

CENTRUM COACHINGU



AKADEMIA LEONA KOŹMIŃSKIEGO

COACHING NOWE PERSPEKTYWY I WYZWANIA



REDAKCJA NAUKOWA AGNIESZKA ZAWADZKA-JABŁONOWSKA



AKADEMIA
LEONA KOŹMIŃSKIEGO

COACHING
NOWE
PERSPEKTYWY
I WYZWANIA

COACHING NOWE PERSPEKTYWY I WYZWANIA



REDAKCJA NAUKOWA AGNIESZKA ZAWADZKA-JABŁONOWSKA



AKADEMIA
LEONA KOŹMIŃSKIEGO

Recenzent

prof. dr hab. Piotr Baron

Redakcja

Anna Goryńska

Projekt okładki

Amadeusz Targoński | targonski.pl

Skład i łamanie

JOLAKS – Jolanta Szaniawska

Książka wydana na licencji Creative Commons BY 4.0:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

DOI: 10.7206/978-83-66502-03-1

Warszawa 2020

ISBN 978-83-66502-03-1

Spis treści

Agnieszka Zawadzka-Jabłonowska	7
<i>Wstęp. Coaching – nowe perspektywy i wyzwania</i>	
Dionizy Smoleń	11
<i>Rola coachingu w zdefiniowaniu trafnego celu</i>	
Katarzyna Kuzak	19
<i>Model Motyla – wielowymiarowy model sesji coachingowej dla coachów na różnych poziomach zaawansowania zawodowego</i>	
Magdalena Cieśla	49
<i>Coaching filozoficzny – nowa moda czy powrót do korzeni?</i>	
Daria Jezierska-Geburczyk	65
<i>Bezdecyzyjność zawodowa młodych dorosłych – teoretyczna analiza zjawiska i wnioski z badań własnych</i>	
Anna Agata Nowak, Anna M. Zalewska	87
<i>Uczenie się coachingu. Profil osobowości i dobrostanu przyszłych coachów oraz różnice pomiędzy nimi a osobami niepodjęjącymi aktywności prorozwojowej</i>	
Małgorzata Klimorowska	107
<i>Wybrane narzędzia coachingowe w kształceniu przyszłych nauczycielek i nauczycieli historii. Studium przypadku</i>	
Małgorzata Smolska, Wojciech Bąkowski	133
<i>Dobór metod rozwojowych w pracy z zespołem projektowym</i>	
Aleksandra Prysłowska-Kamińska	149
<i>Coaching seniorów jako sposób na zachowanie aktywności i poczucia satysfakcji z życia w późnej dorosłości</i>	
Włodzimierz Włodarski	167
<i>Moc samodyscypliny. Manufaktura codzienności</i>	
Sarah Peyton, Monica Panas	195
<i>Stress and Energy Management Through Coaching</i>	
<i>Pro memoria</i>	233
<i>Informacje o Autorach</i>	235

Wstęp

Coaching

– nowe perspektywy i wyzwania

Coaching rozwija się w Polsce i na świecie niezwykle dynamicznie i na wielu różnych poziomach. Ma coraz więcej zastosowań i ukonstytuował się już jako odrębna, społecznie rozpoznawana profesja. Pojawiają się nowe coachingowe koncepcje, podejścia, narzędzia oraz obszary specjalizacji.

Jednocześnie rozwój coachingu uwarunkowany jest dynamicznymi zmianami zachodzącymi w przestrzeni ekonomicznej, politycznej, społecznej i kulturowej. Z jednej strony mamy do czynienia ze zmianami paradygmatów zarządzania we współczesnych organizacjach. W rezultacie obserwujemy transformację oczekiwań i wyzwań, z jakimi będą mierzyć się „liderzy przyszłości”. Z drugiej strony naukowcy nieustannie zgłębiają neuropsychologiczne podstawy ludzkiego zachowania. Wiemy zatem coraz więcej o tym, jak szybkie tempo rozwoju cywilizacji oraz intensywne korzystanie z nowych technologii wpływają na biopsychospołeczne funkcjonowanie człowieka.

Niniejsza książka ukazuje wielowymiarowość zastosowań coachingu i różnorodność obszarów, w których może być stosowany. Zawiera przegląd koncepcji teoretycznych, a także opis metod badawczych i praktycznych narzędzi oraz modeli coachingowych. Zaprezentowane zostały również wyniki badań zrealizowanych przez autorów.

Książkę otwiera artykuł Dionizego Smolenia, w którym coaching przedstawiony został jako proces współpracy między coachem a klientem, ukierunkowany na rozwój potencjału klienta i osiągnięcie istotnych dla niego celów. Autor podkreśla znaczenie relacji między coachem a klientem, polegającej na wzajemnym zaufaniu, szczerości, otwartości, a także uważności, którą coach okazuje klientowi. Takie warunki sprzyjają uświadomieniu sobie przez klienta, jakimi wewnętrznymi zasobami dysponuje, a także lepszemu wykorzystywaniu ich w procesie realizacji wyznaczonych celów.

W kolejnym artykule Katarzyna Kuzak prezentuje „Model Motyla”, który jest jej autorskim modelem sesji coachingowej. Dokonuje również analizy porównawczej „Modelu Motyla” z Formułą Beckharda, Modelem GROW oraz

Modelem Strzały Coachingowej. Zgodnie z założeniami przyjętymi przez autorkę „Model Motyla” przedstawia etapy sesji coachingowej, wspiera coachów na różnych poziomach zaawansowania zawodowego (od podstawowego, przez średniozaawansowany aż do zaawansowanego), a także dostarcza wskazówek dotyczących zmiany barwy i natężenia głosu na poszczególnych etapach pracy z klientem. Ponadto przedstawia on systemowe ujęcie kontraktowania procesu coachingowego.

Tematem trzeciego artykułu jest coaching filozoficzny. Jego autorka – Magdalena Cieśla – podkreśla, że jak dotąd nie doczekał się on rzetelnego omówienia naukowego, a w zagranicznym i polskim piśmiennictwie znaleźć można jedynie publikacje opisujące rozmaite metody doradztwa filozoficznego. Zauważa ona również, że współczesna idea coachingu ma wiele wspólnego z antyczną praktyką filozoficzną. Jednym z głównych celów tego artykułu jest uzasadnienie tezy, że coaching filozoficzny stanowi powrót do greckiej praktyki filozoficznej.

Z kolei Daria Jezierska-Geburczyk przedstawia problematykę bezdecyzyjności zawodowej młodych dorosłych. Dokonuje zarówno teoretycznej analizy tego zjawiska, a także prezentuje wnioski z badań, które zrealizowała w tym obszarze na przedstawicielach pokolenia Y. Autorka wskazuje, że bezdecyzyjność zawodowa młodych dorosłych staje się obecnie coraz powszechniejsza. Broni również tezy, że zjawisko to może być funkcjonalne.

Autorkami piątego artykułu są Anna Agata Nowak oraz prof. dr hab. Anna M. Zalewska. Prezentują one wnioski z badania podłużnego, którego celem było ustalenie, jakimi cechami osobowości (NEO-FFI), przekonaniem (poczucie skuteczności – GSES; samoocena – SES; nadzieja na sukces – KNS) oraz aspektami subiektywnego dobrostanu (zaspokojenie potrzeb – drabiny; satysfakcja z życia – SWLS; poczucie szczęścia – SHS; przyjemność, energia i napięcie mierzone kwestionariuszem nastroju) różnią się studenci coachingu od osób niepodjęających aktywności prorozwojowej oraz od grupy normalizacyjnej.

W artykule szóstym Małgorzata Klimorowska przedstawia problematykę wykorzystania wybranych narzędzi coachingowych w kształceniu przyszłych nauczycieli historii. Autorka opiera się na badaniach własnych, których celem było sprawdzenie, w jakim stopniu „wzorzec idealny” nauczyciela historii (J. Maternicki) towarzyszy przyszłym nauczycielom historii w ich myśleniu i działaniu na rzecz zdobycia kwalifikacji w zawodzie nauczyciela oraz wychowawcy.

Natomiast Małgorzata Smolska oraz prof. dr hab. Wojciech Bąkowski zaprezentowali kwestię doboru metod rozwojowych w pracy z zespołem projektowym. Celem ich artykułu jest scharakteryzowanie specyfiki pracy zespołu projektowego i zdefiniowanie, na czym polega zarządzanie zespołem projektowym; określenie obszarów, zasadności i częstotliwości wykorzystania metod rozwojowych, w tym coachingu i mentoringu w pracy zespołu projektowego.

Celem ósmego artykułu, autorstwa Aleksandry Prysłopskiej-Kamińskiej, jest przedstawienie potencjału coachingu jako metody wspierającej aktywizację seniorów. Rozpatrując znaczenie proaktywnego podejścia do własnego życia z zachowaniem przyszłościowej perspektywy czasowej dla pozytywnego starzenia się, autorka zachęca do poszerzenia programów kierowanych do tej grupy odbiorców o indywidualne procesy coachingowe. Jej zdaniem efektem tych działań może być nie tylko poprawa jakości życia osób starszych, ale również ich inkluzja do życia społecznego, zwiększenie aktywności zawodowej, a w dalszej perspektywie zmiana negatywnego stereotypu osoby starszej oraz znaczne zmniejszenie ryzyka destabilizacji ekonomiczno-społecznej państwa spowodowanej zjawiskiem starzenia się społeczeństwa. Artykuł zawiera także opis przeprowadzonego przez autorkę studium przypadku.

Kolejny autor – dr hab. Włodzimierz Włodarski – prezentuje problematykę samodyscypliny i jej roli w procesie realizacji wyznaczonych celów. Wskazuje, że samodyscyplina jest swoistą umiejętnością systematycznego realizowania własnych zamierzeń. Braki w tej sferze powodują dezorganizację działań jednostki, brak odpowiedzialności za swoje decyzje, stres i prokrastynację. Wskazuje on również, że nauka samodyscypliny oparta jest na trzech elementach: silnych zasadach, formułowaniu postanowień i organizacji monitoringu. Zarówno badania naukowe, jak i dotychczasowa praktyka pokazują skuteczność takiego podejścia do rozwoju samokontroli i siły woli, co ma ogromne znaczenie dla efektywności procesów coachingowych.

Autorkami ostatniego, dziesiątego artykułu są Sarah Peyton i Monica Panas, które prezentują tematykę zarządzania stresem i energią osobistą poprzez coaching. Problematyka ta jest obecnie szczególnie istotna, ponieważ współcześnie ludzie niemal każdego dnia narażeni są na doświadczanie wielu stresogennych bodźców. Autorki podkreślają, że przyczyną stresu są nie tylko niekorzystne, negatywne sytuacje, ale również pozytywne, przyjemne aktywności, charakteryzujące się dużą intensywnością odczuwanych emocji.

Agnieszka Zawadzka-Jabłonowska

Dionizy Smoleń

Rola coachingu w zdefiniowaniu trafnego celu

ABSTRAKT

Coaching jest procesem współpracy pomiędzy coachem a klientem (coachee), ukierunkowanym na rozwój potencjału klienta i osiągnięcie jego celów. Warunkiem powodzenia tego procesu jest zbudowanie głębokiej relacji coachingowej między coachem a klientem. Praca oparta na głębokiej relacji może sprawić, że klient odkrywa rzeczywisty cel, który chce osiągnąć, często różny od początkowo zdefiniowanego.

Słowa klucze: głęboka relacja coachingowa, trafny cel, potencjał klienta, transformacja.

Dionizy Smoleń

The role of coaching in defining the accurate goal

ABSTRACT

Coaching is a process of cooperation between the coach and the client (coachee), aimed at developing the client's potential and achieving client's goals. The condition for the success of this process is to build a deep coaching relationship between the coach and the coachee. Work based on a deep relationship allows the client to discover the real goal to be achieved, often different from the one initially defined.

Keywords: deep coaching relationship, accurate goal, client's potential, transformation.

WPROWADZENIE

Coaching jest procesem współpracy między coachem a klientem (coachee), ukierunkowanym na rozwój potencjału klienta i osiągnięcie jego celów. Coaching jest także szczególnym rodzajem relacji między coachem a klientem. Polega ona na wzajemnym zaufaniu, szczerości, otwartości, a także uważności okazywanej przez coacha w toku rozmowy. W tym stanie rzeczy coaching jest nie tyle metodologią, ile silnie oddziałującą na klienta relacją. To dzięki niej klient doświadcza mocy, która staje się czynnikiem zmiany. Warto podkreślić, że ta moc pochodzi nie od coacha, ale właśnie od relacji, rozwijanej w trakcie sesji coachingowych (Kimsey-House i in., 2014, s. 35–36). „W takiej konwersacji pojawia się tęsknota za czymś, co w coachee najlepsze, za wykorzystaniem jego pełnego potencjału. I gdy to połączenie między dzisiejszym celem a potencjałem życiowym zaiskrzy, nastąpi transformacja” (ibidem). Transformacja wiąże się z odzyskaniem przez klienta wewnętrznej siły, zdolnością do korzystania z własnego potencjału, urzeczywistnieniem przekonania o wpływie na własne życie (ibidem).

PRECYZOWANIE CELU

Kluczową rolę w procesie coachingowym odgrywa cel, jaki chciałby osiągnąć klient. Powinien on wnieść konkretny temat na sesję, mieć problem do poruszenia, tak by na tym gruncie rozpocząć współpracę z coachem. O tym, że nie jest to takie proste i oczywiste, przekonuje praktyka współpracy coachingowej. W początkowej fazie coachingu klient często stawia, na pozór jasno zdefiniowany cel, który w toku dalszych prac może okazać się nie głównym celem klienta, a jedynie zewnętrzną ilustracją głębszych, niekiedy nieuświadomionych w pełni oraz znacznie istotniejszych dla klienta, problemów.

Poświęcenie czasu na pogłębione zdefiniowanie celu, jaki stawia sobie coachee, jest niezbędnym elementem dobrej, profesjonalnej współpracy. W praktyce coachingu okazuje się niejednokrotnie, że coachee od razu stawia jasno zdefiniowany cel spotkań. Teoretycznie można od razu sięgnąć po jakąś technikę i zmierzyć się z celem. Okazuje się jednak, że sesja – oparta na podążaniu tropem klienta, uważnym słuchaniu oraz zadawaniu mocnych pytań – sprawia, że klient (dzięki pomocy coacha) redefiniuje cel pracy, który okazuje się

często bardzo różny od celu początkowego. Bywa i tak, że formalny cel spotkania nie ulega zmianie, ale tak naprawdę praca dotyczy kwestii, które kryją się pod „górami lodowymi” tego zdefiniowanego celu (oczywiście wpływając na niego).

STUDIA PRZYPADKÓW

W tym kontekście warto przyjrzeć się trzem studiom przypadków z doświadczeń autora, dotyczących coachingu biznesowego¹.

Pan Tomasz, rozpoczynając sesję, stwierdza, że chciałby zostać szefem instytucji, w której pracuje. Brzmi to jak wyrazisty cel rozmowy coachingowej. Od razu nasuwają się pomysły zastosowania określonych technik, ukierunkowanych na zaplanowanie osiągnięcia tego celu. Coach nabiera uspokajającego przekonania, że „wiadomo, o co chodzi”. Po dłuższej rozmowie okazuje się, że Panu Tomaszowi nie chodzi o to, by stanąć na czele instytucji, ale o to, by wypracować pewne cechy, które ma jej obecny szef. Jest on jest autorytetem dla Pana Tomasza w bardzo wielu obszarach. W ramach sesji coachingowych Pan Tomasz definiuje te cechy. Okazuje się, że wiele z nich ma, kilka natomiast chce u siebie wykształcić. To okazuje się celem dalszej pracy z coachem.

Pan Paweł zastanawia się nad swoją dalszą karierą zawodową w organizacji, a ściślej nad tym, którą z dwóch możliwych ścieżek rozwoju wybrać. Wydawać by się mogło, że zagadnienie, nad którym chce pracować klient, jest typowym dylematem. Od razu nasuwa się pomysł zastosowania określonych technik związanych z pracą nad dylematem. W trakcie rozmowy okazuje się, że kluczowym zagadnieniem dla Pana Pawła jest kwestia jego wolności, swobody działania w organizacji itd. Dalszy proces coachingowy koncentruje się na znaczeniu wolności dla klienta i wykorzystaniu jej w jego rozwoju zawodowym.

Podczas pierwszej sesji coachingowej Pani Alicja wypowiada zdanie: „Jestem bardzo ciekawa, co mój bezpośredni przełożony myśli na mój temat. To dla mnie bardzo ważna osoba”. Wydawać by się mogło, że zagadnieniem, nad którym chce pracować Pani Alicja, jest jej relacja z przełożonym. Od razu nasuwają się pomysły zastosowania technik eksplorujących kwestię relacji. Coach odczuwa potrzebę wsparcia klientki w jej relacji z przełożonym. Po dłuższej rozmowie okazuje się, że Pani Alicji nie chodzi o relacje ze swoim przełożonym, ale o poszukiwanie własnej tożsamości. Szuka jej – również na zasadzie odbitego lustra – w opinii zwierzchnika, w jego postrzeganiu rzeczywistości itd. Spotkania coachingowe koncentrują się na pomocy w budowaniu tożsamości zawodowej klientki.

¹ Imiona klientów oraz niektóre szczegóły zostały zmienione.

ZNACZENIE GŁĘBOKIEJ RELACJI

Warto przyjrzeć się bliżej temu, co może pomóc w ukierunkowaniu procesu coachingowego. Co może naprowadzić klienta na „właściwą ścieżkę”, na cel, który rzeczywiście chce osiągnąć.

Należy pamiętać o tym, że wypowiediane przez klienta stwierdzenia nie zawsze pozwalają dojść do sedna. Liczy się cały kontekst wypowiedzi i wypowiedzianych słów. Stąd tak istotne jest uważne (uwaga) i czujne podążanie tropem klienta – „po jego śladach”. W tym kontekście identyfikacja powtarzających się zwrotów, określeń, słów-kluczy może mieć duże znaczenie dla skutecznego towarzyszenia klientowi. Parafrazowanie przez coacha użytych przez klienta słów może mieć ogromne znaczenie eksploracyjne. Warto sprawdzać, czy parafrazowanie jest trafne, poprzez obserwację reakcji klienta, a tudzież poprzez zadanie wprost pytania, na ile coach dobrze zrozumiał, co klient chciał powiedzieć. Niesłuchanie ważna jest identyfikacja „języka ciała”, emocji i uczuć klienta, np. ożywienia, wzburzenia. Kluczowe znaczenie ma odpowiednie wykorzystywanie tzw. mocnych pytań coachingowych. W powodzi wypowiedzianych słów oraz w wielości poruszanych treści ważne okazuje się strukturyzowanie (porządkowanie wątków) przez coacha. Warto w tym momencie podkreślić istotną i niełatwą dla coacha kwestię – coach nie musi wszystkiego rozumieć, zwłaszcza jeśli chodzi o warstwę merytoryczną poruszanych wątków. Najważniejsze żeby był blisko klienta i by klient czuł to towarzyszenie coacha. Oczywiście należy pamiętać, że rolą coacha nie jest doradzanie klientowi. Poprzez zadawanie pytań i coachingowe towarzyszenie klient odnajduje właściwe dla siebie rozwiązania. Nie oznacza to, że coach nie może dzielić się z klientem swoimi myślami i odczuciami. To także może być sposób na poszerzenie świadomości klienta i wsparcie go w poszukiwaniu rozwiązań. Rola coacha polega na umiejętności rozpoznania, czy tudzież na ile klient dotarł do „wewnętrznej prawdy” o sobie. „Oznacza to, że taka osoba ma dostęp i korzysta z ważnego obszaru głębszego zrozumienia, że otwiera centralną część swojego życia, gdzie angażowane są wartości i wewnętrzny rozwój” (Atkinson i Choisi, 2012, s. 6).

Rysunek 1 prezentuje podsumowanie niektórych narzędzi, ułatwiających pracę nad wyznaczeniem celu, a w istocie dotyczących budowy relacji coachingowej, swoistego „sojuszu coachingowego”.

Podsumowując, skuteczna i oparta na ww. wartościach współpraca może prowadzić do doprecyzowania, a niekiedy nawet redefiniowania celu po stronie klienta. Kluczowe znaczenie ma zbudowana między coachem a klientem relacja, uważne podążaniem tropem klienta, wnikliwe słuchanie, zadawanie mocnych pytań itd.



Rysunek 1. Narzędzia ułatwiające pracę na wyznaczeniu celu

Źródło: opracowanie własne.

WPŁYW NA KLIENTA

Można wymienić wiele korzyści, jakie czerpie klient z powyżej opisanego podejścia polegającego na zbudowaniu trwałej, głębokiej relacji z coachem:

- Większa pewność siebie.
- Doprecyzowanie kształtu pożądanej zmiany.
- Adekwatne określenie kierunku prac.
- Wywołanie zmiany (transformacji).

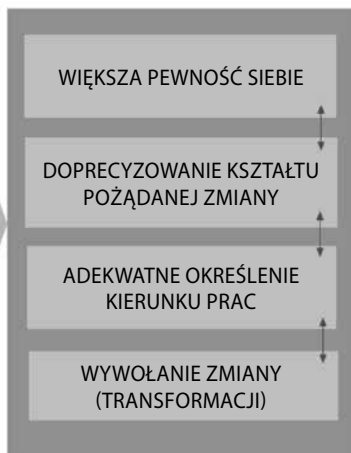
Rysunek 2 pokazuje wpływ relacji coachingowej na efekty procesu coachingowego.

Trafna identyfikacja celu, jaki klient chce osiągnąć, ma kluczowe znaczenie dla powodzenia współpracy coach-coachee. Doprecyzowanie celu jest możliwe dzięki głębokiej relacji coachingowej. Obopólne przekonanie, że zajmujemy się tym, co najistotniejsze dla coachee, ma pozytywny wpływ na cały przebieg współpracy i jej efekty. Zajęcie się głównym i rzeczywistym problemem klienta oddziałuje także na inne, „drugoplanowe” jego problemy, niekiedy bezpośrednio przyczyniając się do ich rozwiązania.

**FUNDAMENTY WSPÓŁPRACY
COACHINGOWEJ**



**EFEKTY PO STRONIE
KLIENTA**



Rysunek 2. Wpływ głębokiej relacji coachingowej na efekty procesu coachingowego

Źródło: opracowanie własne.

WNIOSKI KOŃCOWE

Zadaniem coachingu jest wsparcie klienta w uzyskaniu dostępu do własnych zasobów po to, by rozwiązać problemy, sprostać wyzwaniom bądź osiągnąć inne zdefiniowane przez siebie cele. Proces coachingowy obejmuje więc zarówno doprecyzowanie celu, jak i doprowadzenie do uwolnienia zasobów wewnętrznych klienta, niezbędnych do osiągnięcia ww. celu. Warunkiem powodzenia procesu coachingowego jest zbudowanie głębokiej relacji coachingowej między coachem a klientem. Istotną rolę w budowie relacji z klientem ma umiejętna komunikacja, w tym zastosowanie trafnych narzędzi komunikacji.

Do kluczowych narzędzi komunikacji coacha z klientem należą m.in.:

- głębokie, aktywne słuchanie;
- zadawanie pytań;
- odzwierciedlanie;
- parafrazowanie;
- używanie metafory,
- dzielenie się obserwacją i feedbackiem.

Od dynamiki procesu coachingowego zależy, które z narzędzi powinny być wykorzystane. Podstawowym kryterium zastosowania odpowiednich narzędzi powinno być podążanie tropem klienta, troska o jego dobrostan oraz o umacnianie relacji coachingowej.

BIBLIOGRAFIA

- Atkinson, M. i Chojs, (2012). *Flow. Przepływ. Sedno coachingu*. Warszawa: Wydawnictwo New Dawn.
- Kimsey-House, H., Kimsey-House, K., Sandahl, P. i Whitworth, L. (2014). *Coaching koaktywny. Zmiany w biznesie, zmiany w życiu*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.

Model Motyla – wielowymiarowy model sesji coachingowej dla coachów na różnych poziomach zaawansowania zawodowego

ABSTRAKT

W artykule przedstawiono stworzony przez Autorkę **wielowymiarowy model sesji coachingowej – Model Motyla** oraz dokonano analizy porównawczej modelu z Formułą Beckharda, Modelem GROW oraz Modelem Strzały Coachingowej. Model Motyla przedstawia etapy sesji coachingowej, wspiera coachów na różnych poziomach zaawansowania zawodowego (od podstawowego, przez średniozaawansowany aż do zaawansowanego). Daje wskazówki dotyczące zmiany barwy i natężenia głosu na poszczególnych etapach sesji oraz przedstawia systemowe ujęcie kontraktowania. Odnosi się także do dwóch poziomów świadomości – *uwagi* i *intencji* oraz czterech obszarów świadomości: fizycznego, społecznego i emocjonalnego, intencjonalnego oraz znaczeniowego i duchowego.

Słowa kluczowe: model sesji coachingowej, proces coachingowy, model GROW, Strzała Coachingowa, Formuła Beckharda, poziomy świadomości, Model Motyla.

Katarzyna Kuzak

Butterfly Model – multidimensional coaching session model for coaches at various levels of professional advancement

ABSTRACT

In this article, the author's Multidimensional Coaching Session Model – Butterfly Model is presented and a comparative analysis with Beckhard's Formula, GROW Model and Coaching Arrow is made. The Butterfly Model presents the stages of a coaching session, supports coaches at various levels of professional advancement (from basic, through intermediate to advanced). It gives tips on how to use various tones of voice during each stage of the session and presents systemic approach to contracting. It also refers to two levels of consciousness – *attention* and *intention* and four areas of consciousness: physical, social and emotional, intentional, and significative and spiritual.

Keywords: coaching session model, coaching process, GROW Model, Coaching Arrow, Beckhard's Formula, levels of consciousness, Butterfly Model.

WPROWADZENIE

Rynek usług rozwojowych w Polsce ulega ciągłym zmianom. „Moda, boom, szaleństwo coachingu powoli przemija” – informuje w swoim raporcie Polska Izba Firm Szkoleniowych (2017). Pomimo spadku zainteresowania sesjami coachingowymi, widoczne jest zwiększenie zainteresowania profesjonalnym coachingiem. Coachowie coraz częściej poszukują swojej niszy oraz podnoszą swoje kompetencje w ramach wybieranej specjalizacji.

Osoby zainteresowane poszerzeniem umiejętności o kompetencje coachingowe lub planujące rozpoczęcie działalności w roli coacha wybierają z coraz większej liczby ofert. Na przestrzeni ostatnich 10 lat znacząco wzrosła liczba szkół coachingu oraz ofert uczelni wyższych. Na etapie budowania programu każda szkoła coachingu (lub uczelnia) stoi przed wyzwaniem wyboru modelu coachingowego (lub modeli coachingowych), który umożliwi uczestnikom naukę prowadzenia profesjonalnych sesji.

Obecnie w literaturze poświęconej coachingowi można znaleźć co najmniej kilkanaście modeli prezentujących poszczególne etapy rozmowy coachingowej. Najstarszym i najbardziej znanym jest Model GROW, spopularyzowany przez Johna Whitmore’a (Czarkowska, 2011). Znane są także modele: SCORE, opracowany przez R. Diltsa i Todda Epsteina, COACH, GOLD, STORM, STAGES, DROPS (Rzycka, 2015), CLEAR, OSKAR, ACHIEVE (Czarkowska, 2011) oraz Coaching Arrow, czyli Strzała Coachingowa (Atkinson i Chois, 2009, Czarkowska, 2011). Mimo że istnieje tak wiele modeli, wciąż pojawiają się nowe ujęcia procesu sesji coachingowej. W 2011 roku Lidia Czarkowska wraz z Bożeną Wujec zaprezentowały autorski „Energetyczny plan sesji do przeprowadzenia klienta przez zmianę”.

Wydaje się, że rozwój coachingu jako nauki przyczynia się do rozwoju koncepcji coachingowych i tworzy miejsce dla coraz to bardziej zaawansowanych modeli, które nie tylko przedstawiają strukturę sesji, lecz także wnoszą doń wartość dodaną. Ta zależy od nurtu, w którym specjalizuje się coach-autor lub od ujęcia, perspektywy, na której autor modelu się koncentruje.

W tym artykule prezentuję Model Motyla – wielowymiarowy model sesji coachingowej, który wspiera coachów na różnych etapach zaawansowania umiejętności coachingowych: od etapu podstawowych umiejętności coacha, przez umiejętności średnio-zaawansowane, aż do poziomu eksperckiego. Model ten inspirowany jest nurtem coachingu skoncentrowanego na rozwiązaniach

oraz coachingu transformacyjnego. Poza ujęciem struktury sesji coachingowej, przedstawia on elementy procesu kluczowe do tego, by rozmowa stawała się coraz bardziej płynna, transformująca oraz możliwie najbardziej wspierająca klienta w skutecznym osiągnięciu założonego przez niego celu.

PODSTAWY COACHINGU

Na przełomie lat 50. i 60. XX wieku Richard Beckhard wraz z Davidem Gleicherem opracowali tzw. Formułę Beckharda, która przedstawia, w jaki sposób organizacje mogą poradzić sobie z pojawiającym się oporem przed zmianą (Atkinson i Chois, 2011). Formuła ta dotyczy nie tylko kontekstu biznesowego, ale także życia pojedynczych jednostek, które również mają trudności z pokonaniem wewnętrznego oporu oraz wprowadzaniem zmian w życie, stąd warto przedstawić ją w tym artykule. Formuła Beckharda definiuje warunki niezbędne do tego, aby zmiana mogła wystąpić i przedstawia je następująco:

$$BS \times W \times PK > OZ$$

BS (Brak satysfakcji) x **W** (Wizja) x **PK** (Pierwsze kroki) > **OZ** (Opór przed zmianą)

W formule Beckharda podkreśla się, że motorem zmiany jest w pierwszej kolejności brak satysfakcji z aktualnego stanu lub sytuacji. To właśnie dzięki doświadczeniu dyskomfortu, niedosytu, trudnych emocji, rozbieżności między tym, jak jest, a tym jak klient chciałby, aby było, można zacząć mówić o zmianie. Kolejnym elementem formuły jest skupienie uwagi na budowaniu szerszej wizji, obrazującej stan docelowy, czyli taki, który byłby najlepszą alternatywą dla aktualnej sytuacji. W wizji mogą znaleźć się szczegóły umożliwiające określenie celu i nadanie dalszego kierunku działania. Formuła Beckharda podkreśla również wagę pierwszych kroków, czyli planu działania, który pozwala wprowadzić wizję w życie. Takie działanie prowadzi do zwiększenia satysfakcji. To dzięki wystąpieniu wszystkich tych trzech czynników (braku satysfakcji, wizji, pierwszych kroków) opór przed zmianą – zarówno w organizacji, jak i u pojedynczej jednostki – jest możliwy do pokonania.

Proces sesji coachingowej bezpośrednio nawiązuje do Formuły Beckharda. Najstarszy model – Model GROW, stworzony na przełomie lat 70. i 80. XX wieku przez Grahama Aleksandra i Alana Fine’a, a następnie spopularyzowany przez sir Johna Whitmore’a (Czarkowska, 2011), w swojej konstrukcji również odnosi się do elementów wymienionych w przedstawionej powyżej formule. Ponieważ Model GROW jest jednym z najczęściej pojawiających się modeli w literaturze poświęconej coachingowi, zawarty w tym artykule opis będzie krótki.

MODEL GROW A FORMUŁA BECKHARDA

Model GROW koncentruje się na obiektywnych czynnikach, faktach oraz konkretnych działaniach. Dlatego też najlepiej sprawdza się w tematach praktycznych oraz zadaniowych (Stoltzfus, 2012). Przykładowymi obszarami tematycznymi do pracy z Modelem GROW mogą być: zwiększenie efektywności działania, rozpoczęcie ćwiczeń, nauki, lepsze zorganizowanie się, zmiana sposobu działania, realizacja projektu, przyswojenie nowego nawyku. GROW stanowi akronim od słów, które oznaczają kolejne etapy sesji coachingowej. G – *Goal* (cel), R – *Reality* (rzeczywistość), O – *Options* (opcje), W – *Way forward* (droga naprzód), *Wrap Up* (wnioski końcowe), *Will* (wola).

W dalszej kolejności powstały także modele T-GROW, I-GROW i RE-GROW (Czarkowska, 2011; Rzycka, 2015). Pytania do poszczególnych etapów oraz ich funkcje zostały przedstawione w tabeli 1.

Tabela 1. Analiza porównawcza Modelu GROW, I-GROW, T-GROW, RE-GROW z Formułą Beckharda

	Model GROW	Kluczowe pytanie	Funkcja	Formuła BECKHARDA
T-	TOPIC (temat)	Z czym przychodzisz?	Określenie problemu	Zrozumienie braku satysfakcji
I-	ISSUE (sprawa)	Z czym przychodzisz?	Określenie problemu	Zrozumienie braku satysfakcji
R-	REVIEW (przegląd)	Co wydarzyło się od ostatniej sesji?	Zebrań informacji o tym, co zmieniło się do tej pory	Zrozumienie braku satysfakcji
E-	EVALUATION (ocena)	Co się udało? Co się nie udało?	Podsumowanie efektów dotychczasowych zmian	Zrozumienie braku satysfakcji
G	GOAL (cel)	Czego pragniesz?	Określenie celu na sesję	Zrozumienie braku satysfakcji Budowanie wizji
R	REALITY (rzeczywistość)	Co dzieje się teraz?	Zrozumienie problemu i przegląd faktów	Zrozumienie braku satysfakcji
O	OPTIONS (opcje)	Co mógłbyś zrobić?	Generowanie rozwiązań	Budowanie wizji
W	WILL (wola)	Co zrobisz?	Wybór rozwiązania i stworzenie planu działania	Wytyszczenie pierwszych kroków

Źródło: opracowanie własne.

Model GROW realizuje w swojej konstrukcji założenia Formuły Beckharda. Rozpoczyna się od ustalenia celu sesji, który nie byłby możliwy bez zbadania braku satysfakcji. Precyzyjniej odnoszą się do tego wersje I-GROW i T-GROW, gdzie podkreśla się ogólne omówienie tematyki czy problemu na początku spotkania (I - Issue, T- Topic). W tradycyjnej koncepcji GROW odpowiada za to etap G – Goal (cel), gdzie omawiane jest to, co jest aktualną trudnością lub wyzwaniem dla klienta i czego w związku z tym potrzebuje oraz etap R – *Reality* (rzeczywistość), gdzie z jednej strony omawia się odczuwany dyskomfort, z drugiej zaś – zbiera się fakty na temat zaistniałej sytuacji. Celem każdej sesji coachingowej jest wsparcie klienta na drodze między wyzwaniem, przed którym stoi a rozwiązaniem, którego potrzebuje. Wyzwanie wywołuje różnorodne, w tym trudne emocje, takie jak strach, złość, czy właśnie brak zadowolenia.

Drugim elementem Formuły Beckharda jest budowanie wizji (W), obrazującej stan docelowy, czyli taki, który byłby najlepszą alternatywą dla aktualnej sytuacji. „W” można także rozumieć jako wartości, na których opiera się wizja (Atkinson i Chois, 2009). W Modelu GROW i jego pochodnych budowanie wizji ma odzwierciedlenie w dwóch etapach: określania celu (G), gdy ów cel jest formułowany w sposób pozytywny (czyli docelowy), oraz poszukiwania różnorodnych opcji (O). Element aktualnej sytuacji klienta jest omawiany osobno (R), stąd określenie celu umożliwia tworzenie wstępnej wizji docelowego rezultatu. W opcjach rozwijany jest potencjał wizji przez rozważania, co jest możliwe oraz jakie istnieją potencjalne sposoby rozwiązania danego dylematu. W innych modelach coachingowych, jak np. Strzale Coachingowej, dokonuje się budowania głębokiej, opartej na wartościach wizji, która zaprasza klienta do tworzenia kompletnych wizualizacji, w których klient w pełni realizuje swój cel. Budowanie szerokiej i pełnej wizji jest jednym z kluczowych narzędzi coachingowych, wspierających klientów w osiąganiu założonych celów.

Atkinson i Chois (2009) piszą o budowaniu wizji w następujący sposób: „Rozwój odbywa się dzięki wyobrażaniu, że już osiągnęliśmy pożądane rezultaty, doświadczaniu uczuć, jakie towarzyszą osiągnięciu tych wyników i obserwowaniu, jak rosną w naszym umyśle wraz z kolejnymi projektami.” Stąd, korzystając z najprostszego modelu przedstawiającego strukturę sesji coachingowej, warto pamiętać, aby poza zbadaniem rzeczywistości (R) i generowaniem opcji (O), wspierać klienta w budowaniu głębokiej i kompletnej wizji realizacji celów.

Formuła Beckharda podkreśla również wagę pierwszych kroków, czyli planu działania, który pozwoliłby wprowadzić wizję w życie. Pierwsze kroki w modelu GROW to ostatni etap sesji, czyli W – *Way forward* (droga naprzód), *Wrap up* (wnioski końcowe) lub *Will* (wola). Model GROW spełnia wszystkie warunki Formuły Beckharda, umożliwiając klientowi pokonanie oporu przed zmianą.

Formuła Beckharda oraz Model GROW stanowią fundament pracy coacha, który nadaje podstawową strukturę pracy z klientem. Stąd model GROW

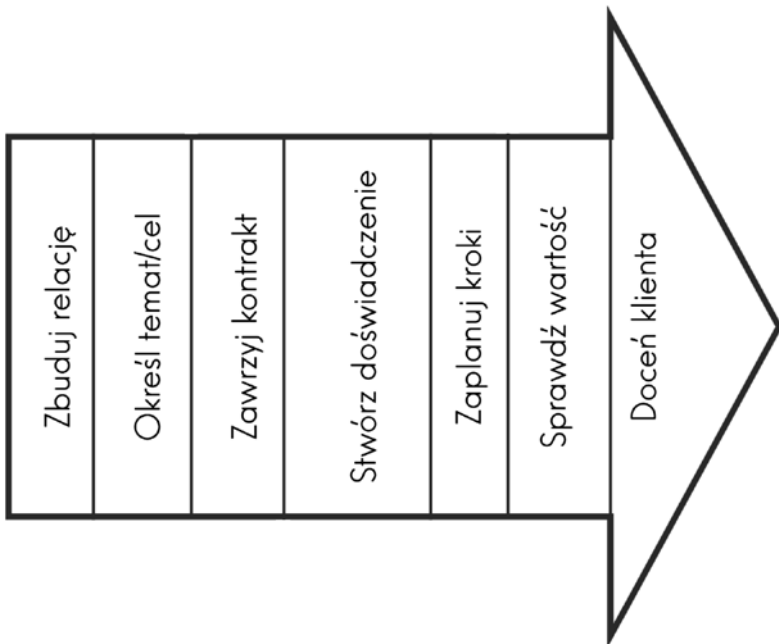
sprawdza się na pierwszym – podstawowym etapie kształtowania umiejętności coachingowych i poznawania struktury rozmowy. Właśnie dlatego wiele szkół coachingu uczy tego modelu swoich kursantów.

ZAAWANSOWANE MODELE PRZEBIEGU SESJI COACHINGOWYCH

Wraz z rozwojem dziedziny coachingu oraz profesji coacha model GROW stał się nie w pełni wystarczający. Ze względu na to, że najlepiej sprawdza się w tematach zadaniowych i praktycznych, pojawia się pytanie, jak radzić sobie z tematyką klienta mniej zadaniową, a bardziej związaną z emocjami lub jego tożsamością. Potrzebny jest wówczas model, który pomagałby coachom prowadzić sesje na jeszcze głębszym i transformującym poziomie.

Bardziej szczegółowym modelem sesji coachingowej, który również realizuje założenia Beckharda, jest Model Strzały Coachingowej, wykorzystywany w coachingu skoncentrowanym na rozwiązaniach. Model ten wyróżnia dodatkowe elementy, jak np. budowanie relacji z klientem, które wspierają coachów w jeszcze skuteczniejszym prowadzeniu sesji coachingowych.

Przebieg sesji zgodnie z modelem Strzały Coachingowej można przedstawić tak jak na rysunku 1.



Rysunek 1. Przebieg sesji zgodnie z modelem Strzały Coachingowej

Źródło: opracowanie własne na podstawie modelu Atkinson i Chois (2010).

Model strzały coachingowej wydaje się bardziej zaawansowany w stosunku do Modelu GROW. Jak wspomniano wcześniej, w *Coaching Arrow* podkreśla się etap budowania relacji z klientem. W swojej własnej praktyce coachingowej poświęciłam temu tematowi dużo uwagi, czego rezultatem jest artykuł *Relacja coach–klient jako fundamentalny element procesu coachingowego. Dlaczego i w jaki sposób warto zadbać o relację z klientem?* (Kuzak, 2017). Według wyników badań przeprowadzonych przez Wsylyshyn (2003, za: Gyllensten i Pamer, 2007) umiejętność budowania silnej relacji z klientem jest jedną z trzech kluczowych cech skutecznego coacha, obok profesjonalizmu i czystej metodologii coachingu. Relacja coachingowa opiera się na zaufaniu i transparentności (Gyllensten i Palmer, 2007), a jej budowanie jest zadaniem wieloetapowym i złożonym, wymagającym konsekwentnego oddziaływania (Kukielka-Pucher, 2009). Relacja budowana jest na każdej sesji coachingowej i nieustannie się rozwija. Stąd warto o nią zadbać zarówno na początku spotkania, jak i w trakcie sesji coachingowej.

Gdy coach w pierwszej fazie spotkania zadba o zbudowanie relacji z klientem, można przejść do kolejnego elementu, którym jest precyzowanie celu na sesję. Im bardziej szczegółowo określony jest cel sesji, tym łatwiej coachowi wspierać klienta w procesie osiągania rezultatu na sesję. Po skutecznym określeniu celu zawierany jest z klientem kontrakt, który jest podsumowaniem celu oraz doprecyzowaniem oczekiwań klienta dotyczących pożądanego rezultatu sesji coachingowej. Gdy nawiązana jest relacja i nic porozumienia między coachem a klientem oraz doprecyzowany i zakontraktowany jest cel na sesję, można przejść do etapu związanego z budowaniem doświadczenia. W tym miejscu pojawia się wielość narzędzi i technik, które wspierają klienta w poszukiwaniu rozwiązań czy opcji. Chodzi tu o stworzenie możliwości klientowi, które pozwolą mu lepiej zrozumieć wyzwanie, przed którym stoi oraz które pomogą mu znaleźć najlepsze rozwiązania. Budując doświadczenie, można wykorzystywać m.in.: piramidę poziomów logicznych Roberta Diltsa, wizualizację, pracę w przestrzeni (np. linię czasu), model DiSCO, koło coachingowe, pracę z intuicją, metaforą.

Po stworzeniu doświadczenia, z którego klient czerpie zasoby, można rozpocząć planowanie konkretnych kroków działania. Ten etap odpowiada Modelowi GROW oraz Formule Beckharda, podkreślając, że bez ustalenia konkretnych kroków działania opór przed zmianą może nie zostać pokonany.

W coachingu skoncentrowanym na rozwiązaniu Atkinson i Chois podkreślają także dwa kolejne etapy sesji, których brakuje w Modelu GROW, a które wspierają klienta w podejmowaniu przez niego dalszych kroków działania. Pierwszym z nich jest pytanie klienta o wartość z sesji. To klient jako pierwszy podsumowuje sesję i zastanawia się, co było dla niego kluczowe. Na koniec pojawia się docenienie ze strony coacha. Początkujący coachowie zdecydowanie częściej mają trudność z formułowaniem docenienia. Należy uważać, aby nie

dokonywać wówczas oceny klienta (np. „Cieszę się, że tak szybko sobie poradziłeś z tym wyzwaniem”), ale zachować nieoceniającą postawę coacha, który wciąż używa słów i języka klienta (np. „Dziękuję, że mogłem ci towarzyszyć na drodze odkrywania nowej ścieżki działania”).

Podsumowując: Model Strzały Coachingowej jest modelem bardziej zaawansowanym, wyróżniającym więcej kluczowych elementów sesji coachingowej, wspierających klienta we wprowadzaniu zmiany i pokonywaniu wewnętrznego oporu.

Tabela 2. Analiza porównawcza modelu Strzały Coachingowej z Formułą Beckharda oraz Modelem GROW

Etapy Strzały Coachingowej (Coaching Arrow)	Funkcje w stosunku do Formuły Beckharda	Funkcje w stosunku do Modelu GROW
Zbuduj relację	–	–
Określ temat/cel	Zrozumienie braku satysfakcji	Omówienie faktów (R) Ustalenie celu na sesję (G)
Zawrzyj kontrakt	–	Ustalenie celu na sesję (G)
Stwórz doświadczenie	Budowanie wizji	Poszukiwanie opcji (O)
Zaplanuj kroki	Wytyczenie pierwszych kroków	Wytyczenie pierwszych kroków (W – Way forward)
Sprawdź wartość	–	Sprawdzenie kierunku woli (W – Will)
Doceń klienta	–	–

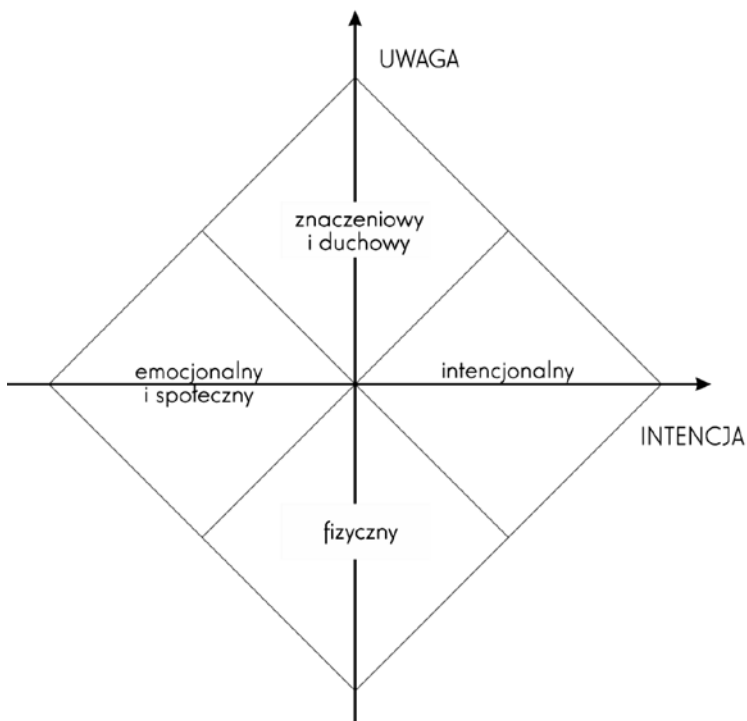
Źródło: opracowanie własne.

WYMIARY ŚWIADOMOŚCI A MODEL SESJI COACHINGOWEJ

Zdaniem autorki modele przedstawiające strukturę sesji coachingowych staną się jeszcze bardziej użyteczne, gdy w prosty sposób będą zarówno przedstawiać przebieg sesji, jak i uwzględniać kluczowe aspekty wnoszące głębołą i trwałą zmianę – będą nawiązywać do pionowego i poziomego wymiaru świadomości.

Pionowy i poziomy wymiar świadomości odnosi się odpowiednio do: *uwagi* i *intencji*, które są kluczowe do tego, by klient mógł dokonać wyboru kierunku zmiany oraz skoncentrować się na wdrożeniu jej w życie. Na dwa wymiary świadomości składają się cztery obszary świadomości: 1) fizyczny, 2) emocjonal-

ny i społeczny, 3) intencjonalny oraz 4) duchowy i znaczeniowy. Atkinson i Chois (2009) w swojej książce *Wewnętrzna dynamika coachingu* piszą: „Osobista zdolność do tego, by iść do przodu przez trudne okoliczności życiowe, to wewnętrzne zasoby zwane często ludzkim duchem. Ludzki duch to »ożywione« połączenie owych dwóch podstawowych rodzajów świadomości – intencji i uwagi. Intencja i uwaga stanowią jądro ludzkiego rozwoju. Zdolność do ich umiejętnego porządkowania pozwoli nam realizować marzenia. Rozwój i wspieranie owych sił intencji i uwagi to podstawowe zadania skutecznego coachingu.” Dlatego też tak istotne jest, aby w nauczanych modelach coachingowych odnosić się do tych dwóch wymiarów świadomości oraz związanych z nimi 4 obszarów.



Rysunek 2. Kwadranty intencji i uwagi. Pionowy i poziomy wymiar świadomości
Źródło: opracowanie za: Atkinson i Chois (2009).

2 poziomy świadomości – intencja i uwaga

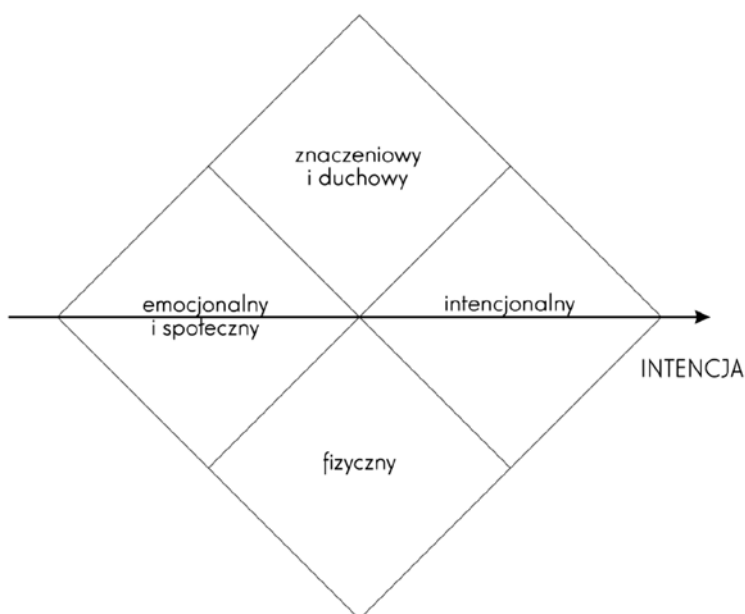
Podczas procesu coachingowego dokonuje się poszerzania uwagi od zewnątrz i do wewnątrz za pomocą intencji. Uwaga pozwala się skupić na wybranym aspekcie. Intencja kieruje naszą uwagę i pozwala ją utrzymać na tym, co jest istotne i wartościowe. Przykładowo osoba może marzyć o tym, aby stać się ekspertem w dziedzinie coachingu. To jego intencja. Za tą intencją może pójść uwaga, dzięki której osoba będzie skrupulatnie wybierać kursy doszkalające,

praktykować i wyciągać wnioski pozwalające się jej rozwijać w dziedzinie coachingu, dążąc do osiągnięcia eksperctwa. W procesie coachingowym kluczowe jest sprecyzowanie intencji po to, aby następnie skutecznie kierować uwagę.

Wymiar poziomy – intencja

Atkinson i Chois (2009) przedstawiają *intencję*, jako poziomy wymiar świadomości, który dotyczy dwóch obszarów funkcjonowania jednostki: emocjonalnego i społecznego oraz intencjonalnego. Wymiar ten odnosi się do definiowania ludzkich intencji, celów, zamiarów opartych na pojawiających się w nim (1) uczuciach, doznaniach, emocjach, (2) społecznym oczekiwaniu, okolicznościach, ocenach, (3) osobistych chęciach i postanowieniach. W procesie coachingowym wszystkie trzy obszary będą brane pod szczególną uwagę. Pomocne będą w tym pytania:

- Jak się z tym czujesz? Kiedy o tym mówisz, co się w tobie pojawia?
- Co to oznacza dla twoich bliskich?
- Co chciałbyś z tym zrobić?
- Co jeszcze większego chce się wydarzyć?
- Jakie to w tobie wzbudza uczucia?
- Biorąc to wszystko pod uwagę, czego potrzebujesz?
- Co byłoby najlepszym rezultatem tej sesji?



Rysunek 3. Poziomy wymiar świadomości za: Atkinson i Chois (2009)

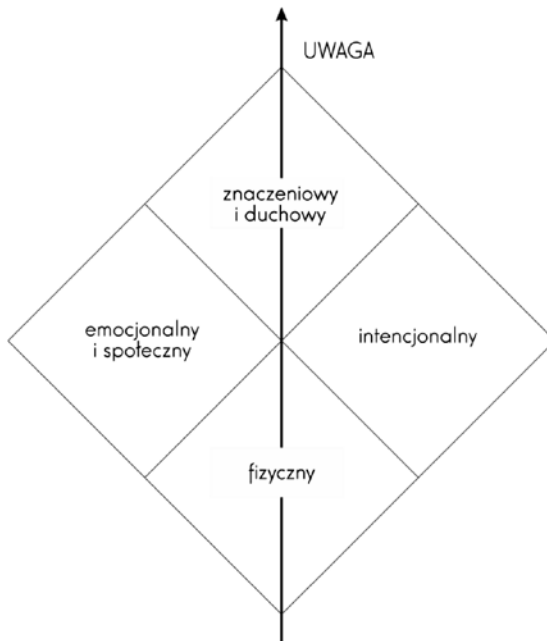
Źródło: opracowanie za: Atkinson i Chois (2009).

Intencja sprawia, że klient może przenieść się z miejsca, w którym jest obecnie, do miejsca, w którym chciałby się znaleźć.

„(...) bez silnej intencji łatwo jest dać się rozproszyć świadomości przechodzącej z chwili do chwili. Gdy ustalimy jasną intencję, stajemy się bardziej skoncentrowani i przenosimy naszą świadomość zgodnie z naszym wyborem, zamiast zdawać się na przypadek.” (Atkinson i Chois, 2009)

Wymiar pionowy – uwaga

Kiedy znana jest intencja, łatwiej jest skoncentrować uwagę i znaleźć sposoby zrealizowania celu. Uwaga, jako drugi wymiar świadomości, jest przedstawiana jako wymiar pionowy, który dotyczy dwóch obszarów i który można rozumieć jako skalę: od obszaru fizycznego do duchowego i znaczeniowego. Obszary te można również odnieść do piramidy poziomów logicznych Roberta Diltsa, gdzie jednostka koncentruje swoją uwagę na poszczególnych poziomach i dzięki nim porządkuje informacje.



Rysunek 4. Pionowy wymiar świadomości

Źródło: opracowanie za: Atkinson i Chois (2009).

Dilts wyróżnia następujące poziomy: środowisko, działania, umiejętności, przekonania i wartości, tożsamość misja/duchowość (Atkinson, Chois, 2010).

Dzięki koncentracji i przekierowywaniu uwagi między poziomami możemy dowiedzieć się, jak wygląda aktualna sytuacja klienta (obszar fizyczny – środowisko, działania) oraz zrozumieć jej głębszy sens istnienia (obszar znaczeniowy i duchowy – wartości, tożsamość, misja). Przy przekierowywaniu uwagi pomiędzy wymiarem fizycznym a duchowym użyteczne jest zadawanie pytań z każdego poziomu po kolei, przykładowo rozpoczynając od poziomu środowiska i działania:

- Gdzie jesteś teraz? Co robisz? Jak ci tutaj jest? Co czujesz? Czego ci brakuje?

aż po poziom wartości, tożsamości i misji, np.:

- Jakie są twoje wartości? Czego bronisz?
- Kim jesteś? Kim się staniesz, jeśli...?
- Jaka rolę pełnisz w świecie? Co wnosisz do świata?

Jak podkreślają Atkinson i Chois (2009), „gdy nasza uwaga i intencja zaczynają się pokrywać, stajemy się nie do powstrzymania w naszych dążeniach do uzyskania tego, czego chcemy”.

MODEL MOTYLA – WIELOWYMIAROWY MODEL SESJI COACHINGOWEJ

W trakcie mojej wieloletniej praktyki coachingowej, tuż przed otwarciem własnej szkoły coachingu, zainspirowana wieloma nurtami coachingu, a szczególnie skoncentrowanego na rozwiązaniach oraz transformacyjnego, zauważyłam możliwość stworzenia autorskiego modelu sesji coachingowej.

Wielowymiarowy model sesji coachingowej – Model Motyla – przedstawia w swojej konstrukcji dwa ujęcia. Z jednej strony w prosty sposób przedstawia strukturę sesji coachingowej, ułatwiając początkującym coachom uczenie się prowadzenia profesjonalnej sesji coachingowej. Z drugiej strony – odnosi się do dwóch wymiarów świadomości oraz czterech szczegółowych obszarów intencji i uwagi, dzięki czemu pozwala coraz głębiej rozumieć istotę procesu coachingowego. Model pokazuje krok po kroku, jak z rozmowy wnoszącej zmianę rozpocząć prowadzenie rozmów o jeszcze głębszym i bardziej transformującym charakterze.

Model Motyla realizuje założenia Richarda Beckharda dotyczące pokonywania oporu przed zmianą, odnosi się do podstawowego modelu coachingowego GROW, jest inspirowany coachingiem skoncentrowanym na rozwiązaniach, w tym modelem Strzały Coachingowej oraz czerpie z coachingu transformacyjnego, który nawiązuje do energii, jaka powstaje w trakcie pracy z klientem. Interesujące jest to, że model ten jest pomocny na różnych etapach rozwoju umiejętności coachingowych. Wraz ze zwiększaniem się kompetencji coachingowych coach zauważa coraz więcej „niuansów” i szczegółów prezentowanego

modelu, które pomagają mu rozwijać własne umiejętności ku coraz wyższym poziomom zaawansowania.

Poziomy zaawansowania coacha a Model Motyla

Dla lepszego zrozumienia Modelu Motyla, oraz inspirując się trzema stopniami akredytacji coachów w ramach International Coaching Federation, autorka przyjmuje dla uproszczenia, że istnieją 3 poziomy zaawansowania coacha:

Poziom podstawowy – na tym etapie rozwoju umiejętności coach poznaje strukturę sesji coachingowej. Uczy się, w jaki sposób prowadzić rozmowy coachingowe zgodnie z wybranym modelem. Podczas prowadzenia rozmowy jest pochłonięty sprawdzaniem, na jakim jest etapie i co powinien zrobić w dalszej kolejności. Dzięki wielokrotnym ćwiczeniom prowadzenia rozmowy w ramach danej struktury coach nabiera coraz większej swobody i elastyczności.

Poziom średniozaawansowany – na tym etapie coach świadomie i z coraz większą swobodą przechodzi z jednego etapu sesji do kolejnego. Dokładnie wie, w którym momencie sesji się znajduje. Biorąc pod uwagę Model Motyla i jego założenia, na tym etapie coach świadomie wykorzystuje barwę i natężenie głosu i zaczyna być coraz bardziej wrażliwy na nazywane przez autorkę punkty kulminacyjne sesji.

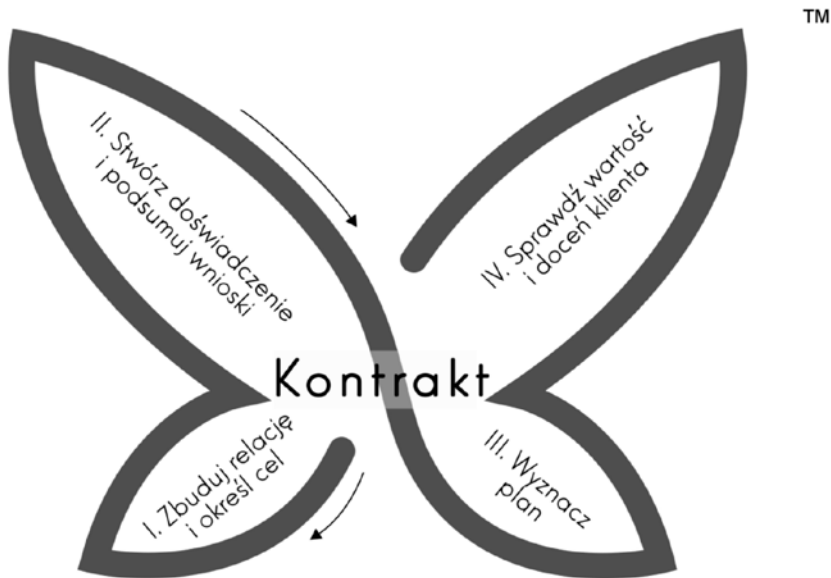
Poziom zaawansowany – na tym poziomie coach zauważa energetyczny aspekt sesji coachingowej, w sposób mistrzowski podąża za klientem. Ma świadomość, na jakim etapie sesji się znajduje. Przechodzi pomiędzy etapami swobodnie, elastycznie i bezwysiłkowo.

Charakterystyka Modelu Motyla

Model Motyla składa się z 4 etapów, które znajdują się w czterech skrzydłach Motyla. Dwa skrzydła umiejscowione są u podstawy Motyla, a kolejne dwa – w jego górnej części. Oto, w jaki sposób została ujęta struktura sesji coachingowej za pomocą Modelu Motyla (rysunek 5).

Etap I. Zbuduj relację i określ cel – ten etap zawiera w sobie kilka elementów. Coach w pierwszych minutach sesji szczególnie troszczy się o nawiązanie relacji z klientem. Buduje ją w taki sposób, aby klient mógł czuć się bezpiecznie i z otwartością mówić o aktualnej potrzebie/potrzebach. W Modelu Motyla coach wspiera także klienta w budowaniu relacji z samym sobą, np. poprzez zaproszenie go do „pobycia ze sobą”, czy „skontaktowania się” z tym, co jest aktualnie w kliencie. Może to być zaproszenie do skupienia uwagi na oddechu, odczuciach w ciele, czy dźwiękach pochodzących z otoczenia oraz wnętrza.

W ten sposób coach wspiera klienta w zwiększeniu skupienia i uważności już na początku sesji. Następnie coach zaprasza klienta do krótkiej rozmowy o obszarze tematycznym, z którym klient przyszedł na sesję. Podsumowaniem tego etapu jest dookreślenie celu. To dzięki niemu możliwe jest zawarcie kontraktu, jako podsumowania pierwszego etapu sesji.



Rysunek 5. Model Motyla – wielowymiarowy model sesji coachingowej

Źródło: opracowanie własne.

Przykładowe pytania do tego etapu:

- Jak się czujesz?/Jak się masz?
- Z czym zaczynasz dzisiejsze spotkanie?
- Co powiesz na to, by skoncentrować się na moment na oddechu?
Czy to będzie dla ciebie OK?/Czy to będzie ci służyć?
(Jeśli klient wyraża zgodę, coach kontynuuje.)

Usiądź wygodnie i skoncentruj uwagę na swoim oddechu. Poczuj, jak to jest robić wdech i wydech. Niczego nie musisz zmieniać, po prostu sprawdź... (Po chwili ciszy...) Sprawdź, co się zmienia z każdym kolejnym wdechem i wydechem. Poczuj... Usłysz... Doświadcz. A teraz sprawdź, czego tak naprawdę potrzebujesz w ramach tej sesji coachingowej?

- Co byłoby najlepszym efektem tego spotkania? (Co chciałbyś mieć na koniec tej sesji?)
- Po czym poznasz na koniec tego spotkania, że to masz?
- W jaki sposób te 30 minut mogą przybliżyć cię do realizacji twojego celu?
- Czego teraz potrzebujesz?

Etap II. Stwórz doświadczenie i podsumuj wnioski – gdy cel został jasno określony i podsumowany, coach może zaprosić klienta do doświadczania, odkrywania, zmiany perspektywy. Coach buduje przestrzeń, tzw. *discovery space*, której celem jest pogłębianie świadomości klienta. W tej części mają miejsce różne ćwiczenia, np. z wykorzystaniem linii czasu, pracy z ciałem, przestrzenią, metaforą, wizualizacją. Coach tworzy taką przestrzeń, w której klient doświadcza czegoś w nowy sposób. Przestrzeń, która pogłębia jego dotychczasową wiedzę na dany temat.

Tym, czego brakuje w modelu Strzały Coachingowej, a co zawiera Model Motyla, jest podkreślenie istoty wyciągania wniosków ze zbudowanego doświadczenia klienta. Coach zaprasza tu klienta do podsumowania wizualizacji, ćwiczenia lub rozmowy tak, aby wyłonić różnorodne wskazówki i inspiracje z nich płynące. Ułatwia to przejście do kolejnego etapu, którym jest planowanie kroków działania.

Patrząc na graficzne ujęcie Modelu Motyla, można stwierdzić, że wyciąganie wniosków i wskazówek zostało zaznaczone jako długa linia w postaci fali, łącząca górne lewe skrzydło Motyla z prawym dolnym skrzydłem. Potocznie linia ta nazywana jest **zjeżdżalnią**. Takie ujęcie pomaga początkującym coachom zadbać o to, aby w delikatny i subtelny sposób zabrać klienta z *discovery space*, gdzie wszystko jest możliwe, do bardziej realnego i fizycznego wymiaru, odpowiadającego na pytanie: „Co z tym doświadczeniem lub informacjami mogę zrobić w praktyce?”.

Przykładowe pytania/narzędzia do tego etapu:

- a) podczas budowania doświadczenia można skorzystać z: wizualizacji, sięgania do pozytywnych zasobów z przeszłości, asocjacji i dysocjacji np. w technice „kino”, Poziomów Logicznych Diltsa, skalowania, pracy w przestrzeni, np. na linii czasu, pracy z metaforą, modelu DiSCO itd.
- b) podczas wyciągania wniosków można wykorzystać następujące pytania:
 - Biorąc pod uwagę to, co się wydarzyło podczas tej sesji, jakie najważniejsze wnioski przychodzą ci do głowy?
 - Co najważniejszego zabierasz sobie z tego doświadczenia?
 - Jaka wskazówka płynie dla ciebie z tego doświadczenia w kontekście twojego celu?

Etap III. Wyznacz plan (działania) – na tym etapie klient łączy uzyskane wskazówki i wnioski z celem, który wynikał z jego aktualnych potrzeb. Coach zaprasza klienta do wytyczenia takich kroków działania, które przybliżą go lub ułatwią mu realizację wyznaczonego celu.

Przykładowe pytania:

- Biorąc pod uwagę to, co pojawiło się podczas naszej dzisiejszej sesji, jaki będzie twój pierwszy krok?
- Na co chciałbyś się ze sobą umówić?
- Podsumowując, jaka będzie najlepsza strategia działania, byś mógł osiągnąć swój cel?
- Podczas sesji pojawiły się różne pomysły na działania, które przybliżą cię do celu. Od czego chciałbyś zacząć?
- Jakie działanie podejmiesz bezpośrednio po sesji? Kiedy to zrobisz?
- Jakie inne działania możesz zastosować, które doprowadzą cię do celu? (plan awaryjny).

Etap IV. Sprawdź wartość i docień klienta – na koniec sesji coachingowej coach pyta klienta o to, co ważnego podczas sesji coachingowej wydarzyło się dla niego. Ma to na celu ugruntowanie klienta w zmianie, nad którą pracował całe spotkanie. Na koniec coach docenia klienta, który niejednokrotnie odkrywa coś nowego, otwiera się na nowe opcje, nowe możliwości, angażuje swój czas i energię na dotarcie do swojego celu.

Tabela 3. Analiza porównawcza Modelu Motyla, Formuły Beckharda, Modelu GROW oraz Modelu Strzały Coachingowej

Etapy Modelu Motyla	Odniesienie do Formuły Beckharda	Odniesienie do Modelu GROW	Odniesienie do Strzały Coachingowej
Zbuduj relację i określ cel	Zrozumienie braku satysfakcji	Omówienie faktów i określenie celu na sesję (R, G)	Zbuduj relację Określ temat/cel Zawrzyj kontrakt
Stwórz doświadczenie i wyciągnij wnioski	Budowanie wizji	Poszukiwanie opcji (O)	Stwórz doświadczenie
Wyznacz plan	Wytyczenie pierwszych kroków	Wytyczenie pierwszych kroków (W)	Zaplanuj kroki
Sprawdź wartość i docień klienta	–	–	Sprawdź wartość Docień klienta

Źródło: opracowanie własne.

Przykładowe pytania i sformułowania:

- Co najważniejszego zabierasz sobie z tej sesji?
- Co ważnego wydarzyło się dla ciebie na tym spotkaniu?
- Za co sobie na koniec tej sesji podziękujesz?

- To wyjątkowe móc ci towarzyszyć w odkrywaniu siebie. Dziękuję ci za ten przywilej.
- Dziękuję ci za twoją otwartość i zaufanie.

Coach-nowicjusz w pierwszej kolejności uczy się struktury sesji coachingowej. Model Motyla wyróżnia 4 kluczowe etapy, które są jasno określone i wyodrębnione. Odpowiadają one Formule Beckharda oraz Modelowi GROW. W początkowej fazie uczenia się Model Motyla, podobnie jak Model GROW, zyskuje na swojej prostocie.

Systemowe ujęcie kontraktowania

Coach, który coraz lepiej zna poszczególne etapy sesji coachingowej i z coraz większą swobodą przechodzi z jednego etapu do drugiego, zaczyna pracować nad szczegółami procesu, które sprawiają, że proces ten jest jeszcze bardziej płynny, efektywny, skuteczny i precyzyjny. Autorka dla ułatwienia określa ten moment jako przechodzenie z coachingu na poziomie początkującym do poziomu średniozaawansowanego.

Jednym z elementów Modelu Motyla, który wspiera coachów na tym etapie rozwoju jest umieszczony na środku Motyla **kontrakt**. Coachowie początkujący traktują kontrakt jako wyodrębniony w procesie etap pomiędzy określeniem celu a budowaniem doświadczenia. Takie liniowe ujęcie kontraktowania pojawia się również w Strzale Coachingowej.

W Modelu Motyla kontrakt pojmowany jest **systemowo** – jako element, który jest bezpośrednio związany ze wszystkimi czterema etapami sesji coachingowej. Dlatego też jest on umiejscowiony w centralnej części modelu – w jego sercu. Autorka w ten sposób podkreśla, że do zawieranego z klientem kontraktu można i należy się odwoływać na każdym z czterech etapów sesji coachingowej. Takie systemowe rozumienie zawierania kontraktu z klientem ułatwia coachowi prowadzenie skutecznej sesji, w pełni podążając za klientem. Dzięki temu coach zaczyna regularnie monitorować, gdzie jest klient, oraz na ile zbliża się do rezultatu, na którym mu zależy. Poniżej autorka przedstawia przykładowe pytania, które coach może zadać na każdym etapie sesji, aby odnieść się do zawartego z klientem kontraktu na sesję.

1. Kontrakt na I etapie sesji

Kontrakt stanowi podsumowanie celu klienta, a więc ma miejsce na zakończenie I etapu sesji coachingowej.

- C: Jeśli podczas następnych 40 minut zajmiemy się tym, abyś wygenerował 3 wskazówki na temat tego, jak poprowadzić dalej swój dział sprzedaży, to czy to będzie najlepiej spędzony czas?

- Coach (C): Podsumowując, chciałbyś dzisiaj otrzymać 3 wskazówki na temat tego, jak poprowadzić dalej swój dział sprzedaży. Czy tak?

2. Kontrakt na II etapie sesji coachingowej

Tworząc doświadczenie pogłębiające świadomość klienta, opieramy się na tym, co zostało zakontraktowane. Dzięki temu wyciągane wnioski związane są z tematem, który wybrał klient.

- C: Wyobraź sobie, że obserwujesz to, jak działa twój dział sprzedaży z lotu ptaka... Co widzisz? ... Co się wydarza? Co działa? Co nie działa? Czego zespół potrzebuje od Ciebie?
- C: Wyobraź sobie, że wyjeżdżasz na międzynarodową konferencję na temat prowadzenia działów sprzedaży. Prelegent jest wybitnym menedżerem, który teraz podróżuje po świecie i prowadzi szkolenia z tego tematu. Wyobraź sobie, że jesteś jednym z uczestników tej konferencji. Prelegent właśnie omawia przykład, który bardzo cię interesuje. Co mówi? Na co zwraca uwagę? Jakie daje wskazówki?

3. Kontrakt na III etapie sesji coachingowej

Wykorzystując wnioski z doświadczenia w tworzeniu skutecznego planu działania, również należy odwołać się do kontraktu.

- Na początku sesji powiedziałeś, że chciałbyś otrzymać 3 wskazówki na temat tego, jak poprowadzić dalej swój dział sprzedaży. Biorąc pod uwagę to doświadczenie (ćwiczenie), w którym przed momentem wzięłeś udział, jaką pierwszą wskazówkę dostrzegasz?...
- C: Biorąc pod uwagę całe to doświadczenie i wnioski z niego płynące, jaką pierwszą wskazówkę zauważasz, która mówi o tym, jak poprowadzić dalej swój dział sprzedaży? Jaka jest druga i trzecia? Jakie będą kolejne kroki? Jaki plan działania możesz teraz oprzeć na tych wskazówkach?

4. Kontrakt na IV etapie sesji

Na koniec sesji coach pyta o wartość, jaką sesja coachingowa przyniosła klientowi oraz docenia go. Tutaj również coach może odwołać się do kontraktu. Najważniejsze, aby docenienie było autentyczne i prawdziwe.

- C: Cieszę się, że mogłam towarzyszyć ci w odkrywaniu wskazówek dotyczących tego, jak poprowadzić dalej swój dział sprzedaży. Jestem pod ogromnym wrażeniem twojego zaangażowania.

Praca głosem a Model Motyla

Kolejnym aspektem zabierającym początkującego coacha do poziomu średnio-zaawansowanego jest zmiana barwy i natężenia głosu w trakcie sesji coachin-

gowej. Sposób, w jaki coach używa swojego głosu, rozmawiając z klientem może mieć duży wpływ na postawę klienta. To, czy coach zada pytanie ostrym tonem, czy zrobi to w sposób bardzo delikatny – oddziałuje na klienta. Atkinson i Chois (2010) wyróżniają 4 charakterystyczne style mówienia: *ton czarodzieja*, *ton prawdziwego przyjaciela*, *ton wizjonerskiego mędrca* oraz *ton wojownika*.

Tabela 4. 4 charakterystyczne style mówienia wg Atkinson i Chois

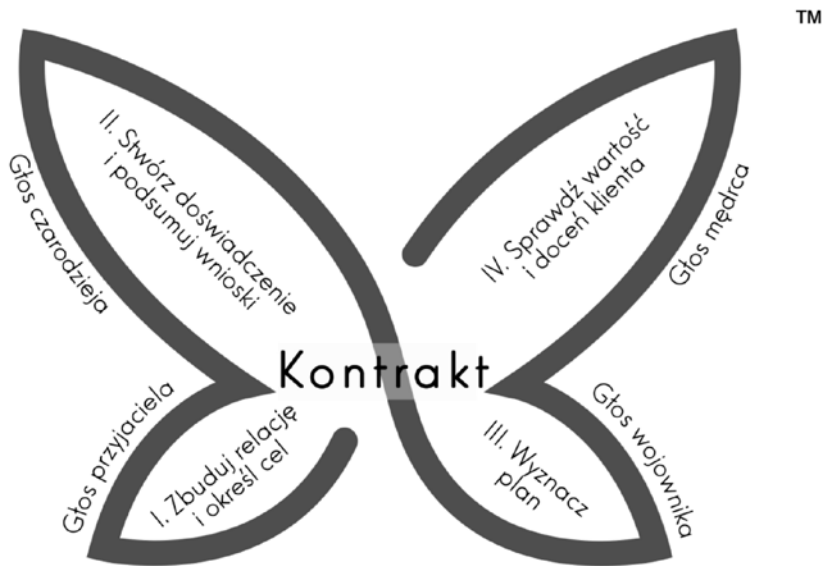
Ton głosu	Prawdziwego przyjaciela	Czarodzieja	Wizjonerskiego mędrca	Wojownika
Opis	Ciepły, otwarty, lekki, czuły	Optymistyczny, energiczny, zaangażowany, mocny, entuzjastyczny	Oznajmia nowe możliwości, ciepły, serdeczny, podkreślający świętowanie, modlitwę dzięczynną	Taktyczny, dyrektywny, ukierunkowany, krótki, jasny, wycelowany, bezpośredni
Funkcja	Docenienie w obliczu trudności, Pomaga wybaczyć i zapewnia bezwarunkowe wsparcie	Wydobywanie umiejętności, zaciekawienie, podniesienie energii	Wyrażenie błogosławieństwa, trwającego rozwoju	Podkreślenie konieczności, udzielanie instrukcji
Moment sesji	Gdy klient jest w obliczu trudności	Momenty, których zadaniem jest podniesienie energii	Pod koniec sesji coachingowej	Gdy klient decyduje się podjąć trudne działanie
Przykłady do ćwiczenia głosu za: Atkinson, Chois (2010)	„Czy masz zamiar to przejść? Zaslugujesz na to, by wesprzeć w tym samego siebie...”	„Ten projekt warto rozważyć! Rozwiń go, to jest naprawdę interesujące!”	„Tylko ty znasz swoją wewnętrzną prawdę i to, dlaczego ma ona dla ciebie znaczenie. Tylko ty możesz osiągnąć swojej mocy”	„Jesteś na dobrej drodze. Dawaj!”

Źródło: opracowanie własne na podstawie Atkinson i Chois (2010).

Autorka artykułu, zainspirowana wyróżnionymi przez Atkinson i Chois (2010) 4 sposobami mówienia, zwróciła uwagę na częstotliwość ich używania podczas konkretnych etapów sesji. Atkinson i Chois (2010) przypisują np. *tonowi wojownika* moment, gdy klient decyduje się podjąć kroki działania, a *ton wizjonerskiego mędrca* – pod koniec sesji coachingowej, czyli podczas dokony-

wania podsumowania. Jeśli chodzi o pozostałe dwa sposoby mówienia, czyli *ton prawdziwego przyjaciela* oraz *ton czarodzieja* – odnoszą się bardziej ogólnie do okoliczności, podczas których należy ich używać, niż do konkretnych etapów sesji.

Podczas prowadzenia sesji coachingowych należy nieustannie pracować głosem, elastycznie dobierając momenty, w których wykorzystywane są różne jego barwy i natężenie. Na każdym etapie sesji można zauważyć pewną tendencję częstszego wykorzystywania danego rodzaju głosu względem innych. Dokonanie takiego uproszczenia może być pomocne dla coachów na podstawowym i średniozaawansowanym poziomie rozwoju umiejętności. Stąd Model Motyla zawiera konkretną informację na temat tego, kiedy i jakiego rodzaju głosu warto używać. Należy pamiętać, że jest to rodzaj wskazówki, a nie sztywnej zasady. Nabierając doświadczenia i swobody w zmianie sposobu mówienia, coach – coraz bardziej zaawansowany – będzie w różnych momentach sesji odpowiednio zmieniał barwę i natężenie głosu.



Rysunek 6. Cztery sposoby mówienia w Modelu Motyla

Źródło: opracowanie własne.

Etap I: Zbuduj relację i określ cel – głos przyjaciela

W Modelu Motyla głos przyjaciela wykorzystywany jest na początku sesji coachingowej. Coach jest naprawdę ciekawy tego, z czym przychodzi klient. O czym mówi. Co jest dla niego ważne. Mówi ciepłym, lekkim głosem, okazując zainteresowanie. Zachęca do mówienia więcej, opowiadania, zastanawiania się. Przez głos przyjaciela, coach zapewnia przestrzeń, w której klient może się otworzyć i być sobą.

- Powiedziałeś, że to był dla ciebie trudny czas. Powiedz coś więcej.
- Mamy dużo czasu. Weź teraz spokojny oddech i pozwól sobie na chwilę wytchnienia. Sprawdź, czego naprawdę potrzebujesz.
- Mówisz, że to trudne... Sprawdź, co teraz czujesz w ciele... Gdzie to czujesz? Czego to miejsce potrzebuje w kontekście dzisiejszego spotkania?
- Słyszę, że to jest dla ciebie bardzo ważne. Że odkrywasz coś zupełnie nowego...

Etap II. Stwórz doświadczenie i podsumuj wnioski – głos czarodzieja

Głos czarodzieja jest delikatny, spokojny, zwiewny, ale też magiczny. Przedstawia rzeczywistość tak, jakby wszystko było możliwe. Coach za pomocą głosu czarodzieja zaprasza klienta do przyglądania się, odkrywania. Jest często używany na II etapie sesji coachingowej, kiedy coach tworzy przestrzeń na doświadczenie klienta.

- (Mówisz, że masz w sobie dużo niepewności...) Wyobraź sobie, że przyszła ogromna wichura. Taka, która potrafi rozwiać wszystkie wątpliwości! I tuż po niej zapanował w tobie ogromny spokój i jasność umysłu. Sprawdź, co teraz stało się możliwe.
- Wyobraź sobie, że unosisz się nad ziemię i zaczynasz dostrzegać wszystko z innej perspektywy... Możesz spojrzeć na swój zespół z góry... Zobaczyć, co nowego teraz dostrzegasz? Co jeszcze się pojawia?

Etap III. Wyznacz plan – głos wojownika

Głos wojownika jest konkretny, jasny. Coach za pomocą tego głosu, tworzy przestrzeń do podejmowania decyzji i wyznaczania kroków działania. Jest najczęściej używany na III etapie sesji coachingowej.

- Podsumowując: czego dzisiaj doświadczyłeś?
- Jakie wskazówki czerpiesz?
- Jak wdrożysz te wskazówki w życie?
- Od czego zaczniesz?
- Co będzie twoim pierwszym krokiem? Co będzie drugim i trzecim krokiem?
- Kiedy zrobisz każdy z nich?

Etap IV. Sprawdź wartość i docień klienta – głos mędrca

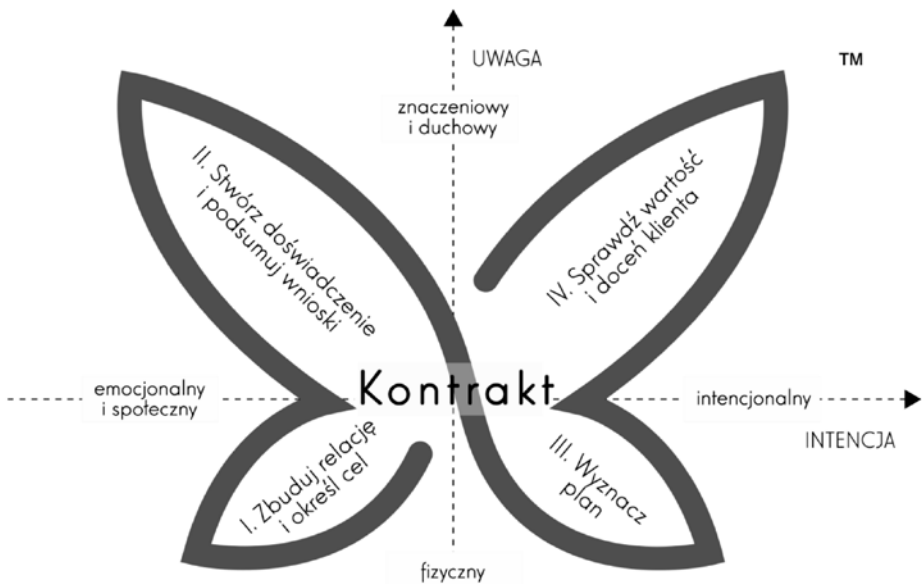
Głos mędrca jest doceniający i wspierający klienta w jego przemianie. Takim głosem coach może podkreślić to, co okazuje się dla klienta najważniejsze. Pojawia się zazwyczaj na koniec sesji coachingowej.

- To wspaniałe móc ci towarzyszyć w odkrywaniu drogi.
- To wyjątkowa chwila – w pełni zaufać sobie. Dziękuję, że mogłam ci w tym towarzyszyć.

Model Motyla zachęca początkujących i średniozaawansowanych coachów do pracy głosem. Przedstawia, w których etapach szczególnie warto używać jednego z czterech sposobów mówienia. Dzięki temu coach ćwiczy łączenie różnorodnych technik coachingowych (np. podążanie, backtracking) ze zmianą barwy i natężenia głosu. Z czasem coach nabiera coraz większej elastyczności. Wówczas jest gotów do jeszcze bardziej świadomego dopasowania sposobu mówienia do tematyki oraz stanu emocjonalnego klienta.

2 poziomy świadomości a Model Motyla

W Modelu Motyla nieprzypadkowe jest to, że etap I i III (*zbuduj relację i określ cel* oraz *wyznacz plan*) mają miejsce w dolnych częściach modelu, a II i IV (*stwórz doświadczenie i wyciągnij wnioski* oraz *sprawdź wartość i docień klienta*) w górnych częściach modelu. Jest to związane z energetycznym oraz świadomościowym aspektem poszczególnych etapów sesji coachingowej.



Rysunek 7. Pionowy i poziomy wymiar świadomości w Modelu Motyla

Źródło: opracowanie własne.

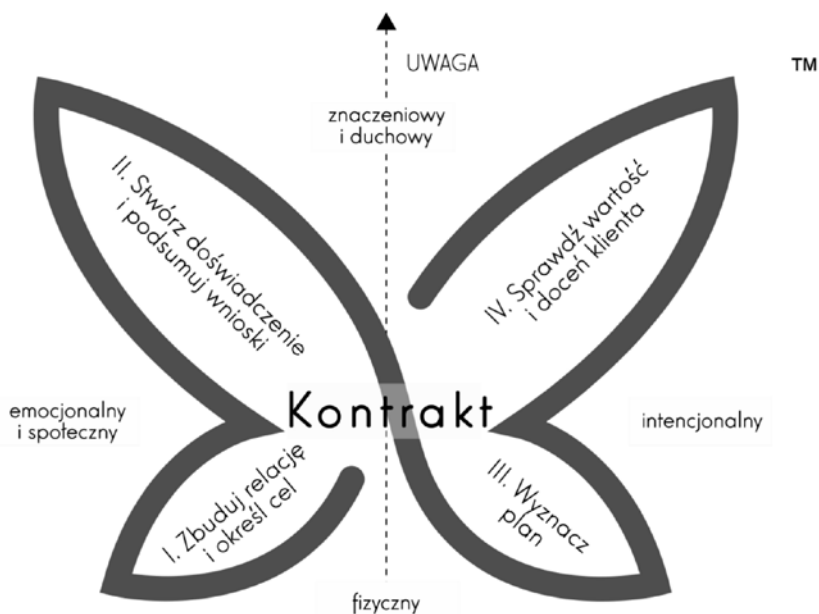
Pionowy wymiar świadomości w Modelu Motyla

Zarówno określenie celu, jak i wyznaczanie planu działania to te etapy sesji coachingowej, które ugruntowują i uziemiają klienta. Nawiązują bezpośrednio do tego, czego klient realnie potrzebuje lub co chce aktualnie zmienić, i dalej, co realnie może zrobić. Te etapy sesji dają mu poczucie osadzenia w jego

aktualnym życiu i realiach. Są odzwierciedleniem bieżących trosk, celów, ale i możliwości działania. Dotyczą szczególnie fizycznego wymiaru świadomości, na której skupiana jest uwaga. Koncentruje się na rzeczywistości, rzeczywistości klienta: najpierw – w I etapie sesji – odnosząc się do tego, jak jest obecnie i jak klient chciałby, aby było, a następnie w III etapie sesji – odnosząc się do tego, co można zmienić i jakie działania podjąć.

Tworzenie doświadczenia zabiera klienta w zupełnie inną rzeczywistość, w *discovery space*. Pozwala spojrzeć na problem, wyzwanie, cel z zupełnie innej perspektywy. Niejednokrotnie budowane doświadczenie opiera się na użyciu rozbudowanej metafory, wykorzystaniu przestrzeni, odniesieniu się do doznań w ciele, i innych sposobów pogłębienia świadomości klienta. Na tym etapie coach pomaga klientowi porzucić jego dotychczasowe przekonania i rozwiązania, a w zamian za to stwarza mu możliwość otwarcia się i zobaczenia tego, co nowe. Można powiedzieć, że coach zabiera klienta w górę.

Pytanie o wartość, jaką klient wnosi z sesji coachingowej oraz docenienie go (etap IV) uskrzydla klienta. Pozwala zakończyć sesję coachingową z konkretnym planem działania, ale przede wszystkim z perspektywą nadchodzącej i możliwej do zrealizowania zmiany. W ten sposób coach nawiązuje zarówno do realnego życia klienta, jak i do czegoś większego, co chce się wydarzyć w jego życiu i co staje się możliwe. Podsumowując, na etapach II i IV coach nawiązuje do znaczeniowego i duchowego wymiaru świadomości i na nich koncentruje uwagę klienta.



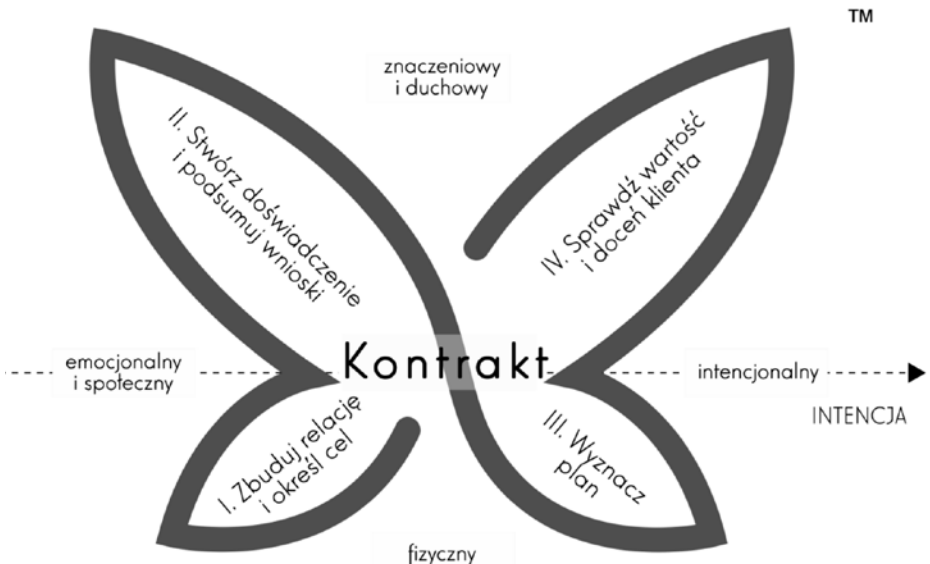
Rysunek 8. Pionowy wymiar świadomości w Modelu Motyla

Źródło: opracowanie własne.

Poziomy wymiar świadomości w Modelu Motyla

Odnosząc się do poziomego wymiaru świadomości, czyli do intencji, można zauważyć, że etapy znajdujące się z lewej strony Motyla dotyczą obszarów społecznych i emocjonalnych, a z prawej – wyborów i świadomych zmian oraz znaczeń. I etap sesji pozwala na odniesienie się do aktualnej sytuacji klienta. To moment, gdy pojawiają się emocje związane z trudnościami przeżywanymi w ramach omawianego tematu, problemu czy celu klienta. Warto omówić także jego społeczny wymiar (w tym ekologię celu). Innymi słowy, klient w I etapie opowiada zarówno o tym, na czym mu zależy, jak i czego chce uniknąć, jakie konsekwencje społeczne i emocjonalne ma aktualna sytuacja. W II etapie, gdzie ma miejsce tzw. *discovery space*, klient zapraszany jest do wykorzystania wyobraźni, intuicji i innych zasobów w poszukiwaniu możliwych rozwiązań. Poszukiwania te nie mają wyłącznie praktycznego i zadaniowego charakteru, ale budzą w kliencie emocje, które wraz z coachem są na bieżąco omawiane i traktowane jako wskazówki. Na tym etapie zadawane jest także klientowi pytanie o wpływ rozwiązań na życie klienta i innych osób, np.:

- Co się zmienia, kiedy jesteś odważny? Jak inni reagują na Ciebie? Jak brzmi Twój głos, kiedy z nimi rozmawiasz? Co im mówisz? Co od nich słyszysz?



Rysunek 9. Poziomy wymiar świadomości w Modelu Motyla

Źródło: opracowanie własne.

Przesuwając się po wymiarze intencji w prawą stronę, w Modelu Motyla mają miejsce III i IV etap sesji (*wyznacz plan* oraz *sprawdź wartość i docień*

klienta). Zebrawszy informacje o tym, jaka jest aktualna sytuacja klienta, jakiej zmiany potrzebuje oraz stworzywszy doświadczenie, gdzie klient zobaczył siebie w pełni zasobów, można rozpocząć rozmowę o konkretnych zamiarach i intencjach klienta. Dzięki temu intencja kieruje się ku świadomej zmianie, gdzie dokonywany jest wybór. Klient zaczyna świadomie decydować o tym, co konkretnie zrobi, aby osiągnąć założony cel, wyznaczając konkretny plan działania oraz odkrywa głębsze znaczenie tego, co się wydarza, poprzez identyfikację wartości, jaką zabiera z sesji.

Model Motyla pokazuje, jak w płynny sposób podczas sesji coachingowej można poruszać się pomiędzy wymiarami świadomości: fizycznym, duchowym i znaczeniowym, emocjonalnym i społecznym oraz intencjonalnym. Tak precyzyjne wskazanie relacji pomiędzy poszczególnymi etapami sesji coachingowej a wymiarami świadomości jest zdaniem autorki czymś innowacyjnym w odniesieniu do znanych dotąd modeli sesji coachingowych.

Graficzne ujęcie Modelu Motyla a rozwój kompetencji coachingowych

Wybór Motyla jako graficznego ujęcia struktury sesji coachingowej jest zabiegiem świadomym autorki. Motyl kojarzy się ze zmianą i transformacją. Z przekształceniem czegoś mniej atrakcyjnego, w coś wyjątkowego i pięknego. Podczas sesji coachingowej klient mierzy się z problemem lub wyzwaniem, ostatecznie rozwiązując go lub odkrywając zupełnie nowe znaczenie tegoż problemu. Coś, co było trudne, przekształcane jest podczas sesji coachingowej w coś, co wnosi wartość i służy klientowi.

Punkty kulminacyjne w Modelu Motyla

W większości graficznych wzorów, które przedstawiają wizerunek motyla, jego skrzydła są zazwyczaj zaokrąglone. W przedstawionym autorskim Modelu Motyla są one lekko spiczaste. Poprzez ten zabieg Autorka chce podkreślić, że na każdym z czterech etapów sesji coachingowej pojawiają się tzw. **punkty kulminacyjne**. Są to momenty, w których coach zdaje sobie sprawę, że powoli może zmierzać ku kolejnemu etapowi sesji.

Etap I. Zbuduj relację i określ cel – punkt kulminacyjny

Podczas I etapu sesji coachingowej klient rozpoczyna opowiadanie o temacie, z którym przyszedł na sesję. Wielu klientów odkrywa cel dopiero wówczas, gdy może przez chwilę swobodnie opowiedzieć o tym, co się wydarza, co czuje oraz czego nie rozumie. Punkt kulminacyjny pojawia się wtedy, gdy klient jasno i precyzyjnie określi cel sesji i oczekiwany rezultat. Do tego czasu coach, poprzez danie klientowi czasu na wypowiedź, zadawanie pytań, milczenie – bu-

duje przestrzeń, aby ten kulminacyjny moment mógł się zadziać. Kiedy ostatecznie nastąpi, coach powoli zmierza w kierunku zakontraktowania celu.

Etap II. Stwórz doświadczenie i wyciągnij wnioski – punkt kulminacyjny

Po zakontraktowaniu celu na sesję, coach wprowadza klienta w tzw. *discovery space*. Buduje przestrzeń, w której klient może czegoś doświadczyć i pogłębić świadomość. Podobnie jak podczas pierwszego etapu coach krok po kroku zaprasza klienta do nowej, coraz szerszej perspektywy. Punkt kulminacyjny to moment, w którym klient sięga do kluczowych zasobów. To moment, gdy pojawiają się rozwiązania, lub gdy klient odkrywa coś nowego, doświadcza czegoś szczególnie ważnego dla siebie. Moment ten często charakteryzuje zmiana barwy i tonu głosu, zmiana postawy; klient może też słownie zaznaczyć, że to jest coś bardzo ważnego. Kiedy moment kulminacyjny ma miejsce, coach zatrzymuje się na nim i pogłębia jego rozumienie (należy pamiętać, że znajdujemy się w obszarze duchowym i znaczeniowym świadomości). Następnie w bardzo łagodny sposób coach zaczyna zmierzać ku kolejnemu etapowi, czyli tworzenia planu działania poprzez zaproszenie klienta do wyciągnięcia i podsumowania wniosków i inspiracji z doświadczenia. W ten sposób coach zabiera klienta na tzw. zjeżdżalnię, która ułatwia przejście do etapu wyznaczenia kroków działania.

To łagodne przejście można zauważyć w trakcie sesji coachingowej w następujących pytaniach:

- Na podstawie tego doświadczenia, tej wizji, którą dla siebie stworzyłeś, jakie kluczowe elementy do Ciebie przemawiają? Co ważnego dla siebie zauważasz? Co ważnego dla siebie zabierasz? Jakie wskazówki otrzymałeś?

i dalej:

- Biorąc to wszystko pod uwagę, jaki będzie twój pierwszy krok? Jaki plan działania pomoże ci zrealizować twój cel?

W ten sposób klient przechodzi z wyobraźni, czyli miejsca, gdzie wszystko jest możliwe, do rzeczywistości, gdzie konkretne działania mogą wnieść pożądaną zmianę. Uwaga klienta przechodzi ze znaczeniowego i duchowego obszaru świadomości do fizycznego, związanego z realną i aktualną sytuacją klienta.

Etap III. Wyznacz plan – punkt kulminacyjny

Momentem kulminacyjnym na etapie budowania planu działania jest sytuacja, w której klient wytycza konkretne kroki, które są możliwe do zrealizowania w najbliższej przyszłości. Zdarza się, że klientowi trudno jest urealnić to, czego doświadczył w *discovery space*. Dlatego też na tym etapie coach powinien

budować przestrzeń umożliwiającą przełożenie nowych wniosków i doświadczeń na aktualne życie klienta.

- Co takiego wnioski, które zabierasz dla siebie z tego doświadczenia mówią na temat twojej aktualnej sytuacji? W jaki sposób będziesz z nich korzystać na co dzień? Co takiego zdecydujesz się zrobić w pierwszej kolejności, aby wdrożyć je w życie?

Etap IV. Sprawdź wartość i docień klienta – punkt kulminacyjny

W ostatnim etapie, coach pyta klienta o wartość z sesji. Klient omawia znaczenie sesji w jego aktualnej sytuacji oraz w wymiarze długofalowym. Punkt kulminacyjny pojawia się, gdy klient odkrywa lub uświadamia sobie prawdziwą wartość tego, co przeżył lub zaplanował. Wtedy przychodzi czas na to, aby coach domknął spotkanie, doceniając klienta.

Warto zauważyć, że w tym miejscu linia Motyla nie łączy się z pierwszym dolnym etapem sesji. To dlatego, że klient ma teraz możliwość powrócić do swojego codziennego życia i samodzielnie pracować nad wdrażaniem kroków i realizacją celu. Kiedy zaś pojawi się na kolejnej sesji coachingowej, otworzy ważny dla siebie temat, znów pochodzący z jego realnego życia i proces rozpocznie się na nowo.

PODSUMOWANIE

Model Motyla w innowacyjny sposób pomaga rozwijać umiejętności coacha na każdym z 3 poziomów zaawansowania. Początkowo w prosty sposób przedstawia strukturę sesji, odnosząc się do Modelu GROW. Następnie przez odniesienie do czterech rodzajów tonów głosu oraz systemowe ujęcie kontraktowania poszerza świadomość i umiejętności coacha, pomagając mu prowadzić rozmowy nie tylko zmierzające do zmiany, ale przede wszystkim głębokie i transformujące. Poprzez odniesienie modelu do dwóch poziomów świadomości (intencji i uwagi) oraz czterech obszarów świadomości (fizycznego, emocjonalnego i społecznego, intencjonalnego oraz duchowego i znaczeniowego) Model Motyla pokazuje wielowymiarowość rozmowy coachingowej, wzmacniając umiejętności coacha na poziomie zaawansowanym.

Model ten został przetestowany przez uczestników i trenerów I i II edycji programu „Profesjonalny Coach” Szkoły Coachingu Katarzyna Kuzak na przełomie 2018/2019 oraz 2019/2020 w łącznej liczbie 15 osób. Został pozytywnie przyjęty i jest stosowany w praktyce coachingowej tych osób na co dzień. Program „Profesjonalny Coach” został sprawdzony pod względem merytorycznym i praktycznym przez International Coaching Federation i otrzymał akredytację Accredited Coach Specific Training Hours (ACSTH), a Model Motyla stanowi kluczowy model uczący struktury sesji coachingowej.

BIBLIOGRAFIA

- Atkinson, M. i Chojs, R. (2009). *Wewnętrzna dynamika coachingu*. Warszawa: New Dawn.
- Atkinson, M. i Chojs, R. (2010). *Coaching krok po kroku*. Warszawa: New Dawn.
- Czarkowska, L.D. i Wujec, B. (2011). Kiedy możliwa jest zmiana? Od struktury sesji do energii zmiany w Coachingu. *Coaching Review*, 3.
- Gyllensten, K. i Pamer, S. (2007). The coaching relationship: An interpretative phenomenological analysis. *International Coaching Psychology Review*, 2(2), 168–177.
- Kukielka-Pucher, D. (2009). *Coach-klient: etapy budowania relacji*. W: M. Sidor-Rządkowska (red.), *Coaching: teoria, praktyka, studia przypadku*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Kuzak, K. (2017). Relacja coach–klient jako fundamentalny element procesu coachingowego. Dlaczego i w jaki sposób warto zadbać o relację z klientem? *Coaching Review*, 1.
- Polska Izba Firm Szkoleniowych (2017). https://www.pifs.org.pl/files/pdf_biala_ksiega.pdf Biała Księga usług rozwojowych.
- Rzycka, O. (2015). *Menedżer Coachem. Jak rozmawiać, by osiągnąć rezultaty*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Stoltzfus, T. (2012). *Sztuka zadawania pytań w coachingu. Jak opanować najważniejszą umiejętność coacha?* Aetos Media Sp. z o.o.
- Whitemore, J. (2009). *Coaching For Performance. GROWing Human potential and purpose*. NB Publishing.
- Wysylyhyn, K.M. (2003). Executive coaching: An outcome study. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 55, 94–106.

Magdalena Cieśla

Coaching filozoficzny – nowa moda czy powrót do korzeni?

ABSTRAKT

Mimo że staje się coraz bardziej popularny, coaching filozoficzny nie doczekał się jak dotąd rzetelnego omówienia naukowego, a w zagranicznym i polskim piśmiennictwie spotkać można jedynie publikacje opisujące rozmaite metody doradztwa filozoficznego. Warto jednak zauważyć, że istnieje wiele punktów wspólnych między ideą coachingu a antyczną praktyką filozoficzną. Celem autorki artykułu jest uzasadnienie tezy, że coaching filozoficzny stanowi powrót do greckiej praktyki filozoficznej. Pierwszym celem szczegółowym jest przedstawienie definicji naukowej coachingu filozoficznego w nawiązaniu do idei coachingu jako takiego.

Słowa kluczowe: coaching, coaching filozoficzny, filozofia, refleksja, rozwój świadomości.

Magdalena Cieśla

Philosophical coaching – a new fashion or a return to the roots?

ABSTRACT

Despite the growing popularity – philosophical coaching has not yet received a reliable scientific discussion in foreign and Polish literature, only publications describing various methods of philosophical counseling can be found. However it is worth to note, that there exist many points in common between the idea of coaching and ancient philosophical practice. The aim of the article is to justify the thesis that philosophical coaching is a return to Greek philosophical practice. The first detailed aim is to present the definition of scientific philosophical coaching to the idea of coaching as such.

Keywords: coaching, philosophical coaching, philosophy, reflection, development of consciousness.

WPROWADZENIE

Coaching filozoficzny to stosunkowo nowy rodzaj profesjonalnego wsparcia rozwoju człowieka, który z uwagi na interdyscyplinarny charakter stanowi niemałe wyzwanie dla analizy naukowej. Zarówno w polskim, jak i zagranicznym piśmiennictwie, brakuje opracowań dotyczących wspomnianej kategorii, wyłączając publikacje opisujące wybrane metody doradztwa filozoficznego. A. Zemełka, odnosząc się do artykułu Anthony'ego M. Grant oraz Michaela J. Cavanagh, opublikowanego na łamach „International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring” i podejmującego analizę 128 publikacji naukowych poświęconych coachingowi, odnotowuje wzrost popularności tej formy wsparcia rozwoju. Autorzy badania zaobserwowali znaczny wzrost liczby artykułów poświęconych tematyce coachingu w latach 1937–2003 (Zemełka, 2016, s. 148). W tym kontekście J. Surzykiewicz podkreśla jednak, że bardzo często słowo „coaching” jest nadużywane, szczególnie w piśmiennictwie mającym na celu popularyzowanie idei (Surzykiewicz 2013, s. 21). Mimo że pojęcie to jest często traktowane jako „worek, do którego wszystko można wrzucić”, warto zauważyć, że istnieje wiele punktów wspólnych między ideą coachingu a antyczną praktyką filozoficzną.

Celem autorki artykułu jest uzasadnienie tezy, że coaching filozoficzny stanowi powrót do greckiej praktyki filozoficznej. Pierwszym celem szczegółowym jest przedstawienie definicji naukowej coachingu filozoficznego w nawiązaniu do idei coachingu jako takiego. Drugi cel szczegółowy stanowi polemika ze stanowiskiem A. Zemełki, który zaprzecza, jakoby coaching powstał na podbudowie filozoficznej. Proponowane w niniejszym opracowaniu sądy naukowe będą formułowane na bazie założeń paradygmatu systemowego, gdyż jego przejawy można odnaleźć w wielu obszarach. Pojęcie jest interdyscyplinarne i trudno je ujmować w sposób linearny. Jak zauważa A. Zemełka: „coaching rozwijał się na pograniczu wielu dziedzin, co utrudnia jego historyczny opis” (Zemełka 2016, s. 144). Z tego powodu genezę i definicję coachingu warto rozpatrywać, zdaniem autora, w kontekście „interferencji idei” – wzajemnym przenikaniu się wielu płaszczyzn refleksji odmiennego rodzaju.

DEFINICJA COACHINGU

Jak podkreśla P. Smółka, aktualne definicje coachingu są zbyt ogólne, mało precyzyjne i zanadto abstrakcyjne, co prowadzi do sytuacji, że pojęcie coachingu zostaje podpięte pod wszelkiego rodzaju praktyki powiązane z szeroko rozumianym rozwojem osobistym czy nawet terapią (Smółka, 2009, s. 26). Z kolei J. Rogers, K. Whittle-Worth i A. Gilbert prezentują coaching jako „sztukę ułatwiania rozwoju”, uczenia się i działania, która podosi samoświadomość i pozwala obserwować własne wybory. Praktyka ta umożliwiła znajdowanie własnych rozwiązań, rozwija umiejętności oraz wpływa na nastawienie i zachowanie, a jej celem jest „zasypanie przepaści między potencjałem a działaniem” (Rogers, Whittleworth i Gilbert, 2015, s. 52).

G. Teusz utożsamia coaching z działaniami, które przez zatrzymanie się w biegu i spokojną refleksję mają wspierać człowieka i doprowadzić do samodzielnego znajdowania, możliwych w danej sytuacji przy wykorzystaniu własnych zasobów, rozwiązań oraz odkrywania swojego potencjału (Teusz, 2017, s. 194). Natomiast według A. Zemełki coaching to „niedyrektywna metoda wsparcia psychologicznego”, która opiera się na psychologii empirycznej i naukach o zarządzaniu, dążąca do zwiększania efektywności jednostki w wybranym przez nią zakresie (Zemełka, 2016, s. 147). Autor w definicji odwołuje się także do praktyki coachingowej, podkreślając krótkoterminowość relacji coachingowej oraz niedyrektywność, wspieranie, a także uważne słuchanie, odzwierciedlanie stanów emocjonalnych czy zadawanie pytań otwartych.

W pluralizmie definicyjnym można znaleźć wspólny mianownik – w większości definicji coachingu podkreśla się bowiem, że jest on formą rozwijania i uczenia się, jakkolwiek coach nie jest w tej relacji nauczycielem, który wie lepiej od klienta, jak coś zrobić. Z jednej strony jest to bliskie wywodzącej się od Sokratesa zasadzie powstrzymania się od udzielania rad, z drugiej zaś – uznaniu, że klient jest „ekspertem od własnego życia” (Rock, 2014, s. 62). Coach jest jedynie towarzyszem, który „obserwuje wzorce, przygotowuje grunt do nowych działań oraz wspiera klienta, by ten podjął nowe, bardziej udane działania” (Rock, 2014, s. 78). Wykorzystuje do tego różnego rodzaju techniki, takie jak: słuchanie, refleksja czy zadawanie pytań lub udzielanie informacji, które mają na celu pomoc klientom w identyfikowaniu i zmianie nieskutecznych zachowań oraz samodzielnym udzielaniu odpowiedzi.

Warto podkreślić, że coaching ma własność poszerzania świadomości osoby poddanej jego oddziaływaniu, można powiedzieć, że prowadzi – podobnie jak filozofia – do poszerzania zdolności umysłu człowieka. Stanowi swoisty kontekst sprzyjający zmianom, który pomaga zmniejszać dystans pomiędzy sytuacją, w jakiej dana osoba się znajduje, a tą, w której chciałaby się znajdować (Rock i Page, 2014, s. 12).

FILOZOFICZNE ŹRÓDŁA COACHINGU

Coaching ufundowany jest na przynajmniej kilku naukach. Poszukując źródła coachingu, nie sposób nie odwołać się do filozofii, z której one wyrosły. Sens praktyki coachingowej sprowadzić można do postulatu rozwoju samoświadomości (poprzez skłonienie klienta do refleksji), do stałego poszerzania perspektywy oglądu rzeczywistości, co – jak wiadomo – jest także celem filozofii. Etymologia słowa „filozofia” oznacza bowiem umiłowanie mądrości. Polemice należy więc poddać, zbyt redukcjonistyczne i odnoszące się jedynie do syntaktycznego ujęcia, stanowisko A. Zemelki, który neguje stwierdzenie Gorella (2013), jakoby pierwszym coachem był Sokrates. Autor zauważa, że pojęcie „coaching” to pojęcie interdyscyplinarne. Odwołuje się do dziedzin takich jak psychologia sportu czy zarządzanie, gdzie coaching był wykorzystywany początkowo jako narzędzie. Tymczasem genezy coachingu należy upatrywać w filozoficznej praktyce stosowanej przez Sokratesa, którego metody dialektyczne miały na celu skłonić rozmówców do rozwojowego dialogu. Podobnie do prekursorów coachingu można zaliczyć stoików. W dalszej części artykułu zostaną omówione filozoficzne korzenie coachingu.

INTERFERENCJA FILOZOFII I COACHINGU

D. Rock i L.J. Page twierdzą, że aby pracować z klientem, coach „musi odpowiedzieć sobie na pytanie, co to znaczy być człowiekiem” (Rock i Page, 2014, s. 79). Trudno nie zgodzić się z tym stwierdzeniem, bowiem osoba coacha jest kluczowa w relacji coachingowej. W założeniach coachingu zauważalny jest więc istotny wpływ filozofii, zwłaszcza antropologii.

Z filozoficznego punktu widzenia, co podkreśla również T.Krawczyńska-Zaucha, kluczową postacią dla powstania coachingu jest Sokrates wraz ze swoją, opartą na dialogu, metodą majeutyczną (Krawczyńska-Zaucha, 2017), której celem było **wspólne** dotarcie do prawdy. Ważne jest przy tym podkreślenie słowa „wspólne”, ponieważ Sokrates nie zakładał, że zna prawdę, raczej razem ze swoim rozmówcą dochodził, poprzez odpowiednie pytania, do wypracowania przez tego drugiego pewnych prawd. Metoda Sokratejska składa się z dwóch części: negatywnej, zwanej „elenktyczną” (często też nazywaną ironią Sokratesa – doprowadzała bowiem do absurdu), a jej celem było wykazanie sprzeczności, po to, by rozmówca dostrzegł niespójności w swoim rozumowaniu i doszedł do uznania własnej niewiedzy oraz pozytywnej, zwanej „majeutyczną” (nazywanej też przez samego Sokratesa „położniczą”), pomocnej w odkrywaniu prawdziwych przekonań i wiedzy (Krawczyńska-Zaucha, 2017, s. 45). Dialog praktykowany przez Ateńczyka nie miał na celu przekonywania,

lecz stanowił raczej okazję do podjęcia refleksji, a także wydobycia wiedzy prawdziwej. T. Krawczyńska-Zaucha pokusiła się nawet o porównanie metody majeutycznej Sokratesa i sesji coachingowej, wykazując przy tym ich niezwykle podobieństwo. Sokratejski dialog bowiem, podobnie jak coaching, nastawiony jest na interlokutora/klienta, który to wybiera temat/cel, następnie formułuje tezę/pogląd (w coachingu cel), po czym następuje dialog oparty na pytaniach doprecyzowujących, pogłębiających czy poszukiwaniu alternatywnych rozwiązań/opcji. Pod koniec następuje wyciąganie wniosków i zachęta do działania (Krawczyńska-Zaucha, 2017, s. 53). Jak więc widać, metoda ta wykazuje pokrewieństwo z, dążącym do rozwoju i odkrywania ukrytego potencjału jednostki, coachingiem.

Warto także zauważyć, że większość filozofów starożytnych promowała praktyczną formę filozofii. Epikur charakteryzował filozofię jako „terapię duszy” (Wolska, 2017, s. 78) i gromadził w swym ogrodzie uczniów na sesje ćwiczeń mentalnych, za pomocą konkretnych technik pokazywał przyjaciółom jak osiągnąć szczęście – „celem szczęśliwego życia jest spokój duszy” (Leaertios, 2006, s. 128). Filozofia była dla niego, jak podkreśla U. Wolska, „terapią, której skutkiem było przezwycięzenie cierpienia i bólu” (Wolska, 2017, s. 61). Można też powiedzieć, że Seneka był kimś w rodzaju prywatnego coacha młodego Nerona, natomiast Marek Aureliusz stosował autocoaching – robił bowiem notatki wspomagające proces transformacji własnej świadomości i zachęcał, w duchu coachingowym, do „umieszczenia” swojego wylęknionego *ego* w szerszej perspektywie odwiecznego kosmicznego procesu.

Nie ulega wątpliwości, że wielu filozofów wywarło znaczny wpływ na kształt współcześnie praktykowanego coachingu. Ich liczba w niniejszym artykule została ograniczona do koncepcji, których „ślady” są szczególnie widoczne w coachingu. Jednym z takich kierunków jest egzystencjalizm, który akcentuje wartość dokonywania wyborów, inicjowanie działań oraz odpowiedzialność za podejmowane decyzje. Podobnie w coachingu kluczowa jest świadomość klienta, że tylko on jest odpowiedzialny za własne życie. Podkreśla się, zarówno w egzystencjalizmie i coachingu, że człowiek ma możliwość samostanowienia i wpływania na własne życie. Wspólna jest także idea doświadczania i życia „tu i teraz”.

W kolejnym kluczowym dla coachingu nurcie filozoficznym – filozofii dialogu, a dokładniej w opisanej przez M. Bubera relacji „ja–ty”, można odnaleźć „zapowiedź” opisu istoty relacji coachingowej. Ta opisana przez filozofa relacja dialogiczna odgrywa także w coachingu kluczową rolę: „relacja coachingowa zyskuje najpełniejsze oświetlenie poprzez uchwycenie jej w perspektywie spotkania i dialogu” (Teusz, 2017, s. 200). Według M. Bubera, czołowego przedstawiciela filozofii dialogu, empatia – „realna fantazja” – polega na wyobrażaniu sobie tego, co czuje, myśli czy przeżywa inny człowiek w swojej rzeczywistości życia (Buber, 1992, s. 136). Według niego bowiem relacja polega

na zbliżaniu się do doświadczeń drugiego człowieka, a największy rozwój wewnętrzny jaźni odbywa się nie przez zindywidualizowaną, samotną kontempłację, a właśnie przez relację z drugim człowiekiem (Buber, 1992, s. 137). W buberowskim dwustronnym „uobecnianiu” panują wzajemna akceptacja i zrozumienie, a także zakłada się umiejętność wyjścia poza skoncentrowany tylko na sobie krąg, co umożliwi rekonfigurację własnego, wewnętrznego świata, w celu prawdziwego otwarcia się na drugą osobę w jej *sui generis* inności. G. Teusz, pisząc o relacji coachingowej, zaznacza, że ten stosunek coacha i klienta oparty na koncentrowaniu się na ich podmiotowości umożliwia pokonanie oporu i wzajemne doświadczenie wewnętrznego świata. Podkreśla, że wyłącznie samookreślanie jest niewystarczające, a spotkanie dwóch podmiotowości jest szansą twórczej, wyzwalającej i umożliwiającej wejście w głębsze i bardziej autentyczne sfery bytu, konfrontacji (Teusz, 2017, s. 202). Szczególnie istotna jest również przy tym wzajemna otwartość, która, jak ujmuje to H.G. Gadamer, jest fundamentem „rzetelnego związku między ludźmi” (Gadamer, 1993, s. 336). To właśnie ta otwartość oraz nastawienie dialogiczne są podstawami relacji w coachingu. Coach dla klienta musi być przede wszystkim osobą godną zaufania, a im bliższa, bardziej otwarta jest ich relacja, tym lepsze efekty może osiągnąć ten drugi. J. Marczyzyn-Berendt oraz E. Tyralik-Kulpa podkreślają bowiem, że kluczowe w relacji coacha z klientem są przede wszystkim zaufanie, oparte na empatii poczucie bezpieczeństwa, oraz szacunek i uważność dla słów klienta. Dla coacha słowa klienta stanowią drogowskaz w procesie zmiany. Z kolei klient, dzięki otwartości oraz poczuciu bycia widzianym i słyszonym, „rozkwita wewnątrz” – zyskuje większy dostęp do swoich zasobów, przez co zwiększa się jego kreatywność oraz chęć zmiany (Marczyzyn-Berendt i Tyralik-Kulpa, 2016, s. 137). Ponadto główne idee M. Bubera, dotyczące dwóch trybów przetwarzania, zostały udokumentowane przez neurobiologów – proces myślenia, jak ukazują to D. Rock i L.J. Page, przełącza się między tzw. sekwencją narracyjną, gdzie mówi się jedynie o doświadczeniu do samego siebie, a tzw. sekwencją zaangażowania (Rock i Page, 2014, s. 63).

Można także zauważyć pokrewieństwo coachingu z logoterapią i analizą egzystencjalną V. Frankla, który podkreślał znaczenie sensu i wyboru, mimo wszelkich niesprzyjających okoliczności. Wiedeński psychiatra, który przeżył obóz koncentracyjny, poprzez swoje doświadczenia prezentuje, jak ważne dla życia człowieka okazuje się odnalezienie sensu. Logoterapia była stosowana przez Frankla do leczenia ciężkich przypadków chorób oraz zaburzeń psychicznych. Według Frankla człowiek, który odnajdzie w swoim życiu sens, może przetrwać w każdych okolicznościach (Frankl, 2018, s. 16). Kładzie on również nacisk na to, że człowiek jest odpowiedzialny za nieustanne podejmowanie wyboru, mimo że czasem wybór ten jest jedynie kreacją umysłu (Frankl, 2018, s. 17). Taka wiara w potencjał ludzki to także podstawa podejścia coachingowego.

Można więc skonstatować, że rozwój myśli filozoficznej na przestrzeni dziejów przyczynił się do krystalizacji fundamentalnych dla coachingu zasad. Idee nie stanowią bytów oderwanych od kontekstu społeczno-kulturowego, a są zawsze uwarunkowane ewolucyjnym dostosowaniem i przeobrażeniem się myśli. Idea coachingu nie jest myślą, która narodziła się dopiero w czasie rewolucji przemysłowej, jak chciałby to widzieć A. Zemełka, lecz jest ideą, która ewoluowała przez lata pod różnymi postaciami, czerpiąc z dorobków różnych kultur. Można powiedzieć, że coaching był i jest potrzebny człowiekowi do analizy rzeczywistości, w której funkcjonuje, do wyciągania wniosków i realizacji celów. Bez znaczenia pozostaje to, czy coaching rozpatruje się jako personalny czy biznesowy – celem każdego tego rodzaju wsparcia jest rozwój człowieka. Biorąc pod uwagę ten cel, wszystkie idee, które na przestrzeni dziejów odnosiły się do rozwoju jednostki ludzkiej, można uznać za fundujące coaching. Filozofia natomiast, jako umiłowanie mądrości, a więc i rozwoju, aktywizowała te idee. W dzisiejszych czasach niestety często bywa utożsamiana z teoretycznymi dywagacjami. Tymczasem od samego początku była skierowana w dużej mierze na *praxis* – praktykę. Nie sposób więc coachingu nie analizować w oderwaniu od wpływów filozoficznych. Natomiast coaching filozoficzny jest takim przykładem praktyki coachingowej, która w znaczący sposób może przyczynić się do renesansu filozofii.

PRAKTYKA FILOZOFICZNA

Coaching filozoficzny bywa kojarzony z doradztwem filozoficznym (z niem. *Philosophische Beratung*). Powszechnie uważa się, że współcześnie rozumiane poradnictwo filozoficzne rozpoczęło się w 1981 r., kiedy Gerd Achenbach stworzył praktykę w pobliżu Kolonii w Niemczech. Jak podkreśla Międzynarodowe Stowarzyszenie Praktyki Filozoficznej (IGPP), praktyka filozoficzna oferuje przestrzeń do rozmów, przemyśleń o samym sobie, konkretnych sytuacjach życiowych, relacjach z innymi ludźmi i otoczeniem społecznym. Ma związek zarówno z życiem osobistym klienta, jak i z odpowiedzialnymi działaniami w polityce, edukacji, nauce, ekonomii, sztuce, kulturze i ekologii. Opiera się na różnorodności filozoficznych podejść i tradycji. Praktyka filozoficzna może przybrać formę nie tylko indywidualnej dyskusji (filozof–klient), lecz także dyskusji grupowej (www.igpp.org). Sprawdza się ona zwłaszcza w przypadkach, gdy człowiek ma potrzebę głębszego zastanowienia się nad własnym stylem życia. W tym miejscu można wskazać na maksymę Sokratesa, że tylko świadome życie w dłuższej perspektywie może być warte życia (Platon, 1984, s. 38)¹. Założyciele wspomnianego stowarzyszenia kon-

¹ Dokładny cytat: „a bezmyślnym życiem żyć człowiekowi nie warto”.

statują, że nawet „właśnie sam wysiłek refleksji może przyczynić się do wzbogacenia życia” (www.igpp.org). Żywa wymiana doświadczeń oraz możliwość podjęcia refleksji przy wsparciu filozofa może pomóc nadać nowy sens życiu człowieka uczestniczącego w tego rodzaju praktyce; ważne jest również stworzenie okazji do wzmocnienia poczucia bycia słyszonym i widzianym. P.B. Raabe, praktykujący doradca filozoficzny i coach filozoficzny, zaznacza, że doradca filozoficzny często pracuje z osobami, których oczekiwań nie spełniły inne formy doradztwa. Dodaje także, że doradca filozoficzny ma świadomość, że większość osób ma wiele **niezbadanych** (a nie nieświadomych) założeń i wartości, które mogą wpływać na myślenie i zachowanie, a także dostrzega implikacje wypływające z wychowania czy dzieciństwa (Raabe).

COACHING FILOZOFICZNY – PRZEGLĄD PIŚMIENICTWA

Praktyka filozoficzna, jak ujmują to założyciele IGPP, to nie rozwiązywanie problemów klienta przez przywoływanie i nauczanie myśli Hegła, Platona, czy jakiegoś innego filozofa, a raczej nauczanie ogólnej mądrości. W dużej mierze uzależnione jest to od osobistych predyspozycji doradcy filozoficznego czy coacha filozoficznego, co oznacza, że sam praktykujący powinien być „egzystencjalnie wspierany przez wzmacniającą i przemieniającą moc filozofowania. Tylko w ten sposób może rozwinąć sensorium dla często pomijanych i ukrywanych poza dobrze utrwalonymi nawykami myślenia” (www.igpp.org). Jak ujmuje to P.B. Raabe, przez serię szczególnego rodzaju dialogów, doradca filozoficzny pomaga klientowi uświadomić sobie ukryte uprzedzenia, niepisane założenia i sprzeczne wartości, które mogą uniemożliwiać dotarcie do alternatywnych perspektyw mogących złagodzić problem. Raabe, podając przykład klienta, który ma dylemat związany z kwestiami zawodowymi, doskonale obrazuje, na czym polega doradztwo filozoficzne. W takim przypadku doradca filozoficzny będzie starał się przeprowadzić konceptualną analizę wielu problemów związanych z tą decyzją, z kolei psychoterapeuta będzie przeszukiwał podświadomość klienta, by znaleźć przyczyny jego rozterek. W doradztwie filozoficznym nie pomija i nie neguje się przy tym emocji towarzyszących tym sytuacjom. Wręcz przeciwnie – filozofowie mają świadomość tego, że uczucia i emocje nie są jedynie irracjonalnymi zdarzeniami. Według John’a Locke’a emocje (nazywane przez niego pasjami) są ideami w umyśle człowieka, będącymi sumą odczuć oraz refleksji, a wielu wybitnych filozofów, takich jak Platon, Arystoteles, Seneka, Hobbes, Akwinata i Sartre, rozważało kwestie emocji i uznawało, że są wprawiane w ruch przez postrzeganie, pewien sposób odbierania świata. Doradca czy coach filozoficzny może więc być pomocny w pracy nad transformacją przykrych dla człowieka odczuć lub emocji,

sprowadzającej się do krytycznego zbadania percepcji siebie, świata i swojego w nim miejsca.

Poradnictwo i coaching filozoficzny nabierają coraz większego znaczenia. W USA czy krajach zachodnioeuropejskich doradca filozoficzny najczęściej koncentruje swoje studia na filozofii praktycznej lub stosowanej, które pozwalają nabyć kwalifikacje stosowne do zajmowania się takimi kwestiami jak problem sensu życia lub pytania o dobro i zło. Raabe twierdzi nawet, że kwalifikacje doradcy filozoficznego będą lepsze niż terapeuty. Dodatkowo uważa, że doradztwo filozoficzne może także być znaczące dla profesjonalnych psycho terapeutów. Jak pokazuje, filozofia jest bowiem podstawą, na której opierają się wszystkie inne dziedziny myślenia. To nie tylko przekazywanie wiedzy, ale także akt ciągłego doskonalenia rozumienia poprzez myślenie i dyskusję, a filozofów cechuje niezwykle bogaty repertuar teoretycznych perspektyw, dzięki czemu potrafią wnikliwie analizować i dostrzegać implikacje i założenia kryjące się za teoriami (Raabe).

Oczywiście może paść pytanie o zakres (w tym ograniczenia i limity) praktyki doradczo-filozoficznej, zwłaszcza gdy istnieje wiele różnych form terapii. Na stronie internetowej przywołanego stowarzyszenia można znaleźć odpowiedź na to pytanie. Założyciele IGPP ujmują to w następujący sposób: „filozof postrzega swojego klienta w bardzo szczególny sposób i poważnie: nie kieruje się teorią – co oznacza schematycznie – ułożonym sposobem myślenia, więc nie może go także rozumieć jako »przypadek pewnej reguły« (www.igpp.org). Oznacza to, że postrzega klienta na wskroś indywidualnie, nie ocenia, nie stosuje żadnej ustalonej wcześniej „skali”. Coaching często określa się jako „taniec z klientem” – metafora ta trafnie oddaje sedno coachingu – podążanie za klientem, reagowanie na jego aktualne potrzeby, odzwierciedlanie jego reakcji. Metaforę tę można jeszcze pogłębić o pierwotne znaczenie tańca jako pewnego rytuału oczyszczającego, który w filozoficznym ujęciu może prowadzić do zwiększenia samoświadomości i odkrywania siebie.

Warto także dodać, że filozoficzna praktyka jest nie tylko indywidualną poradą; może wspierać również firmy, organizacje i stowarzyszenia przy tworzeniu misji, rozsądnych zasad i wytycznych. Reasumując: praktyka filozoficzna skierowana jest przede wszystkim do osób, które są zainteresowane poszerzeniem swojego myślenia czy chcą zastanowić się nad sobą w szerszym kontekście społecznym. Obecnie trwa debata, czy doradztwo lub coaching filozoficzny można nazywać terapią, a wielu doradców filozoficznych nie ma przekonania co do tego, by własne działania nazwać terapią filozoficzną. Jak pokazuje jednak Raabe, nie oznacza to, że poradnictwo filozoficzne nie ma charakteru terapeutycznego. L. Wittgenstein postrzegał filozofię jako praktyczną metodę „rozwiązywania węzłów w naszym myśleniu” lub tego, co uznawał za „chorobę intelektualną”. Metody filozoficzne, które wspomagały uwolnienie od tych kłopotliwych węzłów, nazwał „terapiami”. W tym sensie terapia

filozoficzna oparta jest na poszerzonym zrozumieniu rzeczywistości i samoświadomości (Raabe). P.B. Raabe, podsumowując swoje rozważania, zauważa: „być może powiedzenie Sokratesa, że niezbadane życie nie jest warte życia, jest nieco przesadą, jednak z pewnością prawdą jest, że badanie życia za pomocą poradnictwa filozoficznego może prowadzić do lepszego życia” (Raabe).

COACHING FILOZOFICZNY – POWRÓT DO PRAKTYCZNYCH KORZENI FILOZOFII

Według M. Picarda coaching filozoficzny jest główną formą praktyki filozoficznej i pomaga człowiekowi wyrazić zmieszane uczucia i uzyskać wgląd we własny umysł i nawyki. Przez praktykę coachingu filozoficznego człowiek może udoskonalić swoje myślenie o danym przedmiocie, rozszyfrować nieporozumienia i stworzyć system myślenia lub wartości, które pomogą w konkretnym problemie. Wymienia on wiele korzyści z coachingu filozoficznego, takich jak: umiejętność zadawania nowych pytań czy postrzegania problemów z wielu różnych punktów widzenia, a nie tylko własnego, zastanawianie się nad priorytetami, odkrywanie niesprawiedliwości i konfliktów wartości, zastanawianie się nad bezkrytycznym myśleniem i stawianie wyzwań bezrefleksyjnemu myśleniu. Do coachów filozoficznych nie idzie się po odpowiedzi, ale po „pomoc w rozmyślaniu o zagadkach współczesnej egzystencji” (Picard).

Liczne tradycje filozoficzne obrazują różne sposoby myślenia. Filozofia to też, jak określa to D.C. Dennett, „historia bardzo mądrych ludzi popełniających bardzo kuszące błędy i jeśli jej nie znasz, jesteś skazany na popełnianie tych samych przeklętych błędów jeszcze raz” (Dennett, 2017, s. 32), z drugiej zaś strony „popełnianie błędów jest kluczem do postępu” (Dennett, 2017, s. 32). Wiedza filozoficzna nie jest jednak dostępna każdemu; coach filozoficzny przybliża ją swojemu klientowi, otwierając go na nowe możliwości i perspektywy myślenia.

Według praktykującej coaching filozoficzny D. LaSusa coaching filozoficzny, posługując się krytycznymi dociekaniem i głęboką wiedzą o mądrości z tysięcy lat ludzkiej myśli, pomaga człowiekowi zrozumieć własne wzorce myślenia i „żyć bardziej świadomym i rozkwitającym życiem” (LaSusa). Określa ona także obszary, w jakich coaching filozoficzny znajduje swoje zastosowanie: weryfikuje ukryte przekonania, które mogą ograniczać człowieka, umożliwia i wspomaga wyartykułowanie wartości i priorytetów, pomaga w podejmowaniu trudnych decyzji, bada pytania dotyczące znaczenia i celu, nawiguje zmianami w tożsamości i obrazie własnym, weryfikuje przekonania, pomaga poznać i określić osobistą filozofię życia. LaSusa dodaje, że – w przeciwieństwie do psychoterapii – coaching filozoficzny nie opiera się na modelu medycznym, ale raczej edukacyjnym. Coaching filozoficzny nie ma bowiem na celu diagnozo-

wania ani leczenia chorób psychicznych, a coachowie filozoficzni nie są specjalistami od zdrowia psychicznego. Zamiast tego wykorzystuje myślenie i krytyczne dociekania, aby pomóc klientom lepiej zrozumieć ich własne schematy myślowe, a także to, w jaki sposób te myśli wpływają na ich nastroje, uczucia, działania i zachowania. LaSussa zauważyła, że wielu wielkich teoretyków i praktyków psychologii i psychiatrii odbywało szkolenia z zakresu filozofii i twórczo wykorzystywało te zasoby w praktyce klinicznej. Sesje coachingu filozoficznego mogą być łączone z psychoterapią, a klient może czerpać korzyści z obu typów profesjonalnego oddziaływania jednocześnie (Sadler). Z kolei inny praktyk coachingu filozoficznego G.B. Sadler przypomina, że już od czasów wielkich szkół filozoficznych w starożytności filozofowie zostali przypisani do praktycznych ról jako doradcy pomagający ludziom w podejmowaniu trudnych decyzji, poprawiając tym samym jakość ich życia i relacji oraz wspierając rozwój samopoznania. Przez całą historię praktykujący filozofię tworzyli modele satysfakcjonujących sposobów życia. Jednak w ciągu ostatnich kilku stuleci filozofię coraz bardziej ograniczano do akademickiej, w dużej mierze teoretycznej, dyscypliny. Dopiero od niedawna praktycy intencjonalnie powracają do praktycznych korzeni filozofii. Doprowadziło to do pojawienia się poradnictwa filozoficznego jako specyficznej dyscypliny i zestawu użytecznych praktyk. Poradnictwo psychiatryczne i psychologiczne skoncentrowane są głównie na diagnozie i leczeniu chorób natury psychicznej, podczas gdy poradnictwo filozoficzne działa z perspektywy pozamedycznej i nieklinicznej. Coaching filozoficzny może też, w pewnych przypadkach, przypominać coaching personalny lub pokrywać się z nim, jednak w coachingu filozoficznym polega się zazwyczaj na określonych modelach filozoficznych (Sadler). Sadler, opisując zakres coachingu filozoficznego, wymienia między innymi: dylematy moralne, związki międzyludzkie, kryzysy i obawy egzystencjalne, niesprecyzowane systemy wierzeń, problemy emocjonalne. Dostrzec u niego można nacisk na kwestie zawodowe, a jego klienci to menedżerowie korporacyjni, startup-CEO, specjaliści medyczni, psychoterapeuci, konsultanci, pracownicy handlu detalicznego, pracownicy rządowi, emeryci, studenci, a także wielu innych (Sadler).

W ujęciu M. Picarda praktyka filozoficzna to zastosowanie filozofii do rozwiązywania osobistych lub organizacyjnych problemów. Coachowie filozoficzni współpracują z organizacjami i działają wewnątrz nich w celu rozwiązania problemów, ale także pomagają w edukacji i szkoleniach, określaniu misji i wizji, kultury i wartości organizacji. Praktyka filozoficzna, tak jak prezentuje ją Picard, może także przybrać postać konsultacji filozoficznej, obok konsultacji organizacyjnych, przywódczych lub etycznych. Wśród obszarów, w jakich coaching filozoficzny może znaleźć zastosowanie, wymienia zarówno te osobiste, jak na przykład rodzina, miłość, związki, zdrowie, tożsamość, jak i organizacyjno-instytucjonalno-społeczne w rodzaju nieuczciwe *status quo* czy

przywłaszczenie. Praktyka coachingowa odbywa się zazwyczaj w formie dialogu albo w inny sposób inspirowanej lub prowokowanej refleksji (Picard). Na stronie IGPP można także przeczytać, że coaching i doradztwo filozoficzne mogą pomóc klientom zbudować mocne fundamenty działania, zyskać szersze spojrzenie na własne życie, cele i wartości, rozwinąć kompetencje społeczne, a także zdobyć umiejętność tworzenia unikalnych narzędzi rozwiązywania problemów (www.igpp.org). Dzięki profesjonalnym konsultacjom filozoficznym klient ma szansę spotkać się z ważnymi dla siebie pytaniami, których wcześniej sobie nie zadawał. Warto zauważyć, że we wszystkich przywołanych definicjach podkreśla się, że istotą doradztwa filozoficznego jest rozkładanie problemów na części pierwsze, wyszukiwanie alternatyw dla jedyne go rozwiązania, które klient dotychczas widział, zachęta do poszukiwania innych rozwiązań.

Mówiąc o sensie i zadaniach praktyki filozoficznej M. Picard odwołuje się do kilku założeń. Twierdzi, że, po pierwsze, „nie ma pierwszej chwili świadomości” (Picard), a człowieka permanentnie otaczają nowe wyzwania i przeszkody. Jednostka ludzka każdego dnia napotyka trudności, ale i możliwości. Istotna jest więc zdolność odróżniania jednych od drugich i czerpania z obydwu. Po drugie Picard przyjmuje, że „szacunek dla prawdy wymaga zweryfikowania naszych przekonań” (Picard), bowiem nie tylko strata, lecz także sukces może prowadzić do zweryfikowania przekonań. Obecnie, w epoce globalizacji i interkulturowości człowiek nader często wystawiany jest na próbę słuszności własnych opinii. Prowadzi to do częstszych niż kiedykolwiek kryzysów egzystencjalnych, problemów z wartościami. Zdaniem Picarda, „szacunek do prawdy nie jest jedynie obroną przekonań” (Picard). Zmiana uprzednio przyjętych poglądów nie jest prosta, nawet gdy wyraźnie dostrzegany jest konflikt czy problem z ich obroną. Jak podkreśla Picard, w wielu przypadkach ludzie nie mają jasności, co powinni myśleć o problemach, które mają dla nich fundamentalne znaczenie. W takim przypadku pomoc coacha filozoficznego ma kluczowe znaczenie. Po czwarte „poszukiwanie prawdy nie oznacza jej posiadania” (Picard). Przyglądając się swoim myślom, człowiek może odnaleźć wiele niewygodnych czy nieprawdziwych przekonań. Picard pokazuje również, że obecnie funkcjonuje w języku wiele uproszczeń, metafor czy innych form języka figuratywnego, które są nieświadomie i automatycznie interpretowane. Oddziałują one jednak na myślenie człowieka – sformułowania te mają bowiem instrumentalny charakter, wywodzący się z mowy strategicznej i mają na celu manipulowanie lub popychanie myślenia, ukierunkowanie go w jedną stronę, a nie uzyskanie obiektywnego wglądu. W tym aspekcie coaching filozoficzny może być doskonałym narzędziem odkrywającym przekonania i wartości, które stanowią wynik „społecznej infekcji” (Picard), nie są bowiem oparte na logicznym wnioskowaniu czy refleksji. Kolejny postulat Picarda mówi, że „szacunek dla nieznannej prawdy musi poprzedzać wiedzę o niej” (Picard). Ukazuje w nim, że wiele ludzkich przymysłów obar-

czonych jest błędem, uprzedzeniami oraz nieświadomym często interesem własnym. Człowiek nie ma bowiem wyrobionego nawyku poddawania w wątpliwość własnych sądów i procesów myślowych. Nie ma świadomości, jak wielu mechanizmom perswazyjnym ulega, jak wiele mechanizmów psychologicznych go ogranicza i warunkuje jego procesy myślowe. Jak ujął to Picard, „myślenie o sobie samym, nie miało domu, do teraz” (Picard). W tym właśnie miejscu jest moment na krytyczną refleksję o sobie samym, jaką dostarcza coaching filozoficzny. Picard konstatuje: „człowiek dotychczas był zbyt zarozumiały w swoim pojmowaniu istoty szarej w mózgu i gloryfikowaniu jej wielkości” (Picard). W tym właśnie upatruje misję coachingu filozoficznego, w refleksji i kwestionowaniu z góry przyjętych założeń, czy przekonań, w refleksyjnym i rozwijającym oglądzie samego siebie. Ostatni postulat brzmi: „filozofia jest praktyką myślenia dla siebie” (Picard). Tutaj znajdują zastosowanie doradztwo i coaching filozoficzny.

Picard odnotowuje, że coraz więcej filozofów akademickich wykazuje zainteresowanie podstawowymi i palącymi problemami filozoficznymi, które wpływają na codzienne życie. Zajmują się sprawami życia i śmierci, pytaniami o sens i relacje, pytaniami rodzącymi się z konfliktu wartości, w które życie obfituje. Kwestie związane z praktyką filozoficzną wywodzą się więc nie z historii czy literatury filozoficznej, ale z samych ludzi, którzy, aby je rozwiązać, nie są zdani tylko i wyłącznie na pomoc natury psychologicznej. Potrzebują natomiast filozoficznej pomocy w myśleniu o sobie. Jak konstatuje M. Picard, „praktyka filozoficzna jest jej domem” (Picard). Dalej wyjaśnia, że praktyka filozoficzna nie jest metodą, lecz domem wielu technik i podejść, które są innowacyjne (często zaczerpnięte i odnawiane ze starożytnych źródeł). Zdaniem praktykującego filozofa coaching filozoficzny znajduje więc zastosowanie w wielu różnych obszarach życia człowieka, przede wszystkim w obszarach epistemicznych (rozwój świadomości i samoświadomości), pozwala na lepsze radzenie sobie z wyzwaniem czy problemami egzystencjalnymi, ale także (a może przede wszystkim) w wymiarze aksjologicznym pozwala redefiniować system indywidualnych wartości i przekonań. Spotkanie z coachem filozoficznym stanowi bowiem wartościową, dla jednostki funkcjonującej w społeczeństwie konsumpcyjnym, możliwość refleksyjnego wglądu we własne przekonania, ich genezę, a także może pomóc w ustaleniu, czy są one zinternalizowane z otoczenia społeczno-kulturowego, czy stanowią raczej odbicie jej własnego systemu wartości.

DEFINICJA COACHINGU FILOZOFICZNEGO

Z uwagi na brak jasno sprecyzowanej definicji coachingu filozoficznego, można by się pokusić o skonstruowanie ogólnej definicji, która wyznaczałaby już

ramy i standardy obowiązujące w tej dziedzinie: coaching filozoficzny jest niedyrektywnym specyficznym procesem pomocy egzystencjalnej i edukacji, czerpiącym z interdyscyplinarnej tradycji nauk filozoficznych, prowadzonym przez osobę mającą stosowną wiedzę, otwartość i wykształcenie filozoficzne. Nastawiony jest na zwiększanie przez jednostkę samoświadomości i efektywności w wybranym przez nią obszarze, a także szeroko pojęty rozwój potencjału. Praktyka coachingu filozoficznego opiera się na krótkoterminowej relacji coacha z klientem/klientami, w ramach której kluczowe okazują się: wspierająca postawa, uważne słuchanie, odzwierciedlanie stanów emocjonalnych klienta oraz zadawanie pytań otwartych. Wykorzystuje różnego rodzaju narzędzia, a także może w niektórych przypadkach stosować metody zaczerpnięte z mentoringu.

PODSUMOWANIE

W niniejszym rozdziale zaprezentowana została idea coachingu filozoficznego oraz argumenty świadczące o tym, że idea coachingu powstała na podbudowie filozoficznej. Wykazano, że zespół metod właściwych dla coachingu filozoficznego może stanowić renesans antycznej filozofii praktycznej. Coaching filozoficzny można uznać za doskonałą metodę rozwoju samoświadomości ludzkiej. Parafrazując L. Wittgensteina, M. Picard, konstatuje, że „granice naszego świata są granicami naszego myślenia”, przez co wskazuje, że gdy człowiek zmienia swoje myślenie, może zmienić też swój świat. Filozofia natomiast ma własność zmieniania ludzkiego myślenia, nie przez udzielanie gotowych odpowiedzi, ale na drodze swoistego egzaminowania myśli. Coach filozoficzny w ujęciu M. Picarda jest przewodnikiem lub pomocnikiem, jak Szerpa we wspinaczce, prowadzącej do samopoznania. Nie przyjmuje roli mistrza; gotowość klienta do samodzielnego dociekania jest warunkiem skutecznej pracy z coachem filozoficznym (Picard). Coaching filozoficzny nie jest więc tylko nową odmianą coachingu, lecz zbiorem metod czerpiących z wiedzy i osiągnięć tysięcy lat myśli ludzkiej. Przedmiotem dalszych badań mogłoby być zweryfikowanie skuteczności metod coachingu filozoficznego.

BIBLIOGRAFIA

- Buber, M. (1992). *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Dennett, D.C. (2017). *Dźwignie wyobraźni i inne narzędzia myślenia*. Kraków: Copernicus Center Press.
- Frankl, V.E. (2018). *Człowiek w poszukiwaniu sensu*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.

- Gadamer, H.G. (1993). *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Kraków: Inter Esse.
- Krawczyńska-Zaucha, T. (2017). Filozoficzne źródła coachingu: metoda majeutyczna Sokratesa. *Coaching Review*, 1/(9), 42–55.
- Laertios Diogenes. (2006). *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Marczyszyn-Berendt, J. i Tyralik-Kulpa, E. (2016). Empatia jako narzędzie dialogu w coachingu. W: L.D. Czarkowska (red.), *Coaching jako konstruktywny dialog*. Warszawa: Poltext.
- Platon (1984). *Obrona Sokratesa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rock, D. i Page, L.J. (2014). *Fundamenty coachingu. Neurobiologia a skuteczna praktyka*. Warszawa: Co&Me.
- Rogers, J., Whittleworth, K. i Gilbert, A. (2015). *Menedżer jako coach. Nowoczesny styl zarządzania*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Smółka, P. (2009). Coaching oparty na dowodach. W: P. Smółka (red.) *Coaching. Inspiracje z perspektywy nauki, praktyki i klientów*. Gliwice: Onepress.
- Surzykiewicz, J. (2013). Podstawy teoretyczne coachingu w pedagogice społecznej i pracy socjalnej: ku coachingowi społecznemu. W: J. Surzykiewicz i M. Kulesza (red.), *Coaching społeczny. W poszukiwaniu efektywnych form wsparcia osób w trudnych sytuacjach życiowych*. Warszawa: Difin.
- Teusz, G. (2017). Przez Ty człowiek staje się Ja. Coaching i filozofia dialogu – konstruktywne spotkanie. *Studia Edukacyjne*, 43, 193–204.
- Wolska, U. (2017). *Terapeutyczne aspekty filozofii Sokratesa i Epikura*. Radzymin: Wydawnictwo von borowiecky.
- Zemełka, A. (2016). Wczesna historia coachingu: poszukiwanie definicji i interferencji idei, *Forum Oświatowe*, 28(2), 143–160.

Strony internetowe

- Bartoś, T., <https://natemat.pl/45665,spotkanie-z-filozofem-brzmi-jak-rozrywka-dla-elit-ale-pomaga-odpowiedziec-na-pytanie-jak-zyc> (20.01.2019).
- La Susa, D., <https://www.daniellemlasusa.com/philosophical-coaching/#faq> (20.01.2019).
- Picard, M., <https://philosophical-coaching.com/books> (18.01.2019).
- Raabe, P.B., *What is Philosophical Counselling*, <http://www.peterraabe.ca/what.html> (18.01.2019).
- Sadler, G.B., <https://reasonio.wordpress.com/philosophical-counseling/> (20.01.2019).
- www.igpp.org, <https://www.igpp.org/philoprax/> (18.01.2019).

Daria Jezierska-Geburczyk

Bezdecyzyjność zawodowa młodych dorosłych – teoretyczna analiza zjawiska i wnioski z badań własnych

ABSTRAKT

Bezdecyzyjność zawodowa młodych dorosłych jest zjawiskiem coraz powszechniejszym. Autorka broni tezy, że może być funkcjonalna – stanowić zarówno sensowną odpowiedź jednostki na rzeczywistość rynku pracy, jak i naturalną konsekwencję jej własnego etapu rozwoju – jednocześnie podejmując próbę odpowiedzi na pytanie, jak sobie z nią radzić. W rozdziale prezentowana jest teoretyczna analiza zjawiska oraz wyniki i wnioski z badań własnych, weryfikujących związki bezdecyzyjności zawodowej u polskich przedstawicieli pokolenia Y z ich samooceną oraz cechami stawianych celów zawodowych.

Słowa kluczowe: bezdecyzyjność zawodowa, bezdecyzyjność, samowiedza, tożsamość, pokolenie Y.

Vocational indecision among young adults – theoretical analysis of the phenomenon and implications from conducted research

ABSTRACT

Vocational indecision is spreading among young adults. This article defends a thesis, that the phenomenon might be functional – one’s reasonable answer to the reality of today’s labor market or a natural consequence of one’s development stage – and simultaneously tries to answer the question how to help overcoming the vocational indecision. The theoretical analysis on the topic is presented, as well as the results of conducted research, which aimed at verifying correlations between vocational indecision, self-esteem and the characteristics of vocational goals set by Polish Millennials.

Keywords: vocational indecision, indecisiveness, self-knowledge, identity, millennials.

„Chcę robić to, co kocham”, „Chcę, aby praca łączyła się z pasją”, „Chcę spełniać się i rozwijać w pracy”, „Cieszyć się z tego, co robię”, „Realizować się” – to przykładowe wypowiedzi na temat planowanej kariery przedstawicieli pokolenia Y zebrane w trakcie badania przeprowadzonego przez autorkę w 2016 roku¹. Te postawy, jako charakterystyczne dla tej generacji, diagnozuje też Instytut Gallupa w raporcie *How Millenilas Want to Work and Live* (2016). Stwierdza się w nim, że millenialsi pracują nie (tylko) dla wypłaty, ale przede wszystkim dla wartości, jakie dzięki pracy mogą realizować. Najważniejsze jest dla nich, by praca miała sens i znaczenie, oraz dawała możliwość rozwoju. Chcą być w pracy szczęśliwi. Podobnym tropem idą także oczekiwania przedstawicieli młodszej generacji (pokolenie Z). Według raportu Pew Research Center (2018) ok. 90% amerykańskich nastolatków za najważniejszy cel w dorosłym życiu stawia znalezienie satysfakcjonującej pracy. Budowanie określonych zawodowych oczekiwań nie oznacza jednak automatycznie umiejętności ich realizacji. Wielu młodych dorosłych, pytanych o to, jaka konkretnie praca dałaby im poczucie spełnienia, czyli co chcą robić w zawodowym życiu, często odpowiada: „nie wiem”. Otoczenie może odbierać takie zachowanie jako miotanie się, niezdecydowanie, a może nawet nicnierobienie, zwlekanie (por. Bańka, 2014). Pracodawcy mówią zaś o „nielojalności” Y-greków. Istotę więc owego zjawiska: znaczenie nadawane pracy przez młodych dorosłych (przedstawicieli pokolenia Y) przy jednoczesnym odczuwaniu przez nich trudności w trakcie podejmowania decyzji zawodowych dobrze oddaje zagadnienie bezdecyzyjności zawodowej. Celem artykułu jest opisanie go. Najpierw zaprezentowana zostanie teoretyczna analiza zjawiska, uwzględniająca jego definicję oraz przyczyny występowania. Następnie opisane zostanie badanie weryfikujące związki bezdecyzyjności z samowiedzą (pośredniczącą w podejmowaniu decyzji). Na końcu przedstawione zostaną wyniki badań i ich interpretacje. Zaprezentowane będą także hipotezy, określające obszar praktycznych zastosowań wniosków z badań w pracy z osobami należącymi do badanej grupy.

¹ Badania prezentowane w tym artykule przeprowadzone zostały w ramach pracy magisterskiej: *Bezdecyzyjność zawodowa młodych dorosłych a samoocena i cechy stawianych celów* obronionej w Instytucie Psychologii UAM w Poznaniu, pod merytoryczną opieką prof. UAM dr hab. Teresy Chirkowskiej-Smolak.

TEORETYCZNA ANALIZA ZJAWISKA BEZDECYZYJNOŚCI ZAWODOWEJ

Lepsze zrozumienie problemu bezdecyzyjności zawodowej można osiągnąć przez przyjrzenie się jego istocie, cechom charakterystycznym oraz źródłom. W tej części zaprezentowana więc zostanie definicja zjawiska – początkowo najbardziej ogólna i na ten moment najbardziej rozpowszechniona w debacie naukowej, a później szczegółowa, będąca wynikiem kondensacji dostępnej wiedzy i refleksji własnej nad powyższym zagadnieniem. Omówione zostaną także czynniki zewnętrzne i wewnętrzne (por. Czerwińska-Jasiewicz, 1991), czyli kontekst społeczno-kulturowy oraz rozwojowy wpływające na podejmowanie decyzji zawodowych – mogące być źródłem trudności w dokonywaniu przez młodych dorosłych wyboru ścieżki kariery.

BEZDECYZYJNOŚĆ ZAWODOWA – OGÓLNA DEFINICJA

Czym jest bezdecyzyjność zawodowa? Badania nad nią trwają od lat (m.in.. Dysigner, 1950, za: Guay i in. 2006; Super, 1972, za: Bańka, 2014; Jepsen i Dilley, 1974, Slaney, 1988, Osipow, 1999, Kelly i Lee, 2005; za Gati i in., 2011; di Fabio i in., 2013), choć w Polsce nie tak wielu badaczy dotyka tematu wprost (Piorunek, 2011; Bańka, 2014; Paszkowska-Rogacz, 2018; a wcześniej pośrednio – Czarkowska, 1986; za Bańka, 2014; Czerwińska-Jasiewicz, 1991; Paszkowska-Rogacz, 2003). Klasycznie przyjmuje się, że jest ona „zbiorem trudności powstrzymujących jednostkę przed podjęciem decyzji zawodowej” (Gati i in., 2011, s. 3; tłum. – D.J-G.) lub „niezdolnością do koordynacji celów życiowych związanych z karierą zawodową” (Bańka 2014, s. 306). Naukowcy, analizując bezdecyzyjność zawodową, wyróżniają dwa jej rodzaje (choć w praktyce znalezienie wyraźnej granicy między jednym a drugim typem nie jest aż takie proste). Są to: (*career*) *indecisiveness* oraz *career indecision* (por. Guay i in., 2006; Gati i in., 2011; di Fabio, 2013; Bańka, 2014)². Pierwszy typ bezdecyzyjności to stała w czasie, chroniczna niezdolność do podejmowania decyzji, wynikająca w dużym stopniu z emocjonalnych trudności i osobowo-

² W posługiwaniu się tymi terminami w międzynarodowej debacie występują pewne rozbieżności: Guay i in. (2006) pisze o *chronic career indecision*, Gati i in. (2011) o *career indecisiveness*, di Fabio (2013) analizuje po prostu osobowościową *indecisiveness*, a Bańka (2014) używa określenia *indecisiveness* dla opisanego ogólnej, ponowoczesnej bezdecyzyjności. Dla porządku przyjmuję (*career*) *indecisiveness* jako dyspozycyjną bezdecyzyjność jednostki przejawiającą się także w obszarze zawodowym oraz *career indecision* jako czasową bezdecyzyjność zawodową jednostki. Polskie odpowiedniki *indecisiveness* to bezdecyzyjność: dysfunkcyjna, chroniczna, osobowościowa, dyspozycyjna, a *indecision*: funkcjonalna, czasowa, rozwojowa, adaptacyjna. Zarówno w tym artykule, jak i przeprowadzonym badaniu analizowana jest ta druga.

ściowych uwarunkowań jednostki. Drugi jej rodzaj odnosi się do niepewności wyboru, który jest stanem przejściowym, często spotykanym i rozwojowym – jest normalny dla danego etapu rozwoju jednostki czy rozwoju ścieżki jej kariery, a wynika najczęściej z braku wystarczającej wiedzy o sobie i świecie. Augustyn Bańka (2014) zwraca dodatkowo uwagę, że współczesna bezdecyzyjność zawodowa, poza tym, że jest zjawiskiem rozwojowym, ma też charakter adaptacyjny – jest naturalną odpowiedzią jednostki na cechy środowiska, w jakim funkcjonuje. Jego zdaniem jest sensowną odpowiedzią na wyzwania, spotykające człowieka na obecnym rynku pracy. Bańka podkreśla więc znaczenie warunków społeczno-kulturowych w upowszechnianiu bezdecyzyjności zawodowej jako funkcjonalnego mechanizmu. Tak rozumianej bezdecyzyjności pokolenie Y zdaje się doświadczać jako pierwsze. Podsumowując więc dotąd zebrane informacje, na podstawie analizy literatury zarówno anglojęzycznej, jak i polskiej, można zaproponować następującą definicję bezdecyzyjności zawodowej młodych dorosłych: **dysfunkcjonalny (chroniczny) lub funkcjonalny (czasowy) mechanizm, polegający na odraczaniu podejmowania decyzji co do ostatecznej ścieżki kariery, w celu ochrony przed zagrożeniem niewłaściwymi wyborami, który to mechanizm w swej funkcjonalnej postaci wynikać może zarówno z etapu indywidualnego rozwoju, jak i kontekstu społeczno-kulturowego sytuacji decyzyjnej.**

Analiza tych kontekstów – społeczno-kulturowego i rozwojowego – przeprowadzona zostanie w kolejnej części artykułu, by uzasadnić, że rzeczywiście mogą one czynić z bezdecyzyjności funkcjonalny mechanizm. W pierwszej kolejności opisany zostanie kontekst społeczno-kulturowy, czyli współczesne czynniki zewnętrzne mogące utrudniać podejmowanie decyzji zawodowych.

CZYNNIKI ZEWNĘTRZNE: KONTEKST SPOŁECZNO-KULTUROWY BEZDECYZYJNOŚCI³

Takie zjawiska jak: globalizacja, ciągle rozwijająca się kultura indywidualizmu, konsumpcja czy kapitalizm przyczyniły się do zaistnienia nieznannej wcześniej, specyficznej sytuacji na współczesnym rynku pracy oraz miały wpływ na to, jakie znaczenie nadajemy dziś pracy. Te zmiany nazwane i opisane w artykule zostały jako: ponowoczesność rynku pracy, re-wybory i narracje kulturowe wokół pracy. Mogą utrudniać one podejmowanie decyzji zawodowych. W skali mikro ciekawym i ważnym, choć w tym artykule nieanalizowanym czynnikiem

³ Jeżeli dalej w pracy posługuję się pojęciem „bezdecyzyjność”, chodzi o funkcjonalną bezdecyzyjność zawodową – chyba że zaznaczono inaczej.

zewnątrznym mogącym wpływać na rozwój bezdecyzyjności zawodowej, jest natomiast sposób wychowania.

Postęp technologiczny i globalizacja spowodowały, że codzienność przyspieszyła – jest zmienna, wieloznaczna, niestabilna, pełna ryzyka (por. Arnett, 2002; Hermans i Dimaggio, 2007). W obszarze zawodowym stan ten można nazwać **ponowoczesnością rynku pracy**. Objawia się ona na różne sposoby. Po pierwsze, obserwujemy, jak zanikają znane i dotąd tradycyjne zawody, a pojawiają się nowe (które można nawet samodzielnie wymyślać). Szacuje się, że 65% dzieci urodzonych po 2007 roku będzie pracowało w zawodach, które jeszcze nie istnieją (Infuture Hatalska Foresight Institute, 2016). Po drugie, zmieniają się formy pracy. Wielu młodych dorosłych planuje samozatrudnienie, zostaje freelancerami, popularne stają się hybrydyzacje usług. Przekształcają się też same organizacje i relacje między czasem pracy a czasem prywatnym zatrudnionych. Coraz bardziej popularne są takie pojęcia jak: *workation*, *home office*, *job hopping*, *work-life balance*, ale i *work-life flow* czy *sabbatical*⁴. Od pracowników oczekuje się mobilności, od pracodawcy elastyczności – dotychczas sztywne granice stają się płynne i negocjowalne. Rozwój kultury indywidualizmu, kapitalizmu i konsumpcjonizmu z kolei skleił dokonywane wybory bardzo silnie z tożsamością, w rękach jednostki pozostawiając odpowiedzialność za jej skonstruowanie (por. Giddens, 2001). Globalizacja spowodowała, że repertuar ścieżek dostępnych do wyboru przy tworzeniu własnej tożsamości jest większy niż kiedykolwiek⁵. Postęp wiedzy powoduje zaś, że raz podjęte decyzje podlegają ciągłej rewizji, kwestionowaniu. Współczesne wybory można nazwać więc **re-wyborami** (Jezierska, 2019) – stale aktualizowanymi decyzjami, które dotyczą (nawet drobnych aspektów) codzienności, będąc jednocześnie silnie związanymi z naszym Ja. Decyzje zawodowe do nich należą.

Związek między wyborami zawodowymi a Ja jednostki podkreślają też **współczesne narracje kulturowe**. Przykładem jednej z nich jest często powtarzane w różnych mediach zdanie: „Rób to, co kochasz, a nie przepracujesz ani jednego dnia w swoim życiu”. Praca od dziesięcioleci umożliwiła jednostkom dyferencjację – wyróżnienie się na tle innych ludzi (por. Marody i Giza-Poleszczuk, 2004), jednak zdaje się, że nacisk na wyrażenie własnej tożsamości (np. aspiracji i wartości) poprzez pracę nigdy nie był tak silny, jak obecnie. Na to ciekawe zagadnienie zwraca uwagę Derek Thompson (2019) w artykule *Workism Is Making American Miserable*, zauważając, że z zawodu,

⁴ *Workation* (ang. *work+vacation*) – praca w trakcie urlopu; *home office* – praca zdalna z domu; *job hopping* – częsta zmiana pracodawców, *work-life balance* – poszukiwanie równowagi między życiem zawodowym a osobistym, *work-life flow* – płynne przenikanie się życia zawodowego i osobistego, *sabbatical* – długi (kilkutygodniowy, kilkumiesięczny, a nawet roczny) urlop od pracy, często płatny.

⁵ Nie bez przyczyny Ulrich Beck nazywał współczesnego człowieka *homo optionis*, a Zygmunt Bauman ponowoczesną jednostkę określił jako *homo eligenis* – człowiek wybierający.

praca najpierw stała się *karierą*, a dziś ma być *powołaniem*. Mantra „rób to, co kochasz” jest więc dziś coraz częściej przekonaniem pożądanym do wdrożenia w życie. Potwierdzają to codzienne obserwacje, wyniki raportu Gallupa (2016) i artykuły naukowe (por. Wrzesień, 2007; Stachowska, 2012). W badaniach Sylwii Stachowskiej (2012) 98,7% ankietowanych Y-greków twierdząco odpowiedziało na pytanie: „potrafię efektywnie realizować zadania, o ile są one zgodne z moimi zainteresowaniami i wartościami”.

W takich nieprzewidywalnych i nieustrukturyzowanych warunkach, jak opisane powyżej, w których obieg informacji jest ekspresowy, a możliwość ścieżek dostępnych do wyboru, jednak niegwarantujących sukcesu, ogromna, przy czym wybór silnie wiąże się z czymś tak ważnym i osobistym jak własna tożsamość – planowanie zawodowej przyszłości i podejmowanie decyzji może być trudne. Szczególnie dla młodych dorosłych.

CZNNIKI WEWNĘTRZNE: KONTEKST ROZWOJOWY BEZDECYZYJNOŚCI

Młodzi dorośli znajdują się w szczególnym momencie rozwoju. Są na etapie, w którym ich tożsamość – tak dziś fundamentalna w kontekście podejmowania decyzji zawodowych – dopiero kształtuje się i konsoliduje. Różne koncepcje psychologiczne dotyczące rozwoju człowieka wyznaczają odmienne, mniej lub bardziej dokładne cezury, w których ma następować „dojrzewanie” tożsamości jednostki (por. koncepcja sezonów życia D.J. Levinsona; teoria zadań rozwojowych R.J. Havighursta czy psychospołeczna teoria rozwoju ego E.H. Eriksona), większość z nich jednak wskazuje na późną adolescencję lub wczesną dorosłość, jako właściwy temu okres. Dla prowadzonych tu rozważań bardziej istotny jest jednak nie wiek, a sam proces konsolidowania się tożsamości. Czym jest, jak przebiega?

Kształtowanie się tożsamości to czas odpowiadania na pytania: kim jestem?, co jest dla mnie ważne?, chcę w życiu robić? itd. Jak pisze Błażej Smykowski (2013, s. 15): „W rozwoju osobniczym wraz z wiekiem zwiększa się liczba obszarów, w których człowiek może dokonywać wyborów; jest do tego gotowy i otoczenie daje mu do tego prawo. Zwiększa się zarówno ich liczba, jak i waga. Do rozstrzygnięcia dylematów codzienności – co zjeść, w co się ubrać, dołączają dylematy tożsamościowe: czemu i w jaki sposób poświęcić swoje życie”. Znalazienie odpowiedzi na te pytania ma prowadzić do podjęcia przez jednostkę zobowiązań w kluczowych rolach i obszarach życia. Proces konsolidowania tożsamości James E. Marcia (za: Brzezińska i Piotrowski, 2010) opisuje przez pryzmat dwóch stanów: *kryzysu*, czyli eksploracji, poszukiwania, eksperymentowania oraz *zobowiązania*, czyli zaangażowania, „oddania się” aktywnościom czy przekonaniom, trwania przy nich, odpowiedzialnego przyjmowania za nie konsekwencji. W zależności od obecności bądź nieobecności tych dwóch stanów

badacz wyróżnia 4 rodzaje tożsamości: *rozproszona, lustrzana, moratoryjna⁶ i osiągnięta*. Najbardziej dojrzałą postacią tożsamości jest ta ostatnia. Jest ona wynikiem zaistnienia najpierw działań *eksploracyjnych*, z których wnioski są dla jednostki podstawą do późniejszego podejmowania *zobowiązań*. Koncepcję Marci z lat 80. XX wieku zaktualizował na początku XXI wieku Koen Luyckx (za: Smykowski, 2013). W przeciwieństwie do autora początkowej wersji teorii, nie zakłada on następowania po sobie stanów, w kolejności: eksploracji i zobowiązania, lecz ich równoległe współwystępowanie lub występowanie naprzemienne. Jest to tzw. model dwucykliczny. Pierwszy jego cykl polega na dokonywaniu *eksploracji wszere* (weryfikowaniu dostępnych opcji, potencjalnych możliwości, poszukiwaniu alternatyw) i *formowaniu zobowiązania*. W przypadku kształtowania się tożsamości zawodowej można by powiedzieć, że pierwszy cykl polega najpierw na obserwacji rynku pracy, dostępnych zawodów, pytaniu rodziców i znajomych o ich zajęcia itd., a następnie wybieraniu obszaru zainteresowania. Drugi cykl to *eksploracja w głąb*, czyli ocena dokonanego wyboru, podjętego zobowiązania. Może polegać na podejmowaniu praktyk, stażów, wolontariatów i pierwszych prac (na parę miesięcy, a nawet na rok czy dwa). Jednostka sprawdza wtedy, czy odpowiada jej taki rodzaj zaangażowania, jakiego się podjęła. Jeśli identyfikuje się ze swoim pierwotnym wyborem, to pozostaje mu wierna (dokonuje ostatecznego, długotrwałego zaangażowania), jeśli nie, powraca do pierwszego cyklu i ponownych poszukiwań. Podsumowując, koncepcja Luyckxa oznacza, że już w trakcie trwania eksploracji może dochodzić do podejmowania zobowiązań. Z tej perspektywy bezdecyzyjność zawodowa („odraczanie podejmowania decyzji co do ostatecznej ścieżki kariery”), nie jest więc nicnierobieniem. Nie polega na niepodejmowaniu żadnych decyzji zawodowych. Wręcz przeciwnie, jest aktywnym poszukiwaniem, eksplorowaniem, dokonywaniem wyborów i podejmowaniem wstępnych zobowiązań. Jest sprawdzaniem się w rolach i weryfikowaniem wybranych ścieżek zawodowych. W tym sensie więc definicja bezdecyzyjności zawodowej musiałaby zostać uzupełniona o zdanie, że: odraczanie podejmowania decyzji co do ostatecznej ścieżki kariery rozumiane jest jako **eksploracja bez trwałego zaangażowania**.

Dlaczego dzisiejsi młodzi dorośli są w szczególnie trudnej sytuacji podejmowania decyzji zawodowych? Ponieważ ich eksploracja wydłuża się w czasie. Z tego powodu Jeffrey Arnett (2000) wyróżnił nowy etap rozwoju człowieka

⁶ O tożsamości moratoryjnej mówimy, gdy jednostka trwa w *fazie kryzysu*, czyli prowadzi długie poszukiwania, bez *zobowiązywania się*. Taka osoba nie czuje się gotowa do przyjęcia odpowiedzialności za „określenie się” i podążanie w konkretnym kierunku. Doświadcza ona kryzysu tożsamościowego i ma poczucie upływającego czasu. Szuka, ale nie potrafi się zdecydować. Czy bezdecyzyjność zawodowa odpowiada statusowi tożsamości moratoryjnej? Warto byłoby przeprowadzić badania weryfikujące związek bezdecyzyjności zawodowej ze statusem tożsamości młodych dorosłych.

zwany *emerging adulthood*, czyli „wyłaniającą się dorosłością”⁷. Zdaniem autora koncepcji, trwa ona od 18. do 25. roku życia, sięgając w niektórych przypadkach nawet 30 roku życia (co zdają się potwierdzać opisane w tym artykule badania). To okres między adolescencją a dorosłością, kiedy jednostki w niektórych obszarach życia stają się niezależne (np. wyprowadzając się do rodziców), a z drugiej nadal polegają na dorosłych (np. rodzicach wspierających ich finansowo). Charakterystyczna dla tego okresu jest doświadczana „półautonomia” młodych dorosłych (Goldscheider i Davanzo, 1986, za: Arnett, 2000). Ich odpowiedzi na pytanie „czy czujesz się dorosły?” brzmią niejednoznacznie: „w pewnych aspektach tak, w pewnych nie” (Arnett, 2000, s. 471). W różnych obszarach i życiowych rolach (edukacja, podjęcie pracy, znalezienie mieszkania, bycie w związku, założenie rodziny) wyłaniająca się dorosłość osiąga dojrzałość (czyli podejmuje zobowiązania, którym pozostaje wierny), w różnym wieku. Wyłaniająca się dorosłość jest więc etapem, w trakcie którego jednostki są najbardziej zróżnicowane między sobą. Na podstawie wieku trudno przewidzieć ich status demograficzny. Brakuje normatywnych wzorców postępowania, czy, jak pisze Bańka (2014, s. 305), „wyrazistych markerów dojrzałości”. Warto zauważyć, że wydłużone eksplorowanie i opóźnione podejmowanie zobowiązań w społeczeństwach industrialnych było od dawna sankcjonowane – istniała dla nich akceptacja otoczenia. Pisał o tym już Erik Erikson, a James Côté (za: Brzezińska i in., 2011) nazwał to zjawisko zinstytucjonalizowanym moratorium. Przyzwolenie społeczeństwa na opóźnianie podejmowania ostatecznych zobowiązań aktualne jest także i dziś – występuje w trakcie wyłaniającej się dorosłości, m.in. w jej aspekcie edukacyjno-zawodowym. Do jego przykładów należą: coraz bardziej popularny *gap year* (rok przerwy od nauki, najczęściej po liceum, a przed studiami, dający możliwość podróżowania i zdobywania doświadczenia), większa mobilność studencka czy zawodowa (liczne oferty programów edukacyjnych, praktyk, stażów, wolontariatów, pozwalające sprawdzać się w możliwie licznych ścieżkach zawodowych), stałe doszkalać (studia podyplomowe, liczne kursy, odwołujące w czasie moment zakończenia edukacji), możliwość studiowania i pracowania jednocześnie, możliwość studiowania więcej niż jednego kierunku (w Polsce bezpłatnie); możliwość zmiany kierunków kształcenia (system „3+2”).

Bańka (2014) wiąże bezdecyzyjność zawodową bezpośrednio z etapem wyłaniającej się dorosłości. Pisze (2014, s. 307): „W przeciwieństwie do XX wieku mamy obecnie do czynienia ze znaczącym wydłużaniem się okresu zachowań adaptacyjnych wkomponowanych w mechanizm czasowej bezdecyzyjności

⁷ Etap ten Jeffrey Arnett traktuje jako właściwy dla osób wychowywanych w (post)industrialnej kulturze Zachodu. Jednocześnie przewiduje, że – z uwagi na globalizację – do końca XXI w. „wyłaniająca się dorosłość” będzie naturalnym etapem rozwoju dla wszystkich ludzi młodych na świecie.

funkcjonalnej. Jest to okres około kilkunastu lat i pokrywa się z wcześniej opisaną fazą życia zwaną wschodzącą dorosłością⁸. Nazywa nawet bezdecyzyjność kariery „nowym i jedynie dostępnym wzorcem tranzycji do dorosłości” (2014, s. 306). Czyni to z (funkcjonalnej) bezdecyzyjności zawodowej po raz pierwszy tak powszechny i na stałe wpisany w życie, trwały element rozwoju. Tym samym, uzupełniona o wszystkie wątki, rozbudowana definicja bezdecyzyjności zawodowej, brzmiałaby następująco: **dysfunkcjonalny** (chroniczny) lub **funkcjonalny** (czasowy) mechanizm, polegający na **odraczaniu podejmowania decyzji co do ostatecznej ścieżki kariery**, w celu ochrony przed zagrożeniem niewłaściwymi wyborami, który to mechanizm w swej funkcjonalnej postaci wynikać może zarówno z etapu **indywidualnego rozwoju**, jak i **kontekstu społeczno-kulturowego sytuacji decyzyjnej**. Odpracowanie podejmowania decyzji co do ostatecznej ścieżki kariery rozumiane jest jako **eksploracja bez trwałego zaangażowania**. Z uwagi na powszechność zjawiska wśród dzisiejszych młodych dorosłych oraz specyfikę płynnej nowoczesności pretenduje ono do miana **rozwojowego mechanizmu adaptacyjnego, charakterystycznego dla fazy wyłaniającej się dorosłości, będącego „nowym i jedynie dostępnym wzorem tranzycji do dorosłości”** (Bańka, 2014, s. 306).

Podsumowując całość powyższych rozważań, można stwierdzić, że mamy dziś do czynienia z dynamiczną, zmienną, niepewną i ryzykowną sytuacją na rynku pracy, która obfituje w wielość możliwych do wyboru ścieżek zawodowych. Decyzje zawodowe są zaś jednymi z re-wyborów, ściśle związanymi z tożsamością jednostki. Związki wyborów ścieżek kariery z tożsamością podkreślają współczesne narracje kulturowe i osobiste. Jednocześnie, młodzi dorośli znajdują się dopiero na etapie kształtowania, konsolidowania tej tożsamości, na bazie której mieliby podejmować decyzje, a z uwagi na okres „wyłaniającej się dorosłości” proces ten wydłuża się znacząco w czasie. Z jednej strony więc coraz bardziej naciska się dziś na korzystanie z wiedzy o sobie podczas podejmowania decyzji⁹, z drugiej coraz więcej czasu potrzeba (i daje się go) na jej budowanie. Z perspektywy tego impasu bezdecyzyjność zawodowa okazuje się słuszną strategią – sensowną odpowiedzią na realia rzeczywistości – spe-

⁸ Brak jednak odpowiedzi na pytanie, kiedy wydłużona bezdecyzyjność zawodowa przestaje być funkcjonalna.

⁹ Nie tylko dlatego, że narracje kulturowe wiążą pracę z tożsamością, ale też z uwagi na niepewną rzeczywistość na rynku pracy. „Stwierdzono, że w sytuacji ryzykownej otwartej, w której zgromadzenie i przetworzenie wszystkich koniecznych informacji jest niemożliwe dla przeciętnego człowieka i przekracza jego możliwości poznawcze, największe znaczenie przy podejmowaniu decyzji ma poziom aspiracji decydenta (Kozielecki, 1975). A więc im sytuacja decyzyjna bardziej złożona i trudna, tym decyzja bardziej subiektywna” (Czerwińska-Jasiewicz, 1997, s. 38). Sugerują to też wyniki badań Patalano i Wengrovitz (2007). Mówią one, że w sytuacji ryzyka wpływ na sposób podejmowania decyzji mogą mieć osobiste preferencje decydentów co do strategii dokonywania wyborów.

cyficzne warunki ponowoczesności (por. Patalano i Wengrovitz, 2007), jak i wyzwania związane z konkretnym etapem rozwoju współczesnych młodych dorosłych. Zwlekanie z podjęciem ostatecznej decyzji zawodowej to oczekiwanie na pojawienie się warunków bardziej sprzyjających dokonywaniu wyboru: uzyskanie większej przewidywalności sytuacji na rynku pracy lub dookreślenie siebie, tego co ważne, wartościowe, za czym chce się podążać (Bańka, 2014). To ochrona przed chybionymi inwestycjami, czyli przed daremnym zaangażowaniem zasobów: czasu i energii w ścieżkę, z którą ostatecznie jednostka się nie utożsami. To także ochrona przed poczuciem utraconych korzyści, wynikających z konieczności odrzucenia wielu potencjalnie atrakcyjnych ścieżek zawodowych (por. Smykowski, 2013). W tym sensie bezdecyzyjność zawodowa pozostaje funkcjonalnym mechanizmem, sensowną strategią przyjmowaną przez młodych dorosłych dokonujących dziś wyboru kariery.

Jeśli jednak zakłada się, że bezdecyzyjność zawodowa jest mechanizmem korzystnym dla jednostki, to dlaczego mówi się o *problemie* bezdecyzyjności zawodowej?

BEZDECYZYJNOŚĆ A JAKOŚĆ ŻYCIA

Bezdecyzyjność zawodowa młodych dorosłych staje się problemem, ponieważ wpływa na odczuwaną przez nich jakość życia, obniżając ją (Fouad i in., 2006 za: Di Fabbio, 2011; Derbis, 2007, za: Bańka, 2014). Brak przekonania co do tego, na czym jednostce zależy, co ma robić, jakie decyzje ma podejmować, jest dla niej niekomfortowy. Związki tożsamości moratoryjnej z obniżonym dobrostanem psychicznym, mierzonym poczuciem satysfakcji z życia, potwierdzają też badania Pilarskiej (2012). Jeśli przyjmie się, że bezdecyzyjność zawodowa to wyraz właśnie tożsamości moratoryjnej, pośrednio można potwierdzić istnienie jej związków z obniżoną jakością życia także w ten sposób. Badania potwierdzają również korelacje bezdecyzyjności z podwyższonym lękiem i niepokojem (Kaplan i Brown, 1987, za: Gati i in., 2011). Warto więc zadać pytanie – jak sobie z nią radzić?

PSYCHOLOGICZNE ASPEKTY WYBORU ZAWODU

W celu znalezienia odpowiedzi na powyższe pytanie przeanalizowane zostały dwa czynniki wewnętrzne, będące częściami samowiedzy (i tożsamości), pośredniczące w podejmowaniu decyzji¹⁰. Są nimi – po pierwsze – samoocena

¹⁰ Maria Czerwińska-Jasiewicz (1997) zwraca szczególną uwagę na samowiedzę, jako wewnętrzny czynnik rozwojowy, wpływający na podejmowanie decyzji. Mówimy w tym

i – po drugie – standardy osobiste, czyli aspiracje i wartości jednostki (por. koncepcja samowiedzy – Koziński, 1986). Donald Super (za: Paszkowska-Rogacz, 2003; Hornowska i Paluchowski, 1993) twierdził z kolei, że wartości związane są z celami (ogólnymi), do których osiągnięcia dąży jednostka, żeby odpowiedzieć na własne potrzeby. Na tej podstawie standardy osobiste zostały w przeprowadzonym badaniu zoperacjonalizowane jako cele. Jeszcze dokładniej rzecz ujmując, przeprowadzona została analiza *cech* stawianych celów. Pytanie badawcze brzmiało więc: czy istnieją związki między samooceną i bezdecyzyjnością zawodową oraz między cechami stawianych celów zawodowych i bezdecyzyjnością zawodową? Jeśli tak, to jakie – jaka samoocena i jakie cechy celów towarzyszą zwiększonej, a jakie obniżonej bezdecyzyjności? Związki zmiennych niezależnych z bezdecyzyjnością zawodową analizowane były w grupie młodych dorosłych, dokładnie przedstawiciele pokolenia Y, dla których bezdecyzyjność zawodowa wydawała się najbardziej charakterystyczna.

BADANIE

Badanie przeznaczone było dla millenialsów, którzy w roku przeprowadzenia badania (2016) znajdowali się między 18. a 36. rokiem życia. Polegało ono na wypełnieniu przez respondentów kwestionariuszy internetowych, według scenariusza: najpierw wypełnienie ankiety osobowej – zawierającej pytania o dane demograficzne oraz pytanie selekcyjne „Czy wybrana przez Ciebie ścieżka kariery jest tym, co chciałbyś/chciałabyś robić do końca życia?”, następnie wypełnienie – przez osoby, które odpowiedziały na powyższe pytanie negatywnie („Nie dokonałem/am jeszcze ostatecznego wyboru drogi kariery”) – **Skali Decyzyjności Kariery A. Bańki, Skali Samooceny SES M. Rosenberga, Kwestionariusza KCEL Zaleskiego** (służącego do analizy cech stawianych celów).

Do udziału w badaniu zgłosiło się 111 osób, przy czym na pytanie selekcyjne negatywnie odpowiedziała ponad połowa ankietowanych – 61 osób, co stanowiło 56% początkowej próby. Pozwala to stwierdzić, że duża część millenialsów ma problem z podejmowaniem decyzji o ostatecznej ścieżce kariery. Spośród przebadanych 61 osób zakwalifikowanych do dalszych etapów badania aż około 16% miało 30 lat i więcej. Jest to dość wysoki, jak na temat badania, procentowy udział osób po 30. roku życia. Stawia pytanie o to, czy bezdecyzyjność zawodowa jest właściwa tylko dla wyłaniającej się dorosłości lub

kontekście o regulacyjnej funkcji wiedzy o sobie, czyli spełnianiu przez nią roli kierowania i kontrolowania podejmowanych przez jednostkę działań. W pewnych rodzajach zadań stojących przed jednostką samowiedza odgrywa rolę znaczącą – zaliczamy do nich na pewno te związane z samorozwojem, samowychowaniem. Decyzje kariery do nich należą dziś może bardziej niż kiedykolwiek wcześniej.

czy trwanie wyłaniającej się dorosłości można ograniczyć do 30. roku życia. Średnia wieku osób badanych wynosiła 26 lat. Kobiety stanowiły 46 osób badanych, a mężczyźni 15. Zdecydowana większość – 51 osób – miała wykształcenie wyższe. Wszystkie wykorzystane w badaniu narzędzia są zadowalające pod względem rzetelności i trafności.

Skala Decyzyjności Kariery A. Bańki pozwala zbadać „prokrastynację rozwojowej dojrzałości do kariery” (Bańka, 2014, s. 315), czyli poziom gotowości do podjęcia pracy zawodowej. Diagnostuje także atrybucje przyczynowe problemów z dokonaniem wyboru ścieżki kariery. Skala składa się z 24 stwierdzeń, względem których badani ustosunkowują się na podstawie siedmiostopniowej skali, gdzie „1” oznacza „całkowicie się nie zgadzam”, a „7” – „całkowicie się zgadzam”. Poszczególne pozycje skali składają się na jeden z pięciu czynników Decyzyjności: „Uogólnionej” (samoświadomość osób badanych w odpowiedzi na pytanie „Kim jestem?”), „Informacyjnej” (motywacja tożsamościowa, czyli wiedza na temat tego „Kim chciałbym być?”), „Emocjonalnej” (stabilność emocjonalna wizji „Kim mógłbym być?”), „Rozwojowej” (krystalizacja rozwojowa obrazu „Kim mógłbym być?” – wiedza o wyznawanych wartościach), „w Działaniu Praktycznym” (doświadczenie praktyczne wizji „Kim już się stałem?”).

Skala Samooceny SES M. Rosenberga służy do badania ogólnej samooceny młodzieży i osób dorosłych. Samoocenę autor narzędzia zdefiniował jako postawę względem Ja. Ta poznawczo-emocjonalna percepcja oraz ocena siebie, która może mieć pozytywny lub negatywny¹¹ wymiar, jest przez Rosenberga traktowana jako względnie trwała cecha jednostki (Dzwonkowska i in., 2007). Na skalę składa się 10 twierdzeń, względem których osoby badane ustosunkowują się, oceniając je na czterostopniowej skali („1” – „zdecydowanie zgadzam się”, „4” – „zdecydowanie nie zgadzam się”).

Kwestionariusz KCEL Z. Zaleskiego składa się z dwóch etapów. Badani najpierw opisują 5 celów (w tym przypadku zawodowych) – na najbliższy tydzień, miesiąc, rok, 10 lat i całe życie (stąd pochodzą jakościowe dane – wypowiedzi millenialsów zamieszczone we wstępie artykułu). Następnie wybierają jeden z nich i ustosunkowują się do 58 twierdzeń z kwestionariusza, który pozwala zbadać różne wymiary wybranego celu (ważność, szansa osiągnięcia, konflikt, dystans, idiocentryzm, finalność). *Ważność* celu oznacza jego wartość dla osoby badanej. *Szansa osiągnięcia* to subiektywna ocena prawdopodobieństwa jego realizacji – osiągnięcia sukcesu. *Konflikt* wyraża obecność równole-

¹¹ Badania wykazują, że w okresie adolescencji następuje załamanie poziomu samooceny (Czerwińska-Jasiewicz, 1997), ale wzrasta ono w okresie wczesnej dorosłości (Demo, 1992, za: Dzwonkowska i in., 2008). Można więc przypuszczać, że „wyłaniający się dorośli” odczuwają obecnie spadek samooceny. Szczególnie, że znajdują się oni na etapie kształtowania własnej tożsamości, czyli wzmoczonej koncentracji na sobie, a „w miarę wydłużania się procesu samoobserwacji zwiększa się krytycyzm jednostki wobec siebie” (Kozielecki, 1986, s. 428).

głych celów, rywalizujących z obecnie realizowanym. *Dystans* to subiektywna ocena przez osobę badaną czasu, jaki dzieli ją od osiągnięcia celu. *Idiocentryzm* określa, komu służy cel – tylko jednostce czy także innym osobom. *Finalność* jest wymiarem określającym, na ile cel ma charakter ostateczny, a na ile jest tylko półśrodkiem do realizacji „większego”. Z pomocą sędziów kompetentnych można ocenić także *poziom ogólności* oraz *treść* wybranego przez badanych celu i na tej podstawie badać jego związki z bezdecyzyjnością. *Poziom ogólności* wskazuje, na ile sprecyzowany jest wyznaczony do osiągnięcia cel. *Jego treść* natomiast mówi, realizacji jakich potrzeb służy – nastawionych na stan (np. samorealizacja, samospełnienie, realizacja własnych wartości) czy na przedmiot (wymiar materialny).

WYNIKI

Bezdecyzyjność zawodowa ($M = 4,17$, $SD = 1,12$) nie koreluje z **plecią** ani **wiekami badanej grupy** ($p > 0,05$). Korelacje bezdecyzyjności zawodowej (bd) z samooceną są istotne dla bezdecyzyjności jako całego wyniku testu oraz dla wszystkich podskal bezdecyzyjności ($p < 0,05$), poza podskalą „bd praktyczna” ($p > 0,05$), w kierunku – **im wyższa bezdecyzyjność, tym niższa samoocena młodych dorosłych**. Najsilniej samoocena koreluje z podskalą „bd informacyjna” ($r = -0,437$). Pozostałe istotne związki to: „bd_uogólniona” ($r = -0,260$); „bd emocjonalna” ($r = -0,225$); „bd rozwojowa” ($r = -0,303$); „bd_dla całego wyniku testu” ($r = -0,369$). Korelacje bezdecyzyjności z cechami celów przedstawiam tylko dla wyników, które okazały się istotne statystycznie. Korelacja bezdecyzyjności z subiektywnie postrzeganą szansą osiągnięcia celu jest istotna ($p < 0,05$) dla bezdecyzyjności jako ogólnego wyniku testu ($r = -0,261$) oraz jego podskal: bezdecyzyjności emocjonalnej ($r = -0,393$), informacyjnej ($r = -0,291$), rozwojowej ($r = -0,214$). We wszystkich czterech przypadkach korelacja ma wartość ujemną, co oznacza, że **wysokiej bezdecyzyjności towarzyszy niska szansa osiągnięcia celu**. Korelacja bezdecyzyjności z ważnością celu zawodowego wybranego przez osobę badaną jest istotna ($p < 0,05$) dla bezdecyzyjności jako całkowitego wyniku testu ($r = 0,263$) oraz dla podskal „bd emocjonalna” ($r = 0,256$) i „bd rozwojowa” ($r = 0,430$). Związek ten jest we wszystkich trzech przypadkach dodatni, co oznacza, że **im wyższa bezdecyzyjność, tym ważniejsze cele**. Korelacja bezdecyzyjności z konfliktem międzycelowym jest istotna ($p < 0,05$) dla bezdecyzyjności jako ogólnego wyniku testu ($r = -0,278$) oraz jego podskal: bezdecyzyjności rozwojowej ($r = -0,255$) i informacyjnej ($r = -0,438$). We wszystkich trzech przypadkach związek jest ujemny, co oznacza, że **wysokiej bezdecyzyjności towarzyszy niski konflikt międzycelowy (mała ilość realizowanych równoległych celów)**. Korelacja dystansu celu za-

wodowego z bezdecyzyjnością jest istotna ($p < 0,05$) dla bezdecyzyjności jako ogólnego wyniku testu ($r = 0,249$) oraz podskal: bezdecyzyjność rozwojowa ($r = 0,271$) i bezdecyzyjność emocjonalna ($r = 0,236$). Związki te mają charakter dodatni, co oznacza, że **im wyższa bezdecyzyjność, tym wyższy dystans dzielący od celu zawodowego.**

INTERPRETACJA WYNIKÓW BADAŃ I HIPOTEZY ICH PRAKTYCZNYCH ZASTOSOWAŃ

Analizując wnioski z badań, należy pamiętać o ich ograniczeniach. Przede wszystkim w przeprowadzonym badaniu analizowano korelacje, czyli współwystępowanie zmiennych, a nie ich związki przyczynowo-skutkowe. Wykazane korelacje są najczęściej delikatne, a dla niektórych podskal bezdecyzyjności czasem nawet nieistotne. W badaniu wzięło udział stosunkowo niewiele osób (61 respondentów). Zakwalifikowane zostały one do dalszego badania, dzięki odpowiedzi na pytanie selekcyjne, co oznacza, że zbadana została bezdecyzyjność u osób, które postrzegają siebie jako bezdecyzyjne.

Wnioski z badań przedstawione zostaną od razu w postaci hipotez ich praktycznych zastosowań. Dla uproszczenia zaprezentowane będą związki zmiennych z bezdecyzyjnością jako ogólnym wynikiem testu, a nie z jej poszczególnymi podskalami. Jeden ze zbadanych związków znajduje pośrednie potwierdzenie w przeprowadzonych już wcześniej badaniach, część jest zgodna z intuicją, a część może brzmieć zaskakująco. Mając w pamięci, że w badaniach analizowane były korelacje, a nie zależności przyczynowo-skutkowe, można przejść do refleksji nad (istotnymi) związkami bezdecyzyjności zawodowej (jako ogólnego wyniku testu) z poszczególnymi zmiennymi.

Zweryfikowano, że wysokiej bezdecyzyjności towarzyszy niska samoocena. Można na tej podstawie postawić hipotezę, oczywiście wymagającą potwierdzenia, że, aby zmniejszyć poziom bezdecyzyjności zawodowej badanych, należy podwyższyć ich samoocenę¹². Gdyby założenie to okazało się słuszne, należałoby w dalszej kolejności zastanowić się nad możliwymi przyczynami niskiego wyniku samooceny. W tych przyczynach powinny być zawarte odpowiedzi co do kierunku prowadzonej rozmowy coachingowej. Z czego więc może wynikać obniżona samoocena młodych dorosłych? Po pierwsze z braku czy niestabilności wiedzy na temat własnych kompetencji oraz słabych i mocnych stron (wskazywałaby na to najsilniejsza korelacja samooceny z podskala „bezdecyzyjność informacyjna”). Po drugie, powodem może być nierealizowanie

¹² Ten kierunek wnioskowania potwierdzają częściowo wnioski z badań Guay i in. (2006). Badacze sugerują, że wśród osób bezdecyzyjnych zawodowo należy przeprowadzać interwencje, mające zwiększać ich poczucie autonomii i własnej skuteczności (rodzaj samooceny).

własnych wartości i aspiracji zawodowych. Tłumaczy to koncepcja Józefa Kozińskiego, który pisał, że „pożądane stany, które są ich [standardów osobistych] przedmiotem, uważa się za subiektywnie bardziej cenne niż stany aktualne, które są treścią samooceny” (Koziński, 1986, s. 84), i dalej: „Im bardziej pozytywne są samooceny, tym większa jest ich zgodność ze standardami” (Koziński, 1986, s. 117). Niska samoocena świadczyłaby więc, w tym kontekście, o nierealizowaniu własnych wartości. Dlaczego młodzi dorośli nie realizują swoich standardów osobistych? Powody mogą być różne, przedstawiając parę potencjalnych wytłumaczeń.

Młodzi dorośli nie realizują swoich standardów osobistych np. dlatego, że mogą oni jeszcze nie wiedzieć, jak ma wyglądać ich przyszłość i co jest dla nich ważne (sugerowałaby to korelacja samooceny z podskalą „bezdecyzyjność rozwojowa”). Dalej, różne wyzwania mogą stać na ich drodze do sięgania po to, co ważne, np. sytuacja finansowa rodziny, konflikt wartości, nierealistyczne oczekiwania. Młodzi dorośli mogą także mieć za sobą doświadczenia chybotliwych inwestycji (por. Smykowski, 2013) – decyzji czy zobowiązań, z których efektów nie są zadowoleni. Obiecywano im, że jeśli będą się uczyć i zdobędą wykształcenie wyższe, to czeka ich dobra i pewna przyszłość. Tymczasem okazuje się, że owoce ich dotychczasowego wysiłku (np. zdobyte stopnie naukowe) nie są gwarantem spokojnej i stabilnej przyszłości. Zmusza to młodych ludzi do stawiania sobie pytań o użyteczność dokonanych wyborów i o własną zdolność oceniania prawdopodobieństwa zajścia efektów oczekiwanych. Związane z dotychczasowymi zobowiązaniami poczucie porażki wzmacnia brak pewności co do stawiania nowych kroków. Brak zaangażowania w działania zwrócić odbiera jednak szansę korekty samooceny. Wszystkie omówione hipotezy to przykłady zjawisk, które mogą prowadzić do obniżenia samooceny młodych dorosłych. Możliwość jest jednak na pewno więcej i zawsze należy rozważać je już indywidualnie z danym klientem w pracy nad podniesieniem jego poczucia własnej wartości.

Jeśli chodzi o związki bezdecyzyjności z cechami celów zawodowych, pierwszy z nich jest zgodny z intuicją. Mówi on, że im wyższa bezdecyzyjność, tym niższa szansa osiągnięcia celu, czyli tym mniejsza postrzegana szansa osiągnięcia sukcesu. I odwrotnie. Można by się pokusić o hipotezę, że zwiększanie szansy osiągnięcia celu będzie towarzyszyło obniżaniu bezdecyzyjności. Należy to oczywiście zweryfikować. W analizowaniu szans osiągnięcia celu w rozmowie z klientem, warto przyrzeć się cechom stawianych oczekiwań zawodowych – ich realności i adekwatności względem ocenianych własnych możliwości realizacji celu.

Badania wykazały także, że bezdecyzyjność jest tym wyższa, im ważniejsze są cele zawodowe, a tym niższa, im mniejsze znaczenie mają realizowane cele zawodowe. Czy to oznacza, że należałoby pracować nad obniżaniem wartości celów zawodowych, by zmniejszyć bezdecyzyjność? Hipoteza taka, choć kon-

trowersyjna, mogłaby okazać się prawdziwa, szczególnie jeśli zgodzimy się ze stwierdzeniem, że przypisujemy dziś pracy za duże znaczenie (ma ona służyć jako źródło samorealizacji, szczęścia i samospełnienia). W jaki sposób można obniżyć ważność celu zawodowego? Przede wszystkim sprawdzając, dlaczego jest on istotny, realizacji jakich potrzeb służy i pokazując, że cel zawodowy nie jest wartością samą w sobie (choć pozwala ją dobrze zidentyfikować). Jest tylko narzędziem, pozwalającym osiągać to, co dla nas ważne. Jeśli praca nie pozwala osiągać tego, co jednostka ceni (szczególnie jeśli oczekuje, że praca zaspokoi jej wyższe potrzeby), można obniżać wagę celów zawodowych, pokazując, że istnieje możliwość samorealizacji w innych rolach życiowych niż zawodowa. Innymi słowy, niektóre wartości można realizować poza pracą. Jeśli klient ma jednak w pracy możliwość realizacji własnych wartości, obniżać ważność celu zawodowego można poprzez pokazanie, że nie jeden, a prawdopodobnie wiele różnych celów prowadzi do spodziewanego efektu. Za pomocą różnych celów zawodowych, na różne sposoby można próbować sięgać po to, co ważne (według zasady „jak nie drzwiami, to oknem”). W pracy nad ważnością celu zawodowego chodzi tak naprawdę o poszerzenie perspektywy patrzenia i uelastycznienie myślenia klienta. Podobnie dzieje się w przypadku konfliktu międzycelowego.

Zaprezentowane wcześniej wyniki badań ujawniły, że wysokiej bezdecyzyjności towarzyszy niski konflikt międzycelowy. Innymi słowy: im większy konflikt, czyli im więcej celów zawodowych rywalizuje ze sobą – jest realizowanych równolegle, tym niższa bezdecyzyjność. Wyniki powyższych badań sugerują, że im to współzawodnictwo celów jest silniejsze, tym łatwiej podjąć decyzję, odnośnie do tego, w który cel się zaangażować. Dlaczego? Z jednej strony może być to spowodowane ograniczonymi zasobami czasowymi i poznawczymi. Mając wiele celów oczekujących na realizację, często nie dysponuje się wystarczającym czasem i możliwościami, by zagłębiać się w każdy z nich i szczegółowo go przeanalizować. Szybciej (i łatwiej?) podejmuje się wtedy decyzje, bo po prostu trzeba dokonać wyboru. Z drugiej strony być może posiadanie wielu celów daje po prostu poczucie bezpieczeństwa. Odrzucając jeden z nich, nadal ma się inne, które mogą zająć uwagę, wyznaczać kierunek działań, nadawać im sens. Być może oznacza to, że jeśli w dzisiejszych dynamicznych, zmiennych czasach jednostki są bezdecyzyjne, to mają za mało rywalizujących ze sobą celów – należałoby zwiększać ich ilość i „stawiać na więcej niż jedną kartę”.

Ostatni wniosek z badań jest, podobnie jak drugi, zgodny z intuicją. Udowodniono, że wysoka bezdecyzyjność koreluje z dużym dystansem do celu. Skracanie postrzeganej czasowej odległości do celu być może więc służyłoby zmniejszaniu bezdecyzyjności. Zgodnie z tą hipotezą należałoby stawiać sobie cele zawodowe subiektywnie bliskie lub, jeśli jest to niemożliwe, wy-

znaczać podcele na drodze do realizacji tego odległego. Stosować technikę małych kroków.

Dzięki omówionym badaniom można wyciągnąć wnioski o związkach bezdecyzyjności z poszczególnymi zmiennymi i na ich podstawie postawić hipotezy, zarysować pewne kontury pracy nad bezdecyzyjnością zawodową. Fragment ten jednak, poza przedstawieniem praktycznych wniosków z przeprowadzonych badań własnych, warto uzupełnić również krótko o możliwości radzenia sobie z bezdecyzyjnością na podstawie niebadanych w tej pracy, dodatkowych wymiarów, znalezionych jednak w literaturze przedmiotu i mogących okazać się pomocnymi.

Bardzo istotne jest, by w radzeniu sobie z bezdecyzyjnością pracować nie tylko nad procesami prowadzącymi do podjęcia decyzji, lecz także nad tymi, które pozwalają mierzyć się z konsekwencjami już dokonanych wyborów, w tym np. utrzymaniem motywacji i wolą zaangażowania na ich rzecz, poczuciem utraconych korzyści wynikających z niewybranych możliwości czy w końcu trudnościami wynikającymi z niezrealizowania założonych celów (Heckhausen i in., 2010; Baltes, 1997, za: Smykowski, 2013).

Dokonywanie wyborów dotyka obszaru emocji, wiąże się z naszymi pragnieniami, aspiracjami, ale też często, szczególnie w dzisiejszych czasach, budzi niepewność i obawy. Warto więc spojrzeć także na wyniki badań z Włoch (di Fabio i Kenny, 2011), które wykazały, że praca nad inteligencją emocjonalną, według zaprojektowanej przez Di Fabio interwencji, może obniżyć bezdecyzyjność.

PODSUMOWANIE I DALSA DYSKUSJA

Młodzi dorośli – a na pewno ci będący przedstawicielami pokolenia Y (co potwierdzają przedstawione badania) – mierzą się z wyzwaniem bezdecyzyjności zawodowej. Artykuł ten służy przybliżeniu zjawiska, a przede wszystkim podkreśleniu, że bezdecyzyjność nie musi być dysfunkcyjna. Może być rozwojowym, a nawet adaptacyjnym mechanizmem. W kontekście zaproponowanej przeze mnie perspektywy nie polega też na „nicnierobieniu”. Jest zwlekaniem z podjęciem ostatecznej decyzji zawodowej, czyli odsuwaniem w czasie ostatecznego zaangażowania, przy jednoczesnym prowadzeniu aktywnej eksploracji, podejmowaniu decyzji, a nawet wstępnych zobowiązań. Nieumiejętność określenia się, przy podejmowaniu ciągłych prób, nie jest jednak stanem komfortowym. Dlatego warto analizować problem bezdecyzyjności zawodowej także przez pryzmat jego związków z innymi zmiennymi, by pogłębiać wiedzę na temat tego, jak sobie z nim radzić. Zarówno przegląd teorii z zakresu badanego zjawiska, jak i samo badanie opisane w tym artykule, pozwalają naszkicować kierunek interwencji i dalszych poszukiwań. Jeśli zaś chodzi o kierunek

interwencji, ważnym wnioskiem jest wspieranie młodych w pracy nad rozwojem samowiedzy, co znajduje poparcie także we wcześniejszych publikacjach naukowych (por. Czerwińska-Jasiewicz, 1997; Chirkowska-Smolak i in., 2011). Dziś jednak rola samowiedzy zdaje się zyskiwać jeszcze większe znaczenie. Wymaga wyjątkowo dużo uwagi, ponieważ konsolidowanie się tożsamości jest procesem wydłużającym się w czasie. Być może nawet coraz bardziej niestabilnym. Dlatego warto zbadać byłąby związki bezdecyzyjności zawodowej ze statusem (stopniem dojrzałości) tożsamości. Otwiera to kolejny zbiór pytań, służących zgłębianiu zagadnienia. Czy bezdecyzyjność zawodowa jest właściwa tylko pokoleniu Y, będzie właściwa wszystkim nadchodzącym pokoleniom, ponieważ staje się trwałym elementem rozwoju zwanym „wyłaniającą się dorosłością”, a może dotykać będzie nie tylko młodych dorosłych? Niemała liczba osób badanych – osób, które określiły się jako mające problem z podjęciem decyzji zawodowej – była po 30. roku życia. Pozwala to snuć dalsze rozważania i stawiać kolejne pytania – czy bezdecyzyjność (zawodowa lub ogólna) może stać się uniwersalnym problemem naszych czasów?

BIBLIOGRAFIA

- Arnett, J. (2000). Emerging Adulthood. A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480.
- Arnett, J. (2002). The Psychology of Globalization. *American Psychologist*, 57(10), 774–783.
- Bańka, A. (2014). Bezdecyzyjność kariery jako psychospołeczny wzór tranzykcji do dorosłości: konstrukcja i charakterystyka psychometryczna Skali Decyzyjności Kariery. *Czasopismo Psychologiczne*, 20(2), 37–46.
- Brzezińska, A.I. i Piotrowski, K. (2010). Formowanie się tożsamości a poczucie dorosłości i gotowość do tworzenia bliskich związków. *Czasopismo Psychologiczne*, 16(2), 265–274.
- Brzezińska, A., Appelt, K. i Ziółkowska, B. (2011). Psychologia rozwoju człowieka. W: J. Strelau i D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 2). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Chirkowska-Smolak, T., Hauziński, A. i Łaciak, M. (2011). *Drogi kariery. Jak wspomagać rozwój zawodowy dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Czerwińska-Jasiewicz, M. (1991). *Psychologiczne problemy wyboru zawodu*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Czerwińska-Jasiewicz, M. (1997). *Decyzje młodzieży dotyczące własnej przyszłości (uwarunkowania psychospołeczne)*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.

- Di Fabio, A. i Kenny, M. (2011). Promoting Emotional Intelligence and Career Decision Making Among Italian High School Students. *Journal of Career Assessment*, 19(1), 21–34.
- Di Fabio, A. i in. (2013). Career Indecision versus Indecisiveness. *Journal of Career Assessment*, 21(1), 42–56.
- Dzwonkowska, I., Lachowicz-Tabaczek, K. i Łaguna, M. (2008). *Samocena i jej pomiar SES. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Gati, I. i in. (2011). Emotional and Personality-Related Aspects of Career Decision-Making Difficulties: Facets of Career Indecisiveness. *Journal of Career Assessment*, 19(1), 3–20.
- Giddens, A. (2001). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Guay, F. i in. (2006). Distinguishing Developmental From Chronic Career Indecision: Self-Efficacy, Autonomy, and Social Support. *Journal of Career Assessment*, 14(2), 235–251.
- Hermans, H. i Dimaggio, G. (2007). Self, Identity, and Globalization in Times of Uncertainty: A Dialogical Analysis. *Review of General Psychology*, 11(1), 31–61.
- Hornowska, E. i Paluchowski, W.J. (1993). Technika badania ważności pracy. Model teoretyczny i wstępne wyniki. W: J. Brzeziński (red.), *Psychologiczne i psychometryczne problemy diagnostyki psychologicznej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Infuture Hatalska Foresight Institute (2016). *Praca: Scenariusze Przyszłości*. Infuture Hatalska Foresight Institute.
- Instytut Gallupa (2016). *How Millenilas Want to Work and Live*, Instytut Gallupa, <https://www.gallup.com/workplace/238073/millennials-work-live.aspx> (dostęp: 28.04.2019 r.).
- Jezierska, D. (2019). Społeczeństwo wyboru czy wybór społeczeństwa? Teoretyczno-historyczna analiza kategorii wyboru na tle ewolucji struktur społecznych. *Kwartalnik Prawo–Społeczeństwo–Ekonomia*, 2, 22–36.
- Kozielecki, J. (1986). *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa: PWN.
- Marody, M. i Giza-Poleszczuk, A. (2004). *Przemiany więzi społecznych. Zarys teorii zmiany społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Paszkowska-Rogacz, A. (2003). *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*. Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.
- Paszkowska-Rogacz, A. (2018). Percepcja postaw rodzicielskich przez młodzież a jej trudności w procesie podejmowania decyzji zawodowych. *Polskie Forum Psychologiczne*, XXIII(1), 157–171.
- Patalano, A. i Wengrovitz, S. (2007). Indecisiveness and Response to Risk in Deciding When to Decide. *Journal of Behavioral Decision Making*, 20, 405–424.

- Pew Research Center (2018). *Most U.S. Teens See Anxiety and Depression as a Major Problem Among Their Peers*, <https://www.pewsocialtrends.org/2019/02/20/most-u-s-teens-see-anxiety-and-depression-as-a-major-problem-among-their-peers/> (dostęp: 28.04.2019 r.).
- Pilarska, A. (2012). *Ja i tożsamość, a dobrostan psychiczny* (2012). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM.
- Piorunek, M. (2011). (Bez)sens planowania przyszłości... Refleksje o adolescencyjnym projektowaniu przyszłości edukacyjno-zawodowej. *Studia Edukacyjne*, 18, 133–150.
- Smykowski, B. (2013). Wybory życiowe a radzenie sobie z poczuciem utraczonych korzyści. *Polityka Społeczna*, 2, 14–21.
- Stachowska, S. (2012). *Oczekiwania przedstawicieli pokolenia Y wobec pracy i pracodawcy*. *HRM(ZZZ)*, 2, 33–56.
- Thompson, D. (2019). Workism Is Making Americans Miserable. *The Atlantic*, <https://www.theatlantic.com/ideas/archive/2019/02/religion-workism-making-americans-miserable/583441/> (dostęp: 4.05.2019 r.).
- Wrzesień, W. (2007). Czy pokoleniowość nam się nie przydarzy? Kilka uwag o współczesnej polskiej młodzieży. *Nauka*, 3, 131–151.
- Zaleski, Z. (1991). *Psychologia zachowań celowych*. Warszawa: PWN.

Uczenie się coachingu. Profil osobowości i dobrostanu przyszłych coachów oraz różnice pomiędzy nimi a osobami niepodejmującymi aktywności prorozwojowej¹

ABSTRAKT

Celem badania przedstawionego w artykule było ustalenie, jakimi cechami osobowości (NEO-FFI), przekonaniami (poczucie skuteczności – GSES; samoocena – SES; nadzieja na sukces – KNS) oraz aspektami subiektywnego dobrostanu (zaspokojenie potrzeb – drabiny; satysfakcja z życia – SWLS; poczucie szczęścia – SHS; przyjemność, energia i napięcie mierzone kwestionariuszem nastroju) różnią się studenci coachingu od osób niepodejmujących aktywności prorozwojowej oraz od grupy normalizacyjnej. Przyszli coachowie (168 osób) ujawniają wyższy poziom ekstrawersji, otwartości, ugodowości, samooceny i nadziei na sukces oraz dobrostanu (nie różnią się napięciem) w porównaniu do grupy kontrolnej (158). Wyniki kwestionują potoczne przekonania, że coachem chce być ktoś, kto chce pomóc przede wszystkim sobie. Wskazują przy tym na ponadprzeciętne zasoby przyszłych coachów, predestynujące ich do budowania dobrych relacji, skutecznego realizowania celów i dobrego dopasowania do zawodu.

Słowa kluczowe: osobowość, dobrostan, aktywność pozytywna, coaching.

¹ Badanie było sfinansowane ze środków Narodowego Centrum Nauki (grant nr DEC 2013/11/B/HS6/01135 pt. *Osobowość w ujęciu integracyjnym, dobrostan i podejmowanie pozytywnej aktywności*, kierownik grantu: prof. dr hab. Anna M. Zalewska).

Learning of coaching. Personality profile and wellbeing of future coaches and the differences between them and those who do not take up self-development activity

ABSTRACT

The aim of the study presented in the article was to determine what personality traits (NEO-FFI), beliefs (self-efficacy – GSES; self-esteem – SES; hope for success – KNS) and aspects of subjective wellbeing (satisfaction of needs - ladders; life satisfaction – SWLS; happiness - SHS; pleasure, energy, and tension measured by the mood questionnaire) differ coaching students from people not undertaking self-development activity and from the normalization group. Future coaches (168 people) reveal a higher level of extraversion, openness, agreeableness, self-esteem, hope for success and wellbeing (they do not differ in tension) compared to the control group (158). The results question the popular belief that someone who wants to be a coach first of all wants to help himself.

At the same time, they indicate the above-average resources of future coaches, predestining them to build good relationships, achieve goals effectively and a good fit for the profession.

Keywords: personality, wellbeing, positive activity, coaching.

WPROWADZENIE

W artykule opublikowanym w „Coaching Review” (Nowak, 2016) podjęto teoretyczne rozważania dotyczące tego, czy cechy osobowości mogą predysponować osobę do pracy w zawodzie coacha. Zastanawiano się, jakie cechy osobowości i dobrostanu mogą powodować, że współpraca z coachem będzie pozytywną aktywnością oraz skutecznym oddziaływaniem. Argumentowano, że ważne jest, by coach był osobą stabilną emocjonalnie, a zarazem nie ekstremalnie nisko lub ekstremalnie wysoko ugodową czy ekstrawertywną. Wskazano też, że powinien być ponadprzeciętnie otwarty na doświadczenia i sumienny, a także charakteryzować się wysokim poziomem nadziei na sukces, samooceny i poczucia własnej skuteczności oraz dobrostanu. Zwrócono wówczas uwagę, że nie wiadomo, jacy są polscy coachowie, czy charakteryzuje ich jakiś specyficzny profil cech, przekonań i dobrostanu. W ostatnich latach coaching cieszy się coraz większym zainteresowaniem, ale także profesjonalizuje się. Niewiele jest jednak badań dotyczących tej nowej formy wspierania rozwoju (Seligman, 2007; Łaguna, 2012) i nie ma badań pozwalających poznać osobowość coachów (Nowak, 2016).

Coaching swoimi założeniami mocno wpisuje się w koncepcję psychologii pozytywnej, nauki, która zakłada, że uniwersalnym celem człowieka jest osiągnięcie szczęścia (Diener i Diener, 1996; Lyubomirsky, 2011; 2013), optymalnego funkcjonowania (Ryff i Singer, 2008) lub pełni życia (Seligman, 2011). Jednym z przejawów dążenia do owego optymalnego funkcjonowania lub pełni życia jest podejmowanie aktywności ukierunkowanej na własny rozwój. Ważnym zadaniem dla psychologii jest ustalenie, od czego zależy podejmowanie takiej aktywności. Zakłada się, że jedną z form aktywności ukierunkowanej na własny rozwój jest studiowanie coachingu. Odwołując się do teorii psychologicznych, nawiązujących do koncepcji dobrostanu w kontekście zintegrowanych ujęć osobowości (Zalewska, Nezlek i Zięba, 2018), w niniejszym artykule podjęto analizę tej aktywności w kontekście podstawowych cech osobowości, przekonań o sobie jako specyficznych wzorców adaptacji i różnych aspektów subiektywnego dobrostanu.

Celem artykułu jest prezentacja wyników badań prowadzonych na dwóch grupach dorosłych. Czynnikiem różnicującym grupy było podjęcie aktywności ukierunkowanej na rozwój związany z uzyskiwaniem kompetencji i kwalifikacji do wykonywania zawodu coacha. Celem pracy jest udzielenie odpowiedzi

na pytania, jaki jest profil osobowości i dobrostanu u studentów coachingu (na tle wyników średnich dla populacji) i czy różnią się oni poziomem cech osobowości, przekonań o sobie i dobrostanu od osób, które nie podejmują aktywności prorozwojowej.

COACH – BLASKI I CIENIE PROFESJI

Coaching jako nowa forma wsparcia rozwoju osobistego i zawodowego ma zarówno swoich zwolenników, jak i sceptyków, ale także gorących przeciwników. Profesja coacha została usankcjonowana prawnie w 2014 roku. Zadania coacha w Klasyfikacji Zawodów i Specjalności, opracowanej przez Strojną i Żywiec-Dąbrowską, definiuje się następująco: „pomaga klientowi dokonywać zmiany w rozwoju osobistym i zawodowym oraz realizacji wyznaczonych celów; wspiera proces zmiany we wszystkich obszarach życia: odkrywa niewykorzystany potencjał człowieka na sesjach indywidualnych i zbiorowych; wzbudza motywację do działania; wspólnie z klientem znajduje skuteczne rozwiązania” (Strojna, Żywiec-Dąbrowska, 2014). Na rolę coacha zasadniczo składają się: wspieranie, pomoc w określaniu celów, pomoc w poszerzaniu perspektywy i zdobywaniu większej samoświadomości (Nowak, 2016), choć zdaniem przedstawicielki instytucji kształcących coachów (Pilipczuk, 2019) jego rola zawiera: „pełne spektrum płaszczyzn działania: wiedza, strategie, nawyki, środowisko, zachowania, umiejętności, emocje, przekonania, wartości, tożsamość, misję i duchowość”². Sfery działania, takie jak emocje, przekonania, wartości czy tożsamość dotychczas zarezerwowane były dla profesji psychologa, stanowiącego zawód elitarny, wymagający wieloletnich szkoleń i certyfikacji kwalifikacyjnych.

W odpowiedzi na rosnące zainteresowanie tym nowym zawodem pojawiły się krytyczne opinie. Wątpliwości dotyczące coachów formułują między innymi Witkowski (2019) i Nęcki (2016). W opublikowanym w „Rzeczpospolitej” wywiadzie Łukasza Kochanowskiego z Tomaszem Witkowskim ten ostatni stwierdził, że zawód coacha przyciąga osoby, które niechętnie się uczą³. Podkreślał, że coachami zostają czasami nieudacznicy, którzy chcą pomagać ludziom w poważnych sprawach. Cechuje ich założenie o omnipotencji, przejawiające się w hasłach typu „wszystko możesz”, co zdaniem Witkowskiego jest „kompletną bzdurą”. Zdaniem Zbigniewa Nęckiego (2016) „coaching jest grzeba-

² http://www.iccpoland.pl/pl/centrum_prasowe/coaching_holistyczny (dostęp: lipiec 2019).

³ <https://www.rp.pl/Wywiady/306029950-Coachami-zostaja-czasami-nieudacznicy.html> i profil Tomasza Witkowskiego na Facebooku – post z 4.06.2019 pt. *Parę uwag na temat coachingu dla „Rzeczpospolita”* (lipiec 2019).

niem w osobowości, psychice, duszy ludzkiej, jest manipulacją słowami”⁴. Nęcki nazywa coacha „poganiaczem szczurów, produktem stylu antyhumanistycznego”, jednocześnie wyrażając zdecydowany sprzeciw dla wykonywania zawodu coacha przez osoby niebędące psychologami.

Z drugiej strony Matczak i Knopp (2013) uważają, że kompetencje określone jako miękkie, w tym efektywność osobista i zawodowa, stanowią ważny wyznacznik jakości relacji interpersonalnych, a tym samym dobrostanu psychicznego człowieka, ponadto mogą być rozwijane i doskonalone. Nadal niewiele jest badań dotyczących związków wykształcenia z osobowością i dobrostanem (Czapiński, 2017).

W ramach szeroko rozumianej aktywności obywatelskiej (Zalewska i Krzywosz-Rynkiewicz, 2011) wyróżniana jest aktywność osobista jako działalność ukierunkowana na samorozwój, związana z dążeniem osoby do posiadania wpływu na własny rozwój i edukację. Celem aktywności osobistej jest zdobycie niezależności finansowej, ale także umiejętności samodzielnego rozwiązywania problemów, rozwijania zainteresowań i kreatywności, podejmowania inicjatywy i wspierania idei przedsiębiorczych (Zalewska i Krzywosz-Rynkiewicz, 2011). Przejawem takiej aktywności może być udział w treningach związanych z doskonaleniem umiejętności osobistych przydatnych w pracy. Takie doskonalenie umiejętności bywa również określane jako aktywność prorozwojowa lub prorozwojowość (Skarżyńska, 2005). Jaki zatem profil osobowości (na tle norm) może mieć osoba podejmująca aktywność ukierunkowaną na własny rozwój, wyrażająca intencję zostania coachem i wywierania wpływu na rozwój osobowości innych ludzi? Czy i jakimi aspektami osobowości różnią się osoby podejmujące studia/trening w zakresie coachingu od osób niepodejmujących aktywności prorozwojowej?

W odpowiedzi na te pytania, a także aby zaspokoić ciekawość – kogo w aspekcie psychologicznym przyciąga coaching oraz jaki jest profil psychologiczny coacha (na tle wyników średnich dla populacji) – przeprowadzono badania ilościowe, korzystając z profesjonalnych kwestionariuszy psychologicznych.

OSOBOWOŚĆ – WPROWADZENIE TEORETYCZNE

Badania realizowane były w ramach grantu (NCN 2013/11/B/HS6/01135) *Osobowość w ujęciu integracyjnym, dobrostan i podejmowanie pozytywnej aktywności*. Nawiązują one do zintegrowanych ujęć osobowości McCrae i Costy (2005) oraz McAdamsa i Pals (2006). Koncepcje te uwzględniają trzy poziomy osobowości, z czego dwa są w obu koncepcjach identyczne: jednym z nich są

⁴ Program pt. *Świat się kręci* (2016). <https://www.facebook.com/watch/?v=959306564144540> (dostęp: 7.07.2019).

podstawowe cechy przedstawione w Pięciodziesiętnym Modelu Osobowości (FFM, McCrae i Costa, 2005), drugim specyficzne wzorce adaptacji (przekonania o sobie), stanowiące centralne konstrukty osobowości w ujęciu psychologii społeczno-poznawczej. Trzeci poziom w tych dwóch koncepcjach jest odmienny – w modelu McAdamsa i Pals stanowią go narracje życiowe, a w teorii McCrae i Costy – obiektywne biografie, obejmujące m.in. zachowania i subiektywny dobrostan, w tym reakcje afektywne i sądy wartościujące, odzwierciedlające stosunek do swojego życia (Zalewska, Nezlek i Zięba, 2018).

Cechy osobowości przez Cervone'a i Pervina (2011) definiowane są jako trwałe psychologiczne właściwości jednostki. Cechy charakteryzujące osobę wyjaśniają stałe wzorce doświadczenia i działania, a typ osobowości to wiązka cech osobowości, która może określać jakościowo odrębną kategorię osób. Jedną z najpopularniejszych koncepcji cech jest obecnie pięciodziesiętny model osobowości (FFM) Costy i McCrae (2005). Pięć wielkich czynników osobowości (McCrae, Costa, 2005) to: neurotyczność (NEU), ekstrawersja (EKS), otwartość na doświadczenia (OTW), ugodowość (UGD) oraz sumienność (SUM). Neurotyczność jest przeciwieństwem stabilności emocjonalnej. Oznacza podatność na doświadczanie emocji nieprzyjemnych (np. strachu, lęku, smutku, zmieszania, gniewu, irytacji czy poczucia winy) i wrażliwość na stres psychologiczny. Otwartość na nowe doświadczenia przejawia się w otwartości poznawczej i poszukiwaniu nowych wrażeń. Ekstrawersja wiąże się z potrzebą bycia z innymi, nawiązywania relacji interpersonalnych, czyli aktywności wśród ludzi. Ugodowość dotyczy postrzegania ludzi, ich motywów i charakteru relacji między nimi na zasadzie współpracy lub rywalizacji. Z kolei sumienność odnosi się do stopnia realizacji celów, stopnia zorganizowania, dokładności i pracowitości. Im niższy poziom neurotyczności i wyższy poziom pozostałych cech, tym lepsze przystosowanie, funkcjonowanie (Digman, 1997; DeYoung, Peterson i Higgins, 2002) i dobrostan jednostki (McCrae i Costa, 2005; Steel, Schmidt i Shultz, 2008).

Wzorce adaptacyjne, czyli przekonania o sobie, takie jak nadzieja na sukces, poczucie własnej skuteczności czy samoocena, są podstawowymi konstrukcjami osobowości w ujęciu społeczno-poznawczym. Zdaniem Juczyńskiego (2000) poczucie własnej skuteczności różnicuje ludzi w zakresie myślenia, odczuwania i działania w taki sposób, że wyższe poczucie własnej skuteczności zwiększa motywację do działania i wiąże się z większymi osiągnięciami. Samoocena to pojęcie zdefiniowane przez Rosenberga (Dzwonkowska, Lachowicz-Tabaczek i Łaguna, 2008). Ludzie mają różne postawy wobec rozlicznych obiektów, a własne „ja” jest jednym z nich. Samoocena jest pozytywną lub negatywną postawą wobec samego „ja”, rodzajem globalnej oceny siebie. Wysoka samoocena oznacza przekonanie, że jest się wystarczająco dobrym,

wartościowym człowiekiem, zaś niska samoocena oznacza niezadowolenie z siebie. Ma ona znaczenie w inicjowaniu nowych relacji – osoby o wysokiej samoocenie lepiej nawiązują kontakty z innymi, doświadczają więcej emocji przyjemnych, są bardziej aktywne i wytrwale niż osoby o niskiej samoocenie (Łąguna, Lachowicz-Tabaczek i Dzwonkowska, 2007). Nie można jednoznacznie określić, czy samoocena decyduje o poziomie wykonania zadań i efektywności w realizacji długoterminowych celów (Cervone i Pervin, 2011). Nadzieja na sukces rozumiana jest jako pozytywny stan emocjonalny, związany z przekonaniem o własnych możliwościach, czyli o kompetencjach w dążeniu do celu i wytrwałości w tym, czyli o silnej woli. Cecha ta została zaproponowana przez Snydera i odnosi się do siły oczekiwań dotyczących pozytywnych efektów własnych działań (Łąguna, Trzebiński i Zięba, 2005). Zdaniem Skarżyńskiej (2005) większe nadzieje na sukces wpływają na wzbudzenie pozytywnych emocji takich jak ciekawość czy duma z własnych umiejętności. Zakłada ona również prawdopodobieństwo wygaszania emocji nieprzyjemnych, takich jak strach przed porażką, nuda, zmęczenie.

Dobrostan subiektywny to pojęcie wprowadzone przez Dienera (1984). Jest definiowany jako poznawcza i emocjonalna ocena własnego życia (Diener i in., 1999; Zalewska, 2003; 2018): „Ocena ta obejmuje zarówno emocjonalne reakcje na zdarzenia, jak i poznawcze sądy dotyczące zadowolenia i spełnienia” (Diener, Lucas i Oishi, 2004, s. 35).

Dobrostan najczęściej utożsamiany jest z ogólnym zadowoleniem z życia, szczęściem czy subiektywnie ocenianą jakością życia (Zalewska, 2005). Szczęście traktowane jest jako stan emocjonalny, a satysfakcja z życia oznacza przemyślaną ogólną jego ocenę w postaci sądów wartościujących, sformułowaną na podstawie procesów poznawczych, refleksji nad własnym życiem. Według Zalewskiej (2002) aspekt emocjonalny zadowolenia z życia może być traktowany jako bilans emocjonalny, czyli wypadkowa częstotliwości i intensywności przeżywanych emocji. Szczęśliwy jest zatem ten, kto często doznaje intensywnych emocji przyjemnych, a zarazem przeżywa rzadko i mało intensywnie emocje nieprzyjemne, co odzwierciedla się w nastroju.

METODOLOGIA BADAŃ

Celem badań było uzyskanie odpowiedzi na pytania, czy i jakimi cechami, przekonaniem i wskaźnikami dobrostanu odróżniają się osoby studiujące coaching, zainteresowane wykonywaniem profesji coacha, od osób niepodlegających aktywności ukierunkowanej na własny rozwój oraz jaki profil osobowości i dobrostanu jest charakterystyczny dla przyszłych coachów.

OSOBY BADANE

Osobami badanymi byli dorośli, aktywni zawodowo mieszkańcy Polski, mieszkający na wsi lub w małym mieście (22%), w średnim mieście (20–100 tys.; 26%), ale przede wszystkim w miastach dużych i aglomeracjach (48%). Udział w badaniu był dobrowolny. W grupie kryterialnej znalazły się osoby będące uczestnikami studiów podyplomowych i kursów coachingu kilku ośrodków doskonalących w zakresie zdobywania uprawnień do wykonywania zawodu coacha. Najliczniejszą grupę stanowili słuchacze studiów podyplomowych Uniwersytetu SWPS (46%) z Poznania, Sopotu i Wrocławia, inni pochodzili z Wyższej Szkoły Bankowej z Poznania i Szczecina (15%), Akademii Leona Koźmińskiego w Warszawie (13%), Uniwersytetu Humanitas z Sosnowca (10%), a także z dwóch szkół coachingu prowadzonych przez firmę Moderator i Pracownię Narzędzi dla Oświaty (15%). Warunkiem udziału w badaniu była liczba godzin zajęć, w których uczestniczyli badani – w każdym wypadku była ona zbliżona i wynosiła średnio 200 godzin.

Łącznie zbadano 326 osób (w tym 226 kobiet i 82 mężczyzn, 18 osób nie podało informacji o płci) w wieku 21–64 lata ($M = 35,63$, $SD = 8,54$). Grupa kryterialna, czyli osoby biorące udział w kursach coachingu, to 168 osób (wiek: $M = 37$, $SD = 7,93$), w tym 127 kobiet (12 osób nie podało informacji o płci). Wszystkie osoby w tej grupie miały wykształcenie wyższe (w tym 5 osób miało dyplom licencjata, a jedna osoba nie podała informacji). Grupa kontrolna (osoby niepodjęjące aktywności prorozwojowej) liczyła 158 osób (wiek: $M = 34$, $SD = 8,77$), w tym 99 kobiet (6 osób nie podało informacji o płci), o cechach metrykalnych zbliżonych do grupy kryterialnej. Wykształcenie wyższe miały 153 osoby (w tym 22 osoby ukończyły studia licencjackie), 5 osób nie podało danych.

PROCEDURA BADAWCZA

Zaproszenie do badań w grupie kontrolnej zostało wysłane w 2015 roku do różnych ośrodków edukujących w zawodzie coacha, jednak tylko wymienione wyżej instytucje pozytywnie zaopiniowały ideę badania i wyraziły zgodę na udział słuchaczy w nim. Dobierając osoby do grupy kontrolnej, kierowano się charakterystykami występującymi w grupie kryterialnej, co zagwarantowało, że w obu grupach znalazły się osoby o zbliżonych do siebie cechach metrykalnych. Poszukiwano osób z wykształceniem wyższym, pracujących w zawodach menedżerskich, specjalistycznych (nie kierowników), a także nauczycieli, ponieważ takie grupy pracowników znalazły się w grupie kryterialnej (dobierano odpowiednią liczbowo reprezentację nauczycieli czy menedżerów w gru-

pie kontrolnej do tej, jaka była w grupie kryterialnej, np. po 18 nauczycieli). Podjęto starania, by osoby w grupie kontrolnej, podobnie jak w kryterialnej, były z różnych sektorów (prywatny, publiczny, szkoły, urząd), co miało odzwierciedlić charakter grupy kryterialnej, a także aby grupy były podobne w zakresie wieku, płci i miejsca zamieszkania. Uniknięto dużej homogeniczności grupy kontrolnej (np. zbadania osób w jednym przedsiębiorstwie, zlokalizowanym w dużym mieście). O rozproszczenie kwestionariuszy wśród osób z grupy kontrolnej poproszono dziesięć osób. Osoby te nie знаły hipotez badawczych.

Osoby z grupy kontrolnej przed przystąpieniem do pierwszego badania były pytane, czy są coachami lub uczestnikami kursów coachingu czy innych długotrwałych form wsparcia ukierunkowanego na szeroko rozumiany rozwój osobisty. Tylko te osoby, które odpowiadały negatywnie na obydwa pytania, kwalifikowano do grupy kontrolnej. Z uwagi na odmowy w badaniu i trudności w zebraniu wystarczającej liczby respondentów, a także konieczność i możliwość uchwycenia respondentów z grupy kryterialnej na początku roku akademickiego, badania prowadzono w latach 2015, 2016 i 2017.

NARZĘDZIA BADAWCZE

W badaniach wykorzystano rekomendowane w nauce kwestionariusze psychometryczne.

Cechy badano, wykorzystując Inwentarz Osobowości NEO-FFI Costy i McCrae (Zawadzki i in., 1998), obejmujący 60 pozycji, po 12 pozycji do pomiaru pięciu cech osobowości (neurotyczność, ekstrawersja, otwartość na doświadczenie, ugodowość, sumiennosc), ze skalą odpowiedzi od „zdecydowanie nie zgadzam się” do „zdecydowanie zgadzam się”. Wysoka rzetelność pomiaru dla SUM ($\alpha = 0,82$) i NEO ($\alpha = 0,80$) oraz EKS ($\alpha = 0,72$), niższa dla OTW ($\alpha = 0,68$) i UGD ($\alpha = 0,68$).

Badane były trzy wzorce adaptacji (przekonania o sobie) z użyciem trzech skal. Poczucie własnej skuteczności szacowano za pomocą Skali Uogólnionej Własnej Skuteczności (GSES) w polskiej adaptacji Schwarzera, Jerusalema i Juczyńskiego (Juczyński, 2001). Kwestionariusz zawiera 10 pytań i 4-stopniowe skale odpowiedzi (1 – nie, 2 – raczej nie, 3 – raczej tak, 4 – tak). Wykazuje wysoką rzetelność ($\alpha = 0,87$). Do badania samooceny użyto kwestionariusza Skala Samooceny SES Rosenberga (1989) w polskiej adaptacji Dzwonkowskiej, Lachowicz-Tabaczek i Łaguny (2008). Kwestionariusz składa się z 10 pytań z 4-stopniową skalą odpowiedzi. Rzetelność wynosi od 0,81 do 0,83. Do pomiaru nadziei użyto Kwestionariusza Nadziei na Sukces KNS (Snyder i in., 1991) w polskiej adaptacji (Łaguna, Trzebiński i Zięba, 2005). Na kwestionariusz składa się 12 stwierdzeń ze skalą od 1 („zdecydowanie

nieprawdziwe”) do 8 („zdecydowanie prawdziwe”). Rzetelność pomiaru jest wysoka (α Cronbacha = 0,82). W badaniu wyróżniono dwa komponenty nadziei – znajdowanie rozwiązań (ZR) i siłę woli (SW).

Do badania dobrostanu zastosowano cztery narzędzia. Dokonano pomiaru ogólnej satysfakcji z życia, subiektywnego szczęścia, poziomu zaspokojenia potrzeb, a także nastroju. Skala Satysfakcji z Życia (SWLS), której autorami są Diener, Emmons, Larsen i Griffin, (1985), w adaptacji Juczyńskiego (2001), składa się z pięciu pytań zaopatrzonych w 7-stopniowe skale odpowiedzi, gdzie 1 oznacza „zdecydowanie nie zgadzam się”, a 7 „zdecydowanie zgadzam się”. Rzetelność jest wysoka (α = 0,82). Skala Subiektywnego Szczęścia (SHS), której autorami są Lyubomirsky i Lepper (1999), w tłumaczeniu Zalewskiej, obejmuje cztery pytania i 7-stopniowe skale odpowiedzi. Rzetelność w różnych grupach wynosi 0,79-0,94 (Lyubomirsky i Lepper, 1999), średnio – α = 0,87 (Cazan, 2017). Do pomiaru stopnia zaspokojenia pięciu potrzeb (egzystencjalne, zdrowia, miłości i przynależności, szacunku, samorealizacji) zastosowano narzędzie o nazwie „drabina”. Dla każdej potrzeby zamieszczona jest skala od 0 do 10. Alfa Cronbacha = 0,80, co wskazuje na wysoką rzetelność (Zalewska i Zawadzka, 2016). Z kolei do badania nastroju użyto Kwestionariusza Nastroju (zmodyfikowanego Kwestionariusza Nastroju w Pracy – Zalewska, 2002). Narzędzie składa się z 24 przymiotników opisujących nastroj. Badany ocenia częstotliwość występowania u niego poszczególnych stanów afektywnych na 7-stopniowej skali (zakres od 0 do 6). Rzetelność mierzona za pomocą wskaźnika α Cronbacha jest wysoka lub wystarczająca, wynosi: 0,83 dla przyjemności, 0,76 dla energii oraz 0,75 dla napięcia.

WYNIKI BADAŃ

W tabeli 1 zestawiono wyniki ukazujące poziom badanych zmiennych w grupie kryterialnej i kontrolnej oraz normalizacyjnej, wyniki testów porównań między obydwoma grupami, a także efekty porównania średniej dla grupy kryterialnej ze średnią w grupie normalizacyjnej. Osoby w grupie kryterialnej – adepci coachingu – istotnie różnią się od osób niepodjęających aktywności związanej z samorozwojem. W zakresie cech osobowości przyszli coachowie ujawniają wyższy poziom ekstrawersji, otwartości i ugodowości, cechuje ich również wyższy poziom samooceny i nadziei na sukces, przejawiający się w większej sile woli oraz umiejętności znajdowania rozwiązań. Osoby badane nie różnią się poczuciem skuteczności. Uzyskane wyniki wskazują również na istotne różnice w zakresie dobrostanu. Osoby uczące się coachingu mają wyższy poziom zaspokojenia potrzeb, poczucia subiektywnego szczęścia, satysfakcji z życia. Uzyskane wyniki wskazują, że częściej doświadczają przyjemności (są szczęśliwe, radosne) i energii (towarzyszy im afekt pozytywny

w postaci ożywienia i entuzjazmu). Osoby badane nie różnią się pod względem odczuwania napięcia.

Tabela 1. Poziom badanych zmiennych w grupie kontrolnej, kryterialnej i normalizacyjnej, efekty porównań między grupami (test dla 2 prób niezależnych) oraz porównań grupy kryterialnej z normalizacyjną (test dla jednej próby)

Zmienne	Grupa kontrolna		Grupa kryterialna (coaching)		Test dla 2 prób niezależnych		Grupa normalizacyjna	Test dla 1 próby kryterialna (coaching)	
	M	SD	M	SD	t	df	M	t	df
NEU	19,19	7,93	17,75	7,63	1,65 [^]	315	22,79	-8,43***	162
EKS	28,97	6,29	31,23	6,65	-3,10***	315	27,79	6,60***	162
OTW	26,53	6,27	30,68	6,41	-5,83***	316	27,80	5,74***	162
UGD	30,72	5,11	32,75	5,50	-3,42***	317	28,68	9,45***	162
SUM	33,91	6,57	33,52	6,93	0,51	314	29,40	7,57***	161
GSES	31,51	4,08	32,03	4,20	-1,12	315	27,32	14,46***	165
SES	30,75	4,38	32,31	3,79	-3,41***	318	29,63	9,12***	165
KNS_ZR	24,51	3,87	25,79	3,55	-3,08***	319	25,32	1,69 [^]	165
KNS_SW	22,61	3,87	24,11	3,76	-3,52***	321	22,33	6,10***	165
SWLS	23,06	5,12	24,31	3,96	-2,44*	317	20,62	11,91***	162
SHS	19,13	3,75	20,39	3,90	-2,97***	320	20,10	0,97	164
Drabiny	34,21	6,83	35,93	6,02	-2,39*	317	30,25	12,08***	163
KN_E	27,22	5,95	29,02	5,23	-2,87***	317	28,00	2,51*	165
KN_N	19,43	6,23	18,46	6,69	1,33	316	19,00	-1,04	165
KN_P	32,59	5,82	34,06	5,45	-2,31*	312	32,56	3,53***	163

Uwaga: [^]p < 0,10, *p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001.

Oznaczenia: NEU – neurotyczność, EKS – ekstrawersja, OTW – otwartość na doświadczenia, UGD – ugodowość, SUM – sumienność, GSES – poczucie skuteczności, SES – samoocena, KNS_ZR – nadzieja na sukces – znajdowanie rozwiązań, KNS_SW – nadzieja na sukces – siła woli, SWLS – satysfakcja z życia, SHS – poczucie szczęścia, Drabiny – zaspokojenie potrzeb, KN_E – energia, KN_N – napięcie, KN_P – przyjemność.

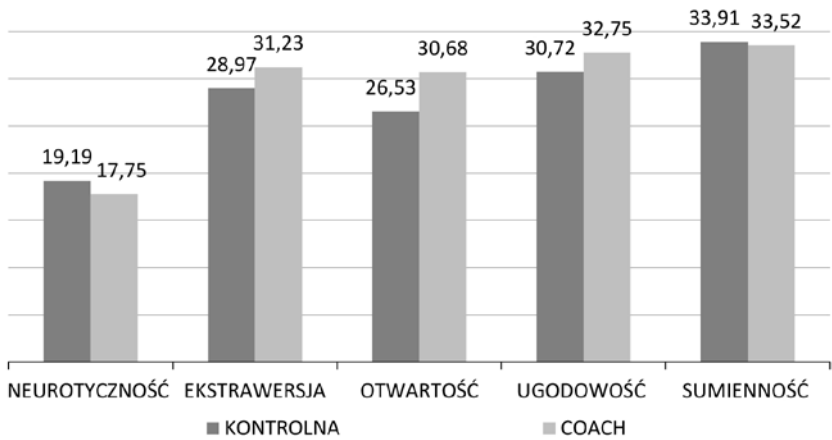
Źródło: opracowanie własne.

Przyszli coachowie charakteryzują się niższym poziomem neurotyczności oraz wyższym poziomem ekstrawersji, otwartości na doświadczenia, ugodowości i sumienności w odniesieniu do próby normalizacyjnej. Ujawniają ponadprzeciętny poziom poczucia skuteczności (GSES), samoakceptacji (SES), nadziei na sukces w zakresie siły woli (wytrwałości – KNS-SW), a także wyższy niż przeciętny poziom satysfakcji z życia, zaspokojenia potrzeb, odczuwania energii i przyjemności. Cechuje ich przeciętny poziom nadziei na sukces w odniesieniu do znajdowania rozwiązań oraz oceny subiektywnego szczęścia i odczuwania napięcia.

Wszystkie spośród pięciu cech osobowości – niska neurotyczność i wysokie poziomy pozostałych cech – sprzyjają dobremu funkcjonowaniu i wysokiemu dobrostanowi. Niska neurotyczność oraz wysoka ugodowość i sumienność (stanowią czynnik alfa, oznaczający wysokie uspołecznienie lub wspólnotowość), a także wysoka ekstrawersja sprzyjają stabilnej motywacji i budowaniu dobrych relacji z innymi. Wysoka sumienność sprzyja nastawieniu na działanie, formułowaniu wysokich aspiracji i stawianiu ambitnych wyzwań oraz skutecznemu osiągnięciu celów. Wysoki poziom otwartości na doświadczenia sprzyja kreatywności, poszukiwaniu nowych doświadczeń i rozwiązań, poszerzaniu perspektywy postrzegania, a wysoka otwartość i ekstrawersja (stanowią czynnik beta) sprzyjają ekspansji „ja” oraz wzrostowi osobistemu.

Niska neurotyczność i wysoka ekstrawersja wskazują na tendencję do częstszego doświadczania emocji pozytywnych niż negatywnych. Stosunkowo wysokie poziomy ugodowości, dobrostanu (satysfakcji z życia) i przekonań o sobie (poczucia własnej wartości, skuteczności i nadziei na sukces w zakresie siły woli) wskazują na pozytywny stosunek przyszłych coachów do innych (nie chcą rywalizować z innymi, są raczej spolegliwi) i do siebie – akceptują siebie, mają zaufanie do swoich kompetencji, czują się spełnieni, zadowoleni z tego, co już mają i co osiągnęli. Ważne są dla nich dobre relacje z innymi i mogą o nie wytrwale zabiegać. Częściej niż inni ludzie odczuwają przyjemność i energię, ale nie różnią się od nich częstością odczuwania napięcia oraz ogólną oceną odczuwania szczęścia. Powyższa charakterystyka wskazuje na jeszcze większe zasoby osobowościowe (w zakresie neurotyczności, sumienności i poczucia skuteczności) przyszłych coachów, niż wynika to z porównań z grupą kontrolną. Oznacza to, że także w badanej grupie kontrolnej te zasoby występują w większym nasileniu niż przeciętne.

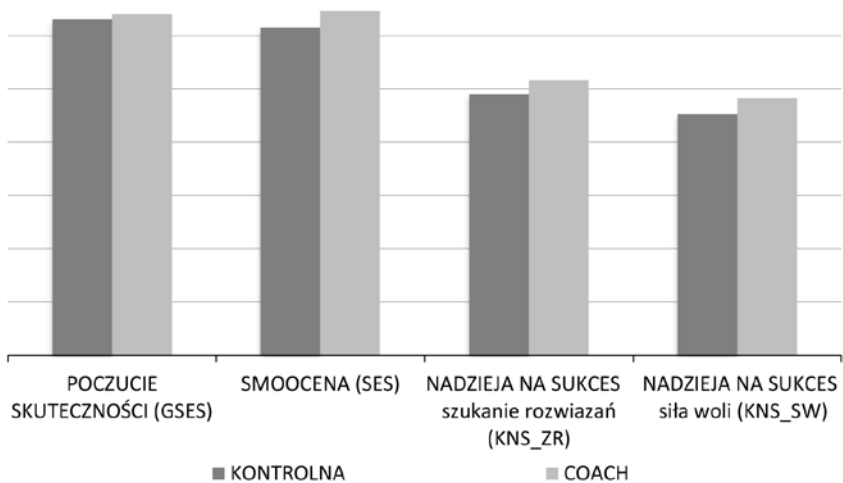
Na rysunku 1 zilustrowano różnice pomiędzy badanymi z grupy kryterialnej (coachowie) i grupy kontrolnej w zakresie cech osobowości. Różnice istotne statystycznie zaznaczono cieniem i wyróżniono konturem. W porównaniu z grupą kontrolną przyszli coachowie ujawniają wyższy poziom ekstrawersji, otwartości i ugodowości.



Rysunek 1. Poziom cech osobowości w grupie kryterialnej i kontrolnej – różnicujące efekty grupy oznaczone cieniem i konturem

Źródło: opracowanie własne.

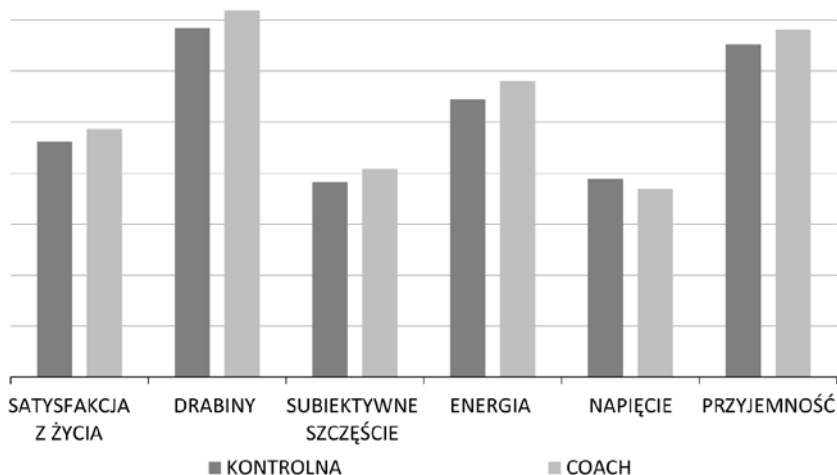
Rysunek 2 ilustruje różnice pomiędzy badanymi z grupy kryterialnej (coachowie) i grupy kontrolnej w zakresie przekonań o sobie. Różnice istotne statystycznie zaznaczono cieniem i wyróżniono konturem. Wynik wskazuje na wyższy poziom obu aspektów nadziei na sukces i wyższą samoocenę badanych w grupie kryterialnej niż w grupie kontrolnej oraz podobny poziom poczucia własnej skuteczności w obu grupach.



Rysunek 2. Poziom przekonań o sobie w grupie kryterialnej i kontrolnej – różnicujące efekty grupy oznaczone cieniem i konturem

Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 3 ilustruje istotne różnice pomiędzy badanymi z grupy kryterialnej (coachowie) i grupy kontrolnej w zakresie dobrostanu. Różnice istotne statystycznie zaznaczono cieniem i wyróżniono konturem. Wyniki wskazują, że osoby podejmujące aktywność ukierunkowaną na własny rozwój mają wyższy poziom satysfakcji z życia i zaspokojenia potrzeb, a także subiektywnego odczuwania szczęścia niż osoby z grupy kontrolnej. Charakteryzuje je większa skłonność do odczuwania przyjemności oraz energii, ale nie różnią się w zakresie odczuwania napięcia od grupy kontrolnej.



Rysunek 3. Poziom wymiarów dobrostanu w grupie kryterialnej i kontrolnej – różnicujące efekty grupy oznaczone cieniem i konturem

Źródło: opracowanie własne.

WNIOSKI

W artykule opublikowanym w „Coaching Review” (Nowak, 2016) zastanawiamy się, jakie cechy osobowości i dobrostanu mogą powodować, że współpraca z coachem będzie pozytywną aktywnością oraz skutecznym oddziaływaniem. Argumentowano, że coach powinien być osobą stabilną emocjonalnie. Wskazywano również, że nie powinien być osobą ekstremalnie nisko lub ekstremalnie wysoko ugodową czy ekstrawertywną. Sugerowano, że powinien cechować się ponadprzeciętną otwartością na doświadczenia i sumiennością oraz wysokim poziomem: nadziei na sukces, samooceny, poczucia własnej skuteczności i dobrostanu (Nowak, 2016).

Przeprowadzone badania dowodzą, że osobowość i dobrostan przyszłych coachów różnią się istotnie od tych, jakie mają osoby, które nie podejmowały

aktywności samorozwojowej. W świetle uzyskanych wyników można stwierdzić, że osoby chcące w przyszłości uprawiać profesję coacha, na starcie mają wyższe zasoby osobowościowe i wyższy dobrostan w porównaniu z grupą kontrolną. Takie cechy charakteru nie mogą być zatem zagrażające w relacjach interpersonalnych, w procesie przyszłej pracy: coach-coachee. Z profilu badanych cech przyszłych coachów, odniesionego do norm, wynika, że adept coachingu ma niższy niż przeciętny poziom neurotyczności i ponadprzeciętny poziom pozostałych cech, co sprzyja dobremu przystosowaniu i takiemuż funkcjonowaniu (Digman, 1997; DeYoung, Peterson i Higgins, 2002; Rushton i Irwing, 2008) oraz uzyskiwaniu wysokiego dobrostanu subiektywnego (McCrae i Costa, 2005; Steel, Schmidt i Shultz, 2008). Układy cech, których interpretację przedstawiono wcześniej, sprzyjają budowaniu dobrych relacji, skuteczniejszemu realizowaniu celów, a także większej otwartości na nowe doświadczenia, lepszemu rozumieniu innego oraz większej otwartości poznawczej i lepszemu postrzeganiu różnych aspektów sytuacji, w której znajduje się coach i/lub jego klient. W rezultacie badani studenci coachingu mają bardziej pozytywne przekonania o sobie i wyższy dobrostan niż ogół społeczeństwa (w tym np. próba normalizacyjna).

Uzyskane wyniki w pewnym stopniu kwestionują także przekonania dotyczące tego, że coachowie to osoby chcące być „poganiaczami szczurów” (Nęcki, 2016) czy nieudacznicy (Witkowski, 2019). W potocznym znaczeniu „wyścig szczurów” to bezwzględny pęd do osiągnięcia celu, „gorączkowy pośpiech, szaleńcza wspinaczka, w szczególności w walce o utrzymanie w gospodarce przemysłowej oraz w warunkach, które mają tendencje do dehumanizacji” (Cayne, 1998, s. 829).

Uzyskane wyniki wskazujące na wysoką ugodowość nie będą predysponowały do rywalizacji, a do współpracy. Wydaje się, że dla „poganiacza szczurów”, jak określił coacha Nęcki (2016), znamienne byłoby nastawienie rywalizacyjne, antagonistyczne i obojętne na innych. Wysoka ugodowość cechująca przyszłych coachów nie daje im takich predyspozycji, a raczej skłonność do przejawiania orientacji personalnej, przejawiającej się w altruizmie, zaufaniu, wrażliwości (Zawadzki i in., 1998). Otwartość na doświadczenia to skłonność do kwestionowania autorytetów i niezależność w sądach, dlatego trudno byłoby oczekiwać od coacha biernego spełniania poleceń wiążących się z aktywnością negatywną. Osoby o wysokiej samoocenie, a tacy są badani coachowie, lepiej nawiązują kontakty z innymi, doświadczają więcej emocji przyjemnych (Łaguna, Lachowicz-Tabaczek i Dzwonkowska, 2007), co nie jest raczej charakterystyką „poganiacza szczurów”. Przekonanie o sobie, że jest się wartościowym człowiekiem, nie skłania do poniżania innych, a do podejmowania zachowań adaptacyjnych (Dzwonkowska, Lachowicz-Tabaczek i Łaguna, 2008). Zakładając, że osoby o niskiej samoocenie mają mniej rozbudowaną wiedzę o sobie (Dzwonkowska, Lachowicz-Tabaczek i Łaguna, 2008), można wysnuć wnio-

sek, że osoby o wysokiej samoocenie mają ją bardziej rozbudowaną – i to właśnie pozwala im podejmować pozytywne aktywności.

Także zaspokojenie potrzeb, badane za pomocą Drabin, wskazuje na wysokie ich spełnienie. Z pewną ostrożnością można przypuszczać, że mają małą motywację do wykazywania dążeń ukierunkowanych na bezrefleksyjne posiadanie czy władzę i kontrolę nad innymi. Zakładając, że „wyścig szczurów” to określenie pozbawionej sensu, bezwartościowej i niekończącej się pogoni (najczęściej wyczerpującego wysiłku współczesnych ludzi, dążących do osiągnięcia materialnego i zawodowego sukcesu) (za: pl.wikipedia.org/wiki/Wyścig_szczurów, 2017), to raczej aktywność ta nie wiąże się ze skłonnością do odczuwania niskiego poziomu napięcia i częstych emocji przyjemnych. Wysoki poziom satysfakcji z życia osób studiujących coaching po to, by w przyszłości wspierać innych w rozwoju, w świetle uzyskanych wyników badań nie będzie skłaniał ich do poganiania ludzi w kierunku pozbawianej sensu pogoni. Można zakładać, że uzyskane wyniki (zgodnie z założeniami psychologii pozytywnej) predysponują do realizacji celów takich jak wspieranie w osiąganiu szczęścia, optymalnego funkcjonowania i/lub pełni życia, a nie gorączkowego pośpiechu czy szaleńczej wspinaczki w walce zmierzającej do dehumanizacji.

Wyniki wskazują na ponadprzeciętne w odniesieniu do norm i większe od grupy kontrolnej zasoby osobiste przyszłych coachów, predysponujące ich do budowania lepszych relacji z innymi i skuteczniejszej realizacji celów, a także dobrego dopasowania do profesji coacha. Przyszli coachowie ujawniają wyższy poziom ekstrawersji, otwartości i ugodowości w porównaniu z grupą kontrolną, co czyni ich osobowość bogatszą, proaktywną. Mają również wyższą samoocenę i nadzieję na sukces, co stanowi istotny element przekonań o sobie, pozwalający działać skutecznie, a także wyższy poziom dobrostanu. Taka charakterystyka może tłumaczyć przekonanie niektórych z nich, że „wszystko jest możliwe”. Można jednak przypuszczać, że cechując się ponadprzeciętną otwartością i ugodowością, będą dostrzegać niebezpieczeństwa (np. frustracje związane z marnowaniem wysiłku na niemożliwe do osiągnięcia cele) i nie będą takiego przekonania przekazywać swoim klientom o dużo mniejszych zasobach adaptacyjnych. Profil osobowości przyszłego coacha wydaje się bardziej obiecujący niż niebezpieczny.

OGRANICZENIA BADAŃ

Badania prowadzone były na populacji związanej ze środowiskiem akademickim. Uogólnienia wyników na inne niż studia podyplomowe formy zdobywania kompetencji związanych z profesją coacha są niepoprawne. W trakcie poszukiwań respondentów do niniejszych badań zwrócono się do szkół coa-

chingu, a także organizacji certyfikującej coachów, jednak zaproszenie spotkało się z odmową udziału w badaniu.

W dalszych badaniach warto byłoby skoncentrować się na zweryfikowaniu cech, przekonań i dobrostanu praktykujących profesję coachów. Wskazane byłoby przeprowadzenie badań jakościowych, pozwalających na lepsze zrozumienie motywów wykonywania tej profesji, a także związanych z nią obiektywnych, formułowanych przez niektóre środowiska.

BIBLIOGRAFIA

- Cazan, A.M. (2017). Validation and psychometric properties of the Romanian Version of the Subjective Happiness Scale. *Romanian Journal of Cognitive Behavioral Therapy and Hypnosis*, 4(1–2), 1–5.
- Cervone, D., Pervin, L.A. (2011). *Osobowość: Teoria i badania*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Cayne, B.S. (1998). *The New Lexicon Webster's Encyclopedic Dictionary of the English Language*. New York: Lexicon Publications, Inc.
- Czapiński, J. (2017). *Psychologia szczęścia. Kto, kiedy, dlaczego kocha życie i co z tego wynika, czyli nowa odstona teorii cebulowej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- DeYoung, C.G., Peterson, J.B. i Higgins, D.M. (2002). Higher-order factors of the big five predict conformity. *Personality and Individual Differences*, 33, 533–552.
- Diener, E. i Diener, C. (1996). Most people are happy. *Psychological Science*, 7(3), 181–185.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R.E. i Smith, H. (1999). Subjective well-being. Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276–302.
- Diener, E., Lucas, R. i Oishi, S. (2004). Dobrostan psychiczny. Nauka o szczęściu i zadowoleniu z życia. W: J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Digman, J.M. (1997). Higher-order factors of the Big Five. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1246–1256.
- Dzwonkowska, I., Lachowicz-Tabaczek, K. i Łaguna, M. (2008). *Samoocena i jej pomiar. Polska adaptacja skali SES M. Rosenberga. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Juczyński, Z. (2000). Poczucie własnej skuteczności. Teoria i pomiar. *Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Psychologica*, 4, 11–23.
- Juczyński, Z. (2001). *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

- Lyubomirsky, S., Lepper, H. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46(2), 137–155.
- Lyubomirsky, S. (2011). *Wybierz szczęście*. Warszawa: Laurum.
- Lyubomirsky, S. (2013). *Mity o szczęściu*. Warszawa: Laurum.
- Łaguna, M. (2012). Cechy osobowości a podejmowanie działań rozwojowych przez pracowników. *Czasopismo Psychologiczne*, 18 (2), 277–285.
- Łaguna, M., Lachowicz-Tabaczek, K. i Dzwonkowska, I. (2007). Skala samooceny SES Morrisa Rosenberga – polska adaptacja metody. *Psychologia Społeczna*, 2(04), 164–176.
- Łaguna, M., Trzebiński J. i Zięba M. (2005). *Kwestionariusz nadziei na sukces. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Maczak, A. i Knopp, K.A. (2013). *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Filomatów. Liberi Libra.
- McAdams, D.P. i Pals, J.L. (2006). A New Big Five: Fundamental principles of a science of personality. *American Psychologist*, 61, 204–217.
- McCrae, R.R. i Costa, P.T. (2005). *Osobowość dorosłego człowieka. Perspektywa teorii pięcioczynnikowej*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Nowak, A. (2016). Coach idealny? Profil psychologiczny coacha – rozważania teoretyczne. *Coaching Review*, 1, 148–164.
- Pilipczuk, P. i Ratajczyk, A. (2016). Definicja coachingu, iccpoland.pl/pl/centrum_prasowe/coaching_holistyczny (lipiec 2019).
- Rushton, J.P. i Irwing, P. (2008). A General Factor of Personality (GFP) from two meta-analyses of the Big-Five: Digman (1997) and Mount, Barrack, Scullen, and Rounds (2005). *Personality and Individual Differences*, 45, 679–683.
- Ryff, C.D. i Singer, B.H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9, 13–39.
- Seligman, M.E.P. (2007). Coaching and positive psychology. *Australian Psychologist*, 42(4), 266–267.
- Seligman, M.E.P. (2011). *Pełnia życia. Nowe spojrzenie na kwestię szczęścia i dobrego życia*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Skarżyńska, K. (2005). Czy jesteśmy prorozwojowi? Wartości i przekonania ludzi a dobrobyt i demokratyzacja kraju. W: M. Drogosz (red.), *Jak Polacy przegrywają, jak Polacy wygrywają*. Gdańsk: GWP.
- Steel, P. Schmidt, J. i Shultz, J. (2008). Refining the Relationship Between Personality and Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 134(1), 138–161.

- Strojna, E. i Żywiec-Dąbrowska (2014). *Klasyfikacja zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy*. Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy.
- Witkowski, T. (2019). *Coachami zostają czasami nieudacznicy*, www.rp.pl/Wywiady/306029950-Coachami-zostaja-czasami-nieudacznicy.html (dostęp: lipiec 2019).
- Zalewska, A. (2003). *Dwa światy. Emocjonalne i poznawcze oceny jakości życia i ich uwarunkowania u osób o wysokiej i niskiej reaktywności*. Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica.
- Zalewska, A.M. (2005). Transakcyjny model jakości życia – założenia, wyniki badań, dalsze hipotezy. W: M. Straś-Romanowska, K. Lachowicz-Tabaczek i A. Szmajke (red.), *Jakość życia w badaniach empirycznych i refleksji teoretycznej. Kolokwia Psychologiczne*, 13.
- Zalewska, A.M. i Krzywosz-Rynkiewicz, B. (2011). *Psychologiczne portrety młodych obywateli*. Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica.
- Zalewska, A.M. i Zawadzka, A. (2016). Subjective well-being and citizenship dimensions according to individualism and collectivism beliefs among Polish adolescents. *Current Issues in Personality Psychology*, 4, 155–166.
- Zalewska A.M., Nezlek, J. i Zięba, M. (2018). Integrated Approach to Personality and Well-being. *Polish Psychological Bulletin*, 49(2), 128–130.
- Zalewska, A.M. (2018). Big-Five and Subjective Well-Being: The mediating role of Individualism or Collectivism beliefs and the moderating role of life period. *Polish Psychological Bulletin*, 49(2), 166–183.
- Zawadzki, B., Strelau, J., Szczepaniak, P. i Śliwińska, M. (1998). *Inwentarz osobowości NEO-FFI Costy i McCrae. Adaptacja polska. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. iccpoland.pl/pl/centrum_prasowe/coaching_holistyczny (lipiec 2019).

Małgorzata Klimorowska

Wybrane narzędzia coachingowe w kształceniu przyszłych nauczycielek i nauczycieli historii. Studium przypadku

ABSTRAKT

W artykule przedstawiam problem wykorzystania wybranych narzędzi *coachingowych* w kształceniu przyszłych nauczycieli historii. Punktem wyjścia do jego powstania są badania w działaniu, jakie prowadzę od 2017 roku na Wydziale Historycznym Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza. Analizując „wzorzec idealny” nauczyciela historii – zaproponowany J. Maternickiego, zdecydowałam się sprawdzić, w jakim stopniu ów wzorzec towarzyszy przyszłym nauczycielom historii w ich myśleniu i działaniu na rzecz zdobycia kwalifikacji w zawodzie nauczyciela i wychowawcy. W tym celu zdecydowałam się na zastosowanie wybranych narzędzi *coachingowych*, które pełnią u mnie zarówno funkcję metod kształcenia przyszłych nauczycieli historii, jak i funkcję narzędzia badawczego, dla ustalenia, jakie jest to kształcenie.

Słowa kluczowe: kształcenie nauczycieli historii, wybrane metody coachingowe praca na wartościach, praca na celach.

Małgorzata Klimorowska

Selected coaching tools in the education | of future teachers/history teachers. Case study

ABSTRACT

The article shows the problem of using selected *coaching* tools in the training of future history teachers. The starting point for its creation are research in action, which I run since 2017 at the Faculty of History at the University of Adam Mickiewicz. Analyzing the “ideal pattern” of the history teacher – proposed by J. Maternicki, I decided to check to what extent this pattern accompanies the future history teachers in their thinking and acting in favor of gaining qualifications in the teaching profession and educator. For this purpose, I decided to use selected *coaching* tools, which both play the role of teaching methods for future history teachers, as well as the role of a research tool to determine what education is.

Keywords: educating history teachers, selected coaching methods, work on values, work on goals.

*To, co sobie uświadamiasz, to także kontrolujesz;
to, czego sobie nie uświadamiasz, kontroluje ciebie.
Jesteśmy niewolnikami tego, czego sobie nie uświadamiamy.
Jeśli coś sobie uświadomisz, uwolnisz się od tego.
To coś jest oczywiście nadal w tobie, jednak nie stanowi
dla ciebie przeszkody: nie kontroluje cię, nie zniewala.
I na tym polega podstawowa różnica.*

(De Mello, 1994, s. 35)

WPROWADZENIE

W obliczu kolejnych reform polskiego systemu oświaty zmian wymaga także proces akademickiego kształcenia nauczycieli, w tym nauczycieli historii, których przygotowanie do zawodu szczególnie mnie interesuje.

Refleksja na temat kształcenia przyszłych nauczycieli rozwija się zarówno na gruncie pedagogiki, w tym pedeutologii, jak i psychologii, a także dydaktyki historii, gdzie mowa jest m.in. o modelach czy wzorcach nauczyciela historii. Sięgając do literatury przedmiotu, w artykule stawiam pytanie o ewentualne korzyści wynikające z wprowadzenia do programu kształcenia przyszłych nauczycieli historii zajęć z coachingu. W związku z powyższym przeprowadziłam badania pilotażowe wśród studentów kierunku historia – specjalność nauczycielska, co polegało na przeprowadzeniu autorskich warsztatów coachingowych dla grupy ochotników – studentek i studentów kierunku historia, specjalność nauczycielska. W ten sposób badania skojarzyłam z działaniem dydaktycznym, nie tylko sondując przydatność coachingu dla przyszłych nauczycieli, lecz także wspierając ich w przygotowaniach do wykonywania zawodu (badanie w działaniu).

Artykuł składa się z czterech części. W pierwszej odnoszę się do prac wybranych pedagogów, pedeutologów i dydaktyków historii w zakresie, w jakim próbują oni określić rolę i miejsce nauczyciela we wciąż zmieniającej się szkole. Zainspirowana postulatami Zbigniewa Kwiecińskiego i Jerzego Maternickiego, odniesionymi do kompetencji przyszłych nauczycieli, pokazuję, czy, jakie i w jaki sposób, wybrane narzędzia coachingowe mogą pomóc nauczycielom – historykom w osiaganiu doskonałości zawodowej. Inicjując badania w działaniu, o czym szerzej piszę w części drugiej artykułu, zebrałam dane empiryczne

będące próbą opisu i analizy przebiegu warsztatów pilotażowych z coachingu zrealizowanych dla przyszłych nauczycieli historii. Na podstawie tych danych sformułowałam pierwsze wnioski dotyczące kształcenia akademickiego przyszłych nauczycieli historii pod kątem celów i wartości, jakie przyświecają procesowi ich profesjonalizacji. Wnioski te odniosłam zarówno do kształcenia przyszłych nauczycieli historii, jak i do samego coachingu jako potencjalnie skutecznej strategii wspierającej kształcenie przyszłych nauczycieli historii.

NAUCZYCIEL, CZYLI KTO?

Podjmując próbę zdefiniowania współczesnego nauczyciela, Zbigniew Kwieciński określił go jako osobę, która

„(...) prowadzi innego człowieka do pełni jego rozwoju, (...) przewodzi wśród zawłości ścieżek życiowych i nieustannych wyborów, (...) umie mądrze doradzić lub odradzić, (...) troszczy się o to, aby inni ludzie, aby każdy człowiek nie stawał się biernym twórczym dziejów i wielkich mocy politycznych, lecz by był samodzielnym podmiotem, sprawcą własnego losu i współtwórcą pomyślności swej społeczności.” (Kwieciński, 2000, s. 265)

Autor ten zwraca uwagę, że kształcenie pedagogów i nauczycieli „jest (...) ciągłym (...) przekraczaniem”, „jest ono drogą ku mądrości i etyczności, to znaczy do samodzielnego rozumienia świata, odkrywania innego człowieka i do pomagania mu w rozstrzygnięciu najważniejszych dylematów moralnych” (Kwieciński, 2000, s. 272–273). W obliczu niestabilnej, złożonej, wielorakiej, wielodyskursywnej kultury i niepewnej przyszłości Kwieciński zachęca do porzucenia starych metafor opisujących pedagoga i proponuje nowe, inspirowane socjologią Zygmunta Baumana: „przewodnika” i „tłumacza” (Kwieciński, 2000, s. 272–273). Metafory te prowadzą do myślenia o nauczycielu jako o osobie, która działając na rzecz rozwoju, potrzebuje kompetencji międzykulturowych, takich jak:

„tolerancja dla niejednoznaczności, elastyczność poznawcza i zachowań, tożsamość kulturowa, cierpliwość, entuzjazm i zaangażowanie, umiejętności interpersonalne, otwartość na nowe doświadczenia i na innych ludzi, empatia, szacunek, poczucie humoru.” (Lustig i in., 1989, s. 278)

Odpowiedzią na wyzwania współczesności jest także nauczyciel – „refleksyjny praktyk” zarówno zaangażowany, prowadzący badania projektujące, jak i krytyczny, z mądrym dystansem. Niesie to rzecz jasna nowe wysokie oczeki-

wania co do kompetencji umysłowych i osobowościowych przyszłych nauczycieli (Lustig i in., 1989, s. 281).

Mówiąc o potrzebach zmian we współczesnym kształceniu nauczycieli, należy brać pod uwagę także bardziej ogólne procesy zmian społecznych kontekstów funkcjonowania szkoły. Koncepcją, która jest odpowiedzią na dynamikę zmian (w szerokim znaczeniu rzeczywistości ekonomiczno-społeczno-kulturowej), a która dotyczy także wymagań stawianych nauczycielom, są zdaniem Bogusławy Doroty Gołębniak postulaty „szkoły jako organizacji uczącej się” (Gołębniak, 2003, s. 121) lub „społeczności wzajemnie uczącej się”, opisywanej jako „otwartej na współpracę zewnętrzną z rodzicami, innymi profesjonalistami, organizacjami i instytucjami (...) i wykorzystującej multi-media” (Kwieciński, 2000, s. 290).

Przywołani autorzy podkreślają także wagę kompetencji osobowościowych nauczycieli. Postulują, aby przyszły nauczyciel był samoświadomy, otwarty na rozwój i umiejący korzystać z najnowszych rozwiązań w prowadzeniu przyszłych pokoleń do kształtowania otaczającej rzeczywistości, do brania aktywnego udziału w życiu społecznym.

W sukurs tym postulatowi przychodzą także dydaktycy historii. Problem (re)definicji kompetencji współczesnych nauczycieli historii w zmieniającej się sytuacji społeczno-politycznej, ekonomicznej i kulturowej, polskie środowisko metodologiczno-dydaktyczno-historyczne podjęło po raz kolejny w latach 90. XX wieku. Zainaugurowana wtedy dyskusja poprzedzała pierwsze przyjęte w naszym szkolnictwie, a wynikające z transformacji, rozwiązania formalno-prawne, których efektem w roku 1999 była gruntowna reforma systemu oświaty. Z kolei po roku 2004, po wstąpieniu Polski do Unii Europejskiej, pojawiły się kolejne rozporządzenia dotyczące kształcenia przyszłych nauczycieli, tzw. standardy, odniesione do efektów i treści tegoż kształcenia zarówno w zakresie pedagogiki, dydaktyki ogólnej i psychologii, jak i dydaktyk szczegółowych oraz praktyk zawodowych¹. Tymczasem, co wynika z refleksji poczynionej na gruncie dydaktyki historii, „w [jej – MK] nauczaniu (...), obok uniwersalnych kompetencji pedagogicznych i psychologicznych, niezbędnych w pracy każdego nauczyciela, istotne są również kompetencje właściwe dla warsztatu pracy historyka” (Choińska-Mika i in., 2014, s. 236). Dlatego pytając o kształcenie przyszłych nauczycieli historii, nie sposób poprzestać jedynie na standardach kształcenia nauczycieli.

Do kompetencji nauczyciela historii Maria Kujawska zalicza twórczą postawę zarówno w wymiarze społecznym, jak i osobowym oraz zawodowym

¹ Pierwsze rozporządzenie w tej sprawie ukazało się w roku 2004, aktualnie obowiązujące jest rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. z 2012 r., poz. 131).

odniesioną do poznawania, tworzenia, przekazywania i kształtowania wiedzy i umiejętności specyficznie historycznych niezbędnych nie tylko w kształceniu przyszłych nauczycieli, lecz także w ich praktyce zawodowej – w szkole i na lekcjach historii (Kujawska, 1996, s. 137). Na niezbędne minimum kompetencji nauczyciela historii w zreformowanej szkole zwracały też uwagę Violetta Julkowska i Izabela Skórzyńska (2000), a Hanna Wójcik-Łagan i Alojzy Zielecki (2004, s. 160–162) ujęli ten problem kompleksowo w zarysie encyklopedycznym dydaktyki historii. Te i inne głosy w debacie na temat kształcenia przyszłych nauczycieli historii podsumowała też w przeglądowym artykule na łamach „Historyki” Danuta Konieczka-Śliwińska (2016, s. 105–106). O współczesnej kondycji historii szkolnej w kontekście kompetencji nauczycieli traktuje też czwarty tom serii „Czytanek o Edukacji” pt. „Szkolne gry z historią”, gdzie o pożądanym cechach nauczyciela historii w związku z jej/jego rolą w szkole i wobec polityki historycznej państwa, mówił w wywiadzie m.in. Karol Modzelewski (Dzierzgowska i Laskowski, 2017).

Historia szkolna jest wyspecjalizowaną agendą kultury historycznej. Jej treści, cele i wartości pozostają zatem zmienne w czasie i przestrzeni. Ta jej dynamika zależy od wielu czynników, w tym od tych najważniejszych, jakimi są aktualnie prawomocna wiedza historyczna, polityka historyczna państwa i kultura historyczna społeczeństwa. Te zmienne stawiają przed przyszłymi nauczycielami historii dwojakiego rodzaju wyzwania. Pierwsze jest ściśle związane z ich rolą, jak to ujął Kwieciński, wychowawcy – przewodnika. Drugie z rolą nauczyciela – tłumacza, która to rola wymaga nie tylko konkretnej wiedzy i kompetencji dydaktycznych, ale także ściśle z nimi sprzężonych (auto)refleksji teleologicznej i aksjologicznej.

Wśród licznych prób ponownego zdefiniowania miejsca, roli i zadań współczesnego nauczyciela historii, wybija się ta podjęta przez Jerzego Maternickiego, gdy odniósł się on do kompetencji niezbędnych w kształceniu przyszłych nauczycieli historii. Wzorzec Maternickiego, jak sam go określił, ma charakter otwarty i perspektywiczny. Kreśląc go, jego autor wskazał na następujące, idealne cechy nauczyciela historii odniesione odpowiednio do jej/jego roli wychowawcy i historyka. I tak, w świetle propozycji Maternickiego, idealny nauczyciel historii: tworzy warunki dla docieklowości i samodzielności myślenia uczniów (Maternicki, 1996, s. 13); pracuje nad refleksyjnością uczniów, to znaczy „zachęca do śmiałych porównań, do wiązania przeszłości z teraźniejszością i wyciągania wniosków na przyszłość – dla siebie, kraju i ludzkości” (Maternicki, 1996, s. 13); historię szkolną traktuje jako „księgą otwartą”, „historię żywą”, opowiadającą na „niepokoje współczesnego człowieka” (Maternicki, 1996, s. 13); jest zaangażowany we „współczesne życie społeczne” w całym jego bogactwie i całej jego złożoności, i wykorzystuje to doświadczenie w pracy z uczniami na lekcjach historii (Maternicki, 1996, s. 13); pełni funkcję prze-

wodnika po wiedzy historycznej, a jego uczniowie przestają być konsumentami, a zaczynają być odkrywcami tej wiedzy (Maternicki, 1996, s. 13); przygotowuje uczniów do samodzielnego, dynamicznego, twórczego, krytycznego myślenia, i do działania, pobudza ich aktywność, wyzwala energię i zachęca „do doskonalenia siebie i zastanej rzeczywistości społecznej” (Maternicki, 1996, s. 18); jest polihistorem, znawcą zarówno całej historii, jak i zwłaszcza jej wybranych szczegółowych zagadnień, a także metodologii historii (Maternicki, 1996, s. 18); myśli samodzielnie i elastycznie (Maternicki, 1996, s. 13); jest wrażliwy na potrzeby uczniów, godzi własne i uczniów zainteresowania z programem kształcenia, otwiera się i inspiruje ich do zdobywania rzetelnej i pogłębionej wiedzy historycznej (Maternicki, 1996, s. 13); w pracy wychowawczej i dydaktycznej jest partnerem uczniów (Maternicki, 1996, s. 13); jest „życliwy wobec uczniów, taktowny w postępowaniu z nimi, wrażliwy na ich sprawy i potrzeby duchowe, cierpliwy i wyrozumiały, wymagający, sprawiedliwy, spokojny i opanowany, kiedy zaś trzeba – stanowczy i zdecydowany, zawsze konsekwentny w działaniu, sumienny i obowiązkowy” (Maternicki, 1996, s. 20).

Wszystko, co powyżej wymieniono, wymaga ponadto od nauczyciela historii krytycznej postawy wobec własnych poczynań, umiejętności dostrzegania własnych błędów, wykrywania ich źródeł, wprowadzania korekt (Sajdak, 2013, s. 421). Ważną cechą osobowości nauczyciela historii jest też jego duchowa niezależność. Powinien on zatem kierować się zasadą, że

„(...) prawda w nauczaniu historii jest podstawowym elementem wychowawczym. Szkoła winna być miejscem, w którym zdobywa się rzetelną wiedzę, rozwija umysł, kulturę, kształtuje osobowość i system wartości. Istotną cechą osobowości nauczyciela jest więc samodzielność myślenia, posiadanie i prezentowanie uczniom własnych poglądów na niektóre przynajmniej, omawiane w klasie zagadnienia. Wyrażanie własnych poglądów nie powinno prowadzić do narzucania ich uczniom. Informując ich o innych stanowiskach formułowanych z różnych punktów widzenia na przeszłość i jej historię, nauczyciel wspomaga uczniów w wyrabianiu sobie własnego zdania, ale im tego zdania nie narzuca.” (Maternicki, 1996, s. 21)

Mówiąc o nauczycielu historii, należy zwrócić uwagę na fakt, że to ona/on przez podejmowane działania wpływa na kształtowanie, w procesie edukacji szkolnej, zdolności uczniów do myślenia historycznego (Kujawska, 2001, s. 19). Myślenie historyczne jest specyficzną kompetencją historyczną, możliwą „do opanowania poprzez uczestnictwo w zorganizowanym i celowym procesie nauczania historii” (Kujawska, 2001, s. 20). Jerzy Topolski zdefiniował myślenie historyczne jako:

„myślenie dynamiczne, a człowiek myślący historycznie ma zazwyczaj świadomość możliwości zmian, działając zaś, bierze pod uwagę ukształtowaną historycznie sytuację. (...) Nie jest to zdolność automatyczna. Istnieją poza tym stopnie zdolności myślenia historycznego. Im lepsza edukacja historyczna, tym bardziej adekwatne myślenie historyczne i tym bardziej dynamiczne działanie.” (Kujawska, 2001, s. 19)

M. Kujawska podkreśla, że „myślenie historyczne jako umiejętność intelektualna zależne jest od edukacji historycznej i tylko w jej toku nabywane” (Kujawska, 2001, s. 22). Efektem edukacji historycznej jest zatem „zdolność korygowania i racjonalizowania myślenia potocznego, poddającego się stereotypom i mitom. (...) Pozwala ono lepiej zrozumieć przeszłość i aktywnie odnajdować drogę we współczesności” (Kujawska, 2001, s. 15).

Wobec powyższego profesjonalizm nauczyciela historii należy traktować jako wypadkową jego profesjonalnej wiedzy historycznej, umiejętności dydaktycznych oraz kompetencji wychowawczych. Osiąganie profesjonalizmu wymaga zatem kompleksowego kształcenia, to zaś poszukiwania nowych rozwiązań dydaktycznych we wciąż zmieniającej się rzeczywistości społecznej, w tym szkolnej i akademickiej. Czy takim nowym rozwiązaniem może być coaching?

COACHING A KSZTAŁCENIE PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI HISTORII

Na potrzeby niniejszego artykułu skorzystałam z definicji coachingu zaproponowanej przez międzynarodową, profesjonalną organizację skupiającą coachów – International Coach Federation (ICF). W zaproponowanej przez ICF definicji *coaching* wspomaga podnoszenie wyników działania klienta (dalej przyszłego nauczyciela/nauczycielki historii), w tym usprawnienie jego sposobu uczenia się, a w konsekwencji także umiejętności wspierania procesu uczenia się uczennic/uczniów.

Efektywność działania oraz sprawność uczenia się wiąże się z podnoszeniem jakości życia „tu i teraz” i jest działaniem całościowym. Coaching koncentruje się na teraźniejszości i przyszłości, zarazem jednak coach korzysta z informacji o przeszłości klienta, aby ustalić sytuację, w jakiej się on/ona obecnie znajduje i określić ich mocne strony. Zakłada on zatem, że klienci korzystający ze wsparcia coacha potrafią rozpoznawać, wyrażać i radzić sobie z własnymi emocjami. Coaching nie jest jednak psychoterapią, a coach nie udziela pomocy psychologicznej osobie z problemami natury emocjonalnej czy poznawczej. Podczas coachingu informacje uzyskane od klienta są o tyle istotne, o ile zwiększają one jej/jego samoświadomość i upewniają go co do wyboru sposobu działania „tu i teraz”.

Coaching ma bardzo szerokie zastosowanie. Przede wszystkim służy klientom przez zwiększanie ich zdolności do osiągania zamierzonych rezultatów i budowania pewności siebie co do właściwych im, związanych z życiem zawodowym – wiedzą, umiejętnościami i działaniami oraz stojącymi za nimi celami i wartościami. Ważne jest jednak także, aby klienci nie mieli poczucia, że mogą skutecznie działać jedynie wtedy, gdy mają wsparcie coacha (*Czym jest coaching a czym nie jest*, http).

W artykule rozważam możliwość zastosowania wybranych narzędzi *coachingowych* w kształceniu przyszłych nauczycielek/nauczycieli historii z dwóch punktów widzenia: ze względu na ich rozwój osobisty oraz ze względu na ich potencjał dydaktyczny i wychowawczy jako przyszłych nauczycieli historii. Tak postawiony cel zrealizowałam, organizując cykliczne warsztaty z *coachingu* grupowego dla wybranych studentek/studentów kierunku historia – specjalność nauczycielska, zbierając dane uzyskane w ramach tych warsztatów oraz analizując je pod kątem przydatności wybranych metod *coachingowych* w kształceniu przyszłych nauczycieli historii.

Projektując wspomniane warsztaty, kierowałam się przekonaniem, że odbiorcy *coachingu* są z natury kreatywni i pełni pomysłów. Moje zadanie polegało więc na uruchomieniu ich kreatywności i wydobyciu z nich tych pomysłów (*Coaching*, http). W przypadku uczestników warsztatów – przyszłych nauczycielek/nauczycieli historii, *coaching* miał im zapewnić możliwość powiększenia zdolności osiągania oczekiwanych rezultatów i budowania pewności siebie co do wiedzy i umiejętności, które już posiadają (*Czym jest coaching a czym nie jest*, http). Jednym z celów warsztatów było zatem określenie świadomości celów i wartości, jakie przyświecają działaniom przyszłych nauczycieli historii i upewnienie ich, że działania te służą ich profesjonalizacji.

Projektując warsztaty, założyłam, że z pogłębioną świadomością siebie, umocnieni w tym, że potrafią odnosić sukcesy i znają swoje dźwignie motywacji, dzisiejsi studenci, przyszli nauczyciele historii, mają szansę nie tylko na skuteczne, ale także satysfakcjonujące efekty w pracy dydaktycznej i wychowawczej.

W grupie przyszłych nauczycieli historii, dla których poprowadziłam warsztaty, zastosowałam *coaching* grupowy, który w literaturze jest przedstawiany jako wartościowy i skuteczny model uczenia się i rozwoju (Britton, 2016, s. 9). Udział w warsztatach z *coachingu* grupowego wzmacnia proces uczenia się, a to dzięki ujawnieniu się w tym samym miejscu i czasie wielu różnych punktów widzenia uczestników warsztatów na to, co, jak, z jaką motywacją, dla jakiego celu myślą i w imię jakich wartości czują i działają na gruncie zawodowym. W trakcie warsztatów uczestnicy pracują na wybranych narzędziach *coachingowych*. Po wykonaniu każdego zadania dzielą się refleksją, która pojawiła się w trakcie pracy określonym narzędziem. Wszyscy uczestnicy

warsztatów mają więc okazję słuchać siebie nawzajem, uczyć się od siebie, poznawać różne punkty widzenia na tę samą kwestię. To ważne, bowiem

„większość z nas ma tendencję do patrzenia na swoje cele i wartości z własnej ograniczonej perspektywy, podczas gdy w ramach grupy – w trakcie coachingu poszczególnych osób, które opowiadają o swoich doświadczeniach i emocjach – uczenie się wzrasta wykładniczo. Efektem coachingu grupowego jest także stopniowe uzgadnianie tych celów i wartości, które są wspólne uczestnikom warsztatu, a które wiążą się z ich przyszłą profesją, podobnie jak podobnego obszaru koncentracji, wizji, zaangażowania, języka i umiejętności, dzięki czemu mogą się oni w nowy sposób komunikować i działać.” (Britton, 2016, s. 58–59)

W zaproponowanych studentom warsztatach wiele uwagi poświęcałam pracy na wartościach (aksjologia) i celach (teleologia) jako ich zasobach jako przyszłych nauczycieli historii. Mieczysław Łobocki w „ABC wychowania” wskazuje, że „warunkiem skuteczności wszelkich działań jest dokładne określanie celów” (Łobocki, 2005, s. 3). Janusz Bielski, mówiąc o celach, definiuje sześć ich funkcji w odniesieniu do edukacji. Z perspektywy coacha najważniejsze są trzy: cele w funkcji koordynującej, gdy „(cele) są integrujące i mobilizujące, pobudzają entuzjazm, jeśli są celami autentycznymi i atrakcyjnymi” (Bielski, 2005, s. 3); cele w funkcji prospektywnej, gdy „(cele) przepowiadają i przenoszą w przyszłość taką, jakiej pragniemy (Bielski, 2005, s. 3); w funkcji zapewniającej trwałość wartości stojących za celami, gdyż „(cele) należą do przeszłości, dnia dzisiejszego i przyszłości. Wzmacniają poczucie bezpieczeństwa” (Bielski, 2005, s. 3). Trzy pozostałe funkcje odnoszą się do szeroko rozumianego „procesu dydaktyczno-wychowawczego i są to: punkt odniesienia, znaczenie regulacyjne i funkcja organizująca” prace na celu (Bielski, 2005, s. 3). Jak pisze Bielski, „w stawianiu celów (...) konieczne jest odwoływanie się do wartości, a zwłaszcza do wartości autotelicznych. Wartości nadają głębszy sens celom (...) i zarazem uzasadniają niezbędność ich realizacji. Stąd też o prawidłowym przebiegu procesu edukacyjnego bardziej decydują uwewnętrznione wartości, niż cele (...) w potocznym rozumieniu” (Bielski, 2005, s. 7).

Wartości za Wernerem Karlem Heisenbergiem to rodzaj „kompasu w naszym życiu, według którego mamy się orientować, gdy szukamy własnej drogi” (Denek, 2003, s. 225). Można kierować się nimi, podejmując różne działania (Denek, 2003, s. 225). Piotr Sztompka zwraca uwagę na „impulsy moralne, które znajdują wyraz w szczególnych relacjach międzyludzkich, które spontanicznie waloryzujemy w kategoriach dobra i zła. Gdy istnieją między ludźmi, uznać to należy powszechnie i bez większych wątpliwości za pożądane i właściwe, godne, a gdy ich brak – potraktować jako symptom erozji, rozpadu tkanki społecznej czy wręcz społecznej patologii” (Sztompka, 2016, s. 51).

Takie relacje określa Sztompka jako moralne. Stoją za nimi konkretne wartości, wśród których cytowany autor wymienia: „zaufanie, lojalność, wzajemność, solidarność, szacunek i sprawiedliwość” (Sztompka, 2016, s. 150). Zaufanie, jak zauważa Sztompka, pozwala oczekiwać, że partner relacji postąpi zgodnie z naszymi pragnieniami i nadziejami. A więc będzie w zależności od tego, czego oczekujemy kompetentny, uczciwy i prawdomówny, pomocny i współczujący czy dbający o nasze interesy, będzie jak ktoś metaforycznie powiedział „mostem nad morzem niepewności” (Sztompka, 2016, s. 157). Lojalność definiuje Sztompka jako odwrotną stronę zaufania, powinność wobec tego, kto obdarzył kogoś zaufaniem. Lojalność pozwala liczyć, że ktoś, kto został obdarzony zaufaniem, nie wykorzysta tego przeciwko temu, który zaufaniem go obdarzył, że będzie tego kogoś bronił wobec osób trzecich, a dobro, które mu powierzył, będzie odpowiednio chronił i w swoim czasie je zwróci. Z kolei wzajemność pozwala oczekiwać, że ten, kto został czymś obdarzony, będzie poczuwał się do rewanżu, nawet odroczonego w czasie, czy zrealizowanego w odmienny sposób. We wzajemności rewanż dotyczy obu stron wymiany, a nie tylko jednej (Sztompka, 2016, s. 151). Solidarność pozwala z kolei wierzyć, że wspólnota przejmie się problemami jej członków i w razie potrzeby przyjdzie z bezinteresowną pomocą. Dlatego od członków wspólnoty wymaga się wrażliwości na jej potrzeby i gotowości do bezinteresownych działań na jej rzecz (Sztompka, 2016, s. 152). Szacunek pozwala liczyć, że ludzkie zasługi, osiągnięcia, sukcesy zostaną dostrzeżone i docenione (Sztompka, 2016, s. 152). Jako ostatnia zdefiniowana przez Sztompkę pojawia się sprawiedliwość, która ma zapewnić słuszną proporcję między tym, co jednostka daje innym, a tym do czego inni poczuwają się wobec jednostki (Sztompka, 2016, s. 152). „(...) Sześć relacji elementarnych to swoisty budulec relacji bardziej złożonych” (Sztompka, 2016, s. 150). Miłość i przyjaźń, „na mocy definicji mieszczą w sobie wyżej wymienione relacje moralne. (...) są to relacje o charakterze więzi społecznych, angażujące silny wkład emocjonalny, traktowane jako szczególnie ważne, treściowo wielotematyczne i z założenia trwałe” (Sztompka, 2016, s. 152).

Odniesione do życia jednostek i kapitału społecznego wspólnoty obywatelskiej, wymienione i scharakteryzowane przez Sztompkę wartości, na gruncie psychologii definiowane są jako trwałe przekonanie, że określony sposób postępowania lub ostateczny stan egzystencji jest z osobistego i/lub społecznego punktu widzenia bardziej pożądany niż alternatywny sposób postępowania i stan egzystencji (Jaworska, Matczak i Bitner, 2011, s. 7).

Wartości, na co zwracają uwagę Anna Jaworska i Anna Matczak, mają silne komponenty motywacyjne. Są one w ostatecznym rozrachunku narzędziem i bronią stosowaną w celu podtrzymywania i umocnienia poczucia własnej wartości. Pozostają na usługach poczucia nadrzędnego tj. poczucia szacunku dla samego siebie. „Wszystkie wartości jednostki podtrzymują i umacniają

poczucie własnej wartości – pomagając jej przystosować się do społeczeństwa, bronić *ego* przed zagrożeniem i badać rzeczywistość” (Jaworska, Matczak i Bitner, 2011, s. 17–18).

Wartości pełnią też funkcje poznawczą i samorealizacyjną. Funkcja poznawcza obejmuje „(...) poszukiwanie znaczenia, potrzebę rozumienia, dążenie do lepszej organizacji percepcji i przekonań, by nadać im jasność i spójność”². Funkcję samorealizacyjną cytowane autorki lokują w takich ostatecznych stanach jak mądrość czy poczucie spełnienia i takich sposobach zachowania, które cechuje: niezależność, spójność i kompetencja (Jaworska, Matczak i Bitner, 2011, s. 19). Perspektywa ta pozwala spojrzeć na wartości jako na determinanty wszystkich niemal rodzajów zachowania, które można nazwać zachowaniami społecznymi – aktywności społecznej, postaw i ideologii, ocen, sądów moralnych oraz usprawiedliwiania siebie i innych, sposobów przedstawiania się innym i prób wpływania na innych. Sprowadzając to do bardziej związłego twierdzenia teoretycznego, można powiedzieć, że wartości są drogowskazami i determinantami postaw społecznych i ideologii z jednej strony, oraz zachowań społecznych – z drugiej (Jaworska, Matczak i Bitner, 2011, s. 28).

Na pytanie, które stawiam sobie dzisiaj, tzn. kim powinien być (współczesny) nauczyciel, odpowiada deontologia nauczycielska (Drzeżdżon, 2007, s. 204). U jej podstaw leży aksjologia, szczególnie w sferze istoty i rodzajów wartości, ich hierarchii, sposobów istnienia, a także ustalania wartości bezpośrednio wiążących się z wykonywaniem zawodu nauczyciela. Odniesione do kapitału społecznego, wskazane przez Sztompkę wartości, korespondują z wartościami i celami, na które zwrócił uwagę zarówno Zbigniew Kwieciński w odniesieniu do nauczycieli (Kwieciński, 2000), jak i Jerzy Maternicki w odniesieniu do nauczycieli historii (Maternicki, 1996, s. 9–22). Są to przy tym wartości odniesione do profesjonalizmu i edukacji historycznej, a także szerzej do całościowej praktyki budowania wspólnot wartości, poczynając od rodziny i wspólnoty lokalnej, na narodowej i obywatelskiej kończąc. Wojciech Dżeżdżon wskazuje, że wartości stanowią źródło powinności nauczyciela. To na nich opierają się jego kompetencje. Tak więc „podstawowymi wyznacznikami postaw moralnych, kompetencji i powinności etycznych nauczyciela są jego godność, prawość oraz odpowiedzialność. Godność osobowa i zawodowa wyraża się m.in. w świadomym kierowaniu się przez nauczyciela wartościami, obyczajami, normami i wzorami postępowania, które stanowią o etosie i specyficznej odrębności społeczno-zawodowej nauczyciela. Prawość dotyczy jakości różnych form kontaktów interpersonalnych. Prawy nauczyciel to osoba, która kieruje się dobrem moralnym oraz wolnością jego wyboru.

² Tu np. takie stany jak zbawienie i spokój ducha, pokój na świecie; też te, które wywołują wyrzuty sumienia lub poczucie winy z powodu uczynienia zła, jak i poczucie wstydu z powodu własnej nieudolności, za: Jaworska, Matczak i Bitner (2011, s. 10).

Odpowiedzialność ponosi nauczyciel przed całym społeczeństwem, które powierzyło mu zadania dotyczące rozwoju i wychowania dorastających dzieci i młodzieży” (Maternicki, 1996, s. 9–205). Drzeżdżon wskazuje, że „(...) wartości szczególnie silnie wiążą się z aspektem moralnym pracy nauczyciela. Nauczyciele muszą wziąć na siebie osobistą odpowiedzialność za wypowiedane słowa i czyny” (Maternicki, 1996, s. 205), ponieważ obowiązkiem każdego pedagoga jest umiejętne wprowadzanie ładu w życie zarówno własne, jak i społeczeństwa, co polega według autora na oparciu relacji osobowych na życzliwości i zaufaniu. Za Mieczysławem Gogaczem „(...) życzliwość jest skutkiem akceptowania rzeczywistości i istnienia osób, zaufanie zaś jest skutkiem prawdy” (Maternicki, 1996, s. 207). Autor formułuje wniosek, że

„podstawą wszelkich kompetencji nauczyciela-wychowawcy jest określony system wartości. Poziom kompetencji moralnych zależy od ciągłej samokontroli, zdyscyplinowania i konsekwencji, których punktem odniesienia są uniwersalne wartości i wynikające z nich normy moralne uwyraźnione w obowiązkach i powinnościach etycznych.” (Maternicki, 1996, s. 208)

Dziś głównym zagadnieniem jest pytanie, kogo uczyć (uwzględniając osobowość uczennicy/ucznia, ich potrzeby, zdolności, zainteresowania, motywacje i cały świat wartości) i jak to zrobić. Może tego dokonać nauczyciel, który pracuje nad sobą i się doskonali (Maternicki, 1996, s. 208).

To, że coaching może być pomocny w kształceniu przyszłych nauczycieli historii, można wnioskować z korespondencji między postulowanymi przez Maternickiego cechami idealnymi nauczyciela historii i namysłem nad sposobem ich nabywania. Dobrym przykładem jest budowanie partnerskich relacji nauczyciel–uczeń na lekcjach historii, wraz z pytaniem jak coaching może pomóc osiągnąć tę umiejętność. Po pierwsze ważne jest, aby owe partnerskie relacje były dla nauczycieli wartością, którą oni sami uznają za własną i ważną. Jeśli tak jest, ważne jest określenie stopnia ich wrażliwości na potrzeby uczniów oraz tego w czym, w jakich działaniach ta wrażliwość się przejawia. Na ile istotnie będąc nauczycielami, są oni zainteresowani uczniami, jak bardzo są otwarci na ich pytania, niepokoje, na ile gotowi są zaspokajać ich ciekawość, wspierać ich w rozwiązywaniu problemów. Jednym ze wskaźników tych relacji jest coachingowa analiza poziomów słuchania (Rogers, 2017, s. 60), zmierzająca do określenia gotowości nauczycieli do partnerstwa, przez uświadomienie sobie stopnia wrażliwości na to, co uczeń mówi i, co czuje, gdy się komunikuje z nauczycielem i innymi uczniami.

Innym postulatem Maternickiego jest, aby nauczyciele historii myśleli samodzielnie, krytycznie i elastycznie, dzieląc się tą umiejętnością z uczniami (Maternicki, 1996, s. 18). Punktem wyjścia dla osiągnięcia tego celu jest, aby

wiedzieli oni, co jest ważne dla nich samych, jakimi wartościami kierują się w życiu zawodowym, jakie mają poglądy, aby słuchali siebie. Tę umiejętność mogą przełożyć na uważne słuchanie uczniów. Samodzielność i krytycyzm w myśleniu wiąże się tu tyleż z uświadomionymi wartościami, co także z postulowaną przez Maternickiego odwagą mówienia o historii, o różnych opcjach i punktach widzenia na przeszłość, z odwagą przedstawiania i dyskusowania własnych poglądów i poglądów innych, aby poszerzyć perspektywę, kierując się zasadą, że im więcej, tym lepiej. Kiedy nauczyciele chcą mówić o różnych opcjach, mogą skorzystać z charakterystycznego dla coachingu modelu GROW, który na etapie „O jak opcje”, daje przestrzeń do poszerzania perspektywy, do przedstawiania różnych punktów widzenia, poglądów, interpretacji na ten sam temat bez ich oceniania, ale z intencją ich uporządkowania i uargumentowania, aby przejść dalej, tj. wyrobić sobie własne zdanie na jakiś temat. Celem GROW na tym etapie nie jest więc odnalezienie poprawnej odpowiedzi, ale generowanie oraz punktowanie wielu różnych odpowiedzi zmierzających do rozwiązania problemu. Liczba możliwości i różnorodność rozwiązań jest na tym etapie nie mniej ważna jak ich jakość. „Stymulujący umysł proces gromadzenia możliwości jest równie wartościowy, jak samo ich zestawienie, ponieważ pobudza kreatywność” (Cywiński i in., 2013, s. 92). To właśnie z tej szerokiej bazy wielu różnych możliwości nauczycieli z uczniami wybierają te informacje, dopuszczalne interpretacje i oceny, które jak najtrafniej argumentują wiedzę, która określa sposób myślenia (w przypadku historii jest to myślenie historyczne) i działania (metody dydaktyczne). Model GROW odsyła przyszłych nauczycieli historii z jednej strony do tych metod i technik dydaktycznych, które pozwalają kumulować dane bez ich szacowania, aby potem w drodze ich opisu, analizy i interpretacji wypracować optymalne rozwiązania problemów historycznych, a z drugiej (to już postulat płynący z myślenia historycznego) – do wiedzy historycznej popartej autorytetem historii akademickiej poprzez wybór tej opcji, która odpowiada aktualnej naukowej wiedzy o przeszłości.

Gdy mowa jest o samodzielności myślenia i poszerzaniu perspektyw, a więc nadal o modelu GROW, nie sposób nie odnieść się do dwóch kolejnych postulatów Maternickiego: postulatu szerokich i pogłębionych zainteresowań historią u nauczycieli oraz do rozpisanego jako całościowy scenariusz ich samokształcenia (Maternicki, 1996, s. 13). Otóż jedną z kluczowych kategorii w coachingu jest zmiana. Zmiana jest zjawiskiem naturalnym, człowiek zmienia się na poziomie komórkowym, podobnie, jak zmienia się otaczająca go rzeczywistość. Trwanie przy *status quo* powoduje w końcu dyskomfort, uniemożliwia realizację nowych celów. Nauczyciel w trakcie praktyki zawodowej zmienia metody i techniki dydaktyczne, by odpowiadać na potrzeby konkretnych uczniów, doskonalą się merytorycznie, by zadośćuczynić postulatowi uczenia historii prawdziwej, to znaczy takiej, która uwzględnia najnowsze wyniki

badania historycznych i ich paradygmatyczne ujęcia. Rewiduje też relacje z uczniami w odpowiedzi na zmiany, jakie zachodzą w nich samych. Wreszcie, reflektuje zmiany, jakim sam podlega i jakie powoduje. Rozpoznanie zmiany, jej akceptacja i zgoda na nią, jest gwarancją autorozwoju nauczyciela, jest też jednak ona także gwarancją rozwoju jego uczniów. Ich rozumiejącego, otwartego stosunku zarówno do przeszłości i aktorów historycznych, jak i terażniejszości, i aktorów społecznych.

Z autorozwojem i samodoskonaleniem rozpatrywanych w kategoriach zmiany, łączy się kolejny postulat Maternickiego, a mianowicie bycia nauczycielem z wewnętrznej potrzeby (Maternicki, 1996, s. 20). W ramach warsztatów z coachingu grupowego nauczyciele mogą tę wewnętrzną potrzebę autorefleksyjną, podążając za algorytmem pytań z tzn. piramidy Diltsa, opierając się na jego tezie, „że istnieje różnica między fizycznymi działaniami człowieka a głębszymi strategiami funkcjonującymi w jego umyśle” (Cywiński i in., 2013, s. 107). Osoba może zatem funkcjonować w wielu środowiskach, wykazywać tam różne zachowania, posiadać szerokie umiejętności, mieć różne przekonania (słowem pełnić różne role społeczne), ale jeśli jest wewnętrznie spójna, oznacza to, że stoją za tym dobrze zreflektowane wartości, które określają jej misję życiową. Nauczyciel wie, do czego go to zbliża, co dzięki temu będzie mieć, a również, co dzięki temu da innym (Cywiński i in., 2013, s. 109). Piramida Diltsa jest modelem, który doskonale nadaje się do pracy nad nową rolą w życiu. Bez inwestowania zasobów takich jak czas, energia, finanse każdy może sprawdzić, czy nowa rola (w tym przypadku bycie nauczycielką/nauczycielem historii w zmieniających się warunkach szkoły, społecznych, osobistych) jest zgodna z tym, kim chce ona/on być (Cywiński i in., 2013, s. 111).

CELE I WARTOŚCI W KSZTAŁCENIU PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI HISTORII – PILOTAŻ I JEGO WYNIKI

Zgodnie z poczynioną deklaracją warto przedstawić adekwatność i skuteczność użycia wybranych narzędzi coachingowych w kształceniu przyszłych nauczycieli historii ze względu na cele i wartości, jakie przyświecają ich wyborom drogi zawodowej.

Jako akredytowany *coach* (akredytacja Associate Certified Coach [ACC] ICF) w latach 2016–2018 zaproponowałam uzupełniający, względem obowiązującego programu kształcenia przyszłych nauczycieli historii, scenariusz zajęć coachingowych. Warsztaty przebiegały w dwóch cyklach. W pierwszym cyklu, który zrealizowałam od czerwca 2017 roku do marca 2018 roku udział wzięły 4 studentki i 4 studentów. Udział ten był dobrowolny. Był to warsztat z coachingu grupowego.

Pierwsze spotkanie warsztatowe było poświęcone określeniu przez jego uczestniczki i uczestników ich zasobów odniesionych do przygotowania zawodowego „tu i teraz”, czyli w dniu, w którym zostali poproszeni, aby przy użyciu narzędzia coachingowego, jakim jest praca na wartościach, uświadomić sobie te zasoby.

Drugie spotkanie było pracą na opcjach w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie, co z tymi zasobami, które uświadomili sobie uczestnicy warsztatu, mogą oni zrobić jako kandydaci do zawodu nauczyciela historii. Zasoby rozumie tu „jako wszystko to, co klient w czasie coachingu może wykorzystać do realizacji celu lub dokonania zmiany” (*Zasoby wewnętrzne*, http). Najczęściej w coachingu odwołują się do zasobów wewnętrznych, a nie zewnętrznych, wynikających z otoczenia, zależnych od innych, na które klient (coachee) ma ograniczony wpływ (za: *Zasoby wewnętrzne*, http). Są to między innymi: „dostępna wiedza, możliwe do wykorzystania umiejętności, sprawdzone strategie działania, kluczowe wartości czy też przekonania samych klientów” (za: *Zasoby wewnętrzne*, http). Zasobami, z których czerpali w trakcie warsztatów uczestnicy były wiedza, ludzie, umiejętności, kompetencje, wartości, wyobrażenia, postawa, entuzjazm i ich zaangażowanie podczas warsztatów w to, co i jak robią, jak działają jako przyszli nauczyciele historii.

Organizując warsztaty z wykorzystaniem wybranych narzędzi coachingowych, zdecydowałam się na badanie w działaniu (Greenwood, 2012, s. 117), zapraszając bowiem przyszłych nauczycieli historii do wspólnej pracy, zarazem wspierałam ich w ich autorefleksji i autorozwoju odniesionych do przyszłej roli zawodowej, i zbierałam dane (za wiedzą i zgodą uczestniczek i uczestników warsztatów), jak praca na wartościach i celach może wesprzeć ich rozwój zawodowy.

„Badania w działaniu polegają m.in. na prowadzeniu badań razem z ludźmi, nie zaś na ich temat. Opierają się na stwierdzeniu, że podstawą każdego znaczącego przypadku uczenia się jest właściwie kierowana wzajemna relacja między refleksją a działaniem” (Greenwood, 2012, s. 117). Zatem zarówno ja jako badająca, jak i uczestnicy warsztatów, zdobywaliśmy nową wiedzę i umiejętności, mające dla nas wartość poznawczą. Dla mnie było to poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, czy i jak wybrane narzędzia *coachingowe* mogą być przydatne w kształceniu przyszłych nauczycieli historii. Dla uczestników warsztatów był to praktyczny wymiar przygotowania się do pełnienia funkcji nauczyciela historii przy wykorzystaniu konkretnych narzędzi coachingowych. W toku badań coraz bardziej oczywiste stawało się to, że „teoria może wynikać z praktyki, a praktyka może być teoretyczna. Wzajemne przenikanie się wzbogaca jedno i drugie” (Gołębnik, 1998, s. 111).

Głównym problemem, jaki poddałam pod rozważenie uczestników warsztatów, było pytanie o to, czy, a jeśli tak, jakie korzyści mogą z tego wynikać dla przyszłych nauczycieli historii (Cervinkova, 2012, s. 268).

Głównym problemem, jaki podjęłam w badaniu, było, dzięki analizie materiału empirycznego, jaki pozyskałam w toku warsztatów, ustalenie, jakie narzędzia i w jaki sposób mogą wspierać przyszłych nauczycieli historii w ich przygotowaniu do odgrywania roli zawodowej, to znaczy odpowiedzieć sobie na pytanie, które narzędzia, czy i jak mogą pomóc w budowaniu samoświadomości i wspierać autorozwój przyszłych nauczycieli historii jako zarazem i historyków, i wychowawców dzieci i młodzieży.

Szacując wartość wybranych narzędzi coachingowych w kształceniu przyszłych nauczycieli historii, postawiłam sobie równoległy cel, jakim było wsparcie uczestniczek i uczestników warsztatów w ich aktualnych przygotowaniach do pracy w zawodzie. W związku z powyższym zaprosiłam studentki i studentów do udziału w warsztatach coachingowych, aby:

1. uświadomili sobie, jakie posiadają zasoby, umożliwiające im podjęcie pracy w szkole, określili ich wartość i ich przydatność w budowaniu roli nauczycielki/nauczyciela historii (w tym celu zastosowałam takie narzędzia jak: praca na sukcesie³, model GROW⁴, 3 poziomy słuchania⁵ analiza 360⁶);
2. poznali swój system wartości „tu i teraz”, czyli zanim podejmą pracę w szkole, dopiero bowiem zbudowanie świadomości w tym obszarze pozwala zdefiniować kierunki rozwoju i cele działania. Tu zastosowałam

³ Materiał niepublikowany w dyspozycji autorki artykułu.

⁴ Twórcą narzędzia jest John Whitmore. GROW to tyle, co akronim pierwszych liter: G – *goal* – generalny cel: co chcesz osiągnąć? R – *reality* – rzeczywistość: co się dzieje teraz?, O – *options* – opcje: co mógłbyś zrobić? W – *will* – wola: co zrobisz? Whitmore (2011, s. 69).

⁵ Jak pisze Rogers, „Pierwszy poziom słuchania – wewnętrzny zakłada, że coach myśli tylko o sobie, a nie o tym, co mówi klient [aktor edukacyjny, przyp. M.K.]. Coach słucha swoich myśli, prowadzi wewnętrzny dialog. Chce pomóc klientowi, ale go nie słucha, bo ważniejsze jest to, co on sam ma do powiedzenia. Coach ucieka się do dawania rad, zanim usłyszał, czego chce [aktor edukacyjny przyp. M.K.]. Na drugim poziomie słuchania coach i [aktor edukacyjny, przyp. M.K.] są pochłonięci absorbującą i bardzo skoncentrowaną rozmową. Są zdecydowanie w dobrym kontakcie: ich postawa, głos i poziom energii są subtelnie dopasowane. Coach pracuje według planu [aktora edukacyjnego, przyp. M.K.] i nigdy nie ucieka się do dawania rad. Jego pytanie badają, wyjaśniają, podsumowują i sondują, zawsze rozszerzają sposób postrzegania problemu przez [aktora edukacyjnego, przyp. M.K.] i zachęcają go do nauczenia się czegoś nowego. W tym przypadku coach skrupulatnie podąża za sposobem myślenia [aktora edukacyjnego, przyp. M.K.], używając jego słów, pogłębiając rozmowę i zbierając ważne dane do dalszego coachingu. Trzeci poziom to poziom słuchania – globalny. Na tym poziomie coach robi coś, co bywa nazywane »wylapywaniem fal radiowych«. Jesteś nie tylko świadomy tego wszystkiego, co dzieje się na poziomie drugim, ale również odczytujesz emocje, ryzyko, które łączy się z podejmowanymi wątkami, wybory, przed jakimi wkrótce stanie [aktor edukacyjny, przyp. M.K.] i stawkę, która wchodzi w grę. Ufasz swoje intuicji. Czujesz związek z [aktorem edukacyjnym, przyp. M.K.] zarówno na poziomie intelektualnym jak i emocjonalnym, nawet jeśli emocje nie zostały nazwane. To są chwile prawdziwego połączenia – tak intensywne, że większość z nas nie doświadcza ich nawet w rozmowie z przyjacielem” (Rogers, 2017, s. 60–63).

⁶ Celem realizacji modelu 360 stopni jest podnoszenie świadomości potwierdzonych i potencjalnych silnych stron oraz obszarów rozwoju, co w rezultacie ma prowadzić do wzrostu efektywności osobistej. Za: *Model 360 stopni* https://mfiles.pl/pl/index.php/Model_360_stopni (dostęp: 5.05.2018).

następujące narzędzia: praca na wartościach – wybór wartości z listy 70⁷, w odpowiedzi na pytanie, co jest dla Ciebie ważne?⁸; 4 dźwignie motywacji⁹, Zapisz¹⁰;

3. określili ważne dla siebie cele i kierunki rozwoju w kontekście tych wartości, które uznali za orientujące ich „tu i teraz”; w tym celu zastosowali narzędzia zmierzające do określenia celów na najbliższy rok, 3 lata, 10 lat¹¹ oraz prace z kartami Change Your Mind^{®12}.

Jak już pisałam, w trakcie warsztatów z coachingu grupowego (cykl pierwszy – 4 spotkania warsztatowe) studenci pracowali także na celach i wartościach.

Praca na celach miała miejsce podczas drugiego i trzeciego warsztatu. Podczas drugiego warsztatu studenci pracowali na dwóch narzędziach coachingowych, tj. na modelu GROW i na 4 dźwigniach motywacji, natomiast podczas trzeciego warsztatu pracowali przy użyciu narzędzia „Zapisz”. Podczas pracy na celach zadawałam studentkom/studentom pytania wg algorytmu (narzędzie coachingowe „Zapisz”). Przed przystąpieniem do pracy uczestnicy wylosowali siedem kart spośród rozłożonej talii Change Your Mind[®] (CYM). Karty te wspierają pracę na celu w ten sposób, że pobudzają logiczne myślenie, emocjonalne odczuwanie i intuicyjne odkrywanie znaczeń ukrytych w symbolach, które te karty przedstawiają. W coachingu ma to wprzeć proces wyobraźniowy drogi dochodzenia do wytyczonego celu. Algorytm narzędzia coachingowego polegał na tym, że czytałam studentom i studentkom konkretne pytanie i prosiłam, aby w tym samym czasie, udzielając odpowiedzi na zadane pytanie popatrzyli, przeanalizowali, odnaleźli w karcie CYM symbol, który najbardziej odpowiada ich wyobrażeniu, jak mogą ten założony cel osiągnąć.

⁷ Narzędzie powstało na podstawie Skali Wartości Rokeacha (RVS), choć nie jest z nią tożsame (Jaworska, Matczak i Bitner, 2011).

⁸ Narzędzie powstało na podstawie Skali Wartości Rokeacha (RVS), choć nie jest z nią tożsame (Jaworska, Matczak i Bitner, 2011).

⁹ Autorką narzędzia jest Bożena Grabowska, coach PCC. Narzędzie to koncentruje się na 4 obszarach życia: 1. Mieć sens (po co to robię), 2. Być docenionym. Uznać wartość, 3. Widzieć, słyszeć, słuchać, 4. Mieć wpływ i udział.

¹⁰ Narzędzie „Zapisz” – K. McGonigal, *Neuroscience of Change*, <https://www.soundstrue.com/store/the-neuroscience-of-change-2730.html>. Narzędziem jest algorytm 7 pytań dotyczących celu, wizualizacji, kiedy jest zrealizowany, pytań dotyczących zagrożeń, motywacji. K. Pępiak-Kowalska, coach MCC ICF, dodała do pytań karty Change Your Mind[®] pracę na metaforze.

¹¹ „Linia czasu”, „Jak widzisz swoją przyszłość?” (James, 2011, s. 42).

¹² Karty Change Your Mind[®] (CYM) to zestaw metaforycznych narzędzi działających poprzez uruchomienie obszarów mózgu odpowiedzialnych za logiczne myślenie, emocjonalne odczuwanie i intuicyjne odkrywanie znaczeń ukrytych w symbolach. Karty Change Your Mind[®] (CYM) pozwalają budować większą świadomość własnej tożsamości, swojego potencjału, jak również sytuacji obecnej. Pomagają nazwać marzenia i wyznaczać śmiałe cele, jak również wspierają proces układania drogi dojścia do wytyczonych celów. Za: *Karty Change Your Mind*, <http://szkolenia-treningi.pl/karty-change-your-mind/> (dostęp: 05.05.2018).

Następnie zadałam kolejne pytanie i poprosiłam o wybór kolejnej karty i kolejnej i kolejnej, aż do siódmego, ostatniego pytania i siódmej, ostatniej karty wybranej przez każdego z uczestników. Po zakończonej pracy studenci mieli z jednej strony na kartkach zapisane odpowiedzi na siedem zadanych przeze mnie pytań dotyczących osiągania celu, jaki sobie postawili, a z drugiej ułożone karty, które tę drogę symbolizowały.

Wśród celów, jakie wymienili studenci znalazły się następujące: „więcej się ruszać”; „uzyskać pozwolenie na broń do celów sportowych”; „realizacja siebie”; „znalezienie pracy w zawodzie – szkole jako nauczyciel”; „zrównoważenie życia zawodowego i studiów z prywatnym”; „chcę więcej podróżować”; „osiągnięcie stabilizacji finansowej”; „pracować z dziećmi w szkole”.

W pracy na wartościach (warsztat 4) wykorzystałam listę 70 wartości¹³. Praca z nimi polega na wielokrotnym wykreślaniu z listy tych wartości, które uczestnicy zajęć uznali za mniej ważne, mniej aktualne dla nich „tu i teraz”, aby zachować te, które najtrafniej określiły ich aktualne zasoby i które pozwoliłyby zrealizować im stawiane sobie cele. Zbieranie przeze mnie danych polegało na obserwacji uczestniczącej jawnej¹⁴, której wyniki zawarłam w dzienniku obserwacji prowadzonym na bieżąco, a także na gromadzeniu i analizie materiałów wypracowanych przez uczestników warsztatów podczas ich trwania (arkusze pracy).

Pozyskany w ten sposób materiał empiryczny przeanalizowałam, szukając odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jakie wartości uznali uczestnicy warsztatów za ważne dla nich, w momencie gdy kończyli studia na specjalności nauczycielskiej na kierunku historia?
2. Jakie cele, w kontekście wskazanych wcześniej wartości, uznali przyszli nauczyciele historii za ważne dla siebie „tu i teraz”?

¹³ Narzędzie – „Co jest dla Ciebie ważne?”, zawiera listę 70 wartości – jest to przykładowa lista wartości, z której klient wybiera maksymalnie siedem takich, które uważa, że na „tu i teraz” są dla niego najważniejsze. Arkusz składa się z 2 stron. Na pierwszej jest lista wartości, natomiast na drugiej stronie są pytania, na które klient (aktor edukacyjny) zapisuje odpowiedź. Pytania są tylko w odniesieniu do wybranych wartości, tych, które w odczuciu klienta są dla niego najważniejsze. Do każdej wybranej wartości jest ten sam zestaw pytań: twoja wartość – na ile procent realizują ją w swoim życiu?, na ile procent ta wartość jest realizowana przez innych w stosunku do mnie?, jaką mam refleksję? co ta wartość dla mnie oznacza?, jaka pojawia się emocja? (źródło: materiał niepublikowany w dyspozycji autorki artykułu).

¹⁴ W obserwacji jawnej, jako quasi-insider miałam większe szanse dogłębnego zrozumienia danej grupy studentów i studentek. Jest to metoda dająca badaczom szansę nabycia specyficznego rodzaju umiejętności know-how, czyli praktycznej, ucieleśnionej „milczącej wiedzy”, której opisanie słowami sprawia badanym duże trudności. Ze względów etycznych, metodologicznych i praktycznych obserwacja uczestnicząca rzadko jest używana w formie niejawnej. Ludzie mają prawo wiedzieć, że ich zachowanie jest analizowane i, że mogą wyrazić sprzeciw. Za: Jemielniak (2012, s. 52).

3. Jaki rodzaj zasobów „tu i teraz” tworzą wskazane przez uczestników warsztatów wartości w ich powiązaniu ze wskazanymi przez nich celami i, co mogą oni z tymi zasobami zrobić?

Podczas pracy na wartościach biorący udział w badaniu studenci i studentki wskazali na 21 spośród 70 wartości do wyboru, co oznacza, że kierując się algorytmem pytań zadawanych przeze mnie w trakcie trwania warsztatu, wykreślili 49 wartości. Na liście 21 wartości, tego, co jest dla nich ważne „tu i teraz”, 9 wartości powtórzyło się co najmniej 2 razy, a jedna wartość – miłość – wystąpiła u wszystkich uczestników warsztatu. W rankingu wyników wskazali oni, że najważniejszą wartością dla nich jest: miłość (8 wskazań); wolność (4 wskazania); zdrowie (3 wskazania); przyjaźń (3 wskazania); pasja (2 wskazania); szczerłość (2 wskazania); rodzina (2 wskazania); mądrość (2 wskazania); radość (2 wskazania).

Wartości takie jak: kreatywność, efektywność, zaufanie, uczciwość, szacunek, czułość, cierpliwość, rozwój, niezależność, wiara i nadzieja, wystąpiły po jednym razie u wybranych uczestniczek/uczestników warsztatów.

Dalszy etap warsztatu przewidywał zdefiniowanie przez jego uczestniczki i uczestników wartości, które wskazali oni jako szczególnie dla nich ważne. Uczylni to oni na arkuszu pracy. Cytowane fragmenty wypowiedzi pisemnych – odpowiedzi na pytania z arkusza pracy – oznaczyłam symbolami: „KW” dla wypowiedzi kobiet i „MW” dla wypowiedzi mężczyzn. Jak zatem studenci zdefiniowali wskazane przez siebie wartości?

Miłość: KW1: „mogłoby być lepiej”; KW2: „czuję się kochana i kocham innych ludzi”; KW3: „jestem kochana i daję miłość, czuję się komfortowo w momencie swojego życia”; KW4: „jestem kochana, jednak brak mi tej drugiej połówki”; MW1: „jest ok”; MW3: „bywam zamknięty w relacjach z innymi”; MW4: „nas umacnia”. Tylko jedna spośród 8 uczestników warsztatów nie odniosła się do pytania o to, jak rozumie miłość (MW2).

Wolność: KW3: „dążę do pełnej wolności, nie lubię się ograniczać i gdy ktoś mnie ogranicza”; MW1: „dbam o swoją wolność w wielu sferach, często nie pozwalam innym w nią ingerować”; MW4: „wolność nie istnieje”. Tylko jedna osoba nie określiła, jak rozumie wolność (MW2).

Zdrowie: MW1: „inni dbają o moje zdrowie bardziej niż ja sam”; MW3: „bardziej dbać o zdrowie; emocja – złość”. Tylko jedna osoba nie określiła, jak rozumie zdrowie (MW2).

Przyjaźń: KW1: „za mało się staram trochę smutno”; MW1: „obie strony są zaangażowane w relację”.

Pasja: MW1: „pasje realizuję dla siebie, ale nie rozwijam ich w stu procentach”.

Szczerłość: MW4: „szczerłość jest podstawą do stosunków międzyludzkich”.

Rodzina: KW1: „umiarkowany optymizm”; KW4: „jestem kochana przez moich najbliższych i ja również im to okazuję”.

Mądrość: KW3: „chciałabym ciągle się doskonalić, dążyć do poszerzenia swoich możliwości, wiedzy. Ludzie uważają mnie za osobę kompetentną, co wzbudza ich szacunek względem mnie”; MW4: „rośnie wraz z wiekiem”.
Radość: KW1: „mogłoby być lepiej, ale nie jest źle”; MW1: „trudno by się było bardziej cieszyć, emocja – wolność”.

Powyższe, uzyskane w toku warsztatów dane na temat celów i wartości przyszłych nauczycielek i nauczycieli historii, odniosłam zarówno do każdego z nich z osobna, jak i w odniesieniu do całej grupy. To pozwoliło mi sformułować pierwsze wnioski nie tylko na temat celowości zastosowania wybranych narzędzi coachingowych w kształceniu przyszłych nauczycieli historii, ale także na temat ich celów i wartości „tu i teraz”, to znaczy w czasie, gdy odbywały się warsztaty.

Wśród 8 przyszłych nauczycieli i nauczycielek historii tylko 2 osoby wskazały wprost, że ich celem jest praca w szkole: „znalezienie pracy w zawodzie – szkole jako nauczyciel” (CM1); „pracować z dziećmi w szkole” (CM2). Zważywszy na fakt, iż byli to studenci kończący studia nauczycielskie, określając cele, jak wyżej, zadeklarowali oni, świadomy wybór studiów, specjalności i przyszłego zawodu. Pozostałe osoby, zachęcane przeze mnie do pracy wokół roli przyszłego nauczyciela/nauczycielki historii, wskazały na cele luźno związane z tym zawodem. I tak, dwie z nich wskazały: pierwsza na poszukiwanie równowagi między studiami, rodziną i pracą (CM3), druga na samorealizację (CM4). Cele te mogą wskazywać, w pierwszym przypadku, na potrzebę zintegrowania ról życiowych, tak by w sposób harmonijny realizować się w sferze zawodowej i prywatnej. W drugim przypadku zaś – ukierunkowanie na własny rozwój, który przynajmniej potencjalnie określa to, jak uczestnik warsztatu odnajdzie się w roli nauczyciela historii.

Wskazania dwóch kolejnych uczestniczek/uczestników warsztatów na cele, jakim były aktywność fizyczna (CM5), potwierdzona formalnie umiejętność strzelania sportowego (CM6), sugerują pewien niepokój/oczekiwanie sprawności fizycznej/zdrowia, a w drugim przypadku także dążenie do profesjonalizacji/legalizacji szczególnej pasji. Każdy z tych celów, choć niespecyficznie, może wesprzeć budowanie roli nauczyciela, jako tego, który dysponuje tężyzną fizyczną i zdrowiem, który posiada i profesjonalizuje własne pasje i zainteresowania. Są to jednak umiejętności wykraczające poza kompetencje, umiejętności i wiedzę nauczyciela historii, lub co najmniej dla nich niespecyficzne. Otwarte pozostaje pytanie, dlaczego uczestnicy warsztatów w kontekście pytań o ich rolę nauczyciela historii wskazali te właśnie cele. Zagadnienie to wymaga dalszego eksplorowania.

Wskazany przez kolejnego aktora edukacyjnego cel, jakim jest osiągnięcie stabilizacji finansowej (CM7), w kontekście pracy w zawodzie nauczyciela, może oznaczać, bądź to brak stabilizacji finansowej „tu i teraz”, co wpływa

na bieg studiowania (przygotowywania się do roli nauczyciela), bądź pokładanie nadziei, że etat w szkole (w miarę stabilna praca na mobilnym rynku), może zapewnić taką stabilizację.

Kolejna osoba, która zadeklarowała, że chce podróżować (CM8), wydała się wskazać, że wartością dla niej są podróże, a te wiążą się z poznawaniem, poszerzaniem horyzontów, są ważnym doświadczeniem w całościowym rozwoju. Pytaniem otwartym pozostaje, czy wskazując na podróżowanie, jako cel „tu i teraz”, uczestnik warsztatów powiązał to z rolą nauczyciela historii czy raczej myślał o podróżowaniu na „pełen etat”.

W planie ogólnym powyższe, wskazane przez uczestników cele, zawsze mogą sprzyjać budowaniu roli nauczyciela, w szczegółach nie pozwalają one jednak stwierdzić, jaka miałyby być ta rola, a dokładniej, jak uczestnicy warsztatów widzą się w tej roli teraz i w niedalekiej przyszłości.

Więcej światła na temat związku wskazanych przez uczestników warsztatów celów z rolą nauczyciela historii rzucają wybrane przez nich, uznane za najważniejsze, wartości. Wszyscy uczestnicy warsztatów wskazali na miłość i przyjaźń, o których Sztompka pisze, że są to wartości autoteliczne, to znaczy że zawierają w sobie relacje moralne, takie jak „zaufanie, lojalność, szacunek, wzajemność, solidarność i sprawiedliwość” (Sztompka, 2016, s. 150). Stanowią też one o jakości kapitału społecznego przyszłych nauczycieli historii i być może także, określają, co ich zdaniem jest ważne dla ich przyszłych uczniów i uczniów. Te wartości, odniesione do celu, jakim jest bycie nauczycielem historii, na co wprost wskazało jednak tylko 2 z 8 uczestników warsztatów, stanowią rzeczywiście konkretne zasoby, na których mogą oni fundować sukces w wybranym przez siebie zawodzie. Wskazania na wolność i zdrowie, za Bielskim można zaliczyć do „uniwersalnych, ogólnoludzkich wartości” (Bielski, 2005, s. 4). W odniesieniu do roli nauczyciela historii zwłaszcza jednak wolność odnosi się do nauczyciela niezależnego, autonomicznego. Kolejne wskazane przez uczestników warsztatów wartości, takie jak mądrość, pasja i radość, dają możliwość samorealizacji i pozwalają uczyć historii żywej, pobudzać do działania uczniów, kształtować ich własne pasje, rozwijać się i korzystać z całościowego doświadczenia w pracy z innymi. Z wartością, jaką jest rodzina zwykle łączy się empatia, pożądana w zawodzie nauczyciela – wychowawcy, choć jednocześnie wiążąca się z niebezpieczeństwem przyjęcia w szkole roli zastępczego rodzica. Z kolei szczerść to otwartość na interpretacje, opinie, oceny, poglądy innych, ale też na prezentowanie własnych. Szczerść nauczyciela zaczyna się wtedy, gdy daje on sobie pozwolenie na to, by będąc źródłem wiedzy uczniów, stać się jednocześnie inspiratorem i przewodnikiem ich własnych poszukiwań. Czy jednak sami uczestnicy warsztatów myśleli o sobie właśnie w ten sposób? Na koniec drugiego i trzeciego warsztatu zadałam im pytanie: „Jak to, czego się dowiedziałeś/dowiedziałas podczas warsztatu wykorzystasz w pracy nauczyciela/nauczycielki. W ten sposób

zaprosiłam uczestników warsztatów do dzielenia się wiedzą, doświadczeniem, refleksją, wnioskami z tego, czego w ich trakcie doświadczyli. Zauważyłam, że studenci/studentki niemal po każdej pracy na narzędziu zapadali w ciszę. Trudno było im wyrazić słowami to, co zadziało się na warsztatach, zreflektować to, odnieść do praktyki. Ale praca ciszą jest jednym z narzędzi wykorzystywanych w procesie coachingowym i służy namysłowi, pozyskaniu czasu, aby zreflektować te ważne myśli, które nie pojawiły się wcześniej. Uczestnicy warsztatów docenili ten fakt, aby ostatecznie w następujący sposób określić relacje celów i wartości, na jakich pracowali podczas warsztatów z ich przyszłą profesją:

„Poukładanie sobie, wyciągnięcie z głowy na kartkę, zapisanie, pojawił się uśmiech na twarzy” (CW1); „ważne, że chodzi o dziś, o „tu i teraz”, że to ułatwia, wiele rzeczy prostuje” (CW2); „słuchać siebie, czuję się zmotywowana” (CW3); „pytanie – po co? – dystraktory, zawsze można coś poprawić” (CW4); „myślę, że w pracy z dziećmi zacznę stosować nabytą wiedzę i umiejętności, ponadto sądzę, że również pytania, które poznałam na warsztatach, pomogą mi w odnalezieniu rozwiązania na moje problemy i bliskich mi osób” (CW5); „Staram się pracować nad rozproszeniami. Gdy tylko się pojawią – zadaję sobie pytanie: po co to robię” (CW6); „staram się zadawać sobie częściej pytania, by aktywizować swój mózg do pracy i rozpracowywać cele, by osiągnąć zamierzony wynik” (CW7); „dzięki temu wiem, nad czym mam pracować, by być lepszą w tym, co chcę robić” (CW8).

WNIOSKI

W tak wskazanych związkach między celami i wartościami w budowaniu roli nauczyciela historii zarysowały się dwie tendencje. Pierwsza dotyczyła zdolności, za jaką uczestnicy warsztatów uznali autorefleksję i samoświadomość jako konstruktywne dla budowania roli zawodowej. Druga – dostrzeżenia pewnego potencjału wybranych narzędzi coachingowych, nie tyle jednak jako strategii radzenia sobie z własnymi problemami, ile przede wszystkim jako świadomego i zorganizowanego sposobu działania dydaktycznego i wychowawczego do zastosowania w pracy z uczennicami/uczniami.

Po zakończeniu warsztatów i na podstawie analizy porównawczej uzyskanych w toku badań danych z postulatami Jerzego Maternickiego „wzorca idealnego” nauczycielki/nauczyciela historii, doszłam do wniosku, że warsztaty takie mogłyby otwierać i zamykać proces kształcenia przyszłych nauczycieli historii na studiach I i II stopnia. Byłoby to pomocne w określeniu ich zasobów, w tym celów i wartości w związku z obranym przez nich kierunkiem i specjalnością na studiach.

Jak pokazały warsztaty oraz wyniki przeprowadzonego *case study*, w procesie coachingowym przyszłych nauczycieli historii konieczny jest też czas i narzędzia pozwalające głębiej odnieść się do wskazanych przez nich celów i wartości, aby ściślej powiązać je z ich przyszłą pracą w zawodzie.

Trzeci wniosek dotyczy powiązania warsztatów coachingowych, ze specyfiką zawodu nauczycielki/nauczyciela historii, wynikającą z ich przygotowania przedmiotowego oraz misji, jaką pełnią oni w szkole i w społeczeństwie. Z jednej bowiem strony przebieg warsztatów pokazał, że studenci, przyszli nauczyciele historii, zyskali na warsztatach wokół celów i wartości odniesionych do wyboru przez nich określonego zawodu pewną samoświadomość, ale z drugiej, że coaching winien tu być zaopatrzony w narzędzia, które uwzględniając rozwój osobisty studentów, wpisują rozwój ten w określony horyzont stawania się idealnymi nauczycielami historii.

Wydaje się, że opracowany do pracy z konkretnymi grupami studentów, przygotowującymi się do zawodu nauczycielki/nauczyciela określonego przedmiotu, cykl zajęć coachingowych byłby pomocny jako punkt wyjścia do wyboru i/lub utwierdzenia się przez studentów w wyborze studiów nauczycielskich. Rzecz bowiem nie w tym, że niektórzy studenci – przyszli nauczyciele historii lokują swoje cele i wartości poza obranym przez siebie profilem kształcenia akademickiego, ale w tym, że na tym etapie wyboru profilu studiów mogą jeszcze dokonać zmiany, od zmiany profilu studiowania, do zmiany nastawienia do studiowania specjalności nauczycielskiej, co przynajmniej może pomóc im osiągnąć nie tylko doskonałość w zawodzie, ale także satysfakcję z pełnienia szczególnej funkcji zawodowej i społecznej, jaką jest rola nauczyciela/nauczycielki historii.

BIBLIOGRAFIA

- Bielski, J. (2005). Cele wychowania w ujęciu aksjologicznym. *Roczniki Naukowe AWF w Poznaniu*, 54.
- Britton, J.J. (2016). *Skuteczny coaching grupowy*. Warszawa.
- Cervinkova, H. (2012). Nauczanie do zmiany społecznej. Uczestniczące badania w działaniu ludzi młodych i zaangażowane badania etnograficzne: studium przypadku. *Forum Oświatowe*, 1(46).
- Choińska-Mika, J., Lorenc, J., Mrozowski, K., Oniszczyk, A., Staniszewski, J., Starczynowska, K. (2014). Nauczyciele historii. W: M. Federowicz, J. Choińska-Mika, D. Walczak (red.), *Raport o stanie edukacji, Liczą się nauczyciele*. Warszawa.
- Cywińska, A., Majewska, S., Pępiak-Kowalska, K. i Szewc, E. (2013). *Coaching*. Lublin.
- De Mello, A. (1994). *Przebudzenie*. Poznań: Wydawnictwo: Zysk i S-ka.

- Denek, K. (2003). Kryzys wartości czy ich przeżywania? W V. Julkowska (red.), *Między historią a edukacją historyczną*. Poznań: Institut Historii UAM.
- Drzeżdżon, W. (2007). Etyczno-deontologiczne kompetencje nauczyciela wychowawcy. *Studia Gdańskie, Wizje i Rzeczywistość, IV*.
- Dzierzgowska, A. i Obidniak, A., *Czytanki o edukacji*, z. 4, *Szkolne gry z historią*, http://znp.edu.pl/assets/uploads/2018/01/Czytanki_historia_lekki.pdf
- Gołębnik, B.D. (2003). Szkoła wspomagająca rozwój. W: Z. Kwieciński i B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gołębnik, B.D. (1998). *Zmiany w edukacji nauczycieli. Wiedza-biegłość-refleksyjność*. Toruń–Poznań.
- Greenwood, D.J. (2012). *Action research, czyli o badaniach w działaniu*. W: D. Jemieliński (red.), *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- James, T. (2011). *Terapia linii czasu. Trwała i szybka zmiana osobowości*. Gliwice.
- Jaworska, A., Matczak, A. i Bitner, J. (2011). *Skala wartości Rokeacha RVS*. Warszawa.
- Julkowska, V., Skórzyńska, I. (2000). Niezbędne minimum kompetencji dydaktycznych nauczyciela humanisty w zreformowanej szkole. *Edukacja Medialna, 1*.
- Konieczka-Śliwińska, D. (2016). Współczesne środowisko dydaktyków historii w Polsce. *Historica Revue pro historii a příbuzné vědy, 1*.
- Kujawska, M. (1996). Model nauczyciela historii. W: M. Kujawska (red.), *Nauczyciel historii. Ku nowej formacji dydaktycznej*. Poznań.
- Kujawska, M. (2001). *Problemy współczesnej edukacji historycznej*. Poznań.
- Kwieciński, Z. (2000). *Tropy-ślady-próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*. Poznań–Olsztyn.
- Lustig, M., Koestler, J., Martin, J. i Stroti, C. (1989). Intercultural communication competence. *International Journal of Intercultural Relations, 13*. Za: Kwieciński, Z. (2000). *Tropy-ślady-próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*. Poznań–Olsztyn.
- Łobocki, M. (1992). *ABC wychowania*, Warszawa 1992. W: J. Bielski: Cele wychowania w ujęciu aksjologicznym. *Roczniki Naukowe, 54*.
- Maternicki, J. (1996). Perspektywiczny model nauczyciela historii. *Wiadomości Historyczne, 1*.
- Rogers, J. (2017). *Coaching*. Sopot.
- Sajdak, A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Kraków.
- Sztompka, P. (2016). *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*. Kraków.
- Whitmore, J. (2011). *Coaching. Trening efektywności*. Warszawa.

Wójcik-Łagan, H. i Zielecki, A. (2004). *Kształcenie nauczycieli historii*. W: J. Martenicki (red.), *Współczesna dydaktyka historii: Zarys encyklopedyczny dla nauczycieli i studentów*. Warszawa.

Strony internetowe

Czym jest coaching a czym nie jest, ICF Poland, <https://icf.org.pl/coaching/czym-jest-coaching-a-czym-nie-jest/> (dostęp: 03.03.2018).

Coaching, ICF Poland, <https://icf.org.pl/coaching/> (dostęp: 14.01.2018).

Karty Change Your Mind <http://szkolenia-treningi.pl/karty-change-your-mind/> (dostęp: 5.05.2018).

Model 360 stopni https://mfiles.pl/pl/index.php/Model_360_stopni (dostęp: 5.05.2018).

Zasoby wewnętrzne, Encyklopedia coachingu, <http://encyklopediacoachingu.pl/haslo236,zasoby-wewnetrzne> (dostęp: 16.05.2018).

Zasoby zewnętrzne, Encyklopedia coachingu; <http://encyklopediacoachingu.pl/haslo237,zasoby-zewetrzne> (dostęp: 16.05.2018).

Dobór metod rozwojowych w pracy z zespołem projektowym¹

ABSTRAKT

W dobie rosnącej popularności przedsiębiorstw zarządzanych projektowo na znaczeniu zyskuje koncepcja ciągłego usprawniania pracy zespołu projektowego, co implikuje konieczność spojrzenia w sposób kompleksowy na procesy zarządzania zespołem projektowym, a w szczególności procesy kształtowania kompetencji zarówno kierownika projektu, jak i członków zespołu projektowego. Celem artykułu jest: scharakteryzowanie specyfiki pracy zespołu projektowego i zdefiniowanie, na czym polega zarządzanie zespołem projektowym; określenie obszarów, zasadności i częstotliwości wykorzystania metod rozwojowych, w tym coachingu i mentoringu w pracy zespołu projektowego.

Autorka artykułu wykorzystwała metody badawcze: studia literaturowe, a także studia przypadków oparte na własnych obserwacjach i doświadczeniach w pracy coacha w zespołach projektowych.

Słowa kluczowe: coaching, mentoring, zespół projektowy, coaching zespołowy, executive coaching, metody coachingowe.

¹ Publikacja finansowana w ramach projektu RID/WZIEU/2019/1/106. Projekt finansowany w ramach programu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego pod nazwą „Regionalna Inicjatywa Doskonałości” w latach 2019–2022, nr projektu 001/RID/2018/19 kwota finansowania 10 684 000,00. Publikacja finansowana w ramach projektu RID/WZIEU/2019/1/106.

Małgorzata Smolska, Wojciech Bąkowski

Selection of appropriate development methods for the project team

ABSTRACT

In the era of growing popularity of project management companies, the concept of continuous improvement of the project team's work is becoming more and more popular, which implies the need to look comprehensively at the project team management processes, in particular the processes of shaping the competence of both the project manager and project team members. The aim of the article is: to characterize the specifics of the work of the project team; defining the areas, reasonableness and frequency of using development methods, including coaching and mentoring in the work of the project team.

The author of the article used research methods: literature studies, as well as case studies based on her own observations and experiences while working as a coach in project teams.

Keywords: coaching, mentoring, project team, team coaching, executive coaching, coaching methods.

PRZYSZŁOŚĆ NALEŻY DO ZARZĄDZANIA PROJEKTAMI

Rosnąca popularność przedsiębiorstw zarządzanych projektowo przyczyniła się do popularyzacji zarządzania projektami jako obszernej dziedziny wiedzy dysponującej sprawdzonymi metodami oraz upowszechnienia się systemu pracy projektowej, przez co pojawiła się nowa grupa zawodowa – menedżerowie (kierownicy) projektu oraz członkowie zespołu projektowego. Za atrakcyjnością pracy w zespole projektowym przemawia argument potencjału działania, gdyż zarządzanie projektami jest dynamicznym procesem wypracowania rozwiązań satysfakcjonujących klienta – zleceniodawcę projektu. Co więcej, praca w zespole projektowym zawiera w sobie czynnik ciekawości pracy, ponieważ każdy realizowany projekt jest inny – niejednokrotnie więc wymaga się zarówno od kierownika projektu, jak i całego zespołu kreatywności, innowacyjnego i niekonwencjonalnego podejścia.

Obecnie zarządzanie projektami przeżywa rozkwit zwłaszcza w sektorze IT i budowlanym. Prawdziwym wyzwaniem dla zespołów projektowych są duże projekty, obejmujące przedsięwzięcia infrastrukturalne o szerokiej skali działania, realizowane szczególnie w sektorze transportu i ochrony środowiska, ale także innych dziedzinach, takich jak energetyka, edukacja, informatyzacja i kultura².

Zawody powiązane z zarządzaniem projektami ewoluują i będą ewoluowały w przyszłości. Amerykański magazyn *Fast Company* wymienia odpowiednik kierownika projektu przyszłości – zawód tribera (ang. *tribe* – plemię), przystosowany do realizacji nowych, skomplikowanych projektów w dużych firmach. Triber będzie potrafił zbudować zespół, a także odpowiednio go poprowadzić w celu realizacji celów określonych w karcie projektu. Zdaniem futurologa Joe Tankersleya zawód tribera może zyskać popularność już na przełomie 2025 roku. W roli tribera odnajdą się osoby potrafiące budować długotrwałe

² Definicja dużego projektu została określona w art. 39 Rozporządzenia Rady (WE) nr 1083/2006 z 11 lipca 2006 r. Zgodnie z Rozporządzeniem, aby dany projekt mógł być zakwalifikowany jako duży, muszą być spełnione łącznie trzy przesłanki: 1) projekt powinien posiadać jasno określone cele; 2) projekt powinien składać się z szeregu robót, działań lub usług służących wykonaniu niepodzielnego zadania o sprecyzowanym charakterze w wymiarze gospodarczym lub technicznym; 3) koszt dużego projektu musi przekraczać sumę 25 mln euro w przypadku realizacji projektów w ramach środowiska naturalnego, w odniesieniu do innych dziedzin – koszty projektu muszą być większe niż 50 mln euro. Więcej: https://ec.europa.eu/regional_policy/pl/projects/major/ (dostęp: 23.12.2018).

relacje z jednostkami, mające doświadczenie w zarządzaniu projektami, jednocześnie cechujące się wysokim poziomem empatii i mające umiejętność zarządzania czasem własnym i zespołu projektowego (Rzyman, 2018).

Bez względu na to, w jakim kierunku zarządzanie projektami w Polsce i na świecie będzie się rozwijało, istotne jest, aby osoby odpowiedzialne za zarządzanie i realizowanie projektów świadomie rozwijały swoje kompetencje w tym zakresie, ustawicznie kształcąc się i świadomie używając nowych metod i narzędzi wspomagających procesy zarządcze.

SPECYFIKA ZARZĄDZANIA ZESPOŁEM PROJEKTOWYM

Każdy zespół projektowy jest powoływany w ściśle określonym celu, aby zrealizować konkretny projekt, zgodnie ze specyfikacjami klienta. Projekt stanowi sekwencję niepowtarzalnych, złożonych i związanych ze sobą zadań, mających wspólny cel, przeznaczonych do wykonania w określonym terminie bez przekraczania ustalonego budżetu, zgodnie z założonymi wymaganiami (Wysocki, 2013, s. 48). Sztuka prowadzenia projektu polega na umiejętnym połączeniu celowo zaplanowanych, zintegrowanych i skoordynowanych ze sobą działań podjętych po to, aby osiągnąć precyzyjnie zdefiniowany cel i uzyskać konkretne rezultaty (Walczak, 2010, s. 176). Efektem finalnym projektu powinien być, do pewnego stopnia, unikatowy produkt, usługa bądź rezultat (Wąsowicz, 2012, s. 123).

Przedsięwzięcie stanowi projekt, o ile spełnione są łącznie następujące postulaty (Walczak, 2009, s. 47):

- jest ukierunkowane na realizację określonego celu;
- polega na skoordynowaniu wzajemnie powiązanych ze sobą działań;
- jest realizowane zespołowo;
- charakteryzuje się wysokim stopniem złożoności;
- jest działaniem unikalnym i niepowtarzalnym;
- wymaga współpracy i współdziałania specjalistów z różnych dziedzin;
- jest przedsięwzięciem osadzonym w ściśle określonym czasie;
- dysponuje określonymi zasobami i budżetem;
- charakteryzuje się odrębnością organizacyjną i strukturalną;
- jest ukierunkowane na określoną grupę beneficjentów, posiada także osobę odpowiedzialną za jego realizację;
- immanentną cechą projektu jest występowanie określonego stopnia ryzyka, uwarunkowanego wieloczynnikowo i często trudnego do precyzyjnego przewidzenia.

Projekt jest działaniem złożonym³, niepowtarzalnym, niejednokrotnie wykraczającym poza granice organizacji i wymagającym współpracy z innymi podmiotami, a także zmysłu innowacyjnego. Realizowany jest zazwyczaj przez specjalistów z różnych dziedzin, co związane jest z koniecznością sprawnego przepływu informacji oraz skutecznego komunikowania się.

Reasumując powyższe rozważania, zarządzanie projektami jest złożonym procesem, na który składa się stosowanie wiedzy, umiejętności, narzędzi i technik prognozowania działań pozwalających zrealizować założenia projektu (*A Guide...*, 2008, s. 26). Kompleksowe podejście do zarządzania projektami definiuje zarządzanie projektami dualnie: jako dziedzinę wiedzy teoretycznej i praktycznej, a także jako zbiór umiejętności kierowniczych niezbędnych do skutecznej i efektywnej realizacji projektu (Trocki, 2012, s. 49). Wielu ekspertów zarządzania projektami zwraca uwagę na rolę kierownika projektu i definiuje zarządzanie projektami jako zbiór czynności menedżerskich, koniecznych do doprowadzenia projektu do pomyślnego zakończenia (Kozarkiewicz, 2012, s. 28). Powyższe stwierdzenie uwypukla priorytetowy aspekt zarządzania projektami, czyli sztukę kierowania zespołem projektowym.

Kierownik projektu w procesie pracy zespołu projektowego jest postacią kluczową, ponoszącą odpowiedzialność zarówno za sukcesy, jak i porażki zespołu projektowego – dlatego tak istotne jest, aby określić zakres kompetencji niezbędnych na stanowisku kierownika projektu.

Kierownik projektu powinien posiadać usystematyzowaną wiedzę z zakresu zarządzania projektami, w szczególności zapoznać się ze standardową procedurą procesu zarządzania projektami, z uwzględnieniem metodyk oraz narzędzi i technik w tym obszarze. W dalszej kolejności istotne jest również zapoznanie się ze specyfikacjami danego projektu. Pomocne może zatem okazać się korzystanie z doświadczeń biznesowych poprzedników realizujących podobne projekty. Warto natomiast podkreślić, że każdy realizowany projekt jest niepowtarzalny w swojej strukturze, dlatego warto korzystać z podejścia sytuacyjnego w zarządzaniu, wymagającego bycia w ciągłej gotowości na wprowadzanie zmian na każdym z etapów realizacji projektu (Smolska, Wiśniewski i Ziolo, 2019, s. 29).

Specyfika zarządzania projektami wymaga od kierownika projektu dynamicznego działania w zmiennym otoczeniu, wykorzystywania szans i minimalizowania zagrożeń płynących z otoczenia. Zarządzanie projektami to jednak w głównej mierze zarządzanie ludźmi – dlatego właśnie sukces realizacji projektu w większości zależy od czynnika ludzkiego, a dokładnie od potencjału

³ O złożoności projektu, jako wypadkowej: interdyscyplinarności (zaangażowanie specjalistycznej wiedzy z różnych dziedzin), kompleksowości (ukierunkowanej na całość działań z zakresu realizacji projektu) i różnorodności (wykorzystywanych zasobów i podejść) traktuje Pawlak (2006, s. 18).

pracy całego zespołu projektowego. Warto w tym momencie wspomnieć, jakie warunki powinny być spełnione, aby o grupie ludzi móc mówić w kategoriach zespołu projektowego. Po pierwsze, członkowie zespołu projektowego działają wspólnie, aby osiągnąć wyznaczony cel przez wykonywanie poszczególnych zadań, za które są odpowiedzialni. Po drugie, skuteczny zespół projektowy to taki, który jest dobrze zaplanowany i nie ma w nim miejsca dla zbędnych osób. Z badań empirycznych wynika, że mniejsze grupy pracują efektywniej i lepiej się komunikują. Najbardziej efektywne potrafią być zespoły liczące od dwu do sześciu osób (Gellert i Nowak, 2008, s. 28).

Najważniejszymi składnikami potencjału pracy zespołu projektowego w ujęciu jakościowym są: wiedza; umiejętności; zdolności; postawy i wartości; motywacja oraz zdrowie. Wymiar ilościowy potencjału pracy jest wyznaczony przez czas pracy każdego z członków zespołu, czyli ilość czasu, jaką sumarycznie jest w stanie poświęcić zespół dla realizacji określonego projektu. Potencjał pracy całego zespołu projektowego może stać się źródłem przewagi konkurencyjnej względem innych organizacji (Stabryła, 2012, s. 186–187).

Z reguły wieloetapowe projekty powinny mieć odpowiednio większą liczbę członków zespołu. Istotną cechą zespołu projektowego jest także jego interdyscyplinarność. Zespół projektowy tworzą osoby o różnych specjalizacjach, co powoduje, że członkowie zespołu uzupełniają się swoją wiedzą i doświadczeniem (Pawlak, 2006, s. 219). Tajemnica sukcesu najlepszych zespołów projektowych tkwi w doborze odpowiednich ludzi. I ponoć im bardziej złożony projekt i mniej wiadomo na temat rozwiązania, tym więcej najlepszych specjalistów potrzeba w zespole projektowym (Wysocki, 2013, s. 109).

Zgodnie z IPMA Competency Baseline⁴, jednego z modeli podnoszenia kompetencji w zakresie zarządzania projektami, definiującego kompetencje wymagane od osób pracujących w dziedzinie zarządzania projektami, programami i portfelami, wyróżnia się trzy obszary kompetencji, w zależności od ich specyfiki:

1. Kompetencje w obszarze „Perspektywa”: definiują kontekstowe umiejętności i wiedzę, która ma dawać pewne podstawy w szeroko rozumianym środowisku projektu, programu lub portfela.
2. Kompetencje w obszarze „Ludzie”: określają osobiste i interpersonalne kompetencje, wymagane do skutecznego uczestniczenia w/lub kierowania projektem, programem lub portfelem.
3. Kompetencje w obszarze „Praktyka”: określają aspekty techniczne zarządzania projektami, programami i portfelami.

⁴ Przewodnik dla Wytucznych Kompetencji Indywidualnych IPMA Individual Competence Baseline® (IPMA ICB 4.0) w Zarządzaniu Projektami, Programami i Portfelami (część 1. Zarządzanie Projektami).

Praca w zespole projektowym, na stanowisku zarówno kierownika projektu, jak i specjalistów, wymaga ciągłego doskonalenia kompetencji, stąd istotna jest rola nie tylko szkoleń tematycznych z zakresu zarządzania projektami⁵, lecz także coachingu, mentoringu czy usług doradczo-konsultingowych. Dobór odpowiednich metod rozwojowych na poszczególnych etapach dojrzałości członków zespołu projektowego jest kluczowy i ściśle uzależniony od indywidualnych wymagań każdej jednostki wchodzącej w skład zespołu projektowego.

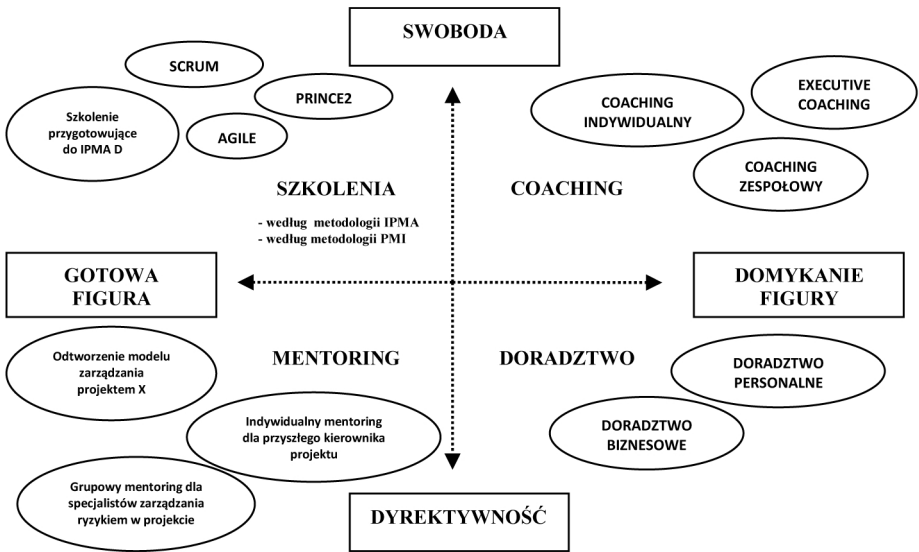
PRZESŁANKI, ZASADNOŚĆ I CZĘSTOTLIWOŚĆ INTERWENCJI COACHINGOWYCH

Praktyka biznesu pokazuje, że spojrzenie na wykorzystywanie metod szkoleniowych, coachingowych, mentoringowych i doradczo-konsultingowych jest tak różne, jak różne bywa nastawienie menedżerów, liderów, kierowników projektu do tychże form interwencji, oparte w głównej mierze na posiadanych doświadczeniach i chęci do eksperymentowania z nowymi metodami i technikami.

Zdarza się, iż narzędzia rozwojowe, mimo poniesionych nakładów finansowych i czasu pracy, nie przynoszą oczekiwanego, wymiernego efektu, a nawet czasem pogarszają sytuację. Warto zadać sobie wtedy pytanie, jaka jest przyczyna tego stanu rzeczy. Niejednokrotnie obwinia się o brak efektów zakupioną usługę rozwojową, a czasem trenera, coacha, mentora czy poddawanych metodom rozwojowym pracowników. Prawda jednak jest zgoła inna: najczęstszą przyczyną tego stanu rzeczy jest niedostosowanie narzędzia rozwojowego do potrzeb jednostki lub zespołu. Przydatnym narzędziem weryfikującym potrzeby pracowników w zakresie metod rozwojowych jest matryca edukacyjna.

Matryca edukacyjna (rozwojowa) pozwala na trafne i szybkie zobrazowanie metod stosowanych w rozwoju osób dorosłych. Jej ramy wyznaczają osie: metodologii rozwoju oraz procedur i algorytmów oraz przebiegu procesów uczenia się, rozwoju i dokonywania zmiany (Bennewicz, 2017, s. 34). Na rysunku 1 przedstawiono matrycę rozwojową dostosowaną do specyfiki pracy w zespole projektowym.

⁵ W kontekście światowych standardów zarządzania projektami można wyróżnić cztery profesjonalne i liczące się wśród profesjonalistów modele podnoszenia kompetencji: IPMA Competency Baseline – model kompetencji kierownika projektu, stworzony przez International Project Management Association; Project Manager Competency Development Framework – model kompetencji autorstwa amerykańskiego Project Management Institute; National Occupational Standards for Project Management – model kompetencji opracowany przez brytyjską organizację Engineering Construction Industry Training Board; Professional Competency Standards for Project Management – australijski model kompetencji projektowych, stworzony przez Australian Institute for Project Management.



Rysunek 1. Matryca rozwojowa dla zespołu projektowego

Źródło: opracowanie na podstawie Bennewicz (2017, s. 37).

Praktyka biznesu pokazuje, że na początku drogi zawodowej pracy w projektach istotne jest nabywanie tzw. twardych kompetencji, czyli wiedzy i umiejętności w zakresie zarządzania projektami, co umożliwiają szkolenia. Dla przykładu, młody adept sztuki zarządzania projektami, przystępując do szkolenia przygotowującego do certyfikatu IPMA D, chce rozszerzyć swoje kwalifikacje i poznać podstawowe metody, narzędzia i techniki niezbędne w pracy specjalisty zespołu projektowego. Dzięki szkoleniu nabywa konkretne kompetencje na bazie pewnego gotowego modelu według metodologii organizacji IPMA. Sposób utrwalenia pozyskanych wiadomości, nabycia umiejętności lub kompetencji pozostawia duże pole swobody działania i leży w gestii osoby przystępującej do szkolenia oraz trenera przeprowadzającego szkolenie. Także sposób wykorzystania pozyskanych umiejętności i kompetencji, tzn. jak je spożytkuje i czy faktycznie wykorzysta w praktyce, jest zależny w pełni od woli szkolonego.

Według powyższej matrycy mentoring rozumiany jest jako gotowe procedury i algorytmy postępowania połączone ze zdefiniowaną, dość klarownie nakreśloną metodą uczenia się – trenowania. Można go wykorzystać chociażby na etapie wdrożeniowym do zespołu projektowego nowo zatrudnionych pracowników. Przydzielony grupie nowo zatrudnionych pracowników (mentee) mentor zespołowy prowadzi ich przez ściśle określony schemat postępowania (algorytm wdrożeniowy). Zadaniem mentee jest pełne podporządkowanie mentorowi oraz przestrzeganie jego wszelkich zaleceń i wskazówek. Kluczowa

w procesie wdrożenia jest pełna dyrektywność leżąca po stronie mentora, jego zaangażowanie i chęć w przekazywaniu know-how specyfiki pracy w danej firmie. Mentoring zespołowy w procesie wdrożeniowym może prowadzić do: skrócenia owego procesu i bardziej efektywnego funkcjonowania członków organizacji w ramach nowych struktur pracy projektowej, a także do przekazania specjalistycznej wiedzy i doświadczenia w pracy w konkretnym zespole projektowym. Warunkiem koniecznym jest jednak zdolność do praktycznego uczenia się uczestników procesu – mentee. Z uwagi na kosztochłonność i czas trwania procesu mentoringowego, a także konieczność zaangażowania mentora chętnego na dzielenie się swą wiedzą/doświadczeniem i mentee chętnego chłonąć gotowe rozwiązania, ta metoda rozwojowa jest stosunkowo rzadko wykorzystywana w praktyce. Najbardziej popularne zastosowanie mentoringu to mentoring towarzyszący procesowi sukcesji w firmie. Przybiera on najczęściej formę mentoringu indywidualnego, gdzie doświadczony mistrz przekazuje wiedzę praktyczną – specjalistyczne know-how z zakresu realizacji określonego typu projektów kluczowych z punktu widzenia danej branży/firmy.

Przyjmowanie gotowych schematów, zwłaszcza w pracy projektowej, nie zawsze się sprawdza. Kluczową rolę odgrywają wtedy metody rozwojowe nastawione na brak gotowych rozwiązań, gdzie w gestii sprawcy procesu rozwojowego (ucznia, szkolonego, mentee, coachee, zamawiającego proces doradztwa biznesowego) leży tzw. domykanie figury. Doradztwo, w tym doradztwo biznesowe, to metoda rozwojowa, w której dokonuje się dyrektywnych wyborów co do metody postępowania, natomiast działania prowadzące do rezultatu są całkowicie nieustrukturyzowane i swobodne. Dla przykładu, jeżeli do realizacji projektu X zespół projektowy potrzebuje wysoce specjalistycznej wiedzy, której na chwilę obecną nie posiada, w dodatku czas działania jest ograniczony – wtedy rozsądne wydaje się skorzystanie z pomocy doradcy biznesowego zatrudnionego na konkretne zlecenie dotyczące projektu X. Doradca ten, po spotkaniu z zespołem projektowym i pozyskaniu niezbędnych, szczegółowych informacji dotyczących projektu X, przeprowadzi analizy, postawi rekomendację i sformułuje różne opcje możliwości realizacji projektu X. Można więc powiedzieć, że do pewnego momentu wybór dalszego działania jest dyrektywny, natomiast rezultat, to, co się wydarzy z projektem X, przyszłe kroki zespołu – są niedookreślone. Doradca jest dawcą wyłącznie narzędzi i opcji (nakreślając przy tym, którą opcję osobiście by wybrał), ale ostateczna decyzja: czy, kiedy i jak zespół zrealizuje projekt X (którą opcję zasugerowaną przez doradcę wybierze) należy do zespołu. Rola doradcy biznesowego sprowadza się więc do przekazania zespołowi specjalistycznej wiedzy i porady.

Metodą rozwojową, która pozostawia największy potencjał swobody i własnej kreatywności w poszukiwaniu drogi do rozwiązania, jest zbiór metod i narzędzi coachingowych. Coaching uwalnia potencjał (jednostki, zespołów) w celu maksymalizacji działania (Whitmore, 1992, s. 22). Według International Coach

Federation coaching jest partnerstwem wykwalifikowanego coacha z klientem w prowokującym do myślenia i kreatywnym procesie, inspirującym klienta do odkrywania i maksymalizacji osobistego i zawodowego potencjału poprzez realizację postawionych sobie celów (www.icf.org.pl). Jako specyficzna metoda rozwoju jednostek ludzkich i organizacji coaching nie jest ani szkoleniem, ani doradztwem, ani terapią. W dużej mierze czerpie z psychologii pozytywnej, sfokusowanej na teraźniejszości i przyszłości.

W pracy zespołu projektowego mogą pojawić się sytuacje, w których niezbędna będzie interwencja w formie coachingu indywidualnego, executive coachingu czy coachingu zespołowego, gdzie w proces powinien być zaangażowany cały zespół projektowy. Dobór metod i narzędzi jest ściśle uzależniony od bieżących potrzeb poszczególnych członków zespołu.

W sytuacji jednostkowego spadku motywacji, zaangażowania czy efektywności, najlepszym rozwiązaniem jest coaching indywidualny. Celem głównym takiej interwencji jest uwolnienie potencjału coachee, bez względu na to, czy obszar rozwoju dotyczy sfer czysto zawodowych, związanych z pracą, czy osobistych. Warto w tym miejscu podkreślić, że aby się to stało, coach powinien przyjąć rolę wnikliwego słuchacza i badacza życia coachee, bez pokus zbędnego oceniania czy doradzania. Potrzeba indywidualnych interwencji coachingowych może okazać się niezbędna w dowolnym momencie. Warto pamiętać o warunkach koniecznych rozpoczęcia procesu coachingowego: zgodzie coachee na proces i wzajemnym zaufaniu w relacji coach–coachee.

Szczególnym typem coachingu indywidualnego jest executive coaching, skierowany do menedżerów średniego i wyższego szczebla, którego celem jest uwolnienie potencjału menedżerskiego i wzbudzenie motywacji do podnoszenia kwalifikacji w tym zakresie. Założenie jest takie, że menedżerowie mają kompetencje, ale nie zawsze stosują je skutecznie i w wystarczającym stopniu. Menedżer, który zauważa braki kompetencyjne i w związku z tym odczuwa pewien dyskomfort, powinien skorzystać z executive coaching. W procesie executive coaching coachee (menedżer) pracuje indywidualnie pod czujnym okiem coacha nad diagnozą swoich obszarów rozwoju, w konsekwencji czego odkrywa swój wewnętrzny potencjał, ukierunkowuje się na realizację organizacyjnych zadań oraz własnych aspiracji. Sporadycznie pojawiają się dyskusje odnośnie do kompetencji coacha przeprowadzającego proces z menedżerami wyższych szczebli kierowniczych: czy niezbędne jest, aby mieli oni doświadczenie menedżerskie? Z opinii wielu praktykujących coachów wynika, iż czynnik ten nie jest konieczny, gdyż coach nie musi mieć doświadczenia branżowego – ważne, aby znał narzędzia coachingowe oraz sprawnie i skutecznie potrafił przeprowadzić proces coachingowy. W praktyce w wielu przypadkach posiadanie takiego doświadczenia dla wielu coachee z grupy executive jest jednak istotne – darzą coacha-lidera szacunkiem i zaufaniem, a także wnoszą do procesu większy poziom otwartości (zapewne wynikający z poczucia bezpie-

czeństwa, że oto pracują pod okiem kogoś, kto zna się na rzeczy), co z pewnością ma znaczący wpływ na powodzenie całego procesu executive coaching.

Coaching zespołowy jest procesem interaktywnym, koncentrującym się na obszarach i celach istotnych z punktu widzenia całego zespołu. Jego istotą jest wzięcie odpowiedzialności przez członków zespołu za zespół jako całość, za realizowanie wspólnych celów i wartości (www.izbacoachingu.com/coaching/czym-jest-coaching). W tym kontekście coaching zespołowy może być postrzegany jako „kompleksowe i systemowe podejście do wspierania zespołu w celu maksymalizowania jego wspólnego talentu i innych zasobów umożliwiających efektywne wykonywanie pracy zespołu” (Carr i Peters, 2013, s. 80–98). Zdaniem Hawkinsa coachingu zespołowego nie można ograniczać do jednodniowej interwencji w sprawach wewnątrzzespołowych; należy nim objąć istotne procesy, takie jak: tworzenie zespołu, facylitacja i inne zespołowe procesy interwencji (2011, s. 52). Proces coachingu zespołowego zasadniczo różni się od procesu coachingu indywidualnego. W coachingu indywidualnym mamy dwie strony partnerstwa: coacha i klienta (coachee), ewentualnie nieuczestniczącego w procesie coachingowym sponsora procesu. Coaching zespołowy to praca coacha z zespołem, praca coacha z liderem/menedżerem, a także praca lidera z zespołem (której przygląda się coach). Zwraca się uwagę na wysoki poziom złożoności coachingu zespołowego w porównaniu do coachingu indywidualnego, co automatycznie przekłada się na tzw. wzrost poziom adrenaliny coacha zespołowego (Scoular, 2014, s. 166). Wnioskując, rola coacha prowadzącego proces coachingu zespołowego jest podwójna, gdyż wymaga od niego znajomości nie tylko metod i narzędzi wykorzystywanych tradycyjnie w pracy indywidualnej, ale również ponadprzeciętnych umiejętności interpersonalnych oraz wiedzy z zakresu funkcjonowania i działania zespołów. Rekomenduje się, aby osoba pełniąca funkcję coacha zespołowego, oprócz doświadczenia w coachingu indywidualnym, miała również doświadczenie trenerskie w pracy w korporacji.

Przesłanki do zastosowania coachingu zespołowego mogą być różne. Po pierwsze, coaching zespołowy może być formą interwencji, gdy w zespole „źle się dzieje”, w celu identyfikacji i przezwyciężenia konfliktów, blokad, doskonalenia zarządzania pracą zespołu czy zmiany kultury organizacyjnej przedsiębiorstwa (Clutterbuck, 2007, s. 76). Po drugie, coaching zespołowy często jest niezbędny w trakcie tworzenia nowego zespołu lub fuzji zespołów: pomaga w definiowaniu ról poszczególnych członków zespołu projektowego, a także wzmacnia poczucie tożsamości zespołowej poprzez formułowanie wspólnych celów i wartości. Tym samym zastosowanie narzędzi coachingowych w procesie zespołowym może wpłynąć pozytywnie na proces poznawania się członków zespołu i pomóc sprawnie przeprowadzić zespół przez różne fazy jego dojrzałości. Co więcej, coaching zespołowy stanowi narzędzie wspierające procesy strategiczne w przedsiębiorstwie: pomaga w formułowaniu lub przeformułowaniu na nowo (w procesie zmiany w organizacji) wizji, misji, strategii; może

posłużyć jako narzędzie systemowe w organizacji do podnoszenia efektywności działania, a także zainspirowania zespołu do wdrożenia zmian o znaczeniu systemowym.

Reasumując, diagnoza potrzeb członków zespołu w zakresie doboru odpowiednich indywidualnych i grupowych metod rozwojowych jest istotną determinantą sukcesu tego zespołu. Osobą odpowiedzialną za jej przeprowadzenie jest kierownik/lider projektu. Kluczową rolę w tym procesie odgrywa przedstawienie bilansu korzyści płynących z danej metody rozwojowej, a także konkretnego planu działania nakreślającego częstotliwość interwencji rozwojowych, tak aby członkowie zespołu nie byli nimi zaskoczeni. Należy również pamiętać, iż niezbędna jest akceptacja danej metody szkoleniowej przez bezpośrednich beneficjentów. W przypadku coachingu zespołowego zgoda na otwarcie procesu jest wymagana od wszystkich członków zespołu. Częstotliwość interwencji jest ściśle uzależniona od indywidualnych potrzeb zespołu. Ważne jest, aby monitorować przebieg procesu rozwojowego i interweniować w razie pojawienia się symptomów zakłócających proces rozwojowy.

PRZYKŁADY DOBORU METOD ROZWOJOWYCH W PRACY Z ZESPOŁEM PROJEKTOWYM

Sytuacja 1.

Zespół X pewnej firmy działającej w branży logistycznej, pracujący w stałym składzie już od 3 lat, realizuje różnorodne projekty. Tzw. starzy członkowie zespołu doskonale zdają sobie sprawę ze swoich mocnych i słabych stron, ale ostatnio jedna z osób odpowiedzialnych za kwestie finansowe związane z rozliczaniem realizowanych projektów przeszła na urlop zdrowotny i zatrudniono nową osobę, mającą odpowiednie kwalifikacje i doświadczenie. Lider zespołu przeprowadził serię zespołowych sesji coachingowych (3 sesje do-razne), mających na celu włączenie nowego pracownika do zespołu. Przyjęcie nowego członka odbyło się w wyjątkowo ciepłej atmosferze i nie zidentyfikowano żadnych oznak aklimatyzacji w zespole. W przeciągu dwóch miesięcy od zatrudnienia nowego członka wykazano problemy związane z terminowością rozliczeń finansowych na czas. Dział księgowości zidentyfikował także błędy w rozliczeniach i cofnął całą dokumentację projektową do powtórnego przeanalizowania przez zespół, co znacząco opóźniło realizację Projektu Z i przyjmowanie nowych zleceń. Wpłynęło to negatywnie na morale i ogólną atmosferę pracy w zespole.

Diagnoza:

Po rozmowie z członkami zespołu lider projektu wywnioskował, że przyczyna ostatnich niepowodzeń i opóźnień nie wynika z faktu dołączenia nowego pracownika do zespołu, ale raczej z błędów finansowych, mających swe źródło w braku znajomości specyfiki branży logistycznej. Nowo zatrudniona osoba wcześniej rozliczała wyłącznie projekty IT, nie znając specyfiki branży logistycznej i prowadzonych projektów. Na etapie wdrożenia do pracy zabrakło specjalistycznego instruktazu, ponieważ nie znaleziono w zespole osoby posiadającej wiedzę na temat rozliczeń i potrafiącej ją efektywnie przekazać. Zalecono intensywny dwumiesięczny mentoring wewnętrzny pod czujnym okiem specjalisty ds. rozliczeń zespołu Y, realizującego równoległe ten sam typ projektów logistycznych, co zespół X.

Sytuacja 2.

Zespół składający się z pracowników badawczo-dydaktycznych został powołany do realizacji trzyletniego projektu stażowego dla studentów. Początkowo pozytywna atmosfera w zespole oraz doprecyzowany podział realizowanych zadań nie wskazywały na to, iż sześć miesięcy realizacji projektu nie przyniesie praktycznie żadnych widocznych efektów pracy zespołu. Ta sytuacja pobudziła kierownika projektu do przemyśleń.

Diagnoza:

Po rozmowie z członkami zespołu kierownik projektu wywnioskował, że przyczyna takiego stanu rzeczy tkwi w specyfice podejścia do realizowanego projektu. Każdy z zatrudnionych jest obciążony innymi aktywnościami i traktuje ww. projekt jako zadanie dodatkowe (cyt.: „są ważniejsze zlecenia do wykonania na teraz”), co powoduje: odkładanie zadań bezpośrednio związanych z realizacją projektu stażowego na później. W rozmowie wykazano ponadto brak wspólnej wizji projektu i słabo identyfikowalne cele związane z realizacją projektu stażowego oraz ogólną słabą identyfikację w zakresie zespołu (niektórzy członkowie nie potrafili nawet wymienić składu 5-osobowego zespołu projektowego). Kierownik projektu zdecydował się wykorzystać narzędzia coachingu zespołowego. Sesje przeprowadzone zostały przez coacha wewnętrznego, zatrudnionego w biurze karier danej jednostki naukowej. Zdefiniowano następujące cele na proces coachingu zespołowego:

0. Wyjaśnienie, na czym polega coaching, jakie są warunki efektywności coachingu, jaka jest rola coacha, lidera zespołu, członków zespołu. Omówienie zasad partnerstwa i zdefiniowanie celów na cały proces coachingu (sesja 0 – wprowadzająca).
1. Integracja zespołu: wzajemne poznanie się, nakreślenie mocnych i słabych stron poszczególnych członków zespołu projektowego (sesja 1).

2. Zbudowanie tożsamości zespołu, zidentyfikowania wspólnych wartości, wizji, misji i celów strategicznych projektu (sesja 2).
3. Zidentyfikowanie konkretnych ról w pracy nad projektem i przypisanie zadań/odpowiedzialności do poszczególnych ról. Nakreślenie tzw. kamieni milowych projektu (sesja 3).
4. Monitoring postępów realizacji poszczególnych zadań (sesje 4, 5, 6 – w razie potrzeb zespołu).

Sesje 0–3 przeprowadzono z dużą intensywnością, w ciągu dwóch pierwszych tygodni od diagnozy sytuacji w zespole. Dodatkowo na sesjach 1–2 narodziła się potrzeba sesji indywidualnych dwóch członków zespołu projektowego. Coach wewnętrzny przeprowadził łącznie 14 sesji indywidualnych dla tychże pracowników; przeprowadził też dodatkowe spotkania z kierownikiem projektu w celu poinstruowania go jak korzystać z narzędzi coachingowych na etapie monitorowania realizacji projektu.

Sytuacja 3.

Nagły spadek motywacji 6-osobowego zespołu odpowiedzialnego za realizację projektu wdrożeniowego w branży IT (średnia wieku w zespole 37+) po zatrudnieniu trzech nowych członków zespołu, znacznie młodszych wiekiem niż dotychczasowy zespół (średnia wieku w zespole 25+).

Diagnoza:

Po przeprowadzonych obserwacjach i rozmowach z pracownikami tworzącymi zespół projektowy lider zespołu doszedł do wniosku, że niestety nowo zatrudnieni pracownicy mają braki kompetencyjne w zakresie realizacji projektów wdrożeniowych, co negatywnie rzutuje na pracę całego zespołu. Dodatkowo, zespół nie jest zgrany – zauważony został podział na starą i nową załogę, co nie pozostało bez wpływu na sposób komunikacji w zespole.

W pierwszej kolejności dwóch nowych pracowników poddano: trzymiesięcznym szkoleniom zewnętrznym z podstawowych metod i technik realizacji projektów wdrożeniowych, a także w zakresie nowych wdrożeń w obszarze IT. Jednocześnie mankamenty komunikacyjne i podziały w zespole spowodowały, iż cały zespół poddano procesowi coachingu zespołowego, w zakresie:

0. Wyjaśnienia, na czym polega coaching, jakie są warunki efektywności coachingu, jaka jest rola coacha, lidera zespołu, członków zespołu. Omówienie zasad partnerstwa i zdefiniowanie celów na cały proces coachingu (sesja 0 – wprowadzająca).
1. Integracji zespołu: wzajemne poznanie się, nakreślenie mocnych i słabych stron poszczególnych członków zespołu projektowego oraz ról, jakie są niezbędne w pracy nad projektem (sesja 1).

2. Budowania tożsamości zespołu: identyfikacja wspólnych wartości (sesja 2).
3. Pracy nad przygotowaniem wizji, misji i celów strategicznych projektu (sesja 3)
4. Identyfikowania konkretnych etapów projektu i zadań/działań w ramach poszczególnych etapów oraz przypisanie odpowiedzialności za ich realizację poszczególnym członkom zespołu projektowego (sesja 4).
5. Monitoringu etapów realizacji projektu wdrożeniowego (sesja 5, 6 i dalsze w razie konieczności).

Sesje 0–4 przeprowadzono w ciągu trzech pierwszych tygodni od diagnozy sytuacji w zespole. W trakcie sesji 1 i 2 narodziła się potrzeba sesji indywidualnych dla czterech członków zespołu projektowego. Coach zewnętrzny przeprowadził też dodatkowe sesje z liderem zespołu.

PODSUMOWANIE

Dobór metod rozwojowych w zespole projektowym powinien być ściśle uzależniony od samego zespołu projektowego, jego specyfikacji i charakteru pracy. Tak jak różne są zespoły projektowe, tak różny może być wachlarz dobranych metod rozwojowych. Należy przy tym pamiętać, iż nie ma gotowych recept na ich właściwy dobór, tak samo jak nie ma dwóch identycznych zespołów. Ważne jest natomiast, aby na bieżąco diagnozować potrzeby rozwojowe członków zespołu projektowego, zarówno te o charakterze zespołowym jak i indywidualnym. Kluczowa w tej kwestii jest rola lidera zespołu/kierownika projektu, który powinien czujnie badać potrzeby całego zespołu, a także dobierać narzędzia rozwojowe, mając na uwadze ich optymalizację czasowo-kosztową oraz zamierzone efekty rozwojowe.

BIBLIOGRAFIA

- A Guide to the Project Management Body of Knowledge* (2013). Project Management Institute, Newtown Square.
- Bennewicz, M. (2017). *Coaching i mentoring w praktyce. Podejście kognitywistyczne*. Zambrów: Wydawnictwo Coach&CouchAutobus i Kanapa.
- Carr, C. i Peters, J. (2013). The experience of team coaching: A dual case study. *International Coaching Psychology Review*, 8(1).
- Clutterbuck, D. (2007). *Coaching the team at work*. London: Nicholas Brealey.
- Gellert, M. i Nowak, C. (2008). *Zespół. Jak z nim pracować? Jak go budować? Jak go szkolić?* Gdańsk: GWP.

- Hawkins, P. (2011). *Leadership team coaching: Developing collective transformational leaders*. London: Kogan Page Limited.
- Przewodnik dla Wytucznych Kompetencji Indywidualnych IPMA Individual-CompetenceBaseline® (IPMA ICB 4.0) w Zarządzaniu Projektami, Programami i Portfelami, część 1. Zarządzanie Projektami (2019). Warszawa: IPMA Polska.
- Kozarkiewicz, A. (2012). *Zarządzanie portfelem projektów*. Warszawa: Wydawnictwa Profesjonalne PWN.
- Pawlak, M. (2006). *Zarządzanie projektami*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rzyman, K. (2018). *Triber, zawód przyszłości. Zbuduje w firmie zespół i zrealizuje trudne projekty*, <https://manager.money.pl/wiadomosci/artukul/triber-zawod-przyszlosci-zbuduje-w-firmie> (dostęp: 23.05.2019).
- Shaw, P. (2015). Focused individual and team coaching as exemplars of flexible HR practice. *Global Journal of Flexible Systems Management*, 17(1).
- Smolska, M., Wiśniewski, T. i Ziolo, K. (2019). *Zarządzanie ryzykiem w projektach logistycznych*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe US.
- Stabryła, A. (2012). *Podstawy organizacji i zarządzania. Podejścia i koncepcje badawcze*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie.
- Trocki, M. (2012). Kompleksowa ocena projektów, *Studia i Prace. Kolegium Zarządzania i Finansów, Oficyna Wydawnicza SGH, Zeszyt Naukowy*, 113.
- Walczak, W. (2009). Orientacja na cele w zarządzaniu projektami. *Master of Business Administration*, 4(99).
- Walczak, W. (2010). Znaczenie i rola projektów w zarządzaniu współczesnymi organizacjami. *Współczesna Ekonomia*, 4(1).
- Wąsowicz, M. (2012). Uwarunkowania skutecznego zarządzania portfelem projektów. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, 274.
- Whitmore, J. (1992). *Coaching for Performance*. London: Nicholas Brealey.
- Wysocki, R.K. (2013). *Efektywne zarządzanie projektami. Tradycyjne, zwinne, ekstremalne*. Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- www.icf.org.pl (dostęp: 24.05.2019).
- www.izbacoachingu.com/coaching/czym-jest-coaching (dostęp: 24.05.2019).

Aleksandra Prysłowska-Kamińska

Coaching seniorów jako sposób na zachowanie aktywności i poczucia satysfakcji z życia w późnej dorosłości

ABSTRAKT

Celem artykułu jest przedstawienie potencjału coachingu jako metody wspierającej aktywizację seniorów. Rozpatrując znaczenie proaktywnego podejścia do własnego życia z zachowaniem przyszłościowej perspektywy czasowej dla pozytywnego starzenia się, autorka zachęca do poszerzenia programów kierowanych do tej grupy o indywidualne procesy coachingowe. Efektem tych działań może być nie tylko poprawienie jakości życia osób starszych, lecz także ich inkluzja do życia społecznego, zwiększenie aktywności zawodowej, a w dalszej perspektywie zmiana negatywnego stereotypu osoby starszej oraz znaczne zmniejszenie ryzyka destabilizacji ekonomiczno-społecznej państwa spowodowanej zjawiskiem starzenia się społeczeństwa. Artykuł jest także opisem przeprowadzonego przez autorkę studium przypadku.

Słowa kluczowe: coaching, aktywizacja seniorów, wyznaczanie celów, satysfakcja z życia, life-long learning, positive ageing.

Senior coaching as a method of preserving activity and life satisfaction in late adulthood

ABSTRACT

The article presents a potential of coaching as a method of senior citizen activation. Basing on how proactive attitude towards one's life while keeping focus on future-centered time perspective influences on positive ageing the author endorses broadening senior-targeted programmes by individual coaching processes. The effects may not only improve senior citizens quality of life, but also increase their inclusion into social life, prolong professional activity, and in longer perspective avert danger of socio-economic crisis caused by ageing societies. The article is also a description of a case study conducted by the author.

Keywords: coaching, senior activation, goals setting, life satisfaction, life-long learning, positive ageing.

SPOŁECZNE KONSEKWENCJE STARZENIA SIĘ LUDNOŚCI

Obserwowane w ostatnich dekadach zjawisko starzenia się społeczeństw, przejawiające się dynamicznym wzrostem liczebności seniorów sprawia, że ta grupa społeczna stale się powiększa, stając się tym samym grupą, której należy poświęcać coraz więcej uwagi. Dobrostan psychofizyczny, a tym samym jak najdłuższa aktywność – tak zawodowa, jak społeczna – starszych obywateli jest bowiem w interesie całego społeczeństwa. Dlatego właśnie nie powinno dziwić rosnące wśród badaczy zainteresowanie sytuacją seniorów, lecz fakt, że temat ten wciąż traktowany jest bardziej jako ciekawe zjawisko, interesujące pole badawcze, niż realny, rosnący problem społeczny, któremu należy jak najszybciej przeciwdziałać.

Andrzej Pryba (2015) krytykuje klasyfikowanie starości jako problemu społecznego, które jest według autora domeną socjologów. Sprzeciwia się postrzeganiu starzenia się w taki sam sposób jak bezrobocia, bezdomności czy alkoholizmu, nazywając to podejście zawężonym i niewłaściwym. Faktycznie, starość, będącą naturalnym stadium w życiu człowieka, trudno uznać za problem społeczny. W sytuacji gdy liczba starszych obywateli niepokojąco zaczyna dorównywać liczbie osób aktywnych zawodowo, a fakt ten powoduje obniżenie jakości życia obydwu tych grup społecznych, trudno jednak powstrzymać się od zakwalifikowania tego stanu jako sytuacji problemowej. Nie ze względu na samą starość, niekoniecznie też ze względu na postępujące starzenie się społeczeństw, ale z powodu braku właściwych strategii, a często nawet pomysłów na wykorzystanie potencjału osób starszych, które mogłyby prowadzić do poprawy sytuacji społeczno-gospodarczej, a tym samym trwałej zmiany wizerunku seniora. Piotr Szukalski zachęca, by procesowi starzenia się populacji przyglądać się w nieco bardziej proaktywny sposób – z perspektywy foresightu, zmiany demograficzne traktując jako wyzwanie, któremu sprośnięcie zależne jest od jakości podjętych przygotowań (Szukalski, 2012).

Znajdowanie sposobów na poprawę jakości życia seniorów, polegające na zapewnianiu im towarzystwa, rozrywek oraz opieki lekarskiej – choć są to działania bardzo potrzebne i wspierające dla obecnej grupie najstarszych obywateli – wydaje się jedynie pomysłem rozwiązań, które metaforycznie można porównać do ciągłego łątania dziury w swetrze przechowywanym nadal w szafie z molem. Długofalowe wsparcie tej grupy społecznej, które mogłyby być bardziej społecznie przydatne, polegałoby bardziej na zachęcaniu seniorów

do dłuższej aktywności, tworzenia dla nich nowych perspektyw zawodowych, nowego modelu spełniania się w podeszłym wieku, wpływając tym samym na trwałą zmianę – obecnie ograniczającego, działającego jak samospełniająca się przepowiednia – stereotypu człowieka starszego, a także „ożywiający” gospodarke.

POTRZEBY I POTENCJAŁ SENIORÓW

Jak pisze Jan Szczepański, „okrucieństwo emerytur polega na tym, że nagle z dnia na dzień wyrwa się człowieka z jego kontekstu działań, w który wrósł i przesuwają się go do sfery bezdziałania” (Szczepański, 1989, s. 291). Większość potrzeb seniorów dotyczy kwestii naturalnych dla każdego dorosłego człowieka, jednak ograniczenia związane z ich spełnianiem w życiu codziennym w dużej mierze wynikają właśnie ze społecznego przeniesienia do wspomnianej przez Szczepańskiego sfery.

Zdrowie jest często postrzegane przez seniorów nie tyle jako brak choroby czy brak potrzeby przyjmowania leków, ile jako czynnik umożliwiający wykonywanie pracy, pozostawanie użytecznym (Paskulin i in., 2010). Nie dziwią więc wyniki badań wskazujące na obniżenie poziomu satysfakcji z życia czy pozytywnych emocji dopiero w przypadku poważnych problemów ze zdrowiem (Finogenow, 2013). Inne badania, przeprowadzone w domu opieki, wykazały natomiast, że chęć bycia przydatnym, choćby przez pomaganie innym, jest tak silna, że spełnianie tej potrzeby w dużym stopniu determinuje odczuwany dobrostan, również w przypadku seniorów z poważnymi ograniczeniami zdrowotnymi lub niepełnosprawnością (Guse i Masesar, 1999).

Ze względu na stale powiększanie się grona seniorów, coraz częściej zwraca się również uwagę na kapitał społeczny drzemący w tej grupie. Podejmując próbę dostrzeżenia i syntezy kompetencji oraz możliwości często charakterystycznych dla obywateli trzeciego wieku, Walentyna Wnuk (2013) zwraca uwagę na ich potencjał intelektualny, społeczny, psychologiczny, wyszczególnia także potencjał życia rodzinnego i przekazu kulturowego.

POCZUCIE SATYSFAKcji Z ŻYCIA A WYZNACZANIE CELÓW

Z badań nad szeroko rozumianą jakością życia osób starszych wynika, że jednym z głównych determinantów lepszego samopoczucia, zdrowia, dłuższej aktywności psychofizycznej oraz społecznej seniorów, jest ich subiektywna ocena szczęścia, poczucie spełnienia i satysfakcji z życia (Finogenow, 2013; Paskulin i in., 2010; Maniecka-Bryła i in., 2010). Z kolei satysfakcja z życia związana jest między innymi z przyszłościową perspektywą czasową (Timoszyk-Tom-

czak i Bugajska, 2013). Kierując się popularnym obecnie nurtem psychologii pozytywnej oraz wieloletnią praktyką coachingową, nietrudno dostrzec związek między wyznaczaniem sobie celów (oraz ich realizacją) a osiąganiem wspomnianego wyżej stanu.

O pozytywnym wpływie posiadania długo- i krótkoterminowych celów dla poczucia spełnienia jednostki wspominają także Anna Brzezińska i Julia Wilowska (2010). Zauważając związek między umiejętnością wyznaczania oraz realizowania zarówno małych, bliższych, jak i bardziej odległych celów a poczuciem satysfakcji z podejmowanych działań, badaczki zwracają także uwagę na fakt, że to właśnie te bliskie i dalekie cele częstkowe stanowią składowe celu życiowego, którego posiadanie określają jako jeden z podstawowych warunków pozytywnego funkcjonowania w okresie późnej dorosłości.

Zachęcanie do stawiania sobie celów również – a może przede wszystkim – w wieku podeszłym jest niezmiernie ważne, ponieważ, jak słusznie zauważa Andrzej Pryba, „człowiek, który wyznacza sobie zadania i próbuje je podejmować, rozwiązując jednocześnie napotkane trudności i problemy, nieustannie korzysta z zasobów, którymi dysponuje, a tym samym się rozwija” (Pryba, 2015, s. 186).

Wyniki oraz analiza badań nad zadowoleniem z życia osób w wieku emerytalnym przeprowadzone przez Marię Finogenow (2013) wyłoniły trzy główne wyznaczniki satysfakcji z życia – poczucie zaradności, poczucie własnej wartości oraz poczucie własnej skuteczności. Łatwo zauważyć silne powiązanie powyższych z realizacją wyznaczanych sobie celów. W tym miejscu warto też przytoczyć rezultaty badań dotyczących bezpośrednio związku między satysfakcją z życia seniorów a stosowaniem przez nich perspektywy przyszłościowej (Timoszyk-Tomczak i Bugajska, 2013). Uzyskane wyniki wskazują na duży związek między satysfakcją z życia osób w późnej dorosłości a takimi czynnikami jak: dłuższa perspektywa czasowa, większa liczba planów realizacji dalekich celów przy zachowaniu koncentracji na teraźniejszości. Jest to kolejny argument przemawiający za zasadnością zachęcania seniorów do wytyczania sobie celów oraz zapewniania im potrzebnej edukacji i wsparcia w tym zakresie.

COACHING JAKO SPOSÓB NA ZAMIANĘ MARZEŃ W ZACHĘCAJĄCE DO REALIZACJI CELE

Jedno z najbardziej rozpoznawalnych haseł Napoleona Hilla definiuje cel jako marzenie obarczone datą jego wykonania, sugerując, że to właśnie osadzenie zamysłu/koncepcji w czasie sprawia, że z życzenia staje się zamiarem. Aby zwiększyć motywację do wykonywania danego zadania warto określić jego ramy czasowe i podzielić je na mniejsze etapy. Takie działanie wpłynie także na urealnienie obranego celu, nadając mu bardziej konkretny wymiar. Należy

również zadbać o to, by wyznaczany cel był dla jednostki możliwy do osiągnięcia, z drugiej strony jednak wystarczająco ambitny, żeby jego realizacja była wyzwaniem wpływającym pozytywnie na poziom poczucia sprawczości i samoocenę danej osoby. O ważności dopasowania zamiarów spełniających odpowiednie potrzeby seniora do jego możliwości fizycznych i psychicznych wspomina także Bohdan Dziemidok (2014), wybrzmiało to również wyraźnie podczas wywiadów z ekspertami.

Poza typową edukacją, istnieje wiele metod wspierających jednostkę w proaktywnym podejściu do własnego życia. Jedną z nich jest coraz bardziej popularny coaching, będący procesem nakierowanym na wzmocnienie i wspieranie klienta podczas samodzielnego wyznaczania celów oraz planów ich realizacji. Coachowie w pracy ze swoimi klientami wykorzystują narzędzia ułatwiające szybszy wgląd we własne potrzeby i pragnienia. Praca z coachem, choć nie zawsze jest prosta, istotnie wpływa na zwiększenie poziomu samoświadomości, umożliwiając tym samym jednostce wyznaczanie istotnych celów, które są zgodne z wyznawanymi przez nią wartościami. Dobrze określony cel wynikający z wewnętrznych potrzeb człowieka sam w sobie staje się motywatorem do aktywnego działania, a sukces w jego osiągnięciu zachęca do wyznaczania kolejnych zamiarów. Proces coachingowy jest ograniczony w czasie i prowadzi do wypracowania przez klienta własnych strategii wspierających, tak aby ten mógł cieszyć się pełną autonomią.

Podczas sesji coach pomaga i niejako uczy klienta wyznaczać cele w taki sposób, aby samą swoją konstrukcją zachęcały jednostkę do ich realizacji. Umiejętne tworzenie celów pozwala uniknąć potencjalnych negatywnych uczuć i paradoksalnej sytuacji, gdy stawianie sobie celów zamiast pomóc przyczynia się do pogłębienia problemu. Przykładem takiej zależności może być sytuacja, w której przytłoczenie zbyt dużym projektem wywołuje poczucie bezradności wobec realizacji swojego zamiaru, wpływając tym samym na znaczne obniżenie poczucia zaradności, skuteczności, a także własnej wartości, co z kolei skutkuje zmniejszeniem satysfakcji z życia.

Indywidualne wsparcie coachingowe dla seniorów mogłoby zrewolucjonizować ich sposób działania, znacząco podwyższając poziom odczuwanej przez nich satysfakcji z życia, a także poprawiając jego jakość.

POTENCJAŁ COACHINGU SENIORÓW – STRATEGIA BADAWCZA

Zwiad badawczy pt. *Potencjał coachingu jako metody wsparcia aktywizacji seniorów* miał na celu pozyskanie opinii ekspertów na temat tytułowego zagadnienia, w szczególności odpowiedzi na pytania dotyczące możliwości zwiększenia aktywności seniorów dzięki wsparciu coachingowemu oraz określenia cech potencjalnych coachee – seniorów, którzy mogliby najbardziej skorzystać

na pracy z coachem. Opisane tu czynności badawcze stanowią wstęp do planowanych w ramach rozprawy doktorskiej badań właściwych, jednak uzyskane dane stanowią ciekawe studium przypadku i mogą posłużyć do otwarcia szerszej dyskusji na temat potencjału coachingu osób w późnej dorosłości.

W warstwie metodologicznej opisywane tu badanie wstępne nawiązywało do procedury badań ewaluacyjnych, wykorzystując szeroko postulowaną i stosowaną w metodach jakościowych triangulację technik badawczych – obejmującą połączenie techniki wywiadu pogłębionego z tzw. panelem ekspertów. Nawiązanie do badań ewaluacyjnych wynika również z przystąpienia do realizacji fazy terenowej badań po przeprowadzeniu *desk research* – analizy dokumentów strategicznych określających działania podejmowane w Polsce (ze szczególnym uwzględnieniem miasta Poznania, w którym realizowano niniejszy zwiad badawczy) w ramach tzw. polityki senioralnej.

W niniejszym artykule przedstawiono wyniki analizy oraz wstępne rekomendacje pochodzące z informacji uzyskanych od kluczowych informatorów w ramach zrealizowanych 9 wywiadów pogłębionych z ekspertami zajmującymi się coachingiem oraz ekspertami ds. seniorów.

Celowy dobór interlokutorów podyktowany był rodzajem ekspertyzy, piastowanym stanowiskiem/pełnioną funkcją oraz miejscem zamieszkania/zatrudnienia. Próba obejmowała 9 ekspertów: 3 coachów i wykładowców akademickich trzech różnych poznańskich uczelni wyższych, w tym jednego psychologa; psychologa i pracownika dziennego domu pobytu seniora w Poznaniu; pracownika Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie w Poznaniu; socjologa, ekonomistę i założyciela portalu internetowego 60plus; lekarza medycyny, geriatrę i gerontologa oraz wykładowcę akademickiego; prezesa zarządu Instytutu Rozwoju Aktywności, a także analityka programów społecznych; dyrektora Centrum Inicjatyw Senioralnych w Poznaniu.

Zgodnie z metodologią prowadzenia wywiadów pogłębionych opisaną m.in. przez Radomira Mińskiego (2017) posłużono się scenariuszem wywiadu zawierającym obszary tematyczne, w obrębie których poszukiwano informacji oraz otwarte, jasne i neutralne pytania, zachęcające do obszernych wypowiedzi. Podczas prowadzenia wywiadów pozostawano wrażliwym i otwartym na nowe – nawet nieobecne w scenariuszu, a poruszane przez ekspertów – wątki, które poddano pogłębieniu.

Ze względu na znaczne zróżnicowanie badanych w zakresie obszarów ich ekspertyzy, stworzono dwa scenariusze wywiadów. Oba obejmowały te same bloki tematyczne: seniorzy, polityka społeczna, coaching. W celu jak najpełniejszego skorzystania z eksperckiej wiedzy badanych, a także aby zapewnić płynność rozmowy, zdecydowano się na poruszenie powyższych tematów w innej kolejności oraz stopniu pogłębienia w wywiadach z coachami niż z ekspertami zaangażowanymi w pracę z osobami starszymi. Ponadto poproszono coachów o merytoryczną ocenę krótkiego materiału audiowizualnego przy-

bliżącego specyfikę coachingu (Bieliński, 2017), który to materiał (wraz z komentarzami ekspertów-coachów) przedstawiono pozostałym badanym bezpośrednio przed częścią wywiadu dotyczącą coachingu. Wywiady trwały od 45 do 80 minut.

POTENCJAŁ COACHINGU SENIORÓW – ANALIZA

W tej części artykułu przytoczono najważniejsze wnioski oraz fragmenty wypowiedzi ekspertów, które uznano za reprezentatywne w kontekście podejmowanej problematyki, dzieląc je na zagadnienia: obszary pracy coachingowej, dostosowanie metody, klient, sposoby dotarcia.

Ekspertsi wskazali następujące potencjalne **obszary pracy coachingowej** z osobami starszymi:

- planowanie dalszej kariery,
- planowanie emerytury,
- relacje z rodziną,
- rozwój pasji,
- pozostanie przydatnym,
- poczucie satysfakcji z życia.

„Coaching jest świetny dla osób starszych. [...] jest to taka lżejsza (niż np. psychoterapia) droga do tego, żeby dotrzeć do tego rozwoju, żeby znaleźć sobie inne ścieżki, co mam dalej” (E4), „do tego, czego chcę, jaki jestem.” (E3), „dostrzeżenia zasobów, żeby (seniorzy) zobaczyli, co mają i jak to wykorzystać.” (E4)

„(Senior) musi zrobić pewien bilans, to znaczy ocenić, jakie jeszcze ma zasoby, czy jakim kapitałem dysponuje, a jakie już ma deficyty. I to jest takie myślenie wyprzedzające [...] jak minimalizować deficyty, jak rozwijać zasoby i jak unikać krytycznych zdarzeń na przyszłość, typu na przykład »mam jakiś niby niewinny zawrót głowy«, ale co z tym zrobić, żeby nie dopuścić w najbliższym czasie do upadku, złamania, kaskady gerontologicznej i przedwczesnej śmierci. [...] to jest takie projektowanie przyszłości.” (E6)

„(Coaching może wpłynąć na) poprawę jakości życia. Zupełnie inne przeżywanie, czy lepsze przeżywanie tego okresu, który im został do przeżycia. [...] coaching dla seniorów byłby dla mnie jakby taką metodą profilaktyki starzenia.” (E4)

„Rozmówcy podkreślali również, że coaching skierowany do osób starszych „mógłby pomóc tym ludziom trochę wyjść ze swojej samotności, znaleźć jakieś alternatywy działań, spędzania życia.” (E9)

„Taka rozmowa z coachem może być motywująca, żeby wyjść z domu. [...] wyciąganie ludzi nawet z takiego społecznego niedoświetła myślę, że też mogłoby się odbywać poprzez coaching właśnie, jak najbardziej.” (E1)

„Można by uświadomić niektórym osobom starszym rolę i znaczenie, że warto o to dbać, że ten dobrostan można sobie polepszyć poprzez samo działanie czy wyjście do ludzi. [...] Przez zadawanie pytań, wskazanie, co ja jeszcze mogę dla siebie zrobić i dla innych. I być może to by skłoniło niektóre osoby do wyjścia do drugiego człowieka, do wyjścia ze skorupy samotności, czy do pomocy sąsiadowi.” (E7)

„to nie tylko korzyść indywidualna seniora, ale również w relacjach z innymi [...] międzypokoleniowa.” (E4)

„W wieku przedemerytalnym (coaching) mógłby dać perspektywę spędzenia wieku emerytalnego, w wieku emerytalnym wieku sędziwego, a w wieku sędziwym satysfakcję.” (E5)

„Mógłby na koniec jeszcze im pomóc zrozumieć, że to, co robili np. całe życie, dawali takie komunikaty, to może on faktycznie to dziecko wkurzał taki komunikat, może warto by inaczej powiedzieć. [...] Mógłby jeszcze pomóc im w relacjach, żeby gdzieś tam to dziecko, które przez całe życie było niedoceniane usłyszało, że jednak «dobra robota, super». Bo oni też tego nie widzą często – bo wojskowe wychowanie, itd.” (E3)

Część ekspertów nie widziała potrzeby szczególnego **dostosowania metody** coachingu do pracy z seniorami. W wielu wypowiedziach podkreślano jedynie otwartość zarówno coacha, jak i coachee.

„Nie wiem, czy jakoś trzeba się specjalnie przygotowywać do tego, bo coaching i tak będzie tylko prowadzony z takimi osobami otwartymi.” (E9)

„Ja myślę, że przede wszystkim otwarte mówienie o co chodzi, nie czarowanie [...] Podstawa przekazu – dostosowanie języka przekazu do odbiorcy. Oswojenie ze sobą, te wszystkie takie chwytaki jak w marketingu, tak. Pokazanie tego, co się chce zaproponować: dobrze, wybaczenie mam coś takiego, nie wiem pierwszy raz takie rzeczy są, to do niczego nie zobowiązuje, popróбуйте. Seniorzy są bardzo ostrożni i słusznie, bo bardzo

często są oszukiwani i okradani. [...] Ja mam takie doświadczenie, że jeżeli czują się pewnie i dobrze im, i widzą zainteresowanie ze strony słuchacza, to bardzo szybko można działać, zarówno z czym się przychodzi, jak i z czym oni przychodzą.” (E4)

Inni zauważali możliwość lepszego przygotowania coacha do prowadzenia coachingu z tą grupą klientów. Na podstawie wypowiedzi badanych wyszczególniono następujące elementy charakterystyczne dla takiego wsparcia coachingowego, jakie według rozmówców można by oferować osobom starszym:

■ praca głównie na wartościach, zasobach

„[...] wskazywanie jakichś takich rzeczy, które im (seniorom) utkwiły historycznie w pamięci, wyjście od ich wartości. Jak znajdziemy sobie jakąś wartość, która dla ciebie była w życiu ważna i niedostatecznie się na ten temat wykrzyczałeś po prostu, to żeby mógł to sobie realizować.” (E3)

■ elementy doradztwa, psychoedukacji

„Coaching senioralny moim zdaniem musiałby być wzbogacony o funkcję nazwałbym to lekko informacyjną [...] musiałby być poszerzony nie o takie doradztwo życiowe, tylko o doradztwo praktyczne, informacyjne, żeby taki coach, działając w takim środowisku senioralnym, wiedział, gdzie są środki wsparcia seniorów, wiedział, jak dotrzeć do informacji, być może wiedział, gdzie i komu poradzić. [...] Taki coach musiałby mieć jednak lokalną wiedzę na temat wsparcia senioralnego, np. biblioteka Raczyńskich dowozi książki za darmo. Taki coach jeżeli z coachingu wyjdzie, że taka osoba wszystkie książki pochłonęła, to nie jest rolą coacha aby swoje książki przynosił i angażował się emocjonalnie, ale wskazanie, że jest to możliwe. Takich możliwości jest masa i taki coach senioralny musiałby mieć wiedzę na temat senioralności i na temat lokalnych możliwości wspierania seniorów. Myślę, że to jest klucz.” (E7)

„Pewnie nie byłoby tu tak bardzo istotne, wtedy trzymać się (w pracy z seniorami) wszystkich zasad coachingu, bo może taki senior też będzie potrzebował usłyszeć zdanie tego, kto z nim rozmawia, tego coacha, który pewnie będzie osobą trochę młodszą [...] myślę, że można się podzielić z takim seniorem, jeżeli on spyta «a co myślisz – jak ja powinienem to zrobić, jak ci młodzi mnie odbiorą?» [...] coaching z elementami doradztwa, wsparcia psychospołecznego. [...] Te elementy wsparcia będą bardzo ważne [...] docenianie [...] To dopasowanie tu będzie kluczowe. [...] ... kto wie, czy narzędzia, które proponuje Podejście Skoncentrowane na rozwiązaniach... czy te narzędzia nie byłyby tutaj, może nawet szczególnie, użyteczne w pracy z seniora-

mi [...] tam bardzo się docenia klienta, docenia się wszystkie jego, nawet mikro, osiągnięcia, mówi się o tych silnych stronach, o budowaniu na nich. Dużo jest tego reframingu, staramy się nawet te wady gdzieś tam dostrzec ich użyteczność... A zarazem jest skoncentrowanie na celach.” (E1)

„To mogłaby być taka forma coachingu [...] tutoringowa. W coachingu nic nie nazywasz, tu możesz nazwać. Takie elementy psychoedukacji [...] pierwsze piętnaście minut to jest jakaś psychoedukacja i ostatnie psychoedukacja.” (E3)

■ coach znający specyfikę pracy z seniorami

„Coachingiem muszą zajmować się tylko te osoby, które mają więcej wiedzy na temat geriatry i senioralności [...] sytuacja z seniorem, możliwość alternatywnych dróg dla seniora jest bardzo limitowana [...] oni są tak mocno osadzeni w swojej bazie przeszłościowej [...] to, co się dzieje w ich psychice jest zbudowane na tym, co przeżyli. Na to się nakładają ograniczenia finansowe, zdrowotnościowe, społeczne. W tym momencie możliwość dokonywania wyborów mocno ogranicza. Taki coach, prowadzący coaching dla seniorów musiałby mieć bardzo dużą świadomość tego, żeby nie pójść w zaulek. Nie można mówić do osoby 70-letniej »teraz możesz ze swoim życiem zrobić wszystko«.” (E7)

■ wolne tempo pracy i odpowiednia artykulacja

„Wydaje mi się, że takie osoby starsze potrzebują więcej miejsca na to, by być wysłuchanymi, więc pewnie ta kompetencja byłaby tu szczególnie cenna [...] myślę, że nie są aż tak mocno nastawione na szybkie rezultaty, jakieś ekspresowe cuda, inaczej niż czasem młodszy klienci. Więc może i taki klient byłby bardziej taki wdzięczny do pracy, ponieważ nie oczekiwali od razu »o, będę milionerem, zwycięzcą po pięciu sesjach i się wszystko uda«.” (E1)

„Językowo, żeby było to dostosowane do odbiorcy [...] seniorzy nie zawsze, jak nie rozumieją, to dopytują. Oto mi chodzi, że np. bardziej czujemy z komunikacji niewerbalnej, że nie do końca wiedzą, o co chodzi ale powiedzą »tak, tak rozumiem«. Żeby sprawdzać, czy na pewno jest się dobrze zrozumianym.” (E4)

„W ogóle cały język musiałby zostać dostosowany. Ja miałem ostatnio w Luboniu warsztat i zaczął mój kolega – ja go bardzo lubię, ale po pół godzinie było tak, że ci seniorzy rozmawiali już ze sobą, nie słuchali go w ogóle. Ja jak ich przejąłem, to najpierw zacząłem opowiadać, że rozmawiałem z inną panią Wiesią z jakiegoś miasta, która miała taki i taki problem, państwo mają też taki problem itd. W sensie bardzo

powoli budowałem pewną więź i poczucie zrozumienia – że ja wiem. Bo przychodzą do nich często różni ludzie. I oni mają często poczucie takie, że przychodzą ludzi i mają powiedzieć to, co mają powiedzieć – nie wiadomo za bardzo, o co chodzi. A zrozumienie na poziomie takim, żeby dostosować ten język i całą percepcję do treści warsztatów jest ważne. I wtedy można przeprowadzić nawet najtrudniejsze warsztaty.” (E5)

Wielu rozmówców (w tym, co ciekawe, wszyscy coachowie) zwróciło uwagę na konieczność zmiany nazewnictwa omawianej metody wsparcia w przypadku kierowania oferty do osób starszych, „bo oni mogą się wystraszyć słowa (coaching)” (E1). Badani przy przedstawianiu seniorom propozycji coachingu proponowali użyć takich słów jak wsparcie, rozwój, czy rozmowa ze specjalistą bądź „efekt coachingu przekuć w pytanie, jeśli ktoś ma ochotę, niech się skontaktuje z tobą” (E3). „Myślę, że ważne pytanie: jak odczarować coaching czy jak ten coaching nazwać inaczej, szczególnie chodzi tutaj, albo jak go zdefiniować. Bo jeżeli będziemy wychodzili do seniorów, że mamy dla was takie zajęcia z coachingu dla seniorów, to może się spotkać z niezrozumieniem.” (E7)

Ekspertcy dosyć szybko nakreślili obraz **potencjalnego klienta** indywidualnych procesów coachingowych dla osób starszych. Coaching seniorów postrzegali jako szansę, metodę prewencji wycofania społecznego oraz depresji – problemów, które często pojawiają się bądź nasilają po przejściu na emeryturę.

„[...] zrobić sobie podsumowanie i przeciwdziałać temu negatywnemu rozwiązaniu kryzysu ericksonowskiego, czyli tej rozpacz. [...] Czyli budowanie też takiej higieny umysłu, dobrostanu psychospołecznego poprzez coaching.” (E2)

Wspomniany negatywny mechanizm dobrze oddaje wypowiedź jednego z rozmówców:

„Jest taka osoba, która na przykład przechodzi na emeryturę, jeżeli pracowała. No i nagle mówimy o takim fenomienie miesiąca miodowego. Czyli, jaka ja będę szczęśliwa, że nie będę musiała nastawiać budzika i jechać tramwajem czy samochodem do pracy, będę miała tyle czasu.

No i zaczyna się tak: emerytura zwykle jest w granicach znacznie niższych niż zarobki dotychczasowe, 50 i więcej procent, czyli pieniędzy za mało, często na komfortowe jakieś produkty, które chciałaby ta osoba kupić, czy kosmetyki, czy jedzenie, czy ciuchy, czy wycieczki. Czyli za mało pieniędzy – to daje pewne ograniczenia co do sposobów spędzania czasu wolnego.

Dalej, jeżeli przez całe życie poza pracą zawodową nie miałaś innych pasji i hobby, zainteresowań, no to skąd nagle (mają pojawić się) w tym momencie. Nagle pojawia się za mało pieniędzy, za dużo wolnego czasu.

Jak pracujesz, no to nie masz czasu się spotykać. Bardzo często jesteś też izolowana w rodzinie, bo często dziadek, babcia to był dziadek-, babcia-sponsor, właściwie kontakty z wnukami się ograniczały do dużych imprez rodzinnych i dużych prezentów, ale nie bycia na co dzień i poznania siebie bliżej wzajemnie. Czyli nie ma tych relacji międzypokoleniowych, a nagle byś chciała to odtworzyć, ale to jest znowu proces, dopóki cię nie znają. [...]

Za mało pieniędzy, za dużo czasu, brak zainteresowań, brak dobrych relacji społecznych, no i zaczyna się nuda. Nuda, smutek, obniżony nastrój, nawet do nastrojów takich depresyjnych, zaczyna się poszukiwanie sposobów zmniejszenia tego cierpienia, bo jest to cierpienie: czyli można je zajadać,[...] zapijać, brać leki itd. Można działać przeciwko swojemu zdrowiu, zacząć prowadzić ten bardziej niezdrowy styl życia.” (E6)

Między innymi, ze względu na zauważony potencjał prewencyjny coachingu, jako głównych odbiorców sugerowano raczej najmłodszych seniorów (w wieku od 60 do 75 lat), stawiając duży nacisk na grupę jeszcze aktywną zawodowo, u progu emerytury.

„Rozwój osobisty seniora, hmmm... [...] myślę, że można do tego przekonać osoby 60-letnie, które albo się zbliżają do emerytury, albo na tej emeryturze są i mogą znaleźć się na takim klinczu, takiego nie wiadomo punktu, w którym nie wiadomo gdzie są, nie wiedzą, co zrobić, w którą stronę ruszyć.” (E9)

„Bliżej jestem tych wchodzących (na emeryturę), żeby im pomóc się zmierzyć z tym, że to jest jeszcze ok, ta emerytura, może jeszcze być bardzo fajnie [...] Wtedy (w okresie przejścia na emeryturę) szuka pomysłu na siebie, żeby nie mieć poczucia, że gnuśniej, że coś jest nie tak ze mną, że społeczeństwo mnie odrzuca. [...] ten co ma sześćdziesiąt (lat), to już chyba jest w stanie jeszcze coś popracować sobie, co w takim razie na emeryturze, jak z tego czerpać, jak to miało by być teraz.” (E3)

Dużą uwagę zwracano także na znaczenie wcześniejszego doświadczenia zawodowego i życiowego dla efektywności coachingu. Idealny klient opisywany był więc również jako ktoś, kto „był aktywny zawodowo, był specjalistą, w czymś się specjalizował, był profesjonalistą.” (E1)

„Dla seniorów bez depresji, bez smutku, nie po przejściach i najłatwiej byłoby coachowi z osobami, które kończą pracę zawodową. Trochę jak

działanie prewencyjne niż interwencyjne. Mamy takie osoby: jestem profesorem, wykładam, mam stowarzyszenie i pomagam, czyli osoby chwytające 4 sroki za ogon. Dla takich osób tak, coach byłby potrzebny.” (E8)

„Raczej takie osoby, które w swoim życiu coś robiły. To nie jest tak, że całe życie siedziałam na poczcie, albo w Prosiaczku wydawałam szynkę. [...] to raczej takie osoby, które w życiu wykazały się czymś więcej wobec siebie niż 8–16, 8–16 [...] może być 8–16, ale żeby to coś zmieniało to, co robiły po prostu. Jeżeli one były nauczone zmiany, same jej chciały... To jest po prostu chęć... ciekawość.” (E3)

Ciekawość, otwartość i sposób postrzegania świata były wymieniane jako cechy osobiste „kwalifikujące” do coachingu.

„Pewne predyspozycje osobowościowe – otwartość na nowe, ciekawość, posiadanie motywacji na każdy dzień. Bo to musi być ktoś, kto uważa, że jeszcze nie koniec, że jeszcze jest tyle do zrobienia, że jest ciekawie. To musi być ciekawość świata, ciekawość życia [...] to też jest trafienie na odpowiednie osoby, które patrzą na starość jako nie na koniec, a czasami początek czegoś nowego [...] dla niektórych to jest tak naprawdę początek nowej drogi. Że ta starość nie zamyka, a otwiera zupełnie inne możliwości, żeby to pokazać w tym coachingu.” (E4)

W związku z powyższym, wśród emerytów, potencjalnych klientów coachingowych dostrzegano w osobach aktywnych, takich jak słuchacze Uniwersytetów Trzeciego Wieku, gdzie „z reguły idą osoby, które są zdeterminowane co do swojego rozwoju, że chcą jeszcze coś więcej.” (E1)

Sam stopień wykształcenia był najczęściej wymienianym determinantem chęci udziału i powodzenia coachingu. Wielu ekspertów zapytanych o potencjalnego klienta coachingu seniorów w pierwszej kolejności mówiło właśnie o wykształceniu.

„Te (osoby) które są bardzo tradycyjne, to one nie pójda na coaching. Bo dla nich to będzie wydziwianie, w ogóle nie potrzebna sprawa, bo oni muszą iść na działkę okopać pomidory, albo iść do córki pomóc opiekować się wnukami. Dla nich coaching w ogóle to nie będzie nic potrzebnego. Na coaching pójda osoby światłe, wykształcone, które mają zupełnie inne potrzeby intelektualne niż taki mniej wykształcony człowiek.” (E9)

„Łatwiej się zdecydowanie pracuje coachingowo z ludźmi jakoś tam wykształconymi. Może to nie chodzi o samo formalne wykształcenie, ale o jakąś otwartość umysłu. No trzeba rozumieć pewne pytania, nieko-

niecznie sprowadzać je do jakiegoś megakonkrety. Czasami trzeba pracować ciut abstrakcyjnie – przyjrzeć się, dokonać refleksji nad sobą. [...] Bo to chodzi raczej o pewną otwartość umysłu – taką kategorię *openess*. Otwartości, chłonności, a nie samego formalnego wykształcenia.” (E2)

„No myślę, że najbardziej osoby mające wyższe wykształcenie, tak mi się wydaje. Takie, które mogą być tymi liderami społecznymi w szerokim tego słowa znaczeniu, które też mają takie kompetencje intelektualne do tego, żeby jeszcze pewne rzeczy zainicjować [...] myślę o osobach, które właśnie mają dużo kompetencji, a czują się teraz troszeczkę tak niewykorzystane, mniej potrzebne.” (E1)

Zapytani o możliwe **sposoby dotarcia** do tej grupy z coachingiem eksperci mówili przede wszystkim o miejscach skupiających seniorów. Poza wspomnianymi wcześniej Uniwersytetami Trzeciego Wieku wskazywali również na kluby seniora i dzienne domy opieki, a także organizacje takie jak Centrum Inicjatyw Senioralnych czy Miejskie Rady Seniorów. Polecano też zdobycie zaufania seniorów w większej grupie, na przykład oferując i prowadząc warsztaty rozwojowe, podczas których zainteresowanych bardziej spersonalizowanym podejściem zaprosi się na indywidualne spotkania z coachem.

„Czyli we wszystkich takich centrach aktywizacji senioralnej. Sformalizowanych, niesformalizowanych, czy uczelniach wyższych. Można by od tego rzeczywiście zacząć. Bo ta mamy grupę ludzi, którzy czegoś szukają, którym nie wystarcza to, co jest i jak jest. I są otwarci na nowość – bo to jest jakaś nowość. Czyli mają tę cechę umysłu, jaką jest otwartość, którzy wychodzą z domu. I niech oni może będą tymi ambasadorami tej idei później w swoich środowiskach sąsiedzkich dajmy na to.” (E2)

„Przez takie instytucje jak Dom Seniora, czy Dzielne Domy Opieki, jakieś takie ogniska, czy inne lokalne stowarzyszenia. [...] żeby proponować właśnie warsztaty na wybrany temat, o tym, jak rozmawiać z dziećmi, swoimi dziećmi, [...] jak się porozumiewać. Jakoś tak delikatnie przemycać te elementy, może najpierw warsztatowo, ale też proponować, że można odbyć tu rozmowę ze specjalistą, porozmawiać o tym, jakie mamy plany, co jeszcze moglibyśmy fajnego zrobić, o swoich takich wewnętrznych zasobach...” (E1)

„Tak teraz przyszła ustawa i muszą miasta tworzyć programy senioralne, więc uderzać do miast, u nas jest CIS. W większości miast powstają tego typu jednostki, no i tworzy się takie właśnie kluby, kluby seniora, tam jest dużo, tam macie pole do popisu, bardzo duże, ale urzędy...? O miejskie rady seniorów też jest.” (E4)

„Chyba po prostu w projektach miejskich, tych mini-grantach [...] bo te minigranty to może napisać każdy na wszystko [...] i w regularnych projektach [...] na przykład w wydziale pomocy społecznej [...] w projektach miejskich jasno komunikowanych.” (E3)

Często również podkreślano ogromne znaczenie poczty pantoflowej, zarówno w przekonaniu seniorów do tej nowej metody pracy („Polecanie czegoś takiego... To musi robić ktoś, komu ten senior ufa i już wie, że nie wciśnie mu kitu jakiegos” – E9), jak i rozpowszechnieniu samej oferty – „ci aktywni, oni wszystko wiedzą, korzystają, oni dzielą się opiniami, [...] jak ktoś chce się dowiedzieć z seniorów co się dzieje, to oni mają swoje ścieżki wydeptane, oni wiedzą i korzystają.” (E6)

PODSUMOWANIE

Wyznaczanie celów i długofalowa perspektywa przyszłościowa są z pewnością czynnikami wpływającymi pozytywnie na poczucie dobrostanu oraz zadowolenia z życia osób starszych. Według ekspertów indywidualne wsparcie coachingowe powinno być kierowane również do seniorów, w szczególności do osób u progu emerytury, w celu dostrzeżenia swoich zasobów oraz stworzenia planu na przyszłość. Warto zastanowić się nad dostosowaniem samej metody do pracy z osobami starszymi, natomiast coaching z całą pewnością mógłby wypełnić pewną lukę w ofercie senioralnej.

Poniżej przedstawiono najważniejsze wnioski z przeprowadzonego zwiadu badawczego. Mogą one zostać potraktowane jako rekomendacje nie tylko dla coachów, lecz także dla osób czy instytucji pracujących ze starszymi dorosłymi, którym bliskie są samodzielność i dobrostan starszych obywateli:

- Coaching jest odpowiednią metodą do pracy z seniorami – indywidualna praca z coachem może dotyczyć m.in. obszarów związanych z planowaniem swojej aktywności na emeryturze, rozwojem swoich pasji, docenianiem siebie, utrzymywaniem pozytywnej samooceny, a także pozytywnych relacji z najbliższymi.
- Prowadzący coaching osób starszych powinien mieć doświadczenie w kontakcie z seniorami (aby móc lepiej dostosować sposób pracy do potrzeb swoich klientów) oraz wiedzę dotyczącą oferty senioralnej dostępnej w miejscu zamieszkania jego klientów (sam proces coachingowy może wymagać uzupełnienia o elementy psychoedukacji i funkcję informacyjną).
- Zaufanie seniorów do nowej metody rozwoju, jaką jest coaching, należy zdobywać w grupie, np. prowadząc otwarte warsztaty rozwojowe z elementami coachingu.

- Przedstawianiem seniorom nowej, popularnej metody pracy nad własnym rozwojem, jaką jest coaching, mogą być zainteresowane instytucje oraz ciała zrzeszające seniorów, czy działające na rzecz osób starszych, takie jak: Uniwersytety Trzeciego Wieku, Kluby Seniorów, Dzielne Domy Pobytu, Miejskie Rady Seniorów, Centra Inicjatyw Senioralnych.
- Coaching będzie najbardziej efektywny w przypadku osób otwartych na nowe doświadczenia i zdobywanie wiedzy, dobrze więc poszukiwać potencjalnych klientów wśród osób aktywnych, wykształconych, kształcących się (np. na Uniwersytetach Trzeciego Wieku).
- Ofertę coachingową należy kierować przede wszystkim do osób u progu emerytury i najmłodszych seniorów w celu jak najefektywniejszego wykorzystania aktywizacyjnego oraz prewencyjnego potencjału tej metody.
- Należy zachęcać pracodawców do inwestowania (oferowania indywidualnego wsparcia coachingowego) również w pracowników zbliżających się do wieku emerytalnego. Takie działania z pewnością ułatwią proces dezaktywacji zawodowej przy zachowaniu pozytywne relacje między pracownikami i organizacją. Zapewnienie najstarszym pracownikom indywidualnych procesów coachingowych może ponadto przekładać się na realny zysk dla przedsiębiorstw owocując opóźnieniem momentu wycofywania się podwładnych z rynku pracy lub wypracowaniem nowej relacji służbowej utrzymywanej po przejściu pracownika na emeryturę (np. korzystanie z ekspertyzy emerytowanego pracownika w szczególnych przypadkach, zatrudnienie w niewielkim wymiarze godzin w charakterze doradcy, czy mentora);
- Indywidualne wsparcie coachingowe kierowane do seniorów powinno być finansowane w części bądź w całości zewnętrznie przez organizacje dbające o swoich najstarszych pracowników lub ze środków publicznych (szczególnie w przypadku osób już nieaktywnych zawodowo). Należy więc zachęcić istniejące instytucje czy fundacje działające na rzecz seniorów do uwzględniania indywidualnego wsparcia coachingowego w swoich budżetach, a także wspierać samych coachów w samodzielnych próbach pozyskania dofinansowania na tego typu działania.

Efektom proponowanych działań może być nie tylko prewencja wycofania społecznego, czy depresji oraz poprawienie jakości życia osób starszych, ale także ich inkluzja do życia społecznego, zwiększenie aktywności zawodowej, a w dalszej perspektywie zmiana negatywnego stereotypu osoby starszej oraz znaczne zmniejszenie ryzyka destabilizacji ekonomiczno-społecznej państwa spowodowanej zjawiskiem starzenia się społeczeństwa.

BIBLIOGRAFIA

- Brzezińska, A.I. i Wilowska, J.A. (2010). Starość w kontekście psychologii pozytywnej. W: K. Wieczorkowska-Tobis i D. Talarska (red.), *Pozytywna starość*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Medycznego.
- Bieliński, Ł. (2017). *Czym jest a czym nie jest COACHING*. <https://www.youtube.com/watch?v=0bslsgjXmac> (dostęp: 1.06.2019).
- Dziemidok, B. (2014). Aksjologiczne aspekty starości; czy starość może być piękna, dobra, mądra i szczęśliwa? *ΣΟΦΙΑ*, 14, 143–163.
- Finogenow, M. (2013). Psychologiczne wyznaczniki zadowolenia z życia osób w wieku emerytalnym. *Chowanna*, 1, 143–158.
- Guse, L.W. i Masesar, M.A. (1999). Quality of life and successful aging in long-term care. *Issues Ment Health Nurs*, 20(6), 527–539.
- Maniecka-Bryła, I., Gajewska, O. i Bryła, M. (2010). Czynniki determinujące samoocenę stanu zdrowia uczestników zajęć Stowarzyszenia Uniwersytetu III Wieku w Płocku – wstępne wyniki badań. W: D. Kaluza i P. Szukalski (red.), *Jakość życia seniorów w XXI wieku. Ku aktywności*. Łódź: Wydawnictwo Biblioteka.
- Miński, R. (2017) Wywiad pogłębiony jako technika badawcza. Możliwości wykorzystania IDI w badaniach ewaluacyjnych. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, XIII(3), 30–51.
- Paskulin, L.M.G., Córdova, F.P., da Costa, F.M. i Vianna, L.A.C. (2010). Elders perception of quality of life. *Acta Paul Enferm*, 23(1), 101–107.
- Pryba, A. (2015). Trzeci okres życia człowieka. Stagnacja czy szansa na rozwój? *Polonia Sacra*, 19, 4(41), 175–191.
- Szczepański, J. (1989). *Sprawy ludzkie*, wyd. III rozsz. Warszawa: Spółdzielnia Wydawnicza Czytelnik.
- Szukalski, P. (2012). Srebrna gospodarka. *Demografia i Gerontologia Społeczna* – Biuletyn Informacyjny, 7.
- Timoszyk-Tomczak, C. i Bugajska, B. (2013). Satysfakcja z życia a perspektywa przyszłościowa w starości. *Opuscula Sociologica*, 2(4), 83–95.
- Wnuk, W. (2013). Potencjał osób starszych. *Gerontologia Współczesna*, 1(4), 173–178.

Włodzimierz Włodarski

Moc samodyscypliny. Manufaktura codzienności

ABSTRAKT

Samodyscyplinę można określić jako umiejętność systematycznego realizowania swoich zamierzeń. Braki w tej sferze powodują dezorganizację działań jednostki, brak odpowiedzialności za swoje decyzje, stres i odkładanie. Nauka samodyscypliny oparta jest na trzech elementach: silnych zasadach, formułowaniu postanowień i organizacji monitoringu. Koncentrują się one na praktycznych działaniach, codziennej aktywności, małych krokach i sumowaniu efektów w długim i krótkim czasie. Zarówno badania naukowe, jak i dotychczasowa praktyka pokazują skuteczność takiego podejścia do budowania samokontroli i siły woli, co ma ogromne znaczenie dla efektywnego coachingu i realizacji swoich zamiarów.

Słowa kluczowe: samodyscyplina, postanowienia, monitoring, nawyki, siła woli.

Włodzimierz Włodarski

The power of self-discipline: The workshop of everyday life

ABSTRACT

It is possible to define self-discipline as an ability of realization of own intentions in a systematic way despite all the adversities. Lack of this capability can cause disorganization of individual's intentions, lack of responsibility for own decisions, stress and putting tasks off. The study of self-discipline is based on three elements: strict rules, creating resolutions and organisation of the monitoring. Practically, they are focused on everyday activities, small steps and summing the effects in a long and short time. The scientific research, as well as foregoing practice, shows the effectiveness of this attitude to create self-discipline and the willpower. Both of them have a significant influence on the coaching effectiveness and realisation of own intentions.

Keywords: self-discipline, resolutions, monitoring, habits, willpower.

PROBLEMY

Wypowiedzi studentów

(Wydział Nauk Ekonomicznych Uniwersytetu Warszawskiego rocznik 2016/17 oraz 2017/2018)

- Przede wszystkim ciężko było mi się zebrać do pracy.
- W pewnym momencie zdałam sobie sprawę z tego, jak dużo czasu maruję na zupełnie nieprzydatne i bezowocne czynności.
- Jestem bardzo podatny na różne rozpraszacze, robię czasem kilka rzeczy naraz, co sprawia, że zadanie trwa dłużej, niż powinno. Prosty przykład: napisanie akapitu pracy magisterskiej nie obejdzie się bez sprawdzenia Facebooka, YouTube i kilku innych portali.
- Moim celem na początku stało się więc skupienie się nad jedną sprawą. To niestety bardzo trudne, gdyż praca, którą wykonuję odbywa się głównie za pośrednictwem komputera z dostępem do internetu, który kusi. Kusi, aby sprawdzić pocztę, wiadomości od znajomych czy nowości ze stron polubionych na Facebooku. Nawet teraz, pisząc tę pracę, korci mnie, aby sprawdzić, czy koleżanka odpowiedziała na propozycję wspólnego wypadu do kina. Walczę jednak z tymi pokusami.
- Zaobserwowałam u siebie brak samodyscypliny i umiejętności gospodarowania czasem.
- W mojej pracy chodziło głównie o odpowiedź na e-maile, które zazwyczaj czytałam i jeśli nie były pilne, odkładałam na później, czy telefony, na które nie oddzwaniałam od razu. Powodowało to, że wychodząc z pracy, zawsze miałam w głowie wiszące przypomnienie, że czegoś nie zrobiłam. Uświadomiłam sobie, że więcej czasu tracę później na myślenie o piętrzących się e-mailach do odpowiedzi i nieodebranych telefonach niż na rzeczywistym odpowiedzeniu na nie.
- Zauważyłam, że właśnie takie robienie sobie przerw od regularności nie jest sprzyjające. rozleniwia, ponieważ po jednym dniu przerwy mamy ochotę na kolejne dni i potem już się ciężko zebrać do regularnego ćwiczenia.
- Problemem, który napotykam jest to, że niestety nie potrafię pracować z totalnej ciszy a jednocześnie praca przy słuchaniu znanych melodii bardziej skłania mnie do podśpiewywania pod nosem niż realizacji zadania.

- Odkładanie rzeczy do zrobienia na później sprawia, że czuję się odstresowana i pozornie mam więcej czasu na sprawy przyjemne. W rezultacie jestem „zmuszona” robić ważne rzeczy na tzw. ostatnią chwilę. Skutkuje to zazwyczaj tym, że nie realizuję w pełni początkowych założeń i nie jestem zadowolona z końcowego efektu, ponieważ zwyczajnie zabrakło mi czasu na zrobienie wszystkiego, co wstępnie zaplanowałam albo robię część rzeczy niedokładnie. W takich sytuacjach zazwyczaj towarzyszy mi myśl, że gdybym miała jeszcze dwa dni na wykonanie pracy/projektu, wtedy byłabym w pełni z niego zadowolona i że po prostu „stać mnie na więcej”.
- Od wielu lat zmagam się z problemami związanymi z samodyscypliną, zapominalstwem, punktualnością. Odkładanie rzeczy na ostatnią chwilę jest dla mnie normą. Wiąże się często z zarwanymi nocami, w czasie których muszę wyrobić się przed „deadlinem”. Zmagam się również z problemami natury organizacyjnej. Trudno mi określić, nad czym powinienem pracować lub czemu nadać priorytet, a co powinno być traktowane jako mniej istotne zadanie. Dochodzi w końcu do sytuacji, w której stoję w miejscu, bo nic nie jest ukończone, a przecież nie można zrobić wszystkiego naraz.
- Nie chcę być już jak „liść na wietrze”, osoba ze słomianym zapalem, a chcę znaleźć cele, których realizacja naprawdę mnie interesuje i tę realizację będę gotów rozpocząć.

CZTERY KŁODY SAMODYSCIPLINY

Toksyczność zjawiska odkładania i wymówki można pokazać w czterech wymiarach (Włodarski, 2017). Pierwszy to **dezorganizacja**, niekonieczne i niekończące się odwlekanie połączone ze skumulowanymi działaniami w krótkim czasie. Przewlekłość łączy się jednocześnie z dużym stresem i nieregularnością działania, które mają charakter impulsywny i rozłożony w krótkim czasie. Pokazują to przytoczone wyżej wypowiedzi typu: „ciężko zabrać mi się do pracy”, „wykonuję czynności zupełnie nieprzydatne i bezowocne”, „błaha rzeczy odwracają moją uwagę”, „czas przecieka mi przez palce” itp. Taka osoba zwleka do ostatniej chwili, zarywa noce, pracuje w stresie i napięciu, pojawia się zniechęcenie i przytłoczenie obowiązkami.

Drugą barierą w osiągnięciu samodyscypliny jest przyzwyczajanie się do **braku chęci ponoszenia odpowiedzialności** za swoje wybory i zaniechane działania. Mówienie „nie mam czasu” staje się pseudopowodem, usprawiedliwieniem niechęci do ponoszenia odpowiedzialności przed sobą. Rzadko ktoś mówi: „Nie mam czasu, bo mi ktoś go zabrał, wbrew mej woli” czy też może: „Nie mam czasu, bo go sobie źle zorganizowałem.” Warto zdać sobie

sprawę z tego, że przecież to każdy osobiście odpowiada za organizację swoich działań i swój czas, a więc w znacznej części sam nim dysponuje. W taki właśnie sposób przebiega nauka w pierwszym rzędzie bezradności, zwlekania i jeszcze braku odpowiedzialności, bo jacyś inni lub pojawiające się okoliczności udaremniają podejmowanie właściwych decyzji. Uzyskana niewinność rozgrzesza, a prawdziwe problemy dalej są nierozwiązane.

Trzecią blokadą jest **unikanie stresu**. Wymówki i odkładanie powodują, że osoba uczy się poddawania i ulegania trudnościom. Nie pokonuje ich, tylko omija. Nie mierzy się z nimi, gdy są małe, tylko doprowadza się do ściany, ostatecznego terminu i dopiero wtedy rusza ona z działaniem. To nie uczy racjonalnego podejścia do pokonywania problemów.

Psycholodzy nazwali to zjawisko **generowaniem stresu przez jego unikanie**. Właśnie próby unikania trudności prowadzą do wyraźnego obniżenia poziomu własnego dobrostanu, zadowolenia z życia i poczucia szczęścia. Jest pewną ironią losu, że próby unikania teraz kryzysowych sytuacji powodują powstanie w przyszłości jeszcze większych źródeł napięcia, które z kolei zmniejszają odwagę, powodują wzrost poczucia przytłoczenia i nadmierne przywiązanie do strategii unikowych wobec problemów. Znani psychologowie społeczni stwierdzili: „Im bardziej bezpośrednio ktoś dąży do maksymalizowania przyjemności i minimalizowania bólu, tym bardziej prawdopodobne jest, iż życie tej osoby będzie pozbawione głębi, sensu i poczucia wspólnoty z innymi ludźmi” (Ryan i in., 2013, s. 136). Umiarkowany stres zatem rozwija i jest bardzo pomocny do pokonywania trudności i lepszej jakości życia.

Czwartym ograniczeniem jest **terror natychmiastowej ulgi**. Dążenie do natychmiastowej gratyfikacji i satysfakcji jest zasadniczym emocjonalnym aspektem wymówki i odkładania. Gdy można dostrzec natychmiastowe uwolnienie się od napięcia i odczuć chwilową ulgę, wówczas z łatwością ją się wybiera, a nasze pożądanie staje się wtedy absolutnie dominujące. Nasz umysł jest jakby zaprogramowany na bieżące doznania i korzyści, będące w zasięgu naszych aktualnych możliwości. To poszukiwanie natychmiastowego zaspokojenia przyjemności tworzy krótkookresową perspektywę rozwoju, brak zdecydowanej wytrwałości oraz nieumiejętność uczenia się z cierpienia i pokonywania go. Nie uczy zgody na cierpienie (Meszuga, 2014, s. 112–113).

SAMODYSCYPLINA

Nie ma jednoznacznie przyjętej terminologii z tego zakresu. Używane zamiennie słowa, które mogą tworzyć rodzinę znaczeń, obejmują: wytrwałość, dyscyplinę, samokontrolę, siłę woli, charakter, determinację, systematyczność, regularność, konsekwencję, wytrzymałość, upór, samozaparcie, koncentrację, skupienie uwagi, zobowiązania, poczucie obowiązku, samoregulację, opieranie

się pokusie, automatyzm, nawyki i inne. Najprościej rzecz ujmując, samodyscyplina to konsekwentne realizowanie swoich zamierzeń, jak również przeciwstawianie temu, czego nie chcesz – uzależnień i innych przymusów. Nawyki realizują się także według schematu: zamiar – wykonanie – tylko bardziej nieświadomie i automatycznie.

Jednym z najważniejszych terminów jest „siła woli” i „samokontrola” badane przez wiele lat przez zespoły kierowane przez R.F. Baumeistera. Samokontrola okazała się mieć większe znaczenie niż inteligencja czy samouznanie. Pomaga ona na przykład studentom regularniej pojawiać się na zajęciach, wcześniej przystępować do odrabiania prac domowych i spędzać więcej czasu na nauce, a mniej na oglądaniu telewizji. W miejscu pracy kierownicy o wysokiej samokontroli byli przychylniej oceniani przez swoich podwładnych, a także przez kolegów na równorzędnych stanowiskach. Ponadto osoby charakteryzujące się dobrą samokontrolą doskonale radziły sobie w tworzeniu i utrzymywaniu trwałych i satysfakcjonujących związków. Lepiej też rozumiały innych i umiały spojrzeć na pewne sprawy z cudzej perspektywy. Okazało się, że tacy ludzie wykazywali się większą stabilnością emocjonalną i mniejszą podatnością na stany lękowe, depresję, psychozę, nieprawidłowe odżywianie i inne problemy. Rzadziej wpadali w złość, a jeśli już, to nie wykazywali skłonności do agresji ani słownej, ani fizycznej (Baumeister, 2013, s. 22–23).

Zupełnie niezwykle i niespodziewane efekty przyniósł eksperyment z użyciem pianki cukrowej przeprowadzony na czterolatkach przez Waltera Mischela. Część z nich pochłaniała położoną na stole słodycz od razu, inne próbowały walczyć z pokusą, by wreszcie dać po pewnym czasie za wygraną. Jeszcze inne wytrzymywały pełny kwadrans, aby dostać podwójną nagrodę. Potem Mischel zbadał losy życiowe i zawodowe badanych maluchów. Wyniki były zupełnie jednoznaczne dla tych, którzy wykazali się daleko idącą samodyscypliną. W szkole mieli wyższe oceny i lepsze wyniki egzaminów, uzyskiwali wysokie wyniki w teście kwalifikującym na studia wyższe, byli bardziej popularni wśród swoich rówieśników, zarabiali więcej i utrzymywali normalną wagę ciała. Rzadziej zgłaszali problemy związane z uzależnieniami (Mischel, 2015).

W ostatnich latach badania J. Collinsa nad funkcjonowaniem firm działających z sukcesem w niesprzyjających warunkach rynkowych pokazały, że jedną z cech, którymi charakteryzowały się te firmy, była żelazna *dyscyplina* nazwana przez niego *fanatyczną*. Ta dyscyplina nie była tym samym co reżim. Nie była równoznaczna z hierarchicznym posłuszeństwem ani stosowaniem biurokratycznych zasad. Była to spójność z wartościami, łączność z celami długoterminowymi, ze standardami oraz metodami, a także z konsekwentnie realizowanymi działaniami utrzymywanymi pomimo upływu czasu i nacisku różnych wydarzeń. Dla liderów tych firm jedynie uzasadnioną formą dyscypliny była **samodyscyplina** – *wewnętrzna potrzeba zrobienia wszystkiego, co się da, aby osiągnąć upragniony wynik, niezależnie od napotkanych trud-*

ności. Ich nieugiętość w dążeniu do celu stawała się w pewnym sensie ich obsesją. Nie reagowali z przesadą na wydarzenia, nie dawali ponieść się owczemu pędowi, nie rzucali się na kuszące, acz nieistotne okazje. „Są niezwykle wytrwali – pisze J. Collins – niezłomni w postępowaniu zgodnie ze swoimi zasadami, a jednocześnie wystarczająco zdyscyplinowani, aby nie przeliczyć się w swych aspiracjach” (Collins, 2013, s. 33–34).

Aby osiągnąć coś znaczącego, musimy przedtem angażować się w niezliczoną ilość drobnych przedsięwzięć, których nikt nawet nie zauważy ani nie doceni.

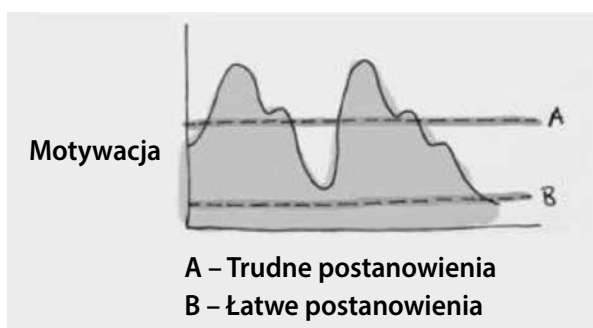
Brian Tracy

PIĘĆ ZASAD WDRAŻANIA SAMODYSCYPLINY

Poniższe zasady sformułowane przez J. Cleara pomagają osiągnąć umiejętność samodyscypliny i wdrażać przyjęte na siebie zobowiązania w prosty i przystępny sposób. (Clear, 2017).

1. Startuj z niesamowicie małymi celami

Badania dotyczące małych kroków pokazały, że dają one długofalowo znacznie więcej korzyści, niżby to miałyby wynikać z ich jakby codziennej obecności w życiu (Weick, 1984, s. 40–49). Rozłożenie problemów na małe elementy, powoduje lepsze ich definiowanie i przez to uzyskiwanie szybko korzyści, podlegających ocenie i kontroli. To podejście zdominowało całą filozofię kaizen: do wywołania zmian nie zawsze potrzeba wielkich kroków. Wystarczy do ich wywołania podejmowanie jedynie drobnych, wygodnych kroków zmierzających w stronę rozwoju (Maurer, 2007, s. 19).



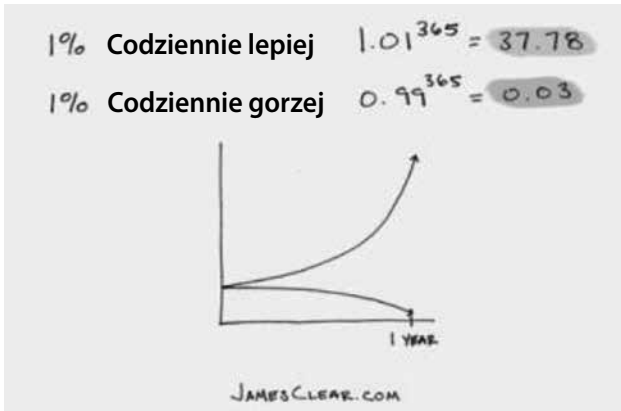
Rysunek 1. Łatwy start

Źródło: Clear (2017).

Zatem warto startować ze swoimi zadaniami sformułowanymi w najprostszej formie, tak żeby nie można było powiedzieć: nie. Dla większości ludzi wdrażanie swoich zamiarów jest wyzwaniem i dużą trudnością do pokonania. Gdyby przyjąć założenie wobec kształtowania siły woli, że jest to mięsień, który wymaga ćwiczeń (Baumeister, 2013) albo że motywacja jest jak fala – raz się wznosi a raz opada (B.J. Fogg), to warto w związku z tym zaczynać od banalnie prostych ćwiczeń i zadań, które trwają krótko i nie wymagają specjalnych przygotowań do tego, by je wykonać. Zamiast zaczynać od 50 pompek dziennie, można zaczynać od 5 pompek dziennie. Zamiast medytować przez 10 minut dziennie, warto medytować przez minutę dziennie. Ułatwienie sobie startu spowoduje, że nie będzie potrzebna do tego specjalnie wielka motywacja.

2. Doceniaj małe postępy

Nie docenia się skutków małych zmian rozłożonych w długim okresie. A rachunek procenta składanego pokazuje (rysunek 2), że tego rodzaju zmiana, która stale rośnie – na koniec roku osiąga prawie 40% wzrost, gdy zmiana, która stale maleje – praktycznie spada do zera.



Rysunek 2. Siła małych zmian

Źródło: Clear (2017).

Uznanie zatem siły małych zmian – nawet o 1% – może przyczyniać się do bardziej przychylnego podejścia do swoich osiągnięć. Ta filozofia przyświeca całemu systemowi opartemu na tym pomysśle doskonalenia swoich zamierzeń i planów. Realizując wiele drobnych celów w krótkim lub dłuższym czasie, można szybko podwyższyć poziom swoich osiągnięć, a zaraz potem – oczekiwać względem przyszłości. Realizacja założeń zasady jednego procenta opiera się na postawieniu sobie pytania: „Co konkretnie mogę dziś zrobić, aby poprawić swoje życie o jeden procent?”. W przeciwieństwie do tradycyjnych

programów osiągnięcia celów zasada jednego procenta jest raczej filozofią życiową niż narzędziem czy techniką, z których korzysta się w wyznaczonym terminie (O’Neil, 2015, s. 9).

*Najlepszym sposobem poprawy samokontroli
jest zobaczenie, jak i dlaczego ją straciłeś.*

Kelly McGonigal

3. Obserwuj realizację celów

Nie da się ukryć, że koniecznością w systemie zdobywania dyscypliny staje się obserwowanie realizacji powziętych celów i zamiarów. Odpowiedź na pytanie: „Co dziś zrobiłem/-am, aby osiągnąć swój cel?” jest nieodzownym elementem sprawdzania realności i skuteczności swojego działania. Trzeba mieć jakiś system, w którym będzie widać wykonanie i ciągłość podjętych zobowiązań wobec siebie. Może to być kalendarz papierowy lub formularz albo aplikacje elektroniczne obecne w dużej liczbie na rynku. Praktyka i badania pokazują, że systematyczne oznaczanie, z dnia na dzień, jest najbardziej skuteczną metodą realizowania swoich planów.

Pn	Wt	Śr	Cz	Pt	So	Nd
Diagonal lines (top-left to bottom-right)	Diagonal lines (top-right to bottom-left)	Diagonal lines (top-right to bottom-left)	Diagonal lines (top-right to bottom-left)	Diagonal lines (top-right to bottom-left)	Diagonal lines (top-right to bottom-left)	Diagonal lines (top-right to bottom-left)
Diagonal lines (top-left to bottom-right)	Diagonal lines (top-right to bottom-left)	Diagonal lines (top-right to bottom-left)	Diagonal lines (top-right to bottom-left)	Diagonal lines (top-right to bottom-left)	Diagonal lines (top-right to bottom-left)	Diagonal lines (top-right to bottom-left)
Diagonal lines (top-left to bottom-right)	Diagonal lines (top-right to bottom-left)	Diagonal lines (top-right to bottom-left)	Diagonal lines (top-right to bottom-left)	Diagonal lines (top-right to bottom-left)	Diagonal lines (top-right to bottom-left)	Diagonal lines (top-right to bottom-left)
Diagonal lines (top-left to bottom-right)	Diagonal lines (top-right to bottom-left)	Diagonal lines (top-right to bottom-left)	Diagonal lines (top-right to bottom-left)	Diagonal lines (top-right to bottom-left)	Diagonal lines (top-right to bottom-left)	Diagonal lines (top-right to bottom-left)

Rysunek 3. Realizacja planu działania

Źródło: Clear (2017).

Nawet najlepszym ludziom nie udaje się utrzymać dyscypliny wykonania, ale oni bardzo szybko wyciągają z tego wnioski i wracają do nieprzerwanego, stałego rytmu ćwiczeń lub wykonywania zadań.

Przywiązanie zatem do tego, by codziennie i stale realizować swoje działania – oraz oznaczać je w systemie monitoringu – jest systemem jednocześnie kontrolującym i zobowiązującym do aktywności. Należy unikać dłuższych przerw działania. Na rysunku 3 pokazany jest przykładowy stan realizacji

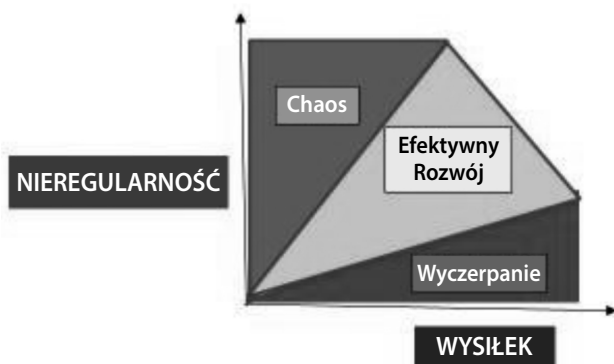
jakiegoś przedsięwzięcia, na którym zaznaczono dni, w których ono nie występowało (zakreślone na czarno), dni zrealizowane (kratka z krzyżykiem) oraz momenty braku aktywności w tej dziedzinie (szare pola). Bardzo często występującym elementem oznaczania realizacji celów są wyniki liczbowe, czyli punkty przyznawane i sumowane za wykonanie swoich postanowień (tzw. grywalizacja). W praktyce pola braku aktywności, niewykonane zadania anulują ciągłość podjętych zobowiązań i osoba, która oznaczała na rysunku swoją aktywność w tej dziedzinie nie ma żadnych punktów za wykonanie zadań na swoim koncie w badanym miesiącu. Na rysunku 3 ostatnie pole jest bowiem dniem, w którym zadanie nie było realizowane. W następnym zatem miesiącu liczenie dni i gromadzenie punktów w treningu samodyscypliny trzeba będzie zacząć od początku.

*Odkryłem, że im ciężiej pracuję,
tym bardziej sprzyja mi szczęście.*

T. Jefferson

4. Dbaj o równomierne tempo

J. Collins w swoich badaniach nad firmami utrzymującymi swój rozwój pomimo niesprzyjających warunków rynkowych w ramach olbrzymiej determinacji menedżerów tych firm zaobserwował ich niezwykle i konsekwentne przywiązanie do równego tempa realizacji powziętych zadań. Sprzedaż była na przykład utrzymywana stale na podobnym pułapie i równomiernym wzroście. Nie było dużych skoków i ekspansji w tej dziedzinie, powstrzymywały się przed zbytnim wzrostem i związanym z tym przeciążeniem, zwłaszcza że były to trudne czasy. Realizacja tej polityki była bardzo świadomie realizowana i przestrzegana (Collins i Hansen, 2013, s. 77).



Rysunek 4. Regularność działań

Źródło: opracowanie własne na podstawie Clear (2017).

Rysunek 4 ilustruje to zjawisko: duża nieregularność, akcyjność podejmowanych działań prowadzi do chaosu przy braku odpowiednich procedur i nawyków. Wielki wysiłek doprowadza do wyczerpania i zużycia sił woli. Optimum to regularność na poziomie możliwym do osiągnięcia, oszczędzająca jednocześnie nadmierny wysiłek i pozwalająca dzięki temu na stworzenie warunków stabilnego równomiernego rozwoju. Warto dbać o regularne pory, a nawet godziny i podobne warunki oraz miejsce, w którym podejmuje się realizacji nowych zadań. Pomocne mogą tu być przypomnienia ustawione w telefonie komórkowym czy kalendarzu i planie dnia. Będą one zwracać uwagę na to, by zająć się daną czynnością. Ta regularność w połączeniu z systematycznością sprawi, że konsekwentnie będzie można realizować powzięte zamierzenia.

*Sukces nigdy nie jest efektem słomianego zapachu
– tu trzeba przejść przez prawdziwy ogień.*

James Madison

5. Działaj w ustalonych ramach czasowych

Realizacja naszych zamierzeń i nawyków służących samodyscyplinie wymaga czasu i regularnych powtórzeń. Wymiar czasu potrzebny na automatyzację potrzebnych umiejętności jest – w świetle badań i praktyki ich wdrażania – określony i dość długi. Podstawowe badania z tego zakresu obejmowały poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: Ile razy czynność musi być powtórzona, zanim się zautomatyzuje i stanie się nawykiem? Analiza objęto 96 osób zainteresowanych wypracowaniem nowego nawyku w obszarze zdrowego jedzenia, picia wody i konkretnych ćwiczeń fizycznych. Autorów badania interesowało, czy i kiedy nowe zachowania będą odbierane jako automatyczne, czyli po jakim czasie określenia „trudno ich nie wykonywać” i „mogę je robić, bez myślenia o tym” staną się dla badanych w pełni do zaakceptowania.

Dla niektórych nawyków automatyzacja przebiegała szybko i potrzeba było jedynie 18 dni powtórzeń, dla innych dużo wolniej, bo nawet aż 254 dni, przy czym średnia (mediana) następowała po upływie 66 dni. Takie postanowienia jak jedzenie kawałków owoców po obiedzie lub kolacji, ćwiczenie pompek z rana, spacer po śniadaniu czy 15-minutowe ćwiczenia przed kolacją automatyzowały się średnio 84 dni. Pełne wyrobienie nawyku trwa zatem od 2 do co najmniej 3 miesięcy, przy czym po pewnym czasie stają się one dużo łatwiejsze do wykonania niż na początku (Lally i in., 2010).

MECHANIZM WDRAŻANIA SAMODYSZYPLINY

Systematyczna nauka samodyscypliny oparta jest na formułowaniu i realizowaniu postanowień oraz oznaczaniu osiągniętych postępów (monitoring). Te dwa elementy stanowią podstawowy system operacyjny stosowany konsekwentnie każdego dnia i można go nazwać *manufakturą codzienności*. Nazwa pochodzi od tytułu książki, która z tematem przedstawianych tu rozważań jest powiązania luźno i w literackiej formie dotyczy refleksji i uwag związanych z codziennym życiem. Wybrana przez autorkę nazwa idealnie pasuje do obszaru, na którym pojawia się samodyscyplina każdego z nas (Matusiak, 2018).

Postanowienia

Postanowienia są fundamentem rozwoju osobistego. To, co jest planowane do zrobienia, co zamierza wprowadzić się w życie czy zrealizować jest narzędziem naszych celów, marzeń. Tak, jak było to mówione wcześniej, muszą one spełniać pewne kryteria, aby być użyteczne. Powinny być konkretne, niezbyt trudne na początku w realizacji, trochę banalne, powtarzalne w czasie, z ustalonym czasem trwania, łatwo poddające się ocenie zerojedynkowej, żeby dostać informację zwrotną o stanie ich realizacji, dobrze określone – w jakim stopniu są ważne i istotne dla rozwoju danej osoby.

W ramach teorii odpowiednio ustalonych celów (*theory of goal setting*) zauważono ich decydujące znaczenie dla uzyskiwanych wyników. W jednym z największych badań przeglądowych, obejmujących okres 35 lat, dotyczących 40 tys. uczestników i analiz 100 zadań i czynności, wyłoniono 2 kluczowe cechy (*goal core*) odpowiednio sformułowanych celów. Były to: konkretność i trudność realizacji celu. To te właściwości praktycznie najbardziej wpływały na osiągnięte efekty i produktywność oraz poziom satysfakcji z osiągniętych wyników.

W ramach **konkretyzacji celów** można projektować wybrane działania w perspektywie długookresowej i krótkookresowej. Dla treningu samodyscypliny obie mają znaczenie, natomiast na początku nauki skupiamy się na celach krótkookresowych, wręcz codziennych i to one będą nazywane *postanowieniami*. Ich treść będzie dotyczyła aktywności obejmujących jedzenie, ćwiczenia fizyczne, pracę, edukację, myśli, emocje, relacje z innymi itp. Te krótkotrwałe postanowienia są jednak rozłożone w odpowiednio długim czasie i dzięki temu tworzą silną podstawę dla efektywności długofalowej.

Lista obszarów, które można objąć postanowieniami, jest praktycznie nieskończona.

Dla ułatwienia poruszania się w tym obszarze podaję możliwości, które zawiera tabela 1.

Tabela 1. Obszary zastosowania postanowień

Zdrowie	Fitness
<ul style="list-style-type: none"> ■ zjedz dobry posiłek ■ napij się wody ■ zjedz owoc ■ weź lek ■ umyj zęby ■ weź witaminy ■ zrób sobie przerwę ■ ogranicz ilość kofeiny ■ sprawdź postawę ciała 	<ul style="list-style-type: none"> ■ idź na siłownię ■ uprawiaj sport ■ idź na spacer ■ wybierz się na przejażdżkę ■ idź popływać ■ rozciągnij się ■ poćwicz brzuszki ■ zdrzemnij się ■ poćwicz jogę
Dom	Mój rozwój
<ul style="list-style-type: none"> ■ posprzątaj dom ■ podlej kwiaty ■ opłać rachunki ■ śledź budżet ■ pościel łóżko ■ zrób pranie ■ poodkurzaj ■ ugotuj obiad ■ wyjdź z psem 	<ul style="list-style-type: none"> ■ pomedytuj ■ poczytaj ■ zrób coś nowego ■ pograj na instrumencie ■ porysuj lub pomaluj ■ poćwicz nową umiejętność ■ zobacz film ■ zanotuj coś w notatniku ■ zadbaj o siebie
Spoleczność	Wydajność
<ul style="list-style-type: none"> ■ spędź czas z rodziną ■ więcej słuchaj – mniej mów ■ umów się z przyjacielem ■ wyjdź z domu ■ zadzwoń do taty lub mamy ■ powiedz komplement ■ porozmawiaj z nieznaną osobą ■ zaplanuj wolontariat 	<ul style="list-style-type: none"> ■ wyczyść pocztę ■ uporządkuj życie ■ skup się na nauce ■ zaśnij przed 23.00 ■ obudź się na czas ■ przygotuj listę rzeczy do zrobienia ■ poćwicz koncentrację ■ nie odkładaj tego punktu dnia

Źródło: opracowanie własne na podstawie programu aplikacji Productive – Habit Tracker.

Na uwagę zasługuje pomysłowość zaproponowanych aktywności, ich rozkazująca forma i czasem zbyt ogólna, np. zadbaj o siebie, zrób coś nowego, uporządkuj życie.

Konkretyzacja dotyczy określenia szczegółowych zachowań. Sformułowanie: „za kilka lat będę kimś” różni się od: „każdego dnia biegam 10 minut przed śniadaniem”. W tym drugim przypadku można otrzymać wyraźną odpowiedź na pytanie: „co konkretnie robię?”. Dobrze jest, jak postanowienia mają określoną porę realizacji oraz formułowane są w pierwszej osobie liczby pojedynczej i w czasie teraźniejszym, np.:

- Od poniedziałku do piątku najpóźniej o 22.30 jestem w łóżku gotowy do spania.
- W poniedziałki, środy i piątki biegam przynajmniej 10 minut przed obiadem.
- Codziennie do godz. 16.00 robię 20 „brzuszków”.

W udanym formułowaniu postanowień może pomóc lista pytań zamieszczona w ramce 1.

Ramka 1. Lista pytań konkretyzujących postanowienia

- Z jakich elementarnych czynności składa się postanowienie? Opisz.
- Gdzie, w jakim miejscu będziesz realizować postanowienie?
- Kiedy i o jakiej porze?
- Ile czasu zajmie ci jego realizacja?
- Co będzie aktywatorem uruchamiającym realizację postanowienia?
- Po czym poznam pełną (100%) realizację postanowienia?

(zwróć uwagę na obszary niepewności, wymagające uściślenia)

Źródło: opracowanie własne.

Powyższe postanowienia określają tzw. **cele przyciągania**, ukierunkowane pozytywnie, a więc te, które można zrobić, osiągnąć i wykonać. Istnieje jednak druga grupa postanowień, która obejmuje cele, dzięki którym ogranicza się jakieś zachowania, nawyki czy przyzwyczajenia. Tak zwane **cele unikania**, negatywne zawierają w sobie postępowanie eliminujące lub znacznie ograniczające określone sposoby zaspokajania swoich potrzeb: opanowanie nadmiernego objadania się, spędzania dużej ilości czasu w mediach społecznościowych, palenie, zakupoholizm, pracoholizm, reakcje agresywne itp. Dla wzmocnienia samodyscypliny mają one również duże znaczenie, co poprzednie. Jak je formułować?

Po pierwsze, można nie obawiać się używania słowa „nie”, dlatego że ma ono praktyczne znaczenie przy wykluczaniu działań uznanych za mało przydatne. Wyraźnie wyodrębnia ono dziedzinę lub obszary, które zostaną zahamowane w realizacji, które są dla ograniczające w osobistym rozwoju. To jest też przejaw silnej woli – odmowa i wyznaczone nieprzekraczalne granice. R.F. Baumeister przytacza zabawny przykład Stanleya, chłopca, którego ulubionym tematem była moralna wstrzeźliwość. Obiecał on sobie, że nie będzie domagał się więcej jedzenia i co trzeci posiłek dzielił między trzech swoich

sąsiadów. Połowę budyniu i łożu oddawał chłopakowi, którego dotknęła chciwość, a jeśli kiedykolwiek wchodził on w posiadanie czegoś, co budziło czyjąś zazdrość, natychmiast z tego rezygnował (Baumgeister, 2013, s. 178).

Po drugie, mimo że posiadana uwaga skupiona jest na negatywach, jest jednak możliwość jej przekierowania lub połączenia z korzyścią, której w efekcie służy. Sformułowanie takiego postanowienia mogłoby być zaproponowane w następujący sposób:

- Przejmuję nad sobą kontrolę, gdy nie pozwalam sobie na odkładanie swoich postanowień dotyczących nauki lub pracy.
- Od poniedziałku do piątku zwiększam swoją zdolność koncentracji, nie zajmując się sprawami, które odciągają mnie od tego postanowienia, nie dłużej niż na 15 sekund.
- Opanowuję siebie tak, że nie podjadam nic między posiłkami.
- Rozwijam swoją silną wolę wtedy, gdy nie bagatelizuję negatywnych uwag wobec siebie.
- Staję bardziej stanowczy, gdy nie siedzę przed telewizorem dłużej niż zaplanowałem wcześniej.
- Podczas pracy lub nauki nie oglądam w internecie rzeczy niezwiązanych z tym, co mam robić, dłużej niż przez 10 sekund.

A więc i w tym istotnym obszarze samodyscypliny istnieje możliwość formułowania swoich postanowień zgodnie z przyjętymi zasadami skuteczności.

Trudna ocena trudności

Ocena przyszłych trudności związanych z planowanymi zamierzeniami jest drugim elementem wpływającym na skuteczność naszych działań. Trafność ludzkich przewidywań związanych z samodyscypliną z reguły jest bardzo niska. Dwóch badaczy brytyjskich przeanalizowało 51 przypadków u jednego z bukmacherów – Williama Hilla. Miał on w swojej ofercie pewien zakład, kontrakt, w ramach którego ustalano indywidualne warunki z osobami, postanawiającymi, ile schudną w określonym i ustalonym czasie. Uczestnicy stawiali własne pieniądze na określony spadek swojej wagi. Dobrowolne wpłaty były dość wysokie. Średnia wyniosła ponad 2,3 tysiące dolarów. Jeśli to by im się udało, otrzymaliby w zamian nagrodę: wielokrotność tego, co obstawili (około 7,5 tys. dolarów). Gdyby to im się nie udało, tracili wszystkie postawione pieniądze. Średnio uczestnicy zakładów chcieli schudnąć 38 kilo w ciągu 8 miesięcy.

Jaki był rezultat, pomimo że sami dobrowolnie ustalali warunki kontraktu, towarzyszyło im ryzyko straty zainwestowanych pieniędzy oraz nadzieja na wysoką wygraną? W 80% zbadanych przypadków – przegrana i brak zakładanych na początku osiągnięć. Nadmierny optymizm i brak realizmu są w tego rodzaju sytuacjach regułą (Burger i Lynham, 2010).

Mniemanie o tym, że można wytrwać w jakimś postanowieniu, jest najczęściej postrzegane jako łatwiejsze, niż zachodzi faktycznie w praktyce. Grupa palaczy papierosów, która nie miała już fizycznych dolegliwości związanych z abstynencją, postanowiła utrzymać ten stan przez najbliższe 4 miesiące. Po tym czasie utrzymało swoje zobowiązania blisko 33% osób, 18% osób paliło raz w tygodniu, pozostałe 49% osób wróciło do palenia, takiego jak było poprzednio (Nordgren, Harreveld i Pligt, 2009, s. 15–27).

Oto kilka przykładów takich badań:

- Osoby z nadwagą i otyłością wykazują znaczną rozbieżność w określaniu swoich celów odchudzania a rzeczywistymi zachowaniami dotyczącymi jedzenia i ćwiczeń (Maoyong i Yanhong, 2014, s. 135).
- Tylko 33% osób przekonanych o swojej sile woli powstrzymało się od palenia, tak jak sobie zaplanowało, gdy w grupie nieprzekonanych o swoich zdolnościach w tym zakresie było tylko 11%. Przekonanie o sile woli było wywołane interwencją badaczy i nie wiązało się z rzeczywistą siłą woli badanych (Nordgren, Harreveld i Pligt, 2009, s. 1526).
- Ludzie, którzy właśnie spożyli duży posiłek, przeceniają swoje przyszłe zdolności do przeciwstawiania się kulinarnym pokusom w sytuacji, gdy są głodni. Łatwo jest przyjąć dietę, gdy człowiek nie jest głodny (Read i van Leeuwen, 1998).
- Ludzie, którzy są w sytuacji komfortu psychicznego, nie doceniają siły lęku i tremy, jakie występują w sytuacjach wystąpień publicznych i w mediach, a gdy są do tego skłonieni ich poziom stresu ogromnie wzrasta (Van Boven i in., 2012).
- Osoby, które mają zamiar intensywnie ćwiczyć i znajdują się w stosunkowo neutralnym stanie, przewidują, że dobrze poradzą sobie z pokusami związanymi z jedzeniem i piciem wody, gdy w grupie, która właśnie ćwiczyła, taka ocena jest widocznie mniejsza (Van Boven i Loewenstein, 2003).

Wiele eksperymentów pokazuje to zjawisko rozmiłowania się naszych zamiarów na przyszłość z faktycznymi warunkami ich realizacji, co nazwane zostało efektem luki empatycznej (*empathy gap effect*). Ukazuje ona, że istnieje duża trudność w ocenie swojej skuteczności podczas realizacji postanowień. Jednym z podstawowych praw dotyczących samokontroli jest zatem częsty brak realizmu w ocenie możliwych trudności, jakie mogą nas czekać podczas realizacji powziętych zamiarów. Planując swoje przyszłe zachowania, nie zauważa się, że faktycznie przyjmowane są nierealistyczne założenia, które nijak się mają do rzeczywistości i praktyki działania. Powiedzenie „Planowanie jest wszystkim, a plan jest niczym” pokazuje, jak trudno trafić w dziesiątkę, gdy jest się w punkcie startu.

W celu przeciwdziałania temu zjawisku możemy przyjąć następujące zasady:

- Do wszystkich postanowień należy podchodzić z dużą ostrożnością – optymistyczne założenia warto zmniejszyć 3 razy, wszelkie zagrożenia i ryzyka powiększyć pięć razy. „Czas, który wydaje ci się, że zajmie dane zadanie, dziel przez 2. Zadanie, które planujesz, zajmie ci więcej czasu, niż myślisz – pomnóż przewidywany czas przez 2” (Crabbe, 2017, s. 25).
- Trzeba przejść procedurę zamiany wątpliwości w działania, aby wzmocnić wiarę w osiągnięcie postanowienia i radzić sobie z możliwymi trudnościami, które mogą stanąć na drodze do celu.
- Warto przede wszystkim skupiać się nie na końcowym efekcie postanowienia, tylko na działaniach prowadzących do niego, czyli procesie dochodzenia do założonego celu i konkretnych czynnościach i ćwiczeniach z nim związanych.
- Lepiej formułować postanowienia prosto, kontrolować ich przebieg w określonym, niezbyt długim czasie, żeby mieć na bieżąco informację zwrotną o stanie wykonania postanowienia (monitoring).
- W pierwszej fazie realizacji postanowień wystarczy dobrze skupić się na sensowności wybranego zadania i uściśleniu warunków jego wykonywania, a także poeksperymentować z postanowieniem; da to potrzebną wiedzę na temat realnych warunków jego realizacji.
- Należy zdawać sobie sprawę ze stopnia trudności postanowień i mieć system ich wprowadzania oraz efektywnej realizacji. Ten punkt warto omówić szerzej.

Proste nie znaczy, że łatwe.
powiedzenie

Poziomy trudności postanowień

Ponieważ nie ma łatwych postanowień, warto ułożyć je w grupy uwzględniające trudność ich realizacji. Do pierwszej – **podstawowej** – należą stosunkowo najłatwiejsze postanowienia. Ich celem jest przygotowanie do stopniowego wprowadzania trwałych zmian, na początek drobnych, niezbyt skomplikowanych. Często chciałoby się przeskoczyć ten etap, ale jest to błąd, który popełnia się najczęściej na drodze do uzyskania stabilnej samodyscypliny. Cel tych postanowień to niewprowadzanie drastycznych zmian w życiu (zob. empatyczna luka), tylko dostarczenie, wydawałoby się na początku drobnej, korzyści, mającej jednak długofalowe znaczenie w życiu. Wskazywano na to przy zasadach wdrażania postanowień.

Te podstawowe zadania potrzebne dla opanowania samodyscypliny mają spełniać trzy warunki.

- a) dają *wymierną korzyść* w długiej perspektywie; umożliwiają opanowanie innych celów, kumulują swoje korzyści w miarę ich opanowywania i długości czasu, który był przeznaczony na ich opanowanie;
- b) wykonywane są *tylko raz w ciągu dnia*, zatem robienie krótkich przerw po każdym odcinku jakiejś pracy nie spełnia tego warunku.
- c) nie zajmują więcej czasu niż *2–3 minuty*.

Do drugiej grupy – **średnio trudnych postanowień** należą te, które służą poprawie dyscypliny życia i zmianie konkretnej sytuacji, ale w zakresie, możliwym do wprowadzenia, przy niezbyt dużym wysiłku siły woli i determinacji. Nie są one tak skomplikowane i złożone, jak zmiana diety, zmiana jadłospisu czy regularny trening i ćwiczenia fizyczne.

Postanowienia tego poziomu mogą być realizowane kilka razy w ciągu dnia, nie muszą być codzienne (realizować je można na przykład co drugi dzień), wymagają często więcej czasu niż 3 minuty oraz mogą łączyć się z jednym lub dwoma zachowaniami uzupełniającymi. Na przykład *wprowadzanie przerw* po każdym odcinku pracy będzie realizowane nawet parę razy w ciągu dnia, będą one trwały od paru czy kilkunastu minut do kilku godzin i wymagać będą nastawienia budzika i jego ponownego wyłączenia, zastanowienia się nad długością wprowadzonych przerw, efektywnego ich wykorzystania oraz ustalenia charakteru wypoczynku.

Wzrost samodyscypliny może obejmować wśród tych postanowień trzy obszary usprawnień:

- zadania **pomagające rozwiązywać problemy**, niwelują przeszkody, zapobiegają trudnościom, które są dla Ciebie konieczne do pokonania. Przydatne mogą tu być takie, jak: *Kładę się do łóżka o porze wyznaczonej w planie wykonania. Po zakończeniu bloku pracy porządkuję narzędzia i zasoby, do ich ponownego wykorzystania.*
- **chroniące zużywanie zasobów i energii** do działania, sprzyjające zdrowiu i wyczerpywaniu siły woli. Przykładowo: *Nie piję kawy ani żadnego napoju z kofeiną po godzinie 17. Codziennie ucinam sobie 15-minutową drzemkę. Do godziny Y nie wchodzę na FB.*
- pozwalające **lepiej wykorzystać czas i posiadaną energię**. W tym zakresie mogą być: *W czwartek i piątek przez przynajmniej 30 minut uczę się... (języka obcego, gry na instrumencie, szybkiego czytania itp.); W każdą sobotę robię przegląd tygodniowy, a w pozostałe dni podczas śniadania przeglądam wnioski wynikające z niego dla planowania dnia. W poniedziałki, środy i piątki przeznaczam przynajmniej 1 godzinę pracy nad X.*

Do trzeciej grupy – **trudne postanowienia** – zaliczone są sytuacje ograniczające lub eliminujące zachowania, które mogą uzależniać, rozregulowy-

wać układ nagrody (nadmierne przyjemności) lub już są uzależnieniami, czynnościami przymusowymi i kompulsywnymi. Ich trudność zmiany polega na tym, że mimo ich uciążliwego charakteru sprawiają niekłamaną przyjemność, wykonywane są często pod wpływem impulsu i niemal automatycznie, a więc mają charakter nawykowy, często są powtarzane mimo oficjalnej wobec nich dezaprobaty i braku akceptacji i zawsze prawie tak samo. Mechanizm działa silnie i jest bardzo skuteczny. Są uzależnieniami, ale jeszcze nie nałogami, choć niedaleko im do nich. Można do tej grupy zaliczyć takie sytuacje, jak nadmierne wydawanie pieniędzy, zakupoholizm, pracoholizm, odkładanie na później, nieregularny sen, praca zrywami, niemożność zabrania się do pracy, reakcje emocjonalne: trema, napady złości, agresja, zajadanie się słodyczami, obżarstwo, nadmierne spożywanie używek itp.

W tym przypadku warto kierować się kilkoma zasadami i ustaleniami:

- *Nie ma gotowych recept* do mechanicznego zastosowania. Żadne przykłady nie dają się zastosować w stosunku jeden do jednego. Nie ma gotowych wzorców, do natychmiastowego stosowania.
- *Potrzeba indywidualnego postępowania*, dopasowanego do danej osoby i charakteru uzależnienia lub przejawianej reakcji.
- Przede wszystkim *nie należy tłumić* tej reakcji. Jak pokazały liczne badania na ten temat, praktyka tego rodzaju powoduje odwrotną reakcję i nasilenie objawu (tzw. ironiczny efekt odbicia).
- Potrzebne są *wstępne przygotowania* polegające na *obserwacji tej reakcji* i jej analizie. Taka obserwacja skupiona jest na warunkach i przebiegu występowania niechcianego zachowania i zwykle obejmuje: analizę aktywatora, myśl poprzedzającą, pojawiającą się reakcję i konsekwencje, jakie powoduje.
- Wstępne przygotowania obejmują też swoim zakresem *etap prób i eksperymentów* związanych z analizowanym objawem, by ustalić, co pozwala wpłynąć na pożądaną reakcję, a co nasila niepożądaną lub nie ma żadnego istotnego wpływu.
- *Sformułowanie postanowienia* jest ważną częścią tego procesu i bardzo często potrzebny będzie dodatkowy nawyk wspierający pożądaną reakcję.
- Warto *uporać się z występującym żalem* w chwili ograniczania niechcianego uzależnienia oraz uporać z uczuciem pojawiającej się pustki. Tworzy ona dodatkowo pogarszający się nastrój, trwający około 2–3 tygodni „żałoby”. Trzeba znaleźć pozytywne „zamienniki” dla tych emocji: więcej ćwiczeń fizycznych, wsparcie przyjaciół, realizowanie posiadanych pasji, poszukiwanie nowych celów i doświadczeń, wzmacnianie poczucia swojej wartości.

Na „deser” zastała ostatnia czwarta grupa postanowień wymagających *zintegrowanego podejścia*, czyli taka organizacja postanowień, która potrzebuje

skoordynowanego działania w czasie, powiązania wielu elementów w całość prowadzącą do zmiany stylu życia, rozwoju umiejętności na poziomie profesjonalnym lub osiągnięcia mistrzostwa. Dwa elementy wymagają tutaj wyróżnienia.

- Pierwszy to rozróżnienie **celów zadaniowych** (*performance goals*) i **celów rozwojowych**, uczenia się (*learning goals*). Te pierwsze są w świecie zewnętrznym, łatwiejsze do oceny, obiektywne i wymierne. Przykładem mogą być takie zadania jak napisanie raportu, znalezienie pracy, większe o 10% zarobki pod koniec roku, przygotowanie jakiegoś planu (Gallwey, 2000, s. 90). Cele rozwoju twoich umiejętności, czyli tworzące kompetencje osobiste, są wewnętrznymi predyspozycjami jednostki, trudniejsze do oceny i pomiaru, jednakże niezbędne dla oczekiwanych zmian. Zmiany wewnętrzne warunkują postępy na zewnątrz. Nastawienie na rozwój (*growth mindset*) przeciwstawia się sztywnemu podejściu (*fixed mindset*), reprezentowanemu choćby przez powiedzenie: *Ludzie się nie zmieniają, a ja jestem, jaki jestem* (Dweck, 2017).

Tabela 2. Poziomy trudności postanowień

Poziom	Charakterystyka	Przykłady
pierwszy – podstawowy	Cel: zbudować fundament poczucia skuteczności i małych korzyści rozłożonych w czasie Kryteria: <ul style="list-style-type: none"> ■ określona wartość ■ wykonywane raz dziennie ■ proste (2–3 min.) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ lekka gimnastyka ■ suplementacja ■ nie włączam komputera ■ picie wody ■ dziennik wdzięczności ■ poranny uśmiech ■ pozycja siły
drugi – średnio trudne	Cel: wzrost dyscypliny Kryteria: <ul style="list-style-type: none"> ■ wpływ na pożądaną zmianę ■ wykonywane nieregularnie w ciągu dnia i tygodnia ■ trwają powyżej 3 minut ■ wymagają dodatkowych aktywności 	Wpływają na zmiany: <ul style="list-style-type: none"> ■ problemów ■ chronią posiadane zasoby ■ lepiej wykorzystują czas i posiadaną energię
trzeci – trudne	Cel: wolność wyboru Kryteria: <ul style="list-style-type: none"> ■ dolegliwość zachowań ■ chęć zmiany ■ uzależnienia ■ przymusy ■ indywidualizacja 	Obejmują niechciane zachowania w zakresie: <ul style="list-style-type: none"> ■ finansów ■ pracy ■ odpoczynku ■ jedzenia ■ emocji ■ myśli ■ relacji itp.

czwarty – integracja i doskonalenie	Cel: rozwój i profesjonalizm Kryteria: <ul style="list-style-type: none"> ■ wieloaspektowy plan ■ agenda realizacji ■ ćwiczenia celowe ■ monitoring ■ wymierne rezultaty 	<ul style="list-style-type: none"> ■ wprowadzanie diety ■ trening fizyczny ■ gra na instrumencie ■ nauka języka ■ uczenie jakiejś dyscypliny wiedzy ■ doskonalenie
---	---	--

Źródło: opracowanie własne na podstawie Redmer (2018).

Drugim elementem są tzw. ćwiczenia celowe (*deliberate practice*), który to termin wprowadzili K.A. Ericsson – badacz psychologii profesjonalistów i ekspertów oraz R. Pool – publicysta nauki. Chcieli oni poznać czynniki odróżniające ekspertów od laików. Stwierdzili, że to, do jakiego poziomu dochodzi się w uczeniu nowej rzeczy, nie wpływa wrodzony talent czy predyspozycje, tylko sposób uczenia się. Jeśli nie ma poprawy – stwierdzają – to nie dlatego, że brak jest wrodzonego talentu, lecz dlatego, że ćwiczenia nie są wykonywane w sposób właściwy. Uczenie się jakichś czynności w związku tym nie jest dążeniem do osiągnięcia swoich granic i limitów, tylko ciągłym rozwojem. W stworzonej przez Ericssona metodyce doskonalenia umiejętności wyróżnia się następujące etapy działania: projekt treningu, izolacja poszczególnych jego elementów, mierzalność postępów, informacja zwrotna, powtarzalność i refleksja (Ericsson i Pool, 2000).

Całość rozważań podsumowuje tabela 2.

Warunki dodatkowe

Co jeszcze można wykorzystać, aby zwiększyć prawdopodobieństwo skutecznej realizacji postanowień? Mając gradację ich poziomów trudności, warto zastanowić się nad kilkoma sprawami:

- Jakie postanowienia wybrać do kształtowania samodyscypliny? Pierwsza grupa postanowień, stosunkowo najłatwiejsza, będzie wymagała wybrania tych, które pozwolą bezpiecznie zaznajomić się z systemem realizacji i osiągnąć zakładane cele.
- Ile postanowień wybrać do zrealizowania?
- Kiedy je wprowadzać i w jakiej kolejności?
- Ile czasu potrzeba na pełne wdrożenie postanowień? Kiedy można je uznać za zakończone?

Na te pytania trudno odpowiedzieć, nie mając jakiejś praktyki lub systemu. Warto więc taki system sobie opracować. Najbardziej zaawansowana propozycja z tego zakresu, jaką znam, to kurs Damiana Redmera *Best You*, który realizowany jest od kilku lat za pośrednictwem internetu. Trwa on 10 mie-

sięcy i podzielony jest na etapy. Postanowienia poziomu podstawowego trwają 4 miesiące i obejmują 9 zobowiązań. Poziomu drugi pojawia się około 5. miesiąca treningu a trzeci – 6. miesiąca. Zależnie od tempa uczenia się uczestnika kursu może on zakończyć z powodzeniem całe szkolenie, ustanawiając od 16 do co najmniej 20 różnych postanowień (Redmer, 2018). Daje to pewne wyobrażenie o skali czasu i liczbie postanowień zaproponowanych do realizacji.

Oprócz powyższych ustaleń istnieją jeszcze bezpośrednie możliwości kształtowania trudności postanowień dotyczące jego przebiegu i intensywności. Wchodzą tu w zakres takie parametry jak:

- szczegółowość postanowienia,
- częstotliwość występowania w ciągu dnia lub tygodnia – 2, 3, 4 razy,
- czas realizacji postanowienia – 5, 10, 20 minut,
- aktywacja, pojawienie się jej po wystąpieniu czego?
- ustalenie wyjazdowych i awaryjnych wersji.

Praktyczny plan rozwoju samodyscypliny wymaga zatem uwzględnienia i ustanowienia takich warunków, które pozwolą na pełną i rzetelną realizację powziętych postanowień.

*Nigdy nie będziesz w stanie zmienić swojego życia,
dopóki nie zmienisz rzeczy, które robisz na co dzień.*

John C. Maxwell

MONITORING POSTANOWIEŃ

Po sformułowaniu konkretnych postanowień i stworzeniu warunków do ich skutecznego wdrożenia drugim elementem Manufaktury codzienności jest monitoring realizacji przyjętych zobowiązań i osiąganych postępów. Wiele badań pokazuje konieczność i skuteczność śledzenia realizacji postanowień. Jednym z najszerzej zakrojonych badań, w którym w analizie porównawczej wzięto pod uwagę 122 badania obejmujące prawie 45 tys. uczestników, zanalizowano efektywność 26 różnych technik oddziaływania na zdrowe odżywianie się i aktywność fizyczną badanych osób. W ramach tych technik były m.in.: ustalanie celów, monolog wewnętrzny, relaksacja, nagrody, identyfikowanie przeszkód i barier, zarządzanie czasem czy analiza skutków zaniechania postanowienia itp. (Miche i Abraham, 2009, s. 690–701).






Tym, co działało najlepiej, jest **monitoring swojego działania** (*self-monitoring*), który m.in. był wspomagany krokomierzem, pozwalającym na codzienną i konkretną obserwację swoich zachowań, ich opis i pomiar, porównanie wyników w czasie i analizę uzyskanych postępów jak i niepowodzeń.

Monitoring podejmowanej aktywności będzie zatem podstawowym postanowieniem każdej planowanej zmiany. Wymaga on specjalnej i oddzielnej organizacji obejmującej przygotowanie formularzy papierowych, kalendarzy lub aplikacji elektronicznych.

Trzeba omówić tu trzy tematy: technika oznaczania wykonania, zliczanie punktów przydzielanych za realizację przyjętych ustaleń oraz etapy wdrażania postawionych sobie celów.

Technika oznaczania. Nie jest ona specjalnie skomplikowana. Oznacza się pięć sytuacji: prawidłowo i w pełni wykonane działanie, brak realizacji, wykonanie w trybie awaryjnym, nie dotyczy i zamrożenie wykonania, np. w czasie choroby, wyjazdu czy przy nieprzewidzianych lub przewidywanych okolicznościach. Jeżeli przyjąć jakąś punktację opisującą wykonanie zadań, to zaliczają się tylko prawidłowo i w pełni zrealizowane. *Wykonane awaryjnie* i *nie dotyczy* nie liczą się w tej punktacji, lecz jednocześnie nie przerywają serii dotychczasowych prawidłowych aktywności. Ich prezentację zamieszczono w tabeli 3.

Tabela 3. Oznaczanie realizacji

Symbol	Znaczenie
	Wykonane perfekcyjnie: na odpowiednim poziomie, w czasie do tego przeznaczonym, w pełnej formie
	Brak wykonania: zapomniałem
	Wykonane w trybie awaryjnym
	Nie dotyczy
	Zamrożenie celów

Źródło: opracowanie własne.

Kategoria *brak wykonania* jednoznacznie przerywa ciąg uzyskanych do tej pory punktów samodyscypliny i trzeba wznowić liczenie od początku.

Punktacja. Regularnie i skrupulatnie prowadzona tabela wyników pomaga **monitorować przebieg procesu uczenia się**, motywować się i nagradzać oraz dokumentować ewentualne „wpadki”, by wyciągać z nich wnioski. Punktacja może być zarówno pozytywna – pokazująca dobre wykonanie zadań, jak i negatywna, gdy punkty są odejmowane. Mogą być stosowane określone

bonusy i gratyfikacje dodatkowe, punkty ratunkowe, pułapy punktów, zamiana punktów na określone korzyści itp. (Korzeniewska, 2016, rozdz. *Punktacja*). Naliczanie tych punktów w aplikacjach elektronicznych jest automatyczne.

Etapy wdrażania. Pomagają one w obserwacji przebiegu realizacji postanowień. Często przejście z jednego poziomu na drugi wiąże się z inną punktacją, nowymi obowiązkami lub przywilejami. Można przewidzieć także dodatkowe profity wynikające z tego, że ukończy się zadanie przed założonym czasem. Podzielenie gry na etapy nie tylko pozwala uzyskać przewidywalność swoich działań i ominąć system alarmowy strachu, ale także daje transparentność wyników. Na bieżąco widać, gdzie wszystko poszło zgodnie z planem, a gdzie powstają trudności. Pozwala to szybko reagować i wprowadzać niezbędne korekty w swoim postępowaniu, tak by można z sukcesem dotrzeć do celu (Korzeniewska, 2016). Przykład etapów realizacji postanowień zamieszczono w tabeli 4.

Tabela 4. Etapy realizacji postanowień

Nr	Etap	Charakterystyka	Czas trwania (dni)	Warunki zakończenia
1.	Zamiar	Podjęcie decyzji: czy postanowienie jest potrzebne i do czego?	max. 6	Umacniam się, że warto
2.	Przymiarka	Czas na eksperymentowanie z warunkami realizacji postanowienia (czas, sposób, miejsce, przebieg itp.) Zwiększam zaangażowanie Szukam skutecznych sposobów realizacji	max. 15	Ustalenie warunków realizacji przekonania (kiedy, co, jak?) Cel rozwojowy; umiejętności
3.	Wdrażanie	Konsekwentna realizacja postanowienia	30–45	Utrzymanie serii ponad 30 dni
4.	Krystalizacja	Utrzymywanie realizacji postanowienia Biegłość w ustanowieniu bezpieczników i motywatorów Maksymalna koncentracja	90	Doprowadzenie do serii 90 dni Konieczne określenie odporności na pokusę
5.	Finisz: korzystanie	Brak oznaczania Nie zużywasz siły woli Swobodna realizacja Brak pokus Postanowienie jest nieodłączną częścią siebie	brak	brak

Źródło: opracowanie własne na podstawie Redmer (2018).

Opinie studentów po kursie samodyscypliny

(Wydział Nauk Ekonomicznych Uniwersytetu Warszawskiego rocznik 2017/2018)

- Początki nigdy nie są łatwe, choć z pozoru może wydawać się inaczej. Minęły już trzy miesiące od chwili, w której wdrożyłam w swoją codzienność kilka postanowień. Dziś mogę z czystym sumieniem powiedzieć, że jestem z siebie dumna, choć zdarzały się momenty skłaniające do rezygnacji. Zgadzam się ze słowami Jima Ryuma: „Motywacja jest tym, co pozwala ci zacząć. Nawyk jest tym, co pozwala Ci przetrwać”. Jeszcze na początku marca walczyłam z samą sobą, by odnaleźć w sobie motywację – teraz jest koniec maja, a ja bez wahania mogę mówić o nawyku, nawyku samodyscypliny.
- Zaczynałam już pięć razy, jednak ostatnie 30 dni jest oznaczonych i wykonanych w praktycznie 100%, co motywuje mnie do dalszego działania.
- Podczas kursu rozumiałam, że realizując cele, jednak brakuje mi codziennej systematyczności. Chwilowa rezygnacja z wykonania zadania może powodować kolejne, a powrót do codziennej realizacji jest wówczas trudniejszy niż zwalczenie w sobie pojedynczej niechęci do wypełnienia obowiązku. Najważniejsze jest wypracowanie codziennego nawyku, który sprawi, że nasze postanowienie będziemy realizować w ramach rutyny, nie angażując w to dodatkowej energii czy poświęcenia.
- Obecnie wytrzymuję brak efektów różnych działań – na przykład w pracy, na studiach i w życiu codziennym. Samodyscyplina w przypadku moich kilku postanowień pomogła w szerszym zakresie, niż mogłam to sobie wyobrazić na początku. Spokojnie realizuję postanowienia, krok po kroku, a jeśli nie widzę efektów, nie szkodzi – czekam cierpliwie, ponieważ pamiętam, że prędzej czy później przyjdą, będą się kumulować. Bez pośpiechu, małymi kroczkami.
- Przedstawię teraz przykład wykonywania jednego z postanowień. Fascynuje mnie kultura krajów iberyjskich. Bardzo marzy mi się wyjazd do Hiszpanii, więc postanowiłem sobie, że regularnie będę uczył się nowych słówek z języka hiszpańskiego. Postanowienie brzmi: „Każdego dnia uczę się słówek przygotowanych przez aplikację Mondly Languages”. Jest to specjalna aplikacja językowa, która pozwala na codzienną naukę nowych słówek. Średnio zajmuje mi to 10 min. Dodatkowo śledzi różne statystyki związane z ilością nauczonych słówek, czasu spędzonego w aplikacji itp. Dla mnie najważniejszą statystyką jest informacja o liczbie dni pod rząd, gdy uczyłem się słówek. Szczerze powiem, że bardzo mnie dyscyplinuje. Czuję ogromny dyskomfort wewnętrzny, gdy jest zagrożenie, że nie uda mi się powtórzyć słówek. Udało mi się osiągnąć passę 90 dni.

- Uważam, że stosowanie systemu do nauki samodyscypliny oraz wprowadzanie kolejnych nawyków dały mi nowy rodzaj spojrzenia na codzienność. Dzięki temu każdego dnia mogę zrobić choć mały krok do tego, aby osiągnąć cele, które określiłem na początku. Zacząłem myśleć w kategoriach działania i zamiast skupiać się na jakichś drobnych osiągnięciach, staram się spoglądać na główny cel przyświecający mi zarówno przy nauce samodyscypliny, jak i ogólnie w życiu. Staję się również bardziej konsekwentny w działaniu, gdyż będąc w takim systemie, czułbym się nieswojo, nie stosując się do pewnych zaleceń, nawet podczas czynności niezwiązanych z nawykami.
- Jestem realistą, toteż założyłem sobie pewien ogólny poziom skuteczności w realizacji moich postanowień wynoszący 95%. Z moich obliczeń wynika, iż moja dotychczasowa skuteczność, to jest liczba faktycznie wykonanych postanowień do liczby wszystkich planowanych ich wykonań, wynosi 96,7%. Sądzę, iż sukces ten zawdzięczam głównie zintegrowaniu systemu samodyscypliny z moim systemem do zarządzania sobą w czasie.
- Jeśli chodzi o ocenę systemu, to moim zdaniem jest on bardzo dobry. Dzięki temu, że w zasadzie zostałem w niego wrzucony, jak na głęboką wodę, nie zastanawiałem się „A po co? Czy to w ogóle działa?”. Po prostu zacząłem to robić i na własnej skórze przekonałem się, że postanowienia przynoszą efekty. Również prostota systemu w początkowej fazie ma spore znaczenie – kilka postanowień do zrobienia i odznaczenia jednym kliknięciem w telefonie. Ta łatwość bardzo zachęca, bo nie trzeba tracić czasu na jakieś dodatkowe czynności. Mogę z przekonaniem stwierdzić, że system nauki samodyscypliny działa świetnie.

PODSUMOWANIE

1. Przedstawiony system samodyscypliny oparty jest na trzech głównych elementach: zasadach, postanowieniach i monitoringu podjętych działań.
2. Wszystkie one organizują energię i uwagę na codziennych aktywnościach, niezbyt trudnych do wykonania.
3. Precyzyjnie trzeba formułować postanowienia i kształtowane nawyki. Skrupulatności wymaga realizowanie systemu oznaczania realizacji podjętych zadań.
4. Realizacja zadań i rozłożenie ich w czasie jest sporym wyzwaniem dla uczących się.
5. Inne jeszcze elementy samodyscypliny związane z motywacją i odpieraniem pokus będą przedmiotem oddzielnej publikacji.

6. Dla coachingu wszystkie elementy są do wykorzystania i wprowadzenia. Żadna sesja przecież nie może się obejść bez wybrania jakichś zadań do realizacji i sprawdzenia ich skuteczności wdrożenia. Celem coachingu może być też nauka wytrwałości i systematyczności, ustalenie wykonanych celów i rozliczalność podjętych zamierzeń, jednym słowem – działań.

BIBLIOGRAFIA

- Baumeister, R.F. i Tierney, J. (2013). *Siła woli*. Poznań: Media Rodzina.
- Burger, N. i Lynham, J. (2010). Betting on Weight Loss... and Losing: Personal Gambles as Commitment Mechanisms. *Applied Economics Letters*, 17(12).
- Clear, J. (2017). *How to Build a New Habit: This is Your Strategy Guide*, www.huffingtonpost.com/james-clear/how-to-build-a-new-habit-_b_5699443.html?guccounter=1).
- Collins J. i Hansen M.T. (2013). *Wielcy z wyboru*. Warszawa: MT Biznes.
- Crabbe, T. (2017). *Nareszcie mam czas*. Warszawa: Muza S.A.
- Dweck, C.S. (2017). *Nowa psychologia sukcesu*. Warszawa: Muza S.A.
- Ericsson, A. i Pool, R. (2017) *Peak: Secrets from the New Science of Expertise*, New York: Mariner Book.
- Gallwey, T. (2000). *The Inner Game of Work*. New York: Random House.
- Korzeniewska, J. (2016). *Ograć nawyki. Jak stosować mechanizmy gier w procesie zmiany osobistej*. Gliwice: Helion.
- Lally, P., van Jaarsveld, C.H.M., Potts, H.W. i Wardle, J. (2010). How are habits formed: Modelling habits formation in the real world. *European Journal of Social Psychology*, 40(6), 998–1009.
- Locke, E.A. i Latham, G.P. (2002) Building a practically useful theory of goal setting and motivation. A 35-year odyssey. *The American Psychologist*, 57(9), 705–717.
- Maoyong, Fan i Yanhong, Jin (2014). Obesity and Self-control: Food Consumption, Physical Activity, and Weight-loss Intention. *Applied Economic Perspectives and Policy*, 36(1), 125–145.
- Matusiak, J. (2018), *Manufaktura codzienności*. Gliwice: Helion.
- Maurer, R. (2007). *Filozofia kaizen*. Gliwice: Wyd. Helion.
- Meszuge. (2014) *Przebudzenie. Droga do świadomego życia*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Erica.
- Miche, S., Abraham, C., Whittington, C., McAteer, J. i Gupta, S. (2009). Effective Techniques in Healthy Eating and Physical Activity Interventions: a meta-regression. *Health Psychology*, 28(6), 690–701.
- Mischel, W. (2015). *Test Marshmallow. O pożytkach płynących z samokontroli*. Sopot: Wydawnictwo Smak Słowa.

- Nordgren L.F., Harrevelde V.F. i Pligt, der J.V. (2009) The restraint bias: How the illusion of self-restraint promotes impulsive behavior. *Psychological Science*, 20, 1523–1528.
- O’Neil T. (2015). *Siła małych celów. Zasada 1%*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Read, D. i van Leeuwen, B. (1998). Time and desire: The effects of anticipated and experienced hunger and delay to consumption on the choice between healthy and unhealthy snack food. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 76, 189–205.
- Redmer, D. (2018). Kurs *Best You*, <https://www.trwalamotywacja.pl/program-rozwoju>.
- Ryan, R.M., Huta, V. i Deci, E.I. (2013). Living Well: A Self-Determination Theory Perspective on Eudaimonia. W: A. Dell Fave (red.), *The Exploration of Happiness*. Dordrecht: Springer Science+Business Media.
- Van Boven, L. i Loewenstein, G. (2003). Social projection of transient drive states. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1159–1168.
- Van Boven, L., Loewenstein, G., Welch, N. i Dunning, D. (2012). The illusion of courage in self-predictions: Mispredicting one’s own behavior in embarrassing situations. *Journal of Behavioral Decision Making*, 25, 1–12.
- Weick, K.E. (1984). Small wins: Redefining the scale of social problems. *American Psychologist*, 39(1), 40–49.
- Włodarski, W. (2017). *Zaczyna się od wymówki*. W: L.D. Czarkowska (red.), *Coaching jako klucz do wewnętrznej motywacji*. Warszawa: Poltext.

Sarah Peyton, Monica Panas

Stress and Energy Management Through Coaching

ABSTRACT

In today's fast-paced world, dynamical changes in life and the work environment increase the importance of stress resilience. Neuroscience reveals that through strengthened integration an individual's brain and nervous system can enhance its internal capacity to restore and maintain balance and energy in face of stressful occurrences in the outside world. It is an ability that can be learned and deepened through practice. The resonance-based approach in self-development and coaching provides concrete and practical tools to develop this competency. It can be applied to one's own practice of stress resilience as well as to the work with clients – both one-on-one and in groups.

Keywords: stress resilience, self-regulation, neuroplasticity, self-compassion, resonance-based approach, attunement, self-resonance, emotional warmth, resonance skills & tools.

Sarah Peyton, Monica Panas

Zarządzanie stresem i energią poprzez coaching

ABSTRAKT

Wraz z szybkim tempem współczesnego świata dynamika zmian w obszarze życia i pracy zawodowej sprawia, że rośnie znaczenie odporności na stres. Neuronauka ujawnia, jak poprzez wzmocnioną integrację różnych obszarów mózgu i systemu nerwowego człowiek może zwiększyć swoje możliwości odzyskiwania i utrzymywania balansu i energii w obliczu stresujących okoliczności świata zewnętrznego. Jest to umiejętność, która może być nabyta i pogłębiana wraz z praktyką. Podejście oparte na rezonowaniu dostarcza konkretnych i praktycznych narzędzi do rozwijania tej kompetencji. Mogą one być stosowane zarówno we własnej praktyce wzmacniania odporności na stres, jak i w pracy z klientami – jeden-na-jeden i z grupami.

Słowa kluczowe: odporność na stres, samoregulacja, neuroplastyczność, empatia dla siebie, podejście oparte na rezonowaniu, dostrojenie, rezonowanie ze sobą, ciepło emocjonalne, umiejętności i narzędzia rezonowania.

Nothing can bring you peace but yourself.

Ralph Waldo Emerson

In today's fast-paced world, life throws significant challenges at individuals practically on a daily basis. Raising a family, working at a job, managing commitments and deadlines, navigating issues with others, dealing with old habits, coping with health problems, securing financial well-being, and simply keeping going with purpose and meaning in life – all of these factors deliver a substantial amount of stressors to everyday life, depriving people of energy and peace of mind. Even positive moments of high-intensity emotions drain energy because they activate the body's stress response, which can deplete our system when sustained over longer periods (Seppala, 2016).

How then can we define stress? Simply stated, **stress** is how we respond when our needs are not met. Researchers in the field of neurobiology and well-being psychology underline the importance of universal human needs that underpin an individual's feelings, thoughts, and actions (Rosenberg, 2015; Germer, 2009; Siegel, 2010; Peyton, 2017; Hanson, 2018). Human beings are driven to meet their needs – the longings and values that are universal for humankind. These needs include: safety, satisfaction, connection, and others. If certain needs are not met over shorter or longer periods of time, an individual deals with an inner experience perceived as difficult, unpleasant or negative. This is stress. The brain is in “fight-and-flight” or “freeze-or-dissociate” mode and the nervous system is out of balance. This impacts our physical body, influences our interactions with others, and sparks non-nourishing behaviors.

Regardless of what triggers a person's stress, how one reacts to it is very individual. Stress can be a combination of both low and high-intensity emotional states like fear, anger, sadness, disgust, confusion, shame, guilt, overwhelm, despair, anxiety, panic, emptiness, or depression. This means that behavioral reactions will also be very individual. How we react to stress is determined both by nature and nurture. The way we were parented and how the adults significant to us dealt with their stress has a profound effect on the way we respond when our needs are not met. As children, we were trained either in healthy stress regulation or we were trained to have a reaction that increases the stress response (Zelenko, 2005; Beebe, 2013). Even though life circumstances and stressors in our adulthood differ completely from our childhood, the old patterns of experiencing stress are coded in our brain and

nervous system. There is also evidence that a pregnant mother's stress can impact the neurodevelopment of the fetus (Bergman, 2010; Londono and Tobon, 2016). Moreover, research shows that an individual can inherit stress patterns from their ancestors' exposure to stress in the distant past (Jehuda, 2015; Jehuda, 2017).

Even though each individual's stress reaction patterns were determined early on, the brain continually remodels itself as people learn from their experiences. The brain and nervous system have the ability to grow new neurons and neuronal pathways – a quality known as **neuroplasticity**. It means it is possible to retrain one's brain to new responses to stress at any stage of life.

How can one retrain the brain to become more stress resilient? Science confirms ancient wisdom, and the data is piling up (Neff, 2015; Greenberg, 2016; Peyton, 2017; Germer, 2018; Siegel, 2018; Hanson, 2018). An attitude of **self-compassion** helps to deactivate the brain's automatic "fight-and-flight" or "freeze-or-dissociate" stress response and restores the balance of the body's nervous system. Thus, self-compassion is an essential component of building stress resilience. Mindful presence and awareness of thoughts, feelings, and actions of self-compassion lead to acknowledgment of one's emotional experience and underlying unmet needs. This presence relaxes the brain and body which in turn encourages us to take care of our needs in active, nourishing ways. "Self-compassion teaches you how to generate feelings of warmth and care towards yourself and, by extension, toward others who are stressed or suffering. (...) It does not make you spoiled or weak but is a learned coping strategy that can decrease anxiety and enhance resilience and recovery from stress" (Greenberg, 2016, p. 132).

A mental habit like self-compassion can become a lasting inner resource built into the brain. Rick Hanson, a world-renowned expert in neuroscience and psychology, says: "We develop mental resources in two stages. First, we need to experience what we want to grow. Second – critically important – we must convert that passing experience into a lasting change in the nervous system. Otherwise there is no healing, no growth, no learning" (Hanson, 2018, p. 2). Self-compassion can be learned and developed the same way as anything else: through repeated practice. When a "circuit" in the brain is stimulated repeatedly, it is strengthened. And what is the actual "how" of growing such inner strengths, like self-compassion? In her book, "Your Resonant Self", Sarah Peyton offers a way to develop self-compassion based on research and on practices rooted in the science of interpersonal neurobiology and neuroplasticity. The article elaborates on this **resonance-based approach** and different tools related to it. It also explains how coaching can contribute to more effective stress and energy management and why working with a coach skilled in the resonance-based approach accelerates the process of developing self-compassion and stress resilience.

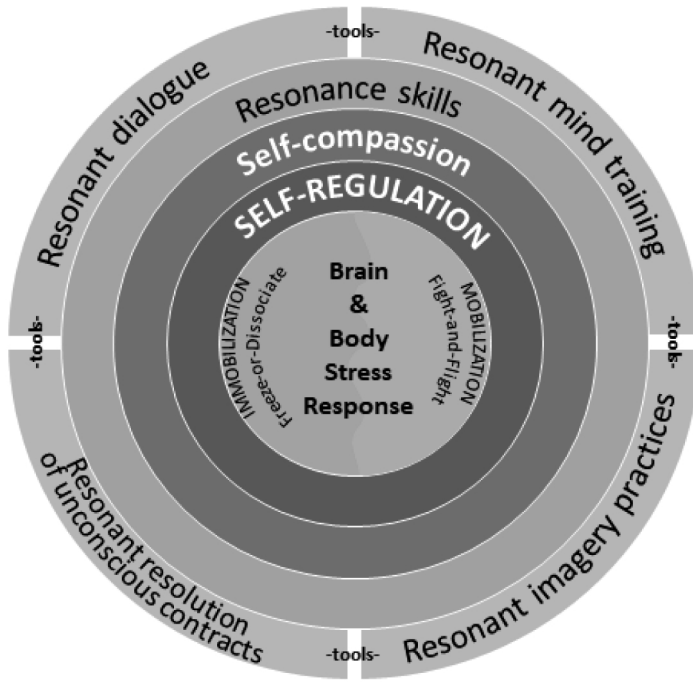


Figure 1. Resonance-Based Approach for Stress and Energy Management

Source: Peyton and Panas (2019).

BRAIN AND BODY STRESS RESPONSE

What happens when a human being encounters a stressor?

The **automatic stress response** kicks into gear. This response is an unconscious and uncontrollable process which takes place in both the brain and body. A part of the brain called the amygdala acts as the brain's alarm system. It holds emotional and nonconscious memory. It filters all sensations (from the inner world) and perceptions (from the outer world) that enter the brain, looking for similarities as well as difficult or dangerous moments from the past. The amygdala tends to overgeneralize and is not good at distinguishing differences. As soon as it generally matches a past experience with a cue that it considers dangerous, it puts the brain and body on high alert. The stress response is distributed further throughout the body by the autonomic nervous system with its two branches: sympathetic and parasympathetic. The sympathetic nervous system amplifies our emotional and physical arousal. Stress hormones are released into the bloodstream and impact the heart

rate, pace of breathing, and muscle tone. If sympathetic activation doesn't seem like it's going to help, the unmyelinated¹ parasympathetic nervous system lowers our emotional and physical arousal and takes us into collapse. In a safe environment, the myelinated branch of the parasympathetic nervous system takes over, fostering connection and relief of stress.

The arousal of our nervous system impacts our bodies and social engagement. Daniel J. Siegel, who created the field of interpersonal neurobiology, and Tina Payne Bryson describe it in a simple model based on Stephen Porges' Polyvagal Theory. A person can experience **three zones: red, green, and blue** (Siegel and Bryson, 2018, p. 34).

Being in the **“green zone”** means that the myelinated parasympathetic is active (the ventral branch of the vagus² nerve)³ and body, emotions, and behavior are regulated. Even though an individual might experience moderate adversity and difficult emotions, the ventral vagus regulates the individual's heart rate variability in such a way that they stay in a state of balance. The brain enables a person to read others and to connect to them. People have an exquisite mastery of their social interaction and they have a sense that they matter and belong. Therefore the state of the “green zone” is called social engagement.

If you enter the **“red zone”** it means that the intensity of emotions is overwhelming and the autonomic nervous system goes into a state of hyper-arousal, activating an acute stress response and releasing stress chemicals. The accelerating sympathetic system stays on. Heart rate, breathing, and muscle tension increase. The flow of energy is diverted from small muscles to big muscles. The lower (instinctive) parts of the brain take over control of emotions and the body, and therefore behavior. People can no longer engage with others at the complex level that is possible in the “green zone”. The brain

¹ (Un)myelinated – (un)covered with myelin. Myelin – the insulation that forms on the outside of a neuron sheath, increasing the speed of transfer of energy and information.

² The vagus nerve – the nerve bundles that run up from the inside of the body to the skull-brain and back (~80 percent to the brain and ~20 percent to the body), mostly carrying information from all the organs and digestive system. The amygdala affects the body via the vagus nerve. (“vagus” is the Latin term for “wandering”). It contributes to the autonomic nervous system which consists of the parasympathetic and sympathetic parts. The nerve also is responsible for certain sensory activities and motor information for movement within the body.

³ The ventral branch of the vagus nerve (ventral vagal) – myelinated part of the parasympathetic nervous system. *Ventral* – Front. It is active when a person is in the “green zone”. The dorsal branch of the vagus nerve (dorsal vagal) – unmyelinated part of the parasympathetic nervous system. *Dorsal* – Back. It is active when a person is in the “blue zone”.

The sympathetic activation uses fibers both inside and outside the ventral channels of the vagus nerve. They are active when a person is in the “red zone”.

In the “green” and “red” zone thought and action are fast, with energy and information travelling at up to 120 meters per second. In the “blue zone” it drops to less than 1 meter per second (Mussa, 2010).

interprets neutral facial expressions as hostile, even causing parents to think more negatively about what their children are doing (Wang, 2016). The “red zone” response explodes outward and “fight-and-flight” defense strategies are in use. People respond to triggers by acting out.

Contrary to the outwardly directed “red zone” response, the “**blue zone**” response turns inward. People respond to triggers by shutting down. This happens when the brain and body stop believing that “fight-and-flight” can get them to safety e.g. when they are, either physically or socially, overwhelmed, trapped, helpless, or in shock. The autonomic nervous system is in a state of hypoarousal. The “blue zone” is about an immobilization response occurring in varying degrees, and we enter it when we move into the unmyelinated branch of the vagus nerve, called dorsal vagal. It includes temporary paralysis, collapse, helplessness or hopelessness, or dissociation – an internal disconnection of feelings from thoughts and even bodily sensations. Tonic immobilization, or the “freeze” response, is characterized by tightened muscles, increased heart rate, and a temporary lack of outward movement. It lies on the boundary between dorsal vagal and sympathetic activation. The physical signs of a dorsal vagal “dissociation” response are lower heart rate, blood pressure, and muscle tension, slower breathing, and no eye contact.

It is never really a matter of choice which zone – red, green, or blue – an individual enters in a particular moment. “The nervous system automatically determines which response seems most adaptive for the situation based on many factors, including current circumstances, memory of past experiences, and innate temperament.” (Siegel and Bryson, 2018, p. 38). Entering the red and blue zones means **reactivity**. The person acts on the autopilot of automatic reactions in response to internal and external triggers. In contrast, the green zone **receptivity** allows us to observe and assess the input from our internal and external world and then to act intentionally instead of reacting automatically. Being receptive makes it possible at the same time to balance feeling strong emotions with clear thinking, planning and decision making, creative problem solving, and caring about yourself and others. It requires strong connectivity between the prefrontal cortex, the thinking part of the brain, and the amygdala, the emotional alarm system. People who have faced intense or life-threatening stressors or who have been exposed to chronic stress are generally more reactive, with a more robust stream of energy and information going from the amygdala to the prefrontal cortex. Such stress can even damage the prefrontal cortex’s ability to modulate the amygdala’s stress response (Greenberg, 2016, p. 103). Through neuroplasticity, it is possible to regenerate, grow and strengthen connections that run from the prefrontal cortex to the amygdala and thus lessen reactivity and increase receptivity.

Receptivity is the foundation of **resilience**, which is understood as “being resourceful in approaching life’s challenges and moving through them with

strength and clarity. (...) Reactivity blocks resilience; receptivity promotes it” (Siegel and Bryson, 2018, p. 80). Taking this into account, the short-term goal for stress and energy management is restoring balance, which means going back and remaining in the “green zone”. In the long-term, it is important to strengthen our own resilience which means expanding our own “green zone”.

HEALTHY SELF-REGULATION: THE BASIS FOR STRESS AND ENERGY MANAGEMENT

What does it mean to go back to and expand the “green zone” of receptivity?

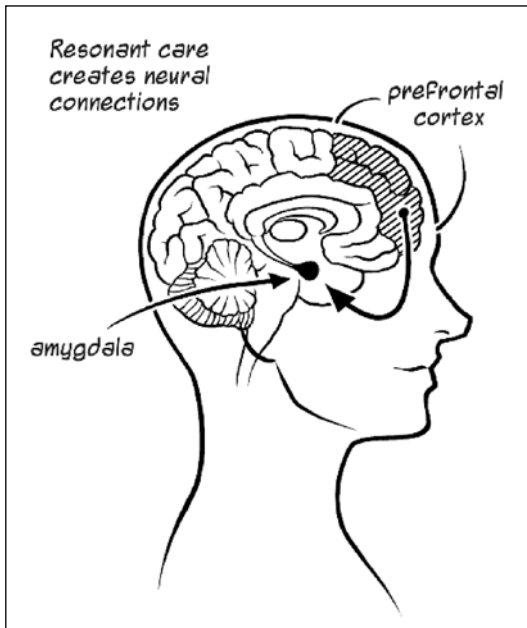


Figure 2. Self-regulation: prefrontal cortex and amygdala

Source: Peyton (2017).

This process is called **self-regulation**. It involves the prefrontal cortex supporting and regulating the amygdala. The brain takes care of itself by accessing its own resources. It enables people to respond to their fears, frustrations, and worries with flexibility, care, resonance, and responsiveness. It means they are able to control bodily functions, manage powerful emotions, and maintain focus and attention. In contrast, **self-management** includes all other strategies of responding to stress like controlling the self, others,

and the environment; self-criticism; and even self-hate. In order to take care of the stressed brain, people often access external behaviors or substances which may even lead to addictions and compulsions. In the long run, these strategies can turn out to be self-sabotaging and to intensify the stress that is being experienced.

Both self-regulation and self-management are strategies for self-care that are shaped through relationships that a person has experienced throughout life. Self-regulation is always **internalized coregulation**. This means that healthy self-regulation comes from healthy relationships that have shaped us; unhealthy self-management habits come from unhealthy relationships that have impacted us. The prerequisite for self-regulation is that someone else, somehow, somewhere has given us the experience of being known, making sense, and trusting we can depend on them. If a person has experienced this and has this foundation in the form of active connectivity between the prefrontal cortex and the amygdala, the person can strengthen this responsiveness and expand self-regulation. Those who have not had the opportunity to bring warmth inside from their original relationships can start growing neurons and neuronal connections to learn and build self-regulation by experiencing being met and received by someone else. Any experience of resonance from another person who attunes to you with warm curiosity and gives you the sense you are understood brings more self-understanding. Every time this happens, memories are created and stored in our brain which can help us further develop self-regulation. Brains remember these experiences and draw upon them while learning how to attune to self with the warm curiosity and understanding which is foundational for healthy self-regulation.

The following **ways of getting back to emotional balance** have been identified in research studies conducted by Matthew Lieberman and James Coan:

- Naming emotions – identifying what you are feeling
- Reframing – thinking about the situation in a different way
- Distraction – thinking about something else instead of what is bothering you (Lieberman, 2011)
- Accompaniment – the real or imagined presence of a person whom you feel cares about you (Coan, 2006)

The effectiveness of **naming experienced emotions** can be seen with fMRI's. When the right word is matched with the right emotion, the amygdala's activity decreases. This causes relaxation in the rest of the body and stress levels decrease. When the naming of emotions is done with a caring other, this can create relationships of warmth and trust, regardless of a person's age. Integrating such experiences in the brain and carrying them there as memory increases the feeling of security (Coan, 2011). The long term bene-

fits can include improvement in areas like immune system function, a sense of meaning and purpose in life, resiliency in the face of excessive stress, and in relationships with others and yourself (Coan, 2013).

Coan's research also proves that **being accompanied by someone else** calms down the amygdala. When you experience being supported, cortisol and stress levels drop. Pain is less intense; tasks seem to be easier. Being accompanied is more important than anything else in overcoming not only stress, but also trauma, overwhelm, and tragedy. "Our entire brain-body is made to carry the memory of supportive people with us all the time. We are not meant to be alone. (...) When we have a sense that we can count on people to be solid and loving, we can import them into our brains, and their care for us is integrated into the web of connections between the prefrontal cortex and amygdala, as part of the larger picture of self-regulation." (Peyton, 2017, p. 35).

Being accompanied with warmth while you are naming experience relieves stress and the body becomes more relaxed and responsive. As long as emotional experience has not yet been named, it will remain present in the body. If a person is not able to feel their own body sensations, it is possible to make good guesses about what emotions are at play based on what the person is thinking. Thoughts may reveal embodied experiences of which a person may not be aware. If there is another person listening with presence and warmth, this person can be supportive in figuring out what needs to be named. As soon as the emotion is finally known and named, the body's nervous system is able to relax into the message being received by the brain. A conscious practice of naming emotions is one of the most counterintuitive forms of self-regulation, as many people predict that talking about their feelings will only make them more upset. However, those who experience and practice this approach not only learn to relieve stress but also to accompany themselves through emotional experience and support themselves while doing so.

Naming what is true emotionally can also lead to **a shift in perspective on the situation**. Such reframing then deepens the stress relief because thinking of a situation in a new way generally helps restore emotional balance and is one of the effective pathways of self-regulation. One example of reframing that can strengthen the growth of the neural fibers supporting stress resilience is the realization that it is possible to place value on warmth for self (instead of self-criticism).

Another way to self-regulate is to **distract oneself from what has happened or from what one was thinking about**. When a person thinks about something that calms and soothes them in ways that include warmth (e.g. remembering someone who is loving, thinking about a happy time, picturing a beautiful place, etc.), it is possible to nourish the fibers supporting stress resilience.

Emotional warmth as mentioned above in the description of ways to self-regulate plays a vital role for self-compassion that is foundational for stress and energy management.

SELF-COMPASSION – A WAY TO SELF-REGULATE

Why is self-compassion important for developing stress resilience?

Self-compassion is a key component of strengthening healthy self-regulation. A caring attitude toward oneself, full of understanding and acceptance of one's own experience, turns out to determine stress reduction and promoting well-being. It is a personal quality, in which a person values the self and treats oneself kindly just on the basis of humanness, with the wholeness of perceived strengths, weaknesses, successes and failures.

The psychology of human well-being has been dealing with the topic of “kind regard” for a long time. Trudy Goodman Kornfield, Jack Kornfield, and Ram Dass have called it loving awareness, Shauna Shapiro – kind attention, Shelly Herrell – soulfulness, Daniel Siegel – kind intention, and Paul Gilbert focused on compassion (Siegel, 2018, p. 48). Generally the phenomenon of kindness has been studied for a long time and discoveries from a broad range of disciplines – including neurobiology, evolutionary sciences, psychology, and education – show the positive effects of kindness on personal and collective well-being in areas as diverse as physical health, emotional health, relationships, life satisfaction, communities, and even economies. Kindness can activate emotional regulation and compassion networks in the brain, alleviate symptoms related to depression and post-traumatic stress disorder, protect against compassion fatigue in helping professionals and first responders, lessen migraines and symptoms of chronic pain, lessen judgment and increase empathy for stigmatized social groups, improve body image, strengthen romantic relationships, improve symptoms related to depression, anxiety, and social isolation in teenagers, foster stress resilience and prosocial behaviors in children, and promote longevity in those who volunteer (Cousineau, 2018, p. 6).

Kristin Neff pioneered research into self-compassion as an approach for promoting well-being and stress reduction. The research reveals that “self-compassion is a powerful way to achieve emotional well-being and contentment in our lives. By giving ourselves unconditional kindness and comfort while embracing the human experience, difficult as it is, we avoid destructive patterns of fear, negativity, and isolation. At the same time, self-compassion fosters positive mind-states such as happiness and optimism. The nurturing quality of self-compassion allows us to flourish, to appreciate the beauty and

richness of life, even in hard times. When we soothe our agitated minds with self-compassion, (...) we can orient ourselves toward that which gives us joy” (Neff, 2015, p. 12).

Other studies confirm the effectiveness of the self-compassion approach in reducing different kinds of stress and increasing satisfaction levels. Results indicate that self-compassion is reliably and strongly associated with less overall stress, less depression, and less anxiety. It decreases stress levels in evaluative situations such as e.g. job interviews. It is also associated with higher and more consistent levels of well-being than self-esteem. It turns out that self-esteem lets you feel only as good as your last accomplishment. Whereas with self-compassion, self-evaluations do not depend on constant proof of achievement, so a person can feel more relaxed and better about life, even when stressors are encountered. Self-compassion is also correlated with more curiosity and exploration. When a person is not beating themselves up for failure, there is more openness to make mistakes in order to learn and grow. There is also more willingness to take responsibility when things do not turn out as planned. Additionally, self-compassion may help overcome emotional eating, which is a response to stress for some people. It also helps adapt to major life events (e.g. divorce), disappointments (e.g. academic failure), and chronic stressors (e.g. chronic pain) (Greenberg, 2016, p. 132–134).

On a physiological level, self-compassion is like a soothing balm to the amygdala. It sends a message to the brain that it is not under threat and an emergency response is not needed. The person can take time and relax, so that the prefrontal cortex has time to respond. This is the mechanism of self-regulation. Practicing self-compassion builds new pathways in the brain. “When we develop focused attention, open awareness, and kind intention, research reveals we (...) increase neural integration in the brain, enabling more coordination and balance in both the functional and structural connectivity within the nervous system that facilitates optimal functioning, including self-regulation, problem solving, and adaptive behavior that is at the heart of well-being” (Siegel, 2018, p. 5). When a person exercises the neural networks of self-compassion, these neural connections are strengthened. What is created in the moment becomes strengthened in the long run with practice. When a state of such kindness is trained, integrative patterns in the brain are harnessed – these patterns link widely separated regions to each other, enabling the coordination and balance of neural firing. This **brain integration** creates resilience. The fundamental statement supported by research is: Being kind and compassionate with your inner self and your inter-self – your connections with others – creates more integration in the brain and more well-being in our lives (Siegel, 2018, p. 88).

If something as simple as self-compassion is the remedy for stress of all kinds, why do so many people suffer from stress? In fact, people’s brains have

usually been trained in a mechanism that is the opposite of self-compassion. **Self-judgment, self-criticism, self-blame** are often the internal voices that arise when people's brains are not focused and are not busy getting things done in the external world. When a person is in a stressful situation, this internal voice only makes the perceived stress increase. The part of the brain that coordinates this process and gives words and tone to the internal voice is called **the default mode network** (DMN) (Raichle, 2015). The DMN facilitates a sense of your inner, mental life, and also focuses on others' mental states. If it is not sufficiently integrated with the rest of the brain and body, the DMN focuses your mind's attention on concerns about the status of others and the self, ruminating, comparing the self with others, striving for perfectionism, feeling inadequate, and dreaming up other causes of emotional distress. Sometimes the DMN creates a sense of isolation. It is a self-reinforcing mechanism, because the pain of this network calls attention to itself and can be very intrusive. The untransformed cruel DMN puts people under chronic, long-term stress that leads to depression.

To lower stress levels, the brain needs to become more integrated by linking the DMN more strongly with the prefrontal cortex. Exercising a new, **kind self-talk** is one of the ways to create this linkage, and it enables a flexible form of self-awareness. When the brain starts focusing attention on the inner voice, it can be heard. Even if a person can't hear and recognize this voice, it might be possible to guess what its tone is from the way a person treats the self and treats or thinks about others. It is always possible to increase awareness. Acknowledging emotional experience with warmth and acceptance can bring a new quality into this inner monolog. Such acts of self-compassion relax the brain and body, creating the wished-for state of balance and peace-of-mind. The regular practice of warm and accepting self-talk supports the movement from a state created during a practice to a trait that becomes a learned skill or way of being. On the neurological level, it is a process of strengthening appropriate neuronal pathways and thus strengthening integration of the DMN with the rest of the brain and body. People can develop resonance skills in this way.

RESONANCE SKILLS AS A BASIS FOR SELF-COMPASSION

What is resonance?

Resonance is the experience of sensing that one is fully understood by another being with warmth and acceptance. It also includes the perception that one's own self, feelings and thoughts make sense to the other. It can be felt in the way the other person is present – with their body, face, tone of voice

and language. Resonance is a two-person experience – it happens only in the relational space. The human nervous system is interconnected and not discrete. Research shows that from birth onward, on a neurological level, people’s bodies and brains are physiologically attuned to the people around them. This connection is even stronger when people take the time to create a bond (Rakel, 2018, p. 56). This unintentional human ability to tune in to someone else is foundational for **attunement** – bringing one’s own perceptual abilities to focus on another person. When one is attuning to other people, one begins to wonder what might be happening for them. One can notice their face, body, breath, voice, the content of their words. One cannot declare one’s resonance with someone. The receivers are the only ones who can state whether or not someone else’s presence or language feels resonant. The presence of a person who is attuned to one’s own internal world is often the initial key to strengthening self-regulation and extending the “green zone”. The resonance circuitry in the brain not only allows each person to “feel felt” and to connect with another, but it also helps to regulate internal states. If each person starts to have a sense that what is being perceived is true for the other, they are beginning to resonate together. This interpersonal resonance helps widen the green zone of receptivity, so people feel safe enough to feel their own feelings instead of ignoring, suppressing, or acting them out. “This is how in the moment, face-to-face, we help one another to grow, and initiate the long-term synaptic⁴ changes that help us even when we’re apart” (Siegel, 2010, p. 139). These synaptic changes in the brain can be reinforced further through practice either with another person or on one’s own. Just as one person is able to attune and resonate with another human being, the first person is also capable of bringing that level of focus and care to the self. This is called **self-resonance**. It means turning one’s attention inward, and extending the awareness of thoughts, body sensations, feelings, and underlying unmet needs that cause the experience of stress. It is a form of warm welcoming and acknowledging of everything that is present and true. When it takes place, it gives a person the sense of being supported and held. In the brain, it shows up as an easy self-supportive dialogue between the prefrontal cortex and the amygdala, which has the effect of shifting the savage default mode network (DMN) into the self-accompaniment of a kind, resonant DMN.

As much as an open, non-judgmental, accepting attitude is foundational for resonance (and self-resonance), so is warmth (and self-warmth). **Emotional warmth** is the experience of being met or meeting others with affection and welcome. It brings a feeling of being cared for, nourished, and nurtured. It can be felt in the body like gentle heat in the heart, spreading inside the chest

⁴ Synapses – connections sites between neurons that form in response to new learning and create neural fibers.

and abdomen, coming with relaxation and comfort. People experience warmth when they have a sense of belonging and when they know they matter. Warmth can be diminished by self-judgment and self-criticism. This is common in stress, when people judge themselves for what they have done or not done. Striving for perfection or spending time with people who are judgmental are also ways of diminishing warmth, and this in turn escalates stress. On the other hand, warmth can be nurtured by finding out what feels really good, like various acts of self-care or nurturing warm relationships. Resonance plants seeds of warmth and lets it grow strong and resilient. Then warmth can become an antidote for the inner voice that brings or escalates stress.

Language is a starting point for the movement toward warmth for the self. There is a joining with others or the self when words are resonant, while words that are critical, judgmental, or objectifying split the brain and stop warmth in its tracks. Knowing how to use language in a way that brings one closer to others or to the self are **resonance skills**. These skills also include the ability to distinguish utilitarian from relational wording and to choose relational language when it is needed. The way a person speaks matters, because it reveals whether their thoughts are coherent, whether they speak with integrity, how they use their brains, and what their deeply held attitudes are toward self and other (Buchheim, 2000). “The way people speak to themselves can lead to long-term self-support and well-being or to stress and lack of resilience. When people change the way they speak to themselves, they change the way their brain works. (...) When people let go of comparing and criticizing themselves and move toward warm self-understanding to care for themselves, they are moving toward brain integration” (Peyton, 2017, p. XXVI). Transforming the inner voice happens with **resonant language**. Resonant language gives people a sense of being received and understood. It shifts people into relational space and can include such elements as: wondering about and naming emotion; dreams, longings and needs; body sensations; what is happening in a relationship; metaphor, visual imagery, and poetry. Using language in these ways supports self-regulation and brain integration. The self-understanding and clarity that you obtain as a result of such self-talk brings about the relaxation of the body, inner balance, and peace of mind. People start to learn and understand that their stress-related inefficiencies, struggles, and even the acts that they regret can be seen with compassion. At the same time, this self-compassionate perspective creates new opportunities to take responsibility for these acts and to make repair and make up for them, either toward self or others. In addition, people may start to hold themselves with warmth and understanding while facing stressful moments and situations, and this warmth will automatically decrease stress levels. With practice it can become a new habit supporting stress resilience.

DEVELOPING RESONANCE SKILLS

What does it take to become self-resonating?

Everyone has the capacity to develop resonance skills. It might be more difficult for people who have experienced no or very little warmth throughout their lives, especially if they grew up in families stressed by trauma or addiction, or excessively focused on achievement. But even then, people can grow and integrate the brain toward self-warmth, no matter how old they are. This happens through the strengthening of the **CARE circuit** – one of the circuits of emotion and motivation (Panksepp, 1998). When people feel emotional warmth for self or others, the energy and information flow in the brain in a certain pattern that links the skull's brain with the body's nervous system. Every positive relationship people have ever had impacts the brain's connections. These connections between prefrontal cortex, the CARE circuit, and the body create the capacity for warm relationships with self and others. When these connections are activated, they make self-care a rich, fully embodied, and complex experience that unifies the skull-brain and the body-brain.

Nonverbal resonance skills seem easier to practice and master. When people resonate, the body expresses it in a natural way – e.g. affectionate eye contact or responsive touch that lets others know they are cared for. But it is possible to leave behind a resonant connection as soon as a person starts to speak because the linguistic part of the brain is separate from the relational part of the brain. If people do not know what kinds of words create a connection, they can alienate themselves from others while speaking without even realizing it. The left and right brain hemispheres impact **verbal resonance**. Both hemispheres use language. The left coordinates the main speech centers for everyday life, contributing to the operational part of life and to getting things done. Accordingly, it also sees people as tools and functions (e.g. wife, teacher, child, driver, boss, surgeon). Detail-oriented, it measures and compares, evaluating people through the prism of social hierarchy (e.g. more or less talented, wealthy, perfect, nice-looking, powerful). The right hemisphere, on the other hand, contributes greatly to relational space and its language supports resonance. It includes the language of emotions (also swear words), deep values that motivate feelings, metaphors, poetry, familial relationships, and nonverbal communication. The right hemisphere is also more holistic and spatial. It sees people as interesting and unique individuals with their full complexity and variability (e.g. being both caring and having moments of carelessness, both complete as they are and reaching for learning and change) (Peyton, 2017, p. 64–66). Each of the hemispheres contributes to stress resilience and well-being, and each can contribute to the self-denigration that

escalates stress. The savage DMN, sometimes called the “inner critic” pulls from both hemispheres. The warm DMN, and the self-compassionate part of the self that Sarah Peyton names the “resonating self-witness,” are also supported by both hemispheres.

When there is a need to capture resonance in verbal form, it can be supportive to focus on identifying and naming emotions and understanding the deep longings and values that help to make sense of emotions. People experience stress when their needs are not met and the emotional alarm sets off. They can recognize it through emotional and physical states that are perceived as difficult, unpleasant, or negative. As mentioned in the chapter about self-regulation, research confirms that naming emotions is an effective way to self-regulate. The body’s nervous system communicates with the skull-brain through emotions. It soothes and regulates the emotional alarm to name what is happening. **Acknowledging a person’s particular experience with all its nuances of feeling** – precisely naming what is and what feels true to them – works like a soothing balm for the nervous system and the body. For example, someone says they are stressed out whenever they are going to present something before an audience. There can be so many ways of experiencing this on the level of emotions. People might be e.g. nervous and a bit afraid of how it will go, or excited and unsure if they can focus while speaking, or overwhelmed with the responsibility they have, or uneasy with the topic, etc. An accompanying person can wonder and make guesses about their emotions while listening to the person and then check the guesses with them with warm interest and a warm tone of voice e.g. “Would it be okay if I asked you if you are a bit afraid of how it will go?” or “I wonder if you are unsure...” or “Might it be that you are overwhelmed...?”

Moreover, if a person understands **the underlying unmet needs that evoke particular emotions**, they further strengthen self-regulation and the release of stress. Herbert Benson’s research reveals that there is an additional layer of relaxation that happens when we connect with words about “big ideas” e.g. love, care, tenderness, exploration, integrity, play, and support (Park 2013). It does not matter what a person prefers to call these words – needs, values, longings, dreams, big things, big ideas, principles, qualities or others. Whatever these big-concept words are called, naming them helps people attune and resonate with other humans. They reflect right-hemisphere concepts that really matter to an individual. The action-oriented left hemisphere does everything to bring them to life because people are moved by what they want and what is important to them. It is not possible to have all your needs met all the time – this is where stress enters the picture. On the other hand, every decision and behavior help to satisfy particular needs. In any difficult and stressful situation there is a complex layering of what needs are or are not being met. For example, if people work in a challenging environment

– excessive workload, late hours, a moody and controlling boss, insufficient information flow, gossiping environment, and no assistance, then all that is causing everyday stress because certain needs are not met: e.g. balanced life, rest, predictability, trust, support, information, and clarity. On the other hand, people stay in these difficult workplaces. What makes them stay? What needs are being met by staying there? It might be e.g. that people like what they do (satisfaction), or maybe they have an impressive career there and others look up to them (recognition, appreciation, self-worth), or maybe they learn a lot and have opportunities to develop (growth, development), or maybe they make money that reflects their hard work and they would not get this somewhere else (financial safety, comfort, recognition, self-worth, equality of giving and receiving).

The linking of feelings and needs as a way of effective communication that connects people to one another was first described by Marshall Rosenberg, providing a clear picture what communication habits and words disconnect people and what kinds of words connect them (Rosenberg, 2015). Relational neurobiology helps to understand the effectiveness of this communication approach in bringing people together and decreasing stress related to challenging interpersonal situations. **Linking feelings and needs integrates the brain**, awakening both the hemispheres and making them work together. Thus, people involve their whole brain and create a more balanced reaction to the stressor. Identifying each need behind people's emotions catapults them into the prefrontal cortex and allows them to see the bigger picture. In this way they move into the self-regulation skill of reframing. Looking for the needs at the root of behavior enables seeing the stressful situation from a new perspective which has a calming and profound impact on the brain and nervous system. Again, acknowledging what is – what needs are met and not met – not only soothes the amygdala, but it also brings more awareness and clarity. It encourages people to take care of their needs in active, contributing ways so that they are less likely to interfere with their efforts to reduce stress. When the emotional alarm is turned off and the prefrontal cortex takes over people have access to their creativity, forward-thinking, and planning capacities. In such a resourceful state they are able to generate new ideas and find new creative ways and solutions to satisfy their needs. For example, people can be stressed out whenever they present something at work. When they tune in to their body and feelings, they can discover that e.g. their stomach hurts a bit and their sensations are linked to fear and worry that something might go wrong, and the people would be disappointed and might turn away from them. Then they can identify what is important to them and what needs might not be met, causing the way they feel. What is it that they need? Maybe it is a deep longing for a world where people have understanding and acceptance for each other, even if they do something that doesn't meet expectations.

And that even then they belong and are supported by others. When this is true for people, and it is named, their body relaxes, and they experience a kind of relief. On the brain level, they are strengthening their self-regulation connections. At the same time, a new reflection might arise. They might realize that e.g. they would generally like to experience more understanding and acceptance in their life, and they can start thinking about the ways to make this happen. Thinking about public presentations, they might come up with the idea that e.g. during presentations they will look from time to time at one of their colleagues who is very friendly, who will respond by gently smiling and nodding, which is encouraging and gives them a sense of acceptance as they speak. This example shows that naming emotions and needs can not only strengthen stress regulation but also can lead to new ideas and solutions.

To emphasize the importance of linking emotions and needs and how important it is to raise awareness about them, it is also essential to mention the research of Jaak Panksepp. This neuroscientist spent his life researching how emotions are hard-wired to move along particular pathways in the brain. He differentiated seven basic emotional and motivational networks, called **the Circuits of Emotion and Motivation**, that carry different life energies. The circuits of emotion are common not only for all humans, but for all mammals. This means if you experience stress in a certain way you can figure out what kinds of needs might be at issue (Panksepp, 1998).

Circuit of Emotion	What Matters to This Circuit (needs, longings, values)	Human Emotions Involved (feelings)
CARE	Contribution, care, love, empathy, harmony, belonging, warmth, resonance, protection	Tenderness, contentment, love, protectiveness
LUST	Sexual expression, physical intimacy, partnership	Lust, desire
PLAY	Play, fun, self-expression, creativity	Amusement, delight, excitement, happiness, surprise
FEAR	Safety, predictability, calm	Anxiety, fear, terror, horror
RAGE	Advocacy, agency, effectiveness, mattering, purpose, respect, freedom	Irritation, contempt, anger, hatred, rage
PANIC/GRIEF	Connection, love, friendship, presence	Anxiety, sadness, loneliness, grief, dismay, embarrassment, guilt, shame, pining
SEEKING	Survival, satisfaction	Satisfaction, relief, pride, excitement

Figure 3. Panksepp's Circuits of Emotion

Source: Peyton (2017, p. 82).

Self-resonance skills can be **practiced in various moments and situations**. Every moment of practice will strengthen the capacity of the brain to self-regulate more easily and efficiently, reducing the stress in the moment (staying or getting back to the “green” zone) and also in the long term through the increased brain integration (extending the “green” zone). Any time a person practices self-resonance or experiences resonance with another human being the prefrontal cortex actively supports emotional regulation. The more activity there is in the prefrontal cortex moderating the amygdala, the more the brain becomes stress resilient. This is why it is so important to awaken the sense of the “resonating self-witness” instead of stimulating the “inner critic”. As you bring intentional warmth to your difficult emotional moments, you are bringing strength to the patterns of neural connections that support well-being.

– A person can practice **before any situation that is usually stressful** for them and they have time to prepare in advance – before a certain event e.g. a presentation, job interview, travel, negotiations, a challenging assignment, a difficult meeting or conversation; or just before a busy day starts. They can connect with their feelings and needs which can help them to stay in the “green” zone of balance and enter the situation in a more resourceful state, sometimes with new perspectives and ideas that can be supportive to go through the experience.

– Practicing **after a stressful situation** can help to get out of the “red” or “blue” zone and regain balance. Reconnecting with the body and noticing feelings and deep longings brings more clarity and awareness that strengthens the brain integration and better prepares the nervous system for similar situations in the future.

– **When people experience chronic stress** and they are not clear what has been causing it, practicing resonance skills can help them bring more warm connection with themselves, understanding, awareness, and relief. It can also help to discover new ways of satisfying their unmet needs and longings.

– People can **meet their “inner critic” with resonance** whatever their voice is expressing, from self-doubt to self-contempt. This is how one creates space for the “resonating self-witness”. In contrast, other popular ways and methods of growth and transformation approach the “inner critic” as an enemy. People are advised to act as if the problem doesn’t exist: not listening to the voice, quieting it down (by rational arguments, criticizing oneself for it, positive thinking, or mindfulness meditation) or to outsmart it (by transforming techniques that make it sound funny, distant, strange, etc.). Some of those ways and methods can work for some time, but the voice stays in the long run because it wants to be heard. If the voice is really listened to and understood in a resonant way, people start to realize that the “inner critic” is trying to contribute. This voice speaks about important longings and needs. If people judge themselves (or others, unconsciously projecting the “inner

critic” out because of own inner discomfort with self-judgment), there are always unmet needs that underlie it. As the inner voice is heard with clarity, people begin to notice that everything they do is an attempt to meet a need. For example, let’s say someone has promised to do something important, but forgot about it in the course of their busy day. How do people feel then? What do they say to themselves the moment they realize they have forgotten? Maybe they start reproaching themselves for forgetting. Maybe they think they disappointed others or that it was irresponsible. This approach invites people to ask their “inner critic”: “Are you upset and disappointed because reliability is important to you? And do you value trust and connection?” There might be more guesses for what lies beneath the “inner critic’s” pain. When the “inner critic” becomes calmer and relieved, the focus can shift to bring attention to the part of self that is receiving the judgment. What happens with the body when it hears the self-criticism? What are the feelings that arise? What are the deeper longings that lie below the words? It works most smoothly to come up with guesses following the body’s patterns of tension and relaxation e.g. “Are you sad, and do you need to know that you are accepted just as you are?” When the body relaxes it is a sign that this part of the self has been met with resonance and the stress response has been self-regulated.

THE ROLE OF A COACH SKILLED IN THE RESONANCE-BASED APPROACH

How can working with a coach accelerate the strengthening of stress resilience?

This process can be easier and more efficient if a person is accompanied by a coach skilled in resonance and tools for resonant stress relief.

If a person does not have much experience with self-resonance, the learning process needs to be initiated. It is like acquiring any other skill in life – it goes more smoothly and easily with the guidance of someone who has experience in resonance and is eager to support the learning process with full acceptance. When the brain is under stress a person usually does not have the internal resources to start this process alone. Talking about body sensations, feelings, and needs with someone who is not resonant does not work. A person under stress who has deficient resonance skills usually has no capacity to resonate with anyone. No matter how wise, smart, and intelligent a person is, **it is much easier to start growing the new neural fibers of resonance through the effective experience of receiving resonance first.** With more and more practice – first with a coach, and then on one’s own – a person strengthens the brain’s connectivity and integration for stress resilience. When a brain receives resonance, regardless of age, it

is like a plant receiving the nutrients and water it needs to grow. Every time this happens, the coach's resonant attention and language changes the way the client's memory is held. When one experiences this with a coach, a memory is being created of what it would feel like to nurture the part of self that feels this particular emotion (e.g. fear). The brain can draw upon this memory whenever this emotion is experienced later on and thus self-regulation is fostered. The coach's resonant attention and language allows a person to understand the stress experience more clearly and to get to know both the self and the stress a little better. Resonance changes self-perception. These new eyes start to transform experiences of stress into calmness and peace of mind. Once this process begins, the client can work with the coach to plan actions that will help take care of needs in new, active ways. The more people learn to think about themselves with gentleness and warmth, and the more meaning they make about their experiences and lives, the more choice they have in how they treat themselves and others. A coach can be supportive for a person to realize choice and choose the ways that will continually reduce stress and contribute to their well-being.

Research shows that people learn most effectively when they feel safe, satisfied, deeply known and understood (Berendt and Panas, 2017). A resonant coach creates this kind of "learning container" so that the client feels comfortable and motivated to experiment with self-resonance. The experience of being met with genuine, warm interest actually starts to build and expand the client's feelings and needs vocabulary. Also, through resonant presence, attention, and language the coach models how to be resonant. With the coach's resonant guidance, a person learns how they can do this individually in their own practice in between sessions or when the coaching process ends. It is also important to make the discovery process as simple as possible. An experienced coach can adjust the steps and pace of the process to each individual, arrive at vital questions from as many different starting points as possible, and apply useful tools accordingly.

As mentioned in the chapter on self-regulation, accompaniment is also an effective approach to self-regulation. When people look at a hill and they are alone, they see it as steeper than it seems to be if they had someone to accompany them (Coan, 2015). When a client has the sense that they can count on a solid and resonant coach, this sense is imported into their brains, and the coach's care is integrated into the web of connections between the prefrontal cortex and amygdala, as part of the larger picture of self-regulation. This can be a foundation for building the "resonating self-witness", as a part of the self that can accompany people any time they experience stress and are alone. In fact, people are never alone if they have integrated memories of others really resonating with them. They can draw on these memories to develop the self-resonance that will be able to provide self-accompaniment whenever

stress occurs. Research also shows that if people feel close to another person and have a resonating connection with them, the thoughts of one person can impact the brain activity of another even if they are physically far away from each other (Rakel, 2018, p. 57). If a person experiences resonance working with a coach it can impact the development of their self-regulation not only during the sessions, but the coach's intention of thoughtful, kind regard for them can also contribute to their stress resilience when they are away.

In choosing a coach for strengthening stress resilience, it is worth looking for a sense of warmth, presence, and accompaniment. Additionally, the coach's ability to apply effectively various tools of the resonance-based approach can accelerate the process of developing self-compassion and stress resilience.

TOOLS OF THE RESONANCE-BASED APPROACH

Self-compassion is a coping strategy for stress and an attitude toward life. It can be increased by self-resonance – connecting with a warm, kind understanding of your own body sensations, and identifying feelings and needs that underlie the stressed-out thoughts and behaviors. Various tools enable developing and applying self-resonance skills to strengthen the process of self-regulation and brain integration toward stress resilience, including:

- resonant dialogue (experiences of receiving resonance from another person; the practice of resonant self-talk)
- resonant mind training (guided meditations and visualizations focused on developing self-awareness and self-warmth)
- resonant resolution of stress-related unconscious contracts
- resonant imagery practices (rehearsals and posthearsals of stressful situations through time and space travel; visualizations releasing stress symptoms; visualizations releasing inherited stress).

Let's look at these tools and skills:

Resonant dialogue is an essential, basic tool. It happens either when a person receives resonance from another human being or from themselves. It has been presented in the chapter about developing resonance skills and the role of the coach.

Resonant mind training in the form of guided meditations and visualizations helps to learn and model how the full body-brain works in order to support self-knowledge and self-compassion. Effective meditation is mind training that supports calming, soothing, and integrating the DMN. There are physical changes in the brains of long-term mindfulness meditators visible with fMRI. These changes support responding to both self-criticism and self-praise with much less reactivity. Changes in the DMN that make it

more efficient and integrated are also visible (Lutz, 2016). Mind training practice makes the brain's differentiated regions more interconnected. Such integration is the basis for healthy regulation. Even studies of the connection of the head-brain to the heart-brain (the neural network surrounding the heart) show more functional linkages (Siegel, 2018, p. 157). Mindfulness practices are a way of purposefully paying attention with nonjudgmental acceptance to a person's present-moment experience. Such mindful attention and awareness are essential in the resonant approach. However, during a meditation the network used for meditation and the DMN can sometimes remain distinct. In such a case, a person can have a decades-long mindfulness practice and still have a savage DMN that is a source of their stress (Kornfield, 2016). It is therefore important to combine a personalized and warm mindfulness practice with compassionate transformation of the language and tone of the DMN. It is important to remember that research proves that effective mind training needs to include three elements: *focused attention*, *open awareness*, and *kind intention*. They "complement each other and support the movement toward well-being in the body and its brain, our relationships with the self and other, and our mental life of attention, feelings, thoughts, and memory." These mind training results reveal the mechanism that "where attention goes, neural firing flows, and neural connection grows" (Siegel, 2018, p. 47). When people train their *focused attention*, they extend their capacity to sustain their concentration, ignore distractions or let go of them when they arise, and refocus their attention on the intended object of attention. The overwhelm of information and stimuli both in the outer (environment) and inner (thoughts, feelings, sensations) world distracts attention and catalyzes stress response. Training in consciously directing attention instead of letting it go on autopilot helps to reduce stress. *Open awareness* is the experience of the presence of mind when people are able to sustain a state of being receptive to objects within their awareness, without getting attached to them or lost in them. The training of this ability helps to realize and consciously observe both the occurrences in the outer world and own sensations and perceptions without letting them stimulate autopilot reactions but instead creating space for the choice of action. Thinking and acting without conscious awareness is a source of stress. By bringing open awareness forward, one is able to meet stressors consciously. Then release is possible. *Kind intention* combined with compassionate regard are the elements in mind training that not only help to calm the amygdala and nervous system but also to soothe and restore the brain and body with warmth. This happens by bringing gentleness and softness to the meditative practice, and by including guesses about longings and needs that underlie thoughts and behaviors. Examples of guided meditations and visualizations including all three elements of mind training can be found in Sarah Peyton's book "Your Resonant Self". A coach can inte-

grate mind training elements in the sessions with a client, e.g. a short introductory meditation at the beginning of a session, a short celebrative meditation at the end of a session, or as a key tool during a session if it serves the client's process and purpose of the session. Guided meditations and visualizations can also be recorded by the coach and accommodate the client's self-practice in between sessions.

The resonant resolution of stress-related unconscious contracts is a tool that enables transforming inner blocks that can be a source of stress. Working with a client's limiting beliefs is a well-known practice in various coaching approaches. Unconscious contracts include not only a limiting belief, but also an element of loyalty to keep the agreement that a person has usually made with themselves, or someone else, the world, etc. This is a one-sided vow that stays on the unconscious level and impacts the person as long as they are unaware of it and have not revoked it. People make unconscious contracts because they help them to meet needs that are of the utmost importance to them at a particular moment or time in their life. If you were exposed to stressful situations in the past, your perceptions of stress are likely being fed by beliefs and feelings related to these past events. In the long run when a person is in a different place in their life, the contracts can turn out to no longer be valid. They can even turn into a source of stress and self-sabotage on the way to well-being. For example, a client complains about stress because of her busyness and inability to truly relax. She says she always has more to do than she is able to handle. She also cannot sit and rest – she has to do something all the time in order not to waste time doing irrelevant things or nothing at all. It has always been like that since she remembers. She is exhausted and stressed-out not being able to relax. Her contract may begin e.g. “I will always be busy doing valuable things...” or “I will never let myself relax...” The question is: What does that give her? What needs are met when she acts in this manner? It might be “I will always be busy doing valuable things in order to... be productive / have acceptance of others / feel good about myself / be worthy..., no matter the cost to myself or others.” It might be that at a certain time in life it was the only accessible way for her e.g. to feel worthy, and at that time she made this unconscious contract that helped her to satisfy this important need. At present, it seems it brings more stress not to let herself rest and relax, and that she can most probably meet her need to be worthy in other ways. When a coach is meeting a client with resonance, they check together what is true for the client. The client's body sensations and feelings help to identify a contract that is complete and true for the client. Then it is important to acknowledge what is – the contract, the body sensations and feelings that arise when the person becomes aware of it, and the new insight and awareness. When the client is ready, the next step is to revoke the self-sabotaging contract and transform it into a life-serving contract. The

client might say “I revoke this contract and release myself from this vow. And instead I allow myself to relax and feel worthy when I do things that help me relax”. The process of revoking the vow and creating a new contract brings relaxation to the client’s brain and body. It is also helpful to check in with the disturbing trigger causing stress to find out if there is a different perception of this experience now. In this way a person starts to grow new neural fibers that help to create new patterns of thinking and behavior. The main human patterns of distress are uncomfortable and painful, and people often judge themselves for being caught in them. Each pattern has contributed to survival in some way, even if it is no longer helpful. Raising awareness about patterns in the form of unconscious contracts, realizing the meaning of their existence, acknowledging how they served you in the past, and finally revoking and transforming them helps to support brain integration toward stress resilience. Other examples of stress-related unconscious contracts: “I will not reach out for help in order to protect myself from rejection”, “I will do things for others not taking care of my own needs in order to be accepted”, “I will always fight and argue in order to be seen”, “I will worry that something might go wrong in order to protect myself from failure and criticism,” etc. Everyone has their own unique stress-related unconscious contracts that, to some extent, can catalyze or intensify stress experiences in the short and long run. Identifying the exact wording of contracts for a particular individual is key to freedom from the contracts’ impact and to the growth of new neural connections for new, life-serving patterns.

Resonant imagery practices are another effective tool for rewiring the brain toward stress resilience. The idea of visualization has gained widespread traction in various coaching approaches, with guided imagery techniques e.g. to boost athletic performance, develop various skills, improve health, or regain emotional balance. Neuroscience reveals that the same neurons and regions of the brain become activated whether you are imagining an event or actually living it (Doidge, 2015, p. 215). If visualization is combined with attunement and resonance it serves as a powerful tool for creating new stress releasing experiences and inner images in the brain. The new image can fill a person with a reservoir of calm, energy and strength, becoming an internal reference point of peace that they can return to. When a person repeatedly revisits the feelings and sensations associated with the new beneficial experience, not only can the structures in their brain begin to wire together, but the release of feel-good neurotransmitters e.g. serotonin and dopamine, and feel-good hormones, e.g. oxytocin, can be stimulated. Even the expression of genes involved in the body’s stress response can be affected in a beneficial way.

Focusing on body sensations and feelings in the resonant visualizations helps to activate the right hemisphere of the brain, the part that takes in and reads the body’s emotional experience and decodes others’ emotions (Godfrey

and Grimshaw, 2015). Integration of the right hemisphere not only supports attunement and resonance, but also gives the person access to their spatial, holistic, and intuitive knowledge. This access lets a person read the body's cues and follow them where they point. And this information, in turn, is helpful in identifying a person's unconscious stress patterns and the inner blocks and contracts that maintain them. When a client makes a link to what is behind their stress and symptoms, they are already opening up new possibilities for resolution. This new understanding alone is sometimes enough to shift the old stressful images that the amygdala is holding in the form of body sensations and emotions, which initiates a visceral release that can be felt in the body. Sometimes it requires more work to integrate the new learning and forge a new inner image by making further resonance guesses and following the way the image or the body sensations change or shift until complete relaxation is achieved.

Resonant imagery practices can have different forms described below.

Rehearsals and posthearsals of stressful situations through time and space travel enable the application of resonant visualizations to events in the future that a person wants to prepare for (e.g. a difficult conversation with a boss next week) or to events that have already taken place and which a person wants to integrate and learn from using self-resonance (e.g. an argument with a significant other last week). In order to strengthen the brain's connectivity in service of stress resilience, a coach can guide a client through the visualization process and help them bring their resonating self-witness to their experience using the client's images.

Resonant imagery practices can also include the relational and collective dimension of experience that can also impact a person's stress levels. Everyone who has been essential to a person leaves behind some trace in the brain, not just emotionally but as actual physical neural connections and neural growth in relational memories. A person's stress patterns have been shaped in the relational space not only throughout their own life, but also in the history of their parents and ancestors. Further, these stress patterns can provide a blueprint for the person's future generations and how their descendants will respond to stress. Psychologists and neuroscientists emphasize the importance of the relational and collective dimension of experience for an individual's well-being: "Since our birth, every relationship with a significant other creates a deep emotional engagement, thus indelibly impressing itself upon our memory and contributing to the development of our own identity. Emotionally meaningful experiences can even have an impact on the activation of specific genes within our DNA, which can then be transmitted to subsequent generations.

Human beings' bodies evolve based on the quality of their relational experiences; as a matter of fact, humans' "we-ness" – conceived as an experience

of connection and resonance with another person at the biological, physiological, emotional and cognitive level – is the most adaptive and evolved way to express identity. Therefore, from an adaptive point of view, the quality of relational experience becomes crucially important to guarantee not only the individual’s well-being, but also for future generations’ sake. Major advances in neuropsychological science have made it clear: it is crucial to expand the horizons of both research studies and treatment strategies beyond the individual only, thus allowing an exploration of the relational and collective dimension, too” (Congress 2019). The strength of the interconnection of people’s nervous systems and how they can communicate at a distance without conscious awareness is revealed in scientific experiments with cells that come from the same living organism. When a laser stimulates human neurons separated in one box, the distant cells in the other box register the same reaction. The same thing happens with the cells that line the gut. Even though researchers are not able to explain how these phenomena work it gives them a way of conceiving the power of “gut feeling” and how a mother’s intuition can often perceive whether her child is unhappy even if they are physically away from each other (Rakel, 2018, p. 58).

Visualizations to release stress symptoms consider this systemic – relational and collective – dimension of a person’s stress patterns. They give an insight and understanding into which relationships and collectives (human systems that the person is a part of e.g. nuclear family, family of origin, work or school environment, or various communities) impact the person’s stress levels. A client’s body sensations and cues, feelings, and images direct the process to the point where resonant language can be applied to bring reconnection and restoration in relationships that play a key role on unconscious levels for the client’s stress patterns. A person enters into a resonant dialogue with their unconscious knowledge that can then be revealed, named, and acknowledged. Resonant language, self-compassion and compassion for others generates new beneficial experience, and changes or shifts body sensations and the images that arise. All the messages that the amygdala has been holding in the form of body sensations and emotions can be received and integrated by the skull-brain. And then the body-brain (the entire nervous system) can finally relax. For example, during a coaching session a client, Anna, realizes one of her main stress patterns. In various situations she reproaches herself severely for not having done something the way she believes she should have done it. For example, when she makes a decision about buying a new car or renting a new house, she feels guilty that she did not save more money over the past few years. When she chooses a babysitter or school for her children, she feels guilty that she has not spent enough quality time with them. Her self-reproach causes her to feel uncomfortable and unsure in making decisions and increases her stress level. One approach for support is to ask the client

to visualize her “self-reproach”, and herself – “Anna” – as the receiver of this stressful self-reproach. The next step is for the client to visualize what she wants to experience instead of the stress symptom, in this case perhaps “self-acceptance and peace”. Then the client attunes, in turn, to each of them, noticing her body sensations and feelings. The process unfolds, guided by the client’s body cues and feelings when she attunes to each element in the visualization. An additional element can be added in the visualization depending on what arises in the process as alive and important for the client. This additional element can be the relationship that sits behind the client’s stress pattern at the unconscious level. For example, it might be her body, or a sibling, parent, teacher, neighbor, partner, etc. Then the client also attunes to the new element which is e.g. her “body” in this case. She uses resonance and resonant language to hold herself, the other elements of the visualization, and their relationships to each other with compassion. The resonating coach supports the client with resonant language and guides her through the process of receiving and giving compassion in the visualization. In this case in which the client attunes to her “body” it feels sad, lonely, and seems neglected, turning away from “Anna”. If it feels true to the client, she can express compassion for the “body” acknowledging how it feels and that it is probably longing to be seen and cared for, and appreciated for keeping the client alive. Then the client turns to “self-reproach” acknowledging its contribution in the past by taking care of the client as well as it could. After this, when the client re-attunes to “self-reproach,” she feels calmer. Next, attuning to “self-acceptance and peace,” she feels insecure. The client can then acknowledge that it is unfamiliar and new for “self-acceptance and peace” to be around the client. When the client attunes to each of the elements at the end, the “body”, “Anna”, and “self-acceptance and peace” can move closer together, each with a kind of calmness and joy. Without analyzing and conceptualizing either the client’s past or present situation, a coach can help a client to work through the inner blocks that are causing stress for the client. This is an example of how bringing compassion through visualization usually changes and shifts the body sensations and images, stimulating and strengthening a client’s new neural pathways to stress resilience.

Sometimes a person’s stress patterns go far beyond the personal one. People can live with the transgenerational effects of difficult influences such as poverty, war, displacement, famine, disease, financial disasters, violence, tragic accidents, and any other stressful experiences that their ancestors were exposed to. As the field of epigenetics shows, people hold the stress and pain of past generations in their own bodies. The effects of inherited stress are seen in the way the genes in your DNA are expressed (Szyf, 2013; Jehuda, 2015; 2017) This means that what triggers your stress and how it is triggered can be also determined by unconsciously carrying the patterns of emotional

pain from your ancestors. **Visualizations releasing inherited stress** can help to free people from these emotional loads. Knowing the family history is helpful but not necessary to figure out how to release the inherited stress. Again, through the client's body sensations and cues, feelings and images it is possible to work with the emotional patterns that live within the client's own body. Through attunement, resonance, and especially resonant language in visualization, the client changes their experience. Any sensation the client can feel will shift in some way when it is met with attuned understanding. A new insight from the client's place can also bring out the deeper meaning in the family story and their family's history. Sometimes the path to living your life with inner peace and benefiting from an increased stress regulation includes an understanding of and compassion for the lives that past generations have lived. Old griefs, worries, outrage, injustice, unacknowledged pain, or heartbreak that are carried on behalf of a grandparent or ancestor, can stop forward movement. As people are able to hold these experiences with compassion, they are released to move more fully into their own life. For example, a client's stress is related to unsuccessful efforts to build a lasting romantic relationship. The client defines the stress symptom as "consecutive breakups". Guided by the client's body cues and feelings as he attunes to the elements of the visualization, the process seems to lead to ancestors. When the client visualizes and attunes to the element named "ancestor" he feels sad and weak, looking around as if seeking something. After this experience the client unexpectedly recalls a story that his father told him years ago. The client's grandfather was in love with a young, poor girl that he could not marry because his parents forced him to marry the wealthy daughter of their friends. The poor girl committed suicide. The grandfather was unhappy for the rest of his life, grieving his true love. The client is touched mentioning the story. Supported by the coach with resonant language, the client expresses his compassion for his grandfather's experience, acknowledging his grandfather's grief, unhappiness, guilt and hopelessness. When the client steps into the "ancestor," the client experiences relief and relaxation in his body, as well as self-warmth and warmth for the client, his "grandson". Going back into his own shoes, the client also experiences warmth and a kind of joy after connecting with his ancestor. By revealing the unconscious emotional loads that a person's body holds, and bringing compassion to the (sometimes ancestral) relationships that sit behind the stress patterns, it is possible to change and shift inner images that reflect neural connections in the brain. Working with such visualizations stimulates the brain for more self-regulation and integration toward stress resilience.

CASE STUDY

Sylvia lives with her husband and two children in the city suburbs. She works full time as a manager with a heavy workload for a company, commuting five days a week. She and her husband share the family and household responsibilities, but her husband travels a lot on business and it is Sylvia who spends the most time raising the children. She sometimes volunteers at school and at a charitable organization in their local community on a regular basis. She likes her fitness classes, watching her favorite shows, and going out to eat with friends, which she tries to squeeze in into her busy schedule. Her parents live far away and her father's health has recently gotten worse. Generally, even if she is doing well in her everyday life, she is stressed out by the overwhelm of her social roles and responsibilities. When she spots the information about the stress and energy management program she knows this is definitely something for her, but she immediately thinks that she has no time for it. However, after two more months of struggling with her stress, she rearranges her schedule to include sessions and starts receiving coaching. Her plan is to work with a coach for three months, approximately nine sessions.

The first session lets her recognize her main stress patterns. She gets nervous whenever she seems to have more to do than she can physically manage during the day or week. Then she feels rushed and becomes upset with anything and anybody that gets in her way. She says things that can be unpleasant or hurtful to others, which makes her feel guilty afterwards. She is frustrated when less important tasks at work and home pile up waiting for their turn. She likes to deliver the best quality in everything she does and is disappointed with herself when it doesn't happen. Even if she does a lot in each of her roles – as a manager, coworker, colleague, mom, wife, daughter, sister, volunteer, friend – in her opinion she still should have done more or have done something differently and she feels guilty about it. She feels even more guilt whenever she does something for herself instead of doing something for the family. During the conversation the coach makes guesses about her feelings, needs and longings e.g. “I wonder if you are overwhelmed and tired?”, “Do you want more spaciousness and ease?”, “Are you longing for a world where there is balance in everything people do?”, “Do you miss some of your freedom?”, “Do you care about respect and connection? And is it sad for you if this does not happen?”, “Do you value contributing to others' lives and sharing the best one can with others? And are you annoyed and sad that this is not always possible?” Such questions throughout the conversation that relate to what she addresses help her check and verify what is true and meaningful for her. She gets into deeper layers of emotions and needs and has more self-understanding which moves the conversation forward to identify

the key stress patterns. Receiving resonance in this way stimulates the neural pathways of self-regulation. She notices how the coach talks to her and how this soothes the nervousness she experiences even just by talking about her stress. In the second part of the session the coach explains briefly, in relation to the conversation they have just had, how connecting with her own feelings and needs is crucial for stress regulation. The coach provides a list of feelings and needs, encouraging her to start identifying feelings and needs in various moments in her everyday life. Between sessions she can also practice a 5-8 minute guided “breath and body” meditation (mind training of focused and warm attention) or a “one cell” meditation (mind training of self-warmth starting with one small part of yourself) recorded by the coach.

In the following two sessions she practices self-resonance, applying it to various stressful situations that have happened (posthearsals) or will happen (rehearsals). Accompanied by the coach, she visualizes travelling through space and time to the most important moment, freezing everything and everyone so that she can focus only on connecting with her own body sensations, feelings and needs at that moment. She chooses examples of recent situations where she has felt triggered, for example when her mother commented on the way Sylvia brought up her kids; when her boss involved her in a new project without discussing it with her; when a client quit without giving a clear reason for it; when the kids left a mess in the room after playing; when she received another email and she needed to add something to her full schedule. Together with the coach she brings resonance to the part of the self that is overwhelmed and unaccompanied in those moments. As she receives warmth and understanding, the body relaxes and new choices become possible for the next time such an event occurs. She also picks upcoming stressful situations to prepare for them in a resonant way, for example, a discussion with her boss about a salary increase, an upcoming weekend visit with her parents-in-law, a conference with her son’s teacher. Bringing resonance to herself in these future moments brings new self-understanding, relaxation, and more calmness and openness to the situation. In between sessions she practices the previous meditations or a “resonating self-witness” meditation (training the mind in this new way to respond to difficult events with self-care and self-connection) or a “posthearsal” meditation (mind training of self-noticing – identifying and working with your triggers), recorded by the coach.

The next session lets her notice and practice the difference between the voice of her inner critic (which is more of a left-hemisphere voice) and her resonating self-witness (which is more of a right-hemisphere voice). Asked how she feels about herself when she is “failing” at something, Sylvia immediately begins to speak about being a mom who doesn’t spend much time with the kids, who is often tired and has little energy for quality time with them, who is sometimes upset at how the kids behave and speaks to them in a regret-

table way. The coach supports her to respond with resonance to her critic's fears, worry, shame and guilt. She experiences the difference between looking at herself with hard eyes and evaluating, and looking at herself with soft eyes, seeing the complexity of her experience, her emotions, struggles, and the values she longs to be able to embody. She experiences the change in the dynamic of her stress toward more balance and inner peace. She is encouraged to practice self-resonance between sessions with "compassion for the inner critic" meditation (mind training of resonant interaction with self-criticism) recorded by the coach.

In the following sessions she explores her stress-related unconscious contracts and works with stress releasing visualizations. Between sessions she can practice self-resonance with her familiar meditations. Supported by the coach's resonance, she identifies her key contracts related to her current stress experiences e.g. "I will be perfect in everything I do in order to be accepted, no matter the cost to myself and others", "I will put others' needs first until my frustration makes me burst with anger in order to be seen with my needs, no matter the cost to myself and others", "I will always keep my word and fulfill my obligations in order to feel worthy, no matter the cost to myself and others." The process of revoking contracts requires further self-resonance, and the resonant presence and accompaniment of the coach is very supportive. Released from the old contracts she is also able to make new contracts with herself that will stimulate new neuronal growth and support self-regulation and the reduction of stress in challenging situations e.g. "I can be accepted in my imperfection", "I will treat my needs as being equally important as the needs of others", "Even if I break a promise or don't fulfill an obligation, I can still feel worthy". Working with visualizations, she chooses stress symptoms to be released such as "being in a rush" and "nervousness about to do's". The first visualization leads to the inherited stress that relates to her grandparents who had to leave their home permanently in a rush during the war. The second visualization leads to the stress pattern of her mother, who as a single parent experienced a lot of fear handling the overwhelm of two-three jobs for a few years. Bringing self-warmth and more understanding for herself, and also attuned understanding, acknowledgment and compassion for the experience of her grandparents and mother, a sense of warm connection starts to arise. All the messages that the amygdala has held in the form of body sensations and emotions can be received and integrated by the brain in the skull. The body's nervous system can finally relax.

The last session serves as a wrap-up of the few month's journey summarizing what has changed for her and planning her next steps. She notices that when she is stressed, she is able to regain her balance quicker than before. She is more aware of what is going on with her when she is experiencing stress, so she is able to stop the stress from escalating in her mind. Whenever

possible, she summons self-resonance to prepare for stressful situations at work which helps her to enter them with more calmness and confidence. Whenever she feels anger or guilt, she remembers her self-resonance so that she can disengage and calm down. Generally, it seems that fewer things make her as nervous as she was before. She is going to continue meditations for the following month and wants to have a follow-up session with the coach in five weeks.

* * *

People cannot change the factors that have impacted their current level of stress regulation – the stress experiences of their ancestors and parents, the self-regulation (or dysregulation) passed on to them by their caretakers, and all various stressors that they have endured throughout their lives. What they can change, no matter how old they are, is their brain connectivity and integration in the direction of stress resilience. A worldwide statistical picture shows that fifty percent of humans can stay in the “green zone” of receptivity if exposed to moderate stress and the other fifty percent respond with reactivity – the “red zone” of fight-and-flight or “blue zone” of “freeze-or-dissociate” (Bakermans-Kranenburg and Ijzendoorn, 2009). Seventy to eighty percent of humans stay the same over their lifetimes. Twenty to thirty percent experience changes in the way they respond to stress, which can happen relatively quickly – over periods of weeks or months (Baldwin and Fehr, 1995). Patterns can change for the worse in response to traumatic events, and they can change for the better in response to activities undertaken to rewire the brain toward more integration. Stress is an unavoidable part of human life. But how a person responds to it matters for their state of mind, health, relationships, and overall well-being. This is a decision of each individual whether they want to change their stress patterns and take the first step toward more balance and stress resilience.

REFERENCES

- Bakermans-Kranenburg, M.J. and Ijzendoorn, M.H. (2009). The first 10,000 Adult Attachment Interviews: Distributions of adult attachment representations in clinical and nonclinical groups. *Attachment and Human Development*, 11(3), 223–263.
- Baldwin, M.W. and Fehr, B. (1995). On the instability of attachment style ratings. *Personal Relationships*, 2(3), 247–261.
- Beebe, B. and Steele, M. (2013). How does microanalysis of mother-infant communication inform maternal sensitivity and infant attachment? *Attachment and Human Development*, 15(5–6), 583–602.

- Berendt, J. and Panas, M. (2017). *Building Intrinsic Motivation through Compassion Based Leadership*. Warsaw: Poltext.
- Bergman, K., Sarkar, P., Glover, V., O'Connor, T.G. (2010). Maternal Prenatal Cortisol and Infant Cognitive Development: Moderation by Infant–Mother Attachment. *Biological Psychiatry*, June 1, [https://www.biologicalpsychiatryjournal.com/article/S0006-3223\(10\)00013-2/fulltext](https://www.biologicalpsychiatryjournal.com/article/S0006-3223(10)00013-2/fulltext)
- Buchhaim, A. (2000). The relationship among attachment representation, emotion-abstraction patterns, and narrative style: A computer-based text analysis of the adult attachment interview. *Psychotherapy Research*, 10(4), 390–407.
- Coan, J.A. (2011). *The social regulation of emotion*. In: J. Decety and J.T. Cacioppo (eds.), *The Oxford Handbook of Social Neuroscience*. Oxford Handbooks Online.
- Coan, J.A., Beckes, L. and Allen, J.P. (2013). Childhood maternal support and social capital moderate the regulatory impact of social relationships in adulthood. *International Journal of Psychophysiology*, 88(3), 224–231.
- Coan, J.A. and Fisher, J. (2015). Social baseline theory: The social regulation of risk and effort. *Current Opinion in Psychology*, 1, 87–91.
- Coan, J.A., Schaefer, H.S. and Davidson, R.J. (2006). Lending a hand: Social regulation of the neural response to threat. *Psychological Science*, 17(12), 1032–1039.
- Congress Attachment and Trauma – Empathy and Compassion in the Process of Healing (2019). *Introduction to the Programme*, https://uk.international-isc.com/wp-content/uploads/2018/09/BROCHURE-LONDON-JUNE-2019-eng_1.pdf
- Cousineau, T. (2018). *The kindness cure. How the Science of Compassion Can Heal Your Heart & Your World*. Oakland, CA: New Harbinger Publications, Inc.
- Germer, Ch.K. (2009) *The Mindful Path to Self-Compassion. Freeing Yourself from Destructive Thoughts and Emotions*. New York: The Guilford Press.
- Gilbert, P. (2010) *The Compassionate Mind: A New Approach to Life's Challenges*. Oakland, CA: New Harbinger Publications, Inc.
- Gilbert, P. and Choden, P. (2014). *Mindful Compassion. How the science of compassion can help you understand your emotions, live in the present, and connect deeply with others*. Oakland, CA: New Harbinger Publications, Inc.
- Greenberg, M. (2016). *The Stress-Proof Brain. Master Your Emotional Response to Stress Using Mindfulness & Neuroplasticity*. Oakland, CA: New Harbinger Publications, Inc.
- Hanson, R. (2018). *Resilient. How to Grow an Unshakable Core of Calm, Strength, and Happiness*. New York: Harmony Books.
- Jehuda, R., Daskalakis, N.P., Bierer, L.M., Bader, H.N., Klengel, T., Holsboer, F. and Binder, E.B. (2015). Holocaust Exposure Induced Intergenerational Effects on FKBP5 Methylation. *Biological Psychiatry*, August 12,

- [https://www.biologicalpsychiatryjournal.com/article/S0006-3223\(15\)00652-6/fulltext](https://www.biologicalpsychiatryjournal.com/article/S0006-3223(15)00652-6/fulltext).
- Jehuda, R., Bierer, L.M., Flory, J.D., Daskalakis, N.P. and Bader, H.N. (2017). FKBP5 Methylation: Stable Trait or Fluctuating State? *Biological Psychiatry*, May 15, [https://www.biologicalpsychiatryjournal.com/article/S0006-3223\(17\)30482-1/fulltext](https://www.biologicalpsychiatryjournal.com/article/S0006-3223(17)30482-1/fulltext).
- Kornfield, J. (2016). *Even the best meditators have old wounds to heal*, <http://www.buddhanet.net/psymed1.htm>.
- Lieberman, M.D., Inagaki, T.K., Tabibnia, G. and Crockett, M.J. (2011). Subjective responses to emotional stimuli during labeling, reappraisal, and distraction. *Emotion*, 11(3), 468–480.
- Londono Tobon, A., Diaz Stransky, A., Ross, D.A. and Stevens, H.E. (2016). Effects of Maternal Prenatal Stress: Mechanisms, Implications, and Novel Therapeutic Interventions. *Biological Psychiatry*, December 1, [https://www.biologicalpsychiatryjournal.com/article/S0006-3223\(16\)32822-0/fulltext](https://www.biologicalpsychiatryjournal.com/article/S0006-3223(16)32822-0/fulltext).
- Lutz, J., Bruhl, A., Doerig, N., Scheerer, H., Achermann, R., Weibel, A. and Herwig, U. (2016). Altered processing of self-related emotional stimuli in mindfulness meditators. *NeuroImage*, 124, 958–967.
- Mussa, B.M., Sartor D.M. and Verberne, A.J. (2010). Dorsal vagal preganglionic neurons: Differential responses to CCK1 and 5-HT3 receptor stimulation. *Autonomic Neuroscience*, 156(1–2), 36–43.
- Neff, K. and Germer, Ch.K. (2018). *The Mindful Self-Compassion Workbook: A Proven Way to Accept Yourself, Build Inner Strength, and Thrive*. New York–London: The Guilford Press.
- Neff, K. (2015). *Self-Compassion: The Proven Power of Being Kind to Yourself*. New York: William Morrow.
- Panksepp, J. (1998) *Affective neuroscience: The foundations of human and animal emotions*. New York: Oxford University Press.
- Park, E.R., Traeger, L., Vranceanu, A., Scult, M., Lerner, J.A., Benson, H. and Fricchione, G.L. (2013). The development of a patient-centered program based on the relaxation response: The Relaxation Response Resiliency Program (3RP). *Psychosomatics*, 54(2).
- Peyton, S. (2017). *Your Resonant Self – Guided Meditations and Exercises to Engage Your Brain’s Capacity for Healing*. New York–London: W. W. Norton & Company.
- Raichle, M.E. (2015). The restless brain: How intrinsic activity organizes brain function. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 370(1668).
- Rakel, D. (2018). *The Compassionate Connection. The Healing Power of Empathy and Mindful Listening*. New York–London: W.W. Norton & Company.
- Rosenberg, B.M. (2015). *Nonviolent Communication: A Language of Life*. PuddleDancer Press.

- Seppala, E.M. (2016). *Burned Out? Why Energy Management is the Key to Resilience*, <https://www.psychologytoday.com/us/blog/feeling-it/201602/burned-out-why-energy-management-is-the-key-resilience>.
- Siegel, D.J. (2010). *Mindsight. The New Science of Personal Transformation*. New York: Bantam Books.
- Siegel, D.J. (2018). *Aware. The Science and Practice of Presence*. New York: TarcherPerigee.
- Siegel, D.J. and Bryson, T.P. (2018). *The Yes Brain. How to Cultivate Courage, Curiosity, and Resilience in Your Child*. New York: Bantam Books.
- Szyf, M. (2013) *Epigenetics*. Paper presented at the Brain Development and Learning Conference, Vancouver, British Columbia, Canada.
- Wang, Z., Deater-Deckard, K. and Bell, M.A. (2016). The role of negative affect and physiological regulation in maternal attribution. *Parenting, 16*(3), 206–218.
- Wolynn, M. (2016). *It Didn't Start With You. How inherited family trauma shapes who we are and how to end the cycle*. New York: Penguin Books.
- Zelenko, M., Kraemer, H., Huffman, H., Gschwendt, M., Pageler, N. and Steiner, H. (2005). Heart Rate Correlates of Attachment Status in Young Mothers and Their Infants. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 44*(5), 470–476.

24 lipca 2020 r. zmarł prof. dr hab. Piotr Baron – nasz wieloletni przyjaciel i współpracownik w Centrum Coachingu i Mentoringu ALK, a także recenzent artykułów zawartych w niniejszej książce. Jako Przewodniczący X Jubileuszowej Naukowej Konferencji Coachingu Piotr aktywnie uczestniczył w procesie profesjonalizacji zawodu coacha w Polsce. Jego śmierć jest niepowetowaną stratą dla społeczności coachów i mentorów zgromadzonych wokół Centrum Coachingu i Mentoringu ALK. Poniżej dzielimy się z Państwem naszymi refleksjami i wspomnieniami, które Piotr na zawsze pozostawił w naszych sercach oraz umysłach.

Pro memoria

Wyrażamy wielką wdzięczność dla prof. dr. hab. Piotra Barona za jego ogromny wkład merytoryczny i osobiste zaangażowanie w prace Centrum Coachingu i Mentoringu ALK. Zapamiętamy Piotra jako niezwykle skrupulatnego, a jednocześnie życzliwego recenzenta, który w trosce o jakość artykułów dzielił się z ich autorami konstruktywnymi uwagami oraz inspirował do dalszego rozwoju. Jako Przewodniczący Komitetu Naukowego X Jubileuszowej Naukowej Konferencji Coachingu swoją pracą przyczynił się również do profesjonalizacji zawodu coacha w Polsce. Zapamiętamy szczególną wrażliwość estetyczną, unikalne poczucie humoru oraz entuzjizm, którymi Piotr zarażał wszystkich dookoła. Był to człowiek o wielkim sercu i umyśle, który na zawsze pozostanie w naszej pamięci.

dr Lidia D. Czarkowska
Agnieszka Zawadzka-Jabłonowska
Centrum Coachingu i Mentoringu ALK

Piotra spotykałam na ścieżkach Życia w różnych kontekstach, zarówno zawodowych, jak i prywatnych. Te zawodowe przeradzały się w pełne mądrości dysputy o Misji Życiowej i w tym głębokim spotkaniu z tak niezwykłym Człowiekiem, dotknęłam cząstki jego Duszy; otwartej, niezwykle pomocnej, pełnej energii, pasji i gotowości, by każde spotkanie z Nim wносиło w życie Innych coś wartościowego. To wspomnienie pozostaje we mnie jako Dar od Piotra, który powraca w chwilach zadumy i refleksji, z jakim zapałem realizował swoją Misję w życiu pełnym aktywności. Nasze prywatne spotkania zawsze wypełnione były żartami, śmiechem i dobrą energią. Spotkania z Piotrem wpisują się w podróż mojego Życia, ubogacając ją i pozostając na zawsze w mojej pamięci.

dr Anna Syrek-Kosowska

Dlaczego Piotra będzie tak mocno nam brakowało? Bo wyróżniał się uśmiechem i życzliwością nawet w gronie ludzi uśmiechniętych i życzliwych innym. Wnosił wiele radości do każdego spotkania, człowiek, o którym mówi się „duża towarzystwa”, ze świetnym poczuciem humoru. Zawsze uprzejmy, szarmancki. Takich ludzi nie jest zbyt wielu. Profesjonalista w obszarach, którymi się zajmował, Dyrygent, Dziekan Wydziału Jazzu PWSZ w Nysie, Profesor, Nauczyciel Akademicki, Terapeuta, Coach. Otwarty i uważny w profesjonalnych działaniach. Było wielką przyjemnością współtworzyć z Piotrem coroczną Coachingową Konferencję w Akademii Leona Koźmińskiego. Tegoroczną musieliśmy przesunąć i tym samym nie spotkaliśmy się w tym roku, i co bardzo smutne, już się nie spotkamy. Dziękuję Piotrze za czas, który mieliśmy okazję spędzić razem, wspólne działania na rzecz środowiska coachów. A przede wszystkim za to, jaką byłeś osobą.

dr hab. Mirosława Huflejt-Łukasik

*Ktoś tu był i był,
a potem nagle zniknął
i uporczywie go nie ma.*

Te słowa Wisławy Szymborskiej najpiękniej oddają odczucia związane z odejściem Piotra. Bo Piotr „był i był” – należał do ludzi nieoczywistych, łamiących konwenanse, stereotypy, a jednocześnie szanował innych, dbał o nich, budował piękne relacje. Pasjonat muzyki Elsnera, wielki jej znawca, dyrygent, jednocześnie coach i business coach International Coaching Community, terapeuta Gestalt – pięknie łączył te ścieżki w dydaktyce i w biznesie. Żył całym sobą, z niespożytą energią i entuzjazmem, z zachwytem nad każdym przejawem życia, z lekkością, z żartem, z dystansem.

„... a potem nagle zniknął” ... ta śmierć była zbyt szybka, bo nie dała czasu na jej oswojenie, ale była jak On – intensywna, głęboka, łącząca ludzi.

A teraz „... uporczywie go nie ma.” Dziękuję Przyjacielu, że byłeś w moim życiu prywatnie i zawodowo, zarażałeś pasją, entuzjazmem działania, byłeś wzorem odpowiedzialności i zaangażowania. Nie mówię żegnaj... po prostu do zobaczenia...

dr Katarzyna Pilipczuk

Informacje o Autorach

Wojciech Bąkowski – profesor Uniwersytetu Szczecińskiego w Katedrze Organizacji i Zarządzania, (Instytut Zarządzania), twórca szczecińskiej szkoły transportu. Jego działalność badawcza i naukowa została wyraźnie ukierunkowana na następujące dziedziny naukowe ekonomiki transportu: zarządzanie transportem, wykorzystanie informatyki w transporcie oraz metody matematyczne w procesach zarządzania transportem. Do osiągnięć naukowych Profesora należą m.in. opracowanie metody dynamicznego badania efektu produkcji przedsiębiorstw transportu samochodowego, przeprowadzenie weryfikacji metod matematycznych w aspekcie możliwości wykorzystania ich dla usprawnienia procesów zarządzania transportem czy też dokonanie identyfikacji czynników warunkujących zastosowanie metod matematycznych w praktyce transportowej. Ekspert współpracujący z praktyką gospodarczą we wdrażaniu do zarządzania przedsiębiorstwem transportowym naukowych metod. Duże zasługi odniósł jako organizator krajowych i międzynarodowych konferencji naukowych.

Magdalena Cieśla – filozof, wykładowca w WSZUiE w Poznaniu, certyfikowany trener oraz coach, terapeuta RTZ. Redaktor naczelna ogólnopolskiego dwumiesięcznika „Żyj naturalnie” oraz autorka książek: *Filozofia reklamy*, *Bądź szczęśliwa*, *Żyj naturalnie, czyli dekalog zdrowego życia*, licznych artykułów coachingowych, rozwojowych, marketingowych i sprzedażowych. W swojej pracy koncentruje się na odkrywaniu silnych stron oraz ich rozwoju. Filozofia i coaching filozoficzny to jej pasja.

Daria Jezierska-Geburczyk – magister psychologii i licencjat kulturoznawstwa. Absolwentka Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Interesują ją interdyscyplinarne obszary badawcze, łączące to, co jednostkowe, z tym, co społeczne (kulturowe). Analizuje narracje osobiste i kulturowe, znaczenie pracy, zagadnienia związane z tożsamością i dokonywaniem wyborów. Skupia się na znajdowaniu praktycznych zastosowań teoretycznych dociekań.

Małgorzata Klimorowska – człowiek ciekawy świata, ludzi, idei. Wyrwała poszukiwaczka prawdy. Pedagożka, certyfikowany coach ACC ICF, certyfikowana trenerka FRIS® style myślenia oraz trenerka komunikacji międzykulturowej. Od 2018 roku prowadzi firmę Twoja Ewolucja. Odbyła szkolenie z Racjonalnej Terapii Zachowania I stopnia (wg Maxie C. Maultsby, Jr., – Rational Behavior Therapy – RBT). Absolwentka podyplomowych studiów Zarządzania Zasobami Ludzkimi na UAM w Poznaniu. Aktualnie uczy się modelu transpersonalnego. Prowadzi coaching indywidualny. Specjalizuje się w warsztatach z coachingu grupowego. Od kilku lat prowadzi autorskie warsztaty z Komunikacji Jutra na Uniwersytecie Otwartym UAM, zajęcia ze studentami, doktorantami oraz licealistami. Współpracuje z Wielkopolską Izbą Coachingu, Centrum Pozytywnej Energii, ICF Poznań (coaching week). Badaczka (otwarty przewód doktorski w 2019 roku). Inspiruje ludzi do szeroko rozumianej zmiany, do myślenia racjonalnego, do uczenia się przez całe życie. Propagatorka zdrowego trybu życia. Joginka. Ultramaratonka.

Katarzyna Kuzak – Master Certified Coach ICF, certyfikowany coach ECPC. Psycholog, Założycielka Szkoły Coachingu Katarzyna Kuzak. Od 2013 r. prowadzi firmę Motywatorium, w której pomaga innym w rozwijaniu umiejętności, zmianie przekonań, poszukiwaniu rozwiązań oraz podnoszeniu poczucia własnej wartości. Prowadzi coaching indywidualny, menedżerski oraz otwarte warsztaty rozwoju osobistego, które pomagają w odkrywaniu życiowej misji oraz pogłębianiu świadomości. Pracuje w podejściu skoncentrowanym na rozwiązaniu oraz w podejściu transformacyjnym.

Anna Agata Nowak – absolwentka Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, doktorantka na Uniwersytecie SWPS w Warszawie. Stypendystka w granicze z Narodowego Centrum Nauki pn. *Osobowość w ujęciu integracyjnym, dobrostan i podejmowanie pozytywnej aktywności*. Prowadzi badania pod opieką prof. dr hab. Anny M. Zalewskiej. Interesuje ją szczególnie, jakie czynniki osobowości pozwalają przewidywać dobrostan i pożądaną, pozytywną aktywność (ukierunkowaną na własny rozwój – coaching) i jakie są skutki tej aktywności dla dobrostanu i osobowości. Od 2001 roku popularyzuje psychologię w środowisku pracy, wykorzystując metody coachingowe i trenerskie.

Sarah Peyton to światowej sławy edukatorka w dziedzinie neurobiologii, certyfikowana trenerka Porozumienia bez Przemocy (NVC), facylitatorka w terapii systemowych ustawień i autorka książki pt. „Your Resonant Self: Guided Meditations and Exercises to Engage Your Brain’s Capacity for Healing”. W swojej praktyce korzysta z terapii ustawień, nauki o mózgu i tzw. mowy rezonującej (z ang. *resonant language*), by pomagać w leczeniu urazów psychicznych. Uczy i wykląda na całym świecie. W pracy koncentruje się na bu-

dowaniu skutecznej komunikacji, na tworzeniu więzi serc i na rozwijaniu dobroci wobec samego siebie i jasnej wizji własnych potrzeb. Uwielbia obserwować, jak rozumienie samego siebie przeradza się w serdeczność. Sarah mieszka obecnie w Vancouver w stanie Washington w Stanach Zjednoczonych.

Monica Panas jest certyfikowanym coachem ACC ICF oraz autorką wielu prac na temat samorozwoju i coachingu czerpiącego z neurobiologii. Jej praktyka to połączenie podejścia systemowego i somatycznego, a także wykorzystanie elementów nauki o mózgu i zastosowanie mowy rezonującej (z ang. *resonant language*), co tworzy razem potężny zestaw narzędzi, umożliwiający dokonywanie przemiany na poziomie indywidualnym, organizacyjnym i społecznym. Jej praca polega głównie na pomocy w przełamywaniu wewnętrznych zahamowań i odejściu od zachowań o działaniu stresogennym i energochłonnym. Jej oferta obejmuje kursy online i konsultacje w przestrzeni wirtualnej – w formie zarówno indywidualnej, jak i grupowej. Swój warsztat zawodowy buduje na bazie własnego doświadczenia jako była menedżerka wyższego szczebla, jako rodzic i jako przedsiębiorca. Monica mieszka obecnie w Palm Beach Gardens w stanie Floryda w Stanach Zjednoczonych.

Aleksandra Prysłowska-Kamińska – magister doradztwa i coachingu, coach akredytowany przez International Coach Federation (ACC), doktorantka Interdyscyplinarnych Studiów Doktoranckich SWPS w dyscyplinie socjologia. Zainteresowania naukowo-badawcze koncentruje wokół szeroko rozumianej socjologii starości, skupiając się na następujących obszarach: aktywizacja seniorów, pomyślne starzenie się, aktywność zawodowa na emeryturze.

Dionizy Smoleń – certyfikowany coach biznesowy, dyrektor w PwC (lider Zespołu Doradztwa dla Sektora Publicznego) oraz wykładowca na Wydziale Zarządzania Politechniki Warszawskiej. Absolwent specjalistycznych programów PwC: Business Coaching Diploma oraz Business Coaching Diploma Advanced Coach. Ukończył także szereg szkoleń i warsztatów podnoszących umiejętności coachingowe. Łączy umiejętności coachingowe z praktycznym 15-letnim doświadczeniem biznesowym. W praktyce coachingowej towarzyszy mu przekonanie, że coachee posiada wszelkie potrzebne mu zasoby i zdolności, a rolą coacha jest „jedynie” pomóc w ich odkryciu i wykorzystaniu zgodnie z wyznaczonym celem.

Małgorzata Smolska – pracownik badawczo-dydaktyczny Uniwersytetu Szczecińskiego, trener biznesu, coach ACSTH, certyfikowany trener zarządzania projektami (PRINCE2® Practitioner, Agile Foundation). Wspiera organizacyjnie i realizuje wiele projektów naukowo-szkoleniowych: Seminarium PM Edukacja, BBVET, Project Management Training; Praktycznie z WZiEU,

Ekonomiczny Uniwersytet Dziecięcý, Akademia Młodego Ekonomisty. Członkini Stowarzyszeń: International Project Management Association Polska, Polish Society for Training & Development. Od 2016 roku sprawuje funkcję wiceprzewodniczącej Zachodniopomorskiej Grupy Regionalnej IPMA Polska, współorganizując inicjatywy projektowe o zasięgu lokalnym, jak np. cieszące się dużą popularnością cykliczne spotkania Meet Project Managers. W kręgu jej zainteresowań badawczych znajdują się: kapitał relacyjny, innowacyjność przedsiębiorstw świadczących usługi szkoleniowe; usługi rozwojowe (szkolenia, coaching, mentoring); zarządzanie projektami szkoleniowymi. Autorka 25 publikacji naukowych oraz 4 ekspertyz na rzecz praktyki gospodarczej. Pasjonatka podróży, także tych naukowych, o czym świadczą odbyte wyjazdy zagraniczne do europejskich jednostek naukowych (ELC London Street, University of Salzburg, Biznesa Augstskola Turiba, University of Cassino and Southern Lazio, University of Pau and Pays de l'Adour, Universidade do Algarve).

Włodzimierz Włodarski – dr hab., wykładowca Uniwersytetu Warszawskiego i Akademii Leona Koźmińskiego. Zajmuje się zarządzaniem zasobami ludzkimi, samozarządzaniem, coachingiem i komunikacją w sytuacji konfliktu oraz podmiotowym traktowaniem ludzi. Trener rozwoju, zajmuje się psychologią biznesu i zarządzania, rozwojem menedżerów i komunikacją transformującą. Realizuje sesje coachingowe dla różnych firm i instytucji, wspomaga indywidualne osoby w ich dążeniu do urzeczywistnienia posiadanego potencjału kierowniczego i życiowego. Coach ICC oraz trener The International Association for NLP.

Anna Maria Zalewska – profesor psychologii na Uniwersytecie SWPS, Dziekan Wydziału Zamiejscowego w Poznaniu (2011–2019), Kierownik Katedry Psychologii Różnic Indywidualnych i Diagnostyki Psychologicznej (2012–2019) na tym Wydziale. Była członkiem (2011–2013) i przewodniczącą (2014–2016) Interdyscyplinarnego Zespołu ds. upowszechniania nauki (DUN) przy MNiSW. Była członkiem the ESF Pool of Reviewers (2008–2012) oraz the ESF College of Expert Reviewers (2016–2019). Uczestniczyła w kilkunastu projektach badawczych, w tym w międzynarodowych projektach nad obywatelstwem młodzieży (ESF, CiCeA) oraz w krajowych projektach dotyczących związków między osobowością i dobrostanem. Interesuje ją szczególnie, jakie czynniki osobowości i środowiska pozwalają przewidywać dobrostan i pożądaną, pozytywną aktywność (obywatelską, przedsiębiorczą, sportową, coaching) i jakie są skutki tej aktywności dla dobrostanu i osobowości. Jest autorem lub współautorem kilku kwestionariuszy (np. dla szacowania dobrostanu związanego z pracą, zachowań obywatelskich), ponad 110 artykułów i 12 monografii (w tym 7 redakcji) z zakresu psychologii osobowości i różnic indywidualnych, dobrostanu i psychologii społecznej.

Agnieszka Zawadzka-Jabłonowska – psycholog pracy i organizacji, trener, coach, konsultant, wykładowca akademicki, badacz. Pełni obowiązki Dyrektora Centrum Coachingu i Mentoringu Akademii Leona Koźmińskiego. Asystent w Katedrze Nauk Społecznych ALK, wykładowca na studiach licencjackich, magisterskich i podyplomowych. Twórczyni i kierownik studiów podyplomowych „Pozytywna Organizacja – well-being (dobrostan) i zdrowie w miejscu pracy”. Koordynator merytoryczny seminariów naukowych dedykowanych specjalistom zajmującym się rozwojem zawodowym i osobistym z cyklu „PRAKTYCY–PRAKTYKOM”. Członek Polskiego Towarzystwa Psychologii Pozytywnej. Członek Rady Programowej magazynu „Coaching”.

Prelegent i ekspert na wielu polskich oraz międzynarodowych konferencjach naukowych i branżowych. Autorka publikacji naukowych z zakresu psychologii, coachingu i zarządzania. Współautorka modelu coachingowego „PERMA” służącego podnoszeniu dobrostanu w różnych sferach życia. Certyfikowany konsultant narzędzi badawczych HOGAN’a oraz MTQ 48.

Obecnie pisze pracę doktorską, w której zajmuje się badaniem związków między kapitałem psychologicznym pracowników a efektywnością realizacji ich celów zawodowych oraz dobrostanem odczuwanym w sferze pracy i życia.



Coaching rozwija się w Polsce i na świecie niezwykle dynamicznie i na wielu różnych poziomach. Ma coraz więcej zastosowań i ukonstytuował się już jako odrębna, społecznie rozpoznawana profesja. Pojawiają się nowe coachingowe koncepcje, podejścia, narzędzia oraz obszary specjalizacji.

Jednocześnie rozwój coachingu uwarunkowany jest dynamicznymi zmianami zachodzącymi w przestrzeni ekonomicznej, politycznej, społecznej i kulturowej. Z jednej strony mamy do czynienia ze zmianami paradygmatów zarządzania we współczesnych organizacjach. W rezultacie obserwujemy transformację oczekiwań i wyzwań, z jakimi będą mierzyć się „liderzy przyszłości”. Z drugiej strony naukowcy nieustannie zgłębiają neuropsychologiczne podstawy ludzkiego zachowania. Wiemy zatem coraz więcej o tym, jak szybkie tempo rozwoju cywilizacji oraz intensywne korzystanie z nowych technologii wpływają na biopsychospołeczne funkcjonowanie człowieka.

Niniejsza książka ukazuje wielowymiarowość zastosowań coachingu i różnorodność obszarów, w których może być stosowany. Zawiera przegląd koncepcji teoretycznych, a także opis metod badawczych i praktycznych narzędzi oraz modeli coachingowych. Zaprezentowane zostały również wyniki badań zrealizowanych przez autorów.

Ze Wstępu

