

3. Szkolenie - rozruch



Zasadnicze
elementy szkolenia

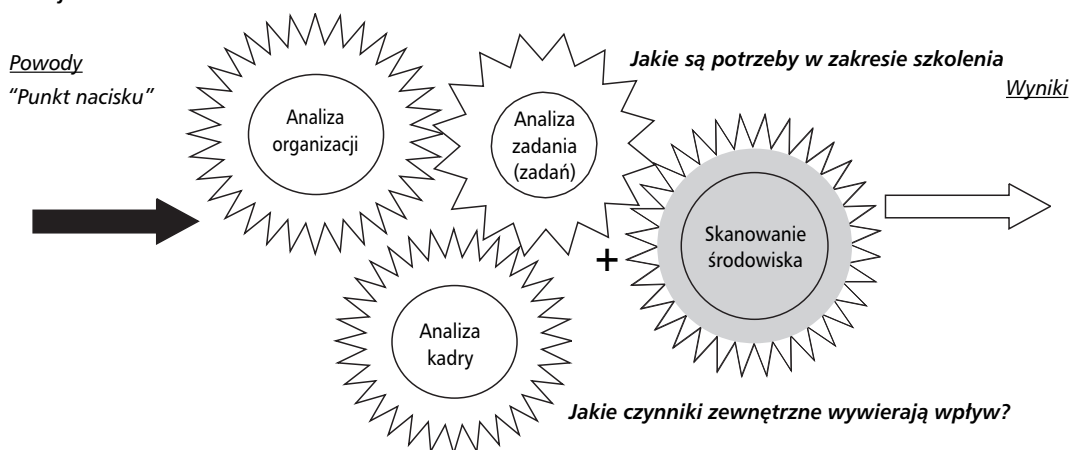
3.1 Ocena potrzeb

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

3.1.1. Proces oceny potrzeb

Rys. 4

Jaki jest kontekst



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

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

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



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

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

- Pierwsza kwestia dotyczy specyfiki organizacji młodzieżowych w kontekście trzech wymienionych wyżej aspektów. Ze względu na ciągłą wymianę członków w pozarządowych organizacjach młodzieżowych analizę kadry powinno się przeprowadzać częściej niż w innych organizacjach. Działalność młodzieżowa ma bardzo dynamiczny charakter, a z uwagi na te ciągłe zmiany obraz mocnych i słabych stron organizacji zmienia się również niekiedy gwałtownie w krótkim czasie. Na przykład efektem zmiany liderów w organizacji może być albo ogromna poprawa, albo też katastrofa.
- Druga sprawa to włączenie kolejnego elementu analizy zwanego „skanowaniem środowiska” (który został już uwzględniony na rys. 4). W innych sektorach „skanowanie środowiska” traktuje się jako komponent analizy organizacji. W sektorze młodzieży na ten bardzo istotny element należy zwrócić szczególną uwagę.
- „Skanowanie środowiska” to analiza najbliższego i dalszego otoczenia pozarządowej organizacji młodzieżowej. Tę analizę należy przeprowadzić odrębnie ze względu na to, że środowisko zewnętrzne (np. polityka państwa, gotowość najważniejszych organizacji-donorów do przyznania funduszy itp.) ma znaczny wpływ na organizację. W ramach tego elementu analizy potrzeb można zidentyfikować potencjalnych partnerów do współpracy, konkurentów i najważniejszych „aktorów” w danej dziedzinie, jak również zbadać zależności między nimi.

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

Zagadnienia do przemyślenia

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

Kto określił potrzeby i w jaki sposób?

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

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

Przykładowe ćwiczenie: Jak skanować środowisko²

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

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



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

Wymagany czas: 2 godziny

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

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

Jak skanować środowisko: kolejne kroki

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

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

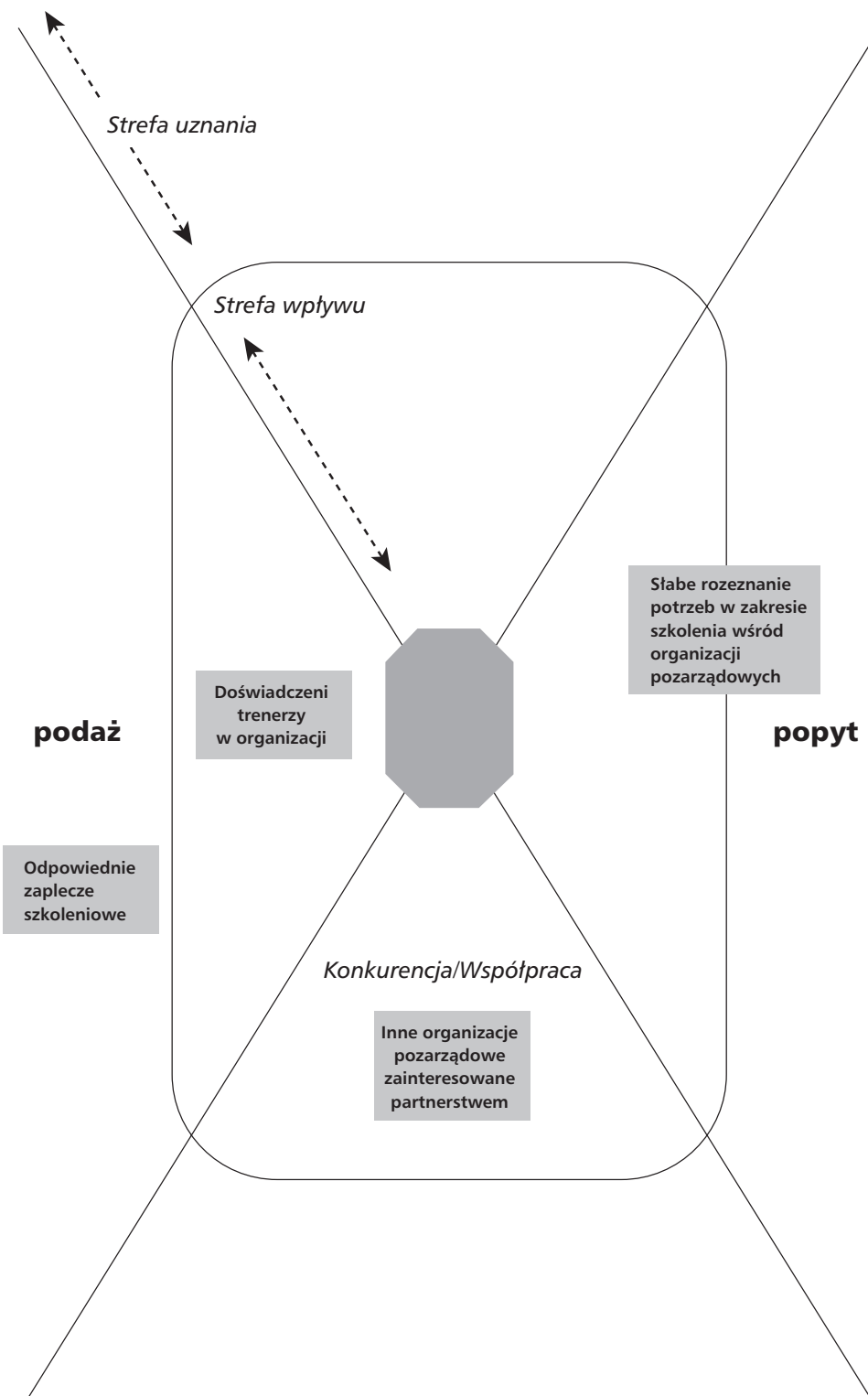
Na które z nich macie bezpośredni wpływ, a na które nie macie? Jak radzić sobie z czynnikami, na które nie macie bezpośredniego wpływu?

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



Rys. 5 Skanowanie środowiska

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



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



3.1.2. „Sankcjonowanie” szkolenia

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

- Kto wskazuje problemy i określa potrzeby, które ma zaspokoić szkolenie?
- Kto je organizuje?
- W jakim celu?
- Kto uczestniczy w szkoleniu?

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

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

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

Szkolenia organizowane pod wpływem polityki donorów

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

- a) Donorzy sami organizują szkolenie. Dobrze znanymi przykładami takich szkoleń są kursy Dyrektoriatu Młodzieży i Sportu Rady Europy, kursy SALTO w ramach Programu UE „Młodzież” czy kursy organizowane przez agendy UE działające na szczeblu lokalnym.
- b) Donorzy finansują szkolenia pozarządowych organizacji młodzieżowych, które same występują o granty na szkolenie i otrzymują je w wyniku konkursu wniosków. Można tu wymienić na przykład program sesji studyjnych dla międzynarodowych pozarządowych organizacji młodzieżowych, który prowadzi Dyrektoriat Młodzieży i Sportu Rady Europy czy działania finansowane przez Open Society Institute w Europie Środkowej i Wschodniej.

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

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

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

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



Zagadnienia do przemyślenia

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

3.2. Uczenie się: efekty i style

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

3.2.1. Uczenie się

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

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

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



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

3.2.2. Efekty uczenia się

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

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

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

Efekty uczenia się

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

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



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

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

Poniższy przykład ilustruje poziomy wiedzy o samym szkoleniu.

Sześć poziomów wiedzy

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

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

Przykład: Jaką wiedzę o szkoleniu można w ogóle posiadać?

– Możecie mieć **świadomość** tego, że szkolenie jako forma działania w ogóle istnieje; jest to najniższy poziom wiedzy – niższy od tego, gdy wiecie, **dlaczego** ono istnieje i **jakiemu celowi** służy (gdy jesteście uczestnikami kursu). Wyższy poziom wiedzy macie wtedy, gdy **wiecie, jak** prowadzić określonego typu szkolenie (zastosowanie). Gdy poszerzycie i pogłębicie swą wiedzę, potraficie **analizować** program szkolenia i wyodrębniać jego elementy. Na kolejnym poziomie potraficie **opracować koncepcję** własnego programu szkolenia (lub jego elementów). Najwyższym poziomem zgodnie z tym schematem jest tak zwana ocena³, która świadczy o **umiejętności wyciągania wniosków** i podejmowania decyzji na podstawie ustalonych kryteriów (np. potraficie ocenić, który z dwóch programów szkolenia jest bardziej odpowiedni).

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

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



3.2.3. Definiowanie celów

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

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

Stosowanie szeregu różnych terminów na oznaczenie „celów” niepotrzebnie komplikuje sytuację. Czy chodzi wam o założenia, czy cele? Czy szkolenie może mieć zarówno założenia, jak i cele, a jeśli tak – jaki jest między nimi związek? Jeśli w jednym języku istnieje kilka terminów o nieco innym znaczeniu⁴, jak tłumaczycie je na inne języki? Zamiast używać tych wszystkich terminów, które przyprawiają o zawrót głowy, łatwiej jest przyjąć, że cele to szereg stwierdzeń czy przewidywań, które będziecie starali się wprowadzić w życie podczas szkolenia. Najważniejsze cechy celów wraz z objaśnieniami oraz wskazówki, jak je oceniać, przedstawiono na rys. 5 poniżej. Jest to przydatny schemat, ale istnieją też inne i każdy trener ostatecznie sam decyduje, który model najbardziej mu odpowiada.⁵

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

⁵ Model definiowania celów „SMART” przedstawiono w pakiecie „Zarządzanie projektem”.



Rys. 6

Model definiowania celów „SPIRO”

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

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

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

Przykładowe cele

Na poziomie indywidualnym (określane w kontekście efektów nauki):

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

Na poziomie organizacji (środowiska):

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

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

Zagadnienia do przemyślenia

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

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

Czy cele zawsze mogą być mierzalne?

W jaki sposób można efektywnie przedstawić cele uczestnikom?



3.2.4. Style uczenia się

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

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

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

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

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



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

Zagadnienia do przemyślenia

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

3.2.5. Uczenie się międzykulturowe

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

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



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

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

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

Zagadnienia do przemyślenia

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

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

3.3. Strategie i metodyka

3.3.1. Strategie szkolenia

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

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



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

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

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

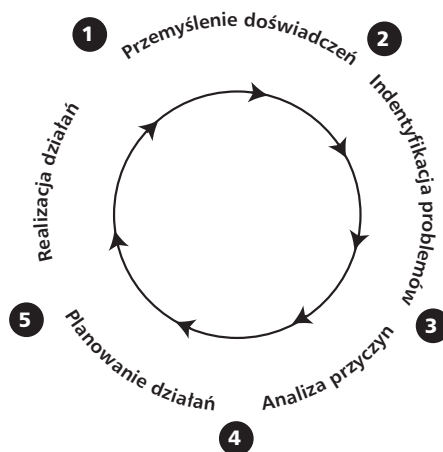
Następnie w te wszystkie zależności, możliwości i ograniczenia przestrzeni roboczej, takie elementy jak fundusze, oczekiwania organizacji itp. trzeba wpisać świat.

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

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

Rys. 7

Psycho-społeczna metoda analizy społecznej





3.3.2. Metody i metodyka

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

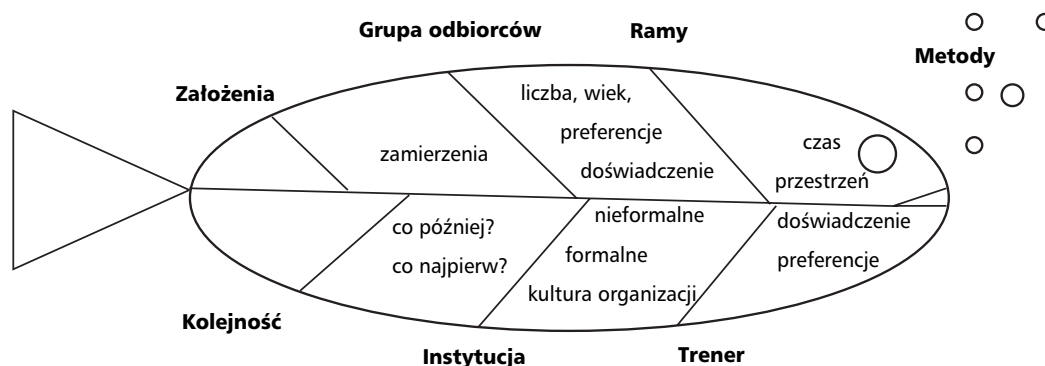
Wprowadzając daną metodę, przedstawicie uczestnikom cały proces planowania szkolenia. W związku z tym sama metoda powinna już mówić wiele o tym wcześniejszym procesie. Zdziwienie wzbudziłby zapewne u niektórych pięciogodzinny wykład o uczestnictwie w życiu społecznym i obywatelskim bez czasu na pytania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

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

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

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

Rys. 8



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



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

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

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

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

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

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

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

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

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



Zagadnienia do przemyślenia

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

3.3.3. Metody i trener

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

Wybierając metody, trener powinien.....

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

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

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