



Monika Chmielecka

Transformacja w coachingu

Doświadczenia
uczenia się
dorosłych



Transformacja w coachingu

Doświadczenia
uczenia się
dorosłych



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
Łódzkiego

Monika Chmielecka

Transformacja w coachingu

Doświadczenia
uczenia się
dorosłych



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

Łódź 2020

Monika Chmielecka – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu
Katedra Andragogiki i Gerontologii Społecznej, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

RECENZENT

Ewa Skibińska

REDAKTOR INICJUJĄCY

Urszula Dzieciatkowska

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

Beata Wojtania

SKŁAD I ŁAMANIE

AGENT PR

KOREKTA TECHNICZNA

Leonora Gralka

PROJEKT OKŁADKI

Katarzyna Turkowska

Zdjęcie wykorzystane na okładce: © Depositphotos.com/lightsource

© Copyright by Monika Chmielecka, Łódź 2020

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2020

Publikacja jest udostępniona na licencji Creative Commons

Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Bez utworów zależnych 4.0 (CC BY-NC-ND)

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Wydanie I. W.09293.19.0.M

Ark. wyd. 16,0; ark. druk. 24,0

ISBN 978-83-8142-713-5

e-ISBN 978-83-8142-714-2

<https://doi.org/10.18778/8142-713-5>

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

90-131 Łódź, ul. Lindleya 8

www.wydawnictwo.uni.lodz.pl

e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl

tel. (42) 665 58 63

Spis treści

Wprowadzenie.....	9
-------------------	---

Rozdział 1

Uczenie się w ujęciu andragogicznym	13
--	-----------

1.1. Kategoria „uczenie się” w andragogice	13
--	----

1.2. „Doświadczenie” jako kategoria opisu procesu uczenia się dorośłych	18
--	----

Podsumowanie.....	21
-------------------	----

Rozdział 2

Rekonstrukcja teorii transformatywnego uczenia się	23
---	-----------

2.1. Jack Mezirow (1923–2014) – twórca teorii	23
---	----

2.2. Ogólny zarys teorii	25
--------------------------------	----

2.3. Analiza aparatury pojęciowej	34
---	----

2.4. Analiza twierdzeń naukowych	45
--	----

2.5. Analiza stosowanej metodologii badań	49
---	----

2.6. Etapy rozwoju teorii/transformacja teorii – powiązania z innymi teoriami.....	55
---	----

2.7. Geneza teorii transformatywnego uczenia się.....	71
---	----

2.8. Recepcja teorii transformatywnego uczenia się w Polsce....	77
---	----

2.9. Krytyka teorii transformatywnego uczenia się.....	78
--	----

Podsumowanie.....	81
-------------------	----

Rozdział 3

Coaching w polu andragogiki	83
3.1. Czym jest coaching?	83
3.2. Kim jest coach?	98
3.3. Krytyka coachingu	101
3.4. Coaching wśród metod edukacji dorosłych.....	107
Podsumowanie	112

Rozdział 4

Metodologiczne podstawy badań własnych.....	115
4.1. Charakterystyka obranego podejścia badawczego	115
4.2. Problematyka podjętych badań.....	119
4.3. Metoda, technika i narzędzie badawcze	124
4.4. Dobór przypadków (próby badawczej)	127
4.5. Przebieg procedury badawczej.....	131
4.6. Kwestie etyczne badania.....	133
4.7. Krytyka metodologicznych podstaw badań własnych	135

Rozdział 5

Prezentacja badanych przypadków.....	143
5.1. Ogólne informacje o badanych	144
5.2. Opisy doświadczeń uczenia się w coachingu poszczególnych badanych.....	159
5.2.1. Pani Ewa – „coaching spowodował, że zaczęłam widzieć inne obszary”	159
5.2.2. Pani Karina – „coaching pomaga dokładnie ustalić, co ta osoba ma robić, za co powinna być odpowiedzialna”	161
5.2.3. Pan Tomasz – „to jest takie oczywiste, trzeba było tylko otworzyć oczy”	165
5.2.4. Pan Daniel – „to mi się objawiło, nazwało i okazało, że miałem to przez cały czas, choć o tym nie wiedziałem”	168

5.2.5. Pani Joanna – „zmieniłam sposób, w jaki widzę świat, zmieniłam to, na czym opieram swoje rozumowanie i swoją argumentację i swoje wybory”	172
5.2.6. Pani Julia – „zdałam sobie sprawę, że muszę więcej czasu poświęcić sobie, że muszę się lepiej zrozumieć”	176
5.2.7. Pani Anna – „coaching jako sposób na to, żeby prze-trwać”	179
5.2.8. Pani Wioletta – „te spotkania dały mi taką siłę, żeby szukać [...] nic złego w sobie nie mam, żebym się bała sama do siebie do środka zajrzeć”	182
5.2.9. Pan Marek – „to było takie proste i oczywiste i ja prze-cież mogłem to zrobić sam, a nie zrobiłem i nie potra-fiłem”	186
5.2.10. Pani Maria – „uświadomienie sobie tego, że ja sobie sama to zrobiłam, było dla mnie najwa-żniejszą rzeczą”	190
5.2.11. Pan Karol – „po coachingu zostały mi pierwsze kartki w życiu [...] i ja po raz pierwszy pamiętam, co ja na tych kartkach zapisałem”	194
5.2.12. Pani Zuzanna – „widać było, że ze spotkania na spotkanie było mi lepiej ze sobą”	197
5.2.13. Pan Bartosz – „przed coachingiem wydawało mi się, że więcej zależy od zewnętrznego otoczenia, a po – wyraźnie to poczucie kontroli przeszło do wnętrza”	199

Rozdział 6

Analiza przekrojowa materiału empirycznego	203
6.1. Doświadczenia uczenia się w coachingu badanych osób dorosłych.....	203
6.2. Przebieg procesu uczenia się w coachingu.....	214
6.3. Konteksty przebiegu procesu uczenia się w coachingu.....	246
6.4. Zmiany doświadczane przez badane osoby dorosłe w kon-te-kście coachingu	292
6.5. Znaczenie osoby coacha w doświadczeniach badanych z procesu coachingu	322

Rozdział 7

Praktyczne aplikacje wyników badań własnych	351
--	------------

Zakończenie.....	359
------------------	-----

Bibliografia.....	365
-------------------	-----

Netografia.....	377
-----------------	-----

Spis rysunków.....	379
--------------------	-----

Spis tabel.....	381
-----------------	-----

O Autorze.....	383
----------------	-----

Wprowadzenie

Coaching to zjawisko, które powszechnie weszło już do myślenia o edukacji, czego dowodem są konferencje, publikacje (głównie w obszarze dydaktyki szczegółowej – metodyki coachingu) czy projekty badawcze podejmujące tę tematykę. Co więcej, nauki o zarządzaniu skutecznie adaptują coaching do swoich potrzeb. To praktyczne wykorzystanie coachingu, zdaniem autorki niniejszej publikacji, rodzi potrzebę naukowego poznania zjawiska.

W coaching rozumiany jako proces służący zmianie jednostki, immanentnie wpisuje się uczenie się, a zatem z definicji – coaching powinien stać się przedmiotem badań andragogiki.

Jednak rzadko kiedy rozważaniom o coachingu towarzyszy myślenie o procesach uczenia się (Askew, Carnell, 2011, s. 119). W warunkach socjokulturowych Zachodu dostępne są prace, które empirycznie odnoszą się do problematyki coachingu, tym bardziej polskie projekty badawcze nie powinny zaniedbywać tego tematu. W dostępnych badaniach, najczęściej dokumentowane rezultaty coachingu dotyczą podniesienia poziomu samoświadomości, poprawy samopoczucia i doskonalenia zdolności osiągnięcia celów (Campbell, Gardner, 2005; Creane, 2002; Duff, 2002; Grant, 2003; Green, Oades, 2006; Hurd, 2002; Paige, 2002; Spence, Grant, 2005; za: Griffiths, 2008, s. 1). Według Kerry Griffiths (2008, s. 2), istnieje obszerna literatura wyjaśniająca, jak prowadzić coaching i bardzo niewiele pozycji odnoszących się do badań nad samym jego procesem. Z kolei, jak autorka zaznaczyła dalej, te badania, które istnieją, skupiają się wokół wyniku i rezultatów coachingu lub też procesu z perspektywy

coacha bądź uczącego się (coachee). Mimo iż coaching został uznany za metodę wsparcia uczenia się w kontekście szeroko rozumianej edukacji czy zajęć szkolnych (Wrona, 2014, s. 238), wciąż jeszcze rozumienie tego procesu i jego związków z uczeniem się jest marginalne, niewiele wiadomo na temat tego, w jaki sposób i dzięki czemu, z punktu widzenia teorii uczenia się, coaching przebiega.

Drugim z obszarów badawczych jest teoria transformatywnego uczenia się, która polskim czytelnikom znana jest jedynie ze szczątkowych opracowań, bowiem jak dotąd brakuje tłumaczenia oryginalnych pozycji, nie mówiąc już o zaawansowanych badaniach, w których teoria ma szansę zostać zaadaptowana do polskich warunków socjokulturowych. Tymczasem wydaje się, że jest to teoria ułatwiająca identyfikację i wyjaśniająca proces przejścia osoby przez przełomowe momenty w życiu.

Niniejsza monografia w pewnym stopniu wypełnia przestrzeń andragogicznych badań, dotyczących procesów uczenia się w trakcie udziału w coachingu, w tym szczególnie akcent pada na zrekonstruowaną teorię transformatywnego uczenia się. Jednocześnie przyjęta perspektywa badawcza – badania jakościowe przeprowadzone na niewielkiej próbie – zamyka drogę uniwersalnego, zobiektywizowanego poznania zjawiska, weryfikowania jego przebiegu itd., otwierając przy tym ścieżkę pogłębionego poznania indywidualnych doświadczeń.

Kolejne rozdziały wprowadzają czytelnika w teoretyczne założenia zrealizowanego projektu badawczego, metodologiczne podstawy badań własnych oraz wyniki empiryczne.

Należy zwrócić uwagę, że autorka powołuje się na oryginalne, anglojęzyczne publikacje, które na potrzeby niniejszej monografii osobiście tłumaczy i interpretuje.

W ramach wprowadzenia teoretycznego przybliżone zostają: kategorie uczenia się w andragogice oraz doświadczenia, w tym szczególnie doświadczenia edukacyjnego.

Na tym tle, drugi rozdział poświęcony jest szerokiej rekonstrukcji teorii transformatywnego uczenia się Jacka Mezirowa, odsłaniającej zarówno jej istotę, założenia, pojęcia i kluczowe

twierdzenia, jak i kontekst jej powstania z uwzględnieniem charakterystyki twórcy oraz wykorzystywanej przez niego i jego zespół procedury i metod badawczych, by prześledzić dalsze etapy rozwoju omawianej teorii. Następnie wyjaśniona została geneza powstania teorii transformatywnego uczenia się, jej recepcja w Polsce oraz wybrane głosy krytyczne, nierzadko rzutujące na finalny kształt pojęcia.

Trzeci rozdział dotyczy coachingu i jego miejsca w andragogice. Odpowiada na pytania: czym jest coaching?, kim jest coach?, czego dotyczą głosy krytyczne związane z tym fenomenem? oraz jakie jest miejsce coachingu wśród metod edukacji dorosłych?

Rozdział *Metodologiczne podstawy badań własnych* rozpoczyna się charakterystyką danego podejścia badawczego, następnie wprowadza w problematykę podjętych badań, eksponuje wybraną metodę, technikę i narzędzie badawcze, uzasadnia klucz doboru przypadków oraz relacjonuje pełną procedurę badawczą. Rozdział zamykają rozważania natury etycznej oraz krytyka metodologiczna ujmująca najważniejsze problemy i ich konsekwencje, z którymi realnie przyszło zmagać się w trakcie prowadzonych badań.

Kolejna część zawiera omówienie rezultatów badania, które otwiera krótka prezentacja sylwetek wszystkich respondentów, po czym przedstawiono poszczególne przypadki podlegające dalszej, przekrojowej analizie. Treść następnych podrozdziałów wyznaczona została ustaloną problematyką badawczą, zatem odpowiadają one na konkretne pytania badawcze: jakie były doświadczenia uczenia się w coachingu badanych osób dorosłych?, jak przebiegał proces uczenia się w coachingu?, jakie były konteksty przebiegu procesu uczenia się w coachingu?, jakich zmian doświadczały badane osoby dorosłe w kontekście coachingu? oraz jakie znaczenie miała osoba coacha w doświadczeniach badanych?

Ostatni rozdział jest adresowany przede wszystkim do coachów i osób zaangażowanych w projekty rozwojowe, bowiem wyjaśnia możliwości praktycznego wykorzystania wniosków płynących z niniejszych badań.

Tak zaprojektowana praca uzyskała patronat Izby Coachingu – niezależnej organizacji reprezentującej środowisko coachingowe w Polsce, która w swojej działalności dąży do utrzymywania najwyższych standardów i jakości oraz dba o poszanowanie etyki w praktyce coachingu. W ocenie recenzentów, publikacja wpisuje się w nadrzędne wartości tej instytucji, standardy, etykę i jakość, wspierając postrzeganie coachingu jako profesji przyczyniającej się do społecznego rozwoju oraz budując zaufanie do zawodu.

W tym miejscu pragnę z całego serca podziękować kilku osobom, bez których cała dysertacja i w konsekwencji ta publikacja by nie powstała. Największe wyrazy wdzięczności kieruję do prof. dr hab. Elżbiety Kowalskiej-Dubas, która od początku współpracy obdarzyła mnie ogromnym zaufaniem, serdeczną opieką i merytorycznym wsparciem, a tym samym stworzyła nieprzeciętne warunki dla doskonalenia warsztatu badawczego i systematycznej pracy. Serdeczne podziękowania kieruję także do dr. Marcina Muszyńskiego, za szereg emocjonujących i inspiрующих dyskusji w obszarze metodologii badań oraz zaszczerpienie krytycznego spojrzenia na prace naukowe. Dziękuję także dr Annie Gutowskiej, dr Małgorzacie Dziegielewskiej, dr. hab. Arkadiuszowi Wąsińskiemu i dr. Wojciechowi Świtalskiemu, których życzliwa obecność pozwalała mi kontynuować długotrwałą i niekiedy mozolną pracę badawczą, a dodatkowe uwagi dynamizowały proces wypracowywania własnej ścieżki wiodącej przez bogaty świat nauki.

Podziękowania kieruję także do dr hab. Mirosławy Huflejt-Łukasiuk, dr Lidii Czarkowskiej oraz Bożeny Wujec. Ich przychylny odbiór prezentowanej pracy otworzył drogę do patronatu Izby Coachingu nad książką, potwierdzając, że służy ona profesjonalizacji zawodu coacha.

Na zakończenie pragnę złożyć gorące podziękowania mojemu mężowi – Jackowi Chmieleckiemu, którego troskliwa obecność w moim życiu umożliwiła wydzielenie przestrzeni do nieskrępowanej pracy naukowej, zaś pokładana we mnie ufność była *spiritus movens* wszelkiej aktywności.

Rozdział 1

Uczenie się w ujęciu andragogicznym

Niniejszy rozdział stanowi wprowadzenie do rozumienia pojęcia „uczenie się” w andragogice oraz pojęcia „doświadczenie”, w tym szczególnie „doświadczenie edukacyjne”, rozpatrywanego jako treść uczenia się dorosłych i kategoria opisu procesu uczenia się dorosłych.

1.1. KATEGORIA „UCZENIE SIĘ” W ANDRAGOGICE

Uczenie się należy do fundamentalnych kategorii pedagogicznych i – podobnie – należne sobie miejsce znajduje w andragogice, jako jej subdyscyplinie. Jest pojęciem, które wymyka się precyzyjnej definicji, zamiast tego obecnych jest w literaturze wiele objaśnień, a ich efektem powszechna wieloznaczność terminu (Knowles i in., 2009, s. 22; Galloway, 1988, s. 10; Marczuk, 1986, s. 358).

Różnorodność, najlepiej wpisująca się we współczesne myślenie o człowieku dorosłym, jest uwzględniona w definicji Petera Alheita (2002, s. 64), w której uczenie się jest ciągłą transformacją struktur doświadczenia, wiedzy i działania w kontekście wszystkich aspektów życia człowieka. W definicji tej podkreślony został biograficzny charakter uczenia się jako procesu nieskończonego w życiu człowieka, wpisującego się w ogólne „stawanie się” (*becoming*) człowiekiem.

Niezależnie od złożoności samego procesu uczenia się, może ono również przebiegać na różnych poziomach: kumulacyjnym (*cumulative*), asymilacyjnym (*assimilative*), akomodacyjnym (*accomodative*) i transformacyjnym (*transformative*) (Alheit, 2002, s. 50–56; Illeris, 2009, s. 89–91).

Kumulacyjne (lub mechaniczne – *mechanical*) uczenie się dotyczy nabywania pewnej wiedzy, która nie znajduje u jednostki żadnego odniesienia do dotychczasowych doświadczeń, stąd też odnosi się przede wszystkim do pierwszych lat życia, ewentualnie – w późniejszym czasie – do okoliczności, które są skrajnie odizolowane od kontekstu życia, np. uczenie się kodu PIN. Rezultaty tego rodzaju uczenia się charakteryzuje pewna automatyczność (mechanika) i mogą być zastosowane wyłącznie w odniesieniu do sytuacji, jakiej dotyczył przedmiot uczenia się.

Asymilacyjne (lub dodające – *by addition*) uczenie się związane jest z nabywaniem nowych składników wiedzy do (lub na bazie) tych już posiadanych, stopniowym rozwojem własnych umiejętności. Rezultaty tego typu uczenia się są stosunkowo dobrze połączone z warunkami, których dotyczyło uczenie się, uczący się łatwo więc przywołuje odpowiedzi, odtwarzając zdobyte wiadomości, a jednak trudności sprawia choćby zastosowanie przedmiotowej wiedzy szkolnej w praktyce pozaszkolnej.

Akomodacyjne (lub przekraczające – *transcendent*) uczenie się dotyczy nabywania nowej wiedzy, czy zdolności w odniesieniu do czegoś, co w momencie poznania jest dla uczącego się zupełnie nowe, obce, wydaje się – niezwiązane z niczym dotychczasowym. Jednostka musi dopasować, przekroczyć istniejące schematy, aby włączyć nowy przedmiot poznania do własnego doświadczenia, dochodzi wówczas do pewnego rodzaju przełomu (*break down*). Rezultaty tego rodzaju uczenia się charakteryzuje możliwość nieskrępowanego odtworzenia i wykorzystania wiedzy w różnych sytuacjach, traktowane są jako pewien sposób rozumienia, wyjaśniający światopogląd.

Transformacyjne¹ (znaczące – *significant*², okazałe – *expansive*³, przejściowe – *transitional*⁴) uczenie się jest powiązane ze zmianą własnej osobowości, rekonstrukcją siebie poprzez przekształcenie całego łańcucha schematów i wzorców, jakimi dotąd osoba się posługiwała. Następuje również pewien gwałtowny i nieunikniony przełom, w którym należy dokonać zmiany, aby posunąć się dalej. Wymaga dużego wysiłku i nierzadko jego zakończenie zwieńczone jest fizycznym odczuciem ulgi i odprężenia.

O ile kumulacyjne uczenie się dotyczy głównie wczesnego dzieciństwa, a transformacyjne zarezerwowane jest dla szczególnych, niezwykle wymagających warunków i możliwości jednostki, o tyle asymilacyjne i akomodacyjne są tymi, z których człowiek korzysta najczęściej w „codziennym” uczeniu się (Illeris, 2009, s. 91).

Andragogika, wraz ze swoim rozwojem i zaznaczeniem własnego miejsca na arenie dyscyplin naukowych, scharakteryzowała podejście do uczenia się osób dorosłych, w którym akcent pada nie na jednorazowy akt czy konkretną czynność, ale na proces o charakterze całościowym, w którym człowiek w sposób ciągły ustosunkowuje się do wydarzeń ze swojego życia w celu osiągnięcia poczucia kontroli nad jego różnymi aspektami (Biesta i in., 2010, s. 6). Jednocześnie, mówiąc o kategorii uczenia się nieformalnego (czerpiąc z typologii Philipa H. Coombsa [za: Malewski, 2010, s. 21]) – doświadczenia, uczenie się z życia, z własnej biografii itd. – jesteśmy coraz bliżej stwierdzenia, że człowiek nie ma możliwości, aby się nie uczyć, a jedyne co może, to wciąż popełniać te same błędy.

Elżbieta Dubas (2005, s. 26) potwierdza kluczową rolę uczenia się w życiu człowieka dorosłego, twierdząc, iż:

1 Mezirow, 1991; za: Illeris, 2009, s. 91.

2 Rogers, 1951, 1969; za: Illeris, 2009, s. 91.

3 Engeström, 1987; za: Illeris, 2009, s. 91.

4 Alheit, 1994; za: Illeris, 2009, s. 91.

życie ludzkie – rozwój – uczenie się stanowią swoistą triadę ontologiczno-antropologiczną określającą człowieczeństwo. Uczenie się jest więc ważne dla samego bycia, a raczej stawiania się człowiekiem. Wartość człowieka jest określona w takim ujęciu przez uczenie się. Parafrazując znaną myśl, można by rzec: Uczę się, więc jestem.

Śledząc ewolucję myślenia o uczeniu się ludzi dorosłych, warto jednak pokrótce prześledzić wskazane przez Mieczysława Malewskiego (2010) „paradygmatyczne zmiany”, jakim podlegało ono na przestrzeni lat. Dzięki temu możliwe jest poznanie genezy pojęcia w obecnym kształcie, zrozumienie trudności, z jakimi może wiązać się uczenie się dorosłych oraz (być może) przewidywanie zmian, przed którymi ta kategoria jeszcze stoi.

Kluczowym aspektem, który uległ redefinicji w myśleniu o edukacji dorosłych, sugerowanym już wcześniej, była zmiana perspektywy z postrzegania jej jako sposobu alfabetyzacji i uzupełniania braków kompetencyjnych czy deficytów edukacyjnych osób dorosłych na kategorię całościowego uczenia się (*lifelong learning*). Kategoria ta została rozpowszechniona w latach 80. XX w., zaś u jej podstaw leżały idee psychologii humanistycznej, upodmiotowienia człowieka dorosłego i autonomizacji uczenia się.

Po pierwsze, koncepcja całościowego uczenia się przenosi punkt ciężkości z instytucji edukacyjnych i co za tym idzie formalnego nauczania, na uczące się jednostki i społeczności lokalne – jednostkowo inicjowane uczenie się. Po drugie, rezygnuje z profesjonalnej wiedzy naukowej na rzecz potocznego doświadczenia, które obecnie jest w codziennych interakcjach konstytuujących światy życia ludzi (Malewski, 2010, s. 47).

Wspomniane wcześniej przesunięcie punktu ciężkości Malewski (2010, s. 45–48) nazywa „paradygmatyczną zmianą” – z uczenia się, jako elementu reaktywnego i integralnego

wobec nauczania, na uczenie się jako „element codziennego świata życia”. Jak pisze Tapio Aittola (1998, s. 107), uczenie się jest częścią życia codziennego i odpowiedzią na problemy wynikające z powszednich wyzwań.

Malewski wyjaśnia dalej, że dla takiego, wciąż aktualnego współcześnie, postrzegania uczenia się nieformalnego (*situated learning* – uczenie się sytuacyjne; *incidental learning* – uczenie się incydentalne; *action learning* – uczenie się przez działanie) charakterystyczne są cztery aspekty, które jednoznacznie definiują ten rodzaj uczenia się:

Wskazuje się, że:

- uczenie się towarzyszy działaniu w sytuacjach codziennych;
- wiedza jest pochodną sytuacyjnego problemu i może być transferowana tylko do sytuacji podobnych;
- uczenie się jest efektem sposobów myślenia, postrzegania, rozwiązywania problemu i kooperacji wszystkich uczestników sytuacji;
- uczenie się nie jest osobne wobec działania i cech sytuacji; przeciwnie, jest ich integralną składową i uwzględnia jakości kulturowego kontekstu, w którym sytuacja uczenia się jest osadzona (Anderson, Reder, Simon, 1996; Wilson, 1993; za: Malewski, 2010, s. 58–59).

Warto jeszcze zaznaczyć, że akcent kładziony obecnie na „uczenie się” nie stanowi ostatniego ogniwa w ewolucji myślenia o edukacji dorosłych. Malewski (2010, s. 68–75) zauważa, że przed nami wciąż przewidywane kolejne paradygmatyczne przesunięcie – tym razem z „uczenia się” na „poznawanie”. Przyczyn takiej wizji przyszłości upatruje on w zaniku państw narodowych, swobodnym przepływie ludzi i transgranicznym funkcjonowaniu instytucji, a co za tym idzie, w zaniku wielkich narracji na rzecz mnogości zróżnicowanych i równoprawnych małych, jednostkowych narracji. W tym kontekście, edukacja dorosłych stanie się procesem naturalnym, związanym z powszedniością, utraci immanentnie wpisaną intencjonalność, a oferowana przez

nią wiedza będzie oceniana przez pryzmat stylu i smaku, jej zadaniem będzie wspieranie sposobu życia człowieka, zamiast funkcjonalności i realizacji funkcji poznawczych.

1.2. „DOŚWIADCZENIE” JAKO KATEGORIA OPISU PROCESU UCZENIA SIĘ DOROSŁYCH

Jak pisze Henning Salling Olesen (2004, s. 48) – doświadczenie jest procesem, dzięki któremu człowiek (zarówno indywidualnie, jak i zbiorowo) opanowuje rzeczywistość i jej pojmowanie oraz kształtuje wobec niej swój stosunek. Knud Illeris (2006, s. 168) przedstawia bardzo szerokie rozumienie pojęcia „doświadczenie” w andragogice, ujmując je bowiem jako: „pojęcie nadrzędne, które w sposób całościowy i subiektywnie ważny dla ucznia obejmuje poznawczy, emocjonalny i społeczny wymiar uczenia się, a także wewnętrzny, psychiczny proces przyswajania oraz społeczny proces interakcji”. Z kolei Hanna Solarczyk-Szwec (2010a, s. 55) krótko a precyzyjnie i jednoznacznie, stwierdza, że doświadczenie jest tym, co tworzy biografię człowieka.

Tym, co łączy przedstawione powyżej ujęcia doświadczenia jest związek z tradycyjnym, klasycznym już rozumieniem proponowanym przez Johna Deweya, który w książce *Experience and Education* z 1938 r. pisze, że wprawdzie doświadczamy czegoś nieustannie, jednak dla pedagoga kluczowa jest jakość tych doświadczeń (Dewey, 1963, s. 33–34; za: Illeris, 2006, s. 157–158).

Jednocześnie warto podkreślić, iż nadrzędnym celem edukacji dorosłych⁵ jest „odkrywanie znaczenia doświadczeń” (Lindeman, 1926; za: Solarczyk-Szwec, 2010a, s. 51) – taki sposób myślenia o edukacji dorosłych, jako o procesie wspierającym człowieka na drodze jego indywidualnego

⁵ Dziś powiedzielibyśmy, że jest to cel andragogiki jako teoretycznej refleksji nad praktyką edukacji dorosłych.

rozwoju, przedstawił Eduard C. Lindeman w publikacji *The Meaning of Adult Education*.

Doświadczenie uczenia się jest zatem potwierdzeniem aktywności edukacyjnej człowieka, której dokonuje on celowo albo poddany jest jej oddziaływaniu – wówczas o edukacyjnym (związanym z uczeniem się) charakterze działalności decyduje znaczenie przypisywane przez jednostkę danemu doświadczeniu.

Na marginesie rozważań warto mieć na uwadze, że fenomenografowie używają zamiennie słów „doświadczenie”, „postrzeganie” i „rozumienie”, co wynika z „natury samego przedmiotu badania, którym są różne jakościowo sposoby uczestnictwa człowieka w świecie – rozumienia świata” (Jurgiel-Aleksander, 2013, s. 67). Zdaniem fenomenografów, doświadczenie jest wpisane w charakter bycia człowieka w świecie, co pozostaje zbieżne z przytoczoną, za Hanną Solarczyk-Szwec, definicją Eduarda C. Lindemana, w której pisze on: „edukacja pokrywa się z życiem i dlatego też podnosi rangę jego doświadczenia do poziomu pełnego przygód eksperymentu” (Lindeman, 1926; za: Solarczyk-Szwec, 2010a, s. 51).

Hanna Solarczyk-Szwec (2010a, s. 52–53) wskazuje, aby do opisu procesu uczenia się dorosłych wykorzystywać trzy podstawowe kategorie pojęciowe: „kryzys” (jako motyw uczenia się dorosłych), „doświadczenie” (jako treść uczenia się dorosłych) oraz „refleksyjność” (jako kompetencję niezbędną w uczeniu się). Autorka podkreśla, że doświadczenia życiowe są tym, co w przypadku uczenia się dorosłych zastępuje miejsce wiedzy przekazywanej w szkole.

Kategoria „doświadczenia”, w tym szczególnie „doświadczenia edukacyjnego” jest przedmiotem pogłębionego poznania m.in. w pracy Alicji Jurgiel-Aleksander (2013), która dokonuje krytycznej rekonstrukcji fenomenu doświadczenia edukacyjnego z perspektywy pedagogiki dorosłych. Zdaniem autorki (Jurgiel-Aleksander, 2013, s. 15–55) we współczesnym dyskursie andragogicznym dominują trzy koncepcje ujmowania i opisu doświadczenia edukacyjnego:

1. Doświadczenie edukacyjne jako instrument racjonalizacji funkcjonowania człowieka w systemie społeczno-ekonomicznym.

Jest ono łączone z procesem kształcenia jako znaczącym dla kariery jednostki, jeśli staje się ona przydatna społecznie i ekonomicznie.

Doświadczenie staje się więc edukacyjnym jeśli uwzględnimy instytucjonalne środowisko jego inicjowania oraz ukierunkowane działania edukatorów.

2. Doświadczenie edukacyjne jako naturalnie wpisane w sposób bycia człowieka w świecie od dzieciństwa do starości.

Jest ono łączone z ideą całościowego uczenia się, zatem każde doświadczenie ma szansę stać się edukacyjnym przez sam fakt uczestnictwa człowieka w różnych praktykach społecznych i w tym rozumieniu uczenie się zostało wkomponowane w styl życia współczesnego człowieka.

3. Doświadczenie edukacyjne jako wyraz zaangażowania dorosłego w praktyki społeczne.

Jest ono łączone z ideą konstruktywizmu, gdzie doświadczenie o charakterze kulturowym czy społecznym staje się edukacyjnym w określonych warunkach i sytuacjach za każdym razem na nowo i nie jest dane raz na zawsze. To osoba dorosła przypisuje (bądź nie) danemu doświadczeniu znaczenie edukacyjne.

Jak podkreśla Jurgiel-Aleksander (2013, s. 17) – żadna z perspektyw ujmowania doświadczenia

nie jest typem idealnym, wręcz przeciwnie – jako rezultat badania tekstów andragogicznych – ujawnia różne napięcia towarzyszące uczeniu się dorosłych w wymiarze instytucjonalnym i pozainstytucjonalnym, każe odnieść się do statusu wiedzy i sposobu jej wytwarzania, a także ukazuje potencjał podmiotu do zmiany siebie i świata, w którym dorosli funkcjonują.

Mechanizm przemiany doświadczenia w doświadczenie edukacyjne odwołuje się do społecznego znaczenia kształcenia, roli edukacji dorosłych oraz społecznie i politycznie wytwarzanej konstrukcji dorosłego podmiotu.

Doświadczenia uczenia się, podlegające badaniu w omawianym projekcie, pozostają zbieżne z drugą perspektywą, wpisującą się w biograficzne rozumienie uczenia się według Petera Altheita. Choć należy podkreślić, że zakładając dowolność zaklasyfikowania (lub nie) przez badanych ich doświadczenia udziału w coachingu do doświadczeń edukacyjnych, możliwe byłoby także spojrzenie z perspektywy trzeciej. Cytując za Jurgiel-Aleksander (2013, s. 40):

w sensie metodologicznym doświadczenie nie jest czymś, co prowadzi do wiedzy, ono jest wiedzą, która się ujawnia w różnych praktykach społecznych. Sama identyfikacja doświadczeń nie wystarczy, ważny jest mechanizm ich wytwarzania. Nadanie doświadczeniu statusu narracji nie oznacza, że chodzi tu wyłącznie o odtworzenie językowego obrazu świata (jak ma to miejsce w badaniach nad literaturą), ale o społeczne konsekwencje ujawnienia możliwości bycia narratorem swojego życia w sferze praktyk społecznych, których edukacją dorosłych jest częścią.

PODSUMOWANIE

Rozdział *Uczenie się w ujęciu andragogicznym* stanowi punkt wyjścia dla myślenia o uczeniu się nierozzerwalnie związanym z całością życia ludzkiego, trwale wpisującym się w biografię jednostki, dotyczącym wszystkich dziedzin jej aktywności i mogącym przebiegać na różnych poziomach. Pierwszym z nich jest kumulacyjne uczenie się, charakteryzujące się przede wszystkim sztywnością, utożsamiane często z prostym zapamiętywaniem (Illeris, 2006, s. 41). Ostatnim zaś transformacyjne uczenie się, wyrażające się

w przełamywaniu uprzednio przyjętych i kontrolujących działanie człowieka wzorów oczekiwań i przez to redefiniowaniu własnej osobowości (Illeris, 2006, s. 119).

Jednocześnie, co charakterystyczne dla perspektywy andragogicznej, treścią uczenia się jest doświadczenie człowieka, „zawierające znaczący składnik emocjonalny, co oznacza, że w uczenie się zaangażowani jesteśmy afektywnie i motywacyjnie” (Illeris, 2006, s. 156).

Doświadczenie, immanentnie wpisane w bieg życia ludzkiego, postrzegane jest zatem jako kategoria opisu procesu uczenia się dorosłych.

Rozdział 2

Rekonstrukcja teorii transformatywnego uczenia się

Przedstawiona poniżej kompletna rekonstrukcja teorii Jacka Mezirowa według propozycji wysuniętej przez Marcina Muszyńskiego (2015, s. 37–54)¹ wykorzystuje metodę strukturalizmu genetycznego, wskazaną do badania stanu rozwoju myśli pedagogicznej w pracy Wiesława Ciczkowskiego (1995), opracowaniu Hanny Solarczyk-Szwec (2008) o procesie rozwoju andragogiki niemieckiej, a także publikacjach związanych z badaniem teorii wychowania przez Bogusława Śliwerskiego (1998; za: Muszyński, 2015, s. 38).

2.1. JACK MEZIOROW (1923–2014) – TWÓRCA TEORII

Jack Mezirow w 2003 r. został wpisany na listę International Adult and Continuing Education Hall of Fame (Międzynarodowa Lista Sław w obszarze Edukacji Dorosłych

1 Procedura rekonstrukcji teorii naukowych zaproponowana przez Marcina Muszyńskiego rozpoczyna się czytaniem całości materiałów dotyczących danej teorii, a następnie na ich podstawie badacz dokonuje kolejno odtworzenia teorii w postaci przedstawienia: (1) ogólnego zarysu teorii, (2) analizy aparatury pojęciowej, (3) objaśnienia twierdzeń naukowych, (4) uzasadnienia stosowanej metodologii badań, (5) etapów rozwoju danej teorii/transformacji teorii – powiązania z innymi teoriami. W kolejnych krokach badacz prezentuje: (6) genezę analizowanej teorii oraz (7) recepcję teorii w Polsce.

i Kształcenia Ustawicznego) przy Uniwersytecie Oklahoma za szczególne zasługi na rzecz edukacji dorosłych i praktyki kształcenia ustawicznego².

Był on uznanym autorytetem w dziedzinie edukacji dorosłych. W latach 70. ubiegłego wieku zapoczątkował badania nad transformatywnym uczeniem się w Kolegium Nauczycielskim (*Teacher College*) na Uniwersytecie Columbia. Tam też prowadził Katedrę Edukacji Dorosłych oraz stworzył pionierski program doktorancki dotyczący transformatywnego uczenia się – Adult Education Guided Independent Study (AEGIS). Zanim objął posadę na Uniwersytecie Columbia, był także m.in. Prodziekanem ds. Stanowych Programów Kształcenia przy Uniwersytecie Kalifornijskim, Dyrektorem Oddziału Rozwoju Zasobów Ludzkich przy Biurze Ameryki Łacińskiej w Agencji Międzynarodowego Rozwoju.

Jack Mezirow był konsultantem UNDP, UNESCO, US AID, USIA, Asia Foundation oraz World Education w sprawach związanych z alfabetyzacją dorosłych w wielu krajach Azji, Afryki oraz Ameryki Środkowej. Ostatnie zadania wykonywał jako doradca ds. alfabetyzacji dorosłych dla rządu Pakistanu oraz jako lider międzynarodowego zespołu World Education pracującego nad kształceniem na odległość w Tajlandii dla rządu Tajlandii i Banku Rozwoju Azji.

W ostatnich latach swojego życia zaangażowany był w badania, konsultacje i opracowywanie publikacji z dziedziny kształcenia dorosłych i szkolnictwa wyższego. W ciągu ostatnich dwóch dekad pracował nad teorią transformatywnego uczenia się, w której starał się nakreślić ogólne wymiary i procesy uczenia się i jego implikacje dla nauczycieli osób dorosłych. Artykuły dotyczące tego obszaru, jego krytyka i dialogi nadal pojawiają się w m.in. „Adult Education Quarterly” („Kwartalniku Edukacji Dorosłych”).

2 International Adult Continuing Education Hall of Fame, <http://www.halloffame.outreach.ou.edu/2003/Mezirow.html> (dostęp: 1.04.2015).

Do jego najwybitniejszych książek należą: *Fostering Critical Reflection in Adulthood* (1990) oraz *Transformative Dimensions of Adult Learning* (1991). Obie zostały opublikowane przez Jossey-Bass i przetłumaczone na inne języki. Za pracę *Fostering Critical Reflection in Adulthood* został uhonorowany prestiżową nagrodą – Frandson Award – za wybitną publikację w dziedzinie edukacji ustawicznej oraz Okes Award za wybitne badania w edukacji dorosłych.

Po przejściu na emeryturę Mezirow prowadził prelekcje i seminaria na temat transformatywnego uczenia się na uniwersytetach w USA, Hiszpanii, Finlandii, Kanadzie, Tajlandii, Portoryko, Irlandii, Australii i Nowej Zelandii. Był przewodniczącym I Krajowej Konferencji Transformatywnego Uczenia się, która odbyła się na Uniwersytecie Columbia w 1998 r. – obecnie takie zjazdy są cyklicznie kontynuowane w różnych zakątkach świata.

2.2. OGÓLNY ZARYS TEORII

O teorii transformatywnego uczenia się mówi się od momentu jej ogłoszenia przez Jacka Mezirowa w 1991 r. publikacją *Transformative Dimensions of Adult Learning* (1991a), podczas gdy czas jej krystalizowania przypada na okres, którego początek stanowią pierwotne badania nad programami studiów dla kobiet powracających po dłuższej przerwie do edukacji w college'ach, rozpoczęte w 1976 r. i zwieńczone pracą pt. *Perspective Transformation* (Mezirow, 1978).

Transformatywne uczenie się, jako szczególny typ uczenia się osób dorosłych (Mezirow, 1991a, 2000a, 2000b, 2009a), dotyczy nie tyle zwykłego nabywania wiedzy, rachowania, przypominania sobie faktów i danych z przeszłości, ale odnosi się do zdobywania przez dorosłych wiedzy o sobie poprzez prawdziwą emancypację od często bezrefleksyjnej i bezkrytycznej akceptacji tego, czego uczymy się ze swojego doświadczenia życiowego, a co jest nam przekazywane przez

kulturę, religię i osoby znaczące, z którymi nasze losy zostaną połączone. Owo uczenie się następuje wówczas bez aktywnego zaangażowania i bez kwestionowania założeń leżących u jego podstaw. Powstaje zatem pytanie fundamentalne dla zrozumienia transformatywnego uczenia się – skąd wiemy to, co wiemy? Jak sugeruje Mezirow, każdorazowo powinniśmy być gotowi na nie odpowiedzieć (Mezirow, 2000b). Jednocześnie, jak głosi dalej (Mezirow, 2000a, s. 3–4) – zbyt wiele z tego, co wiemy, co czujemy, w co wierzymy i jakimi kierujemy się wartościami, wynika z kontekstu, w którym funkcjonujemy: biograficznego, kulturowego i historycznego. Podczas gdy powinniśmy poddawać wszystko ocenie z perspektywy naszych doświadczeń i tego, co rzeczywiście dotyczy naszej osoby. Jego zdaniem, kluczowe dla uczenia się ludzi dorosłych jest to, aby kształtowali swoje przekonania na gruncie osobistych doświadczeń w rzeczywistych warunkowaniach ich życia oraz podejmowali decyzje w oparciu o głęboką refleksję i osobiste wglądy.

Zdaniem Mezirowa, z transformatywnym uczeniem się mamy do czynienia wówczas, kiedy dorosły zaangażuje się w działania, które spowodują, iż dostrzeże on nowy, w stosunku do dotychczas posiadanego, punkt widzenia świata. Aby uczenie się było w tym znaczeniu transformatywne, uczący się dorosły musi zintegrować dotychczasową i nową perspektywę, albo powiększyć aktualnie posiadaną o odmienne doświadczenie. To właśnie tę zmianę w postrzeganiu świata (zarówno nowe spojrzenie, jak i poszerzenie dotychczasowego) Mezirow nazywa transformatywną. Źródła tej przemiany mogą być bardzo różne i nierzadko zmienne w zależności od warunków kulturowych, zaś sama modyfikacja może obejmować większy lub mniejszy obszar i w następstwie tego w szerokim lub ograniczonym stopniu wpływać na życie uczącego się w samym momencie nowego doświadczenia czy też na przestrzeni czasu.

W rezultacie teoria transformatywnego uczenia się odnosi się do procesu uczenia się człowieka dorosłego poprzez

dokonanie przez niego głębokiej przemiany – transformacji, która zachodzi w indywidualnym sposobie postrzegania i interpretacji siebie oraz świata za sprawą krytycznej refleksji nad owym postrzeganiem i interpretacją. Jednocześnie celem transformacji jest wyzwolenie się człowieka z bezrefleksyjnej, powtarzalnej i dysfunkcyjnej ramy odniesienia, którą kieruje się on w życiu, aby w oparciu o inną – wspierającą – mógł świadomie kierować własnymi działaniami na drodze realizacji celów (Mezirow, 2009a, s. 90–93).

Mezirow definiuje uczenie się jako proces wykorzystania wcześniejszej interpretacji do konstruowania nowego, ulepszonego rozumienia znaczeń doświadczeń danej osoby w celu udoskonalenia przyszych działań (Mezirow, 1996, s. 49).

Adaptując powyższą definicję do sfer uczenia się (*domains of learning*) wyjaśnionych przez Jürgena Habermasa³ oraz wspomnianych wcześniej struktur znaczeń, Mezirow doszedł do momentu, w którym wyróżnił początkowo trzy (Mezirow, 1985, 1991a, 1991b, 1994b), a ostatecznie cztery rodzaje uczenia się (Mezirow, 2000b, s. 21):

1. Po pierwsze, uczenie się, które zachodzi w ramach schematu znaczenia, np. poszerzenie zdolności operowania umiejętnościami matematycznymi czy rozwiązywania problemów. Jest to uczenie się w sferze instrumentalnej.

2. Po drugie, uczenie się, podczas którego tworzony jest nowy schemat znaczenia, np. w którym możliwe jest ukończenie uniwersytetu, co dotychczas było poza sferą możliwości danej osoby. Ten typ uczenia się może być zarówno instrumentalny, jak i komunikacyjny.

3. Po trzecie, uczenie się, którego rezultatem jest transformacja schematu znaczenia. Odbywa się ono na skutek

3 Jürgen Habermas w swojej książce z 1971 r. pt. *Knowledge of human interests* wskazuje trzy sfery uczenia się (techniczne, praktyczne i emancypacyjne), które stały się dla Mezirowa, jak wielokrotnie on sam podkreśla (Mezirow, 1978, 1981, 1991a, 1991b, 1997a, 1998a, 2000a, 2000b, 2003, 2009a, 2009b) kluczową inspiracją w myśleniu o transformatywnym uczeniu się.

refleksji nad treścią lub procesem rozpoczynania działania (działanie odnosi się w tym wypadku zarówno do rozwiązywania problemów, sposobu komunikacji, jak i sposobów operowania przedmiotami w świecie). Uczenie się skutkujące transformacją znaczeń może zachodzić zarówno w sferze instrumentalnej, jak i komunikacyjnej.

4. Czwartym typem jest natomiast uczenie się, które dopiero wynika z transformacji perspektywy znaczeń, przekonań i założeń leżących u jej podstaw. Ten model dotyczy uczenia się komunikacyjnego.

Upraszczając można powiedzieć, że pierwsze dwa rodzaje odnoszą się do tego, co Mezirow nazywa uczeniem się formatywnym, zaś trzeci i czwarty typ dotyczą już stricte uczenia się transformatywnego.

Mezirow uznaje, że transformacja perspektyw znaczeń może dokonywać się zarówno w instrumentalnym, jak i komunikacyjnym uczeniu się według koncepcji zaczerpniętej od Habermasa (1971; za: Mezirow, 1981, s. 74–76). Sferę instrumentalną Mezirow opisuje jako rozumienie tego, jak rzeczy działają, włączając w to działanie środowiska, w tym innych ludzi, inżynierię, uczenie się osób dorosłych, kompetencje przywódcze i inne w technicznych obszarach. Instrumentalne uczenie się uwzględnia także związek przyczynowo-skutkowy i rozwiązywanie problemów. Znaczenie tworzone jest tutaj dedukcyjnie (wnioski wyprowadzane są z tego, co jest już wiadome), podczas aktywnego działania w taki sposób, aby lepiej kontrolować poszczególne elementy w danym obszarze problemowym.

Mezirow wskazuje, że transformacja może również przebiegać w obszarze komunikacyjnym, kiedy to rozważania dotyczą relacji pomiędzy ludźmi, tego, jak komunikują się oni ze sobą, jakimi jawią się innym oraz jakie są ogólne praktyki i przekonania na temat komunikacji międzyludzkiej. Komunikacyjne uczenie się obejmuje rozumienie, opis i wyjaśnienie intencji, wartości, ideałów, kwestii etycznych, politycznych, filozoficznych, psychologicznych czy edukacyjnych

oraz uczuć i sposobów rozumowania (Mezirow, 1991a, s. 75). Uczenie się komunikacyjne zachodzi wówczas, kiedy ludzie uczą się o kulturowych i społecznych normach postępowania i myślenia w grupie. Dochodzi wówczas do tworzenia znaczeń na drodze rozumowania abdukcyjnego (wyjaśniania tego, co jest już wiadome), które Mezirow opisuje jako proces wykorzystywania własnych doświadczeń do rozumienia innych, a także przebieg, w którym każdy krok jest logicznie uporządkowanym łańcuchem i pociąga za sobą kolejny (Mezirow, 1991a, s. 210–222).

Początkowo Mezirow uwzględniał także uczenie się emancypacyjne, w którym dana osoba rozpoczyna krytyczną refleksję nad własnymi założeniami, uznając, że jest to właśnie początek transformatywnego uczenia się. Później jednak zobrazował proces transformacji jako ten, który dzieje się jednocześnie w instrumentalnym i komunikacyjnym charakterze uczenia się i od tego czasu Mezirow zaprzestał rozważań nad tym zagadnieniem (Mezirow, 2000a, s. 29).

W przypadku perspektywy znaczeń możemy mieć do czynienia z dwoma rodzajami transformacji: znaczącą (*epochal*) i wzrastającą (*incremental*) – (Mezirow, 1978, 1991a).

Znacząca transformacja zachodzi w sytuacji, kiedy perspektywa znaczeń uczącego się ulega bardzo szybkim zmianom w ciągu minut czy dni. Przykładem jest choćby doświadczenie jednostki, kiedy ma ona wrażenie dokonania odkrycia „eureki”, pojawia się efekt „aha”, niezależnie od obszaru życia czy badań, jakich to dotyczy. Zmiana w perspektywie znaczeń nadchodzi nagle, bardzo szybko i jest oczywista dla uczącego się, bowiem bezpośrednio doświadcza on owej przemiany. Znaczącą transformację można porównać do bardzo głębokiego wglądu (*insight*), ponieważ człowiek jest świadomy doświadczenia przejścia z jednego stanu związanego z niewiedzą do innego stanu – wiedzy.

Natomiast transformacja wzrastająca jest wynikiem wielu małych zmian w schematach znaczeń, które następują

na przestrzeni dłuższego czasu – miesięcy, lat i w pewnym momencie doprowadzają uczącego się do przekonania, że dotychczasowa perspektywa znaczeń uległa modyfikacji – przypomina to raczej budzenie się świadomości zmiany niż jej radykalne i nagłe odczucie. Wzrastająca transformacja bazuje na retrospektywie, na przykład w sytuacji, kiedy osoba w momencie ukończenia studiów wyższych przypomina sobie, że dotąd miała przekonanie, że nie jest w stanie niczego zakończyć sukcesem.

O doświadczeniu znaczącej czy też wzrastającej transformacji można mówić dopiero wówczas, kiedy człowiek świadomie uzna zmianę we własnej perspektywie znaczeń jako transformującą, podkreślając tym samym jej rangę.

Mezirow na podstawie swoich oryginalnych badań, szerzej opisanych w dalszej części, które dały podwaliny pod teorię transformatywnego uczenia się, zaobserwował pewien cykl czynności, zachowań i stanów u osób badanych, które doprowadzały do tego, co nazywał transformatywnym uczeniem się. Cykl ten ułożył w postaci faz – 10 kroków, dodając ostatecznie jeszcze jeden stopień. Andragog przy różnych okazjach był zmuszony do obrony opisanych przez siebie etapów. Krytycy dążyli przede wszystkim do prezentowania listy 10 kroków jako tych, przez które uczący się musi kolejno przejść, aby doświadczyć transformatywnego uczenia się. Przypisywali oni Mezirowowi odejście od opisu procesu na rzecz przedstawienia gotowej recepty, co zrobić, aby przejść z sukcesem przez transformatywne uczenie się. Niezależnie od tego, nie można powiedzieć, aby taka była intencja i cel teorii Mezirowa (Taylor, 1998; Mezirow, 2000a, 2009a).

Każdy z kroków ilustruje pewną fazę rozwoju, przez którą przechodzi uczący się nawet wówczas, gdy poszczególne kroki realizuje on w swój, wysoce indywidualny sposób. Co więcej, etapy te na różne sposoby i w różnym stopniu wspierają uczących się we włączaniu, doskonaleniu i tworzeniu sensu zmienionej perspektywy znaczeń, którą właśnie

sformułowali. Mezirow, w swojej pracy pt. *Transformative Dimensions of Adult Learning* (1991a), bardzo rozlegle i skutecznie zestawiał opisane przez siebie kroki z innymi psychologicznymi teoriami uczenia się. Natomiast, wraz ze współpracownikami (Mezirow i in., 2009b), zajął stanowisko uznające, że zidentyfikowane stadia są obrazem wielu transformatywnych doświadczeń, przez które przechodzą dorośli uczący się. Od czasu pierwszej prezentacji, kroki te zostały w pewnych aspektach zmodyfikowane, ale na przestrzeni lat pozostają już konsekwentnie niezmienione (Kitchenham, 2008, s. 105–110). Mezirow wskazał, że każdy ze szczebli jest metaforycznym opisem praktyki, wzajemnej interakcji, dialektyki pomiędzy działaniem i rozumieniem tych działań oraz konstytuuje odmienne stany bycia (*an altered state of being*) (Mezirow, Marsick, 1978, s. 24). W związku z powyższym stopnie te znajdują spełnienie na różne sposoby i w różnym porządku. Mogą przebiegać cyklicznie, rekurencyjnie, a uczący się jest w stanie rozpocząć od dowolnego momentu i część kroków pominąć.

Pierwszy raz lista 10 kroków została zaproponowana przez Mezirowa w 1978 r. (1978). W 2000 r. (2000b) wraz ze współpracownikami opublikował nazwaną i opisaną teorię, która z upływem lat uległa zmianie. Przedstawione poniżej etapy, opisujące przebieg procesu transformacji, są cytatem i autorskim tłumaczeniem z książki z 2009 r. (2009a).

Co ważne, Mezirow zastrzegł, iż kolejność przejścia przez poszczególne etapy nie musi być taka sama, zaś część z nich może się powtarzać lub zostać zupełnie pominięta.

1. Dylemat dezorientacyjny (*disorienting dilemma*) – poczuć, że dotychczasowa rama odniesienia nie przynosi pożądanych efektów.

Osoba, która po raz pierwszy w dorosłym życiu idzie na studia, może doświadczyć czegoś co nie jest zgodne z jej własnym i umocowanym naukowo światopoglądem, co sprawi, że stanie się ona zdezorientowana w odniesieniu do swoich

przekonań i życiowych wyborów – dylemat dezorientacyjny. Przykładem takiej osoby jest tytułowa bohaterka w filmie Lewisa Gilberta z 1983 r. pt. *Edukacja Rity*.

2. Autodiagnoza, której towarzyszy uczucie strachu, złości, winy lub wstydu.

Nowy światopogląd może generować uczucia, które wynikają z niełatwych i czasami przerażających efektów rozważań na temat poprzednich sposobów patrzenia na świat, w których do niedawna dana osoba czuła się jeszcze bardzo pewnie.

3. Krytyczna ocena własnych założeń (*critical selfreflection, critical assessment of assumptions*) – w procesie przeramowania subiektywnego (*subjective reframing*) albo też krytycznej oceny założeń innych osób – w procesie przeramowania obiektywnego (*objective reframing*).

Dana osoba poddaje krytycznej refleksji swoje główne przekonania, które są konsekwencją samooceny pojawiającej się w poprzednich krokach. Na przykład może dokonać krytycznej refleksji na temat tego, dlaczego nie docenia siebie i dochodzi do wniosku, że z powodu tych pierwotnych założeń na temat swojego miejsca w świecie przegapiła w życiu różne okazje, aby poprawić swój standard życia.

4. Spostrzeżenie, że inni ludzie również doświadczają stanu niezadowolenia i przechodzą przemianę.

Człowiek zaangażowany w racjonalny dyskurs z rówieśnikami na studiach, przyjaciółmi czy rodziną może odkryć, że nowy światopogląd nie jest obcy ani dziwny dla innych. Odkrywa także, że ludzie mają podobne doświadczenia uczenia się w swoim życiu i oni również rozumieją to zakłócenie, które powoduje u danej osoby dylemat dezorientacyjny.

5. Odkrycie możliwości pełnienia nowych ról, wchodzenia w inne relacje i podejmowania nowych działań.

Odbywać się może poprzez racjonalny dyskurs, który pozwala w asyście przyjaciół, nauczycieli itd., wybrać alternatywną drogę pójścia naprzód.

6. Planowanie przebiegu działań.

Człowiek planuje przyszłą drogę, która będzie zgodna z nowym, większym i bardziej elastycznym światopoglądem.

7. Zdobywanie nowej wiedzy i umiejętności koniecznych do realizacji planu.

Dana osoba angażuje się w różne typy uczenia się, aby nabyć określoną wiedzę i umiejętności, które umożliwią jej realizację własnego planu, doskonalenie osobistych możliwości czy np. zdobycie nowej pracy.

8. Próby podejmowania nowych ról.

Jednostka testuje, podejmuje próby funkcjonowania w nowych rolach, aby sprawdzić, co się dzieje oraz jak trzeba je zmodyfikować (jeśli w ogóle), aby dopasować do wymagań związanych na przykład z nowymi obowiązkami zawodowymi.

9. Budowanie poczucia pewności siebie i kompetencji w nowych rolach i relacjach.

Człowiek w dalszym ciągu kontynuuje działania w nowych rolach, teraz jednak z większą pewnością i w szerszym zakresie sytuacji, także niestandardowych, np. sprawdza się w nowej pracy czy na innym stanowisku u obecnego pracodawcy.

10. Ponowne scalenie, integracja własnego życia w oparciu o warunki podyktowane nową perspektywą.

Człowiek integruje nowe odpowiedzi dotyczące życia, nowe umiejętności i możliwości, na których mu zależy w taki sposób, aby funkcjonować według nowo nabytego, rozszerzonego i bardziej elastycznego światopoglądu i go szanować (Mezirow, 2009a, s. 94).

2.3. ANALIZA APARATURY POJĘCIOWEJ

Transformacja perspektywy znaczeń jest centralnym pojęciem dla teorii transformatywnego uczenia się oraz stanowi jej esencję. Mezirow zaznaczał, że jego koncepcja transformacji perspektyw znaczeń pochodzi częściowo od Thomasa Kuhna i jego rozumienia „zmiany paradygmatu”⁴. Paradygmat jest zestawem koncepcji, przekonań, wartości i metod badawczych, będących w dyspozycji danej dziedziny nauki, który ma tendencję, aby określonymi formami badania wzmacniać te same koncepcje, przekonania, wartości (Kuhn, 1970, wyd. pol. 2001). Termin „zmiana paradygmatu” określa okoliczności, kiedy pewien nowy zestaw koncepcji i przekonań rodzi się z innego, wcześniej istniejącego w danej dyscyplinie. Mezirow był przekonany, że idea zmiany paradygmatu była dla niego kluczowym czynnikiem, wspierającym konstruowanie teorii transformatywnego uczenia się (Mezirow, 1991a, s. XIII). Dla amerykańskiego andragoga paradygmat to zbiór perspektyw znaczeń (*collectively held meaning perspective*), z kolei teoria transformatywnego uczenia się jest zaadaptowaną dla jednostki ideą zmiany paradygmatu (Mezirow, 1991b, s. 46).

Transformacja perspektywy (*perspective transformation*)

Mezirow opracował teoretyczną mapę struktur tworzenia znaczeń u osób dorosłych (*adult meaning making structures*), które następnie mają podlegać transformacji (Mezirow 1991a) i początkowo opisał w niej dwie pozycje nazwane:

- perspektywa znaczeń (*meaning perspective*);
- schemat znaczeń (*meaning schema*).

Perspektywa znaczeń jest szerszym pojęciem niż schemat znaczeń i oznacza strukturę założeń, w ramach której nowe doświadczenia jednostki porównywane są i zmieniane

4 The Moreno Collegium, Australia, <http://www.morenocollegium.com.au/files/Mezirow%20and%20Transformation%20Theory.pdf> (dostęp: 11.10.2014).

w odniesieniu do jej przeszłych doświadczeń (Mezirow, 1991a, s. 42). Perspektywa znaczenia tego, czym – przyjmimy – jest rodzina, jaka jest prawowita rola człowieka w świecie czy autoprzekonań na temat tożsamości danej jednostki, jest znacznie bardziej oporna na transformację niż np. opinia na temat tego, jak inni ludzie mogą działać w świecie, w pracy, w rodzinie (schemat znaczeń) w związku z czym jej zmiana nie jest zjawiskiem częstym.

Schemat znaczeń Mezirow rozumiał jako przekonanie, główną ideę na temat tego, jak coś działa, jak coś zrobić, jak coś/kogoś rozumieć, jak rozumieć siebie. Przykłady to: jak działa silnik, jak ją rozumiem rodzinę, w jaki sposób można przynależeć do danej społeczności, co jest muzyką czy jak działają ludzie. Transformacja schematów znaczeniowych z kolei może odbywać się poprzez odkrycie, że nie wszystkie rodziny tak działają, nie wszyscy ludzie uważają, doświadczają podobnie, że w różnych środowiskach, kulturach mogą funkcjonować zupełnie nowe normy. Po takim odkryciu – jak opisuje Mezirow – schemat myślowy może zostać zmieniony lub rozszerzony.

Na określenie uczenia się człowieka dorosłego, w którym dokonuje on transformacji, przemiany własnej perspektywy znaczeń, wykorzystuje się kilka anglojęzycznych, synonimicznych określeń: *transformative learning*, *transformation learning* czy *transformational learning*. Podobnie jest z pojęciami transformatywne uczenie się (*transformative learning*) i teoria transformatywnego uczenia się (*transformative learning theory*), które uznaje się za bliskoznaczne w odniesieniu do teorii transformacji (*Transformation Theory*)⁵.

Choć oczywiste jest, że teoria funkcjonuje dla opisu procesu o określonej charakterystyce, to, co nazywane jest transformatywnym uczeniem się, Mezirow zwie transformacją

5 The Moreno Collegium, Australia, <http://www.morenocollegium.com.au/files/Mezirow%20and%20Transformation%20Theory.pdf> (dostęp: 11.10.2014).

perspektywy (*perspective transformation*), która przejawia się w dwóch wymiarach związanych ze zmianą schematów znaczeń (Kitchenham, 2008, s. 112).

Po pierwsze, może ona przebiegać bezboleśnie, poprzez gromadzenie i łączenie transformacji zestawów schematów znaczeń. Po drugie, transformacja perspektywy może być również „epokową i bolesną” transformacją perspektyw(y) znaczeń (Mezirow, 1985, s. 24), kiedy to dochodzi do szero-kiego, krytycznego spojrzenia i oceny samego siebie. Przykładem pierwszego z podejść jest nauczyciel, który doświadcza transformacji perspektywy poprzez serię zmienionych schematów znaczeń lub „powiązań przekonań, sądów i uczuć, które kształtują określoną interpretację”. Tym samym przenosi doświadczenie nauki skrótów klawiszowych w programie MS Word na inne programy MS i spostrzega, że te same działania mają też zastosowanie w różnych programach. Natomiast przykładem „bolesnej” transformacji jest sytuacja, w której ten sam nauczyciel krytycznie ocenia swoje podejście do technologii i jej roli w edukacji wczesnoszkolnej, a ostatecznie nabywa przekonanie, że to, co robił do tej pory nie jest już ani wskazane, ani właściwe i użyteczne (Mezirow, 1985, s. 24; 1994b, s. 223; za: Kitchenham, 2008, s. 112).

W pewnym stopniu za odpowiedniki perspektywy znaczeń w teorii Mezirowa można uznać pojęcia znane z innych dyscyplin: konstrukty osobiste (*personal constructs*), filtry percepcyjne (*perceptual filters*), mapy myślowe (*conceptual maps*), osobiste ideologie (*personal ideologies*), nawyki oczekiwania (*habits of expectation*) czy myśli o tym, jak świat działa (*ideas about how the world works*) (Mezirow, 1991a). Dodatkowo zwrócił też uwagę na inne terminy, bliższe osobom niezwiązanym ze środowiskiem naukowym, które odnieść można do pojęć umiejscawianych w jego teorii, a są to: nawyki mentalne, perspektywy, koncepcje, postawy, poglądy, sposoby myślenia, silnie utrzymywane opinie i przekonania, głęboko zakorzenione postawy, tożsamość, światopogląd czy punkty widzenia (Mezirow, 2000a).

Rama odniesienia (*frame of reference*)

W zweryfikowanej teorii (Mezirow, 2000b), poza perspektywą znaczeń, jednym z elementarnych pojęć teorii staje się rama odniesienia, oznaczająca uwarunkowany kulturowo schemat, według którego człowiek ocenia zdarzenia w swoim otoczeniu – z całego szeregu dostępnych sobie wybiera te, które uznaje za istotne oraz interpretuje je i wykorzystuje według własnych założeń (Mezirow, 2009a, s. 92). W tym rozumieniu rama odniesienia stanowi odpowiednik poznawczego, emocjonalnego i motywacyjnego filtra, nakładanego na ogół doświadczeń zmysłowych. Kształtuje ona spostrzeganie, pozwala na preselekcję poznania, określenie sposobu interpretacji doświadczeń i myślenia oraz wskazuje kierunek działania. Czym innym jest zatem samo zdarzenie, a czym innym przypisywane mu przez jednostkę znaczenie we własnej biografii. Jeden człowiek, widząc samotną starszą kobietę siedzącą od dłuższego czasu na ławce w parku, przejdzie obok niej obojętnie, będąc przekonany o tym, że spędza ona bardzo przyjemnie czas, być może czeka na kogoś albo obserwuje bawiące się na placu zabaw wnuki; inny zaś dostrzeże w niej smutną, osamotnioną osobę, która z pewnością bardzo potrzebuje towarzystwa, z żalem wspomina swoją młodość, a może nawet wymaga pomocy czy odprowadzenia do domu. Przykład ten pokazuje schemat funkcjonowania ramy odniesienia – sposób, w jaki wytworzona intuicyjnie i niezweryfikowana ocena tej samej sytuacji u różnych osób może wywołać odmienne emocje, myśli i w konsekwencji działanie.

Rama odniesienia jest strukturą nadrzędną i funkcjonuje w dwóch wymiarach:

- nawyków mentalnych (*habits of mind*);
- punktów widzenia (*points of view*).

Nawyki mentalne są nieświadomymi sposobami myślenia, odczuwania i działania, które zostały uwarunkowane kodami kulturowymi, społecznymi, edukacyjnymi, ekonomicznymi, politycznymi czy psychologicznymi, a ich bieżące zastosowanie wynika w decydującym stopniu z indywidualnych

przyzwyczajień. Przykładem nawyków mogą być poglądy danego człowieka – konserwatywne lub liberalne, styl pracy w grupie, sposób zarządzania czasem przy realizacji długotrwałych zadań, czy opisane na gruncie neurolingwistycznego programowania (NLP) – metaprogramy. Siłą nawyków mentalnych jest ich wpływ na jednostkę i zdolność determinowania jej przekonań, wartości, a także stylu uczenia się. Kształtują one sposób odczuwania siebie czy nasze predyspozycje emocjonalne (Locraft Cuddapah, 2005, s. 56; za: Pleskot-Makulska, 2008, s. 90).

Mezirow szczegółowo opisał, że nawyki mentalne definiują osobę w następujących wymiarach:

- socjolingwistycznym – uwzględniającym kanon kulturowy, normy społeczne, sposób wyrażania się, stosowane gry językowe (*language games*), orientację polityczną oraz wtórną socjalizację (myślenie jak nauczyciel, lekarz, policjant itd.);
- moralno-etycznym – uwzględniającym sumienie, wartości i normy moralne realizowane przez jednostkę;
- epistemologicznym – uwzględniającym style uczenia się, preferencje sensoryczne, koncentrację na całości lub szczególe, myślenie konkretne lub abstrakcyjne, pracę samodzielną lub w grupie;
- religijnym – uwzględniającym uznawaną przez osobę doktrynę czy ideologię, duchowy lub transcendentálny sposób patrzenia na świat;
- psychologicznym – uwzględniającym obraz samego siebie, cechy osobiste, schematy i skrypty postępowania, stłumione zakazy i nakazy ze strony rodziców, wzorce reakcji emocjonalnych;
- zdrowotnym – uwzględniającym sposoby interpretowania problemów zdrowotnych, próby rehabilitacji, leczenia lub doświadczania sytuacji granicznych, ostatecznych (*near-death experience*);
- estetycznym – uwzględniającym wartości, gusta, indywidualne standardy oceniania piękna, wglądy

dotyczące autentycznego przeżywania wartości estetycznych – podniosłości, monotonii, brzydoty, tragicizmu, humoru (Mezirow, 2000a, s. 18; Mezirow, 2009a, s. 93).

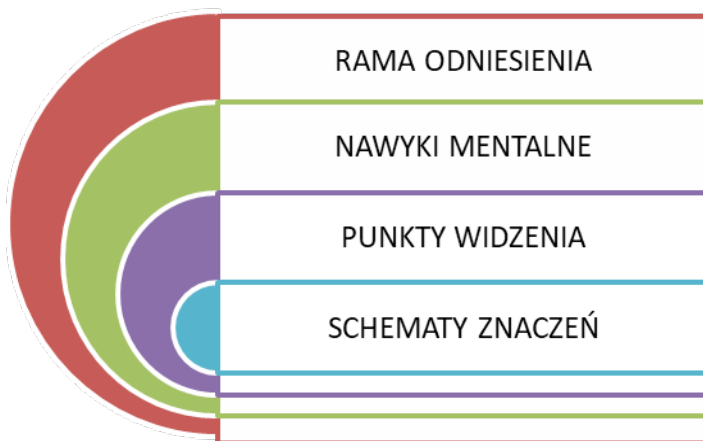
Rezultatem określonego nawyku mentalnego są konkretne **punkty widzenia** – przekonania, sądy, postawy i uczucia na temat swój, innych osób oraz konkretnych zjawisk w świecie. Kształtują one szczegółowe interpretacje, jakie człowiek nadaje poszczególnym wydarzeniom oraz służą za wzorzec, punkt odniesienia tego, czego on oczekuje, czego się spodziewa w danej sytuacji. Punkty widzenia to zatem konkretne przejawy nastawień mentalnych i ram odniesienia (Mezirow, 1991a, s. 44–48).

Przykładem nawyku mentalnego, jaki przytacza Mezirow (1997a, s. 6), jest etnocentryzm, czyli tendencja do traktowania osób spoza własnej grupy jako obcych. Rezultatem etnocentryzmu jest zestaw punktów widzenia w postaci kompleksu uczuć, przekonań, sądów i postaw, jakie mamy w odniesieniu do określonych osób, np. o innym kolorze skóry, odmiennej narodowości lub płci.

W roku 2000 Mezirow redefiniował część z wykorzystywanych pojęć i od tej pory **schematy znaczeń** nie są zawężane do mechanicznego rozumienia form działania człowieka, zjawiska czy rzeczy, ale odnoszą się do całych zestawów niezwerbalizowanych przekonań, sądów, oczekiwań czy uczuć, które determinują sposób opisu samego siebie czy świata zewnętrznego oraz wyznaczają ich wzajemne relacje (Mezirow, 2000b, s. 17–18).

Zmiana terminologii, wywołana falą krytyki, miała na celu m.in. uwypuklenie w transformacji perspektywy znaczenia refleksyjności w opozycji do procesów racjonalnych i kognitywnych (Baumgartner, 2012, s. 109).

Zależności pomiędzy poszczególnymi pojęciami najprościej ilustruje rysunek 1: rama odniesienia obejmuje nawyki mentalne, składające się z punktów widzenia, w ramach których wyróżnia się pojedyncze schematy znaczeń.



Rysunek 1. Ilustracja zakresów znaczeniowych pojęć w teorii transformatywnego uczenia się

Źródło: opracowanie własne.

Rama odniesienia (jej zmiana lub świadome wykorzystywanie) stanowi kluczową kategorię pojęciową, do której odnosił się Mezirow, wyjaśniając istotę transformatywnego uczenia się, będącego z kolei wynikiem następstwa trzech zjawisk:

- dylematu dezorientacyjnego (*disorienting dilemma*);
- krytycznej oceny własnych założeń (*critical self-reflection*);
- racjonalnego dyskursu (*rational discourse*).

Każdy z tych elementów rozłącznie, razem lub też ich dowolne kombinacje mogą prowadzić do transformatywnego uczenia się, ale też człowiek może doświadczać ich wszystkich, wykorzystać je na swój sposób i wcale nie dojść do transformacji. Transformatywne uczenie się może pojawić się zarówno w procesie liniowym, stopniowym lub też celowo rozłącznym, bowiem ścieżka transformacji jest każdorazowo indywidualna, płynna i rekursywna. Mając to wszystko na uwadze, trzeba mieć świadomość, że przemiana w transformatywnym uczeniu się jest w wielu

przypadkach dla Mezirowa opisem po zajściu (post-hoc) szeregu elementów, które obnażają schemat, według którego człowiek dochodzi do świadomego zrozumienia czy trwałej i pozytywnie zorientowanej zmiany w swojej perspektywie znaczeń.

Dylemat dezorientacyjny (*disorienting dilemma*)

Mezirow uważał dylemat dezorientacyjny za jeden z ważnych bodźców, który wymusza na człowieku poddanie się transformacji perspektywy znaczeń oraz wywołuje szczególnie niepokój. Może to być zarówno wydarzenie o znaczącej randze, jak śmierć dziecka czy współmałżonka, ciężka nieuleczalna choroba, rozwód czy strata pracy, ale też szereg wydarzeń znaczących z perspektywy nowoczesnego świata, jak udział w programie rozwoju pracowników, ukończenie studiów, rozpoczęcie nowej kariery czy choćby przeczytanie znaczącej, oddziałującej na osobę książki bądź obejrzenie filmu, który wywoła owe poczucie dyskomfortu w ocenie bieżącej sytuacji.

Odczucie dylematu dezorientacyjnego jest punktem wyjścia do zweryfikowania i przyjrzenia się, dlaczego człowiek dorosły robi to, co robi i dlaczego myśli to, co myśli. Uczucie to może też doprowadzić człowieka do sprawdzenia swoich odczuć i domniemań leżących u podstaw przekonań w poszczególnych kwestiach. Proces ten Mezirow nazywa krytyczną refleksją. W sytuacji, kiedy człowiek dokonuje tego sprawdzenia w relacji z inną osobą, włącza on ją jako trzeci element do racjonalnego dyskursu.

Co istotne, Mezirow (1991a, s. 71) zapowiedział, że – wobec braku dylematu dezorientacyjnego – krytyczna ocena własnych założeń czy racjonalny dyskurs mogą nie pojawić się w ogóle.

Krytyczna ocena własnych założeń (*critical reflection*)

Krytyczna ocena własnych założeń jest szczególnie ważnym elementem w teorii Mezirowa. To proces, za pomocą którego człowiek, dokonując oceny własnych przekonań i światopoglądu, celowo konstruuje nowe znaczenia. Może

uzewnętrzniać się na wiele sposobów i w różnych działaniach, obejmuje bowiem identyfikację wbudowanych w osobę założeń, ale też przemyślenie ich w obiektywny i racjonalny sposób na drodze świadomej refleksji (Mezirow, 1998a, s. 185–198). Kiedy bowiem uczący się przemyśli nowy punkt widzenia bez głębokich odczuć, jakie towarzyszą pierwotnemu schematowi znaczeń – nie dojdzie do transformacji perspektywy. Podobnie, gdyby nauczyciel zaadaptował nowy system przekonań narzuconych mu z góry, transformacja perspektywy nie zostanie ukończona.

Amerykański andragog opisuje trzy zasadnicze ramy krytycznej oceny własnych założeń (Mezirow, 1991a, 1998a, 2000a, 2000b).

Pierwszą ramą jest refleksja nad treścią, która polega na rozważaniu tego, co się dzieje, w jaki sposób oraz jakie są dostępne w tej materii dane, na przykład oceniając czyjeś umiejętności kierowania powinniśmy wziąć pod uwagę informacje zebrane podczas analizy stylu kierowania, jaki wybrał.

Drugą ramą dla krytycznej oceny własnych założeń jest namysł nad przebiegiem refleksji, czyli nad tym, czy dostępna treść jest wystarczająca czy sposób gromadzenia i poddawania ocenie danych jest odpowiedni, na przykład, oceniając własne umiejętności kierowania, możemy także szacować, czy w ogóle posiadamy wystarczającą ilość informacji, od kogo one pochodzą, jak zostały zebrane oraz jak inaczej można interpretować te dane.

Trzecią ramą jest refleksja nad przesłankami, która uwzględnia okoliczności, przekonania i założenia leżące u podłoża danego stanu oraz przyczyny, z powodu których konkretny obszar podlega namysłowi. Na przykład, oceniając czyjeś umiejętności przewodzenia ludziom, możemy również zweryfikować powody, dla których uznaliśmy umiejętności kierownicze za właściwe kryterium, a także czy w ogóle ocena ma w tym wypadku jakąś wartość i czy my jesteśmy właściwymi asesorami.

Mezirow zaznaczył, że rama refleksji nad przesłankami jest kluczowa dla doprowadzenia do transformatywnej zmiany w perspektywie znaczeń.

Wielokrotnie podkreślał on również, że krytyczna ocena własnych założeń posiada szereg podrzędnych elementów, z których każdy musi wystąpić, choć ich kolejność może zostać zrelatywizowana (Mezirow, 1991a, 1998a).

Pierwszym są uświadomione znaczenia, które budują podstawowe struktury przekonań człowieka. Proces ten może przebiegać indywidualnie, jak i w asyście innych osób.

Drugim elementem jest odłączenie się od owych przekonań, aby pozostać względnie obiektywnym wobec tego, co stanowi przedmiot refleksji. Niniejsze oderwanie ma przede wszystkim umożliwić ludziom wyciszenie mechanizmów obronnych, a w zamian za to ma uczynić ich bardziej otwartymi na nowe pomysły i punkty widzenia. Jest to proces analogiczny do zawieszenia naturalnego nastawienia, czy „brania w nawias” (Husserl, 2001, s. XXXVI).

Trzecim jest wytrwałość w obliczu niejasności, nieporadności, niepokoju, poruszenia czy zdziwienia, aby móc zaobserwować to, co wyłania się z procesu refleksji. Wspomniana wytrwałość ma prowadzić do pogłębionej obserwacji i stworzyć warunki do implikowania się nowych spostrzeżeń.

Czwartym elementem jest zdolność do racjonalnego przemyślenia tego, co zostało odkryte, aby wszelkie nieścisłości w perspektywie znaczeń zostały obnażone i sprawdzone.

Racjonalny dyskurs (*rational discourse*)

Mezirow (1991a, s. 220) podkreślił, że zasadnicze jest zaangażowanie w racjonalny dyskurs, będący sposobem obiektywnego i logicznego dialogu z innymi ludźmi o indywidualnie i społecznie podtrzymywanych przekonaniach. Co więcej, pociąga za sobą możliwość naświetlenia niedopasowania, uprzedzeń i ślepych punktów. Obejmuje on wiele typów zachowań, należą do nich między innymi te przytoczone przez Mezirowa – racjonalna dyskusja, rozumny dialog, logiczna debata z przyjaciółmi, czysty dialog czy dyskusja

z nauczycielem. Racjonalny dyskurs może towarzyszyć transformacji, wspierając i łącząc już zmienione perspektywy znaczeń (Mezirow, 2003, s. 60). Pierwotnie badacz domagał się dla racjonalnego dyskursu idealnych warunków, w których nadrzędną rolę miały odgrywać: posiadanie dokładnych i pełnych informacji, bycie wolnym od zewnętrznego przymusu i zniekształceń wynikających z oszukiwania samego siebie, a także bycie otwartym na alternatywne punkty widzenia. Dodatkowo, osoby włączone w racjonalny dyskurs muszą mieć zdolność do wczucia się i bycia uważnym na to, co inni myślą i czują, jak też mają oni posiadać umiejętność ważenia dowodów i obiektywnej oceny argumentów. Nie bez znaczenia dla sprawnego przebiegu dyskursu pozostaje też świadomość osób w nim uczestniczących, dotycząca kontekstu poszczególnych poglądów oraz, co wyjątkowo ważne, możliwość przyglądania się założeniom (także własnym) leżącym u ich fundamentów. Idąc dalej, ważne jest, aby wszyscy mieli równe szanse uczestnictwa w dyskursie i pełnienia w nim różnych ról, jak również niezbędna jest gotowość do poszukiwania zrozumienia i zgody, aby w ostateczności zaakceptować najlepszą perspektywę będącą rezultatem dyskursu (Mezirow, 2000a, s. 13).

W efekcie prowadzonych publicznie debat Mezirow przyznaje, że dał się przekonać do tego, iż idea „wystarczająco racjonalnych” dyskusji (*„rational enough” discussions*) jest rzeczywistym substytutem „prawdziwie” racjonalnych dyskusji (*„truly” rational discussions*) (Mezirow, 2000a, s. 29). Kolejnym krokiem, prowadzącym ewolucję teorii w kierunku zmniejszenia roli racjonalności, było zastąpienie terminu racjonalny dyskurs – refleksyjnym dyskursem. W istocie oba pojęcia od początku powstania teorii mają dla Jacka Mezirowa to samo znaczenie, jednak chcąc zdystansować się od krytyki, przychylił się on do nowej nazwy i odtąd oba określenia pojawiają się naprzemiennie w odniesieniu do teorii.

2.4. ANALIZA TWIERDZEŃ NAUKOWYCH

Teoria transformatywnego uczenia się posługuje się szeregiem twierdzeń, które wyjaśniają tendencje i prawidłowości zachodzące na gruncie uczenia się osób dorosłych. Strukturalizm genetyczny zakłada, że twierdzenia te „tworzą esencjonalną warstwę rozumienia tego, co prezentuje dana teoria” (Muszyński, 2015, s. 49), stąd też zasadniczym zadaniem na tym etapie rekonstrukcji teorii jest zbadanie argumentacji stojącej za jej kolejnymi twierdzeniami.

Pierwsze, nadrzędne twierdzenie dotyczące teorii transformatywnego uczenia się brzmi: **nabywanie znaczeń jest procesem uczenia się**. Mezirow (2000a, s. 3) zauważa, że nie ma stałych i jednoznacznych prawd, okoliczności życia nieustannie się zmieniają i w związku z tym położenie człowieka należy identyfikować jako nieustanny wysiłek, aby negocjować sporne znaczenia. W uczeniu się dorosłych kładziony jest nacisk na rozumienie rzeczy zależne od kontekstu (biograficznego, historycznego, kulturalnego), krytyczną refleksję nad własnymi założeniami oraz uzasadnianie znaczeń w oparciu o ocenę przyczyn danego stanu. Ludzie nabywają nowe znaczenia, posiadając większy lub mniejszy stopień świadomości i zrozumienia danego zjawiska: w dorosłości ludzie mogą o wiele łatwiej rozumieć własne doświadczenia, kiedy posiadają wiedzę o tym, w jakich warunkach dana idea jest prawdziwa lub co najmniej uzasadniona. Dlatego też formułowanie bardziej rzetelnych przekonań na temat własnych doświadczeń, ocena ich kontekstu, poszukiwanie wiadomej zgody na nadawane im znaczenia czy oceny oraz podejmowanie decyzji w oparciu o powstające spostrzeżenia, mają kluczowe znaczenie dla procesu uczenia się osób dorosłych.

Jerome Bruner (1996; za: Mezirow, 2000a, s. 4) identyfikuje cztery tryby nabywania znaczeń przez dorosłego uczącego się:

- ustanawianie, kształtowanie i utrzymywanie intersubiektywności;

- utrwalanie wypowiedzi, wydarzeń i zachowań odnoszących się do podejmowanych działań;
- interpretowanie szczegółowych danych w kontekście normatywnym – zajmowanie się znaczeniami w stosunku do zobowiązań, standardów, niezgodności i odchyleń;
- tworzenie propozycji oddzielania znaczeń z symbolicznego i syntaktycznego kontekstu, poprzez zastosowanie m.in. zasad wnioskowania, logiki i takiego wyróżnienia jak: całość – część, przedmiot – cecha przedmiotu, identyczność – zbieżność.

Do powyższych czterech typów, w teorii transformatywnego uczenia się dodaje się piąty wymiar nabywania znaczeń – stawanie się świadomym własnych i cudzych milczących założeń i oczekiwań oraz ocena ich znaczenia dla budowanej interpretacji.

Teoria transformatywnego uczenia się zakłada również, że **transformacja bierze swój początek w rozbieżności** – bieżącej i dopiero pojawiającej się lub też zwiększającej swój zasięg – pomiędzy tym, jak osoba myśli i działa, a co za tym idzie – jak adekwatnie postrzega ją otoczenie a tym, jak może myśleć i działać inaczej, albo też, jak inni myślą i działają w podobnej sytuacji. To może skutkować postanowieniem, czy kontynuuje ona czy nie proces transformatywnego uczenia się. Zaprzestanie dalszej drogi następuje najczęściej, gdy rozbieżność jest jednak zbyt duża i trudna, albo też potencjalny przełom nie będzie miał wpływu na dalsze życie osoby i konsekwencje owej transformacji nie byłyby wystarczająco znamienne dla osoby, aby podjąć wysiłek jej przeprowadzania.

Głównym założeniem teorii Mezirowa jest fakt, że każdy **człowiek funkcjonuje w określonych ramach odniesienia** (*frame of reference*), które pierwotnie zostały mu narzucone, jednak w procesie uczenia się możliwe jest wyzbycie się tych, które uznaje on za ograniczające, nabycie nowych – bardziej pożądanych, albo też pozostanie przy starych, ale

wykorzystywanych odtąd w sposób świadomy, refleksyjny. Jak już zaznaczono uprzednio, ramę odniesienia budują dwa konstrukty: nawyki mentalne i punkty widzenia.

Pojęcia te różnią się przede wszystkim zakresem znaczeniowym – rama odniesienia to makrostruktura zawierająca w sobie nawyki mentalne, te z kolei złożone są z punktów widzenia, na które składają się pojedyncze schematy znaczeń. O kształcie i treści każdego z tych elementów decydują nabywane przez człowieka w ciągu całego życia przekonania, postawy, założenia czy oczekiwania, które w sposób wybiórczy kształtują i ograniczają naszą percepcję i poznanie. Dzięki nim odrzucamy te doświadczenia, które przeczą dotychczasowej ramie odniesienia, albo też interpretujemy je w sposób adekwatny do danej ramy. Jednocześnie, **im szersza znaczeniowo struktura, tym mniejsza zdolność człowieka do samodzielnego uświadomienia sobie jej obecności i wpływu, jaki wywiera na podejmowane decyzje oraz w konsekwencji jest ona bardziej oporna na zmianę, a przez to trwalsza.** Punkt widzenia łatwiej zmodyfikować czy zastąpić innym, niż zrekonstruować całą ramę odniesienia (Pleskot-Makulska, 2008, s. 87).

Ilustracją różnic pomiędzy poszczególnymi pojęciami może być przykład odnoszący się do pewnego fenomenu rzeczywistości społecznej, na który odpowiedzią są popularne obecnie programy wsparcia⁶ – osoba po 50. roku życia, która przez dłuższy czas pozostaje bezrobotna, nabywa

6 Bardzo szczegółowy raport, opracowany przez Akademię im. Leona Koźmińskiego we współpracy z firmą specjalizującą się w badaniach rynku – Millward Brown SMG/KRC, na temat programów wsparcia oferowanych dla osób powyżej 50. roku życia w Polsce, z precyzyjnym umowieniem każdej z prezentowanych inicjatyw w prawodawstwie tak polskim, jak i dokumentach Komisji Europejskiej, w celach strategicznych Unii Europejskiej oraz planach i projektach unijnych, zawiera publikacja: Szmidt Cz. (red.), 2012, *Raport końcowy. Kompleksowy program aktywizacji osób starszych 50+*, Akademia Leona Koźmińskiego, Warszawa, http://www.kozminski.edu.pl/fileadmin/wspolne_elementy/Logotypy/Raport_50plus.pdf (dostęp: 25.11.2015).

przekonanie o swoim braku użyteczności na rynku pracy, nieadekwatności własnych kwalifikacji, niechęci pracodawców do zatrudniania starszej (w swoim mniemaniu) osoby – rama odniesienia; w związku z tym przestaje aktywnie poszukiwać kolejnych ofert, zmniejsza się jej upór w dążeniu do celu, decyduje się na pracę poniżej faktycznych kwalifikacji, a w ostateczności może stać się odbiorcą zasiłków czy klientem ośrodków pomocy społecznej – nawyk mentalny. To z kolei implikuje negatywne uczucia i przekonania wobec pracodawców, dla których liczą się tylko osoby młode i prężnie działające, obniżenie poczucia własnej wartości i motywacji, poczucie, że bez znajomości nie można dostać zatrudnienia oraz nierzadko depryzację potrzeb w codziennym funkcjonowaniu, związaną z myślami typu: „to już nie dla mnie”, „mogę się bez tego obyć” – punkty widzenia. Owe punkty widzenia mają swój finał w konkretnych schematach znaczeń – postrzeganie innych jako bardziej przebojowych, mądrych, zdolnych, a siebie w kategoriach osoby słabej i bezradnej, niesprawiedliwie ocenianej przez świat. Takie myślenie zasada się na ogólnej perspektywie znaczeń osoby, która posiada określone przekonania na temat tego, jaką rolę w społeczeństwie odgrywa osoba po 50. roku życia. Z kolei schemat znaczeń owego człowieka, w tym partykularnym przypadku, dotyczy miejsca, jakie widzi on dla siebie w społeczeństwie i na rynku pracy.

Powyższy przykład pokazuje sytuację, w której rama odniesienia i jej kolejne elementy mają negatywny, wręcz destrukcyjny wpływ na jednostkę. Widać wyraźnie, że zachowanie jest zgodne z ramą odniesienia, która ma wymiar czysto mentalny, kreowany na użytek osoby zainteresowanej, a niekoniecznie mający potwierdzenie w rzeczywistości. Okazuje się, że dane schematy znaczeń dawno zostały wyabstrahowane z rzeczywistości, funkcjonują jako przejaw szerokiej generalizacji. Człowiek natomiast przyjmuje je bezrefleksyjnie, przekonany jest o ich prawdziwości i posługuje się nimi, interpretując kolejne zdarzenia – brak kontaktu

ze strony potencjalnego pracodawcy jest dowodem na powszechne układy decydujące o zatrudnieniu pracownika, z kolei zaproszenie na rozmowę kwalifikacyjną jest przejawem litości i współczucia ze strony pracodawcy, a z pewnością niedocenieniem kompetencji i doświadczenia osoby.

2.5. ANALIZA STOSOWANEJ METODOLOGII BADAŃ

Badania stanowiące fundament teorii transformatywnego uczenia się miały bardzo precyzyjnie określony charakter oraz dotyczyły uczestnictwa osób, będących na podobnym etapie życia, w konkretnych programach edukacyjnych. Z biegiem czasu i podejmowaniem dalszych badań teoria zyskiwała coraz szersze ugruntowanie w różnych kontekstach zdobywania wiedzy przez ludzi dorosłych.

Pierwotne badania, które dały podwaliny dla skonstruowania teorii transformatywnego uczenia się, zostały przeprowadzone na grupie kobiet, które po dłuższej przerwie kontynuowały naukę na studiach wyższych, w college'u. Mezirow i jego zespół zaobserwowali i odnotowali przede wszystkim szereg wzorców, schematów działania i zachowania, przez które uczestniczki badań zwykle przechodziły. Na tej postawie badacze wyciągnęli wnioski i opisali kilka kroków, które zawierają się w transformatywnym uczeniu się (Mezirow, 1991a, 2000a, 2009a, 2009b). Wyróżnione przez Mezirowa kroki charakteryzują: proces zmiany, jaki przechodzi dana osoba, angażując się w różne działania; efekt końcowy procesu przemiany; zmaganie się z presją „na uczenie się”, wynikającą ze zmiany; zaangażowanie się wraz z innymi we wbudowywanie nowych perspektyw w cały kontekst życia.

Badania, o których mowa, zostały zaprojektowane przez zespół Center for Adult Education na Columbia University Teachers College pod przewodnictwem Jacka Mezirowa, a ich rezultaty przedstawia praca, na podstawie której dokonują niniejszego opracowania (Mezirow, Marsick, 1978).

Nadrzędną korzyścią z badań było dostarczenie danych służących wsparciu kobiet, które powracają do systemu edukacji lub rozważają zatrudnienie po bardzo długiej przerwie. Po pierwsze, badania te miały zdiagnozować czynniki wspomagające i utrudniające w college'ach rozwój programów powrotów dla kobiet (*women re-entry programs*), co z kolei miało służyć promocji i zwielokrotnieniu liczby programów dobrze ocenianych oraz wskazać ścieżkę ewaluacji tym, które nie osiągnęły satysfakcjonujących wyników. Zauważono bowiem, że programy powrotów stają się coraz popularniejsze, wzrasta zapotrzebowanie na tego typu usługi, a przy tym niewiele o nich wiadomo i nie powstało do owego czasu żadne opracowanie systematyzujące informacje na ich temat. Dlatego też badania miały za zadanie ocenę i wskazanie zmian niezbędnych dla udoskonalenia programów i podniesienia ich jakości w skali całego kraju.

Zespół z Center for Adult Education, pod przewodnictwem Jacka Mezirowa, zdecydował, że wykorzysta opracowaną wcześniej, do potrzeb analizy programów edukacyjnych i kształcenia dorosłych, metodologię badań opartą na teorii ugruntowanej, opisaną w załączniku do publikacji z badań (Mezirow, Marsick, 1978). W tym celu grupa badawcza skorzystała z procedury badań indukcyjnych, zapoczątkowanej badaniami Helen Astin z Uniwersytetu Kalifornijskiego w Los Angeles (Astin, 1976; za: Mezirow, Marsick, 1978), dotyczącymi programów edukacyjnych oferowanych przez college, w których to porównywane są podobne fragmenty badanej rzeczywistości społecznych interakcji. Ponadto badacze odwoływali się do metodologii teorii ugruntowanej Glasera i Straussa (Glaser, Strauss, 1967; za: Mezirow, Marsick, 1978, s. 58).

Celem projektu Mezirowa i jego zespołu było przede wszystkim stworzenie wzorców i innowacji w zakresie praktyki organizacyjnej i administracyjnej, prezentacja zajęć i społecznych interakcji w ramach programów oraz dokonanie charakterystyki osób zaangażowanych w programy,

szczególnie studentek. Plan badań zakładał: analizę porównawczą programów powrotów dla kobiet, przeprowadzenie zarówno swobodnych, jak i kwestionariuszowych wywiadów oraz analizę dokumentów.

Sześcioosobowy zespół badaczy, tworzący panel ekspertów ds. analizy uzyskanych danych, wsparło dodatkowo dwóch konsultantów ds. programów kształcenia w college'ach. Z kolei w poszczególne etapy badań i ocenę rezultatów włączali się także uczestnicy seminarium doktorskiego w Teachers College.

Decyzja o zawężeniu obszaru badań do programów realizowanych wyłącznie w Community College'ach, podobnie jak wskazówki metodologiczne, związane były przede wszystkim ze wspomnianymi badaniami Astin, dotyczącymi analizy przekrojowej czteroletnich programów college'ów dla kobiet, które chciałyby kontynuować swoją edukację (Astin H., 1976, *Some Action of Her Own*, Mass D.C., Lexington, Heath; za: Mezirow, Marsick, 1978). Mezirow i jego zespół zauważyli wówczas, że brakuje zupełnie informacji o programach studiów dla kobiet, które powracają do edukacji po dłuższej przerwie, a zamiast tego wiele miejsca poświęca się ogromnej liczbie dwuletnich college'ów, które odpowiadają na potrzeby pracujących studentów i służą lokalnej społeczności, stąd też tę lukę postanowiono wypełnić. Na podstawie pierwszego ogólnego rozpoznania środowiska zdecydowano się wybrać 12 różnorodnych programów: 5 z obszaru Nowego Jorku – New Jersey, 5 z okręgu San Francisco i 2 ze stanu Washington. Wybrano programy, które realizowano na obszarach miejskich, wiejskich, na przedmieściach, adresowane do różnych kobiet: pracujących, klas średnich, wyższych klas średnich, w tym mniejszości etnicznych. Przeprowadzone badania terenowe były skomplikowane i wymagały dotarcia do studentów i pracowników college'ów, rozlokowanych w różnych kampusach. Badania prowadzono od 1976 do 1978 r.

Na podstawie uzyskanych danych postawiono pierwsze hipotezy dotyczące transformacji i aby pogłębić ten obszar

analizy, przeprowadzono wywiady pogłębione z dwudziestoma kobietami, które uczestniczyły dotąd w grupach rozwojowych, ukierunkowanych na zwiększanie samoświadomości (*consciousness-raising groups*).

Dodatkowo, wzięto pod uwagę sondaż przeprowadzony na University of Washington wśród kobiet rozpoczynających tam swoje doświadczenia z programami powrotów.

Pierwsze rezultaty dotychczas opisanej procedury doprowadziły do sformułowania konkluzji, że różnorodność programów powrotów jest tak duża, iż niemożliwe jest wyciągnięcie jakichkolwiek uogólniających wniosków, dotyczących wspólnych wzorców organizacyjnych i operacyjnych z tak niewielkiej próby. Postanowiono zatem po raz kolejny pogłębić badania i opracowano kompletny kwestionariusz wywiadu, dotyczący obszarów organizacyjnych, administracyjnych i merytorycznych związanych z zajęciami dla kobiet w ramach programów powrotów. W wywiadzie telefonicznym przeprowadzonym na terenie całych Stanów Zjednoczonych, zidentyfikowano 24 kolejne, szczegółowo opracowane programy, których historię udało się gruntownie poznać przy okazji kolejnych wizyt terenowych w każdym z kampusów. Owe wysoko uszczegółowione wywiady kwestionariuszowe zostały przeprowadzone m.in. w college'ach w: Long Beach City (California), Santa Monica (California), Everett (Washington), Metropolitan (Minnesota), Lansing (Michigan), Wayne (Michigan), Valencia (Florida), Delaware (Pennsylvania), Philadelphia (Pennsylvania), Moraine (Illinois), Cuyahoga (Ohio), Oakton (Illinois), Cape Cod (Massachusetts), Bucks County (Pennsylvania), Brookdale (New Jersey), North Hennipin (Minnesota), Manchester (Connecticut), Macomb (Michigan), North Seattle (Washington), Hartford (Connecticut). Dodatkowo badacze odbywali wizyty studyjne w filadelfijskiej centrali konsorcjum o nazwie Regional Continuing Education Program for Women.

Badania w wymienionych powyżej instytucjach uznano za studia indywidualnych przypadków (*case studies*),

w ramach których można było dokonać analiz porównawczych (*comparative data*).

Ostatecznie uzupełniono zebrane wcześniej dane o ankietę korespondencyjną, wysłaną do 1172 studentów 2-letnich studiów, zarejestrowanych w American Association of Community and Junior Colleges. Na badanie odpowiedziało 846 osób, spośród których zidentyfikowano 314 kobiet, które korzystały z programów powrotów na swoich college'ach. Jak się okazało, osoby te reprezentowały głównie trzy regiony: południowy, południowo-zachodni i Nową Anglię.

Przeprowadzono też wywiad z dyrektorem programów powrotów na skalę całego kraju.

Na końcu zrobiono jeszcze wywiady kwestionariuszowe z ponad 50 absolwentkami, aby mieć pewność, że nastąpił ich rozwój od czasu ukończenia programów powrotów.

Podsumowując oryginalną dla badań nad transformatywnym uczeniem się metodologię gromadzenia danych, uzyskane w badaniu materiały pochodzą z intensywnego, bezpośredniego zgłębiania obszarów 12 różnorodnych programów powrotów, funkcjonujących w Stanach Zjednoczonych i dokładnych, kompleksowych analiz dotyczących innych 24 programów, a także z 314 odpowiedzi na ankietę korespondencyjną, udzielonych przez studentki oraz 50 wywiadów kwestionariuszowych, przeprowadzonych z absolwentkami programów powrotów. Każda z owych analiz ujawniała podobne wzorce w zakresie organizacji i zawartości merytorycznej programów powrotów.

Programy powrotów na amerykańskich college'ach stały się swoistym fenomenem. Ich początki sięgają połowy lat 60. XX w., jednak większość została założona na początku lat 70., kiedy to bardzo aktywnie działały ruchy na rzecz kobiet. Pomiędzy rokiem 1970 a 1975 liczba kobiet w wieku 25–34 lat uczęszczająca do college'ów zwiększyła się o ponad 100%. Początkowo były to programy, które nie otrzymywały finansowego wsparcia, bazowały na pracy wolontariuszy oraz wpłatach od prywatnych sponsorów. Nie było wówczas

możliwości przeznaczenia publicznych pieniędzy na prywatne organizacje dla kobiet. Lokalne college'e szybko jednak stały się wrażliwe na potrzeby społeczne i edukacyjne kobiet, wobec czego programy powrotów zostały włączone jako jeden z kluczowych elementów lokalnej polityki i zaczęto zapewniać im wsparcie w postaci sal wykładowych oraz środków finansowych na pokrycie bieżącej działalności, pochodzących z dotacji na cele społeczne i na rzecz ustawicznego kształcenia. Rozpoczęcie danego programu powrotu było najczęściej poprzedzone spotkaniami ze społecznością lokalną, np. warsztatami, serią publicznych wykładów, dniami otwartymi itd. W wielu przypadkach osoby, które zgłaszały się do prowadzenia warsztatów, zostawały później dyrektorami programów powrotów i od podstaw je kształtowały. Oceny, jakie nieoficjalnie wystawiano programom, rosły równie szybko jak oczekiwania względem poruszanych tematów. Najczęściej mówiło się o zapotrzebowaniu na zajęcia dotyczące poznania siebie i swoich możliwości, rozwoju osobistego i zawodowego.

W dalszej kolejności zaczęły powstawać programy we współpracy college'ów z uniwersytetami, które to znajdowały finansowanie zarówno w zewnętrznych grantach, jak i w środkach publicznych, na podstawie szczegółowych zapisów w ustawie o szkolnictwie wyższym. W takich przypadkach nowopowstający program był najczęściej kopia innej, który działa w okolicy i cieszy się dużym powodzeniem oraz obejmował zajęcia zarówno o charakterze typowo akademickim, jak i społecznym – praktycznym (*community-oriented*). Za każdym razem, kiedy w realizację włączał się uniwersytet, pojawiała się więcej możliwości finansowania przedsięwzięcia i zaufania lokalnych władz oraz odbiorców do jego poziomu, jednocześnie dyrektorzy programów o profilu typowo praktycznym, prowadzonych przez wolontariuszy, spotykali się z coraz większą wrogością wobec swojej działalności. Doprowadziło to w pewnym momencie do pojawiania się wyłącznie programów powoływanych przez konsorcja

college'ów i uniwersytetów, w odpowiedzi na aktywne ruchy kobiet i specyficzne oczekiwania, zgłaszane przez studentki wracające do edukacji w college'ach i na uniwersytetach. Następnym krokiem miały być zmiany w kierunku zmniejszenia wymagań administracyjnych, rozszerzenia dostępności programów na inne grupy społeczne, poza niepracującymi kobietami z klas średnich, mieszkającymi na przedmieściach oraz ułatwienia dla studentek, które uczestnicząc w programie, chcą zdobywać stopnie akademickie. Ostatecznie bowiem największe wsparcie finansowe było zarezerwowane dla immatrykulowanych studentów z określonym tytułem, podczas gdy niepunktowane programy musiały polegać przede wszystkim na opłatach od słuchaczy.

2.6. ETAPY ROZWOJU TEORII/TRANSFORMACJA TEORII – POWIĄZANIA Z INNYMI TEORIAM

Bezpośrednią podstawą teorii transformatywnego uczenia się są rozległe, ugruntowane badania, które podjął Mezirow. W 1978 r. zaprezentował ich wyniki w pracy napisanej we współpracy z Victorią Marsick pt. *Education for perspective transformation. Women's re-entry programs in Community Colleges* (Edukacja dla transformacji perspektyw. Program powrotu kobiet do szkół wyższych). Natomiast pierwsza praca, w której Mezirow szeroko informuje o teorii transformatywnego uczenia się, datowana jest na przełomowy w stosunkach światowych rok 1991 i nosi tytuł *Transformative Dimensions of Adult Learning* (Transformatywne wymiary uczenia się dorosłych). Została ona poprzedzona praktycznymi wskazówkami badacza i jego zespołu na temat strategii, które wspierają transformatywne uczenie się – *Fostering Critical Reflection in Adulthood* (Wsparcie krytycznej refleksji w dorosłości).

Od czasu pierwszej publikacji, Mezirow poddawał swoją teorię wielu modyfikacjom na skutek nieustających badań, rozmów ze współpracownikami i dyskusji podejmowanych

na konferencjach. Obecnie kontynuowany jest cykl międzynarodowych konferencji poświęconych teorii transformatywnego uczenia się, które realizują założenie inicjatora, aby każde spotkanie było okazją do poszerzania wielości perspektyw i dyskusowania nad założeniami i przebiegiem transformatywnego uczenia się. Na stronie internetowej *Transformative Learning Network*⁷ znajdują się opublikowane treści wystąpień wszystkich prelegentów – z ośmiu, spośród dwunastu konferencji – co stanowi bogate źródło informacji o rozwoju teorii i badań w jej obszarze.

Historia konferencji rozpoczęła się stosunkowo niepozornie, kiedy Jack Mezirow otrzymał od Teacher College, Columbia University niewielki grant, który wykorzystał aby zorganizować w 1998 r. pierwsze spotkanie, które miało skupiać wszystkich zainteresowanych teorią i badaniami nad transformatywnym uczeniem się i miało mieć charakter „małej roboczej konferencji” (*a small working conference*) na około 40 osób, podczas gdy zgromadziło ponad 200 osób z całego świata. Struktura konferencji jest za każdym razem podobna, ponieważ poza sympozjami i wystąpieniami plenarnymi zawiera także cykl warsztatów czy sesji eksperymentalnych, podkreślając tym samym praktyczny charakter teorii. Mezirow, podczas pierwszych dziesięciu konferencji, każdorazowo pełnił obowiązki przewodniczącego Rady Naukowej, a później Honorowego Przewodniczącego, z kolei jego wieloletnia współpracowniczka Victoria Marsick od początku koordynuje całość przedsięwzięcia. W 2018 r. odbyła się ostatnia, trzynasta konferencja, przy czym nie można zakładać, że oryginalny cykl wyczerpuje listę konferencji (o różnym zasięgu), jakie odbywały i odbywają się na świecie w obszarze teorii i praktyki związanej z omawianym zagadnieniem.

Poza konferencjami, które wciąż stanowią żywą arenę dyskusji wokół transformatywnego uczenia się, dla rozwoju

⁷ Transformative Learning Network, <http://transformativelearning.org/page/proceedings-1> (dostęp: 20.04.2015).

teorii i jej ewolucji niebagatelne znaczenie miały również dyskusje podejmowane przez wielu badaczy na łamach kolejnych publikacji, które doczekały się bezpośredniej odpowiedzi Jacka Mezirowa. Warto wspomnieć w tym miejscu choćby kilka odzewów (Mezirow, 1989, 1991b, 1994a, 1996, 1998b, 1998c, 2004).

Zbierając w całość debaty toczące się wokół transformatywnego uczenia się, można powiedzieć, że w ciągu ponad 20 lat teoria była wielokrotnie dyskutowana i poddawana krytyce. Poniższe zestawienie ilustruje przemiany, jakie zaszły na jej polu od momentu powstania (zob. tabela 1).

Tabela 1. Podsumowanie kluczowych elementów w ewolucji teorii transformatywnego uczenia się Jacka Mezirowa

ROK	KLUCZOWY ELEMENT W ROZWOJU TEORII
1	2
1978	• Zaproponowanie początkowych 10 faz transformatywnego uczenia się
1981	• Adaptacja opracowanych przez Habermasa (1971) trzech dziedzin uczenia się: techniczne, praktyczne i emancypacyjne
1985	• Poszerzenie teorii transformatywnego uczenia się o instrumentalne, komunikacyjne i transformacyjne uczenie się • Zdefiniowanie schematów znaczeń i perspektywy znaczeń • Zaprezentowanie trzech procesów uczenia się: uczenie się w ramach schematów znaczeń, uczenie się nowych schematów znaczeń oraz uczenie się poprzez transformację znaczeń

Tabela 1 (cd.)

1	2
1991	• Dodanie nowej – 11 fazy, podkreślającej wagę zmiany obecnej relacji i układania nowych relacji • Rozbudowanie pierwotnego pojęcia zniekształconej perspektywy znaczeń (<i>distorted meaning perspective</i>) • Dodanie trzech typów perspektywy znaczeń: epistemicznej, socjolingwistycznej oraz psychologicznej
1995	• Zaprezentowanie trzech typów refleksji dotyczących: treści (<i>content</i>), procesu (<i>process</i>) i przesłanek, założeń (<i>premise</i>) • Podkreślenie znaczenia krytycznej oceny własnych założeń (<i>critical self-reflection</i>) w perspektywie transformacji
1998	• Wyjaśnienie krytycznej refleksji nad założeniami, która obejmuje zarówno obiektywne, jak i subiektywne przeramowanie (<i>objective and subjective reframing</i>)
2000	• Zaprezentowanie poprawionej wersji teorii transformatywnego uczenia się przez opracowanie i zweryfikowanie oryginalnych pojęć • Zapoznanie ze znaczeniem afektywnego, emocjonalnego i społecznego aspektu transformatywnego uczenia się • Wprowadzenie pojęć: nawyki mentalne i punkty widzenia
2003	• Przedstawienie pierwszej definicji teorii transformatywnego uczenia się
2005	• Wskazanie, że dwa odmienne punkty widzenia mogą ze sobą współwystępować
2006	• Zaprezentowanie ogólnego przeglądu transformatywnego uczenia się • Dalsze poszerzanie teorii w odniesieniu do teorii konstruktywistycznej (<i>constructivist theory</i>), psychicznych zniekształceń (<i>psychic distortion</i>), terapii schematów (<i>schema therapy</i>) oraz indywiduacji (<i>individuation</i>)

Źródło: Kitchenham, 2008, s. 110.

Rok 1978 był początkiem kształtowania się teorii transformatywnego uczenia się. Mezirow opublikował swoje wyniki badań, wprowadził pojęcie perspektywy transformacji, opisując przemiany, zachodzące u kobiet, które uczestniczyły w programach powrotów organizowanych w college'ach oraz zbudował ścieżkę 10 faz, prowadzącą do transformatywnego uczenia się (zob. tabela 2).

Tabela 2. Stan rozwoju teorii transformatywnego uczenia się na rok 1978. 10 faz transformatywnego uczenia się

FAZA	OPIS
Faza 1	• Dylemat dezorientacyjny (<i>disorienting dilemma</i>)
Faza 2	• Autodiagnoza, której towarzyszy uczucie strachu, złości, winy lub wstydu
Faza 3	• Krytyczna ocena własnych założeń (<i>critical assessment of assumptions</i>) na gruncie epistemologicznym, socjokulturowym oraz psychicznym
Faza 4	• Spostrzeżenie, że inni ludzie również doświadczają stanu niezadowolenia i przechodzą przez proces transformacji, przeżywając podobnie zachodzące zmiany
Faza 5	• Odkrycie możliwości pełnienia nowych ról, wchodzenia w inne relacje i podejmowania nowych działań
Faza 6	• Planowanie przebiegu działań
Faza 7	• Zdobycie nowej wiedzy i umiejętności, koniecznych do realizacji planu
Faza 8	• Próby podejmowania nowych ról
Faza 9	• Budowanie poczucia pewności siebie i kompetencji w nowych rolach i relacjach
Faza 10	• Ponowne scalenie, integracja własnego życia w oparciu o warunki podyktowane nową perspektywą

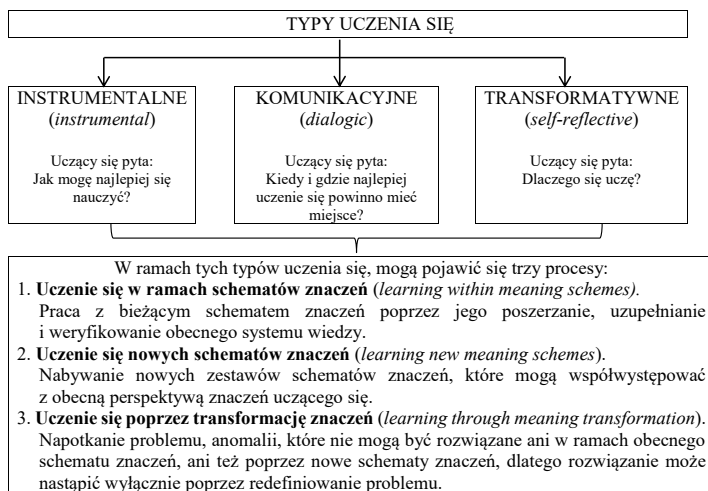
Źródło: Kitchenham, 2008, s. 105.

W roku 1981 Mezirow zaadaptował do swej teorii trzy dziedziny uczenia się (techniczne, praktyczne i emancypacyjne) wyróżnione przez Habermasa do potrzeb rozważań na temat transformatywnego uczenia się. W uczeniu się emancypacyjnym wyraźnie upatruje przejawów procesu transformatywnego.

Rok 1985 przyniósł conceptualizację przez Mezirowa – w oparciu o myśl Habermasa – trzech typów uczenia się – instrumentalnego (*instrumental*), komunikacyjnego (*dialogic*) i transformatywnego (*self-reflective*), a także wyróżnienie trzech możliwych procesów uczenia się w ramach każdego z wyżej wymienionych typów: uczenie się w ramach schematów znaczeń, uczenie się nowych schematów znaczeń oraz uczenie się poprzez transformację znaczeń.

W publikacji z 1985 r. Mezirow pierwszy raz wprowadza też pojęcie schematów znaczeń (*meaning scheme*), jako składnika atomowego oraz perspektywy znaczeń (*meaning perspective*), jako składnika globalnego w perspektywie transformacji (zob. rysunek 2).

W roku 1991 Mezirow poszerzył 10-fazowy model transformatywnego uczenia się, dodając do niego jeszcze jedną fazę – „zmiana obecnych relacji i układanie nowych” (*renegotiating relationships and negotiating new relationships*). Została ona umieszczona pomiędzy oryginalną fazą 8 i 9 i celem jej wyodrębnienia było podkreślenie znaczenia, jakie w transformacyjnym uczeniu się odgrywa krytyczna ocena własnych założeń (*critical self-reflection*). Mezirow podkreślił tym samym jedno z konstruktywistycznych założeń, które ukształtowało nowe spojrzenie na teorię – przekonanie, że znaczenia istnieją w nas samych, a nie w źródłach zewnętrznych (np. książkach) oraz to znaczenie, jakie przypisujemy naszym doświadczeniom, jest nabywane i weryfikowane przez człowieka w aktach interakcji i komunikacji (Mezirow, 1991a, s. XIV). Znaczenia są indywidualne i przypisane tak do uczącego się, jak i nauczyciela, zaś poprzez krytyczny dyskurs z innymi osobami, mogą



Rysunek 2. Stan rozwoju teorii transformatywnego uczenia się na rok 1985. Trzy typy uczenia się i funkcjonujące w ich ramach trzy procesy uczenia się

Źródło: Kitchenham, 2008, s. 111.

nabierać sensu także dla innych. Takie rozumienie jest spójne z kuhnowskim rozumieniem paradygmatu (Kuhn, 2001), freirowskim budzeniem świadomości (1970), a także poglądami konstruktywistów, jak choćby Kelly'ego (1970), Knowlesa (1975), Kolba (1984), Piageta (1972) oraz konstruktywistów społecznych (*social constructivist*) np. Wygotskiego (1978), (Kitchenham, 2008, s. 113). Mezirow (1991a, s. 188) rozbudował wcześniejszy opis (Mezirow, 1985) zniekształconej (nierozwiniętej) perspektywy znaczeń, wyjaśniając, że skutkuje ona tym, iż uczący się widzi rzeczywistość, która może być dowolnie ograniczona, a skoro tak – jego sposób postrzegania wyraźnie utrudnia mu wyróżnianie jednostkowych elementów z ogólnego obrazu oraz zdecydowanie ogranicza otwartość człowieka na nowe perspektywy patrzenia na świat oraz sposoby asymilacji doświadczeń.

Argumentował, że w rzeczywistości mogą być trzy rodzaje perspektywy znaczeń: epistemologiczna (związana

z wiedzą i sposobem jej wykorzystania przez człowieka), socjolingwistyczna (powiązana z językiem i sposobem jego użycia w sytuacjach społecznych) oraz psychologiczna (połączona ze sposobem patrzenia na siebie przez człowieka). Zaś remedium na zniekształcenia perspektywy znaczeń w każdym z tych trzech wymiarów może być za każdym razem tak transformacja perspektywy – dokonująca się na drodze 11-etapowego modelu transformatywnego uczenia się i towarzyszącemu mu refleksyjnemu dyskursowi⁸, jak i dyskusja z innymi osobami w sytuacji, kiedy człowiek zaczyna już doświadczać i dokonuje nowych interpretacji perspektywy i schematów znaczeń. Jednocześnie podkreśla, że nie ma konieczności, aby jednostka przechodziła przez wszystkie 11 faz, albo dokładnie w tej – opisanej – kolejności (Kitchenham, 2008, s. 113).

W 1995 r. Mezirow wiele uwagi poświęcił krytycznej refleksji i umocnił jej rolę w teorii transformatywnego uczenia się. Wskazał, że refleksja może występować w trzech typach i dotyczyć: treści (*content*), procesu (*process*) i przesłanek (*premise*).

Refleksja nad treścią (*content reflection*) obejmuje myślenie o tym, co zostało zrobione, stąd też może zawierać transformację schematów znaczeń. Nauczyciel pyta wówczas samego siebie, co może zrobić na lekcjach w swojej klasie, aby przekazać swoją wiedzę i doświadczenia dotyczące obsługi PowerPointa.

Refleksja nad procesem (*proces reflection*) ma miejsce wówczas, kiedy osoba poszukuje etiologii swoich działań.

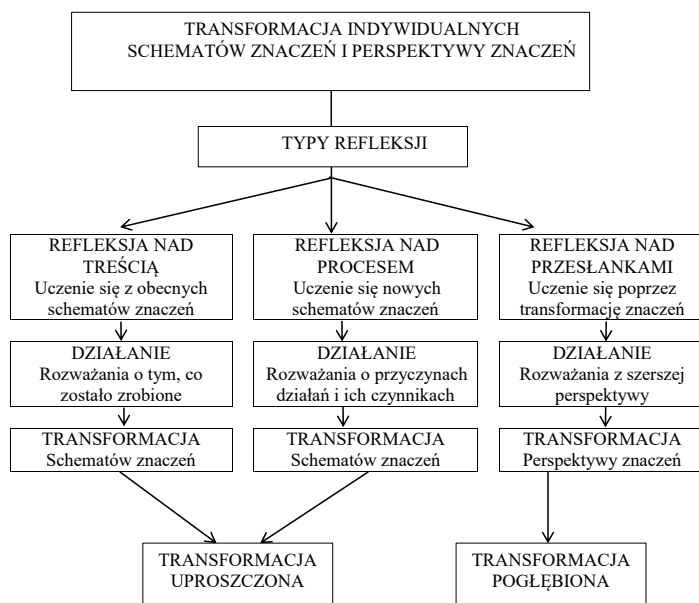
⁸ Refleksyjny dyskurs, tworzący idealne warunki do uczenia się – zdaniem Mezirowa (1991a, s. 198) – powinien spełniać kilka kryteriów: zawierać dokładne i kompletne informacje; być wolny od przymusu i oszukiwania samego siebie; mieć możliwość ważenia dowodów i oceny argumentów; mieć możliwość włączenia krytycznej refleksji; dopuszczać inne perspektywy; zapewniać jednakową możliwość uczestniczenia w nim oraz powinien przystawać na świadomą, celową i racjonalną ugodę, jako usankcjonowany dowód słuszności.

Jednocześnie, odkrycie nowych czynników i powodów, może również prowadzić do transformacji schematów znaczeń. Nauczyciel poszukuje wówczas odpowiedzi np. na pytanie, jakie pozytywne i negatywne czynniki towarzyszyły studentom podczas przygotowywania prezentacji PowerPoint, które może on (nauczyciel) wykorzystać do planowania nowych lekcji.

Refleksja nad przesłankami (*premise reflection*) wymaga od osoby, aby dostrzegła szerszą perspektywę tego, co stanowi o jej systemie wartości czy założeniach leżących u podstaw określonego zachowania. Konsekwencją czego może być transformacja perspektywy znaczeń, nie schematów znaczeń. Nauczyciel pyta w tej sytuacji samego siebie: dlaczego korzystanie z programu PowerPoint jest dla mnie teraz tak ważne, kiedy mógłbym korzystać z tych samych narzędzi, jakie wykorzystywałem 20 lat temu? Dlatego też można powiedzieć, że krytyczna refleksja dotyczy przede wszystkim przesłanek.

Sposobem na transformację schematów znaczeń jest zatem dokonanie przez dorosłego uczącego się oceny swoich wcześniejszych działań (refleksja nad treścią lub uczenie się w ramach schematów znaczeń) albo też oceny warunków, w jakich dane działanie zachodzi (refleksja nad procesem lub uczenie się nowych schematów znaczeń). Natomiast wobec wdrożenia szerszego spojrzenia, refleksja pogłębia się, staje się bardziej złożona i może obejmować transformację wielu schematów znaczeń (refleksja nad przesłankami lub uczenie się poprzez transformację perspektywy).

Jak ilustruje rysunek 3, wyróżnia się dwa rodzaje transformacji zależne od głębokości zachodzącej zmiany. Pierwsza to transformacja uproszczona (*straightforward transformation*) – dotyczy ona schematów znaczeń, które pojawiają się podczas refleksji nad treścią i procesem. Druga to transformacja pogłębiona (*profound transformation*) – dotycząca zestawów schematów znaczeń (perspektywy znaczeń), dokonująca się dzięki refleksji nad przesłankami.



Rysunek 3. Graficzne przedstawienie trzech typów refleksji i wynikających z nich działań, rodzaju transformacji i głębokości zachodzącej zmiany

Źródło: Mezirow, 1995; za: Kitchenham, 2008, s. 115.

W roku 1998, na bazie wcześniejszych prac wokół krytycznej refleksji, Mezirow (1998a) prezentuje jej dwa nowe aspekty, które obejmują tak obiektywne, jak i subiektywne przeramowanie (*objective and subjective reframing*). Obiektywne przeramowanie dotyczy **namysłu nad założeniami** (*critical reflection OF assumptions*), podczas gdy subiektywne przeramowanie odnosi się do **namysłu nad powodami, dla których owe założenia się pojawiają** (*critical self-reflection ON assumptions*). Tym samym subiektywne przeramowanie jest bliskie refleksji nad przesłankami (*premise reflection*) – uczący się weryfikuje swój światopogląd w świetle własnych przekonań czy systemu wartości – przykładem jest nauczyciel, który uznaje, że jedynie młodszy koledzy mogą uczyć

się obsługiwać komputer i brać udział w zajęciach z zakresu technologii informatycznych.

Mezirow (1998a, s. 197) stwierdził, że uczenie się dla siebie zawsze rozpoczyna się krytyczną refleksją nad założeniami oraz uczestniczeniem w dyskursie z innymi, aby zweryfikować czyjeś przekonania, intencje, wartości i uczucia.

Obiektywne przeramowanie, co pokazuje rysunek 4, może występować w dwóch typach (Mezirow, 1998a; za: Kitchenham, 2008, s. 117):

- narracyjnej krytycznej refleksji nad założeniami (*narrative critical reflection of assumptions*), która wymaga krytycznej oceny tego, co do danej osoby jest wypowiedziane – np. ocena wypowiedzi drugiej osoby na temat tego, że nie warto poświęcać dwóch godzin na zajęcia z technologii informacyjnych;
- akcie krytycznej refleksji nad założeniami (*action critical reflection of assumptions*), który wymaga poświęcenia chwili na krytyczny namysł nad własnymi założeniami w sytuacjach zadaniowych, ukierunkowanych na rozwiązanie konkretnego problemu w taki sposób, aby zdefiniować problem sam w sobie – np. rozważanie nad tym, co według moich przekonań stanowi wartość projektów edukacyjnych.

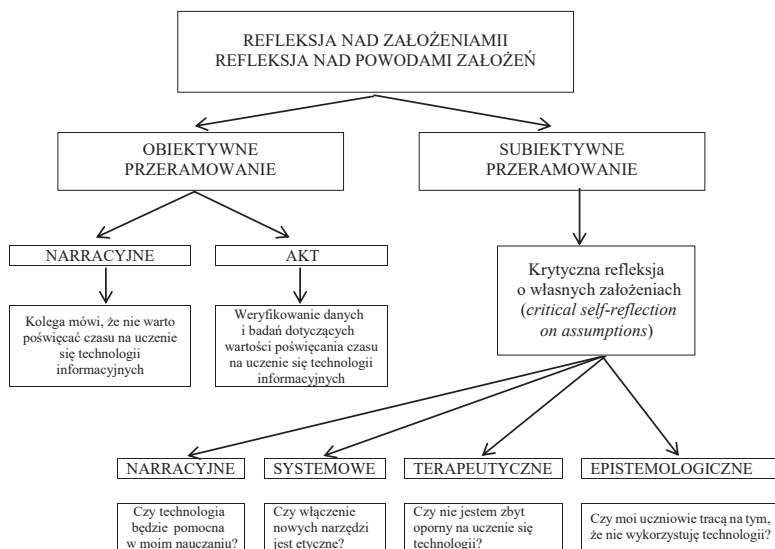
Subiektywne przeramowanie – krytyczna refleksja nad własnymi założeniami, obejmuje jeden z czterech typów krytycznej refleksji (Mezirow, 1998a; za: Kitchenham, 2008, s. 117–118):

- narracyjna krytyczna refleksja nad własnymi założeniami (*narrative critical self-reflection on assumptions*) – obejmuje narracyjną krytyczną refleksję nad założeniami wynikającymi z komunikatu adresowanego do nas przez inną osobę, następnie rozważania nad problemem, jaki dla nas wynika z tego faktu oraz znajdowanie rozwiązania. Przykładem jest tutaj nauczyciel, który został poinformowany, że nie warto poświęcać czasu na naukę technologii informacyjnych, po czym

ocenia założenia, jakie leżą u podstaw takiego komunikatu, sprawdza czas, jaki potrzebny jest nauczycielom na opanowanie danej umiejętności, porównuje tę wartość z czasem, jaki studenci poświęcają na pracę z danym narzędziem, a dopiero później ocenia, czy korzyści przeważają nad kosztami;

- systemowa krytyczna refleksja nad własnymi założeniami (*systemic critical self-reflection on assumptions*) – wychodzi poza akt krytycznej refleksji nad założeniami, w kierunku refleksji nad własnymi (uznany- mi za pewne) wpływami kulturowymi o charakterze m.in.: organizacyjnym (np. miejsce pracy), moralno- -etycznym (np. normy społeczne). Za przykład może posłużyć tutaj nauczyciel, który zauważa, że powodem dla którego nie jest w stanie opanować nowych technologii informacyjnych jest jego wiek, a dalej uświadamia sobie, że ten wiek nie jest kluczowy dla uczenia się;
- terapeutyczna krytyczna refleksja nad własnymi założeniami (*therapeutic critical self-reflection on assumptions*) jest oceną własnych kłopotliwych odczuć i ich konsekwencji. Przykładowo, nauczyciel, który uświadamia sobie swoje przekonanie, że nigdy nie nauczy się dodawać załącznika do maila, a następnie dochodzi do refleksji, że dzieje się tak, ponieważ zbyt szybko się denerwuje i traci cierpliwość;
- epistemologiczna krytyczna refleksja nad własnymi założeniami (*epistemic critical self-reflection on assumptions*) jest dochodzeniem nie tylko założeń, ale też przyczyn, natury i konsekwencji wynikających z ramy odniesienia danej osoby, aby wskazać dlaczego przypuszczalnie jest ona predystynowana do uczenia się w określony sposób. Przykładem jest tutaj nauczyciel, który demonstrowa ten rodzaj krytycznej refleksji w sytuacji, kiedy uświadamia sobie, że bezkrytyczne dążenie do jak najwyższych wyników w testach negatywnie wpływa na nabywanie praktycznych umiejętności

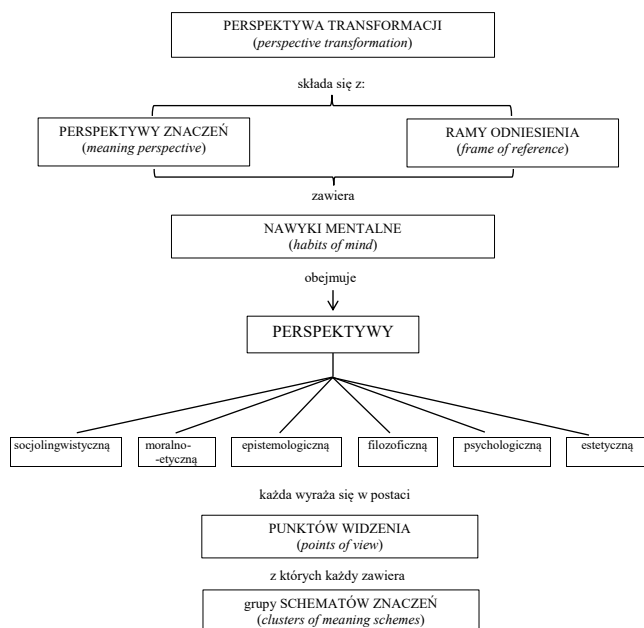
technologicznych oraz podejmowanie ryzyka związanego z nauczaniem.



Rysunek 4. Taksonomia krytycznej refleksji nad założeniami (*critical reflection of assumptions*) oraz krytycznej refleksji o założeniach (*critical reflection on assumptions*)

Źródło: Mezirow, 1998a; za: Kitchenham, 2008, s. 116.

W 2000 r. Mezirow zaprezentował poprawioną wersję teorii transformatywnego uczenia się w oparciu o zweryfikowaną oryginalną terminologię. Ostateczne zakresy znaczeniowe poszczególnych pojęć i bazowe założenia teorii przedstawia rysunek 5.



Rysunek 5. Zależności pojęciowe w zweryfikowanej teorii transformatywnego uczenia się

Źródło: Mezirow, 2000b; za: Kitchenham, 2008, s. 119.

Jak zaznacza Andrew D. Kitchenham (2008, s. 118) – zaczynając od podstawy konstrukcji całej teorii – schematy znaczeń są tym, co i w jaki sposób osoba widzi, to z kolei ma tendencję do powodowania typowych, zautomatyzowanych łańcuchów zachowań czy zdarzeń, które mogą zostać zatrzymane dopiero w momencie pojawienia się krytycznej refleksji, w tym krytycznej autorefleksji.

Rok 2000 przynosi także sformułowanie nowego, czwartego rodzaju uczenia się. Poza uczeniem się w ramach danego schematu znaczenia, nowego schematu znaczenia i transformacją schematów znaczeń, Mezirow wskazał, że możliwe jest też uczenie się, będące następstwem transformacji znaczeń, perspektyw, założeń i ma ono również charakter transformacyjny.

W roku 2003 Jack Mezirow (2003, s. 58–59) opublikował na łamach „Journal of Transformative Education” tekst, w którym w jednym z paragrafów po raz pierwszy zamieścił wyjaśnienia definicyjne w zakresie transformatywnego uczenia się. Z omawianego fragmentu wynika, że transformatywne uczenie się jest takim rodzajem uczenia się, w którym wątpliwe (*problematic*) ramy odniesienia zmieniają się w szersze (*inclusive*), bardziej otwarte (*open*), rozumne (*discriminating*), refleksyjne (*reflective*), gotowe do dalszych zmian (*emotionally able to change*). Te ramy odniesienia, jak uzasadnia dalej, są lepsze od pozostałych, ponieważ jest bardziej prawdopodobne, iż wraz z nimi człowiek będzie generował takie przekonania i opinie, które uzasadnią i potwierdzą kierunek jego działań.

Rama odniesienia nazwana jest tutaj zestawem określonych założeń i oczekiwań: nawyków mentalnych (*habits of mind*), perspektyw znaczeń (*meaning perspectives*), postaw (*mindsets*) i obejmuje m.in. stałe relacje interpersonalne, orientacje polityczne, warunki kulturowe, ideologiczne, religijne, wszelkie schematy, stereotypowe uwarunkowania i zwyczaje, zawodowe nawyki mentalne, normy etyczno-moralne, preferencje psychiczne, paradygmat w naukach (ściśłych i społecznych), ramy lingwistyczne oraz wartości i normy estetyczne.

W 2005 r. na VI Międzynarodowej Konferencji Transformatywnego Uczenia się miała miejsce gorąca dyskusja pomiędzy Jackiem Mezirowem i Johnem Dirxem, prowadzona przez Patricję Cranton. Efekty tego spotkania okazały się na tyle wartościowe, że zostały spisane przez jego uczestników (Dirx i in., 2006, s. 123–139). Konkluzje dialogu sprowadzają się do dwóch elementarnych zdań.

Pierwsze odnosi się do ponownego wyjaśnienia istoty tego, czym jest transformatywne uczenie się. Na wniosek Dirxa, że w rezultacie uczenia się człowiek sam może ocenić, czy to, czego właśnie doświadczył, było dla niego

transformujące, czy nie Mezirow odpowiada, że w rezultacie transformatywnego uczenia się zawsze dochodzi do świadomego, racjonalnego procesu krytycznej oceny własnych założeń epistemologicznych, dzięki któremu transformatywne uczenie się znacząco różni się od wiary (*faith*), uprzedzeń (*prejudice*), wizji (*vision*) czy pragnień (*desire*) człowieka (Dirx i in., 2006, s. 133).

Druga istotna konkluzja wynika z długiej argumentacji i opisu możliwych alternatywnych sytuacji, prowadzonych przez Dirxa, w których przekonuje on, że człowiek może jednocześnie posiadać różne punkty widzenia, w szczególności w odniesieniu do różnych warunków zewnętrznych – np. w pracy i w domu. Dodaje także, że w „wewnętrznym świecie” człowieka (*inner world*) jednocześnie współgrystuje wiele głosów, wiele tożsamości (*identities*), które dają o sobie znać, oceniając tę samą sytuację czy zachowanie, m.in. rodzica, dziecka, sędziego, dziwaka. Dirx stara się odpowiedzieć na pytanie – jak nasze wewnętrzne głosy wpływają i kształtują sposób, w jaki doświadczamy sensu naszego życia i naszego bycia w świecie (Dirx i in., 2006, s. 125–130). Mezirow w odpowiedzi przyznaje, że uczenie się poza świadomością, jako wypadkowa wewnętrznych procesów psychicznych, może zachodzić, o ile w efekcie końcowym transformacja ramy odniesienia uwzględnia racjonalny proces krytycznej refleksji nad założeniami epistemologicznymi (Dirx i in., 2006, s. 134).

Jak zaznaczają Taylor i Cranton (2012, s. 3–12; 2013, s. 33–34), wciąż brakuje badań z tego obszaru, w tym szczególnie z innych obszarów społeczno-kulturowych oraz prowadzonych w ramach paradygmatu krytycznego i pozytywistycznego.

2.7. GENEZA TEORII TRANSFORMATYWNEGO UCZENIA SIĘ⁹

Mezirow określił siebie jako część oświeceniowej tradycji w obozie emancypacyjnym (Mezirow 2000a, s. 10). Uważał on, że zmiana zawsze prowadzi do poprawy psychicznego zdrowia jednostki i w konsekwencji, poprzez poprawę społecznych i kulturalnych rezultatów jej działań, wpływa na społeczność w całości.

Fundamenty swojej teorii andragog bardzo silnie gruntuje m.in. w pracach Paula Freire – szczególnie inspirująca była dla niego idea budzenia się świadomości (*conscientization*); w znaczeniu i pojmowaniu pojęcia paradygmatu, ukutym przez Thomasa Kuhna; w pracach Jürgena Habermasa, w których oddzielił on uczenie się instrumentalne i komunikacyjne, zaś o jego koncepcji uczenia się emancypacyjnego Mezirow jasno wypowiada się, że jest formą procesu transformatywnego (Mezirow, 2000a, s. 10); a także w pracach psychiatrii Rogera Goulda, dotyczących tranzykcji doświadczanych przez osoby dorosłe.

Thomas Kuhn w swoim eseju o historii rozwoju i naturze nauk, śledząc przemiany oraz poszukując źródeł niezgodności pomiędzy różnymi rodzajami nauk (w rozumieniu pozytywnym i społecznym), wprowadził pojęcie paradygmatu, które zdefiniował jako przyjęty model czy wzorzec praktyki naukowej, albo też konkretne osiągnięcie naukowe, które kształtuje zawodową wspólnotę:

nowy paradygmat rzuca nowe, bardziej restryktywne określenie przedmiotu badań danej dziedziny. Wszyscy, którzy nie chcą

9 Omawianie genezy teorii dopiero w tym miejscu jest efektem achronologicznej względem myśli Mezirowa rekapitulacji jego teorii, aby dać czytelnikowi możliwość samodzielnego poszukiwania analogii, a nie tylko podążać po torach wyznaczonych myślą autora – używając dendrologicznej metafory – po obejrzeniu całości pnia i korony, dopiero dokonujemy oglądu korzeni tego drzewa.

lub nie mogą się do niego przystosować, działać muszą w izolacji lub łączyć się z jakąś inną grupą (Kuhn, 2001, s. 48).

W teorii Jacka Mezirowa, paradygmat staje się ramą odniesienia (Mezirow, 1985, 1991a, 1991b, 2000).

Paradygmat – ramę odniesienia – parafrazując opis Kuhna, można przedstawić, wyróżniając dwa zasadnicze elementy:

- naukowe odkrycie: „dostatecznie oryginalne i atrakcyjne, aby odwrócić uwagę stałej grupy zwolenników danej teorii od konkurencyjnych sposobów uprawiania nauki” (Kuhn, 2001, s. 34) – rolę tę pełni zespół schematów znaczeń;
- otwarcie i niedokończenie problemów, które mogą być rozwiązywane lub zmieniane przez badaczy reprezentujących nową szkołę: „aby teoria mogła być uznana za paradygmat, musi wydawać się lepsza od konkurencyjnych, ale nie musi tłumaczyć – i faktycznie nigdy nie tłumaczy – wszystkich faktów, do których można ją odnieść” (Kuhn, 2001, s. 45) – przykład perspektywy znaczeń.

Kuhn (2001, s. 25) wyjaśniał, że odpowiedzi na fundamentalne dla nauki pytania (o to, jaki jest świat; w jakim stopniu poznanie dostępne jest zmysłom; co może być przedmiotem badań oraz jakich technik używać, poszukując odpowiedzi), „przynajmniej w naukach dojrzałych [...] przekazywane są przyszłym badaczom w trakcie ich zawodowego kształcenia. Wobec tego zaś, że kształcenie to jest i rygorystyczne, i surowe, przekazywane odpowiedzi wywierają głęboki wpływ na umysłowość przyszłego badacza”. Twierdzenie to uwidacznia analogię pomiędzy paradygmatem a ramą odniesienia.

Kuhn podawał wiele przykładów paradygmatów w historii nauki, a jednym z nich było postrzeganie elektryczności, np. światło miało być opisywane przez fale, korpuskuły czy strumienie fotonów (Kuhn, 2001, s. 36). W skrócie – istniało wiele różnych poglądów – paradygmat związany

z odkryciem elektryczności powstał dzięki wysiłkom wielu naukowców, ponieważ dzielili oni podobne problemy i rozwiązania (nawyki mentalne lub perspektywy znaczeń) i na tej podstawie mogli kontynuować swoje zainteresowania (schematy znaczeń) w ramach danego paradygmatu, aby podzielać wspólny punkt widzenia świata (perspektywa transformacji). Ze względu na to, że transformatywne uczenie się obejmuje ramy odniesienia, a te zawierają nawyki mentalne i perspektywy znaczeń, które ostatecznie prowadzą do perspektywy transformacji – jak mówi Kitchenham (2008, s. 106) – wpływ paradygmatów Kuhna na prace Mezirowa (1978, 1981, 1985) wydaje się oczywisty.

Paulo Freire (1970) porównał tradycyjny system edukacji do „bankowej” metody nauczania, w ramach której nauczyciele składają w depozycie informacje dla tych uczniów, którzy ich zdaniem są warci otrzymania prezentu w postaci wiedzy. Głównym problemem wynikającym z tego systemu jest fakt, że uczniowie stają się zależni od nauczycieli, jeśli chodzi o wiedzę i nie uczą się myśleć samodzielnie. Jak zauważa Freire (1970, s. 73) – im bardziej uczniowie pracują nad przechowywaniem wiedzy, jaka została im powierzona, tym mniej rozwijają oni krytyczną świadomość, która mogłaby wpłynąć na to, że staliby się tymi, którzy transformują świat (*transformers of that word*). Jego zdaniem, skutecznym antidotum na brak wolności i zawierzanie innej osobie jest budzenie świadomości (*conscientization*) i jej wzrost (*developing the consciousness*), bo ona jedna ma moc zmieniania rzeczywistości. Myra Bergman Ramos – tłumaczka na język angielski dzieła Freire (1970) – w swoim komentarzu (Freire, 1970, s. 36) wyjaśnia, że pojęcie budzenia świadomości (*conscientization*) odnosi się do uczenia się, aby móc zaobserwować społeczne, polityczne i ekonomiczne sprzeczności – rozwijać krytyczną świadomość (*critical awareness*), aby jednostka mogła działać przeciwko uciążliwym (*oppressive*) elementom rzeczywistości. Zdaniem Freire (1970), aby edukacja miała moc wzmacniającą (*empower*) jednostki,

nauczyciele muszą nie tylko organizować warunki uczenia się w sposób demokratyczny, ale też powinni kształtować transformujące relacje (*transformative relationships*) pomiędzy nimi a uczniami; między uczniami i ich uczeniem się; a także pośród uczniów i społeczeństwa. Edukacja zatem nie kończy się w klasie szkolnej, ale jest kontynuowana we wszystkich aspektach życia. To z kolei sprawia, że edukacja jest zawsze elementem polityki, niezależnie od tego czy nauczyciel czy uczący się zdają sobie z tego sprawę (Shor, Freire, 1987; za: Kitchenham, 2008, s. 107). Kitchenham, powołując się na Freire i Faundeza (1989, s. 34; za: Kitchenham, 2008), stoi na stanowisku, że nauczyciel musi tak samo akceptować wkład ze strony poszczególnych uczniów, jak i powszechną krytykę pojedynczych idei w taki sposób, aby potwierdzić prawdę o świecie, jednocześnie nie zaprzeczając uczniom jako podmiotom uczenia się.

Pełna demokracja w procesie uczenia się jest możliwa, zdaniem Freire (2005, s. 13–16), dzięki procesowi budzenia świadomości i związanej z nim krytycznej świadomości, która z kolei dochodzi swojej pełni podczas trzystopniowego procesu.

Najniższym poziomem wzrostu świadomości (*consciousness growth*) są „nieprzechodnie myśli” (*intransitive thought*), które pojawiają się wówczas, kiedy człowiek uważa, że jego życie jest poza jego kontrolą, a zmiana jest zależna od losu lub Boga. Takie fatalistyczne rozumowanie nie jest w stanie zmienić ani warunków jego życia, ani obezwładniających myśli, żyje więc z bardzo niewielką nadzieją na przyszłość.

Następny stopień, zwany „półprzechodnim” (*semitransitive*), obejmuje niektóre myśli i działania jednostki w kierunku zmiany, choć każdy pojawiający się problem widzi ona niezależnie, a nie jako część większej całości, np. społeczeństwa. Na tym poziomie człowiek może ślepo podążać za silnym przywódcą, który wydaje się mieć możliwość odwrócić los jednostki, zamiast samemu stać się orędownikiem zmiany i ją kreować.

Najwyższy poziom – „krytyczne przechodzenie” (*critical transitivity*) – jest doświadczany przez jednostki, które myślą globalnie i poddają krytycznej ocenie swoje obecne warunki życia oraz samodzielnie decydują się je zmieniać. Takie osoby mają zdolność łączenia krytycznego myślenia z krytycznym działaniem, aby odnaleźć to, co może być katalizatorem zmiany i osiągnąć pożądaną efekt. To właśnie ten ostatni stopień zmiany bezpośrednio wpłynął na myślenie Mezirowa na temat dylematów dezorientacyjnych, krytycznej refleksji, w tym szczególnie, krytycznej refleksji własnych założeń i krytycznego dyskursu (Mezirow, Marsick, 1978; Mezirow, 1978, 1985).

Wpływ prac Habermasa na refleksję Mezirowa nad teorią transformatywnego uczenia się zaznacza się już w jego rozumieniu samego procesu uczenia się, a idąc dalej, w tym, co określił: perspektywą transformacji, schematem znaczeń oraz perspektywą znaczeń. Sam Mezirow wielokrotnie literalnie odnosi się do wpływu, jaki wywarł na niego Habermas (Mezirow, 1978, 1981, 1991a, 1991b, 1997a, 1998a, 2000a, 2000b, 2003, 2009a, 2009b).

Habermas (1971; za: Mezirow, 1981, s. 61–63) zaproponował podział na trzy dziedziny uczenia się: techniczne, praktyczne oraz emancypacyjne. Techniczne uczenie się polega na zapamiętywaniu określonych informacji, adekwatnych do danego zadania. Praktyczne włącza dodatkowo normy społeczne. Podczas gdy emancypacyjne bazuje na autorefleksji i doświadczaniu własnej wiedzy.

Oryginalne, przedstawione przez Habermasa dziedziny uczenia się zostały przemianowane przez Mezirowa na uczenie się: instrumentalne (*instrumental learning*), komunikacyjne (*dialogic learning*) oraz transformatywne (*self-reflective learning*). Uczący się pytają, w jaki sposób najlepiej zdobywać informacje i przyswajać ich treści (instrumentalne uczenie się), kiedy i gdzie to uczenie się może mieć miejsce (komunikacyjne uczenie się) oraz dlaczego oni w ogóle się uczą (transformatywne uczenie się). W ramach każdego z powyższych

typów występują trzy procesy: uczenie się w ramach schematów znaczeń, uczenie się nowych schematów znaczeń, uczenie się poprzez transformację znaczeń.

Traktując rzecz szeroko, można powiedzieć, że teoria transformatywnego uczenia się bazuje na założeniach konstruktywizmu (*constructivist*), humanizmu (*humanism*) i teorii krytycznej (*critical social theory*).

U podłoża konstruktywizmu leży przekonanie, że każdy z nas interpretuje swoje doświadczenia indywidualnie, a to, jak widzimy świat, jest rezultatem tak naszego sposobu postrzegania, jak i doświadczeń. I tak transformatywne uczenie się jest procesem kwestionowania, sprawdzania i weryfikowania tych perspektyw.

Założenia humanizmu dają podstawy autonomii i wolności jednostki, a skoro tak – jest ona zdolna do tego, aby dokonywać własnych, niezależnych wyborów i podejmować decyzje, które nie są repliką wcześniejszych czy innych, narzuconych rozwiązań. Wydaje się, że wyłącznym celem transformacji jest owe świadome podejmowanie możliwie niezależnych decyzji.

Teoria krytyczna, rozwijana w ramach Szkoły Frankfurckiej, stawiała przed sobą zadanie krytyki i zmiany społecznej, a nie tylko wyjaśniania i opisu obserwowanych zjawisk społecznych. Zauważono, że dominująca w społeczeństwie ideologia, przejawiająca się w wielu założeniach, przekonaniach, sposobach rutynowego postępowania, ma tendencję do reprodukcji (*perpetuate*). Z kolei transformatywne uczenie się jest tym procesem, który ma ograniczać bezkrytyczne przyjmowanie przekonań, wartości i założeń pochodzących od naszej rodziny czy – szerzej – z otoczenia społeczno-kulturowego (Taylor i in., 2012, s. 5–7).

2.8. RECEPCJA TEORII TRANSFORMATYWNEGO UCZENIA SIĘ W POLSCE

W tym miejscu warto przywołać słowa Marcina Muszyńskiego (2015, s. 46): „dwa różne języki nie są na tyle podobne do siebie, aby mogły stać się reprezentacją tej samej rzeczywistości społecznej [...]. Tłumaczenie uwikłane jest w kontekst społeczny, w którym następuje rekonstrukcja tekstu”.

Z tego powodu niniejsza rekonstrukcja teorii została dokonana w oparciu o źródła oryginalne, napisane przez Mezirowa i jego współpracowników, dzięki temu jedynym czynnikiem pośredniczącym jest interpretacja autorki niniejszej pracy. Poza tym, w celu poszerzenia wybranych wątków i poszukiwania dodatkowych odniesień czy przykładów, sięgnięto też do prac innych badaczy, pozostając jednak w kręgu krajów anglosaskich i publikacji anglojęzycznych.

W Polsce teorię transformatywnego uczenia się przybliżyła Krystyna Pleskot-Makulska (2008, s. 81–96), która dokonała rekonstrukcji teorii Jacka Mezirowa, podkreślając to, co sygnalizowała praca Stephena D. Brookfielda (2000; za: Pleskot-Makulska, 2008), iż jest ona „uznawana za jedną z najważniejszych współczesnych teorii funkcjonujących w edukacji dorosłych” (Pleskot-Makulska, 2008, s. 81).

Inne publikacje, które można wspomnieć, w polskiej literaturze nawiązujące do teorii transformatywnego uczenia się to m.in.: Mazurek, 2011, s. 62–66; 2013, s. 82–85; Matlakiewicz, 2011, s. 66–68; Tabor, 2011, s. 90–91; Słowińska, 2011, s. 179; Fleming, 2009, s. 29–45 (tłumaczenie na język polski oryginalnego tekstu). Ich autorzy przyjmują i reproduktują podstawowe założenia teorii, odnosząc do niej poruszane przez siebie zagadnienia, zatem trudno dopatrywać się w tych tekstach twórczego wkładu w rozbudowę teorii i wzbogacenie jej interpretacji.

2.9. KRYTYKA TEORII TRANSFORMATYWNEGO UCZENIA SIĘ

Trwającą ponad dekadę krytykę teorii transformatywnego uczenia się (por. Collard, Law, 1989; Hart, 1990; Clarke, Wilson, 1991; Cunningham, 1992a; Newman, 1994; Inglis, 1997; za: Fleming, 2009, s. 29), która zaowocowała dalszymi pracami Mezirowa nad teorią (Mezirow, 1989; 1991a; 1991b; 1996; 1997a; 2000a) przybliży artykuł Teda Flaminga (2009, s. 29–46). W swoim opracowaniu omawia on tak aspekt krytyczny względem teorii, jak i odpowiedzi Mezirowa.

Podniesiona tam krytyka nawiązuje do zarzutu, że teoria Mezirowa ujmuje transformatywne uczenie się wyłącznie jako indywidualny akt jednostki, nie dostrzegając społecznych akcentów obecnych w teorii krytycznej Habermasa (Fleming, 2009, s. 29). W swojej pracy Fleming (2009, s. 30) dokonuje krótkiego przeglądu krytyki podejmowanej przez innych autorów, przypominając, że: Susan Collard i Michael Law (1989; za: Fleming, 2009, s. 30) uważają, że teoria transformatywnego uczenia się nadmiernie koncentruje się na indywidualnej zmianie; M. Carolyn Clark i Arthur L. Wilson (1991, s. 90; za: Fleming, 2009, s. 30) twierdzą, że lokuje to perspektywę transformacyjną w jednostce i nie wyjaśnia konstytutywnego związku między jednostkami a socjokulturowym, politycznym i historycznym kontekstem, w którym są one usytuowane. Michael Newman (1994; za: Fleming, 2009, s. 30) zarzuca teorii transformatywnego uczenia się, że nie wskazuje ona, jak uczenie się może wzmocnić walkę polityczną; zaś Tom Inglis (1997, s. 6; za: Fleming, 2009, s. 30) krytykuje nadmierne zaufanie jednostce, a nie ruchom społecznym, jako czynnikowi zmiany społecznej i w konsekwencji nieadekwatne i fałszywe rozumienie pojęcia emancypacji. Trudno nie zauważyć, że tezy te dotyczą teorii transformatywnego uczenia się jako takiej, wykluczając poza ramy rozważań założenia Habermasa, dotyczące koncepcji społeczeństwa obywatelskiego, sfery publicznej,

„świata życia” i demokracji dyskursywnej, które stanowią intelektualne podstawy dla teorii Mezirowa, a tym samym immanentnie się w nią wpisują.

W odpowiedzi na krytykę Newmana, Mezirow (1997b, s. 60) czyni uwagę, że wyjmując jego słowa z kontekstu – zarówno szerszej myśli, jak i założeń, na jakich opiera swoje prace – można interpretować je tak, jak jest to wygodne, ale wielokrotnie prowadzi to do przypisywania im błędnych znaczeń. Dalej z kolei zaznacza związek pomiędzy działaniem społecznym i politycznym a transformacją, w której centrum działanie się sytuuje. Podkreśla również, że to właśnie społeczeństwo i kultura są źródłem zniekształceń schematów i perspektyw znaczeniowych. Z kolei każda pojedyncza transformacja dotyczy subiektywnych ram odniesienia, a wywołana nią akcja skierowana jest na źródło dylematu dezorientacyjnego. Jeśli zatem dylemat dezorientacyjny rodzi się w relacji społecznej czy politycznej (partner, pracodawca, założenia systemowe), to proces transformatywny wymaga, aby uczący się podjął akcję adresowaną w tym kierunku – wyjaśnia Mezirow, odpierając tym samym stawiane zarzuty (1997b, s. 60).

Zdaniem Habermasa (za: Fleming, 2009, s. 37), dla każdej jednostki świat życia pozostaje w dużej mierze nieuporządkowany. Jednak teoretycy różnicują dostępne w nim zasoby w oparciu o trzy szersze kategorie: zespół przyjętych bezzałożeńowo przekonań i idei (kultura); normy, lojalność, instytucje i inne elementy zapewniające solidarność grupową (społeczeństwo) oraz zinternalizowane przez członków społeczeństwa umiejętności i kompetencje (osobowość). Świat życia jest zatem odtwarzany poprzez kulturową transmisję idei, formy integracji społecznej oraz socjalizację jednostek. Transformacja świata życia wiąże się z przeobrażeniem kulturowych, osobowościowych i społecznych wymiarów, które – w opinii Habermasa – są ze sobą powiązane. Osobowość jednostki jest powiązana z kulturą i społeczeństwem oraz z pozostałymi elementami systemu (państwo i gospodarka).

Transformacja jednostki ma wymiar społeczny. Trzy elementy budujące świat życia mogą stać się interesującym układem odniesienia (w rozumieniu Mezirowa) z uwagi na wyróżnione wymiary: kulturowy, społeczny i osobowościowy.

Podobnie, zarzuty dotyczące braku odniesień do teorii władzy w koncepcji Mezirowa, w toku szerszych dyskusji i wyjaśnień, zostały odparte (Taylor i in., 2012, s. 7). Mezirow odwołuje się do tego, że „kwestia władzy ma kluczowe znaczenie dla koncepcji racjonalności komunikacyjnej J. Habermasa” (Fleming, 2009, s. 39). Bowiem tylko wolny i otwarty dyskurs publiczny ma moc transformatywną oraz „zaangażowanie w demokratyczną debatę jest sposobem osiągnięcia pełnego zrozumienia ludzkich potrzeb i interesów, gdyż to właśnie w tej debacie potrzeby są podzielane, a poprzez dyskurs – wyjaśniane i przekształcane” (Fleming, 2009, s. 38).

Mezirow (1995, s. 67; za: Fleming, 2009, s. 39) stoi na stanowisku, że reguły prowadzenia dyskursu, zwerbalizowane przez Habermasa, czyli:

- uniwersalizacja (obowiązkiem każdego jest otwarcie się na perspektywy innych);
- ważne normy (aprobowane przez wszystkich);
- konsensus (możliwy wyłącznie przy dobrowolnym uczestnictwie);
- poczucie solidarności pomiędzy uczestnikami dyskursu (troska o dobro innych i szerszej wspólnoty);

są tak samo niezbędne dla funkcjonowania społeczeństwa demokratycznego, jak i transformatywnego uczenia się.

Jak dowodził Habermas, a za nim Mezirow, wymiar jednostkowy, społeczny i kulturowy są ze sobą nierozdzielnie powiązane w świecie życia. To z kolei implikuje zadania dwojakiego rodzaju dla edukacji transformatywnej: „wzmocnienie świata życia i obrona przed kolonizacją systemu oraz wprowadzenie do systemu zaangażowania na rzecz krytycznej refleksji, krytycznego uczenia się i wspierania dyskursywnego rozumienia” (Fleming, 2009, s. 44). Dlatego też, odnosząc się jednoznacznie do stawianych zarzutów,

konkluduje dalej: „transformacja systemu i świata życia, pracy i interakcji, sytuuje wymiar społeczny w centrum teorii transformatywnej” (Fleming, 2009, s. 44).

Jak pisze Lisa M. Baumgartner (2012, s. 112) – po analizie przemiany teorii transformatywnego uczenia się począwszy od 1975 r. – dotychczasowa krytyka spowodowała rozwój teorii i podobnie przyszła – może służyć jedynie jej udoskonaleniu, a jedynie czas pokaże w jakim kierunku ewolucja ta będzie przebiegać.

PODSUMOWANIE

Nadrzędnym celem rozdziału *Rekonstrukcja teorii transformatywnego uczenia się* jest przybliżenie teorii, która była jedną z inspiracji podjęcia opisanych w tej pracy badań, a na dalszym etapie posłuży za ramę interpretacyjną zebranych danych.

Realizując powyższe założenie, dokonano szczegółowej rekapitulacji teorii, uwzględniającej prezentację sylwetki twórcy, analizę wykorzystywanej aparatury pojęciowej, twierdzeń naukowych i zastosowanej metodologii badań oraz proces rozwoju teorii od pierwotnego do obecnego kształtu. W dalszej części, na bazie przedstawionego autorskiego odczytu, wyjaśniono fundamenty, które wykrystalizowały taki sposób myślenia i postrzegania świata przez autora.

Całość opisu zawartego w niniejszym rozdziale powstała w oparciu o pierwotne źródła i szereg prac Jacka Mezirowa, jego współpracowników oraz podjęte w literaturze przedmiotu polemiki. Dlatego też koniecznością stała się część, w której dokonano również analizy prac powstałych w języku polskim, ukazujących postrzeganie teorii transformatywnego uczenia się w Polsce.

Ostatecznie rozdział kończy krytyka teorii, będąca jednocześnie próbą zwrócenia uwagi na jej braki, niedoskonałości czy nieścisłości, choć nie pozostaje ona pozbawiona

komentarza i wyjaśnień Mezirowa. Dzięki temu zabiegowi powyższa prezentacja daje możliwość nie tylko zrozumienia przytoczonej koncepcji, ale też prześledzenia jej rozwoju i toczących się wokół niej dyskusji.

Rozdział 3

Coaching w polu andragogiki

Praktyka coachingu zajmuje kluczowe miejsce na polu badań opisanych w niniejszej pracy. Tymczasem literatura pozostawia wiele niejasności w odniesieniu do postrzegania tego fenomenu. Stąd też rozważania dotyczące coachingu otwiera z jednej strony przybliżenie rozumienia samego terminu, z drugiej zaś prezentacja wybranych głosów krytycznych. Na zakończenie wskazane zostało możliwe miejsce coachingu w praktyce edukacji dorosłych, ze szczególnym uwzględnieniem transformatywnego uczenia się.

3.1. CZYM JEST COACHING?

Ze względu na coraz większą popularność coachingu łatwo dostępne są publikacje, które wyjaśniają to pojęcie (Parzeniowska, Serkowska, 2005; Żukowska, 2012; Surzykiewicz, Kulesza, 2013; Rock, Page, 2014); pokazują, jak posługiwać się coachingiem jako metodą (Zeus, Skiffington, 2002; Thorpe, Clifford, 2004; Vickers, Bavister, 2005; Whitworth i in., 2010; Czarkowska, 2010); podają przykłady cech jakimi powinien charakteryzować się coach (Scoular, 2014); radzą kiedy poszukiwać tej formy pomocy, czyli sugerują do kogo coaching jest adresowany (Siodor-Rządkowska, 2009; Smółka, 2009); istnieje także szereg pozycji, które kładą równy nacisk na wszystkie te elementy (Starr, 2005; Szulc, 2008; Rogers, 2010).

Coaching jest odpowiedzią na zmieniające się paradygmaty społeczne i pojawienie się postmodernizmu, który odrzucił pozytywizm logiczny z jego głównym założeniem, że neutralny obserwator może ustalić obiektywną prawdę o rzeczywistości społecznej (Rock, Page, 2014, s. 23–37). Z nowego podejścia wypływają zalecenia dla coachów, aby pielęgnowali indywidualne wartości, przyjmowali holistyczny punkt widzenia, preferowali współpracę zamiast podejścia dyrektywnego, koncentrowali się na mocnych stronach nie słabościach, widzieli w klientach¹ pełne istoty ludzkie, zdolne do generowania różnych możliwości działania oraz dokonywania wyborów, których celem jest podniesienie własnego potencjału. Jak David Rock i Linda J. Page (2014, s. 34) utrzymują dalej: „coaching wyrósł pod koniec XX wieku na filarach, które pokazały, że mamy większe możliwości spełniania potencjału ludzkiego niż twierdziła myśl mechanistyczna”. Łatwiej powiedzieć, czym coaching nie jest, niż określić dokładnie, czym jest (Rock, Page, 2014, s. 34).

Coaching może być definiowany jako ukierunkowany na cel, wieloaspektowy proces wzmacniania ludzi w sferze zawodowej i osobistej. Z punktu widzenia gałęzi gospodarki, usługi coachingowe odnotowują nieustannie błyskawiczny wzrost (Brock, 2006; za: Griffiths, 2008, s. 1). Jednakże ze względu na ograniczoną dokumentację tego zjawiska jako przedmiotu badań, coaching bazuje na słabych fundamentach naukowych. Wciąż więcej jest rozważań wokół tego, czym jest coaching oraz częściej podkreśla się różnice

1 Klient to jedno z określeń, jakie w literaturze można znaleźć dla oznaczenia osoby uczestniczącej poza coachem w coachingu. W publikacji przyjęto andragogiczne podejście wraz z akcentem na formę, w jakiej dana jednostka dokonuje aktu uczenia się i osobę tę nazywam uczącym się (coachee).

Szerzej problem nazewnictwa poruszony został w artykule *Coaching w kształceniu liderów* (Chmielecka, 2010, s. 273) oraz w dalszej części niniejszego podrozdziału. Inne określenia z kolei pojawiają się jedynie jako cytaty.

pomiędzy kolejnymi formułami, technikami, procedurami, umożliwiającymi przeprowadzenie coachingu, niż prowadzi się badania naukowe służące poznaniu tego obszaru. W rezultacie coaching występuje w bardzo wielu formach (Grant, 2005; za: Griffiths, 2008, s. 1). Niezależnie od tego, z jakim rodzajem mamy do czynienia, to, co je łączy, to niewątpliwie rama ukierunkowana na konkretny cel i szereg procesów, jak choćby słuchanie, pytanie i branie odpowiedzialności przez uczącego się (coachee) (Grant, 2006; za: Griffiths, 2008, s. 1).

Coaching jest kontekstem sprzyjającym zmianom, które mają wypełnić ogromną przepaść pomiędzy tym, gdzie dana osoba się znajduje a gdzie chciałaby dotrzeć (Rock, Page, 2014, s. 12);

Coaching zajmuje się zmienianiem świadomości, podejmowanych działań oraz otaczającego nas świata (Rock, Page, 2014, s. 26).

Prezentowane poniżej opisy oferują ramy, w których można lokować coaching jako praktykę uczenia się i zmiany, a jednocześnie nie odpowiadają wprost na pytanie: czym jest coaching?

Jedno z ujęć coachingu dotyczy wykorzystania go dla potrzeb rozwoju zawodowego, choć nie w kategoriach algorytmicznego procesu przejścia z punktu A do punktu B. Perspektywę tę prezentują Susan Askew i Eileen Carnell (2011) oraz Knud Illeris (2004), dla których coaching to ustrukturalizowany proces rozwoju zawodowego, skupiony wokół konkretnych obszarów funkcjonowania. Poza tym wąskim zastosowaniem, Askew i Carnell (2011, s. 14) zgadzają się, że coach pracuje z uczącym się (coachee) nad rozwojem jego potencjału. Coach wierzy, że uczący się (coachee) ma wszystko, czego potrzebuje, zaś cały proces dotyczy działania i zmiany w kierunku i tempie wybranym przez niego samego. Potwierdzają oni słowa Jenny Rogers (2010, s. 15), że coaching, niezależnie od tego, gdzie ulepszone działanie

znajduje zastosowanie, dotyka całej osoby i zmiana powinna być traktowana bardziej holistycznie. Askew i Carnell (2011, s. 8–11) oraz Illeris (2004, s. 111–112) akcentują jedynie użyteczność coachingu na gruncie zawodowym, aby pracownik mógł stać się najlepszym, jakim może być. Przy czym najlepszym oznacza dla nich zachowanie oparte na osobistych zaletach, uczciwości i działaniach etycznych.

W ostatnich latach na rynku wydawniczym pojawiła się też publikacja *Fundamenty coachingu. Neurobiologia a skuteczna praktyka* (Rock, Page, 2014), która prezentuje neurobiologiczną perspektywę ujęcia tego zagadnienia. Jej autorzy podkreślają, że dzielą się swoją wiedzą o mózgu, ponieważ zaobserwowali, jak znajomość jego funkcjonowania wywarła pozytywny wpływ na ich praktykę coachingową i zdolność lepszego szkolenia innych coachów. Dlatego też cele, jakie stawiają *Fundamentom coachingu...*, to przede wszystkim: opracowanie głębokich teoretycznych podstaw coachingu, wskazanie współczesnych filarów, które wyniosły coaching ponad pierwotne fundamenty oraz „pokazanie, jak ustalanie celów, dokonywanie połączeń, rosnąca świadomość, dążenie do przełomów oraz podejmowanie działań – czyli »przedmiot« coachingu – ma się do funkcjonowania mózgu” (Rock, Page, 2014, s. 13).

David Rock i Linda Page (2014) pozycję *Fundamenty coachingu...* poświęcają wyjaśnieniu zarówno tego, co tradycyjnie ukonstytuowało coaching, jak i tego, co aktualnie stanowi o jego filarach. Nie oni jedyni odnieśli się do podstaw omawianego procesu – podobnych wyjaśnień w odniesieniu do filozoficznych założeń, choć mniej rozbudowanych, dostarczają Perry Zeus i Suzanne Skiffington (2002, s. 8–10). W tym miejscu warto prześledzić krótko to podłoże, aby uczynić jasniejszymi założenia, jakie gruntują praktykę coachingu.

Wśród fundamentów coachingu wymieniane są (Rock, Page, 2014, s. 25–79, 227–264) m.in.:

- konstruktywizm – dopuścił do głosu jednostki i ich subiektywne postrzeganie rzeczywistości;

- egzystencjalizm i filozofia dialogu – które pokazały, że warto z pełnym zaangażowaniem poddać się autentycznej relacji z drugą osobą;
- teorie uczenia się z perspektywy psychologicznej – umysł człowieka może być „aktywnym uczestnikiem” i może modyfikować skrajnie behawiorystyczne podejście;
- psychologia rozwojowa – wniosła spojrzenie na problemy klientów z perspektywy etapu ich życia;
- psychologia ewolucyjna – wiele z naszych zachowań nie jest adekwatnych do rzeczywistości i należy dążyć do maksymalnego dopasowania do „Tu i Teraz”;
- psychologia pozytywna i koncepcje związane z inteligencją emocjonalną – pokazały, że „zdrowie to nie tylko brak choroby”, co w przypadku coachingu oznacza, że nie wystarczy tylko leczyć traumy, nerwice i inne choroby natury psychicznej i fizycznej, ale też można dążyć do poprawy własnego dobrostanu, oraz subiektywnie odczytywanego szczęścia i podniesienia satysfakcji z codzienności;
- zasady psychologii behawioralnej – są podstawą formułowania opisu kompetencji i mierzenia efektywności coachingu;
- psychologia poznawcza – to, czego człowiek oczekuje, ma wpływ na przyjmowane i zauważane w otoczeniu informacje; człowiek zdolny jest do przyswajania informacji nawet wówczas, gdy nie poświęca im uwagi, zaś ta informacja może być dostępna później w postaci przeczucia czy intuicji;
- wybrane elementy technik psychoterapeutycznych – bezwarunkowy szacunek, autentyczność i empatyczne zrozumienie (terapia skoncentrowana na osobie); możliwość rozpoznawania subiektywnych doświadczeń po fizycznych działaniach i odczuwanych emocjach (terapia Gestalt i terapie ekspresywne); stosowanie zadań domowych, unikanie interpretowania nieświadomych czynników, zorientowanie na cele i rozwiązania, ograniczone

ramy czasowe (terapia poznawcza); koncentracja na teraźniejszości i przyszłości, identyfikowanie rozwiązań eliminujących bariery na drodze do celu, identyfikowanie i powtarzanie tych czynności, które przynoszą oczekiwany efekt, pytania „o cud”, pytania „ze skalą”, wykorzystanie mocnych stron, przekonanie, że klient „zna” większość odpowiedzi, odpowiedzialność klienta za zmianę, dostrzeżenie wagi języka stosowanego w pracy z klientem (terapia skoncentrowana na rozwiązaniach); praca z opowieścią i metaforą (terapia narracyjne i metaforyczne);

- socjologia – zaakcentowanie współzależności jednostki i społeczeństwa, w którym ona żyje;
- filozofia New Age – z niej coaching czerpie m.in. koncentrację na świadomości i samoświadomości, wiarę w ludzki potencjał, ideę równowagi i harmonii, a dodatkowo wiele technik coachingowych, odwołuje się do potęgi sugestii, stosuje wizualizację, medytację i kontemplację;
- antropologia – badanie kultury, aby lepiej zrozumieć jednostkę, obserwowanie ludzi w ich naturalnym środowisku, zbieranie danych z różnych źródeł, aby ujrzeć uczącego się (coachee) holistycznie, patrzenie na świat oczami klienta, badanie subiektywnego znaczenia i wartości, aby lepiej zrozumieć życie i motywacje klienta;
- teorie zarządzania – idea współpracy i przywództwa nie zdeterminowanego regułami hierarchiczności.

Dodatkowo w psychologiczne i psychoterapeutyczne podstawy coachingu wprowadzają pozycje: Bruce’a Peltiera (2001) oraz Stephena Palmera i Alison Whybrow (2007), w których autorzy bardzo szczegółowo przedstawiają zastosowanie kolejnych podejść psychoterapeutycznych i nurtów w psychologii w konkretnych fazach, narzędziach i praktykach coachingu, udzielając coachom ważnych wskazówek.

W tym miejscu warto poczynić uwagę, że w literaturze nie odnalazłam kontekstu pedagogicznego wyjaśniania założeń coachingu.

Coaching, wyrastając z wymienionych powyżej fundamentów, zdaniem Rocka i Page, dzięki postępującej globalizacji i mieszaniu się wpływów Wschodu i Zachodu, aktualnie bardzo wiele elementów czerpie z różnorodnych myśli, idei, dyscyplin itp. Poniżej znajduje się przegląd tego, co wspomniani autorzy nazywają filarami oraz części wspólnych, jakie znajdują one z coachingiem:

- buddyzm – samoświadomość, samoobserwacja, podwyższona świadomość, brak osądzania, rezygnacja z przywiązania i niechęci, szacunek do samego siebie i innych, więź ze wszystkimi (Rock, Page, 2014, s. 83);
- hinduizm – idea hojności i zasady jogi – „hojny coach zauważa, że klient się uczy, rozwija oraz zmienia, i dzieli się tymi spostrzeżeniami z klientem w sposób zachęcający do dalszych starań” (Rock, Page, 2014, s. 88); joga zaś akcentuje połączenie ciała i umysłu, podkreśla zasadę uważności, a jogiczne pozdrowienie *namaste* (‘Szanuję osobę w Tobie’), powinno stać się wykładnią postępowania coacha;
- taoizm – koncepcja odwrócenia uwagi od „problemu” i skupienia na mocnych stronach (Rock, Page, 2014, s. 89);
- teoria systemów² – „zrozumienie wzorców to podstawowy etap uzyskania zdolności do skutecznego wpływania na systemy; na to, czego nie możemy kontrolować, możemy wyrzucić jakiś wpływ; małe rzeczy mogą czynić wielką różnicę, a czasami wielkie rzeczy nie mają żadnego znaczenia; systemy złożone z samoorganizujących się czynnych elementów, posiadające wspólne wartości i dobrze się komunikujące, mogą

2 Można mieć wątpliwość, czy teorię systemów (i podobnie dalej, np. teorię chaosu, teorie wellness itd.) należy uznawać za teorie z naukowego punktu widzenia (Pilch, Bauman, 2001, s. 27). W tym miejscu jednak pozostawiono powszechnie przyjęte nazewnictwo, a przede wszystkim terminy i pojęcia wymieniane w cytowanych publikacjach, w tym przypadku w *Fundamenty coachingu...* (Rock, Page, 2014).

w obliczu wyzwań utrzymać stabilność dynamiczną” (Rock, Page, 2014, s. 113);

- teoria chaosu – techniki i narzędzia służące odnajdywaniu prawidłowości w skomplikowanym, chaotycznym otoczeniu lub w danych, wyszukiwanie podobieństw i skojarzeń, wzorców przynoszących wglądy i nadających sens; „praca z klientami nad zrozumieniem wewnętrznych atraktorów i opracowanie jasnej wizji »idealnego ja« w przyszłości stanowi fundament zmiany” (Rock, Page, 2014, s. 111);
- teorie wellness – m.in. założenie, że klient wie więcej o swojej sytuacji niż coach; „zmiana występuje wtedy, gdy klient zmienia swoją opowieść, rezygnując z rozpacz i bezradności, i zaczyna odczuwać nadzieję i siłę” (Rock, Page, 2014, s. 170);
- psychologia sportu – kryteria ustalania celów, wizualizacje, wchodzenie do „strefy” właściwego stanu umysłu, stanu przepływu i kontroli myśli, pozwalającego osiągnąć szczytowe wyniki (Peltier, 2001, s. 245–266; Rock, Page, 2014, s. 178);
- teorie zmiany – techniki bazujące m.in. na trzyetapowym procesie zmiany Kurta Lewina, teorii etapów Elizabeth Kübler-Ross, modelu transteoretycznym Jamesa Prochaski, trzech procesach przejścia Williama Bridgesa, czterech etapach uczenia się Williama C. Howella, ośmiu krokach ku zmianie Johna Kottera, podejściu systemowym Petera Senge, cyklu działań i refleksji Richarda Boyatzisa – pomagają coachom nazywać to, co się dzieje, jakie nieokreślone stany emocjonalne wywołuje u klienta zmiana oraz wspierają proces normowania emocji przez uświadomienie, że to, co się dzieje, jest normalne, a nawet umożliwiają uprzedzenie dalszych etapów (Rock, Page, 2014, s. 205–222).

Do wszystkich wymienionych wcześniej fundamentów i założeń należy dodać jeszcze analogię, która w pierwszej kolejności może być dostrzegana w myśleniu o coachingu

– jest nią porównanie z sokratejską metodą prowadzenia dyskursu filozoficznego w taki sposób, że nauczyciel „wyciąga” z ucznia prawdziwe znaczenia i definicje pojęć oraz relacje między nimi. Według tradycyjnej, sokratejskiej szkoły – takie prowadzenie dialogu możliwe jest poprzez dwie metody: elenktyczną – metoda zbijania, zmierzania do absurdu, polegająca na przyjęciu fałszywej tezy, a następnie pytaniami doprowadzenie do tezy sprzecznej z inną, powszechnie uznaną, albo z samą tezą pierwotną; majeutyczną – „sztuka położnicza”, przyjmująca założenie, że „człowiek nosi w sobie wiedzę prawdziwą, ale jej sobie nie uświadamia, trzeba mu w tym pomóc, aby wydobyć zeń prawdę” poprzez umiejętność zadawanie pytań (Tatarkiewicz, 1968, s. 83–84). Joanna Żukowska (2012, s. 7) stoi na stanowisku, że na tej podstawie „można wysnuć wniosek, iż pojęcie dialektyki majeutycznej stanowi podwaliny współczesnego coachingu”. O Sokratesie, jako pierwszym coachu, pisze też Julie Kennedy (2009, s. 6)³. Autorka niniejszej publikacji nie do końca zgadza się z tym twierdzeniem, ponieważ w jej rozumieniu coaching bliższy jest konstruktywistycznemu podejściu do subiektywnych, indywidualnych prawd. Podobnie, poszukiwanie sprzeczności jest jedną z wykorzystywanych przez coachów technik, ale ich zasadą etyczną jest zgoda na istnienie sprzeczności tylko tam, gdzie dostrzega je uczący się (coachee). Stanowisko zbliżone do zaprezentowanego w niniejszej publikacji formułuje Urszula Tabor (2011, s. 86), uzupełniając, że w coachingu „nie ma miejsca na sokratejską ironię”.

Coaching – w swojej klasycznej formie – jest metodą indywidualnej pracy coacha z uczącym się (coachee). Istnieje również forma coachingu zespołowego, w którym uczącym się jest określona grupa, zmierzająca w jednym wspólnym kierunku. W niniejszej pracy pozostawiono jednak te rozważania na marginesie i nie przyjęto perspektywy coachingu

3 J. Kennedy, 2009, *A Definition of Coaching*, <http://docslide.us/documents/a-definition-of-coaching.html> (dostęp: 1.12.2013).

zespołowego w badaniach. Podobnie, postrzeganie coachingu jako sposobu zarządzania (Stelter, 2002, s. 14; za: Illeris i in., 2004, s. 111; Smółka, 2009) nie jest obiektem rozważań w tej publikacji.

Rosnąca popularność coachingu⁴ niestety nie przyczynia się do oczyszczenia terminologicznego jego pola i jednoznaczności w tym, co jest, a co nie jest coachingiem i kim są postaci, które w nim uczestniczą. Można spotkać próby tłumaczenia na język polski tej nazwy – jak wypowiada się Włodzimierz Goriszowski (2008, s. 28): „termin coaching tłumaczony jest jako wsparcie, doradztwo, indywidualna pomoc, motywowanie i pomoc w rozwoju”. Niestety, żadne z podanych przez autora tłumaczeń nie jest dokładnym odpowiednikiem słowa „coaching” i żadne z nich nie odzwierciedla merytorycznie jego znaczenia, domagając się jednocześnie szczegółowego doprecyzowania – nie można powiedzieć, że coaching jest wsparciem, doradztwem, motywowaniem czy pomocą w rozwoju, choć wielokrotnie w trakcie tego procesu możliwe jest osiągnięcie podobnego efektu (Chmielecka, 2010, s. 273).

Piotr Pilipczuk, podejmując próbę „rozprawienia się” z 70 popularnymi mitami na temat coachingu, rozpoczyna „etap naturalnego zawężania, a właściwie wyznaczania obszaru docelowego i urealnienia zakresu dyscypliny” (Pilipczuk, 2012, s. 12); warto zatem, poszukując wyjaśnień, sięgnąć do tej lektury.

Ze względu na fakt, iż w literaturze często można spotkać mało precyzyjne lub też wzajemnie przeczące sobie i wykluczające się określenia tego, czym jest coaching, poniżej przytoczono definicję za jedną z wiodących na całym świecie organizacji zajmujących się coachingiem oraz pierwszej organizacji, która w 2002 r. wprowadziła coaching do Polski

4 Miarą wzrostu popularności uczyniono tutaj prosty sprawdzian liczby wyników osiągniętych po wpisaniu do internetowej wyszukiwarki Google, słowa „coaching”. We wrześniu 2013 r. liczba wyników wyniosła 26 100 000 (Surzykiewicz, Kulesza, 2013, s. 15), podczas gdy w sierpniu 2016 r. już 289 000 000.

– International Coaching Community (ICC), której autorami są Joseph O'Connor i Andrea Lages-O'Connor (założyciele ICC), na których autorytet także powołuje się Pilipczuk (2012):

[...] esencją coachingu jest: pomoc ludziom w dokonywaniu zmian w taki sposób, w jaki tego oczekują i pomoc w podążaniu w kierunku, w którym chcą. Coaching pomaga ludziom na każdym poziomie w stawaniu się tym, kim chcą i byciu najlepszym jak to możliwe. Coaching buduje pewność, wzmacnia wybór i prowadzi do zmian. Wyzwala ludzki potencjał, aby zmaksymalizować aktywność (O'Connor, Lages-O'Connor, 2007, s. 18).

Widać zatem, że analizowany termin ma raczej niewiele wspólnego z treningiem, szkoleniami czy przekazywaniem wiedzy, na co wskazują niektórzy autorzy i co jest tak bardzo powszechne w mowie potocznej.

Nieco inaczej rzecz ma się z tłumaczeniem słowa „coach” jako: „indywidualny doradca, trener, instruktor, opiekun, korepetytor” (Goriszowski, 2008, s. 28). Zdecydowanie nie można przystać na żadne z tych określeń, gdyż bezpośrednio odnoszą się one do osób wykonujących zgoła odmienne czynności – kolejno: doradztwo, szkolenia/treningi, instruktaż, sprawujących opiekę czy też udzielających korepetycji; podczas gdy coach jest osobą, która prowadzi coaching. Żartobliwie można by powiedzieć, że tak samo adekwatne jest tłumaczenie terminu „coach” jako: powóz, karetą, dyliżans, czy wagon kolejowy – tłumaczenie jest jak najbardziej dosłowne, ale w najmniejszym stopniu nie oddaje istoty tego, kim jest coach (Chmielecka, 2010, s. 272–274). Zupełnie niezrozumiała jest też formuła „coacher” (Parzeniowska, Serkowska, 2005, s. 63). Osoba coacha – jego rola, zadania, a także oczekiwane umiejętności – przybliżona zostanie w kolejnym podrozdziale.

Pojawia się jeszcze jedna kwestia pojęciowa, którą należy w tym miejscu podnieść – kim jest osoba przechodząca przez proces coachingu? W obszernej literaturze dotyczącej coachingu w środowisku biznesowym, które bardzo szybko

zaadaptowało nową metodę do swoich potrzeb i skutecznie zaczęło ją rozwijać, najczęściej mówi się o „kliencie” (np. Smółka, 2009; Thorpe, Clifford, 2004). Z kolei w publikacjach starających się rozpowszechnić coaching na inne (pozbiznesowe) dziedziny możemy spotkać określenie „uczący się” (Tolhurst, 2006). W wielu nieformalnych rozmowach w środowisku coachów, niejednokrotnie autorce niniejszej publikacji zdarzyło się usłyszeć spolszczone określenie „coachowany” („osoba coachowana”), albo też oczywistą kalkę z języka angielskiego – „coachee”. Pojawiają się też w literaturze określenia (właściwie – tłumaczenia), zgodnie z którymi osoba ta nazywana jest „podopiecznym” (Starr, 2005).

Wydaje się, że najłatwiej byłoby przyjąć inny punkt odniesienia i nazywać taką osobę choćby zgodnie z grupą zawodową, do której należy. Mówilibyśmy wówczas na przykład o sportowcach, muzykach, biznesmenach, nauczycielach, dyrektorach, rodzicach itd.

Niemniej odnosząc się ogólnie do osób, które poza coachem bezpośrednio uczestniczą w coachingu, przyjęto określenie „uczący się”, wyrażając tym samym zakrojone na szeroką skalę przekonanie, że coaching jako metoda rozwoju osobistego jest też elementem procesu uczenia się. Dodatkowo, dla podkreślenia (i utrwalenia), iż uczenie się odbywa się w sytuacji coachingu, zastosowano formułę: uczący się (coachee). Tym samym polska andragogika/edukacja dorosłych⁵ została wzbogacona o pojęcie „uczący się (coachee)”.

Justyna Parzeniowska i Wiesława Serkowska (2005) zasadnie proponują rezygnację z tłumaczenia tych pojęć na rzecz wyjaśniania ich znaczeń. Podkreślają, że:

słowo *coaching* nie ma trafnego polskiego odpowiednika.
Z jednej strony kojarzy się ze szkoleniem sportowców, z drugiej

5 Przyjęto tutaj rozróżnienie, gdzie andragogika jako subdyscyplina pedagogiczna jest obszarem teoretycznej refleksji nad praktyką edukacji dorosłych.

– z zarabianiem pieniędzy w biznesie. Ta metoda – wspierania, pomnażania – śmiało może być też stosowana w oświacie. [...] Ustalmy zatem, zapewne ku niezadowoleniu purystów językowych, że będziemy używać terminów anglojęzycznych: *coach* i *coaching* (Parzeniowska, Serkowska, 2005, s. 62).

Podobnego zdania jest Bożena Wujec, która, powołując się na polskich badaczy (Szmidt, 2009, s. 41; Oleksyn, 2006, s. 218; za: Wujec, 2012, s. 5), argumentuje, że: „znalezienie odpowiednika słowa *coaching* w języku polskim jest niemożliwe”. Przyjęcie obu terminów do języka polskiego może także przyczynić się do wyraźnego nakreślenia odrębności *coachingu* na tle innych metod, by wspomnieć choćby: mentoring, trening, nauczanie, tutoring, doradztwo, consulting czy terapię (Zeus, Skiffington, 2002, s. 10–12; Wujec, 2012, s. 14–21).

Główną analizę wielu definicji *coachingu* przeprowadza Wujec (2012, s. 9–14), aby w efekcie dokonać prostej systematyki, która uwidacznia zasadnicze elementy *coachingu* oraz przypisuje im źródło. Tak sformułowaną konceptualizację przedstawia tabela 3.

Tabela 3. Alternatywna konceptualizacja *coachingu*

DESYGNAT	OPIS	REFERENCJE
1	2	3
Rozwój potencjału	Pomoc w rozwoju potencjału ludzi, organizacji, w których pracują, oraz środowiska, w którym żyją	D. Druckman, R. Bjork (1991) J. Whitmore (1996) A. Grant (2000) R. Hargrove (2006)
Celowość	Zorientowanie na rozwiązanie, w którym istotą jest wymiernosc efektów	J. Whitmore (1992) E. Parsloe (1998) M. Downey (1999)

Tabela 3 (cd.)

1	2	3
Holistyczne wsparcie	Wsparcie w rozwoju potencjału w zgodzie z wyznawanymi wartościami klienta	R. Dilts (2003) R. Hargrove (2006)
Partnerstwo	Relacja partnerska oparta na współpracy coacha z klientem w celu wydobywania jego zasobów	M. Downey (1999) F.M. Hudson (1999) A. Grant (2000) J. Caplan (2003)
Systematyczny proces	Systematyczny proces pomagania drugiej osobie, który ma na celu zintensyfikowanie jej rozwoju	A. Grant (2000) R. Dilts (2003)
Komunikacja	Rozmowa ze szczególnym uwzględnieniem oczekiwanej przez klienta informacji zwrotnej	D. Druckman, R. Bjork (1991) J. Starr (2005) D.T. Hall et al. (1999)
Autorefleksja	Autorefleksja nad generatywnym zastosowaniem umiejętności i mądrości wewnętrznej	S. Wales (2002) S. Thorpe i J. Clifford (2004)
Pokonywanie ograniczeń	Interwencja polegająca na pomocy w przekroczeniu wewnętrznych barier klienta	R. Dilts (2003) ICF (2012)
Krótkoterminowość	Interwencja krótkoterminowa, która zazwyczaj trwa od kilku do kilkunastu miesięcy	D. Clutterbuck (2003)

Źródło: Wujec, 2012, s. 14.

Judith Tolhurst (2006, s. 3–4) wyjaśnia, że coaching jest wysoko rozwiniętą metodą indywidualnej pracy z uczącym się w ramach serii spotkań. Coach ułatwia uczącemu się wzięcie odpowiedzialności za jego uczenie się, zwiększenie świadomości

swojej sytuacji i podniesienie swoich umiejętności. To jest metoda uświadomienia potencjału.

Nieco dalej w swoich rozważaniach idzie Jenny Rogers (2010, s. 14), która twierdzi, że: „jedynym celem coacha jest praca nad tym, aby klient rozwinął cały swój potencjał – tak, jak go sam zdefiniuje”. W definicjach tych na pierwszy plan wyłania się kluczowe dla coachingu pojęcie – potencjał, którego odkrycie i zdefiniowanie stanowi podstawowy zasób uczącego się, a także pośrednio w trakcie coachingu możliwe jest jego pełne rozwinięcie poprzez uświadomienie sobie tego, co go zakłóca czy ogranicza.

W. Timothy Gallwey w swojej książce *The Inner Game of Work* (2000)⁶ umieszcza potencjał w następującym wzorze: „wyniki = potencjał - zakłócenia” (*performance = potencial less interference*). Jest to podstawowe założenie coachingu, według którego osiągane przez nas rezultaty są na poziomie całego naszego potencjału (połączonego ze wszystkimi, także zewnętrznymi zasobami człowieka), pomniejszonego o „zakłócenia”. Celem coachingu jest więc usuwanie owych zakłóceń, ograniczeń, barier – szczególnie tych narzucanych samemu sobie. Wśród przykładowych blokad można znaleźć takie mechanizmy jak: nadmierne obwinianie się lub unikanie samokrytyki, które niepotrzebnie pochłaniają energię jednostki (Zeus, Skiffington, 2002, s. 21).

W tym kontekście zrozumiałe stają się słowa św. Augustyna, które niczym motto przyświecają pracy coacha: „Człowiek nie może niczego nauczyć drugiego człowieka, może mu tylko pomóc wyszukać prawdę we własnym sercu, jeżeli ją posiada”⁷.

6 Publikacje z cyklu *The Inner Game...* bazują na tym samym założeniu – toczącej się wewnętrznej walce (rozgrywce), która uniemożliwia skuteczne działanie. Pierwsza z tych książek – *The Inner Game of Tennis* (1974; wyd. pol. 2006) jest książką, która ukazując się pierwszy raz zrewolucjonizowała podejście do coachingu, stosowanego ówczesnie niemal wyłącznie w sporcie. W. Timothy Gallwey pokazał, na przykładzie tenisa, że głównym przeciwnikiem w owej grze jesteśmy my sami, nasze wewnętrzne przekonania, ograniczenia, instruujące i oceniające wewnętrzne myśli („Jestem za wolny”, „Powinienem stać niżej na nogach”), a nie zewnętrzny, rzeczywisty rywal. Dowodzi, że decydująca gra rozgrywa się w nas samych.

7 Fundacja Opoka, http://www.guadalupe.opoka.org.pl/prowadzenie/cytaty_sw_Augustyna_z_Hippony.html (dostęp: 21.11.2016).

3.2. KIM JEST COACH?

Encyklopedia coachingu⁸ pod hasłem „coach” wyjaśnia, że jest to „osoba posiadająca kwalifikacje i wykonująca zawód coacha zarówno w pełnym wymiarze godzin, jak i jako uzupełnienie innej profesji”. Nie jest to jednak definicja wystarczająca, szczególnie w polskich warunkach, gdzie coach nie jest zawodem – nie został wpisany na listę Klasyfikacji Zawodów i Specjalności Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej⁹. W praktyce zatem „coachem może nazwać się każdy o ile będzie miał klientów”¹⁰.

Taki opis nie definiuje w istocie osoby coacha ile raczej jest próbą formalnego jej wyróżnienia, dlatego też należy dokonać dodatkowego uściślenia. Coachem jest osoba, która prowadzi coaching, czyli odpowiada za jego przebieg (proces) z uwzględnieniem wszystkich zasad sztuki coachingu postulowanych przez reprezentowaną przez siebie szkołę¹¹ oraz postępuje w zgodzie z Kodeksem Etyki¹².

Jak wyjaśniają Sara Thorpe i Jackie Clifford (2004, s. 43), do podstawowych zadań i obowiązków coacha należą:

- określanie potrzeb rozwojowych;
- wyjaśnianie klientom, kierownikom i innym zaangażowanym osobom, na czym polega coaching;

8 Encyklopedia Coachingu, <http://www.encyklopediacoachingu.pl/haslo51> (dostęp: 21.11.2016).

9 Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, <http://psz.praca.gov.pl/rynek-pracy/bazy-danych/klasyfikacja-zawodow-i-specjalnosci> (dostęp: 21.11.2016).

10 Encyklopedia Coachingu, <http://www.encyklopediacoachingu.pl/haslo51> (dostęp: 21.11.2016).

11 Dobrą praktyką jest informowanie uczącego się (coachee) na początku procesu o reprezentowanym przez coacha podejściu (szkole), a w razie potrzeby wyjaśnienie różnic, wskazanie zasad, jakimi coach będzie się kierował, granic swojej pracy oraz standardów etycznych, które respektuje.

12 Encyklopedia Coachingu, <http://encyklopediacoachingu.pl/haslo97> (dostęp: 31.08.2016).

- pomaganie w ustalaniu celów uczenia się oraz w planowaniu działań;
- wykorzystywanie doświadczeń związanych z uczeniem się w celu poprawy efektywności działania;
- przekazywanie klientowi informacji zwrotnych na podstawie zaobserwowanych zachowań;
- stawianie wyzwań klientowi tak, by mógł ocenić swoje umiejętności;
- pomaganie klientowi w określaniu problemów i możliwych sposobów ich rozwiązania;
- wspieranie procesu oceny poprzez zachęcanie klienta do określania postępów w kontekście poprawy celów;
- wzmacnianie motywacji klienta do realizacji celów.

Powyższe działania z pewnością wymagają różnorodnych cech, umiejętności i kompetencji, które są szeroko postulowane w literaturze przedmiotu (Thorpe, Clifford, 2004 s. 44; Starr, 2005, s. 24–26). Ważna jest też określona wiedza, którą coach powinien posiadać i dotyczy ona w niewielkim stopniu dziedziny, w której pracować zamierza uczący się (coachee) oraz w większym stopniu – podstaw andragogiki i przebiegu procesu coachingu:

coach musi posiadać pewną wiedzę z dziedziny, w której będzie prowadzić coaching, a zwłaszcza rozumieć oczekiwania dotyczące wyników działania. Nie musi być ekspertem. Powinien też wiedzieć, jak uczą się osoby dorosłe, znać teorie uczenia się oraz proces coachingu (Thorpe, Clifford, 2004, s. 44).

Coach zatem, prowadząc proces coachingu – uczenia się – staje się nauczycielem dorosłych.

Nauczyciel to ten, który uczy innych, bez względu na kontekst sytuacji edukacyjnej, bez względu na charakter procesu uczenia się i nauczania (kształcenia). W edukacji dorosłych nie brakuje „odmian” nauczycieli dorosłych. [...] Każdy z tych

typów-modeli ma do spełnienia jakieś szczególne zadanie, wyróżniające go spośród innych (Dubas, 2010, s. 68–69; por. Dubas, 2007, s. 284–285).

Zadaniem coacha jest praca z ludźmi nad poprawą wyników ich działania w ramach konkretnej dziedziny bądź umiejętności (Thorpe, Clifford, 2004, s. 43). Realizuje on swoją rolę posługując się szczególną metodą – coachingiem i starając się pomóc uczącemu się (coachee) w znalezieniu własnego rozwiązania bieżącej, trudnej sytuacji. „Sesje coachingu mają na celu dodanie klientowi siły i wspieranie jego starań” (Vickers, Bavister, 2005, s. 21).

Warto podkreślić, że: „coach w swojej pracy nie posługuje się żadnym usankcjonowanym podręcznikiem, zawierającym standardowe sposoby diagnozowania i jednoznacznie zdefiniowane rozwiązania, do których można się odnieść” (Whitworth i in., 2010, s. 37), co w praktyce oznacza, iż: „coaching jest nie tyle metodologią, ile relacją” (Whitworth i in., 2010, s. 37).

Nie ma jednej określonej drogi nabycia niezbędnej wiedzy, umiejętności czy ukształtowania pożądanych postaw. Przyszli coachowie doskonalą swoje kompetencje w różnorodnych formach, m.in.: studiów (licencjackich, magisterskich, podyplomowych), długotrwałych kursów, pojedynczych szkoleń czy samokształcenia. Im bardziej prestiżowy dyplom czy certyfikat można uzyskać na zakończenie kształcenia, tym dłuższy i bardziej złożony kurs, uwzględniający wiele (do 100 godzin) godzin praktyki (nierzadko poza salą szkoleniową), która zostaje udokumentowana w portfolio kandydata na coacha¹³. Nacisk na praktykę w kształceniu coachów wynika z założenia: „więcej zajęć z teorii oznacza, że jest to bardziej szkoła o coachingu, kształcąca specjalistów, a nie coachów”¹⁴.

¹³ International Coaching Federation, <https://icf.org.pl/akredytacja/> (dostęp: 2.02.2018).

¹⁴ International Coaching Federation, <https://icf.org.pl/edukacja/jak-zostac-coachem/> (dostęp: 15.02.2018).

Szczegółowych informacji na temat dostępnych w Polsce Szkół Coachingu oraz możliwych dróg stawiania się coachem dostarcza opracowany przez Magdalenę Kołodkiewicz *Raport Szkoła dla Coacha. Zestawienie oferty edukacyjnej Szkół Coachingu w Polsce*¹⁵.

3.3. KRYTYKA COACHINGU

Coaching jako metoda, która wciąż wykorzystywana jest bardziej w praktyce niż teorii, ma stosunkowo słabo rozwinięte pole badawcze.

National College for Teaching and Leadership, funkcjonujący wcześniej pod nazwą National College for School Leadership, w Nottingham, jest przykładem szkoły wyższej, która silnie angażuje się we wdrożenie coachingu w szkołach na terenie Anglii. Na uczelni prowadzone są od wielu lat liczne projekty, badania, ukazują się kolejne prace dostępne online, a przez to promowane jest podejście coachingowe w szkołach oraz w zarządzaniu. Wszystkie działania można prześledzić na stronie internetowej uczelni¹⁶, jednak ze względu na koncentrację na aspekcie praktycznym i fakt, iż nie znaleziono bezpośrednich odniesień do podstaw andragogicznych proponowanych działań w aspekcie uczenia się dorosłych, w tym miejscu jedynie sygnalizowane jest istnienie dość prężnie działającej organizacji, która traktuje coaching jako formę zarządzania (w szkołach i nie tylko), jako sposób pracy nauczyciela, w tym wykładowcy szkoły wyższej i jako metodę, z pomocą której uczniowie zdobywają wiedzę, doskonalą swoje umiejętności i podnoszą kompetencje.

15 M. Kołodkiewicz, *Raport Szkoła dla Coacha. Zestawienie oferty edukacyjnej Szkół Coachingu w Polsce*, <http://www.coachingcenter.pl/files/0/9295/raport%20szkola%20dla%20coacha.pdf> (dostęp: 5.02.2018).

16 National College for Teaching and Leadership, Anglia, <http://ncsl.org.uk> (dostęp: 14.05.2014).

Znamienne jest także, że pierwsze słowa opublikowanej pod ich szyldem pracy *Leading Coaching in Schools* brzmią: „Coaching seems to be everywhere at the moment”¹⁷ („Wydaje się, że coaching jest współcześnie obecny wszędzie”). Jest to twierdzenie, z którym można się tak samo zgodzić, jak i nie zgodzić i obie te postawy stanowią punkt wyjścia do najczęstszej krytyki coachingu.

Z jednej strony – entuzjaści metody zauważają coaching wszędzie, wszystko nazywają coachingiem i niestety, często osoby pracujące w obszarze relacji z innymi ludźmi – mylnie nazywają się coachami. To z kolei sprawia, że wyobrażenia o faktycznych działaniach coachingowych są bardziej mgliste, wzbudza wątpliwość względem jego skuteczności, zaś coachów uważa się za szarlatanów czy magików (Pilipczuk, 2012, s. 42).

Z drugiej zaś strony, można powiedzieć, że coaching jest nowym terminem dla starej metody – parafrazując tytuł artykułu Justyny Parzeniowskiej i Wiesławy Serkowskiej (2005) – w ten sposób przecząc istnieniu tej metody w ogóle.

Streszczając krytykę, pojawiającą się od ponad 10 lat w literaturze przedmiotu dotyczącej coachingu, warto zauważyć, że skupia się ona wokół dwóch głównych nurtów.

W pierwszym są głosy, które, co prawda, uznają coaching jako praktykę edukacyjną, ale ich zastrzeżenia dotyczą rozbieżności pomiędzy tym, jakie zasługi praktycy (i teoretycy) coachingu mu przypisują a możliwościami, jakie faktycznie może on oferować.

Druga grupa to sceptycy, którzy pod szyldem coachingu upatrują dawnych praktyk. Nie uznają nowej metody, a krytyka ogranicza się do dyskredytacji tych, którzy na określenie dawnych metod poszukują nowego pojęcia. Ten rodzaj oceny jest wynikiem oddzielenia od siebie różnych

17 J. Creasy, F. Paterson, 2005, *Leading coaching in schools*, National College for School Leadership, http://www.lcsl.org.uk/uploads/3/0/9/3/3093873/leading_coaching_in_schools.pdf (dostęp: 24.08.2014).

elementów budujących coaching jako proces, np. stawiania pytań, pobudzania do refleksyjnego myślenia, uważnej relacji pomiędzy coachem a uczącym się (coachee), indywidualnego dopasowania zadań, podmiotowości i partnerstwa itd. i udowodnieniu, że to wszystko jest już znane od dawna. W podrozdziale 3.1. *Czym jest coaching?*, wskazane zostały główne fundamenty i filary, na których zasadza się coaching. Jednak dopiero z połączenia pojedynczych elementów tworzy się nowy sposób postępowania – coaching¹⁸. Powstanie coachingu jako metody bliższe jest zatem procesowi twórczemu, w którym przez kojarzenie elementów od siebie oddległych tworzy się nowa jakość.

Krytyce, przyporządkowanej do pierwszego nurtu, poddaje się fakt, że coaching nie uwzględnia natury systemu, w jakim funkcjonuje. Z tego powodu nie może on być skuteczny dla osoby należącej do danej organizacji, jeśli nie zmieni się ona w organizację uczącą się¹⁹, czyli osoby, które ją tworzą, powinny zakwestionować dotychczasowe sposoby funkcjonowania czy rutynowe działania oraz znaleźć inne, nowe i bardziej adekwatne wzorce postępowania (Fook, 2004; Furedi, 2004; za: Askew, Carnell, 2011, s. 15).

Kolejna teza krytyczna dotyczy coachingu jako działania podtrzymującego konsumpcyjny sposób myślenia, według którego nie jesteśmy wystarczająco dobrzy i dlatego potrzebujemy mieć lepsze rzeczy albo pracować ciężiej, przede wszystkim w asyście specjalistów (MacInnes, 1998; Furedi, 2004; za: Askew, Carnell, 2011, s. 16). Postępująca specjalizacja i swoista moda skłaniają nas do tego, aby szukać pomocy – w tym wypadku u coachów – choć nierzadko wystarczyłaby chwila namysłu, refleksji, kontaktu z naturą, modlitwy,

18 Zjawisko polegające na podobnych procesach, nazywane jest efektem synergii – efekt wspólnego działania jest większy niż suma działań indywidualnych.

19 Problem zasadności (lub nie) posługiwania się pojęciem organizacji uczących się poruszono w podrozdziale 1.1. *Kategoria „uczenie się” w andragogice.*

rozmowy z bliskim, spowiedzi, czytania poezji czy alegorycznych opowiadań – w zależności, co byłoby bliższe danej osobie. W rzeczywistości, praca nad sobą jest jednak dla wielu ludzi łatwiejsza, kiedy ktoś jej pilnuje, kiedy można się przed kimś zobowiązać do określonego działania (taki argument podnosił też jeden z respondentów, biorący udział w niżej omawianym badaniu).

W odpowiedzi na tak postawione zarzuty, Askew i Carnell (2011, s. 17–18) argumentują, że rozwój osobisty i praca nad podniesieniem indywidualnej pewności siebie może, a nawet powinna być początkiem, który ma szansę prowadzić do szerszej zmiany rzeczywistości społecznej i z tego powodu nie należy go zaprzepaszczać. Co więcej, coaching ma ten przywilej, że wspiera ideę empowermentu wśród pracowników, ponieważ w odróżnieniu od kontaktu z doradcą, rolą coacha nie jest przekazanie pewnej „prawdy” i konkretnego rozwiązania, ale wzmocnienie człowieka, aby był w stanie samodzielnie postrzegać pełen kontekst sytuacji, oceniać jej znaczenie, wyciągać wnioski i podejmować decyzje – słowem – refleksyjnie uczyć się.

Coaching oskarża się także o pewnego rodzaju „przewrotność”, ponieważ postulując oderwanie od wszelkich przyjmowanych bezrefleksyjnie założeń, sam od takich założeń nie jest wolny. Nie sposób mi z taką krytyką się nie zgodzić. Żyjemy w czasach, kiedy niemal każde – mówiąc ostrożnie – działanie społeczne naznaczone jest symbolami władzy i dominacji. Trudno spotkać się z tezą, że coaching pozostaje bezzałożeniowy, mimo iż najbardziej pożądana jest postawa pytająca, a nie „wyrokująca, osądzająca”, czy „szufladkująca” (Adams, 2011) względem osób czy zdarzeń. Owa bezzałożeniowość jest zatem bliższa kategorii dążenia, „stawania się”, a nie „bycia”.

Warto przywołać jeszcze stanowisko, które jest przejawem ideologicznej lokacji coachingu w poszczególnych wymiarach założeń kulturowych, co obrazuje tabela 4.

Tabela 4. Wymiary założeń kulturowych przyjmowanych w coachingu

WYMIAR	OPIS WYMIARU Stanowisko zajmowane w coachingu
1	2
Uniwersalizm/Partykularyzm (<i>universalism/particularism</i>)	Stopień, w jakim reguły i relacje są istotne. W coachingu dużo ważniejsza jest jednostkowa relacja niż przestrzeganie formalnych reguł
Indywidualizm/Kolektywizm (<i>individualism/collectivism</i>)	Stopień, w jakim ludzie widzą siebie lub otoczenie (grupę, rodzinę, społeczność) jako ważniejsze. Coaching skupia się na jednostce funkcjonującej w określonej społeczności
Racjonalność/Emocjonalność (<i>neutral/emotional</i>)	Stopień, w jakim uwzględnia się emocje. Emocje są uwzględniane, jako przedmiot namysłu
Konkret/Rozproszenie (<i>specific/diffuse</i>)	Stopień, w jakim życie prywatne i zawodowe mogą zostać odizolowane. Chociaż coaching skupia się na pracy zawodowej, uczący się (coachee) z pewnością widzi (lub zauważy) korelację tego obszaru z życiem prywatnym
Relacja władzy (<i>power distance</i>)	Stopień, w jakim istnieje emocjonalny dystans pomiędzy pracownikiem a pracodawcą. W coachingu zaletą jest „zawieszenie” emocjonalnego dystansu pomiędzy pracownikiem i pracodawcą
Osiągnięcia/Uzyskanie (<i>achievement/ascription</i>)	Stopień, w jakim ludzie odczuwają potrzebę osiągnięć, albo uzyskania określonego statusu. Zadaniem coachów jest kwestionowanie otoczenia kulturowego, jako tego, które jest miarą człowieka
Niepewność/Unikanie (<i>uncertainty/avoidance</i>)	Stopień, w jakim ludzie czują, że dotyczą ich niepewne lub trudne sytuacje. Zadaniem coachów jest wyjście naprzeciw i uczenie się ze zmiany i złożoności

Tabela 4 (cd.)

1	2
Sekwencyjność/Synchroniczność (<i>sequential/synchronic</i>)	Stopień, w jakim ludzie uważają, że rzeczy powinny działać się w określonej kolejności albo wszystkie w jednym czasie. W coachingu te wymiary traktowane są bardzo indywidualnie, choć można rzucić wyzwanie kulturze, w której szybkość jest priorytetem
Status/Relacyjność (<i>status/relationship</i>)	Stopień, w jakim ludzie cenią sobie indywidualny status, wyzwania i osiągnięcia albo współpracę i dobrą atmosferę w pracy. W coachingu przede wszystkim ceni się dobre relacje w pracy, a dopiero na tej podstawie stawia wyzwania
Orientacja Krótkoterminowa/Długoterminowa (<i>long-term/short-term orientation</i>)	Stopień, w jakim ludzie cenią trwałość, uporządkowanie, długotrwałe relacje albo poczucie osobistej stabilności, postawę asekuracyjną i krótkoterminowe poszanowanie zwyczajów. W coachingu ważniejsza jest perspektywa długoterminowa
Kontrola Wewnętrzna/Zewnętrzna (<i>internal/external control</i>)	Stopień, w jakim ludzie czują, że kontrolują swoje otoczenie, albo to ono ich kontroluje. W coachingu ludzie rozpoznają obszary, nad którymi mają kontrolę i zastanawiają się, co zrobić, aby móc uzyskać jej więcej tam, gdzie jeszcze tego potrzebują

Źródło: Hofstede, 1994 i Trompenaars, 1997; za: Askew, Carnell, 2011, s. 19–20.

Powyższa tabela nawiązuje do ostatniego z przytoczonych głosów krytycznych, dotyczących uwikłania coachingu w ciąg założeń. Ujmuje ona 11 wymiarów założeń kulturowych i wyjaśnia, jakie stanowisko w każdym z nich zajmuje coaching. Dzięki temu możliwe jest prześledzenie, jakiego rodzaju „ukryty program” przyświeca coachingowi, albo też, używając słów Mezirowa – jakiego rodzaju

„milcząca wiedza” może być przyswajana przez uczących się (coachees).

3.4. COACHING WŚRÓD METOD EDUKACJI DOROSŁYCH

„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.

Niezależnie od wybranych analogii, wykluczając z obszaru rozważań coaching rozumiany jako metodę zarządzania (por. Stelter, 2002, s. 14; za: Illeris i in., 2004, s. 111; Smółka, 2009), można powiedzieć, że jako proces, którego sensem i celem jest zmiana, uczenie się jest na stałe wpisane w coaching. Zmiana jest bowiem immanentnie wpisana w edukację (Demetrio, 2006, s. 128), „uczenie się sprzyja zmianie, a zmiana może wzbudzać uczenie się; edukacja (dorosłych) jako system winna promować zmiany; zmiany często uwzględniają system edukacji (dorosłych)” (Dubas, 2014, s. 460). Jednocześnie Urszula Tabor reprezentuje pogląd, że coaching jest „praktyką zmiany”, gdyż głównym uzasadnieniem jego intensywnego rozwoju jest fakt, że prowadzi on do skutecznych przemian w życiu osobistym i zawodowym (Tabor, 2011, s. 85).

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 powszechne w coachingu, a które odwołują się do zasad andragogiki.

Hanna Solarczyk-Szwec (2010b, s. 37–39) uważa, że w uczeniu się dorosłych podstawą jest oparcie się na doświadczeniu jednostki oraz wykorzystanie jej refleksyjności, jednocześnie

nie bez znaczenia jest motywacja dorosłego uczącego się i jego świadomość potrzeby osiągnięcia zamierzonego efektu (Matlakiewicz, 2009, s. 204). Odwołując się do badań Eduarda C. Lindemana (za: Knowles, Holton, Swanson, 2009, s. 47), zauważa się również, że uczący się dorosły koncentruje się na własnej sytuacji życiowej, ma potrzebę kierowania samym sobą w procesie uczenia się oraz że z wiekiem pogłębiają się różnice w zdolności uczenia się pomiędzy dorosłymi.

Coaching – zgodnie z wcześniejszymi wyjaśnieniami – wydaje się, więc być tym rozwiązaniem, które w swojej indywidualizowanej formie w pełni odpowiada na tak zarysowane potrzeby. Jak (z dużym uproszczeniem) podaje Zeus i Skiffington (2002, s. 20–21) – w przeciwieństwie do standardowych metod edukacyjnych – coaching jest zindywidualizowany i samokierowany przez uczącego się (coachee). Jedyną wątpliwość może rodzić sytuacja, w której z coachingu osoba korzysta w pracy czy w ramach udziału w jakimś szerszym projekcie – w takim wypadku, na ile stawiane cele są rzeczywście jej?, czy i w jakim stopniu posiada motywację do uczestniczenia w takich spotkaniach? Tutaj odpowiedź przynosi Kodeks Etyki Coacha, który głosi:

kiedy coach jest proszony o świadczenie usług na rzecz osoby lub organizacji na wniosek osoby trzeciej, musi skrupulatnie ocenić związek pomiędzy dwoma wspomnianymi podmiotami i ustalić, czy nie zachodzi konflikt interesów odnośnie odmiennych ról, jakie ma spełniać coach lub zagadnień związanych z zachowaniem tajemnic zawodowych. [...] Jeśli strony nie dojdą do porozumienia, coach zaprzestaje świadczenia usługi²⁰.

Można zatem rozumieć, że wobec niemożności pogodzenia celów stawianych sobie przez uczącego się (coachee)

²⁰ Encyklopedia Coachingu, <http://encyklopediacoachingu.pl/haslo97> (dostęp: 31.08.2016).

i wynikających z szerszego kontekstu relacji coachingowej oraz braku motywacji uczącego się (coachee) do pracy, nie ma możliwości rozpoczęcia/kontynuowania procesu. Podstawowym punktem orientacyjnym dla coacha są zawsze potrzeby uczącego się (coachee), a bazą do pracy klimat wsparcia i zaufania, w którym możliwa jest relacja pozbawiona ocen i osądów, świadoma, odpowiedzialna, stymulująca wiarę w siebie uczącego się (coachee), uwalniająca go od poczucia winy, zorientowana na rozwiązanie, wyzwanie i działanie (Tabor, 2011, s. 88).

Kerryn Griffiths, w efekcie swoich badań w ramach dysertacji doktorskiej opracowała model, w którym łączy coaching i uczenie się (*A Combined Coaching-Learning Model*). Dowodzi w nim (Griffiths, 2006, s. 61–62), że istnieje możliwość porozumienia pomiędzy coachem i uczącym się w obszarze transformatywnego uczenia się, w ramach którego zapewniana jest rama coachingu, uwzględniająca zorientowanie na cel i aktywność uczącego się, wspierane przez czynne słuchanie, refleksyjne pytania, rozwiązywanie problemów, samokontrolę (*self-regulation*) i obserwację. Jak wyjaśnia dalej – nawet częściowa adaptacja powyższego modelu, zakładającego pierwszeństwo indywidualnych potrzeb uczących się przed ogólnie założonymi programami kształcenia, daje potencjał dla zapewnienia równowagi pomiędzy strukturą i elastycznością oraz umożliwia realizację potrzeb uczących się poprzez zapewnienie im prawdziwie aktywnego (*active*), opartego na współdziałaniu (*collaborative*), rzeczywistego (*authentic*) i angażującego całą osobę (*engaging*) uczenia się.

Coaching szeroko łączony jest również z transformatywnym uczeniem się w określonych warunkach i przebiegu (literatura polska: Tabor, 2011; Wrona, 2014, 2016; Chmielecka, 2017a, 2017b; literatura anglojęzyczna: Gray, 2006; Griffiths, 2006, 2008; Askew, Carnell, 2011; Sammut, 2014). Inni autorzy w coachingu upatrują procesu transformatywnego, nie odnosząc się bezpośrednio do teorii Jacka Mezirowa (literatura polska: Świeży, 2013; Czarkowska, 2014a; Baca-Lönn,

2014; literatura anglojęzyczna: Hargrove, 2006; Rock, Page, 2014).

Niekiedy można znaleźć bezpośrednie porównanie, wręcz nałożenie teorii transformatywnego uczenia się na proces coachingu, gdzie do cytowanego za Mezirowem opisu procesu uczenia się, dodane zostają w nawiasach – jako synonimy – pojęcia zaczerpnięte z coachingu (Gray, 2006, s. 487) – edukacja (coaching) obejmuje podtrzymywanie możliwości negocjowania znaczeń i celów przez uczącego się (coachee), zamiast biernej akceptacji społecznej rzeczywistości zdefiniowanej przez innych. Jak wyjaśnia dalej David E. Gray, edukator (coach) ułatwia refleksję, pomagając swoim klientom przezwyciężyć wszelkie ograniczenia sytuacyjne, emocjonalne i związane z wiedzą, lub jej brakiem, co oznacza pomoc uczącemu się (coachee) w doskonaleniu poprzez bycie jego przewodnikiem w działaniach, służących zwiększaniu zdolności do pełnego uczestnictwa w racjonalnym dialogu i osiągnięciu szerszego, mniej ograniczonego (*discriminating*) i zintegrowanego rozumienia swoich doświadczeń (Gray, 2006, s. 487).

Częściej jednak porównanie coachingu i transformatywnego uczenia się dokonywane jest w oparciu o właściwości jednego i drugiego procesu. Askew i Carnell (2011, s. 18), odwołując się do słów Mezirowa, zaznaczają, że w ich rozumieniu, istotą coachingu jest poszukiwanie sensu (*quest for meaning*). Jack Mezirow wyjaśnia ludzką potrzebę dążenia do nowego spojrzenia, nowej perspektywy patrzenia na sytuację problemową, koniecznością rozwiązania pojawiającego się w pewnym momencie dylematu dezorientacyjnego. Aby z kolei wyjść z owego dylematu, niezbędne jest poszukiwanie sensu zdarzeń, dzięki czemu możemy lepiej zrozumieć siebie i uważniej oczekiwać przyszłych wydarzeń (Mezirow, 1981, s. 7; za: Askew, Carnell, 2011, s. 18).

Sednem pracy podczas coachingu jest pogłębienie i poszerzenie świadomości własnej sytuacji oraz realiów zewnętrznych, w jakich osoba się porusza. Posługując się zatem

pojęciami wyjaśnionymi przez Jacka Mezirowa, w coachingu można odnieść się do identyfikacji szczegółowych schematów znaczeń, punktów widzenia, nawyków mentalnych i ram odniesienia – zarówno tych ograniczających, nieprzystających do rzeczywistości, jak i tych wspierających, które pozwalają ludziom podejmować kolejne próby mimo porażek, nie poddawać się, z determinacją dążyć do celu, wierzyć we własne zasoby i z ich pomocą osiągać sukces, szukać przyczyn w sobie i rzeczach, na które mamy wpływ, postrzegać świat jako przychylny, ludzi jako uczciwych itd.

Z perspektywy teorii transformatywnego uczenia się zatem, celem coachingu jako procesu prowadzącego do zmiany sposobu funkcjonowania jednostki i podnoszenia jej subiektywnego poczucia spełnienia, samorealizacji i osobistego rozwoju, jest przeramowanie (*reframing*) – zamiana dysfunkcyjnych ram odniesienia na te, które będą wspierały osobę na drodze realizacji stawianych sobie celów. Proces przeramowania zawsze rozpoczyna się krytyczną refleksją nad własnymi założeniami, leżącymi u podstaw nawyków mentalnych i punktów widzenia, aby poprzez dialog ukazać sprzeczności pomiędzy pojęciami, dokonać oceny własnego rozumowania i rozumowania innych, oraz mieć swój finał w podjęciu lub zakończeniu danego działania (Mezirow, 2000a, s. 10–11; Muszyński, Wrona, 2014, s. 51).

W trakcie coachingu nierzadko okazuje się, że tym, co trzyma człowieka w miejscu i powstrzymuje przed dokonywaniem zmian, osiągnięciem celów, rozwijaniem się, są serie przekonań, obaw, założeń, które często znacząco wystają ponad realia i nie znajdują poparcia w rzeczywistości. Zadaniem uczącego się jest wówczas wyeliminowanie lub zastąpienie ograniczającej ramy odniesienia wspierającymi postawami, przekonaniami, sądami, sposobem myślenia i odczuciami.

W takim razie coaching wydaje się, w samej swej istocie, metodą wspierania uczenia się osoby dorosłej, która szczególnie sprzyja występowaniu transformacji, albo – jak szerzej

wskazuje Urszula Tabor (2011, s. 90): „coaching jest modelem pracy umożliwiającym transformację schematów poznawczych i prowadzi do owocnych trajektorii uczenia się”²¹.

Aby powyższa teza była prawdziwa, potrzebna jest, zdaniem autorki, refleksyjność oraz model komunikacji coachingowej, stymulujący osobiste wglądy uczącego się (coachee) we własne motywry, cele i wartości. Samuel Elkins (2003, s. 354) uważa, że proces transformatywnego uczenia się jest wspomagany przez proces poznawczy, w którym nasze wglądy czerpane są ze świadomości rodzącej się w trakcie refleksji nad doświadczeniami oraz, co ważne, proces ten podlega wewnętrznej, krytycznej ocenie samego uczącego się (coachee).

PODSUMOWANIE

Rozdział *Coaching w polu andragogiki* zamyka rozważania teoretyczne w niniejszej pracy. Rozpoczynają go czytelne ustalenia terminologiczne, które w poruszanej problematyce okazują się niezwykle cenne i pozwalają swobodniej poruszać się po szerokiej krytyce coachingu. W dalszej części perspektywa postrzegania coachingu została zawężona do metod edukacji dorosłych, zaś akcent został położony na części wspólne z teorią transformatywnego uczenia się.

Zmiana ramy odniesienia, poprzez modyfikację nawyków mentalnych i punktów widzenia, której celem jest wyzwolenie człowieka z bezrefleksyjnego schematu nadawania znaczeń doświadczeniom, jest tym, co znajduje swoje miejsce w coachingu jako procesie bazującym na pełnej zaufania i otwartości, dobrowolnej i specyficznej relacji pomiędzy coachem i uczącym się (coachee), a tym samym wpisuje się w przedstawioną andragogiczną teorię uczenia się Jacka Mezirowa (Wrona, 2014, s. 239). Proces uczenia się może więc

21 Odwołanie do teorii uczenia się egzystencjalnego.

toczyć się równolegle do coachingu, wydarzać się w jego trakcie. Ale też może być jego rezultatem, kiedy na skutek szerszych perspektyw postrzegania, uczący się (coachee) podejmie decyzje kierujące go na drogę dalszego uczenia się. Możliwości te nie oznaczają, iż każdy cykl spotkań z coachem musi wiązać się z uczeniem się. Można dopuścić teoretyczną możliwość rozmów, które nie spełniają powyższych założeń i zamiast skłaniać do refleksji i poznania, są formą relacjonowania wybranych wydarzeń, choć – w świetle rzeczowej oceny – takiego kontaktu i rozmów nie można nazwać coachingiem.

Rozdział 4

Metodologiczne podstawy badań własnych

Rozdział przybliży czytelnikowi szczegóły przeprowadzonych badań. Rozpoczyna go opis i charakterystyka wybranego podejścia. Następnie wyjaśniona zostaje problematyka badawcza, stosowana metoda, technika i narzędzia, omówiony sposób doboru przypadków oraz przebieg procedury badawczej. Całość kończą refleksje krytyczne ukazujące najważniejsze ograniczenia wynikające z przyjętych założeń.

4.1. CHARAKTERYSTYKA OBRANEGO PODEJŚCIA BADAWCZEGO

Zrealizowane badania można ulokować w nurcie badań jakościowych, choć wykorzystywana metoda – studium przypadku¹ – umożliwia w pewnym stopniu odejście od owej strategii. Jak przyznaje Robert K. Yin (2015, s. 51):

[...] łączenie danych ilościowych z jakościowymi oraz potrzeba zdefiniowania „przypadku” to dwa główne powody, dla których studium przypadku nie mieści się w ramach badań jakościowych. Można też dodać, że nie musi się zajmować *opisem zagęszczonym* (Geertz, 1973, wyd. pol. 2005) ani uwzględniać

1 Autorka wybiera stadium przypadku jako metodę badań własnych, co zostanie dalej szczegółowo rozwinięte.

szczegółowych danych z obserwacji, co charakteryzuje większość form badań jakościowych.

Badania jakościowe z założenia sytuują się na przeciwnym biegunie względem badań ilościowych, zaś ich przedstawiciele z argumentów krytycznych względem badań ilościowych czynią zalety proponowanego przez siebie podejścia. Badacze, m.in. Harry E. Wolcott (1982; za: Miles, Huberman, 2000, s. 7–8), Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln (2010, s. 34–36), John W. Creswell (2013, s. 191–192), wymieniają wiele cech, które reprezentują badania jakościowe (u Wolcotta – „naturalistyczne”). Przebiegają one w intensywnym lub długotrwałym kontakcie badacza z „terenem”, ich celem i tym samym rolą badacza jest uzyskanie „holistycznego” oglądu przedmiotu badania, co z kolei możliwe jest m.in. poprzez zrozumienie wewnętrznej perspektywy, przyjmowanej przez „lokalnych aktorów” oraz „branie w nawias” (Husserl, 2001, s. XXXVI) uprzednich, przyjętych opinii.

Badania jakościowe – ogólnie – są „projektem w trakcie rozwoju” (Creswell, 2013, s. 191), co oznacza, że badacz nie musi ściśle trzymać się pierwotnego planu, a poszczególne fazy procesu – w tym także zadawane pytania, kolejność gromadzenia danych, procedura doboru uczestników czy miejsc – może zmieniać się w trakcie, dostosowując do treści uzyskiwanych od samych badanych i dalszych potrzeb badacza.

Jednocześnie, teoria transformatywnego uczenia się oraz typy uczenia się wskazane przez Jacka Mezirowa (1985, 1991a, 1991b, 1994b, 2000b) zostały przyjęte, jako rama interpretacyjna zbieranych indukcyjnie danych. Można zatem stwierdzić, że „badanie ma służyć obserwacji oddziaływania czynników uznawanych za ważne z teoretycznego punktu widzenia w konkretnej i realnej sytuacji” (Strumińska-Kutra, Kołodkiewicz, 2012, s. 4), w tym wypadku w obszarze praktyki coachingu. Takie posunięcie badawcze uzasadnia, powołując się na Yina (2015, s. 72), spostrzeżenie, że

poza ułatwieniem projektowania studium przypadku, teoria ma także pomóc w formułowaniu uogólnień tego, co będzie wynikiem badania. Ponadto „teoria lub założenia teoretyczne włączone do początkowego projektu studium przypadku i ugruntowane empirycznie przez jego wyniki stanowią fundament generalizacji analitycznej” (Yin, 2015, s. 73). Rezultaty badania przypadków, nałożone na założenia teoretyczne, stały się tym samym punktem wyjścia do poszerzenia obszaru kontekstu jednej teorii, unikając ekstrapolacji w odniesieniu do innych schematów wyjaśniających.

Owe pierwotne założenia, wynikające z rozpoznania literatury i badań pilotażowych, znalazły swoje odzwierciedlenie w postaci określonej ramy pojęciowej² – tego, co Lincoln i Guba (1994; za: Creswell, 2013, s. 86) mogliby nazwać „teorią wzorów” – będącej pierwszą ilustracją tego jak badacz rozumie przedmiot badań. Istotą kolejnych wywiadów jest wypełnianie owej ramy opisami, albo też jej przeformułowanie, uzupełnienie, czy zupełna rekonstrukcja.

Podsumowując, przed zrealizowanymi badaniami postawiono następujące cele:

- poznanie doświadczeń osób badanych, dotyczących uczestnictwa w procesie coachingu, w szczególności uczenia się w tym procesie (cel empiryczny);
- wzbogacenie i ukontekstowanie (kulturowe, przedmiotowe) teorii transformatywnego uczenia się (cel teoretyczny);
- zbudowanie wskazówek praktycznych dla coachów w zakresie elementów sprzyjających procesowi uczenia się w coachingu, w tym szczególnie procesowi transformatywnego uczenia się (cel praktyczny).

Przedmiotem badania są doświadczenia uczenia się w coachingu, zarejestrowane w wypowiedziach osób badanych.

Przyjęta została tym samym tożsamość doświadczenia w jego fenomenologicznym sensie i wypowiedzi badanych

2 Ramę pojęciową dla badań prezentuję w kolejnym podrozdziale.

na jego temat. Jest to kontynuacja homologii wskazywanej przez Fritza Schützego (1981, 1986; por. Prawda, 1989; Jurgiel-Aleksander, 2013, s. 66–68; za: Rokuszevska-Pawełek, 1996, s. 43), gdzie „struktura narracji ujawnia strukturę doświadczeń/zdarzeń w życiu narratora”.

Można zatem opisać badania jako te o charakterze reminiscencyjnym, gdzie przedmiotem są przywołane z przeszłości doświadczenia, odczytywane i oceniane w danym momencie życia, co – naturalnie – zakłada, że w innym momencie ich ocena czy nawet opis może być odmienny.

Przyjmując typologię paradygmatów w naukach społecznych za Gibsonem Burrellem i Garethem Morganem (1979; za: Sławecki, 2012, s. 75–79), najtrafniej jest wpisać projekt badawczy w paradygmat interpretatywny, choć może być też to kategoria myląca, stanowiąca duże uproszczenie, szczególnie mając świadomość różnorodności i wielowątkowości paradygmatu interpretatywnego, czego obrazem jest też nazywanie tego typu badań jakościowych etnograficznymi, interakcjonistycznymi, naturalistycznymi, hermeneutycznymi (Malewski, 1998, s. 34). Wyjaśniając literalnie przyjętą perspektywę w odniesieniu do powyższej typologii, z punktu widzenia ontologicznego, autorka niniejszej publikacji przychyliła się do stanowiska nominalistów, którzy uznają, że świat składa się z: „nazw i konceptów, które niekoniecznie muszą mieć jakiegokolwiek odzwierciedlenie w realnej rzeczywistości” (Glinka, Hensel, 2012, s. 42). W ślad za tym, w perspektywie epistemologicznej badaczka uznaje, że: „rzeczywistość społeczna ma charakter relatywistyczny i może być zrozumiała jedynie z perspektywy jednostki zaangażowanej w daną sytuację społeczną” (Glinka, Hensel, 2012, s. 42). Autorka niniejszych badań akceptuje zatem, że poszczególne jednostki w podobnym (wydawałoby się) zdarzeniu mogą upatrywać innych znaczeń, odmiennie oceniać całe wydarzenie czy nawet stawiać je w różnych punktach łańcucha przyczynowo-skutkowego, w zależności od własnego postrzegania. Subiektywistyczna perspektywa pozwala

zatem na poszukiwanie: „opisów i opowieści, które pozwolą zrozumieć, jakie znaczenia danej sytuacji społecznej przypisują aktorzy, którzy brali w niej udział” (Glinka, Hensel, 2012, s. 43).

Podążając za powyższym, w prezentowanej koncepcji badawczej coaching jest osią, wokół której badani opisują swoje doświadczenia uczenia się. Z kolei, doświadczeniem uczenia się w coachingu jest subiektywne postrzeganie określonej sytuacji, związanej – w ocenie respondentów – z ich udziałem w procesie coachingu, jako uczącej, zmieniającej. Natomiast zaklasyfikowanie zidentyfikowanych doświadczeń do kategorii egzemplifikacji transformatywnego uczenia się jest już efektem analiz badawczy.

4.2. PROBLEMATYKA PODJĘTYCH BADAŃ

Zgodnie z ideą badań jakościowych, stworzone na początku problemy badawcze są elastyczne i możliwe do redefiniowania w miarę postępu badań i zagłębiania się w teren. Jednocześnie, mając na uwadze ostrzeżenia innych badaczy (Miles, Huberman, 2000, s. 18; Stasik, Gendźwiłł, 2012, s. 6; Yin, 2015, s. 72), aby z jednej strony unikać przeładowania danymi i zbyt powierzchownej odpowiedzi na pytanie: co badamy?, z drugiej zaś aby uzyskać wsparcie w formułowaniu uogólnień tego, co zostanie stwierdzone w badaniu – jak informowano wcześniej – w pracy tej wykorzystano teorię transformatywnego uczenia się do potrzeb sprobmatyzowania przedmiotu badania i ujęcia go w ramach nakreślonych konkretnych pytaniami badawczymi.

W oparciu o wiedzę płynącą z trzech składników włączanych w pytania badawczych (Rubacha, 2008, s. 110): analizę literatury, własne doświadczenia oraz zamierzone cele badań, w niniejszej publikacji została przyjęta określona rama pojęciowa, zgodnie ze wskazówkami Matthew B. Milesa i A. Michaela Hubermana (2000, s. 17–41).

Ramę pojęciową stanowią pojęcia i konstrukty teoretyczne, z których wyprowadza się pytania badawcze. Z kolei owe pytania „operacjonalizują ramy pojęciowe” (Rubacha, 2008, s. 110). Opracowana rama pojęciowa jest więc wynikiem konceptualizacji zagadnień związanych z tematem na skutek jego szerokiego rozpoznania, a także stanowi próbę obrony przed „przeciążeniem danymi” i szansę na uzyskanie możliwości porównywania między przypadkami (Miles, Huberman, 2000, s. 18). Rama pojęciowa tłumaczy „podstawowe sprawy, które zostaną zbadane – główne czynniki, pojęcia/konstrukty czy zmienne – oraz zakładane relacje między nimi” (Miles, Huberman, 2000, s. 19), jak piszą dalej: „ramy pojęciowe są zawartą w umyśle badacza, bieżącą wersją mapy terenu poddanego badaniu” (Miles, Huberman, 2000, s. 21). Przedstawiona poniżej rama pojęciowa stanowi pierwsze podejście do przedmiotu badań i – zgodnie z ideą badań jakościowych – nie wyklucza późniejszej modyfikacji wraz ze wzrostem wiedzy badacza o przedmiocie empirycznego poznania i jego naturze.

Odczytując poniższą ramę (rysunek 6), można powiedzieć, że centralną osią dla badań jest poznanie i identyfikacja doświadczeń uczącego się (coachee) w sytuacji przejścia od przeszłej do obecnej perspektywy, na którą składają się jego przeszła i obecna wiedza o sobie lub wiedza o świecie. Obie perspektywy poznane były w odniesieniu do kontekstu biograficznego, zatem zainteresowanie skupiło się na faktycznych przejawach zachowań i działań, jakie realizuje (bądź nie) badany, które w jego odczuciu są wynikiem posiadanej perspektywy.

Perspektywa – rozumiana jest tu za Mezirowem (2000b), jako sposób postrzegania siebie i świata leżący u podstaw indywidualnych kontaktów społecznych jednostki. Dla Mezirowa perspektywa transformacji stanowi bazowe pojęcie teorii i składają się na nią: perspektywy znaczeń i ramy odniesienia.

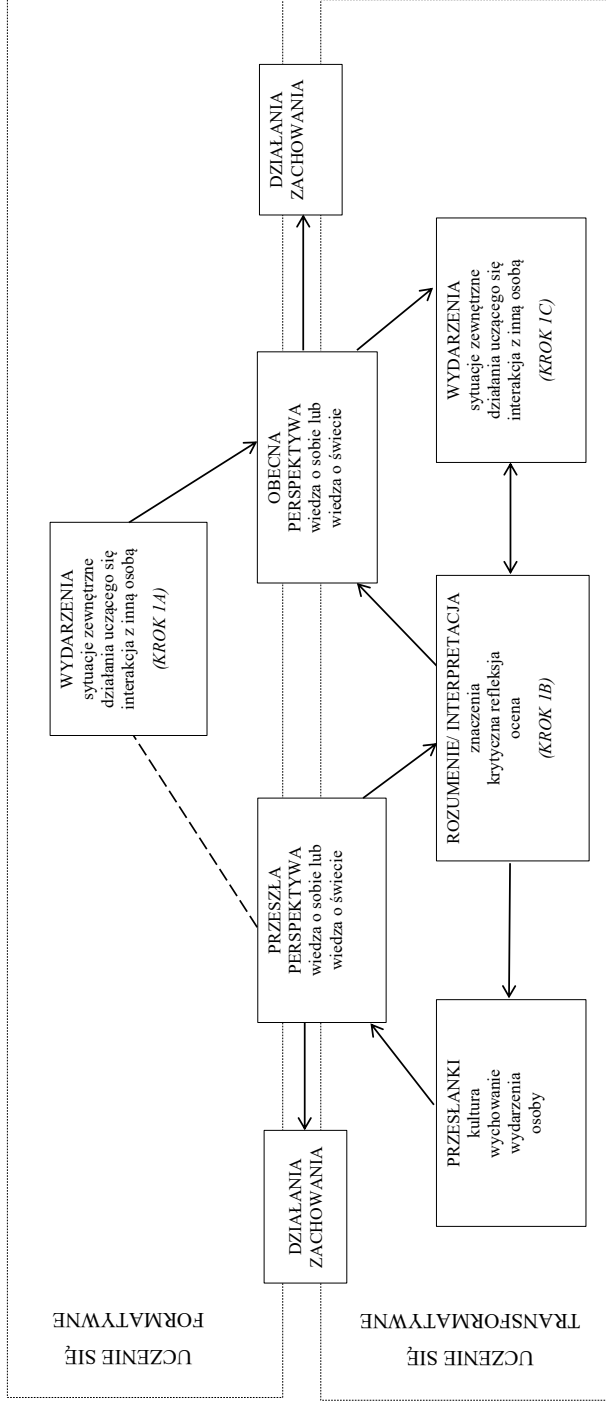
Badania pomijają indagowanie dorosłych wprost o przeszłą i obecną perspektywę, realizującą się w postaci posiadanej

wcześniej i ewentualnie nowej, nabytej wiedzy o sobie lub świecie, a zamiast tego stawiane pytanie ma szerszy zakres. Dotyczy ono zmiany, jakiej ogólnie doświadczyli badani. Zabicie ten ma na celu wyjście poza ograniczenie rozumienia perspektywy ściśle według zasad teorii i otworzenie się na nowe, ukryte w słowach badanych dane.

Korzystając z dorobku Jacka Mezirowa i jego rozróżnienia między tym, co definiuje jako rodzaj formatywnego a transformatywnego uczenia się, do ramy pojęciowej badań wprowadzono te elementy, które bezpośrednio odwołują się do owych rodzajów uczenia się. Tym samym, w fazie projektowania badania pokazano, że wynikiem badań może być tak samo potwierdzenie, jak i zaprzeczenie temu, że uczący się (coachees) przechodzą przez proces transformatywnego uczenia się. Biorąc pod uwagę kryterium uczenia się, jakim jest „głębokość” zmiany oraz krytyczna (lub nie) ocena źródła wiedzy, wydaje się, że podział na uczenie się formatywne i uczenie się transformatywne wyczerpuje istniejące możliwości w sposób zupełny.

I tak, w uczeniu się formatywnym punktem początkowym (rysunek 6, krok 1A) mogą być różnego rodzaju wydarzenia, które intencjonalnie buduje, albo też w których uczestniczy uczący się, powodujące, że zmianie ulega jego dotychczasowa perspektywa. Przy czym wydarzenia te mogą, ale nie muszą być wynikiem przeszłej perspektywy, co ilustruje przerywana linia na rysunku 6.

Z kolei w uczeniu się transformatywnym kluczowe jest rozumienie przesłanek przeszłej perspektywy, świadomość jej znaczenia oraz krytyczna refleksja czy ocena założeń, jakie leżą u jej podstawy. Taka interpretacja może być punktem początkowym (rysunek 6, krok 1B) na ścieżce transformatywnego uczenia się. Następnie owa ocena może stać się bezpośrednią przyczyną zmiany perspektywy, lub też może spowodować określone działania, sprzyjając wystąpieniu konkretnych wydarzeń, które spowodują nabycie nowej perspektywy.



Rysunek 6. Rama pojęciowa dla badań własnych

Źródło: opracowanie własne.

Jeszcze inna droga transformatywnego uczenia się może rozpocząć się w punkcie, gdzie zaistnieją pewne wydarzenia (rysunek 6, krok 1C), które zainicjują krytyczną refleksję nad przesłankami przeszłej perspektywy oraz ukierunkują jej rozumienie i interpretację, aby możliwe było wykrystalizowanie nowej perspektywy, albo też same w sobie staną się tak silnym doświadczeniem, że doprowadzą do nabycia nowej perspektywy.

Jest to odbicie podstawowej różnicy w dwóch typach transformacji: znaczącej (*epochal*) i wzrastającej (*incremental*) (Mezirow, 1978, 1991a). Zaznaczone na rysunku 6 kroki (krok 1A – po stronie formatywnego uczenia się oraz krok 1B i 1C – po stronie transformatywnego uczenia się) wskazują na prawdopodobne początki procesu uczenia się, w zależności od danego wzorca.

Przedstawiona powyżej rama pojęciowa nie uwzględnia prostego przejścia od przeszłej do obecnej perspektywy, ponieważ konieczne jest postawienie jakiegoś czynnika zmieniającego, choćby natury fizycznej czy społecznej. W perspektywie andragogicznej niezbędne jest zatem przyjrzenie się kontekstowi, warunkom, określonym czynnikiem. Jak wyjaśniają Rock i Page (2014, s. 33):

do przesunięć w naszym sposobie postrzegania świata dochodzi dlatego, że nasze doświadczenia zmieniają zadawane przez nas pytania. Poszukiwanie odpowiedzi na pytania, których nigdy wcześniej nie zadaliśmy, zmienia nasze mózgi tak, że możemy *inaczej działać* i tym samym kształtować nowe doświadczenia.

Przesunięcia te z kolei mogą mieć wektor: od obserwatora do uczestnika; od postawy biernej do postawy czynnej; od postawy negatywnej do postawy pozytywnej; od nauczania do doświadczania; od opowiadania do słuchania. Owe momenty transformacji, „przesunięcia osobistego paradygmatu” (Rock i Page, 2014, s. 25) najłatwiej rozpoznawać w języku

uczącego się, który staje się wówczas np. pełen metafor typu: „podniosła się kurtyna”, „zapaliło się światło”, „otworzono mi oczy”. Stąd też, w narzędziu badawczym ostatnim pytaniem jest: Czym dla Pani/Pana był proces coachingu?, co ma za zadanie inspirować moich rozmówców do niestandardowych porównań.

Problem główny postawiony przed badaniem brzmiał: Jakie były doświadczenia uczenia się w coachingu badanych osób dorosłych?

Sformułowano do niego cztery pytania problemowe:

1. Jak przebiegał proces uczenia się w coachingu?
2. Jakie były konteksty przebiegu procesu uczenia się w coachingu?
3. Jakich zmian doświadczyły badane osoby dorosłe w związku z udziałem w coachingu?
4. Jakie znaczenie miała osoba coacha w doświadczeniach badanych z procesu coachingu?

Warto zwrócić uwagę, że żadne z pytań nie zawężało pola poszukiwań badawczych do transformatywnego uczenia się. Dopiero uzyskane dane wskazały na wystąpienie w przypadku każdego z badanych ścieżki procesu transformatywnego, stąd też prezentacja w ostatniej części wyników badań koncentruje się jedynie na tym aspekcie.

4.3. METODA, TECHNIKA I NARZĘDZIE BADAWCZE

W badaniach posłużono się metodą wielokrotnego studium przypadku (typ 3), w rozumieniu przyjętym za Robertem Yinem (2015, s. 82, 88–96). Jest to metoda, w której wskazuje się na ścisłą procedurę postępowania i analizy uzyskanych danych (Strumińska-Kutra, Koładkiewicz, 2012, s. 26–32; Yin, 2015, s. 92).

Robert Yin formułuje dwuczłonową definicję studium przypadku (2015, s. 48–49):

1. Studium przypadku jest badaniem empirycznym, które:
 - zgłębia współczesne zjawisko („przypadek”) w kontekście rzeczywistości, zwłaszcza gdy
 - granice między zjawiskiem a kontekstem nie są zupełnie oczywiste. [...]
2. Studium przypadku:
 - dotyczy technicznie rozpoznawalnej sytuacji, w której interesujących badacza zmiennych jest znacznie więcej niż punktów danych i dlatego
 - czerpie dowody z wielu źródeł oraz potwierdza zbieżność danych metodą triangulacji,
 - a podczas gromadzenia i analizy danych odwołuje się do sformułowanych wcześniej założeń teoretycznych.

Jednostką analizy jest tutaj proces uczenia się z uwzględnieniem jego szczegółowych zakresów, zaś przypadkiem są doświadczenia uczenia się w procesie coachingu badanej osoby dorosłej. Dane dotyczące przypadków zostały uzyskane w wywiadach swobodnych z uczącymi się (coachees).

Przyjęta metoda wielokrotnego studium przypadku odwołuje się do badań, w których studium przypadku obejmuje wiele przypadków, a tym samym ich dobór jest decydujący dla uzyskanych wyników.

Robert Yin (2015, s. 38–40) pisze o trzech odmianach studium przypadku: eksplanacyjne (przyczynowe), deskryptywne (opisowe) oraz eksploracyjne, które Rubacha (2008, s. 330) tłumaczy jako (kolejno): wyjaśniające, opisowo-teoretyczne oraz rozpoznawcze. Wykorzystanie, do opisu procesu uczenia się w coachingu, teorii transformatywnego uczenia się wskazuje na posługiwanie się schematem deskryptywnym (opisowym, opisowo-teoretycznym), w którym w pierwszej fazie należy skupić się na opisie danego zjawiska w konkretnym przypadku, dalej zaś opis ten jest porównywany do wzorca, którym jest konkretna teoria ogólna danego zjawiska.

Wybór techniki badawczej jest następstwem wyboru metody oraz określonego postawienia problemów badawczych. Przyjętą główną techniką badawczą był jakościowy wywiad badawczy, definiowany przez Steinara Kvale (2010, s. 19–20) jako: „specyficzna forma rozmowy, w trakcie której wiedzę tworzy się w toku interakcji między osobą prowadzącą wywiad a respondentem”³, który pokrewnie określa się też wywiadem swobodnym (Gudkova, 2012), albo też wywiadem półstandardowym (Konarzewski, 2000).

Wywiad jest zatem: ukierunkowany na cel wyznaczony przez badacza; traktowany jako interakcja dwóch osób, które wspólnie tworzą doświadczenia i interpretacje wcześniejszych zachowań; o charakterze subiektywnym, zarówno z uwzględnieniem dyspozycji badacza, jak i badanego (Gudkova, 2012, s. 112–113).

Tworząc narzędzie badawcze – przedmiot służący do realizacji wybranej techniki badań (Pilch, Bauman, 2001, s. 85) – literalnie potraktowano wskazówki Steinara Kvale (2004, 2010) w zakresie przygotowania do prowadzenia jakościowego wywiadu badawczego, który wzbogacony został o elementy wywiadu narracyjnego, gdzie opowiadana przez badanego historia (fragmentu) swojego życia odbywa się z punktu widzenia określonego kryterium – tematu przewodniego. „W wywiadzie narracyjnym oprócz opowiedzianych zdarzeń, przytoczonych myśli czy uczuć badacz rejestruje ich kontekst” (Rubacha, 2008, s. 136). Jednocześnie, mając wstępnie nakreślone podłoże teoretyczne oraz ramę pojęciową, dużym zagrożeniem dla uzyskanych danych było pozostawienie samej narracji, dlatego też początkowe pytanie inicjujące zostało uzupełnione pytaniami szczegółowymi.

3 Steinar Kvale (2004, 2010) traktuje jakościowy wywiad badawczy jako metodę badań, tutaj z kolei wykorzystany został jako technika badań rozumiana za Aleksandrem Kamińskim (1974).

Technika jakościowego wywiadu badawczego została uzupełniona techniką obserwacji podczas wywiadu wraz z narzędziem w postaci karty obserwacji podczas wywiadu.

Dodatkowo posłużono się też dziennikiem badacza, prowadzonym przez cały okres badań właściwych w formie tworzonych na bieżąco not teoretycznych (memos) w programie do komputerowej analizy danych jakościowych (Nvivo 11). Umieszczane w programie refleksje i spostrzeżenia badacza dotyczyły szeregu elementów, m.in. badanych; badacza; danych; wyłaniających się w procesie analizy kategorii badawczych; związku danych z teorią, co może mieć znaczenie dla kierunku interpretacji uzyskanych informacji; metodologii badania i całego przebiegu procesu badawczego.

4.4. DOBÓR PRZYPADKÓW (PRÓBY BADAWCZEJ)

W badaniach jakościowych, a szczególnie w metodzie studium przypadku nie należy mówić o doborze próby⁴, ale teoretycznym doborze określonych przypadków według wybranego klucza – przypadki skrajne lub nietypowe, przypadki intensywne, przypadki maksymalnie zróżnicowane, przypadki krytyczne, przypadki negatywne (Patton, 1990; za: Stasik, Gendźwiłł, 2012, s. 11–12). Pilch i Bauman (2001, s. 281–282) podkreślają, że: „ponieważ w badaniach jakościowych rezygnuje się z postulatu reprezentatywności próby (dającej prawo do tworzenia uogólnień na podstawie zebranych materiałów), [...] o doborze osób decydują wyłącznie względy poznawcze”.

4 Dobór próby badawczej jest pojęciem występującym częściej w odniesieniu do badań ilościowych. Pełni wówczas szczególną rolę, ponieważ próba ma za zadanie reprezentować pewną większą zbiorowość i odzwierciedlać jej zasadnicze złożoności, aby możliwe było uogólnienie wyników na populację, z której próba została wybrana.

W badaniach, posługując się metodą wielokrotnego studium przypadku w rozumieniu Yina, dostosowano się do jego zaleceń (Yin, 2015, s. 89–95), aby kierować się zasadą replikacji, a nie doboru próby i wybierać każdy przypadek tak, aby zapowiadał podobne (replikacja literalna) lub odmiennie wyniki, lecz z przewidywanych przyczyn (replikacja teoretyczna). Jednocześnie należy zadbać o to, aby w każdej podgrupie były co najmniej dwa indywidualne przypadki, aby replikacje teoretyczne pomiędzy podgrupami można było uzupełnić replikacjami literalnymi w obrębie każdej podgrupy.

Przypadki do badania zostały wybrane w sposób celowy, techniką sędziów kompetentnych (ekspercką). Sędziowie typowali osoby do badania, z kolei badacz, analizując dotychczasowe przypadki, decydował o ich wyborze, poszukując takich, które potencjalnie wniosą nowe dane lub rzucą nowe spojrzenie na to, co już udało się uzyskać⁵. Wybór celowy wskazuje, iż badane przypadki miały służyć wyjaśnieniu założeń teoretycznych badania (Yin, 2015, s. 74) oraz „spełniały kryterium zawarte w pytaniu badawczym” (Rubacha, 2008, s. 124).

Sędziami kompetentnymi było 10 coachów o wysokich kwalifikacjach formalnych, legitymujących się skrajnymi (najwyższymi i najniższymi) certyfikatami wiodących organizacji coachingowych⁶ oraz z co najmniej pięcioletnią praktyką. Z założenia reprezentowali oni różne organizacje: ICF (International Coaching Federation), ICC (International

⁵ Jest to sposób postępowania zmierzający w kierunku teoretycznego nasycenia próby, zgodny z podejściem Glasera i Straussa (2009; za: Stasik, Gendźwiłł, 2012, s. 12), w którym przypadki dobierane są drogą ciągłego porównywania.

⁶ Przy doborze wiodących w Polsce organizacji i rozpoznawalnych na rynku certyfikatów wykorzystano zamieszczone na poniższej stronie zestawienie organizacji coachingowych: A. Jastrzębska, *Przegląd organizacji coachingowych*, <http://swiatcoachingu.pl/2011-09-27-04-50-39/stowarzyszenia-i-fundacje/313-przeglad-organizacji-coachingowych> (dostęp: 1.04.2016).

Coaching Community), IIC (International Institute of Coaching, wcześniej – ECI – European Coaching Institute), EMCC (European Mentoring & Coaching Council), a także Izbę Coachingu.

Sędziowie kompetentni, po wprowadzeniu w cele badania, mieli wskazać osoby dorosłe, które przeszły przez pełen proces coachingu (minimum pięć sesji coachingowych na przestrzeni minimum trzech miesięcy) i można powiedzieć, że w ich przypadku nastąpiła w trakcie coachingu zauważalna zmiana; a także zgodziły się uczestniczyć w badaniu i udzielić wywiadu.

Wytypowano łącznie 18 osób, spośród których badania właściwe przeprowadzono z 13 osobami, które: na co dzień mieszkają i pracują w Łodzi (trzy osoby); pracują w Łodzi, ale mieszkają w małej miejscowości na terenie województwa łódzkiego (jedna osoba); mieszkają i pracują w Warszawie (dwie osoby); pracują w Warszawie i mieszkają na obrzeżach stolicy (jedna osoba); na co dzień pracują i mieszkają w Poznaniu (trzy osoby); pracują w Poznaniu i mieszkają w małej miejscowości pod Poznaniem (jedna osoba); pracują i mieszkają w Szczecinie (jedna osoba); a także z osobą zatrudnianą na półroczne kontrakty w różnych krajach, a aktualnie przebywającą i pracującą w Grecji (jedna osoba).

Wstępne rozpoznanie pola badań podpowiedziało, aby zróżnicować badane przypadki na doświadczenia będące udziałem osób, które same są coachami oraz doświadczenia osób, które z coachingiem spotkały się wyłącznie z jednej strony – uczącego się (coachee).

Na pewnym etapie badania uwidoczniła się potrzeba poszerzenia tak wybranej grupy osób o inne, które przeszły przez proces coachingu i w ich doborze nie ma żadnego kryterium odnoszącego się do znaczenia (wartości) zmiany, jaka w nich zaszła. Miałoby to pozwolić na większe zróżnicowanie próby oraz opis kryteriów, które świadczą (bądź nie) o jakości transformatywnego uczenia się. W tym celu, nawiązując kontakt z kolejnymi ekspertami, proszono o wskazanie osób

reprezentujących skrajne bieguny – tych, u których zmiana jest jednoznaczna oraz tych, które nie sygnalizowały wyraźnej czy długofalowej zmiany, jaka zaszła w ich życiu w kontekście uczestnictwa w coachingu. Niestety, mimo skierowania takiej prośby do sześciu spośród ekspertów, badacze nie udało się uzyskać kontaktu do nikogo, kto, mimo udziału w coachingu, nie doświadczył silnej przemiany. Zamiast tego wśród respondentów⁷ były dwie osoby, które swoje doświadczenie przełomowej zmiany w coachingu kontrastowały z innymi, wcześniejszymi, które opisywały następująco: „tamten coaching był bo był; to raczej był przykład tego, jak coachingu nie robić”. Obaj badani, poproszeni o powrót do tamtych doświadczeń, krótko ucinali rozmowę mówiąc: „nie ma do czego; nie ma o czym mówić”. Dlatego też w konsekwencji opisywane przypadki są tymi, w których od początku rozpoznanie znamion procesów transformatywnych nie stanowiło problemu.

Innym warunkiem doboru przypadków była różnorodność sytuacji życiowych, w jakich osoby trafiły na coaching, ich płeć, zajmowana pozycja, stanowisko zawodowe czy np. uczestnictwo w odmiennych rodzajach coachingu (życiowym, zawodowym, kariery, art itd.).

Dodatkowo zastosowane kryterium wiązało się z wybraniem z doświadczeń respondenta takiego, które najlepiej odpowiadało potrzebom badania. Wówczas wiele miejsca poświęcono zdefiniowaniu procesu coachingu, w jakim

7 Pojęcie *respondent* związane jest z paradygmatem pozytywistycznym i stosowane jest w metodologii badań ilościowych m.in. kiedy mówi się o sondażu diagnostycznym i badaniach z wykorzystaniem techniki ankiety. Tymczasem, chcąc uniknąć nadmiernych powtórzeń, w niniejszej monografii przyjęto definicję *respondenta* zamieszczoną w Słowniku Języka Polskiego, gdzie jest to „osoba odpowiadająca na pytania zawarte w ankiecie lub zadawane podczas wywiadu”: Słownik Języka Polskiego, <https://sjp.pwn.pl/sjp/respondent;2574088.html> (dostęp: 7.10.2017).

Na marginesie, Steinar Kvale także posługuje się pojęciem *respondent*, opisując sytuację wywiadu – „to badacz pyta, respondent natomiast udziela odpowiedzi” (Kvale, 2010, s. 29).

osoba uczestniczyła i którego doświadczeniem chciałaby się podzielić. Stąd też pojawia się różnorodność ram formalnych procesu coachingu, o jakim opowiadali badani, niekiedy niemieszcząca się w założonych i wskazanych wcześniej co najmniej pięciu sesjach coachingowych na przestrzeni minimum trzech miesięcy. Dla przykładu, jeden z respondentów zdecydował, że z całości dłuższego procesu skupi się tylko na jednym spotkaniu i jego przebiegu, inny z kolei – znów – z całości procesu coachingu wybiera tylko początkową jego fazę, kiedy szybko wszystkie trudności się poukładały, zrozumiał wiele zależności i już wiedział, jak ma dalej postępować.

Ostatecznie, w danych uzyskanych w 13 wywiadach wyróżnionych zostało 17 przypadków doświadczeń uczenia się w coachingu.

4.5. PRZEBIEG PROCEDURY BADAWCZEJ

Procedura postępowania badawczego zgodna była z propozycją Yina (2015, s. 92), gdzie wyróżnia się trzy niezależne części: (1) definiowanie i projektowanie studium przypadku; (2) przygotowanie, gromadzenie i analizę danych z kolejnych studiów oraz (3) analizę i wnioski z badań, które przewidują kolejno: wyciągnięcie wniosków z ogółu przypadków, modyfikację teorii, określenie praktycznych implikacji wyników oraz opracowanie raportu całościowego.

W pierwszej kolejności wykonano badania pilotażowe, których celem była przede wszystkim: kontrola narzędzia i warsztatu badawczego oraz uzyskanie pierwszego obrazu badanych przypadków, sprawdzenie, jakiego rodzaju dane możliwe są do uzyskania. W rezultacie, zamiast szerokiej eksploracji różnych teorii, jakie mogą znaleźć zastosowanie przy interpretacji doświadczeń badanych, zdecydowano o zawężeniu tej przestrzeni do teorii Jacka Mezirowa. W kolejnych badanych przypadkach (w badaniu właściwym)

poszukiwano znamion transformacji, szukając zarówno elementów podobnych, jak i tych niepasujących, modyfikujących jej założenia. Otwierając się na inne doświadczenia, będące udziałem badanych, zdecydowano o podjęciu próby poznania przebiegu procesu transformatywnego uczenia się w coachingu. Interesujące poznawczo było to, czy i do jakiego stopnia pokrywa się on ze schematem Jacka Mezirowa. Jednocześnie, chcąc uniknąć efektu potwierdzania oczekiwań badacza i dostrzegania we wszystkim znamion transformacji, sięgnięto do dychotomicznego podziału Mezirowa na uczenie się formatywne i transformatywne, które w sposób zupełny wypełnia jego możliwe w tym kontekście rodzaje.

W ramach badań właściwych przeprowadzono 13 wywiadów – od listopada 2016 r. do lipca 2017 r. Równocześnie z gromadzeniem danych dokonywano ich analizy, opracowując raport szczegółowy, dotyczący danego przypadku na podstawie transkrybowanego, a następnie kodowanego materiału z wywiadów oraz notatek badacza. Po skonstruowaniu raportu z każdego z pojedynczych przypadków, ich treść, ze szczególnym uwzględnieniem trafności wypowiedzi badanego oraz wyciągniętych przez badacza wniosków, zostały zgodnie z zasadami walidacji komunikacyjnej (*communicative validation*) zaprezentowane poszczególnym respondentom celem ich weryfikacji, uzupełnienia, ewentualnie rewizji i zmiany. Jak wskazuje Uwe Flick (2011, s. 69) – kwestia walidacji przez uczestnika (*member validation*) jest istotna przy ocenie poziomu danego badania jakościowego, trafności pozyskanych danych oraz wyników całego procesu badawczego. Za kryterium wysokiej jakości badania przyjmuje się wówczas akceptację uzyskanych wyników przez uczestników badania.

Po zakończeniu walidacji komunikacyjnej wśród badanych, rozpoczęto analizę przekrojową oraz opracowywanie wspólnych wyników badań. Wybrane rezultaty analizy przekrojowej wraz z uogólnieniami teoretycznymi oraz postulaty praktyczne zostały w uproszczonej, wypunktowanej formie

zebrane i przesłane do części spośród sędziów kompetentnych, co stanowiło etap walidacji przez odbiorców (*audience validation*). Jednocześnie warto zaznaczyć, że niniejsza publikacja stanowi zaproszenie do szerokiej dyskusji i krytyki przeprowadzonych badań. Wszystkie odniesienia do uzyskanych wyników czy też wskazania ich użyteczności (nie tylko wśród ekspertów-praktyków), jak również opisane interpretacje i analizy, wraz z zapleczem metodologicznym, będą podlegały walidacji środowiskowej (*peer validation*) przez innych badaczy.

Całość badań, obejmująca zarówno każdorazowy kontakt z sędziami kompetentnymi i badanymi, nacechowana była postępowaniem zgodnym z zasadami etyki badań natury ogólnej przedstawionymi w literaturze (Sieber, 1992, s. 18; House, 1990; za: Miles, Huberman, 2000, s. 300–302).

4.6. KWESTIE ETYCZNE BADANIA

Jak zaznaczają Miles i Huberman (2000, s. 300):

Każdy zachowujący czujność umysłu badacz jakościowy rozważa następujące kwestie moralne i etyczne: Czy mój projekt jest rzeczywiście wart wykonania? Czy ludzie naprawdę rozumieją to, w co się wdają? Czy nie wykorzystuję ludzi stawiając „niewinne” pytania? Co ze sprawą ich prywatności? Czy udzielający odpowiedzi ma prawo zapoznać się z moim raportem? Na ile dobrze strzegę anonimowości, jeżeli ludzie i ich kole-dzy mogą łatwo rozpoznać się w studiach przypadku? Jeżeli tak się dzieje, czy w jakiś sposób może to im zaszkodzić lub ich zniszczyć? Co uczynię, jeżeli zaobserwuję, w trakcie badań przypadku, szkodliwe postępowanie badanych? Kto zyska, kto straci na skutek moich badań? Czyją własnością są dane, czyją własnością są raporty?

Wszystkie wymienione powyżej obszary były przedmiotem namysłu już na etapie projektowania badania, zaś dokonując określonych rozstrzygnięć etycznych kierowano się następującymi, przedstawionymi w literaturze (Sieber, 1992, s. 18; House, 1990; za: Miles, Huberman, 2000, s. 302), zasadami natury ogólnej:

- dobroczynności – maksymalizacji dobrych następstw dla nauki, ludzkości i indywidualnych uczestników badań oraz minimalizacji niepotrzebnych szkód, ryzyka i zła;
- szacunku – ochrony autonomii osób wraz z uprzejmością i respektem dla jednostek jako podmiotów, nie przedmiotów badania;
- sprawiedliwości – ustalenie sensownych, pozbawionych nastawienia na wykorzystanie i rozsądnie przemyślanych procedur badawczych oraz uczciwe ich stosowanie, gdzie rozkład kosztów i zysków między osoby cechuje sprawiedliwość (ci, którzy ponoszą ryzyko badań, powinni być tymi, którzy w badaniach zyskują);
- brak przymusu, brak manipulacji – niestosowanie siły lub groźb, niezmuszanie innych do współpracy wbrew ich interesom.

Stosunek badaczki do innych osób w projekcie (sędziów kompetentnych oraz respondentów) naznaczony był przede wszystkim podmiotowością. Od początku ważna była równowaga w każdej relacji. Dlatego też, prosząc ekspertów o pomoc w dotarciu do badanych, informowano o gotowości udostępnienia raportu z badań oraz zaproszono do udziału w finalnym etapie walidacji komunikacyjnej, gdzie eksperci mogliby odnieść się do otrzymanych rezultatów badania i zastanowić nad możliwościami ich aplikacji w praktyce coachingowej, w tym szczególnie – w ich pracy. Z kolei kontaktując się z osobami badanymi, sygnalizowano obszar tematyczny wywiadu oraz zaznaczano, że powrót do doświadczeń związanych z procesem coachingu może być szansą odświeżenia wartościowych dla nich wspomnień z tego okresu, a być może też utrwalenia rezultatów coachingu.

Dalej, badani również zostali zaproszeni do udziału w procedurze walidacji komunikacyjnej, dotyczącej ich wypowiedzi. Celem tego etapu było sprawdzenie przez badanych przekazanej treści i potwierdzenie (lub nie), że zebrane dane zostały dobrze zrozumiane przez badaczkę. Był to także moment, w którym część badanych wskazała na elementy, które mogłyby przyczynić się do ich identyfikacji i poprosiła o ich usunięcie. Co więcej, w trakcie wywiadu także na pierwszym miejscu stawiano poczucie bezpieczeństwa i komfortu badanych, na przykład kiedy badany sygnalizował, że nie chciałby wchodzić w omawiany temat, porzucano niedogodne zagadnienie i pozostawiano bez dalszego zgłębiania. Badaczka natychmiast wycofywała się, nawet wówczas, kiedy intuicja naukowca podpowiadała, że rozwinięcie tego tematu mogłoby przynieść kluczowe konteksty interpretacyjne dla całości doświadczenia badanego.

Przy opracowywaniu raportu, nadrzędną zasadą było zapewnienie anonimowości badanym. Stąd też zmienione imiona czy wykreślone dane umożliwiające dalszą identyfikację, brak wskazań dotyczących regionu Polski, z którego pochodzi dana osoba oraz coacha z jakim pracowała. Zapewne sami badani, czytając pełen raport w wielu przypadkach mogą rozpoznać swoje (szczególnie szersze) wypowiedzi, wydaje się jednak, że z punktu widzenia osoby z zewnątrz, w żaden sposób prezentowany raport nie jest w stanie im zaszkodzić.

4.7. KRYTYKA METODOLOGICZNYCH PODSTAW BADAŃ WŁASNYCH

Potencjalne zastrzeżenia do podejmowanych w trakcie badań wyborów mogą pojawiać się niemal na każdym etapie badania, począwszy od przyjmowanych założeń i ich zasadności, poprzez wybór metody i techniki badań, na doborze próby kończąc. Później przedstawiono różne problemy,

z którymi realnie przyszło zmagać się badacze w trakcie prowadzonych prac, albo też te, które są konsekwencją poczynionych wyborów i w sposób bardziej lub mniej znaczący mogły modyfikować uzyskane wyniki.

W odniesieniu do samej metody studium przypadku formułowanych jest wiele zastrzeżeń. Robert Yin (2015, s. 51–56) wymienia zarzut związany z niewystarczającym rygorem metodologicznym, któremu jednak staram się przeciwstawić, posługując się szczegółowo określoną przez samego autora procedurą, a nie traktując przypadków jako swobodnych opisów przykładów zastanych w rzeczywistości.

Wobec studium przypadku podnoszony jest też zarzut braku możliwości generalizacji otrzymanych w badaniu wyników, choć – jak tłumaczy Yin – studia przypadku „można uogólniać do twierdzeń teoretycznych, ale nie da się ich rozszerzyć na populację czy uniwersa” (Yin, 2015, s. 52).

Respektując niniejsze ograniczenie metody, dalsza analiza nie rości sobie prawa do budowania teorii szerokiego zasięgu, a zamiast tego prezentowane wyniki związane są wyłącznie z omawianymi przypadkami. Kilka przykładów przedstawiających doświadczenia badanych związane z ich udziałem w coachingu, analizowanych z perspektywy teorii transformatywnego uczenia się, jest wartościowych co najmniej z dwóch powodów. Po pierwsze, umożliwia poznanie sposobu postrzegania przez uczących się (coachees) zachodzącej podczas coachingu zmiany, która stała się ich udziałem, a po drugie, jest wstępem do adaptacji teorii transformatywnego uczenia się Jacka Mezirowa do doświadczeń osób dorosłych biorących udział w coachingu w Polsce.

Niemożliwe okazało się śledzenie procesu uczenia się (czy transformatywnego uczenia się) w trakcie procesu coachingu, korzystanie z możliwości rozmowy z badanymi po każdej sesji coachingowej, ewentualnie przed i po całym procesie, albo też rejestracja każdego spotkania coachingowego i ich dodatkowa analiza poprzez śledzenie przebiegu procesu. Takie działania wiązałyby się nie tylko z wydłużeniem badań

i wielokrotnym wzrostem ilości uzyskanych danych, ale też z ryzykiem modyfikacji przebiegu spotkań coachingowych poprzez inicjowanie pomiędzy sesjami dodatkowej refleksji wynikającej z udziału w badaniu. Choć oczywiście spełniałyby założenia studium przypadku, związanego z badaniami etnograficznymi.

Ostatnią, wskazaną przez Yina, uwagę była niewystarczająca komparatywność studium przypadku. Tymczasem jest to metoda, która – jak wyjaśnia – nie dostarcza takiej wiedzy, jak np. eksperyment z randomizowaną próbą kontrolną – nie odpowiada na pytanie, czy dane zjawisko zachodzi, ale „jak” lub „dlaczego” zachodzi. Oparcie badania na teorii Jacka Mezirowa i przyjęcie, że została ona dostatecznie zweryfikowana było punktem wyjścia dla założenia możliwości zastosowania jej do wyjaśnienia procesu uczenia się, na jaki będą wskazywać opisy doświadczeń osób badanych. Tym samym, możliwe stało się potencjalne poszerzenie dotychczasowej wiedzy na temat teorii. Marta Strumińska-Kutra i Izabela Koładkiewicz (2012, s. 34) są zdania, iż: „celem jest przede wszystkim odniesienie wyników do teorii, a nie do populacji”.

Wspomniane badaczki (Strumińska-Kutra, Koładkiewicz, 2012, s. 32–36) poszerzają powyższy katalog potencjalnych ograniczeń o zarzut stawiany wobec badań jakościowych w ogóle, wynikający przede wszystkim z odejścia od założeń pozytywistycznych. Tym ograniczeniem jest niebezpieczeństwo utraty obiektywizmu przez badacza. Warto jednak dopuścić odmienne stanowisko, mówiące, że zadaniem badacza jest nie tylko gromadzenie danych, ale też ich interpretowanie, nadawanie im znaczenia, wchodzenie z nimi w interakcje, co jest „niezbywalnym atrybutem nie tylko badań społecznych, lecz także postrzegania ludzkiego w ogólności” (Strumińska-Kutra, Koładkiewicz, 2012, s. 32).

Jak wskazują autorki dalej, dyskusyjne jest, czy ktoś taki, jak „obiektywny badacz” w ogóle istnieje. Wychodząc naprzeciw temu postulatowi, badaczka zastosowała

rozwiązanie zaproponowane przez Kate Caelli, Lynne Ray i Judy Mill (2003, s. 1) – dokonała analizy wszystkich czynników związanych z osobą badacza, zarówno z punktu widzenia znajomości tematyki od strony teoretycznej i praktycznej, jak i kompetencji metodologicznych i badawczych, które mogłyby być decydujące dla procesu analizy danych.

Metoda studium przypadku, w rozumieniu i procedurze zastosowania opisanej przez Yina (2015), wskazuje na potrzebę wykorzystania różnorodnych technik badawczych, w tym szczególnie obserwacji uczestniczącej, która umożliwiłaby bezpośrednie poznanie przypadku, a także kontekstu jego występowania. W badaniach nie wykorzystano tej techniki, widząc w tym rozwiązaniu głównie problem organizacyjny. Bezpośrednia obserwacja przebiegu procesu coachingu wymagałaby dotarcia do badanych, którzy dopiero rozpoczynają spotkania, co prowadzi do konieczności wydłużenia czasu badań i pociąga za sobą wszystkie ograniczenia wymienione wcześniej. Ponadto, można spodziewać się, że takie założenia badawcze mogłyby utrudnić dostęp do badanych z powodu niechęci coachów do dzielenia się swoim warsztatem i uczestniczenia w ich pracy, poza szczególnymi sytuacjami superwizji. Dodatkowo, obecność osoby trzeciej na sesji byłaby nie bez znaczenia pod względem etycznym – może prowadzić do modyfikacji przebiegu spotkania, zmiany kontekstu i konieczności budowania zaufania na nowo. Istnieje możliwość uwzględnienia obserwacji pośredniej, a precyzyjnie – analizy zastanych dokumentów w postaci nagrań (audio albo też wideo) z sesji. W tym przypadku jednak konieczne byłoby kierowanie się kryterium dostępności, poszukując coachów, którzy nagrywali swoje sesje i wciąż owe nagrania posiadają. W rezultacie za ważniejszą uznana została celowo dobrana próba, która może spełniać kryteria metodologicznej poprawności jej doboru i pozwala na dotarcie do potencjalnie najróżniejszych przypadków, niż oparcie się wyłącznie na dostępności.

Jednym z problemów, związanych ze wskazywaniem badanych przez sędziów kompetentnych był fakt, że do badania

wytypowani zostali respondenci, z którymi eksperci sami prowadzili coachingi. W praktyce, prośba o udział w badaniu kierowana była do potencjalnego badanego w pierwszej kolejności przez sędziego, dopiero wobec jego zgody na udzielenie wywiadu, badaczka umawiała się na jego przeprowadzenie. W sytuacji gdy coach danej osoby prosi ją o udział w badaniu, które jest poświęcone doświadczeniom uczestnictwa w procesie coachingu, udzielane odpowiedzi mogą być nie do końca obiektywne, np. zadowolenie zostanie wyolbrzymione, a efekty ubarwione. Niestety na tym etapie nie było możliwości zweryfikowania ewentualnych różnic.

Sędziowie kompetentni, wskazując jako respondentów osoby, z którymi sami prowadzili coaching, mogli celowo wybierać te, w przypadku których coaching zakończył się wyraźnym i jednoznacznie sygnalizowanym przez uczącego się (coachee) sukcesem. Taka sytuacja nie jest jednak w opozycji do postawionych celów i pytań badawczych, bowiem w żaden sposób nie modyfikuje doświadczeń poszczególnych osób z udziału w procesie coachingu, a jedynie czyni je (w perspektywie całej grupy badanych) bardziej jednostronnymi. Owa unilateralność byłaby kluczową przeszkodą w przypadku próby generalizacji wyników na szerszą populację, do czego jednak badania nie roszczą sobie prawa z racji ich zasięgu i wykorzystywanej metody.

Nadto, można by też rozważyć włączenie do badania coachów, aby spojrzeli na proces uczenia się z perspektyw obserwatora albo też opowiedzieli o własnych doświadczeniach, jednak wymagałoby to definitywnego przeformułowania procedury badawczej, a nade wszystko problematyki. Uwzględniając bowiem ją w istniejącej postaci, wydaje się, że jakościowy wywiad badawczy był techniką najpełniej odpowiadającą potrzebom badawczym.

Podsumowując, zarówno przebieg badań jak i szansa realizacji wyznaczonych celów i udzielenia odpowiedzi na postawione pytania badawcze dowodzą słuszności rozstrzygnięć metodologicznych i trafności konstrukcji narzędzi

badawczych. Należy oczywiście wspomnieć o dodatkowych możliwościach, jakie zostałyby odkryte dzięki przyjęciu innych rozwiązań i z pewnością warto taką dyskusję podtrzymać, aby odsłonić pola dalszej niewiedzy i inspirować kolejnych badaczy do pogłębiania niniejszej problematyki. Tymczasem, odnosząc się do postawionych na wstępie celów badań, warto zwrócić uwagę na wybrane elementy.

Po pierwsze, z punktu widzenia realizacji celu empirycznego, można było spodziewać się, że kolejni respondenci będą dostarczali nowych obrazów własnych doświadczeń uczenia się w procesie coachingu, o tyle zaskoczeniem było, że niekiedy jedna osoba posiadała doświadczenia o odmiennym charakterze, reprezentujące inne typy (typologia doświadczeń uczenia się w coachingu przedstawiona zostanie w podrozdziale 6.1). Okazuje się zatem, że doświadczenia są tym, co wymyka się pewnym porządkom i można założyć, że dalsze badania oraz rozszerzenie próby badawczej o osoby żyjące w skrajnie różnych warunkach mogłoby dostarczyć nowych kategorii.

Po drugie, z punktu widzenia realizacji celu teoretycznego – wzbogacenia i ukontekstowania (kulturowego, przedmiotowego) teorii transformatywnego uczenia się, tło coachingu, do jakiego zawężono pozyskiwane i analizowane dane, stanowi istotne ograniczenie dla ogólnej możliwości zastosowania teorii transformatywnego uczenia się. W rezultacie odmiennie warunki pracy rozwojowej (forma indywidualna bazująca przede wszystkim na refleksyjności, jaka ma miejsce w coachingu, w opozycji do zakrojonych na szeroką skalę programów akademickich, adresowanych do kobiet powracających do edukacji formalnej – w badaniach Mezirowa) modyfikują przebieg procesu uczenia się w coachingu. W dalszych badaniach, idąc tym tropem, można by np. identyfikować pojawiające się kontekstowe różnice, a następnie izolować je, obserwując, co dzieje się w procesie uczenia się.

I wreszcie, patrząc na realizację celu praktycznego – zbudowania wskazówek dla coachów w zakresie elementów

sprzyjających procesowi transformatywnego uczenia się w coachingu – oraz uwzględniając tak intensywnie podkreślany przez uczących się (coachees) czynnik relacji pomiędzy nimi a coachem, z którym pracowali, dostrzec można słabość zrealizowanego projektu badawczego, który w obecnym kształcie, nie pozostawiał przestrzeni na pogłębienie ujawnionego obszaru.

Biorąc pod uwagę możliwości rozszerzenia badań, można uwzględnić przestrzeń identyfikacji, opisu i rozumienia doświadczeń uczenia się w coachingu, włączonych w całość biografii człowieka (nastawienie na badanie trwałości i adekwatności wprowadzonej zmiany), albo też – szerzej – w kontekst społeczny (jak zmiana jednostki powoduje lawinę dalszych przemian w otoczeniu). Problemy te wyłaniają się z otrzymanych danych, jednak zrealizowane badania nie pozwoliły na wyciągnięcie wniosków empirycznych.

Rozdział 5

Prezentacja badanych przypadków

Rozdział rozpoczyna się ogólną charakterystyką badanych oraz zidentyfikowanych przypadków badawczych. Informacje o badanych uwzględniają dwa zestawienia. Pierwsze w sposób zbiorczy ukazuje dane dotyczące respondentów (tabela 5). Drugie zaś, materiał związany z coachingami, w jakich uczestniczyli badani, a w przypadku więcej niż jednego doświadczenia udziału w coachingu – dane dotyczące tego procesu, o którym osoba badana opowiadała podczas wywiadu (tabela 6).

Następnie opisane zostały sylwetki osób badanych, z uwzględnieniem charakterystyki zidentyfikowanego jednego bądź kilku doświadczeń uczenia się w coachingu będących ich udziałem. Celem omówienia przypadków jest przeglądowa ilustracja konsekwentnych doświadczeń uczenia się w coachingu, jakie przeżyły poszczególne osoby.

Każdy z respondentów otrzymał przypadkowo dobrane, zmienione imię, którym podpisywane są wszystkie przytoczone dalej cytaty. Dodatkowo, z całości narracji danej osoby, wybrano jedną wypowiedź kluczową, która puentuje całość doświadczenia uczenia się lub doświadczenia zmiany, jakie charakteryzuje jednostkę.

5.1. OGÓLNE INFORMACJE O BADANYCH

Wśród 13 osób badanych znalazło się osiem kobiet i pięciu mężczyzn w wieku od 32 do 55 lat. W celu odejścia od nadmiernie precyzyjnej prezentacji danej osoby, zdecydowano o wyeliminowaniu wskazania profilu studiów oraz przedstawiono jedynie ogólny zarys wykonywanego zawodu, zamiast szczegółowego dookreślenia zajmowanego stanowiska.

Wszyscy badani ukończyli studia wyższe II stopnia, w tym trzy osoby dodatkowo ukończyły studia podyplomowe, jedna studia MBA i jedna studia III stopnia, choć niezakończone obroną dysertacji. Ponadto, badani reprezentują różnorodne zawody, prowadzą własne firmy lub są zatrudnieni w przedsiębiorstwach, gdzie piastują rozmaite stanowiska: od członka zarządu międzynarodowej korporacji do niedawno awansowanego menedżera najniższego szczebla. Wskazane w tabeli 5, nazwy wykonywanego zawodu są kalką wypowiedzi badanych, niezależnie od faktu, czy można być „z zawodu dyrektorem”¹, albo też, czy jest taki zawód jak *researcher*.

Wszystkie przedstawione powyżej dane zostały uzyskane bezpośrednio od rozmówców po zakończeniu części właściwej wywiadu, na podstawie pytań metryczkowych ujętych w narzędziu badawczym do jakościowego wywiadu badawczego z elementami wywiadu narracyjnego.

1 Nawiązanie do cytatu, który przeszedł już do klasyki polskiej komedii: „Mój mąż jest z zawodu dyrektorem”, z filmu Stanisława Barei z 1972 r. pt. *Poszukiwany, poszukiwana*.

Tabela 5. Osoby badane z uwzględnieniem danych ogólnych dotyczących badanych

LP	Osoba badana	Płeć		Wiek				Wykształcenie	Wykonywany zawód
		Kobieta	Mężczyzna	31–35 lat	36–40 lat	41–45 lat	46–50 lat		
1	Pani Ewa	x					x	Wyższe	trener, konsultant edukacyjny
2	Pani Karina	x					x	Wyższe	właściciel firmy, dyrektor
3	Pan Tomasz		x	x				Wyższe	Project Manager
4	Pan Daniel		x	x				Wyższe	dziennikarz internetowy, coach, trener
5	Pani Joanna	x				x		Wyższe	trener, coach
6	Pani Julia	x			x			Wyższe	inspektor nadzoru
7	Pani Anna	x			x			Wyższe	dyrektor, członek zarządu
8	Pani Wioletta	x		x				Wyższe	przedsiębiorca, właściciel firmy

Tabela 5 (cd.)

LP	Osoba badana	Płeć		Wiek					Wykształcenie	Wykonywany zawód
		Kobieta	Mężczyzna	31–35 lat	36–40 lat	41–45 lat	46–50 lat	> 50 lat		
10	Pani Maria	x		x					Wyższe	naukowiec, researcher
11	Pan Karol		x				x		Wyższe	dyrektor
12	Pani Zuzanna	x			x				Wyższe	pracownik socjalny
13	Pan Bartosz		x			x			Wyższe	trener wewnętrzny, coach

Źródło: opracowanie własne.

W tabeli 6 przedstawiono osoby badane z uwzględnieniem danych dotyczących przebiegu procesu coachingu, o którego doświadczeniu zdecydowali się oni opowiedzieć.

Informacja o organizacji, jaką reprezentował coach, była jednym z kryteriów doboru osób do badania, nie było to pytanie zadawane respondentom. Przyjętym w tym miejscu założeniem było to, że uczący się (coachee) nie musi wiedzieć, pod jakim szyldem pracuje dany coach. Podobne założenie przyświecało pytaniu o rodzaj coachingu, w jakim osoba brała udział. W przypadku każdej z osób, obszar (rodzaj) coachingu (*life coaching*, *job coaching*, *career coaching* itd.) został arbitralnie wskazany przez badaczkę na podstawie ogółu wypowiedzi badanego, informacje te z kolei umieszczono w opisach sylwetek, a zbiorcze podsumowanie w dalszej części niniejszego rozdziału.

Pozostałe, przedstawione w tabeli 6, ogólne informacje dotyczące procesu coachingu, na którym badani chcieliby się skupić w swojej opowieści, uzyskiwano na początku wywiadów, prosząc wprost uczestników o odpowiedzi na pytania o okres uczestnictwa w coachingu, liczbę spotkań z coachem, ich częstotliwość oraz formę i miejsce.

Sesje coachingowe, w ramach rozumianego przez daną osobę procesu, trwały, w zależności od osoby, od miesiąca do roku, z kolei Pan Daniel uznaje, że jego proces rozwoju w ramach coachingu nie zakończył się w ogóle i trwa nadal już ponad trzy lata (od lipca 2014 r.), ponieważ z coachingu w różnych formach korzysta on cały czas, a procesem jest dla niego to, co dotyczy jego osoby. Jednak dla większości proces coachingowy zamykał się w trzech–czterech miesiącach (sześć osób) lub też odbywał się nieco dłużej – sześć–siedem miesięcy (cztery osoby). U pojedynczych osób trwał on miesiąc, rok czy – wspomniane wcześniej – ponad trzy lata. Jednocześnie najstarsze doświadczenia coachingu sięgają u badanych 2013 r., najnowsze zaś 2016 r., czy też – jak w przypadku Pana Daniela – mowa jest o bieżących doświadczeniach.

Spotkania coachingowe odbywały się najczęściej co dwa–trzy tygodnie (dziewięć osób), w tym jedna z badanych – Pani Zuzanna – zróżnicowała częstotliwość spotkań na początku i na końcu procesu, stąd też w późniejszej fazie spotkania coachingowe miały miejsce jeden raz w miesiącu. Nieco częściej z coachingu korzystała Pani Julia, bo raz w tygodniu oraz Pani Wioletta – trzy razy w miesiącu. Z kolei Pan Daniel cały czas spotyka się z coachem raz w miesiącu. Zupełnie odmienną formułę przyjmują też sesje coachingowe, które umieszcza w swoim doświadczeniu Pani Joanna, ponieważ opisuje ona coaching, odbywający się w ramach kursu szkoleniowego, z sesjami dwu–trzydniowymi co dwa tygodnie. Najczęściej badani mówili o procesie coachingowym obejmującym od 5 do 10 sesji (siedem osób) lub nawet 15–24 spotkań (cztery osoby). Jedna osoba – Pani Wioletta – przeszła jedynie przez trzy sesje coachingowe, natomiast Pan Daniel, uznając proces za trwający, stwierdził, że liczba spotkań z coachem jest „nieokreślona”. Warto zaznaczyć także, że Pani Joanna, która spotkała się z coachem w ramach 18 sesji, w swojej wypowiedzi dotyczącej wybranego doświadczenia coachingu, ograniczyła się do opisu wyłącznie jednej sesji. Ponadto interesującym jest schemat sesji coachingowych, składający się z określonego cyklu, a następnie uzupełniony po pewnym czasie o tzw. follow-up, sesję przypominającą czy sesję awaryjną – jak nazywają to osoby badane, co miało miejsce w przypadku Pana Tomasza, Pana Marka i Pani Marii.

Uogólniając, respondenci najczęściej doświadczali takiego procesu coachingowego, którego ramy w większości przypadków pokrywają się ze „wzorcem” procesu coachingowego, mówiącym o pięciu do dziewięciu sesji w odstępach około trzech tygodni. Niezależnie od tego, dla analizy materiału empirycznego, kluczowe jest rozumienie wskazane przez badanych, zatem procesem (od początku do końca) jest taki fenomen, jaki oni sami owym pojęciem określają. Jeśli więc badana osoba opowiada o procesie w znaczeniu

jednej, szczególnej sesji jakiej doświadczyła i stanowi ona dla niej spójną całość np. Pani Joanna, albo też, jeśli procesem coachingowym jest nieustanny udział w samodoskonaleniu w ramach spotkań coachingowych – Pan Daniel – takie doświadczenia były w dalszej części również przedmiotem analiz.

Zdecydowanie najpopularniejszą formą spotkań był coaching indywidualny i spotkania bezpośrednie (10 osób). Pani Joanna podczas spotkań bezpośrednich pracowała w różnych formach coachingu – zarówno indywidualnej, jak i grupowej oraz indywidualnej ale prowadzonej na forum – jest to tzw. sesja demonstracyjna. Udział w sesjach grupowych był też doświadczeniem Pana Daniela. Natomiast Pani Ewa oraz Pan Daniel, poza sesjami bezpośrednimi, korzystali także z części spotkań realizowanych zdalnie, za pośrednictwem programu Skype.

Coaching odbywał się najczęściej w odosobnionych pomieszczeniach biurowych lub szkoleniowych (10 osób), ale do spotkań dochodziło też w miejscach publicznych: kawiarniach i parkach miejskich (dwie osoby), z kolei jedna z osób – Pani Julia zawsze umawiała się w specyficznym miejscu – kawiarnio-czytelnia, gdzie, pomimo publicznego charakteru miejsca, łatwiej było zachować poufność.

Tabela 6. Osoby badane z uwzględnieniem danych ogólnych dotyczących procesu coachingu, w którym uczestniczyły

LP	Osoba badana	Organizacja reprezentowana przez coacha				Okres uczestnictwa w coachingu	Liczba spotkań z coachem	Częstotliwość spotkań coachingowych	Forma spotkań coachingowych	Miejsce spotkań coachingowych
		ICF	ICC	EMCC	Izba Coachingu					
1	Pani Ewa	x			x	trzy miesiące (2014 r.)	5	co dwa tygodnie	indywidualnie; bezpośrednio i pośrednio (Skype)	sala szkoleniowa; dom (Skype)
2	Pani Karina	x				jeden rok (2015/2016 r.)	24	co dwa tygodnie	indywidualnie; bezpośrednio	biuro coacha
3	Pan Tomasz	x				siedem miesięcy (2014/2015 r.)	14 + 3	co dwa tygodnie	indywidualnie; bezpośrednio	sala konferencyjna w pracy badanego
4	Pan Daniel	x				od 07.2014 r. do chwili obecnej	nieokreślona	raz w miesiącu	indywidualnie, grupowo; bezpośrednio i pośrednio (Skype)	sala szkoleniowa, dom (Skype)
5	Pani Joanna	x				cztery miesiące (2013/2014 r.)	18	dwa-trzy spotkania co dwa tygodnie	indywidualnie, grupowo, sesje demonstracyjne; bezpośrednio	sala szkoleniowa
6	Pani Julia	x			x	sześć miesięcy (2013 r.)	ok. 15-18	ok. raz w tygodniu	indywidualnie; bezpośrednio	kawiarnia-czytelnia

7	Pani Anna		x			sześć miesięcy (2013/2014 r.)	10	co dwa tygodnie	indywidualnie; bezpośrednio	biuro badanego
8	Pani Wioletta		x	x		jeden miesiąc (2016 r.)	3	trzy razy w miesiącu	indywidualnie; bezpośrednio	biuro coacha
9	Pan Marek			x		trzy miesiące (2015 r.)	4 + 1	co dwa-trzy tygodnie	indywidualnie; bezpośrednio	biuro badanego
10	Pani Maria			x		cztery miesiące (2016 r.)	6 + 1	co ok. trzy tygodnie	indywidualnie; bezpośrednio	park miejski, kawiarnia
11	Pan Karol			x		cztery miesiące (2016 r.)	8	średnio co dwa tygodnie	indywidualnie; bezpośrednio	biuro badanego
12	Pani Zuzanna			x		siedem miesięcy (2015/2016 r.)	10	co dwa tygodnie, później raz w miesiącu	indywidualnie; bezpośrednio	park miejski, kawiarnia
13	Pan Bartosz			x		trzy miesiące (2015 r.)	10	co dwa tygodnie	indywidualnie; bezpośrednio	sala szkoleniowa

Źródło: opracowanie własne.

Respondenci nie określali samodzielnie rodzaju coachingu, w jakim brali udział. Z kolei z ich wypowiedzi można podjąć próbę wysnucia wniosku na temat głównego profilu spotkań, choć często wymykały się one prostym zaszeregowaniom.

W jednym przypadku – Pani Kariny – jednoznacznie można określić rodzaj coachingu, w jakim uczestniczyła i zawęzić go do pola business coachingu. Pani Karina potrzebowała rozwiązać konkretne problemy w pracy i mimo, iż zmiana sposobu myślenia i postępowania, jakiej dokonała nie mogła zostać bez wpływu na inne obszary życia, badana skutecznie te rejony omija, mówiąc wyłącznie o wymiarze zawodowym, związanym z funkcjonowaniem jej firmy:

[...] no na pewno ja się też zmieniałam, zmieniałam też swój stosunek do pracowników i zmieniło się moje oblicze, moje takie codzienne. Już nie jestem w pracy zdenerwowana, czy coś przeżywam, czy krzyczę, czy jestem zła. Tylko no jestem zadowolona, uśmiechnięta, miła i myślę, że to bardzo zyskało. Wszyscy zyskali na tym, no a ja najbardziej zyskałam na tym. No... jestem szczęśliwa po prostu, jestem szczęśliwa, zadowolona. Oczywiście, to się przekłada później też na pieniądze. Coś co myślałam, że jeszcze długo, długo będę na to czekała, właściwie się realizuje na bieżąco. Takie też duże projekty, o których wcześniej bym nie pomyślała, że już mogę je spełnić, a one się spełniają (Pani Karina).

Podobnie o swoim doświadczeniu coachingu wypowiada się Pan Marek, który tematem przewodnim rozmów coachingowych uczynił decyzję o wyborze dodatkowego kierunku studiów (MBA). Dla niego nadrzędne znaczenie w tym przypadku miały kwestie organizacyjne, finansowe oraz perspektywiczne, związane z rozwojem kariery w pracy, stąd też jednoznacznie wybór ten ulokował w obszarze zawodowym, choć – nie odnosząc się do ani jednej prywatnej kwestii – akcentuje też zmiany w innym obszarze: „ostatecznie dotyczył

on [coaching – przyp. aut.] i sfery zawodowej, i pozazawodowej, udało nam się połączyć oba te wymiary. Pytaniami drażącymi wyciągnąć te priorytety, na których mi zależało”.

Dla Pana Karola, analogicznie, mimo iż spotkania coachingowe odbywały się w pracy i punktem początkowym były przeżycia z nią związane, uczenie się, które następowało dalej, znalazło swoją aplikację także na gruncie prywatnym:

[...] to, co mi przeszkadzało w życiu zawodowym, przede wszystkim zawodowym, i na co się zdecydowałem to jest... ja miałem problem z... radzeniem sobie ze stresem w sytuacjach kontaktów z klientami, współpracownikami, ale potem to też się odbijało na rodzinie najbliższej [...]. Zmiana, którą ja przeobrażałem w procesie coachingu, ona w podobnych tematach też dotyczyła sfery prywatnej, gdzie mimo wszystko też o tym rozmawialiśmy (Pan Karol).

U kolejnej dwójki badanych aspekt zawodowy był czynnikiem krystalizującym decyzję o wejściu w proces coachingowy, podczas gdy bardzo szybko wyszły na światło dzienne tematy należące do obszaru prywatnego, które również stały się przedmiotem pracy. Wraz ze skupieniem na aktywnościach profesjonalnych, wglądy w trakcie coachingu pozwalały też na zmianę w obszarze osobistym:

[...] klient jest jaki jest i szanse na to, że ten człowiek się zmieni są marne. Po drugie, przyjdzie inny człowiek na jego miejsce i ja nie wiem, kto to będzie. Po trzecie, w życiu prywatnym jeśli chodzi o emocje, to ja również potrzebowałem, żeby pewne rzeczy u siebie pozminiać (Pan Tomasz);

[...] o! tak naprawdę pierwsze moje próby testów [nowych zachowań – przyp. aut.] były na córce, nie tutaj w firmie, ale na córce. I tutaj myślę, że sporo relacyjnie z nią zyskałam i różne problemy udało się nam zminimalizować (Pani Anna).

W innych sytuacjach, badani decydowali się na kurs dotyczący coachingu, w ramach którego obowiązkowe było przejście przez proces coachingowy jako uczący się (coachee). Chcieli tym samym podnieść własne kompetencje zawodowe, zdobyć nowe umiejętności, poszerzyć warsztat pracy w swoim zawodzie – trenera, konsultanta – niekoniecznie zostać coachem. Ich motywacja była zatem czysto profesjonalna, podczas gdy zmiana, jaka się dokonała, miała już charakter życiowy, holistyczny:

[...] mieliśmy pewien warsztat coachingowy, który trwał bodajże 4 dni w takich sesjach i tam mieliśmy się, już jako coachowie, w pary powiązać [...]. Ja oczywiście chodziłam sobie z tym swoim problemem [że warto podejmować pewne działania, gdzie mimo wszystko myśli się, że to nie jest obszar dla mnie, albo będzie mi trudno – przyp. aut. z wykorzystaniem słów badanej] i wykorzystałam to w tej relacji (Pani Ewa);

[...] było w tym wszystkim jeszcze coś, co mnie pchało [...]. Z różnych przekazów wyciągnęłam sobie to, że jest tam jakaś rzecz, która bardzo mocno rezonuje z tym, jak ja bym chciał pracować [...]. A największe zmiany były w rzeczach bardzo małych, bardzo przyziemnych, właśnie w sposobie komunikowania się z innymi, w budowaniu poczucia pewności siebie i własnej wartości, w... w autorefleksyjności i w tym, jak głęboko jestem w stanie sięgnąć dzięki niej, ile jestem w stanie wykreować nowych rzeczy bez... bez doradztwa... czy inaczej... jak mogę sięgnąć do własnych zasobów i z nich korzystać. To absolutnie zrobił coaching, to jest jakby czysta sprawa (Pan Daniel);

[...] o ile, idąc do tej szkoły, ja jeszcze nie miałam pewności, czy ja rzeczywiście tym coachem będę. Po prostu tak mnie to zafascynowało, że postanowiłam dowiedzieć się więcej i sprawdzić, czy to będzie coś dla mnie. To mniej więcej po drugim albo trzecim zjeździe, kiedy pracowaliśmy nad wartościami.

I mi poszło tak hardcorowo, że do tej pory 20-minutową sesję uznaję za absolutnie transformacyjną. [...] docieklam w tym krótkim ćwiczeniu mojej takiej bardzo prymarnej motywacji. Takiej bardzo rudymentarnej, która w zasadzie... bo minęły już 3 lata, a ja wciąż odczuwam jej moc i tam się nic nie zmieniło (Pani Joanna);

[...] ja zawodowo zajmuję się szkoleniami biznesowymi, coaching pojawił się jako jedna z form pracy z ludźmi. [...] zmiana jaka zaszła, na poziomie ogólnym, to ja bym powiedział, że takie dookreślenie siebie, samego siebie (Pan Bartosz).

Wśród badanych można również wyróżnić osoby, które trafiły na coaching w związku z przełomem w swojej karierze, utratą pracy, albo też wyjątkowo trudną sytuacją. Tymczasem poza określeniem drogi zawodowej, jaką chcieliby podążać, zyskali dużo większy zasób wiedzy o sobie oraz dokonali zmiany w obszarze osobistym:

[...] to był też taki moment w moim życiu, kiedy ja byłam trochę zmęczona swoją ówczesną pracą i coś chciałam zmienić, ale nie wiedziałam do końca co [...]. Myślałam o tym, żeby odkryć swoje prawdziwe powołanie, etc. [...] Im dłużej się z Panem Bogumiłem [imię coacha zmienione – przyp. aut.] spotykałam, tym większa świadomość, to uczucie, że ja potrzebuję czegoś więcej, że ja muszę się spotkać z psychologiem i rozpocząć psychoterapię. To były takie pierwsze wnioski z coachingu, bo tak naprawdę to ja się skupiałam tak bardzo, nawet nie na mojej karierze zawodowej, ale tak rozkręciłam swoją sferę prywatną (Pani Julia);

[...] trafiłam na coaching w związku z problemami osobistymi, przestałam być osobą aktywną zawodowo, też z racji stanu zdrowia [...]. Dopóki nie poukładałam tych spraw zawodowych to byłam też w konflikcie z rodziną. Oni mają też inne oczekiwania wobec mnie, mojej ścieżki zawodowej, niż to, co

ja bym chciała robić. Dlatego tutaj łączy się i zawodowo i ze sprawami prywatnymi (Pani Wioletta);

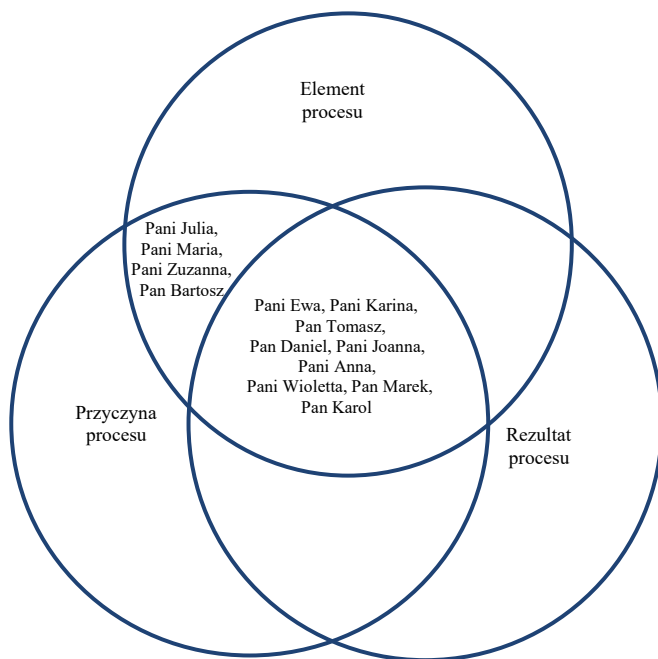
[...] sytuacja miała podłoże zawodowe, przestałam się czuć dobrze w pracy, ponieważ okazało się, że ludzie z którymi pracuję mają inny system wartości niż ja. [...] cała sesja była skupiona na pracy, ja byłam nastawiona na to, że się zmotywuję, odnajdę jakieś swoje mocne strony i zmotywuję się, żeby zmienić tę pracę, albo żeby naprawić, kompletnie temat był zawodowy, nic więcej. Natomiast tak szybko zszedł temat na emocje i na to, że jest z nimi problem, że byłam w szoku (Pani Maria);

[...] nie wiedziałam, co mam ze sobą zrobić, bo straciłam pracę, straciłam wiarę w ludzi, tak naprawdę zostałam bez pracy, tak Pani powiem, że w pewnym momencie nawet przestało mi się chcieć szukać tej pracy, nie wiedziałam w ogóle, w którą stronę mam iść [...]. Ze spotkania na spotkanie nabierałam większej pewności siebie, to tak widać było (Pani Zuzanna).

Potwierdza to holistyczność coachingu jako metody rozwoju osobistego oraz funkcjonowanie człowieka jako rodzaju systemu, gdzie zmiana zachodząca w jednym obszarze pociąga za sobą kolejne, ale też jakość owej zmiany jest tak fundamentalna, głęboka, że niemożliwym jest zawężenie jej wpływu.

Podsumowując analizy dotyczące różnych rodzajów coachingu, warto podnieść kwestię tego, że żaden z badanych nie stał się uczącym się (coachee) z potrzeby rozwoju osobistego, z chęci przyjrzenia się swojemu życiu czy poznania siebie w naturalnym, codziennym trybie, zauważenia swoich mocnych i słabych stron, wzorców reagowania czy mechanizmów wchodzenia w relacje itd. Za każdym razem w coaching wpleciona była praca – dążenie do poszerzenia wachlarza kompetencji albo częściej, konieczność zmierzenia się z nurtującym problemem bądź wyraźnym dyskomfortem (zob. rysunek 7). Każdy z badanych podjął się uczestnictwa

w coachingu w związku z pracą zawodową i obszar ten stanowił co najmniej fragment rozmów coachingowych. Jednocześnie w czterech przypadkach (Pani Julia, Pani Maria, Pani Zuzanna, Pan Bartosz) trudno jest powiedzieć, żeby zmiana, jaką osoby oceniają, i która była rezultatem coachingu, dotyczyła bezpośrednio pracy, a zamiast tego, zdecydowanie miała szerszy – życiowy kontekst.

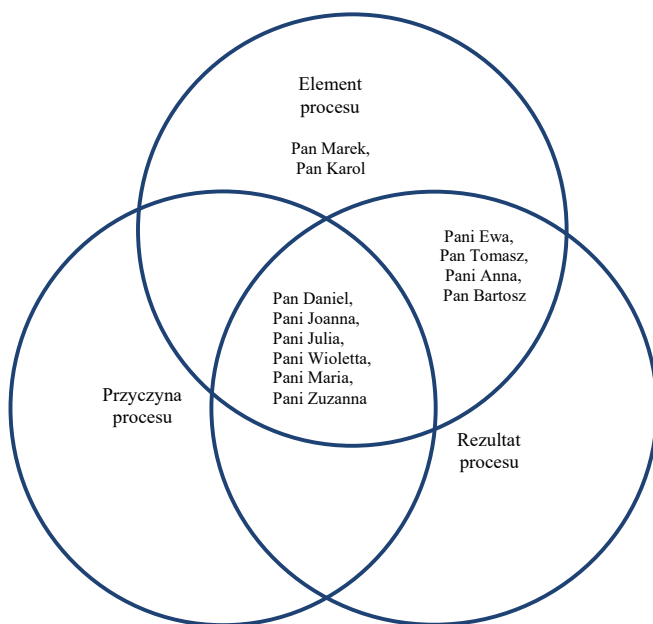


Rysunek 7. Aspekt zawodowy w przebiegu procesu coachingu z uwzględnieniem poszczególnych badanych

Źródło: opracowanie własne.

Analizując wymiar, w jakim poszczególni badani podczas coachingu poruszali sprawy oceniane przez nich jako prywatne czy osobiste, można zauważyć, że dla części osób sfera ta była nie tylko przyczyną udziału w procesie, ale też jego zasadniczym elementem, a ostatecznie coaching

poskutkował zmianą w tym obszarze (Pan Daniel, Pani Joanna, Pani Julia, Pani Wioletta, Pani Maria, Pani Zuzanna). Pozostałe osoby przyszły na coaching z pobudek zawodowych, jedna z respondentek konsekwentnie nie mówi o życiu osobistym jako elemencie procesu, choć ostatecznie widzi też zmiany i na tym polu (Pani Karina). Z kolei dla pozostałych osób obszar prywatny zawsze ujawniał się w trakcie coachingu, choć w wypowiedziach dwóch osób (Pan Marek i Pan Karol) nie zauważa się, aby przez pryzmat udziału w procesie definiowali oni rezultat w postaci rozwoju osobistego, albo też wprost przypisują go innym czynnikom, co zostanie rozszerzone przy prezentacji poszczególnych sylwetek badanych. Przedstawione powyżej zależności ilustruje rysunek 8.



Rysunek 8. Aspekt prywatny w przebiegu procesu coachingu z uwzględnieniem poszczególnych badanych

Źródło: opracowanie własne.

5.2. OPISY DOŚWIADCZEŃ UCZENIA SIĘ W COACHINGU POSZCZEGÓLNYCH BADANYCH

Poniżej nakreślono sylwetki badanych, opracowane po przeprowadzonym wywiadzie i z uwzględnieniem walidacji komunikacyjnej. Podejmując się prezentacji przypadków – doświadczeń uczenia się w coachingu – należy osadzić je w szczególnych warunkach, jakie wynikają z personalnego charakteru każdego z nich. Dlatego też poniżej umieszczono szkic pojedynczych przypadków doświadczeń, składający się z:

- imienia osoby badanej wraz z cytatem z wypowiedzi kluczowej, która dotyczy całości doświadczenia uczenia się, zmiany w coachingu;
- prezentacji osoby na podstawie danych metryczkowych;
- ogólnego obrazu procesu coachingu, w jakim osoba uczestniczyła (w jej rozumieniu), czyli czasu trwania, formy, liczby spotkań, ich okoliczności itd.;
- motywów podjęcia procesu coachingu;
- zarysu zaistniałej zmiany wraz z krótką charakterystyką jej doświadczenia.

Analizę zbiorczą, ujmującą przekrojowe spojrzenie i próbę klasyfikacji doświadczeń uczenia się, przedstawiono w kolejnym rozdziale.

5.2.1. Pani Ewa – „coaching spowodował, że zaczęłam widzieć inne obszary”

Pani Ewa, 55 lat, kobieta z wykształceniem wyższym, prowadzi własną działalność gospodarczą jako trener i konsultant w obszarze edukacji, coachingu doświadczyła podczas udziału w warsztatach doskonalenia kompetencji doradczych. Oferta kursu obejmowała także pięć spotkań z coachem należącym do Izby Coachingu oraz posiadającym akredytację International Coaching Federation (ICF),

z których pierwsze przeprowadzono na sali szkoleniowej (równolegle odbywało się kilka sesji innych osób), drugie i trzecie także bezpośrednio, ale w osobnym pomieszczeniu, zaś czwarte i piąte za pośrednictwem programu Skype. Całość trwała trzy miesiące, od października do grudnia 2014 r. Można zatem powiedzieć, że coaching dla Pani Ewy był niejako doświadczeniem dodatkowym, towarzyszącym cyklowi szkoleniowemu.

Na pierwszą sesję Pani Ewa nie poszła z jasno określonym celem, ale wybrała go doraźnie, co jak się okazało nie było wyborem przypadkowym, ale stało się pierwszym krokiem do zmiany przekonania, które towarzyszyło badanej – jak mówi – „od zawsze”. Dalej wyjaśnia:

[...] rzeczywiście to nie jest problem tylko taki, że ja sobie gdzieś tam wymyśliłam, że to będzie [dobrym problemem do pracy na coaching – przyp. aut.], tylko tkwiło to w takim oderwaniu się mimo wszystko, na pewno związane było z poczuciem własnej wartości, gdzie jak gdyby może tak... tyle lat doświadczenia w jednej branży było dla mnie ograniczeniem, żeby wyjść do innej.

W jej przypadku doświadczenie uczenia się związane było ze zmianą nawyku mentalnego:

[...] miałam takie przeświadczenie, że ile bym nie wiedziała, nie umiała, nie potrafiła, w ilu bym nie uczestniczyła warsztatach, studiach podyplomowych itd., to było mało, żeby rozpocząć pracę w organizacjach nieoświatowych.

W ostateczności, jak ocenia sama badana, zmiana jest jeszcze niezupełnie utrwalona:

[...] być może to nie jest jeszcze do końca przerobione, ponieważ wczoraj rozmawiałam z koleżanką, która mi proponowała szkolenie w Warszawie dla anglistów z oceniania

kształtującego, które ja robię i w którym ja się bardzo dobrze się ... w tym czuję... I zaczęłam swoją starą... Że ja nie jestem anglistką i w związku z tym... I sama to usłyszałam. I tak sobie myślę, że...że kurczę, jakby to stare wraca, ale mam świadomość tego, że to jest... I mówię, no nie, no rzeczywiście, jeżeli ja mam mówić o ocenianiu kształtującym, to ja to mogę wziąć. Natomiast no wiem, że zadziałał stary nawyk, że ja nie jestem anglistą, w związku z tym będę się niekomfortowo czuła.

Pani Ewa jest osobą, która nieustannie się szkoli, wykorzystuje różne ścieżki rozwoju osobistego i uczenie się nie jest dla niej doświadczeniem nowym. Jednocześnie swoje doświadczenie uczenia się w coachingu opisuje jako:

[...] ekscytującą podróż w głąb siebie, gdzie nie wiemy, co nas czeka ostatecznie, ale ufamy, że cokolwiek by się nie pojawiło to dam radę, zaś najcenniejszą pamiątką z tej podróży jest przypomnienie sobie – ufaj sobie. No i chyba nawet powinnam sobie to nawet gdzieś napisać. No tak... to właśnie tak... ufaj sobie, własnym kompetencjom! To jest dobra pamiątka.

5.2.2. Pani Karina – „coaching pomaga dokładnie ustalić, co ta osoba ma robić, za co powinna być odpowiedzialna”

Pani Karina, 46 lat, kobieta z wykształceniem wyższym, właścicielka firmy z branży rekreacyjno-edukacyjnej – m.in. otworzyła własny basen, zatrudnia instruktorów pływania, organizuje szkolenia związane z kulturą fizyczną, prowadzi przedszkole i żłobek połączone z basenem. Spotkania coachingowe odbywała indywidualnie z coachem reprezentującym organizację International Coaching Federation (ICF), a następnie zorganizowała też cykl spotkań, dofinansowany w ramach Unii Europejskiej, w warunkach coachingu grupowego dla swojego personelu, „trzonu” swojej kadry.

Decyzję o rozpoczęciu coachingu podjęła bardzo spon-tanicznie, w momencie, kiedy doszło do bardzo trudnej sy-tuacji w pracy, którą określa jako „małą porażkę”, kiedy to bardzo pokłóciła się ze swoimi pracownikami i stwierdziła: „dalej tak być nie może, muszę już szukać pomocy, bo nie daję rady”. Wyobrażała sobie wówczas najgorszy możliwy scenariusz, że trzeba będzie wszystkich zwolnić, zatrudnić nowe osoby. Znalazła ofertę coachingu w Internecie, za-dzwoniła i następnego dnia jechała już na spotkanie. Wcześ-niej słyszała niewiele o coachingu, ale miała wobec niego mieszane odczucia. Z jednej strony kojarzyło się jej to z twar-dym zarządzaniem, ostrym traktowaniem swoich pracowni-ków, zwalnianiem ludzi, a z drugiej strony znajomi mówili, „żeby spróbować coachingu, że to jest fajne”, że coach po-maga w zarządzaniu firmą i rozwiązywaniu problemów. Jak sama przyznaje:

[na pierwszą sesję – przyp. aut.] poszłam z dużą dozą niepew-ności, bo nie wiem, bałam się, że może to pójść w jakimś kie-runku, w jakim ja bym nie chciała, że ktoś będzie chciał ze mną podpisywać jakieś umowy, nie wiadomo jakie, jakieś lo-jałnościowe, takie rzeczy. Bałam się tego. Ale już po pierwszym dniu dało mi to taką ulgę i pozytywne myślenie i tak naprawdę małe jakieś rzeczy, bo jeszcze się dobrze nie znałyśmy, typu, że zwrócenie uwagi na to, że rozmowa, zebrania itd. Nagle okaza-ło się, że rozwiązało mi to od razu po pierwszej sesji 10 proble-mów, których myślałam, że ja nie dam rady, że muszę zwolnić wszystkich i zatrudnić nową ekipę.

Pierwsze pozytywne doświadczenie i szybka zmiana spo-wodowały, że Pani Karina podjęła decyzję o regularnych spotkaniach z coachem – dwa razy w miesiącu przez okres roku, od września 2015 r. do sierpnia 2016 r. Łącznie odbyły się 24 spotkania, zorganizowane w siedzibie firmy coacha, które ukierunkowane były na aspekt zawodowy – poprawę

jakości zarządzania firmą, przewodzenia zespołowi, organizowania pracy itd.

Pani Karina w swoich wypowiedziach nie odnosi coachingu do innych – pozazawodowych – aspektów życia. Mimo, iż mówi ona, że poznała siebie, zrozumiała ludzi, uświadomiła sobie, jak inni działają, „znalazła czas dla siebie, trochę wyluzowała”, ogół wypowiedzi zbudowany jest w oparciu o środowisko pracy.

Badana całość swoich doświadczeń z coachingu podsumowuje jako pewnego rodzaju naukę:

którą powinien człowiek przejść trochę wcześniej, w młodszym wieku, przed założeniem firmy. Nie wiem, kiedyś tego nie było i mi właśnie tego bardzo brakowało: jak zarządzać, jak być najlepszym szefem, jak mieć najlepszą drużynę, jak spełniać swoje marzenia i nie bać się ich.

Poza tym, wychodząc poza aspekt zawodowy i odnosząc się do postrzegania coachingu w ogóle, uważa ona, że coaching:

[...] burzy jakieś mury, bariery, a otwiera szeroko wrota do drogi, którą się idzie. A jak się napotyka na niej problemy, to się je omija, tworząc nową drogę, obchodząc ten problem, go jakby rozpracowując i idzie się dalej tą drogą.

Dla Pani Kariny, obrana podczas coachingu droga rzeczywistości była tą, jaką przebyła w trakcie procesu, raz określony cel był systematycznie realizowany, nowe sposoby zarządzania wdrażane, nowa organizacja pracy implementowana, relacje naprawiane, współodpowiedzialność pracowników zwiększana, a oferta firmy rozbudowywana, aby pomnażać zyski przedsiębiorstwa:

[...] rozwiązywałyśmy na początku problemy na gorąco, ja tak chciałam, mi to było potrzebne. Mówiłam o bieżących

problemach i rozwiązywałyśmy je i układała się od razu struktura nowej firmy dla mnie i nowe możliwości mojego postępowania i widzenia ludzi [...]. Gdzieś tak za każdym razem około 30%, także dużo, się zmieniało, a czasami 50%, a czasami zdarzało się, że musiałam spojrzeć o 100% inaczej na daną sytuację i nie bałam się tego.

W trakcie procesu coachingu Pani Karina pracowała ze swoją szeroką ramą odniesienia względem tego, jak ona postrzega, analizuje, interpretuje i ocenia zachowanie innych ludzi (w pracy). Jak sama stwierdziła, jej postrzeganie uwarunkowane było odniesieniem sposobu pracy innych do siebie, tego jak sama działa: „bo nie ukrywam, nie rozumiałam, dlaczego inni nie robią tak, jak ja, dlaczego nie rozumieją niektórych moich poleceń”.

Przełomowy zaś był moment, w którym odkryła:

[...] każdy z nas ma inny styl myślenia i działania, o czym ja wcześniej za bardzo nie wiedziałam i myślałam, że to jest lenistwo ludzi, albo że nie lubią tej pracy, że nie nadają się do niej, że mają za słabe wykształcenia itd. I tutaj nauczyłam się jakby, że od każdego można coś nowego wnieść i trzeba też ludzi ukierunkować, z czym mają problem, bo może mają i dlatego nie mogą tego wykonać.

W opowieści badanej wzajemnie przeplatają się wątki sukcesu jej firmy, wprowadzania nowych rozwiązań, uatrakcyjnianie oferty i działań czy decyzji podejmowanych w ramach spotkań coachingowych:

[...] już po pierwszej sesji dla mnie było bardzo dużo wskazówek, bardzo dużo przemyśleń takich wewnętrznych, inne spojrzenie na moich pracowników i oni od razu to też odczuli. [...] A w ogóle moim celem takim największym, jak poszłam do Agaty [imię coacha zmienione – przyp. aut.] na coaching, było też to, że ja potrzebuję azylu dla siebie. Firma mi się rozrosła,

ze swojego domu przy basenie zrobiłam przedszkole i żłobek, które po prostu teraz pęka od ilości dzieci w szwach, bo tak się fajnie firma rozwija i szukałam takiego azylu. Tak naprawdę to nie miałam za bardzo pieniędzy, bo dużo pochłoniął basen, nie wiedziałam, jak to zrobić, a to się po prostu samo rozwiązało. Również po roku pojechałam na spacer się przejść i wróciłam już z domem nowym tak jakby.

W kolejnych wypowiedziach badana podaje zarówno przykłady zmian, jakie wprowadziła, jak i aktywności w ramach coachingu, które przyczyniły się do ich preorientacji. Ostatecznie ocenia coaching jako bardzo dobre doświadczenie, które mogłaby polecić każdemu, kto myśli o rozwoju własnego biznesu. W odpowiedzi na troskę o zachowanie jej anonimowości badanych stwierdza: „nie muszę nawet być anonimowa, bo każdemu życzę, żeby mu się tak powiodło”. Mimo takiej deklaracji, zdecydowano o przyjęciu wspólnego dla wszystkich badanych poziomu utajenia danych wrażliwych.

5.2.3. Pan Tomasz – „to jest takie oczywiste, trzeba było tylko otworzyć oczy”

Pan Tomasz, 34 lata, mężczyzna z wykształceniem wyższym, zatrudniony jako Project Manager, odpowiadający za kierowanie pracami zespołu rosyjskojęzycznego we współpracy z klientami firmy. Jak sam mówi – uczestniczył w dwóch procesach coachingowych, które następowały jeden po drugim i prowadzone były w ten sam sposób, w tym samym miejscu, przez tę samą osobę, ale dotyczyły dwóch odmiennych i całkowicie niezbieżnych tematów, dlatego też określa je on jako dwa oddzielne procesy, a tym samym opisuje dwa niezwiązane ze sobą doświadczenia. Pierwszy dotyczył – ogólnie – pracy nad emocjami, drugi z kolei zwiększenia kompetencji delegowania. Sesje prowadzone były przez tego samego coacha, który współpracował już z organizacją

badanego i reprezentował International Coaching Federation (ICF).

Coaching w każdym z tych obszarów inicjowany był przez przełożonego Pana Tomasza, który zaobserwował u niego pewne zachowania wymagające korekty:

[...] na jednym ze spotkań z naszym klientem ja odpowiedziałem nie tak, jak potrzeba. Ja mam język taki, że jak mi ktoś coś powie, to ja oczywiście odpowiem, a no do klienta wypadłoby jednak albo przemilczeć, albo trochę ładniej powiedzieć, a ja odpowiedziałem tak, jak myślałem, tak, jak uważałem. No i mój przełożony, który też jest obecny na tych spotkaniach, stwierdził, że trzeba tę relację jakoś bardziej wypracować i zaproponował mi spotkania z panem Gabrielem [imię coacha zmienione – przyp. aut.].

Niezależnie od sugestii przełożonego, Pan Tomasz dostrzegł swoje problemy z emocjami i braniem zbyt wielu obowiązków na siebie, więc zgodził się na pracę nad sobą we wskazanych obszarach.

Całość procesu (dwóch procesów) objęła 14 spotkań na przestrzeni około 7 miesięcy, od września 2014 r. do marca 2015 r., a następnie w maju 2015 r., w lipcu 2015 r. oraz w sierpniu 2015 r. odbyły się pojedyncze spotkania w ramach tak zwanego follow-upu. Były to spotkania kontrolne, sprawdzające, czy badany jest na obranej przez siebie ścieżce, czy nie pojawiają się inne trudności, jak sprawdza się w praktyce nowe podejście, co stanowiło dla uczącego się (coachee) największą wartość, co zapamiętał, co wykorzystuje, czego ewentualnie jeszcze potrzebuje?

Swoje doświadczenia związane z udziałem w procesie coachingu Pan Tomasz opisuje jako:

[...] otwieranie oczu na rzeczy, które były łatwe do dostrzeżenia, do których łatwo można było dojść, ale czego po prostu kompletnie nie widziałem, może nie chciałem widzieć, nie wiem,

teraz ciężko mi z tej perspektywy ocenić. To więc dla mnie było otwieranie oczu, nie bezpośrednio, ale właśnie gdzieś tam pośrednio przez nakierowywanie, naprowadzanie.

Kluczowym doświadczeniem dla niego było odkrycie, że problem, jaki najsilniej go dotyka, związany był z reakcjami emocjonalnymi na różnego typu nieakceptowane zachowania, tkwi w nim samym, a nie w otoczeniu – „stanięcie w prawdzie i dostrzeżenie, że to ja jednak muszę się zmienić, a nie oni”.

Podobnie, odkrycie, że to „nie inni, ale ja jestem źródłem tego kłopotu”, było zasadniczym punktem wywołującym zmianę sposobu myślenia w odniesieniu do przedmiotu drugiego z procesów coachingowych – delegowania zadań:

[...] ja nie muszę wszystkiego brać na siebie, mogę to zlecić innym osobom, które wykonają to równie rzetelnie i równie dobrze jak ja. Ja nie do końca miałem sam problem z delegowaniem, ale raczej z zaufaniem wobec wyniku zdelegowanego zadania.

Stąd też drugie doświadczenie związane jest z wpływaniem na pracę i możliwości współpracowników.

Dla Pana Tomasza zmiana, jakiej doświadczył zarówno na płaszczyźnie radzenia sobie z emocjami, jak i delegowania zadań, nosi znamiona transformacji w obszarze nawyków mentalnych, jako głęboko zakorzenionych sposobów reagowania na określone sytuacje stresowe: „zmieniłem nastawienie do klienta i to pociągnęło za sobą zmianę zachowań, ale też klient do mnie też zmieniał nastawienie, że on też zobaczył, że ja w inny sposób odpowiadam, że inaczej reaguję i to myślę, że zapracowało”, albo też preferencji w zakresie wykonywania zadań i własnej odpowiedzialności:

[...] bo ja już nie mam obaw, to nie była taka obawa, że mam zdelegować, ale taka, że „o Jezu, ale po co ja mam to zdelegować,

przecież ja to zrobię szybciej, ja to zrobię tak, jak ja chcę”. Więc u mnie można powiedzieć, że to było przewalczenie tego, żeby się nie obawiać.

Za istotne dla oceny całości procesu uznaje on łącznie trzy sesje dodatkowe, bo jak mówi:

[...] to się nie zadziało dzisiaj, nie zadziało wczoraj, ale to był proces, który gdzieś tam się działo... i nawet po zakończonym procesie, to, że sobie zrobiliśmy update... dobrze, że to nie było zostawienie tego samemu sobie, bo gdyby było „a dobra, odbyliśmy proces coachingowy i to by było na tyle”, to pewnie ja bym nie pokonał takiej drogi – punkt startowy moich emocji i punkt końcowy moich emocji.

Badany akcentuje trud pracy coachingowej, gotowość do tego, żeby się sobie przyjrzeć nawet wówczas, kiedy nie zawsze ludzie chcą wszystko widzieć, wymienia kolejne sposoby, dzięki którym udało mu się bardziej kontrolować emocje oraz przezwyciężyć obawę dotyczącą delegowania zadań, ma całkowite przekonanie na temat słuszności nowych mechanizmów i jak dodaje:

[...] ja nawet panu Gabrielowi [imię coacha zmienione – przyp. aut.] powiedziałem, że ten proces coachingowy to jest otwieranie mi oczu, bo pan Gabriel tak jakby niczego mi wprost nie mówił, niczego nie podpowiadał, a jakby nakierowywał, że ja na końcu mówię: „o kurczę, to jest takie oczywiste, trzeba było tylko otworzyć oczy”.

5.2.4. Pan Daniel – „to mi się objawiło, nazwało i okazało, że miałem to przez cały czas, choć o tym nie wiedziałem”

Pan Daniel, 33 lata, mężczyzna z wykształceniem wyższym, pracuje jako dziennikarz internetowy, trener i coach, mówi o sobie: „jestem generalnie uzależniony od rozwoju

i od nauki”. Coachingiem zainteresował się bardzo szybko, obserwując negatywnie ocenianą praktykę, jaką podejmował jego szef: „ja chyba stwierdziłem, że on robi różne rzeczy niezgodnie ze sztuką, wobec tego uznałem, że jak robi coś tak nie okej, to na pewno tam jest coś bardzo dobrego i zacząłem się tym interesować”.

Po tym pierwszym zetknięciu z coachingiem, poszukiwał wiedzy w źródłach internetowych, trafił na anglojęzyczne publikacje, a ostatecznie na internetowy kurs coachingu dla nauczycieli, który okazał się „formą superwizowania nauczycieli po to, żeby dać im potem feedback” i – jak dodaje – „to mi zrobiło jeszcze większy mętlik w głowie”.

Zgłębiając dalej coaching, trafił na cykliczne spotkania coachów w swoim mieście i ostatecznie do dwóch szkół coachingowych. Swoje doświadczenia coachingowe opisuje następująco:

[...] sam nigdy nie miałem takiego jednego procesu coachingowego, bo nigdy nie poszedłem do coacha, mówiąc, że mam taki temat i chcę sobie z nim popracować przez najbliższe pół roku. Nawet nie miałem takiego komfortu, ponieważ cały czas jestem na jakichś szkoleniach i na tych szkoleniach, ćwicząc jakieś rzeczy, mam takie jakby mikrocoachingi, gdzie pracuję doraźnie nad tematami, które się pojawiają akurat w tym momencie, które też nie są jakieś za duże.

Kontynuuje:

[...] mam taką grupę ludzi, z którą się uczę po prostu i którzy mnie znają i którym też ufam i są tematy, które się powtarzają, powracają w nowych odsłonach. Także pod tym względem jestem w takim procesie, który ma taką swoją wewnętrzną strukturę i dynamikę i on się owija wokół pewnych centralnych tematów. I oprócz tego są takie pojedyncze sesje na tematy ze sobą niezwiązane. I właśnie ta szkoła Weroniki [imię założycielki szkoły zmienione – przyp. aut.] to było jedno miejsce

i drugie miejsce to jest właśnie szkoła XXX coachingu [nazwa szczególnego nurtu w coachingu została usunięta – przyp. aut.], ponieważ my tam stworzyliśmy taką fajną zwartą grupę ludzi [...].

Swoje doświadczenie coachingowe opisuje początkowo jako „niejednorodne”, później zaś przeformułowuje je na „złożone”, podkreślając, że dla niego ten proces rozpoczął się w lipcu 2014 r. i trwa nadal, ponieważ nieustannie związany jest ze zgłębianiem siebie, niezależnie od formy, jaką przyjmuje – spotkań indywidualnych, mikrocoachingów w ramach szkoleń, sesji wirtualnych, sporadycznie wspieranych też spotkaniami mentorskimi i superwizyjnymi. Proces ów nie został sformalizowany, nie jest prowadzony przez jedną osobę, pozornie „to są takie oderwane sesje, czy będzie między nimi połączenie to jest moja decyzja, o której coach może nawet nie wiedzieć”. Zmiany, które badany akcentuje w swojej wypowiedzi, dotyczyły głównie spotkań z coachami zrzeszonymi w ramach organizacji International Coaching Federation (ICF) w ramach dwóch kursów, w jakich brał udział.

Mówiąc o motywach podjęcia procesu coachingu trzeba zatem uwzględnić jednakowo chęć poznania coachingu i intuicję podpowiadającą, że to metoda, której warto będzie doświadczyć: „coaching ode mnie wymaga, żebym się rozwijał, nie można z tym stać po prostu, znaczy ja nie mogę z tym stać”, a nawet trzeba przez nią przejść, aby później praktykować w pracy z innymi ludźmi: „wiedziałem, że ja muszę popracować nad sobą, muszę mieć właśnie jakieś swoje sprawy pozałatwiane, bo jak będę mieć jakieś swoje blokady, to mogę komuś zrobić coś niecoś nieprzyjemnego”.

Dla Pana Daniela przełomowym momentem była sama decyzja dotycząca wejścia w coaching, chęć jego zgłębnienia, bo przyglądał mu się od dłuższego czasu, wykazywał zainteresowanie, szukał informacji, ale jeszcze nie wiedział, czy to jest coś, czym faktycznie chciałby się zainteresować.

Moment podjęcia decyzji okazał się przełomowy, ponieważ nagle zauważył, że na stronie z ofertami kursów coachingowych, które dotąd były dla niego ze względów finansowych nieosiągalne, znajduje się zakładka z programami dla NGO (organizacji pozarządowych), które są dodatkowo dofinansowane. Wcześniej nie dostrzegł tej oferty, a jako właściciel fundacji, mógł swobodnie z niej skorzystać. Jak mówi: „decyzja spowodowała, że nagle cała droga ułożyła mi się tak, jak chciałem. I to było przełomowe w taki sposób czysty”.

Z kolei najważniejsze zmiany, których przyczynę wskazuje w coachingu, w odniesieniu do teorii Jacka Mezirowa, można umieścić na poziomie ramy odniesienia, czyli najszerszej struktury konstruującej sposób postrzegania siebie i świata. Badany podkreśla, że:

[...] najsilniejszym, co się we mnie zmieniło, jest nabycie umiejętności nieoceniania, bo przez całą moją naukę akademicką zawsze wiedziałem, że mamy jakieś założenia, że mamy jakieś przesady, zawsze oceniamy wszystko i wszystkich i że postulat obiektywizmu jest tylko i wyłącznie mitem, że coś się pod tym ukrywa zawsze. [...] No i się właśnie okazało, że to jest możliwe, ponieważ takie włączenie takiego przekonania, że ja wiem lepiej, to nie jest pewien fakt, ale to jest budowanie pewnej postawy. Czyli to jest włączenie pewnej świadomości, że tak, ja oceniam ludzi, jestem po prostu człowiekiem i to tak działa, ale ja się do tego nie będę przywiązywał, że jestem gotów sobie to odpuścić i wyjść z takiego trybu ocenającego, sędziowskiego na rzecz ciekawości... oraz... wdzięczności za to, że – tak myślę – że ktoś mi pokazał coś nowego, że pokazuje, że jest inny ode mnie i że to jest okej.

Badany ponadto przyznaje, że miał dotąd bardzo „zachodnie myślenie”, a uczestnicząc w coachingu zrozumiał, że w rzeczywistości bliższy jest mu odmienny światopogląd:

[...] kiedy zacząłem pracować głęboko, to wyszło, że mam bardzo głęboko buddyjskie przekonania, o czym zupełnie nie wiedziałem. Wszystkie płynące ze mnie przekonania były ze Wschodu, który gdzieś tam bardzo głęboko we mnie siedzi. I to było przełomowe. Bo zweryfikowałem jak gdyby sobie to, jak myślę o sobie, o świecie, o ludziach, o czasie, o byciu w świecie – to już jest z poziomu duchowości w tym wypadku.

Podsumowując swoje doświadczenia związane z coachingiem, Pan Daniel porównuje je do procesu wypłukiwania złota – czegoś, „co jest prawdziwe, co jest czyste, najlepsze jeśli chodzi o intencje”, bo wierzy, że człowiek jest w swej istocie dobry. Zauważa, że w ciągu całego życia do tej grudki złota przyklejają się różne rzeczy,

a coaching pozwala właśnie te wszystkie, te naleciałości tak powolutku, tak sobie zdejmować, zobaczyć, co jest pod tym, co jest naprawdę szczere, co się przylepiło, z czego wolałbym zrezygnować, co jeszcze sobie potrzymam, bo z jakiegoś powodu potrzebuję jeszcze na jakiś czas, ale docieranie do tego sedna sprawy.

Jak dodaje, czasem można uważać, że to jest wiele odrębnych drobinek złota, ale wypłukując dalej, zauważa się, że to są „wypustki czegoś większego”, co jest pod spodem, że „one mają wspólny korzeń”.

5.2.5. Pani Joanna – „zmieniłam sposób, w jaki widzę świat, zmieniłam to, na czym opieram swoje rozumowanie i swoją argumentację i swoje wybory”

Pani Joanna, 44 lata, kobieta z wykształceniem wyższym, przed rozpoczęciem „przygody” z coachingiem pracowała w korporacji, którą porzuciła i została trenerem. Jako szkoleniowiec zdecydowała się na poszerzenie swojego profesjonalnego warsztatu o dodatkowe narzędzia pracy

z grupą i rozpoczęła kurs związany z coachingiem zespołowym, utrzymując silne przekonanie, że coachem nie zamierza zostać, bo grupa daje jej najbezpieczniejsze warunki pracy. Jednak metoda zaabsorbowała ją do tego stopnia, że postanowiła ukierunkować swój rozwój także pod kątem indywidualnej pracy coachingowej i zdecydowała się na kolejną szkołę coachingu. W jej ramach doświadczyła przełomowej (20-minutowej) sesji w swoim życiu, prowadzonej na forum przez doświadczonego coacha, należącego do organizacji International Coaching Federation (ICF), o której zdecydowała się opowiedzieć szerzej, odpowiadając na główne pytanie badawcze, dotyczące doświadczenia związanego z coachingiem. Samo to doświadczenie nazywa krótko – uwolnieniem. Uwolnieniem głównie od tego, jak żyła wcześniej, na jaką drogę ją to wiodło. Jednocześnie całość procesu coachingowego jest dla niej doświadczeniem uświadamiającym wiele zależności, umożliwiającym zobaczenie wszystkiego w nowym świetle. Ze względu na odmienność obu doświadczeń (także formalną – jedna sesja i cały proces) zdecydowano o ich rozróżnieniu.

W sesjach coachingowych badana brała udział od listopada 2013 r. do lutego 2014 r. (szkolenia kończyły się w kwietniu 2014 r.). Były to dwa lub trzy spotkania (dwu-trzydniowe zjazdy szkoleniowe, w ramach których każdego dnia była sesja coachingowa) w odstępach dwutygodniowych, co łącznie dało około 18 spotkań coachingowych, zaś wspomniana sesja demonstracyjna miała miejsce na początku 2014 r.

Początkowo, w ramach pierwszej szkoły coachingu, Pani Joanna brała udział w coachingu zespołowym, realizowanym przez prowadzących dla całej grupy kursantów:

[...] nie był to proces, którym ja sama sterowałam, w tym sensie, że nie chodziłam do coacha i nie mówiłam, że dzisiaj pracujemy nad tym, albo nad tamtym. To jednak wszystkie tematy, które były poruszane w ramach tej szkoły, dotyczyły w dużej mierze rozwoju zawodowego, ale takiego, który wymagał też rozwoju osobistego. Cały czas to było przyglądanie się

sobie, co ja muszę mieć, aby efektywnie na poziomie zadaniowym używać tych technik, których właśnie się uczę, ale też szło dużo głębiej, w ogóle jakim ja człowiekiem mam się stać.

Następnie:

[...] przyszedł czas na coaching grupowy i on był już taki bardziej indywidualny w tym sensie, że myśmy wszyscy pracowali w tym samym temacie, ale każdy na swoim. Myśmy mieli wspólny temat, bo wszyscy chcieliśmy pracować z grupami, konkretnymi narzędziami i w konkretnym stylu, ale każdy z nas jakąś własną drogę w swojej głowie obrabiał.

Dopiero na drugim kursie, przygotowującym do indywidualnej pracy coachingowej, Pani Joanna doświadczyła procesu indywidualnego, pracy jeden na jeden z coachem, choć jak sama mówi – była tak rozgrzana i przygotowana wcześniejszymi doświadczeniami, że miała bardzo dużą łatwość w pracy na forum i sama jest zdumiona, że najwięcej pracowała właśnie w sesjach demonstracyjnych, gdzie prowadząca, pracując z nią, pokazuje, jak działa dane ćwiczenie czy narzędzie, „a reszta grupy siedziała i patrzyła wielkimi oczami, no a ja na śródeczku robiłam tę wiwisekcję”.

Pani Joanna jako kluczowe doświadczenie z całego coachingu uznaje wspomnianą 20-minutową sesję pokazową, podczas której wykonywała ćwiczenie „reinkarnację” i jej zadaniem było w ramach „takiego teatrzyku wyobraźni”, opisać siedem żyć, jakie by chciała przeżyć. Jak mówi, było to dla niej „odkrywcze i nowe”, ponieważ dotąd widziała się w inny sposób:

[...] raczej siebie widziałam jako bardzo konkretnego człowieka. Obie nogi mocno na ziemi, żadnych marzycielskich zapędów, nie byłam typem człowieka, który czyta poezję. Tymczasem w tym ćwiczeniu ja nie dotykałam praktycznie żadnych konkretów, wszystko się odbywało w świecie idei i to takich,

że nawet nie wiem skąd one do mnie przychodziły, bo to były rzeczy bardzo mocno związane z odczuwaniem więzi i jedności ze światem. Zatem coś totalnie obcego mojemu życiu i nagle się pojawiło. I o ile w trakcie ćwiczenia poszłam za tym i płynęłam z tym, co się tam dzieje, o tyle ta drobna, analityczna część mojej głowy w ogóle siedziała z otwartymi ustami, że tak metaforycznie powiem.

Zatem coaching przeformował ramę odniesienia badanej, miał swój udział w tym, że może ona powiedzieć: „inaczej patrzę na świat, widzę, że inne rzeczy czytam, inne rzeczy mnie interesują, na inne rzeczy zwracam uwagę”. Następstwem zmiany postrzegania była też zmiana „na poziomie behawioru”. Respondentka wymienia wiele przykładów zupełnie nowych, nieznanых jej wcześniej zachowań. Z okresu pracy w korporacji, opisuje siebie jako „osobę zdesensetyzowaną”, mniej wrażliwą na bodźce i w związku z tym poszukującą coraz silniejszych wrażeń, teraz z kolei nauczyła się cieszyć pięknem, drobnymi, małymi rzeczami i celebrować życie. Jak dodaje, znaczącym i bardzo uwalniającym było też dla niej: „wydobycie się z paradygmatu winy i niewinności, bo brak oceniania innych spowodował, że stała się mniej atrakcyjnym towarzystwem dla wielu osób, bo niemożliwym jest, aby ze mną ponarzekać”.

Innymi zewnętrznymi przejawami głębokiej, wewnętrznej przemiany, jakie wymienia, są: pozbycie się problemu bezsenności, pojawienie się w jej otoczeniu kotów, które przywracają jej równowagę emocjonalną i o które dba, a także tańsza eksploatacja samochodu,

bo o ile kiedyś klocki hamulcowe wymieniałam co roku, o tyle teraz już trzeci rok jeżdżę na tych samych i one są zupełnie nieużyte. Przecież nie muszę hamować nagle, ale mogę dużo wcześniej zacząć hamować przed światłami, zdejmuję nogę z gazu, czego nie robiłam wcześniej.

Co wyjątkowo istotne, badana, określając czasookres przed zetknięciem z coachingiem, dwukrotnie w swojej wypowiedzi mówi o „poprzednim życiu”, co silnie stygmatyzuje transformacyjną przemianę, jaka się w niej dokonała, co więcej, można przyjąć – i wypowiedzi Pani Joanny to potwierdzają – że metamorfoza ta ma charakter trwały.

Badana bardzo wyraźnie zaznacza, że nie wszystko wydarzyło się w ciągu tych 20 minut, „tylko jakieś tam ziarno zostało zasiane”, niemniej przyczynę wszystkich wymienionych powyżej zmian dostrzega w tym jednym ćwiczeniu: „dotarłam do wartości tak głębokiej, że przez następne trzy lata jeszcze nie znalazłam tego, co by było pod nią”.

5.2.6. Pani Julia – „zdałam sobie sprawę, że muszę więcej czasu poświęcić sobie, że muszę się lepiej zrozumieć”

Pani Julia, 38 lat, kobieta z wykształceniem wyższym, pracuje w branży przemysłowej jako inspektor nadzoru, prowadzi z mężem własną firmę i korzystając z usług pośrednika, realizuje sześćo-siedmiomiesięczne kontrakty w różnych krajach, aktualnie przebywa z mężem na kontrakcie w Grecji.

Na sesje coachingowe zdecydowała się w związku z potrzebą odnalezienia swojej drogi zawodowej, spotkania zatem mogły być klasycznym przykładem career coachingu, jednak szybko poszły w inną, bardziej osobistą stronę: „to, co odkryłam na początku już, to trzeba bardzo głęboko w siebie zajrzeć, aby naprawdę podjąć tę decyzję, aby w ogóle dowiedzieć się, czy to jest właściwy czas na zmianę, czy trzeba jeszcze poczekać”.

Pani Julia od stycznia do czerwca 2013 r. spotykała się z coachem należącym do International Coaching Federation (ICF) i zajmującym wysokie stanowisko w strukturach Izby Coachingu. Sesje odbywały się zwykle raz w tygodniu, co łącznie daje dość dużą liczbę spotkań – około 15–18, badanej trudno jest podać dokładną liczbę. Odbywały się one w miejscu publicznym – kawiarnio-czytelnio-księgarni, co

miało dla badanej niebagatelne znaczenie, bo obecność innych osób wymuszała, aby jeszcze bardziej skoncentrowała się ona na sobie. Jak przyznaje, uczyło ją to podświadomie określonego zachowania:

[...] ja się nauczyłam odsunąć te wszystkie osoby, które są wokół, uciszyć ich głosy i się skupić na sobie. Każda sesja była dla mnie takim potwierdzeniem, że ja potrafię to zrobić jeśli chcę, że się nie rozpraszałam, potrafiłam skupić na sobie i też to, co się działo wokół, nie miało też takiego dużego znaczenia.

W trakcie wywiadu badana przypomniała sobie, z jakim konkretnie pytaniem skontaktowała się z poleconym przez koleżankę coachem – zastanawiała się bowiem, wobec poczucia dyskomfortu w obecnej pracy, czy nie chciałaby zostać coachem, bo to było takie modne wówczas słowo – i przychodząc na spotkanie, chciała się też dowiedzieć, jak nim zostać. Tymczasem coach, z jakim się spotkała, zapytał: „czy ja jestem pewna, że ja chcę zostać coachem, czy ja chcę zostać scoachowana?”.

Ostatecznie Pani Julia zdecydowała, że na razie to nie jest czas, aby została coachem i chce zostać „scoachowana”:

[...] i przez te inne sesje ja doszłam do tego, że coachem na pewno na razie nie chcę zostać, że do tego muszę przejść trochę... że to może na razie nie to, że sama potrzebuję pomocy, że to nie to. I cały ten proces spowodował, że sobie uświadomiłam, że potrzebuję czegoś więcej i teraz jestem na psychoterapii i jest mi z tym okej.

Zdaniem badanej, coaching rozpoczął u niej falę zmian, wiele rzeczy sobie uświadomiła, zrozumiała, zaakceptowała – pomógł jej spotkać się z sobą, przyjrzeć swojej przeszłości i teraźniejszości, odkryć mocne i słabe strony i w konsekwencji uświadomił, że:

[...] żeby kierować swoim życiem i za sobą podążać, trzeba się dobrze poznać, a ja może nie do końca się znałam i może dużo było jakichś naleciałości, jakichś barier i że muszę coś z tym zrobić. I coaching nakierował mnie na to, żeby pójść do psychologa i to był dobry wybór.

Pani Julia swoje doświadczenie coachingu opisuje jako wejście do ciemnego pomieszczenia, przedśionka, gdzie stopniowo zapala się światło: „pomału zaczyna to być jasne pomieszczenie, coraz bardziej jaśniejsze, aż w końcu jest całe rozświetlone i się widzi, że tu są drzwi i można pójść dalej. I jeśli chcę iść dalej, naciskam klamkę i idę dalej”. Zaś zmiana, jakiej doświadczyła, dotyka przede wszystkim poziomu nawyków mentalnych i przekłada się na szereg sposobów myślenia, odczuwania i działania, do jakich respondentka przywykła w trakcie całego swojego życia, a które w chwili rozpoczęcia procesu coachingowego w silnym stopniu – jak mówi – determinowały jej sposób funkcjonowania. Badana nie podaje przykładów sytuacji, w których na skutek coachingu zmieniła swoje zachowanie, skupia się na tym, co dzięki coachingowi zrozumiała, co sobie uświadomiła. Dopiero zapytana bezpośrednio o zmianę zachowania wymienia konkretne behawioralne egzemplifikacje, które jednak wciąż są działaniami ukierunkowanymi do wewnątrz, nie na zewnątrz:

[...] zaczęłam bardziej zwracać uwagę na to, co robię, jak się zachowuję [...], analizować swoje ruchy, swoje poczynania, relacje z ludźmi [...]. Czy, jak zaczęłam być zła na mojego szefa, to zaczęłam analizować, co się takiego stało, że ja jestem na niego zła. I tak bardziej zwróciłam się nie na zewnątrz, ale bardziej do środka i tam zaczęłam rozpoznawać moje uczucia i im bardziej je zaczęłam poznawać, tym bardziej udawało mi się – może nie je opanować – ale zaakceptować, że tak jest i próbować zmienić.

Drugi aspekt zmiany zachowania dotyczy strachu:

[...] ja się przestałam tak bać. [...] zrozumiałam, że ten nasz strach jest integralną częścią naszego życia i to, że się czegoś boimy, nie oznacza, że to jest złe, że to nas może przed czymś ostrzegać, że „no może tutaj lepiej uważać, że ten grunt nie jest nam do końca znany i tu czyhają jakieś pułapki może”. I ja tak wykorzystuję ten strach do tego, żeby przeanalizować sytuację i może jakby... I łatwiej jest mi podejmować decyzje. Jest zimna kalkulacja – plus i minus – i ten strach mi pomaga w tym, żeby dużo tych minusów wychwycić. Czyli jakby te elementy wcześniej były wadami dla mnie, mnie paraliżowały, nauczyłam się wykorzystywać je na swój plus, do swoich własnych poczyniń itd. Nie ogarnia mnie cała, tylko ja mam to pod kontrolą i jest mi z tym dobrze.

5.2.7. Pani Anna – „coaching jako sposób na to, żeby przetrwać”

Pani Anna, 36 lat, kobieta z wykształceniem wyższym, pracuje w firmie produkcyjnej, z coachingu skorzystała w związku z awansem zawodowym, kiedy została dyrektorem i członkiem zarządu, zaczęła zarządzać większą grupą osób i relacje z dawnymi kolegami uległy radykalnej zmianie. Decyzję o udziale w coachingu podjęła spontanicznie, po warsztatach prowadzonych przez trenerkę, która informowała też o możliwości takiego, indywidualnego sposobu pracy. „Dobra energia” na wcześniejszych warsztatach oraz zaufanie, jakie wzbudziła prowadząca, zbiegło się w czasie z wyjątkowo trudnym życiowo momentem, w którym znalazła się respondentka, stąd też decyzja o udziale w coachingu:

[...] w momencie, kiedy zaczęłam się spotykać z Dominiką [imię coacha zmienione – przyp. aut.], byłam w takim trudnym momencie i zawodowo i osobiście, więc tak naprawdę coaching

pomagał mi na dwa sposoby. I osobiście poradzić sobie z problemami, plus to był też moment, kiedy zmieniłam troszkę swoje stanowisko, bo z kierownika stałam się dyrektorem, objęłam trochę większą grupę pracowników jakby zupełnie bez żadnego przygotowania.

Proces coachingu przebiegał na przełomie 2013 i 2014 r. i trwał około pół roku, w jego ramach odbyło się 10 spotkań, po dwie sesje w miesiącu i prowadzony był przez coacha reprezentującego organizację International Coaching Community (ICC). Jak mówi sama badana:

[...] ja nie traktowałam tego jako coaching, ale jakiś sposób na to, żeby przetrwać. Więc nie... teraz to wszyscy często o tym mówią, że coach to bardzo popularne w tej chwili, ale ja tego nie odbierałam w tym stylu... bardziej szukałam jakiegoś systemu do tego, aby sobie poradzić z tymi problemami, z jakimi zaczęłam się spotykać w tej nowej sytuacji.

Swoje doświadczenia uczenia się w ramach coachingu Pani Anna opisuje jako „wewnętrzzną przemianę”. I jak dodaje dalej: „tutaj w tym miejscu postawiłabym kropkę, bo pod tym może się ukryć wiele rzeczy”. Okazało się, „że nagle zrozumiałam świat, albo inaczej, zrozumiałam ludzi”.

Uzyskany w wywiadzie opis doświadczeń skonstruowany jest w oparciu o ujęcie procesowe, bliskie badanej o wykształceniu inżynierskim, gdzie kolejne wydarzenia stara się ona relacjonować w porządku chronologicznym, przedstawiając następujące po sobie przyczynę i skutek oraz podkreślając wieńczący je ostateczny rezultat. Taki obraz pełen jest technicznych detali (nazw ćwiczeń, opisu akcji), jednoznacznych ocen (łatwe, trudne), w mniejszym zaś stopniu ujmuje emocjonalne tło przemiany, towarzyszące jej dylematy czy trudności.

Obszar zmiany, jaki opisuje badana, dotyczy posiadanej wcześniej ramy odniesienia:

[...] rozumiałam wewnętrznie, że ja byłam tym szakalem [odniesienie do rodzajów komunikacji z nurtu „Porozumienia bez przemocy” (NVC: *non-violence communication*) – przyp. aut.] do tej pory. Nie próbowałam rozumieć tych potrzeb, tego, o czym mówiłam wcześniej... tego, że zasadniczo ludzie nie mają złych intencji. Do tej pory myślałam, że zasadniczo właśnie tak jest, że są ludzie, którzy robią jakieś rzeczy specjalnie i mają w tym jakiś swój ukryty plan, albo jest to jakaś gra.

Swoją obecną perspektywę badana przedstawia przy użyciu całkowicie zmienionej (odwróconej) ramy odniesienia:

[...] to, co ja z tego całego coachingu chyba najbardziej wyniosłam, to podejście do ludzi, tak. To coś, z czego wcześniej sobie nie zdawałam sprawy – że ludzie zasadniczo zawsze mają dobre intencje, niezależnie od tego, co zrobią czy co powiedzą czy jak się zachowają... to zawsze gdzieś tam jest ukryta potrzeba, z którą oni sami wewnętrznie próbują sobie sami poradzić i ja zawsze staram się to odnaleźć. I to jakby pomaga mnie również osobiście i zawodowo. Doszukiwanie się, co ta osoba tak naprawdę chciała mi powiedzieć.

Potrzeby ludzkie, zarówno własne, jak i innych, ich zrozumienie, akceptacja i dążenie do zaspokajania zamiast deprecjonowania, stały się najszerszą znaczeniowo perspektywą transformacji w ramach procesu coachingu. Ich realizacja zaowocowała zmianami na gruncie zawodowym i osobistym, umożliwiła budowanie nowych relacji i odpowiedzialności w zespole oraz wpłynęła na poprawę stosunków z córką.

5.2.8. Pani Wioletta – „te spotkania dały mi taką siłę, żeby szukać [...] nic złego w sobie nie mam, żebym się bała sama do siebie do środka zajrzeć”

Pani Wioletta, 32 lata, kobieta z wykształceniem wyższym, prowadzi własną działalność, mówi o sobie jako o przedsiębiorcy z kolejnymi pomysłami na biznes. Stwierdza że, trafiła na coaching „z przypadku, choć nie wierzy w przypadki”. Jak dalej wyjaśnia:

[...] gdzieś tam nasz los i inne czynniki nas ukierunkowują i jeśli nie możemy gdzieś tam znaleźć pomocy czy po prostu odpowiedzi na jakieś pytania, to po prostu sytuacje życiowe stwarzają nam te okazje... Pewnie gdybym.... No nie wiem, nie przyszło mi to do głowy, że ja teraz potrzebuję coachingu, ale szukałam czegoś innego i nagle trafiłam i mówię „o! a może właśnie to jest mi potrzebne?” i zaczęłam... i odebrałam tę informację i pomyślałam spróbuję, zobaczę, może się dostanę i zobaczymy, co z tego będzie.

Jednocześnie badana nie informuje, czy taka postawa towarzyszyła jej od początku, była wynikiem pewnego światopoglądu czy też pojawiła się na skutek odkrywania sensu uczestnictwa w procesie coachingu. W jej opowieści nie pojawiają się też podobne wątki pozwalające wnioskować w tym temacie.

Niezależnie od tego, szukała ona jakichś szkoleń, rozważała powrót do pracy po okresie wycofania zawodowego w związku ze stanem zdrowia, ale nie była pewna, w którą stronę pójść:

[...] nie wiedziałam, czy ja mam wrócić do pracy na etacie, czy do tego, co do tej pory robiłam, czy to, co jednak ze studiami, czy jakieś pomysły... mam realizować biznes, który mam w głowie? Tak nie bardzo wiedziałam, w którą stronę. I potrzebowałam kogoś, kto mi pomoże to poukładać, co w zasadzie... żebym sama znalazła odpowiedź, co będzie dla mnie najlepsze.

Pomocą w tej sytuacji stała się dla niej odnaleziona oferta coachingowa.

Pani Wioletta ma bardzo krótkie doświadczenia z udziałem w procesie indywidualnego coachingu, bowiem brała udział, w ramach pewnego projektu, w trzech spotkaniach w okresie miesiąca (sierpień 2016 r.), niemniej – jak ocenia – miały one przełomowy wpływ na jej dalszy rozwój: „dostałam jakiegoś tam przyspieszenia w życiu. [...] Można powiedzieć, jakbym włączyła dopalacze. I wystartowałam. I po każdym spotkaniu było jeszcze szybciej, jeszcze szybciej, jeszcze szybciej, jeszcze lepiej”.

Jak opisuje swoją nową ramę odniesienia:

[...] nauczyłam się uczyć pracować nad sobą i to pchnęło taki mój rozwój osobisty, żeby mieć autorefleksję, żeby jeszcze bardziej podrażnić i szukać odpowiedzi i teraz nie potrzebuję już spotkań z coachem, ale potrafię sama znaleźć problem i postarać się szukać rozwiązań. I też staram się inspirować wszystkim tak naprawdę, a jak nie mam nic, to coś sobie znajduję, coś motywującego, inspirującego. [...] można praktycznie powiedzieć, że zrobiłam z tego taki nowy styl życia, taki pozytywny.

Po zakończeniu trzech spotkań, w cyklu oferowanym przez konkretną firmę i coacha należącego jednocześnie do dwóch organizacji: International Coaching Community (ICC) i European Mentoring and Coaching Council (EMCC), badana rozważała dalszy udział w coachingu,

[...] aczkolwiek tyle rzeczy się zadziało w międzyczasie, że ja nie wiem, czy bym je ogarnęła na tamten moment, gdyby to było więcej. Myślę, że to był taki naturalny jakby tryb wyszedł z tego, że ja miałam czas niektóre rzeczy przemyśleć. I to już było takim właściwym tempem. Te trzy już zasiały tyle, że w zasadzie później czekałam już tylko na to, co urośnie z tego wszystkiego.

Jak uzupełnia dalej – po coachingu znalazła nowe warsztaty, następnie odbyła dwa spotkania w ramach coachingu grupowego, a ostatnio – na tydzień przed udzieleniem wywiadu – ukończyła jeszcze „Akademię Menedżera”.

Podsumowując zaistniałą zmianę, mówi: „zmieniło się moje życie o 180 stopni i ta chęć do życia, do działania, przedsiębiorczość i cała reszta wróciła. I teraz jestem na najwyższych obrotach”. Dalej wymienia: „zmieniłam styl życia, odżywiania, usportowienie. [...] [zrozumiałam – przyp. aut.], że nie potrzebuję wcale kogoś, żeby być szczęśliwą”. Całość tego doświadczenia ma dla niej charakter oczyszczający, nazywa je „kąpielą w wodospadzie”.

Ponadto, ogół doświadczeń uczestnictwa w procesie coachingu Pani Wioletta silnie warunkuje osobą coacha:

[...] gdyby inna osoba prowadziła coaching, myślę, że mogłoby to ukierunkować życie w inną stronę. Myślę, że mnie jako osoby by to nie zmieniło, bo to nie jest chyba możliwe. Ale zakładam, że te zmiany mogłyby pójść w innym trochę kierunku, albo w innym tempie, albo w ogóle mogłyby nie pójść.

Kontakt ze „znaczącym innym”² to wymiar nieujęty w teorii Jacka Mezirowa w aspekcie tak jednoznacznie definiującym proces i kierunek zmiany, co inspiruje mnie do dalszej analizy i poszukiwań odpowiedzi na pytanie o oddziaływanie relacji z inną osobą na proces transformacji. Mezirow dowodzi, że: „inny” i jego obserwacja może być załącznikiem transformacji; „inny” jest zwierciadłem, które pokazuje, że postawiony przez jednostkę problem występuje w rzeczywistości w szerszej skali; „inny” stanowi wreszcie model, który daje przykład nowych możliwości; czy też „inny” jest towarzyszem, z którym w racjonalnym dyskursie można odkryć nowe perspektywy. Jednocześnie nie wskazuje on m.in.

2 Pojęcie wprowadzone przez George’a Herberta Meada (za: Berger, Luckmann, 1983, s. 202–214).

– mówiąc wprost – jak „inny” to robi? Jakie sposoby oddziaływania wykorzystuje? Co jest kluczem do wzajemnego zrozumienia? W jakich momentach procesu transformacji ten kontakt działa najsilniej?

Trudno z narracji resondentki zrekonstruować proces, jaki wydarzył się w wyniku sesji coachingowych, widoczne natomiast jest pewne następstwo zdarzeń oraz opisy działań podejmowanych przez coacha, które okazały się kluczowe dla katalizowania zmiany. Wśród nich wyróżnić można: jedno pytanie porządkująco-zmieniające; pracę z wizualizacją oraz metodę małych kroków. Być może krótki czas od pierwszej do ostatniej sesji spowodował, że badana identyfikuje stan przed i stan po coachingu, natomiast to, co wydarzyło się pomiędzy tymi skrajnymi wartościami, relacjonuje wyłącznie zaistniałymi w tym czasie wydarzeniami. Swoje doświadczenie z udziału w procesie coachingu Pani Wioletta opisuje, porównując je do dwóch rzeczy: po pierwsze – „wielkiego wodospadu”, po drugie – „skoku na bungee”.

Badana wyjaśnia pierwszy obraz następująco:

[...] trudno to nazwać oczyszczającą kąpielą, ale poniekąd tak. Bo to coś nowego, fascynującego. To takie coś przyjemnego, z naturą związane, z takim pierwotnym czymś, bym nazwała, w jakimś takim totalnie dzikim, pięknym miejscu taka kąpiel pod wodospadem. Nie to, co społeczeństwo, co wszyscy teraz tylko... Ta kąpiel daje taki powrót do natury, do własnego ja, do tego, co się chce, do bycia wolnym. Coś tak mi się skojarzyło z czymś tak totalnie rajskim, bym powiedziała.

Z kolei skok na bungee opisuje jako:

[...] wyjście poza moja strefę komfortu, ale w taki bezpieczny sposób. Czyli zrobienie czegoś szalonego, jak skok na bungee, ale byłam jednak na tej bezpiecznej linii, czyli jestem prowadzona przez kogoś, czyli nie jest tak, że ja nie wiem co i jak, ale jestem ukierunkowana przez kogoś i to mi daje takie

poczucie bezpieczeństwa w tym wszystkim, bo ktoś po prostu prowadzi to.

Obie te deskrypcje doświadczeń mają inne źródło. Pierwsza dotyczy bowiem wprost przemiany, pewnego oczyszczenia, jakie staje się udziałem badanego. Druga zaś jest pewnego rodzaju pójściem dalej, opuszczeniem tego, co jest tu i teraz i rozpoczęciem działań – w tym przypadku na nowych płaszczyznach, co więcej w sposób, który włącza do tego doświadczenia inną osobę – coacha, dbającego o bezpieczeństwo tego procesu. Z tego też powodu wyłoniono z całości wypowiedzi respondentki przykłady ilustrujące dwa odrębne doświadczenia, a tym samym odróżniono dwa przypadki (nawiązując do założeń metodologicznych).

Pani Wioletta ponadto odwołuje się do kategorii „przećcinania więzów” – kreśląc obraz swoich doświadczeń mówi:

[...] zmieniło się też takie moje nastawienie w środku, bardzo dużo jakiegoś lęku miałam i obaw, a po coachingu to wyparowało. Jakby uwolniło mnie to, co tak mocno w sobie trzymałam i poczułam się bardziej na luzie, bardziej swobodnie i bardziej wolna i nie taka... nie wiem... jakby mi ktoś takie więzy poprzecinał. Taka... jakby ktoś mnie z kajdanek uwolnił.

5.2.9. Pan Marek – „to było takie proste i oczywiste i ja przecież mogłem to zrobić sam, a nie zrobiłem i nie potrafiłem”

Pan Marek, 43 lata, mężczyzna z wykształceniem wyższym, pracuje na stanowisku menedżerskim, jest dyrektorem i w swojej firmie odpowiada bezpośrednio za wyniki finansowe przedsiębiorstwa.

Pierwszy raz z coachingiem miał do czynienia w 2013 r., kiedy jego ówczesny przełożony prowadził z nim sesje, do których miał się przygotować, czytając określoną książkę,

a następnie na spotkaniu było to omawiane i zastanawiano się, jak można tę wiedzę zastosować. Podobne sesje Pan Marek próbował następnie wdrożyć wśród swoich pracowników – sprzedawców w firmie, ale nie spotkało się to z zainteresowaniem:

[...] obserwacja moja jest taka, jeśli coś nie prowadzi bezpośrednio do zarobienia pieniędzy, to jest przez ludzi bardzo często pomijane, niechętnie się angażują, są bagatelizowane i dokładnie na czymś takim moje coachingi menedżerskie z moimi menedżerami utknęły. W pewnym momencie zaczęli nieprzygotowywać się do spotkań, ja już czułem, że te pytania, które są zadawane, to oni się po prostu męczą i poumieralo mi to po prostu śmiercią naturalną.

Jak dodaje dalej, przyczyną mogło być też to, że nie miał on żadnego warsztatu w zakresie prowadzenia coachingu: „przenosiłem jeden do jeden to, w czym sam uczestniczyłem”. Badany ujawnia jedno negatywne doświadczenie coachingu, jednak niezwłocznie kończy wątek, mówiąc, że „był bo był”.

Jednocześnie nawiązuje do drugiego procesu, który miał miejsce w 2015 r., mówiąc – „był, trafił w punkt i jest nadal”. Ten ostatni proces rozpoczął się z inicjatywy coacha, który pracował jako trener wewnętrzny w firmie, poszerzył portfolio swoich działań dedykowanych pracownikom o coaching, zgodnie ze standardem European Mentoring and Coaching Council (EMCC), i zaproponował taką usługę:

[...] to nie było tak, że ja przyszedłem do niego: „słuchaj, jesteś trenerem, musisz... mam różne dylematy, rozmyślam sobie nad różnymi... i myślę, że coaching by mi pomógł”. Tak nie było. To Michał [imię coacha zmienione – przyp. aut.] wyszedł z inicjatywą, powiedział [...] „jeśli chcesz, to możemy coś takiego rozpocząć”. No i zgodziłem się.

Pan Marek – jak sam mówi – od trzech lat rozważał pójście na studia MBA (miał szereg obaw związanych z tym pomysłem) i cztery spotkania coachingowe, jakie wówczas odbyli w firmie, w odstępach dwutygodniowych, temu były poświęcone: „i ja się do tej pory śmieję, że w ciągu 2 tygodni Michał, w tej roli coachingowej, spowodował, że rozpocząłem te studia MBA, a w tym roku je kończę, broniąc się dysertacją”.

Po trzech miesiącach, kiedy Pan Marek ostatecznie dostał potwierdzenie o przyjęciu na studia, spotkał się z coachem w związku z tym jeszcze raz. Porównując oba te doświadczenia, badany akcentuje rolę relacji, jaką nawiązali z coachem, dzięki której ten proces przebiegał tak szybko i poszedł w ogóle w tym kierunku, zwraca uwagę na: „dostrojoną do odbiorcy osobowość coacha, chemię”, jaką wyczuwał w kontakcie, oraz zbudowany wcześniej w jego oczach autorytet.

Dla Pana Marka, sama obecność właśnie tego coacha w firmie na co dzień sprawia, że wypracowane efekty są utrzymywane:

[...] relacja, która się wytworzyła między mną i Michałem, a poznaliśmy się w tej firmie, stała się na tyle zażyła, że proces coachingowy nigdy się dla mnie nie zamknął. Ten dotyczący studiów tak, podjąłem decyzję, poszedłem na studia, natomiast spotykam się z Michałem, rozmawiamy często telefonicznie i on cały czas mi stawia pytania, nie daje mi odpowiedzi. [...] Znowu ja podkreślę tę rolę tej relacji z tym coachem, który jest wewnątrz organizacji, bo w przypadku kogoś z zewnątrz rzecz dotyczyłaby się pewnie rozpoczęcia nowej sesji i po prostu nowego biznesu, bo ten człowiek z tego żyje, ale przy takim trenerze wewnątrz organizacji, to jest ten plus, że nie rozpoczynając nowej sesji coachingowej, te techniki nadal są wykorzystywane.

Co szczególnie interesujące, można powiedzieć, że dla badanego proces coachingowy się z jednej strony zakończył, bo temat został zamknięty; z drugiej zaś proces coachingowy

jest wciąż otwarty, bo pozostaje on w dobrej, przyjacielskiej relacji z coachem.

Kluczowym doświadczeniem dla badanego – jak sam ocenia – było podjęcie decyzji o studiach – to właśnie nazywa „trafieniem w punkt” za pomocą precyzyjnego narzędzia, jakim jest coaching. Jednocześnie dodaje, że sam udział w coachingu oraz utrzymywana nieustannie relacja coachin-gowa i pewnego rodzaju modelowanie rozmów, wpłynęły na najważniejszą zmianę, jaka się dokonała. Pan Marek opisuje ją następująco:

[...] decyzje często podejmowałem jednostronnie, często z jakąś krótką konsultacją. W tej chwili, poprzez to, że Michał uruchamia we mnie jakąś refleksję, jakieś różne punkty patrzenia na tę samą sytuację, tymi samymi technikami coachingu, poprzez tę samą relację mogę powiedzieć, że patrzę po prostu wielowymiarowo na rzeczy, na które bym wcześniej nawet nie spojrzał, tylko powiedział, że trzeba to zrobić tak i tak. Dzisiaj ten proces decyzyjny być może trochę się wydłużył w czasie, ale uważam, że jest lepszy jakościowo i jest bardziej akceptowalny przez osoby, z którymi pracuję.

Zmiana nawyku mentalnego, determinującego sposób podejmowania decyzji przez badanego, stanowi o tym, że inaczej zaczął on funkcjonować w pracy, z innymi reakcjami względem swojej osoby się spotyka oraz jest przekonany, że jego autorytet uległ wzmocnieniu. Jak zobrazowałam na rysunkach 7 i 8, Pan Marek w niewielkim stopniu angażował sferę osobistą w przebieg coachingu, pozostając skupiony na aspekcie zawodowym, zatem brak jest danych wystarczających do wskazania możliwości transferu nowych nawyków na inne przestrzenie życia.

5.2.10. Pani Maria – „uświadomienie sobie tego, że ja sobie sama to zrobiłam, było dla mnie najważniejszą rzeczą”

Pani Maria, 33 lata, kobieta z wykształceniem wyższym, obecnie pozostaje bez stałej pracy, wcześniej prowadziła badania, mówi o sobie jako o naukowcu, researcherze. Wobec trudnej sytuacji w pracy, z którą wiązało się poczucie silnego dyskomfortu w związku z niepodzielaniem pryncypiów, jakimi kierowała się firma i nie uznając ich sposobów działania, w pierwszej kolejności udała się ona do psychiatry, dopiero po wizycie u niego skontaktowała się z coachem:

[...] bo pomyślałam, że może to jest depresja jakaś czymś spowodowana, całą tą sytuacją, ale lekarz uznał, że wszystko jest w porządku, to nie jest tak, że mam z czymś problem. Po prostu tak reaguję, jak każdy człowiek na taką niekomfortową sytuację i tutaj na pewno nie ma potrzeby ingerencji czy farmakoterapii czy cokolwiek, ale pomyślałam, że potrzebuję jakiegoś kopa, żeby zrobić coś w tej pracy, żeby ona znowu dawała mi przyjemność i radzić sobie z tą dziwną atmosferą, która nastąpiła, albo dać siły do zmiany i to był taki główny motor, który sprawił, że zaczęłam współpracę z Matyldą [imię coacha zmienione – przyp. aut.].

Badana zdecydowała się na coacha, reprezentującego organizację European Mentoring and Coaching Council (EMCC), którego znała z relacji znajomych, i wiedziała, że kontakt z nim znacząco wpłynął na życie innej osoby:

[...] znajoma, która mi dosyć mocno imponuje, zmieniła swoje życie w ogóle, praktycznie do góry nogami po sesjach z Matyldą i pomyślałam sobie, że jeśli ona tam zdziałała takie, może nie cuda, ale rewolucje, i osoba scoachowana świetnie się czuje, czuje się bardzo dobrze w swoim nowym życiu, które według swojego własnego upodobania sobie

poukładała, to może ja też, to też dobry powód, żeby spróbować z Matyldą.

Ponadto dodaje, że: „Matylda reklamuje siebie jako coacha poczucia sensu, a ponieważ ja przestałam mieć jakiegokolwiek poczucie sensu i jakąkolwiek motywację, to wydawało mi się, że to będzie najlepszy nurt”.

Pani Maria spotkała się z coachem na sesjach sześć razy, od maja 2016 r. do sierpnia 2016 r., najczęściej w parku, na łonie natury, gdzie zdaniem coacha ludzie łatwiej się otwierają, albo też w kawiarni. Następnie, po około miesiącu doszło do jeszcze jednego coachingu przypominającego, „sesji awaryjnej”, o której badana mówi:

[...] chyba potrzebowałam takiej dawki przypominającej, może nie kopa jeszcze, ale takiego szturchnięcia, takiego popchnięcia do przodu, żeby się nie poddawać w tym wszystkim, co już wypracowałam. Szkoda wracać do punktu wyjścia, kiedy tyle fajnych rzeczy się już przydarzyło, tyle rzeczy się wypracowało, tyle pozytywnych zmian – no, nie oszukujmy się – nie ma rzeczy negatywnej, która mi się przydarzyła po coachingu, albo przydarzyła się w trakcie, bo tych ciężkich rzeczy, wniosków, ciężkich odpowiedzi nie liczę jako negatywnych, bo to zawsze pozwala sobie lepiej zrozumieć.

Badana ma świadomość, że nie zakończyła procesu coachingowego, a go jedynie – ze względów finansowych – przerwała i jest przekonana, że jak tylko będzie taka możliwość, będzie chciała do tego samego coacha wrócić. Taka sytuacja rodzi wątpliwości dotyczące trwałości zmiany, jednak sama badana mówi, że o ile nie zawsze nowe zachowania są wdrożone, to nowy sposób myślenia – jak najbardziej, bo:

[...] w gorszych momentach, szczególnie trudnych chwilach, zawsze staram się sobie przypominać to, czego się nauczyłam u Matyldy, to, co mi powiedziała, coś z tego, co mi przekazała

i najczęściej jest to rzecz o „niepałowaniu się”, czyli o takim nie sabotowaniu się, nie wpędzaniu się w poczucie winy, nie szukaniu w sobie kolejnych błędów, które można wytknąć.

Pani Maria zdaje sobie sprawę, że takie fundamentalne zmiany nie są łatwe, a wsparcie w ich trakcie jest niekiedy niezbędne, ale nie widzi możliwości, aby wrócić do poprzedniego sposobu myślenia:

[...] być może będę co pewien czas potrzebować takiej dawki przypominającej, ale nie wyobrażam sobie tego, że w pewnym momencie to wszystko się cofnie i będę musiała zaczynać wszystko od nowa. Bo chyba bym sobie tego nie darowała.

Zmiana, jaka się zaczęła dokonywać w badanej, zdecydowanie wyszła poza aspekt zawodowy i ulokowała się w obszarze jej prymarnych sposobów funkcjonowania, można powiedzieć, że pracowała ona na poziomie własnej ramy odniesienia, konstruującej jej sposób postrzegania siebie i świata. Bardzo wiele czasu i uwagi poświęciła ona na pracę z własnymi emocjami, aby przestać je blokować: „nie pozbywać się emocji całkiem, ponieważ obojętność nie boli”. Jak mówi: „chyba okazało się, że wszystko sprowadza się do tego, że z tymi emocjami jest problem”. Z kolei na płaszczyźnie zachowań, wszelkie zmiany, jakie zaszły, „to było pokłosie zmiany nastawienia”.

Pani Maria szczególnie akcentuje to, jak bardzo udało jej się siebie zaakceptować – poza głosem krytycznym, którego brzmienie odnotowała w swojej głowie, zauważyła, że bardzo często wypowiada się na swój temat w ujmujący sposób, „sabotuje siebie” i od tamtej pory postanowiła „zmienić narrację”: „ilekroć chciałam coś powiedzieć czy napisać, co miałyby taki negatywny wydźwięk w moim kierunku, to zmieniałam tę narrację tak, żeby była albo neutralna albo pozytywna”.

Zauważona zmiana narracji jest dla respondentki najbardziej kluczowym doświadczeniem, jakiego doznała podczas sesji coachingowych. Z kolei spostrzeżenie: „jeżeli ja ciągle chodzę i marudzę, że jestem taka beznadziejna, to czemu się dziwić, że ja w to wierzę i że czuję się beznadziejna”, miało dla niej wymiar praktyczny, bo zobaczyła, jak bardzo takie przekonania, myśli i słowa wpływają na jej rzeczywistość. Taki rodzaj doświadczenia określa jako: „odkręcanie przeszkadzaczy w głęboko wdrukowanym problemie”. Okazało się, że możliwe jest uwolnienie od tego, co dotąd oddziaływało na jej sposób funkcjonowania. Jak mówi, świadomość konsekwencji takiego działania, akceptacja siebie i zmiana narracji zakorzeniły się w niej głęboko i „w dużej mierze przejęły mój sposób myślenia”.

Pani Maria w swojej wypowiedzi długo portretuje swoją osobę, to, co zobaczyła wewnątrz, co miało dla niej przełomowe znaczenie. Dużo miejsca poświęca też kolejnym działaniom coacha, a nawet – pewnego rodzaju ofensywie, jaką on przyjmował. Respondentka mówi o sytuacjach, w których coach, zadając określone pytania, ukierunkowywał jej toki myślowe i doprowadzał ją do „pewnego checkpointu, do którego ja powinnam dojść. I nie chodziło o to, że ja udzieliłam jakiejś odpowiedzi na pytanie, tylko że ja w ogóle udzieliłam odpowiedzi na pytanie”, innym razem stwierdza, że te pytania to był taki „hak pod żebra, bezlitosne momentami, ale one zawsze bardzo wiele odkrywały i to właśnie miało największy sens”.

Takie działania coacha jednoznacznie powodują silny dyskomfort, z którego uczący się (coachee) chce się szybko wyzwolić, przez co dąży do najpełniejszego poznania.

Pani Maria wszystkimi wątkami swojej narracji podkreśla rosnącą świadomością tego, czego się o sobie dowiedziała. Stąd też, poza doświadczeniem swoistego oczyszczenia, wyróżniono jeszcze doświadczenie odkrywania siebie, autopo-

5.2.11. Pan Karol – „po coachingu zostały mi pierwsze kartki w życiu [...] i ja po raz pierwszy pamiętam, co ja na tych kartkach zapisałem”

Pan Karol, 49 lat, mężczyzna z wykształceniem wyższym, pracuje na stanowisku dyrektora i odpowiada za wyniki sprzedaży przedsiębiorstwa.

Pierwszy raz z coachingiem miał do czynienia w latach 2002–2003, pracował wtedy w innej firmie, gdzie jego zadaniem było realizowanie coachingów:

[...] rozumianych jako wspólna wizyta przełożonego z handlowcem, wspólnie spędzony dzień z handlowcem, gdzie przełożony będzie mógł obserwować handlowca w akcji, no bo wspólne wizyty u klientów, a na koniec dnia podsumować, co było dobre, co wymaga poprawy, nad czym należy popracować.

Z perspektywy czasu, wie jednak, że: „to, co my wtedy robiliśmy, to z fachowym coachingiem to może niewiele miało wspólnego”.

W 2012 r. pracując już w obecnej firmie, zastanawiał się, czy dla siebie i swoich handlowców nie zamówić coachingów prowadzonych przez członków zespołu HR. Ostatecznie jednak – jak stwierdził – „nie było chemii między nami” i ten temat finalnie porzucił. Swoje stosunek do coachingu na tym etapie nazywa bardzo obrazowo: „jak pies do jeża – to może być coś ciekawego, ale niekoniecznie to może być przyjemne doznanie, więc może niekoniecznie”.

Dopiero w 2016 r. jeden z trenerów wewnętrznych, którego badany znał i cenił, realizował coaching na zasadzie wolontariatu i wówczas o zgodzie i wejściu w proces coachingowy zadecydowały trzy czynniki: świadomość obszarów, które warto zmodyfikować i potrzeba zmiany; zaufanie i znajomość (po stronie zawodowej) z coachem oraz brak ryzyka finansowego: „to była prosta decyzja, nie musiałem ani

pytać prezesa, ani angażować środków firmy, ani własnych środków, pod tym względem to było proste”.

W następstwie decyzji miało miejsce osiem spotkań coachingowych, które odbywały się w biurze badanego, w odstępach dwutygodniowych, w okresie od marca 2016 r. do maja 2016 r. Coach reprezentował organizację European Mentoring and Coaching Council (EMCC).

Pan Karol w swojej wypowiedzi kilkakrotnie podkreśla, że coaching jest, jego zdaniem, bardzo trudną metodą, bo wymaga nieustannej pracy własnej, wymaga bardzo silnej motywacji wewnętrznej i determinacji do zmiany:

[...] to było dla mnie najtrudniejsze, że między kolejnymi spotkaniami ja powinienem wykonać dużo własnej pracy, natomiast nierzadko, mimo iż wiedziałem, co chcę zmienić, to nierzadko nie miałem pomysłu, nie miałem ochoty, nie miałem chęci. I tak naprawdę, zaczynając coaching, ja myślałem: może mnie wytrenuje w czymś, a może będzie moim mentorem, a może będzie moim doradcą, a może będzie to taki mix, a najlepiej by było, gdyby on siadł ze mną i powiedział: „słuchaj zrób tak i tak, bo to najlepiej działa... bo ja to wiem z mojego doświadczenia, bo ja to przerabiałem wiele razy... bo ja już byłem coachem wielu osób, które miały podobne problemy jak Ty i u nich to zadziało”. A tutaj tego nie było, to miała być moja praca i to było najtrudniejsze.

Na takie doświadczenie nakłada się też przekonanie, że coaching jest czymś, „co powinno praktycznie pomagać w życiu”, w związku z czym dla badanego kluczowe z całego procesu są trzy narzędzia, trzy rzeczy, które pozwalają mu „trzymać w ryzach” przejawy własnego nieakceptowanego zachowania. Ogólnie całość swojego doświadczenia z coachingiem określa jako zmianę swoich negatywnych nawyków, szczególnie tych dotyczących pracy zawodowej.

Mimo iż badany nie jest w stanie sobie przypomnieć głównego tematu, który stał się osnową dla całego procesu, a także, w momencie, kiedy decydował się na coaching

był w trakcie terapii indywidualnej, potrafi on w bardzo jednoznaczny sposób wskazać trzy elementy, które stały się udziałem coachingu. Pierwszym z nich są kartki, „w rozumieniu tych myśli przewodnich”, które się na nich znajdują i które ma zawsze przy sobie w różnych miejscach – w notesie, w biurku w pracy, w samochodzie, w domu. Drugim – motto zaczerpnięte ze słów Wiktora Osiatyńskiego. Zaś trzecią pomocą, choć jak sam dodaje, najmniej wytrenowaną i przynoszącą oczekiwany rezultat – konkretne wizualizacje, z pomocą których miał przygotowywać się (nastrajać) na trudne spotkania. Szczególnie dwa pierwsze elementy – owe myśli przewodnie i motto – przypominają Panu Karolowi o nowym sposobie myślenia, jaki przyjął do swojego życia, wskazują na zmienioną perspektywę postrzegania i oceny dotychczasowych sytuacji, a tym samym stanowią nową ramę odniesienia – poznawczy, emocjonalny i motywacyjny filtr, nakładany na ogół doświadczeń zmysłowych, prowadzący w konsekwencji do innej interpretacji istniejących doświadczeń.

Zasadniczym obszarem pracy coachingowej, o jakim mówi Pan Karol, była sfera radzenia sobie z emocjami, opanowania ich w takim stopniu, aby możliwe było normalne funkcjonowanie. Obszar ten był wspólny z pracą terapeutyczną, ale badany wprowadza pewne rozróżnienie: „na terapii zajmowałem się innymi rzeczami, bardziej prywatnymi. One oczywiście oddziaływały na sferę zawodową, ale prywatnymi. Natomiast coaching był okazją aby zająć się sferą zawodową”. Jak sam ocenia, to, co chciałby osiągnąć w zakresie opanowania emocji, jest praktycznie niemożliwe: „gdybym się udał do Hindusów, tam do Indii, i tam trochę... znaczy może kilka lat pomedytował, to może bym osiągnął zmianę, o jakiej sobie myślę”. Chciałby bowiem dojść on do takiego momentu, w którym jakieś negatywne informacje czy nawet maile, w których spodziewa się, że będą napisane rzeczy nie po jego myśli, nie tylko nie wpływały na jego stan fizyczny (podniesione ciśnienie, drżenie

rąk), ale też, aby w ogóle nie odczuwał z tego powodu zdenerwowania.

Jak podsumowuje: „dziś jestem w trakcie zmiany. Ten coaching był pewnym drobnym elementem wielkiej całości. Dokąd mnie to zaprowadzi i kiedy – nie wiem”.

5.2.12. Pani Zuzanna – „widać było, że ze spotkania na spotkanie było mi lepiej ze sobą”

Pani Zuzanna, 38 lat, kobieta z wykształceniem wyższym, pracuje w fundacji, zajmuje się m.in. koordynowaniem wydarzeń kulturalnych, z wykształcenia jest pracownikiem socjalnym.

W procesie coachingowym brała udział od listopada 2015 r. do maja 2016 r., spotykając się z coachem, reprezentującym organizację European Mentoring and Coaching Council (EMCC), w odstępach dwutygodniowych, później miesięcznych. Łącznie proces obejmował około 10 sesji, które były przeprowadzane w parku miejskim lub w kawiarni.

Pani Zuzanna знаła panią Aldonę [imię coacha zmienione – przyp. aut.] z pracy w jednej z warszawskich fundacji i wiedziała, że zajmuje się ona coachingiem. Dowiedziała się wówczas na czym taki proces polega, choć wtedy jeszcze nie uważała, że kiedykolwiek miałyby z tego skorzystać. W 2015 r. badana straciła pracę i jak mówi:

[...] przyszedł taki moment, że nie wiedziałam, co mam dalej ze sobą zrobić i słyszałam, że pani Aldona mówiła, że pomaga w ten sposób ludziom, osobom prywatnym, więc stwierdziłam, że dlaczego... może skoro innym pomaga to i mnie pomoże, chociaż ja jestem trudnym przypadkiem i do końca nie wierzyłam, czy mi się to uda i czy pani Aldona dotrze do mnie, ale się udało, udało się.

Respondentka wspomina proces coachingu jako dość trudny, szczególnie na początku, kiedy nie potrafiła się

otworzyć i zacząć opowiadać o sobie, dopiero po trzecim spotkaniu odczuła pewnego rodzaju przełom:

[...] zaczęłam się bardziej otwierać i zaczęłam opowiadać o sobie, o swoich problemach, czego chcę, czego potrzebuję, czego bym chciała, co próbuję zmienić. [...] Potem pojawiły się łzy, na co Pani Aldona stwierdziła, że to jest dobry objaw. I potem już poszło, już potoczyło się z górki.

Badana nie potrafi wskazać jednego kluczowego doświadczenia z całego procesu, całość charakteryzuje jako „przechodzenie ze skrajności w skrajność”, gdzie z jednej strony towarzyszyły jej myśli typu: „ojeej, dobra, uda mi się wszystko, dlaczego nie?, dlaczego wszystkim ma się udać, a mnie nie! No, jestem tego warta, trzeba spróbować”. A zaraz potem przychodził moment strachu: „o Jezu, przecież ja sobie nie dam rady, przecież to jest w ogóle beznadziejne, że ja się czegoś takiego podjęłam”. Ostatecznie jednak, pewnego dnia po prostu zaczęła w siebie wierzyć, jak mówi:

[...] w pewnym momencie zaczęłam wierzyć, że dlaczego, dlaczego nie..., że tak... tak, mi się uda! Zaczęłam właśnie tak wierzyć w siebie. [...] Po prostu któregoś dnia przyszedłam na spotkanie i stwierdziłam, że tak – to jest ten moment, że tak – potrzebuję tej zmiany i ja wiem, że ja jej chcę i ja ją osiągnę.

Pani Zuzanna swój sposób myślenia sprzed procesu coachingowego charakteryzuje jako taki, w którym – na bazie wcześniejszych doświadczeń – budowała ona bardzo niekorzystny obraz samej siebie, a co za tym idzie przypisywała innym negatywne opinie na temat swojej osoby, była przekonana, że spotka ją kolejne rozczarowanie – bała się i imaginowała, że rekruter, z którym będzie rozmawiać, ubiegając się o pracę, powie: „a dlaczego Pani... z taką... Pani kandyduje do nas? Pani nam będzie petentów odstraszać”.

Zmiana na poziomie nawyków mentalnych pozwoliła jej stać się osobą odważniejszą, chodzącą „z głową podniesioną do góry”, co, jak ocenia, jest jej bardzo pomocne:

[...] idę prosto przed siebie, nie schylam głowy do dołu, bo się ludzi boję, bo na mnie ktoś krzywo spojrzy, bo trochę inaczej wyglądam, miałam tam swoje problemy zdrowotne, i zawsze się bałam, że jak ktoś na mnie krzywo spojrzał czy coś powiedział, to bałam się odpowiedzieć temu komuś. I po tych spotkaniach z panią Aldoną nabrałam pewności siebie, wiem czego chcę [...]. Jak ktoś coś powie nie tak, to ja potrafię mu odpowiedzieć [...]. Kiedyś tego nie było, bo nie byłam taka odważna.

5.2.13. Pan Bartosz – „przed coachingiem wydawało mi się, że więcej zależy od zewnętrznego otoczenia, a po – wyraźnie to poczucie kontroli przeszło do wnętrza”

Pan Bartosz, 43 lata, mężczyzna z wykształceniem wyższym, pracuje jako trener i coach prowadzący własną praktykę.

Jego doświadczenie związane z coachingiem można rozpatrywać dwojako – jako coacha i uczącego się (coachee).

Podczas wywiadu badany opowiadał o swoim pierwszym procesie, w jakim uczestniczył w ramach szkoły coachingu. Mimo, iż nie było stałej formy pracy – różne osoby prowadziły grupę, on sam pracował w stałej parze, część ćwiczeń wykonywał na forum itd. – dla niego stanowi to doświadczenie jednego spójnego procesu:

[...] nie rozpatrywałbym tego w kawałkach, ale patrzyłbym na to jak na proces, bo to było wiele doświadczeń, część z nich była inicjowana podczas ćwiczeń, w sesjach w parach, a część się działa podczas pracy grupowej, nawet jeśli coś było w ramach sesji demo, to każdy z nas potem to przepracowywał w głowie na swój sposób, więc to się wszystko składało na jedną całość.

Łącznie, w ramach trzymiesięcznego kursu pod szyldem organizacji European Mentoring and Coaching Council (EMCC), przeszedł przez proces obejmujący 10 spotkań podczas sześciu zjazdów szkoleniowych, z których część miała miejsce dzień po dniu. Jak sam wskazuje: „były różne osoby prowadzące grupę, ale dla mnie najistotniejsza była jedna osoba, która odgrywała kluczową rolę”.

W dalszej części wypowiedzi Pan Bartosz wyjaśnia, że wybierając szkołę, kierował się właśnie tym, jakich nauczycieli spotka na swojej drodze, bo miał poczucie, że relacja jest fundamentem dalszej pracy: „znalazłem na forum, na jakiejś stronie taką radę, że najpierw znajdź sobie kogoś, kto ci odpowiada, to co mówi, robi, co pisze, a później idź do niego. I dokładnie tak zrobiłem”.

Badany zdecydował się na poszerzenie wachlarza swoich umiejętności o warsztat coachingowy, ponieważ czuł, że znacząco lepiej odnajduje się w bliższej relacji – „jeden na jeden, a treningowo-szkoleniowe formy są mniej odpowiednie”. Definiuje siebie także jako osobę, dla której coaching jest „jedną z form oddziaływania na człowieka”, ale jest daleki od tego, aby powiedzieć, że dla niego, w jego pracy – jedyną. Docenia on różnorodność form i narzędzi pracy z inną osobą, podobnie jak znaczące dla niego okazały się różne typy ćwiczeń, jakie oferuje coaching: „takie różne formy uruchamiały różne modalności, dlatego były ważne”.

Opisując swoje doświadczenie związane z udziałem w procesie coachingu, porównuje je do podróży w głąb siebie, „w głąb własnej świadomości”, dokonanie faktycznego „remanentu”. Jednocześnie akcentuje swoje zaskoczenie tym, jak głęboko pracuje się w takiej relacji oraz świadomość, że zmiana – odkrycie tego, co ważne i wdrożenie tego w życie „wymaga czasu, treningu i czasem też zderzenia się z tym, że to jest po prostu trudne”.

Dla badanego kluczowe było ćwiczenie odwołujące się do archetypu cienia³, o którym mówi: „[mimo iż – przyp. aut.] minęło już teraz prawie półtora roku, a ja cały czas, jakby cały czas w tym jestem, jeszcze są jakieś tam rzeczy”.

Pan Bartosz czerpie bardzo wiele energii z tego, że może siebie poznawać w lustrze, jakie stanowią dla niego inne osoby, nierzadko wywołujące szereg negatywnych emocji i powodujące irytację na sali szkoleniowej:

[...] to, co ja widzę u innych, co powoduje różne rzeczy [napiecie, irytację – przyp. aut.], to, to tylko siedzi w mojej głowie. [...] odkrywanie, że u mnie to też gdzieś tam jest i dawanie sobie prawa, że ja też się tak mogę zachować, albo w ogóle zaobserwowania, że czasem robię dokładnie tak samo, jest czasem po prostu najbardziej wartościowe.

Badany, dokonując zmiany własnej ramy odniesienia dotyczącej postrzegania innych ludzi, szczególnie wówczas, gdy wywołują oni silne emocje, odkrył, że istotnie taki stan rzeczy modyfikuje jego własny obraz. Przyznaje, że zaistnienie różnic w tym obrazie przebiegało w dwie strony:

[...] z jednej strony dowiedziałem się, że mam znacznie więcej kompetencji niż mi się wydaje. Jakby jestem trochę lepszy niż sobie zbudowałem obraz. Z drugiej strony tam, gdzie myślałem, że jestem dobry, to się uczyłem takiej pokory. [...] Ja bym powiedział, że chyba się zorientowałem, że jestem normalny, że robię różne rzeczy.

3 Archetyp cienia jest jednym z elementów budujących całość osobowości w koncepcji Carla Gustawa Junga. Odpowiada za pojawienie się w świadomości i zachowaniach człowieka nieprzyjemnych i społecznie nieakceptowanych myśli, uczuć i działań (Hall, Lindzey, 2001, s. 116–122). Jak wyjaśnia Jung – „cień jest problemem moralnym, który rzuca wyzwanie całej *ego*-osobowości, albowiem nikt nie potrafi zrealizować cienia nie rozwijając w poważnym stopniu stanowczości moralnej. Przy realizacji tej chodzi przecież o to, by uznać rzeczywistość ciemnych aspektów własnej osobowości” (Jung, 1993, s. 68).

Rozdział 6

Analiza przekrojowa materiału empirycznego

Rozdział prezentuje wybór fragmentów pełnego raportu z badań. Jego kolejne podrozdziały pokrywają się z problematyką badawczą według kolejności stawianych pytań, z pominięciem pytania dotyczącego znaczenia osoby coacha w doświadczeniach badanych z procesu coachingu. Opracowanie niniejszej monografii wymagało dokonania koniecznych skrótów względem całości dysertacji, z tego wynika koncentracja na procesie uczenia się w coachingu i formach jego doświadczenia oraz wykluczenie wątków, które mogłyby stanowić odrębny temat rozważań (przykładowo: rola osoby coacha w procesie coachingu).

6.1. DOŚWIADCZENIA UCZENIA SIĘ W COACHINGU BADANYCH OSÓB DOROSŁYCH

Doświadczenia uczenia się w coachingu stanowią globalną oś rozważań nad uzyskanymi w badaniu danymi. W poprzednim rozdziale dokonano krótkiej rekapitulacji pojedynczych doświadczeń osób biorących udział w badaniu, ukazując przy tym jednostkową charakterystykę danego respondenta. W tym miejscu z kolei umieszczono analizę przekrojącą wszystkich doświadczeń, poszukując wspólnych

kategorii znaczeniowych, odsłaniających swoistą typologię doświadczeń uczenia się w coachingu.

Ze względu na różne rozumienie procesu coachingu przez badanych, np. w zależności od liczby podejmowanych tematów rozwojowych, nierzadko swoje doświadczenia z nim związane respondenci prezentują na różne sposoby, używając wielu porównań, niejednego obrazu czy odmiennych opisów. Stąd też przyjęto, że jedna osoba może mieć więcej niż jedno doświadczenie uczenia się w coachingu. Najczęściej, im bardziej różne tematycznie sesje, tym bardziej skrajne doświadczenia uczenia się, a zgodnie z przyjętymi założeniami metodologicznymi – przypadkiem jest pojedyncze doświadczenie.

Poniższe zestawienie (zob. tabela 7) zawiera kolejne przypadki doświadczeń uczenia się w coachingu, przypisane do poszczególnych respondentów. Wyłania się z niego obraz wielości przypadków do uwzględniania przy analizie przekrojowej, zaś każdy z nich uzupełnia wypowiedź badanego określając owo doświadczenie.

Puentująca wypowiedź, dotycząca ogółu doświadczeń uczenia się w coachingu, najczęściej pojawiała się w odpowiedzi na ostatnie pytanie jakościowego wywiadu badawczego: Czym był dla Pani/Pana proces coachingu? Badani syntetyzowali wówczas całość swojego wyводу i charakteryzowali go najbardziej zwięźle, korzystając z jednoznacznych porównań.

Tabela 7. Typologia wyróżnionych w badaniach przypadków (doświadczeń uczenia się w coachingu), przyporządkowanych poszczególnym osobom badanym na podstawie wybranego fragmentu ich wypowiedzi

LP	Typ doświadczeń	Nazwa przypadku	Osoba badana	Wypowiedź
1	Doświadczenie odkrycia	Ekscytująca podróż w głąb siebie	Pani Ewa	Jakbym miała to tak metaforycznie określić... to taką ekscytującą podróżą w głąb siebie . Gdzie... nie wiemy, co nas czeka ostatecznie, ale ufamy, że cokolwiek by się nie pojawiło, to dam radę.
2		Otwieranie oczu	Pan Tomasz	Ten proces coachingowy to jest otwieranie mi oczu , bo pan Gabriel [imię coacha zmienione – przyp. aut.] tak jakby niczego mi wprost nie mówił, niczego nie podpowiadał, a jakby nakierowywał, że ja na końcu mówię: „o kurczę, to jest takie oczywiste, trzeba było tylko otworzyć oczy”.
3		Zobaczenie w świetle	Pani Joanna	To był taki moment, w którym ja bardzo dużo zrozumiałam. I to tak zrozumiałam w kontekście i przeszłości i przyszłości. Pewne rzeczy mi się pokazały w ostrym świetle , dlaczego się czułam tak, jak się czułam przez całe moje życie, dlaczego mi nie pasowało to, co mi nie pasowało i dlaczego, zaczynając pracę w branży, na której mi bardzo zależało i starałam się bardzo o tę pracę, bardzo mi na tym zależało, to skończyłam z myślą, że to, co robię, czy to, co robiłam przez ostatnich kilkanaście lat, jest totalnie bez sensu i też zrozumiałam, gdzie mam iść dalej.

Tabela 7 (cd.)				
LP	Typ doświadczeń	Nazwa przypadku	Osoba badana	Wypowiedź
4	Doświadczenie odkrycia	Rozświetlanie kolejnych pomieszczeń	Pani Julia	Ja jestem architektem i często mi się pojawiają takie wizualizacje związane z architekturą. To, co mi przychodzi do głowy, to jest tak, że jestem na zewnątrz, gdzieś na dworze i nagle widzę jakiś budynek i ten budynek ma czerwone drzwi, kolor nie jest tutaj bez znaczenia. I ja otwieram te drzwi i wchodzę do środka i jestem w takim jakby przedsionku. W tym przedsionku zostaję i dzieje się coś takiego, że to jest ciemne pomieszczenie na początku i się zaczynają zapalać różne światła w różnych kątach, w sensie na suficie, na ścianach. Tak bym określiła coaching, w sensie, że to jest taki proces, gdzie się wchodzi do jakiegoś ciemnego pomieszczenia i się stopniowo zapala światło, pomału zaczyna to być jasne pomieszczenie, coraz bardziej jaśniejsze, aż w końcu jest całe rozświetlone i się widzi, że tu są drzwi i można pójść dalej. I jeśli chcę iść dalej, naciskam klamkę i idę dalej.
5		Trafienie w punkt precyzyjnym narzędziem	Pan Marek	Ja mam taką... interesuję się wojskowością... i historią wojskowości. I coaching bym porównał do – ostatnio nawet trochę było o tych raketach w telewizji – do takiej rakiety samosterującej Tomahawk. To jest taka rakietka, która potrafi przelecieć w nie-wykrywalny sposób kilka tysięcy kilometrów i precyzyjnie do metra uderzyć w punkt. Kosztuje ponad milion dolarów. I Amerykanie mają problem z tymi raketami, bo oni doskonale wiedzą, gdzie są pozycje tych różnych złych ludzi, których gdzieś tam obserwują, ale szkoda im... szkoda im tych specjalistycznych narzędzi w strzelaniu do namiotów. I to jest trochę tak, jak z coachingiem. Coaching jest bardzo precyzyjnym narzędziem

				dziem, które potrafi... tak, jak mówiłem... w długotrwały sposób osadzić się, czyli przelecieć te kilka tysięcy kilometrów i trafić w punkt. Tak, jak ja zostałem trafiony w punkt i została uruchomiona motywacja wewnętrzna do działania.
6	Doświadczenie odkrycia	Odkrywanie siebie	Pani Maria	Był bardzo dużą lekcją, na pewno odkrywaniem siebie w jakiś sposób i konfrontacją ze sobą bardzo dużą. [...] Ja najczęściej po tych pytaniach byłam w takim stuporze, że najbardziej uderzało mnie to, że ja no nie... nie umiem odpowiedzieć, że odpowiedź na nie jest taka trudna, że nie skupiałam się, aby je zapamiętać. Ale one zawsze były jak taki hak pod żebra, bezlistne momentami, ale one zawsze bardzo wiele odkrywały i to właśnie miało największy sens.
7		Remanent	Pan Bartosz	Zmiana, po prostu taką zmianą postrzegania rzeczywistości i też siebie w tej rzeczywistości, taką też... sporą zmianą samości, bym powiedział – kim jestem, co chcę, dokąd idę, co jest ważne. Nie wiem... trochę powiedziałbym, że to taki remanent. Tak na co dzień się nie zastanawiamy dokąd zmierzamy, dokąd gramy, tylko najczęściej wpadamy w rutynę nowe zachowanie i działałam. A tutaj jest ten moment na to, żeby zweryfikować, czy to jest aby na pewno to, co chcę.

Tabela 7 (cd.)				
LP	Typ doświadczeń	Nazwa przypadku	Osoba badana	Wypowiedź
8	Doświadczenie oczyszczenia	Wyptukiwanie złota	Pan Daniel	Tutaj od niedawna mam taką metaforę, tylko nie wiem, która jest dla mnie lepsza. Pomiędzy szlifowaniem diamentu, a wyptukiwaniem złota. Tu chodzi o to, że jest jakaś tam grudka złota, tu nie chodzi, że to jest coś rozdmuchane, tylko, że jest coś, co jest prawdziwe, co jest czyste, najlepsze jeżeli chodzi o intencje. I do tego się przyklejają różne rzeczy w trakcie życia. Tak, bo ja mam założenie, że człowiek jest po prostu dobry.(...) a coaching pozwala właśnie te wszystkie, te naleciałości tak powolutku tak sobie zdejmować, zobaczyć co jest pod tym, co jest naprawdę szczere, co się przylepiło, z czego wolałbym zrezygnować, co jeszcze sobie potrzynam, bo z jakiegoś powodu potrzebuję jeszcze na jakiś czas, ale docieranie do tego sedna sprawy. I to jest to. W to kładę tę złożoność rzeczywistości [...] docieranie do sedna. Ze szlifowaniem mam tutaj wątpliwość, bo ktoś, kto szlifuje, ma jakąś wizję tego, jak ten diament ma wyglądać, wybiera ile faset itd. Więc to mi nie pasuje pod tym względem. Jest tam ścinanie nadmiaru, ale jest tam formowanie podług własnej intencji i to mi się w tym wypadku nie podoba. Podoba mi się diament, ale się nie wyptukuje. To jest takie buddyjskie... i to dlatego, więc chyba to wyptukiwanie tych drobinek złota, albo jednej swojej grudki.

9	Uwolnienie	Pani Joanna	Sesja była też dla mnie uwolnieniem. Po tych 20 minutach, kiedy to wszystko sobie już jakoś tam ułożyłam w głowie, choć oczywiście nie wszystko się wydarzyło w ciągu tych 20 minut, tylko jakieś tam ziarno zostało zasiane, ale później jakby w takim follow-upie takiej sesji ja też sobie sporo odpuszcłam. Dałam sobie prawo do tego, żeby nie być dobrą i nie robić niektórych rzeczy.
10	Kąpiel pod wielkim wodospadem	Pani Wioletta	Teraz to mi przyszły dwie rzeczy do głowy, bo ja myślę obrazami. Pierwsze, co sobie pomyślałam, to jakbym tak stanęła pod jakimś wielkim wodospadem. Trudno to nazwać oczyszczającą kąpielą, ale poniekąd tak. Bo to coś nowego, fascynującego. To takie coś przyjemnego, z naturą związane, z takim pierwotnym czymś, bym nazwała, w jakimś takim totalnie dzikim, pięknym miejscu taka kąpiel pod wodospadem. Nie to, co społeczeństwo, co wszyscy teraz tylko... Ta kąpiel daje taki powrót do natury, do własnego ja, do tego, co się chce, do bycia wolnym. Coś tak mi się skojarzyło z czymś tak totalnie rajskim, bym powiedziała.
11	Oczyszczanie z naleciałości	Pani Maria	Odkręcanie przeszkadzaczy w głęboko wdrukowanym problemie. Został mi taki nawyk przypominania sobie.

Tabela 7 (cd.)				
LP	Typ doświadczeń	Nazwa przypadku	Osoba badana	Wypowiedź
12		Podstawowa nauka	Pani Karina	Ten proces coachingu był dla mnie jakby podstawą i nauką, którą powinien człowiek przejść trochę wcześniej , w młodszym wieku, przed założeniem firmy. Nie wiem, kiedyś tego nie było i mi właśnie tego bardzo brakowało: jak zarządzać, jak być najlepszym szefem, jak mieć najlepszą drużynę, jak spełniać swoje marzenia i nie bać się ich. To jest dla mnie takie kluczowe w coachingu, bo tak naprawdę burzy jakieś mury, bariery, a otwiera szeroko wrota do drogi, którą się idzie. A jak się napotyka na niej problemy, to się je omija, tworząc nową drogę, obchodząc ten problem, go jakby rozpracowując i idzie się dalej tą drogą. Tak to czuję.
13	Doświadczenie zdobycia wiedzy	Wewnętrzna przemiana	Pani Anna	Myszę, że był taką wewnętrzną przemianą . I tutaj w tym miejscu postawiłabym kropkę, bo pod tym może się ukryć wiele rzeczy [...] Ze nagle zrozumiałam świat, albo inaczej, zrozumiałam ludzi.
14		Skok na bungee	Pani Wioletta	A drugie co mi przyszło do głowy, to skok na bungee. Tutaj bym nazwała, że to takie wyjście poza moją strefę komfortu, ale w taki bezpieczny sposób . Czyli zrobienie czegoś szalonego, jak skok na bungee, ale byłam jednak na tej bezpiecznej linii, czyli jestem prowadzona przez kogoś, czyli nie jest tak, że ja nie wiem co i jak, ale może coś zrobię, ale jestem ukierunkowana przez kogoś i to mi daje takie poczucie bezpieczeństwa w tym wszystkim, bo ktoś po prostu prowadzi to.

15		Zmiana negatywnych nawyków	Pan Karol	Próbą zmiany negatywnych nawyków w życiu zawodowym. Tak. To było przechodzenie ze skrajności w skrajność, czyli... „ojciec, dobra, uda mi się wszystko, dlaczego nie?, dlaczego wszystkim ma się udać, a mnie nie! No, jestem tego warta, trzeba spróbować”. A następnie było – „o Jezu, przecież ja sobie nie dam rady, przecież to jest w ogóle beznadziejne, że ja się czegoś takiego podjęłam”. I to było takie ze skrajności w skrajność. Najpierw było fajnie fajnie, a potem było niefajnie. Najpierw odwaga na początku, ale później wracałam do punktu wyjścia, ale ostatecznie tak, dlaczego nie spróbować, no trudno. Jeśli nie wyjdzie za jednym razem, za drugim, za siódmym, ale za dziesiątym może wyjdzie, albo i na pewno wyjdzie. Znaczący tak – na pewno wyjdzie, nie chyba. Czym dla mnie to było? Myślę, że tak z perspektywy, tak, jak to oceniam to... żeby to dobrze nazwać... jakby... mój wpływ na rozwój innych osób. O tak! Bo ja gdzieś tam, przez tę swoją wewnętrzną blokadę – „a ja to zrobię lepiej, szybciej”, to ci moi podwładni właśnie stali w miejscu i to ja ich blokowałam.
16	Doświadczenie zdobycia wiedzy	Przechodzenie ze skrajności w skrajność	Pani Zuzanna	
17	Doświadczenie odblokowania innych	Wpływ na rozwój innych	Pan Tomasz	

Źródło: opracowanie własne.

Wylonionych 17 przypadków doświadczeń uczenia się w coachingu sklasyfikowano i pogrupowano w ogólne typy doświadczeń, zwracając uwagę na podobieństwa pomiędzy nimi. Porównywanie do siebie doświadczeń różnych osób i ich systematyzowanie jest znaczącym uproszczeniem i zasadnym byłoby powrócenie z taką klasyfikacją do badanych w ramach kontynuacji walidacji, z prośbą o odniesienie się do zaproponowanej generalizacji ich doświadczeń. Jednak tutaj tego nie uczyniono, przyjmując, że opracowana typologia ma charakter roboczy, wspierający, nadający ostrzejszy rys doświadczeniom i dzięki temu uwrażliwia na odmienne charaktery doświadczeń, a tym samym możliwe sposoby interpretacji uczenia się w coachingu.

Zaklasyfikowanie 17 przypadków badawczych do czterech typów doświadczeń obrazuje różne natury tego, jak badani doświadczały uczenia się w coachingu.

Pierwszy typ został nazwany „doświadczeniami odkrycia”. Stał się on udziałem: Pani Ewy, Pana Tomasz, Pani Joanny, Pani Julii, Pana Marka, Pani Marii oraz Pana Bartosza. Jest to niewątpliwie najczęściej powtarzająca się kategoria doświadczeń związana z samopoznaniem, poszerzaniem własnej samoświadomości, zgłębianiem własnych potrzeb oraz rosnącym zrozumieniem i samoakceptacją. Znalazły się w niej takie doświadczenia szczegółowe jak: „ekscytująca podróż w głąb siebie”, „otwieranie oczu”, „zobaczenie w świetle”, „rozświetlanie kolejnych pomieszczeń”, „trafienie w punkt precyzyjnym narzędziem”, „odkrywanie siebie” i „remanent”.

W tym kontekście uczenie się w coachingu staje się doświadczeniem zarówno fizycznym – przejrzenia na oczy, dostrzegania rzeczy dotąd niewidocznych i zakrytych, choć nierzadko leżących tuż pod powierzchnią, jak i psychicznym – zrozumienia sensu, rozpoznawania i hierarchizowania tego, co ważne, rozumienia związków przyczynowo-skutkowych i wpływu przeszłości na stan obecny. Okazuje się, że coaching staje się bardzo trafnym narzędziem, umożliwiającym

przeprowadzenie swoistego remanentu – pozwala poznać siebie, swoją naturę, potrzeby, a dalej – wyzwolić pokłady wewnętrznej motywacji i ułożyć dalszą drogę według nadrzędnych indywidualnych wyznaczników.

Drugim typem są „doświadczenia oczyszczenia”. Przeżyli je: Pan Daniel, Pani Joanna, Pani Wioletta i Pani Maria i dotyczą w szczególności tych sytuacji, kiedy respondenci poczuli, że nie byłoby w stanie pójść dalej, gdyby nie uwolnili się od tego, co ich ogranicza, a co najczęściej narzucone zostało z zewnątrz. Kategoria ta obejmuje takie doświadczenia szczegółowe jak: „wypłukiwanie złota”, „uwolnienie”, „kąpiel pod wielkim wodospadem”, „oczyszczenie z naleciałości”.

Uczenie się w tym rodzaju doświadczenia badani postrzegali jako uwolnienie od tego, co ich ogranicza, blokuje, powstrzymuje przed działaniem, albo też oczyszczenie z tego, co stanowi pewien nadmiar, jest zbyteczne, „cięży”, a często też przynależy do kogoś innego, nie do danej osoby – oczekiwań rodziny, społeczeństwa, ram kulturowych, tradycji itd. Jest to idea, której tematem przewodnim staje się docieranie do sedna, odkrywanie sensu, a przez to poznanie istoty rzeczy (siebie i świata) oraz danie sobie przestrzeni na jej realizację.

Trzecim typem są „doświadczenia zdobycia wiedzy”, których doznali: Pani Karina, Pani Anna, Pani Wioletta, Pan Karol oraz Pani Zuzanna. Związane są one z sytuacją poznania, zdobycia nowej wiedzy, nowych umiejętności, które następnie pozwoliły na transformację przeszłej perspektywy i wdrożenie fundamentalnych zmian, służących w największym stopniu rozwiązywaniu doraźnych problemów, z jakimi osoba zgłosiła się na coaching. W grupie tej znajdują się następujące doświadczenia szczegółowe: „podstawowa nauka”, „wewnętrzna przemiana”, „skok na bungee”, „zmiana negatywnych nawyków” czy „przechodzenie ze skrajności w skrajność”.

Okazuje się, że uczenie się w coachingu dla części badanych miało też charakter fundamentalny, uzupełniło wcześniejsze braki w edukacji i umożliwiło poradzenie sobie z codziennymi problemami oraz wyeliminowanie niewspierających

przyzwyczajęń. Wobec nowych informacji osoby lepiej zrozumiały siebie i świat, zobaczyły nowe drogi, możliwości, poszerzyły swoje horyzonty, ale też zaczęły przypisywać inne znaczenia dotychczasowym wydarzeniom czy relacjom z otoczeniem, stąd też ich metamorfoza miała charakter transformacyjny. Nie bez znaczenia okazuje się, w sytuacji rozpoznawania nowości, tkwienie w relacji zaufania z osobą coacha, w tym wypadku pełniącego dodatkowo rolę nauczyciela, który daje uczącym się (coachees) większe poczucie bezpieczeństwa i pewności co do obranego kierunku zmiany. Bowiem – jak sugeruje jedno z doświadczeń – proces transformacji nie jest prosty, liniowy, a zamiast tego wiele razy człowiek wątpi, cofa się, by znów ruszyć do przodu.

Czwartym i ostatnim rodzajem doświadczeń uczenia się w coachingu jest „doświadczenie odblokowania innych”. Ma ono charakter jednostkowy i reprezentowane jest wyłącznie przez doświadczenie szczegółowe „wpływ na rozwój innych”, jakie stało się udziałem Pana Tomasza. O ile badani dostrzegali, że na skutek ich osobistej przemiany, zmianie ulegało również otoczenie, albo też sami odczuwali potrzebę, aby przystosować środowisko do „nowego siebie”, o tyle tylko w tym jednym przypadku rezultatem UCZENIA SIĘ¹ w coachingu jest wyzwolenie osób z otoczenia uczącego się (coachee) poprzez zwiększenie ich możliwości działania, potencjału.

6.2. PRZEBIEG PROCESU UCZENIA SIĘ W COACHINGU

Każdy z wywiadów nakreślił jednostkowy proces uczenia się, który stał się udziałem danej osoby w ramach coachingu. Celem było jednak uwspólnienie opisów i poszukanie tego, co wyłania się na styku pojedynczych charakterystyk.

1 Wyróżnienie celowe. Ma służyć wzmocnieniu myśli badanego, że rezultatem jego uczenia się może być zmiana leżąca po stronie innych osób.

Dlatego też przedstawiony poniżej przebieg procesu powstał z nałożenia na siebie wszystkich pojedynczych procesów, wyłonienia stałych, powtarzających się elementów, wspólnych wszystkim doświadczeniom, a następnie uzupełnienia tych niezmiennych kroków o dodatkowe, rozbudowane wyjaśnienia formułowane przez konkretne osoby. W pojedynczych przypadkach doświadczenia badanych były odmienne i poszczególne etapy procesu zaznaczały się u nich w zmienionej nieco kolejności. Subtelności tego rodzaju opisane będą w dalszej części rozdziału.

Mimo iż w żadnym z pytań jakościowego wywiadu badawczego nie proszono o zrelacjonowanie, w jaki sposób doszło do opisywanej zmiany, w wypowiedziach badanych z łatwością można znaleźć pojedyncze, porozrzucane zdania dotyczące procesów, jakie działały się w nich samych, dzięki którym nabyli nową perspektywę i podejmują nowe aktywności. Możliwe przy tym jest wyraźne odrzucenie tego, co działało się po stronie osoby (rozumienie, poznanie, analiza, zobaczenie, planowanie, działanie itd.), od tego, co znajduje się po stronie ram, w jakich funkcjonowali – coachingu (stawianie pytań, udzielanie odpowiedzi, omawianie, rysowanie itd.). W niektórych, arbitralnie uznanych za istotne, przypadkach zaznaczono w procesie uczenia się te elementy, które zainicjowane były przebiegiem coachingu. Dotyczy to przede wszystkim umiejscowienia w procesie momentu, w którym uczący się (coachee) uzyskuje ze strony coacha pewien pakiet wiedzy, który następnie ma służyć do zainspirowania dalszego myślenia w określonym kierunku. Jest to jednoznacznie element pochodzący z zewnątrz, choć uznany jako konieczny dla przebiegu procesu.

Pozostałe elementy, które pochodzą „z zewnątrz” uczących się (coachees), a ich zdaniem warunkowały przebieg procesu uczenia się/zmiany – zostały zaprezentowane w podrozdziale 6.3. *Konteksty przebiegu procesu uczenia się w coachingu.*

Przebieg procesu uczenia się w coachingu, stworzony na podstawie opisów doświadczeń uczących się (coachees)

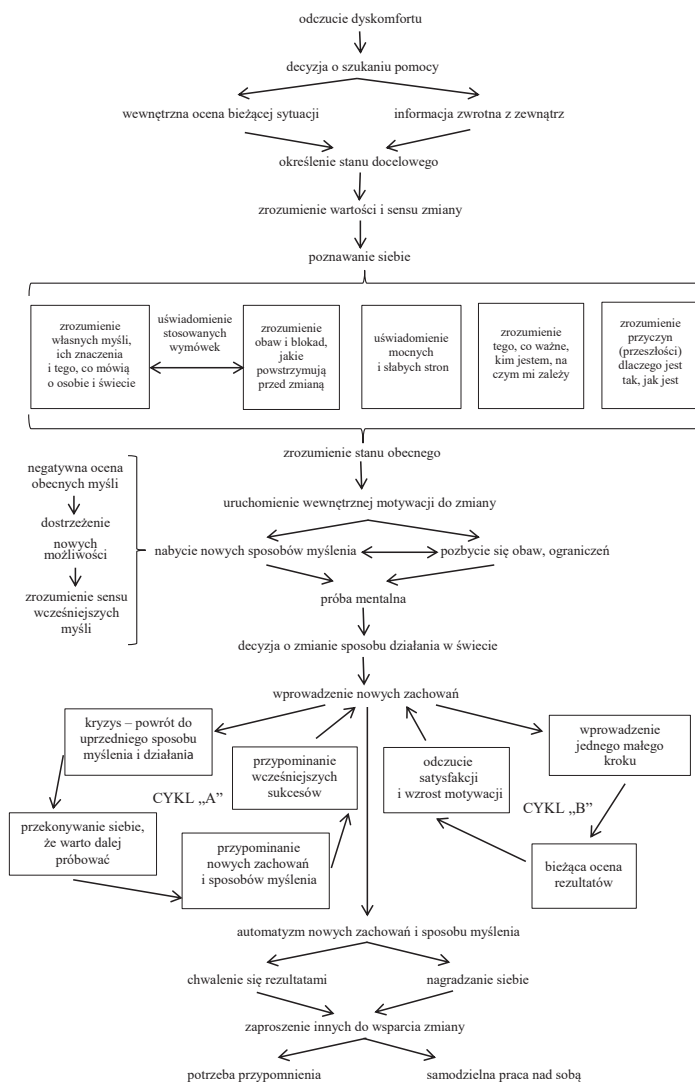
z udziału w coachingu, przedstawia rysunek 9. Jest on niejako „odarty” z działań ściśle coachingowych i wpływu osoby coacha. Pozostając wciąż w ramach naznaczonych spotkaniami coachingowymi, opisuje on drogę dokonywania się zmiany u uczących się (coachees).

Poniższy rysunek ilustruje „kamienie milowe” w przebiegu procesu uczenia się w coachingu, które uwidoczniły się w wypowiedziach badanych. W celu zapewnienia przejrzystości obrazu, schemat ujęto możliwie syntetycznie, a jednocześnie za wieloma z podanych kroków stoją inne aktywności opisywane przez respondentów. Dlatego też w dalszej części nakreślono rozumienie każdego z etapów oraz zrelacjonowano przebieg procesu uczenia się w coachingu, jaki wyłania się z badań.

Proces uczenia się rozpoczyna się odczuciem przez uczącego się (coachee) dyskomfortu w obecnych warunkach – jest to wrażenie wspólne wszystkim badanym, niezależnie od tego, co stanowiło jego przyczynę. Dla jednej z osób dyskomfort pojawił się w momencie zwrócenia uwagi osoby z zewnątrz na to, że widzi ona potrzebę zmiany zachowania badanego:

[...] mój przełożony, który też jest obecny na tych spotkaniach [z klientem, podczas którego zachowanie badanego było – zdaniem przełożonego – niewłaściwe – przyp. aut.], stwierdził, że trzeba te relacje jakoś bardziej wypracować i zaproponował mi spotkania z Panem Gabrielem [imię coacha zmienione – przyp. aut.]. [...] ja powiedziałem, że rzeczywiście, czuję na swój sposób, że mam problem z emocjami, więc popracuję nad tym (Pan Tomasz).

Dla innych z kolei zmieniły się warunki zewnętrzne (np. stracili pracę, awansowali), a starali się oni zachowywać zgodnie z tym, co potrafili i realizowali do tej pory, wdrażali stary, znany repertuar działań w nowych warunkach. Szybko



Rysunek 9. Schemat przebiegu procesu uczenia się w coachingu

Źródło: opracowanie własne.

okazywało się jednak, że przyjęta strategia się nie sprawdza i nie można dłużej postępować tak, jakby nic się nie zmieniło. Z drugiej zaś strony nie wiedzieli, co należy zrobić inaczej i sytuacja ulegała pogorszeniu:

[...] przestałam się czuć dobrze w pracy [...] ta sfera zaczęła mocno rzutować na moje życie, obniżała mi nastrój, traciłam poczucie sensu robienia czegokolwiek (Pani Joanna);

[...] a ja szukałam jednego systemu do tego, aby sobie z nimi [pracownikami – przyp. aut.] poradzić. Ale potem doszłam do wniosku, że takiego systemu jednak nie ma i z każdym trzeba indywidualnie jakoś sobie wypracować ten system. A ponieważ moje wykształcenia szło w kierunku typowo inżynierskim, że musi być plan, że musi być system, ale doszłam do tego, że jednak takiego systemu nie ma (Pani Anna);

[...] było dużo emocji, duże napięcie, duży dyskomfort (Pani Joanna).

Niezależnie od rodzaju problemu, jaki badani odczuwali w danej sytuacji, charakterystycznym jest, że przyczyn takiego stanu rzeczy upatrywali oni w innych osobach w swoim otoczeniu:

[...] to klient jest nie taki, rządzi się, choć nie ma racji (Pan Tomasz);

[...] ja zawsze z tym miałem problem, że generalnie tyle złych ludzi jest naokoło. I ci wszyscy źli ludzie tylko kłody pod nogi rzucają (Pan Karol).

Każdy z badanych odczuwał ten moment na swój sposób, niemniej to, co łączy wszystkie doświadczenia, to świadomość definitywnego końca, myśl, że już nie będzie tak, jak było dotąd oraz silne emocje, które temu towarzyszyły,

najczęściej strach, złość, a niekiedy też frustracja spowodowana nieumiejętnością odnalezienia się w nowych warunkach.

Wobec dostrzeżenia nieadekwatności swoich dotychczasowych zachowań, badani zwracają uwagę na konieczność wprowadzenia przez siebie pewnej zmiany, odczuwają potrzebę przywrócenia analogicznego do wcześniejszego porządku, swoistej homeostazy, stąd też jednoznacznie identyfikują moment, w którym zdecydowali się szukać pomocy. Od tego momentu coaching staje się elementem organizującym doświadczenia uczenia się danej osoby. Odminną kolejność zdarzeń przedstawia Pan Karol, który przychodząc na coaching, nie wiedział, z czym chce się zmierzyć, a problem odsłaniany był w początkowych fazach interakcji uczącego się (coachee) i coacha: „kiedy spotykaliśmy się i bywały takie spotkania, że Wiktor [imię coacha zmienione – przyp. aut.] mnie pytał, z czym dzisiaj przychodzę, i ja mu mówiłem – »no, na dobrą sprawę z niczym«”.

Wyróżnienie niniejszego kroku (decyzja o szukaniu pomocy) wynika z ukierunkowania wywiadu na doświadczenia związane z coachingiem, w którym koniecznym jest, aby określić kierunek pracy. Zatem słowa uczących się (coachees) o postanowieniu szukania pomocy należy zinterpretować w odwrotny sposób – wobec konieczności wskazania tematu do pracy coachingowej, podnieśli oni odczuwany w danym momencie problem.

Kolejny krok, również jest związany ze specyfiką procesu coachingu, a nawet więcej – specyfiką pracy poszczególnych coachów. Najczęściej bowiem badany opisywał to, z czym się zmagają, co skutkowało nazwaniem konkretnych sytuacji i przede wszystkim dokonaniem ich oceny – określeniem problemów i przeszkód: „zaczęłam się bardziej otwierać i zaczęłam opowiadać o sobie, o swoich problemach, czego chcę, czego potrzebuję, czego bym chciała, co próbuję zmienić” (Pani Zuzanna).

Odpowiedzi badanych sugerują, że coachowie pozostawali przy tym pełną swobodę interpretacji sytuacji uczącym

się (coachees). Jedynie w przypadku Pana Tomasza kierunek dalszej pracy warunkowany był informacją zwrotną otrzymaną ze strony coacha, która z jednej strony mogła być pochlebna i wówczas dany obszar był pozostawiany bez dalszej pracy:

[...] czasami też pan Gabriel [imię coacha zmienione – przyp. aut.] stanął jakby po mojej stronie, że ja w ten sposób powiedziałem. Były też takie momenty, że ja się podbudowywałem [...], bo ja się mocno frustrowałem, że zawsze coś powiedziałem i ta odpowiedź była nie taka to inna (Pan Tomasz).

Z drugiej strony zaś reakcja mogła być krytyczna, co wskazywało dziedzinę, w której badany pracował nad wprowadzeniem określonej zmiany:

[...] opisywałem konkretne sytuacje, jakie się wydarzyły w minionym tygodniu i jak ja reagowałem, Pan Gabriel nie komentował tego, nic nie mówił, tylko przyjmował te informacje. Jeśli coś usłyszał, on mi często wytykał takie rzeczy... moje przyzwyczajenia... ja sobie zapisywałem, że moje przyzwyczajenia są takie i takie. I po procesie coachingowym wróciliśmy do tego i pan Gabriel mnie pytał, czy moje przyzwyczajenia się zmieniły (Pan Tomasz).

Bliższe przyjrzenie się warunkom obecnej sytuacji i negatywna ocena zdolności radzenia sobie w niej doprowadziły do momentu, w którym uczący się (coachees) określili cel swojego rozwoju, kierunek zmiany. To w tym momencie po raz pierwszy zauważali, że są inne drogi, możliwe jest podejmowanie innych działań, które mogą w konsekwencji prowadzić do odmiennych rezultatów, choć jeszcze nie wiedzieli, jakie te działania miałyby być:

[...] i tutaj coaching spowodował, że zaczęłam widzieć inne obszary (Pani Ewa);

[...] przede wszystkim... ukierunkowałam, co muszę zrobić, co zmienić, aby faktycznie zmienić (Pani Wioletta).

W ślad za określeniem celu pracy, uczący się (coachees) mówią o zrozumieniu sensu zmiany, dostrzeżeniu jej wartości i zgody na to, że faktycznie wysiłek wart jest jego podjęcia: „i tutaj jak gdyby moja decyzja dojrzewała do tego, że stwierdziłam, że rzeczywiście warto podjąć takie działania. [...] to taka wizja, że po co to wszystko” (Pani Ewa).

Następny krok, nazwany bardzo szeroko – procesem poznawania siebie, obejmuje szereg mniejszych aktywności:

- zrozumienie własnych myśli, ich znaczenia i tego, co mówią o danej osobie i o jej postrzeganiu świata – jak zaznacza Pani Karina – coaching dawał znakomitą możliwość do przyjrzenia się temu, co najczęściej dzieje się bezrefleksyjnie: „rozłożenie tego na czynniki pierwsze, analiza powoli tego wszystkiego w spokoju i w skupieniu na temacie”. Pani Wioletta dodaje przykład takiego odkrycia: „ten coaching na temat związków partnerskich i relacji pomógł mi dużo rzeczy zrozumieć i poukładać. To była ważna taka dla mnie informacja, że nie potrzebuję wcale kogoś, żeby być szczęśliwą”;

- zrozumienie obaw i blokad, jakie powstrzymują osobę przed zmianą – badani wskazywali na różnego rodzaju lęki, przekonania czy stereotypy, jakie „chroniły” ich przed podjęciem nowych działań: „tak naprawdę ten cały coaching był taki bardzo uświadamiający i bardzo dużo się dowiedziałam o tym, że się boję, czy uważam, że nie potrafię, czy mam niewystarczające kwalifikacje, czy się w ogóle do niczego nie nadaję” (Pani Julia);

- uświadomienie mocnych i słabych stron osoby – analiza w tym obszarze stanowiła podstawę wysnucia przez badanych wniosku, że nie są oni pozbawieni szans na wprowadzenie pożądaney zmiany oraz była pierwszym krokiem w kierunku nabywania przekonania, że sprostają oni postawionemu przed sobą wyzwaniu; dodatkowo określony cel stawał się dla nich coraz bardziej realny: „to jest też praca

taka dość ciężka i niełatwa ze swoją psychiką, ze swoją przeszłością, ze swoją terażniejszością, ze swoimi słabościami, odkrywanie mocnych i słabszych stron” (Pani Julia);

- zrozumienie tego, co ważne dla danej osoby, kim ona jest, na czym jej zależy, do czego dąży;

[...] pojawiła się taka okazja zobaczenia, co ja chcę z tym [tym, co odkryłem na swój temat – przyp. aut.] robić, kim ja jestem w tym wszystkim, czego jeszcze potrzebuję, z czego jestem zadowolony. [...] coaching pomógł mi przyjrzeć się temu, jakimi kieruję się wartościami. [...] stworzenie takiej swojej tożsamości i wobec tego, tego swojego sposobu działania jest tym, co jak gdyby przecina na wskroś te sesje. [...] to metoda, która mi pozwoliła stworzyć hierarchię, odpowiedzieć sobie, co jest dla mnie naprawdę ważne, zważyć to wszystko i odpowiedzieć sobie, dlaczego tak jest, dlaczego teraz akurat tak się czuję (Pan Daniel);

[proces coachingowy – przyp. aut.] szedł też dużo głębiej, w ogóle jakim ja człowiekiem mam się stać (Pani Joanna);

- zrozumienie przyczyn (przeszłości) – dlaczego jest tak, jak jest – było momentem, w którym uczący się (coachees) zaczęli zauważać swoje błędy – przenieśli sprawstwo odczuwanych trudności z osób w otoczeniu na samych siebie, a tym samym dostrzegli możliwość realnego wpływu na obecny stan rzeczy: „stanięcie w prawdzie i dostrzeżenie, że problem jednak tkwi we mnie, a nie w otoczeniu [...] uświadomiłem sobie, kurczę – to ja jednak muszę się zmienić, a nie oni” (Pan Tomasz), nierzadko badani też uświadamiali sobie szerszy kontekst całej sytuacji oraz przyczyny tkwiące daleko w przeszłości: „każde spotkanie było bardzo odkrywcze. Czy to w zakresie relacji z rodzicami, jaki to ma wpływ czy jaki to miało wpływ na moje życie wcześniej, na moje decyzje, jakie podejmowałam jako młody człowiek” (Pani Julia).

W opinii osób badanych, ze zrozumienia własnych myśli i wewnętrznych blokad przed zmianą, wyniknęło

uświadomienie sobie stosowanych dotąd wymówek, które nie pozwalały na modyfikację dotychczasowego działania oraz w konsekwencji usprawiedliwiały dalszą inercję i tkwienie w niesatysfakcjonujących warunkach:

[...] jak gdyby doszłam do wniosku, że to nie jest tak. Że to jest moja wymówka, że ja sobie mówię, że to jest tak, że jeszcze nie dzisiaj, jeszcze nie jutro, bo ciągle jest tego za mało (Pani Ewa);

[...] ja się tyle lat zastanawiałem na tym, szukałem wymówek „dlaczego nie” [...]. To było takie proste i oczywiste i ja przecież mogłem to zrobić sam, a nie zrobiłem i nie potrafiłem (Pan Marek).

Na rysunku 9 rezultat w postaci zrozumienia stosowanych wymówek został oznaczony na strzałce łączącej element zrozumienia własnych myśli z elementem zrozumienia własnych obaw przed zmianą.

Według założeń Jacka Mezirowa dotyczących transformatywnego uczenia się, zaistnienie elementów tego typu jest rozstrzygające dla określenia, czy uczenie się miało charakter formatywny czy transformatywny. Nie ma bowiem możliwości, aby dokonać transformacji wobec braku analizy i pogłębionego zrozumienia przesłanek własnych działań i powodów, dla których determinują one obecne funkcjonowanie.

Pogłębiony proces poznawania siebie jest w zasadzie etapem, który w coachingu nigdy się nie kończy, badani niemal nieustannie dowiadują się czegoś nowego o sobie, szczególnie konfrontując się ze zdobywaną dalej wiedzą, albo podejmując próby nowych zachowań w późniejszym czasie. Jednoznaczne umiejscowienie tego elementu na początku procesu jest wskazaniem czasu, w którym rozpoczyna się ów rozdział, a zwiększanie świadomości uczących się (coachees) wyłania się w najwyższym natężeniu.

Wnioskiem płynącym z tego szczebla jest głębokie zrozumienie stanu obecnego, zarówno siebie w danym momencie, jak i innych:

[...] absolutnie nie powiem o sobie już, że jestem osobą mocno stąpającą po ziemi i że liczy się tylko świat materialny, bo ja większość swojego życia, prawie 40 lat spędziłam w świecie materialnym [...]. Rozumiem na takim głębokim poziomie, nie tylko intelektualnym, rozumiem, jak ludzie słuchają na innych płaszczyznach, ja wiem, co się z nimi wtedy dzieje, bo potrafię to sobie wyobrazić [...]. I w ogóle cała ta przestrzeń związana z relacjami, z ujawnianiem siebie, których wcześniej nie widziałam i nie rozumiałam i w ogóle myślałam, że co to jest, że ludzie są jacyś pokręcani. Tak teraz mam głębokie zrozumienie i głęboką akceptację dla tego, że ludzie tak mają i potrafię sobie z tym radzić (Pani Joanna).

Owo zrozumienie szerokiego kontekstu teraźniejszości, wraz z wpływem przeszłości na ten stan, wiązało się z głębokim wstrząsem emocjonalnym. Badani odczuwali silną złość, gniew na to, jak postępowali wcześniej, albo też wstydzili się tego co odkryli, a co nie przystawało do ich wcześniejszego myślenia o sobie, nierzadko pojawiały się też łzy: „ja, niewiele myśląc, po prostu do niego pobiegłam i zaczęłam mu w ten rękaw płakać i smarkać. [...] że życie jest beznadziejne, że ja jestem beznadziejna” (Pani Maria), jednocześnie takie „oczyszczenie” ułatwiło dalszy przebieg procesu i zmianę: „pojawiły się łzy [...]. I potem już poszło, już potoczyło się z górki” (Pani Zuzanna).

Badani zaznaczyli, że w dalszej fazie procesu uczenia się w coachingu, dotychczasowe samopoznanie i samorozumienie oraz głębokie rozumienie świata (w swoim bezpośrednim otoczeniu) spowodowało uruchomienie wewnętrznej motywacji do zmiany: „czasami faktycznie potrzeba kogoś po drugiej stronie stołu, żeby zadał trzy-cztery trudne pytania i uruchomił wewnętrzną motywację” (Pan Marek).

Analizując swoje dotychczasowe działania i ich rezultaty, własne możliwości i potrzeby oraz potrzeby innych, respondenci zaczęli zauważać warunki, w jakich sfinalizowanie zmiany jest możliwe i bezpieczne. Ich horyzont myślenia zdecydowanie uległ poszerzeniu, a tym samym zmiana stała się jeszcze bardziej możliwa i pożądana.

Z wypowiedzi respondentów wynika, że kolejny postęp w przebiegu procesu uczenia się zaznaczył się dwutorowo, z jednej strony zmienił się sposób myślenia, pojawiła się nowa perspektywa postrzegania i interpretowania siebie i świata, z drugiej zaś przeformułowaniu uległy dotychczasowe obawy i lęki:

[...] ja się przestałam tak bać. [...] Czyli jakby te elementy wcześniej były wadami dla mnie, mnie paraliżowały, nauczyłam się wykorzystywać je na swój plus, do swoich poczynąń itd. (Pani Julia);

[...] zmieniło się takie moje nastawienie w środku, bardzo dużo jakiegoś lęku miałam i obaw, a po coachingu to wyparowało (Pani Wioletta).

Warto zauważyć, że opisywane doświadczenia zmiany pokrywają się ze wzorem na zmianę w coachingu, sformułowanym przez W. Timothy Gallweya (2000, s. 14): „wyniki = potencjał – zakłócenia”. Przeprowadzone badania potwierdzają współistnienie obu aspektów: analizy własnych możliwości i przewycięzania słabości (co ilustruje strzałka łącząca te elementy na rysunku 9) i fakt, że na ostateczny rezultat uzyskiwany przez uczącego się (coachee) wpływa zwiększenie jego zdolności (potencjału), jak i zminimalizowanie ograniczeń, obaw, zakłóceń.

Etap nabycia nowych sposobów myślenia (poprzedzony wcześniejszym zrozumieniem bieżącego stanu) uwzględnia przejście przez trzy kolejne, szczegółowe fazy, które stały się doświadczeniem Pani Joanny. W pierwszej następuje

negatywna ocena dotychczasowego myślenia i działania podejmowanego w jego konsekwencji:

[...] pewne rzeczy mi się pokazały o ostrym świetle, dlaczego się czułam tak, jak się czułam przez całe moje życie, dlaczego mi nie pasowało to, co mi nie pasowało i dlaczego, zaczynając pracę w branży, na której mi bardzo zależało i starałam się bardzo o tę pracę, bardzo mi na tym zależało, to skończyłam z myślą, że to, co robię, czy to, co robiłam przez ostatnich kilkanaście lat, jest totalnie bez sensu (Pani Joanna).

W drugiej fazie – uczący się (coachee) dostrzega nowe możliwości postrzegania siebie i innych, a co za tym idzie modyfikuje sposób działania w świecie. W konsekwencji rozumie, w jakim kierunku chce profilować swoje zachowania w przyszłości: „i też zrozumiałam, gdzie mam iść dalej” (Pani Joanna). Etap ten wieńczy refleksja o tym, że wszystko to, co charakteryzowało dotychczasowe myślenie i działanie, było błędne:

[...] kiedy zrozumiałam bezsens różnych elementów mojego życia, to nie popadłam w jakieś takie stany przykre emocjonalne, bo sobie pomyślałam, że teraz jestem na dobrej drodze. I to było dla mnie łatwiejsze psychicznie, bo to trudna świadomość tak się z tym nagle skonfrontować, że sporo czasu człowiek poświęcił na coś, co nie było zgodne z nim, ale w jakimś tam stopniu było atrakcyjne (Pani Joanna).

Pojawia się tym samym ważna z andragogicznego punktu widzenia refleksja:

[...] nauczyłam się, że wszystko jest uczące. Jak człowiek zwraca uwagę i podejmuje świadomy wysiłek, to ze wszystkiego można się uczyć, w ogóle uczenie się w takim wymiarze poprzednio było mi niedostępne. Tylko narzędziówka, można się nauczyć nowego systemu, nowego narzędzia, nowego sposobu

pracy, natomiast takie uczenie się egzystencjalne, na poziomie tego, jak żyć, w ogóle było dla mnie nieosiągalne, nie zajmowałam się takimi rzeczami, w ogóle było poza kręgiem moich zainteresowań. Tak teraz bardzo mocno pozytywną stronę życia widzę (Pani Joanna).

Przyjęcie nowej perspektywy myślenia przy równoczesnym usunięciu wcześniejszych obaw prowadzi do momentu, w którym badani dokonują swoistej próby mentalnej, symulacji umysłowej – mentalnego przygotowania do wprowadzenia nowych zachowań. Uczący się (coachees) stawiają się w nowej sytuacji, wyobrażają i analizują jej potencjalny przebieg:

[...] za tymi krokami kryło się to wszystko, co byłam w stanie sobie w danym momencie zwizualizować, wejść w daną sytuację. To była ważna sytuacja, którą miałam do przebrnięcia, że to nie był krok w sali, tylko to było przebrnięcie takiego... w mojej głowie... że ja tak naprawdę działałam. Pierwszy krok to było – otworzyć firmę – okej, to co ja chcę zrobić? I mimo, że to było tylko przejście po sali, to ten pierwszy krok był naprawdę trudny. A jak już go zrobiłam, to było okej, czyli jednak nie jest takie trudne. I później przełożenie tego na życie też okazało się, że nie jest takie trudne. Także taka dość ciekawa metoda i nowe doświadczenie dla mnie, które dość mocno mnie tak pootwierало [...]. Gdybym nie przerobiła tematu z tym pierwszym krokiem i gdyby to nie okazało się tak skuteczne, to ja bym była dalej w tym, że tylko planuję tę firmę, a ja teraz odważyłam się do realizacji pewnych rzeczy (Pani Wioletta).

Jak zaznaczają respondenci, taki zabieg – szczególnie analiza jego efektu – pozwoliła im lepiej przygotować się do wdrożenia zmiany, a tym samym oswoiли się oni z odmiennymi warunkami, co zwiększyło ich poczucie bezpieczeństwa wobec nadchodzącej nowości:

[...] omawialiśmy to, co się wydarzyło i jak powinienem się zachować, a to pozwoliło mi lepiej przygotować się do kolejnych spotkań [z klientem firmy – przyp. aut.] [...], co ja powinienem powiedzieć, jak postąpić w danej sytuacji [...]. To zapracowało, byłem dużo spokojniejszy, wiedziałem, co robić dalej (Pan Tomasz).

W następnym kroku, na skutek pozytywnej wyobraźniowej weryfikacji nowych zachowań, respondenci zaznaczyli moment podjęcia decyzji o zmianie zachowania, podjęcia innych reakcji wobec otoczenia:

[...] co innego jest sobie zaplanować i zobaczyć, a co innego powziąć przekonanie, że na sto procent to zrobię (Pani Ewa);

[...] decyzja spowodowała, że nagle cała droga ułożyła mi się tak, jak chciałem (Pan Daniel).

Etap ten rozpoczyna się z chwilą, kiedy badani, przekonani, że możliwe jest inne działanie zyskują świadomość, iż przy obecnym (nowym) sposobie myślenia nie można już powielać dotychczasowych reakcji:

[...] przy tym wszystkim co mi Matylda [imię coacha zmienione – przyp. aut.] mówiła i zwracała uwagę, doszłam do wniosku, że ten monolog, którego się samemu wysłuchuje, nie zawsze jest dla nas przyjemny [...] warto czasem zamienić na dialog [...] i nie mogłam już udawać, że tego nie wiem (Pani Maria).

W rezultacie badani mówią o:

- pokonaniu wątpliwości:

[...] i co było w tym ważne, to taki efekt domina. Że jak się pojawia decyzja, to się pojawia teraz taka świadomość... to te dwa pasemka domina lecą przez całe życie i to już tak jest i tak

będzie. To trochę takie sformatowanie siebie na przyszłość, że tak powiem. Bardzo takie... to jest takie mocno postawione, ale takie zainicjowanie całego szeregu przypadkowych spotkań, ludzi, rozmów, które jak gdyby w takim szerszym oglądzie tworzą bardzo spójną ścieżkę. Od tej pory zaczyna się dzieć dokładnie to, co chciałem, aby się działo przez cały ten czas, ale musiał być moment, kiedy stwierdziłem... kiedy pokonałem swoją wątpliwość, kiedy zagrałem tę kartę (Pan Daniel);

- konieczności, aby „zacząć wierzyć w siebie” (Pani Ewa);
- odczuciu „bycia gotowym” (Pani Julia);
- „motywacji do nowego zachowania” (Pan Bartosz).

Respondenci podkreślają, że często kluczowe było zaplanowanie dalszych kroków zmiany wraz z podjęciem decyzji o ich wprowadzeniu:

[...] zaplanowanie sobie i zobaczenie drogi, jaką bym chciała pójść (Pani Ewa);

[...] uporządkowanie, systematyzacja, uszczegółowienie. [...] znajdowałam rozwiązanie dla swoich problemów. Od razu je analizowałam, w głowie układałam i od razu przechodziłam do działania (Pani Karina).

Dodatkowo, Pani Julia opisuje swój sposób na to, jak identyfikować moment, kiedy należy podjąć się nowego działania – decydujące staje się odczucie negatywnych emocji w kontakcie z otoczeniem i głęboka analiza ich przyczyn:

[...] zaczęłam bardziej zwracać uwagę na to, co robię, jak się zachowuję [...] szczególnie w takich sytuacjach, gdzie ja się zaczęłam czuć jakoś nie tak, nie tak wygodnie, to zaczęłam analizować, co się takiego stało. Czy jak zaczęłam być zła na mojego szefa, to zaczęłam analizować, co się takiego stało, że ja jestem na niego zła. I tak bardziej zwróciłam się nie na zewnątrz, ale bardziej do środka i tam zaczęłam rozpoznawać moje uczucia

i im bardziej je zaczęłam poznawać, tym bardziej udawało mi się – może nie je opanować – ale zaakceptować, że tak jest i próbować zmienić (Pani Julia).

Następnym ważnym momentem, do którego miały prowadzić wszystkie wcześniejsze przygotowania, było wprowadzenie nowych zachowań: „zmiana zachowania to było pokłosie zmiany nastawienia” (Pani Maria).

Etap ten należy postrzegać spiralnie, bowiem nikt spośród badanych nie wspominał o jednej zmianie, o jednym konkretnym zachowaniu, a zamiast tego na proces transformacji składały się różne metamorfozy, jedna zmiana pociągała za sobą kolejne:

[...] ja chciałam te trzy rzeczy osiągnąć, a to, co się zadziało po drodze, to było tylko „in plus”, to była taka wartość dodana, taki bonus, głównie dlatego, że okazywało się, że problem, przez który przechodzę, ma albo inne podłoże niż myślałam, albo tego podłoża są różne rodzaje. W związku z czym, naprawiając jedno, czasem naprawiało się jeszcze coś innego, to taki kompleksowy proces (Pani Maria).

Uczący się (coachees) rozpoczynali od prostszego (ich zdaniem) elementu, aby stopniowo podnosić poziom trudności i skomplikowania działań. Mechanizm ten ilustruje cykl „B” na rysunku 9, w którym kolejne nowe zachowania wprowadzane są w następujących po sobie krokach uzupełnionych pozytywną, satysfakcjonującą oceną uzyskiwanych rezultatów i odczuciem rosnącej z każdym krokiem motywacji:

[...] gdybym miała dać taką odpowiedź innym, np. którzy chcą rozwinąć swoją firmę i spełnić swoje marzenia, że jeżeli coś – jakieś marzenia, jakieś rozwiązanie robimy na tych naszych sesjach coachingowych, to od razu trzeba to wprowadzać w życie, nie zastanawiać się i nie analizować, nie wracać

do jakichś złych rzeczy, tylko cały czas nad sobą pracować i to wprowadzać. [...] te zmiany w firmie bardzo szybko zachodzą. Jakby widziałam od razu, na bieżąco, z dnia na dzień i to mnie motywowało do dalszych spotkań, do dalszej szczerej rozmowy z moim prowadzącym coaching (Pani Karina);

[...] jak już nad jedną rzeczą popracowaliśmy i ona zaczęła funkcjonować, to wtedy dokładaliśmy kolejną (Pan Tomasz);

[...] dostałam jakiegoś tam przyspieszenia w życiu. [...] Wystartowałam i po każdym spotkaniu było jeszcze szybciej, jeszcze szybciej, jeszcze szybciej, jeszcze lepiej. [...] ta metoda, żeby zrobić mały krok, to tak mi się skojarzyło... no dobra, to tutaj też małym krokiem, bo jak ja chcę, aby od razu zrobić i jakąś dużą rzecz, to mi to nie wychodzi, bo się jakoś spinam za bardzo, a tutaj ta metoda małych kroków... i sobie to przełożyłam później na inne rzeczy, że też mogę tak w ten sposób robić – małym krokiem. Że nie muszę... jak mam chociażby plan... no nie wiem... otworzyć firmę... to nie od razu projektuję wielkie przedsiębiorstwo i korporację, tylko zacznę od czegoś małego. I tak po kolei, do przodu, kolejne kroki. No i sporo, parę ładnych miesięcy to się kręci i to się rozwija na inne branże (Pani Wioletta);

[...] Michał [imię coacha zmienione – przyp. aut.] też wspominał, że ma ze mną w tym coachingu mało roboty. Bo zadając mi te pytania [na kolejnych sesjach – przyp. aut.], ja wiedziałem czego chcę, a potem po prostu robiłem to, na co się umawialiśmy (Pan Marek).

Niekiedy też, jak w przypadku Pani Anny, pierwsze „testy” nowych zachowań przeprowadzone zostały w innych warunkach: „o! tak naprawdę pierwsze moje próby testów były na córce, nie tutaj w firmie, ale na córce”, dopiero później sprawdzone już rozwiązania o potwierdzonej skuteczności wdrożone zostały na wtórych obszarach.

Z kolei przedstawiony na rysunku 9 cykl „A”, skupia się nie tyle na drodze wprowadzania rzeczywistych zmian, co raczej na typowych procesach myślowych, które owym zmianom towarzyszą. Można zatem przypuszczać, że podejmowanie coraz bardziej wielopłaszczyznowych zachowań, poza ich fizyczną realizacją, weryfikacją i wobec satysfakcji z rezultatu – przejścia na wyższy poziom – obejmowało też proces „walki wewnętrznej”, w której pojawiały się:

1. Kryzysy, kiedy to badani wątpili we własne możliwości:

[...] i zaczęłam swoją starą... Że ja nie jestem anglistką i w związku z tym... i sama to usłyszałam. I tak sobie myślę, że... że..., kurczę, jakby to stare wraca, ale mam świadomość tego, że to jest... [...] wiem, że zadziałał stary nawyk [...]. Podpowiada mi ten krytyk, czy ty na pewno tam potrafisz to zrobić. I muszę się mieć na baczności i wiem, że on jest i odzywa się mimo wszystko (Pani Ewa);

[...] „ojej, dobra, uda mi się wszystko, dlaczego nie?” [...] a następnie było – „o Jezu, przecież ja sobie nie dam rady, przecież to jest w ogóle beznadziejne, że ja się czegoś takiego podjęłam” (Pani Zuzanna);

lub powracali do uprzednich przyzwyczajień:

[...] niestety po dość krótkim czasie wróciłam do stanu wyjścia, ale będąc świadomą tego problemu i tego, jak mogłabym sama go rozwiązać (Pani Maria).

2. Próby targowania się samemu ze sobą i przekonywania, że jednak jest się w stanie przejść dany etap:

[...] staram się to [rozwiązywać problemy w nowy sposób – przyp. aut.] robić i chociaż nie jest to powrót do stanu normalności, to pilnuję tego, żeby dawać sobie szansę na otwarcie się (Pani Maria);

[...] najpierw odwaga na początku, ale później wracałam do punktu wyjścia, ale ostatecznie – „tak, dlaczego nie spróbować, no trudno”. Jeśli nie wyjdzie za pierwszym razem, za drugim, za siódmym, ale za dziesiątym może wyjdzie, albo i na pewno wyjdzie. Znaczy tak – na pewno wyjdzie, nie chyba (Pani Zuzanna).

3. Sytuacje, kiedy uczący się (coachees) sięgali pamięcią do tego, na co wcześniej się zdecydowali, przypominali sobie nowe zachowania, nowy sposób myślenia i korzyści z niego płynące:

[...] taki dołek przyszedł dopiero po jakimś czasie, ale w takich chwilach zawsze staram się sobie przypominać to, czego się nauczyłam u Matyldy [imię coacha zmienione – przyp. aut.], to, co mi powiedziała, coś z tego, co mi przekazała i najczęściej jest to rzecz o „niepałowaniu się”, czyli o takim nie sabotowaniu się, nie wpędzaniu się w poczucie winy, nie szukaniu w sobie kolejnych błędów, które można wytknąć, czyli np. jeśli nie zrobiłam czegoś co miałam zrobić, to widocznie nie mogłam, nie chciałam, albo nie było mi to potrzebne (Pani Maria).

4. Zachęcanie do działania, „zagrzewanie się” poprzez przypominanie dotychczasowych sukcesów na drodze implementacji zmiany:

[...] chyba jak każdy mam też gorsze dni, trudniejsze momenty, ale wtedy się też taki wewnętrzny kontroler odzywa: „hej, nie dołuj się, nie rób sobie krzywdy w ten sposób, nie pałuj się” i to działa, to działa [...]. Szkoda wracać do punktu wyjścia, kiedy tyle fajnych rzeczy się już przydarzyło, tyle rzeczy się wypracowało, tyle pozytywnych zmian – no nie oszukujmy się – nie ma rzeczy negatywnej, która mi się przydarzyła po coachingu, albo przydarzyła się w trakcie, bo tych ciężkich rzeczy, wniosków, ciężkich odpowiedzi nie liczę jako negatywnych, bo to zawsze pozwala sobie lepiej zrozumieć (Pani Maria).

Nie ma jednej, precyzyjnej informacji, ile razy badani doświadczyli kryzysu i ile razy przechodzili wskazaną drogą, od zwątpienia do przekonania się, że warto dalej próbować, oraz ile razy stawiali kolejne kroki na drodze budowania pełnej struktury pożądanego zachowania. Bez wątpienia jest to cecha jednostkowa, warunkowana preferencjami indywidualnymi oraz skalą transformacji i skomplikowaniem zmiany.

Niniejsze cykle replikowane były tak długo, aż uczący się (coachees) wyrobili nowy nawyk, a obecne zachowania i sposób myślenia stały się automatyczne:

[...] przekonałam się, że mogę, że potrafię (Pani Ewa);

[...] poukładałam sobie, czułam się już pewnie, czułam się, że rzeczywiście czuję tę zmianę (Pani Karina);

[...] ta zmiana nie zachodziła też na pstryknięcie, że dziś powiedziałem, a jutro przestałem, tylko ona jakoś tam się rozkładała w czasie. Było tak, że ja przez pewien czas tego nie robiłem, potem przerywałem, potem znowu nie robiłem, aż się utrwaliła (Pan Bartosz).

Część respondentów efektami wprowadzonej zmiany dzieliła się z otoczeniem, chwalać się przebytą drogą:

[...] dużo pracy wykonywałam, bardzo dużo pracowałam [...]. Można było się pochwalić, była tutaj aprobatą od coacha mojego. I to jest bardzo fajne, że taki coach jest kimś takim, takim powiernikiem, kimś bliskim (Pani Karina);

[...] ostatnio konsultuję to... [zmianę, pozbycie się lęków – przyp. aut.], konsultuję z moimi znajomymi..., konsultuję z moją przyjaciółką, z którą ostatnio często rozmawiam. [...] teraz widzą, że jakoś się ogarnęłam, wzięłam życie w swoje ręce i jakoś funkcjonuję, ale to tylko jak ktoś jest ze mną na co dzień, bardzo blisko. Tak z zewnątrz to tego nie było widać,

choć niektórzy też zauważyli, że jak publikowałam jakieś zdjęcia, na Facebooku czy gdzieś, kiedyś i teraz, to widzą, że jestem bardziej uśmiechnięta i że ta energia bije, więc to jest... może tyle, że może jakaś subtelna taka zmiana (Pani Wioletta).

Inną przyjmowaną drogą było nagradzanie siebie za podjęty na tej ścieżce wysiłek:

[...] to bardzo wyzwała i pomaga, pomaga spojrzeć na to wszystko z boku i pomaga sobie uświadomić, że to, co się robi jest fajne i że trzeba też znaleźć czas dla siebie i trochę wyluzować, a nie tylko taki pęd, tylko się cieszyć tym [...]. Wcześniej nie miałam ani weekendu wolnego, ani nie jeździłam w ogóle na wczasy, a w tamtym roku patrząc, to byłam nawet 5 razy na Cyprze. Tak to się przekłada (Pani Karina);

[...] nauczyłam się, uczyć się cały czas, nagradzać siebie, uczyć się sprawiać sobie przyjemności i widzieć wartość w byciu. Bo moje poprzednie życie to było działanie, tylko i wyłącznie. Jak się nic nie działo, to była strata czasu, więc jakby totalny multitasking tam był cały czas. Tak teraz bardzo mocno doceniam bycie i potrafię siedzieć na tyłku i nic nie robić przez jakiś czas, co w ogóle było mi niedostępne przez jakiś czas, tak teraz potrafię usiąść i enjoyować życie (Pani Joanna).

Charakterystycznym punktem w procesie uczenia się w coachingu, jaki wykrystalizował się w badaniu, było zaproszenie innych do wsparcia zmiany:

[...] fajnie się to ułożyło, że do coachingu mogli przystąpić moi pracownicy, bo tak naprawdę oni też musieli zrozumieć, że moje zachowanie, mój charakter, moje takie... że mogą się im wydawać, że są wysokie czy zbyt wysokie, czy że jestem zbyt impulsywna – prowadzą do tego, że ta firma istnieje, że oni też mają pracę, że się rozwijamy, że ja zdobywam nagrody na konferencjach. Żeby oni mnie też docenili. [...] po tym

scoachingowaniu jeszcze tego trzonu mojej formy to jeszcze też powstała taka całość. To ja już też odczuwałam to fenomenalnie, że nastąpiła przemiana firmy ogromna. Także to było tak, że moja zmiana i potem jeszcze wciągnięcie mojego zespołu, wspólne spotkania, rozmowy, wspólne tworzenie jakichś planów, także razem, nie osobno (Pani Karina).

Respondenci wyraźnie zaznaczali, że ich transformacja rezonowała w otoczeniu. Wiele znajomości zostało zweryfikowanych albo też poprawiła się jakość tych relacji, te które przetrwały, uległy wzmocnieniu oraz ich utrzymanie służyło wsparciu i utrwaleniu efektów całej zmiany. Środowisko niejako musiało dopasować się do nowego, wzmocnionego ognia we własnym łańcuchu:

[...] to jest przeformatowanie o 180 stopni i tak naprawdę wzmocniły mi się relacje z ludźmi, z którymi mogę w taki sposób rozmawiać, którzy mają taką refleksję na swój temat, jest to też dla nich ciekawe pod tym względem, a osłabiły takie relacje, w których nie dało się dłużej tak być. To jest normalne, bo jak ktoś się rozwija, to idzie dalej z ludźmi, którzy też się rozwijają, którzy są w podobnym miejscu. To jest z jednej strony. A z drugiej strony zacząłem też więcej widzieć spraw pod kątem też wartości i rzeczy, które mi nie odpowiadały w sposób bardziej radykalny, po prostu wygaszałem. Jeżeli coś mi się nie podobało, to... nie mam zbyt wielkiej potrzeby, żeby tego nie mówić, żeby to ratować, żeby się cykać ze względu, że nie wiem, jak to będzie wyglądało, jak będzie odebrane, ponieważ ja potrafię to zakomunikować w taki sposób, który będzie taki, że – nie wiem – drugiej strony nie zrani, nie ośmieszy mnie, jestem w stanie z tym pracować. Tak, nie wiem, nie jestem zablokowany tym, że coś mi nie pasuje w świecie. No, także to mi zmieniło środowisko (Pan Daniel);

[...] to, co sobie odkryłam, to też taka silna potrzeba głębszych kontaktów z innymi ludźmi i ja teraz też tworzę sobie takie okazje, w których mogę wchodzić w taki kontakt, chodzi

bardziej o to, jak i z kim rozmawiam. Ja też czasem spotykam się z takimi memami na Facebooku, które są wyrazem rozgoryczenia płytkością kontaktu, że jakieś *small talki*, że jakieś pieprzenie, a ja chciałbym rozmawiać na głębokie tematy. I tak jakby w opozycji do tego, opowiem Pani pokrótce sytuację, w której byłam i która ilustruje to, o czym mówię. Miałam sąsiadów, którzy mieszkali pode mną, ale się wyprowadzili i teraz mieszkają gdzie indziej i spotkaliśmy się na ulicy czy tam na chodniku przy osiedlu, czyli w takich dosyć kameralnych warunkach i zatrzymaliśmy się na chwilę aby pogadać. Myśmy nigdy nie byli jakoś przesadnie zaprzyjaźnieni, ale tak na dzień dobry – dzień dobry, i ten kontakt jest dosyć luźny, i w zasadzie niewiele o sobie wiedzieliśmy oprócz takich podstawowych rzeczy. Tymczasem spędziliśmy na tym chodniku chyba z pół godziny [...]. I to była rozmowa pomiędzy ludźmi, którzy znają się powierzchownie, my nie prowadziliśmy żadnego „small talku”. I tak wygląda teraz życie, które ja sobie tworzę – prowadzę rozmowy, które mają znaczenie, spotykam się z ludźmi, którzy mają dla mnie znaczenie i coś wnoszą. [...] świat się zbuntował, zawsze się buntuje, jak się człowiek zmienia. Wielokrotnie widziałam po uczestnikach moich szkoleń z asertywności, którzy próbowali coś wdrażać. Świat może nawet nie tyle się buntuje, bo to by sugerowało jakieś takie świadome działanie do tego, żeby nie pozwalać. Świat bardzo często z miłości i z troski bardzo utrudnia wszelką zmianę. W moim przypadku wykrużyła się część znajomych, pojawili się inni. Okazało się też, że budzę gwałtowniejsze uczucia, że dopóki byłam cicha i spokojna, i nikomu nie wadząca, to jakoś tak mniej przeszkadzałam światu. Natomiast w momencie, kiedy ja zaczęłam jakoś bardziej okazywać zadowolenie, zaczęłam mówić, że moje życie jest super i nie zamieniłabym go na żadne inne. No to dla osób, które są sfrustrowane, to było nie do wybaczenia. I spotykam się z dużo silniejszymi reakcjami emocjonalnymi, z takim odrzuceniem, że ludzie mnie nie akceptują i nie chcą być z moim towarzystwem, i między sobą też bardzo ostro mnie oceniają, że „o, zwariowała, wariatka, że życia nie znam i na pewno mi

życie pokaże”. [...] Jeżeli ktoś taki pojawia się w moim bliższym otoczeniu, to ja nie mam żadnych skrupułów i żadnego żalu pozwalać mu odsuwać się od siebie. To też jest fajne, że przestało mi zależeć, żeby mi wszyscy lubili, żeby być takim *au courant*. Znalazłam swoją własną drogę i znalazłam w tym zrozumieniu po tej sesji taką moc, aby być sobą. Bo ja poczułam, jak bardzo to jest dla mnie ważne. I jak już tak raz poczułam... Rzeczy raz poczute nie dają się „odpoczuć”. I stąd taka silna motywacja, żeby – no właśnie – tak żyć i nie przejmować się (Pani Joanna);

[...] widać, że jest zmiana, bo pojawia się w otoczeniu opór, czyli robisz coś inaczej niż zwykle, rozmawiasz w trochę inny sposób, patrzysz trochę inaczej na różne rzeczy. To nie jesteś Ty sprzed kilku miesięcy czy pół roku. Zadajesz też jakieś pytania, które są nieznane dla nas, albo nieistotne. Na poziomie otoczenia to jest trochę tak, że ktoś nam zepsuł naszego Bartka [imię nadane uczącemu się (coachee) – przyp. aut.], czyli ja postrzegałam zmianę np. pozytywnie, wiedziałem, że to idzie w dobrym kierunku, ale otrzymywałem sygnały, że coś się z Tobą dzieje nie tak. Z drugiej strony to, co odkrywałem, pozwalało mi się dogadywać w sytuacjach, w których się nie dogadywałem, np. z osobami, z którymi się wcześniej nie dogadywałem (Pan Bartosz).

Na marginesie, ciekawą perspektywę symbiotycznego wykorzystania osób z otoczenia w celu budowania własnej gotowości do zmiany i jej definitywnego wdrożenia, prezentuje również Pani Maria, która zdobytą na coachingu perspektywę postrzegania świata dzieliła się z otoczeniem, co dodatkowo stymulowało jej proces uczenia się. Szczegółowo ten aspekt został omówiony w podrozdziale 6.3. *Konteksty przebiegu procesu uczenia się w coachingu*.

W rezultacie całego procesu badani dostrzegają potrzebę dalszej pracy, która u niektórych realizowana jest poprzez chęć przypomnienia po pewnym czasie i na dodatkowej

sesji tego wszystkiego, czego się dotąd nauczyli (co ciekawe – mimo, iż obecnie realizują nową perspektywę w praktyce):

[...] mieliśmy jeszcze dwa follow-upy, które pozwoliły nam ocenić postępy, zobaczyliśmy, co jest jeszcze do zrobienia, co idzie dobrze (Pan Tomasz);

[...] zdecydowałam się wyciągnąć siebie na tę sesję, tę awaryjną z Matyldą [imię coacha zmienione – przyp. aut.], bo chyba potrzebowałam takiej dawki przypominającej. Może nie kopa jeszcze, ale takiego szturchnięcia, takiego popchnięcia do przodu, żeby się nie poddawać w tym wszystkim, co już wypracowałam (Pani Maria);

[...] postrzegam też po części, że te nawyki są tak silne, że... tak silne i tak trwale zakorzenione, że to pewnie wymagałoby nieustannej mojej pracy już po zakończeniu coachingu, albo też powtarzania coachingu w tym samym zakresie co jakiś czas (Pan Karol).

Z kolei część badanych stwierdza, iż dotychczasowy postęp w rozwoju osobistym doprowadził ich do tego miejsca, w którym dalej są w stanie samodzielnie kontynuować samorozwój:

[...] teraz jestem w stanie sam wybierać, co jest dla mnie ważne, czego potrzebuję w danej chwili i do czego mnie to zaprowadzi (Pan Daniel);

[...] teraz sama tworzę warunki w jakich żyję i w jakich pracuję, że ja nie muszę dostosowywać się i mogę wymagać, żeby się świat dostosował do mnie i to też jest fajne. To zmienia jakość życia w ogóle totalnie (Pani Joanna);

[...] nauczyłam się uczyć pracować nad sobą i to pchnęło taki mój rozwój osobisty, żeby mieć autorefleksję, żeby jeszcze

bardziej podrażzyć i szukać odpowiedzi i teraz nie potrzebuję już spotkań z coachem, ale potrafię sama znaleźć problem i postarać się szukać rozwiązań. I też staram się inspirować wszystkim tak naprawdę, a jak nie mam nic, to coś sobie znajdę, coś motywującego, inspirującego (Pani Wioletta).

Przedstawiony powyżej proces uczenia się w coachingu wyłonił się z uzyskanych w badaniu danych, w oparciu o kategorie pojawiające się w wypowiedziach badanych. Nie wszyscy przedstawiali je w analogiczny sposób, nie u każdego też poszczególne etapy zostały nazwane i zidentyfikowane jako odrębne. Nie jest przy tym uzasadniony jakikolwiek generalny wniosek wyjaśniający taki stan rzeczy – badani mogli bowiem o danej fazie zarówno po prostu nie powiedzieć, jak i w ich doświadczeniu mogła ona się zupełnie nie pojawić. Dlatego też przedstawiony schemat stanowi pewną prawdopodobną ilustrację modelu uczenia się w coachingu i z pewnością wymaga dalszych, pogłębionych badań na licznej próbie badawczej.

Celowo nie określono też czasu trwania niniejszego procesu. Część osób bowiem na długo przed rozpoczęciem coachingu doświadczała danej trudności, albo też przyglądała się jej w ramach pracy rozwojowej innego rodzaju (np. szkoleń, terapii). Inni z kolei odkrywali istotę problemów dopiero w trakcie sesji. Także – z chwilą zakończenia procesu coachingu u niektórych zakończył się opisany niniejszym schematem proces uczenia się, u innych zaś znajdował się na określonym etapie, a jego dopełnieniem było to, co działo się już po sesjach, np.:

[...] Pan Gabriel [imię coacha zmienione – przyp. aut.] również podsunął mi bardzo dobrą książkę Golemana *Inteligencja emocjonalna*. [...] skusiłem się na zakup tej książki i powiem szczerze, że już po procesie coachingowym przeczytałem ją. Już jako kontynuacja tego procesu coachingowego mi to bardzo pomogło, bo ja już się nie poddaję tak emocjom, troszkę trudniej jest mnie wyprowadzić z równowagi (Pan Tomasz).

W tym miejscu warto sięgnąć do opracowanej na etapie koncepcji badań ramy pojęciowej (rysunek 6), ilustrującej wstępne myślenie, zainspirowane teorią Jacka Mezirowa, na temat transformatywnego i formatywnego uczenia się, badaczka jednak tego nie czyni z kilku powodów.

Po pierwsze – rama dotyka również uczenia się formatywnego, to z kolei, na podstawie badanych przypadków, zostało zidentyfikowane wyłącznie jako element wspierający transformację; po drugie – wymagałoby to posłużenia się kategoriami zaczerpniętymi z teorii, a nie z danych; wreszcie po trzecie – zaprezentowany na rysunku 9 schemat procesu uczenia się w coachingu, w pełni oddaje jego przebieg – przebytą przez uczącego się (coachee) drogę. Dlatego też, przearanżowanie graficzne ramy pojęciowej (rysunek 6), oddające układ procesowy, inny niż ten przedstawiony na rysunku 9, wydaje się zbyteczne.

Zamiast tego, warto odnieść się do opracowanych przez Mezirowa kroków (por. podrozdział 2.2. *Ogólny zarys teorii*) i spojrzeć na ewentualne różnice z tej perspektywy, bowiem odnoszą się one (w zamierzeniu) do tego samego fenomenu.

Zbudowany schemat przebiegu procesu uczenia się w coachingu, zasadniczo pokrywa się z kolejnymi krokami transformatywnego uczenia się wymienianymi przez Jacka Mezirowa.

Niniejsze opracowanie jest znacznie bardziej rozbudowane, co nie musi oznaczać większej liczby kroków, ale niekiedy większe rozdrobnienie tego, co może znajdować się pod jednym hasłem w teorii. Na przykład w dziewiątym kroku teorii transformatywnego uczenia się mowa o budowaniu poczucia pewności siebie i kompetencji w nowych rolach i relacjach, co interpretować można jako budowanie emocjonalnej pewności na drodze wprowadzania nowych zachowań, nakreślone w czterech fazach cyklu „A” schematu (zob. rysunek 9). Dlatego też, dla zachowania przejrzystości dalszego wywodu, w tabeli 8 w sposób syntetyczny wskazano podstawowe etapy procesu uczenia się w coachingu oraz zestawiono je z krokami wywiedzionymi z teorii transformatywnego uczenia się

Jacka Mezirowa. Zestawienie w miarę możliwości przyporządkowuje zgodne ze sobą w swej istocie fazy, z kolei tam, gdzie nie jest to możliwe – druga z kolumn pozostaje pusta.

Tabela 8. Porównanie kroków procesu transformatywnego uczenia się wywiedzionych z teorii Jacka Mezirowa z krokami procesu uczenia się w coachingu opracowanymi na podstawie badań własnych

Etapy procesu transformatywnego uczenia się według teorii Jacka Mezirowa	Etapy procesu uczenia się w coachingu jako rezultat badań własnych
1	2
dylemat dezorientacyjny	odczucie dyskomfortu
x	decyzja o szukaniu pomocy
autodiagnoza	ocena bieżącej sytuacji (wewnętrzna lub zewnętrzna)
x	określenie stanu docelowego
x	zrozumienie wartości i sensu zmiany
krytyczna ocena własnych założeń	poznawanie siebie
spostrzeżenie, że inni też doświadczają stanu niezadowolenia, przechodzą przemianę	x
x	zrozumienie stanu obecnego
x	uruchomienie wewnętrznej motywacji
odkrycie nowych możliwości pełnienia ról, wchodzenia w relacje, podejmowania nowych działań	nabycie nowych sposobów myślenia oraz pozbycie się obaw, ograniczeń
x	próba mentalna
planowanie przebiegu działań	decyzja o zmianie sposobu działania w świecie

1	2
zdobycie nowej wiedzy, umiejętności dla potrzeb realizacji planu	x
próby podejmowania nowych ról	wprowadzenie nowych zachowań
budowanie poczucia pewności siebie i kompetencji w nowych rolach i relacjach	automatyzm nowych zachowań i sposobu myślenia
x	chwalenie się rezultatami lub nagradzanie siebie
x	zaproszenie innych do wsparcia zmiany
x	potrzeba przypominania lub samodzielna praca nad sobą
ponowne scalenie, integracja własnego życia w oparciu o warunki podyktowane nową perspektywą	x

Źródło: opracowanie własne.

Powyższe zestawienie unaocznia, że tak samo, jak nie wszystkie kroki wskazane przez Jacka Mezirowa, tak i nie wszystkie kroki wynikłe z otrzymanych danych znajdują wzajemne pokrycie. W przypadku pozostałych, zarówno stojąca za nimi treść, jak i chronologia następstw są ze sobą zgodne, zatem w tym miejscu przykłady te można pominąć, skupiając się jedynie na elementach różnicujących.

Pomiędzy oceną (diagnozą) bieżącej sytuacji a szeroko rozumianym poznawaniem siebie, zidentyfikowano dodatkowe dwa kroki: „określenie stanu docelowego” oraz „zrozumienie wartości i sensu zmiany”. O ile pierwszy z nich można utożsamiać ze specyfiką procesu coachingu, gdzie uczący się (coachee) ma określić cel, nad jakim zamierza pracować (przy założeniu, że może on ulec zmianie), o tyle na temat drugiego można powiedzieć tylko tyle, że Mezirow w swoich pracach nie wyszczególnienia takiego elementu. Jednocześnie nieuzasadnione wydaje się przypuszczenie, że przy krytycznej ocenie własnych założeń,

obejmującej uporządkowanie ich na drodze świadomej refleksji, uwzględniającej treść, proces i przesłanki (Mezirow, 1998a, s. 185–198), jakiegokolwiek przejawy wytrwałości w obliczu niejasności i niepokoju mogłyby nastąpić bez wewnętrznego przekonania, że obrany kierunek ma sens.

Etap „poznawanie siebie” kryje nieco większy багаż znaczeń niż „krytyczna ocena własnych założeń” w koncepcji Mezirowa. Dodatkowo wyróżniono w nim takie procesy jak: uświadomienie mocnych i słabych stron; zrozumienie tego, co ważne, kim jestem itd. W wypowiedziach części badanych można zauważyć, że był to również moment, kiedy w procesie następował bezpośredni przyrost wiedzy, uczący się (coachees) otrzymywali pewne ramy teoretyczne, koncepcje – podawane często przez coacha – które miały stanowić kontekst dalszych interpretacji (zob. podrozdział 6.3. *Konteksty przebiegu procesu uczenia się w coachingu*). W teorii transformatywnego uczenia się „zdobywanie nowej wiedzy, umiejętności” jest późniejszą fazą, która w prezentowanych badaniach ujawnia się w innym momencie.

Według teorii Mezirowa, dalej następuje moment spostrzeżenia, że inni też doświadczają stanu niezadowolenia i przechodzą przemianę, czego nie potwierdzają dane z niniejszych badań. Respondenci nie wspominają nic o dostrzeganych podobieństwach do przełomów, jakie są udziałem innych, a zamiast tego – przeciwnie – podkreślają, że tym bardziej to właśnie oni muszą się zmienić, bo nie mogą liczyć, że dokona tego otoczenie.

„Zrozumienie stanu docelowego” jest niczym innym, jak konkluzją „krytycznej refleksji na temat własnych założeń”.

Wyodrębnionym dalej krokiem jest „uruchomienie wewnętrznej motywacji do zmiany”, którego teoria transformatywnego uczenia się nie ujmuje jako czynnika warunkującego jego dalszy przebieg².

2 O ile, wobec pojawienia się w teorii transformatywnego uczenia się kroku, który nie znajduje pokrycia w opracowanym schemacie, warto poszukiwać odpowiedzi odnośnie przyczyn takiego zdarzenia, o tyle, wobec sytuacji odwrotnej, kiedy uzyskane dane wyłaniają etap, który z kolei w teorii jest nieobecny – nie wydaje się uzasadnione rozstrzygnięcie

Dodatkowym działaniem, jakie podejmują uczący się (coachees) po nabyciu nowych sposobów myślenia, a jeszcze przed przełożeniem ich na określone zachowania jest przeprowadzenie „próby mentalnej”. Jest to, znów, faza niewyróżniona u Mezirowa, której pojawienie się jest istotną nowością. Okazuje się, że badani, zanim coś zrobią – wyobrażają sobie, że to robią i w jaki sposób wszystko przebiega, co później przynosi im istotny komfort i przygotowanie do zmiany.

„Planowanie przebiegu działań”, jak określa ten moment Mezirow, jest jednym ze sposobów osadzenia decyzji o zmianie, co potwierdzają wypowiedzi Pani Ewy i Pani Kariny przytoczone powyżej w odniesieniu do tego szczebla.

Pokazane skrótowno w tabeli 8 „wprowadzenie nowych zachowań”, faktycznie obejmuje też elementy ujęte na rysunku 9 w cyklach „A” i „B”, które wskazują na fazę prób i błędów, dokonywanie usprawnień, ponowne motywowanie się po poniesionej „porażce” i podejmowanie kolejnych działań, co jest zbieżne z rozumieniem (nie tak szczegółowo wypunktowanego) „podejmowania prób” w teorii Mezirowa.

„Budowanie poczucia kompetencji” (na drodze transformatywnego uczenia się) czy „automatyzm nowych zachowań i sposobów myślenia” (w badaniach własnych) ukoronowane zostały – jak wynika z danych – szczególną formą świętowania, „nagradzania siebie” za podjęty trud, także w formie oczekiwania uznania przez innych. Teoria transformatywnego uczenia się zdaje się pomijać aspekt celebrowania sukcesu.

Na późniejszym etapie wyróżniono „zaproszenie innych do wsparcia zmiany”, co w tym miejscu nie znajduje odniesienia do kroków opracowanych przez Mezirowa, ale stanowi pokrycie dla dodanego przez Mezirowa w 1994 r., pomiędzy oryginalnym ósmym a dziewiątym, nowego kroku – „zmiana obecnych relacji i układanie nowych” (*renegotiating*

powodów takiego „braku”. Wymagałoby to nadania badaniom mocy teoretycznej albo weryfikacyjnej.

relationships and negotiating new relationships) (Baumgartner, 2012, s. 106; Kitchenham, 2008, s. 113).

Respondenci podzielili się na tych, którzy mają gotowość i chęć dalszej samodzielnej pracy nad sobą, i na tych, którzy życzyliby sobie jeszcze przypominania tego, co dotąd opanowali. Innymi słowy, badani widzą potrzebę kontynuowania procesu rozwoju, o czym teoria transformatywnego uczenia się zupełnie nie mówi. Teoria nie ujawnia bowiem ludzkich dążeń, aby zmiany następowały dalej, choć nie wyklucza też takiej możliwości.

W zamian, transformatywne uczenie się zamyka „ponowne scalenie, interpretacja własnego życia w oparciu o warunki podyktowane nową perspektywą”, podczas gdy badani wprost nie komunikują, aby swoiste odnalezienie się w środowisku z nowym bagażem wiedzy, doświadczeniami, innym sposobem myślenia i nowymi zachowaniami wymagało od nich szczególnego wpasowania i asymilacji.

Warto w tym miejscu jeszcze przypomnieć, że transformatywne uczenie się ma swój indywidualny wymiar, mimo iż uporządkowane zostało w kolejno wymienionych krokach, bowiem możliwa jest zmiana ich porządku, pominięcie niektórych albo kilkakrotny powrót do innych (Mezirow, 2009a, s. 94). Czerpiąc z tej wiedzy, można dostrzec jeszcze więcej zgodności pomiędzy teorią a wynikami omawianych badań, choć oczywistych odmienności (wynikających choćby z wyjątkowego kontekstu – coachingu) nie sposób przeoczyć.

6.3. KONTEKSTY PRZEBIEGU PROCESU UCZENIA SIĘ W COACHINGU

Intencją tego podrozdziału jest zobrazowanie szerszego kontekstu i okoliczności w jakich, zdaniem badanych, uczenie się zaistniało podczas coachingu, a także ujawnienie kluczowych ogniw istotnych dla wystąpienia zmian w życiu uczących się (coachees). Jak piszą Tadeusz Pilch i Teresa Bauman (2001, s. 288):

[...] ujmowanie zjawisk w kontekście pozwala na dostrzeżenie różnych ich aspektów, dzięki czemu badacz uzyskuje obraz sytuacji naświetlany niejako z różnych stron, co pozwala mu ją lepiej zrozumieć. W badaniach jakościowych nie chodzi bowiem o szukanie zależności przyczynowo-skutkowych zachodzących pomiędzy zjawiskami, lecz właśnie o rozumienie.

Pytanie o konteksty jest zatem z jednej strony pytaniem o okoliczności, w jakich – zdaniem badanych – zaszedł proces uczenia się w coachingu, z drugiej zaś jest pytaniem o te elementy, które uczestnicy badania, w swoich ocenach i w swoim języku, nazywają wpływającymi na zmianę czy warunkującymi jej przebieg. „Jeśli kontekst rozumieć będziemy jako »osadzenie w czymś« badanego zjawiska, to takie osadzenie może być różnorodne, stąd możliwa jest wielość kontekstów” (Pilch, Bauman, 2001, s. 289). W badaniach przyglądano się wskazywanym przez respondentów kontekstom procesu uczenia się, które dyktowane są zarówno specyfiką samego procesu coachingu, jak i wyborami i preferencjami coacha oraz uczącego się (coachee). Jak mówi Illeris (2004, s. 48) – uczenie się zawsze jest usytuowane w jakimś kontekście, który pośrednio wpływa na jego przebieg i osiągnięte efekty.

Na tle wszystkich poruszanych przez respondentów aspektów, na pierwszy plan wysuwają się te, związane z istotą coachingu – relacją pomiędzy coachem a uczącym się (coachee). Uczestnicy badania, myśląc o zmianie, jaka zaszła w nich w związku z udziałem w coachingu, jednoznacznie podkreślali:

[...] sama osoba coacha jest sprawą kluczową (Pani Anna);

[...] ta chemia coacha i chemia odbiorcy muszą się po prostu złapać. Inaczej ten coaching będzie takim papierowym, udawaniem, że coś się robi, że coś się nie robi i nie przyniesie to na końcu działania takiego, jakie powinno (Pan Marek).

Jak dodają niektórzy spośród badanych, sama osoba coacha i prawidłowo zbudowana relacja z uczącym się (coachee) jeszcze nie wróży sukcesu, niezbędna jest motywacja samego uczącego się (coachee): „no oczywiście coach nie wykonuje za nas tej pracy, ale w moim przypadku właśnie uruchomił tę wewnętrzną motywację” (Pan Marek), który świadomie zdecydował się rozpocząć trudną pracę nad samorozwojem:

[...] ja myślałam, że coaching, że to nakierowanie tych rozmów na strefę zawodową i to będzie takie lekkie, przyjemne, że sobie porozmawiamy, że on mnie nakieruje na jakieś tam wnioski, w lewo czy w prawo i będzie okej, ale to tak nie do końca jest. Jesteśmy ludźmi i nasza psychika jest taka, a nie inna, każdy ma inną i to, co odkryłam na początku już, to trzeba bardzo głęboko w siebie zajrzeć [...]. Więc... to nie jest tak, że się pójdzie do wróżki i ona spojrzy w karty i powie: „okej! to niech Pani od jutra otworzy piekarnię i zacznie sprzedawać bułki”. To jest też praca taka dość ciężka i niełatwa, ze swoją psychiką, ze swoją przeszłością, ze swoją teraźniejszością, ze swoimi słabościami, odkrywanie mocnych i słabszych stron (Pani Julia);

[...] myślę, że to jest trudna metoda pracy i poważnie bym się musiał zastanowić, czy chcę jeszcze raz podlegać temu procesowi coachingu, bo z jednej strony widzę, znajduję, wiele obszarów do poprawy w sobie, zarówno w sferze zawodowej, jak i prywatnej, więc na pewno można umówić się z coachem na zmianę. Natomiast postrzegam to jako trudny proces, ponieważ to jest praca przede wszystkim wykonywana przez osobę, która zdecydowała się na ten proces. Coach jest tutaj osobą... kiedy spotykaliśmy się i bywały takie spotkania, gdzie Wiktor [imię coacha zmienione – przyp. aut.] mnie pytał, z czym dzisiaj przychodzę, i ja mu mówiłem – „no na dobrą sprawę z niczym”. I on mówił – „no gdybyśmy mieli podpisaną umowę, założmy, że Twój sponsor podpisałby ze mną umowę, to ja w zasadzie w tym momencie mógłbym wyciągnąć gazetę i poczytać ją, bo jak z niczym nie przychodzisz, to widać nie masz nad czym

pracować, więc zastanów się nad tym”. [...] I to było dla mnie najtrudniejsze, że między kolejnymi spotkaniami ja powinienem wykonać dużo własnej pracy, natomiast nierzadko, mimo iż wiedziałem, co chcę zmienić, to nierzadko nie miałem pomysłu, nie miałem ochoty, nie miałem chęci (Pan Karol).

Kolejną okolicznością, jaka okazała się znacząca dla zajścia procesu uczenia się – zdaniem respondentów – była ich szczególna sytuacja, w jakiej znaleźli się rozpoczynając coaching.

Przedstawione w rozdziale 5, przy okazji prezentowania sylwetek badanych, opisy pokazują, że część z respondentów trafiła na coaching w związku z konkretnym zdarzeniem, w którym, jak stwierdzają:

[...] nie mogłam już dłużej robić tak, jak robiłam wcześniej (Pani Karina);

[...] wiedziałam, że muszę się zmienić (Pani Anna);

[...] przestałam sobie radzić (Pani Zuzanna).

Taka „droga bez wyjścia” stała się najsilniejszą motywacją do zmiany i katalizatorem jej przebiegu, choć nie stanowiła elementu wspólnego dla wszystkich.

W tym miejscu analizie poddano te czynniki, które pozostają zewnętrzne względem jednostki, mogą się pojawić lub nie i najczęściej jest to decyzja coacha. Poszukując zatem odpowiedzi na pytanie badawcze o konteksty przebiegu procesu uczenia się w coachingu, dokonano zwrotu w kierunku praktycznego celu prowadzonych studiów i wskazania dalszych rekomendacji dla praktyki coachingowej, aby skutecznie wspierała proces uczenia się coachee.

Dość powszechnym okazało się łączenie różnych działań i aktywności prorozwojowych. Jeszcze na etapie rozmów z ekspertami, którzy wskazywali potencjalne osoby do

badania, okazywało się, że wiele spośród tych osób (według wiedzy coachów) w czasie coachingu było jednocześnie od dłuższego czasu (roku do dwóch lat) w relacji terapeutycznej. Takie osoby pierwotnie były wykluczane z udziału w badaniu, choć ostatecznie – ze względu na powszechność tego zjawiska – w grupie respondentów znalazły się takie dwie osoby: Pani Wioletta i Pan Karol.

Oboje badani bardzo stanowczo odseparowali w zmianie, jakiej doświadczyli, to, co było udziałem coachingu, a co terapii. Jednak oczywistym jest, że możliwe było to jedynie na płaszczyźnie efektów, wniosków, spostrzeżeń – krótko mówiąc – na poziomie ostatecznego rezultatu i jego umiejscowienia sytuacyjnego. Na ile przy tym oba procesy przenikały się w fazie dochodzenia do finalnej zmiany, „dojrzewania” uczącego się, pozostaje niezgłębione:

[...] coaching bardzo mocno dotykał tych rzeczy, które ja też starałem się zmienić podczas terapii, dlatego moglibyśmy mieć zniekształcony obraz tego, na ile się zmieniłem podczas terapii, a na ile pod wpływem coachingu (Pan Karol).

Jak podaje Pani Wioletta – nie jest możliwe sprawdzenie, jaki byłby finał, gdyby proces rozwojowy potoczył się innymi torami:

[...] na terapii to jest tak, że po prostu ktoś jest tam obok, ale to ja sama z sobą pracuję, ja... to zależy ode mnie – póki ja sobie sama tego pytania nie zadam, to nikt mi go nie zada. To więcej czasu zajmuje przepracowanie, chociaż tam jest bardziej na podświadomym praca, bo sama nie wiem, co mi do głowy przyjdzie. Z tą terapią to jest tak, że ja po tej godzinie wychodzę i później np. po tygodniu mnie olśni coś, że ja wpadnę na jakiś pomysł, przepracuję temat i dopiero coś mi zaiskrzy, a w coachingu to jest szybciej... „jeszcze... ale co jeszcze?... co jeszcze?” I ten proces może dlatego skuteczniejszy jest... chociaż nie wiem, może dwa w jednym, może to i to, że miałam, to dało taki efekt.

W sytuacji obu osób, równoczesna praca terapeutyczna mogła znacząco oddziaływać na przebieg procesu uczenia się, choćby nawet, na poziomie rezultatów, część przypisywali oni tylko coachingowi.

Podobna sytuacja dotyczy trojga kolejnych badanych: Pani Ewy, Pana Daniela, Pani Joanny, którzy poza coachingiem, w bliskim sąsiedztwie czasowym, korzystali z innych, doraźnych metod doskonalenia: szkoleń, kursów, spotkań superwizyjnych:

[...] to [doświadczona zmiana – przyp. aut.] było połączone i z coachingiem ale też z różnymi formami rozwoju osobistego, na których też był coaching i tam też byłam coachowana, więc ten temat przerabiałam dwutorowo, a może nawet trzytorowo. Bo to był coaching, udział w tych warsztatach rozwojowych, ale też bym powiedziała taki autocoaching (Pani Ewa);

[...] to, że powiedziałem, że są różne metody, którymi pracuję, to jest jak gdyby dobór narzędzia, które jest adekwatne w danym momencie do tego, czego akurat potrzebuję. Czyli w tym momencie potrzebuję coaching, potrzebuję, żeby mi ktoś nie doradzał, nie mówił, co mam robić, był absolutnie neutralny tak, żebym go nie zauważał, ale żeby zadawał mi takie pytania, abym mógł sam sobie poukładać swoje myśli, doświadczenia, które są – nie wiem – zaszufadkowane w różnych szufladach mojego systemu nerwowego, które są w różnych szufladkach pamięci, a które potrzebuję teraz wyjąć wszystkie naraz, wysypać sobie i zobaczyć, co mi z tego wychodzi. A w innym momencie stwierdzam – okej, ale są emocje, z którymi sobie nie radzę i warto by było się temu przyjrzeć i wtedy jest warsztat terapeutyczny i mogę się temu przyjrzeć i to mnie odblokowuje. I potem znowu wracam... okej, czyli jestem czysty od tej strony i zobaczę, co się dzieje tym razem, kiedy to wszystko z tych szufladek powysypuję. Także... hmm... powiedziałbym, że to jest coś więcej niż coaching, to jest taki duży projekt. Czy on się zrealizuje, nie wiadomo. To jest tak, jak z tymi misjami

w organizacjach – one nie są po to, żeby ją zrealizować, mieć papier i powiedzieć okej, mamy to zrobione, ale żeby mieć coś na horyzoncie, do czego można dążyć. I dzięki temu jest też taki motyw przewodni (Pan Daniel);

[...] to [opisywany przez badaną proces coachingu – przyp. aut.] był o tyle inny proces, że nie pracowałam tam z coachem jeden na jeden, ale to był coaching grupowy, który się odbywał z ramach jednej ze szkół coachingu, ja wówczas pracowałam jako trener od kilku lat i poszukiwałam jakichś dróg rozwoju. [...] tylko przeczytałam książkę o coachingu, żeby się dowiedzieć co to jest, całkowicie przekonana, że to nie jest dla mnie. [...] zaczęło się od coachingu zespołowego, który skatalizował bardzo silny proces grupowy, ale taki, że po prostu hardcore szedł, w związku z tym było dużo emocji, duże napięcie, duży dyskomfort, a jednocześnie dużo miejsca do wglądu. [...] jednocześnie tematy, z którymi mieliśmy pracować, spowodowały, że ja się bardzo mocno zaczęłam przyglądać sobie, temu, co robię i na ile mi to odpowiada. I chociaż to nie był proces, którym ja sama sterowałam, w tym sensie, że nie chodziłam do coacha i nie mówiłam, że dzisiaj popracujemy nad tym, albo nad tamtym (Pani Joanna).

Pan Daniel, poza wybiórczym traktowaniem form rozwoju osobistego, opisuje swoje doświadczenie z coachingiem jako mikrocoachingi – doraźne sesje „w potrzebie”: „to nie jest jak gdyby profesjonalne powiedzenie »mikrocoaching«, ale tak to działa. To są takie oderwane sesje, czy będzie między nimi połączenie, to jest moja decyzja, o której coach może nawet nie wiedzieć”.

Natomiast Pani Ewa i Pani Joanna z coachingu korzystały w ramach kursu, gdzie, poza zdobywaniem nowych umiejętności na warsztatach, miały możliwość pracy indywidualnej. Taka sytuacja wydaje się powszechniejsza, wielokrotnie bowiem coaching dodawany jest do różnego rodzaju działań, jako forma wsparcia i narzędzie wdrożenia i utrwalania

nabywanych czy doskonalonych umiejętności³. Naiwnym jednak byłoby myślenie, że odizolowanie procesów, w jakich uczestniczy dana osoba, jest możliwe. Stanowią one bowiem oddziaływania paralelne, które wzajemnie na siebie wpływają, łącząc się w jednej osobie.

Powstaje zatem pytanie, czy realnie można mówić o badaniu *stricto* procesu coachingu, w całej jego fenomenologicznej istocie, izolując ewentualne koincydencje z innymi działaniami, jakim podlega człowiek? Mimo, iż pierwotnie wydawało się możliwe badanie procesu coachingu jako takiego, po wysłuchaniu głosów wszystkich badanych, okazuje się, że jest to zadanie znacznie trudniejsze, o ile w ogóle możliwe. Każda z osób uwikłana jest bowiem w różne biograficzne wydarzenia, spotyka na swojej drodze osoby, które wywierają piętno na jej życiu, myśleniu i doświadczeniu.

Wypowiedzi badanych potwierdzają konkluzję, iż zauważają oni, że dotychczas wykonana przez nich praca w pewien sposób „przygotowała grunt” pod to, co wydarzyć się miało w coachingu, a dzięki temu sam efekt stał się możliwy do osiągnięcia szybciej:

[...] ja, ponieważ już byłam jakiś czas w tej swojej głowie, w tych moich rozkminkach, to ta moja gotowość, żeby wejść od razu i pójść głęboko i przyjrzeć się moim wartościom, które są gdzieś tam podstawowe, była bardzo wysoka i przypuszczam, że z wieloma innymi coachami byłabym w stanie osiągnąć podobne rezultaty (Pani Joanna);

3 Dla przykładu, taka sytuacja miała miejsce w przypadku projektu współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego pt. „Kreator zdrowia i aktywności fizycznej. Krótkie formy doskonalenia nauczycieli szkół podstawowych”, realizowanego przez Pracownię Wychowania Fizycznego i Zdrowotnego na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego w latach 2014–2015. Poza możliwością uczestniczenia w kursie podnoszącym kompetencje nauczycieli w zakresie wychowania fizycznego, każdy z uczestników otrzymywał możliwość skorzystania z pięciu godzin cyklicznych sesji coachingowych.

[spotkania coachingowe – przyp. aut.] bardzo dużo mi pozmieniały, bo chyba mogę powiedzieć, że były bardziej efektywne, albo może – były dopełnieniem tej mojej dwuletniej terapii. I tak naprawdę spotęgowały wszystko... oczywiście... mogę powiedzieć, że byłam w jakimś tam ruchu, więc dostałam jakiegoś tam przyspieszenia w życiu (Pani Wioletta);

[...] myślę, że to, co jest też bardzo ważne w moim przypadku. Ja też, rozpoczynając coaching, byłem już ponad rok na prywatnej terapii i gdybym nie był na terapii i nie byłbym otwarty to raz, że nic by nie wyszło z tego coachingu i dwa, że gdyby nic nie wyszło z tego coachingu, to też bym tu dzisiaj nie siedział. To jest trudna... to jest trudna praca i nawet jak człowiek myśli, że chciałbym coś zmienić w jakimś tam obszarze, a później to zrealizować z coachem, to są zupełnie dwa różne światy (Pan Karol).

Akceptując taką perspektywę, potraktowano coaching jako pewien kontekst sytuacyjny (także czasowy), w którym badani mogą identyfikować zmiany, jakie zaszły w ich życiu, zaś nieustannie procesem szczególnie interesującym pozostało uczenie się i sposób, w jaki badani go doświadczają.

Dlatego też, na fundamencie właściwie zbudowanego kontaktu uczącego się (coachee) i coacha, jednostkowej sytuacji życiowej respondentów, innych działań rozwojowych podejmowanych przez samych badanych i wykrystalizowania się ich wewnętrznej motywacji do zmiany, powstaje przestrzeń na poszukiwanie takich kontekstów uczenia się, które charakterystyczne są dla coachingu oraz sami badani jednoznacznie je w nim umieszczają. Jest to zatem w dużej mierze obszar konkretnych działań coacha, elementów, które wprowadza on do procesu coachingu, takich jak: narzędzia, ćwiczenia, pytania, interwencje, dodatkowe techniki, m.in. relaksacyjne, projekcyjne, testy diagnostyczne itd. Zostały one wyizolowane od samej osoby coacha i osobistego kontaktu (relacji) z nim, a nadto, zdaniem badanych, to one

wywarły najsilniejszy wpływ na zaistnienie biograficznej zmiany w perspektywach uczących się (coachees).

Wśród pytań jakościowego wywiadu badawczego nie było takich, które jednoznacznie ukierunkowywałyby namysł respondentów na wskazanie czynników wpływających na zaistnienie zmiany. Niemniej jednak prowadzona narracja, w każdym przypadku, nie pozostawia złudzeń w zakresie tego, co badani wypunktowują jako źródło swojej metamorfozy. Pojawiają się zdania typu:

- X uświadomiło mi Y;
- X spowodowało Y;
- X było związane z tym, że Y;
- gdyby nie X, pewnie nie byłoby Y;
- wydarzyło się X i wtedy zrozumiałam, że Y;
- X pokazało mi, że Y;
- X pomogło mi Y;
- X było kluczowe, bez tego nie doszłoby do Y.

Z wypowiedzi badanych wyselekcjonowano takie formuły, w których łączą oni to, co wydarzyło się w procesie coachingu – co usłyszeli, czego doświadczyli – z efektem, jaki zaistniał w ich życiu. Dopiero takie czynniki zostały przyjęte jako konteksty nabycia nowej perspektywy, choć odległy wydaje się wniosek, że gdyby owe elementy nie wystąpiły, to i zmiana by nie zaszła, albo przybrałaby inny kształt.

Rozpocząć warto od wskazania tych aspektów, które wystąpiły w trakcie spotkania uczącego się (coachee) i coacha na sesji i dotyczyły – ogólnie – niedyrektywnego sposobu pracy coachingowej (opartego na stawianiu pytań, a nie dawaniu odpowiedzi przez coacha) i jego odbioru przez badanych:

[...] największym szokiem było dla mnie to, kiedy pracowałem metodą clean coachingu, czyli pracowałem z metaforą i nagle okazało się, że jestem w stanie stworzyć nowe narzędzia pracy od zera zupełnie. Za pomocą tego, że ktoś zadawał mi tylko i wyłącznie pytania, w których nie było żadnych, żadnych

założeń, bo tak pracuje akurat clean. I to pokazało mi, jaki mam w sobie potencjał, jaki mogę wykorzystywać (Pan Daniel);

[...] oprócz tego, że [coach – przyp. aut.] pokazuje pewne techniki... Ja myślę, że Dominika [imię coacha zmienione – przyp. aut.] mi też nigdy nie dała żadnych gotowych rozwiązań, ja do wszystkiego musiałam w pewien sposób dojść sama i ja to też bardzo doceniałam. Ona mi tylko zadawała pytania. Ale podejrzewam, że to też na tym polega po prostu. Zadawała mi takie pytania, które w sedno trafiały, w problem i faktycznie mogłam dojść do tego, co zrobić, ale samemu. Co dodatkowo było takim impulsem, że kurczę... że skoro samemu, sama znalazłam to rozwiązanie, to sama chcę to wdrożyć (Pani Anna);

[w terapii – przyp. aut.] sama przychodzę z tematem i pracowaliśmy na tym, nad czym chcieliśmy. Tylko brak zadawania pytań i ukierunkowania mojego... nie tyle co myślę... tylko w którą stronę to moje myślenie powinno pójść – powoduje, że te efekty przez dwa lata nie były tak spektakularne, jak tutaj [w coachingu – przyp. aut.] przez dwa czy trzy spotkania. Pytania przyspieszają, to one są dopalaczem. Coaching to... tylko, żeby tego nie negatywnie... jakby ktoś włączył wiertarkę i wiercił, czyli samemu sobie, coraz bardziej się musiałam w siebie wgryźć i wkręcić i to jest o tyle fajne, że mogę sobie tę moc sama... sterować tym (Pani Wioletta);

[...] on [coach – przyp. aut.] cały czas mi stawia pytania, nie daje mi odpowiedzi. Np. dzwonię z jakimś problemem personalnym, a on nie daje mi odpowiedzi, ale stawia mi pytania: „jak sądzę, jak spojrzalby na tę sytuację ktoś z boku? A mój pracownik, to co on może pomyśleć? A jak sądzę, co zrobiłby ktoś inny? W końcu, co ja bym zrobił? itd., itd.” (Pan Marek);

[...] nie mam doświadczenia ani porównania z innymi coachami, natomiast Matylda [imię coacha zmienione – przyp. aut.] była trochę takim świdrem. Ona czasem zadawała takie

pytania, takie trochę – no powiem – nie do końca wygodne, bardzo często trudne pytania, pytania z grupy, na które odpowiedź najczęściej brzmi „nie wiem”, a przecież taka odpowiedź jest niedozwolona praktycznie. To przewodnictwo to polegało na tym, że poprzez zadawanie odpowiednich pytań, takich odpowiednio ukierunkowanych, powodowała pewne toki myślowe. I one w pewnym momencie doprowadzały do efektu, który może nie tyle ona chciała osiągnąć, bo jakby to ja mam osiągać efekty, to one są dla mnie nie dla coacha. Ale osiągała – jakby powiedzieć – pewien checkpoint, do którego ja powinnam dojść. I to nie chodziło o to, że ja udzieliłam jakiejś odpowiedzi na pytanie, tylko, że ja w ogóle udzieliłam odpowiedzi na pytanie (Pani Maria).

Pytania w coachingu nie spełniają zatem funkcji diagnostycznej, weryfikacyjnej czy testującej, ale są snopem światła rzucanym przez coacha w określonym kierunku, torując nurt myślenia uczącego się (coachee): „one zawsze były jak taki hak pod żebra, bezlitosne momentami, ale one zawsze bardzo wiele odkrywały i to właśnie miało największy sens” (Pani Maria).

Ważny okazuje się też fakt, że pytania padają niespodziewanie, nie są tymi, na które odpowiedź wcześniej została przemyślana. A z drugiej strony są tymi, na które odpowiedź jest warta znalezienia. Tym samym stawiane przez coacha pytania, szczególnie te nieoczywiste, zaskakujące, wpływają na poszerzanie świadomości uczącego się (coachee):

[...] kiedy zaczynam coaching, moją absolutną intencją jest to, żeby ktoś zadał mi takie pytanie, które jest niewygodne, które mnie absolutnie zaskoczy i na które nie będę mieć gotowca. I wiem, że gdybym miał wcześniej wymyślony temat, to już bym z nim pracował, już bym sobie stworzył jakieś warianty i byłbym bardzo niezadowolony, że ktoś mi to rozbija. Jak gdyby sam siebie podchodzę pod tym względem, że chciałbym aby ktoś absolutnie poszerzał moją świadomość i żeby mnie

przyląpywał jak gdyby na gorącym uczynku, na procesie myślenia. Żeby też ta osoba zauważała, co ja robię, kiedy o tym myślę. Czy widzi, że ja używam gotowców, czy widzi, że ja mocno kombinuję intelektualnie, czy widzi, że ja się bardzo w to angażuję emocjonalnie, bo być może można by to inaczej zrobić [...]. Zatem ja lubię, jak to mnie zaskakuje (Pan Daniel).

Odpowiedzi czerpane są z „wnętrza”, a coach jest przy tym osobą, która – jak domniemają badani – wie, jaki rodzaj odpowiedzi powinien paść i cierpliwie czekają, aż uczący się (coachee) do niej dojdzie:

[odpowiedzi czerpałam – przyp. aut.] z siebie, no niestety – Matylda [imię coacha zmienione – przyp. aut.] wpatrywała się we mnie swoim wzrokiem tak długo, aż odpowiedź nie padła. Była bezlitosna, żadnych pytań pomocniczych, żadnych podpowiedzi, nic. To trochę jak zdzieranie warstw, najpierw przychodzą takie pierwsze odpowiedzi, takie na odwal się, ale Matyldzie to nie wystarcza i ona dalej... aż w końcu ona dogrzebie się do tego, co człowiek powinien powiedzieć, co powinien znaleźć (Pani Maria).

Przy tak zdecydowanie formułowanych przez uczących się (coachees) sądach i świadomości radykalności zmian, jakich się podejmują, interesujące staje się pytanie o ich wewnętrzne kryterium prawdy – skąd wiedzą, że to, co właśnie zrodziło się w ich głowie, wgląd jakiego doświadczyli czy też iluminacja będąca ich udziałem, stanowi właściwą (cokolwiek by dla danej osoby nie znaczyło „właściwą”) ramę interpretacyjną w tej konkretnej sytuacji, a nie jest tylko nowością, która z racji swojego niespotykanego dotąd charakteru urzeka i przyciąga?

Kwestia ta wydaje się zasadnicza dla zrozumienia działania sesji coachingowych bazujących na zadawaniu pytań pogłębiających świadomość. Nie stanowiło to przedmiotu oryginalnej refleksji badawczej, jednak wypowiedzi badanych

zdradzają, że prowadzili oni namysł nad udzielanymi w coachingu odpowiedziami oraz podejmowali próby ich uzasadniania i potwierdzenia:

[...] ja od początku tego [jaka powinna być odpowiedź – przyp. aut.] nie wiedziałem. Na początku ten proces wyglądał tak, że Pan Gabriel [imię coacha zmienione – przyp. aut.] naprowadzał mnie na pewne rzeczy, ale też otwierał mi oczy na rzeczy, których ja sam u siebie nie widziałem. To były po prostu oczywiste rzeczy, gdzieś tam w tym procesie coachingowym dochoodziliśmy do tego, co było oczywiste (Pan Tomasz);

[...] ani na moment nie miałam poczucia, że to była zła droga, ale od razu testowałam. Myślę, że to wynikało z tego, że przechodziłam taki trudny moment życiowo i to skupienie na tych potrzebach było we mnie tak silne, że ja wiedziałam, że to jest klucz. Nie wiem, może to się po prostu tak zbiegło w czasie (Pani Anna);

[...] moje kryteria prawdy są dość specyficzne, to znaczy ja jestem naukowcem i dla mnie prawdą jest to, co jest zbadane, potwierdzone i udowodnione. Natomiast w pracy nad sobą, jak się wyciąga taki duży kaliber i jest się samemu z sobą, to raczej się nie kłamie, mi to się nie zdarzyło. To mogą być rzeczy brzydkie, brudne, straszne, o których by się nie chciało mówić, ale jeżeli ktoś się decyduje na taką współpracę, przynajmniej ja miałam takie podejście, to musi być ze sobą uczciwym, a jeżeli ma być uczciwym, to musi mówić tylko prawdę, więc mówiłam prawdę, bo inaczej to by nie miało sensu. To tak, jakby chodzić do lekarza i mówić, że wszystko jest w porządku, podczas gdy nic nie jest w porządku (Pani Maria).

Niestety, uzasadnienia te zagrożone są błędem typu *idem per idem*, kiedy to ważne okazuje się to, co jest ważne, choć z drugiej strony – czy można przyłożyć obiektywne miary słuszności do subiektywnych doświadczeń ludzkich?

W trakcie spotkania coachowie, zgodnie ze swoją wiedzą i umiejętnościami, prowadzili proces w taki sposób, aby najlepiej pomóc uczącemu się (coachee) i na tej drodze wybierali rozmaite techniki i narzędzia, posługiwali się konkretnymi ćwiczeniami, które dla każdego z badanych miały określone znaczenia. Jedne okazywały się „strzałem w dziesiątkę” – jak mówi Pan Marek, porównując coaching do rakiety samosterującej Tomahawk:

[...] coaching jest bardzo precyzyjnym narzędziem, które potrafi... tak, jak mówiłem... w długotrwały sposób osadzić się, czyli przelecieć kilka tysięcy kilometrów i trafić w punkt. Tak, jak ja zostałem trafiony w punkt i została uruchomiona wewnętrzna motywacja do działania.

Innym działaniom z kolei nie przypisywano takiej skuteczności:

[...] pewne rzeczy... czy pewne narzędzia, którymi się posługiwałem [coach – przyp. aut.], były na tyle dobre, że do dzisiaj noszę kartkę ze sobą, którą zapisałem [...]. Były też narzędzia, które jakby niekoniecznie... akurat w moim przypadku niczego nowego nie wniosły. Były też takie, co do których z jednej strony na spotkaniu deklarowałem, że „tak, zacznę to robić”. I robiłem tabelkę, pierwszego dnia ją wypełniałem, a drugiego i trzeciego przestałem ją wypełniać (Pan Karol).

Wobec takiego zindywidualizowania ocen przyporządkowywanych poszczególnym działaniom, nie sposób wskazać jakiegokolwiek klucza dla wyboru takiej, a nie innej techniki jako najsilniej wpływającej na uczących się (coachees). Każdy z badanych wskazywał to, co najmocniej utrwaliło się w jego pamięci i łączył to z najgłębiej doświadczoną przemianą.

Przełomowym momentem w coachingu była zdobytą nową wiedza, która stała się ramą interpretacyjną dla

zrozumienia dotychczasowych doświadczeń. Wyzaczyła ona oś oceny przeszłych zdarzeń w życiu badanych oraz kryteria podejmowania przyszłych decyzji, wyboru określonych sposobów zachowań.

Dla jednej z respondentek odkrywczym była typologia stylów działania i stylów myślenia⁴, na podstawie której ustaliła, że jest typem „gracza”, podczas gdy inni są np. typami „badacza”. Zrozumiała, z czego wynikają jej zachowania, z czego wynikają zachowania współpracowników, jakie nieśie to szanse i zagrożenia. Z kolei owo zrozumienie przekute zostało na akceptację oczekiwań innych osób, zamiast przypisywania podejmowanej przez nich walce o realizację swoich potrzeb innych, negatywnych intencji:

[...] jeżeli chodzi o zmiany, to głównie robiłam właśnie test działania i styli myślenia dla siebie i wyszło mi, że jestem zawodnikiem, graczem. Miałam tam od razu napisane, jakie mam zalety i jakie wady, i to musiałam sobie uświadomić. Bo jakby zmiany w firmie, tak naprawdę nie zależą od ludzi, ale tak naprawdę ode mnie, co ja mogę im zaoferować, jak ich zmotywować i co oni mogą mi dać i usystematyzować tę całą firmę, bo tego nie było. I żeśmy bardzo mocno pracowali nad tym, jak ja postrzegam ludzi i dlaczego są konflikty. No i wyszło, że ja jako zawodnik bardzo szybko działam, wprowadzam bardzo dużo nowości, inni ludzie jako badacze muszą dostać bardzo dużo informacji, których ja im nie dawałam z zewnątrz, aby móc to sobie usystematyzować i aby móc to zastosować, a jak ja rzucałam hasła, tematy i chciałam egzekwować i to nie wychodziło i były różne tarcia na tym poziomie (Pani Karina).

Inna z badanych nową perspektywę zyskała dzięki poznaniu NVC (*non-violence communication*), szczególnego typu

4 Informacje przekazane podczas wywiadu nie pozwoliły na identyfikację typologii (czyjego jest autorstwa i jak opracowana), o której mówiła badana.

komunikacji, który bazuje na założeniach porozumienia bez przemocy. Jak sama dodała – uświadomiła sobie, że w wielu sytuacjach postępowała krzywdząco względem innych osób (była szakalem – używając języka NVC):

[...] najbardziej kluczowy myślę, że był ten moment, w którym Dominika [imię coacha zmienione – przyp. aut.] zapoznała mnie z komunikacją... jak to się nazywa... NVC, porozumienia bez przemocy. Zaczęłam sporo czytać tutaj i myślę, że to był kluczowy moment mojej zmiany wewnętrznej [...]. Zrozumiałam wewnętrznie, że ja byłam tym szakalem do tej pory. Nie próbowałam rozumieć tych potrzeb, tego, o czym mówiłam wcześniej... tego, że zasadniczo ludzie nie mają złych intencji. Do tej pory myślałam, że zasadniczo właśnie tak jest, że są ludzie, którzy robią jakieś rzeczy specjalnie i mają w tym jakiś swój ukryty plan, albo jest to jakaś gra. I to spowodowało, że faktycznie doszłam do wniosku, że tak nie jest i starałam się zupełnie inaczej ludzi postrzegać po prostu, więc był to taki przełom (Pani Anna).

Nabywana przez uczących się (coachees) wiedza pochodziła wprost od coachów, którzy pokazywali inną perspektywę, dostarczali nowych informacji, wyjaśniali określone zależności i pytali o postrzeganie tej samej, podejmowanej sprawy, przez nowy pryzmat, ale też niekiedy coachowie wzmacniali ów przekaz, odsyłając do lektury określonych pozycji książkowych, co poza spotęgowaniem wpływu, miało też charakter utrwalający:

[...] np. po przeczytaniu jednej z książek, którą mi poleciła Dominika [imię coacha zmienione – przyp. aut.], robiłam próby i doszłam do wniosku, że to jest szalenie trudne. Chociażby to, żeby się pilnować jakiegoś tam schematu rozmowy, bo oczywiście jest druga strona, która to kompletnie zaburza, bo tej techniki nie zna czy nie wie, że to tak powinno wyglądać. No i jak tą rozmowę kierować?... szalenie trudne (Pani Anna);

[...] Pan Gabriel [imię coacha zmienione – przyp. aut.] również podsunął mi bardzo dobrą książkę, Golemana *Inteligencja emocjonalna*. Pan Gabriel w trakcie spotkań powiedział mi, że największy sukces w życiu osiągają nie ludzie inteligentni, ale ci z największą inteligencją emocjonalną, w związku z czym ja skusiłem się na zakup tej książki i powiem szczerze, że już po procesie coachingowym, przeczytałem ją, już jako kontynuacja tego procesu coachingowego, mi to bardzo pomogło, bo ja już się nie poddaję tak emocjom, troszkę trudniej jest mnie wprowadzić z równowagi, tak mi się wydaje (Pan Tomasz).

Okazuje się zatem, że nowa wiedza stanowi niejako brakujący element puzzli, który umożliwia spojrzenie na te same sytuacje z innej perspektywy, z uwzględnieniem pełnego obrazu i dostrzegając więcej niuansów.

Jedna z badanych wskazuje też na luźny komentarz wypowiedziany przez coacha wcale nie podczas sesji, a nawet nie bezpośrednio do niej, ale umieszczony w formie postu na stronie jednego z portali społecznościowych. Pani Maria w tej publicznej konstatacji dostrzegła kluczowe dla siebie zdania, które dotyczyły przedmiotu jej rozważań w ramach toczącego się w tym czasie procesu coachingu. Sama opisuje to wydarzenie następująco:

[...] jedna rzecz otworzyła mi oczy, która nie była na naszej sesji. Matylda [imię coacha zmienione – przyp. aut.] wrzuciła post na swojego bloga, tego bloga, którego ma powiązanego z coachingiem, właśnie z rozwojem osobistym. I to była dosyć prosta historia, bo zebrała się na taki seans medytacji dźwiękiem, terapii dźwiękiem. Osoby, które przychodzą, relaksują, a w tle, nie pamiętam... To były jakieś albo misy tybetańskie, albo jakieś dzwony... to miało być takie uspokajające, relaksujące się. I Matylda opisywała swoje wrażenia, ale opisywała też Pana, który od samego początku nie mógł się wczuć w to, że miał się zrelaksować. I do tego tam było jakieś dziecko, które samo przyszło i – jak to dziecko – zapewne wydaje jakieś

dźwięki, krzątało się, gdzieś chodziło... I nikt z tym nie miał problemu, tylko ten Pan i jak się ta sesja skończyła, to był tak zdenerwowany tym, co się wydarzyło, że po prostu wybiegł stamtąd. I Matylda napisała ważną rzecz, że oto ten człowiek zdecydował, że to, że akurat irytuje go ta sytuacja, w której to dziecko jakieś tam hałasuje wydaje i coś tam robi, to on zdecydował, to była jego świadoma decyzja, że on się temu poddaje, że on temu oddaje kontrolę nad sobą i on się zgadza, żeby to właśnie wpływało na jego nastrój, jego samopoczucie i to mnie tak dotknęło, jakby mnie ktoś po prostu uderzył w twarz. Bo dotarło do mnie wtedy, że to nie jest tak, że my wszystko robimy podświadomie, że możemy to robić świadomie, o ile damy sobie szansę... nie wiem jak to powiedzieć... porozmawiania z samym sobą. I nagle się okazało, że wiele rzeczy może mnie po prostu przestać denerwować, bo ja im nie pozwolę mnie denerwować i wiele rzeczy może przestać mnie obchodzić, bo ja mogę nie pozwolić im sprawić, żebym się nimi przejmowała. I to było dla mnie strasznie odkrywczące, bo naprawdę zdenerwować potrafiło mnie naprawdę wszystko, wytrącić z równowagi nawet najdrobniejszy szczegół. Jakaś irytacja potrafiła wzbudzić we mnie dosyć duży gniew, niewspółmierny – reakcja niewspółmierna do akcji. I wtedy dosyć dużo się zmieniło, zaczęłam podchodzić do tego bardziej świadomie, kontrolować swoje reakcje (Pani Maria).

Główna zasada coachingu wymieniana przez Rogers (2010, s. 14) wysuwa na pierwszy plan klienta jako źródło zasobów, z kolei zasoby te z założenia są w przypadku każdego klienta wystarczające, aby mógł on rozwiązać swój problem. Autorka dodaje dalej: „oczywiście, coach może dostarczyć mu [klientowi – przyp. aut.] przydatnych informacji, ale to od klienta zależy, czy z nich skorzysta, czy nie” (Rogers, 2010, s.14). Taka optyka pozostawia wiele przestrzeni na to, jak coach może interweniować, jaką nową wiedzę wprowadzać i co bezpośrednio mówić uczącemu się (coachee). Jak można wnioskować z niniejszego badania, niespodziewanie często

w doświadczeniach respondentów utrwały się te momenty, w których coachowie jednoznacznie dostarczali nowych informacji i komunikowali swoje zdanie. W odniesieniu do zachowań podejmowanych przez coacha, badani używali takich czasowników w 3 os. l. poj., jak m.in.:

- powiedział (i tutaj cytat)⁵:

[...] Pan Gabriel [imię coacha zmienione – przyp. aut.] powiedział mi: „tym się nie należy przejmować na co ja nie jestem w stanie wpłynąć, może klient się zmieni, może sam pójdzie do coacha, ale nie można tego oczekiwać”, więc gdzieś tam te moje rozmowy z Panem Gabrielem, no nie mogę powiedzieć, że od razu zaprocentowały, ale gdzieś tak [...] (Pan Tomasz);

[...] sama też kiedyś myślałam, że jeżeli zrobię coś takiego, to to takie dziwne, a ona [coach – przyp. aut.] mi powiedziała, że: „jak działa, to jest to dobre rozwiązanie” i ja „aha, ok”. Więc wychodzę z założenia, że jeżeli coś działa i uzyskuje taki efekt, jak chciałam, to się nie będę przejmować tym, co to jest (Pani Maria);

[...] rozmawialiśmy o Wiktorze Osiatyńskim, dzisiaj już ś.p. i jego motto, które akurat coach przytoczył i stwierdziłem, że bardzo mi odpowiada (Pan Karol);

[...] Pani Aldona [imię coacha zmienione – przyp. aut.] mówi tak: „nie, nie, nie, Ty musisz ludziom pomagać tak po prostu, czyli w tym, w czym się czujesz najlepiej”. Czyli nie kultura, tylko po prostu pomoc drugiej osobie. No i rzeczywiście tak się stało i tak jest (Pani Zuzanna);

- mówił... (powiedział...)⁶:

5 Badani w swoich komunikatach posługiwali się mową niezależną.

6 Badani w swoich komunikatach posługiwali się mową zależną.

[...] to, czego się nauczyłam u Matyldy [imię coacha zmienione – przyp. aut.], to, co mi powiedziała, coś z tego, co mi przekazała i najczęściej jest to rzecz o „niepałowaniu się”, czyli o takim nie sabotowaniu się, nie wpędzaniu się w poczucie winy, nie szukaniu w sobie kolejnych błędów, które można wytknąć (Pani Maria);

[...] chyba najbardziej mi dało do myślenia to, jak Matylda powiedziała, że to wszystko, co mówimy, myślimy i piszemy o sobie to mózg zapamiętuje, on to rejestruje i po jakimś czasie on to uznaje za pewnik (Pani Maria);

[...] przy tym wszystkim co mi Matylda mówiła i zwracała uwagę, doszłam do wniosku, że ten monolog, którego się samemu wysłuchuje, nie zawsze jest dla nas przyjemny, bo tak, jak mówiłam – to takie oskarżanie siebie, jakiś wewnętrzny krytyk (Pani Maria);

[...] techniki konkretne, które coach mówił, żebym pamiętał o nich kiedy wchodzić na spotkanie (Pan Karol);

- zwrócił uwagę...:

[...] Matylda [imię coacha zmienione – przyp. aut.] mi zwróciła uwagę na to, że jeżeli ja sobie takie rzeczy mówię, świadomie bądź nie, to trudno, abym w to nie wierzyła [...] Dosłownie, żeby zwracać uwagę na te komunikaty, które się mówi sobie czy innym. I taka była zmiana w moim zachowaniu (Pani Maria);

[...] Matylda mi też zwróciła na to uwagę, na przesadne analizowanie wszystkiego i jakieś racjonalizowanie w miejscach, w których zupełnie to nie było potrzebne (Pani Maria);

- nauczył...:

[...] tego też mnie Matylda nauczyła, że jeżeli to działa, to warto robić (Pani Maria);

- pokazał..., uświadamiał...:

[...] tu moja Pani coach pokazuje, uświadamia człowiekowi, podpowiada przez drążenie tematu, przez jego rozłożenie na czynniki takie mniejsze, gdzie tkwi błąd, gdzie tkwi... bo zawsze, jeżeli coś się wie, że stałoby się, a nie można, albo nie wychodzi, albo ludzie nie pomagają to znaczy, że gdzieś tkwi błąd i jakby rozłożenie tego na czynniki pierwsze, analiza pozwoli tego wszystkiego w spokoju i w skupieniu na temacie, gdy nie jest się rozproszonym innymi rzeczami (Pani Karina);

- przybliżył...:

[...] Dominika [imię coacha zmienione – przyp. aut.] przybliżyła mi sposoby patrzenia na cały zespół, przyglądałyśmy się każdej osobie po kolei – jakieś dobre, złe strony, potem próbowałyśmy znaleźć jakiś konkretny plan na to, gdzie ja bym chciała pójść z całym zespołem no i zastanawiałyśmy się jak to wdrożyć (Pani Anna);

- podpowiadał..., naprowadzał...:

[...] on [coach – przyp. aut.] mi nie mówił, co ja mam robić, tylko on mi właściwie otwierał oczy, podpowiadał, może trochę naprowadzał... na to, jaka powinna być odpowiedź, co ja powinienem powiedzieć, jak postąpić w tej sytuacji. I to mi gdzieś tam, muszę powiedzieć, że zapracowało. [...] No ja od początku tego nie wiedziałem, na początku ten proces wyglądał tak, że pan Gabriel [imię coacha zmienione – przyp. aut.] naprowadzał mnie na pewne rzeczy, ale też otwierał mi oczy na rzeczy, których ja sam u siebie nie widziałem (Pan Tomasz);

[...] coach pomaga, naprowadza, rozwiązuje się ten problem (Pani Karina);

- wytykał...:

[...] Jeśli coś usłyszał [coach – przyp. aut.], on mi często wytykał takie rzeczy... moje przyzwyczajenia... ja sobie zapisywałem, że moje przyzwyczajenia są takie i takie (Pan Tomasz).

Warto zauważyć, że w przypadku takich określeń jak: „zwrócił uwagę”, „uświadomił”, „pokazał” i innych, respondenci nie wyjaśniają, jak dokładnie te czynności przebiegały. Stąd też możliwe jest przyjęcie tych określeń jako synonimów czasownika „mówić”.

Kilka osób, w wypowiedziach coacha, wychwyciło też te momenty, w których zostali pochwaleni, poczuli się dowartościowani wówczas, kiedy:

- sami relacjonowali swoje sukcesy i uzyskiwali potwierdzenie, że obrany kierunek jest właściwy:

[...] też miałam różne rzeczy zadane do zrobienia, albo sama je sobie mówiłam, że takie coś chciałabym zrobić i to było fajne. Można było się pochwalić, była tutaj aprobata od coacha mego (Pani Karina);

- podejmowali pierwsze próby nowego zachowania, uczyli się działać w odmienny sposób, wdrażali zmianę, a efekty wciąż jeszcze były dalekie od oczekiwanych:

[...] czasami też Pan Gabriel [imię coacha zmienione – przyp. aut.] stanął jakby po mojej stronie, że ja w ten sposób powiedziałem. Były też takie momenty, że ja się podbudowywałem, że nie tylko jest tak, że ja coś źle powiem, ale czasem reakcja ze strony klienta była nie taka, nieadekwatna, wtedy Pan Gabriel też mi mówił „no rzeczywiście, to tutaj klient odpowiedział nieadekwatnie”. Bo ja się tym mocno frustrowałem, że zawsze coś powiedziałem i ta odpowiedź była jak nie taka, to inna i ten ping-pong się pojawiał (Pan Tomasz);

- coach uwidaczniał czasowo zakryte przed nimi zasoby:

[...] Pani Aldona [imię coacha zmienione – przyp. aut.] pomogła mi zauważyć moje mocne strony, czyli powiedziała „zobacz, Ty jesteś w tym dobra, to, to, to, to... jest dobre. Te cechy charakteru masz dobre i rozwijaj to”. I rzeczywiście tak się stało. Jestem w tym, w tym i w tym dobra i w tę stronę szłam (Pani Zuzanna).

Innym, opisanym wcześniej, działaniem podejmowanym przez coachów było zadawanie pytań. O ile stanowi to pryncypium coachingu i tym samym nie zaskakuje, to niezwykle interesujący jest fakt⁷, że wielu spośród respondentów wskazywało na jedno konkretne, bardzo dokładnie zapamiętane pytanie, które padło podczas procesu i znalezienie odpowiedzi na nie stało się fundamentem całej pracy samorozwojowej.

Pani Ewa mówi o jednym pytaniu, które definitywnie sprawiło, że zauważyła, iż oczekiwanie, jakie w sobie pielęgnuje, jest zbędne, a w rzeczywistości nie ma dla niego uzasadnienia:

[...] pracowałam wtedy z parze z takim... chłopakiem... który... młodym... Dużo młodszym ode mnie.... Może miał tam trzydzieści parę lat, który powiedział... „no to w końcu

7 Pierwszy raz wizja jednego transformującego pytania wypłynęła podczas pilotażu niniejszych badań, gdzie dwie osoby wskazywały na materię konkretnego i dokładnie przytoczonego pytania, które pozwoliło im uwolnić się od dotychczasowego, ograniczającego sposobu myślenia i zdecydować o transformacji swojej perspektywy. W jednym przypadku było to pytanie: „Co by się stało, gdybyś tę firmę otworzyła dziś?” – unaoczniające nowe spojrzenie, odsuwające obawy i motywujące do działania. Zaś w innej sytuacji pytanie: „Kim jesteś?”, na które jedyna odpowiedź wiązała się z definicją zawodową, co było tak bolesnym doświadczeniem, że uczący się (coachee) uświadomił sobie potrzebę samopoznania i realizowania w swoim życiu tego, co faktycznie ma wartość dla niego, a nie dla pracodawcy.

jak długo jeszcze masz zamiar... to jakie jeszcze chcesz mieć doświadczenie i co z nim zrobić? Co byś musiała z nim zrobić?” I rzeczywiście to mnie tak... postawiło ostatecznie, że rzeczywiście... no ile jeszcze bym chciała, prawda. To było takim zwrotnym punktem, że powiedziałam, że tak zaczęła się ta współpraca, propozycja i zobaczyłam, że mogę to zrobić (Pani Ewa).

Podobne doświadczenie z jednym transformującym pytaniem ma Pani Wioletta, która mimo, iż bardzo chciała być osobą szczęśliwą (w swoim rozumieniu), odsuwała od siebie ten moment, znajdowała dziesiątki wymówek i powodów, obwiniając przy okazji innych o swój los:

[...] i takie zapewnienie... no właśnie... że szczęście nie jest... no okej... będę szczęśliwa, jak dogadam się z rodzicami i przestaną się w niektórych sprawach czepiać, jak dogadam się w związku. I też osoba, z którą miałam tę sesję, powiedziała po prostu – „a dlaczego nie możesz być tak po prostu teraz szczęśliwa?” No w sumie racja... no dlaczego nie teraz... no do czego mi są potrzebne te wszystkie osoby. No i to była taka oczywista oczywistość i jak sobie zdałam też z tego sprawę, to okej, to ma sens, to jest logiczne no i się odczepiłam od tych osób, że one uzależniają mnie od mojego poczucia szczęścia (Pani Wioletta).

Ponadto nakreślany obraz fundamentalnego pytania, jako czynnika silnie warunkującego – zdaniem badanych – proces uczenia się w coachingu, uzupełnia doświadczenie Pana Bartosza, który, co prawda, nie przywołuje jednego konkretnego pytania, ale wyraźnie wskazuje te, które ukierunkowywały jego myślenie przez cały coaching i trwają do dziś: „kim jestem?, co chcę?, dokąd idę?, co jest ważne?”.

Następnego szczegółowego szkicu dostarcza Pan Marek, który pytania stawiane przez swojego coacha ocenił jako „uniwersalne”. Być może z tego powodu przejął on je na stałe

do swojego repertuaru codziennych sytuacji, wyborów i podejmowanych decyzji, ponieważ jak zauważa pozwalają wyznaczyć one swoisty szlak – podążając nim człowiek dokonuje refleksji nad danym problemem, wydaje w jego sprawie werdykt i przechodzi do oczekiwanego działania:

[...] Michał [imię coacha zmienione – przyp. aut.] używa tych pytań uniwersalnych. Jedno z tych pytań powinno się pojawiać, bo ja też to pytanie sobie od Michała wzięłem. Jeśli mu o czymś opowiadałem, to później pojawiała się pytanie: „co znaczy dla Ciebie ta informacja?”, „co znaczy właśnie to, co przed chwilą powiedziałeś?”, „to, co przed chwilą powiedziałeś, to, co z tym zrobisz?” – to pytanie uruchamiające działanie. „Co z tym zrobisz?” – czyli jeśli ja tak opowiadałem, że to takie ważne, że tak myślę, że chciałbym... – co oznacza dla Ciebie ta informacja: a że „to w firmie mi pomoże i to taka polisa ubezpieczeniowa na wypadek zmiany pracy”. No i „co z tym zrobisz?” – to budzi człowieka natychmiast (Pan Marek).

Podobnie jak jedno postawione przez coacha pytanie potrafiło rzucić zupełnie nowe światło na dotychczasowe problemy, z którymi zmagali się uczący się (coachees) i stać się najsilniejszym w ich przypadku stymulatorem zmiany, tak samo odbierane były niektóre techniki czy ćwiczenia wykorzystywane przez coachów. Co warto podkreślić, to coach za każdym razem był inicjatorem i przewodnikiem po danej aktywności, zatem można uznać, iż były to działania zewnętrzne względem samego badanego, które oddziaływały na podniesienie jego świadomości i w rezultacie wspierały zmianę.

Wśród wymienianych przez dwie respondentki technik pracy coachingowej, istotnych dla ich doświadczeń uczenia się, były zadania bazujące na wizualizacjach. Pani Julia bardzo krótko wymienia je pośród innych sposobów pracy, wskazując iż okazały się kluczowe dla zaistnienia zmiany: „dużo jest też wizualizacji, tak ja to pamiętam, że było dużo

wizualizacji, były też słowa kluczowe, skojarzeniowe rzeczy, rozbudowy tych myśli, dużo było tego”. Tymczasem Pani Wioletta nie tylko opisuje kluczowe dla siebie doświadczenie w coachingu, ale też argumentuje, jak wizualizacja stała się przyczynkiem do zmiany, z jakimi emocjami się wiązała i jaki ostatecznie był efekt uczenia się:

[kluczowym doświadczeniem było, abym – przyp. aut.] poszła poszukać tego co... albo coś sobie zwizualizować. Z tym ja nie mam akurat kłopotu, bo w ogóle tak funkcjonuję, że różne rzeczy sobie zwizualizuję, ale nigdy nie patrzyłam na siebie w środku i to była taka abstrakcja, aby zobaczyć te emocje, które w środku mogą być. I chyba to mnie przstraszyło, że tam jest tak ponuro i chyba to było kluczowe, żeby sobie pozmieniać, żeby tak nie było tam szaro i buro i żeby nie było tam już tak więcej. Zwizualizowałam sobie w środku, swoje wnętrze, siebie w kolorze burym. W zasadzie taki kosmaty kłębek szaro-czarny [...]. To w ogóle było bardzo spontaniczne, takie coś innego – i na początku to było takie szaro-bure i ponure, a później okazało się po tych dwóch-trzech miesiącach, że to już bardzo kolorowy rysunek. Rysunek był zaproponowany przez coacha (jako zadanie). [...] I można powiedzieć, że w środku miałam jakieś wyobrażenie o sobie, ale nie miałam zdjęcia tego. I to ćwiczenie było takim zrobieniem sobie zdjęcia, takiego skanu. Co tak naprawdę w środku jest, jak ja czuję, jak ja sama siebie odczuwam. I wtedy ja poczułam się sama ze sobą niefajnie i to był taki bodziec, żeby to zmienić (Pani Wioletta).

W przytoczonym opisie widać, że mimo iż wizualizacja nie jest Pani Wioletcie obca, to przełomowym było przeniesienie przedmiotu wizualizacji po raz pierwszy do swojego wnętrza, dzięki temu mogła ona doświadczyć silnych emocji patrzenia na siebie niejako z zewnątrz (patrzenia na projekcję swojego wnętrza, na rysunek), zamiast dokonywania wyłącznie introspekcji.

Pani Wioletta o wizualizacji mówi też w przypadku jednego ćwiczenia wykonywanego w przestrzeni sali, gdzie kolejne punkty w przestrzeni urzeczywistniały etapy realizacji określonego zadania, a fizyczne przejście po pomieszczeniu łączyło się z mentalnym przebrnięciem przez wszystkie fazy. Respondentka doświadczenie to nazywa „metodą małych kroków”, którą po coachingu jeszcze stosowała w prywatnym życiu:

[...] jeszcze taki element, żeby się przełamać, spróbować zrobić ten pierwszy krok do różnych rzeczy. Jak miałam różne obawy, spory kłopot żeby zacząć, ale... żeby przejść do działania i to był też spory kłopot i było zaproponowane... „no dobra... jesteś tu... a tu jest twój cel...” czyli było zaproponowane – zrób jeden mały krok. I to akurat się złożyło w tym momencie, kiedy ja rzuciłam palenie tą metodą. Czyli to nie było tak, że ja rzucam palenie, tylko... tylko jeden dzień aby wytrzymać, a wszystko, co dalej będzie, to będzie bonus [...]. Tę metodę małych kroków też zaproponował coach i dla mnie to było takie – wizualizacja i przepraktykowanie, bo ja musiałam sobie wyobrazić, że jestem w tym punkcie i po drugim końcu korytarza czy tam ściany jest ten mój cel i jak tam dojść. I najgorsze było fizycznie dla mnie, niemalże fizycznie zrobić ten pierwszy krok. To było dla mnie bardzo trudne, ale jak już zrobiłam jeden, kolejny, kolejny... to jakoś do tej ściany doszłam (Pani Wioletta).

Dla każdego z badanych zupełnie inne ćwiczenie okazywało się przełomowym, uporządkowującym dotychczasowe myślenie doświadczeniem. Wśród zgromadzonego leksykonu, tworzącego warsztat pracy poszczególnych coachów, znalazły się:

- Ćwiczenie „Reinkarnacja”⁸:

Sesję pamiętam do dziś, gdzieś mam do tej pory zdjęcie flip-charta, na którym coach zapisywał najważniejsze rzeczy, które mówiłam. To były reinkarnacje, siedem czy dziewięćżyć, już nie pamiętam, więc było co napisać, a w zasadzie nawet do tego nie sięgam, bo doskonale pamiętam, co tam się działo i co wymyśliłam i jakby cały czas to jest moim drogowskazem. Więc to tak poszło gęsto, tak grubo, że ja jakby cały czas żyję tą sesją. [...]

Zaprasza się klientów do takiego teatrzyku wyobraźni trochę, w którym zadaniem klienta jest opisać siedemżyć, jakie chciałby przeżyć. W sensie... tam jest narracja taka, że klient może sobie wybrać swoich siedem następnych inkarnacji i jedyny taki warunek ograniczający jest taki, że jedno życie jest poświęcone na jedną rolę życiową i trzeba wybrać jakąś esencję, kim by się chciało tam być. I można być człowiekiem, przedmiotem, zwierzęciem, zjawiskiem naturalnym, albo ideą [...]. No i klient tam sobie wymóżdża i wymyśla te życia i pierwsze, które podaje to są z reguły rzeczy, których mu brakuje teraz w życiu, to są takie ścieżki, którymi nie podąża w życiu, a by chciał. Jakieś niezrealizowane marzenia czy jakieś braki w życiu, czy jak młoda matka teraz urodziła dziecko, to pierwsze

8 Nazwy ćwiczeń przytaczane w kolejnych punktach zostały przeniesione z wypowiedzi respondentów. W powszechnie dostępnej na rynku literaturze dedykowanej coachingowi, albo też wskazówkach badanych, skąd dane ćwiczenie pochodzi, nie znalazłam instrukcji dotyczących tak opisanych technik. Być może poszczególne ćwiczenia są dokonana przez coachów autorską modyfikacją innych narzędzi, stąd też pozostają przy materiale dostarczonym przez osoby badane. Odmienne można spojrzeć na wskazywane przez jednego z badanych ćwiczenia relaksacyjne, które bliższe są pewnej fazie sesji coachingowej, wprowadzającej do dalszej pracy niż konkretnemu narzędziu. Niemniej całość umieszczono w tym miejscu ze względu na to, że wciąż były to propozycje aktywności składane przez coacha, powstałe na styku sposobu pracy coacha i potrzeb, jakie, jego zdaniem, posiadał uczący się (coachee).

życia będą jakieś skupione na swobodzie, autonomii, na tym, czego ona akurat tego nie ma. Najpierw klient patrzy, czego on teraz nie ma, a w następnych życiach, kiedy już tak psychologicznie załatwia swoje braki najbardziej palące, zaczyna się skupiać na rzeczach takich najbardziej esencjonalnych. Gdzieś tam dotyka takich najbardziej tożsamościowych i duchowych rzeczy, stamtąd pochodzi bardzo dużo wglądów, kim tak naprawdę ktoś chciałby być. I opisując te życia klient zastanawia się, co jest ważnego, co go przyciąga do tego życia, jakie wartości są w tym życiu realizowane. I potem powstaje zbiór takich wartości, które potem są dla klienta ważne. I dzięki temu ćwiczeniu dochodzimy do takich wartości, które są bardzo podstawowe dla człowieka, dzięki temu mijamy ten poziom taki werbalny, deklaracyjny i Bóg, Honor i Ojczyzna się nie pojawia, no chyba że jest ważne naprawdę to się pojawi, ale w innym wymiarze, nie tak... I potencjalnie to jest ćwiczenie, które przy otwartości klienta może naprawdę głęboko wejrzeć w jego system wartości [...].

Chyba tylko w pierwszych życiach byłam człowiekiem, a potem poszło mi w naturę ożywioną i nieożywioną. Ponieważ tych wartości, których ja dotykałam, jako człowiek nie byłam w stanie jakoś w żaden sposób skontenerować. I to było dla mnie... brakuje mi nawet przymiotnika... no poprzestańmy na odkrywcze i nowe. Bo ja przypomnę – raczej siebie widziałam jako bardzo konkretnego człowieka, obie nogi mocno na ziemi, żadnych marzycielskich zapędów, nie byłam typem człowieka, który czyta poezję. Tymczasem w tym ćwiczeniu ja nie dotykałam praktycznie żadnych konkretów, wszystko się odbywało w świecie idei i to takich, że nawet nie wiem, skąd one do mnie przychodziły, bo to były rzeczy bardzo mocno związane z odczuwaniem więzi i jedności ze światem. Zatem coś totalnie obcego mojemu życiu i nagle się pojawiło.

I o ile w trakcie ćwiczenia poszłam za tym i płynęłam z tym, co się tam dzieje, o tyle ta drobna, analityczna część mojej głowy w ogóle siedziała z otwartymi ustami, że tak metaforycznie powiem. I w ogóle nie wiedziała, co się dzieje. Ja byłam w dużym

po mieszananiu w trakcie tego ćwiczenia. Jednocześnie czułam, że się dzieje dużo i miałam taką gotowość i chęć, aby iść za tym, a jednocześnie totalnie nie wiedziałam, co się dzieje i co ja mam z tym fantem począć. I nie byłam w stanie tego zupełnie w sobie ułożyć. I może dość dobrze, bo to pomieszanie totalne, niemożność zebrania intelektualnie tego, co się działo, jakby uchroniła mnie przed jakąś racjonalizacją i ubraniem tego w jakieś różnego rodzaju schematy. I dzięki temu ja jakby docieklam w tym krótkim ćwiczeniu mojej takiej bardzo prymarnej motywacji. Takiej, bardzo rudymen tarnej, która w zasadzie... bo już minęły 3 lata, a ja wciąż odczuwam jej moc i tam się nic nie zmieniło. [...] więc mam wrażenie, że ja w tym ćwiczeniu dotarłam do wartości tak głębokiej, że przez następne trzy lata jeszcze nie znalazłam tego, co by było pod nią (Pani Joanna).

- Ćwiczenie „3-2-1”:

Podczas procesu coachingowego była omawiana koncepcja Jungowska – Cienia. I pojawiło się ćwiczenie dotyczące pracy z Cieniem, uświadamiania sobie jakiejś swojej ciemnej strony. Myślę, że to było takie najmocniejsze, to był element, który otworzył. W momencie, jak je wykonałem kilka razy, to mi po prostu otworzył taką klapkę, że to, co ja widzę u innych, co powoduje różne rzeczy, to to tylko siedzi w mojej głowie. I pomimo tego, że ja wiem, że to jest koncepcja, że to jest filozofia i nie ma na to naukowych dowodów, to za każdym razem, kiedy te ćwiczenia wykonuję, to okazuje się, że to jest coś bardzo tak. Że masz takie rzeczy w sobie, a po drugiej stronie masz tylko lustro [...].

Ćwiczenie nazywa się „3-2-1”, zaczerpnięte gdzieś z kanału Kena Wilbera. W sytuacji dużej emocji, ale takiej w cudzysłowie nazywanej negatywną, ale takiej złości na kogoś, irytacji, najpierw opisujemy to z pozycji „to” – jak to działa w stosunku do relacji, czyli nie wiem... ktoś Panią zezłościł, coś robi, co mnie złości itd. W pierwszym kroku opisuję to z pozycji „to”

– to jest jakieś, to mnie złości, to jest niefajne, to jest obrzydliwe, to jest irytujące. Później przechodzę do kolejnego kroku i to jest pozycja „ty” i tu na kartce papieru rozpisuje się dialog z tą osobą – ty zachowujesz się tak, dlaczego to robisz, co by ta osoba odpowiedziała, robię to bo coś tam. I taki dialog prowadzi się możliwie długo z drugą osobą. I na koniec jest ostatni krok, czyli „ja” i trzeba wejść jakby w buty tej osoby i powiedzieć sobie – ja też tak robię, ja robię tak w jakichś tam sytuacjach.

I to jest ten moment, kiedy albo dajemy sobie przyzwolenie na jakieś zachowanie, które wyrzuciliśmy właśnie do Cienia – i ja też potrafię być obrzydliwy, ja też potrafię się tak zachowywać, ale z jakiegoś powodu nie daję sobie do tego prawa, ze względów kulturowych np., takich społeczno-kulturowych, np. przy stole czegoś się nie robi, a jak ktoś to robi, to mnie to złości, albo zwyczajnie dostrzegam, że mnie też się tak zdarza robić. I dlatego w trzech krokach, bo trzecia osoba, druga osoba i pierwsza osoba, jakby można się z takim czymś zmierzyć. [...] odkrywanie, że u mnie to też gdzieś tam jest i dawanie sobie prawa, że ja też się tak mogę zachować, albo w ogóle zaobserwowania, że czasem robię dokładnie tak samo, jest czasem po prostu najbardziej wartościowe (Pan Bartosz).

- Ćwiczenie „Kim jestem”:

Podczas ćwiczenia – określanie tożsamości „kim jestem”, jakie cele bardziej życiowe mam, na jakiej wartości chcę się skupić. I wychodziło mi np. no dobra, okej, jesteś np. sportowcem, to jest dla Ciebie jakiś motor napędowy, wokół tego się dzieje wiele rzeczy. Skoro jesteś sportowcem, to czy sportowcy piją alkohol. Odpowiedź jest prosta – nie. Nikt, kto chce być sportowcem, mieć osiągnięcia w sporcie, tego po prostu nie robi. No i to jest okej, to ja też nie będę tego robił. Ta zmiana nie zachodziła też na pstryknięcie, że dziś powiedziałem, jutro przestałem, tylko ona jakoś tam się rozkładała w czasie. Było tak, że ja przez pewien czas tego nie robiłem, potem przerywałem, potem znowu

nie robiłem, aż się utrwaliła. Gdzieś tam był ten impuls, aby za tym pójść. Z pozostałymi rzeczami też tak było. Trudno jest mi przywołać dokładne momenty z pamięci, ale w tych ćwiczeniach pojawiały się jakieś zajawki, notowałem sobie jakieś słowa, jakieś zdania, szukałem jakichś informacji więcej, dowiadywałem się czegoś o sobie. A w końcu mówiłem, no dobra, okej, to teraz będę funkcjonował tak, to i to jest ważne (Pan Bartosz);

Jakieś inne ciekawe ćwiczenia, jakie miałyśmy, to np. wyobrażanie sobie siebie, kim by się chciało być, gdyby była taka możliwość. Kim, albo czym by się chciało być jeśli nie człowiekiem. I tam akurat musiałam kilka rzeczy wymienić z dopowiedzeniem, co by mi dało bycie tym kimś/czymś i co ja mogłabym dać światu. Jak się potem na to patrzy, nawet jak się wymyśli jakieś zupełnie niepowiązane ze sobą rzeczy, bo ja tam, z tego, co pamiętam, powymyślałam, że chciałabym być światłem, chciałabym być drzewem, chciałabym być ptakiem, chciałabym być kotem i uzasadnienia w zasadzie za każdym razem były inne, ale jak się na to spojrzało tak od góry do dołu, to było widać kilka punktów wspólnych, takich łączników między jednym a drugim, które się bardzo ładnie składały na całokształt osobowości, tak myślę. W moim przypadku akurat wyszło, że bardzo dużo chcę dawać światu. I tak większość wniosków z takich ćwiczeń jest bardzo zaskakująca i odkrywczą (Pani Maria).

- Ćwiczenie „Dziennik”:

Byłam takim *adrenaline junkie*, cały czas musiało się coś dziać, żadnych chwil refleksji, bo chwile refleksji są niebezpieczne, bo można sobie coś uświadomić. I ja potem bardzo dużo czasu spędzałam na takich rozkminkach. Zaczęłam m.in. robić takie ćwiczenia na pobudzenie kreatywności z takiej książki „Droga artysty” i tam jest takie jedno ćwiczenie, które wymaga codziennie pisania. Takiego swobodnego strumienia świadomości i oczywiście mi się mój strumień świadomości

zamienił w regularny dziennik, w którym opisywałam to, co czuję, jakieś takie refleksje, jakieś wspomnienia. Jeśli ja bym miała coś wskazać palcem, to to było to, bo to był czas, gdzie ja sobie układałam różne rzecz, sobie różne przypominałam, dawałam upust swoim emocjom, temu, co się ze mną dzieje, próbowałam znaleźć różne schematy, no bo jednak pisanie 3 stron to wymaga trochę... świadomości tego, o czym się pisze. W końcu w akcie desperacji człowiek zaczyna pisać o rzeczach ważnych i jeżeli miałabym coś wskazać, takie narzędzie do tego, żeby ta sesja stała się ciałem, to chyba to było to. Po prostu czas na refleksję i czas na to, aby przykleić do siebie te rzeczy mocno i skutecznie (Pani Joanna).

- Ćwiczenie „Gorące krzesło”:

A potem tak, jak mówiłam wcześniej, spotkałyśmy się również z całym zespołem, Dominika [imię coacha zmienione – przyp. aut.] zrobiła nam... w zasadzie to był bardziej team building niż jakieś konkretne szkolenie, z jedną fajną rzeczą, którą do tej pory wspominam – gorącym krzesłem, co wywarło na wszystkich bardzo fajne wrażenie. Wszyscy się tego obawiali, bali się dramatycznie, ale jak przyszło co do czego, to bardzo dużo wniosków z tego samego działania wzięliśmy do siebie. To np., że bardzo rzadko mówimy do siebie to, co w sobie doceniamy i też staraliśmy się z tego jakby czerpać na przyszłość i ja też do tej pory staram się o tym pamiętać i im też o tym przypominać. No i z drugiej strony to, co chcielibyśmy, aby poprawili. [...] O ile dobrze pamiętam, każdy z nas siadał sobie na tym gorącym krześle⁹ [...], każdy sobie wybierał jakąś tam jedną osobę, do której chciał mówić, jedna osoba wychodziła przed wszystkich tak i kierowała swoje słowa do jednej z osób. W bardzo

9 W trakcie procesu coachingowego Pani Anny odbyło się również spotkanie warsztatowe dotyczące pracy zespołowej, gdzie coach pełniła rolę trenera, a poza Panią Anną, wśród uczestników był jeszcze cały jej zespół. Ze względu na to, że praca coachingowa dotyczyła obszaru „podejścia do ludzi”, doświadczenie to zostało włączone w ogół doświadczeń z coachingu.

taki pozytywny sposób. Chodziło o to, aby nie generować jakichś takich negatywnych uczuć, ale przekładać to na pozytyw, nawet jeśli chcieliśmy przekazać coś ważnego, co niekoniecznie było przyjemne. I w ten sposób każdy coś usłyszał o sobie. Największe wrażenie na ludziach zrobiło to, co w sobie doceniamy. Już nie pamiętam, co ja wtedy usłyszałam, ale byłam bardzo mocno podbudowana każdym jednym słowem. I ludzie zasadniczo, czy prywatnie, czy firmowo, to myślę, że jednak o tym zapominają, a to bardzo buduje jednak każdą relację i zawodowo i prywatnie (Pani Anna).

- Ćwiczenia w przestrzeni:

W momencie, kiedy się robi sesję na zewnątrz, jest możliwość wykonania takich ćwiczeń, których się nie da zrobić, jak się robi sesję w zamknięciu. Znaczący dałoby się, ale ludzie mogliby być skonfundowani tym, co zobaczą, np. jest jedno z takich ćwiczeń, w którym ja nie pamiętam dokładnie pytania i tutaj próbuję odtworzyć, jakie to były mniej więcej ćwiczenia. Założmy, że trzeba było sobie wyobrazić jakieś cztery emocje, które się najczęściej czuje, niezależnie od tego, czy one są pozytywne czy negatywne i jakieś emocje, które chciałoby się czuć, coś takiego, i robi się takie wizualizacje. Były tam pewne punkty, jakieś drzewa, ptaszek... musiałam wybrać przed sobą kilka punktów na tej trawie i zlokalizować, zwizualizować konkretne emocje w danym miejscu i postarać się poczuć je jak w tym miejscu stanę. To jest nie do zrealizowania w jakimś miejscu kameralnym, w kawiarni na przykład, natomiast to mi się świetnie sprawdza i to daje jednak taką swobodę wyboru miejsca, bo dobrze, jakby to nie było od siebie oddalone o 10 cm, ale jednak trochę więcej. I ma się przy tym, nawet przy ograniczonej aktywności fizycznej, takie poczucie korzystania z tej przyrody i okoliczności na zewnątrz. No i w momencie, kiedy dodatkowo wchodzi emocje... ja jako taki typowy „miękki wafel”, dużo łatwiej jest mi się otworzyć, wzruszyć w takim miejscu, niż gdziekolwiek indziej (Pani Maria).

- Ćwiczenia z kartami Dixit:

Bardzo fajnym pomysłem było wykorzystanie kart z gry karcianej Dixit, nie wiem, czy Pani kojarzy, przepiękne ilustracje, więc od razu mnie chwyciły za serce. Rzecz bardzo prosta, bo Matylda [imię coacha zmienione – przyp. aut.] losuje kartę i pyta mnie „powiedz, co widzisz na niej?”. Te ilustracje na kartach są mocno alegoryczne, interpretacji do nich jest dużo, a tutaj nigdy nie ma najlepszej odpowiedzi. Każda osoba, w zależności od tego, co akurat przeżywa, z czym ma problem, z czym się boryka, zobaczy w tym jakieś odbicie siebie. I jest to tak zaskakująco trafne, biorąc pod uwagę, że przy najprostszej karcie wychodzą jakieś skojarzenia, które bardzo dużo mówią o osobie, z którą się pracuje i która wykonuje to ćwiczenie, że było to dla mnie bardzo dużym zaskoczeniem i nie ukrywam, że wiązało się z bardzo wieloma emocjami. Rzekłabym nawet, że pomimo że jest to jednak bardzo proste narzędzie, rzekłabym nawet dość prymitywne, bo to jest po prostu obrazem, to potrafi dotrzeć naprawdę głęboko i skłonić do podświadomej takiej, do podświadomego odsłonięcia się trochę, tak jakby zdarło jakieś warstwy i wdarło się gdzieś głębiej (Pani Maria).

- Ćwiczenia relaksacyjne:

Te spotkania odbywały się w pracy. Zaczynaliśmy od takiego wstępu relaksacyjnego, chodziło o to, aby oczyścić umysł, aby bez żadnych emocji wchodzić w ten proces coachingowy. Ja sobie siadałem, zamykałem oczy, pan Gabriel [imię coacha zmienione – przyp. aut.] też siadał i zamykał oczy. Z początku ten proces wyciszenia u mnie był dłuższy, a później w ramach trwania tego procesu i może też moje emocje nie były już takie... nie buzowały tak, to samo wyciszenie trwało już krócej, nawet do dwóch minut gdzieś skróciliśmy (Pan Tomasz).

Wszystkie wypowiedzi, odsłaniając jednostkowość każdej z biografii, pokazują, że nie ma jednoznacznego wzoru,

jakie narzędzia, w jakim przypadku i wobec jakich trudności są przełomowe. Każdy odbiera je na swój sposób, każdemu inne brzmi głośnym echem jeszcze przez długi czas po zakończeniu sesji. Wydaje się zatem, że elastyczność coacha, jego kompetencja w posługiwaniu się wieloma technikami, nierzadko skrajnie różnymi od siebie, jest tym, co skutecznie może zwielokrotnić szansę wspierania uczącego się (coachee) na drodze jego codziennego uczenia się czy głębokiej transformacji:

[...] proces ma to do siebie, że jest twórczy i proces jest w zasadzie ciągły [...] z drugiej strony każde spotkanie jest takim spotkaniem, które może dotyczyć naprawdę różnych spraw i nie było dwóch takich samych sesji, szczególnie, że w przypadku Matyldy [imię coacha zmienione – przyp. aut.] nigdy nie spotkałam dwóch takich samych pomysłów na to, jak te sesje mają wyglądać (Pani Maria).

Alternatywną formą oddziaływania w procesie coachingu, choć mającą miejsce poza bezpośrednim spotkaniem coacha i uczącego się (coachee), są prace domowe, których celem jest planowanie i utrwalanie pozytywnych zmian, albo też dostarczanie nowych doświadczeń wspierających kolejne osobiste wglądy. U każdego z badanych element ten został wskazany, choć jedynie kilkoro spośród nich przypisało mu szczególne znaczenie w procesie:

[...] też miałam różne rzeczy zadane do zrobienia, albo sama je sobie mówiłam, że takie coś chciałabym zrobić i to było fajne. [...] To mnie jeszcze bardziej napędzało do działania, aby od razu sprawdzać jak wszystko się sprawdza, w domu planowałam to, co robiłam później, dlatego wszystko tak szybko się zadziało (Pani Karina);

[...] Pan Gabriel [imię coacha zmienione – przyp. aut.] zadawał mi prace domowe, aby te niepozytywne emocje przerabiać na

pozytywne. I ja sobie wypisywałem – miałem taki spis emocji negatywnych i pozytywnych. I wieczorem ja sobie spisywałem emocje z dnia dzisiejszego i starałem się je przerabiać na pozytywne i to też zafunkcjonowało na tej zasadzie, że ja w tym momencie to mocno wykorzystuję i staram się nie odpowiadać tam. Nawet jak jest taka jakaś niezbyt przyjemna wrzutka ze strony klienta, to staram się nie odpowiadać do razu, bardziej na spokojnie, nie to, że od razu zareaguję pozytywnie, bo jak usłyszę coś nierealnego, co mam zrobić, to nie to, że pozytywnie, ale reaguje na spokojnie, żeby po prostu wyciszyć i bardziej poprzez przerabianie tych emocji i wytłumaczenie sobie, poszukiwanie spokoju, to też u mnie zapracowało (Pan Tomasz);

[...] okazało się, że wszystko sprowadza się do tego, że z tymi emocjami jest problem i pracę domową dostałam taką, że Małylda [imię coacha zmienione – przyp. aut.] powiedziała, że mam sobie teraz dać popłakać. Czy tam z moim chłopakiem, czy sama... mam tym wszystkim myśлом, które próbują mnie doprowadzić do płaczu wreszcie pozwolić mnie doprowadzić do płaczu. Tak się przejęłam tym zadaniem, że całą drogę do domu myślałam o tych wszystkich rzeczach, które źle zrobiłam w życiu i tych wszystkich błędach, jakie popełniłam i że naprawdę taka jestem beznadziejna, naprawdę się wczułam. I w zasadzie, jak wróciłam do domu, to byłam sama, ale zaraz też mój partner wrócił no i ja, niewiele myśląc, po prostu do niego pobiegłam i zaczęłam mu w ten rękaw płakać i smarkać. On w ogóle nie wiedział, o co chodzi, myślał, że coś się stało, więc mu powiedziałam, że życie jest beznadziejne, że ja jestem beznadziejna i wylałam cały ten żal, który normalnie chyba ludzie z siebie wyrzucają na spotkaniach ze znajomymi czy przy piwie, natomiast ja to wszystko zgromadziłam w sobie no i to wyrzuciłam. Było to dosyć traumatyczne, przyznaję, było to pewną formą przyznania się do słabości, czego starałam się unikać od pewnego czasu, bo zawsze starałam się udowodnić, że jestem taka silna. Natomiast było to też bardzo oczyszczające

i bardzo dużo na tamtą chwilę zmieniło. Okazało się, że jak ja się przyznam do słabości, to nie znaczy, że jestem całkowicie słaba i nic nie warta, tylko, że teraz odczuwam słabość. I że nie świadczy to nijak o mojej wartości, w ogóle jej nie określa, to jest stan w danej chwili, a nie jakaś prawda objawiona, jakiś aksjomat, który obowiązuje cały czas. Wtedy mi się na moment odblokowały emocje, jakby z tej pułapki – linii typu pacjent zmarł, przejść do takiego wykresu, na którym się pojawia wszystko. To był bardzo fajny czas, trwał około myślenia miesiąc może z hakiem i poczułam się, jakbym na nowo żyła, jakby mi ktoś życie oddał. Był to fantastyczny czas (Pani Maria).

Ze względu na różnorodność doświadczeń uczenia się każdego z respondentów oraz nieprzystawalność do siebie kolejnych sesji coachingowych, a także z powodu charakteru prowadzonych badań nie jest możliwe wysnucie ogólnego wniosku dotyczącego kontekstów przebiegu procesu uczenia się w coachingu. Nie ma zatem jednej drogi wiodącej od zidentyfikowanych potrzeb, aby w rezultacie przeramować bieżącą perspektywę uczącego się (coachee). Niewątpliwie badani pokonali drogę transformatywnego uczenia się, i jak sami mówią, decydujące o tym były nierzadko pojedyncze kluczowe elementy: pytania, ćwiczenia, zadania itd. Wszystko to stanowi o okolicznościach zmiany, podczas gdy proces uczenia się dzieje się „w środku”. W tym kontekście zasadnicze stają się procesy wewnętrzne. Najczęściej wymieniane to: zrozumienie, uświadamianie sobie, ale też nabycie przekonania czy podjęcie decyzji. Zanim jednak uczący się (coachee) stanie wobec nadchodzącej zmiany oraz jej warunków w postaci toczącego się procesu coachingowego, dużym ułatwieniem jest nabycie przekonania, że „wszystko uczy, więc wszystko jest pozytywne” (Pani Joanna), co pozwala obserwować celowość własnych działań oraz okoliczności uczenia się tkwiące w samym otoczeniu.

Radykalny wzrost świadomości i nagłe zrozumienie swojej teraźniejszej sytuacji, wobec przeszłości i wobec przyszłości, niewątpliwie pozostają spójne z ideą transformacji:

[...] i to tak rozumiałam w kontekście i przeszłości, i przyszłości. Pewne rzeczy mi się pokazały w ostrym świetle, dlaczego się czułam tak, jak się czułam przez całe moje życie, dlaczego mi nie pasowało to, co mi nie pasowało i dlaczego, zaczynając pracę w branży, na której mi bardzo zależało i starałam się bardzo o tę pracę, bardzo mi na tym zależało, to skończyłam z myślą, że to, co robię czy to, co robiłam przez ostatnich kilkanaście lat, jest totalnie bez sensu i też zrozumiałam, gdzie mam iść dalej (Pani Joanna).

Owo zrozumienie kierunku, jaki osoba pragnie obrać, jest określeniem przyszłej perspektywy i szlaku, który ma ją tam zaprowadzić:

[...] zaplanowanie sobie, zobaczenie drogi, jaką bym chciała dojść. O tak bym to powiedziała. Takiej realnej drogi. No i to się sprawdziło. Natomiast co innego jest sobie zaplanować i zobaczyć, a co innego powziąć przekonanie, że na sto procent to zrobię [...]. Wydaje mi się, że jest to... jak gdyby zobaczenie celu... i tego dokąd chcę dotrzeć, prawda. To taka wizja, że po co to wszystko. I z drugiej strony.... No właśnie... jak już widzę to... to w jakiś tam sposób [...] to, żeby powziąć decyzję na tak (Pani Ewa).

Na przykładzie Pani Ewy można zobaczyć, że uporządkowanie ścieżki zmiany to jeden etap, zaś podjęcie decyzji, żeby rozpocząć faktyczną pracę w tym kierunku, to kolejny punkt zwrotny, który – co więcej – ma zadziwiającą moc organizowania dalszych warunków i wskazywania możliwości tam, gdzie pierwotnie wydawało się, że ich nie ma:

[...] kluczowa była decyzja. Bo to była magia momentu, kiedy w ogóle zastanawiałem się, czy powinienem się zająć

coachingiem. I powiedziałem sobie, że tak chcę, że to jest ryzyko, że nie mam pojęcia, co z tego wyjdzie. I postawiłem na jedną kartę i okazało się, że w ciągu pół godziny miałem umówione szkolenie. To było przed tym dwudniowym szkoleniem. To szkolenie było kwiecień–maj 2014 r. Siedzę z kompem i decyduję, że tak, chcę tego, klikam na stronę i nagle okazuje się, że tam jest zakładka, której nie zauważyłem. Jest program na NGO-sów, jest wsparcie, bo to jest bardzo drogi program, na tamtą chwilę w ogóle nieosiągalny dla mnie finansowo i nagle... decyzja spowodowała, że nagle cała droga ułożyła mi się tak, jak chciałem. I to było przełomowe w taki sposób czysty (Pan Daniel).

Wszystkie przytaczane powyżej procesy zostały zrelacjonowane szerzej w podrozdziale 6.2. *Przebieg procesu uczenia się w coachingu*.

Respondenci, w swoich wypowiedziach, potwierdzają właściwe andragogiczne zasady, aby uczenie się nie było suchym treningiem psychicznym, ale aby każdorazowo dokonywać wdrożenia i testować nową wiedzę, nowe umiejętności w praktyce:

[...] odkrywasz, co jest ważne, ale też od razu wdrażasz to w życie. Bo te takie zmiany, odkrycia, one się muszą w jakiś sposób utrwalać i to też nie jest żaden prosty proces, że okej – miesiąc, dwa i już jesteś super gościem. To wymaga czasu, treningu i czasem też zderzenia się z tym, że to jest po prostu trudne (Pan Bartosz);

[...] bo jeżeli ja z Agatą [imię coacha zmienione – przyp. aut.] coś ustalam i ona mi rzuci jakiś pomysł, jeżeli ja ten pomysł sama wymyślę i stwierdzam, że on jest dobry, że on mi pomoże, ja go od razu wdrażam i za chwilę on przynosi po dziesięciokroć jakieś tam sukcesy i finansowe, i inne i kadra jest zadowolona, i ja. Żeby wdrażać, a nie tylko żeby iść na coaching i trzymać się swoich jakichś tam starych przyzwyczajęń, tylko bardzo odważnie realizować te ustalenia z takich sesji [...]. Gdzieś tak

za każdym razem około 30%, także dużo się zmieniało, a czasami 50%, a czasami zdarzało się, że musiałam spojrzeć o 100% inaczej na daną sytuację i nie bałam się tego (Pani Karina).

Jack Mezirow, wykładając przebieg procesu transformacyjnego uczenia się w 10, później w 11 krokach, uwzględnił konieczność praktycznego podjęcia próby nowych zachowań (krok 8), a następnie stopniowego budowania kompetencji w danym obszarze, aby dokonać ostatecznego scalenia własnego życia w warunkach podyktowanych nową perspektywą (Mezirow, 2009a, s. 94). Dla jednej z badanych, jak sama stanowczo to podkreśla, praktyczne sprawdzenie nowych sposobów działania, wynikających ze zmienionej ramy odniesienia oraz błyskawiczna obserwacja, że przynosi to oczekiwany efekt, były fundamentalne dla przekonania, że raz – praca w coachingu ma sens i warto ją kontynuować oraz dwa – dotychczas widziane problemy nie stanowią przeszkody niemożliwej do pokonania:

[...] rozwiązanie chyba szybkie jakiegoś mojego problemu, z którym przyszedłam, bo poszłam zaraz po takiej małej porażce u mnie w firmie, bo bardzo się pokłóciłam tam z instruktorami i po prostu stwierdziłam, że tak dalej być nie może, że to się musi zmienić i tak naprawdę na jednych zajęciach rozwiązaliśmy ten problem, gdzie mnie się wydawało, że musi... Boże, co to się będzie działo..., co trzeba zrobić..., tych zwolnić... nowych zatrudnić..., a tak naprawdę to się okazało, że trzeba się spotkać, zrobić rozmowę, plan i to się po prostu dla mnie takie zrobiło... no takie ułożenie w głowie... Że czasem dużo nie trzeba, nie można się nakręcać, nie można widzieć wszystkiego w złych kolorach, tylko jak gdyby wejść w skórę tych osób, z którymi się pokłóciłam – co one czuły, co ja do nich powiedziałam. I tak naprawdę, no szybkojutko został rozwiązany problem i ja taka lekka poszłam i rzeczywiście od razu przesłam jakby do działania i rzeczywiście się on rozwiązał już w ten sam dzień, no i potem z górki już wszystko szło (Pani Karina).

Ponadto, ciekawym kontekstem przebiegu procesu uczenia się w coachingu było miejsce spotkań, które – jak się okazuje – dla uczących się (coachees) miało niebagatelne znaczenie, nierzadko wspierając tempo zmian i ułatwiając prowadzenie pogłębionego namysłu. Powszechną i powielaną sugestią jest, aby coaching odbywał się w miejscu postronnym, zapewniającym uczącemu się (coachee) i coachowi maksimum komfortu, co oznacza także otoczenie wolne od wszelkich zakłóceń. Tymczasem respondenci, dla których miejsce coachingu zaznaczyło się jako ważny element całości doświadczenia i przypisali mu określone znaczenia, wspominają zarówno o miejscach publicznych, np. kawiarniach, jak i o otwartych przestrzeniach – parkach.

Coachingowi w kawiarni z jednej strony towarzyszyć może swobodna, wręcz niezobowiązująca rozmowa „przy kawie i ciastku” (Pani Zuzanna), która nieco usypia czujność uczącego się (coachee), aby chronić to, co jest przedmiotem silnych acz ukrywanych emocji, np. wstydu, z drugiej zaś strony jest miejscem wymagającym, gdzie pozostanie w skupieniu na temacie pracy wymaga dodatkowej uwagi i tym samym jeszcze silniej motywuje do pracy:

[...] mi się tak myśli, że to mogło mieć duże znaczenie [miejsce, gdzie spotykaliśmy się na coaching – przyp. aut.], bo pomogło mi się pozbyć trochę wstydu i może też trochę skupić na sobie. To może jest też... tak dziwnie brzmi, bo zawsze było wokół dużo ludzi itd. Ale ja się nauczyłam odsunąć te wszystkie osoby, które są wokół, uciszyć ich głosy i się skupić na sobie. Każda sesja była dla mnie takim potwierdzeniem, że ja potrafię to zrobić, jeśli chcę. Że się nie rozpraszałam, potrafiłam skupić na sobie i też to, co się działo wokół, nie miało też takiego dużego znaczenia. Rozumiem, że to ma też przełożenie w życiu prywatnym i w biznesie, że jak człowiek ma cel i się na nim skupi, to jest niewiele rzeczy, które może go rozproszyć, a reszta ma swoje cele i też się skupia na sobie. Mi się tak... i to jest moje zdanie, że to też pomagało. To uczyło mnie jakoś podświadomie

jakiegoś zachowania. Okej. Ja też bardzo lubię... to, że była to księgarnia... i dosyć taka specyficzna, bo z wydawnictwami niszowymi, z albumami, architektura, sztuka itd., ale to jest też miejsce, gdzie się ludzie spotykają, etc., ogólnie rozmawiają na temat sztuki, to ten klimat też był taki fajny. Ten zapach kawy i fajne też światło, to wszystko miało pozytywny wpływ, wpływ na to, że się tam czułam dobrze (Pani Julia).

Z kolei coaching w otwartej przestrzeni, poza nieco większą intymnością, zapewnia jeszcze komfort wykonywania niektórych ćwiczeń¹⁰:

[...] spotkania w parku były podyktowane po pierwsze ładną pogodą, bo to wiosna była. Po drugie, park, mimo iż jest miejscem publicznym, jest bardziej anonimowy niż kawiarnia, bo jednak w kawiarniach jest dosyć tłoczno i stolik w stolik jak się rozmawia, to jest takie poczucie, że ktoś może to usłyszeć, natomiast w parku jest trochę więcej swobody. Z tego, co mówiła Matylda [imię coacha zmienione – przyp. aut.], ludzie jakoś bardziej się otwierają na łonie przyrody i ona woli takie sesje i ja uznałam, że skoro tak uważa, to chyba faktycznie tak będzie lepiej i pewnie tak było. Przypomniało mi się jeszcze, czym się taka sesja [w parku – przyp. aut.] różni, poza tym poczuciem przestrzeni, komfortu itd. W momencie, kiedy się robi sesję na zewnątrz, jest możliwość wykonania takich ćwiczeń, których się nie da zrobić, jak się robi sesje w zamknięciu. Znaczą dałoby się, ale ludzie mogliby być skonfundowani tym, co zobaczą [...]. No i w momencie, kiedy dodatkowo wchodzi emocje [...] dużo łatwiej jest mi się otworzyć, wzruszyć w takim miejscu, niż gdziekolwiek indziej (Pani Maria).

10 Wybrane ćwiczenie w przestrzeni zostało już opisane w niniejszym rozdziale jako przykład szczególnej techniki, która wywarła najsilniejsze piętno na doświadczeniu uczenia się w coachingu osoby badanej.

Na koniec warto zaznaczyć jeszcze dwa niezależne elementy, które zdaniem badanych miały istotny wpływ na ich proces uczenia się podczas coachingu.

Jednym było poczucie obowiązku i wywiązywania się z podjętego zobowiązania. Pan Marek dane coachowi słowo, że czegoś się podejmie, traktował w sposób kategoryczny, determinujący jego motywację do dalszej pracy:

[...] wydaje mi się, że akurat u mnie powstaje taka silna potrzeba wywiązania się ze zobowiązania, które na siebie wzięłem przy innej osobie. Tą osobą w tym przypadku jest Michał [imię coacha zmienione – przyp. aut.] – osoba prowadząca coaching. Jakby w mojej... mojej takiej konstrukcji wewnętrznej no... nie może zdarzyć się tak, że jeśli się do czegoś zobowiązałem, to tego nie zrobię (Pan Marek).

Natomiast drugim elementem był proces przekazywania wiedzy innym, uczenia innych. Jedna z respondentek dzielenie się zdobytą wiedzą uznaje za naturalną kontynuację coachingu, a nadto jako pożądaną czynnik wspierający utrwalanie nowej perspektywy, nowego sposobu myślenia:

[...] mam takie koleżanki, z którymi nawiązałam taką bliższą relację na przestrzeni roku wstecz. I to są dziewczyny tak strasznie zakompleksione i niepewne siebie, że ja automatycznie to wszystko, czego się nauczyłam, zaczęłam stosować na sesjach z Matyldą [imię coacha zmienione – przyp. aut.], to znaczy też im zaczęłam opowiadać o tej zmianie narracji. Żeby nie zakładać sobie od razu takich negatywnych szelek, tylko podejść do siebie inaczej. [...] Poczułam się trochę jak taki coach amator, ale widzę, że to naprawdę przynosi efekty. Ja tam bynajmniej nie podejmuję się coachowania, Matylda jest od tego, ja mogę co najwyżej przekazać czego ja się nauczyłam i dzielić się tym dobrem, które mnie gdzieś tam spotkało. I to było takie niezwykle, takie pokrzepiające, że to jest widać. Ja w jakiś sposób emanuję tym wszystkim czego

się nauczyłam, że dziewczyny to widzą i że to im pomaga. Że jak mają jakieś takie gorsze dni, to ja im – za przeproszeniem – potrafię gadki motywacyjne dać i one też inaczej na to patrzą. I to jest takie fajne, bo pokazuje, że ta praca nie tylko mnie pomogła, ale może się też komuś przydać. I teraz jeszcze na weekend byłam na takim wyjeździe: „warsztaty o się dbania”. [...] to był właśnie warsztat dotyczący dbania o siebie, ale nie w kontekście: makijażu, fryzjera, kosmetyczki, ale dbania o siebie w takim sensie, powiedziałabym, bardziej głębszym... takiego poznawania swoich potrzeb, rozumienia swoich potrzeb itp. rzeczy. I np. ja feedback dostałam od dziewczyn taki, że bardzo dużo takich motywujących rzeczy im powiedziałam. Ja tam byłam jako uczestniczka, nie jako organizatorka. Ja sama tam pojechałam się czegoś dowiedzieć, coś poznać, a jak się okazało każda z tych kobiet jakby była mi wdzięczna za coś, co im powiedziałam, co dało im jakąś motywację, co pomogło im coś zrozumieć. To było niesamowite, myślę, że to nie byłoby możliwe, gdybym nie trafiła do Matyldy i z nią nie współpracowała. Myślę, że mogłabym być taką osobą najbardziej zagubioną ze wszystkich uczestniczek i tylko korzystać z ich wiedzy i doświadczenia i nie być nijak pomocna, a tak się okazało, że byłam, jak najbardziej (Pani Maria).

O ile więc w tym przypadku uczenie innych nie pozostaje w ramach czasowych coachingu, o tyle bez wątpienia wpływa na budowanie pewności siebie i kompetencji – osadzenie w nowej perspektywie (por. krok 9 procesu transformatywnego uczenia się) oraz powstanie automatyzmu nowych zachowań i sposobu myślenia (por. rysunek 9).

6.4. ZMIANY DOŚWIADCZANE PRZEZ BADANE OSOBY DOROSŁE W KONTEKŚCIE COACHINGU

Pytanie badawcze o zmiany, jakie stały się doświadczeniem badanych osób dorosłych, jest pytaniem o przeszłą i obecną perspektywę postrzegania siebie lub świata. Respondenci wielokrotnie w swoich wypowiedziach zestawiali to, „jak było” z tym, „jak jest”, dokonując wartościujących porównań. W ich opinii, nowa, zmieniona perspektywa została ulepszona i w większym stopniu dopasowana do warunków, w jakich żyją poszczególne osoby. Mimo, iż każda przemiana dotyczyła innego aspektu, miała charakter w dużej mierze osobisty i bazujący na doświadczeniach biograficznych jednostki, niniejszy podrozdział podejmuje próbę usystematyzowania doświadczeń w kontekście coachingu zmian, o jakich mówią badani, z punktu widzenia teorii Jacka Mezirowa.

Należy na wstępie zwrócić uwagę na problem opisu przeszłej perspektywy; nie są to bowiem badania porównawcze, gdzie o przekonania na temat siebie i świata pytano respondentów przed coachingiem, a następnie po jego zakończeniu. Przedstawiony opis przeszłości zawiera w sobie perspektywę obecną, zasymilowaną nową wiedzę, umiejętności i ich praktyczną weryfikację. Nie stanowi to wady zrealizowanych badań, bo pozwala uzupełnić określone stany o interpretacje i rozumienia samych badanych, co z kolei buduje wartość nadrzędną w badaniach jakościowych. Jednocześnie, stawiając w centrum badań opis procesu uczenia się badanych osób dorosłych w ramach udziału w coachingu, ciężar narracji został słusznie przeniesiony na to, co zaszło w trakcie procesu coachingowego i w jaki sposób badani tego doświadczali.

Wskazywane zmiany badani umiejscawiają na osi od przeszłej do obecnej perspektywy, gdzie ilustracje poszczególnych stanów (przeszłych i obecnych) nieustannie się przeplatają oraz przedstawiane są w postaci kontrastujących ze sobą opisów.

Zmiany, jakich doświadczyli moi rozmówcy, uwidoczniły się m.in. w postaci nowych umiejętności np.: organizowania pracy zespołu (Pani Karina, Pan Tomasz, Pani Anna); panowania nad emocjami w kontakcie z klientami (Pan Tomasz, Pan Karol); wprowadzenia innego sposobu podejmowania decyzji (Pan Marek); rozpoczęcia nieznanych dotąd aktywności (Pani Ewa, Pani Wioletta).

Nie sposób wskazać osoby, która przy tych wymiernych – mierzalnych i sprawdzalnych rezultatach, nie odwołałaby się do nowego sposobu myślenia, aktualnych przekonań wspierających zmodyfikowane zachowania. Jednocześnie część badanych akcentuje mentalny aspekt związany ze zwiększoną samoświadomością, uważnością czy umiejętnością stawiania granic (Pan Daniel, Pani Joanna, Pani Julia, Pani Zuzanna, Pan Bartosz). Nierzadko taka zmiana sposobu myślenia lub postaw, oddziałuje na drobne, codzienne zachowania, które znacząco różnią się od dotychczasowych, np. na sposób jazdy samochodem (Pani Joanna), podróże (Pani Julia) albo też przejawia się ona modyfikacją języka, jakim np. Pani Maria opisuje swoją osobę.

Większość respondentów (dziewięć osób) podjęła próbę uzasadnienia, z czego wynikała ich przeszła perspektywa. Dla kilku (Pani Ewa, Pan Daniel, Pani Julia, Pani Wioletta, Pani Maria) kluczowy okazał się wpływ wychowania czy konkretnych wydarzeń z dalekiej przeszłości na ówczesny stan. Tym samym wskazane osoby zaakcentowały, jak głęboko tkwią korzenie rzeczywistości podlegającej transformacji:

[...] i ja sobie zdaję z tego sprawę, że to jest z okresu, kiedy chodziłam do szkoły podstawowej, gdzie byłam zawsze bardzo dobrą uczennicą itd., itd. Więc... to doświadczenie, pewnie jeszcze wspierane przez dom, przez rodziców spowodowało, że... no że gdzieś to zbudowałam w sobie, że to nie powstało od tak, że nikt mi tego nie włożył, tylko jest to z doświadczenia (Pani Ewa);

[...] jestem naturalną ofiarą, więc mam wytrenowane bycie w pozycji ofiary, albo wybawcy. I to też potrafiłem sobie nazwać takie postawy właśnie: kat, ofiara, wybawca, zauważyć tę grę i w ogóle ją wyławiać z mojego doświadczenia po to, żeby z niej wyjść i budować w ogóle relacje partnerskie z innymi ludźmi, co jak gdyby... w doświadczeniu, wychowaniu, kształceniu, przez większość mojego życia w ogóle nie było dane. Bo wszyscy są uczeni do tego, żeby być ulegli, albo żeby walczyć o coś i wydrapywać, a to musiałem sobie wypracować i tutaj coaching był bardzo, bardzo pomocny (Pan Daniel);

[...] każde spotkanie było bardzo odkrywcze. Czy to w zakresie relacji z rodzicami, jaki to ma wpływ czy jaki to miało wpływ na moje życie wcześniej, na moje decyzje, jakie podejmowałam jako młody człowiek, jaki kierunek studiów wybierałam, jaką pracę (Pani Julia);

[...] na pewno nie ma co porównywać, bo jednak 15 lat doświadczeń to człowiek nie jest taki sam, ale jednak osoby, które są, mają na nas wpływ pośredni, bezpośredni, ukierunkowują jakiś styl myślenia, albo – tak, jak mówię – dajemy sobie nakreślić różne rzeczy, albo jakiś sposób postępowania. I ja nie do końca czułam, żeby to było zgodne ze mną (Pani Wioletta);

[...] ja mam takie wrażenie, że to było ze mną od zawsze, że jestem nieodpowiednia, wybrakowana, niewystarczająca, nieakceptowana. Korzenie to ja myślę, że spokojnie w dzieciństwie. A to, że muszę wszystkim wszystko udowadniać, to się pojawiło powiedzmy w czasach doktoratu. Był to taki trudny dla mnie czas, ponieważ miałam bardzo ciężką relację z moim promotorem, który poza tym mobbingował mnie i innych. Ale myślę, że w środowisku naukowym to trochę tak jest, co nie znaczy, że wszyscy to akceptują. To jeszcze ja miałam takie poczucie, że z pewnego punktu widzenia ja jestem gorsza niż moi koledzy i koleżanki, bo miałam przerwę między magistrem a doktoratem, bo oni byli na granicy, a ja byłam na normalnym etapie, bo oni jechali na

jakąś szkołę letnią, a mi nie pozwolono, bo oni mieli grant, ja nie miałam grantu. I za wszelką cenę chciałam udowodnić, że nie jestem gorsza od nich, to był taki moment, w którym mogłam to zakotwiczyć, bo wydaje mi się, że wcześniej nie byłam taka, że to właśnie te studia doktoranckie tak podziałały, ta cała sytuacja, że zaczęłam mieć taką potrzebę (Pani Maria).

Drugi, fundamentalny rodzaj przesłanek warunkujących, zdaniem osób badanych, a szczególnie kobiet, ich sposób myślenia w danym momencie dotyczył uwarunkowań społecznych – wpływu oczekiwań społecznych na wywiązywanie się z określonych ról. Respondentki w dużej mierze – mimo buntu i sprzeciwu wobec takiej perspektywy – przyjmowały ją, co powodowało dalsze negatywne konsekwencje:

[...] a bo wypada, albo że ludzie..., albo że po prostu trzeba skończyć studia i pójść do pracy..., a ja zrozumiałam, że po prostu jestem inna. Ja lubię się uczyć i to, że kończę trzecie, to nie, to trudno, może się to komuś nie podobać, że ja wiecznie studiuję, ale ważne, że mnie się podoba, to jest dla mnie ważne, a inni niech sobie gadają, że wieczna studentka. Nie wiem... jednym wystarczyły jedno studia i tyle, a ja ciągle szukam jakichś innych rzeczy, aby się rozwijać, więc przestałam sobie robić wyrzuty z tego powodu, że ja żyję inaczej niż wszyscy, albo nie wszyscy, ale większość. Jak moi znajomi, albo że po 30, to trzeba mieć już męża, dzieci, dom i psa i to tak po prostu wypada. No niby robię to, co chcę, ale wszyscy na to oko mają, to może ze mną jest coś nie tak i to myślenie myślę, że to mnie wpędzało w depresję. Dlatego uwolnienie się od tego myślenia pomogło mi poradzić sobie z depresją i zrozumieć, że to nie jest... nie ze mną jest coś nie tak, tylko ja tak wybieram teraz i to jest moje życie, mam do tego prawo i przez to jestem bardziej szczęśliwa (Pani Wioletta);

[...] w pewnym wieku społeczeństwo oczekuje, że kobieta się poświęci, założy rodzinę, urodzi dzieci i w ogóle będzie Matką Polką i czy się chce czy nie, to zdecydowana większość kobiet

tej presji trochę ulega, a na pewno ją odczuwa. I takie poczucie niezgody, że ja nie akceptuję tej normy, bo ja chcę żyć po swojemu i to nie jest dla mnie schemat, którym koniecznie chcę podążać. To właśnie ślub w wieku dwudziestu paru lat, potem dzieci itd. z jednej strony, a z drugiej – czuje się na karku oddech tej normy społecznej i te wszystkie koleżanki rówieśniczki, które się pozaręczały i już powychodziły za mąż, już porodziły dzieci – na marginesie pewnie też się niektóre porodziły – ale wie Pani, jak to jest – taki potencjalny przymus, że z każdej strony są jakieś oczekiwania. I stąd też, z jednej strony, niektóre oczekiwania ja niekoniecznie chciałam spełniać, bo one nie były mi po drodze, ale z drugiej pojawia się jakieś poczucie winy, że no nie spełniam ich z jakiegoś powodu i może jestem gorsza. Dlaczego moja brzydsza koleżanka wyszła za mąż, a ja nie, takie różne myśli się pojawiają. Wydaje mi się, że w pewnym momencie zdałam sobie sprawę, że ten brak postępów w życiu osobistym mogę sobie zrekompensować w życiu zawodowym. No w ogóle, po pierwsze, kto powiedział, że ja sobie muszę cokolwiek rekompensować, no ale taki mi się zamysł pojawił w głowie i w takim kierunku to szło. I wydaje mi się, że w pewnym momencie zaczęłam myśleć, żeby wszystkim udowodniać, że to, że nie mam męża i dzieci, to dlatego, że jestem kobietą spełnioną, że robię to i to, że robię przełomowe rzeczy, że koniecznie muszę mieć jakieś super osiągnięcia, żeby oni nie myśleli, że jestem wybrakowana. I to już poszło w jakąś chorą stronę w tym momencie. Ten projekt w pracy miał udowodnić, zobaczcie jestem niesamowita, jestem wartościowa, zobaczcie wszystkie matki z dziećmi, bo ja zrobiłam to i to. Takim mechanizmem to się ciągnęło (Pani Maria).

Oba przykłady są bardzo stanowczym głosem mówiącym o tym, jak silnym czynnikiem w budowaniu drogi życiowej jest tzw. presja społeczna, choćby nie była wprost artykułowana, a same osoby się z nią nie zgadzały. Dowodzi to nie tylko potrzeby, ale wręcz konieczności transformatywnego uczenia się, aby uczący się byli w stanie decydować o swoim

życiu w zgodzie z sobą samym, nawet wówczas, kiedy ich wybory nie będą różniły się od tych „szablonowych”, ale ważne, iż będą podejmowane świadomie.

Respondenci wskazali też szereg innych czynników, które według nich warunkują przeszły sposób myślenia i przyjmowane postawy. Uwarunkowania te, w oczach badanych, dotyczyły w większym stopniu dotychczasowego stylu życia i pracy, posiadanego wykształcenia czy też pewnych przyzwyczajzeń i nawyków, aniżeli głęboko zakorzenionego światopoglądu:

[...] ja długo miałam firmę taką jednoosobową, albo instruktora do pomocy, gdzie rzeczywiście za wszystko byłam odpowiedzialna i wszystko ja robiłam i wyspecjalizowałam się w tym, a potem zaczęłam zatrudniać coraz więcej ludzi, instruktorów (Pani Karina);

[...] ja, jak pracowałam na etacie, to pracowałam w branży, która jest bardzo szybka i promuje młode wilki i tam trzeba być ciągle na wysokich obrotach, w związku z tym ludzie, którzy tak pracują, trochę się desensetyzują. Stają się mniej wrażliwi na bodźce, w związku z czym potrzebują mocniejszych i w związku z tym te wszystkie sporty ekstremalne stały się moim udziałem, bo i skakanie ze spadochronem i latanie na paralotniach i wspinaczka skałkowa, zjeżdżanie na linach. No po prostu co tylko można było, pilotowanie śmigłowca... zaliczyłam swój udział w sportach ekstremalnych i oczywiście żyłam w ten sposób, wszystko na dużym tempie, na dużej adrenalinie, oczywiście wypalenie zawodowe i to wszystko, co się z tym wiąże. No cały pakiet (Pani Joanna);

[...] znalazłam się w nowej roli. Dostałam znacznie większy zespół i zdałam sobie sprawę, że każdy jest kurczę inny, każdy mój pracownik. A ja szukałam jednego systemu do tego, aby sobie z nimi poradzić. Ale potem doszłam do wniosku, że takiego systemu jednak nie ma i z każdym trzeba indywidualnie

jakoś sobie wypracować ten system. A ponieważ moje wykształcenie szło w kierunku typowo inżynierskim, że musi być plan, że musi być system, ale doszłam do tego, że jednak takiego systemu nie ma (Pani Anna).

Niezależnie od przesłanek wzmacniających przeszłą perspektywę, w wypowiedziach badanych jawi się ona przez pryzmat konkretnych działań, albo też przez pryzmat zaniechania działań i ograniczania sobie możliwości.

W pierwszym przypadku badani wyjaśniają swój wcześniejszy, zmieniony obecnie sposób myślenia o sobie i o świecie, ilustrując go przykładami zachowań dotyczącymi: stylu działania, podejmowania decyzji, pracy w grupie, stosunku wobec wyzwań:

[...] jeżeli chodzi o zmiany, to głównie robiłam właśnie test działania i styli myślenia dla siebie i wyszło mi, że jestem zawodnikiem, graczem [...]. I żeśmy bardzo mocno pracowali nad tym, jak ja postrzegam ludzi i dlaczego są konflikty. No i wyszło, że ja jako zawodnik bardzo szybko działam, wprowadzam bardzo dużo nowości, inni ludzie jako badacze muszą dostać bardzo dużo informacji, których ja im nie dawałam z zewnątrz, aby móc to sobie usystematyzować i aby móc to zastosować. A jak ja rzucałam hasła, tematy i chciałam egzekwować i to nie wychodziło i były różne tarcia na tym poziomie (Pani Karina);

czy też umiejętności radzenia sobie z emocjami:

[...] ja miałem problem z... radzeniem sobie ze stresem w sytuacjach kontaktów z klientami, współpracownikami, ale potem to też się odbijało na rodzinie najbliższej. Miałem kłopot z tym, żeby nie następowały takie reakcje mechaniczne typu otrzymuję maila i ten mail jest niezgodny z moimi oczekiwaniami i fuuu [wybuch], przychodzi ktoś z podwładnych albo osób na równorzędnych stanowiskach i mówi coś, co jest niezgodne z moimi oczekiwaniami i fuuu [wybuch], jadę na spotkanie

z klientem, albo klient mówi coś niezgodnego z moimi oczekiwaniami, albo ja też jadę na spotkanie i już myślę, że on jest ten niedobry, ten okropny. Powodowało to takie stany, że podczas spotkania nie byłem w stanie wypić kawy, o którą prosiłem, nie wiem... na tyle ręka mi się trzęsła, żeby wylać kawę z filiżanki, czasami nawet nie byłem w stanie wziąć szklanki z wodą, albo miałem coś zapisać na laptopie, bo akurat takie było spotkanie, i miałem problem z koncentracją, żeby coś zapisać (Pan Karol).

W drugim zaś przypadku to szeroko rozumiany „brak”, kolejne obawy i stosowane wymówki stają się przyczynkiem do zwrócenia uwagi na własny sposób postrzegania siebie i świata oraz podejmowane w nim działania:

[...] jak gdyby doszłam do wniosku, że to nie jest tak... że to jest moja wymówka, że ja sobie mówię, że to jest tak, że jeszcze nie dzisiaj, jeszcze nie jutro, bo ciągle jest tego za mało (Pani Ewa);

[...] to na pewno będzie gdzieś tam związane z listą moich obaw, tych, które miałem, tych lęków, które na końcu się przeradzały w wymówki „dlaczego nie”, czyli związane z finansami, skąd znaleźć źródło finansowania, bo to znacznie obciąża budżet domowy; czas – czy pracodawca się na to zgodzi, bo tu też były potrzebne wolne dni w trakcie dni roboczych, czyli... 10 spotkań w roku po dwa dni, korzystając z tych dni roboczych to jest jednak 20 dni urlopowych, czyli pozostaje mi tylko sześć, no to jak potem pojechać na wakacje itd., itd. Brakowało... no brakowało może tej odwagi do podjęcia decyzji. No i trochę psychologia... no... może nie w tym roku jeszcze, może w następnym, taka trochę psychoterapia (Pan Marek).

W przypadku Pani Marii ograniczenia i blokady pojawiły się w sferze okazywania emocji, przejawiało się to m.in. unikaniem sytuacji, które mogłyby je wywoływać:

[...] ja się pozbyłam emocji całkiem, ponieważ obojętność nie boli – jak czegoś nie oczekuję, to się nie rozczaruję, jak się nie zaangażuję w jakąś relację, to potem mnie nikt już nie skrzywdzi. Wie Pani, o co chodzi... Takie asekuracyjne mocno zachowanie, podświadome, ale jednak w jakiś sposób mniej czy bardziej uważnie kontrolowane przeze mnie, co poskutkowało tym, że amplituda uczuć zniknęła i to była pierwsza i najważniejsza rzecz, jaką odkryłam na zajęciach z Matyldą [imię coacha zmienione – przyp. aut.]. [...] np. przez ostatnich kilka lat nie oglądałam tzw. wyciskaczy łez [...] ponieważ na 100% byłam pewna, że się popłaczę (Pani Maria).

Istotnym momentem, podkreślanym przez badanych, był czas, kiedy dostrzegli oni nieprzydatność swojego postrzegania bieżącej sytuacji oraz zwrócili uwagę, że nie przynosi im oczekiwanych rezultatów. Część badanych swoją przeszłą perspektywę i jej nieadekwatność do warunków, w jakich przyszło im aktualnie żyć, zaczęła dostrzegać przez pryzmat działań, jakie prezentowali oni względem innych ludzi. Pan Tomasz w relacji ze swoim zespołem zauważył deficyt związany z zaufaniem do efektu delegowania zadań, co skutkowało niepojęmowaniem nawet najprostszych kroków weryfikujących wiedzę i zrozumienie współpracowników: „ja wcześniej to miałem oczekiwania, ale niekoniecznie upewniałem się po pierwszym pokazaniu, na ile oni już tę wiedzę opanowali”; w drugim z procesów coachingowych podjął się on z kolei pracy nad samokontrolą emocjonalną, ponieważ reakcje w interakcji z klientami należały do niepożądanego katalogu zarówno z punktu widzenia samego uczącego się (coachee), jak i przełożonego Pana Tomasza:

[...] my wykonujemy usługi na rzecz naszego klienta no i kwestia jest tego typu, że należy dostosować się do niego. Wiadomo, że jak to jest klient, to należy odnosić się do niego z pewną dozą szacunku i czasami też pewne rzeczy przemilczeć, a czasami w umiejętny sposób zakomunikować. U mnie to wyglądało na

takiej zasadzie, że często, jak coś usłyszałem, to u mnie była taka reakcja oburzenia, „ale jak to”, i od razu była reakcja oburzenia (Pan Tomasz).

Odrębną kategorią związaną z odkrywaniem płaszczyzny do zmiany była obserwacja i kontakt z innymi osobami. Co szczególnie interesujące, w przypadku Pana Tomasza, to właśnie określone działania innych osób, zależnych od niego na gruncie służbowym, nie zaś jego samego, wskazywały na niepożądaną postawę badanego, stały się dla niego zwierciadłem, w którym zauważył, że poszedł w niechcianym kierunku i zdecydował, że pracując coachingowo, chce z tej drogi zawrócić:

[...] oni poszli gdzieś i nie do końca wiedzieli, czy oni mogą udzielić odpowiedzi. To była jedna konkretna sytuacja, przy której mnie nie było, a później po powrocie z mojego urlopu ta informacja została mi przekazana, ale później ja też bardziej się przyglądałem, czy rzeczywiście tak jest. I ja rzeczywiście to zauważyłem, że tak jest, że oni przychodzili i pytali – czy może tutaj to zrobić, czy może tamto? Tak, jakby przychodzili i pytali się o zgodę (Pan Tomasz).

Podobne doświadczenia przyglądania się sobie i swojemu zachowaniu w relacji z innymi ludźmi, a przez to dostrzeżenia, że nie zawsze jedyna, obierana dotąd droga postępowania jest najlepsza, miała również Pani Joanna:

[...] ja w komunikacji mam bardzo silną płaszczyznę rzeczową, nie wiem, czy znana jest Pani koncepcja von Thuna, więc ja mam płaszczyznę rzeczową rozdmuchaną i nie zwracałam uwagi na subtelności związane z doбором słów, mową ciała i innymi subtelnościami. Konkret musi być, pytanie o to, czy ma Pan zegarek, jest pytaniem o to, czy ma Pan zegarek, a nie tam jakieś inne dziwne rzeczy. I tak rozmawiałam z innymi ludźmi, co często prowadziło do zabawnych, a czasem mniej

zabawnych rezultatów, bo ludzie z rozbuchanym uchem rzeczowym nie mają prosto w kontaktach z innymi ludźmi [...]. I w ogóle cała ta przestrzeń związana z relacjami, z ujawnianiem siebie, których wcześniej nie widziałam i nie rozumiałam i w ogóle myślałam, że co to jest, że ludzie są jacyś pokręcani. Tak teraz mam głębokie zrozumienie i głęboką akceptację dla tego, że ludzie tak mają i potrafię sobie z tym radzić (Pani Joanna).

Z kolei dla Pani Zuzanny działania innych (m.in. komentarze i uwagi na temat wyglądu: „bo Pani nam będzie petentów odstraszać”) były przyczynkiem do dalszego zamykania się w sobie i w konsekwencji utrudniały kontakt, a jak sama mówi:

[...] ja chciałam bardzo wyjść do ludzi, ale ludzie mnie różnie postrzegali i to było dla mnie strasznie trudne, bo nie chciałam się zamknąć w domu, chciałam wyjść do ludzi, ale miałam swoje jakieś tam przeciw, że się bałam, bo raz, drugi, trzeci byłam źle potraktowana i to mi bardzo przeszkadzało (Pani Zuzanna).

Innym przykładem jest sytuacja Pani Kariny, w której kroki podejmowane przez osobę z jej otoczenia stały się punktem zwrotnym, w którym badana musiała już definitywnie dokonać zmiany:

[...] pokłóciłam się z moimi instruktorami, nakrzyczałam na nich bardzo. Nawet nie pamiętam o co, to jakaś taka frustracja na bieżąco była. Ja jestem osobą, która szybko działa i jakby coś mnie zdenerwowało i się z nimi strasznie pokłóciłam i taka bardzo dla mnie ważna osoba, która w tej chwili będzie mianowana na wicedyrektora, powiedziała, że ona ma dosyć, że ona po prostu odejdzie. I z jednej strony pomyślałam, a niech idzie, może znajdę kogoś lepszego na jej miejsce, a z drugiej myślę, Boże... ale co ja gadam, że ona jest bardzo ważna, że jest fajna,

że jest bardzo wartościowa, że dobrze prowadzi wszystkie zajęcia. I tak walczyłam z sobą i nie wiedziałam, co mam zrobić po prostu, nie umiałam się zachować w tej sytuacji jakby, nie mogłam sobie z tym poradzić, a że to było któryś raz z kolei, to wiedziałam, że to nie są przelewki, że to trzeba coś z tym zrobić, że tak dalej nie damy rady (Pani Karina).

Z przedstawionych wypowiedzi wynika, że badani niechętnie wspominają to, jak było. Znacznie częściej kreślą obecną perspektywę, aniżeli wracają do – nierzadko trudnej dla nich – przeszłości. W konsekwencji o swoich ówczesnych zachowaniach i sposobie myślenia mówią tyle, ile niezbędne jest dla podkreślenia wagi zmiany dla obecnego stylu życia. Zastanawiając się nad powodami takiego stanu rzeczy, można przyjąć, że respondenci mogą niechętnie wracać wspomnieniami do pejoratywnie wartościowanej przeszłości, z drugiej zaś ową oczywistą trudność zwiększa obecność nowej osoby, której mieliby o swojej przeszłej perspektywie opowiedzieć.

Analizując proces zaistniałej zmiany u badanych, można stwierdzić, że często dostrzegali oni moment, w którym przeszła perspektywa staje się po prostu nieadekwatna do bieżącej sytuacji i wymagane było podjęcie kroków, aby istniejący dysonans rozstrzygnąć. Mezirow nazywa taki moment dylematem dezorientacyjnym – bodźcem rozpoczynającym proces transformacji (por. podrozdział 2.3. *Analiza aparatury pojęciowej*), który prowadzi do przyjrzenia się temu, co osoba myśli i robi oraz z czego to wynika. Wspomniana przez badanych nieadekwatność jest nie tylko rozbieżnością między tym co człowiek myśli i robi a tym co mógłby myśleć i robić, i co przynosiłoby mu więcej korzyści (por. podrozdział 2.4. *Analiza twierdzeń naukowych*). Pierwszym elementem staje się jednak odkrycie, że choć jeszcze człowiek nie wie, jaka inna od obecnej perspektywa byłaby dla niego dobra, to wie, że bieżąca przestała być użyteczna i dłużej nie ma już zastosowania.

Respondenci, opisując nową perspektywę, najczęściej wskazywali, że transformacji uległ globalny schemat, według którego oceniają oni zdarzenia w swoim otoczeniu (rama odniesienia). Pojawiły się zatem nowe znaczenia, przypisywane tym samym codziennym wydarzeniom albo też odmienne wyjaśnienia i interpretacje nakładane na kolejne sytuacje:

[to, co się zmieniło, to – przyp. aut.] przede wszystkim zachowania wewnętrzne, czyli to, co się dzieje we mnie – emocje, mniej stresu, mniej jakiegoś rozedrgania, niepewności, poczucia, że jest się na... jakiejś krawędzi czy pomiędzy czymś, że ma się wątpliwości, rozdarcie. Myślenie o sobie [...] wzrósł mi poziom samoakceptacji, poziom wyrozumiałości dla siebie, ale z drugiej strony wzmocniła mi się również dyscyplina, zwiększyła się uważność na to, co robię, jakie decyzje podejmuję. Kiedy się czuję silny, a kiedy okazuję sam sobie słabość, kiedy sobie na to pozwalam. [...] I to oczywiście bardzo się przekłada na zewnątrz, bo dużo... nawet nie potrafię tego porównać... komunikacja z innymi ludźmi, zachowywanie siebie w sytuacjach konfliktowych, [...], przekwalifikowanie swojego myślenia z kategorii bycia ofiarą czy szukania wymówek, przerzucania odpowiedzialności na zewnątrz, na inne osoby, w kierunku poczucia odpowiedzialności za rzecz, zwrócenia się nie ku wymówkom, ale ku efektom, dążenie do tego. A co za tym idzie – wyłączyłem sobie coś takiego jak poczucie winy [...], ale nie sumienie (Pan Daniel);

[...] wszystko totalnie się zmieniło, zmieniło się to, jak ja patrzę na świat, zmieniło się to, jak ja patrzę na siebie. Absolutnie nie powiem o sobie już, że jestem osobą mocno stąpającą po ziemi i że liczy się tylko świat materialny, bo ja większość swojego życia, prawie 40 lat spędziłam w świecie materialnym [...]. Zmieniłam w zasadzie sposób w jaki widzę świat, zmieniłam to, na czym opieram swoje rozumowanie i swoją argumentację i swoje wybory przede wszystkim. Bardzo mocno zaczęłam polegać na swojej intuicji, którą odkryłam, że mam i to mam bardzo

silną i od tej pory jest ona jednym z moich największych zasobów i w pracy, i w życiu osobistym. [...] Zmieniłam sposób, w jaki traktuję innych ludzi, jak ich widzę. Zmieniłam sposób, w jaki ja wchodzę w relacje z innymi ludźmi, gdzie ja jestem generalnie skrajnym introwertykiem i kontakt z drugim człowiekiem nie jest na liście moich priorytetów, że tak powiem. A ponieważ w jednym ćwiczeniu wyszła mi bardzo silna potrzeba jedności ze światem, świat zawiera też ludzi, to znalazłam swój własny sposób na osiągnięcie głębokiego kontaktu, czego wcześniej nie umiałam i po prostu bym tego nie przeżyła [...]. W ogóle bardzo, od tej sesji ja bardzo sama tworzę swoje życie. Dużo mniej poddaję się różnym okolicznościom, a tego też wcześniej nie robiłam. Byłam zawsze grzecznym uczniem i w szkole, i w życiu, klientem nieawanturującym się. A teraz sama tworzę warunki, w jakich żyję i w jakich pracuję, że ja nie muszę dostosowywać się i mogę wymagać, żeby się świat dostosował do mnie i to też jest fajne. To zmienia jakość życia w ogóle totalnie (Pani Joanna);

[zmianę spowodowaną coachingiem opisują hasła zapisane na kartkach – przyp. aut.] to, które wożę ze sobą, to jest to, że klienci są przyczyną mojego dobrobytu. Sprawdzę, czy dobrze to zapamiętałem... [badany wyjmując kartę z notesu i czyta hasła – przyp. aut.] tak! – klienci są przyczyną mojego dobrobytu. To było związane z tym, żeby unikać takiego myślenia... „no! to niedobry klient... chce rabatu itd., itd., karę na nas nakłada itd., itd.” Żeby zmienić myślenie na takiej zasadzie, żeby zmienić myślenie, że bez nich nie byłoby firmy, nie byłoby wynagrodzenia, a z tego płyną kolejne dobra. Drugie było – te, które leżą w szufladzie biurka – tutaj mogę go dokładnie nie zacytować, ale sens drugiego był taki, że „w mailach są tylko i wyłącznie treści, jest tylko i wyłącznie treść”. To jest tak, że czasami przeczytałem maila i ciśnienie mi... jakby ktoś mi zaczął mierzyć i zobaczył, co się dzieje ze mną, to... nawet wtedy, kiedy Pani o tym myślę, to... [badany okazuje rosnące zdenerwowanie – przyp. aut.] I trzecie... sens jego jest taki, że

„niezależnie... zawsze będzie rodzina”, czyli niezależnie, co się wydarzy, to zostaje to, co jest najważniejsze, czyli moja żona i moje dwie córki. Jeżeli idzie o motto Osiatyńskiego, ale ono jest z nieparlamentarnym wyrazem, który mi się wtedy podobał, ale ja nie wiem... okej, to użyję. W pewnym momencie Osiatyński rzekł, że „jak zaczynasz dzień to... jak zaczynasz dzień to się odp***ol od innych ludzi, a potem się odp***ol od siebie”. W takim rozumieniu, a ja z tym zawsze miałem problem, że generalnie tyle złych ludzi jest naokoło. I ci wszyscy źli ludzie tylko kłody pod nogi rzucają. I... a potem... ja też nie jestem dobry, bo nie nauczyłem się angielskiego, nie ćwiczę przysiadów i pompek itd., itd., itd. Dla mnie to były zupełnie nowe spojrzenia (Pan Karol);

[proces coachingu był dla mnie – przyp. aut.] zmianą, po prostu taką zmianą postrzegania rzeczywistości i też siebie w tej rzeczywistości, taką też... sporą zmianą samoświadomości, bym powiedział – kim jestem?, co chcę?, dokąd idę?, co jest ważne? Nie wiem... trochę powiedziałbym, że to taki remanent. Tak na co dzień się nie zastanawiamy dokąd zmierzamy, dokąd gramy, tylko najczęściej wpadamy w rutynowe zachowanie i działamy. A tutaj jest ten moment na to, żeby zweryfikować, czy to jest aby na pewno to, co chcę (Pan Bartosz).

Pan Daniel prezentuje nieco szerszy kontekst swojej zmienionej perspektywy, wskazuje na nowy imperatyw, wokół którego osadza swoje życie, interpretacje i wybory oraz wyjaśnia, że tak fundamentalne sprawy, które w rzeczywistości konstituują jego osobę, są najbardziej intymną sferą, którą nie dzieli się z innymi:

[...] zweryfikowałem jak gdyby sobie to... jak myślę o sobie, o świecie, o ludziach, o czasie, o byciu w świecie – to już jest z poziomu duchowości w tym wypadku. Więc to nie jest coś, o czym rozmawiam z ludźmi, z kimkolwiek, to jest bardzo prywatne. [...] wyszło, że mam bardzo głębokie przekonanie na

temat takiej etycznej misji w sobie i w świecie – to jest takie mocno z wysokiej półki buddyzmu, nie – ale że trzeba działać dobrze, w sposób dobry i na rzecz dobra, ponieważ konsekwencje tego są kosmiczne. Jeżeli jest coś takiego, jak życie po życiu czy reinkarnacja, to ma to kolosalny wpływ na to, a jeżeli nie ma, to ma to na mnie wpływ teraz. Jakby... nie rozstrzygając kwestii religijno-ontologicznych, jak gdyby wzmocniło to we mnie takie poczucie jak gdyby takiego etosu działania. I to zostało ze mną i jest we mnie przez ten cały czas. To jest taki imperatyw, w którym się czuję fizycznie, całe ciało na to reaguje. I to jest coś, o czym jak gdyby z nikim nie rozmawiam, to nie jest coś, co komunikuję. [...] to też pokazuje... jak gdyby definiuje mój sposób działania dalej. To mi się objawiło, nazwało i okazało, że miałem to przez cały czas, choć o tym nie wiedziałem, bo miałem bardzo zachodnie myślenie, a w tym momencie... miałem to postawione jasno, zero-jedynkowo. I jak mogę mieć w sobie wiele wątpliwości i ich nie rozstrzygać, to to jest taka rzecz, którą mam zupełnie rozstrzygniętą (Pan Daniel).

Kolejni respondenci, podobnie jak Pan Daniel, wartość coachingu upatrują w zdobyciu wewnętrznego poczucia kontroli, zautonomizowaniu własnych działań, ale też myśli, opinii i ocen, od zewnętrznego otoczenia:

[...] też dotknięte były na tym coachingu kwestie relacji i tych związków moich i tych kwestii partnerskich. I później ten coaching na temat związków partnerskich i relacji też pomógł mi dużo rzeczy zrozumieć i poukładać. To była ważna taka dla mnie informacja, że nie potrzebuję wcale kogoś, żeby być szczęśliwą. Tylko to wszystko zależy ode mnie i jak chcę być szczęśliwa, to muszę sama być szczęśliwa i nikt mi tego szczęścia nie da. I to jakby, jestem samowystarczalnym źródłem szczęścia i nie potrzebuję tych czynników zasilających z zewnątrz, a to jest bardzo dużo. [...] Wróciłam do takiego życia jak jeszcze 10–15 lat temu, to znaczy nie ma rzeczy niemożliwych, jestem megaoptymistką,

wróciły różne takie fajne rzeczy, o których zapomniałam. Gdzieś dałam sobie nakręcić różne rzeczy, takie nakrętki, które mnie ograniczały i teraz po prostu poodkręcałam to wszystko i to już nie działa, więc z powrotem jestem otwarta na świat, na ludzi, na nowe możliwości (Pani Wioletta);

[...] nagle się okazało, że wiele rzeczy może mnie po prostu przestać denerwować, bo ja im nie pozwolę mnie denerwować i wiele rzeczy może przestać mnie obchodzić, bo ja mogę nie pozwolić im sprawić, żebym się nimi przejmowała. I to było dla mnie strasznie odkrywczе, bo naprawdę zdenerwować potrafiło mnie naprawdę wszystko, wytrącić z równowagi nawet najdrobniejszy szczegół. Jakaś irytacja potrafiła wzbudzić we mnie dosyć duży gniew, niewspółmierny – reakcja niewspółmierna do akcji. I wtedy dosyć dużo się zmieniło, zaczęłam podchodzić do tego bardziej świadomie, kontrolować swoje reakcje [...]. Uświadomiłam sobie, że kurczę... jeżeli ja ciągle chodzę i marudzę, że jestem taka beznadziejna, to czemu się dziwić, że ja w to wierzę i że się czuję beznadziejna. Jeżeli mam takie nastawienie, to przecież sama sobie nie daję szansy, bo jeżeli chcę czegoś spróbować, coś zrobić, mam taki pierwszy zryw, żeby... nie wiem... jakąś fajną rzecz zrobić czy szukać jakiejś pracy... z takim podejściem automatycznie tracę chęć. Bo z tyłu głowy mam, że to się nie uda, więc po co próbować, a jeśli już nawet próbuję, to nie przyłożę się do tego tak, jak bym się przyłożyła, gdybym miała o sobie lepsze mniemanie. I to miało taki wymiar trochę praktyczny dla mnie. [...] teraz zrozumiałam, że, po pierwsze, to ja mam siebie akceptować, ja mam spełniać swoje oczekiwania, a nie cudze, ja mam się sobie podobać, a nie komuś, bo zawsze się znajdzie ktoś, komu się nie będę podobać i całego świata nie zadowolę. I nagle krąg obiektów czy osób, do których powinnam się dostosować, zmniejszył się do jednej osoby (Pani Maria);

[...] powiedziałbym, że przed [coachingiem – przyp. aut.] wydawało mi się, że więcej zależy od zewnętrznego otoczenia, a po – wyraźnie to poczucie kontroli przeszło do wnętrza (Pan Bartosz).

Coaching, dając możliwość spojrzenia w głąb siebie, stał się też okazją do zrozumienia własnych błędów, zobaczenia wpływu, jaki wywiera się na otoczenie oraz podjęcia wobec tego decyzji o przeformułowaniu perspektywy:

[...] problem jednak tkwi we mnie, a nie w otoczeniu, ponieważ – no też w trakcie tego procesu coachingowego – uświadomiłem sobie, że [...] to ja jednak muszę się zmienić, a nie oni (Pan Tomasz);

[...] rozumiałam wewnętrznie, że ja byłam tym szakalem [odniesienie do rodzajów komunikacji z nurtu „Porozumienia bez przemocy” (NVC: non-violence communication) – przyp. aut.] do tej pory. Nie próbowałam rozumieć tych potrzeb, tego, o czym mówiłam wcześniej... tego, że zasadniczo ludzie nie mają złych intencji. Do tej pory myślałam, że zasadniczo właśnie tak jest, że są ludzie, którzy robią jakieś rzeczy specjalnie i mają w tym jakiś swój ukryty plan, albo jest to jakaś gra [...] Rozmawiając z kimkolwiek o czymkolwiek, nie stresuję się, że ta druga strona może mieć jakiś ukryty cel, albo złe intencje, o może tak (Pani Anna).

Wypowiedzi badanych potwierdzają, że na zmianę postaw czy sposobu postrzegania innych i świata składa się zmiana konkretnych zachowań:

[...] naprawdę pracuję trzy lata w redakcji, w poczuciu... w sytuacji ogromnego napięcia, że praktycznie zawsze wszystko jest na pięć minut temu. I nie miałem w tym czasie żadnego poważnego konfliktu z nikim, to jest praktycznie niemożliwe, a to się absolutnie da. Wystarczy po prostu inaczej z ludźmi rozmawiać [...]. Zacząłem swoje kompetencje miękkie bardzo mocno szlifować, takie standardy jak aktywne słuchanie, nieocenianie, niewyciąganie pochopnych wniosków, dopytywanie innych, rozmawiać w taki sposób, aby dotrzeć do sedna problemu, a nie skupiać się tylko na słowach i tym, jak kto je interpretuje (Pan Daniel);

[...] jeżeli wchodzę w relację jeden na jeden, to po prostu uruchamiają mi się te wszystkie umiejętności i widzę, że zupełnie inaczej patrzę na ludzi i patrzę na to, jaką drogą oni idą, jaką drogę przebyli, jaką drogę mają przed sobą, ja wcześniej nie widziałam tego i po prostu traktowałam różne rzeczy z dużym – co tu dużo mówić – lekceważeniem i nie doceniałam walki innych osób, tego, z czym oni walczą, z czym się mierzą, a teraz mam dla tych rzeczy bardzo głęboki szacunek i bardzo mocno dostrzegam i doceniam. I to się zaczęło też przejawiać w tym, że zaczęłam ludziom mówić bardzo wiele miłych rzeczy, bo zaczęłam sama je widzieć i zaczęłam też doceniać wagę tego, żeby mówić, żeby werbalizować. Zmieniło się więc postrzeganie i zmieniło się na poziomie behawioru (Pani Joanna);

[...] teraz od pół roku nie palę, zmieniłam tryb życia, zmieniłam styl życia, odżywiania, usportowienie. No właśnie zawodowo i biznesowo też się wszystko pozmieniało, bo jestem bardziej świadoma – nie to, że gdzieś tam mnie ktoś pchnie i skorzystam z okazji, bo jest taka, tylko bardziej świadomie wybieram to, co chcę robić. A jeśli nie ma na ten moment szansy, żebym robiła to, co chcę, to sobie to sama stwarzam i robię to, co chcę (Pani Wioletta);

[spotkanie z coachem – przyp. aut.] zmieniło mój styl podejmowania decyzji i uwzględniania w podejściu do zarządzania różnych punktów spojrzenia na daną sprawę, co wcześniej miałem w niewielkim stopniu rozwinięte (Pan Marek).

Dla części badanych, którzy doświadczyli transformacji własnych sposobów myślenia o sobie i sytuacji zewnętrznej, rezultatem coachingu było przede wszystkim wdrożenie nowych zachowań. Te z kolei zostały podbudowane zmodyfikowanymi przekonaniami. Osoby badane w swoich wypowiedziach nie dały świadectwa zmiany przeformułującej ich globalne myślenie, perspektywę patrzenia na świat i siebie w tym świecie, stąd też transformację w tym wypadku ująć

należy nieco wężej, na płaszczyźnie nawyków mentalnych (por. podrozdział 2.3. *Analiza aparatury pojęciowej*).

W narracjach znaleźć można ilustracje wdrożenia działań ugruntowanych na nowej mentalnej podbudowie:

[...] podjęłam te działania, o których myślałam, czyli zrealizował się ten cel. No i teraz gdybym tak sobie... no rzeczywiście nawiązałam kontakt z firmą, która prowadziła szkolenia dla innych instytucji i tam ta współpraca zaowocowała tym, że miałam cztery cykle szkoleniowe dla menedżerów. No i co się okazało, no i okazało się, że tak naprawdę nie ma żadnej różnicy, czy ja szkolę dyrektorów szkół, czy ja szkolę menedżerów [...]. Jaka zmiana, zmiana taka, że warto podejmować pewne działania, gdzie mimo wszystko myśli się, że to nie jest obszar dla mnie, albo będzie mi trudno (Pani Ewa).

Badana uzasadnia swoje działania przekonaniem: „ufaj sobie!”, które stanowi dla niej wręcz życiowe motto, apel: „chyba nawet powinnam sobie to nawet gdzieś napisać. No tak... to właśnie tak... ufaj sobie, własnym kompetencjom” (Pani Ewa).

[...] ten proces coachingu był dla mnie jakby podstawą i nauką, którą powinien człowiek przejść trochę wcześniej, w młodszym wieku, przed założeniem firmy. Nie wiem, kiedyś tego nie było i mi właśnie tego bardzo brakowało: jak zarządzać, jak być najlepszym szefem, jak mieć najlepszą drużynę, jak spełniać swoje marzenia i nie bać się ich (Pani Karina).

U podstaw konkretnych wdrożonych rozwiązań leży głębokie zrozumienie, „dlaczego inni nie robią tak, jak ja” i przyzwolenie na to, aby inni realizowali też własne potrzeby.

[...] Zmieniłem nastawienie do klienta i to pociągnęło za sobą zmianę zachowań. [...] dla mnie kluczowym było to, że ja nie muszę wszystkiego brać na siebie, że mogę to zlecić innym

osobom, które wykonają to równie rzetelnie i równie dobrze jak ja (Pan Tomasz);

[...] pod kątem zawodowym, ja się pozbyłam, może nie do końca, takiego dużego lęku, takiej blokady, którą miałam wcześniej, która mi uniemożliwiała, żeby zaryzykować, np. zmienić pracę czy gdzieś pojechać do innego kraju, czy komuś powiedzieć nie. Dużo było o asertywności, o poczuciu tego, co jest dobre dla mnie, o złości i o tym, że ona jest, że się ją czuję. Tak naprawdę ten cały coaching był taki bardzo uświadamiający i bardzo dużo się dowiedziałam o tym, że się boję, czy uważam, że nie potrafię czy mam niewystarczające kwalifikacje, czy się w ogóle do niczego nie nadaję. Może to też był taki ciężki okres w pracy i to był taki dziwny czas [...]. To, co mi też coaching uświadomił, to to, że do wszystkiego potrzeba czasu, nie że ktoś kiwnie palcem, że tego chce, i teraz tak ma być. Nie, nie [...]. Ja też zdałam sobie sprawę, że ja bardzo lubię zmiany. Nie to, że ja nie lubię być w jednym miejscu, ale lubię zmiany, lubię podróżować i taka nawet idea, żeby podróżować i pracować (Pani Julia).

Badana w rezultacie procesu, poza uświadomieniem sobie konieczności dalszej pracy osobistej i zapisania się na psychoterapię, zdecydowała się pracować na kontraktach w ramach własnej firmy i podróżować po świecie, pracując po około pół roku w jednym miejscu. Jak wyjaśnia dalej, wszystko wynika z tego, że: „ja się przestałam tak bać. [...] I ja tak wykorzystuję ten strach do tego, żeby przeanalizować sytuację i może jakby... i łatwiej jest mi podejmować decyzje” (Pani Julia).

Niezwykle interesujący jest sposób patrzenia Pana Tomasa na własną wewnętrzną przemianę. Zauważa on, że zmiana jego zachowań wywołała swoistą odpowiedź otoczenia, wymusiła nowe sposoby reagowania na jego osobę:

[...] dzięki temu coachingowi może nawet moja relacja z klientem już inaczej wygląda [...] oni [klienci – przyp. aut.] czasem

przychodzą do mnie z takimi kwestiami, które powinni tylko u siebie w zespole omawiać, a przychodzą do mnie i się mnie pytają o radę, więc dzięki temu, że my [badany z coachem – przyp. aut.] popracowaliśmy z emocjami, ja też przełamałem taką barierę między mną a klientem na zasadzie współpracy (Pan Tomasz).

Podobnego zdania jest Pan Marek, który zauważa, że otoczenie przychylniej reaguje na jego propozycje po tym, jak osiągnął swój cel coachingowy i rozpoczął studia:

[...] gdzieś zacząłem zauważać... już mówiłem, to są moje subiektywne odczucia... że łatwiej mi było przekonać kogoś do swoich racji, gdzie wcześniej – z tymi samymi osobami – albo nie miałem sukcesu, albo ten sukces przychodził mozolnie i musiałem mnóstwo argumentów, racji przytaczać, aby uzasadnić, że tę sprawę trzeba rozwiązać np. tak i tak. W momencie – to gdzieś po kilku miesiącach po rozpoczęciu nauki – zobaczyłem, że jest mi łatwiej. Najpierw jedna obserwacja, potem druga obserwacja i na początku to było takie niezauważalne, ale potem okazywało się, że ktoś się szybciej na coś zgodził. I jedyną zmianą – jak się zacząłem nad tym zastanawiać – było rozpoczęcie studiów MBA. Ani nie awansowałem, ani nie zmieniłem swojego sposobu zarządzania, a jednak okazywało się i jest tak do dzisiaj, że łatwiej mi było ludzi do czegoś przekonać – łączę to z tym (Pan Marek).

Niemniej w tym wypadku, gdzie zmiana zlokalizowana jest na gruncie zawodowym, należy dopuścić możliwość, że wiedza współpracowników o podnoszeniu kwalifikacji kolegi na prestiżowym kierunku, z samego swojego faktu, może modyfikować ich zachowania i – tym samym – to nie postawa badanego emanuje na zachowanie innych, ale to oni mogą przypisywać badanemu nowe znaczenie w środowisku.

Myśląc o coachingu jako procesie, w którym cel uczącego się (coachee) jest osią całej pracy, wyznacza kierunek pytań,

zadań czy ogólnie namysłu, zaskakującą może być wypowiedź Pana Tomasza, który, mimo korzystnej oceny całego procesu, dopuszcza myśl o tym, że miejsce, gdzie jest, może być inne od tego, w którym założył, że będzie:

[...] nie wiem, czy to jest droga, którą sobie określaliśmy na początku, tj. punkt A, w którym zaczynałem, i punkt B, w którym miałem być? Nie wiem, czy to jest to... nie wiem, nie czuję się komfortowo z tym, że to ja mam sam siebie oceniać, bardziej bym się czuł komfortowo, gdyby to otoczenie mnie oceniło (Pan Tomasz).

Prawdopodobnie rozstrzygnięcie kwestii różnicy między założonym celem a osiągniętym rezultatem, szczególnie przy badaniach dotyczących pomiaru efektywności coachingu, wymagałoby dalszego zgłębienia.

Z drugiej strony, jak zauważają inni badani, główne zmiany, które nastąpiły w związku z ich udziałem w procesie coachingu, miały również dalsze następstwa. Okazało się, że wraz z nowym światopoglądem, sposobem funkcjonowania i komunikowania się, w sposób naturalny selekcji podlegały osoby w otoczeniu respondentów. Zweryfikowanych zostało wiele znajomości, wiele uległo wzmocnieniu, co tylko potwierdza, że w dużej mierze to od człowieka zależy, kogo ma wokół siebie:

[...] wzmocniły mi się relacje z ludźmi, z którymi mogę w taki sposób rozmawiać, którzy mają taką refleksję na swój temat, jest to też dla nich ciekawe pod tym względem. A osłabiły takie relacje, w których nie dało się dłużej tak być (Pan Daniel);

[...] trudno jest mi nieraz rozmawiać z ludźmi, ponieważ ja patrzę na zupełnie inne rzeczy. To, że wymienili się znajomi, to jest jakby naturalna kolej rzeczy przy takich zmianach, ale widzę też, że gdzieś tam w internetach, w social mediach ciężko jest mi prowadzić jakiś dyskurs, bo większość osób skupia

się na zupełnie innych rzeczach [...]. Ja się wydobyłam z paradygmatu winy i niewinności i w ogóle nie rozpatrzę rzeczy pod tym kątem, dla mnie to jest totalnie ślepa uliczka, zaułek... jak się ten związek nazywa... ślepy zaułek. To jest droga donikąd i nic konstruktywnego z tego nie wynika, w związku z czym nie robię tego po prostu. [...] ludzkość o nas bardzo lubi sobie osądzić, obrzucić winą, obrzucić błotem i ja jakoś tak nie uczestniczę w tym, w związku z czym jestem mniej atrakcyjnym towarzystwem dla wielu osób, bo niemożliwym jest, aby ze mną ponarzekać. Nie da się poutyskiwać i ja nie mam w oczach takiego zrozumienia, więc nie łapiemy kontaktu z takimi osobami. I takich osób jest szokująco dużo, jak się okazało, wcześniej nie zwracałam na to uwagi, no bo jakby byłam jedną z nich, więc jakby czułam się na swoim miejscu, teraz totalnie się nie czuję na swoim miejscu, więc paradoksalnie czuję duże wyobcowanie i jednocześnie dużo większą jedność z osobami, z którymi jestem w głębszych relacjach i to mi też bardzo odpowiada. Notuję to jako jedną z rzeczy, która teraz charakteryzuje moje życie, a tego nie było wcześniej [...] Jakbym miała powiedzieć tak ogólnie, to jakość życia wzrosła mi o wieśset procent, mam dużo mniej znajomych, a o wiele głębsze relacje przez to, ale ten dystans pomiędzy resztą a mną się powiększył. Więc to są plusy dodatnie i plusy ujemne, które wiążą się z tym (Pani Joanna).

Co szczególnie interesujące, badani dostrzegli także, że wewnętrzna wola do zmiany rodzi pewne interakcje z systemem, w którym jednostka funkcjonuje, a sam system (świat) niekiedy próbuje powstrzymać przemianę i zachować dotychczasowy kształt. Jest to bariera, którą dodatkowo należy pokonywać na drodze transformacji:

[...] oczywiście, że świat się zbuntował, zawsze się buntuje, jak się człowiek zmienia. Wielokrotnie widziałam po uczestnikach moich szkoleń z asertywności, którzy próbowali coś wdrażać. Świat może nawet nie tyle się buntuje, bo to by

sugerowało jakieś takie świadome działanie do tego, żeby nie pozwalać. Świat bardzo często z miłości i z troski bardzo utrudnia wszelką zmianę. W moim przypadku wykruszyła się część znajomych, pojawili się inni. Okazało się też, że budzę gwałtowniejsze uczucia, że dopóki byłam cicha i spokojna i nikomu nie wadząca, to jakoś tak mniej przeszkadzałam światu (Pani Joanna);

[...] widać, że jest zmiana, bo pojawia się w otoczeniu opór, czyli robisz coś inaczej niż zwykle, rozmawiasz w trochę inny sposób, patrzysz trochę inaczej na różne rzeczy. To nie jesteś Ty sprzed kilku miesięcy czy pół roku. Zadajesz też jakieś pytania, które są nieznane dla nas, albo nieistotne. Na poziomie otoczenia to jest trochę tak, że ktoś nam zepsuł naszego Bartka [badany używa swojego imienia – przyp. aut.], czyli ja postrzegałam zmianę np. pozytywnie, wiedziałem, że to idzie w dobrym kierunku, ale otrzymywałem sygnały, że coś się z Tobą dzieje nie tak [...]. Dobry i zły to rzecz względna, w mojej hierarchii wartości to było dobre, ale posługując się cały czas tym przykładem, najprostszym, ale wizualnym – jest impreza, wszyscy piją i wcześniej też wszyscy pili i ja też i wszyscy się świetnie bawili. I w pewnym momencie ja przychodzę na imprezę i mówię, okej, ale ja tego nie potrzebuję, wciąż możemy się świetnie bawić, ale ja nie piję. I jest opór otoczenia. Teraz oni uważają, że jest... że coś się zepsuło, a dla mnie jest okej, dla mnie jest wręcz super (Pan Bartosz).

Innym wymiarem, w którym przejawiały się zmiany wewnętrzne, była fizyczna zmiana otoczenia. Badani zaczęli odczuwać konieczność zapewnienia sobie innych warunków, głównie mieszkaniowych, w których „nowe” życie może być swobodnie realizowane:

[...] stworzenie takiej swojej tożsamości i wobec tego – tego swojego sposobu działania jest tym, co jak gdyby przecina na wskroś te sesje. Stworzenie swojego sposobu działania jest dla

mnie stworzeniem dla siebie takiej przestrzeni, która dla mnie w pewnym momencie była czymś bardzo konkretnym, bo po prostu pracowałem nad remontem mieszkania. Czyli jak sobie urządzić pokój i taka sesja. Ale dla mnie podskórnie wiem, że rozmowa na temat mojej przestrzeni i mojego miejsca jest rozmową na temat mojego życia, że to, co sobie stworzyłem fizycznie w swoim mieszkaniu, jest pewną reprezentacją procesu, który się dzieje we mnie. I to w tym kierunku zmierzało i zmierza [...]. Bo mam dwa pokoje w moim mieszkaniu, a ponieważ jestem w stanie wszystkie moje czynności życiowe realizować w jednym pokoju, czyli mógłbym mieć równie dobrze kawalerkę, drugi pokój stał się taką graciarnią, gdzie spadały wszystkie rzeczy, które były mi niepotrzebne w danym momencie. I zrozumiałem... zobaczyłem, że ten pokój taki będzie do momentu, aż nie znajdę jakiejś funkcji dla niego. Czyli dopóki nie zobaczę, że w moim życiu pojawi się coś więcej, co wymaga zagospodarowania. I stworzyłem właśnie pokój do pracy, do pracy coachingowej, szkoleniowej czy też redakcyjnej. W związku z czym podzieliłem sobie czas, to znaczy przestrzeń, na przestrzeń do odpoczynku i rekreacji oraz przestrzeń do pracy, czyli jakby to duża zmiana życiowa, *life-work balance*. W związku z tym też postawiłem sobie takie wewnętrzne granice tego, kiedy jestem w pracy, a kiedy nie jestem, co zwiększyło moją higienę psychiczną, zmniejszyło poziom stresu i innych rzeczy, które są tego konsekwencją, chociaż fizycznie to było malowanie, kupowanie mebli, czyli taki banał, za którym stało coś, co było dla mnie absolutnie ważne. Tego typu zmiany są dla mnie najbardziej istotne (Pan Daniel);

[...] teraz np. dostosowuję swoje środowisko zewnętrzne, to się wiąże w moim przypadku z remontem w mieszkaniu. Kiedyś potrzebowałam takiej przestrzeni do wypoczynku i takiej, w której mogę się schować, a teraz kompletnie tego nie potrzebuję, za to potrzebuję przestrzeni, która będzie dla mnie inspirująca, dlatego też robię remont w mieszkaniu. Tak sobie myślę, że to na zewnątrz odzwierciedla zmiany, które ja gdzieś

tam wewnątrz przesłałam. Tak sobie myślę, że to jeszcze potrwa, że jeszcze będą się działy rzeczy, nastawiam się jeszcze na to, że to jeszcze nie koniec (Pani Joanna);

[...] ta zmiana miejsca zamieszkania, na którą na początku nie chciałam się zgodzić, bo niby dlaczego – 30 lat mieszkałam w jednym miejscu – a tu nagle... ale wyszło wszystko na dobre (Pani Zuzanna).

Mezirow bardzo silnie zaznacza, że aby mówić o dokonanym procesie transformacji, zmiana musi mieć charakter trwały.

Dla części badanych nowa, przyjęta perspektywa stała się jedyną, której podporządkowano całe życie (poza osobistymi przekonaniami – osoby w otoczeniu, miejsce zamieszkania, pracę, zainteresowania, sposób spędzania wolnego czasu, sposoby wchodzenia w bliższe relacje i kontakty z innymi). Zaliczyć można do nich: Panią Karinę, Pana Daniela, Panią Joannę, Panią Zuzannę, Pana Bartosza.

Inni z kolei mówią o trwającej weryfikacji. Wskazują, że wciąż zdarza im się postępować w dawny sposób, ale szybko następuje refleksja, że jest to droga, z której zdążyli już zejść i następuje korekta zachowania:

[...] ja się do tej pory na tym łapię, być może to nie jest jeszcze do końca przerobione. Ponieważ wczoraj rozmawiałam z koleżanką, która mi proponowała szkolenie w Warszawie, dla anglistów z oceniania kształtującego, które ja robię i w którym ja bardzo dobrze się w tym czuję. I zaczęłam swoją starą... Że ja nie jestem anglistką i w związku z tym... I sama to usłyszałam. I tak sobie myślę, że...że..., kurczę, jakby to stare wraca, ale mam świadomość tego, że to jest...I mówię, no nie, no rzeczywiście, jeżeli ja mam mówić o ocenianiu kształtującym, to ja to mogę wziąć. Natomiast no wiem, że zadziałał stary nawyk, że ja nie jestem anglistką, w związku z tym będę się niekomfortowo czuła (Pani Ewa);

[...] no nie mogę powiedzieć, że od razu zaprocentowały [moje rozmowy z coachem – przyp. aut.], ale gdzieś tak. Ja jeszcze po procesie coachingowym to wszystko, co mi pan Gabriel [imię coacha zmienione – przyp. aut.] mówił gdzieś tam sobie przypominam, cały czas mamy jeszcze te spotkania wtorkowe, są różne sytuacje, być może nie ma już takich emocjonalnych sytuacji, ale tych 10 sekund to ja pamiętam i chyba do końca życia będę pamiętać, aby dać sobie czas (Pan Tomasz);

[...] mam dotąd cały czas problemy, aby to wdrożyć w życie, bo to jest dla mnie mocne pilnowanie się i próba... to nie jest coś, z czym się urodziłam, coś, czego mnie rodzice nauczili, bo myślę, że jak się żyje z czymś, to to łatwiej przychodzi, dlatego to jest coś, nad czym ja pracuję do dzisiaj i staram się to utrzymywać, ale to jest dramatycznie trudne (Pani Anna);

[...] ciągle łapię się na tych myślach, że jeszcze nie wszystko, że jeszcze... albo nie chce mi się, albo nie potrafię, albo gdzieś tam odłożę to, jeszcze niech chwilę poczeka, ale staram się już lepiej z tym radzić, jak mnie to atakuje (Pani Wioletta);

[...] ten problem emocjonalny pozostał po części przez to, że ten proces coachingowy został przerwany, a po części przez to, że mam wrażenie, że to jest tak głęboko już wdrukowany problem, że bardzo ciężko będzie to odkręcić, ale po sesjach z Matyldą [imię coacha zmienione – przyp. aut.] został mi taki nawyk przypominania sobie o tym, że nie powinnam się odciąć i taki trochę – świadomej ekspozycji na emocje, których do tej pory unikałam (Pani Maria);

[...] to było takie ze skrajności w skrajność. Najpierw było fajnie fajnie, a potem było niefajnie. Najpierw odwaga na początku, ale później wracam do punktu wyjścia, ale ostatecznie – tak, dlaczego nie spróbować, no trudno! Jeśli nie wyjdzie za pierwszym razem, to za drugim, za siódmym, ale za dziesiątym

może wyjdzie. Albo i na pewno wyjdzie, znaczy tak – na pewno wyjdzie, nie chyba (Pani Zuzanna);

[...] te takie zmiany, odkrycia, one się muszą w jakiś sposób utrwać i to też nie jest żaden prosty proces, że okej – miesiąc, dwa i już jesteś super gościem. To wymaga czasu i treningu i czasem też zderzenia się z tym, że to jest po prostu trudne (Pan Bartosz).

Nieco odmienny punkt widzenia proponuje inny badany, dla którego coaching stał się początkiem drogi rozwoju osobistego, pogłębiania własnej samoświadomości i ciągłego doskonalenia, więc mimo zakończonego procesu coachingowego, zmiany się nie zakończyły i zakończyć nie mogą: „dziś jestem w trakcie zmiany. Ten coaching był pewnym drobnym elementem wielkiej całości. Dokąd mnie to zaprowadzi i kiedy – nie wiem” (Pan Karol).

W grupie badanych znalazły się także osoby, które patrząc z dystansu zauważyły, że to, co z początku wydawało im się drogą nie do przejścia, problemem nie do rozwiązania, ostatecznie okazało się wyjątkowo proste, co więcej, efekt pojawiał się natychmiastowo:

[...] nagle okazało się, że rozwiązało mi to od razu po pierwszej sesji 10 problemów, których myślałam, że ja nie dam rady, że muszę zwolnić wszystkich i zatrudnić nową ekipę (Pani Karina);

[...] taka myśl, że to jest takie proste do zrobienia, że ja się tyle lat zastanawiałem nad tym, szukałem wymówek „dlaczego nie”, a tak naprawdę wystarczyło, że ktoś mi zadał dwa-trzy pytania i zapytał, co z tym zrobić, na kiedy... i ja to po prostu zrobiłem (Pan Marek).

Zdarzało się też tak, że właśnie najprostsze rzeczy, najprostsze pytania okazały się paradoksalnie najtrudniejsze i oczywiście stało się, że zmiana musi nastąpić: „najważniejsze było

to, że zapytany o to: »kim ja jestem?«, poza tym, że tym w firmie, poza tą rolą, nic nie potrafię o sobie powiedzieć. I to był dla mnie po prostu szok” (Pan Bartosz).

W opinii badanych – nie chodzi tutaj o samo pytanie, ale o fakt, że te najbardziej głębokie i drażące pytania stawiane są przez osobę z zewnątrz, jak mówi Pan Daniel:

[...] dzięki temu, że inna osoba stawia nam te pytania, a nie my sami, rezultat może być tak zaskakujący i transformujący – kiedy zaczynam coaching, moją absolutną intencją jest to, żeby ktoś zadał mi takie pytanie, które jest niewygodne, które mnie absolutnie zaskoczy i na które nie będę mieć gotowca (Pan Daniel).

Zbliżone stanowisko przyjmuje Pan Marek, który podobną wartość przypisuje spojrzeniu osoby z zewnątrz i zadaniem przez nią pytań: „zabawna refleksja, że czasami faktycznie potrzeba kogoś po drugiej stronie stołu, żeby zadał trzy–cztery trudne pytania i uruchomił we mnie wewnętrzną motywację”.

W odpowiedzi na pytanie o zmiany, które nastąpiły w związku z udziałem respondentów w coachingu, otrzymano szereg opisów, mających przybliżyć różnicę, którą badani obserwują w swoim sposobie myślenia i działania. Jednocześnie, ze wszystkich wypowiedzi, wyłania się obraz tego, jak owej zmiany doświadczają, jakie nadają jej znaczenia, jak ją wartościują, jaką użyteczność jej przypisują. Pojawiają się wówczas wypowiedzi dotyczące też samego procesu zmiany, wskazanie ewentualnych trudności, a nie tylko omówienie ich rezultatu. Nie sposób mieć jakiegokolwiek wątpliwości, że dla badanych zmiana przedstawionych powyżej elementów stała się krokiem ku transformacji dotychczasowego życia. A przy tym – wydawałoby się, że przecząc zmianie jako swoistemu przełomowi, ale wtórując teorii Mezirowa, dla którego transformacja może dotyczyć dowolnego obszaru – wśród głosów badanych pojawiają się też takie, które zmianę opisują jako szczególny rodzaj „zneutralizowania” dotychczasowych sądów na swój temat.

Podsumowując, nastąpiło zobiektywizowanie przekonań, wążenie perspektyw i krytyka jednostronności uprzednich ocen. Tym samym podważone zostały ich założenia i na nowo zbudowane obrazy samego siebie:

[...] nie czuję, że się oszukuję. Nie mam takiego poczucia przesady, właśnie przechyłu w drugą stronę, że teraz nagle wpadłam w jakieś takie samouwielbienie, ale mam wrażenie, że to jest przystające do tego, jaka w rzeczywistości jestem. Czyli ani sobie jakoś przesadnie nie umniejszam, ani się przesadnie nie wywyższam, tylko staram się obiektywnie oceniać siebie, swoje możliwości i swoje cechy, bez żadnego przekłamania. To zawsze będzie subiektywne, ale nie mam powodu, aby nakładać na to jakiegoś filtra, mocno pozytywnego, albo mocno negatywnego, ale patrzę na siebie w taki bardziej neutralny sposób (Pani Maria);

[...] z jednej strony dowiedziałem się, że mam znacznie więcej kompetencji niż mi się wydaje. Jakby jestem trochę lepszy niż sobie zbudowałem obraz. Z drugiej strony tam, gdzie myślałem, że jestem dobry, to się nauczyłem takiej pokory. Także takie, nie ani nie... to jest takie ciekawe, że ani nie zburzyłem sobie kompletnie swojego obrazu, ale też nie wyszedłem z czymś takim „Boże, jaki jestem cudowny”. Ja bym powiedział, że chyba się zorientowałem, że jestem normalny, że robię różne rzeczy (Pan Bartosz).

6.5. ZNACZENIE OSOBY COACHA W DOŚWIADCZENIACH BADANYCH Z PROCESU COACHINGU

Coaching w niniejszej monografii rozpatrywany jest z perspektywy interakcyjnej – istnieje on wyłącznie w kontakcie jednostki – uczącego się (coachee) z coachem podczas bezpośredniego spotkania. Innymi słowy, jednostką analizy nie jest autocoaching, w którym uczący się (coachee) jest

jednocześnie dla siebie coachem, choć jest to również forma możliwa do realizacji¹¹. Tymczasem, jak pokazują badania, a czego ilustrację stanowią wypowiedzi uczących się (coachees), nierzadko posiadają oni wielostronne doświadczenia kontaktu z drugą osobą ale i autocoachingu, które wzmacniają bądź osłabiają ocenę znaczenia i roli osoby coacha.

I tak, opisując swoje wybrane doświadczenie udziału w procesie coachingu, badani raz nakreślają bardzo wyraźnie osobę coacha, bez której zmiana mogłaby w ogóle nie nastąpić (Pani Wioletta, Pan Marek), innym razem coach stanowi wyłącznie tło procesu i jego poszczególnych elementów, ćwiczeń (Pani Ewa, Pan Daniel, Pani Joanna, Pan Bartosz), albo też jego postać silnie kontrastuje z innymi, które również zaważyły na doświadczeniu coachingu u badanych (Pani Karina, Pan Daniel, Pani Wioletta).

Dodatkowo, osoba coacha jawi się w sposób zdecydowany jako projektant procesu, od którego zależy forma i kierunek pracy, a niekiedy też zmian (Pani Karina, Pan Tomasz, Pani Wioletta, Pani Zuzanna). Z kolei dla niektórych, coach jest postacią, której atrybuty tak silnie wpływają na jednostkę, że nawiązuje się głęboka, wręcz intymna relacja, pełna zaufania, wsparcia i „magicznej”, wielokrotnie wspominatej „chemii” (Pani Julia, Pani Anna, Pan Marek, Pani Maria, Pan Karol).

Jak pisze Pernille Plantener (2015, s. 133), w coachingu nic nie wydarzy się bez relacji, a transformacja możliwa jest w każdym momencie zarówno dla uczącego się (coachee), jak i dla coacha.

Rodzi się pytanie o to, co decyduje o postrzeganiu roli i znaczenia coacha? Czy warunkowane jest to właśnie osobą coacha? Czy może przymioty uczącego się (coachee) wpływają na ocenę całokształtu relacji? W prezentowanych badaniach

11 Praktycy coachingu (grupa ekspertów w niniejszym badaniu) przyznają, że umiejętność realizacji autocoachingu jest celem pracy z klientem – uczącym się (coachee), aby na przyszłość, w sytuacjach wymagających ukierunkowania, potrafił on postawić sobie właściwe pytania, poszukać na nie odpowiedzi i podjąć samodzielną decyzję.

nie ma możliwości udzielania jednoznacznej odpowiedzi na te pytania – wnioskowanie o zależnościach i wpływie jednych czynników na inne wymaga odmiennej metodologii. Niemniej, odsłonięte zostało niezwykle interesujące pole identyfikowania relacji, jako ważnego czynnika zmiany u uczących się (coachees) (Chmielecka, 2017b, s. 121–133).

Intencją postawienia pytania badawczego: „jakie znaczenie miała osoba coacha w doświadczeniach badanych z procesu coachingu?”, było poznanie roli czynnika osobowego występującego w procesie uczenia się w coachingu, którym jest osoba coacha oraz – być może – poszukiwanie elementów znaczących, jej atrybutów, postaw itd. Dla części badanych zamysł ten był czytelny i odnosili się oni do immanentnych cech coacha, albo też relacji, jaka nawiązała się pomiędzy nimi, ale wynikającej z owych cech (Pan Marek, Pan Karol, Pani Zuzanna). Dla innych z kolei pytanie o znaczenie osoby coacha było okazją do przyjrzenia się działaniom, umiejętnościom czy też technikom wykorzystywanym przez prowadzącego proces (Pani Ewa, Pani Maria).

W swoich wypowiedziach badani w bardzo różnorodny sposób przedstawiali osobę coacha, przypisywali jej wielorakie role, wskazywali kolejne zadania, jakie przed nią stoją, nadawali odmienne znaczenia poszczególnym formom kontaktu pomiędzy coachem a uczącym się (coachee) itd. Jednocześnie, wszystkich badanych można przyporządkować do czterech grup, odmiennie werbalizujących znaczenie coacha w całości procesu.

Po pierwsze, rola coacha może być postrzegana jako fundamentalna dla przebiegu coachingu – taki wniosek przemawia z głosów większości badanych (Pani Karina, Pani Julia, Pani Anna, Pani Wioletta, Pan Marek, Pan Karol, Pan Bartosz).

Po drugie, osoba coacha jest znacząca dla całości procesu, ale nie mniej niż osoba samego uczącego się (coachee), bez którego pracy i zaangażowania żaden proces nie przyniósłby najmniejszego efektu. Coaching ma w tym wypadku

charakter partnerski i odpowiedzialność za wyniki rozkłada się po połowie pomiędzy obie strony – taki wniosek płynie ze słów Pana Tomasza i Pani Joanny.

Po trzecie, coach jest znaczący jedynie wówczas, kiedy potrafi się wycofać, stanąć z boku, pozostać tłem, towarzyszyć i umożliwiać pracę samego uczącego się (coachee) – takiego zdania są Pani Ewa i Pan Daniel.

Po czwarte, z całości wypowiedzi dwóch respondentek (Pani Marii i Pani Zuzanny), można jedynie wnioskować o rolach, zadaniach i sposobie postrzegania przez nie osoby coacha, bez przypisywania mu szczególnego znaczenia i bez jego oceny.

Zasygnalizowane powyżej cztery typy znaczeń zostały nazwane kolejno:

- coach jako fundament,
- coach jako partner,
- coach jako tło,
- brak oceny znaczenia osoby coacha.

Wszystkie kategorie rozwinięto w dalszej części podrozdziału.

Osoby badane, które wskazywały na istotne znaczenie coacha, podkreślały, jak ważne jest, aby od początku zdecydować się na najlepszego dla uczącego się (coachee) profesjonalistę: „znalazłem na forum, na jakiejś stronie taką radę, że najpierw znajdź sobie kogoś, kto ci odpowiada, to co mówi, robi, co pisze, a później idź do niego i dokładnie tak zrobiłem” (Pan Bartosz).

Co więcej, współpraca z coachem, którego od początku darzy się autorytetem jest decydująca dla przebiegu całości procesu:

[...] on [coach – przyp. aut.] już zdążył zbudować sobie w moich oczach pewien autorytet, mogłem zobaczyć, jak pracuje, jakie osiąga rezultaty. Jak rozmawialiśmy wcześniej o różnych sprawach, to i poczucie humoru i system wartości... i w związku z tym łatwo nam było w tę rolę coachingową wejść (Pan Marek),

bo jak wyjaśnia dalej – mimo, iż mógł wybrać jeszcze inne osoby do prowadzenia swoich sesji, „nie z każdym z nich byłbym w stanie wejść w proces coachingowy”.

Przypisywanie decydującej roli osobie coacha – odpowiednio dopasowanej do uczącego się (coachee) i docenienie jej – pojawia się szczególnie wówczas, kiedy badani spotkali się wcześniej z negatywną opinią na temat samego coachingu:

[...] poszłam z dużą dozą niepewności, bo nie wiem, bałam się, że może to pójść w jakimś kierunku, w jakim ja bym nie chciała, że ktoś będzie chciał ze mną podpisywać jakieś umowy, nie wiadomo jakie, jakieś lojalnościowe, takie rzeczy. Bałam się tego. Ale już po pierwszym dniu dało mi to taką ulgę i pozytywne myślenie [...] i uważam, że na bardzo dobrego coacha trafiłam (Pani Karina);

[...] ja jestem bardzo szczęśliwa, że mnie to spotkało właśnie w tym momencie mojego życia. Bardzo tego potrzebowałam i też jestem wdzięczna, że takie osoby są w ogóle, że ten coaching ruszył. Słyszałam sporo w ogóle, że niektórzy są... mają kiepskie doświadczenia, może trafiły na osoby, które to nieumiejętnie robiły, albo nie trafiły do nich. Ja akurat cieszę się, że trafiłam na właściwą osobę we właściwym czasie i to zrobiło dla mnie dobre rzeczy (Pani Wioletta).

W doświadczeniu dwóch respondentek, wybór coacha podyktowany był wcześniejszą wiedzą na temat ich praktyki czy też obszaru specjalizacji:

[...] Matylda [imię coacha zmienione – przyp. aut.] reklamuje siebie jako coach poczucia sensu, a ponieważ ja przestałam mieć jakiegokolwiek poczucie sensu i jakąkolwiek motywację, to wydawało mi się, że to będzie najlepszy nurt [...], w którym chciałabym się scoachować (Pani Maria);

[...] słyszałam, że Pani Aldona [imię coacha zmienione – przyp. aut.] mówiła, że pomaga w ten sposób ludziom, osobom prywatnym, więc stwierdziłam, że dlaczego... może skoro innym pomaga, to i mnie pomoże (Pani Zuzanna).

Analizując głosy badanych z pierwszej grupy, można zidentyfikować szczegółowe elementy decydujące o dużym znaczeniu przypisywanym osobie coacha. Niekiedy dotyczą one osobistych atrybutów, działań czy postaw, np. stopnia eksperckiego w coachingu, samorozwoju coacha, wieku, płci, stylu pracy, uważności itp. Innym razem decydujące dla oceny coacha jest to, co powstaje w jego interakcji z uczącym się (coachee) i odnosi się do wzajemnej relacji, komunikacji, otwartości i zaufania. Ale też, co szczególnie interesujące, mówiąc o czynnikach decydujących o znaczeniu coacha, badani wymieniają elementy będące w zakresie wpływu i działań samego uczącego się (coachee).

Przedstawione w tabeli 10 zestawienie, systematyzuje wymieniane przez osoby badane elementy, warunkujące postrzeganie coacha jako osoby o kluczowym znaczeniu w procesie coachingu¹². Dalsze akapity z kolei rozwijają każdy z nich, ilustrując je wypowiedziami badanych.

12 Wśród badanych, którzy przypisują bardzo duże znaczenie osobie coacha w procesie, znajdują się dwie osoby, które czytelnie wyjaśniają, że to po ich stronie – uczących się (coachees) – jest siła ciężkości zmiany, a przy tym dodają, że to wszystko, co jest ich udziałem, „nie pozostaje w oderwaniu od tego, z kim pracuję” [z coachem – przyp. aut.] (Pani Maria). Dlatego też, mimo wskazań pozornie nieadekwatnych do analizowanego tutaj problemu badawczego, zdecydowano się zaklasyfikować wymienione czynniki po stronie uczestnika procesu coachingowego jako wykładnię znaczenia przypisywanego coachowi.

Tabela 9. Najistotniejsze elementy wpływające w opinii badanych na przypisywanie coachowi kluczowego znaczenia w procesie coachingu

ELEMENTY PO STRONIE COACHA	ELEMENTY RELACJI COACH – UCZĄCY SIĘ (COACHEE)	ELEMENTY PO STRONIE UCZĄ- CEGO SIĘ (COACHEE)
• Coach jako ekspert • Samodoskonalenie coacha • Wiek coacha (doświadczenie) • Płeć coacha • Sposób pracy coacha • Działania coacha w trakcie procesu (warsztat coacha) • Postawa coacha	• Wcześniejsza znajomość z coachem • Dobry kontakt z coachem, dopasowanie osobowościowe • Równowaga w komunikacji • Zaufanie do coacha • Otwartość uczącego się (coachee) na coacha	• Gotowość do pracy z daną osobą • Potrzeba wywiązania się z zobowiązania danego coachowi

Źródło: opracowanie własne.

Dla dwojga respondentów niebagatelne znaczenie ma postrzeganie coacha, z którym pracują, jako eksperta, przy czym tylko jedna z osób zwraca uwagę na kwalifikacje formalne czy umocowanie instytucjonalne:

[...] druga rzecz, która była dla mnie też ważna, to, że te wszystkie uprawnienia do wykonywania zawodu, że Pan Bogumił [imię coacha zmienione – przyp. aut.] chyba jest nadal przewodniczącym... nie wiem, jak to się dokładnie nazywa, ale jest w sensie wysoko postawiony w tym całym coachingowym świecie. I to na mnie też wpływało pozytywnie, że to jest jakaś ważna persona i na pewno wie, co mówi (Pani Julia).

Z wypowiedzi drugiej badanej można wywnioskować, że za jej oceną profesjonalizmu coacha stała nie tyle jego pozycja, co raczej skuteczność „już po pierwszym spotkaniu”,

kiedy okazało się, że pierwsze decyzje, pierwsze zmiany od razu przyniosły efekt, to pozwoliło jej dalej się otworzyć, zaufać i kontynuować współpracę:

[...] korzystałam z tego, że rozmawiałam z fachowcem, że to rozwiązanie, które ustalałyśmy, to było rozwiązanie, które wychodziło ode mnie, z mojego punktu widzenia, mojego charakteru, moich zalet i wad. [...] ta reforma, te zmiany w firmie bardzo szybko zachodzą. Jakby widziałam od razu, na bieżąco, z dnia na dzień i to mnie motywowało do dalszych spotkań, do dalszej szczerzej bardzo rozmowy z moim prowadzącym coaching. No i generalnie rozwiązywało mi się coraz więcej problemów i coraz więcej realizowałam swoich takich celów, których wcześniej nie mogłam osiągnąć (Pani Karina).

Podobnego zdania jest Pani Wioletta, dla której skuteczność spotkań coachingowych i natychmiastowe postępy przyczyniły się do zawierzenia coachowi, czego wyraz daje w metaforycznym ujęciu całości swojego doświadczenia z procesu coachingu i porównaniu go do skoku na bungee:

[...] skok na bungee [...] to takie wyjście poza moją strefę komfortu, ale w taki bezpieczny sposób. Czyli zrobienie czegoś szalonego, jak skok na bungee, ale byłam jednak na tej bezpiecznej linii, czyli jestem prowadzona przez kogoś, czyli nie jest tak, że ja nie wiem co i jak, że może coś zrobię, ale jestem ukierunkowana przez kogoś i to mi daje takie poczucie bezpieczeństwa w tym wszystkim, bo ktoś po prostu prowadzi to (Pani Wioletta).

Innym aspektem, z pewnością wpływającym na profesjonalizm coacha, jest jego samodoskonalenie, kiedy jest on w ciągłym procesie rozwoju, autopoźnania, by przez to zwiększać świadomość tych czynników, które mogłyby oddziaływać na osobę, z którą pracuje. Taki punkt widzenia

przedstawia Pan Daniel, odnosząc się do własnej praktyki jako coacha i uczącego się (coachee):

[...] uświadomiłem sobie, że jeśli mamy taki poważny temat, a ja miałbym to nieprzepracowane w sobie i pracowałbym z osobą, która też by miała taki stres, to okazałoby się, że ja bym jej ten stres tylko wzmocnił. Ona zobaczyła, że poruszając taki trudny temat, widzi na mojej twarzy grymas, zadaje – nie wiem – jakieś bezpieczne pytania, próbuję ją ochronić przed złymi emocjami, co by jej potwierdzało, że coś jest nie tak [...]. To był też moment, w którym wiedziałem, że muszę być w różnych procesach, zauważać te przestrzenie, te miejsca, w których widzę, że jest coś do przyjrzenia się, co powoduje we mnie spięcie albo że bardzo szybko wyciągam wnioski, albo włączają się takie mechanizmy albo ucieczki, albo ratowania kogoś. I że powinienem się tym rzeczom przyglądać albo je rozwiązać (Pan Daniel).

Jeśli chodzi o wiek coacha, trudno jest jednoznacznie wypowiedzieć się na temat jego znaczenia – po pierwsze, tylko jeden z badanych mówi:

[...] trudno by mi było pracować z osobą, która jest zdecydowanie młodsza, trudno by mi było pracować z osobą, która by miała lat – nie wiem – 26 i kto stwierdziłby, że teraz będzie coachem, i to byłaby bariera, nie... raczej blokada, bo to jest bardzo młoda osoba, więc jakie jest jej doświadczenie, że mogłaby być dobrym coachem (Pan Karol).

Po drugie zaś, inna osoba badana nie odnosi się wprost do roli wieku coacha, ale opowiadając o swoim najważniejszym doświadczeniu w coachingu, wiek coacha podkreśla:

[...] pracowałam wtedy z parą z takim... chłopakiem... który... młodym... dużo młodszym ode mnie... może miał tam trzydzieści parę lat, który powiedział... „no to w końcu jak

długo jeszcze masz zamiar... to jakie jeszcze chcesz mieć doświadczenie i co z nim zrobić? Co byś musiała z nim zrobić?” I rzeczywiście to mnie tak... postawiło ostatecznie, że rzeczywiście... no ile jeszcze bym chciała prawda (Pani Ewa).

Ten fragment wypowiedzi Pani Ewy można zinterpretować jako obraz zaskoczenia, że niejako na przekór sile doświadczenia, tak młody coach mógł tak celnie poprowadzić proces.

Okazuje się, że w założeniach badanych niekiedy też płeć coacha może być czynnikiem istotnym. Dwie badane uwzględniają ten element:

[...] ja na pewno wiedziałam, że chcę pracować z kobietą (Pani Karina);

[...] dla mnie to było też trochę dziwne, bo to był mężczyzna. Pan Bogumił [imię coacha zmienione – przyp. aut.] jest mężczyzną i ja zazwyczaj z takim... czy z lekarzami, czy z jakimiś innymi osobami, które zajmują się rozwojem osobistym czy zajmują się psychiką, to były kobiety. I dla mnie to też było nowe, że to był mężczyzna i że te relacje na początku były... tak się dziwnie czułam [...] to też szybko minęło (Pani Julia).

Można zatem powiedzieć, że wszelkie preferencje dotyczące osobowości coacha [po stronie czynników relacji coach – uczący się (coachee)], jego wieku czy płci, są niezwykle indywidualne. O ile dopasowanie w wymiarze osobowościowym może zostać zweryfikowane już w trakcie pierwszego spotkania, o tyle perspektywa wieku i płci coacha może stać się – mówiąc językiem Jacka Mezirowa – schematem znaczeń, który będzie jednoznacznie warunkował ocenę coacha jako dobrego specjalisty i dopiero odmienne doświadczenie (jak w przykładzie Pani Julii) będzie okazją do jego transformacji.

W wypowiedziach badanych znaleźć można odniesienia do sposobu pracy coacha jako czynnika, który decyduje

o dużym znaczeniu przypisywanym jego osobie w perspektywie całego procesu. Tym, co warto podkreślić, jest kładzenie przez coacha nacisku na działania, na wdrożenie tego, o czym uczący się (coachee) mówi, na sprawdzanie w praktyce itd., co rozmówcy niekiedy odczytywali wręcz jako presję czy „przymus działania”.

Pani Wioletta, mówiąc o zmianie swoich zachowań, zaznacza, że to jest właśnie to, co dostała w coachingu, a czego nie dostała w terapii:

[...] w zasadzie to jest działanie, bo wcześniej to jest proces zapoczątkowany tą terapią i załączkami tej pracy nad sobą, że jakby... ale jeszcze nie miałam takiego motoru do działania... żeby przejść z myślenia do działania, do realizacji (Pani Wioletta).

Poza tym:

[...] coaching [...] ma więcej wspólnego z treningiem mentalnym, czyli odkrywasz, co jest ważne, ale też od razu wdrażasz to w życie (Pan Bartosz);

[...] ważnym jest żeby wdrażać, a nie tylko żeby iść na coaching i trzymać się swoich jakichś tam starych przyzwyczajeń, tylko bardzo odważnie realizować te ustalenia z takich sesji (Pani Karina);

[...] omawialiśmy sobie [z coachem – przyp. aut.] to, co było na poprzednim spotkaniu, czyli nie tylko że my odbębnilismy coś, ale też co ja sobie utrwaliłem, co przepracowałem (Pan Tomasz).

Coachowie w uczących się (coachees) wywoływali także refleksje i intensywne, ukierunkowane myślenie oraz rozbudzali motywację, chęć działania i zmiany:

[...] Michał [imię coacha zmienione – przyp. aut.] uruchamia we mnie jakąś refleksję. [...] czasami faktycznie potrzeba kogoś po drugiej stronie stołu, żeby zadał 3–4 trudne pytania i uruchomił we mnie wewnętrzną motywację. No oczywiście coach nie wykonuje za nas tej pracy, ale w moim przypadku właśnie uruchomił tę wewnętrzną motywację (Pan Marek);

[...] coach pomaga zadać odpowiednie pytania, aby ten proces znajdowania odpowiedzi był dużo szybszy. Nie dochodzę do tych pytań sama, co mi czasem dużo czasu zajmuje, ale mam już pytanie i zaraz szukam odpowiedzi. [...] więc mobilizacja do myślenia i to, że to faktycznie skłania do jakiejś tam analizy i nawet jeśli nie znalazłam w ciągu tej godziny rozwiązania, to ziarenko zostało zasiane i to dalej funkcjonowało... nie wiem, tydzień, dwa... (Pani Wioletta).

Kolejnymi czynnikami, na które część badanych zwróciła uwagę, były konkretne narzędzia, ćwiczenia czy interwencje, które coach wprowadzał do procesu.

Za każdym razem była to inwencja coacha, zatem wszystkie te elementy podporządkowano jednej kategorii nadrzędnej – działań coacha w trakcie procesu coachingowego, wskazanych w podrozdziale 6.3. *Konteksty przebiegu procesu uczenia się w coachingu*, ponieważ, jak sugerowali respondenci, były to części procesu, które wywarły najsilniejszy wpływ na zaistnienie określonej zmiany w perspektywach uczących się (coaches). W tym miejscu warto jedynie krótko przywołać te elementy jeszcze raz, ponieważ wynikają one bezpośrednio z warsztatu coacha. Badani wskazywali m.in. na: konkretne, drążące pytania stawiane przez coacha; wizualizacje; wykorzystywanie skojarzeń w postaci słów kluczy czy technik projekcyjnych, np. przy kartach Dixit; metodę małych kroków; pracę z rysunkiem; zastosowanie narzędzi diagnostycznych – testów; techniki relaksacyjne; zalecane lektury; zadawane prace domowe; celowy dobór miejsca spotkań i ćwiczenia w przestrzeni itd.

Ostatnim z czynników składających się na wiodącą rolę coacha w procesie coachingu – zdaniem badanych – była jego określona postawa, która bezwarunkowo budowała atmosferę bezpieczeństwa, otwartości i chęci pracy.

Dla każdej badanej osoby inne elementy składały się na postawę „idealną”:

- akceptacja przez coacha:

[...] osoba coacha jest absolutnie megaważna. Bo nie wydarzą się takie rzeczy, jeśli nie będzie totalnego zaufania i akceptacji ze strony coacha (Pani Joanna);

[...] jak mam z boku kogoś takiego w pełni akceptującego i zwracającego uwagę na to, co mówię i zadającego też pytania w kontekście tego, co też mówię [...] to wiedziałem, że to idzie w dobrym kierunku (Pan Bartosz);

- zaangażowanie i uważność coacha:

[...] i to jest bardzo fajne, że taki coach jest kimś takim, takim powiernikiem, kimś bliskim, kimś, kto wie wszystkie takie rzeczy, o których ktoś inny o nich nie wie. I to też jest właśnie potrzeba i daję z siebie też 100% na takich spotkaniach, jest bardzo uważny (Pani Karina);

- wiara w możliwości uczącego się (coachee):

[...] ja tak czułam, że mój coach chce żebym rozwiązała szybko problemy, żeby ta firma mi się pięknie rozwijała, żebym była szczęśliwa, żebym osiągnęła cel, żebym miała czas zadbać o siebie i cały czas sobie te drogi jakby wyznaczałam i ona mi w tym pomagała i wszystko się udaje (Pani Karina);

- wytrwałość coacha:

[...] Matylda [imię coacha zmienione – przyp. aut.] wpatrywała się we mnie swoim wzrokiem tak długo, aż odpowiedź nie padła. Była bezlitosna, żadnych pytań pomocniczych, żadnych podpowiedzi, nic. To trochę jak zdzieranie warstw, najpierw przychodzą takie pierwsze odpowiedzi, takie na odwal się, ale Matyldzie to nie wystarczy i ona dalej, aż w końcu ona dogrzebie się do tego, co człowiek powinien powiedzieć, co powinien znaleźć (Pani Maria);

- umiejętność wysłuchania:

w moim przypadku to [znaczenie przypisywane coachowi – przyp. aut.] było to, że Pani Aldona [imię coacha zmienione – przyp. aut.] umiała mnie wysłuchać (Pani Zuzanna).

Wśród wypowiedzi badanych, którzy przypisują coachowi znaczącą rolę, pojawiają się też głosy wskazujące, że dla transformacji w ramach procesu coachingowego istotne są czynniki wyłaniające się w relacji coach – uczący się (coachee), a należą do nich: wcześniejsza znajomość, nawiązana relacja, dopasowanie osobowościowe, równowaga w komunikacji, zaufanie i otwartość uczącego się (coachee) na coacha.

Troje respondentów zaznaczyło, że decydując się na coaching, wiedzieli, iż chcą pracować właśnie z tą, a nie inną osobą. Wcześniejsza obserwacja coacha (w innej roli) ułatwiała otworzenie się i zaufanie:

[...] to taka puenta personalna, bo... może u spowiedników, czyli u osób anonimowych też można coś takiego osiągnąć; może można to zrobić za pomocą Skype'a, nie widząc się, natomiast ja potrzebowałem właściwej osoby, którą wcześniej mogłem też poobserwować, która ma podobny system wartości przy której mogłem się otworzyć i sięgnąć też do takich intymnych rozmów, jak sfera gdzieś tam finansów, jak sfera opowiadania o żonie, jak ona może zareagować itd. (Pan Marek);

[...] tak się składa, że ja Matyldę [imię coacha zmienione – przyp. aut.] poznałam w ogóle kilka lat temu w jakimś tam środowisku typu znajomi znajomych [...]. I od tego czasu, jak się poznałyśmy, Matylda przeszła przekwalifikowanie zawodowe i właśnie stała się coachem i zaczęła się szkolić. Wydawała mi się osobą godną zaufania (Pani Maria);

[...] znałem go [coacha – przyp. aut.] też trochę prywatnie, więc łatwiej mi było rozpocząć z nim spotkania coachingowe, a rzeczywiście potrzebę zmiany miałem (Pan Karol).

Jednocześnie, wcześniejsza znajomość z coachem była dla Pani Marii potencjalnym zagrożeniem, że być może kwestie etyczne uniemożliwią im współpracę coachingową, co też w pierwszej kolejności zweryfikowała:

[...] przez tych kilka lat naszej znajomości nie miałyśmy jakiejś takiej zażyłej tej znajomości, nie była to jakaś przyjaźń, która by potem nam uniemożliwiła taki proces [...] Odpisała mi, że to, o czym ja piszę, to rzeczywiście jest to, czym my możemy się zająć i nic nie stoi na przeszkodzie, że to, że się gdzieś tam znamy, bo nie mamy też aż tak głębokiej i zażyłej relacji, żeby ktokolwiek mógłby od kogokolwiek czegośkolwiek oczekiwać, w związku z czym etyka nie była przeszkodą (Pani Maria).

Zdaniem Pani Marii, pułapką w pracy z osobą, którą się zna, może być to, że czas sesji mógłby upływać na pobocznych tematach. Jednocześnie uniknięcie tego problemu przez jej coacha wywarło na niej ogromne wrażenie i świadczyło o jego profesjonalizmie:

[...] zastanawiałam się – kurczę, jak to będzie... to jest moja znajoma, są takie sporadyczne kontakty... a my może zaraz jakieś trudne rzeczy będziemy przerabiać i jak to... ale zadziała się taka rzecz trochę niesamowita – nie wiem, czy każdy coach tak potrafi – praktycznie jakby włączała stoper. Praktycznie ja

nie musiałam tego wiedzieć, ale ja po prostu wiedziałam, że sesja się zaczyna. Zazwyczaj zaczynałyśmy sesję od takiego small talku, zwłaszcza że spotykałyśmy się w takim punkcie komunikacyjnym i dopiero przemieszczałyśmy się np. do parku i zaczynała się taka gadka szmatka i w pewnym momencie po prostu zaczynała się sesja i tę zmianę było widać od razu. [...] To było coś niesamowitego. Pierwszy raz widziałam u człowieka taką zmianę wizualną przestawienia się z jednego trybu w drugi. To było dla mnie tak profesjonalne, że ona potrafi to zrobić. Że to nie tak, że przegadamy pół sesji, bo się znamy, ale konkretna godzina, czy w okolicach tej godziny i nagle zaczynamy i koniec. I nagle zaczyna się ta sesja. I to było takie bardzo fajne (Pani Maria).

Jednocześnie, nawet jeśli uczący się (coachee) jest w procesie prowadzonym przez znajomego, to ważne jest, aby nie był to nikt bliski. Jak zauważa Pan Bartosz:

[...] nikt, kto będzie w jakiejś relacji z nami, nie wiem, żona, przyjaciel, sąsiad, nie będzie takim lustrem. Zawsze gdzieś będzie jakiś kontekst, zawsze to pytanie będzie gdzieś w powiązaniu z czymś, a taka osoba właśnie coacha daje jakąś gwarancję większą, że to będzie tylko i wyłącznie obserwacja tego, co się dzieje „tu i teraz” i reakcja na to, co Ty mówisz, co robisz itd., więc dla mnie to jest mega ważne, mega ważna osoba (Pan Bartosz).

Podobnego zdania jest Pani Zuzanna:

[...] rozmowa, to najwięcej mi dało, z osobą z zewnątrz, czyli taka po prostu neutralna. Czyli to nie jest jakaś rodzina czy tam przyjaciółka, czy tam ktoś. Tylko ktoś, kto spojrzy na mnie z zupełnie innej strony, z zupełnie innej perspektywy (Pani Zuzanna).

W dalszej wypowiedzi Pan Bartosz wymienia relacje, które nie będą, jego zdaniem, sprzyjały prowadzeniu procesu coachingowego, m.in. jest to kontakt pomiędzy przełożonym a podwładnym, bo jak mówi: „szef nie będzie dobrym coachem, zawsze będzie załatwiał jakiś swój interes”.

Przykład Pana Marka pokazuje też odwrotną sytuację. Nawiązana podczas coachingu relacja coach – uczący się (coachee) przekształciła się w bliższy kontakt:

[...] właściwie dobrany coach tak, jak w przypadku Michała [imię coacha zmienione – przyp. aut.], zbudował mi relację na bardzo dobrym poziomie koleżeńskim, a może nawet przyjacielskim. Czyli no... najkrócej mówiąc... miałem farta do właściwego człowieka na właściwym miejscu (Pan Marek).

Najczęściej powtarzającym się (w różnych kontekstach wypowiedzi badanych) czynnikiem – o największym znaczeniu i wpływie na ocenę coacha przez uczącego się (coachee) – był właśnie kontakt, relacja, jaka została zbudowana pomiędzy tymi dwiema osobami:

[...] myślę, że duży wpływ ma też i osobowość, bo ja z nią [coachem – przyp. aut.] taką fajną chemię znalazłam. [...] także sama osoba coacha jest sprawą kluczową (Pani Anna);

[...] znając temperamenty pozostałych trenerów [którzy pracują w firmie badanego i również prowadzą coachingi – przyp. aut.], naprawdę wątpię i nie wierzę w to, że mogą taką relację zbudować, po drugie uruchomić taki proces coachingowy, który rozpoczął mi to wszystko, o czym mówiłem wcześniej. Dlatego ta właściwie dostrojona do odbiorcy osobowość coacha dla mnie ma szalone znaczenie. [...] chemia coacha i chemia odbiorcy muszą się po prostu złapać. Inaczej ten coaching będzie takim papierowym, udawaniem, że coś się robi, że coś się nie robi i nie przyniesie to na końcu działania takiego, jakie powinno (Pan Marek);

[...] jeśli w trakcie pierwszych spotkań nie wytworzyła by się jakaś... nie wiem, jak to nazwać, bo co to oznacza... nie wiem... relacja... to byłoby mi trudno [dokonać zmiany – przyp. aut.], pewnie nie wiem... relacja zaufania, mojego przekonania co do wiedzy i umiejętności coacha, właściwego przygotowania, mojej chęci takiej jakby otwartości (Pan Karol).

Dwoje badanych porównuje znaczenie stosunków coacha i uczącego się (coachee) w procesie coachingowym do istoty relacji terapeutycznych:

[...] Matylda [imię coacha zmienione – przyp. aut.] też dobrze zgrała się ze mną. [...] Jeżeli się ludzie nie porozumiewają swobodnie, to z tego nic nie będzie i nawet jak się obie strony starają, to bez tego nic nie będzie. Więc ja bym tutaj dołożyła taką kwestię, dobrania sobie partnera do pracy czyli coacha. Zresztą z terapeutami jest tak samo, jak się chodzi do psychologa, a się nie łapie takiego kontaktu swobodnego, to nie ma co liczyć na jakiegokolwiek postępy w pracy (Pani Maria);

[...] relacja coachingowa [...] to jest trochę tak, jak podczas relacji terapeutycznej, to jest tutaj też bardzo ważne, bo ona jest albo dobra, albo zła i nie ma procesu (Pan Karol).

Poza stwierdzeniem samego faktu istotności czynnika dobrej relacji, tylko jeden z badanych podejmuje się rozstrzygnięcia kwestii, dlaczego zbudowana relacja ma tak fundamentalne znaczenie dla skuteczności coachingu. Jak tłumaczy:

[...] ja nie wiem, dlaczego zakochałem się w tej, a nie innej kobiecie pewnego dnia. Tak samo tutaj, albo ta chemia jest, albo jej nie ma. Myślę, że to gdzieś podobny system wartości, nawet podobne temperamenty, sposób myślenia – z tej DISC-owej

metodologii¹³ – że ten temperament „zielony”¹⁴ niekoniecznie będzie partnerem dla coacha, który jest „czerwony” i nawet niewerbalnie będzie się niecierpliwił. I ta osoba, o tym temperamencie bardziej zamkniętym, będzie musiała wiedzieć, jak do niej dotrzeć [...] myślę, że tutaj bym szukał obszarów do dalszych badań (Pan Marek).

Innym ważnym czynnikiem w relacji coach – uczący się (coachee) jest równowaga w komunikacji pomiędzy tymi dwoma osobami: „ważna była komunikacja. Że była bardzo dobra wymiana informacji [...], czyli jest taki trochę bardziej koleżeńsko-przyjacielski układ i to jest na równym poziomie” (Pani Julia). Wartość owej komunikacji Pani Julia nadaje poprzez zestawienie jej z procesem psychoterapeutycznym, gdzie „psychoterapeuta zawsze wie więcej o Tobie niż Ty, a w coachingu to jest równe i to jest też fajne, i to mi się bardzo podobało”.

Dodatkowo, w opinii Pani Joanny: „coach musi udowodnić, że jest osobą godną zaufania i zapracować na to zaufanie klienta”. Na zaufanie do coacha jako warunek zaistnienia procesu i zbudowania relacji zmieniającej uczącego się

13 Badany prawdopodobnie odnosi się do popularnej, stosowanej w korporacjach typologii Extended DISC, która wskazuje na 4 profile osobowościowe: D: osobowość dominująca (*dominant*), I: osobowość inspirująca (*influencing*), S: osobowość stabilna (*steady*), C: osobowość rozważna (*cautious*). Extended Disc Polska, <http://www.extendeddisc.com.pl/> (dostęp: 20.07.2017).

14 Określając kolorem poszczególne temperamenty osób, badany prawdopodobnie odnosi się do typologii Insights Discovery, która nawiązuje do koncepcji jungowskiej i opiera się o klasyfikację osób według trzech referencji: ekstrawersja – introwersja, myślenie – uczucia, doznania – intuicja oraz przypisuje wyróżnionym czterem typom kolory: czerwony, niebieski, zielony i żółty. Insight Discovery Polska, <http://www.insights.pl/model-insights-discovery> (dostęp: 20.07.2017). Połączenie obu metodologii w wypowiedzi jest o tyle uzasadnione, że poszczególne typy nakładają się na siebie, znajdując ułożenie na jednakowo nakreślonej matrycy, gdzie D jest kolorem czerwonym, I – żółtym, S – zielonym i C – niebieskim.

(coachee), wskazuje też Pan Karol oraz Pani Wioletta, która jednoznacznie stwierdza: „potrzeba jest, aby mieć duże zaufanie do coacha”.

Niezależnie od przyjętej formuły komunikacyjnej dwie badane podkreślają też, że w ogóle sama rozmowa z coachem na osobiste tematy nie jest sprawą prostą. Wymaga swoistego przygotowania – oswojenia z tą myślą i wspomnianego wcześniej zaufania do coacha:

[...] to nie jest też łatwe, takie rozmawianie z coachem na swoje prywatne sprawy. Bo jednak w takich sesjach trzeba być otwartym bardziej, to jest moje zdanie, żeby taki coach mógł mieć dobry obraz tej osoby, która przed nim siedzi. I to nie przychodzi łatwo i to trochę trwa (Pani Julia);

[...] To było na początku bardzo, bardzo trudne, bo nie umiem... nie lubię opowiadać o sobie i nie lubię generalnie opowiadać o sobie, więc musiałam to wszystko wyłożyć na stół. I to było dla mnie bardzo trudne, bo na początku to były spotkania naprawdę prawie milczące. Dopiero po jakimś czasie zaczęłam się bardziej otwierać i zaczęłam opowiadać o sobie, o swoich problemach, czego chcę, czego potrzebuję, czego bym chciała, co próbuję zmienić (Pani Zuzanna).

Jak wskazano wcześniej, zaufania do coacha i otwartości uczącego się (coachee) na to, co dzieje się w procesie, nie należy izolować od samego coacha, co potwierdzają słowa Pani Joanny – w coachingu nie będzie przestrzeni na zmianę, „jeśli klient nie ufa coachowi. I to jest ciężka praca coacha, aby stworzyć takie warunki, konkretne rzeczy zrobić i dbać o to, to jest część zawodu”. Dlatego też oba te czynniki znalazły się w grupie elementów relacji coach – uczący się (coachee), rozstrzygających o odbiorze coacha jako kluczowej postaci w doświadczeniu uczenia się w coachingu u badanych.

Ostatnie z istotnych czynników w postrzeganiu osoby coacha, jako decydującej w całym procesie, które podnieśli

badani, dotyczyły tego, co jest po stronie samego uczącego się (coachee), ale jest też wynikiem oddziaływania i współpracy z coachem.

Mowa tutaj o gotowości uczącego się (coachee) do pracy, w tym pracy z daną osobą coacha:

[...] klient musi być gotowy (Pani Joanna);

[...] myślę, że nie da się zastąpić takiej osoby [coacha – przyp. aut.] kimś innym. Oczywiście trzeba spełnić te wszystkie warunki z byciem gotowym, z przyjęciem tego w ten sposób, że ta osoba jest po naszej stronie itd. (Pan Bartosz);

a także o potrzebie wywiązania się z zobowiązania danego coachowi:

[...] wydaje mi się, że akurat u mnie powstaje taka silna potrzeba wywiązania się ze zobowiązania, które na siebie wziąłem przy innej osobie. Tą osobą w tym przypadku jest Michał [imię coacha zmienione – przyp. aut.] – osoba prowadząca coaching. Jakby w mojej... mojej takiej konstrukcji wewnętrznej no... nie może zdarzyć się tak, że jeśli się do czegoś zobowiązałem, to tego nie zrobię (Pan Marek).

Niezwykłe dosadnym zakończeniem rozważań nad wiodącą rolą coacha w całości doświadczeń uczestników badania z procesu coachingu są słowa trojga badanych, którzy stawiają tezę, że gdyby nie praca z tą konkretną osobą i we właściwym (z ich perspektywy) czasie, zmiana mogłaby w ogóle nie wystąpić, albo też przynieść odmienny rezultat:

[...] mogła zadać mi inne pytania i to pewnie też inaczej by się to potoczyło. Może inaczej, albo dłużej, albo zupełnie do innych wniosków bym doszła. Gdyby inna osoba prowadziła coaching, myślę, że mogłoby to ukierunkować życie w inną stronę. Myślę, że mnie jako osoby by to nie zmieniło, bo to nie

jest chyba możliwe, ale zakładam, że te zmiany mogłyby pójść w innym trochę kierunku, albo w innym tempie, albo w ogóle mogłyby nie pójść (Pani Wioletta);

[...] to było niesamowite, myślę, że to nie byłoby możliwe, gdybym nie trafiła do Matyldy [imię coacha zmienione – przyp. aut.] i z nią nie współpracowała (Pani Maria);

[...] gdyby nie Michał [imię coacha zmienione – przyp. aut.], to ja bym na te studia nie poszedł. [...] ja już wtedy [w poprzednim procesie coachingowym – przyp. aut.] miałem dylemat o studiach MBA, a to w żaden sposób nie poszło w tamtą stronę, chociaż byłem w procesie coachingowym, w którym coś takiego mogło wypłynąć, a nie wypłynęło. Wypłynęło dopiero przy... z mojej perspektywy... właściwej osobie na właściwym miejscu (Pan Marek).

Część badanych nieco mniej jednoznacznie i bezwzględnie ocenia znaczenie coacha we własnych doświadczeniach z procesu coachingu. Ich zdaniem, udział coacha i uczącego się (coachee) są równe:

[...] to [znaczenie coacha w procesie coachingu – przyp. aut.] jest bardzo zależne od jednostki, dlatego że to zależy od osoby, która ma być coachowana. Mam też koleżankę w pracy, z którą pracował Pan Gabriel [imię coacha zmienione – przyp. aut.], która po prostu zakończyła proces coachingowy właściwie po trzech spotkaniach, stwierdzając, że to jej nic nie pomoże. A moim zdaniem, ona sama po swojej stronie nie dokonała pracy na tyle, żeby jej Pan Gabriel pomógł, bo czasami – no niestety – trzeba stanąć w prawdzie, trzeba stanąć obok siebie i spojrzeć na siebie z tej perspektywy, którą coach ci podpowiada i przyjąć tę informację, że jednak może coś się nie tak robiło. Więc moim zdaniem coach ma bardzo duże znaczenie i bardzo dużą pomoc niesie, pod warunkiem, że Ty sam wykonujesz swoją pracę (Pan Tomasz);

[znaczenie coacha w procesie coachingu – przyp. aut.] jest i duże, i małe jednocześnie. Duże w tym sensie, że takie rzeczy nie wydarzą się, jeśli klient nie ufa coachowi [...]. A jednocześnie jest kompletnie nieważna, ponieważ i tak się nic nie wydarzy, jeżeli klient nie jest gotów. [...] I trudność polega na tym, że te rzeczy muszą się zgrać jednocześnie. [...] Bo jeżeli klient nie będzie gotowy, to nie ma takiej opcji, żeby tutaj cokolwiek się zadziało, także tutaj widzę po obu stronach czynniki, które są kluczowe. Nawet nie wiem, czy potrafiłabym wskazać tutaj ten, który jest ważniejszy. Chociaż nie, potrafiłabym, ważniejsza jest otwartość klienta, bo wtedy bez tego nic się nie dzieje, ale też ta otwartość klienta tworzy się w kontakcie z coachem, więc w sumie wracam do tego, że nie wiem, która ważniejsza, obie ważne (Pani Joanna);

[...] nawet najlepszy coach u osoby, która nie chce zmiany, to też nic nie robi, zresztą nie wiem, co taka osoba miałaby robić u coacha. Coach sam nic nie robi, bo to jest współpraca obojczna. Tak, jak wspominałam, coach jest przewodnikiem, ale to my musimy iść i coś znaleźć (Pani Maria).

Dodatkowym głosem wzmacniającym znaczenie potrzeby zmiany u uczącego się (coachee) są słowa Pana Karola, podkreślające, że człowiek musi chcieć się zmienić dla siebie, sam musi dostrzegać taką potrzebę, nikt nie jest w stanie go do tego skłonić:

[...] ta siła [do zmiany – przyp. aut.], jeśli nie wzięłaby się z wewnątrz, to znikąd indziej by się nie wzięła. [...] Jeżeli nie będę miał w tym rozumieniu perspektywy optymalnej, czyli perspektywy, która będzie płynęła z moich wewnętrznych przekonań, a jeżeli będzie to perspektywa zewnętrzna lub narzucona tak... bo tak chciałaby rodzina, albo tak chciałoby otoczenie, albo tak chciałby lekarz – to tego nie zmienię. A wiem, jak trudno jest podejmować takie kluczowe decyzje. [...] bo gdybym miał się tego jeszcze raz podejmować, to wiem, że coach

nie ciągnąłby mnie za uszy – „zrób to, zrób tamto”, tylko to ja bym musiał pracować, a niekoniecznie bym miał w sobie taką siłę, aby ją wywołać (Pan Karol).

Ponadto, Pan Karol podnosi powyższy argument również w kontekście pewnej dość popularnej praktyki, jaka ma miejsce w organizacjach, gdzie na coaching delegowani są określani pracownicy:

[...] myślę, że też niezależnie od osoby coacha, bardzo duże znaczenie ma też to, czy to jest osobista decyzja osoby, która podlega procesowi, czy też sponsor zdecydował, że będzie coaching. Bo jestem w stanie też sobie wyobrazić, że jeżeli to sponsor zdecydował, to ktoś może mieć tak duży opór w sobie, że po prostu zrobi to i nie będzie z tego żadnych efektów (Pan Karol).

Technika wywiadu i jego późniejsza transkrypcja pozwoliły zaobserwować, że badani opisując coaching, często używali czasowników w liczbie mnogiej, co dodatkowo potęguje wrażenie wzajemnej współpracy pomiędzy coachem a uczącym się (coachee), albo też wprost – rozmówcy informowali o tym, jak coach postępował. Niejako potwierdzając, że rola coacha nie jest tylko pasywna (Whitworth i in., 2010, s. 36), choć to klient jest źródłem zasobów i dokonuje zmian, a coach wspiera w tym procesie – uczący się (coachees) uprawomocniają działania coachów wskazując:

[...] żeśmy¹⁵ bardzo mocno pracowali nad tym, jak ja postrzegam ludzi i dlaczego są konflikty [...] jeżeli coś – jakieś marzenia, jakieś rozwiązanie robimy na tych naszych sesjach coachingowych, to od razu trzeba to wprowadzać w życie [...] – dodaje też – coach pomaga, naprowadza, rozwiązuje się ten problem (Pani Karina);

15 Wyróżnienia w tekście dodane przez autorkę.

[...] no i tutaj zaczęła się praca z panem Gabrielem [imię coacha zmienione – przyp. aut.] od tego, że wypracowaliśmy wstępną ocenę tych moich podwładnych, żebyśmy mieli ten punkt zaczepienia. [...] I muszę powiedzieć, że jeśli chodzi o sam proces delegowania, rozumiany jako zaufanie, to to udało nam się tak dobrze wypracować [...] z panem Gabrielem pracowaliśmy nad tym, żebym ja się do takich spotkań, po pierwsze, przygotowywał, żebym myślał o miejscu bezpiecznym, żebym myślał o takich sytuacjach bezpiecznych dla mnie i później jak były takie sytuacje na samym spotkaniu, to żeby dać sobie 10 sekund [...]. Metodą właściwie długiej, długiej współpracy spróbowaliśmy przeciwyczyć konkretne sytuacje na tych spotkaniach [...] i od razu omawialiśmy to, co się wydarzyło (Pan Tomasz);

[...] Dominika [imię coacha zmienione – przyp. aut.] przybliżała mi sposoby patrzenia na cały zespół, przyglądałyśmy się każdej osobie po kolei – jakieś dobre, złe strony, potem próbowałyśmy znaleźć jakiś konkretny plan na to, gdzie ja bym chciała pójść z całym zespołem no i zastanawialiśmy się jak to wdrożyć. A przy okazji omawialiśmy różne techniki rozmów z pracownikami... różne, przeróżne rzeczy typu... kryzysy i jak sobie radzić po prostu w takich sytuacjach [...] najbardziej kluczowy myślę, że był ten moment, w którym Dominika zapoznała mnie z komunikacją... jak to się nazywa... NVC, porozumienia bez przemocy (Pani Anna);

[...] Matylda [imię coacha zmienione – przyp. aut.] mi zwróciła uwagę na to, że jeżeli ja sobie takie rzeczy mówię, świadomie bądź nie, to trudno, abym w to nie wierzyła [...] przy tym wszystkim co mi Matylda mówiła i zwracała uwagę, doszłam do wniosku, że ten monolog, którego się samemu wysłuchuje, nie zawsze jest dla nas przyjemny [...] tego też mnie Matylda nauczyła, że jeżeli coś działa, to warto to robić (Pani Maria);

[...] Pani Aldona [imię coacha zmienione – przyp. aut.] pomogła mi zauważyć moje mocne strony, czyli powiedziała

„zobacz, Ty jesteś w tym dobra, to, to, to, to... jest dobre. Te cechy charakteru masz dobre i rozwijaj to” (Pani Zuzanna).

Upodmiotowienie osoby coacha przez badanych, zaznacza się na tle neutralnych, bezosobowych opisów aktywności czy wręcz postrzegania odhumanizowanych narzędzi jako środka sprawczego zmiany. Takich opisów dostarcza Pan Bartosz, wskazując najczęściej na krytyczne elementy swojego doświadczenia:

[...] to były takie momenty, że podczas ćwiczenia – określanie tożsamości, kim jestem, jakie cele bardziej życiowe mam, na jakiej wartości chcę się skupić; a także pojawiło się ćwiczenie dotyczące pracy z cieniem [wg przywołanej wcześniej koncepcji C.G. Junga – przyp. aut.], uświadamiania sobie jakiejś swojej ciemnej strony. Myślę, że to było takie najmocniejsze, to był element, który mnie otworzył (Pan Bartosz).

Postrzeganie samych ćwiczeń jako warunku przemiany, odtwarza sygnalizowaną uprzednio potrzebę poszukiwania czynników wpływających na personalny (lub nie) aspekt coachingu, w kontekście relacji coach – uczący się (coachee).

Inne głosy w odniesieniu do znaczenia osoby coacha w procesie coachingu podnoszą badani, dla których jest on osobą o tyle ważną, o ile potrafi z siebie zrezygnować, stać się neutralny, bezosobowy. Być może jest to kategoria, która łączy stanowiska tych, dla których coach ma ogromną wartość, jak i tych, którzy uważają, że to nie osoba, ale jej propozycje poszczególnych narzędzi w procesie działają w sposób zmieniający na uczących się (coachees). Taką perspektywę przyjmują przede wszystkim: Pani Ewa, dla której liczy się, aby coach potrafił

[...] towarzyszyć... sprawiać, by osoba... mogła rzeczywiście... wyjąć na światło dzienne dla siebie... no te... te swoje takie pozytyw. [...] Ale to jest związane z tym, że osoba coacha ma stworzyć takie okoliczności, żebyśmy mogli zobaczyć no siebie (Pani Ewa)

oraz Pan Daniel, oczekujący od coacha

[...] jak największej neutralności. On ma być katalizatorem [...] w momencie, kiedy pojawia się coach, który jest neutralny, pozwala mi wygasić właśnie te wszystkie zewnętrzne wpływy, żebym mógł przyjrzeć się rzeczom, jak one są, jak one są dla mnie, pod moją energią jakby [...]. Osoba coacha ma znaczenie o tyle, o ile on się potrafi jak gdyby w tym wycofać... inaczej... jak gdyby... Neutralność coacha nie jest neutralnością programu. Nie jest to aplikacja coacha, która zadaje mi pytania, które są wylosowane, zupełnie chłodne, niezaangażowane. Nie, bo coach też pewne rzeczy odbija, odzwierciedla (Pan Daniel).

Stosunek do coacha jako towarzysza, zezwalającego na szukanie i błędzenie, radość samodzielnego znajdowania i trud pokonywanej drogi jest charakterystyczne dla Pani Ewy i Pana Daniela. Inni wskazują, że coaching jest trudny właśnie dlatego, że niemal całą pracę trzeba po prostu wykonać samemu, bo coach nie udziela odpowiedzi, czasem podpowiada, sugeruje, niekiedy rzuca gdzieś światło i wyjaśnia, ale zawsze decyzja jest po stronie uczącego się (coachee): „coach za Ciebie tej pracy nie wykona, on może jedynie Cię tylko nakierować” (Pan Tomasz). Jak nieco metaforycznie mówi Pani Wioletta: „coaching to... tylko, żeby tego nie negatywnie... jakby ktoś włączył wiertarkę i wiercił, czyli samemu sobie, coraz bardziej się musiałam w siebie wgryźć i wkręcić i to jest o tyle fajne, że mogę sobie tę moc sama... sterować tym”.

W odniesieniu do zagadnień: pozostawienia „samemu sobie”, stawiania pytań, wzbudzania wewnętrznej motywacji, rodzi się pytanie o to, czy człowiek może być sam dla siebie coachem.

Temat autocoachingu, tak właśnie nazwanego, rozwija jedynie Pan Daniel, który jednak pokazuje dlaczego w niektórych sytuacjach (co podkreśla) tego nie robi:

[...] coaching jest mi właśnie potrzeby do tego, żebym sobie sam z tym [problemem do przepracowania – przyp. aut.] nie myślał, bo kiedy sam sobie z tym myślę, to owszem – pewne wnioski, do nich sam dojdę, ale ja wiem, że ja wtedy wejść w swoje wygodne buty, czyli są jakieś schematy, którymi podążają moje myśli, są jakieś doświadczenia, które pokazują mi, co jest możliwe, a co jest niemożliwe i ja będę w to wchodził (Pan Daniel).

Ostatnia z kategorii znaczeń przypisywanych coachowi ukształtowana została na podstawie odpowiedzi Pani Marii i Pani Zuzanny, które w wypowiedziach unikają sformułowań oceniających. Badane nie wartościują znaczenia osoby coacha, a raczej opisują podejmowane przez niego działania, relacjonują kolejne czynności. Pani Zuzanna mówi o „rozmowie, rozmowie i jeszcze raz rozmowie”. Podczas gdy Pani Maria nazywa coacha przewodnikiem, który formuje ścieżki, jakimi podążają myśli uczącego się (coachee), choć nie wskazuje ich treści – raczej pokazuje nad czym warto się zastanowić, na jakie pytania odpowiedzieć, czego się o sobie dowiedzieć, aniżeli wyjawia „prawdę”, którą należy w swoim życiu zasymilować:

[...] Matylda [imię coacha zmienione – przyp. aut.] [...] czasem zadawała takie pytania, takie trochę – no powiem – nie do końca wygodne, bardzo często trudne pytania, pytania z grupy, na które odpowiedź najczęściej brzmi „nie wiem”, a przecież taka odpowiedź jest niedozwolona praktycznie. To przewodnictwo to polegało na tym, że poprzez zadawanie odpowiednich pytań, takich odpowiednio ukierunkowanych, powodowała pewne toki myślowe. I one w pewnym momencie doprowadzały do efektu, który może nie tyle ona chciała osiągnąć, bo jakby to ja mam osiągać efekty, to one są dla mnie nie dla coacha. Ale osiągała – jakby powiedzieć – pewien checkpoint, do którego ja powinienam dojść. I to nie chodziło o to, że ja udzieliłam jakiejś odpowiedzi na pytanie, tylko, że ja w ogóle udzieliłam

odpowiedzi na pytanie. Także taki przewodnik, drogowskaz, który prowadził do tego, abym ja sama sobie rozwiązała jakiś problem albo sama zdała sobie z niego sprawę, albo uświadomiła i potem podjęła jakieś działania, aby go naprawić albo wyeliminować (Pani Maria).

Wyróżnione w tym podrozdziale cztery kategorie znaczenia przypisywanego coachowi w procesie coachingu w rzeczywistości są sztucznie wyróżnionymi liniami demarkacyjnymi, różnicującymi zupełnie płynną rzeczywistość. Zabieg ten niewątpliwie pozwolił na wykrystalizowanie i uwidocznienie różnic w nadawanych znaczeniach. Trzeba mieć również w pamięci, że, po pierwsze, żaden z respondentów nie przechylił szali wartości jednoznacznie na którąkolwiek ze stron, a jedynie zestawiali oni osobę coacha i siebie jako uczącego się (coachee) w kontekście określania kluczowej roli w procesie¹⁶. Po drugie zaś, sami badani nieraz jedną perspektywę przedstawiali w odpowiedzi na jedno szczegółowe pytanie jakościowego wywiadu badawczego, dotyczące znaczenia coacha, a inaczej interpretować można całość ich wypowiedzi. Jednocześnie, za każdym razem tak pojawiająca się różnica dotyczyła ewentualnego „przesunięcia” o jeden w czteropunktowej liście (1. Coach jako fundament, 2. Coach jako partner, 3. Coach jako tło, 4. Brak oceny znaczenia osoby coacha).

¹⁶ Osoby, które tego zabiegu werbalnie dokonały: Pan Tomasz i Pani Joanna, ostatecznie rozłożyły znaczenia po równo.

Rozdział 7

Praktyczne aplikacje wyników badań własnych

Jednym z zadań założonych na wstępie badań własnych, był cel praktyczny – zbudowanie wskazówek istotnych dla coachów, w odniesieniu do elementów sprzyjających uczeniu się w coachingu, w tym szczególnie procesowi transformatywnego uczenia się.

Z jednej strony można by zastanowić się nad możliwościami udoskonalenia warsztatu coachingowego, wynikającymi już z samego zastosowania teorii transformatywnego uczenia się na obcym jej (co najmniej w Polsce) gruncie, do czego jednak monografia się nie odnosi, traktując to w dużej mierze za zabieg wysoce hipotetyczny. Warto natomiast przedstawić wnioski wynikające z uzyskanych w badaniu danych.

Szczególnie interesujące dla praktyki wydają się konkluzje dotyczące przebiegu procesu uczenia się w coachingu oraz okoliczności kontekstów przebiegu tego procesu. Dzięki pierwszym coachowie mogą uzupełnić/wzbogacić/zmodyfikować stosowany przez siebie model czy modele coachingowe, traktując zaprezentowany schemat (rysunek 9) jako strukturę całego procesu coachingu. W kontekstach zaś naświetlono te detale warsztatu pracy coacha, które dla badanych nabrały szczególnego, znaczącego charakteru i być może warto, aby stały się częstym elementem oferty coachingowej.

W literaturze (Vickers, Bavister, 2005, s. 129–148; Zeus, Skiffington, 2002, s. 19–20; Wilson, 2010, s. 63–86) wiele jest opisów wzorcowych modeli coachingowych, według których coachowie mogą aranżować cały proces (m.in. GROW, S.C.O.R.E., Inner Game – gra wewnętrzna, Skilled Helper – kompetentne pomaganie, Co-Active Coaching – coaching koaktywny, EXACT). Jednocześnie Zeus i Skiffington (2002, s. 19) zauważają, że część coachów stosuje eklektyczne podejście do coachingu, łącząc różne modele w ramach jednego procesu, ponieważ „coaching wymaga elastyczności i nie każdy z modeli jest właściwy dla wszystkich rodzajów interwencji”. Zaprezentowany w tej publikacji przebieg procesu uczenia się w coachingu z pewnością nie rości sobie miana modelu coachingowego, natomiast jego eklektyzm uwidacznia się już w fazie powstania (wykrystalizował się bowiem z uwspólnionych doświadczeń badanych), a dzięki temu zawiera w sobie pewną uniwersalność, z której korzystać mogą coachowie.

Analizując zaprezentowany przebieg procesu uczenia się w coachingu (podrozdział 6.2.) z perspektywy etapów samego coachingu, warto zwrócić uwagę na kilka szczególnie istotnych zagadnień.

1. Proces uczenia się ma charakter cykliczny, zatem wprowadzenie każdej kolejnej zmiany rozpoczyna go od początku. Jednocześnie jego przebieg pozostaje bez zmian.

2. Wdrożenie zmiany wymaga długotrwałego działania i wiele wysiłku zarówno fizycznego, jak i mentalnego po stronie uczącego się (coachee). Nie ma gotowej recepty na zmianę czy jednego wzoru pytań na zasadzie: co chcesz? jak jest? co możesz zmienić? kiedy to zrobisz?¹ Zamiast tego – jak obrazuje rysunek 9 – pojawiają się negatywne emocje,

1 Początkujący coachowie mają niezwykle silną tendencję do tego, aby w przytoczonych pytaniach zakończyć całość procesu. Od początku nie jest dla nich oczywistym, że gdyby uczący się (coachee) wiedział, co musi zrobić, to dawno by to zrobił; albo gdyby wiedział, jak pozbyć się danych obaw, to też dawno by to zrobił; ponadto – nierzadko nawet gdyby

zwątpienie, wiele elementów życia zostaje przewartościowywanych, a cały proces swoje źródło ma w odczuciu silnego dyskomfortu.

3. Kierunek każdej zmiany, określany na początku ścieżki uczenia się, zostaje następnie oceniony, a jego wartość zweryfikowana. Dopiero po odnalezieniu sensu zmiany, uczący się (coachee) jest gotowy, aby zagłębić się w autorefleksji. Z tego powodu coachowie winni pamiętać, aby zachęcać uczących się (coachee) do określenia sensu i istoty zmiany, przypisania jej określonej wartości i być może uzyskania świadomości wpływu na inne, dalsze obszary.

4. Proces poznawania siebie i budowania zrozumienia swojej sytuacji rodzi się z odkrycia i przeniknięcia własnych myśli, poznania ich znaczeń – tego, co mówią o osobie i o świecie oraz zgłębienia obaw i blokad, jakie powstrzymują osobę przed zmianą. Z połączenia tych elementów z kolei wynika uświadomienie sobie pewnych forteli, wymówek, które „trzymają” jednostkę w miejscu i stanowią usprawiedliwienie dla niepodejmowania działań. Co więcej, człowiek dokonuje weryfikacji swoich mocnych i słabych stron, identyfikuje motywy postępowania, określa priorytety oraz rozumie przyczyny, które sprawiają, że jego bieżąca sytuacja wygląda tak, a nie inaczej. Można dodać, że z tego zrozumienia wynika pewna akceptacja bieżącego stanu, znalezienie w tym swojego udziału i wobec tego rozpoznanie obszaru, w którym możliwe jest podjęcie dalszych kroków. Na każdy z tych aspektów coachowie powinni rzucać światło, pozwalając uczącym się (coachees) dogłębnie je poznać, pamiętając przy tym, aby (nawiązując do teorii transformatywnego uczenia się i konstruktywistycznych założeń coachingu) kwestionować wszelkie założenia leżące u podstaw kolejnych wniosków uczących się (coachees). Owo problematyzowanie ma na celu nie tyle wzbudzenie wątpliwości, ale rozkwit

tylko wiedział, czego po prostu chce, to już by wszystkim dalej swobodnie pokierował.

zdolności krytycznego myślenia i poszukiwania sprawdzonych odpowiedzi w sobie (por. Chmielecka, Boroch, 2017, s. 42).

5. Wprowadzenie realnej, widocznej na zewnątrz, zmiany zachowania poprzedza próba mentalna, dzięki której uczący się (coachee) „oswaja się” z nowymi realiami i niejako aplikuje zmieniony sposób myślenia w praktyce. Identyfikacja takiego kroku w procesie uczenia się w coachingu sugeruje coachom, aby tuż przed podjęciem przez uczącego się (coachee) pierwszych zmodyfikowanych działań, zachęcić go do wykonania swoistego testu wyobraźniowego, w którym zada sobie następujące pytania: jak widzi siebie w nowym środowisku, wyposażonego w nowe zdolności, kontaktującego się inaczej z otoczeniem itd.?, jakie są możliwe konsekwencje?, z jakimi reakcjami może się spotkać?, co to w nim spowoduje? Ewentualnie także: co może potoczyć się inaczej niż wcześniej zakładał?, jak może się na to przygotować? i jak wytrwać na obranej drodze?

6. Pewnego rodzaju krokiem milowym okazuje się też ostateczna gotowość do zmiany, co sygnalizowane jest poprzez podjęcie decyzji. Warto, aby coachowie zidentyfikowali ten moment w procesie coachingu i pozwolili uczącemu się (coachee) z pełną świadomością go wyrazić, uwzględniając świadomość własnej odpowiedzialności i woli stanowienia o zmianie.

7. Wprowadzanie nowych zachowań i proces ich automatyzacji pozostaje w zasadzie nieograniczony czasowo, nie można określić jego temporalnego limitu. Natomiast można spodziewać się, że każda zmiana będzie rozpoczynała się od pierwszego drobnego kroku. Te z kolei będą na bieżąco oceniane i w wyniku pozytywnej weryfikacji może zostać podjęta decyzja o wykonaniu następnego ruchu. Warto, aby coachowie w tym procesie towarzyszyli uczącym się (coachees), wspierając umiejętność oceny rezultatów i uczenia się z własnego doświadczenia. Obecność coachów jest szczególnie istotna, jeśli mamy na uwadze, że jakiegokolwiek niepowodzenie może

spowodować kryzys i powrót do wcześniejszego sposobu myślenia i działania. To właśnie w tym momencie uważne prowadzenie procesu przez coacha jest gwarantem kontynuacji obranej strategii. Wie on bowiem, do jakich zasobów należy się odwołać (patrz: kroki dotyczące zrozumienia wartości i sensu zmiany, poznania siebie w tym szczególnie swoich mocnych stron oraz zrozumienia tego, co jest ważne, na czym danej osobie zależy oraz podjęcia decyzji o zmianie sposobu działania), a z każdym kolejnym drobnym sukcesem ilość owych zasobów się powiększa.

8. Kierując się dalszymi stopniami przebiegu procesu uczenia się w coachingu, coachowie powinni zachęcić uczących się (coachees) do celebrowania swojego sukcesu, co może być chwilą oczekiwaną i pożądaną ulgi od dotychczasowej pracy nad sobą, ale też momentem nagrodzenia siebie, zadbania o swoistą harmonię i rzeczywistego odczucia zaistniałej zmiany.

9. Człowiek jako istota społeczna nie pozostaje ze swoją przemianą sam. Jego transformacja oddziałuje na otoczenie i może mieć dla niego dalsze konsekwencje. Wobec takiego zjawiska warto, aby uczący się (coachees) zidentyfikowali potencjalne obszary wpływu i zaprosili osoby funkcjonujące w ich środowisku do wspierania zmiany. Rolą coacha mogłoby być tutaj zwrócenie uwagi danej osoby na holistyczność jej funkcjonowania oraz wobec ewentualnego braku wsparcia w otoczeniu, zachęcenie uczącego się (coachee) do poszukiwania drogi, która będzie dla niego satysfakcjonująca.

Część z wymienionych wyżej uwag (m.in. świadomość momentu podjęcia decyzji o zmianie i zaangażowanie uczącego się; określenie wartości zmiany; wskazanie celu – kierunku zmiany; poznanie siebie; identyfikacja błędnych schematów myślenia; wzrost samoświadomości; identyfikacja barier i obaw przed zmianą; konieczność pracy z negatywnymi emocjami w coachingu) jest już poruszana w literaturze (Zeus, Skiffington, 2002, s. 130–157, 195–223; Starr, 2005, s. 49–89; Vickers, Bavister, 2005, s. 184–188, 194–198,

222–230; Rogers, 2010, s. 166–198; Wilson, 2010, s. 92–110), choć w węższym zakresie.

Drugi z obszarów konkluzji z badań własnych, jaki może znaleźć zastosowanie w projektowaniu wskazówek dla praktyków coachingu, to – wspomniane wcześniej – konteksty przebiegu procesu uczenia się w coachingu, czyli te elementy warsztatu pracy coacha, które uczący się (coachees) podkreślają jako znaczące.

Prosty, płynący z danych wniosek, umieszczony w podrozdziale 6.3. *Konteksty przebiegu procesu uczenia się w coachingu*, jest taki, że nie ma gotowej recepty na to, jakie techniki i narzędzia są skuteczne w konkretnych sytuacjach. Wiele w tym zakresie zależy od samego uczącego się (coachee), momentu procesu coachingu czy gotowości coacha. Dlatego też wskazano tylko wybrane, istotne dla badanych, elementy, które nie zostały uwidocznione w dostępnych publikacjach:

1. Nierzadkim zjawiskiem pozostaje łączenie przez uczących się (coachees) w jednym czasie różnych form oddziaływań prorozwojowych. Oznacza to, że mogą oni pozostawiać jednocześnie w kilku procesach: coachingowym, terapeutycznym, szkoleniowym, mentoringowym itd. Z pewnością dobrą praktyką byłoby, gdyby każdorazowo coach uzyskał informację o takim stanie rzeczy. Po pierwsze po to, aby podjąć decyzję o kontynuowaniu procesu bądź jego zaprzestaniu ze względów etycznych. Po drugie, aby móc dokonywać adekwatnego pomiaru efektywności coachingu i tym samym weryfikacji i oceny swojej pracy, co może mieć znaczenie zarówno dla sponsora procesu (jeśli takowy, np. w przedsiębiorstwie i coachingu zawodowym istnieje), jak i własnego rozwoju coacha.

2. Uczący się (coachees) mogą potrzebować konkretnej wiedzy, nieznanych dotąd informacji, które będą stanowiły dla nich nową ramę interpretacyjną dla przeszłych i obecnych doświadczeń. Dzięki temu są w stanie spojrzeć na siebie i swoje otoczenie z innego punktu widzenia i dokonać

aktualnej oceny rzeczywistości. Tym samym wzbogaca się ich horyzont i mają możliwość dokonywania osobistych przewartościowań oraz interpretacji. Jasnym jest, że w coachingu człowiek się uczy, nabywa wiedzę i umiejętności, jednak rzadko można spotkać wskazówkę, że niekiedy warto, aby źródłem tej wiedzy był sam coach. Wyjątek stanowi głos Jenny Rogers (2010, s. 14). Tymczasem takie podejście jednoznacznie wynika z prezentowanych badań.

3. Okazuje się, że miejsca publiczne (szeroko rozumiane) mogą być dobrą przestrzenią dla uczenia się w coachingu, ponieważ umożliwiają wykonywanie różnych nietypowych działań (np. sesja w parku), jak i dodatkowo wzmagają skupienie i koncentrację na sobie (np. sesja w kawiarni). Tymczasem jedynie w dwóch pozycjach i do tego w wyjątkowo okrojonej postaci (Starr, 2005, s. 157–158; Vickers, Bavister, 2005, s. 162–163) można odnaleźć odniesienia i sugestie dotyczące otoczenia, w jakim toczy się coaching. Autorzy skupiają się wyłącznie na parametrach fizycznych miejsca i sugerują, aby coachowie zadbali m.in. o temperaturę w pomieszczeniu i jego właściwe przewietrzenie, wygodę krzeseł, odosobnienie miejsca – poza zasięgiem wzroku i słuchu innych osób itd.

4. Poczucie lojalności względem coacha i danego mu słowa może być też siłą napędową do zmiany, coachowie nie powinni wobec tego przechodzić obojętnie, także w reakcjach na ewentualne niewywiązywanie się z zobowiązań dotyczących pracy coachingowej. Być może stanie się to kolejnym argumentem przemawiającym za wytrwałym dążeniem do wdrożenia zmiany, choć – oczywiście – coachowie powinni uważać na to, żeby zmiana nie była wprowadzana dla zaspokojenia ich oczekiwań.

5. Dodatkowym impulsem utrwalającym nowe nawyki i wspierającym zmianę, okazuje się przekazywanie wiedzy dalej, dzielenie się nią i „uczenie” kolejnych osób. W niektórych wypadkach możliwe, że uzasadnione byłoby zachęcenie uczącego się (coachee) do opowiadania o nowej perspektywie, zmodyfikowanym sposobie myślenia i jego

konsekwencjach, by przekonując innych, jeszcze bardziej wzmacniał swoje przekonania. Należy przy tym pamiętać, że sytuacje poszczególnych osób mogą być do siebie nieprzystające, zatem nie chodzi o zachęcanie innych do dokonania tej samej metamorfozy, ale o to, aby uczący się (coachee) szukał kolejnych argumentów na rzecz wartości swojej zmiany, znajdował jej nowe aplikacje i wzmacniał własne myślenie, że obrany kierunek jest słuszny. Jednocześnie nieustanną rolą coacha jest inspirowanie krytycznej refleksji osoby nad owymi rezultatami, ich jakością i zasadnością zmiany.

Inne elementy, jak choćby: zaakcentowanie niedyrektywnego sposobu pracy; stosowanie pytań zamiast prowadzenia klasycznej rozmowy; siła prawidłowo zbudowanej relacji pomiędzy coachem i uczącym się (coachee); wykorzystanie wizualizacji czy pojedynczych konkretnych ćwiczeń; zadawanie prac domowych – ujawnione w prezentowanych badaniach, zostały również potwierdzone w literaturze przedmiotu (Zeus, Skiffington, 2002, s. 175–179, 236–250, 270–292; Starr, 2005, s. 19–23, 92–155; Vickers, Bavister, 2005, s. 113–128; Rogers, 2010, s. 68–75; Wilson, 2010, s. 49–60).

Zakończenie

Przedstawiona monografia jest efektem poznania teoretycznego, szczególnie w zakresie transformatywnego uczenia się i coachingu oraz przeprowadzonych pogłębionych badań empirycznych. Wszystko to uzupełnione zostało refleksyjnym komentarzem, zarówno względem dostarczonych przez respondentów danych, wykorzystywanej metodologii i jej możliwości oraz tez formułowanych w przywoływanej teorii.

Postawione na wstępie badań cele: teoretyczny, empiryczny oraz praktyczny zostały zrealizowane. Wzbogacenie i ukontekstowanie (kulturowe, przedmiotowe) teorii transformatywnego uczenia się (cel teoretyczny) zostało ujęte w podrozdziale 6.2. *Przebieg procesu uczenia się w coachingu* poprzez dokonanie otwartego porównania teorii z wynikami badań własnych. Efektem poznania doświadczeń osób badanych dotyczących uczestnictwa w procesie coachingu, w szczególności związanych z uczeniem się w tym procesie (cel empiryczny), są – poza bezpośrednim przedstawieniem doświadczeń i ich przekrojowym przeglądem – także dalsze wnioski wysnute na podstawie analiz zidentyfikowanych przypadków. Z kolei potwierdzeniem realizacji celu praktycznego – zbudowania wskazówek praktycznych dla coachów w zakresie elementów sprzyjających procesowi uczenia się w coachingu, w tym szczególnie procesowi transformatywnego uczenia się – jest rozdział 7. *Praktyczne aplikacje wyników badań własnych*.

Analiza zebranego materiału pod kątem doświadczeń uczenia się w coachingu badanych osób dorosłych odsłoniła nowe spojrzenie na tę kategorię badawczą; pokazała sposób, przebieg i charakter uczenia się w związku z udziałem w procesie coachingu, co w polskiej literaturze, w tym szczególnie literaturze andragogicznej, nie zostało wystarczająco rozpoznane; wskazała elementy, które okazują się decydujące dla osiągnięcia sukcesu edukacyjnego; a także opisała możliwe rezultaty uczenia się. Poniżej dokonano krótkiego podsumowania uzyskanych wyników w odniesieniu do poszczególnych pytań badawczych.

Doświadczenia uczenia się w coachingu badanych zostały pogrupowane w cztery kategorie: „doświadczenia odkrycia”, których dominującym aspektem było rosnące samopoznanie; „doświadczenia oczyszczenia”, pozwalające uwolnić się, wyzwolić od tego, co wcześniej ograniczało możliwości uczących się (coachees); „doświadczenia zdobycia wiedzy”, odnoszące się do odbioru coachingu jako metody wyrównującej pewne braki i pozwalającej lepiej rozumieć otaczający świat; a także „doświadczenia odblokowania innych”, będące spostrzeżeniem, że poprzez udział w coachingu jednego z badanych, zwiększył się potencjał rozwojowy innych w jego otoczeniu. Wszystkie te typy oddają różnorodność doświadczeń badanych i percepcji procesu coachingu, w którym uczestniczyli, ale – co warto zaznaczyć – łączą się pod postacią jednego procesu uczenia się w coachingu.

Zaprezentowany w niniejszej pracy proces uczenia się w coachingu ujawnia duże podobieństwo do przebiegu transformatywnego uczenia się. Niektóre z kroków zaproponowanych przez Jacka Mezirowa zostały bardziej uszczegółowione. Przykładowo, autodiagnoza obejmuje ocenę tak wewnętrzną, jak i zewnętrznej sytuacji uczącego się (coachee) oraz poza wyznaczeniem celów i pożądanego kierunku działania, uwzględnia także źródła motywacji do uczenia się. Z kolei inne kroki, o których mowa w teorii transformatywnego uczenia się, zupełnie nie pojawiają się w doświadczeniach

badanych. Tak dzieje się w przypadku fazy: „spozatrzenie, że inni też doświadczają stanu niezadowolenia, przechodzą przemianę”. W wypowiedziach osób badanych niewidoczne są odniesienia i porównania własnej sytuacji do innych, co może wynikać z indywidualnego charakteru spotkań coachingowych. Teoria Mezirowa powstawała w oparciu o analizę sytuacji kobiet powracających do systemu edukacji akademickiej. Była to zatem grupa osób, które łączyła zbieżność sytuacji życiowej, co w coachingu – przynajmniej w formie jeden na jeden – nie ma miejsca. Co interesujące, w opracowanym procesie uczenia się pojawiają się także nowe kroki, które są nieobecne u Mezirowa. Jako przykład warto przywołać tutaj „próbę mentalną”, będącą ciekawą egzemplifikacją etapu, w którym wprowadzana zmiana zostaje najpierw wyobrażona w myślach uczącego się (coachee), niejako ćwiczy on zachowania, które dopiero zamierza podjąć w realnym świecie i analizuje ich możliwe konsekwencje.

Analizując konteksty uczenia się w coachingu, dużym zaskoczeniem może być skala, w jakiej badani poza udziałem w coachingu, podlegali równocześnie innym procesom (mentoringowym, szkoleniowym, terapeutycznym). Niewątpliwie ów fakt odznaczył się na samym procesie coachingu i ważne jest każdorazowe odseparowywanie poszczególnych oddziaływań. Pozostałe konteksty uczenia się w coachingu dotyczyły w dużej mierze sposobu pracy coacha, jego zachowań, reprezentowanej postawy i wynikały tak ze wskazówek metodycznych sztuki coachingowej, jak i z indywidualnych cech osoby coacha. Zdaniem badanych także sytuacja, w jakiej znaleźli się oni na progu coachingu i konieczność szybkiego wdrożenia zmian, jak również warunki, jakie tworzyli w trakcie coachingu (zobowiązanie, dane coachowi słowo, że jedne zachowania zostaną zastąpione innymi czy dzielenie się zmienionym sposobem myślenia z innymi osobami i obserwowanie u nich korzystnej zmiany) okazały się istotnym czynnikiem motywującym uczących się (coachee) do ciągłej pracy nad sobą.

Zmiany, jakich doświadczyły badane osoby dorosłe w coachingu, związane były z pojawieniem się nowej perspektywy, w oparciu o którą respondenci podejmowali nieznane dotąd aktywności lub zmieniali swoje zachowania i sposoby działania. Jak zauważyli – przeszła perspektywa powodowała, że postępowali w sposób, który nie przynosił im oczekiwanych rezultatów, albo też nie decydowali się na inne działania, a zamiast tego znajdowali wymówki usprawiedliwiające ich inercję. Ciekawym zjawiskiem, odsłoniętym w badaniach, jest niejako potwierdzenie systemowego usytuowania człowieka w swoim otoczeniu. Okazuje się bowiem, że życia badanych są ogniwami pewnego większego łańcucha ich rzeczywistości, zatem zmiana, jakiej sami doświadczyli, pociąga za sobą konsekwencje w otoczeniu – inni ludzie modyfikują swoje zachowania, część relacji zostaje wygaszona, pozostałe wzmocnione i pełne nowych jakości. Co więcej, uczący się (coachees) odczuwają potrzebę zmiany swojego otoczenia materialnego, dokonują remontów, przeprowadzają się, aby odnaleźć przestrzeń na nowości, które pojawiły się w ich życiu.

Ostatnie pytanie badawcze dotyczyło znaczenia, jakie przypisywane jest przez badanych osobie coacha w procesie coachingu. Z otrzymanych wypowiedzi wyprowadzono typologię, oddającą sposób patrzenia na coacha przez uczących się (coachees). Dla jednych coach był fundamentem, bez którego pracy, konkretnych cech osobistych i postawy zmiana byłaby niedostępna. Dla innych był on partnerem i jego zaangażowanie jest o tyle pomocne, o ile uczący się (coachee) sam podejmuje określone kroki. Trzecią grupę stanowiły osoby, dla których coach był tłem, bo całość zmian, decyzji i wysiłku leżała po stronie uczących się (coachees). Podkreślają oni, że nie otrzymywali gotowych recept i samodzielnie musieli znajdować rozwiązania nazwanych problemów. Wśród badanych znaleźli się także respondenci, którzy unikali wartościowania pracy coacha, zasłaniając się opisem jego aktywności, przez co niemożliwa stała się ocena znaczenia jakie mu nadali.

Podsumowując całość monografii, należy uwzględnić, że nie wyczerpuje ona określonego na wstępie pola problemowego, stanowi zaś, po pierwsze, jego początkową eksplorację, po drugie – obnaża dalsze luki w wiedzy, a przez to nakreśla możliwą przestrzeń pogłębionych badań andragogicznych. Z pewnością, poza interpretacją danych z punktu widzenia teorii transformatywnego uczenia się, możliwe jest postrzeganie procesu uczenia się w coachingu z wielu perspektyw teoretycznych. Zatem interesujące byłyby odpowiedzi na pytania: w jaki sposób uczą się uczestnicy coachingu?, z jakimi rodzajami uczenia się w coachingu można się spotkać?, a także, w jaki sposób, na skutek jakich doświadczeń i z jakim rezultatem w coachingu uczy się coach? Pojawiający się w wypowiedziach badanych czynnik relacji, jako element istotnie wpływający na rezultaty coachingu, wymaga zapewne szerszego poznania. Interesującym wydaje się uchwycenie, czy pomiar tak delikatnych zmiennych, jakie występują w interakcji pomiędzy coachem a uczącym się (coachee), rzuciłby nowe światło na kluczowe z pedagogicznego punktu widzenia aspekty kontaktu wszystkich partnerów edukacyjnego dialogu. Jeszcze innym pytaniem, jakie można postawić jest to o możliwości rzeczywistego uwolnienia się od dysfunkcyjnych ram odniesienia. Wymusza to jeszcze szersze, wręcz społeczne czy kulturowe spojrzenie na zmiany, do jakich dochodzi w ramach coachingu. Jak pisze Illeris (2006, s. 25): „tło społecznego wymiaru uczenia się związane jest z istniejącą strukturą społeczeństwa”, czy zatem jedna rama nie zostaje zastąpiona inną, która w danym momencie jest bardziej użyteczna, a w rzeczywistości wpisuje się w inne konteksty władzy i dominacji?

Przedstawione powyżej zagadnienia stanowią przykład możliwości rozszerzenia niniejszych badań. Niewątpliwie część z nich stanowi naturalną konsekwencję przyjętej problematyki i próbę pogłębienia rozumienia procesu i warunków uczenia się w coachingu. Inne zaś są rozważaniami wysuniętymi daleko poza postawione pytania, co obrazuje też złożoność coachingu i uczenia się jako sytuacji społecznych.

Bibliografia

- Adams M. (2011), *Myślenie pytaniami. Zmień swoje pytania a zmienisz siebie*, Wydawnictwo Studio EMKA, Warszawa.
- Aittola T. (1998), *Reflections on Learning in Everyday Life*, [w:] A. Bron, J. Field, E. Kurantowicz (eds.), *Adult Education and Democratic Citizenship II*, Impuls, Kraków, s. 103–119.
- Alheit P. (2002), „Podwójne oblicze” całowyciowego uczenia się: dwie analityczne perspektywy „cichej rewolucji”, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, t. 5, nr 2 (18), s. 55–78.
- Askew S., Carnell E. (2011), *Transforming Coaching. A learning theory for practice*, Institute of Education University of London Press, London.
- Baca-Lönn L. (2014), *Coaching transformacyjny z zastosowaniem analizy grafologicznej*, [w:] L.D. Czarkowska (red.), *Coaching transformacyjny jako droga ku synergii*, Poltext, Warszawa, s. 130–144.
- Baumgartner L.M. (2012), *Mezirow's Theory of Transformative Learning from 1975 to Present*, [w:] E.W. Taylor, P. Cranton et al. (eds.), *The Handbook of Transformative Learning. Theory, Research, and Practice*, Jossey-Bass, San Francisco CA, s. 99–115.
- Berger P., Luckmann T. (1983), *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, PIW, Warszawa.

- Biesta G.J.J., Field J., Hodkinson P., Macleod F.J., Goodson I.F. (2010), *Improving Learning through the Lifecourse. Learning Lives*, Improving Learning Series, Routledge, London–New York.
- Bruner J. (1996), *Kultura edukacji*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, Kraków.
- Caelli K., Ray L., Mill J. (2003), 'Clear as Mud': Toward greater clarity in generic qualitative research, „International Journal of Qualitative Methods”, no. 2 (2), s. 1–11.
- Chmielecka M. (2010), *Coaching w kształceniu liderów*, [w:] S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*, FRSE, Warszawa, s. 96–115.
- Chmielecka M. (2017a), *Transgresja w dialogu – racjonalny dyskurs jako społeczny czynnik inicjujący przekraczanie indywidualnych granic*, [w:] A. Ciężela, S. Jaronowska (red.), *Transgresja jako zjawisko w kulturze. W kręgu szans i zagrożeń*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa, s. 121–133.
- Chmielecka M. (2017b), *Transformacja perspektyw znaczeń w coachingu*, [w:] J. Nowosielska, P. Broża (red.), *Coaching, mentoring i tutoring jako sposób kształtowania osobowości współczesnego człowieka*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Janusza Korczaka, Warszawa, s. 176–194.
- Chmielecka M., Borocho R. (2017), *Przywództwo w świetle etyki stosowanej. Zastosowanie coachingu w procesie kształcenia liderów (resp. przywódców)*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, t. 20, nr 3 (79), s. 35–46.
- Cranton P. (2002), *Teaching for Transformation*, „New Directions for Adult and Continuing Education”, no. 93, Wiley Online Library, s. 63–72.
- Creswell J.W. (2013), *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Czarkowska L.D. (2014), *Transformacja w coachingu, aby stać się sobą – inspiracje z psychologii zorientowanej na*

- proces oraz model Homo Creator*, [w:] L.D. Czarkowska (red.), *Coaching transformacyjny jako droga ku synergii*, Poltext, Warszawa, s. 85–103.
- Czarkowska L.D. (ed.), (2010), *Coaching as a Method of Developing Human Potential*, Poltext, Warszawa.
- Demetrio D. (2006), *Edukacja dorosłych*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Tom 3. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk, s. 113–234.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (red.), (2010), *Metody badań jakościowych*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Dilts R. (2003), *From Coach to Awakener*, Meta Publications, California.
- Dirx J.M., Mezirow J., Cranton P. (2006), *Musings and Reflections on the Meaning, Context, and Process of Transformative Learning: A dialogue between John M. Dirkx and Jack Mezirow*, „Journal of Transformative Education”, no. 4 (123), s. 123–139.
- Dubas E. (2005), *Dorosłość w edukacyjnym paradygmacie, czyli dorosłość jako edukacyjny okres życia człowieka*, [w:] M. Podgórný (red.), *Człowiek na edukacyjnej fali. Współczesne konteksty edukacji dorosłych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 25–38.
- Dubas E. (2007), *Uniwersalne przesłanki andragogiczne refleksji Heleny Radlińskiej*, [w:] E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 277–295.
- Dubas E. (2010), *Nauczyciel dorosłych jako mentor (w kontekście projektu Adults Mentoring)*, [w:] W. Horyń, J. Maciejewski (red.), *Nauczyciel andragog we współczesnym społeczeństwie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, s. 63–73.
- Dubas E. (2014), *Zmiana i uczenie się w perspektywie edukacji dorosłych. Przykład projektu Lives in changing „Butterfly”*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 21, s. 459–479.

- Elkins S.L. (2003), *Transformational Learning in Leadership and Management Positions*, „Human Resource Development Quarterly”, vol. 14, no. 3, s. 351–358.
- Fleming T. (2009), *Habermas o społeczeństwie obywatelskim, świecie życia i systemie. Odkrywanie społecznego wymiaru teorii transformatywnej*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, t. 12, nr 1 (45), s. 29–46.
- Flick U. (2011), *Jakość w badaniach jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Freire P. (1970), *Pedagogy of the Oppressed*, Continuum, New York–London.
- Freire P. (2005), *Education for Critical Consciousness*, Continuum, New York–London.
- Galloway Ch. (1988), *Psychologia uczenia się i nauczania*, t. 1, PWN, Warszawa.
- Gallwey T.W. (1974), *The Inner Game of Tennis*, Random House, New York, NY.
- Gallwey T.W. (2000), *The Inner Game of Work*, Random House, New York, NY.
- Glaser B., Strauss A. (1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Aldine, Chicago.
- Glinka B., Hensel P. (2012), *Pułapki i dylematy w badaniach jakościowych*, [w:] D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Tom 1. Podejścia i teorie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 41–55.
- Goriszowski W. (2008), *Menedżeryzm oświatowy w teorii i praktyce: poradnik z zakresu organizacji i kierowania w podnoszeniu efektów pracy szkoły (dla studentów pedagogiki)*, Adam Marszałek, Toruń.
- Gray D.E. (2006), *Executive Coaching – Towards a dynamic alliance of psychotherapy and transformative learning processes*, „Management Learning”, no. 37 (4), s. 475–497.
- Griffiths K. (2006), *Personal Coaching: A model for effective learning*, „Journal of Learning Design”, vol. 1, no. 2, s. 55–65.

- Griffiths K. (2008), *Discovering, Applying and Integrating Self-knowledge. A grounded theory study of learning in life coaching*, Centre for Learning Innovation, Queensland University of Technology, Brisbane.
- Gudkova S. (2012), Wywiad w badaniach jakościowych, [w:] D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Tom 2. Metody i narzędzia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 111–130.
- Hall C.S., Lindzey G. (2001), *Teorie osobowości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Hargrove R. (2006), *Mistrzowski coaching*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
- Husserl E. (2001), *Logical Investigations*, vol. 1, International Library of Philosophy, Routledge Tylor & Francis Group, London–New York.
- Illeris K. (2006), *Trzy wymiary uczenia się: poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław.
- Illeris K. (2009), *Competence, Learning and Education: How can competences be learned, and how can they be developed in formal education?*, [w:] K. Illeris (ed.), *International Perspectives on Competence Development. Developing skills and capabilities*, Routledge, London–New York, s. 83–98.
- Illeris K. et al. (2004), *Learning in Working Life*, Roskilde University Press, Copenhagen.
- Jung C.G. (1993), *Archetypy i symbole. Pisma wybrane*, Czytelnik, Warszawa.
- Jurgiel-Aleksander A. (2013), *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Kamiński A. (1974), *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, [w:] R. Wroczyński, T. Pilch

- (red.), *Metodologia pedagogiki społecznej*, Ossolineum, Wrocław, s. 49–79.
- Kitchenham A. (2008), *The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory*, „Journal of Transformative Education”, no. 6 (104), s. 104–123.
- Knowles M.S., Holton III E.F., Swanson R.A. (2009), *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Konarzewski K. (2000), *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa.
- Kuhn T.S. (2001), *Struktura rewolucji naukowych*, Fundacja Aletheia, Warszawa.
- Kvale S. (2004), *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, TransHumana, Białystok.
- Kvale S. (2010), *Prowadzenie wywiadów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kwiatkowska P. (2015), *Sprecyzowanie celu i planu realizacji a efekt krótkiej formy coachingu kariery*, „Coaching Review”, nr 1, s. 70–83.
- Locraft Cuddapah J. (2005), *Exploring First-Year Teacher Learning Through the Lens of Mezirow's Transformative Learning Theory*, nieopublikowana praca doktorska, Teacher's College Columbia University, New York.
- Malewski M. (1998), *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Marczuk M. (1986), *Uczenie się dorosłych*, [w:] K. Wojciechowski (red.), *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, s. 357.
- Matlakiewicz A. (2009), *Uczenie się w dorosłości – trudności i ich kompensacja*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 16, s. 201–207.

- Matlakiewicz A. (2011), *Ambiwalencja w uczeniu się dorosłych*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 18, s. 64–70.
- Mazurek E. (2011), *Biograficzne uczenie się kobiety doświadczającej choroby nowotworowej piersi w świetle teorii andragogicznych*, [w:] E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Uczenie się z własnej biografii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 51–68.
- Mazurek E. (2013), *Biografie edukacyjne kobiet dotkniętych rakiem piersi*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław.
- Mezirow J. (1978), *Perspective Transformation*, „Adult Education”, vol. 28 (2), s. 100–110.
- Mezirow J. (1981), *A Critical Theory of Adult Learning and Education*, „Adult Education”, vol. 32 (1), s. 61–82.
- Mezirow J. (1985), *A Critical Theory of Self-directed Learning*, [w:] S. Brookfield (ed.), *Self-Directed Learning: From theory to practice*, New Directions for Continuing Education, vol. 25, Jossey-Bass, San Francisco, s. 17–30.
- Mezirow J. (1989), *Transformation Theory and Social Action: A response to Collard and Law*, „Adult Education Quarterly”, vol. 39, s. 169–175.
- Mezirow J. (1991a), *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Mezirow J. (1991b), *Transformation Theory and Cultural Context: A reply to Clark and Wilson*, „Adult Education Quarterly”, vol. 41, s. 188–192.
- Mezirow J. (1994a), *Response to Mark Tennant and Micheal Newman*, „Adult Education Quarterly”, vol. 41, s. 243–244.
- Mezirow J. (1994b), *Understanding Transformation Theory*, „Adult Education Quarterly”, vol. 44, s. 222–232.
- Mezirow J. (1996), *Beyond Freire and Habermas: Confusion. A response to Bruce Pietrykowski*, „Adult Education Quarterly”, vol. 46, s. 237–239.
- Mezirow J. (1997a), *Transformative Learning: Theory to Practice*, [w:] P. Cranton (ed.), *New Directions for Adults and Continuing Education*, Wiley Online Library, s. 5–12.

- Mezirow J. (1997b), *Transformation Theory Out of Context*, „Adult Education Quarterly”, vol. 48, s. 60–62.
- Mezirow J. (1998a), *On Critical Reflection*, „Adult Education Quarterly”, vol. 48, s. 185–198.
- Mezirow J. (1998b), *Postmodern Critique of Transformation Theory: A response to Pietrykowski*, „Adult Education Quarterly”, vol. 49, s. 65–66.
- Mezirow J. (1998c), *Transformative Learning and Social Action: A response to Inglis*, „Adult Education Quarterly”, vol. 49, s. 66–67.
- Mezirow J. (2000a), *Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory*, [w:] J. Mezirow et al., *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*, Jossey-Bass, San Francisco CA, s. 3–33.
- Mezirow J. (2000b), *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*, Jossey-Bass, San Francisco CA.
- Mezirow J. (2003), *Transformative Learning as Discourse*, „Journal of Transformative Education”, no. 1, s. 58–63.
- Mezirow J. (2004), *Forum Comment on Sharan Merriam's „The Role of Cognitive Development in Mezirow's Transformational Learning Theory”*, „Adult Education Quarterly”, vol. 55, s. 69–70.
- Mezirow J. (2009a), *An Overview on Transformative Learning*, [w:] K. Illeris (ed.), *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists... in their own words*, Routledge Taylor & Francis Group, London–New York, s. 90–105.
- Mezirow J. (2009b), *Transformative Learning Theory*, [w:] J. Mezirow, E. Taylor et al., *Transformative Learning in Practice: Insights from community, workplace, and higher education 5*, Jossey Bass, San Francisco, s. 18–31.
- Mezirow J., Marsick V. (1978), *Education for Perspective Transformation: Women's re-entry programs in community colleges*, Centre for Adult Education, Teachers College, Columbia University, New York.

- Miles M.B., Huberman A.M. (2000), *Analiza danych jakościowych*, TransHumana, Białystok.
- Muszyński M. (2015), *Strukturalizm genetyczny*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1 (72), s. 37–54.
- Muszyński M., Wrona M. (2014), *Teoria uczenia się egzystencjalnego i transformatywnego. Możliwości wykorzystania wiedzy andragogicznej w praktyce coachingowej*, „Coaching Review”, nr 1, s. 30–59.
- O'Connor J., Lages-O'Connor A. (2007), *International Coaching Certification*, wewnętrzne materiały szkoleniowe dla coachów certyfikujących się w ramach organizacji International Coaching Community.
- Olesen H.S. (2004), *Podmiot uczący się i historia życia – jakościowe podejście do badań nad uczeniem się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, t. 7, nr 2 (26), s. 29–53.
- Palmer S., Whybrow A. (eds.), (2007), *Handbook of Coaching Psychology. A guide for practitioner*, Routledge, London.
- Parsloe E. (1998), *Coaching i mentoring*, Wydawnictwo PETIT, Warszawa.
- Parzeniowska J., Serkowska W. (2005), *Coaching – nowe słowo na określenie znanej metody*, „Edukacja i Dialog”, nr 8 (171), s. 62–66.
- Peltier B. (2001), *Psychologia coachingu kadry menedżerskiej. Teoria i zastosowanie*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań.
- Pilch T., Bauman T. (2001), *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo ŻAK, Warszawa.
- Pilipczuk P. (2012), *Współczesna mitologia coachingu*, Wydawnictwo Helion, Gliwice.
- Plantener P. (2015), *Coaching for Transformation*, „Coaching Review”, nr 7, s. 124–135.
- Pleskot-Makulska K. (2008), *Teoria uczenia się transformatywnego autorstwa Jacka Mezirowa*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 14, s. 81–96.
- Rock D., Page L.J. (2014), *Fundamenty coachingu. Neurobiologia a skuteczna praktyka*, Co&Me Publishing, Warszawa.
- Rogers J. (2010), *Coaching*, GWP, Gdańsk.

- Rokuszewska-Pawełek A. (1996), *Miejsce biografii w socjologii interpretatywnej. Program socjologii biografistycznej Fritza Schutzego*, „ASK: Społeczeństwo, Badania, Metody”, nr 1, s. 37–54.
- Rubacha K. (2008), *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Sammur K. (2014), *Transformative Learning Theory and Coaching. Application in practice*, „International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring”, wyd. specjalne, no. 8, s. 39–53.
- Scoular A. (2014), *Coaching biznesowy*, GWP, Sopot.
- Siodor-Rządkowska M. (red.), (2009), *Coaching. Teoria, praktyka, studia przypadków*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa.
- Sławecki B. (2012), *Znaczenie paradygmatów w badaniach jakościowych*, [w:] D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Tom 1. Podejścia i teorie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 57–87.
- Słowińska S. (2011), *Uczenie się dorosłych w niemieckiej refleksji systemowo-konstruktywistycznej*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 18, s. 173–184.
- Smółka P. (red.), (2009), *Coaching. Inspiracje z perspektywy nauki, praktyki i klientów*, Wydawnictwo Helion, Gliwice.
- Solarczyk-Szwec H. (2010a), *Dorośli uczą się inaczej?: w poszukiwaniu kategorii pojęciowych opisujących proces uczenia się dorosłych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, t. 13, nr 1 (49), s. 51–60.
- Solarczyk-Szwec H. (2010b), *W poszukiwaniu kategorii interpretacji uczenia się dorosłych*, [w:] A. Fabiś, A. Stopińska-Pajak (red.), *Uczący się dorosły w zmieniającym się świecie*, Wyższa Szkoła Administracji, Bielsko-Biała, s. 35–45.
- Starr J. (2005), *Coaching*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
- Stasik A., Gendźwiłł A. (2012), *Projektowanie badania jakościowego*, [w:] D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe*.

- Tom 1. *Podejścia i teorie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 1–22.
- Strumińska-Kutra M., Koładkiewicz I. (2012), *Studium przypadku*, [w:] D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Tom 2. Metody i narzędzia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 1–40.
- Surzykiewicz J., Kulesza M. (red.), (2013), *Coaching społeczny. W poszukiwaniu efektywnych form wsparcia osób w trudnych sytuacjach życiowych*, Difin, Warszawa.
- Szulc W. (2008), *Coaching*, Internetowe Wydawnictwo Złote Myśli Sp. z o.o., Gliwice.
- Świeży M. (2013), *Poziomy zmiany: zakres pracy i kwalifikacje w coachingu dla menedżerów*, [w:] L.D. Czarkowska (red.), *Leadership Coaching jako odpowiedź na wyzwania współczesnego świata*, Poltext, Warszawa, s. 91–107.
- Tabor U. (2011), *Zagadnienie „zmiany” a możliwości wykorzystania coachingu w edukacji dorosłych*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 18, s. 82–93.
- Tatarkiewicz W. (1968), *Historia filozofii*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Taylor E.W. (1998), *The Theory and Practice of Transformative Learning: A critical review*, ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Columbus, OH.
- Taylor E.W., Cranton P. et al., (2012), *The Handbook of Transformative Learning. Theory, research and practice*, John Wiley and Sons Inc, San Francisco.
- Taylor E.W., Cranton P. (2013), *A Theory in Progress? Issues in transformative learning theory*, „European Journal for Research on the Education and Learning of Adults”, vol. 4, no. 1, s. 33–47.
- Thorpe S., Clifford J. (2004), *Podręcznik coachingu. Kompendium wiedzy dla trenerów i menedżerów*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań.
- Tolhurst J. (2006), *Coaching for Schools: A practical guide to building leadership capacity*, Pearson Education, Harlow.

- Vickers A., Bavister S. (2005), *Coaching. Zarabianie przez rozmawianie. Nowa ścieżka kariery dla ludzi, którzy lubią ludzi*, Helion, Gliwice.
- Whitworth L., Kimsey-House K., Kimsey-House H., Sandahl P. (2010), *Coaching koaktywny. Umiejętności wspierające sukces klienta*, Wolters Kluwer Business, Warszawa.
- Wilson C. (2010), *Coaching biznesowy. Praktyczny podręcznik dla coachów, menedżerów i specjalistów HR*, MT Biznes, Warszawa.
- Wrona M. (2014), *Coaching w edukacji zawodowej*, [w:] J. Moos, M. Kułak (red.), *Przemiany w edukacji zawodowej w kontekście relacji szkoła – rynek pracy*, cz. 1, ŁCDNiKP, Łódź, s. 238–249.
- Wrona M. (2016), *Transformatywne uczenie się w coachingu*, [w:] J. Nowosielska, D. Bartnicka (red.), *Coaching, mentoring, tutoring – wyzwania dla edukacji XXI wieku*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Warszawa, s. 189–201.
- Wujec B. (2012), *Geneza i definicje coachingu*, „Coaching Review”, nr 1, s. 4–28.
- Yin R.K. (2015), *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Zeus P., Skiffington S. (2002), *The Coaching at Work Toolkit. A complete guide to techniques and practices*, The McGraw-Hill Companies, Inc, Sydney–New York.
- Żukowska J. (2012), *Naukowe ujęcie coachingu*, [w:] P. Wachowiak (red.), *Człowiek w organizacji. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo SGH, Warszawa.

Netografia

- Creasy J., Paterson F. (2005), *Leading Coaching in Schools*, National College for School Leadership, http://www.lcll.org.uk/uploads/3/0/9/3/3093873/leading_coaching_in_schools.pdf (dostęp: 24.08.2014).
- Encyklopedia Coachingu, <http://encyklopediacoachingu.pl/haslo97> (dostęp: 31.08.2016).
- European Mentoring and Coaching Council, http://www.emccouncil.org/eu/en/find_mentorcoach?new (dostęp: 9.09.2016).
- Fundacja Opoka, http://www.guadalupe.opoka.org.pl/prowadzmnie/cytaty_sw_Augustyna_z_Hippony.html (dostęp: 21.11.2016).
- Insight Discovery Polska, <http://www.insights.pl/model-insights-discovery> (dostęp: 20.07.2017).
- International Adult Continuing Education Hall of Fame, University of Oklahoma Outreach, <http://www.halloffame.outreach.ou.edu/2003/Mezirow.html> (dostęp: 1.04.2015).
- Jastrzębska A., *Przegląd organizacji coachingowych*, <http://swiatcoachingu.pl/2011-09-27-04-50-39/stowarzyszenia-i-fundacje/313-przeglad-organizacji-coachingowych> (dostęp: 1.04.2016).
- Kennedy J. (2009), *A Definition of Coaching*, <http://docslide.us/documents/a-definition-of-coaching.html> (dostęp: 1.12.2013).

The Moreno Collegium, Australia, <http://www.morenocollegium.com.au/files/Mezirow%20and%20Transformation%20Theory.pdf> (dostęp: 11.10.2014).

National College for Teaching and Leadership, Anglia, <http://ncsl.org.uk> (dostęp: 14.05.2014).

Słownik Języka Polskiego, <https://sjp.pwn.pl/sjp/respondent;2574088.html> (dostęp: 7.10.2017).

Transformative Learning Network, <http://transformativelearning.ning.com/page/proceedings-1> (dostęp: 20.04.2015).

Spis rysunków

Rysunek 1. Ilustracja zakresów znaczeniowych pojęć w teorii transformatywnego uczenia się	40
Rysunek 2. Stan rozwoju teorii transformatywnego uczenia się na rok 1985. Trzy typy uczenia się i funkcjonujące w ich ramach trzy procesy uczenia się w teorii transformatywnego uczenia się.....	61
Rysunek 3. Graficzne przedstawienie trzech typów refleksji i wynikających z nich działań, rodzaju transformacji i głębokości zachodzącej zmiany.....	64
Rysunek 4. Taksonomia krytycznej refleksji nad założeniami (<i>critical reflection of assumptions</i>) oraz krytycznej refleksji o założeniach (<i>critical reflection on assumptions</i>).....	67
Rysunek 5. Zależności pojęciowe w zweryfikowanej teorii transformatywnego uczenia się	68
Rysunek 6. Rama pojęciowa dla badań własnych	122
Rysunek 7. Aspekt zawodowy w przebiegu procesu coachingu z uwzględnieniem poszczególnych badanych.....	157
Rysunek 8. Aspekt prywatny w przebiegu procesu coachingu z uwzględnieniem poszczególnych badanych.....	158
Rysunek 9. Schemat przebiegu procesu uczenia się w coachingu	217

Spis tabel

Tabela 1. Podsumowanie kluczowych elementów w ewolucji teorii transformatywnego uczenia się Jacka Mezirowa	57
Tabela 2. Stan rozwoju teorii transformatywnego uczenia się na rok 1978. 10 faz transformatywnego uczenia się	59
Tabela 3. Alternatywna konceptualizacja coachingu	95
Tabela 4. Wymiary założeń kulturowych przyjmowanych w coachingu	105
Tabela 5. Osoby badane z uwzględnieniem danych ogólnych dotyczących badanych	145
Tabela 6. Osoby badane z uwzględnieniem danych ogólnych dotyczących procesu coachingu, w którym uczestniczyły	150
Tabela 7. Typologia wyróżnionych w badaniach przypadków (doświadczeń uczenia się w coachingu), przyporządkowanych poszczególnym osobom badanym na podstawie wybranego fragmentu ich wypowiedzi	205
Tabela 8. Porównanie kroków procesu transformatywnego uczenia się wywiedzionych z teorii Jacka Mezirowa z krokami procesu uczenia się w coachingu opracowanymi na podstawie badań własnych	242
Tabela 9. Najistotniejsze elementy wpływające w opinii badanych na przypisywanie coachowi kluczowego znaczenia w procesie coachingu	328

O Autorze



Monika Chmielecka, z wykształcenia andragog, doktor nauk społecznych, ukończyła studia podyplomowe Zarządzanie Zasobami Ludzkimi, jest w trakcie studiów psychologicznych. Adiunkt w Katedrze Andragogiki i Gerontologii Społecznej na Wydziale Nauk o Wychowaniu UŁ, gdzie realizuje projekty badawcze skoncentrowane wokół kategorii rozwoju i zmiany doświadczanej

przez osoby dorosłe. Szczególną uwagę poświęca poznaniu procesów prowadzących do głębokiej transformacji jednostki czy zespołu oraz skutkujących nowym sposobem postrzegania siebie i świata, a w rezultacie towarzyszących behawioralnej reorientacji. Interesują ją jakościowe strategie badawcze, szczególnie metoda biograficzna i wywiady narracyjne, odsłaniające jednostkowe znaczenia w świecie intersubiektywnie konstruowanym przez badanego i badacza. Jest przekonana, że podejście idiograficzne pozwala dobrze poznać i zrozumieć przyjmowane postawy, wyjaśnić działania, a przez to najlepiej dopasować podejmowaną interwencję.

Specjalizuje się w dydaktyce dorosłych, projektowaniu, prowadzeniu i ewaluacji procesów podnoszenia kompetencji osobistych i społecznych w wymiarze indywidualnym, ale

też zawodowym. Jest autorką licznych programów doskonalenia i szkoleń pracowników reprezentujących rozmaite działy gospodarki – edukację, usługi oraz przemysł.

Inspirację do badań od ponad 10 lat czerpie z własnej bardzo bogatej praktyki certyfikowanego trenera biznesu, coacha International Coaching Community i mediatora. Jej największą pasję stanowi praca z ludźmi w okresie przełomów, kryzysów oraz radzenia sobie w sytuacji konfliktu. Jednocześnie naukowa krytyka rozmaitych aktywności w obszarze rozwoju osobistego i zawodowego ma na celu wsparcie w tworzeniu warsztatu opartego na ideałach samoświadomości, akceptacji i harmonii.

W ramach zajęć akademickich przygotowuje studentów do pracy w branży HR, budując i realizując warsztaty kompetencji coachingowych i szkoleniowych oraz prowadząc superwizje indywidualne i grupowe.

Prywatnie jest w nieustannym ruchu zarówno intelektualnie, jak i fizycznie. Energię czerpie z nowości i różnorodności, które z pasją integruje z trwałymi pryncypiami we własnym życiu.