

Monika Chmielecka¹

Teoria coachingu skoncentrowana na uczeniu się pośród wybranych badań naukowych – inspiracje dla coachów

Abstrakt

Autorka prezentuje krótki przegląd wybranych badań dotyczących problematyki coachingu, wskazując te szczególnie interesujące dla coachów, menedżerów, beneficjentów coachingu, naukowców itd. Ostatecznie skupia się na prezentacji badań przeprowadzonych przez Kerryn Griffiths w ramach jej rozprawy doktorskiej, które ukazują coaching z perspektywy procesów uczenia się. Tym samym autorka stara się zainspirować coachów do namysłu nad swoją praktyką i jej doskonaleniem z udziałem nauki.

Słowa kluczowe: badania nad coachingiem, teoria coachingu skoncentrowana na uczeniu się, uczenie się w coachingu

Coaching in science research – inspirations for coaches

Abstract

The authoress presents a short review of selected research in the area of coaching, indicating their groups particularly interesting for coaches, managers, beneficiaries of coaching, scientists, etc. Finally, she focuses on the presentation of the research conducted by Kerryn Griffiths as part of her doctoral dissertation, which shows coaching from the perspective of learning processes. Thus, the authoress tries to inspire coaches to reflect on their practice and its improvements with the participation of science.

Keywords: research on coaching, a grounded theory study of learning in life coaching, learning in coaching

¹ Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej, Uniwersytet Łódzki; e-mail: monika.chmielecka@uni.lodz.pl

Wprowadzenie – przegląd badań

Literatura naukowa prezentująca doniesienia z badań w obszarze coachingu jest silnie wyspecjalizowana. Jak pisze Małgorzata Siodor-Rządkowska (2009, s. 151–153), rzetelne badania nad efektywnością coachingu należą do rzadkości, zaś te, które można spotkać, dotyczą przede wszystkim coachingu biznesowego i odnoszą się do precyzyjnych wskaźników znanych z nauk o zarządzaniu i ekonomii, jak np. wzrost dochodów firmy, ogólny wzrost rentowności, poprawa relacji z klientami firmy, poprawa wykorzystania czasu pracy, wzrost gotowości pracowników do podejmowania wyzwań, wzrost zadowolenia z wykonywanej pracy, poprawa równowagi między życiem osobistym i zawodowym, wzrost liczby innowacji biznesowych, poprawa komunikacji wewnątrz firmy, wzrost efektywności spotkań i zebrań pracowniczych, poprawa terminowości wykonania realizowanych zadań, wzrost trafności decyzji biznesowych, wzrost liczby i tempa nabywania przez pracowników nowych umiejętności, poprawa efektywności prac zespołowych, poprawa komunikacji i relacji pracowniczych.

Bielińska ([http](#)) zwraca uwagę na szereg liczbowych wskaźników skuteczności coachingu jako narzędzia podnoszenia rentowności przedsiębiorstwa czy elementu wspierającego realizację procesów szkoleniowych w firmie. Przywołuje także wyniki międzynarodowych, zakrojonych na szeroką skalę badań, które zobrazowały najczęściej pojawiające się efekty coachingu z perspektywy klienta. Z pewnością każde rzetelnie przeprowadzone badanie daje możliwość poszerzenia wiedzy, zaś trafne wyniki stają się argumentem w dyskusji nad włączeniem działań coachingowych w cykl procesów podnoszących kompetencje pracowników w organizacjach albo też uwzględnieniem coachingu jako metody rozwoju osobistego.

Ocena stopnia wysycenia badaniami naukowymi tematyki coachingu jest wybitnie subiektywna, można bowiem odnaleźć zarówno tezy utrzymujące, że istnieje deficyt badań (Griffiths, 2006, s. 56), jak i te, które przekonują, że badań jest bardzo dużo (Bielińska, [http](#)).

Przytaczając za King i in. (2009) wnioski z wybranych badań, zwraca się uwagę na coaching jako obiecującą metodę rozwoju zawodowego przede wszystkim dzięki:

- oparciu na refleksyjnej i uwzględniającej współpracę praktyce, uczenie się w coachingu jest ściśle powiązane z działaniami praktycznymi samego uczącego się (por. Neufeld i Roper, 2003; Poglinco i in., 2003);
- promocji pozytywnej zmiany, efekty coachingu często wychodzą poza ramy bezpośrednich celów i często dotyczą szerszego kontekstu związanego z atmosferą i klimatem pracy (por. Neufeld i Roper, 2003);
- skupieniu się na konkretnych treściach opartych na analizie danych uzyskanych z bezpośrednich doświadczeń i praktyki samego uczącego się (por. Barr, Simmons i Zarrow, 2003);
- zachęcaniu do ciągłego monitorowania i odpowiadania na potrzeby uczących się (por. Barr, Simmons i Zarrow, 2003; Coggins, Stoddard i Cutler, 2003; WestEd, 2000);
- umożliwianiu uczenia się opartego na refleksji w naturalnym kontekście, dlatego też łatwiejsze staje się też wdrożenie efektów do praktyki (por. Neufeld i Roper, 2003);
- temu, że w przypadku wykorzystania coachingu w szkole tworzy się specyficzne porozumienie oparte na współdziałaniu, odpowiedzialności i nieformalnym przywództwie, które sprzyja profesjonalnemu uczeniu się nauczycieli dla podniesienia wyników uczniów (por. Lyons i Pinnell, 2001), a także ułatwia budowanie klimatu szkoły opartego na współpracy zamiast indywidualności pracy nauczycieli (por. Neufeld i Roper, 2003; Payne, 1998).

We wnioskach ze swoich badań (w orientacji mieszanej – ilościowo-jakościowych) Campbell i Gardner (2003, s. 10, za: Griffiths, 2006, s. 58) podkreślili, że coaching w obszarze życia prywatnego ma potencjał, aby budować zaradność (*resilience*) i zadowolenie (*wellbeing*) u młodych ludzi.

Z kolei wybrane badania w odniesieniu do wykorzystania poszczególnych modeli coachingowych dowodzą, że:

- poznawczo-behawioralny model coachingu przynosi lepsze efekty w osiągnięciu celów (*goal attainment*), uświadamianiu i rozumieniu własnych procesów myślowych (*metacognition*) i pielęgnowaniu zdrowia psychicznego (*mental health*) niż oddzielnie poznawczy lub behawioralny model (Grant, 2003 za: Griffiths, 2006, s. 27);
- poznawczy model coachingu jest najczęściej wykorzystywany w stymulowaniu uczenia się nauczycieli opartego na własnej praktyce, celem coachingu nauczycieli jest podniesienie efektywności uczenia się uczniów, zaś wymienianą zaletą modelu jest to, iż umożliwia samokontrolę (*self-monitoring*), autorefleksję (*self-analysis*) i samoocenę (*self-evaluation*) (Garmston, 1993; Costa, 1992; 2000; Costa i Garmston, 1994, za: Griffiths, 2006, s. 27).

Zupełnie odmienne badania prowadzili Hart, Blattner i Leipsic (2001 za: Wujec, 2012, s. 15), którzy w badaniu prosili osoby mające bogate doświadczenie w prowadzeniu coachingu i terapii, o wskazanie różnic pomiędzy obiema formami interwencji. Wujec (2012), nie uwypuklając wykorzystanej metodologii, ukazuje obraz jakości badań w obszarze coachingu. Badani wskazali na dwie różnice między coachingiem i terapią: (1) perspektywę czasową – retrospektywny charakter terapii i prospektywny coachingu; (2) świadomość klienta – świadomość przeszłych urazów w terapii i świadomość obecnych i przyszłych możliwości jednostki w coachingu; relacji – partnerski styl w coachingu i podejście zdystansowanego eksperta w terapii (Wujec, 2012, s. 15).

Griffiths (2008, s. 3), dokonując gruntownego przeglądu zagranicznej literatury prezentującej rezultaty badań dotyczących coachingu, uwzględniła opracowania wielu autorów (Campbell i Gardner, 2003; Creane, 2002; Ellinger i Bostrom, 1999; Grant, 2003; Green i in., 2006; Hurd, 2004; Olivero, Bane i Kopelman, 1997; Paige, 2002; Spence i Grant, 2005; Wilkins, 2000). Porządkując prezentowane doniesienia, zauważyła, że większość literatury coachingowej koncentruje się na ocenie efektywności, technikach i wskazywaniu cech executive coachingu, czyli coachingu z kluczową kadrami zarządzającą w przedsiębiorstwach. Inne badania z kolei dotyczą rezultatów coachingu, na podstawie śledzenia przypadków poszczególnych osób. Dla porównania, istnieją także prace, które eksplorują obszar life coachingu, skupiając się przede wszystkim na: weryfikacji osiągniętych rezultatów lub też przebiegu procesu z perspektywy coacha lub klienta – uczącego się (coachee), ale nigdy obu jednocześnie (Griffiths, 2008, s. 3).

Jak pisze – wiele mnogość opracowań dotyczących rezultatów coachingu, mniej znany jest przebieg tego procesu, podobieństwa i różnice pomiędzy poszczególnymi modelami oraz sposób, w jaki coach i uczący się (coachee) współpracują na rzecz osiągniętych rezultatów.

Jednocześnie, powołując się na wybranych autorów (Wilkins, 2000; Zeus i Skiffington, 2002), wciąż zauważa ona (Griffiths, 2008, s. 4) potrzebę długotrwałych badań nad wszystkimi aspektami coachingu, z uwzględnieniem w pierwszej kolejności analizy efektów coachingu w ramach poszczególnych modeli, dyskusji o związku pomiędzy edukacyjnymi teoriami a coachingiem i przeprowadzenia empirycznie i metodologicznie usystematyzowanych badań celujących w teoretyczne podstawy coachingu.

Ostatnie doniesienia dotyczące coachingu zostały zdominowane przez psychologię, nauki praktyczne oraz podejście biznesowe i metodyczne (Zeus i Skiffington, 2002 za: Griffiths, 2008, s. 4). Z kolei w ramach literatury z obszaru edukacji nie zauważa się badań, które w sposób celowy koncentrują się na procesach uczenia się, z którymi mamy do czynienia w coachingu (Griffiths, 2008, s. 4).

Jedynie badania Brendy Marie Wilkins (2000 za: Griffiths, 2008, s. 4) dotyczą przekroju przez proces coachingu i podkreślają wpływ tej metody na przywództwo edukacyjne i współczesne modele oraz teorie uczenia się.

Niestety wszystkie przytoczone badania są ugruntowane w innym (zachodnim) kręgu kulturowym, zatem ich przełożenie na polski kontekst nie jest jednoznaczne. Niezależnie od tego warto podjąć refleksję nad wnioskami, do jakich doszli poszczególni badacze, zachowując krytyczną refleksję nad ich zastosowaniem we własnej praktyce. Dlatego też w dalszej części podejmuję się przybliżenia badań przeprowadzonych przez Kerryn Griffiths, w których proces coachingu (life coachingu) został ukazany przez pryzmat uczenia się coachee. Badaczka opracowała teorię coachingu skoncentrowaną na uczeniu się, w której przebieg procesu wyznaczony jest kolejnymi aktywnościami uczącego się (coachee), tym samym łączy surowe wskazówki metodyczne dla coachów z ich subiektywnym odbiorem po stronie uczącego się (coachee).

Informacje metodologiczne

Kerryn Griffiths dokonała rozległego przeglądu literatury i dotychczasowych badań przy okazji przygotowywania rozprawy doktorskiej na Uniwersytecie w Brisbane (Australia) w Centre for Learning Innovation (Centrum Innowacyjnego Ucznia się). Jej praca oraz zaprojektowane i przeprowadzone badania są cennym wkładem do myślenia o coachingu jako metodzie wsparcia procesu uczenia się.

W swoich badaniach Griffiths (2008) przyglądała się coachom, którzy pracują w obszarze coachingu życiowego (life coachingu), ich klientom – uczącym się (coachee) oraz procesom uczenia się podczas life coachingu opartym na różnorodnych modelach coachingowych. Koncepcję badań własnych oparła ona na następujących pytaniach badawczych:

- Do jakiego stopnia uczenie się ma miejsce (*occur*) w coachingu?
- Jaki rodzaj uczenia się ma miejsce w trakcie life coachingu?
- W jaki sposób uczenie się przejawia się w life coachingu?
- W jaki sposób coach wspiera (*facilitate*) uczenie się?
- W jaki sposób klient doświadcza procesu uczenia się?
- Jakie jest znaczenie uczenia się w life coachingu?

Przyjętą metodą badań w paradygmacie interpretatywnym była teoria ugruntowana, gdyż, jak twierdzi – w najlepszy sposób dawała ona możliwość tworzenia wiedzy przy braku wystarczającego rozpoznania teoretycznego interesującego badaczkę obszaru. Przeprowadziła ona łącznie 25 godzin wywiadów pogłębionych

(*in-depth qualitative interview*) z pięcioma dobranymi celowo (teoretyczny dobór próby) coachami (PCC lub MCC – coachowie akredytowani na wyższych poziomach przy organizacji ICF) oraz dziewięcioma ich klientami.

Następnie, w trzyetapowym procesie analizy, przez wyłonienie kategorii z danych, wyłonienie związków pomiędzy poszczególnymi kategoriami, a następnie połączenie kategorii w całość, badaczka stworzyła teorię coachingu skoncentrowaną na uczeniu się (*learning-centred theory of coaching*). Griffiths bardzo szczegółowo, na kolejnych stronach pracy (2008, s. 30–93) prezentuje metodologię swoich badań z uwzględnieniem metod doboru respondentów, metod zbierania danych z uwzględnieniem problematyki etycznej, metod analizy danych z uwzględnieniem sposobów kodowania i opisu korzystania z oprogramowania Nvivo 11 oraz opisem sposobów zapewniania trafności i rzetelności badań. Nie będę w tym miejscu powielać dostępnego opisu, przejdę zaś do prezentacji najważniejszych, moim zdaniem, wniosków z uzyskanych wyników.

Teoria coachingu skoncentrowana na uczeniu się

Najważniejszymi kategoriami, które wyłoniły się z danych i utworzyły teorię coachingu skoncentrowaną na uczeniu się, były:

- odkrywanie wiedzy o sobie (*discovering self-knowledge*),
- wykorzystanie wiedzy o sobie (*applying self-knowledge*),
- zintegrowanie wiedzy o sobie (*integrating self-knowledge*).

Odkrywanie wiedzy o sobie i uczenie się w coachingu (life coachingu) ma miejsce dzięki oddziaływaniom wielu procesów:

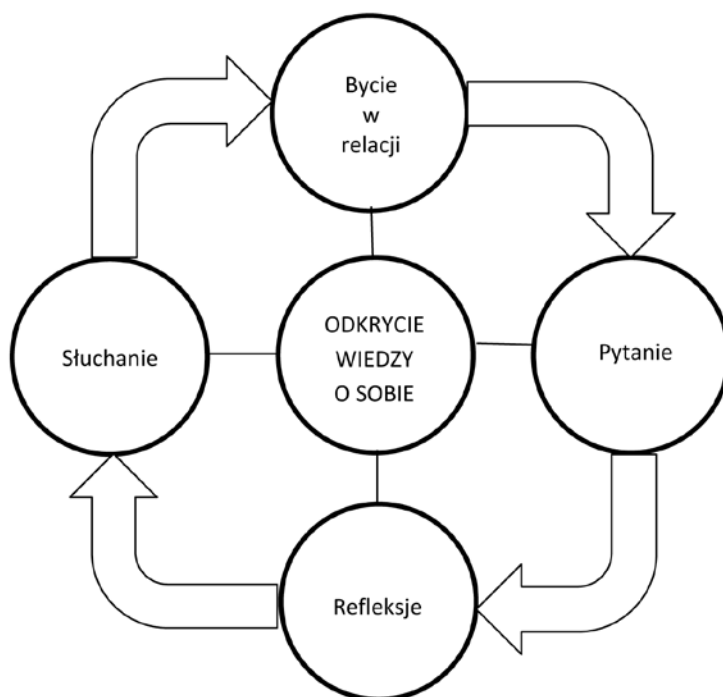
- pozostawaniu w relacji pomiędzy coachem a uczącym się (coachee),
- zadawaniu pytań przez coacha,
- refleksji uczącego się (coachee),
- słuchaniu spostrzeżeń uczącego się przez coacha.

Dopiero wtedy wiedza o sobie i uczenie się stają się zauważalne (*noticed and recognised*) (rysunek 1).

Jak utrzymuje Griffiths (2008, s. 96–114), najważniejsza dla odkrycia wiedzy o sobie jest relacja, w jakiej znajduje się coach i uczący się (coachee). Bycie w relacji (*relating*) opiera się na: wzajemnej akceptacji (*accepting*), uczciwości (*being honest*), zaufaniu (*trusting*), utrzymywaniu partnerstwa w relacji (*maintaining equality*), skupieniu na celu (*being purposeful*), wzajemnej atrakcyjności, pot. „nadawaniu na tych samych falach”, „chemii” (*being attracted*) – autorka opisuje to jako

podobną energię, wartości i cechy charakteru, a także prezentowaniu przez uczącego się (coachee) siebie w relacji z innymi (*relating to others*), co stanowi najczęstszy temat rozmów coachingowych.

Rysunek 1. Proces odkrywania wiedzy o sobie w coachingu



Źródło: Griffiths (2008, s. 168).

W dalszej kolejności na bazie tak ustanowionej relacji liczą się pogłębiające (*going deeper*) pytania stawiane przez coacha. Griffiths (2008, s. 115–132) dowodzi, że pytania te muszą dotyczyć następujących obszarów uczącego się (coachee): jego bieżącej sytuacji (*current circumstances*), emocji (*emotions*), pragnień (*desires*), wartości (*values*), sposobów myślenia (*thinking*) oraz zachowań (*behaviour*).

Stawiane przez coacha pytania bezpośrednio mają inicjować refleksję uczącego się (coachee). Proces refleksyjności uczącego się (coachee) Griffiths (2008, s. 133–149) definiuje w kilku następujących po sobie fazach. Pierwszą jest brak świadomości, brak wiedzy (*not knowing*), następnie następuje moment pauzy (*stopping or pausing*), w którym uczący się (coachee) uświadamia sobie pewną nieadekwatność. Właściwa refleksja jest kontynuowana przez dialog lub pisanie (*reflecting through conversation and writing*), aby w dalszej kolejności umożliwić refleksję

nad wcześniejszymi wnioskami dotyczącymi wiedzy o sobie, swoim działaniu, myśleniu i zmianach (*reflecting on self-knowledge, action, reflection and progres*). Jak dalej wnioskuje badaczka – refleksja ma charakter ciągły (*ongoing reflection*).

Ostatnim ze wskazanych procesów mających wpływ na odkrycie wiedzy o sobie jest słuchanie uczącego się (coachee) przez coacha, które cechują: celowość i wielopoziomowość (*deep and purposeful*), odsłanianie obszarów wiedzy o sobie (*uncovering self-knowledge*), do których doszedł uczący się (coachee) oraz podchwytywanie drobnych poszlak, wskazówek, jak np. intonacja, chwilowe załamanie głosu, towarzyszący wzór zachowania (*picking up on clues*). Dodatkowo z procesem słuchania związane są procesy odzwierciedlenia, udzielania informacji zwrotnej (*reflective listening, mirroring*) oraz słuchanie zwrotne, wzajemne (*reciprocal listening*), czyli to, w jaki sposób uczący się (coachee) słucha coacha i przyjmuje informacje od niego (Griffiths, 2008, s. 150–168).

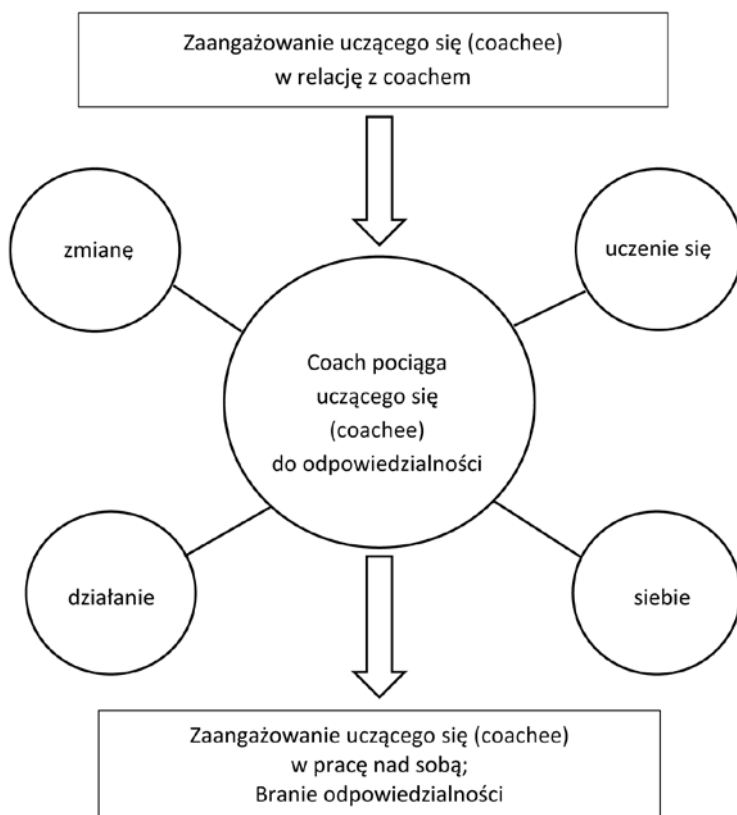
Wykorzystanie wiedzy o sobie (*applying self-knowlegde*), jako kolejny etap uczenia się w coachingu, wyłania się w trzech procesach:

- byciu w relacji (*relating*),
- pociąganiu uczącego się (coachee) do odpowiedzialności (*holding clients accountable*),
- podejmowaniu działania (*taking action*).

Pozostawanie w relacji, podobnie jak wcześniej, zapewnia bezpieczne warunki dla wdrażania wiedzy o sobie w relacji z inną osobą, co może zostać następnie przeniesione na dalsze relacje. Uczący się (coachee) poznaje swoje nowe sposoby zachowania, myślenia, wyrażania opinii, współdziałania z innymi itd. (Griffiths, 2008, s. 169–172).

Pociąganie do odpowiedzialności uczącego się (coachee) przez coacha ma na celu zachęcenie (*encourage*) czy wręcz „zmuszenie” (*compel*) uczącego się, aby posługiwał się odkrytą wcześniej wiedzą o sobie. Bazuje przede wszystkim na wspieraniu zaangażowania (*fostering commitment*), motywowaniu, zachęcaniu uczącego się (coachee), aby ten chciał działać dalej, opierając się na uzyskanej wiedzy. Warto zauważyć, że to pociąganie do odpowiedzialności ma miejsce również przez zadawanie pytań, refleksję i słuchanie. Uczący się (coachee) w procesie coachingu są odpowiedzialni za własne uczenie się (*holding clients accountable to learning*), za siebie (*holding clients accountable to themselves*), za podejmowane działania (*holding clients accountable to taking action*) oraz za czynione postępy i dokonywaną zmianę (*holding clients accountable to making progress*) (Griffiths, 2008, s. 173–192).

Rysunek 2. Proces pociągnięcia uczącego się (coachee) do odpowiedzialności w procesie wykorzystania wiedzy o sobie



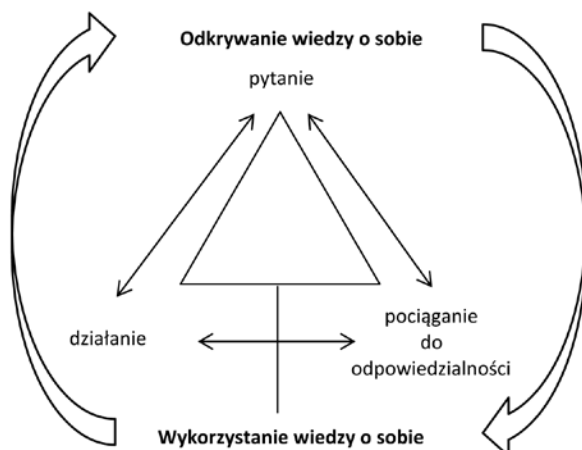
Źródło: Griffiths (2008, s. 192).

Dla wykorzystania wiedzy o sobie kluczowe jest podejmowanie przez uczącego się (coachee) działań (*taking action*). Odwołując się do słów jednego z badanych coachów, Griffiths (2008, s. 193–210) wyjaśnia, że tak długo, jak długo uczący się (coachee) działa, tak długo faktycznie się uczy (*clients are learning as long as they're moving*). Początkiem dla podjęcia jakiegokolwiek działania jest jego zaprojektowanie (*designing action*) w taki sposób, aby znalazła się w nim przestrzeń na: refleksję (*reflecting*) – uczący się (coachee) dokonuje refleksji nad własnym działaniem i jego efektami, a następnie dzieli się nią na kolejnych sesjach coachingowych; ciągłość zmiany (*following up*) – uczący się (coachee) ma możliwość wykonywania bardziej zaawansowanych aktywności, jego proces uczenia się następuje progresywnie; przygotowanie (*preparing*) – przewidzenie możliwych scenariuszy działania; wdrożenie (*applying*) – będące kwintesencją uczenia się

w działaniu (*action learning*) oraz elementem obowiązkowym każdego coachingu realizowanego na podstawie najpopularniejszych modeli, np. GROW, gdzie wdronienie [„W” w akronimie GROW – przyp. aut.] jest ostatnim krokiem procesu.

Wspomnianym już wcześniej elementem niezbędnym dla wykorzystania wiedzy o sobie w działaniu jest ponownie proces pytania uczącego się (coachee) przez coacha, tym razem o to, jakie działania (ze szczegółami) zamierza on podjąć, aby wzbudzić pewnego rodzaju zobowiązanie i aby coach mógł pociągać uczącego się (coachee) do odpowiedzialności za zaprojektowane działania (Griffiths, 2008, s. 211).

Rysunek 3. Proces wykorzystania wiedzy o sobie w relacji z procesem odkrywania wiedzy o sobie w coachingu życiowym (life coachingu)



Źródło: Griffiths (2008, s. 213).

Ostatnia z kategorii, w ramach generowania teorii coachingu skoncentrowanej na uczeniu się, dotyczy zintegrowania wiedzy o sobie (*integrating self-knowledge*) i realizowana jest przez dwa główne procesy: brania odpowiedzialności przez uczącego się (coachee) (*taking responsibility*) oraz autocoachingu (*self-coaching*).

Jednocześnie żaden z tych procesów nie mógłby mieć miejsca, gdyby nie proces nabywania znaczeń (*process of making meaning*), kiedy to uczący się (coachee) dzieli się odkrytą wiedzą na temat siebie z coachem, ten aktywnie słucha wniosków uczącego się i dalej pyta tak, aby zachęcić uczącego się do rozstrzygnięcia ewentualnych sprzeczności. Zadaniem coacha w tym miejscu jest również pociągnięcie uczącego się (coachee) do odpowiedzialności, aby łącząc poszczególne elementy wiedzy o sobie, tworzył taką całość, której poszczególne elementy będą się wzajemnie wspierać (Griffiths, 2008, s. 214–216).

Zintegrowanie wiedzy o sobie jest rezultatem ciągłego i powtarzającego się wykorzystania odkrytej wiedzy o sobie, co wymaga podejmowania określonych, opisanych wcześniej, działań. Ważne jest też, aby człowiek miał świadomość, że zintegrowane działanie pojawia się jako forma aktywności, w którą uczący się (coachee) angażuje się niezależnie, a niekiedy też nieświadomie uczestnicząc w procesie coachingu (Griffiths, 2008, s. 216–217).

Branie odpowiedzialności jest kluczowym procesem i często punktem zwrotnym w coachingu prowadzącym do uczenia się. Uczący się (coachees) postrzegają branie odpowiedzialności w następujących kategoriach: posiadania (*owning*) – osoba wie, że obecna sytuacja, emocje, wiedza, pragnienia są w jej posiadaniu, dotyczą jej i ona sama ma na nie wpływ; dokonywania wyborów (*making choices*) – uczący się (coachee) zauważa w danej sytuacji różne możliwości i świadomie dokonuje wyboru, biorąc na siebie (*owning*) jego konsekwencje; poczucia wolności (*becoming free*) – uczący się (coachee) uświadamia sobie, że ma moc sprawczą, może wpływać na rzeczywistość; budowania pewności siebie (*gaining self-confidence*) – uczący się (coachee) zaczyna patrzeć na siebie jako osobę zdolną do kreowania warunków, w jakich żyje (Griffiths, 2008, s. 218–238).

Końcowym stadium w zintegrowaniu wiedzy o sobie jest autocoaching, w którym uczący się (coachee) jest zdolny do przejścia przez kluczowe procesy w coachingu głównie ze sobą, ale też z innymi ludźmi. Kierując się zasadą: jeśli dasz człowiekowi rybę – będzie miał posiłek na cały dzień, jeśli dasz człowiekowi wędkę – będzie miał posiłek na całe życie, celem coachingu i uczenia się w jego ramach jest nabycie przez uczącego się (coachee) zdolności do tego, aby rozwijać się dalej pod nieobecność coacha. Proces autocoachingu bazuje na: byciu w relacji z sobą (*relating to self*) – akceptowaniu siebie tak, jak akceptował osobę coach, ufaniu sobie tak, jak ufał coach, byciu wobec siebie uczciwym tak jak wobec coacha – proces ten jest swojego rodzaju odzwierciedleniem, w którym uczący się (coachee) powtarza wobec siebie zachowania, jakie wcześniej przejawiał wobec niego coach, np. dotąd to coach obserwował uczącego się, a teraz on sam się obserwuje; zadawaniu pytań sobie (*self-questioning*) oraz autorefleksji (*self-reflecting*) – jako konsekwencjom uważnego obserwowania siebie; słuchaniu siebie (*listening to self*) – będącego odzwierciedleniem dialogu z coachem i służącemu nieustannemu odkrywaniu wiedzy o sobie; a także w ostateczności – pociąganiu się do odpowiedzialności (*holding self accountable*) – czyli budowania takiego zobowiązania, które powoduje, że obietnica działania złożona sobie będzie równie silna jak ta złożona coachowi (Griffiths, 2008, s. 239–250).

Wszystkie trzy procesy: odkrywanie, wykorzystywanie i zintegrowanie wiedzy o sobie, które wyniknęły z prowadzonych przez Griffiths zgodnie z metodologią teorii ugruntowanej badań łączą się w jedną, nadrzędną kategorię (*core category*),

którą jest rozwijanie Ja, rozwijanie siebie (*developing self*). Jak podkreśla badaczka (Griffiths, 2008, s. 254–273), nadrzędna kategoria, jaką jest rozwijanie Ja, ma moc wyjaśniającą względem wszystkich procesów uczenia się w coachingu życiowym (*life coaching*) oraz odpowiada na wszystkie postawione w badaniu pytania. W ten sposób stworzony został zbiór teoretycznych twierdzeń na temat coachingu skoncentrowanego na uczeniu się, które w odpowiedzi mogą posłużyć za wskazówki, w jaki sposób wspierać proces uczenia się w coachingu.

W odpowiedzi na trzy pytania badawcze:

- Do jakiego stopnia uczenie się ma miejsce (*occur*) w life coachingu?
- W jaki sposób coach wspiera (*facilitate*) uczenie się?
- W jaki sposób klient doświadcza procesu uczenia się?

można powiedzieć, że uczenie się w coachingu jest wspierane przez następujące, dopełniające się procesy zachodzące między coachem a uczącym się (*coachee*):

- coach dba o relację pełną akceptacji, uczciwości, zaufania, partnerstwa, celowości i wzajemnej atrakcyjności;
- coach stawia uczącemu się (*coachee*) pytania;
- uczący się (*coachee*) prowadzi refleksję, szukając na nie odpowiedzi;
- coach uważnie słucha odpowiedzi uczącego się (*coachee*);
- coach pociąga uczącego się (*coachee*) do odpowiedzialności za jego uczenie się;
- uczący się (*coachee*) podejmuje działania;
- uczący się (*coachee*) bierze odpowiedzialność.

Wszystkie te procesy łączą się w trzystopniowym procesie uczenia się przez odkrywanie, wykorzystywanie i zintegrowanie wiedzy o sobie. Jednocześnie ostatecznym celem na zakończenie coachingu jest stworzenie takiej sytuacji, w której możliwy jest autocoaching, czyli za wszystkie te procesy odpowiada sam uczący się (*coachee*).

Rozwijanie Ja, jakie ma miejsce w coachingu życiowym, dotyka również następujących komponentów: bieżącej sytuacji (*current circumstances*) – widoczne i często mierzalne aspekty życia osoby, jej osiągnięcia, wybory, sukcesy, zmiany; pragnień (*desires*) – często wypierających cele, na które tak silny akcent kładziony jest w ogólnych modelach coachingu; emocji (*emotions*) – osoba uczy się, jak je rozpoznawać, rozumieć, wyrażać; wartości (*values*) – uczący się (*coachee*) poznaje „drogowskazy”, jakimi kieruje się na co dzień; jak również myślenia (*thinking*), które wyraża się poprzez stawianie pytań, refleksje nad nimi i aktywne słuchanie.

W odpowiedzi na pytanie:

- Jaki rodzaj uczenia się ma miejsce w trakcie life coachingu?

zauważono, że badani (zarówno coachowie, jak i uczący się) mieli kłopot z przedstawieniem jakiegokolwiek opisu, ponieważ zdobyta wiedza dotyka ich samych, tego jacy są, a nie określonych treści czy umiejętności. „Ja” uświadamiane jest jako sens tego, kim naprawdę jest uczący się (coachee), czemu badani dali świadectwo, posługując się określeniami „prawdziwie”, „naprawdę”, „rzeczywiście”, „autentycznie” (Griffiths, 2008, s. 262).

W odpowiedzi na pytanie:

- W jaki sposób uczenie się przejawia się w life coachingu?

Griffiths (2008, s. 288) zaznacza, że uczenie się w coachingu odbywa się przez rozwijanie Ja w takich procesach jak: odkrywanie, wykorzystywanie i zintegrowanie wiedzy o sobie.

Ostatnim postawionym przez Griffiths pytaniem było:

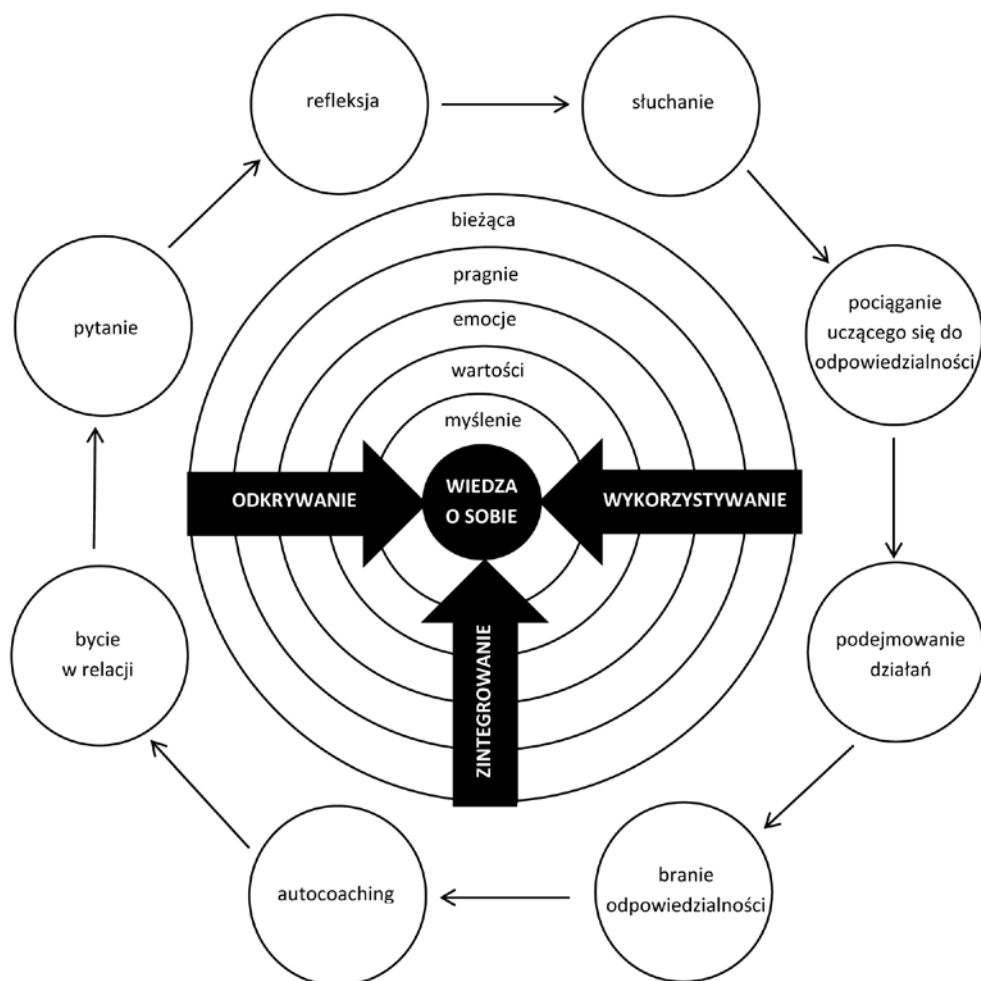
- Jakie jest znaczenie uczenia się w life coachingu?

Przeprowadzone badania dowiodły, że coaching wykorzystuje ponad 15 koncepcji i teorii związanych z uczeniem się, które jednocześnie służą pogłębieniu i przyspieszeniu uczenia się. Taki stan rzeczy sugeruje, że uczenie się nie tylko występuje w całym procesie coachingu, ale też coaching powoduje, że łatwiejsze stają się przejścia, wymiana między poszczególnymi rodzajami uczenia się, opisanymi w kolejnych teoriach czy koncepcjach. Z jednej strony więc literatura naukowa opisująca teorie uczenia się stanowi znaczący wkład w literaturę naukową dotyczącą coachingu, z drugiej zaś – skoro uczenie się jest postrzegane jako sposób, w jaki osiągnane są cele coachingu – w praktyce coaching może podnieść swoją efektywność, jeśli uczący się (coachee) poszerzą swoją wiedzę na temat teorii uczenia się leżących u podstaw coachingu (Griffiths, 2008, s. 277–278). Ponadto, uznając coaching za proces, który łączy w sobie wiele rodzajów uczenia się, edukatorzy (nauczyciele czy przedstawiciele innych profesji związanych z edukacją) powinni chętniej wdrażać coaching, aby poprawić uczenie się uczniów, studentów, uczących się dorosłych itd.

Niezależnie od zaprezentowanego badania oraz całego przeglądu problematyki i uzyskanych efektów pozostałych prac, które, mam świadomość, są subiektywnym wyborem, należy przyznać, że tym, co najczęściej spotyka się w literaturze (polskiej i zagranicznej), także pod nazwą badań, jest opis praktyk, jakie są udziałem autorów owych prac czy członków ich zespołów (np. Thorpe i Clifford, 2004; Siodor-Rządkowska, 2009; Smółka, 2009; Rogers, 2010; Dąbrowska i Wiśniewska, 2014; Miąsek i Bobiński, 2014; Głowacka, 2014; Nalepa, 2014; Jastrzębska, 2015; Weinzieher, 2015; Grewiński i Smolec, 2016). Nie ma to najczęściej odniesienia

metodologicznego i nie może być traktowane jako badanie naukowe. Mówiąc w takiej sytuacji o „przypadku”, należy odróżnić, że jest to przykład przypadku dydaktycznego, nie zaś studium przeprowadzonego w zgodzie z rzetelnością metodologiczną. Opisy praktyk dostarczają tak pożądaną ilustrację zjawiska coachingu – jego przebiegu i uzyskiwanych efektów, nierzadko prezentowanych jako spektakularne, a także są inspirującą praktyczną wskazówką dla przyszłych i obecnych adeptów sztuki coachingu – jak posługiwać się danym modelem, narzędziem, koncepcją itd.

Rysunek 4. Proces uczenia się w coachingu życiowym (life coachingu) przez proces rozwijania Ja



Źródło: Griffiths (2008, s. 275).

Podsumowanie

Przywołane badania koncentrujące się wokół coachingu są niewątpliwie przejawem namysłu naukowego nad tą dziedziną praktyki jako zjawiska społecznego, elementu zarządzania czy wreszcie metody edukacyjnej. W niniejszym tekście kładę akcent na uczenie się jako proces immanentnie wpisany w coaching. „Coaching jest uczeniem się” (*Coaching is learning*) – takie zdanie formułują Zeus i Skiffington (2002, s. 20) i trudno odmówić im słuszności, podobnie, jak uznając kategorię uczenia się nieformalnego, można powiedzieć, że życie jest uczeniem się. Jednocześnie Tabor reprezentuje pogląd, że coaching jest „praktyką zmiany”, gdyż głównym uzasadnieniem jego intensywnego rozwoju jest fakt, że prowadzi on do skutecznych zmian w życiu osobistym i zawodowym (Tabor, 2011, s. 85). Taką obserwację mogą wprost podzielać coachowie, podczas gdy w niniejszym artykule starałam się zainspirować ich do dodatkowej refleksji nad własną praktyką, a także podjęcia się badań nad zmianami, ich kontekstami, przebiegiem i rezultatami, jakich doświadczają uczący się (coachee), aby podkreślić, że każde działanie, choćby ukierunkowane na sferę zawodową, ma potencjał zmieniający ludzką biografię. Podobnie, Siodor-Rządkowska (2009, s. 156), w odniesieniu do poszerzania obszaru wiedzy na temat coachingu przez badania, postuluje: „przyszli badacze tego zagadnienia powinni pamiętać, że z jednej strony, obok twardej, czysto finansowych kryteriów można też odwoływać się do kryteriów miękkich (...) że obok badań ilościowych można rozważyć użyteczność procedur jakościowych, w tym podejść biograficznych (coraz częstszych w badaniach nad edukacją)”.

Tymczasem dominującym obszarem w badaniach wokół coachingu jest jego efektywność i uzyskiwane rezultaty. W pracach bardzo rzadko, by nie powiedzieć w ogóle, nie prezentuje się podstaw metodologicznych badań, co w moim odczuciu stanowi o słabości samych analiz. Być może z tego powodu spotkać też można głosy, że w badaniach nad coachingiem brakuje dowodów na to, iż podniesienie efektów uczenia się (w szeroko rozumianej edukacji) jest bezpośrednim efektem coachingu (Poglinco i in., za: Debi i in. (2009)). Trudno bowiem oprzeć się wrażeniu, że badanie skuteczności działania X bez kontroli występowania innych zmiennych, co może mieć miejsce w warunkach eksperymentu, opatrzone jest wysokim ryzykiem błędu. Zachowując powyższe uwagi w pamięci, na zakończenie uwrażliwiam również na powszechnie dostępne analizy, które – przekornie można by rzec – potwierdzają to, co autor chciałby zobaczyć.

Aby wyraźnie zaznaczyć przestrzeń, jaką w edukacji dorosłych zajmuje coaching, poza zrozumieniem, czym jest ta metoda, warto odpowiedzieć sobie na pytanie, co sprawia, że tak skutecznie wspiera on proces zmiany u człowieka. Innymi słowy:

wskazać te elementy, które są wpisane w coaching, a które stanowią przestrzeń dla uczenia się. Takich wniosków dostarczają przywołane powyżej badania Griffiths.

Bibliografia

- Bielińska, I. *Badania skuteczności coachingu*, <http://ingabelinska.com/coaching-dla-firm/badania-skuteczności-coachingu/> (08.10.2016).
- Dąbrowska, A. i Wiśniewska, A. (2014). Wyzwania coachingu transformacyjnego dla pokolenia Y – jak wspierać synergię pokoleń. Refleksja na podstawie własnych doświadczeń i badań. W: L.D. Czarkowska (red.), *Coaching transformacyjny jako droga ku synergii*, Warszawa: Poltext.
- Głowacka, D. (2014). Zastosowanie coachingu grupowego w procesie transformacji konfliktu. Studium przypadku. W: L.D. Czarkowska (red.), *Coaching transformacyjny jako droga ku synergii*. Warszawa: Poltext.
- Grewiński, M. i Smolec, E. (2016). Doświadczenia coachingu, mentoringu i tutoringu na bazie projektów realizowanych w uczelni im. Janusza Korczaka. W: J. Nowosielska i D. Bartnicka (red.), *Coaching, mentoring, tutoring – wyzwania dla edukacji XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Griffiths, K. (2006). Personal coaching: a model for effective learning. *Journal of Learning Design*, 1(2).
- Griffiths, K. (2008). *Discovering, applying and integrating self-knowledge. A grounded theory study of learning in life coaching*. Brisbane: Centre for Learning Innovation, Queensland University of Technology.
- Jastrzębska, A. (2015). Grupy Balinta w praktyce coachingowej. Elementy psychoanalizy. *Coaching Review*, 1.
- King, D., Neuman, M., Pelchat J., Potochnik T., Rao, S. i Thompson, J. (2009). *Instructional coaching. Professional development strategies that improve instruction*. Annenberg Institute for School Reform, Brown University, <https://www.annenberginstitute.org/sites/default/files/product/270/files/InstructionalCoaching.pdf> (data dostępu: 05.02.2015).
- Miąsek, D. i Bobiński, K. (2014). Team coaching w procesie budowania kultury innowacyjności. Studium przypadku na podstawie I etapu wdrożenia w firmie Panasonic Polska. W: L.D. Czarkowska (red.), *Coaching transformacyjny jako droga ku synergii*. Warszawa: Poltext.
- Nalepa, K.F. (2014). Władza i wpływ w kluczowych relacjach biznesowych – perspektywa coacha. W: L.D. Czarkowska (red.), *Coaching transformacyjny jako droga ku synergii*, Warszawa: Poltext.
- Poglinco i in. (2003) za: King, D., Neuman, M., Pelchat, J., Potochnik, T., Rao, S. i Thompson, J. (2009). *Instructional coaching. Professional development strategies that improve instruction*, Annenberg Institute for School Reform, Brown University, <https://www.annenberginstitute.org/sites/default/files/product/270/files/InstructionalCoaching.pdf>

annenberginstitute.org/sites/default/files/product/270/files/InstructionalCoaching.pdf (05.02.2015).

Rogers, J. (2010). *Coaching*. Gdańsk: GWP.

Siodor-Rządowska, M. (red.) (2009). *Coaching. Teoria, praktyka, studia przypadków*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.

Smółka, P. (red.) (2009). *Coaching. Inspiracje z perspektywy nauki, praktyki i klientów*. Gliwice: Wydawnictwo Helion.

Tabor, U. (2011). Zagadnienie „zmiany” a możliwości wykorzystania coachingu w edukacji dorosłych. *Rocznik Andragogiczny*, 8.

Thorpe, S. i Clifford, J. (2004). *Podręcznik coachingu. Compendium wiedzy dla trenerów i menedżerów*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.

Weinzieher, A. (2015). Motywacja jako główny czynnik rozwoju osobowości z wykorzystaniem narzędzia Reiss Motivation Profile®. *Coaching Review*, 1.

Wilkins, B.M. (2000). *A grounded theory study of personal coaching*. San Diego, USA: University of Montana.

Wujec, B. (2012). Geneza i definicje coaching. *Coaching Review*, 1.

Zeus, P. i Skiffington, S. (2002). *The Coaching at Work Toolkit. A complete Guide to Techniques and Practices*. Sydney, New York: MacGraw-Hill Companies, Inc.