realizację szkolenia, które jest w pełni cyfrowe i można w nim uczestniczyć wszędzie oraz o dowolnej porze.

EFEKTY KSZTAŁCENIA:

- ◆ Zwykle bardzo dobrze podsumowana wiedza na konkretny temat i wykonanie krótkich ćwiczeń, zadań lub testów w celu sprawdzenia tego, co właśnie zostało nauczone (maksymalna długość jednego cyfrowego kursu to około 30–45 minut).
- ◆ Jeśli chodzi o mikrouczenie się (omówione także w module 2), możliwe jest opanowanie umiejętności poprzez kursy cyfrowe zawierające dużo animacji (np. umiejętności informatyczne w narzędziach Microsoft Office).
- ◆ Jeśli chodzi o makrouczenie się, np. podstawy sztucznej inteligencji mogą być opanowane przez kilka tygodni lub miesięcy, a cyfrowo przez znacznie krótszy czas. W ten sposób uczestnicy uzyskują wiedzę na dany temat i stopniowo także niektóre kompetencje. Więcej na ten temat można znaleźć tutaj:

[Finland is challenging the entire world to understand AI by offering a completely free online course – initiative got 1 % of the Finnish population to study the basics](#)

PRZYGOTOWANIE I MATERIAŁY:

- ◆ Odpowiednie zasoby (ludzi, czasu i pieniędzy).
- ◆ Środowisko uczenia się (platforma), na której można opublikować treści.
- ◆ Wyszukani profesjonaliści mający niezbędne umiejętności cyfrowe, jeśli uwzględniono materiały filmowe (video) lub animacje.

ETAPY REALIZACJI ĆWICZENIA:

- 1) Przyszły trener online musi zdefiniować problem, zadając sobie pytanie: *Jaki problem chcę rozwiązać za pomocą szkolenia cyfrowego?*. Kolejne pytania to:
 - ✓ Czy grupa docelowa jest wystarczająco duża do prowadzenia kursu cyfrowego (np. ponad 200 osób)?
 - ✓ Czy aktualność kursu cyfrowego jest wystarczająco długa (więcej niż 1 rok) oraz kiedy będzie musiał zostać zaktualizowany?
 - ✓ Czy istnieją wystarczające zasoby (ludzi i pieniędzy) na zaplanowanie i realizację kursu?

- ✓ Jakie są zalety nauczania cyfrowego w porównaniu ze szkoleniem na żywo, jeśli chodzi o ten konkretny temat?
- 2) Cele szkolenia są ustalone z uwzględnieniem odpowiedzi na pytania. Kolejne to:
- ✓ Jakie cele strategiczne organizacji realizuje to szkolenie i w jaki sposób?
 - ✓ Jakościowe i ilościowe?
 - ✓ Uczestnicy?
 - ✓ Co najmniej jakich 3 rzeczy uczestnik powinien się nauczyć i jak powinno się zmienić jego postępowanie?
- 3) Trener zbiera spostrzeżenia uczestników, ewentualnie wykorzystując:
- ✓ mapy empatii;
 - ✓ mapy doświadczenia edukacyjnego.
- 4) Trener opracowuje treść szkolenia, biorąc pod uwagę następujące kwestie:
- ✓ możliwość warsztatu dotyczącego zawartości (treści) z grupą projektową;
 - ✓ użycie modelu znanego jako „3-30-300” (tzn. 3 sekundy na główny przekaz/ 30 sekund na podsumowanie/ 300 sekund na szczegóły) podczas tworzenia treści do modułów (jeden moduł trwa około 5 minut i 33 sekund);
 - ✓ szczególna przydatność powyższego modelu dla treści wideo, a także np. dla modułów tekstowych będących częścią kursu cyfrowego;
 - ✓ testowanie zadań z kursu cyfrowego;
 - ✓ pytania zamknięte z odpowiedziami wielokrotnego wyboru z określonego tematu;
 - ✓ pytania otwarte;
 - ✓ użycie wykresów i ilustracji do przedstawienia głównych kwestii.

Dodatkowe uwagi dla trenera:

Ze względu na odbiorców (ich przygotowanie i doświadczenia) można wprowadzić różne opcje, np. jeżeli mają różny poziom wiedzy na dany temat.

MODUŁ 6: ODGRYWANIE RÓL I GRY

KLUCZOWE POJĘCIA

W tym module omówiono wykorzystanie ról i gier oraz metafor dla celów szkoleniowych. Moduł krótko przedstawia historię i wartość tych metod, omawia ćwiczenia zapoznające uczestników z rolami, grami, grami symulacyjnymi i metaforami, a także ocenia przydatność tego rodzaju metod w szkoleniach.

Pierwotnie metodę odgrywania ról stosowano w szkoleniach menedżerskich i branżowych. Służyła one następującym celom:

- 1) Zapewniała uczestnikom pewne doświadczenie praktyczne związane z rolą, którą wykonują lub mogliby wykonywać w przyszłości – w tym znaczeniu uczestnik ma sposobność przećwiczyć sytuację „z prawdziwego życia”.
- 2) Pomagała ocenić, na ile dana osoba jest daleka od „biegłości” czy kompetencji w danej roli, ponieważ ujawniała nieobecne lub słabo rozwinięte umiejętności, funkcje i cechy uczestników.

Gry, a w szczególności odgrywanie ról, należą do metod nauczania i uczenia się opartych na aktywnym zaangażowaniu osób i grup, np. w formie wspólnych dyskusji czy rozwiązywania problemów. Dają to uczestnikom możliwość zobaczenia, doświadczenia i zrozumienia różnych perspektyw i/lub innych możliwych procesów, podejść, punktów widzenia itd., które mogą wystąpić w danej sytuacji. W tym przypadku uczenie się jest oparte na doświadczeniu, choć raczej zbliżonym do życia niż z życia wziętym. Składa się na nie proces społecznego i emocjonalnego uczenia się, który w pewnym stopniu naśladuje to, co byłoby obecne w faktycznej sytuacji określonego rodzaju. Tak jak w prawdziwym życiu dalszy namysł nad takim doświadczeniem stanowi kolejny kluczowy element planowania i przeprowadzenia gier.

Odgrywanie ról i/lub gry zwykle wymaga zdefiniowania otoczenia oraz przedstawienia zasad. Należy także rozdzielić role oraz wyjaśnić cele gry. Po tym następuje sama rozgrywka, najczęściej kilkuetapowa. Kolejny krok to refleksja, dyskusja i relacja z tego, czego uczestnicy się nauczyli, a także omówienie możliwości wykorzystania takiego doświadczenia w życiu zawodowym i/lub osobistym.

Cele gry zależą od jej treści i formy. Gra może być przydatna podczas wprowadzenia do szkolenia czy „przełamania lodów”, budowania zespołu bądź przyswajaniu nowej wiedzy, podczas ćwiczenia lub uczenia się nowych umiejętności, kreatywnego myślenia, rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji itd.

Z kolei **metafory** znajdują coraz szersze zastosowanie w psychoterapii i pomocy psychologicznej. Oznacza to, że są postrzegane jako coś więcej niż tylko „środki językowe bądź literackie” ze względu na ich wkład w naszą zdolność uczenia się, a także poznawcze porządkowanie i rozumienie świata. Dlatego jeśli ktoś wyraża, co czuje, mówiąc np. „*Robię za centralę telefoniczną dla swojej rodziny*” albo „*Biorę udział w tym wyścigu szczurów 24/7*”, to prawda stojąca za tymi stwierdzeniami prowokuje odpowiedzi, które niosą więcej treści, niż wskazywałby sam zestaw słów. Z tego powodu psychoterapia i pomoc psychologiczna zwracają baczną uwagę na metafory, które są zawsze analizowane głębiej, za pomocą starannie dobranych pytań. Przyglądamy się uczuciom, by stwierdzić, czy danej osobie można pomóc, by podjęła decyzję, postąpiła inaczej lub wypracowała długoterminowe rozwiązanie.

W kontekście szkoleń pracę z metaforami można wykorzystywać, aby:

- 1) pomóc uczestnikom „wyłączyć” lewą półkulę mózgu oraz ograniczyć wpływ racjonalnego myślenia i umysłu (okazuje się, że kiedy ktoś nie wie, co ma zrobić w danej sytuacji, to

znaczy, że zbytnio polega na racjonalnym umyśle, który – rzecz jasna – ma swoje ograniczenia);

- 2) osłabić wewnętrzne mechanizmy obronne (które umożliwiają dostosowanie się do nowej sytuacji życiowej, lecz są mniej skuteczne w przypadku powtarzanych czynności – wówczas ocena, czy dana sytuacja jest tak naprawdę znana i oswojona, czy tylko taką się zdaje, jest utrudniona);
- 3) ułatwić zmianę perspektywy i zrewidować stary sposób myślenia, który już się nie sprawdza;
- 4) zwiększyć elastyczność i pobudzić kreatywność;
- 5) wzbudzić emocje i uczucia, ponieważ są kluczem do zmiany (gdyż tylko poprzez uczucia możemy zmienić coś w swoim życiu lub uniknąć trwałej stagnacji);
- 6) pomóc uczestnikom rozumieć nie tylko za pomocą samych słów – gdyż metafory opierają się i na słowach, i wizualizacjach;
- 7) pogłębić wgląd dzięki skojarzeniom tworzącym się wokół różnych pojęć i przykładów dobrze znanych z życia codziennego.

Za metaforę w kontekście szkoleniowym może służyć wszystko – fotografia, zdjęcie z kolorowego pisma, słowa piosenki, werset z wiersza, karta, przedmiot itd.

ĆWICZENIE 6.1. PRZEŁAMYWANIE LODÓW / POKAZYWANIE ZDJĘĆ



15 - 25 MINUT



4 - 30 OSÓB



PODSTAWOWY

CELE:

Ćwiczenie pozwala uczestnikom dowiedzieć się więcej o innych i przełamać lody, zwiększyć samoświadomość, a także wypróbować możliwość użycia urządzeń elektronicznych podczas szkolenia.

EFEKTY KSZTAŁCENIA:

Po zakończeniu tego ćwiczenia uczestnicy poczynią postępy w zakresie:

- ◆ swojej wiedzy – potrafią opisać zalety używania urządzeń elektronicznych w trakcie szkolenia;
- ◆ swoich umiejętności – potrafią ćwiczyć komunikację i aktywne słuchanie;
- ◆ swoich poglądów – mają własne zdanie na temat użycia urządzeń elektronicznych podczas szkolenia.

PRZYGOTOWANIE I MATERIAŁY:

- ◆ Slajd z instrukcjami
- ◆ Papier do flipchartu i flamaster

ETAPY REALIZACJI ĆWICZENIA:

- 1) Trener dzieli uczestników na mniejsze grupy, każda po 3–4 osoby.
- 2) Przed prezentacją slajdu z instrukcjami trener prosi uczestników o wyjęcie telefonów komórkowych lub tabletów.
- 3) Wspomniany slajd zawierałby mniej więcej taką treść: *a) wejdź do galerii zdjęć na telefonie i znajdź jedno zdjęcie, którym chciałbyś/chciałabyś podzielić się z innymi; b) pokaż to zdjęcie innym osobom w swojej grupie i powiedz im, dlaczego wybrałeś/wybrałaś to konkretne zdjęcie i co ono przedstawia; uczestnicy grupy mogą zadawać pytania, żeby się dowiedzieć więcej lub uzyskać wyjaśnienia; c) po zakończeniu pokazywania i opisywania zdjęć każda osoba próbuje odpowiedzieć na pytanie – w odniesieniu do siebie – czemu wybrała to konkretne zdjęcie i co to o niej mówi.*
- 4) Uczestnicy następnie wykonują to zadanie zgodnie z otrzymanymi instrukcjami.
- 5) Kiedy wszystkie grupy skończą, trener prosi o informacje zwrotne na temat przebiegu ćwiczenia: czy uczestnicy odkryli coś nowego o sobie lub w innym obszarze?
- 6) Trener prosi uczestników o wymyślenie w grupach listy innych możliwych zastosowań telefonu czy tabletu podczas szkolenia i aktywności, w jakich dałoby się to zrobić.

- 7) Grupy zgłaszają pomysły, a trener zapisuje je na flipcharcie, po to by każdy mógł je zobaczyć.
[Inne możliwe pomysły to: a) do ankiet lub robienia notatek; b) do oceniania kształtującego; c) w wyszukiwaniu i aktywności w internecie; d) w komunikacji, odgrywaniu określonych ról].

ĆWICZENIE 6.2.

ZASTOSOWANIE KART METAFORYCZNYCH W SZKOLENIU



30 - 60 MINUT



4 - 30 OSÓB



ZAAWANSOWANY

CELE:

Ćwiczenie pomaga uczestnikom dowiedzieć się więcej na temat możliwości użycia kart metaforycznych w szkoleniu, a także – poprzez zastosowanie tej metody – pozwala dowiedzieć się więcej o sobie i innych.

EFEKTY KSZTAŁCENIA:

Po zakończeniu tego ćwiczenia uczestnicy poczynią postępy w zakresie:

- ◆ swojej wiedzy – potrafią opisać zalety różnych sposobów użycia kart metaforycznych w szkoleniu;
- ◆ swoich umiejętności – mają doświadczenie w różnych sposobach użycia kart;
- ◆ swoich poglądów – zyskują własne zdanie na ten temat.

PRZYGOTOWANIE I MATERIAŁY:

- ◆ Slajd z instrukcjami do konkretnego ćwiczenia.
- ◆ Papier do flipchartu i flamaster.
- ◆ Zestaw kart metaforycznych (dostępne są różne rodzaje; więcej informacji można znaleźć pod adresem: https://oh-cards.com/index.php?article_id=41&clang=2 lub <https://www.myfeelings.com.au/projectivecards>).

ETAPY REALIZACJI ĆWICZENIA:

Trener dzieli uczestników w pary (i jedną grupę trzyosobową, jeśli jest nieparzysta liczba osób).

- 1) Trener przedstawia instrukcje na slajdzie (którego treść jest mniej więcej taka jak w kolejnych punktach).
- 2) Każdy uczestnik wybiera dwie karty bez patrzenia na nie i kładzie je na stole.
- 3) Pierwszy uczestnik z każdej pary bierze kartę, patrzy na nią, opisuje, co na niej jest (dosłownie), i mówi, jakie skojarzenia przychodzą mu do głowy.

- 4) Bazując na tych skojarzeniach, uczestnik opowiada, jaki problem (pytanie) ma teraz w życiu – w odniesieniu do obowiązków zawodowych albo do sfery prywatnej.
- 5) Po sformułowaniu problemu (pytania) można wziąć drugą kartę.
- 6) Druga karta reprezentuje rozwiązanie problemu (odповідь), ale jeśli trudno to dostrzec od razu, uczestnik może rozpocząć od opisanego tego, co widzi na karcie oraz skojarzeń przychodzących mu do głowy, a dopiero po tym formułuje rozwiązanie (odповідь).
- 7) W tym czasie drugi uczestnik pary słucha, ale może również zadawać pytania i mówić o tym, co widzi na karcie.
- 8) Uczestnicy zamieniają się rolami w parach i powtarzają ćwiczenie dla drugiej osoby.
- 9) Po zakończeniu pracy w parach uczestnicy proszą trenera o informacje zwrotne. Sugerowane pytania dla tej sesji są następujące:
 - ✓ *Jak trudno lub jak łatwo było ci sformułować pytanie? A odpowiedź? Co pomogło ci to zrobić?*
 - ✓ *Co sprawiło, że to ćwiczenie zakończyło się sukcesem? Co w tym przeszkodziło, jeśli tak się stało?*
 - ✓ *Na ile przydatna była komunikacja z partnerem? Jak to wpłynęło na rezultat ćwiczenia?*
- 10) Trener prosi uczestników o podzielenie się na czteroosobowe grupy i wymyślenie listy ćwiczeń (sposobów wykorzystania kart) podczas prowadzenia własnego szkolenia.
- 11) Na koniec ćwiczenia (pomysły) zostają przedstawione wszystkim uczestnikom.
- 12) Trener może również podzielić się własną listą ćwiczeń (np. na podstawie listy zwykle dołączonej do zakupionej talii kart). Można też zdać się na swoją kreatywność i stworzyć własne ćwiczenia, po to by uatrakcyjnić szkolenie oraz wesprzeć uczestników w dotarciu do odczuwanych przez nich emocji.

ĆWICZENIE 6.3. ZALETY I WADY STOSOWANIA ODGRYWANIA RÓL

PODCZAS SZKOLENIA



60 - 90 MINUT



4 - 30 OSÓB



ŚREDNI

CELE:

To ćwiczenie pozwala uczestnikom poznać zalety i wady odgrywania ról w trakcie szkolenia oraz zdobyć doświadczenie w tym obszarze.

EFEKTY KSZTAŁCENIA:

Po zakończeniu tego ćwiczenia uczestnicy poczynią postępy w zakresie:

- ◆ swojej wiedzy – potrafią opisać zalety odgrywania ról w szkoleniu i ryzyka z nimi związane;
- ◆ swoich umiejętności – umieją wchodzić w rolę i ją odgrywać oraz udzielać informacji zwrotnych;
- ◆ swoich poglądów – mają własne zdanie na temat odgrywania ról w szkoleniu.

PRZYGOTOWANIE I MATERIAŁY:

- ◆ Papier do flipchartu i flamaster
- ◆ Atrybuty (czapki, nici, szaliki) pomocne w wejściu w daną rolę.

ETAPY REALIZACJI ĆWICZENIA:

- 1) 4–5 grup po 4–5 osób każda. Zwykle jedna grupa (lub dwie, przy większej liczbie uczestników) ma za zadanie sporządzić listę wszystkich możliwych zalet odgrywania ról w szkoleniu, podczas gdy kolejna grupa (lub dwie) – listę wad. Trzecia grupa (lub dwie) przygotowuje listę zalet i wad.
- 2) Kiedy grupy nie mają więcej pomysłów, trener daje każdemu wyróżniający atrybut; grupa pracująca nad zaletami dostaje inny niż ta zajmująca się wadami. Trzecia grupa nie otrzymuje niczego.
- 3) Uczestnicy z „grupy zalet” dobierają się w pary z osobami z „grupy wad”, a osoby z trzeciej grupy dołączają do par – w ten sposób powstają trzyosobowe grupy.
- 4) Trener prosi trzyosobowe grupy o pracę w taki sposób, aby każda osoba podczas 10-minutowej dyskusji odgrywała rolę przydzieloną wcześniej. Atrybut dostarczony przez trenera ma pomóc uczestnikom w wejściu w rolę. Trener zachęca wszystkich, by dali sobie czas na wejście w rolę, ponieważ to wymaga pewnego wysiłku. Informuje także, że dyskusja trwa przez cały wyznaczony czas, a z roli można wyjść dopiero wtedy, kiedy da znak, że czas się kończy.
- 5) Przez cały czas trzecia osoba w każdej grupie słucha, obserwuje i robi notatki.

- 6) Trener ustawia minutnik i daje znak, że sesja odgrywania ról zaczęła się oraz uczestnicy mogą rozpocząć dyskusję.
- 7) Trener sygnalizuje, że czas się skończył, i prosi uczestników o wyjście z roli oraz oddanie otrzymanego atrybutu.
- 8) Uczestnicy omawiają w grupach przebieg ćwiczenia, przy czym trzecia osoba przekazuje informacje zwrotne na temat tego, co można było zaobserwować w trakcie dyskusji.
- 9) Trener prosi o dwa rodzaje informacji zwrotnych: pierwszy odnośnie do ryzyk i korzyści, przeznaczając na nie odpowiednio po połowie flipcharta. Drugi rodzaj dotyczy zaś samego wejścia w rolę i odgrywania jej w przewidzianym czasie, a także tego, co każda osoba zaobserwowała na swój temat w tym kontekście. W czasie drugiego udzielania etapu informacji zwrotnych można zadać następujące pytania:
 - ✓ *Jak to było wejść w rolę? Czy atrybut lub partner pomógł?*
 - ✓ *Czy łatwo było odgrywać rolę przez cały czas? Czy był jakiś moment, w którym miałeś/miałaś ochotę wyjść z roli? Czy w prawdziwym życiu miewasz sytuacje, kiedy napotkane trudności sprawiają, że masz ochotę się wycofać? Czy łatwo było Ci przekonać partnera do swojego zdania? Czy Twój partner był bardzo elastyczny, czy czułeś/czułaś jakiś opór podczas dyskusji? Co się z Tobą dzieje, kiedy napotykasz opór?*
 - ✓ *Jak przyglądanie się całej dyskusji było odbierane przez obserwatora? Czy przypominała ona bardziej spokojną rozmowę w kawiarni, czy też gorącą debatę w Sejmie? Co miał ochotę zrobić uczestnik, który otrzymał rolę obserwatora? Czy odczuwał chęć lub potrzebę ingerowania bądź pomocy? Czy w jakimś momencie miał nieprzyjemne uczucia? Jaki był powód tego dyskomfortu?*

ĆWICZENIE 6.4. ODGRYWANIE RÓL: NAUCZANIE PRZEZ DZIAŁANIE (learning by doing)



90 MINUT



25 – 30 OSÓB



ZAAWANSOWANY

CELE:

Ćwiczenie ma na celu pogłębić rozumienie możliwości i ryzyka związanego z użyciem gier oraz elementów na nich opartych w uczeniu się. Oprócz zdobycia pewnej wiedzy teoretycznej trenerzy sami mogą doświadczyć sytuacji odgrywania roli (gry), grając w znaną na całym świecie grę Barnga. W ten sposób uczestnicy będą mieli okazję uczyć się gry „przez działanie”, a także lepiej zrozumieć perspektywę uczestnika szkolenia w odniesieniu do doświadczenia odgrywania roli (grania w grę). Dowiedzą się też tego, co w swoich typowych rolach jako trenerzy powinni wziąć pod uwagę, jeśli zdecydują się na zastosowanie takich metod w przyszłości.

EFEKTY KSZTAŁCENIA:

Po zakończeniu tego ćwiczenia uczestnicy:

- ◆ dysponują wiedzą opartą na doświadczeniu oraz lepiej rozumieją specyfikę stosowania odgrywania ról i gier w procesie uczenia się;
- ◆ są świadomi kluczowych elementów wspólnych dla wszystkich gier;
- ◆ doceniają korzyści oraz możliwości płynące ze stosowania gier i elementów opartych na grach w uczeniu się;
- ◆ rozumieją ryzyko związane ze stosowaniem gier i elementów opartych na grach w uczeniu się;
- ◆ rozumieją swoją indywidualną zdolność (mocne i słabe strony) w związku ze stosowaniem grywalizacji w swoich szkoleniach.

PRZYGOTOWANIE I MATERIAŁY:

- ◆ Szczegółowy opis gry Barnga, pochodzący ze źródeł wymienionych w punkcie „Przydatne materiały” (przeprowadzenie efektywnej sesji Barngi koniecznie wymaga zaznajomienia się z nimi, a także – jeśli to możliwe – zagrania na próbę w grę z grupą znajomych czy kolegów, tak aby w pełni zrozumieć jej specyfikę).
- ◆ Zasady gry (podane w załączniku, **handout 1**).
- ◆ Materiały potrzebne do gry.
- ◆ Pomieszczenie z 5–6 stołami, każdy dla 5 osób.
- ◆ Talia zwykłych kart (jedna na stół).
- ◆ Zestaw zasad gry (jeden na uczestnika).
- ◆ Pusta kartka papieru i długopis lub ołówek.
- ◆ (Opcjonalnie) papier do flipchartu i flamastry (do notatek z części poświęconej refleksji i części teoretycznej).

ETAPY REALIZACJI ĆWICZENIA:

- 1) Trener powinien przede wszystkim rozumieć, że Barnga, gra głównie kojarzona z międzykulturowym uczeniem się, ma pokazać uczestnikom, jak różne osoby (w szczególności osoby z różnych kultur) obserwują i interpretują rzeczy w inny sposób, grają wedle różnych reguł, a także mają różne punkty odniesienia, sposoby bycia i myślenia. *[Grę stworzył Sivasailama „Thiagi” Thiagarajana w 1980 roku podczas pracy dla USAID w Gbarnga w Liberii. Polega ona na tym, że uczestnicy grają w prostą grę w karty w małych grupach. Kiedy uczestnicy przenoszą się z jednej grupy do drugiej, powstają konflikty, ponieważ przy każdym stole obowiązują trochę inne zasady, których uczestnicy nie są świadomi. Dodatkowe utrudnienie wynika stąd, że uczestnicy nie mogą ze sobą rozmawiać. W rezultacie doświadczają dezorientacji i szoku, kiedy przenoszą się do innego stołu lub przyjmują nowych graczy przy własnym stole. Proces, w którym uczestnicy starają się zrozumieć, dlaczego inni gracze wydają się nie grać „poprawnie”, jest podstawą do spostrzeżeń na temat dynamiki spotkań międzykulturowych (międzybranżowych, międzyorganizacyjnych). Reakcje uczestników na nieznaną i niekomfortową sytuację dostarczają informacji istotnych do analizy różnych podejść oraz strategii radzenia sobie z nieznanym].*
- 2) Najpierw trener dzieli uczestników na grupy po 5 osób. Każda z nich siada przy jednym ze stołów zaopatrzonych w talię kart, zasady gry, kartkę papieru i długopis lub ołówek.
- 3) W krótkim wprowadzeniu do gry trener rozmyślnie nie mówi o celach gry, jedynie wspomina o tym, że uczestnicy będą mieli okazję nauczyć się oraz doświadczyć sytuacji konkretnej gry (odgrywania konkretnej roli). Celem jest więc zapewnienie jak najbardziej autentycznej sytuacji „uczenia przez działanie”. Podczas wprowadzenia uczestnicy mają wyobrazić sobie siebie w roli graczy i zapoznają się z zasadami gry. Najważniejsze zasady są podane w poniższych punktach:
 - a) w grze chodzi o rywalizację;
 - b) każda grupa ma do dyspozycji talię kart, zasady, kartkę papieru i długopis lub ołówek;
 - c) każdy uczestnik musi przeczytać zasady gry i szybko je opanować;
 - d) na początku przy każdym stole będzie możliwość wypróbowania gry „na sucho”, zanim rozpocznie się „prawdziwa rozgrywka”;
 - e) gra składa się z 5–6 rund (w zależności od liczby stołów), każda trwa 3–5 minut; trener sygnalizuje początek i koniec każdej rundy;
 - f) podczas każdej rundy będzie możliwe rozegranie kilku rozdań, a każde rozdanie składa się z pewnej liczby lew (najwyższa karta wygrywa lewę; gra toczy się do chwili, aż wszystkie karty w danym rozdaniu zostaną zagrane);
 - g) grupa przy stole prowadzi rejestr zdobywców lew (tzn. graczy, którzy zagrali najwyższą kartę), zwycięzców i przegranych wszystkich rozdań;
 - h) po zakończeniu każdej rundy zwycięzcy i przegrani z każdej grupy zmieniają stoły – zwycięzca największej liczby rozdań przesiądzie się, zgodnie ze wskazówkami zegara, do stołu obok, podczas gdy osoba, która przegrała największą liczbę rozdań, trafi do stołu obok przeciwnie do wskazówek zegara;
 - i) najważniejszą zasadą jest to, że po kilku pierwszych minutach (podczas których uczestnicy próbują grać) trener zabiera zasady gry. Dalsza gra przebiega w całkowitej ciszy, co oznacza, że mówienie jest zakazane.
- 4) Po wyjaśnieniu zasad i pozwoleniu uczestnikom przy każdym stole na rozegranie kilku rozdań, aby zapamiętać szczegóły gry, trener daje sygnał na rozpoczęcie pierwszej rundy. W tym momencie trener zabiera pisemne zasady i przypomina wszystkim, że należy zachować ciszę.

Po zakończeniu rundy trener prosi zwycięzcę i przegranego z każdej grupy o wstanie i zmianę stołu (zgodnie z powyższymi zasadami).

- 5) Na początku drugiej rundy zaczną pojawiać się pierwsze reakcje na grę według różnych zasad. Trener powinien je uciszyć i przypomnieć uczestnikom, że nie mogą rozmawiać ani niczego sobie wyjaśniać słownie.
- 6) Trener pilnuje, aby uczestnicy zachowywali ciszę.
- 7) Po zakończeniu wszystkich rund trener dziękuje wszystkim za udział i prosi, aby „wyjść” z roli gracza i teraz zastanowić się nad grą. Wówczas można zadać uczestnikom takie pytania:
 - ✓ Pytania bezpośrednio związane z sytuacjami gry: *Co było nie tak z grą? Kiedy i jak zrozumiałeś/zrozumiałaś, że każdy stół ma inne reguły? Jak czuli się zwycięzcy? Jak czuli się przegrani? Jakie były różne reakcje na tę sytuację (śmiech, uważność, złość, przekonywanie innych)?*
 - ✓ Pytania związane z wykorzystaniem doświadczenia gry: *Jakie sytuacje z życia codziennego pokazywała ta gra? Czego nowego dowiedziałeś/dowiedziałaś się o innych i o sobie? Co gra nam mówi o komunikacji i konflikcie? Czy jest możliwe rozpoznanie rzeczywistego podejścia lub strategii, które stosują ludzie, kiedy spotykają się z nieznanym?*
- 8) W razie potrzeby trener udziela dodatkowych informacji na temat gry i jej kontekstu.
- 9) Głębsze i bardziej osobiste refleksje można przedstawić w mniejszych grupach, dając uczestnikom możliwość podzielenia się swoimi najciekawszymi oraz najbardziej zaskakującymi spostrzeżeniami z resztą grupy.
- 10) Trener zaprasza uczestników do przeprowadzenia burzy mózgów dotyczącej tego, czego dowiedzieli się z gry w związku ze stosowaniem odgrywania ról i gier w uczeniu się. Pytania mogą dotyczyć np. takich kwestii:
 - ✓ Dlaczego gry są przydatne i skuteczne w uczeniu się (np. trener prosi uczestników o rozważenie różnicy pomiędzy „graniem w grę o doświadczeniu międzykulturowym” a „trenerem wyjaśniającym teorię doświadczenia międzykulturowego”. W ten sposób trener podkreśla rolę doświadczenia w uczeniu się, które jest uważane za szczególnie istotne w edukacji dorosłych).
 - ✓ Co decyduje o tym, czy gra będzie udana (Co powinien zrobić trener? Jakie są niezbędne przygotowania? Jak wygląda udane wprowadzenie do gry, przebieg i zakończenie? itd.).
 - ✓ Jakie istnieją zagrożenia związane ze stosowaniem gier w uczeniu się i jak ich unikać?
- 11) Trener przedstawia dodatkowe informacje teoretyczne i wyjaśnia, że ta konkretna gra, tak jak wszystkie inne, ma pewne uniwersalne cechy, takie jak:
 - ✓ **przestrzeń gry** – „alternatywny świat”, w którym zasady normalnego życia są tymczasowo zawieszane i do którego gracze wchodzą dobrowolnie;
 - ✓ **granice** – istnieją pewne ograniczenia czasowe (początek i koniec gry, przerwa) i przestrzenne (granice przestrzenne);
 - ✓ **zasady interakcji** – określające, w jaki sposób działa alternatywny świat gry, co jest, a co nie jest dozwolone, jakie są zależności między graczami, kodeks postępowania graczy itd.;
 - ✓ **artefakty** – fizyczne artefakty, przedmioty, które zawierają informacje dotyczące gry, takie jak mapy, trofea itd.;

- ✓ **cel** – informacja o końcowym stanie gry, który wszyscy uczestnicy chcą osiągnąć i który jest zrozumiany oraz zaakceptowany przez wszystkich graczy.

Zob.: *Gamestorming. A Playbook for Innovators, Rulebreakers, and Changemakers* (O'Reilly, 2010) autorstwa amerykańskich ekspertów w zakresie myślenia wizualnego Dave'a Graya, Sunni Brown i Jamesa Macanufo.

Opcjonalnie, jeśli trener chce bardziej rozwinąć dyskusję na temat „doświadczenia jako podstawy uczenia się”, może zaproponować dyskusję (zgoda, spór; analiza w kontekście doświadczenia gry) na temat pięciu stwierdzeń brytyjskich ekspertów w zakresie uczenia się przez całe życie i naukowców Davidą Boudą i Nodą Millera (1996), które uznają oni za podstawę uczenia się, tzn.:

- 1) Podstawą i bodźcem do uczenia się jest doświadczenie.
- 2) Uczący się aktywnie tworzą swoje własne doświadczenie.
- 3) Uczenie się ma charakter holistyczny.
- 4) Uczenie się jest konstruktem społecznym i kulturowym.
- 5) Na uczenie się wpływa kontekst społeczno-emocjonalny, w którym się ono odbywa.

Zob.: *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice* (Routledge, 2010), Peter Jarvis (autor brytyjski, pionier w zakresie edukacji dorosłych).

Dodatkowe uwagi dla trenera:

Można wybrać inną znaną trenerowi grę (odgrywanie ról) – wówczas ćwiczenie przeprowadza się od punktu 10.

PRZYDATNE MATERIAŁY:

O grze Barnga:

- ✓ *Barnga: A Simulation Game on Cultural Clashes*, 25th Anniversary Edition, Sivasailam Thiagarajan and Raja Thiagarajan (2006), Intercultural Press.
- ✓ University of Michigan: <https://sites.lsa.umich.edu/inclusive-teaching/2017/07/10/barnga/>.
- ✓ http://www.acphd.org/media/271383/barnga_instructions.pdf.
http://www.acadiau.ca/~dreid/games/Game_descriptions/Barnga1.htm.

O grach i edukacji dorosłych:

- ✓ *Gamestorming. A Playbook for Innovators, Rulebreakers, and Changemakers*, Dave Gray, Sunni Brown, James Macanufo (2010), O'Reilly.
- ✓ *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice*, Peter Jarvis (2010), Routledge.

ZAŁĄCZNIK HANDOUT DO ĆWICZENIA 6.4.

HANDOUT 1 DO ĆWICZENIA 6.4. ODGRYWANIE RÓL: NAUCZANIE PRZEZ DZIAŁANIE (*learning by doing*)

Gra Barnga

Istnieje kilka wersji zasad tej gry. Poniższa pochodzi z następującego źródła:
<https://sites.lsa.umich.edu/inclusive-teaching/wp-content/uploads/sites/355/2017/07/Barnga-Card-Game-Rules-1.pdf>.

Elementy zasad, które mogą być różne dla każdej grupy, zaznaczono kolorem szarym.

| | |
|--------------------------|---|
| Karty | Tylko 28 – asy, 2, 3, 4, 5, 6, i 7 w każdym kolorze. As jest najniższą kartą. |
| Gracze | Zwykle 4–6; czasem inaczej. |
| Rozdanie | Rozdający tasuje karty i każdemu daje po jednej karcie. Każdy gracz dostaje 4–7 kart (lub inną liczbę kart, w zależności od liczby graczy). |
| Rozpoczęcie | Grę rozpoczyna gracz po lewej ręce rozdającego, kładąc na stół dowolną kartę. Potem kartę dokładają kolejni gracze. Karty zagrane przez wszystkich graczy (po jednej od każdego) tworzą lewę. Ostatnia zagrana lewa może być niepełna (nie będzie wystarczającej liczby kart). |
| Zwycięskie lewy | Lewę zdobywa gracz z najwyższą kartą. Gracz wówczas zabiera lewę i kładzie ją na stole wierzchem do góry. |
| Dalsza gra | Gracz, który zdobył lewę, wychodzi w następnej kolejce, rozgrywanej w taki sam sposób. Gra trwa tak długo, aż zostaną zagrane wszystkie karty. |
| Dokładanie koloru | Gracz rozpoczynający kolejkę może wyjść w dowolny kolor. Wszyscy pozostali gracze muszą dołożyć do koloru, czyli położyć kartę w tym samym kolorze co pierwsza karta w tej kolejce. Jeżeli takiej karty nie mają, mogą położyć dowolną kartę w dowolnym innym kolorze. Lewę wygrywa gracz, który położył najwyższą kartę w kolorze wyjścia (pierwszą w kolejce). |
| Atuty | W tej grze atutem są piki . Jeżeli gracz nie ma żadnej karty w kolorze wyjściowym, może zagrać pika. Będzie to tzw. przebicie atutem. Gracz wygrywa lewę nawet wówczas, jeśli zagrany przez niego pik jest kartą o niskiej wartości. Inny gracz też może dołożyć pika, jeśli nie będzie miał karty w kolorze wyjściowym. W takim przypadku lewę zdobywa gracz, który położył najwyższą kartę w kolorze atutowym. |
| Koniec (wygrana) | Gra kończy się, gdy zagrane zostaną wszystkie karty. Wygrywa gracz, który zdobył najwięcej lew. |

MODUŁ 7: ROZWÓJ ZAWODOWY I INSPIRACJE

WPROWADZENIE

Istnieje wiele narzędzi służących do wsparcia rozwoju zawodowego, począwszy od powszechnie znanej analizy SWOT (badanie mocnych stron (*Strengths*), słabych stron (*Weaknesses*), szans (*Opportunities*) i zagrożeń (*Threats*)) aż do szeregu różnych narzędzi lub innowacyjnych zastosowań najbardziej znanych metod. Większość z nich opiera się na założeniu, że w miarę jak dana osoba coraz lepiej poznaje siebie oraz umie rozpoznać i nazwać swoje mocne oraz słabe strony, może także bardziej świadomie zastanowić się nad swoim rozwojem zawodowym.

Czasem jednak trudno jest uchwycić różnicę między tym, co należy do sfery życia prywatnego, a tym, co jest związane z wykonywanym zawodem. Te dwa obszary samorozwoju – osobisty i zawodowy – osiągają pełnię tylko wówczas, jeśli są rozpatrywane łącznie.

Metody omówione poniżej mogą służyć trenerom jako narzędzia samorozwoju; trener edukator może także stosować je w pracy z grupą, prowadząc grupę superwizyjną dla innych trenerów. Najważniejszy przekaz dla trenera z przedstawionych poniżej narzędzi jest taki, żeby poświęcił czas na zastanowienie się, jakim jest trenerem, z czym się boryka i w jaki sposób może sobie poradzić z trudnościami, których doświadcza na co dzień.

ĆWICZENIE 7.1.

WOOP – PRAKTYCZNA STRATEGIA MENTALNA SŁUŻĄCA ROZPOZNANIU I SPEŁNIANIU ŻYCZEŃ ORAZ ZMIANIE NAWYKÓW



ZALEŻY OD PREFERENCJI
OSOBISTYCH



PRACA INDYWIDUALNA
(EW. DYSKUSJA W GRUPIE)



ŚREDNI

CELE:

To ćwiczenie zachęca uczestników do samorozwoju oraz rozwijania samoświadomości poprzez pracę nad pokonywaniem przeszkód życiowych, a także zwiększaniem motywacji do zmiany zachowań.

EFEKTY KSZTAŁCENIA:

Po zakończeniu tego ćwiczenia uczestnicy potrafią:

- ◆ definiować życzenia, pożądane rezultaty i istniejące przeszkody w różnych obszarach swojego życia zawodowego i prywatnego;
- ◆ opracować plan radzenia sobie z przeszkodami w sposób, który stanie się środkiem do realizacji życzeń.

PRZYGOTOWANIE I MATERIAŁY:

- ◆ Zestaw WOOP.
- ◆ Papier i długopis.
- ◆ Czas na refleksję

ETAPY REALIZACJI ĆWICZENIA:

- 1) Trener powinien zapoznać się z podstawowymi założeniami opracowanymi przez niemiecką profesor psychologii Gabrielle Oettingen dotyczącymi pozytywnego myślenia i osiągnięcia celów (spełniania życzeń). Niżej można znaleźć informacje o książce tej autorki; można także obejrzeć materiały filmowe w różnych językach na stronie internetowej WOOP.
- 2) Trener powinien zapoznać się także z podstawowymi zasadami metody WOOP (*Wish-Outcome-Obstacle-Plan* [życzenie-rezultat-przeszkoda-plan]), gdyż jest to dość unikatowe narzędzie, w dużej mierze oparte na pracy z wyobraźnią i wymagające dużo czasu do namysłu. Krótsze ramy czasowe pozwalają na wykorzystanie tej metody do wprowadzania usprawnień w życiu codziennym i szybkiego podjęcia działania, dłuższe zaś umożliwiają zastosowanie WOOP do spełnienia bardziej istotnych życzeń, wywierających większy wpływ na całość życia danej osoby.

- 3) WOOP składa się z 4 kroków. W **kroku 1** dana osoba ma pomyśleć o życzeniu, jakie chciałaby spełnić. Należy je nazwać i zapisać za pomocą 3 do 6 słów. Życzenie ma stanowić pewne wyzwanie – nie powinno być zbyt łatwe, ale powinno dać się spełnić.
- 4) W **kroku 2** należy wyobrazić sobie, jaki byłby najlepszy rezultat, gdyby życzenie to zostało spełnione, i następnie zapisać to na kartce.
- 5) W **kroku 3** nacisk pada na przeszkody utrudniające spełnienie życzenia. Należy zastanowić się nad główną przeszkodą wewnętrzną, dać sobie chwilę do namysłu, a dopiero potem zapisać swoje myśli.
- 6) W **kroku 4** osoba wykonująca ćwiczenie zastanawia się nad tym, jak taką wewnętrzną przeszkodę mogłaby przezwyciężyć. Celem jest sformułowanie postanowienia wyrażonego w następujący sposób: „Jeżeli... (przeszkoda), wówczas ja... (działanie lub myśl)”. Na przykład: „*Jeżeli ktoś będzie wciąż forsował swoje argumenty, wówczas przypomnę tej osobie o »zasadzie zgody na niezgodę«*”.
- 7) Ważne jest, aby przeznaczyć odpowiednio dużo czasu na namysł nad najlepszym rezultatem i główną przeszkodą wewnętrzną. Poszczególne kroki WOOP należy sformułować tak, by dały się zapisać w 3–6 słowach. Precyzja jest zatem niezbędna.
- 8) Metodę WOOP, zwłaszcza jej ostatni krok, można stosować zawsze, kiedy chcemy doprowadzić do spełnienia jakiegoś życzenia. Być może warto powiesić postanowienie WOOP w widocznym miejscu. Zmiana tego miejsca od czasu do czasu sprawi, że będziemy częściej do niego wracać.

Dodatkowe uwagi dla trenera:

Strategię WOOP można wykorzystywać w pracy z grupą, a także jako narzędzie pomagające radzić sobie z trudnymi sytuacjami. Więcej informacji zawiera praktyczny zestaw WOOP, dostępny pod adresem: woopmylife.com.

PRZYDATNE MATERIAŁY:

www.woopmylife.com, aplikacja WOOP na systemy iOS i Android
 Gabrielle Oettingen, Rethinking Positive Thinking. Inside the New Science of Motivation.

ĆWICZENIE 7.2. GRUPA MASTERMIND NATURALNE ŚRODOWISKO DLA TRENERÓW, KTÓRZY CHCĄ SIĘ ROZWIJAĆ



45 MINUT



5 – 8 OSÓB



ŁATWY

CELE:

Ćwiczenie wykorzystuje szczególny rodzaj **partnerskiej grupy mentoringowej (peer-to-peer)** i ma zachęcać uczestników do samorozwoju za pomocą takich metod, jak rozwiązywanie problemów i burza mózgów, a także inspiracji oraz wsparcia udzielanego przez grupę.

EFEKTY KSZTAŁCENIA:

- ◆ zależą od tematu przedstawionego grupie, różne dla każdego z uczestników.

PRZYGOTOWANIE I MATERIAŁY:

- ◆ Handouty przedstawiające koncepcję grupy Mastermind (na zajęcia wprowadzające).

ETAPY REALIZACJI ĆWICZENIA:

- 1) Za pomocą handoutu 1 trener objaśnia **koncepcję** grupy Mastermind, krótko nawiązując do tego, co się wydarzyło na poprzedniej sesji (jeżeli to jest kolejna sesja), a także co postanowiono na sesji podsumowującej.
- 2) Używając handout 2 jako inspirację, trener ustala **reguły** dla sesji roboczej, zwracając uczestnikom uwagę na to, że sesje grupy Mastermind bazują na dwóch podstawowych zasadach: wzajemnego zaufania i szacunku.
- 3) Trener daje czas, by wszyscy członkowie grupy krótko mogli **się przedstawić** (jeśli jest to pierwsza sesja), w kilku słowach opisując, czym się zajmują i nad czym chcieliby pracować w grupie Mastermind (podobnie na kolejnej sesji).
- 4) Z grupą uzgadnia się **agendę**, rozumianą przede wszystkim jako ramy czasowe i wyłonienie osób, które w danej sesji poruszą swoje problemy (osoby referujące), a także osobę, która każdej z nich będzie zadawać pytania (osoby pytające).
- 5) Należy zapewnić czas dla osoby referującej z poprzedniej sesji. Zdaje ona **sprawozdanie** ze swoich postępów, sukcesów i porażek.

- 6) Po ustaleniu agendy trener upewnia się, czy osoba zgłaszająca problem (referująca) będzie miała dość czasu na przedstawienie swojego problemu, ale nie przekroczy ustalonych ram czasowych. W takich przypadkach sesje mają długość około 5 minut na osobę referującą.
- 7) **Objaśnienie** zwykle jest przeprowadzane w dwóch etapach, chociaż trener w razie potrzeby może wybrać tylko jedną z poniższych możliwości:
 - ✓ Część 1: pytający zadaje pytania wyjaśniające, by lepiej zrozumieć dany problem – 5 minut.
 - ✓ Część 2: reszta grupy zadaje pytania wyjaśniające, by lepiej zrozumieć dany problem (to nie jest jeszcze moment na dawanie rad, toteż trener pilnuje, by członkowie grupy zadawali tylko pytania wyjaśniające) – 5 minut.
- 8) W części poświęconej **refleksji grupowej** omawiane są rady i wskazówki przydatne osobie zgłaszającej problem. W tej części osoba zgłaszająca nie uczestniczy aktywnie, tylko słucha argumentów i pomysłów zgłaszanych przez innych członków grupy. Część można pominąć, jeżeli trener uzna, że grupa ma duże umiejętności refleksji i potrafi wykorzystywać informacje zwrotne oparte na komunikacji „ja” (zob. handout 5). W innej sytuacji zwykle część ta zajmuje 10–15 minut.
- 9) Słuchający udzielają **informacji zwrotnych** osobie zgłaszającej problem za pomocą uzgodnionych metod komunikacji. Ta część może mieć charakter bardziej interaktywny, z udziałem osoby zgłaszającej problem, lub bardziej „techniczny” – kiedy osoba zgłaszająca problem tylko słucha rad i inspiracji sformułowanych przez pozostałych członków grupy – 5–10 minut.
- 10) W fazie **reakcji i zawarcia kontraktu** osoba zgłaszająca problem streszcza to, co usłyszała i chce wziąć pod uwagę przy rozwiązaniu swojego problemu. Następnie zobowiązuje się do podjęcia określonych kroków i do zdania z tego sprawozdania na następnym spotkaniu – 5 minut.
- 11) Jeżeli takie sprawozdanie przedstawia kilka osób zgłaszających problem, opisane wyżej kroki są powtarzane, przy zachowaniu czasu trwania sesji uzgodnionego z grupą.
- 12) Spotkanie **podsumowujące** prowadzi trener. Streszczenia są bardzo krótkie, a na koniec ustala się agendę na następne spotkanie grupy.

Dodatkowe uwagi dla trenera:

- ◆ Grupa Mastermind może być jednorodna (tzn. składająca się tylko z trenerów) lub też może mieć w swoim składzie uczestników o różnym doświadczeniu zawodowym i przygotowaniu.
- ◆ Grupa Mastermind może być w łatwy sposób prowadzona w formie zdalnej (online).
- ◆ W głównych częściach ćwiczenia trener ogranicza swoją rolę do pilnowania czasu. Jest aktywny na początku i na końcu sesji oraz może występować jako osoba zadająca pytania.

ĆWICZENIE 7.3. ROZWIJANIE POZYTYWNEGO PODEJŚCIA JAK SOBIE PORADZIĆ Z TRUDNĄ SYTUACJĄ PODCZAS SZKOLENIA



90 MINUT



10 – 12 OSÓB



ZAAWANSOWANY

CELE:

Ćwiczenie pomaga osiągnąć postępy w samorozwoju i samoświadomości uczestników, koncentrując się przede wszystkim na pracy z reakcjami na sytuacje trudne, jakie mogą wystąpić podczas szkolenia.

EFEKTY KSZTAŁCENIA:

Po zakończeniu tego ćwiczenia uczestnicy:

- ◆ mają większą samoświadomość w odniesieniu do reakcji na sytuacje trudne;
- ◆ dysponują wiedzą na temat różnych możliwości reakcji w sytuacji trudnej;
- ◆ znają zakres możliwych reakcji i przetestowali te najbardziej odpowiednie.

PRZYGOTOWANIE I MATERIAŁY:

- ◆ Handouty z przykładami trudnych sytuacji podczas szkolenia, pytania kontrolne i 11 podstawowych zasad (podanych w załączniku).
- ◆ Kartka papieru i długopis dla każdego uczestnika.
- ◆ Szablony do pracy indywidualnej.
- ◆ Flipchart.
- ◆ Scenariusz odgrywania ról w sytuacjach trudnych (poniższy materiał go nie zawiera).

ETAPY REALIZACJI ĆWICZENIA:

- 1) Trener prosi uczestników o **nazwanie** trudnych sytuacji, z którymi zetknęli się podczas szkoleń. W zależności od stopnia integracji grupy uczestnicy albo robią to na głos, a trener zapisuje wypowiedzi na flipcharcie, albo mają 5 minut na przedyskutowanie w parach swoich doświadczeń z sytuacjami trudnymi. W tym drugim przypadku trener zbiera odpowiedzi od każdej pary, a następnie zapisuje wymienione sytuacje trudne na flipcharcie.
- 2) Trener na podstawie **handoutu 3** (załączonego poniżej) odwołuje się do listy najczęściej spotykanych sytuacji trudnych, jakie mogą pojawić się podczas szkolenia.
- 3) Trener sprawdza z uczestnikami, na ile obie listy **się pokrywają**, a następnie pyta, czy jeszcze jakieś sytuacje trudne można dodać do listy zaproponowanej przez grupę.

- 4) Trener na podstawie **handoutu 4** (załączonego poniżej) omawia **możliwe przykładowe reakcje** na sytuację trudną i wyjaśnia, że są różne sposoby, które można wówczas wykorzystać, oraz różne osoby, które mogą zadziałać.
- 5) Na podstawie **handoutu 5** trener omawia z uczestnikami sytuację przykładową – prosi ich o zaznaczenie (kolorowymi naklejkami lub długopisami) na zielono, czerwono i żółto reakcji właściwych, niewłaściwych i możliwych.
- 6) Trener pyta uczestników, czy chcieliby coś dodać do listy.
- 7) Trener zachęca uczestników do zastanowienia się nad tym, z jakimi sposobami poradzenia sobie z taką sytuacją czuliby się najbardziej komfortowo. Może zaproponować powieszenie listy w widocznym miejscu i odwoływanie się do niej w razie potrzeby.
- 8) Na podstawie **handoutu 6** trener omawia koncepcję pytań kontrolnych, które pomagają w ocenie i optymalnym poradzeniu sobie z takimi sytuacjami.

Trener odnosi się do doświadczeń uczestników, przeznaczając czas na refleksję albo na odgrywanie ról. Można to zrobić w jeden z poniższych sposobów:

- ◆ Za pomocą szablonu do zastanowienia się (**handout 7**) trener prosi uczestników, aby samodzielnie lub w parach popracowali nad trudnymi sytuacjami zidentyfikowanymi na początku sesji. W tym miejscu trener mówi, na czym polega komunikat „ja” (**handout 8**), i podaje kilka przykładów jego zastosowania.
 - ◆ Trener aranżuje odegranie ról dla trudnej sytuacji szkoleniowej (maksymalnie 15 minut). Zależnie od stopnia spójności grupy w scenie bierze udział dwóch lub więcej ochotników odgrywających „trudne” osoby oraz jeden ochotnik odgrywający rolę trenera, którego zadaniem jest poradzić sobie z taką trudną sytuacją. Reszta grupy obserwuje scenkę.
- 9) W zależności od opcji wybranej przez trenera to, co wydarzyło się podczas ćwiczeń, można omówić w jeden z poniższych sposobów:
 - ◆ Trener prosi uczestników o podzielenie się doświadczeniami, zwłaszcza dotyczącymi reakcji na trudne sytuacje, które występują zawsze i mogą być uznane za „spontaniczne” (to znaczy niekoniecznie takie, które nam się podobają). Następnie są one porównane z reakcjami opartymi na zasadach komunikacji empatycznej. Zapytaj uczestników, co myślą o reakcjach (odpowiedziach) bazujących na komunikacie „ja” – *czy łatwo je wypracować? Czy dają się zastosować w prawdziwym życiu? Jakie mogą być alternatywne sposoby sformułowania właściwej odpowiedzi na trudną sytuację podczas szkolenia?*
 - ◆ Po odegraniu scenki trener pyta uczestników, jak czuli się podczas tego ćwiczenia, zaczynając od uczestnika odgrywającego rolę trenera. Następnie ochotnicy odgrywający „trudne osoby” mówią o swoich odczuciach w stosunku do osoby odgrywającej trenera. Na koniec trener prosi resztę grupy (obserwatorów) o informacje zwrotne dla osoby odgrywającej trenera, przypominając im, żeby zwracali się do niej, stosując komunikat „ja”.
 - 10) Trener dokonuje podsumowania, przedstawiając 11 podstawowych zasad, które mogą być przydatne w unikaniu trudnych sytuacji (zob. **handout 9**), i krótko omawia je z grupą.

HANDOUT 1 DO ĆWICZENIA 7.2.

**GRUPA MASTERMIND – NATURALNE ŚRODOWISKO DLA TRENERÓW,
KTÓRZY CHCĄ SIĘ ROZWIJAĆ**

OBJAŚNIENIE POJĘCIA GRUPY MASTERMIND

Czym jest grupa Mastermind?

To mentoring partnerski (*peer-to-peer*), który inspirowanie do pracy nad określonym problemem dzięki informacjom i radom otrzymanym od innych członków grupy

burza mózgów

partnerskie uczenie się

inspiracje

inne punkty widzenia

wymiana doświadczeń
zawodowych

Jak działa grupa Mastermind?



Rodzaj „problemów” w grupie Mastermind

problem / wyzwanie / trudna sytuacja
...dotyczące prywatnej lub zawodowej sfery życia

SESJA NASTĘPCZA

- ◆ Osoba zgłaszająca problem opisuje kroki, jakie podjęła, by zrealizować swoje cele.
- ◆ Grupa udziela informacji zwrotnych w następujący sposób:
 - ✓ chwali osiągnięte sukcesy;
 - ✓ stara się znaleźć radę na niepowodzenia lub sytuacje, z którymi zmagają się osoba zgłaszająca problem, za pomocą burzy mózgów i wspólnego poszukiwania kreatywnych rozwiązań.

HANDOUT 2 DO ĆWICZENIA 7.2. GRUPA MASTERMIND – NATURALNE ŚRODOWISKO DLA TRENERÓW, KTÓRZY CHCĄ SIĘ ROZWIJAĆ

JAKI KONTRAKT ZAWRZEĆ Z PARTNERAMI, PROWADZĄC GRUPĘ MASTERMIND

Najczęstsze cechy mające znaczenie dla powodzenia grupy Mastermind:

- ◆ zaangażowanie
- ◆ poufność
- ◆ gotowość do dawania i przyjmowania rad oraz informacji zwrotnych
- ◆ uczciwość
- ◆ szacunek
- ◆ współczucie
- ◆ jasne wyrażenie oczekiwań (np.: „*Nie chcę o tym rozmawiać*”)
- ◆ komunikat „ja”

HANDOUT 3 DO ĆWICZENIA 7.3.

ROZWIJANIE POZYTYWNEGO PODEJŚCIA – JAK SOBIE PORADZIĆ Z TRUDNĄ SYTUACJĄ PODCZAS SZKOLENIA

Najczęściej spotykane sytuacje trudne, ilustrowane poniższymi przykładami, dotyczą głównie trenerów stykających się z tzw. „trudnymi osobami”. Poniższa lista wymienia cechy takich osób, z myślą o ich ewentualnym „poskromieniu”. Może się okazać, że w efekcie takiej konceptualizacji trener uświadomi sobie, że z sytuacjami, które postrzega jako trudne, w wielu przypadkach jest łatwo sobie poradzić.

Osoba „trudna”, czyli właściwie kto?

- ◆ wymagająca (*zadaje dużo [trudnych] pytań*)
- ◆ wścibska
- ◆ podważa/kwestionuje wszystko, co mówi trener
- ◆ wszystko wie
- ◆ nie przestrzega zasad
- ◆ nie chce brać udziału w ćwiczeniach
- ◆ skarży się
- ◆ bawi się telefonem
- ◆ rozmawia z innymi
- ◆ często wychodzi z Sali
- ◆ nudzi się
- ◆
- ◆
- ◆

HANDOUT 4 DO ĆWICZENIA 7.3. ROZWIJANIE POZYTYWNEGO PODEJŚCIA – JAK SOBIE PORADZIĆ Z TRUDNĄ SYTUACJĄ PODCZAS SZKOLENIA

Możliwe reakcje na sytuację trudną

Kto powinien zareagować?

trener

uczestnik
("lider
grupy")

cała grupa

HANDOUT 5 DO ĆWICZENIA 7.3.

ROZWIJANIE POZYTYWNEGO PODEJŚCIA – JAK SOBIE PORADZIĆ Z TRUDNĄ SYTUACJĄ PODCZAS SZKOLENIA

Jak zareagować?

Przykład: uczestnik odbiera telefony podczas sesji szkoleniowej

| Reakcja trenera | Dobry pomysł | Kiepski pomysł | Mógłbym tak zrobić | Mój sposób radzenia sobie z sytuacją |
|---|--------------|----------------|--------------------|--------------------------------------|
| zignoruj (Akceptuję to, że on/ona rozmawia przez telefon, może ma dużo spraw w pracy) | | | | |
| uspokój się (Weź kilka głębokich oddechów i przeczekaj sytuację, mając nadzieję, że ta osoba zda sobie sprawę, że robi coś niewłaściwego) | | | | |
| przeczekaj (Poczekaj, aż osoba skończy rozmawiać, i zapytaj, czy jeszcze musi gdzieś zadzwonić) | | | | |
| zwróć się do „trudnej” osoby (Przepraszam, ale to mi przeszkadza; czy mógłby/mogłaby Pan/Pani rozmawiać przez telefon poza salą?) | | | | |
| zwróć się do grupy (Przepraszam, ale sądzę, że to przeszkadza pozostałym lub Chciałbym spytać grupę, czy przeszkadza Wam, że ktoś z Was odbiera telefony podczas zajęć?) | | | | |
| przypomnij kontrakt z grupą (Na początku zajęć umówiliśmy się, że nie będziemy korzystać z telefonów) | | | | |
| zrób z tego narrację, odwołując się do własnego doświadczenia (Pamiętam, że prowadziłem kiedyś szkolenie i była na nim osoba, która przeszkadzała innym, bo rozmawiała przez telefon. Ciekaw jestem, co wy byście zrobili na moim miejscu?) | | | | |
| obrót to w żart (Przygotuj zabawny obrazek pokazujący osoby, które ciągle dzwonią, i pokazuj go, jeśli trzeba) | | | | |
| | | | | |

HANDOUT 6 DO ĆWICZENIA 7.3.

ROZWIJANIE POZYTYWNEGO PODEJŚCIA – JAK SOBIE PORADZIĆ Z TRUDNĄ SYTUACJĄ PODCZAS SZKOLENIA

PYTANIA KONTROLNE

Są to pytania, które trener może sobie zadać, kiedy chce zastanowić się nad tym, co wywołało sytuację trudną. Osoby, które rozwiną w sobie nawyk stawiania sobie takich pytań, prawdopodobnie zauważą, że łatwiej przychodzą im do głowy sposoby postępowania w tego typu sytuacjach.

1. *Co mogło spowodować tę sytuację?*
2. *Jaka intencja przyświeca tej sytuacji?*
3. *Jak się czuję w tej sytuacji?*
4. *Czy patrzę na tę sytuację obiektywnie?*
5. *Które z moich talentów mogę wykorzystać, by rozwiązać tę sytuację?*
6. *Czy na pewno powinienem się zająć tą sytuacją?*
7. *Czy zajmując się tą sytuacją teraz, rozwiążę problem?*

HANDOUT 7 DO ĆWICZENIA 7.3. ROZWIJANIE POZYTYWNEGO PODEJŚCIA – JAK SOBIE PORADZIĆ Z TRUDNĄ SYTUACJĄ PODCZAS SZKOLENIA

KARTA ĆWICZENIA

Pomyśl o trudnej sytuacji z życia wziętej, w której się kiedyś znalazłeś/znalazłaś. Przypomnij sobie, w jaki sposób zareagowałeś/zareagowałaś. Następnie spróbuj pomyśleć o swojej asertywnej, zrównoważonej reakcji wyrażonej dobitnie za pomocą poniższej formuły komunikacji.

Moja trudna sytuacja

.....
.....

Moja typowa reakcja

.....
.....

Moja asertywna i wyważona reakcja

.....
.....

HANDOUT 8 DO ĆWICZENIA 7.3.

ROZWIJANIE POZYTYWNEGO PODEJŚCIA – JAK SOBIE PORADZIĆ Z TRUDNĄ SYTUACJĄ PODCZAS SZKOLENIA

PRZYKŁAD KOMUNIKATU “JA”

Jest to sposób formułowania przekazu za pomocą procesu komunikacji, opracowany przez amerykańskiego psychologa, dra Thomasa Gordona. Przekaz jest wyrażony w sposób empatyczny i skierowany bezpośrednio do odbiorców (rozmówcy); zawiera on także element pozawerbalny (jak np. utrzymywanie kontaktu wzrokowego).

Model 3-częściowy



- ◆ Czuję się... (uzupełnij, lecz **unikaj** mówienia: „Czuję, że...”)
- ◆ Kiedy... (powiedz, co spowodowało, że czujesz się tak, jak się czujesz)
- ◆ Chciał(a)bym... (powiedz, co chciał(a)byś, żeby się wydarzyło zamiast tego, lecz **unikaj** dawania bezpośrednich poleceń, raczej sugeruj rozwiązanie)

Model 4-częściowy



- ◆ Czuję się jak... (wyrażaj uczucia w sposób mówiący o tym, że czujesz się odpowiedzialny/odpowiedzialna)
- ◆ Nie lubię, kiedy... (powiedz, jakie zachowanie spowodowało u ciebie takie uczucia)
- ◆ ...ponieważ... (podaj swoje powody lub konsekwencje, na które się nie zgadzasz)
- ◆ Czy razem możemy coś na to poradzić?

HANDOUT 9 DO ĆWICZENIA 7.3.

ROZWIJANIE POZYTYWNEGO PODEJŚCIA – JAK SOBIE PORADZIĆ Z TRUDNĄ SYTUACJĄ PODCZAS SZKOLENIA

JAK UNIKAĆ SYTUACJI TRUDNYCH - 11 PODSTAWOWYCH ZASAD

- 1) Sprawdź wielkość grupy.
- 2) Sprawdź, jakie doświadczenia zawodowe mają członkowie grupy.
- 3) Sprawdź skład grupy – czy będą w niej jakieś relacje starszeństwa (hierarchii)?
- 4) Na początku zajęć dowiedz się, jakie są oczekiwania i obawy związane ze szkoleniem, oraz wróć do tego tematu na koniec zajęć.
- 5) Pamiętaj, że każdy jest inny i prawdopodobnie nie będziesz w stanie zaspokoić wszystkich potrzeb członków grupy.
- 6) Umów się z grupą odnośnie do ustaleń merytorycznych i interpersonalnych, jakie mają obowiązywać na kursie.
- 7) Ważne informacje powtórz co najmniej dwa razy, szczególnie w odniesieniu do instrukcji.
- 8) Podsumuj rzeczy ważne, które wydarzyły się na szkoleniu – zasada pętli.
- 9) Stosuj różne metody, ponieważ ludzie uczą się w różny sposób (przez patrzenie, słuchanie, mówienie i dotykane).
- 10) Do zaplanowanego programu i przygotowanych ćwiczeń podchodź elastycznie.
- 11) Nie obawiaj się poruszać tematu trudnych sytuacji z grupą.

