

## **Rozdział 1**

### **Rodzaje szkoleń i ich specyfika**

#### **1.**

##### **Czym jest szkolenie?**

Mimo że z pozoru wszyscy wiemy, czym są szkolenia, bywają one różnie definiowane, a przyjęcie określonej definicji ma swoje konsekwencje dla projektowania szkoleń. Piszemy o tym w rozdziale 1, tutaj zaś proponujemy porównanie zamieszczonych w książce (s. 12–13) definicji.

Porównaj przedstawione dwie definicje szkoleń:

- W czym są podobne?
- Jaka jest podstawowa różnica między nimi?
- Jakie są konsekwencje przyjęcia każdej z nich dla projektowania szkoleń?

Ćwiczenie to może być wykorzystane w trakcie szkolenia przyszłych trenerów.

#### **2.**

##### **Przyczyny wzrostu zapotrzebowania na szkolenia**

W rozdziale 1 piszemy o rosnącym popycie na szkolenia. Można wskazać szereg czynników, które przyczyniają się do tego, że stają się one coraz bardziej popularne.

(1) Tempo zmian cywilizacyjnych i gospodarczych:

- konieczność dostosowywania się do nowych warunków pracy, zmiana – nieraz wielokrotna – miejsca pracy i jej charakteru,
- zanikanie niektórych zawodów i powstawanie nowych,
- potrzeba zdobywania coraz to nowych umiejętności, na przykład obsługi nowych urządzeń,
- wprowadzanie nowych technologii.

(2) Niewystarczalność wiedzy zdobytej w szkole:

- rozbieżność między umiejętnościami i wiedzą nauczonymi w szkole a aktualnymi wymaganiami rynku pracy,
- szkoła przygotowuje głównie od strony teoretycznej, co stwarza potrzebę nabycia praktycznych umiejętności potrzebnych w konkretnym zawodzie,
- problem nieadekwatności wykształcenia zdobytego w szkole do aktualnej sytuacji na rynku pracy.

(3) Wydłużanie się życia człowieka:

- wydłużenie się okresu aktywności zawodowej,

- konieczność uczenia się osób dorosłych.

#### (4) Potrzeby indywidualne:

- dążenie do samorozwoju, do poszerzania swoich kompetencji,
- rywalizacja na rynku pracy, dążenie do zajęcia jak najlepszej pozycji,
- przejmowanie przez pracowników odpowiedzialności za planowanie swojej kariery, za podnoszenie kwalifikacji.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Łaguna, M. (2004). *Szkolenia. Jak je prowadzić, by...* Gdańsk: GWP.

## **Ekspertyzy dotyczące rynku szkoleń w Polsce**

Chcąc poznać stan i kierunki rozwoju rynku szkoleniowego w naszym kraju, o których piszemy w rozdziale 1, warto zapoznać się z raportami poświęconymi temu zagadnieniu:

[Rynek usług szkoleniowych dla przedsiębiorstw w Polsce](#)

[Wyniki badań rynku trenerów 2007](#)

## **Rozdział 2**

### **Strony zaangażowane w przygotowanie szkolenia**

#### **1.**

#### **Dlaczego ludzie podejmują szkolenia?**

W rozdziale 2 opisujemy osoby i instytucje zaangażowane w przygotowanie szkolenia, w tym także jego uczestników. Tutaj wskazujemy na motywy i uwarunkowania motywacji do podejmowania szkoleń.

Instytucje organizujące szeroko dostępne szkolenia, realizowane na przykład w ramach projektów społecznych, skarżą się niejednokrotnie, że nie jest łatwo zachęcić do udziału w nich osoby, dla których byłaby to realna szansa na przekwalifikowanie się lub zdobycie nowych kompetencji umożliwiających podjęcie interesującej pracy. Dlaczego tak się dzieje, i to pomimo faktu, że wiele szkoleń jest dofinansowywanych lub wręcz w pełni finansowanych? Od czego zależy gotowość do podejmowania szkoleń przez osoby dorosłe?

W dotychczasowych polskich badaniach nad uwarunkowaniami gotowości do podejmowania szkoleń i dalszego kształcenia uwzględniano przede wszystkim czynniki demograficzne i motywacyjne. Prowadzone dotąd badania wskazują, że w szkoleniach najczęściej biorą udział osoby w wieku 20–30 lat. Natomiast u osób między 46. a 60. rokiem życia następuje przesunięcie zainteresowań ze sfery zawodowej na rodzinną, dlatego też mogą one przejawiać mniejszą skłonność do podejmowania szkoleń czy dalszej edukacji.

Kolejną grupę czynników, które mogą mieć znaczenie dla podejmowania dalszego

kształcenia i szkoleń, stanowią czynniki motywacyjne. Dorośli kontynuują swoją edukację z wielu różnych powodów. Z badań wynika, iż podobnymi motywami, istotnymi w podejmowaniu szkoleń i dalszego kształcenia, kierują się nie tylko ludzie pragnący kontynuować naukę w szkole wyższej lub w szkole zaocznej, ale również młodzi bezrobotni i ludzie już pracujący. Można wskazać kilka grup motywów:

- (1) motywy użyteczne – utrzymanie stanowiska, podnoszenie kwalifikacji, oczekiwane korzyści finansowe, rozwiązywanie problemów innych, radzenie sobie ze stresem;
- (2) motywy intelektualne – dalsze podnoszenie wykształcenia ogólnego, poszerzenie horyzontów, rozwój zainteresowań;
- (3) motywy społeczne – podnoszenie swojej pozycji w grupie, uznanie rodziny, innych osób, nowe znajomości, ucieczka przed wojakiem, ale i presja społeczna;
- (4) lęk przed bezrobociem.

Wskazuje się także na wiele zmiennych osobowościowych, które mogą mieć znaczenie dla podejmowania dalszej edukacji i szkoleń, takich jak motywacja osiągnięć, sumienność, przekonanie o własnej skuteczności, zdolności poznawcze. W przypadku szkoleń znaczenie mogą mieć także czynniki sytuacyjne bezpośrednio związane z sytuacją pracy. Z badań przeprowadzonych wśród pracowników biurowych, którzy korzystają z technologii informatycznych, wynika, że badani najczęściej uczestniczą w kursach finansowanych przez pracodawcę. Duże znaczenie ma również to, czy wiedza i umiejętności zdobyte podczas szkolenia będą mogły być natychmiast zastosowane w pracy zawodowej. Jeśli nie ma powiązania między wiedzą a pracą zawodową, nawet niska cena szkoleń nie zachęca pracowników do uczestniczenia w nich.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Kawecka, K., Laguna, M., Tabor, K. (w recenzowaniu). Gotowość do podejmowania szkoleń i dalszego kształcenia: propozycja ujęcia teoretycznego i skal pomiaru.

## **Rozdział 3**

### **Przebieg cyklu szkoleniowego w zależności od rodzaju szkolenia**

#### **1.**

#### **Etapy cyklu szkoleniowego w różnych rodzajach szkoleń**

W różnych rodzajach szkoleń cykl szkoleniowy przebiega nieco inaczej, o czym piszemy w rozdziale 3. Ilustrują to poniższe ryciny, które mogą być przydatne w wyjaśnianiu tego zagadnienia w procesie kształcenia trenerów.

Rycina 3.1. Etapy cyklu szkoleniowego w szkoleniu zamkniętym



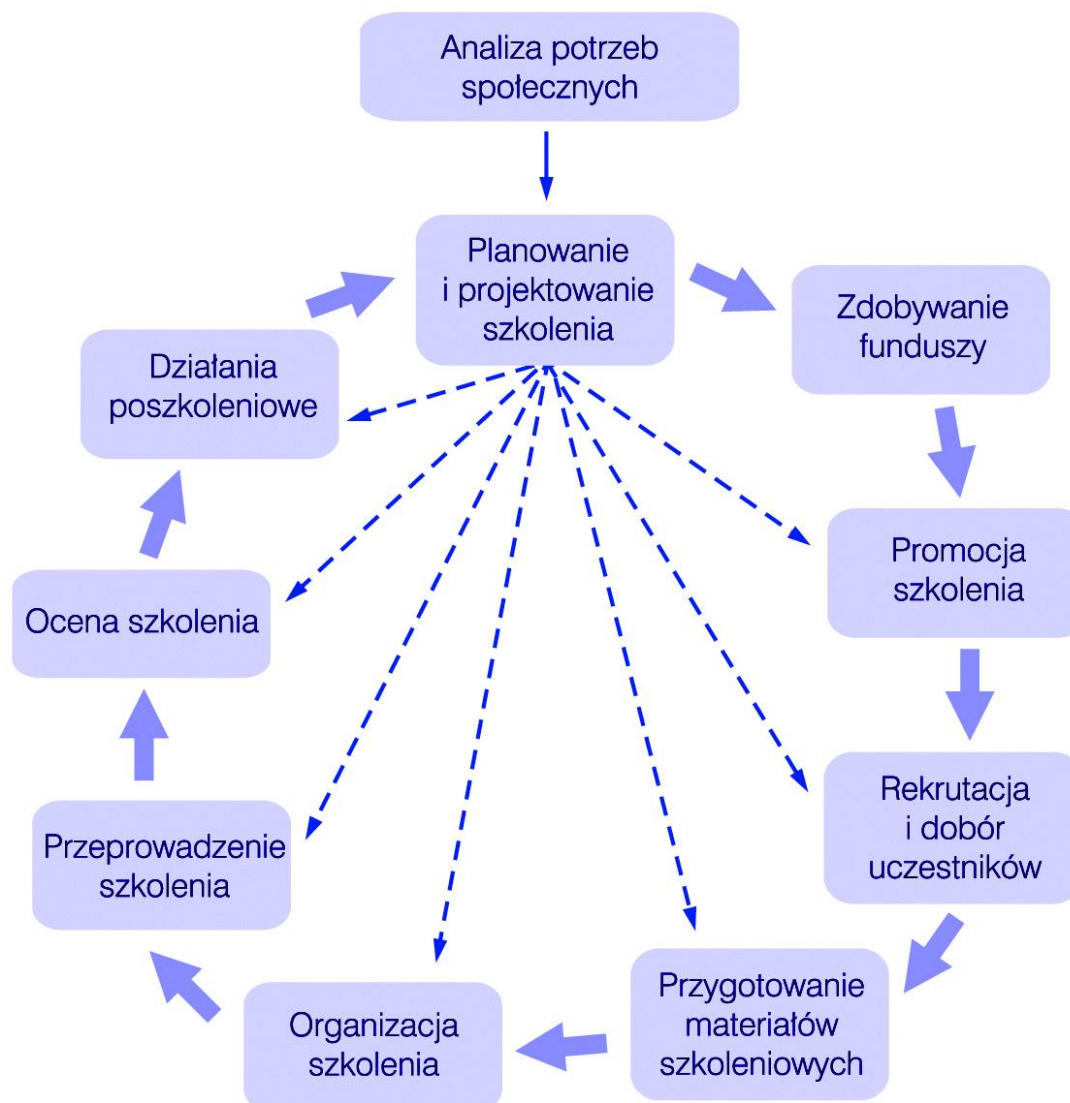
Źródło: opracowanie własne.

Rycina 3.2. Etapy cyklu szkoleniowego w szkoleniu otwartym



Źródło: opracowanie własne.

Rycina 3.3. Etapy cyklu szkoleniowego w szkoleniu realizowanym w ramach projektu społecznego



Źródło: opracowanie własne.

## Rozdział 4

### Analiza potrzeb szkoleniowych

#### 1.

#### Obszary analizy potrzeb szkoleniowych

W rozdziale 4 opisujemy przebieg analizy potrzeb szkoleniowych u pracowników firmy. Można spotkać różne opinie na temat tego, co należy objąć analizą potrzeb szkoleniowych.

Tony Pont wyróżnia trzy główne obszary analizy:

(1) Potrzeby na poziomie organizacji

- Gdzie w organizacji szkolenie jest najbardziej potrzebne?
- Jakie działy potrzebują go najbardziej?

(2) Potrzeby na poziomie zawodowym

- Jakie są potrzeby pracowników w zakresie rozwoju umiejętności, wiedzy, postaw?
- Czego powinni się nauczyć, aby wykonywać swoje obowiązki efektywnie i kompetentnie?

(3) Potrzeby na poziomie jednostki

- Kto potrzebuje szkolenia?
- W jakim zakresie?
- Co jest potrzebne pracownikowi, aby nabył potrzebnych umiejętności i wiedzy, wykształcił pożądane postawy?
- Czego jeszcze mu brakuje?

Z kolei Tom Boydell i Malcolm Leary proponują, aby rozpatrywać potrzeby, biorąc pod uwagę trzy obszary:

(1) Potrzeby organizacyjne.

(2) Potrzeby grupowe.

(3) Potrzeby indywidualne.

Każdy z tych obszarów można analizować na trzech poziomach efektywności:

(1) Na poziomie wdrażania – poziom ten dotyczy dobrego wykonywania pracy, a potrzeby pojawiają się tam, gdzie między pożądaną a rzeczywistą efektywnością istnieje luka, gdy pracownicy nie potrafią sprostać standardom pracy.

(2) Na poziomie doskonalenia – poprawa efektywności osób lub całej organizacji poprzez podwyższenie obowiązujących aktualnie standardów; stałe doskonalenie.

(3) Na poziomie wprowadzania innowacji – wprowadzanie radykalnych zmian po dokładnym przeglądzie wszystkich procesów, celów organizacji.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Boydell, T., Leary, M. (2001). *Identyfikacja potrzeb szkoleniowych*. Przeł. L. Wójcik. Kraków: Oficyna Ekonomiczna, Dom Wydawniczy ABC; Pont, T. (1991). *Developing effective training skills*. London: McGraw Hill.

## 2.

### Sposoby włączania pracowników w proces analizy potrzeb szkoleniowych

O znaczeniu angażowania późniejszych uczestników szkolenia we wstępny etap jego przygotowania piszemy w rozdziale 4. Pracownicy mogą być w różny sposób włączani w proces analizy potrzeb szkoleniowych:

- mogą pomagać interpretować informacje zebrane wcześniej przez dział szkoleń w celu określenia własnych potrzeb,
- mogą przy wsparciu działu szkoleń samodzielnie zbierać, analizować i interpretować dane,
- mogą pomagać bezpośrednim przełożonym, którzy określają ich potrzeby szkoleniowe.

Źródło: Boydell, T., Leary, M. (2001). *Identyfikacja potrzeb szkoleniowych*. Przeł. L. Wójcik. Kraków: Oficyna Ekonomiczna, Dom Wydawniczy ABC, s. 53–54.

## Rozdział 6

### Analiza potrzeb społecznych w szkoleniu realizowanym w ramach projektu społecznego

#### 1.

#### Pozyskiwanie środków na realizację szkoleń jako element programów społecznych

W rozdziale 6 omawiamy projektowanie szkoleń odpowiadających na potrzeby konkretnego środowiska. Źródła wsparcia finansowego dla szkoleń realizowanych w ramach projektów społecznych można poszukiwać między innymi w następujących programach:

<http://www.interreg.gov.pl/>

<http://www.equal.gov.pl/>

<http://leonardo.org.pl/>

<http://www.socrates.org.pl/socrates2.php>

<http://tempus.org.pl/informacje>

<http://www.erasmus.org.pl/>

<http://comenius.org.pl/>

<http://grundtvig.org.pl/>

## Rozdział 8

### Projektowanie szkolenia i określanie jego celów

#### 1.

#### Funkcje celów w procesie projektowania szkolenia

Opisywane w rozdziale 8 cele szkoleniowe pełnią różne zadania w całym procesie. Służą jako:

- **podstawowa wskazówka przy planowaniu sesji** – od celów zależy cały program szkolenia, czego będziemy uczyć, a także jakimi posłużymy się metodami i pomocami. Cele są poprawnie sformułowane, jeśli trener, analizując je, ma jasność dotyczącą strategii ich realizacji;



- **kryterium oceny postępów osób uczących się** – opisując dokładnie wiedzę i zachowanie, jakich oczekujemy od uczestnika po zakończeniu szkolenia, opisujemy jednocześnie jego spodziewane osiągnięcia. Dzięki temu możemy na koniec stwierdzić, czy uczestnik osiągnął pożądane umiejętności i czy przyswoił wymaganą wiedzę;
- **kryterium oceny samego kursu** – najważniejszym kryterium skuteczności nauczania są postępy osób uczących się. Oszacowanie, na ile szkolenie pozwoliło urzeczywistnić zakładane cele, ile osób rzeczywiście podniosło poziom swoich kompetencji (i w jakim stopniu) jest jedną z podstawowych kategorii oceny efektywności szkolenia. Powinni o to szczególnie zadbać niedoświadczeni trenerzy, którzy na początku pracują z mniejszą swobodą, jednak dzięki realnym efektom mogą wykazać swoją kompetencję i przewagę nad konkurencją.

Źródło: Davies, R. H., Alexander, L. T., Yelon, S. L. (1983). *Konstruowanie systemu kształcenia. Jak doskonalić nauczanie?*. Przeł. J. Łaszcz. Warszawa: PWN; Galloway, C. (1988). *Psychologia uczenia się i nauczania*. Przeł. J. Radzicki i in. Warszawa: PWN.

## 2.

### Taksonomie celów kształcenia

W rozdziale 8 omawiamy zasady określania celów szkoleniowych. W ich formułowaniu pomocna może być znajomość trzech taksonomii celów kształcenia.

Cele uczenia się, inaczej mówiąc – to, czego można się nauczyć, można podzielić na trzy sfery:

- (1) sfera poznawcza,
- (2) sfera emocjonalna,
- (3) sfera psychomotoryczna.

Aby łatwiej opisać cele nauczania w każdej z tych sfer, traktuje się je zwykle oddzielnie, choć w rzeczywistości każde zachowanie zawiera komponenty pochodzące ze wszystkich sfer. Dla każdej z tych sfer opracowana została taksonomia szczegółowych celów kształcenia.

Taksonomia celów dla **sfery poznawczej**, opracowana przez komisję egzaminatorów uczelni wyższych, którą kierował Benjamin S. Bloom, obejmuje sześć głównych kategorii:

- (1) wiedzę – przyswojenie, zapamiętanie pojęć, treści czy zjawisk;
- (2) zrozumienie – zrozumienie dosłownej informacji zawartej w przekazie może się wyrażać przez:
  - (a) przekład – dana osoba potrafi przedstawić przekaz w innym języku, w innych kategoriach lub w innej formie przekazu,

- (b) interpretację – wyjście poza dosłowny przekład przekazu, zdolność zidentyfikowania i zrozumienia głównych idei zawartych w przekazie i relacji między nimi,
- (c) ekstrapolację – potrafi tłumaczyć i interpretować przekaz, a oprócz tego potrafi ustalić implikacje, konsekwencje, wnioski, skutki;
- (3) zastosowanie – zdolność do posługiwania się abstrakcją, na przykład regułą, zasadą czy ideą, w sytuacjach szczegółowych i konkretnych;
- (4) analiza – rozkładanie materiału na części składowe i wykrywanie wzajemnych związków między tymi częściami oraz sposobu ich zorganizowania; obejmuje analizę elementów, związków i zasad organizacji;
- (5) synteza – składanie elementów i części tak, aby utworzyły całość – układ czy strukturę niewystępującą wyraźnie przedtem;
- (6) ocena – wydawanie sądów o wartości idei, dzieł, rozwiązań, metod, materiałów i tym podobnych; oceny mogą być ilościowe lub jakościowe, a kryteria – ustalone przez osobę uczącą się lub podane.

Sfera poznawcza jest tą, która nasuwa się najczęściej w pierwszej kolejności, gdy myślimy o uczeniu się. Nieco mniej oczywiste wydaje się wielu osobom formułowanie celów szczegółowych dotyczących **sfery emocjonalnej**. Są one trudniejsze do zmierzenia i zaobserwowania, ich osiągnięcie wymaga nieraz długiego czasu, nawet lat. Taksonomia szczegółowych celów kształcenia dla tej sfery opracowana została przez Davida R. Krathwohla i jego współpracowników i obejmuje pięć kategorii:

- (1) recepcja (uwaga) – uczący się staje się uczulony na istnienie pewnych zjawisk i bodźców; obejmuje to świadomość, chęć recepcji i uwagę wybiórczą;
- (2) reagowanie – uczący się robi coś z danym zjawiskiem, a nie tylko biernie je odbiera;
- (3) wartościowanie – uznawanie, że dana rzecz, zjawisko czy zachowanie ma wartość, kierowanie się nie pragnieniem podporządkowania się czy posłuszeństwa, ale zaangażowaniem osoby w stosunku do wartości;
- (4) organizowanie – początki budowania systemu wartości; obejmuje konceptualizację wartości i organizowanie ich w system;
- (5) charakteryzowanie przez wartość lub system wartości – konsekwentne postępowanie zgodne ze zinternalizowanymi wartościami; postawy i system wartości określają styl życia.

Podczas uczenia się reakcje poznawcze i emocjonalne zachodzą w tym samym czasie. Planując doświadczenie poznawcze dla uczestników zajęć, powinniśmy jednocześnie planować doświadczenie emocjonalne. Jeśli cele emocjonalne również zostaną określone,

staną się wskazówką przy projektowaniu zajęć, nie zostaną pominięte na etapie planowania i realizacji szkolenia. Chodzi tu chociażby o sposób, w jaki naucza się treści poznawczych. Jeśli nie zostanie on zaplanowany, wpływ na sferę emocjonalną i tak będzie się dokonywał, choć tym razem w sposób przypadkowy, i dostarczy zupełnie przypadkowych doświadczeń w tej dziedzinie.

Trzecia sfera – **psychomotoryczna** – także może być celem oddziaływań w trakcie szkolenia. Również tu potrzebne jest jasne formułowanie celów szczegółowych. Taksonomia opracowana przez Anitę J. Harrow wyodrębnia sześć głównych poziomów klasyfikacyjnych, a każdy z nich podzielony jest na podkategorie. Najczęściej nie formułujemy celów w stosunku do pierwszych dwu kategorii: czynności odruchowych i ruchów podstawowych, ponieważ już w dzieciństwie większość osób uzyskuje dostateczną sprawność w tym zakresie. Zdarza się jednak, że – na przykład w przypadku osób z uszkodzeniami ciała na skutek wypadków i tym podobnych – konieczne jest również rozwijanie tych obszarów. Dotyczy to jednak zwykle raczej terapii niż szkolenia. Pozostałe kategorie mogą być przedmiotem ćwiczeń.

- (1) czynności odruchowe – wywoływane bez świadomej woli jako reakcja na pewne bodźce;
- (2) ruchy podstawowe – na przykład chodzenie, bieganie, wspinanie, pchanie, ciągnięcie, trzymanie, ruchy dłoni;
- (3) umiejętności percepcyjne – rozróżnianie wzrokowe, słuchowe, dotykowe, kinestetyczne, koordynacja;
- (4) umiejętności fizyczne – wytrzymałość, siła, giętkość, zwinność, wszelkie czynności wymagające wyjątkowego wysiłku przez długi czas, na przykład pływanie, pisanie na maszynie;
- (5) ruchy wyćwiczone – wszelkie wyćwiczone czynności oparte na ruchach podstawowych;
- (6) komunikowanie się bezsłowne – postawa ciała, wyraz twarzy, gesty.

Wiele szkoleń odnosi się do sfery psychomotorycznej, na przykład obsługa różnych urządzeń czy wykonywanie prac fizycznych wymagają opanowania pewnego zakresu umiejętności fizycznych i wyćwiczenia ruchów. Także komunikacja niewerbalna często bywa rozwijana w trakcie szkoleń, choć trudno tak jednoznacznie przyporządkować ją do sfery psychomotorycznej, gdyż równie dobrze można uznać ją za sprawność emocjonalną.

Te trzy taksonomie celów kształcenia nie są zupełnie rozłączne. Zwykle cele szczegółowe zawierają komponenty co najmniej dwu, a często trzech sfer. Ich odrębny opis może pomóc w bardziej precyzyjnym określaniu wszystkich aspektów, które chcielibyśmy rozwijać w trakcie szkolenia.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Galloway, C. (1988). *Psychologia uczenia się i nauczania*. Przeł. J. Radzicki i in. Warszawa: PWN; Mietzel, G. (2009). *Psychologia dla nauczycieli. Jak wykorzystać teorie psychologiczne w praktyce dydaktycznej*. Przeł. A. Ubertowska. Gdańsk: GWP.

## **Rozdział 9**

### **Planowanie treści i formy szkolenia**

#### **1.**

#### **Przykłady wykorzystania cyklu uczenia się przez doświadczenie w projektowaniu sesji szkoleniowej**

W projektowaniu sesji szkoleniowej można wykorzystać zasady cyklu uczenia się przez doświadczenie opracowane przez Davida A. Kolba, a opisane w rozdziale 9. Poniżej podajemy dwa przykłady tak zaprojektowanych sesji.

#### **Szkolenie z zakresu gospodarowania czasem**

Uczestnicy szkolenia dostają zadanie, w którym w krótkim czasie mają poradzić sobie z wykonaniem kilku czynności, takich jak odpowiedź na kilka e-maili, przygotowanie planu spotkania i tym podobne. Doświadczenie to jest analizowane przez grupę. Pomóc w tym mogą pytania trenera o to, w jaki sposób ćwiczący podeszli do tego zadania, czy i jak organizowali swój czas, jak czuli się w tej sytuacji. Kolejny etap to wyciąganie bardziej ogólnych wniosków i poszukiwanie teorii oraz narzędzi, które pomogą lepiej radzić sobie w takich sytuacjach. Trener może najpierw ukierunkować dyskusję tak, by ćwiczący zastanawiali się, na ile to doświadczenie jest podobne do sytuacji z ich życia codziennego, jak radzą sobie z podobnymi sytuacjami, jakie techniki zarządzania czasem wykorzystują. Nawiązując do tych wymienionych przez grupę, może wskazać inne użyteczne narzędzia oraz sposoby radzenia sobie. Kolejny krok to ćwiczenie wykorzystania efektywnych metod radzenia sobie w sytuacji pracy pod presją czasu. Uczestnicy mogą ponownie otrzymać nieco inne zadania do wykonania w krótkim czasie, tym razem jednak mają wykorzystać określoną strategię radzenia sobie.

Opracowanie: Ilona Bałdyga i Katarzyna Kamińska.

#### **Szkolenie koszykarzy**

Drużyna, która jest liderem rozgrywek, przegrała ważny mecz z dość słabym przeciwnikiem. By wyciągnąć wnioski na przyszłość i udoskonalić technikę gry, doświadczenie to poddano dokładnej analizie. Cała drużyna obejrzała nagranie meczu, analizując błędy, które

przyczyniły się do porażki. Przeanalizowane zostały zachowania poszczególnych zawodników grających w obronie i w ataku, zarówno dobre zagrania, jak i błędy. Po tym etapie wspólnej analizy konkretnego meczu przystąpiono do wyciągnięcia bardziej ogólnych wniosków, do opracowania strategii poprawy jakości gry. Uwzględniono mocne strony prezentowane przez drużynę, wprowadzono nowe zagrywki, które są stosowane przez inne zespoły, ale nie były wykorzystywane dotychczas przez tę drużynę, opracowano plan eliminowania słabych fragmentów gry. Kolejny etap to aktywne eksperymentowanie z nową strategią gry: ćwiczenie nowych zagrywek przy wykorzystaniu informacji zwrotnych od trenera, sprawdzanie nowej taktyki w praktyce.

Opracowanie: Jacek Rybiński i Bartosz Zduniak.