

OD DIAGNOZY DO DZIAŁANIA!



PRZEWODNIK DYDAKTYCZNY

JAK SZKOLIĆ Z ZASTOSOWANIA METODY GIER DIAGNOSTYCZNO-SYMULACYJNYCH?



Projekt „Od diagnozy do działania!” jest współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

Człowiek – najlepsza inwestycja.



OD DIAGNOZY DO DZIAŁANIA!

PRZEWODNIK DYDAKTYCZNY

JAK SZKOLIĆ Z ZASTOSOWANIA METODY
GIER DIAGNOSTYCZNO-SYMULACYJNYCH?

Publikacja jest współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

**Publikacja powstała w ramach projektu „Od diagnozy do działania!”,
Priorytet III, Działanie 3.4., Poddziałanie 3.4.3., Program Operacyjny Kapitał Ludzki.**

Realizatorzy Projektu:

Lider: Bydgoski Zakład Doskonalenia Zawodowego Stowarzyszenie Oświatowo-Techniczne

Partner: Agencja Analiz i Doradztwa Personalnego Psychological Solutions Group

ISBN 978-83-941930-3-4

© Copyright by Ośrodek Rozwoju Edukacji

Wydanie 1, Warszawa 2015

All rights reserved

Ośrodek Rozwoju Edukacji

Aleje Ujazdowskie 28

00-478 Warszawa

tel. +48 22 345 37 00

fax +48 22 345 37 70

PUBLIKACJA BEZPŁATNA



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



BYDGOSKI
ZAKŁAD DOSKONALENIA ZAWODOWEGO
STOWARZYSZENIE OŚWIATOWO-TECHNICZNE



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt „Od diagnozy do działania!” jest współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

Człowiek – najlepsza inwestycja.

Spis treści

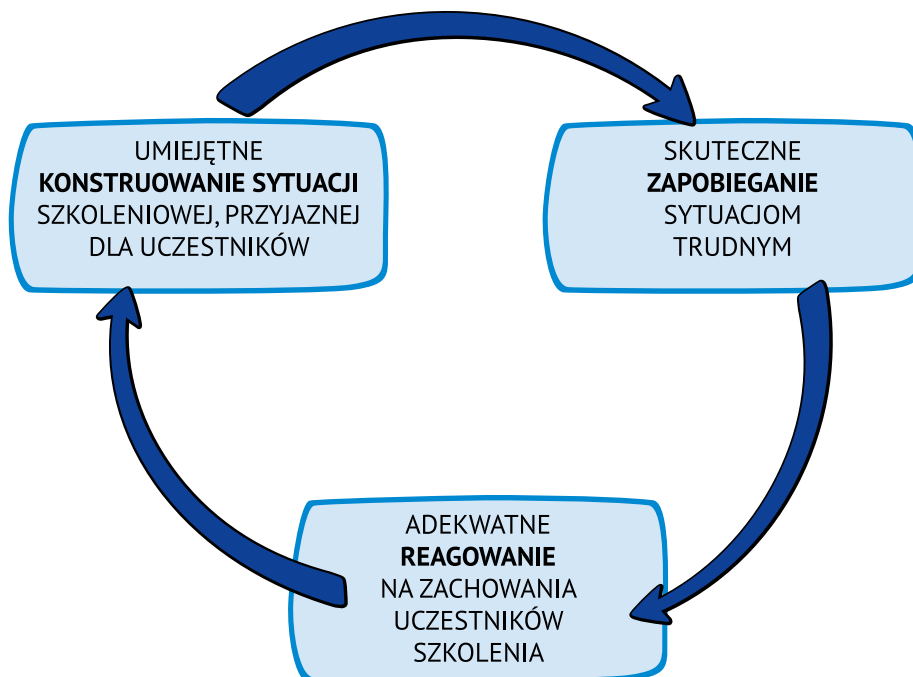
Wprowadzenie	5
1. W jaki sposób uczą się dorośli i co z tego wynika dla trenera szkolącego realizatorów gier diagnostyczno-symulacyjnych?	7
1.1. Cykl uczenia się	11
1.2. Style uczenia się	14
1.3. Trójkąt zapamiętywania Dale'a	20
1.4. Przebieg szkolenia z zastosowania gier diagnostyczno-symulacyjnych – wybrane aspekty dynamiki procesu grupowego	21
2. Jakiego realizatora gry diagnostyczno-symulacyjnej potrzebują uczniowie dorośli?	27
2.1. O autorytecie osób realizujących MGDS	27
2.2. O stanowczej łagodności trenera	29
3. W jaki sposób chcą być traktowani uczestnicy szkoleń z zastosowania gier diagnostyczno-symulacyjnych?	31
4. Cel spotkania z grupą / uczniami	38
5. Struktura spotkania z grupą	40
5.1. Wprowadzenie do spotkania	41
5.2. Zasady pracy / kontrakt	45
5.3. Jak mówić, kiedy rozpoczynamy szkolenie z realizatorami gier diagnostyczno-symulacyjnych?	46
5.4. Przebieg spotkania na temat zastosowania gier diagnostyczno-symulacyjnych	50
5.5. Modułowanie szkolenia	54
5.6. Podsumowanie gry	57
5.7. Podsumowanie szkolenia z realizatorami gier diagnostyczno-symulacyjnych	60
6. Narzędzia pracy trenera z zakresu zastosowania gier diagnostyczno-symulacyjnych	61
6.1. Aspekty techniczne	62
7. Trudne sytuacje w pracy trenera z grupą	64
7.1. Jak przygotować realizatorów gier do pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych?	66
FAQ – najczęściej zadawane pytania	68
1. Czym różnią się gry diagnostyczno-symulacyjne od typowych scenariuszy lekcji?	68
2. Jak wygląda struktura opisu gry diagnostyczno-symulacyjnej?	70
3. W jaki sposób korzystać z gier diagnostyczno-symulacyjnych?	94
4. Czy opracowane gry diagnostyczno-symulacyjne wywodzą się z jakiejś koncepcji teoretycznej?	102
5. Jakich kompetencji, właściwości, charakterystyk dotyczą poszczególne gry?	105
6. Czy gry diagnostyczno-symulacyjne były już stosowane w grupach uczniów 18+?	110
Załączniki	111
Bibliografia	118

Wprowadzenie

Żadna gra oraz żaden precyzyjny scenariusz nie zastąpią świadomego trenera podczas szkolenia, ponieważ jego uczestnicy charakteryzują się indywidualnymi potrzebami, zróżnicowanym poziomem rozwoju procesów poznawczych, swoistymi doświadczeniami nabytymi w toku swojego życia, lękami oraz sposobami radzenia sobie z nimi. Stąd istotne jest właściwe przygotowanie warsztatu pracy trenera z grupą, aby efektywnie zrealizować spotkania szkoleniowe dotyczące zastosowania Metody Gier Diagnostyczno-Symulacyjnych (MGDS).

Podstawą efektywności MGDS jest odpowiednie przeprowadzenie przez trenera spotkania, podczas którego prowadzona jest określona gra lub zestaw gier z aktywnym udziałem wszystkich członków grupy. Odpowiednie zrealizowanie planu spotkania ma na celu przede wszystkim ZAPOBIEGANIE sytuacjom trudnym oraz przeciwdziałanie pojawieniu się ze strony uczestników zachowań utrudniających, a nawet uniemożliwiających realizację gry, które mogą wtórnie przyczynić się do nieuzyskania oczekiwanych rezultatów.

Jak wynika z praktyki trenerskiej, świadome wdrażanie określonych zasad oraz podejmowanie adekwatnych zachowań przez trenera realizującego spotkanie z grupą redukuje lub zmniejsza ryzyko zaistnienia sytuacji trudnych (takich jak np. postawa oporu, postawa zaprzeczania, niewielki poziom motywacji, narastanie napięć między uczestnikami szkolenia itp.). Sprzyja również stworzeniu sytuacji, gdzie indywidualne potrzeby osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wynikające ze specyfiki ich funkcjonowania, zostaną w toku zajęć zaspokojone, a uczniowie dotychczas postrzegani jako „trudni”, podejmą współpracę. W sytuacji, gdy wśród uczestników pojawią się zachowania utrudniające realizację założonego celu spotkania, odpowiednie przeprowadzenie szkolenia opiera się na adekwatnym REAGOWANIU.



Ryc. 1. Czynniki wpływające na efektywność spotkania z grupą

Źródło: Opracowanie własne

Szanowni Państwo, w Wasze ręce oddajemy Przewodnik Dydaktyczny opisujący wybrane aspekty zastosowania Metody Gier Diagnostyczno-Symulacyjnych, który został opracowany w ramach projektu „Od diagnozy do działania!”. Jest on przede wszystkim skierowany do osób, które będą przygotowywać (szkolić) innych realizatorów gier: nauczycieli, doradców zawodowych, pedagogów, psychologów. Mamy nadzieję, że będzie on również użyteczny dla wszystkich tych, którzy widzą możliwość wykorzystania gier diagnostyczno-symulacyjnych w swojej pracy z uczniem.

Sama orientacja trenera w treści gier diagnostyczno-symulacyjnych, znajomość poszczególnych scenariuszy, znajomość założeń teoretycznych itp. nie gwarantują właściwego przekazania wiedzy i umiejętności z zakresu gier diagnostyczno-symulacyjnych w ramach szkoleń. Istotne są także różnorodne umiejętności trenerskie stanowiące o tym, jak tym doświadczeniem należy się dzielić z potencjalnymi realizatorami gier. Dlatego też, niniejszy przewodnik prezentuje zasady i metody przydatne w pracy na sali szkoleniowej. Zasady te mogą być ponadto wykorzystane przez uczestników w ich pracy z uczniami, także w ramach realizacji poszczególnych gier diagnostyczno-symulacyjnych. Wiele metod prezentowanych w niniejszym przewodniku uwzględnia specyfikę pracy z człowiekiem dorosłym (bez względu na to czy pełni on rolę ucznia, nauczyciela lub innej osoby zainteresowanej rozwojem własnych kompetencji, pogłębieniem samoświadomości itp.).

Przewodnik dydaktyczny, który oddajemy w Państwa ręce przedstawia propozycję metodyki prowadzenia szkoleń / zajęć z zastosowaniem Metody Gier Diagnostyczno-Symulacyjnych, wyczuła na różnorodne sytuacje, które mogą zaistnieć podczas pracy z grupą oraz przedstawia propozycje działań / komunikatów do wykorzystania, nie sugerując czytelnikowi określonych zachowań, a dając mu możliwość elastycznego prowadzenia zajęć. Szkolenia, które Państwo mają możliwość prowadzić dla realizatorów gier, mogą także stanowić pole wymiany doświadczeń ekspertów, osób profesjonalnie zainteresowanych rozwijaniem swojego warsztatu w tym obszarze.

1. W jaki sposób uczą się dorośli i co z tego wynika dla trenera szkolącego realizatorów gier diagnostyczno-symulacyjnych?

Powodzenie szkolenia realizatorów gier diagnostyczno-symulacyjnych zależy m.in. od przyjaznej atmosfery panującej w trakcie spotkania, formy odbioru jego treści przez uczestników oraz wzbudzenia w nich zainteresowania poruszaną tematyką. Dobry kontakt pomiędzy trenerem a grupą jest podstawą efektywności spotkań szkoleniowych. Aby go uzyskać, trzeba mieć świadomość tego, w jaki sposób dorośli ludzie uczą się i jakie aspekty w ich procesie edukacyjnym są dla nich ważne.

Cechy specyficzne dla uczenia się osób dorosłych (Mikołajczyk, 2011):

- a. Osoby dorosłe mają wysoką potrzebę dostrzegania adekwatności treści poruszanych podczas szkolenia do ich codziennych obowiązków lub przyjętych celów. Potrzebują wiedzy, dlaczego mają coś robić – stąd bardzo ważne jest, aby podczas szkolenia z osobami dorosłymi wybrzmiał jego sens i użyteczność, zwłaszcza pod kątem ich codziennej pracy. Wskazywanie użyteczności szkolenia, czy też tematów na nim poruszanych, jest szczególnie ważne, jeśli w trakcie jego trwania proponujemy zabawy, gry czy też inne niecodzienne dla dorosłych czynności. Należy także pamiętać, że wartość spotkania może być uczestnikom zakomunikowana bezpośrednio przez prowadzącego, albo też mogą oni zostać przez trenera zaproszeni do wspólnego wypracowania korzyści z podjęcia poszczególnych tematów związanych w tym przypadku z budowaniem kariery zawodowej. To drugie podejście zdecydowanie bardziej angażuje uczestników do udziału w całym szkoleniu. Należy jednak pamiętać, że metoda zaproszenia do odnalezienia użyteczności programu sprawdzi się w przypadku grup, które mają wysoki poziom myślenia abstrakcyjnego.
- b. Dorośli są praktyczni. Zależy im na tym, by wiedzieć, jak mogą zastosować zdobytą wiedzę i umiejętności. Ta zasada powiązana jest z poprzednią. Jeśli uczestnik szkolenia zobaczy, że może być ono dla niego użyteczne, będzie chciał wiedzieć, w jaki sposób konkretnie może wykorzystać nowo nabyte umiejętności i wiedzę w swoim życiu. Oznacza to, że trener powinien dostarczyć uczestnikom przykłady praktycznego zastosowania proponowanych zasad czy technik. Możliwe jest nawet tworzenie na oczach uczestników pewnego scenariusza zdarzeń w przyszłości, w którym bohaterowie (uczestnicy) wykorzystują wiedzę, informacje poznane na szkoleniu.
- c. Osoby dorosłe, ucząc się nowych treści, porównują je do wcześniejszej wiedzy i doświadczeń. Dlatego też, przekazując nowe zagadnienia warto nawiązywać do dotychczasowej wiedzy, umiejętności i doświadczeń uczestników. Pomaga w tym zdecydowanie znajomość grupy odbiorców pod kątem posiadanej już przez nich wiedzy i kompetencji.
- d. Dorośli są i potrzebują być autonomicznymi jednostkami – wiąże się to z ich dążeniem do możliwości ingerowania w sposób realizacji szkolenia. Dla trenera oznacza to angażowanie uczestników w różnorodne działania oraz poznanie i respektowanie ich oczekiwań. Należy jednak wciąż pamiętać o roli trenera jako kierującego grupą i odpowiedzialnego za przebieg celu szkolenia. O granicy między zabezpieczeniem autonomii uczestników, a przestrzeganiem wymogów roli trenera można przeczytać w kolejnym rozdziale.

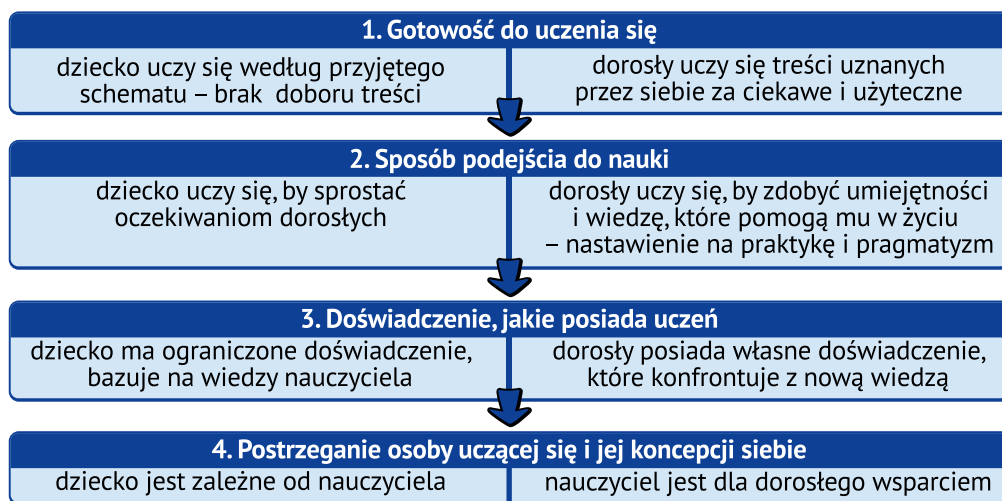
- e. Dorośli odczuwają potrzebę celowości – oznacza to, że by w pełni zaangażować się w działania w trakcie szkolenia, potrzebują dobrze rozumieć ich cele. Jest to również związane z potrzebą adekwatności. Na temat celów szkoleniowych możesz poczytać w kolejnym rozdziale.

Osoba, która podejmuje się szkolenia innych w zakresie realizacji gier diagnostyczno-symulacyjnych, powinna mieć świadomość poczucia odpowiedzialności za realizację całokształtu procesu szkoleniowego, w tym także za kontakt z jego uczestnikami. Niezależnie od tego, jakie będą założenia dotyczące celów szkoleniowych, trener powinien mieć na uwadze fakt, iż na sali szkoleniowej obecni są ludzie oczekujący podmiotowego traktowania. Uczestnicy mają określone oczekiwania oraz potrzeby, posiadają zróżnicowane doświadczenie w poruszanej tematyce i określone wobec niej nastawienie (negatywne lub pozytywne). To właśnie na uczestnikach trener powinien koncentrować swoją uwagę, a ich rozwój i zadowolenie powinny być nadrzędnym celem, przyświecającym realizacji szkolenia.

Warto również podkreślić, że sama Metoda Gier Diagnostyczno-Symulacyjnych została stworzona przede wszystkim z myślą o pracy z osobami dorosłymi. Poszczególne scenariusze gier, skale diagnostyczne i inne opracowane elementy mają w głównej mierze umożliwić dorosłym uczniom szeroko pojętą autorefleksję nad swoją karierą zawodową. To właśnie dorośli uczniowie stanowią kluczową grupę, która dzięki uczestnictwu w grach diagnostyczno-symulacyjnych ma podnieść swoje umiejętności i poszerzyć wiedzę z zakresu rozpoznawania zainteresowań i predyspozycji zawodowych oraz określić poziom umiejętności przedsiębiorczych.

Naukowcem, który zajmował się badaniem procesu uczenia się osób dorosłych był między innymi Malcolm Knowles (2009). Podkreślał on odmiennosc przebiegu ich procesów edukacji od dzieci. W swoich badaniach zwrócił uwagę na proces decyzyjności osób dorosłych, ponieważ zarówno potrzeba, jak i zdolność dokonywania własnych wyborów wzrasta wraz z wiekiem. Autor ponadto wskazał rolę adaptowania nowej wiedzy do już posiadanych zasobów wiedzy i umiejętności.

Za podłoże różnic w edukacji dorosłych i dzieci według Knowlesa (2009) należy uznać:



Ryc. 2. Różnice w nauce dorosłych i dzieci

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: M.S. Knowles, E.F. Holton III, R.A. Swanson, *Edukacja dorosłych*, Warszawa 2009.

Powyżej wskazane różnice powinny zostać uwzględnione podczas przygotowywania, doboru treści oraz ustalania przebiegu szkolenia. Pozwoli to na zmaksymalizowanie efektywności procesu edukacji osób dorosłych.

Malcom Knowles jest także twórcą andragogicznego modelu uczenia się (model procesualny), który odnosi się do zestawu procedur „angażujących uczących w proces”¹, który opiera się na ośmiu elementach: przygotowaniu ucznia, atmosferze panującej podczas procesu uczenia się, planowania, diagnozowania potrzeb, wyznaczania celów opartych na wspólnych negocjacjach, następnie tworzeniu planu uczenia, zależnego od gotowości ucznia, metod i technik jego realizacji oraz ewaluacji.

Model, który przedstawił Knowles (2009) różni się od podejścia pedagogicznego, który odnosi się przede wszystkim do przekazywania wiedzy, jak i umiejętności, nie zwracając uwagi na procedury oraz zasoby, które mogą wspomagać podopiecznego w procesie zarówno przyswajania wiedzy oraz umiejętności (Tabela 1).

Tabela 1. Składniki procesu andragogicznego według Malcolma Knowlesa

Element	Podejście pedagogiczne	Podejście andragogiczne
1. Przygotowanie ucznia	minimalne	zapewnienie niezbędnych informacji, przygotowanie do uczestnictwa, pomoc w sformułowaniu realistycznych oczekiwań, zainicjowanie namysłu nad treściami kształcenia
2. Atmosfera	formalna, nastawiona na współzawodnictwo, zorientowana na nauczyciela	zaufanie, obustronny szacunek, nieformalne, ciepłe stosunki, współdziałanie, wsparcie, autentyzm, troska
3. Planowanie	przez nauczyciela	wspólne planowanie przez ucznia i nauczyciela
4. Diagnozowanie potrzeb	przez nauczyciela	poprzez wspólne oszacowanie
5. Wyznaczanie celów	przez nauczyciela	poprzez obustronne negocjacje
6. Tworzenie planu uczenia się	logika dziedzinowa / przedmiotowa, tworzenie w całości skoncentrowane na treści	sekwencyjne, w zależności od gotowości ucznia, w całości skoncentrowane na problemie
7. Metody i techniki	koncentracja na przekazie	koncentracja na poszukiwaniu
8. Ewaluacja	przez nauczyciela	wzajemne ponowne diagnozowanie potrzeb, wspólna ocena programu

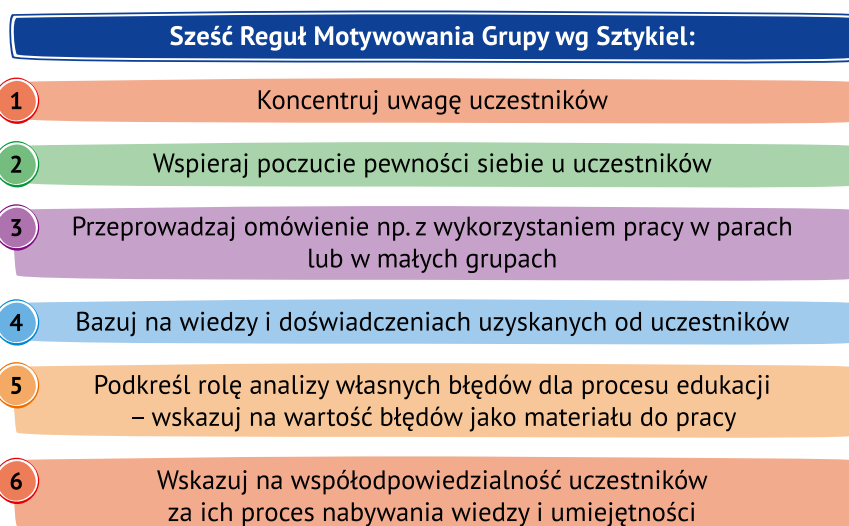
Źródło: M.S. Knowles, E.F. Holton III, R.A. Swanson, *Edukacja dorosłych*, Warszawa 2009, s. 108.

1 *Jak uczą się dorośli, czyli co powinien wiedzieć trener o specyfice kształcenia uczestników szkolenia*, K. Mikołajczyk, „E-mentor”, nr 2 (39) / 2011.

Motywacja do nauki, jaka przyświeca dorosłemu oraz dziecku jest różna. Czynniki, które skłaniają dorosłego do uczestnictwa w procesie edukacji mają charakter przede wszystkim wewnętrzny, zatem system kar oraz nagród – często stosowany w edukacji dzieci – nie odniesie pożądanego skutku w przypadku nauki osoby dorosłej, stąd trener powinien dążyć do wzmocnienia mechanizmów jego samodoskonalenia.

Motywowanie osoby dorosłej do podjęcia nauki jest trudnym wyzwaniem, wymagającym od trenera zrozumienia jej sytuacji życiowej oraz motywów podejmowania samodoskonalenia. Należy jednak pamiętać, że stanowi ono podstawę dobrze zorganizowanego procesu edukacji. Przystępując, zatem do pracy z dorosłym, prowadzący szkolenie powinien zadać sobie zasadnicze pytanie: w jaki sposób zorganizować przebieg zajęć, aby jego uczestnik chciał w nim aktywnie brać udział?

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na sześć reguł motywowania grupy zwiększających efektywność prowadzonego szkolenia, których autorem jest J. Z. Szykiel (por. Ryc. 3).



Ryc. 3. Sześć Reguł Motywowania Grupy wg J. Z. Szykiel

Źródło: Opracowanie własne na podstawie na podstawie <http://blog.2edu.pl/2007/02/jak-ucz-si-doroli.html> (data dostępu: 03.03.2015)

Powyższe reguły, gdy zostaną zastosowane w procesie edukacji osób dorosłych, stymulują ich uwagę, wykorzystują zdobyte przez nich w toku życia doświadczenie i pomagają prowadzącemu wyjaśnić cele zajęć. Osoba dorosła, ucząc się musi rozumieć to, czego się uczy, ponieważ tylko w takiej sytuacji wykorzystuje pamięć logiczną.

Zdarzają się sytuacje, w których proces nauczania ma na celu jedynie uzupełnienie braków wiedzy, które odczuwa / doświadcza osoba dorosła w danym momencie, najczęściej odnosi się to do wiadomości zdobytych samodzielnie poprzez samokształcenie lub braków informacji wynikających z zaniedbań na etapie edukacji szkolnej. Dorośli uczą się najefektywniej poprzez doświadczenie, stąd warto w tym miejscu przywrócić cykl uczenia się.

1.1. Cykl uczenia się

Proces uczenia się dla dorosłych nie jest czymś oczywistym i naturalnym, jak ma to miejsce w przypadku dzieci i młodzieży. Osoby dorosłe posiadają większy zasób doświadczeń, zarówno życiowych, jak i zawodowych, z których korzystają podczas nabywania nowej wiedzy. To, co wyróżnia dorosłych, to także ich motywacja – podejmowanie kształcenia zazwyczaj powodowane jest czynnikiem zewnętrznym (np. możliwością podwyżki, awansu zawodowego, zdobyciem określonych uprawnień czy innymi wymiernymi korzyściami). W związku z powyższym, proces kształcenia dorosłych wymaga od prowadzącego szkolenie uwzględnienia m.in. następujących czynników:

- motywacji uczniów do nauki i korzyści z niej wynikających
- praktycznego wymiaru przekazywanej wiedzy
- bazowania na dotychczasowym doświadczeniu uczestników

D. Kolb przedstawił proces uczenia się osób dorosłych w formie cyklu, w którym doświadczenie stanowi zarówno punkt wyjścia, jak i punkt docelowy. Można zatem stwierdzić, iż wg Kolba w procesie uczenia się osoby dorosłej istotne jest doświadczenie (Rae, 2006).

W procesie uczenia się osób dorosłych Kolb wyróżnił cztery następujące po sobie etapy:

I Etap – DOŚWIADCZANIE

Etap ten, otwierający proces uczenia się to moment, w którym uczestnik ma okazję doświadczenia czegoś znaczącego – zdarzeń wywołujących u niego rzeczywiste emocje, pozwalających przeżyć sytuacje podobne do rzeczywistych i odczuć konsekwencje własnych zachowań.

Na tym etapie trener proponuje uczestnikom wzięcie udziału w zadaniach, które pozwalają zmierzyć im się z jakąś sytuacją (problemową lub nieznaną). Dzięki temu uczestnicy mogą doświadczyć określonych konsekwencji swoich zachowań oraz działań. Owe doświadczenia nabywane są podczas szkolenia, co daje uczestnikowi poczucie bezpieczeństwa (Kulik, 2014).

Omawiany etap może być realizowany poprzez:

- ćwiczenia, w których wykorzystuje się na przykład umiejętności budowania z klocków, planowania czasu pracy i doświadczenia jego upływu podczas współpracy w grupie.
- ćwiczenia polegające na zapisaniu instrukcji do wyznaczonego zadania. Ich przebieg wygląda w następujący sposób: jedna osoba sporządza instrukcję, następnie druga czyta ją i określa stopień jej zrozumienia poprzez wykonanie zadania zgodnie z tą właśnie instrukcją. Celem takich ćwiczeń jest doświadczenie przez uczestnika użyteczności wykonanej przez niego pracy.

II Etap – REFLEKSJA

Drugim etapem cyklu Kolba jest refleksja, rozumiana jako analiza doświadczenia, które było udziałem uczestników. W sytuacji, gdy szkolenie opierałoby się tylko i wyłącznie na doświadczeniu, byłaby to jedynie pewna forma zwiększenia atrakcyjności spotkania. Aby jednak doświadczenie służyło procesowi uczenia się, niezbędne jest zastanowienie się nad tym, co uczestnicy przeżyli, jak się zachowali, jakie mechanizmy i prawidłowości zostały zaobserwowane.

Etap refleksji pozwala uczestnikom wrazić swoje opinie i przemyślenia oraz nazwać emocje, które towarzyszyły im podczas fazy doświadczania. Rolą trenera jest więc stworzenie przestrzeni na dyskusję, wymianę myśli i spostrzeżeń poprzez np. moderowanie dyskusji, zadawanie pytań, inicjowanie nowych tematów (Rae, 2006).

Na tym etapie trener pyta uczestników o ich odczucia po wykonanym ćwiczeniu, pozytywne i negatywne aspekty ich działania. Następnie zadaje pytania, które mają na celu określenie / nazwanie / sprecyzowanie myśli oraz opinii, które pojawiły się w trakcie oraz po wykonaniu ćwiczenia.

III Etap – UOGÓLNIANIE, WNIOSKOWANIE

Etap ten odnosi się do wyciągania wniosków z przemyśleń i spostrzeżeń, konstruowania przydatnych uogólnień oraz skonfrontowania ich z teorią. W tej części trener umożliwia uczestnikom poznanie bądź przypomnienie sobie teorii, która pozwala wyjaśnić doświadczone i przeanalizowane wcześniej zjawiska (Łaguna, 2006).

Przebieg tego etapu procesu edukacyjnego w dużej mierze zależy od trenera, który dostarcza uczestnikom niezbędnej wiedzy czy fragmentów teorii wyjaśniającej zaobserwowane na wcześniejszych etapach mechanizmy działania.

Przykładem wykorzystania tego etapu w praktyce trenerskiej mogą być następujące sytuacje:

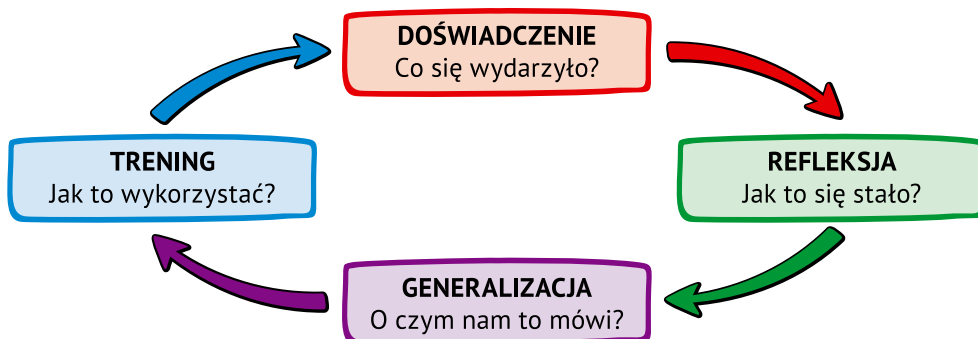
- Trener prosi, aby uczestnicy, pracując w podgrupach, sprecyzowali 3-5 wniosków po ćwiczeniu, dotyczących celu, jakiemu ono służyło (np. Jakie zasady dotyczące czasu trwania poszczególnych etapów gry powinniśmy przyjąć, konstruując spotkanie z uczniami?).
- Trener przeprowadza mini-wykład, który ma na celu przedstawienie teorii i badań naukowych, wyjaśniających odczucia uczestników w czasie gry i dających określone wskazówki do późniejszej pracy.

IV Etap – ZASTOSOWANIE – TRENING

Jest to ostatni etap cyklu. Uczestnicy mają możliwość powiązania wypracowanej teorii z praktycznym działaniem. Następuje tu uporządkowanie i analiza sformułowanych teorii oraz ocena, na ile poznane elementy są przydatne w codziennym działaniu (Rae, 2006). Uczestnicy pod okiem trenera sprawdzają nabytą podczas szkolenia wiedzę oraz wypracowują sposoby jej zastosowania i wdrożenia w przyszłości.

Omawiany etap może być realizowany w praktyce trenerskiej poprzez następujące sytuacje:

- Trener przeprowadza ćwiczenie, w którym uczestnicy mają możliwość np. sprawdzenia własnych scenariuszy spotkań z uczniami, biorąc pod uwagę czas realizacji poszczególnych modułów. Dzięki temu mają możliwość naniesienia ewentualnych zmian (zgodnie z omawianą wcześniej teorią lub zasadami).
- Uczestnicy odgrywają scenki na forum albo w podgrupach, w których ćwiczą użycie określonych zachowań względem uczniów.



Ryc. 4. Cykl Kolba

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: M. Łąguna, *Szkolenia. Jak je prowadzić by...*, Gdańsk 2008.

Przedstawiony powyżej model charakteryzuje się określoną konstrukcją. Podczas projektowania i prowadzenia szkoleń dla przyszłych realizatorów gier warto pamiętać, iż za każdym razem proces uczenia się nie musi rozpoczynać się od etapu doświadczenia i kolejno przechodzić przez wszystkie fazy cyklu. Możliwe jest rozpoczęcie pracy nad danym obszarem tematycznym od każdego etapu cyklu Kolba. Czasami uczestnikom wystarczy trening i na ten etap warto przeznaczyć najwięcej czasu – dzieje się tak zazwyczaj, kiedy uczestnicy mają już pewne doświadczenie w omawianym temacie i mogą zaprezentować swój sposób działania, który stosują na co dzień. Praktyczne zastosowanie przechodzi tu przeważnie w etap doświadczenia, w którym uczestnik może uzyskać informację zwrotną na temat własnego działania, a następnie po dokonaniu refleksji, ma możliwość poznania nowych elementów teoretycznych.

W sytuacji, gdy wiemy, że uczestnicy szkolenia mają pewną wiedzę w danym obszarze tematycznym, możemy rozpocząć od refleksji, prosząc o podzielenie się własnym zdaniem (np. w oparciu o dotychczasowe doświadczenia).

Innym razem w pierwszej kolejności konieczne jest umożliwienie uczestnikom doświadczenia określonej sytuacji. Zwłaszcza wtedy, gdy istnieje ryzyko, że poglądy uczestników na temat prezentowanej teorii będą sprzeczne z poglądami trenera – innymi słowy, kiedy spodziewa się on, że osoby obecne na szkoleniu nie będą chciały przyjąć przekazywanych zagadnień, a tym bardziej z nich skorzystać.

Warto więc, zanim rozpocznie pierwsze szkolenia z realizatorami gier, zastanowić się, w jaki sposób uczestnicy mogą zareagować na każdy z przygotowanych tematów – z czym się zgodzą, a z czym nie. Jeśli będziesz miał wątpliwości co do niektórych zagadnień, a jednocześnie poczucie ich wartości dla uczestników, przygotuj je przy wykorzystaniu pełnego cyklu Kolba, rozpoczynając od doświadczenia.

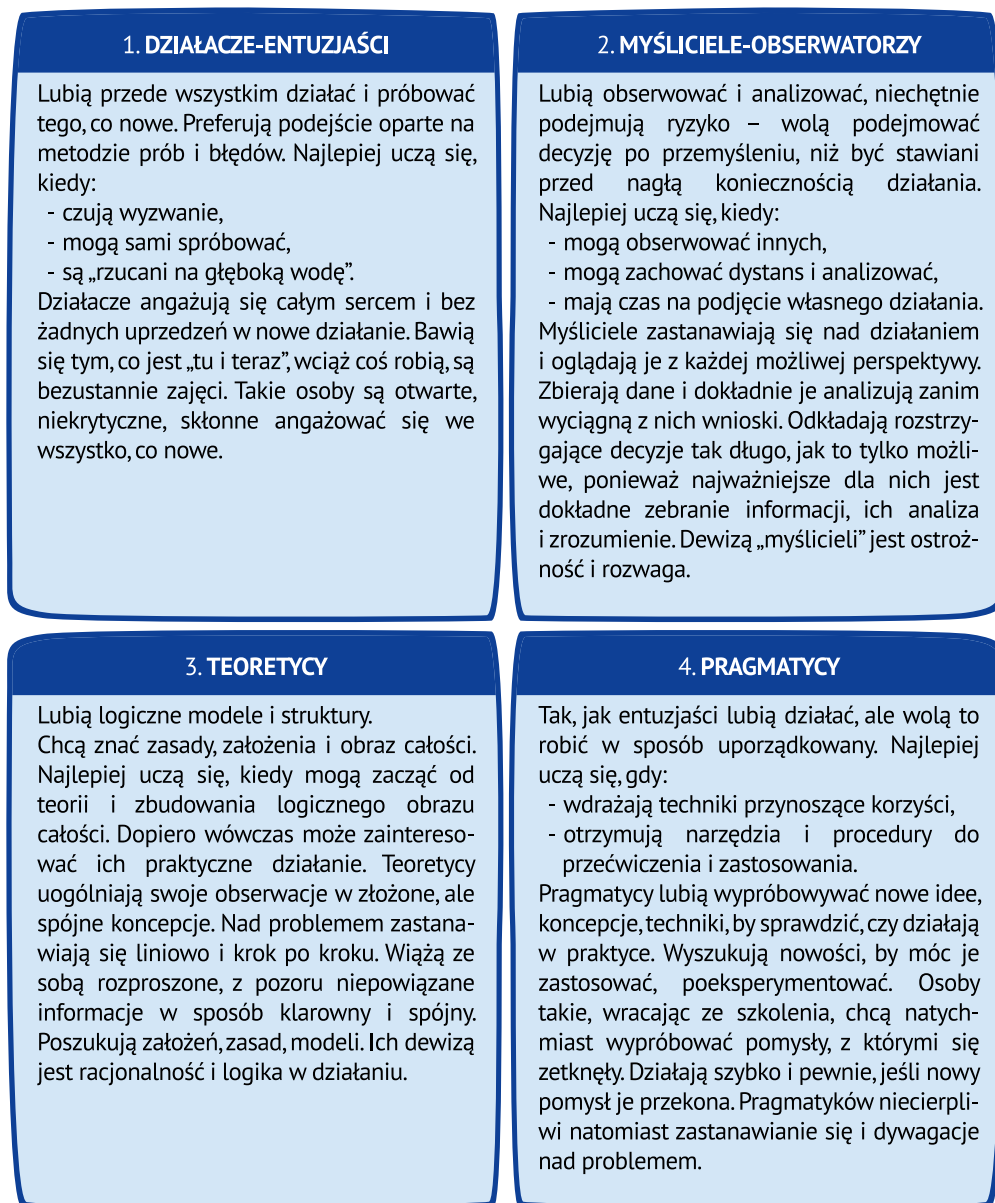
Natomiast przy zagadnieniach, które wg Ciebie uczestnicy zaakceptują, możesz rozpocząć np. od etapu teorii, po którym nastąpi wdrożenie jej w życie (etap 4) i pozwoli doświadczyć określonych elementów (etap 1) oraz poddać je refleksji (etap 2).

Wykorzystując w pracy trenera cykl Kolba, należy pamiętać, że osoby mogą rozpoczynać swój cykl uczenia się na różnych etapach „koła”, korzystać w różnym stopniu z poszczególnych etapów cyklu uczenia się. Dla zapewnienia efektywności procesu edukacji innych, powinniśmy zadbać o taką metodykę pracy z grupą, która da im możliwość przejścia przez wszystkie fazy cyklu.

1.2. Style uczenia się

W celu zwiększenia efektywności naszych działań trenerskich, podczas realizacji szkoleń dla realizatorów gier diagnostyczno-symulacyjnych należy uwzględnić odmienności stylów uczenia się uczestników szkolenia.

Wyróżniamy cztery zasadnicze style uczenia się:



Ryc. 5. Style uczenia się

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: M. Taraszkievicz. *Twój styl uczenia się*. W: Trendy uczenia się w XXI wieku. Internetowy Magazyn CODN, nr 4/18/2007, s.7-19.

Każdy z nas ma swój określony styl uczenia się. Rolą trenera jest zadbanie o to, by wiedza i umiejętności przekazywane uczestnikom były różnorodne i odnosiły się do każdego ze stylów tak, aby każdy uczestnik (reprezentant odmiennego stylu) jak najefektywniej skorzystał z treści szkolenia.

Świadomość tego, że uczestnicy zajęć preferują różne style uczenia się, może pomóc trenerowi lepiej zaplanować i przygotować szkolenie. Gdy mamy do czynienia ze zróżnicowaną grupą, starajmy się urozmaicać metody pracy i unikać nadmiernego korzystania z jednej, wybranej techniki. Biorąc pod uwagę różne sposoby uczenia się, warto tak przygotować scenariusze zajęć, by osoby preferujące poszczególne, wymienione style, miały szansę przyswojenia omawianych wiadomości i być zadowolone z przebiegu oraz efektów szkolenia.

Różne sposoby odbierania informacji

Uczestnicy szkoleń różnią się między sobą nie tylko preferowanym stylem uczenia, ale również sposobem, w jaki odbierają tę samą sytuację.

Każdy z nas inaczej postrzega otaczający nas świat i uczy się go poprzez przekazywanie odbieranych informacji z narządów zmysłu do mózgu. Na podstawie tego, co widzimy, słyszymy, dotykamy i czujemy, tworzymy w swoim umyśle określoną wirtualną, niepowtarzalną rzeczywistość. Odbieramy informacje ze świata zewnętrznego, korzystając ze wszystkich zmysłów, jednak jeden z nich jest zawsze dla nas dominujący – nazywamy go prymarnym systemem reprezentacji.

Systemy reprezentacji odnoszą się do neurologicznych mechanizmów kierujących pięcioma zmysłami, stąd wyróżniamy system wzrokowy, słuchowy, czuciowy (kinestetyczny), węchowy i smakowy. Prymarny system reprezentacji oznacza, że odbieramy ten sam świat w różny sposób. Można to przedstawić w następujący sposób:

Osoby, które charakteryzują się określonym systemem można opisać w następujący sposób:



Ryc. 6. Systemy reprezentacji

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: R. Linksman, *W jaki sposób szybko się uczyć*, Warszawa 2000.

WZROKOWCY (system wzrokowy)

- Preferują naukę przez obserwowanie, często korzystają z pomocy wizualnych
- Są wrażliwi na wygląd otoczenia, często mają potrzebę przebywania w uporządkowanym miejscu – mogą dekoncertować się w pomieszczeniach, w których panuje bałagan
- Poznając nową osobę, zwracają uwagę na jej wygląd (zapamiętują twarze) i sposób ubierania się
- Charakteryzuje ich ponadprzeciętna pamięć do wizualnych elementów otoczenia – zapamiętują obrazy, nadruki i rysunki (Linksman, 2000)

Po czym poznasz wzrokowca?

- Pionowa sylwetka z głową uniesioną ku górze
- Oddycha płytko i szybko
- Ma starannie dobrane ubranie
- Operuje długimi zdaniami podczas opisywania różnych zjawisk, bądź prowadząc rozmowę będzie zwracał uwagę na kolor, wielkość, kształty czy wygląd rzeczy
- Mówi szybko i często ma wysoki ton głosu
- Często używa sformułowań: „Widzieć coś oczami wyobraźni...”, „Gołym okiem widać...”, „Bez cienia wątpliwości...” oraz słów odnoszących się do obrazu np. wizja, pole widzenia, jasność, kolor, wyrazisty

SŁUCHOWCY (system słuchowy)

- Preferują naukę poprzez słuchanie, mówienie – często czytają i „myślą na głos”, chętnie będą uczestniczyć w dyskusjach, gdyż ułatwia im to zapamiętywanie
- Są wrażliwi na dźwięki, potrzebują ciągłych bodźców słuchowych (cisza również bywa takim bodźcem)
- Często nucą, śpiewają, gwizdzą
- Poznając nową osobę, zwracają uwagę na jej sposób mówienia, ton głosu (zapamiętują imiona)
- Charakteryzuje ich dobra pamięć do muzyki i dźwięków (szybko uczą się tekstów piosenek) (Linksman, 2000)

Po czym poznasz słuchowca?

- Ma sylwetkę nieco przechyloną w jedną stronę, by mógł „nadstawiać ucha”
- Oddycha głęboko
- Uważnie słucha dźwięków otoczenia i rozmówcy
- Podczas rozmowy opisuje dźwięki, które towarzyszyły danej sytuacji, szczegółowo opowiada o tym, co mówili inni
- Charakteryzuje się melodyjnością i rytmicznością wypowiedzi
- Często używa sformułowań: „Nadawać na tej samej fali...”, „Nadstawiać ucha...” oraz słów odnoszących się do dźwięków np. cisza, hałas, niemelodyjnie, piskliwy

KINESTETYCY (system kinestetyczny)

- Preferują naukę poprzez eksplorację, lubią być zaangażowani w określoną aktywność, potrzebują być w ciągłym ruchu
- Są wrażliwi na bodźce ruchowe pojawiające się w otoczeniu i na wielkość przestrzeni (potrzebują miejsca do ruchu)
- Zwracają uwagę na elementy poruszające się – mimo, że sami potrzebują ruchu, to ruch innych może ich dekoncertować
- Poznając nową osobę, ich zainteresowanie wzbudza jej zachowanie, gesty oraz aktywność jaką wspólnie wykonują
- Zapamiętują różne sekwencje ruchowe
- Lubią dotykać się z innymi, przytulać, poklepywać, poszturchiwać
- Przywiązują wagę do własnej wygody w ubiorze, a także w otoczeniu
- Lubią trzymać coś w dłoniach

Po czym poznasz kinestetyka?

- Charakteryzuje się nieco niedbałym wizerunkiem, ponieważ najistotniejsza jest wygoda
- Oddycha głęboko, niemalże angażując całe ciało
- Skraca dystans, chcąc być jak najbliższy rozmówcy
- W rozmowie używa słów opisujących działanie, często gestykułuje, mówi zwięźle, szybko przechodzi do sedna sprawy
- Ma łagodny ton głosu, o niskiej barwie brzmienia
- Często używa sformułowań: „Zrobić coś w kierunku...”, „Chwycić w locie...”, „Bezpośrednie podejście...” oraz słów odnoszących się do właściwości fizycznych np. śliski, ciepły, ciężki

Świadomość trenera, co do różnych sposobów odbioru rzeczywistości przez uczestników szkolenia jest niezwykle pomocna w zainteresowaniu tematyką szkolenia. Każdy z uczestników powinien mieć możliwość stworzenia własnego obrazu w umyśle – obrazu rzeczywistości, jaką mu przekazujemy. Rolą trenera jest umożliwienie im tego poprzez **komunikację i działania**, które są preferowane przez określony system reprezentacji.

Jakie to ma znaczenie dla trenera szkolącego realizatorów gier diagnostyczno-symulacyjnych?

1. Świadomość preferowanych przez uczestników szkolenia systemów reprezentacji ułatwi uniknięcie sytuacji, w której trener mówi wyłącznie „własnym językiem”.
2. Prowadzący szkolenie będzie mógł świadomie dobierać określone słowa tak, aby były one dla uczestników szkolenia łatwe do przyswojenia i odpowiadały ich systemom reprezentacji, na przykład pytanie sformułowane przez wzrokowca będzie brzmiało następująco: „Jak widzicie użyteczność tej gry dla waszego przyszłego wyboru zawodu?” przez kinestetyka: „Na ile ta gra wpisuje się w Wasze działania służące wyborowi przyszłego zawodu?” zaś przez słuchowca: „Czy ta gra brzmi dla Was jako użyteczna przy wyborze przyszłego zawodu?”.

3. Ważne zagadnienia warto przedstawić na różne sposoby, które będą uwzględniały różne preferencje uczestników.
4. Same konstrukcje gier zapewniają dotarcie do różnych, pod względem systemu reprezentacji, uczestników – część gier wykorzystuje w dużej mierze kanał słuchowy, część wzrokowy, a część kinestetyczny, jednocześnie każda z gier nie bazuje wyłącznie na jednym systemie reprezentacji. Na przykład gra „Spadek” bazuje na pracy w dwóch fazach: ciszy i hałasu, zatem jej formuła szczególnie trafia do osób z dominującym systemem słuchowym. W tej grze pojawia się także przekaz w formie preferowanej przez „wzrokowców” – opisy do czytania, jak i przez „kinestetyków” – własnoręczne stworzenie opisów. Inna gra „Jakie masz spostrzeżenia?”, w dużym stopniu wykorzystuje kanał kinestetyczny, ponieważ jej uczestnicy muszą wykonać szereg działań opartych na aktywności fizycznej, typu zbuduj wieżę z klocków. W czasie wykonywania zadań, uczestnicy muszą się ze sobą komunikować, uruchamiając w ten sposób kanał słuchowy. Karty spostrzeżeń są adekwatnym materiałem do ćwiczeń dla „wzrokowców”. Bardzo bogatą pod względem wykorzystania trzech systemów reprezentacji jest gra: „Dążyć czy unikać?” Tutaj uczestnicy muszą zarówno wchodzić w interakcje z innymi, poprzez np. odgrywanie ról (system kinestetyczny), jak i słuchać siebie (system słuchowy). Gra zawiera także elementy typowe dla wzrokowców, np. opisy ról, arkusze zadania indywidualnego czy kwestionariusze autodiagnozy.

Ważne jednak, aby trener wyczulił realizatorów gier na tendencyjny (czyli z perspektywy własnych preferencji) dobór gier lub też wybiórcze podejście do instrukcji gry. Istnieje bowiem ryzyko, że jeśli sami nie preferujemy systemu kinestetycznego, będziemy wybierać gry, które wykorzystują go w mniejszym stopniu, albo też będziemy samodzielnie modyfikować gry, zmieniając je zgodnie z naszymi preferencjami. Takie modyfikacje mogą w dużym stopniu wpłynąć nie tylko na sam przebieg gry, ale również na obniżenie jej efektywności.

5. Warto zachęcić realizatorów gier do tego, aby wykorzystywali wiedzę na temat systemów reprezentacji, zarówno przed realizacją gry, jak i po jej przeprowadzeniu. W tym celu skorzystać mogą z następujących metod:

Tabela 2. Metody pracy trenera

REPREZENTACJA WZROKOWA	REPREZENTACJA SŁUCHOWA	REPREZENTACJA KINESTETYCZNA
<ul style="list-style-type: none"> • Rysunek na tablicy • Wyświetlane treści na prezentacji multimedialnej 	<ul style="list-style-type: none"> • Dyskusja • Opowieść 	<ul style="list-style-type: none"> • Doświadczenie do przeprowadzenia przez uczestników
<ul style="list-style-type: none"> • Wyświetlany fragment filmu 	<ul style="list-style-type: none"> • Rysunek, czy pisanie na tablicy wykonywany przez uczestnika na prośbę trenera 	
<ul style="list-style-type: none"> • Odgrywanie ról na forum przez uczestników • Gry diagnostyczno-symulacyjne 		

Źródło: Opracowanie własne

6. Warto również pamiętać, że nasz system edukacyjny w małym stopniu zabezpiecza potrzeby osób z kinestetycznym prymarnym systemem reprezentacji. Dlatego tym łatwiej dotrzeć do uczestników gier, zapraszając ich do „działania”, „doświadczenia” itd.

1.3. Trójkąt zapamiętywania Dale'a

Przygotowując się do spotkania szkoleniowego z przyszłymi realizatorami gier, warto również wziąć pod uwagę kwestię związaną z możliwościami zapamiętywania przez nich informacji. Tak zwany trójkąt efektywności nauczania określa, ile informacji zapamiętujemy przy wykorzystaniu poszczególnych metod w procesie uczenia się.

W roku 1969 E. Dale przedstawił koncepcję efektywności nauczania za pomocą trójkąta i podzielił go na różne poziomy. Stanowi on metaforę ukazującą różne metody uczenia się, zarówno pasywne jak i aktywne. Sposoby nabywania kompetencji zostały zaklasyfikowane względem dwóch krańców doświadczania: realnego i abstrakcyjnego.

Do metod pasywnych zaliczamy te elementy z piramidy Dale'a, którym przypisano około 50% efektywności w zapamiętywaniu. Zatem można stwierdzić, że po około dwóch tygodniach pamiętamy średnio 10% tego, co czytamy, 20% tego, co słyszymy, 30% tego, co widzimy, a 50% tego, co słyszymy i widzimy (np. obserwując realne działania, oglądając film, itp.). Z kolei w metodach aktywnych Dale przyjął założenie, że zapamiętujemy około 70% tego, co mówimy (np. poprzez udział w dyskusji lub wygłaszanie wykładu), a 90% tego, co mówimy i robimy, m.in. biorąc udział w scenkach, symulując realne działania, odnosząc się do doświadczeń itp. (Kozubska, Koc, Ziółkowski, 2014).

Przyglądając się temu zagadnieniu z perspektywy metod nauczania, możemy stwierdzić, że do realnych metod nauczania, czyli tych, które nas najbardziej aktywizują, zaliczamy wszelkiego typu narzędzia, które umożliwiają nam demonstrację. Osoby dorosłe uczą się przez doświadczenie, dlatego powinny podczas szkolenia mieć zapewniony czas na refleksję i wyciąganie wniosków oraz możliwość zastosowania zdobytej wiedzy w praktyce (zgodnie z opisanym wcześniej Cyklem Kolba). Dlatego też abstrakcyjne metody nauczania, do których zaliczymy narzędzia wykorzystujące symbole werbalne czy też wizualne, nie są tak efektywne i cenne w nauczaniu dorosłych, jak doświadczenie.



Ryc. 7. Trójkąt efektywności nauczania Dale'a

Źródło: A. Kozubska, R. Koc, P. Ziółkowski. *Nauczyciel w drodze do profesjonalizmu*. Bydgoszcz 2014, s. 352.

1.4. Przebieg szkolenia z zastosowania gier diagnostyczno-symulacyjnych – wybrane aspekty dynamiki procesu grupowego

Grupa, z którą pracuje trener na szkoleniu, warsztacie lub innym spotkaniu związanym z pracą nad rozwojem osobistym, przechodzi przez różne fazy funkcjonowania. Wynikają one m.in. z poczucia bezpieczeństwa w grupie i wzajemnego oddziaływania na siebie uczestników. Rozpoczynając szkolenia potencjalnych realizatorów gier diagnostyczno-symulacyjnych, istotna jest właśnie świadomość możliwych procesów grupowych, umiejętność zarządzania nimi, jak również przekazanie wiedzy na ich temat przyszłym realizatorom gier. Z tego względu poniżej przedstawiono kolejne etapy porządkujące proces rozwoju grupy.

Faza 1 – Orientacja i zależność

Pierwszy etap funkcjonowania grupy to jej kształtowanie się. W tej fazie uczestnikom towarzyszy dość wysoki poziom lęku, wynikający z nowej sytuacji oraz często nieznajomości innych członków grupy – uczestników gry diagnostyczno-szkoleniowej.

Ze względu na fakt, że niepokój jest tym większy, im bardziej niejasna jest dla uczestników struktura spotkania, ich rola oraz rola prowadzącego, warto, aby trener na początku zapoznał obecnych z programem szkolenia i jego celem oraz nakreślił, w jaki sposób wyglądać będzie praca grupowa (Szczygieł, 2008).

Faza orientacji i zależności to czas, kiedy członkowie grupy poznają się nawzajem, rozeznają się w swoich rolach, pozycjach. Należy jednak zwrócić uwagę, że prezentacja swojej osoby jest tu zazwyczaj bardzo pobieżna, krótka i schematyczna – często schemat ten jest narzucany przez pierwszą prezentującą się osobę. Wynika to z naturalnego lęku przed oceną oraz potrzeby wycucia, czy grupa jest bezpiecznym „miejscem” do mówienia o sobie. W związku z tym, warto zapewnić uczestnikom przestrzeń do wzajemnego poznania się oraz wesprzeć ten proces np. poprzez zasugerowanie rodzaju informacji, jakie uczestnicy mogą o sobie powiedzieć (należy przy tym pamiętać, że powinny być to wiadomości, które będą dla uczestnika na tym etapie „bezpieczne”, np. imię, wykonywany zawód, zainteresowania, ulubiony kolor itp.).

Pierwsza faza funkcjonowania grupy to czas, w którym określane są także indywidualne oczekiwania i cele uczestników związane z ich obecnością na szkoleniu. Jednocześnie warto wspomnieć, że obecni zazwyczaj wyrażają swoje zadowolenie z bycia w grupie, nie mówiąc o trudnych emocjach lub obawach. Na tym etapie, z uwagi na niskie poczucie bezpieczeństwa, członkowie grupy unikają okazywania różnorodności, przez co dominuje konformizm (Schneider-Gorey, Gorey, 2002) i niekiedy nieco wymuszona życzliwość (np. w informacjach zwrotnych nie pojawiają się słowa krytyki, zamiast tego dominują pochwały).

Odnosząc się do powyższego, nie dziwi więc, że wydajność grupy na tym poziomie rozwoju jest raczej niska (Oyster, 2002). Rolą prowadzącego jest zbudowanie wśród uczestników poczucia bezpieczeństwa (np. poprzez zapewnienie przestrzeni do wzajemnego poznania się i wspólne ustalenie reguł zespołowych).

Faza 2 – Różnicowanie się

W drugiej fazie procesu grupowego do głosu dochodzą indywidualne różnice uczestników. Obecni zaczynają podkreślać swoją różnorodność oraz mają potrzebę wyodrębnienia się spośród pozostałych (Schneider-Gorey, Gorey, 2002). Znaczenia nabiera niezależność.

Wraz z podkreślaniem różnic, w grupie pojawiają się pierwsze otwarte dyskusje, ale także nieporozumienia i nierzadko konflikty – grupa przestaje być już jednorodna. Stopniowo zaczynają krystalizować się różnice w zakresie preferowanych ról grupowych. Jest to naturalny proces i wbrew pozorom nie stanowi negatywnego sygnału – daje do zrozumienia, że w grupie wzrasta zaufanie i uczestnicy są gotowi, aby zwiększyć swój poziom zaangażowania. Uczestnicy na tym etapie chcą działać głównie w sposób indywidualny – nie dostrzegają jeszcze pozytywnej roli wzajemnej komunikacji i współpracy.

W fazie różnicowania w grupie wytwarza się dość duże napięcie, stąd rolę prowadzącego szkolenie jest aktywne monitorowanie, aby pojawiające się nieporozumienia i rywalizacja zakończyły się w sposób konstruktywny.

Faza 3 – Kryzys

Po fazie różnicowania się może nadejść kryzys grupowy. Jest to moment, w którym uczestnicy mogą wyrażać swoje niezadowolenie z różnych elementów spotkania, jego przebiegu czy sposobu prowadzenia. Wywołuje to frustrację oraz może się przekładać na kwestionowanie przyjętych celów grupowych.

Faza kryzysu najczęściej pojawia się w grupach prowadzonych w sposób niedyrektywny i koncentruje się na osobie prowadzącej (Szczygieł, 2008) – zazwyczaj pojawiają się tu pretensje związane z niespełnionymi oczekiwaniami. Bunt może przyjąć formę odmówienia udziału w ćwiczeniach, nieprzestrzegania zasad, a nawet próby przejęcia kontroli przez niektórych uczestników (Schneider-Gorey, Gorey, 2002).

W grupach prowadzonych w sposób bardziej dyrektywny faza kryzysu nie jest aż tak mocno zarysowana, co nie oznacza, że wcale się nie pojawia. To, co możemy zaobserwować, to przede wszystkim konkurowanie uczestników między sobą o osiągnięcie wysokiej pozycji w grupie. Pojawia się także opór przed potrzebą wprowadzenia zmian w swoim dotychczasowym postępowaniu lub myśleniu – uczestnicy zaczynają dostrzegać taką konieczność, ale jeszcze się przed nią bronią.

Faza kryzysu jest dowodem na zbudowanie zaufania wśród członków grupy (w przeciwnym razie uczestnicy nie zdobyliby się na tego typu konfrontacje). Rolą trenera jest tu wspieranie grupy w rozwiązaniu pojawiających się konfliktów i przełamaniu wewnętrznego oporu (nie unikanie ich) – kiedy tak się stanie, produktywność grupy wzrośnie i przejdzie ona do kolejnej fazy rozwoju (Oyster, 2002).

Faza 4 – Współpraca

Na tym etapie pracy grupa ma zbudowane wysokie poczucie bezpieczeństwa i wzajemne zaufanie. Jest dojrzała i spójna – istniejące różnice nie są zacierane, ale też nie prowokują konfliktów. Różnorodność w zakresie cech osobowości, doświadczeń, poglądów wpływa korzystnie na efektywność pracy grupowej (Szczygieł, 2008).

Uczestnicy skoncentrowani są na wykonywaniu zadań, zdając sobie sprawę z istoty wzajemnego wsparcia i współpracy. Na tym etapie zaangażowanie uczestników jest najwyższe,

co daje odzwierciedlenie w ich bardzo wysokiej produktywności (Oyster, 2002). Podział pracy jest świadomy i odpowiednio dopasowany do indywidualnych predyspozycji poszczególnych uczestników. Uczestnicy wyciągają dużo konstruktywnych i ważnych dla siebie wniosków, a także poszukują optymalnych rozwiązań.

Jest to etap, w którym trener może dawać grupie trudne i ważne zadania, ponieważ uczestnicy są w stanie poradzić sobie z nimi i wynieść z nich wiele korzyści. Klimat grupy sprzyja rozwojowi wiedzy i umiejętności.

Faza 5 – Zakończenie

Na tym etapie uczestnicy są świadomi, że wspólna praca dobiega końca. Mogą pojawiać się skrajne emocje takie, jak smutek, żal, złość, ale i radość, satysfakcja.

Jest to czas podsumowań i wyciągania ostatecznych wniosków. Uczestnicy zastanawiają się, w jaki sposób wdrożyć nowo nabyte umiejętności i wypracowane rozwiązania. Często pojawiają się zupełnie nowe cele. Niektóre grupy mogą zaprzeczać kończącemu się procesowi pracy grupowej, np. poprzez umawianie się na wspólne spotkania (Szczygieł, 2008).

W fazie końcowej rola prowadzącego jest bardzo ważna. Powinien on wspólnie z grupą podsumować dotychczasową pracę, podkreślając to, co uczestnicy wspólnie osiągnęli oraz uświadamiając im korzyści z tego wynikające. Niezbędne jest oficjalne zakończenie pracy grupowej.

Mechanizmy wpływające na pracę grupy szkoleniowej – próżniactwo społeczne i facylitacja

Praca w grupie, w tym grupie szkoleniowej, niesie ze sobą zarówno pozytywne, jak i negatywne aspekty. Warto, aby osoba prowadząca szkolenie zdawała sobie sprawę z różnych mechanizmów mogących pojawiać się podczas takiej formy pracy. Poniżej przedstawiono dwa mechanizmy psychologiczne, o których warto pamiętać w trakcie realizacji szkoleń z zastosowania gier diagnostyczno-symulacyjnych, ponieważ w znaczący sposób mogą wpływać na efektywność pracy członków grupy. Mechanizmy, o których mowa, to efekt próżniactwa społecznego oraz efekt facylitacji społecznej.

Zjawisko próżniactwa społecznego to spadek indywidualnego zaangażowania w pracę, kiedy jest ona wykonywana zespołowo. U podstaw tego mechanizmu leży przekonanie, że współdziałanie w grupie znacznie utrudnia ocenę indywidualnych efektów. Co istotne, mechanizm ten wpływa negatywnie na wykonywanie prostych zadań, natomiast pozytywnie na realizację zadań trudnych (Wojciszke, 2004) – prawdopodobnie bierze się to z tego, że bardzo silne napięcie towarzyszące wykonywaniu skomplikowanych zadań jest w grupie nieco łagodzone, przez co poziom indywidualnego pobudzenia staje się optymalny dla wykonywania trudnych czynności.

Poniżej przedstawiono czynniki, które mogą wpływać na mechanizm próżniactwa społecznego:



Ryc. 8. Zjawisko próżniactwa społecznego - źródła

Źródło: Opracowanie własne na podstawie B. Wojciszke, *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Warszawa 2004.

Pośrednio, zjawiskiem odwrotnym do próżniactwa społecznego jest facylitacja społeczna. Rozumiana jest jako skłonność do bardziej efektywnego wykonywania zadań łatwych, przy gorszym wykonywaniu zadań trudnych w obecności innych osób, w warunkach sprzyjających możliwości oceny indywidualnych osiągnięć.

Zjawisko to jest tłumaczone kilkoma czynnikami (Aronson, Wilson, Akert, 2006):

1. Obecność innych wpływa na nasze pobudzenie – inni ludzie sprawiają, że jesteśmy bardziej czujni i ostrożniejsi, będąc przygotowani do ewentualnej reakcji na ich nieprzewidziane zachowanie.
2. Rozproszenie – obecność innych może wpływać na spadek naszej koncentracji, wynikający z rozproszenia uwagi – trudno skupić się na dwóch rzeczach naraz (wykonywaniu zadania i obecności drugiego człowieka).
3. Lęk przed oceną – obecność innych może wywoływać wewnętrzne napięcie wywołane obawą przed byciem ocenianym.

Analiza przedstawionych powyżej zjawisk pokazuje, że możliwość oceny pracy indywidualnej, bądź brak takiej możliwości, wpływają na funkcjonowanie grupy i znajdują odzwierciedlenie w osobistej efektywności uczestników.

Podsumowanie

Biorąc pod uwagę, że odbiorcami szkoleń są osoby dorosłe (realizatorzy gier diagnostyczno-symulacyjnych) – podczas przekazywania im wiedzy i umiejętności, prowadzący powinni uwzględnić elementy związane z ich preferencjami w zakresie procesu uczenia się. Sama gra diagnostyczno-symulacyjna może być bardzo dobrze przygotowana, jeśli jednak trener źle ją przeprowadzi lub nie dostosuje jej przebiegu do potrzeb edukacyjnych dorosłych, nie osiągnie zamierzonego celu i wartość gry zostanie osłabiona.

Ważnym założeniem odzwierciedlającym potrzeby edukacyjne osób dorosłych jest RÓŻNORODNOŚĆ. Odnosi się ona do różnych sposobów przekazywania treści odbiorcom podczas szkolenia. Wykorzystanie przez trenera zróżnicowanych metod – pobudzających różne zmysły uczestników, pozwalających zarówno doświadczyć, przemyśleć, wyciągnąć wnioski, jak i przećwiczyć, pozwoli osiągnąć założone cele. Trener powinien także podczas szkolenia stosować różnorodne narzędzia pracy (np. biała tablica, tablica flipchart, projektor multimedialny, kartki papieru i mniej standardowe pomoce szkoleniowe takie, jak: piłeczki, gwizdki, tasiemki, kostki do gry itd.), które wzbudzą u słuchaczy zainteresowanie omawianą tematyką.

Innym, ważnym aspektem prowadzenia szkolenia jest różnorodność form komunikacji z jego odbiorcami, które stosuje trener podczas prezentowania treści. Ważne, aby uwzględniły one style reprezentacji uczestników szkolenia.

Reasumując, kształcąc osoby dorosłe, warto zwrócić uwagę na następujące aspekty (Owczarz, 2005):

- Ludzie uczą się, gdy są do tego gotowi – jeśli ktoś nie chce, nie nauczy się niczego; dlatego najpierw przełam lody, zintegruj grupę, stwórz atmosferę życzliwości i bezpieczeństwa, nie zmuszaj nikogo do aktywności
- Ludzie uczą się poprzez praktyczne działanie – stosuj jak najwięcej aktywizujących metod i technik uczenia się
- Ludzie uczą się czegoś wtedy, gdy uczą tego innych – jak najczęściej dziel grupę na małe zespoły, stwarzaj także sytuacje, w których uczestnicy będą mogli prezentować rezultaty swojej pracy
- Ludzie uczą się na błędach – nie obawiaj się więc przyznawać do swoich błędów
- Ludzie uczą się łatwiej tego, co jest im bliskie i ich dotyczy – odwołuj się często do swoich doświadczeń w pracy z uczniami, proś uczestników, by dzielili się własnymi spostrzeżeniami, dawaj im okazję do chwaleń się osiągnięciami
- Ludzie mają różne style uczenia się – są wzrokowcami, słuchowcami, kinestetykami, planuj więc różne formy aktywności; stosuj jak najwięcej różnorodnych metod i technik, angażując różne zmysły
- Ludzie lubią uczyć się metodycznie i starają się być systematyczni – planuj zajęcia tak, by ćwiczenia układały się w logiczną całość
- Ludzie nie mogą nauczyć się tego, czego nie rozumieją – mów jasno, używaj prostych słów, pozwalaj pytać, udzielaj wyczerpujących odpowiedzi, wyjaśniaj, precyzyjnie formułuj polecenia i instrukcje

- Ludzie uczą się lepiej, gdy widzą swoje postępy i czują, że ktoś je docenia – wspieraj uczestników swoich zajęć, wyrażaj uznanie dla ich pracy, jak najczęściej chwal za dobrze wykonane zadania
- Ludzie uczą się najlepiej, gdy wiedza i umiejętności dopasowane są do ich specyficznych potrzeb i stylu uczenia się – dopasowuj tempo i styl prowadzenia zajęć do tempa i stylu pracy grupy.

2. Jakiego realizatora gry diagnostyczno-symulacyjnej potrzebują uczniowie dorośli?

2.1. O autorytecie osób realizujących MGDS

Jak wspomniano powyżej, osoby dorosłe uczą się przede wszystkim przez doświadczenie. Dorośli wolą więc, gdy dane zagadnienie przedstawia im osoba posiadająca wiedzę, umiejętności i doświadczenie w danej dziedzinie – człowiek, który może poprzeć swoje wypowiedzi przykładami z życia i swojej praktyki zawodowej. W takim przypadku uczestnicy spotkania postrzegają prowadzącego jako wiarygodnego „eksperta”. Pełni on wówczas rolę autorytetu kompetencyjnego, czyli osoby, która jest punktem odniesienia i kryterium weryfikacji działań w określonej dziedzinie.

W literaturze przedmiotu określenie autorytet jest postrzegane wielorako. Może być rozumiane jako powaga, znaczenie, wpływ, prestiż w stosunkach międzyludzkich przypisywany osobom, które z racji swego wykształcenia, posiadanej wiedzy czy szczególnych zalet charakteru cieszą się powszechnymi wpływami i uznaniem lub być tożsame z osobą, organizacją lub instytucją, która zajmuje znaczące miejsce w hierarchii społecznej, wydaje polecenia, wprowadza zakazy i posiada władzę (Lalak, Pilch, 1999). W drugim znaczeniu, autorytet utożsamiamy z naszymi rodzicami, dziadkami i innymi członkami rodziny, którzy są pierwszymi osobami stawianymi jako wzorce do naśladowania. Następnie wymieniamy tu nauczycieli, którzy mieli znaczny wpływ na nasze postawy i zachowania w trudnym okresie dojrzewania. Czasami autorytetem są dla nas osoby duchowne, publiczne lub reprezentujące sferę kultury. Pojęcie autorytet możemy także rozumieć jako opinię wyrażaną przez większą liczbę osób, np. członków jakiejś grupy czy społeczności. Zatem osoba lub instytucja postrzegana jako autorytet może wpływać na podejmowanie decyzji przez innych, czy kierować ich działaniami. Z drugiej strony, może również być wzorem do naśladowania w odniesieniu do konkretnych sytuacji życiowych. Autorytet może być także tożsame z wejściem w rolę „eksperta”, czyli człowieka posiadającego szeroką wiedzę i kompetencje w danej dziedzinie. Właśnie z tym ostatnim rozumieniem autorytetu mamy najczęściej do czynienia w przypadku trenera (Lalak, Pilch, 1999).

Droga do zbudowania autorytetu trenera nie jest łatwa i opiera się na wielu płaszczyznach działania. Swoją autorytet trener buduje poprzez kontakt z uczestnikami, do którego dochodzi podczas prowadzonego szkolenia. W sytuacji, gdy uczestnikiem jest osoba, mająca większe doświadczenie niż prowadzący w tematyce będącej przedmiotem szkolenia, wyrobienie autorytetu eksperta może stanowić trudność. Tym, co jednak wyróżnia trenera, jest jego „osobowość”, czyli całokształt nieświadomych umiejętności wywierania wpływu na sposób zachowania i percepcję uczestników szkolenia, które warunkują zdolność przyswajania przez nich wiedzy.

Od trenera wymaga się nie tylko umiejętności prowadzenia, czy też projektowania zaplanowanych zajęć, które byłyby adekwatne do potrzeb danej grupy odbiorców, ale również wiedzy merytorycznej dotyczącej dziedziny, która jest przedmiotem spotkania.

W przypadku prowadzenia szkolenia dla realizatorów gier diagnostyczno-symulacyjnych niezbędne jest, aby trener w bardzo dobrym stopniu miał opanowaną wiedzę na temat Metody Gier Diagnostyczno-Symulacyjnych i umiejętności jej zastosowania w praktyce. Zatem można wskazać pewne wyznaczniki autorytetu realizatora gier diagnostyczno-symulacyjnych. Są nimi:

- znajomość poszczególnych gier, ich celu oraz przebiegu,
- znajomość założeń teoretycznych gier diagnostyczno-symulacyjnych (przede wszystkim koncepcja M. Savickasa, umiejętność zastosowania narzędzi narracyjnych w pracy z uczniem / klientem),
- otwartość na informacje zwrotne od uczestników szkoleń (idea gier diagnostyczno-symulacyjnych opiera się na założeniu o ich elastyczności), szkolenia z zastosowania gier diagnostyczno-symulacyjnych mogą więc być okazją do wypracowania nowych obszarów zastosowania MGDS, przeformułowania celów poszczególnych gier i innych modyfikacji, które uczynią je jeszcze bardziej wartościową praktycznie metodą),
- umiejętność integrowania różnych perspektyw – w szkoleniach z zastosowania metody gier diagnostyczno-symulacyjnych uczestniczyć mogą zarówno nauczyciele przedmiotów, jak i doradcy zawodowi, pedagodzy, psycholodzy. Trener powinien potrafić wykazać się umiejętnością uwzględnienia perspektyw poszczególnych uczestników, uwzględniać w treściach szkolenia specyfikę ich zawodu itp.,
- umiejętność powiązania gier diagnostyczno-symulacyjnych z procesem edukacji i doradztwa zawodowego,
- posiadanie wiedzy w zakresie zastosowania metod diagnostycznych w pracy z uczniem (zorientowanie m.in. w zagadnieniach z obszaru metodologii i psychometrii).

Wyzwanie zbudowania własnego autorytetu stoi także przed przyszłymi realizatorami gier. Jest to możliwe poprzez dobre przygotowanie się do realizacji gry z uczniami. Należy pamiętać, że czytanie z kartki może świadczyć o słabym przygotowaniu do realizacji zajęć i przyczynić się do osłabienia autorytetu trenera w oczach uczestników gry.

Ważne, by prowadzący pamiętał, że uczniowie – uczestnicy szkoleń oczekują od niego zarówno wiedzy, jak i przygotowania. Jeśli realizator gry w jej trakcie sam dopiero próbuje zrozumieć instrukcję, wśród odbiorców pojawi się wątpliwość, czy jest odpowiednią osobą do jej prowadzenia.

Warto w tym miejscu także podkreślić fakt, iż celem Metody Gier Diagnostyczno-Symulacyjnych jest wsparcie uczniów w procesie określania, kształtowania oraz realizowania swojej ścieżki rozwoju zawodowego adekwatnej do potencjału konkretnej jednostki (ucznia, klienta). W związku z tym, trener powinien podkreślać powiązanie poszczególnych elementów gier właśnie z określaniem predyspozycji zawodowych itp.

2.2. O stanowczej łagodności trenera

Trener podczas szkolenia jest jak przysłowiowy kapitan na statku. To on trzyma ster i kieruje przebiegiem spotkania. Warto w tym miejscu zastanowić się jakie zachowanie prowadzącego szkolenie pomaga uczestnikom aktywnie brać w nim udział?

Uczestnicy gry prezentują określone oczekiwania co do osoby prowadzącej. Chcieliby, aby trener charakteryzował się wysokim poziomem wiedzy i kompetencji z zakresu gier. Ponadto oczekują, że realizator gry będzie zdecydowany i rozstrzygający, że będzie zarządzał grupą i dbał o porządek oraz o cele spotkania. Istotne jest więc, aby nauczyć realizatorów gier wspomnianych umiejętności.

Prowadzący czasem nie mają świadomości, że uczestnicy oczekują od trenera decyzyjności w zakresie tego, co będzie realizowane podczas zajęć.

Warto wskazać cechy charakterystyczne dla zdecydowanego trenera. Można je przedstawiać za pomocą następującej ryciny:



Ryc. 9. Cechy zdecydowanego trenera

Źródło: Opracowanie własne

Istotne jest zwrócenie uwagi realizatorom gier diagnostyczno-symulacyjnych na formę przejawianego przez nich zdecydowania, ponieważ uchwycenie granicy pomiędzy byciem zdecydowanym i decyzyjnym a otwartym na pomysły innych jest trudne i wymaga wysokiego poziomu umiejętności trenerskich. Ta otwartość powinna wyrażać się w słuchaniu propozycji, zrozumieniu potrzeb oraz wyjaśnianiu w sposób asertywny, dlaczego danych propozycji trener nie może uwzględnić podczas szkolenia.

Przykładowe komunikaty, jakie mogą stosować realizatorzy gier z uwzględnieniem ich umiejętności z zakresu zachowań stanowczych i jednocześnie łagodnych przedstawia poniższa ramka:

- Rozumiem, że zależy Wam na skróceniu czasu realizacji gry i Wasza sugestia wydaje się uzasadniona, natomiast z doświadczenia wiem, że efekt tej gry wyraża się w jej pełnym przejściu, według tych etapów, które zaproponowałam / zaproponowałem. Dlatego zostanemy przy czasie, który określiłam/em na początku.*
- Wiem Janku, że poruszany przez Ciebie temat jest ważny, natomiast chciał(a)bym umożliwić Wam wszystkim ukończenie gry i dlatego odłożymy go na inną okazję.*
- Przy tak pięknej pogodzie słońce kusi również i mnie, dlatego jestem przekonana/y, że gdy skończymy, będziemy mieli podwójną, bo wyczekaną przyjemność z ładnej pogody.*
- Janku, zapewne sprawy, które omawiasz teraz z kolegą są dla Ciebie bardzo ważne, natomiast skorzystamy bardziej, jeśli nagrodzisz nas wszystkich swoją uwagą.*

3. W jaki sposób chcą być traktowani uczestnicy szkoleń z zastosowania gier diagnostyczno-symulacyjnych?

Podczas szkolenia bardzo ważną kwestią jest utrzymanie odpowiedniej formy relacji trener-uczestnicy, która daje jego odbiorcom poczucie bezpieczeństwa, bycia traktowanym sprawiedliwie i z szacunkiem oraz w równorzędny sposób. Niezależnie od tego, kim jest uczestnik szkolenia (czy jest to uczeń o niskim poziomie wykształcenia, czy potencjalny realizator gier), zadbanie przez trenera o jego potrzeby jest warunkiem niezbędnym do wartościowego i efektywnego ich przeprowadzenia.

Podstawą zbudowania i utrzymania poczucia równości na sali szkoleniowej jest niewątpliwie nastawienie, z jakim rozpoczyna szkolenie trener i jego uczestnicy.

W jaki sposób można reagować na określone nastawienie uczestników wobec prezentowanych treści podczas szkolenia?

Tabela 3. Sposoby reagowania na różne nastawienie uczestników

Jeśli grupa ma nastawienie...	
Negatywne	trener powinien mówić krótko i na temat oraz postarać się zbudować nie porozumienia między sobą a uczestnikami. W takich przypadkach, dobrze sprawdzają się pytania o opinie zadawane uczestnikom. Ważne, aby przy tego typu nastawieniu trener zwiększył swoją uważność wobec zachowań na sali szkoleniowej, starając się równocześnie interpretować je pozytywnie.
Neutralne	powinniśmy przede wszystkim postarać się wzbudzić wśród uczestników zainteresowanie tematem szkolenia. Neutralność oznacza gotowość do przyjęcia propozycji ze strony trenera. Oznacza też uważność uczestników na to, co proponuje. Dlatego ważne, aby trener zadbał w takich sytuacjach o atrakcyjność przekazu.
Pozytywne	powinniśmy wspierać poczucie wspólnoty i pozwolić mówić samym uczestnikom, gdyż zgodnie z cyklem Kolba osoby dorosłe uczą się przez doświadczenie a utrwalają nabytą wiedzę poprzez trening. Ta sytuacja nie wymaga specjalnych działań interwencyjnych czy zapobiegawczych, ważne natomiast, aby trener zobaczył wartość w samej grupie. Ważne też, aby w przyptywie zadowolenia nie przesadził z eksponowaniem siebie na sali szkoleniowej – może to spowodować niechęć i zmianę nastawienia uczestników szkolenia.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: http://z.nf.pl/i_ngo/doc/podrecznikTrenera.pdf (data dostępu: 04.03.2015).

Istotne jest także nastawienie trenera wobec uczestników szkolenia. W sytuacji, gdy uczestników szkolenia postrzegamy jako niepełnowartościowych partnerów do współpracy, możemy nieświadomie prezentować wobec nich taką postawę. Jeśli natomiast czujemy lęk przed grupą, postrzegając swoje kompetencje jako niższe niż te, które mają uczestnicy

szkolenia, możemy zachować się w dwojaki sposób: stawiać siebie w pozycji słabszego, (wówczas oczekiwania grupy będą determinowały przebieg szkolenia), albo szukać w relacji trener-uczestnik przewagi i dominacji.

Zarówno pierwsza, jak i druga reakcja osłabiają efektywność całego szkolenia oraz komfort pracy trenera i uczestników. W rzeczywistości, szkolenie nie jest konkursem, kto jest lepszy czy ma wyższe kwalifikacje. Warto realizatorom szkoleń zwracać uwagę na ten istotny element współpracy z odbiorcami zajęć. Szkolenie możemy potraktować jak spotkanie grupy ekspertów, z której każdy wnosi do spotkania swoje doświadczenia i wiedzę nabyte w toku swojego życia.

Porównując doświadczenie trenera i przyszłego realizatora gier (odbiorcy szkolenia), warto zwrócić uwagę na fakt, iż pierwszy ma wysoki poziom kompetencji w prowadzeniu gier, zaś drugi może mieć większe doświadczenie związane na przykład z pracą z młodzieżą, ponieważ jest czynnym zawodowo pedagogiem, psychologiem czy doradcą zawodowym etc. W trakcie prowadzonego szkolenia mamy często możliwość spotkania ludzi o bardzo różnych (cennych przy realizacji gier) umiejętnościach i doświadczeniach, stąd dobrym rozwiązaniem jest postrzeganie każdego uczestnika jako wartościowego i pełnoprawnego partnera w szkoleniu.

Szacunek i równe traktowanie może wyrażać się poprzez różne zachowania trenera prezentowane podczas przebiegu szkolenia. Przykładem może być uważne słuchanie każdego uczestnika. Umiejętność słuchania jest podstawowym narzędziem, które może przyczynić się do dobrego kontaktu i porozumiewania się w relacji trener-uczestnik. Nie bez powodu funkcjonuje przysłowie: „Mamy dwoje uszu i jedno usta, abyśmy więcej słuchali niż mówili” (Seneka).

Proces komunikacji jest dialogiem. Często popełniamy błąd, koncentrując się na tym, co mamy do powiedzenia, nie zwracając uwagi na fakt, iż nasz rozmówca również chce nam coś przekazać, bądź odnieść się do tego, co przed chwilą od nas usłyszał (McKay, Davis, Fanning, 2007). Szczególnie osoby przekazujące wiedzę powinny być wyczułone na takiego typu zachowania. Trener powinien w toku szkolenia unikać nadużywania monologu i narzucania uczestnikom własnego punktu widzenia nieuwzględniającego ich potrzeb.

Słuchanie w sposób aktywny jest wyrazem naszej akceptacji i zainteresowania osobą rozmówcy. Koncentrując się na tym, co przekazują nam inni, wyrażamy naszą otwartość i życzliwość oraz pokazujemy, że są oni dla nas ważni.

Umiejętność aktywnego słuchania przez trenera daje uczestnikom nie tylko poczucie szacunku i równego traktowania, zwiększa także ich zaangażowanie w szkolenie. Stąd zagadnienie to zostało szerzej omówione w kolejnym rozdziale (5. Struktura spotkania z grupą).

Trener podczas szkolenia powinien docenić uczestników szkolenia za wypowiedzianie się, umożliwi to zbudowanie relacji opartej na szacunku i partnerstwie (Jarmuż, Witkowski, 2007). Może to być forma pokazania całej grupie, że żaden pomysł, opinia wyrażona przez uczestnika szkolenia nie są złe. Docenić wypowiedź można na wiele sposobów i warto z nich korzystać, na przykład poprzez:

- spisanie wszystkich pomysłów uczestników na kartce flipcharta,
- poproszenie uczestnika o doprecyzowanie wypowiedzi, a tym samym danie mu więcej czasu na podzielenie się swoimi przemyśleniami,
- pochwalenie za wypowiedź wprost, np.: *cieszę się, że podkreślasz ten temat, to dobry przykład, dobrze, że przypomniałeś o tym, to interesujące pytanie..., twoje pytanie zwraca uwagę na ważny aspekt tego problemu...*,
- potakiwanie głową podczas wypowiedzi uczestnika,
- odwoływanie się do wcześniejszych wypowiedzi uczestników, np.: *Budowanie drogi zawodowej wymaga od nas przyjrzenia się sobie. Arek mówiłeś o tym, jak spędzałeś czas nad morzem, zastanawiając się nad tym, co chciałbyś robić zawodowo i ile się wtedy o sobie dowiedziałeś..., I tutaj dobrym przykładem jest ten przywołany wcześniej przez Marysię...*

Szacunek do uczestników naszych szkoleń wyrażamy również poprzez dopasowanie się do nich pod względem językowym. **Dostosowanie języka** do indywidualnych potrzeb odbiorców to jedna z podstawowych umiejętności, jakie powinien posiadać dobry mówca, w tym również trener (Rae, 2006). Z tego względu prowadzący szkolenie powinien zwrócić szczególną uwagę na cechy charakterystyczne grupy uczestników, odnoszące się m.in. do poziomu ich wykształcenia, wieku czy umiejętności. Może także rozemnić się, w jakim środowisku społecznym funkcjonują – umożliwi mu to dostosowanie jak najbardziej adekwatnej formy wypowiedzi.

Metoda Gier Diagnostyczno-Symulacyjnych została stworzona w oparciu o badania naukowe, jak również sama wywodzi się z koncepcji naukowej, której autorem jest M. Savickas. W trakcie szkolenia trener powinien jednak zwrócić uwagę, aby używanie takich pojęć jak np. „zmienna”, „korelować”, „metoda sędziów kompetentnych”, czy też zwrotów „badania wskazują na...”) było zrozumiałe dla uczestników szkolenia. Dlatego też ważne jest, aby w przystępny sposób wyjaśnić ich znaczenie w przypadku grup, w których uczestnicy nie posiadają przygotowania naukowego, wiedzy z zakresu psychometrii, metodologii itp.

Dostosowanie języka do poziomu wykształcenia odbiorcy sygnalizuje potrzebę zwracania uwagi na słownictwo potoczne. Niektórym osobom może sprawiać trudność rozumienie i posługiwanie się takimi określeniami, jak „potencjał”, „zasoby psychologiczne”, „ryzyko kursowe”, „popyt”, „podaż”. Warto więc, omawiając te terminy, starać się je przedstawić poprzez opis konkretnej sytuacji.

W sytuacji, gdy trener prowadzi szkolenie ze specjalistami z określonej dziedziny, warto by używał słownictwa branżowego i powszechnie stosowanego w danej grupie zawodowej – dzięki temu będzie nie tylko lepiej rozumiany, ale prawdopodobnie wzbudzi większą sympatię wśród uczestników szkolenia.

Dostosowanie słownictwa i złożoności komunikatów do możliwości poznawczych uczestników szkolenia jest niezwykle ważne. Efekt ten można osiągnąć m.in. poprzez budowanie krótkich wypowiedzi, sprzyjających rozumieniu prezentowanych treści (zdania proste zamiast zdań złożonych). Wpływa to na prawidłowy odbiór wiedzy, jak i przekazywanych komunikatów. Zasada krótkich wypowiedzi sprawdza się przeważnie zawsze, niezależnie od poziomu intelektualnego naszych słuchaczy (Jarmuż, Witkowski, 2007).

Sposób doboru słownictwa, formułowania myśli czy przykładów ma istotne znaczenie nie tylko dla realizacji celów szkolenia, ale również dla zapewnienia jego atrakcyjności. Zadaniem trenera jest zadbanie o to, by forma przekazywania treści nie była dla uczestników zbyt trudna. Ponadto, kompetentny trener powinien zwrócić uwagę, by nie używać w nadmiarze zwrotów anglojęzycznych – mogą one być niezrozumiałe dla uczestników szkolenia. Jeśli jednak takowe zwroty zastosujemy, należy dopytać, czy wszyscy je rozumieją i w razie potrzeby wytłumaczyć.

Ważnym elementem pracy trenera jest także **dostosowanie mowy ciała** do przekazywanych podczas szkolenia treści. Prowadzący w odpowiedni sposób powinien kontrolować własne zachowania niewerbalne, dopasowując je adekwatnie do tego, co mówi. Istotna jest przy tym zgodność komunikatów werbalnych z niewerbalnymi. Niespójność tych komunikatów budzi u odbiorców niepewność i trudności w zrozumieniu przekazu oraz może być dużym zagrożeniem dla wiarygodności trenera.

Cenną umiejętnością prowadzącego jest także dostrzeganie niewerbalnych sygnałów wysyłanych przez uczestników szkolenia (np. objawów znudzenia, niepokoju, czy zainteresowania) i reagowanie na nie w odpowiedni sposób. Więcej na temat komunikacji niewerbalnej przeczytać można w kolejnym rozdziale (5. Struktura spotkania z grupą).

W sposobie komunikowania się wyrażane jest między innymi równe traktowanie uczestników szkolenia. Warto w tym miejscu przedstawić teorię analizy transakcyjnej Erica Berne'a, która opisuje szereg aspektów w komunikacji między ludźmi.

Jest to zintegrowana teoria psychologiczna, łącząca w sobie analizę procesów intrapsychicznych z interpersonalnymi zachowaniami. Zawiera zbiór technik, które mogą być wykorzystywane zarówno przez jednostki, jak i grupy w celu umożliwienia im (a przede wszystkim ułatwienia), wglądu w samego siebie i osiągnięcia pełnego osobistego potencjału. Analiza transakcyjna daje możliwość dokonania diagnozy, planowania oraz wprowadzania zmian, których celem może być zarówno rozwój indywidualny, jak i systemowy sukces.

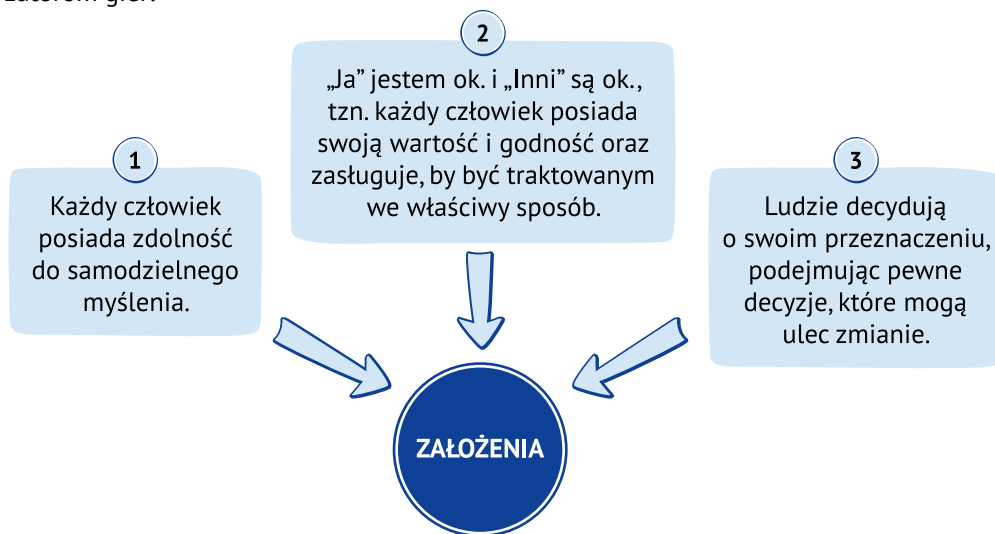
Zgodnie z koncepcją Erica Berne'a (2004) w analizie transakcyjnej wyróżniamy trzy stany ego: „Ja-Rodzic”, stan „Ja-Dorosły” oraz „Ja-Dziecko”. Budują one naszą osobowość i wyrażają się w procesie komunikacji. Na przykład uczestnik szkolenia, prezentujący stan „Ja-Rodzic krytyczny”, w trakcie szkolenia wykorzystywać będzie swoją wiedzę i doświadczenie krytykując, pouczając i doradzając prowadzącemu. Z kolei, „Ja-Rodzic opiekuńczy” będzie odgrywał rolę asystenta trenera, bez jego zgody i podejmował działania mające na celu pomoc w przebiegu szkolenia.

Uczestnicy, którzy będą prezentowali stan „Ja-Dziecko” będą zgłaszali chęć częstych przerw, prosili o dodatkowy czas na wykonanie ćwiczenia, natomiast stan „Ja-Dorosły” będzie przejawiał się poprzez zadawanie pytań, analizowanie i wyciąganie wniosków.

Biorąc pod uwagę potrzeby dorosłych uczestników szkoleń, należy jasno powiedzieć, że rolą trenera na sali jest dbanie o komunikację w relacji „Ja-Dorosły”. Ważne więc, aby nie

podejmował on rozmów z pozycji „Ja-Rodzic krytyczny” (pouczanie, moralizowanie, reprezentowanie postawy typu „wiem lepiej”), ponieważ będzie odbierany jako wywyższający się. Jednocześnie uczestnicy szkoleń oczekują od trenera stanowczości i panowania nad spotkaniem, dlatego nie akceptują komunikatów z poziomu „Ja-Dziecko”. „Ja-Rodzic opiekuńczy” może w niewielkim stopniu wyrażać się w zachowaniach trenera w postaci działań na rzecz fizycznego i psychicznego komfortu pracy uczestników. Komunikacja ze stanu „Ja-Dorosły” to na przykład asertywne wyrażanie swoich odczuć i przekonań.

W analizie transakcyjnej można przyjąć pewne założenia, warte do przekazania realizatorom gier:



Ryc. 10. Założenia analizy transakcyjnej

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: M. McKey, M. Davis, P. Fanning, *Sztuka skutecznego porozumiewania się*. Praca rodzina zabawa, Gdańsk 2007.

Założenia te skłaniają do przyjęcia przez trenera postawy, w której komunikacja ze stanu „Ja-Dorosły” staje się naturalna. Oznacza ona nie tylko partnerstwo w formie komunikowania się, ale również reagowanie ze stanu „Ja-Dorosły” na komunikaty wysyłane przez uczestników z innych stanów „Ja” (Hay, 2010).

Na przykład, jeśli uczestnik krytykuje każdą propozycję trenera, ten powinien (reagując ze stanu „Ja-Dorosły”) zapytać: *Co konkretnie nie odpowiada Ci w tej koncepcji?*, lub: *Jakie masz wątpliwości?* Następnie, po uzyskaniu odpowiedzi, rzeczowo i merytorycznie ustosunkować do jego stanowiska, wyrazić swoją opinię, dając mu prawo do jego własnej.

Podobnie powinno być przy reagowaniu na zachowania uczestników ze stanu „Ja-Dziecko”. Trener powinien odpowiedzieć komunikatem ze stanu „Ja-Dorosły”, np.: *Rozumiem, że chcielibyście inaczej zorganizować te zajęcia, natomiast umawialiśmy się na tę formułę i oczekujemy, że będziemy wszyscy się jej trzymać*. Rozróżnienie trenera w roli rodzica i dorosłego przedstawiono skrótowo w poniższej tabeli.

Tabela 4. Role trenera

	Rodzik krytyczny	Rodzik opiekuńczy	Dorosły
Co robi?	Krytykuje, poucza, doradza	Troszczy się o innych, dba o ich dobry stan	Asertywnie wyraża swoje emocje i racje
Trener w roli	Poucza, moralizuje, pokazuje przewagę swojej wiedzy	Wyręcza grupę (np. odpowiada na własne pytania, nie zapewnia warunków dla popełniania błędów i nauki)	Wychodzi z założenia, że inni podobnie jak my sami, są zdolni i mądrzy – nie poucza
Przykład wypowiedzi	<i>Nie powinieneś tak zachować się w tym ćwiczeniu</i>	<i>Janku, skoro masz trudność, mam tu kilka komunikatów pomocniczych, które możesz wykorzystać w zadaniu</i>	<i>Jakie masz wątpliwości co do zaprezentowanej teorii?</i>

Źródło: Opracowanie własne

Z wyżej wymienionych założeń wynikają zasady pracy przy zastosowaniu analizy transakcyjnej. Pierwszą jest stosowanie otwartej komunikacji, aby trener i uczestnik mieli pełen obraz informacji o tym, co się dzieje w trakcie szkolenia. Drugą, zawieranie kontraktu z grupą, zapewniające współpracę oraz dzielenie się odpowiedzialnością pomiędzy trenerem a poszczególnymi uczestnikami szkolenia. Analiza transakcyjna w pracy trenera służyć może również budowaniu pro-partnerskich relacji i wzmacnianiu u uczestników szkoleń postawy wyrażającej stan „Ja-Dorosły”.

Co powinieneś zrobić jako trener, by wzmacniać u innych postawę „Ja-Dorosłego”?

- ▶ Informuj uczestników o swoim wsparciu
np. *Powiedz, jeśli będziesz czegoś potrzebował*
- ▶ Dopytuj uczestników o ich zdanie
np. *Jak myślisz?*
- ▶ Nie podawaj rozwiązania, a jedynie wskazuj na fakty i określaj to, co się dzieje na szkoleniu np. *Widzę, że spóźniacie się po przerwie 15 minut, chociaż umówiliśmy się na punktualność*
- ▶ Dopytuj uczestników o ich pomysły
np. *Co możemy zrobić?, Jakie widzicie rozwiązanie?*
- ▶ Oddaj uczestnikom odpowiedzialność za rozwiązanie problemu,
np. *Kiedy dasz mi znać jak poszło?*

Ryc. 11. Trener w roli „Ja-Dorosły”

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: J. Hay, *Analiza transakcyjna dla trenerów*, Kraków 2010

Wykorzystując wiedzę z teorii analizy transakcyjnej warto pamiętać, jakich zachowań unikać:

1. Proponowanie rozwiązań (doradztwo): *Moim zdaniem należałoby...; Najlepiej będzie, jeśli zrobisz to tak...*
2. Kierowanie (rozkazywanie): *Oczekuję, że to zrobisz; Musisz to zrobić!*
3. Grożenie: *Ostrzegam cię, że jeśli jeszcze raz zachowasz się w ten sposób to...*
4. Wypytywanie: *Dlaczego to zrobisz?, Co zrobiłeś, żeby to zmienić?*
5. Moralizowanie (prawienie kazań): *To twój obowiązek; Powinieneś/aś spróbować; Życzę sobie żebyś to zrobił/a.*
6. Krytykowanie: *Mylisz się; Nie masz racji.*
7. Obrażanie: *Postąpiłeś/łaś głupio.*
8. Nadinterpretacja: *Przecież to jest tylko po to, byś zrobił/a dobre wrażenie; Mówisz tak, bo jesteś zły/a.*

Szacunek do uczestników trener oddaje również poprzez właściwe **zarządzanie procesem grupowym**. W celu nawiązania dobrego kontaktu z grupą, prowadzący powinien stosować metody, które umocnią pozytywne reagowanie na zarządzanie procesem grupowym. Może posłużyć się metodami zaproponowanymi przez Silbermana (2004), które mówią:

okaż szacunek dla uczestników	np. <i>Cieszę się, że mogę z Wami pracować.</i>
użyj określenia, które łączy Ciebie i uczestników szkolenia	np. <i>Wszyscy mamy swoje mocne i słabe strony.</i>
doceniaj odmiennść zdania i opinii	np. <i>Dobrze, że macie różne zdania – zawsze ciekawiej jest móc wysłuchać różnych punktów widzenia i wypróbować różnych pomysłów.</i>
zachęcaj uczestników do wymiany zdań	np. <i>Wielu ludzi może nie zgadzać się z takim poglądem.</i>
podkreślaj fakt, że chcesz współpracować z uczestnikami	np. <i>Bardzo dużo wniesiecie do tego programu.</i>

Ryc. 12. Metody pozytywnie wzmacniające proces grupowy

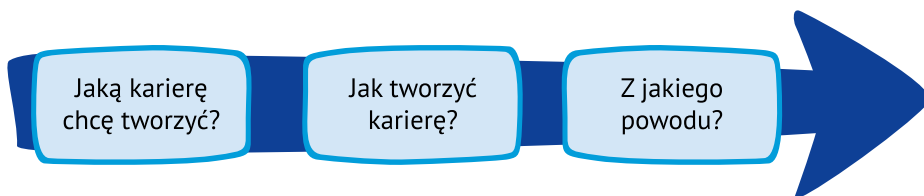
Źródło: Opracowanie własne na podstawie: M. Silberman, *Metody aktywizujące w szkoleniach*, Kraków 2004

Wskazane powyżej mechanizmy, zasady i techniki pracy z grupą mogą okazać się pomocne w przekazywaniu wiedzy i kształtowaniu umiejętności w zakresie zastosowania gier diagnostyczno-symulacyjnych.

4. Cel spotkania z grupą / uczniami

Trener, podejmując się szkolenia przyszłych realizatorów gier diagnostyczno-symulacyjnych, powinien pamiętać jak bardzo istotne jest uświadomienie im celu uczestnictwa w zajęciach. Owa świadomość powinna zawsze im towarzyszyć, zarówno na etapie przygotowywania gry, jak i jej przeprowadzenia.

Należy pamiętać, że proponowane gry łączą w sobie elementy diagnozy oraz symulacji i dzięki temu pozwalają określić różnego rodzaju predyspozycje, mocne strony uczestników. Dzięki nim, uczestnik może uzyskać odpowiedź na trzy kluczowe pytania:



Niewątpliwie gry spełniają więcej funkcji. Dzięki nim uczestnicy mają szansę podzielić się swoimi przemyśleniami, wątpliwościami, pomysłami oraz mogą zobaczyć, w jaki sposób inne osoby konstruują własne ścieżki zawodowe. Co więcej, forma gier umożliwia przełamanie oporu, jaki często pojawiać się może w stosunku do procesu doradztwa zawodowego. Wszystko to, służy nadrzędemu celowi związanemu z wykorzystaniem wniosków z gry przez jej uczestnika. Gry nie zakładają konkretnego wskazania jednego odpowiedniego dla ucznia zawodu, lecz pobudzają do spojrzenia na siebie przez pryzmat różnych cech, umiejętności, wartości i odniesienia tych elementów do dotychczasowych i przyszłych potencjalnych wyborów zawodowych.

Rezultatem uczestnictwa ucznia w grze diagnostyczno-symulacyjnej powinna być próba odpowiedzi na pytania – „Jaką karierę chcę tworzyć?” „W jaki sposób można kreować swoją karierę?”, „Z jakiego powodu chcę to robić?”.

Uzyskanie odpowiedzi na postawione w ten sposób pytania stanowi nadrzędny cel wszystkich działań podejmowanych w ramach MGDS. Przyjęta formuła ma ułatwiać i prowokować u uczestnika pogłębioną autorefleksję – stanowić swoiste wsparcie dla prowadzącego i dostarczać materiału do przemyśleń. Należy jednak pamiętać, że nie jest ona celem sama w sobie. Niezwykle istotne jest więc by prowadzący na każdym etapie gry pamiętał o przyczynie spotkania i zamierzonym rezultacie, a nie koncentrował się wyłącznie na jej realizacji.

Aby zagwarantować realizację celu gry (a nie wyłącznie jej prawidłowy przebieg), prowadzący powinien zadbać o kilka kwestii, między innymi o:

- poinformowanie uczestników gry o tym, w jakim celu w niej uczestniczą, jakie mogą mieć korzyści z uczestnictwa i w jakich sytuacjach mogą sięgnąć po wnioski, które pod wpływem gry wypracują,
- podkreślenie celu gry w sytuacji, gdy uczestnicy zgłaszają chęć modyfikacji jej przebiegu,
- w sytuacjach nieprzewidzianych trener powinien myśleć o zrealizowaniu celu gry, a nie wyłącznie jej przeprowadzeniu. Wówczas, gdy musi ją wcześniej ukończyć, powinien zastanowić się, które elementy zmodyfikować, aby utrzymać realizację celu

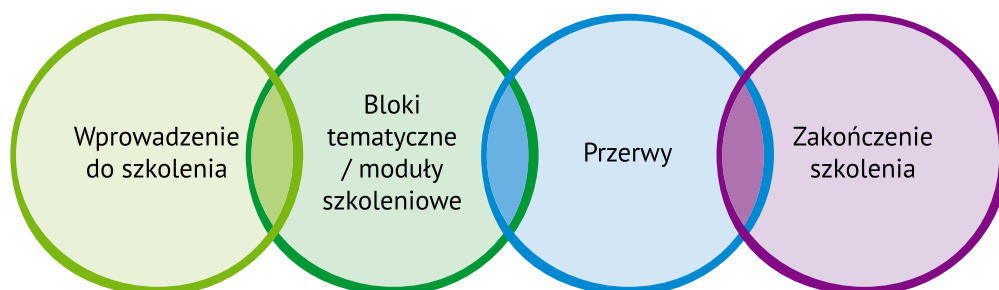
gry. Podobnie należy działać w sytuacji, gdy czas realizacji gry zostaje przekroczony, np. gdy trener był zobowiązany do kilkukrotnego podawania instrukcji. W powyższych przypadkach pomocne będą części scenariusza gry dotyczące możliwych modyfikacji oraz wskazówek praktycznych dla trenera,

- każda gra powinna zostać podsumowana w sposób, który pozwoli uczestnikowi zobaczyć możliwości jej wykorzystania w przyszłości (szerzej opisane w dalszej części niniejszego przewodnika),
- cel gry reguluje czas trwania poszczególnych jej etapów. Scenariusz każdej gry wchodzącej w skład MGDS zakłada określony czas przeznaczony na realizację kolejnych etapów gry. Ponieważ grupy różnią się tempem pracy, przewidziany czas jest wyłącznie szacunkowy bądź zalecany. Trzymanie się celu gry pozwala na pewną elastyczność co do czasu trwania kolejnych jej etapów – np. w przypadku gdy okaże się, że zadanie zostało zrealizowane przed czasem, a nie wpłynie to negatywnie na realizację celu, można rozważyć skrócenie czasu trwania pojedynczych zadań.

Gra powinna przebiegać zgodnie z zaplanowanym scenariuszem. Jeśli jednak trener nie będzie zwracał uwagi na tempo pracy grupy oraz sztywno trzymał się planu nawet wtedy, gdy cele zostały zrealizowane wcześniej, to dojdzie do sytuacji, w której proces realizacji gry będzie ważniejszy niż właściwy cel. Warto pamiętać, że niewskazane jest podejmowanie i uporczywe kontynuowanie przez trenera każdej wywiązującej się dyskusji niezwiązanej z celem gry.

5. Struktura spotkania z grupą

Każde szkolenie, w zależności od czasu trwania oraz tematyki, różni się między sobą pod względem struktury, w ramach której można wyszczególnić następujące elementy:



Ryc. 13. Elementy struktury szkoleniowej

Źródło: Opracowanie własne

Moduły prezentowane podczas szkolenia zbudowane są zgodnie z określoną strukturą. Pracując z realizatorami gier, warto zwrócić im uwagę na wartość takiego układu. Porządkowanie przebiegu szkoleń daje uczestnikom poczucie bezpieczeństwa oraz umożliwia zrozumienie ogólnych założeń.

Systematyzuje także przekazywaną wiedzę i nabyte umiejętności. Ma to odzwierciedlenie w wysokiej efektywności nabywania kompetencji. Kluczowym elementem warunkującym dalszy przebieg szkolenia jest element wprowadzenia.

5.1. Wprowadzenie do spotkania

Sposób, w jaki poprowadzimy początek szkolenia może determinować cały jego dalszy przebieg. Jest to moment, w którym uczestnicy zaczynają formułować swoje pierwsze opinie dotyczące zarówno omawianych zagadnień jak i osoby prowadzącego. Uczestnicy, wchodząc do sali, w pierwszych sekundach oceniają szkolenie i trenera. Na tym etapie niezmiernie ważne, choć często niedoceniane przez trenerów jest to, CO POWIEMY i W JAKI SPOSÓB przekażemy to uczestnikom (Jarmuż, Witkowski, 2007). Do obu tych elementów warto się więc dobrze przygotować.

W tym miejscu zasadne jest, aby rozważyć, o co należy zadbać przed formalnym rozpoczęciem szkolenia?

Adekwatnie poprowadzony wstęp szkolenia służy zbudowaniu odpowiedniej atmosfery spotkania, jak również przekonaniu uczestników o słuszności dokonanego wyboru zajęć. Aby zaspokoić indywidualne potrzeby uczestników warto pamiętać o:

1. nawiązaniu krótkiej rozmowy z kilkoma uczestnikami przed rozpoczęciem szkolenia. Wykorzystać do tego można moment wejścia uczestnika na salę. Temat rozmowy nie ma znaczenia, oprócz tego, aby był nieinwazyjny i niewymagający wyrażania opinii. Można zapytać, skąd jest uczestnik, jak długo jechał na to spotkanie, zaprosić do stolika z kawą. Wymiana kilku słów z uczestnikiem daje mu poczucie bezpieczeństwa, indywidualnego traktowania i spersonalizowanego szkolenia,
2. potencjalnym efekcie pierwszego wrażenia – uśmiechu, otwartości i serdeczności,
3. odpowiednim przygotowaniu organizacyjnym, umieszczeniu informacji o temacie spotkania, aby wchodzące do sali osoby wiedziały, że trafiają we właściwe miejsce. Można to zrobić poprzez naklejenie kartki z tematem na drzwiach lub też uruchomienie pierwszego slajdu w prezentacji multimedialnej z tematem szkolenia,
4. sprawdzeniu, czy jest wystarczająca liczba miejsc dla wszystkich zgłoszonych uczestników (plus 2-3 dodatkowe miejsca) oraz czy ustawienie ich sprzyja pełnemu uczestniczeniu w spotkaniu (widoczność prezentacji multimedialnej i tablicy flipchart, wzajemna widoczność uczestników),
5. poproszeniu uczestników o ustawienie przed sobą kartek z napisanymi imionami. Nie tylko ułatwi to dalszą interakcję, ale również może być dobrym pretekstem do rozpoczęcia rozmowy z uczestnikiem.

Poniżej zostaną Państwu przedstawione przykładowe wypowiedzi umożliwiające rozpoczęcie szkolenia.

1. Powitanie uczestników

Stań przed uczestnikami (w grupach do 5-ciu osób i w małych salach lepiej siedzieć), nawiąż kontakt wzrokowy ze wszystkimi uczestnikami, uśmiechnij się i przywitaj wszystkich na szkoleniu (tutaj podaj jego tytuł).

2. Przedstawienie się trenera

Niezwykle istotne jest, aby już od początku szkolenia uczestnicy mieli przekonanie, że jest ono prowadzone przez osobę kompetentną (właściwą dla tego tematu i dla tej formy spotkania). Należy więc przekazać grupie te informacje na swój temat, które są spójne z wymienionymi tu oczekiwaniami uczestników. Prowadząc szkolenie dla potencjalnych realizatorów gier diagnostyczno-symulacyjnych, warto podkreślić informacje o ewentualnym doświadczeniu w pracy trenera (realizatora szkoleń) oraz w przeprowadzaniu gier diagnostyczno-symulacyjnych. Cenne jest wykształcenie o kierunku zbliżonym do wykształcenia uczestników – potencjalnych realizatorów gier. Warto podawać konkretne „dowody” na doświadczenie, np.: „w ostatnim roku przeprowadziłam ... gier, których odbiorcami byli...”. „Od 2001 roku zajmuję się wspieraniem szkoleniowców w ich codziennej pracy”. „Na co dzień – jako doradca zawodowy – pracuję z osobami, które przygotowują się do roli doradców w szkołach”.

3. Przedstawienie celu szkolenia

W trzecim kroku trener powinien przekazać uczestnikom jakie są zakładane efekty szkolenia oraz jakich korzyści mogą się spodziewać. Dla przykładu: „Celem tego spotkania jest wyposażenie Państwa w wytyczne, metody i narzędzia niezbędne do pracy z uczniami z zastosowaniem gier diagnostyczno-symulacyjnych. Jest to swoista inwestycja mająca na celu osiągnięcie komfortu pracy z grupą, która będzie uczestniczyła w grach. Chętnie również podzielę się z Państwem moimi doświadczeniami z realizacji pewnych określonych gier, aby wyczulić na pewne sytuacje, które mogą być dla nas trudne przy realizacji. W tym zakresie zaproponuję pewne rozwiązania, które w mojej pracy okazały się przydatne.”

4. Omówienie programu szkolenia

Po wyjaśnieniu celów i korzyści, warto nakreślić uczestnikom zakładany przebieg szkolenia – przedstawić, krok po kroku czego mogą się spodziewać. Warto tu skoncentrować się na wskazaniu zagadnień merytorycznych a nie formy zajęć. Podczas omawiania warto odwoływać się do programu zapisanego na flipcharcie. Przy okazji najbliższej przerwy kartkę można powiesić na ścianie bądź w innym, dobrze dostępnym dla wszystkich uczestników miejscu. W ten sposób każdy będzie mógł samodzielnie śledzić etapy realizacji szkolenia i sprawdzić czego może się spodziewać w kolejnej części. Dostępny dla uczestników program wpływa na ich poczucie bezpieczeństwa, celowości oraz buduje współodpowiedzialność za przebieg szkolenia.

5. Metody pracy

Przyszedł czas, aby powiedzieć o metodach, jakimi będziemy pracować podczas szkolenia. Warto również wspomnieć o korzyściach z zastosowania takich, a nie innych metod. Należy jednak pamiętać o przekazaniu uczestnikom podstawowych informacji – wskazane jest wyłączenie wymienienia rodzajów metod bez ich dokładnego omawiania i wyjaśniania, w którym momencie szkolenia dana metoda zostanie zastosowana. Ten etap służy zbudowaniu odpowiedniego nastawienia uczestnika – uświadamia mu, że szkolenie nie jest formą wykładową, ale warsztatową, stąd wymagać będzie od niego pewnej aktywności.

Możesz np. powiedzieć: „Dziś będziemy pracować metodami interaktywnymi. Zaproszę Was do ćwiczeń w grupach i indywidualnych. Zaplanowałam(a) różnego rodzaju dyskusje, ponieważ chciał(a)bym, abyśmy wszyscy mogli podzielić się swoimi doświadczeniami w pracy z osobami dorosłymi. Przewiduję pracę na tej sali oraz pewne ćwiczenia, do których wykorzystamy hol. W ten sposób na pewno każdy z nas będzie mógł maksymalnie skorzystać z tego szkolenia.”

6. Sprawy logistyczne

Ważne, aby uczestnicy szkolenia zostali poinformowani o kwestiach dotyczących organizacji dnia – te kwestie dla wielu są równie ważne jak merytoryczne. Dlatego trener powinien powiedzieć o planowanych przerwach (ich liczbie i długości), posiłkach zapewnionych przez organizatora, planowanym czasie zakończenia szkolenia oraz innych istotnych kwestiach.

7. Zasady pracy / kontrakt

Dla poczucia bezpieczeństwa uczestników, trener już na początku szkolenia powinien zadbać o ustalenie zasad wspólnej pracy. Warto, by w przygotowanie kontraktu zaangażowani zostali uczestnicy. Jednocześnie, jeśli z ich strony nie padną propozycje zasad, trener może sam je wskazać i omówić (kwestię kontraktu rozwinęto w dalszej części rozdziału). Należy również pamiętać, że czas na ustalanie zasad zależy od długości całego szkolenia. Jeśli trener ma do dyspozycji tylko 4h, to sam powinien podać zasady, ograniczając się jedynie do wskazania powodu, dla którego w ogóle je wprowadza. Wystarczy wówczas, że zapyta grupę o akceptację przedstawionego kontraktu.

Warto rozważyć, aby w ramach zasad – jeśli grupa jest ku temu przychylna – zaproponować uczestnikom mówienie do siebie po imieniu.

8. Przedstawienie się uczestników i integracja

Teraz jest czas, aby wypowiedzieli się uczestnicy spotkania. Warto przygotować ćwiczenie, które umożliwi każdemu z nich przedstawienie się i bliższe poznanie. Pamiętaj, że długość tego etapu zależy od czasu przewidywanego na całe szkolenie. Jeśli w sumie masz do dyspozycji 4 godziny z grupą, to przedstawienie powinno trwać nie dłużej niż 15 minut, a wzajemne poznanie się uczestników należy potraktować dość zdawkowo. Jeśli natomiast realizujesz szkolenie dwu-, czy trzydniowe – powitanie uczestników może potrwać nawet 1-1,5 godziny. Na tym etapie warto pamiętać, żeby formuła, którą proponujemy uczestnikom na „zaprezentowanie się”, gwarantowała im utrzymanie dobrego wizerunku w oczach pozostałych. Innymi słowy, żeby umożliwiła powiedzenie o sobie dobrych rzeczy, dała możliwość wyboru upublicznianych treści oraz zapewniała czas (1-2 minuty) na przygotowanie się. Można zaprosić uczestników do wypowiedzi wg zasady „kto jest gotowy, ten mówi” – w ten sposób osoby „niegotowe” zyskają czas na przygotowanie się.

Metod na zrealizowanie modułu przedstawienia się jest bardzo wiele np.

- Trener prosi uczestników o odpowiedź na pytania: Jak mam na imię?, Jakie jest moje doświadczenie zawodowe?, Jakie są moje zainteresowania?, Jakie mam oczekiwania wobec szkolenia?
- Trener prosi o opisanie siebie zgodnie z formułą: „gdybym był..., to byłbym...” lub o opisanie siebie przymiotnikami zaczynającymi się od liter inicjałów uczestnika itp.
- Trener dzieli grupę na kilka podgrup. Zadaniem każdej podgrupy jest przygotowanie informacji o sobie według zasady: co nas łączy w tej grupie (co mamy wspólnego) oraz co nas dzieli (co jest charakterystycznego dla każdej osoby z naszej grupy). Ta formuła powitania sprawdza się szczególnie wtedy, kiedy uczestnicy są niepewni siebie. W pracy grupowej będzie im łatwiej się ośmielić, niż w wypowiedzi na forum całej grupy.

9. Zebranie oczekiwań

W ramach proponowanego programu szkolenia, uczestnicy mogą być w różnym stopniu zainteresowani jego poszczególnymi punktami. Warto więc dowiedzieć się, na których zagadnieniach im najbardziej zależy. Jest to cenna informacja dla prowadzącego – wskazuje kwestie na które położony powinny być szczególny nacisk.

5.2. Zasady pracy / kontrakt

Każdy trener stosuje własne metody pracy z grupą i ustala zasady, które zarówno budują jego wizerunek, jak również ułatwiają przeprowadzenie szkolenia.

Świadomy celu i procesów grupowych trener może pomóc uczestnikom w stworzeniu przyjaznej, sprzyjającej współpracy atmosfery, wprowadzeniu norm grupowych, czy też pobudzeniu energii i motywacji do działania. W tym celu, pomocne jest zawarcie kontraktu, jako punktu wyjścia do przestrzegania pewnych zasad podczas szkolenia (Rae, 2006).

Kontrakt to nic innego, jak zbiór zasad uczestnictwa w szkoleniu i sposobów jego prowadzenia. Ważne jest, aby uczestnicy mieli możliwość zgłaszania swoich propozycji ustaleń. W kontrakcie powinny być ujęte tylko te zasady, na które uczestnicy wspólnie wyrazili zgodę.

Kontrakt opisuje przyjętą specyfikę pracy w określonej grupie, przez co wspomaga proces jej tworzenia oraz zapewnia warunki sprzyjające uczeniu się. Ponadto kontrakt precyzujący cele, zapewnia przejrzystość szkolenia (Rae, 2006).

Ustalenie zasad precyzujących wymagania zarówno wobec prowadzącego, jak i uczestników zapewnia obu stronom odpowiedni stopień bezpieczeństwa psychologicznego, niezbędnego dla rozwoju osobistego. Dzięki temu, uczestnicy są bardziej otwarci na uczenie się nowych umiejętności.

Jednocześnie, trzeba pamiętać, że kontrakt nie służy do kontrolowania uczestników i ograniczania ich swobody – jego głównym zadaniem jest kierowanie energii grupy na realizację konkretnych celów.

Przykładowe zasady, które można zawrzeć w kontrakcie:

- a. Wyciszamy telefony komórkowe
- b. Mówimy do siebie po imieniu
- c. Słuchamy siebie nawzajem
- d. Przestrzegamy punktualności i dbamy o przerwy
- e. Stosujemy zasadę 4 ścian, czyli to, co robimy „tu i teraz” zostaje w tych ścianach i nie wnosimy informacji poza salę szkoleniową
- f. Wypowiadamy własne zdanie i opinie z zachowaniem godności innych uczestników
- g. Przestrzegamy zasady „Otwartość na inność”, która mówi o tym, że każdy ma prawo do bycia innym i posiadania innych poglądów i nie ma w tym nic złego

Kontrakt jest doskonałym narzędziem, które towarzyszy grupie przez cały czas trwania zajęć, dając im w każdym momencie możliwość odwołania się do przyjętych ustaleń.

5.3. Jak mówić, kiedy rozpoczynamy szkolenie z realizatorami gier diagnostyczno-symulacyjnych?

Warto w tym miejscu zastanowić się, jakie znaczenie ma komunikacja niewerbalna w prawidłowym przebiegu szkolenia z realizatorami gier diagnostyczno-symulacyjnych.

Komunikacja niewerbalna to jeden z głównych czynników wpływających na kreowanie pierwszego wrażenia osoby, a także metoda zwiększająca zainteresowanie uczestników treścią szkolenia.

Naszym ciałem wysyłamy informacje o sobie, swoim nastawieniu, emocjach i pewności siebie. Nawet, jeśli robimy to nieświadomie, ich odbiorcy (a uczestnicy naszych szkoleń) odczytują wysłane przez nas komunikaty pozawerbalne i nadają im określone znaczenie.

Budujemy dzięki temu wrażenie osoby spokojnej i pewnej siebie, dając tym samym poczucie bezpieczeństwa i pewności, że będzie to dla uczestnika dobrze zainwestowany czas. W ten sposób kreujemy także pozytywną, przyjazną relację, która sprzyjać będzie śmiałości i otwartości uczestników podczas szkolenia. Mową ciała możemy jednak także dawać przekaz, który odbiorcy odczytują jako zarożumiałość, wywyższanie się lub też znużenie i zniechęcenie do realizacji szkolenia. Sygnały wysłane przez nasze ciało możemy podzielić na pozytywne i negatywne, wśród których warto wymienić:

Tabela 5. Sygnały niewerbalne pozytywne i negatywne

Podstawowe sygnały pozytywne to:	Podstawowe sygnały negatywne, to:
<ul style="list-style-type: none">• uśmiechanie się,• potakiwanie,• odpowiedni kontakt wzrokowy.	<ul style="list-style-type: none">• unikanie kontaktu wzrokowego,• stukanie palcami o blat,• przekładanie papierów,• nerwowe spoglądanie na zegarek, gdy mówi uczestnik,• sylwetka skierowana plecami do uczestników.

Źródło: Opracowanie własne

Należy pamiętać, że mitem jest, iż dobry trener czy trener profesjonalista jest poważny. Zdecydowanie autorytet i przekonanie o profesjonalizmie prowadzącego wyraża się w jego swobodnym / elastycznym podejściu do przekazywania wiedzy, co może objawiać się również w poczuciu humoru.

Wśród elementów mowy ciała, na które trener powinien szczególnie zwracać uwagę, można wymienić:

1. Postawa ciała:

Warto pamiętać, że sposób ustawienia ciała jest odbierany jako wyraz Twojego autorytetu lub jego braku, postaraj się więc zadbać o pewność siebie wyrażoną w postawie, ale jednocześnie o elastyczność w tym zakresie.

Postawa ciała trenera jest traktowana jako odzwierciedlenie jego ustosunkowania do uczestników. Ustawienie ciała przodem oznacza chęć kontaktu, natomiast tyłem czy bokiem – chęć wycofania się z niego. Pochylenie zdradza niepewność, jak również oznacza wycofanie. Jeśli trener stoi wyprostowany z uniesioną głową, jest to interpretowane jako pewność siebie. Należy również pamiętać, że chcąc być postrzeganym przez uczestników jako osoba pewna siebie, a jednocześnie budząca sympatię, powinniśmy pozbyć się wszelkich barier, sprzętów, mebli, które znajdują się pomiędzy nami a uczestnikami w trakcie prowadzenia szkolenia. Symboliczne odgradzanie się od grupy (np. mównicą, czy biurkiem) stanowi sygnał, że trener odczuwa lęk i niechęć wobec obecnych. Podsumowując, sympatię wzbudzimy, jeśli będziemy stać prosto przed uczestnikami, ustawiając swoje ciało w kierunku osoby, która się wypowiada i dbając, by nic nie stało między nami a nimi (Pease, Pease, 2007).

2. **Mimika twarzy:**

Twarz jest źródłem informacji o emocjach, bardzo szybko pokazuje towarzyszące nam nastroje. Jest silnym odzwierciedleniem przeżywanych uczuć, np. radości, zaskoczenia, podenerwowania.

Jesteśmy w stanie „ugryźć się w język”, by nie powiedzieć zbyt dużo, jednak ciężko jest nam zapanować nad reakcją twarzy na wypowiedzi i zachowania rozmówcy. Czasami to tylko ułamki sekund, zanim mózg prześle informację, jak nasze ciało powinno zareagować. Potrafi to jednak spowodować niespójność komunikatów, gdyż przez tę krótką chwilę mówimy coś innego, niż nasze ciało pokazuje (Pease, Pease, 2007). Dlatego właśnie tak ważnym elementem w pracy trenera jest koncentracja nad własnym pozytywnym nastawieniem do uczestników, do szkolenia i wszystkiego, co jest z nim związane. Jeśli nasz umysł myśli pozytywnie, to nie musimy martwić się o niespójność naszej mimiki ze słowami, bo takowej nie będzie.

3. **Kontakt wzrokowy:**

Kontakt wzrokowy jest kluczowym elementem komunikacji niewerbalnej. W czasie rozmowy uwaga koncentruje się w znacznej mierze na oczach, ponieważ pozwalają one przekazać wiele informacji, m.in. wyrazić zainteresowanie, otwartość i pewność siebie. Odpowiedni kontakt wzrokowy trwa przez ok. 60-80% czasu trwania rozmowy. Patrzenie na kogoś zbyt długo, bądź zbyt krótko może być przez rozmówców odbierane w różny sposób (Kamińska-Radomska, 2012).

Unikanie kontaktu wzrokowego jest zazwyczaj postrzegane jako nieszczerłość rozmówcy. Trener w takim przypadku może zostać odebrany jako osoba niepewna siebie, która nie zna się na tym, co mówi. Z kolei, gdy patrzymy nieustannie w oczy rozmówcy, możemy oneśmielać odbiorcę, bądź zostać uznani za osoby agresywne.

Utrzymywanie przez trenera odpowiedniego kontaktu wzrokowego z uczestnikami szkolenia jest kwestią kluczową, ponieważ wpływa na budowanie pozytywnych relacji i pozwala osiągnąć z nimi porozumienie. Efektywny kontakt wzrokowy to tzw. „dotykanie wzrokiem”, kiedy trener spogląda z równą częstotliwością na wszystkich uczestników, łagodnie przerzucając wzrok z jednej osoby na drugą. Dobry kontakt wzrokowy to też skupienie się na całej twarzy, a nie tylko na oczach rozmówcy. Warto pamiętać, że brak, czy niewystarczający kontakt wzrokowy z grupą, bardzo obniża jej aktywność i zaangażowanie w proponowane ćwiczenia. Brak odpowiedniego kontaktu wzrokowego ze

strony trenera może być odebrany przez grupę jako nieszczerłość i sposób na ukrycie prawdziwych intencji (Kamińska-Radomska, 2012).

Ważne, aby trener pamiętał o tych uczestnikach, którzy sami nie prowokują do utrzymania z nimi kontaktu wzrokowego. Warto również zwrócić uwagę, że przy dużych grupach ten sam kontakt wzrokowy – z uwagi na większą odległość od trenera – odczytywany jest przez większą grupę uczestników jako „skierowany właśnie do mnie”. Wśród małych grup szkoleniowych z kolei, trener powinien bardziej świadomie kierować wzrok w różne strony i niejako „zawieszać go” na moment na poszczególnych uczestnikach.

4. **Gestykulacja:**

Ułożenie dłoni jest ważnym elementem w pracy trenera. Ważnym, bo zdradzającym jego pewność siebie lub jej brak (Pease, Pease, 2007). Zaciskanie dłoni może oznaczać wrogie nastawienie bądź zdradzać silne napięcie, podenerwowanie. Podobnie zabawa pisakiem, biżuterią, czy niekontrolowane ruchy dłoni (jak np. drapanie się po głowie, rozluźnianie kołnierzyka, pocieranie nosa), mogą świadczyć o niepewności i zestresowaniu.

Chcąc zadbać o prawidłowy odbiór swojej osoby przez uczestników, trener powinien trzymać ręce swobodnie wzdłuż ciała w pozycji, która pozwoli mu na naturalną gestykulację. Dłonie powinny być otwarte, widoczne dla odbiorców, gdyż buduje to poczucie wiarygodności mówcy.

Gesty dłoni powinny być adekwatne do treści wypowiedzi i służyć podkreśleniu pewnych informacji. Kiedy używamy gestów otwartych (ręce rozłożone, wewnętrzna strona dłoni skierowana przodem do uczestników), pokazujemy swoje zaangażowanie i zachęcamy uczestników do udziału w szkoleniu. Gesty zamknięte (np. ręce złożone na piersi, skrzyżowane, schowane za siebie) mogą sygnalizować, że trener jest zniecierpliwiony lub niepewny. Warto również unikać wskazywania palcem, ponieważ kojarzy się to z komendą lub groźbą.

Poza tym, podczas prowadzenia szkolenia, unikamy gestów rozprasających uwagę takich, jak:

- zabawa długopisem, wskaźnikiem
- wykonywanie gestów poniżej pasa (koszyczek lub listek figowy)
- trzymanie rąk w kieszeni
- zabawa monetami w kieszeni
- ręce za plecami

Trener powinien dużo uwagi poświęcać na świadome obserwowanie swoich reakcji tak, by być komunikacyjnie spójnym – wypowiedane przez niego słowa powinny być zgodne z jego mową ciała. Jeśli podczas wystąpienia korzystamy z pomocy multimedialnych lub nagłośnienia i jedną rękę mamy zajęłą obsługą sprzętu (np. mikrofonu), to gesty wykonujemy drugą dłonią. Należy pamiętać, że dobra gestykulacja zamyka się w przestrzeni od szyi do pasa.

5. Uśmiech:

Uśmiech musi być naturalny, szczerzy i adekwatny do sytuacji. Unikaj nerwowego chichotu i „przyklejonego uśmiechu na stałe” – powoduje on u odbiorców niepokój i zastanawianie się nad naszymi prawdziwymi intencjami. Uśmiech jest bardzo ważny, ponieważ świadczy o naszej otwartości, zmniejsza dystans i wpływa na postrzeganie nas jako profesjonalisty.

6. Głos:

W pracy trenera ten element komunikacji niewerbalnej ma szczególne znaczenie. Głosem możemy pobudzić uwagę uczestników lub skutecznie ich uspić. To, czego zdecydowanie potrzeba uczestnikom szkoleń, zarówno realizatorom gier, jak i samym graczom, to głos pełen entuzjazmu i pasji. Pamiętając o tym, spróbuj kontrolować głos w następujących aspektach:

Głośność	<ul style="list-style-type: none">• Kiedy zwykle mówisz za cicho, mów do osoby siedzącej najdalej• Kiedy zwykle mówisz za głośno, mów do osoby siedzącej najbliżej• Ściszej lub podnoś głos, kiedy masz coś ważnego do zaznaczenia
Intonacja	<ul style="list-style-type: none">• Monotonny głos osłabia uwagę, uniemożliwia aktywne słuchanie nawet, gdy temat jest interesujący• Bogata intonacja powoduje, że podążamy za prezydentem, wyłapując to, co jest najważniejsze w jego wypowiedzi
Tempo	<ul style="list-style-type: none">• Niezwykle ważne jest, aby dobrać tempo wypowiedzi do zapotrzebowania słuchaczy i specyfiki grupy
Pauza	<ul style="list-style-type: none">• Nadaje wagę wypowiedziom, pozwala słuchaczom przyswoić to, co zostało powiedziane• Nadaje dramatyzmu, podkreśla fragmenty szczególnie ważne, skupia uwagę słuchaczy• Pozwala uniknąć braku słów i przerywników

Ryc. 14. Sposoby kontrolowania głosu

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: M. McKey, M. Davis, P. Fanning, *Sztuka skutecznego porozumiewania się. Praca rodzina zabawa*, Gdańsk 2007.

Komunikacja niewerbalna jest niezwykle istotna w pracy trenera. Zwracanie uwagi na własną postawę, gestykulację, mimikę, wzrok czy głos, pozwala sprawić, aby przekaz był dużo łatwiej przyswajalny przez uczestników szkolenia. Jednocześnie zaniedbanie tych elementów może powodować, że mimo merytorycznego przygotowania, zostaniemy odebrani jako „niegodni uwagi amatorzy”.

Aby uniknąć tego typu sytuacji, warto przyjrzeć się swojej sferze niewerbalnej oraz eliminować nawyki, które mogą być źle odbierane przez audytorium. Takie praktyki, połączone z pozytywnym nastawieniem do uczestników szkolenia oraz do samego siebie, pozwolą na efektywne wykorzystanie własnej mowy ciała.

5.4. Przebieg spotkania na temat zastosowania gier diagnostyczno-symulacyjnych

Perfekcyjna znajomość gry diagnostyczno-symulacyjnej, jej instrukcji i założeń, nie wystarczy, by została ona przeprowadzona w sposób efektywny. Należy zwrócić uwagę na kilka ważnych kompetencji, które stanowią o powodzeniu podczas realizowania gier. Najważniejsze to komunikacja werbalna i niewerbalna, modułowanie spotkania, sposób podawania instrukcji, zachowanie realizatora podczas trwania gry (w tym wyczulenie na sytuacje dla uczestników trudne) oraz właściwe podsumowanie gry.

Komunikacja werbalna

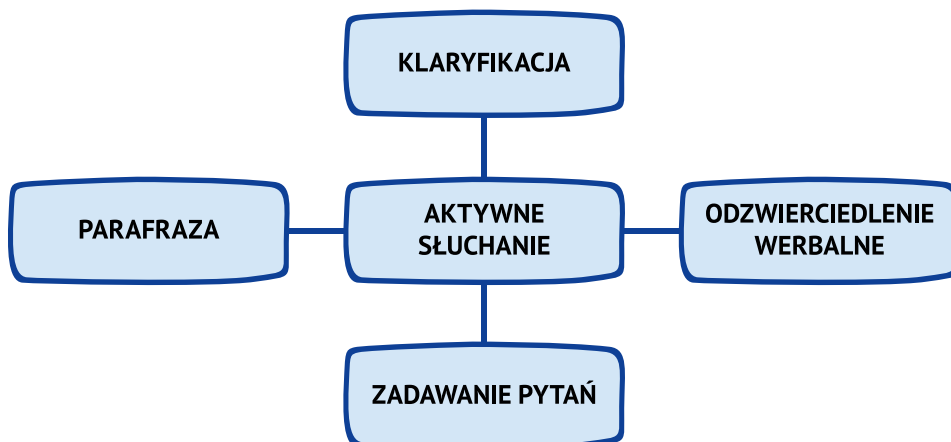
Przygotowując realizatorów gier do efektywnego wypełniania swojej roli, warto wyczulić ich na kilka kwestii związanych przebiegiem całego spotkania, na którym realizują grę. Powinni być świadomi wagi komunikacji, a dokładniej, specyficznych umiejętności komunikacyjnych, które przy pracy z grupą nabierają szczególnego znaczenia.

A. Aktywne słuchanie

Umiejętność aktywnego słuchania jest niezwykle istotną kompetencją trenera. Pozwala okazać szacunek uczestnikom oraz zainteresowanie tym, co mają do przekazania. Co więcej, dzięki aktywnemu słuchaniu trener może uzyskać informacje zwrotne od uczestników na temat ich zaangażowania w proces gry lub szkolenia, dzięki czemu możliwe jest odpowiednie modyfikowanie własnych działań (Jarmuż, Witkowski, 2007).

Aktywne słuchanie objawia się w koncentracji uwagi na osobie rozmówcy, zwróceniu się w jego stronę, utrzymywaniu kontaktu wzrokowego i odpowiedniemu reagowaniu na to, co ma do powiedzenia – zarówno w sposób niewerbalny (np. poprzez dostosowanie mimiki), jak i werbalny.

Aktywne słuchanie to również subtelne zachęcanie mówiącego do szerszej wypowiedzi. Trener może to zrobić poprzez zadawanie rzeczowych pytań, wymagających odpowiedzi dłuższych niż „tak” lub „nie”. Aktywnemu słuchaniu służą także takie narzędzia, jak parafraza, odzwierciedlenie i klaryfikacja.



Ryc. 15. Narzędzia aktywnego słuchania

Źródło: Opracowanie własne

Parafraza – jest to podstawowa metoda aktywnego i skutecznego słuchania. Polega na powtórzeniu własnymi słowami tego, co przed chwilą powiedział nasz rozmówca. Dzięki temu narzędziu mamy możliwość upewnienia się, czy w odpowiedni sposób zrozumieliśmy jego intencje, jednocześnie dając mu informację zwrotną, czy to co przekazał, rzeczywiście było jego zamiarem. Parafraza umożliwia więc lepsze zrozumienie siebie nawzajem (Głotkowski, 2001).

Parafrazę możemy rozpocząć od następujących zdań:

- *Czy chcesz przez to powiedzieć, że...*
- *Rozumiem, że...*
- *Innymi słowy...*
- *Czy chodzi Ci o...*
- *Jeśli dobrze zrozumiałem/am to...*

Parafrazowanie wypowiedzi uczestników jest odbierane jako wyraz zainteresowania tym, co mają do powiedzenia. Warto więc stosować to narzędzie, pamiętając przy tym, żeby nie parafrazować wypowiedzi krótkich i jednoznacznych. Taka forma parafrazy może budzić w odbiorcy niepokój i podejrzenie o byciu traktowanym jak osoba, która nie umie się wypowiedzieć i wymaga tłumacza (Głotkowski, 2001).

Odzwierciedlanie – polega na dopasowaniu sposobu naszego mówienia do jakiegoś elementu języka rozmówcy. Jest to swego rodzaju „dostrojanie się” do rozmówcy np. poprzez używanie podobnego zasobu słownictwa. Przykładem odzwierciedlenia stosowanego przez trenera jest także użycie jednego słowa, albo jednej frazy językowej używanej przez uczestnika i szczególnie dla niego ważnej (Steward, 2008).

Klaryfikacja – jest to skoncentrowanie się na najważniejszych kwestiach, jakie były poruszane w trakcie rozmowy, w celu uporządkowania przekazywanych informacji, odbieranych jako nieco chaotyczne. Jej zastosowanie jest dobrym sposobem na uporządkowanie rozmowy (Steward, 2008).

Klaryfikację rozpocząć możemy m.in. od następujących zwrotów:

- *Z tego, o czym właśnie rozmawialiśmy wynika, że...*
- *Podsumowując, ustaliliśmy, że...*
- *Z naszej rozmowy wynikają więc następujące kwestie...*

Zadawanie pytań – w procesie aktywnego słuchania dobrze zadawać przede wszystkim pytania otwarte, czyli takie, które wymagają bardziej złożonej odpowiedzi niż „tak” i „nie”.

W pytaniach otwartych ważna jest struktura i sposób, w jaki je zadajemy. Przykładowe pytanie otwarte będzie brzmiało: *Z jakiego powodu jest to dla Pana / Pani ważne?* Osoba, która ma na nie odpowiedzieć zmuszona jest do skonfrontowania swojego działania z własnymi emocjami, a słuchając odpowiedzi mamy okazję prześledzić jej sposób myślenia i interpretowania pewnych faktów (Głotkowski, 2001).

Pytania otwarte zaczynają się m.in. od słów:

- Jaki?
- Gdzie?

- Kiedy?
- Z jakiego powodu?
- Co?
- Który?

Pytania otwarte skłaniają rozmówcę do szerszej wypowiedzi i kontynuowania podjętego wątku. Obok narzędzia aktywnego słuchania są więc pewną formą aktywizacji uczestnika szkolenia.

W poniższej tabeli zostało przedstawione porównanie narzędzi aktywnego słuchania.

Tabela 6. Rozróżnienie narzędzi aktywnego słuchania

	Parafraza	Klaryfikacja	Odzwierciedlanie werbalne	Zadawanie pytań
Czym jest?	Powtórzenie wypowiedzi rozmówcy własnymi słowami	Prośba o rozwinięcie wypowiedzi i wyjaśnienie niejasnych treści, w celu ich uporządkowania	Dopasowanie do rozmówcy elementu komunikacji werbalnej lub niewerbalnej	Formułowanie pytań otwartych, wymagających od rozmówcy rozwinięcia odpowiedzi
Najważniejsze korzyści	<ul style="list-style-type: none"> - Szacunek dla rozmówcy - Zapobiega nieporozumieniom - Porządkuje rozumienie odbiorcy i myśli nadawcy 	<ul style="list-style-type: none"> - Weryfikacja potrzeb rozmówcy - Skupia uwagę rozmówcy wokół najważniejszych elementów dialogu 	<ul style="list-style-type: none"> - Wpływ na rozmówcę - Umożliwia prowadzenie rozmowy w interesującym nas kierunku 	<ul style="list-style-type: none"> - Dostarczą więcej informacji od rozmówcy - Rozmówca ma szansę lepiej zrozumieć własne doświadczenia
Przykłady wypowiedzi	<p>„Pozwól, że sprawdzę, czy cię dobrze zrozumiałem...”</p> <p>„Z tego, co słyszę proponujesz...”</p>	<p>„Podsumowując twoją wypowiedź...”</p> <p>„Rozumiem, że najważniejsze kwestie to...”</p>	Użycie słowa, bądź frazy, która jest charakterystyczna w wypowiedzi rozmówcy	<p>„Z jakiego powodu jest to dla Pani ważne?”</p> <p>„Jak Pani interpretuje zaistniałą sytuację?”</p>

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: http://z.nf.pl/i_ngo/doc/podrecznikTrenera.pdf (data dostępu: 04.03.2015)

B. Porządkowanie spotkania

Aktywna grupa stanowi dużą wartość dla szkolenia, ponieważ wpływa pozytywnie na jego efektywność. Oznacza jednak dla trenera konieczność posiadania umiejętności porządkowania rozmowy. Nie jest to łatwe, jeśli odbiorcami szkoleń są osoby dorosłe.

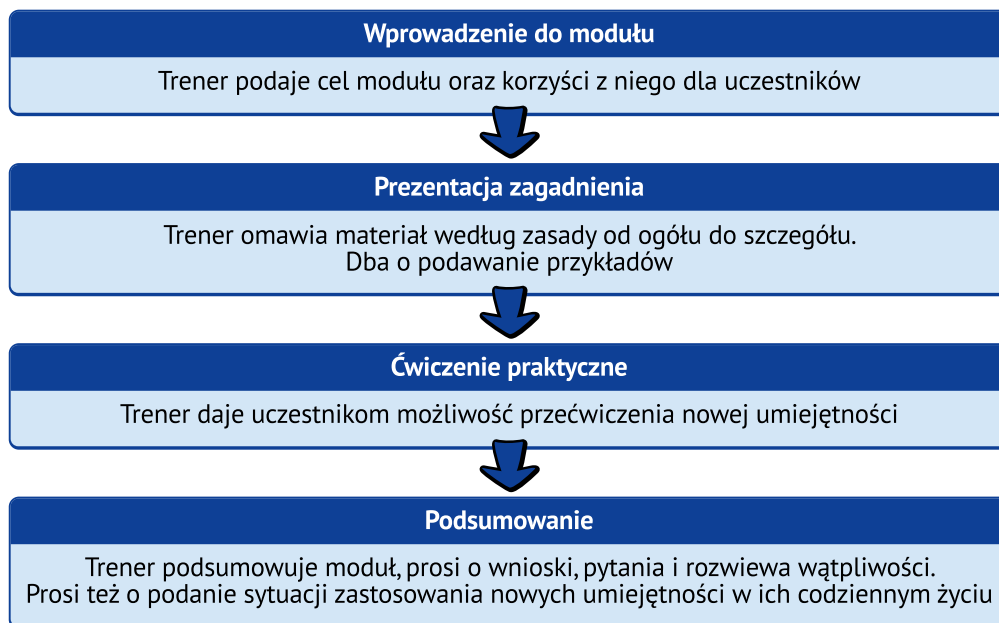
Każda dyskusja podejmowana przez grupę lub też z nią prowadzona wyzwala w uczestnikach kolejne skojarzenia oraz naturalną potrzebę podzielenia się nimi. Taka dyskusja przywołuje wcześniejsze, podobne doświadczenia oraz potrzebę opowiedzenia o nich. Dlatego zadaniem trenera jest właściwe porządkowanie spotkania i tematów na nim podejmowanych.

Użyteczne są tu takie formuły komunikacyjne, jak:

- *„To jest ciekawy temat, proponuję abyśmy pamiętali o nim na koniec naszego spotkania.”*
- *„Ten wątek jest ciekawym tematem na naszą najbliższą przerwę.”*
- *„Proponuję, abyśmy teraz ucięli ten wątek i wrócili do tematu.... A na poruszaną przez Ciebie kwestię może wystarczy nam czasu na koniec szkolenia.”*
- *„Która z tych spraw jest dla Ciebie najważniejsza?”*

5.5. Modułowanie szkolenia

Modułowanie służy porządkowaniu przebiegu spotkania przez trenera oraz zapobieganiu sytuacji, w której uczestnicy przejmują nad nim kontrolę. Umiejętność modułowania oznacza prezentowanie zagadnień zgodnie z pewnym porządkiem i podziałem materiału na moduły. Każdy moduł składa się z następujących elementów:



Ryc. 16. Struktura modułu szkoleniowego

Źródło: Opracowanie własne

Modułowanie służy porządkowaniu szkolenia. Ważne jest natomiast, aby uczestnicy spozrzegli spotkanie jako całość – stąd potrzebne jest trenerowi stosowanie łączników.

Łączniki to jedno lub kilkuzdaniowe połączenia występujące pomiędzy modułami. Ich zadaniem jest scalenie programu w całość, wykazywanie powiązań pomiędzy poszczególnymi częściami szkolenia.

W ramach modułów możesz posłużyć się różnymi sposobami i formami pracy. Dobór odpowiedniej metody powinien być uzależniony m.in. od celu zadania, poruszanych treści oraz specyfiki grupy.

1. Jeśli chcesz, by uczestnicy:

- poznali się nawzajem,
- zaangażowali się w pracę grupy,
- dzielili się swobodnie pomysłami i doświadczeniem,

użyj techniki tworzenia grup: PRACA W MAŁYCH GRUPACH LUB DYSKUSJA.

Ważne, aby prowadzący otwarcie powiedział, jaką wartość dla wspólnej pracy ma to, że uczestnicy znają się nawzajem i wspólnie działają.

2. Jeśli chcesz, by uczestnicy:

- poznali nowe fakty, wiadomości,
- uzyskali ogólny pogląd na jakieś zagadnienie lub problem,
- poznali logiczny punkt widzenia,

użyj technik prezentacyjnych: WYKŁAD, PREZENTACJA, POKAZ.

Pamiętaj, że po metodach prezentacyjnych muszą nastąpić metody aktywizujące.

3. Jeśli chcesz, by uczestnicy:

- rozwijali umiejętności,
- wdrażali to, czego się nauczyli,
- zdobyli nowe doświadczenia,

użyj technik działania: PRAKTYKI, ĆWICZENIA, METODY PRZYPADKÓW, METODY SYTUACYJNE, GRY DYDAKTYCZNE.

W tych metodach, nauczyciel musi przedstawić szczegółową instrukcję i stale obserwować pracę uczestników.

4. Jeśli chcesz, by uczestnicy:

- tworzyli nowe pomysły (rozwiązania),
- odnieśli je do własnego doświadczenia i sytuacji,
- zaakceptowali kontrowersyjną ideę,

użyj technik wykładu uczestników: DYSKUSJE GRUPOWE, METODA PROBLEMOWA.

Techniki te wymagają starannego przygotowania. Niezbędne jest również podsumowanie podkreślające, czego się nauczyli (Anioł, Anioł, 2008).

Jak podawać instrukcję?

Podawanie instrukcji jest często niedocenianą umiejętnością trenera. Nawet doświadczeni prowadzący mogą mieć problem z prawidłowym podaniem instrukcji uczestnikom, kiedy przekazują ją po raz pierwszy. Natomiast właściwe podanie instrukcji ma ogromne znaczenie dla uczestników gry. Należy pamiętać, że ludzie angażują się w działania, które są dla nich realne do wykonania. Jeśli zadanie jawi się im jako zbyt trudne, będą stawiali przed nim opór. Niedoświadczony realizator gry będzie myślał, że uczestnicy gry nie chcą w nią grać, podczas gdy w rzeczywistości towarzyszyć im będzie obawa, że nie podołają zadaniu. Należy przy tym zaznaczyć, że rzadko kiedy dorosły uczeń przyzna się do takiego niepokoju – w przekonaniu społecznym jest to bowiem wyraz słabości, na który (szczególnie przed grupą) nie można sobie pozwolić. W takiej sytuacji uczeń prędzej zakwestionuje sens gry, niż przyzna się do tego, że nie rozumie jej zasad, bo to naruszałoby jego poczucie własnej wartości. Dlatego tak ważna jest instrukcja i sposób jej podawania. Powodzenie gry zależy w dużej mierze od gotowości uczestników do jej podjęcia, a ta będzie obniżona, jeśli gracz nie zrozumie, co ma robić. Realizator gry powinien więc mówić o jej przebiegu w sposób prosty i zrozumiały.

Cechy odpowiedniej instrukcji:

- Składa się z prostych zdań
- Przedstawia cel zadania
- Dokładnie opisuje poszczególne działania
- Określa czas realizacji zadania
- Określa ewentualne ułatwienia, z jakich można skorzystać
- Wskazuje sposób weryfikacji

Trener powinien pamiętać o wcześniejszym przygotowaniu instrukcji. Dobrym rozwiązaniem jest:

- podawanie instrukcji etapami, żeby łatwiej było zapamiętać poszczególne zasady,
- wykorzystanie rzutnika do prezentacji kolejnych etapów gry,
- rozdanie uczestnikom opisów kolejnych etapów gry na kartce.

Jak zachowywać się w trakcie gry?

W trakcie trwania gry, do realizatora mogą docierać różne sygnały świadczące o jej niezrozumieniu. Najczęściej uczestnicy podważają sposób podania instrukcji i winę za niezrozumienie przypisują trenerowi. Bywa, że deprecjonują sens gry i pytają, kto ją wymyślił. Czasami – im bardziej abstrakcyjna gra, tym częściej – podważają powiązanie gry z ich rzeczywistością, zanim jeszcze rozpoczną grać.

Biorąc pod uwagę powyższe, warto wyczulić realizatorów MGDS na możliwość pojawiania się sygnałów, które nie wprost będą informować o niezrozumieniu instrukcji czy obawach związanych z wzięciem udziału w grze.

Istotą reagowania realizatora gry w takich sytuacjach jest dostarczenie graczom więcej informacji, doprecyzowanie instrukcji, podanie jej na inne sposoby, wyrysowanie na tablicy flipchart, czy też podział na mniejsze elementy. Co ważne, interwencję tego typu należy wprowadzić, jakby była zamierzonym działaniem. Uczestnicy nie powinni odbierać naszego doprecyzowania jako pomoc tym, którzy „nie są w stanie zrozumieć nawet prostego zadania”. Jeśli realizator nie potraktuje uwag uczestników zbyt personalnie, będzie w stanie zaprosić ich do ponownego sprecyzowania zasad gry, biorąc na siebie odpowiedzialność za wcześniejsze, nie do końca precyzyjne wyjaśnienie.

5.6. Podsumowanie gry

Podsumowanie gry to jedna z najważniejszych jej części. Dlatego na ten element należy zwrócić szczególną uwagę realizatorom gier.

Jak pisano wcześniej, gra diagnostyczno-symulacyjna nie jest celem samym w sobie, a narzędziem do niego prowadzącym. Dlatego należy zaproponować uczestnikom podsumowanie gry, które stanowić będzie tzw. „odpowiedzialny pomost w przyszłość”. Odpowiedzialność realizator gry uzyska, angażując uczestników w to podsumowanie, a „pomost w przyszłość” poprzez pracę nad znalezieniem powiązań pomiędzy samą grą a przyszłością uczestników. Gry mają niekiedy charakter zabawowy, wyzwalają emocje, dają możliwość doświadczenia siebie w różnych okolicznościach. Gracze zapraszani są do uczestniczenia w pewnych sytuacjach, które niekoniecznie wprost, odnoszą się do ich codziennego życia. Dlatego ważne jest, aby gracz niejako wrócił do rzeczywistości ze stanu przyjemności, relaksu i zabawy oraz wyraźnie osadził się w „tu i teraz”, próbując zobaczyć wykorzystanie wniosków z gry dla jego przyszłego życia.

Do tego zabiegu należy przygotować wszystkich realizatorów gry, dostarczając im metod przydatnych przy podsumowaniu. Przede wszystkim realizator, zgodnie ze scenariuszem gry, powinien uruchomić po grze dyskusję w grupie. Ważne, aby w tym etapie – kończącym spotkanie z grą diagnostyczno-symulacyjną – pracować na konkretnych, rzeczywistych przykładach, unikając metafor, abstrakcji czy analogii.

A. Dyskusja

Jak przygotować dyskusję?

1. Przede wszystkim realizator gry powinien określić i uświadomić sobie cel edukacyjny, jaki chce osiągnąć poprzez tę dyskusję. W przypadku dyskusji na podsumowanie gry, ten cel jest jednoznaczny – zbudować powiązanie między grą a przyszłością gracza.
2. Następnie realizator definiuje temat dyskusji. Może to być: „Jak mogę wykorzystać wnioski z gry w celu właściwego wyboru zawodu?”
3. Do tematu realizator przygotowuje pytania moderujące dyskusję (otwierające, podtrzymujące, itp.) (na temat pytań – czytaj poniżej).
4. Realizator przygotowuje również wszelkie niezbędne pomoce / narzędzia do realizacji dyskusji, o ile takie są mu potrzebne.

Moderowanie dyskusji

1. Po podaniu tematu dyskusji, jej realizator inicjuje wymianę doświadczeń.
2. Zachęca do dzielenia się wnioskami, przemyśleniami z gry.
3. Dbą przy tym, aby każdy mógł się wypowiedzieć.
4. Jego zadaniem jest również kontrola czasu przeznaczanego na dyskusję.
5. Prowadzący dba o zapisanie tych przemyśleń na tablicach (białej i flipchart).
6. Trener prosi o podsumowanie dyskusji, względnie sam ją podsumowuje.

Techniki, które mogą być przydatne przy moderowaniu dyskusji:

Parafrazowanie	<i>„Jeśli dobrze zrozumiałem, uważasz, że...”</i>
Zaproszenie wprost	<i>„Janek, interesuje mnie, co Ty sądzisz na ten temat...”</i>
Przekazanie na grupę	<i>„Co Wy o tym sądzicie...”</i>
Powtórzenie pytania	<i>„Chciał(a)bym jeszcze wrócić do pytania Kasi. Kasiu, czy możesz powtórzyć swoje pytanie?”</i>

Ryc. 17. Techniki przydatne podczas moderowania dyskusji

Źródło: Opracowanie własne

Pytania w dyskusji

Powodzenie dyskusji oraz trafność wniosków z niej wyciąganych, zależy w znacznej mierze od umiejętności zadawania pytań przez prowadzącego. Można zadawać uczestnikom różne rodzaje pytań. Musimy przy tym pamiętać, że to jaką otrzymamy odpowiedź, zależy od sposobu, w jaki postawimy pytanie. Niektóre pytania niwelują dobry klimat nauki, inne mogą go wspierać. Każdy rodzaj pytań może być skuteczny w zależności od celu, jakiemu ma służyć.

Pytania o opinię

Pytania o opinię należą do pytań bezpiecznych, ponieważ nie mają ani dobrej, ani złej odpowiedzi. Możemy je zadawać także uczestnikom, których nie znamy zbyt dobrze. Należy jednak pamiętać, że każdy ma prawo do swojej opinii, nawet, jeśli jest ona zupełnie odmienna od naszej. Pokazując realizatorom gier wartość pytań o opinię na etapie podsumowania gry, warto zwrócić uwagę na nieświadome reakcje pozawerbalne realizatora. Te, wskazywać mogą brak akceptacji odmiennego punktu widzenia. Należą do nich:

- ucinanie wypowiedzi, która jest niezgodna z naszymi przemyśleniami,
- reagowanie kontrargumentami na wypowiedź uczestnika,
- reagowanie zwrotem: „tak, ale...”,
- urywanie kontaktu wzrokowego z uczestnikiem, który prezentuje stanowisko odmienne od naszego.

Należy pamiętać, że pytania o opinię pozwalają sprawdzić, co myśli uczestnik, ale nie umożliwiają wniknięcia głębiej w aktywny temat.

Przykłady pytań o opinię do zaproponowania realizatorom gier:

- *Co sądzisz o wykorzystaniu tych wniosków w swojej przyszłości?*
- *Jak sądzicie, kiedy będziecie mogli wykorzystać uzyskaną wiedzę na temat swoich predyspozycji?*
- *W jakich konkretnych sytuacjach będziecie mogli sięgnąć po poznane dziś informacje o sobie?*

Pytania porównawcze

Ten rodzaj pytań wymaga od uczestników przeanalizowania cech wspólnych i różnic między konkretnymi rzeczami. Odpowiedź jest bardziej rozbudowana, niż w przypadku pytań o opinię oraz wymaga większej pracy ze strony pytanego. Dlatego też, warto zachęcać realizatorów gier do stosowania tego rodzaju pytań. Im bardziej zaangażujemy uczestników na ostatnim etapie realizacji gry, tym większa będzie ich gotowość do wykorzystania zdobytej dzięki niej wiedzy.

Przykłady pytań porównawczych do zaproponowania realizatorom gier:

- *Na podstawie tego, o czym do tej pory mówiliśmy, jak porównalibyście informacje o sobie zdobyte dzisiaj z informacjami, które już posiadaliście?*
- *Które z informacji zdobytych dzisiaj będą dla was najbardziej użyteczne w przyszłości?*
- *W jakich sytuacjach informacje te wykorzystacie w większym stopniu, a w jakich w mniejszym?*

Inne rodzaje pytań do wykorzystania przez realizatorów gier:

- Pomagające zrozumieć (*Czy mógłbyś to wyjaśnić?*)
- Wyjaśniające (*Więc mówisz, że...?*)
- Odślaniające nowe możliwości (*Czy pomyślałeś o...?, Czy to by mogło pomóc...?*)
- Zgłębiające, szukające sedna (*I co się wtedy wydarzy?*)
- Pomagające podążyć za tokiem rozumowania (*Powiedziałeś przed chwilą, że...?*)
- Odzwierciedlające (*A więc to, co mówisz, znaczy...?*)

5.7. Podsumowanie szkolenia z realizatorami gier diagnostyczno-symulacyjnych

Przechodząc do etapu podsumowania szkolenia, trener powinien zapowiedzieć jego zakończenie tak, by wzmocnić uwagę uczestników. Zgodnie z efektem świeżości, w naszej pamięci łatwiej pozostają te rzeczy, które usłyszeliśmy na końcu – w podsumowaniu trener powinien więc przypomnieć cel szkolenia oraz jego główne elementy. Ponadto, warto dokonać ostatecznej konkluzji, czyli przypomnienia wniosków wraz z uwypukleniem wpływających z nich konsekwencji.

Podsumowanie to również moment na zebranie informacji zwrotnej od uczestników szkolenia. Można w tym miejscu poprosić każdego obecnego o podzielenie się swoimi przemyśleniami co do szkolenia. Zazwyczaj trener prosi, by uczestnicy w postaci „rundki” odpowiedzieli na pytanie: „z czym wychodzę ze szkolenia?”. Oczywiście nie chodzi tu o wywoływanie uczestników do odpowiedzi – dobrze by zabrały głos te osoby, które mają chęć podzielenia się tymi informacjami. Jeśli grupa jest mniej otwarta, można wykorzystać w tym celu karteczki typu post-it, na których uczestnicy zapiszą swoje sugestie i przemyślenia odnośnie do szkolenia, jego treści, czy też samego trenera.

Na koniec szkolenia trener powinien podziękować uczestnikom za udział, zaangażowanie oraz stworzoną atmosferę pracy.

Zakończenie szkolenia to również etap jego oceny. Warto zaplanować, za pomocą odpowiednich metod ewaluacji, sposób oceny uzyskanych efektów oraz stopień satysfakcji uczestników szkolenia. Do podstawowych narzędzi ewaluacji zaliczamy:

1. Ankiety poszkoleniowe – oceniające jakość szkolenia, poziom zadowolenia uczestników ze szkolenia i sposobu jego prowadzenia, czy też kwestie organizacyjne (jak materiały, sala szkoleniowa itp.).
2. Post-test lub egzamin – sprawdzające nabytą wiedzę.
3. Formularz działań poszkoleniowych – do opracowania indywidualnie przez każdego uczestnika szkolenia.
4. Raport poszkoleniowy – służący usprawnianiu zarówno treści, jak i formy danego szkolenia (Kirkpatrick, 2001).

Dobrze jest, gdy końcowe elementy szkolenia zostaną odpowiednio zaplanowane w czasie, aby nie było sytuacji, w której ktoś nie zdąży się wypowiedzieć.

Etap podsumowania szkolenia jest dłuższy lub krótszy, w zależności od czasu trwania całego spotkania. Ważne, aby na koniec realizatorzy gier zastanowili się nad kwestią zastosowania poznanej Metody Gier Diagnostyczno-Symulacyjnych oraz metod pracy z grupą. Możesz zaproponować uczestnikom, aby określili sobie plan wdrożenia nowych sposobów działania.

6. Narzędzia pracy trenera z zakresu zastosowania gier diagnostyczno-symulacyjnych

Nasze powodzenie przy prowadzeniu szkolenia dla potencjalnych realizatorów gier diagnostyczno-symulacyjnych zależy również od poziomu przygotowania się do niego od strony technicznej czy organizacyjnej. Mimo, że sprawy techniczne jawią się jako drugorzędne, czasami potrafią trenerowi dość mocno utrudnić realizację celu szkolenia. Warto zwrócić uwagę na następujące kwestie:

- Przygotowując szkolenie dla realizatorów, należy przede wszystkim zadbać o opracowanie i przygotowanie odpowiednich materiałów i pomocy dydaktycznych. Na miejsce szkolenia zabierz gotowe materiały oraz sprawdzony sprzęt, konieczny do właściwej realizacji szkolenia.
- Na miejsce szkolenia przyjdź około 40 min przed jego rozpoczęciem, aby móc sprawdzić kilka ważnych kwestii. Po pierwsze skontroluj, czy sala szkoleniowa jest odpowiednio wyposażona (zgodnie z poczynionymi wcześniej ustaleniami). Sprawdź czy jest tablica flipchart i papier do niej, rzutnik, telewizor, projektor, przedłużacz.
- Sprawdź, czy masz ze sobą potrzebne Ci materiały typu: długopisy, papier, flamastry, nożyczki, spinacze, taśma klejąca, szpilki itp.
- Pamiętaj o zapasowych bateriach do pilota.
- Ustal godziny przerw na posiłki.
- Sprawdź poprawność działania sprzętów.
- Przygotuj flipchart z agendą szkolenia oraz pozostałe flipcharty lub wyłącznie nagłówki na nich.

6.1. Aspekty techniczne

Aby skutecznie zorganizować szkolenie należy bezwzględnie pamiętać o odpowiedniej aranżacji przestrzeni sali, która powinna ułatwiać przebieg zajęć oraz osiągnięcie zakładanych rezultatów. Poniżej przedstawione zostały sposoby organizacji przestrzeni, wraz z ich zaletami i wadami (Kamińska-Radomska, 2012).

- **ławki ustawione w podkowę:** to układ, który znajduje zastosowanie w grupach liczących ok. 15 - 20 osób. W tym przypadku prowadzący ma łatwy dostęp do wszystkich uczestników, będąc jednocześnie dobrze widocznym, co nabiera szczególnego znaczenia w przypadku konieczności posługiwania się pomocami dydaktycznymi. Niewątpliwą zaletą tego ustalenia jest także fakt, że wszyscy uczestnicy zajęć mają ze sobą kontakt wzrokowy. Za wadę należy uznać uprzywilejowaną rolę prowadzącego, który jest wyłączony z grupy. Jest to dobrze sprawdzający się układ, umożliwiający szybki podział na zespoły i zgromadzenie się uczestników na przeciwnych krańcach stołu.
- **krąg ze stołem:** układ tego rodzaju ułatwia kontakt wzrokowy między wszystkimi osobami biorącymi udział w zajęciach. Nie można w tym przypadku wskazać pozycji uprzywilejowanej bądź wyróżnionej, w związku z czym, ustawienie to jest korzystne dla całej grupy. Za wadę kręgu ze stołem można uznać trudności w stosowaniu pomocy audiowizualnych.
- **stół seminaryjny:** to układ sali lekcyjnej, który ułatwia komunikację w grupie oraz prezentację materiałów audiowizualnych. Niewątpliwą zaletą jest fakt, że osoba prowadząca znajduje się na równi z uczestnikami zajęć. Za mankament należy uznać nierówny dostęp uczniów, zajmujących poszczególne miejsca przy stole, do trenera.
- **miejsca do pracy grupowej:** układ tego typu ułatwia pracę w podgrupach, a prowadzącemu daje możliwość swobodnego podejścia do każdej z nich. Ustawienie to umożliwia swobodą komunikację wewnętrzną, przyczyniając się jednak do powstania dużego hałasu, który może utrudniać pracę wszystkim uczestnikom szkolenia.

Równie istotne jest również odpowiednie rozstawienie sprzętu oraz sposób jego obsługi.

1. Rozstawienie sprzętów:

- Nie ustawiaj miejsca dla siebie na ścianie z oknami
- Przygotuj stół dla prezentera na tyle duży, by zmieścić na nim projektor i laptop oraz materiały do prezentacji
- Ekran ustaw naprzeciwko obserwatorów
- Telewizor i video ustaw blisko siebie
- Ustaw laptop i projektor ze swojej prawej strony (leworęczni z lewej)

2. Obsługa sprzętu:

- Nie wchodzić w światło projektora
- Nie zasłaniaj sobą obrazu

- Nie pokazuj palcem na ekranie
- Nie mów do ekranu tylko to uczestników
- Czytaj z laptopa a nie z ekranu
- Zachowaj kontakt wzrokowy z uczestnikami – nie czytaj z ekranu
- Skupiaj uwagę na sobie, a nie na dochodzących z zewnątrz dźwiękach

7. Trudne sytuacje w pracy trenera z grupą

Podczas pracy z grupą potencjalnych realizatorów gier, trener może doświadczyć sytuacji, które będą dla niego trudne. Trudność ta zwykle wiąże się z tym, że sytuacja go zaskakuje, doświadcza jej po raz pierwszy. Czasami trudność wynika z tego, że prowadzący rozpoznaje sytuację jako zagrażającą i ma poczucie, że powinien się bronić. Dlatego, dla zachowania komfortu swojej pracy na sali szkoleniowej, warto przygotować się na pewne zachowania ze strony realizatorów gier uczestniczących w prowadzonym przez nas szkoleniu (Rae, 2006).

Sytuacja: **Trudne pytania**

Trudne pytania to te, na które nie mamy gotowej odpowiedzi. Są to czasami pytania nie na temat lub też krępujące.

To, o czym warto pamiętać, kiedy ktoś zadaje nam trudne pytanie, to nasza autentyczność. Nie należy udawać, że znamy odpowiedź, jeśli tak nie jest. Uczciwie jest śmiało odpowiedzieć: *Chętnie zastanowię się nad tym pytaniem i wrócę do niego później*. Jeśli trener powie to pewnym głosem, najprawdopodobniej utrzyma, a może nawet wzmocni swój autorytet.

Jeśli natomiast mamy poczucie, że pytanie odbiega od tematu, warto poprosić jego autora o wyjaśnienie powiązań między pytaniem a tematem. Wielu uczestników w takich sytuacjach rezygnuje z pytania. Jeśli jednak autor nie rezygnuje, możesz samemu skomentować, mówiąc np. *To idealny temat na rozmowę w przerwie*.

Warto pamiętać, że uczestnicy, którzy zadają pytania, okazują tym samym swoje zainteresowanie szkoleniem. Dlatego nie wolno krytykować, czy oceniać pytań negatywnie. Unikaj sformułowań typu: *To pytanie jest nie na miejscu, Widocznie nie słuchałeś, skoro o to pytasz*.

Sytuacja: **Uczestnik „szuka dziury w całym”**

Kiedy uczestnik szkolenia cały czas podważa to, o czym mówisz, warto zapytać o jego punkt widzenia, a przez to umożliwić wypowiedzenie się na forum. Należy jednak pamiętać, że niektóre osoby bardzo dobrze dostrzegają problemy. Mówią na przykład: *Z tym się nie zgadzam* lub *Nie sądzisz, że istnieje ryzyko, że to się nie sprawdzi w życiu...?* Ich wątpliwości mogą być zasadne. Spróbuj przerzucić na nich część odpowiedzialności za właściwą odpowiedź i zapytaj o możliwe rozwiązania.

Kiedy ktoś atakuje bezustannie, ważne abyś z nim nie walczył, ale podsumował jego punkt widzenia i przeszedł dalej do tematu (Jarmuż, Witkowski, 2007).

Sytuacja: **Uczestnik zajmuje się czymś innym**

W takiej sytuacji warto podczas pierwszej przerwy zapytać uczestnika, czy ma jakąś ważną sprawę do załatwienia, która utrudnia mu zaangażowanie się w szkolenie. Ewentualnie zapytaj, czy możesz mu jakoś pomóc w tej kwestii tak, by mógł w pełni korzystać ze szkolenia. Po takich „interwencjach” wielu uczestników rezygnuje z zajmowania się czymś innym, jeśli rzeczywiście nie muszą załatwić jakiejś istotnej sprawy. Jeśli jednak sytuacja się nie zmienia, warto powiedzieć uczestnikowi, że przeszkadza Ci jego zachowanie i wyjaśnić dlaczego (*Kiedy mówimy jednocześnie, musisz podnosić głos, żebym sam siebie lepiej słyszał, a to jest dla mnie męczące*).

Sytuacja: **Nieśmiały uczestnik**

Nieśmiałego uczestnika nie należy na siłę aktywizować. Warto raczej poczekać – możliwe, że z czasem poczuje się w grupie bezpieczniej i po prostu sam się zaangażuje. Być może ośmieli się bardziej podczas pracy w podgrupach. To, co możesz zrobić w międzyczasie, to ośmielać go, uśmiechając się, czy zadając grupie pytania przy jednoczesnym utrzymywaniu z nim kontaktu wzrokowego.

Sytuacja: **Nadpobudliwy uczestnik**

Czasami w grupie znajdzie się ktoś, kto skupia na sobie uwagę i dominuje nad innymi. Zawsze ma coś do powiedzenia, czy dodania. W takich sytuacjach warto zadbać o grupę. Możesz wówczas wprowadzić zasadę, że każdy uczestnik ma tylko jedno pytanie. Możesz też powiedzieć: *Widać, że interesuje Cię temat i znasz się na rzeczy. Przypuszczam, że zrozumiesz, jeżeli o następną wypowiedź poproszę resztę grupy.*

Jeśli nadpobudliwość uczestnika oznacza wyłącznie duże pokłady energii, które potrzebuje gdzieś umiejscowić, możesz to wykorzystać i poprosić, aby ta osoba notowała wnioski na tablicy.

Realizatorom gier warto także podać kilka ogólnych zasad dotyczących radzenia sobie w sytuacjach trudnych, które również mogą ich spotkać podczas realizacji gier diagnostyczno-symulacyjnych:

- Skup się na zachowaniu a nie na osobie, która czyni sytuację trudną.
- Nie koncentruj się za bardzo na trudnym uczestniku, nie rób szkolenia specjalnie dla niego. Cele grupy są ważniejsze niż cele jednostek.
- Zastanów się, jakie potrzeby kierują uczestnikiem.
- Szanuj wszystkie punkty widzenia i unikaj sporów.

7.1. Jak przygotować realizatorów gier do pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych?

Pojęcie specjalne potrzeby edukacyjne (SPE) odnosi się do grupy uczniów, która nie jest w stanie poradzić sobie z wymaganiami stawianymi im przez powszechnie obowiązujący program edukacyjny. Do tej grupy należą uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego oraz ci, których trudności w realizacji wymagań programowych wynikają ze specyfiki funkcjonowania poznawczo-percepcyjnego (niższe niż przeciętnie możliwości intelektualne, dysleksja, dysgrafia, dysortografia, dyskalkulia), zdrowotnego (przewlekłe choroby) oraz ograniczeń środowiskowych (np. dzieci z rodzin niewydolnych wychowawczo, dzieci emigrantów). Także uczniowie przejawiający wysoki poziom zdolności ogólnych lub posiadający jakąś specjalną umiejętność, zaliczani są grupy o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Scharakteryzowana wyżej grupa uczniów wykazuje trudności w uczeniu się, w porównaniu do swoich rówieśników. Są jednak w stanie kontynuować naukę, pod warunkiem, że otrzymają pomoc pedagogiczną, np. w formie specjalnego programu nauczania, specjalnych metod dostosowanych do ich możliwości, ograniczeń czy też potrzeb. Najważniejszą cechą tych uczniów jest ich specyficzny sposób nabywania wiedzy i umiejętności w procesie uczenia się. Wiąże się to z ich funkcjonowaniem poznawczo-percepcyjnym (Leśniewska, Puchała, 2011).

Przygotowując realizatorów gier do pracy z uczniem o SPE, warto przede wszystkim rozwinąć świadomość realizatorów gier w zakresie potrzeb psychologicznych tych uczniów oraz dostarczyć wiedzę dotyczącą postępowania i warunków, które należy stworzyć, aby móc z takim uczniem pracować. Realizator gier pracujący z osobami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, powinien mieć świadomość, że dążą oni do realizacji takich samych potrzeb, jak pozostali uczniowie (bezpieczeństwo, autonomia, akceptacja, znaczenie i samorealizacja), chociaż droga do ich zaspokojenia bywa często trudniejsza. Dla właściwej realizacji potrzeb niezbędne jest więc wsparcie z zewnątrz w postaci bardziej zindywidualizowanych metod i form pracy. Podstawowym narzędziem pracy z uczniem ze SPE jest rzetelna diagnoza jego potrzeb i ograniczeń, a także potencjału, który może pomóc w pokonywaniu deficytów.

Do najczęstszych trudności, jakie może napotkać realizator gier pracujący z uczniami o SPE można zaliczyć: brak zaangażowania ucznia i chęci włączenia się do pracy, problemy ze zrozumieniem celu i reguł działania, zachowanie agresywne wynikające z lęku przez porażką, czy trudność z wykonaniem zadań w założonym czasie. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ze względu na rozbieżność między swoimi możliwościami a otoczeniem, często prezentują postawy bierne lub kontestujące pracę nauczyciela. Reakcja nauczyciela na takie zachowanie nie powinna nosić znamion stereotypowości, bowiem wzmacnia to u ucznia poczucie inności i dyskryminacji, co z kolei uruchamia mechanizm błędnego koła utrwalania się nieadekwatnego zachowania (Nakamura, 2011). Doświadczenie naznaczenia ze strony otoczenia przyczynia się do wykształcenia u ucznia poczucia bycia gorszym. W konsekwencji tego, mogą powstawać dwa rodzaje utrwalonych sposobów reakcji na otoczenie.

W pierwszym z możliwych wariantów poczucie niskiej wartości u ucznia negatywnie wpływa na jego poziom aspiracji – często nie podejmuje on nawet prób sprostania stawianym przed nim wymaganiom. Istnieje także możliwość, że uczeń uzna naznaczające

zachowanie otoczenia jako krzywdzące, co będzie prowokować go do wrogości i przejawiania agresji (Wysocka, 2008). Każdy z możliwych wariantów postępowania ucznia stanowi dla otoczenia potwierdzenie stereotypowego postrzegania go jako osoby trudnej i złej, a tym samym uzasadnienie napiętnowania. Z tego względu szczególnie ważne jest, by realizator gry nie powiełał stereotypu, a także nie reagował na utrudniające grę zachowania ucznia jako wymierzone bezpośrednio w niego. Diagnoza potrzeb, które uczeń realizuje poprzez utrudniające zachowania, może pomóc prowadzącemu znaleźć inne sposoby na ich realizację (Głodkowska, 2008).

Przyjrzyjmy się także specyficznej grupie uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, jaką stanowią uczniowie zdolni. Uczeń uzdolniony zazwyczaj ma silną motywację do nauki, ponadto jest twórczy i charakteryzuje się wysoką inteligencją. Należy respektować potrzeby wynikające z jego szczególnych możliwości intelektualnych i emocjonalnych oraz stosować odpowiednie zasady pracy pedagogicznej m.in. indywidualizację – realizowaną poprzez indywidualny program (dodatkowe zadania rozwijające ucznia), nieuleganie stereotypom, obserwację i dostarczenie dodatkowych zadań, umożliwiających osiągnięcie przez niego sukcesu. Dobrym motywatorem do działania dla ucznia uzdolnionego, w celu rozwoju własnych talentów, jest również system nagród (McGinnis, 2005).

FAQ – najczęściej zadawane pytania

1. Czym różnią się gry diagnostyczno-symulacyjne od typowych scenariuszy lekcji?

Gry diagnostyczno-symulacyjne powstały w efekcie długotrwałej i wieloetapowej współpracy zespołu specjalistów, dzięki czemu pod wieloma aspektami odbiegają one od tradycyjnych scenariuszy lekcyjnych, ich konstrukcja oraz zastosowanie są bardziej złożone.

Konstrukcja i cele każdej z gier oparte są na konkretnej teorii z obszaru doradztwa zawodowego – wspólnym mianownikiem dla całego zestawu gier jest narracyjna koncepcja kariery Marka Savickasa. Dzięki takiemu podejściu, gry nie stanowią zbioru luźno powiązanych ze sobą tematycznie lekcji, ale zestaw spójnych narzędzi wspierania rozwoju zawodowego.

Nawiązanie do teorii doradztwa zawodowego pozwoliło także na skonstruowanie gier, które w sposób całościowy wspomagają proces wyboru ścieżki kariery – zaczynając od diagnozy własnych potrzeb i umiejętności, poprzez analizę zapotrzebowania, jakie zgłasza rynek pracy, a kończąc na znalezieniu rozwiązania, które godzi oba te elementy. Jasno wyartykułowane cele dla każdej z proponowanych gier, pozwalają na wybór scenariusza optymalnie dopasowanego do aktualnych potrzeb grupy.

Kolejną cechą wyróżniającą MGDS jest poszerzenie opisu gier o zalecenia i sugestie dotyczące pracy z grupą. Zestaw gier diagnostyczno-symulacyjnych zawiera nie tylko gotowe scenariusze, ale dostarcza także niezbędnych wskazówek odnoszących się do budowania relacji z uczestnikami i pracy w oparciu o proces grupowy. Niezwykle ważnym jest, aby nauczyciel / trener prowadzący zajęcia z osobami dorosłymi, znał charakterystyczne dla nich mechanizmy uczenia się oraz potrafił kierować procesem grupowym tak, by wspomagał on realizację założonych celów. Opis gier, wzbogacony o informacje dotyczące budowania właściwej relacji z grupą, pozwala uniknąć wielu pułapek, które zdarzają się przy korzystaniu z tradycyjnych scenariuszy.

Opisując elementy odróżniające MGDS od tradycyjnych scenariuszy lekcyjnych, należy także podkreślić złożony metodologicznie i naukowo staranny proces ich przygotowania. Wszystkie gry zostały przetestowane, sprawdzone pod kątem trafności, rzetelności oraz znormalizowane.

W pierwszym etapie tworzenia zestawu gier, wykwalifikowani specjaliści przygotowali wersje pilotażowe. Następnie scenariusze zostały starannie ocenione przez dwudziestu sędziów kompetentnych. Sprawdzali oni między innymi trafność każdej z gier, a więc to, czy przewidziany scenariusz realizuje zaplanowane cele i rozwija wskazane w założeniach kompetencje. Sędziowie przeanalizowali także czytelność konstrukcji gier i zawartych w niej instrukcji oraz dołączone do gier testy diagnostyczne. Na podstawie przygotowanych przez sędziów kompetentnych raportów, dokonano korekty scenariuszy. Do gier wprowadzono także sugerowane przez sędziów zmiany, mające na celu zwiększenie trafności gier i ich czytelności.

Kolejnym krokiem zbliżającym twórców do ostatecznej wersji gier była faza pilotażu, podczas której odbyło się testowanie gier. Każda z osiemnastu gier została przeprowadzona przez trenerów wśród uczniów szkół dla dorosłych w czterech różnych województwach. Przeprowadzenie przez różnych trenerów tych samych gier na różnych grupach w odmiennych regionach

kraju miało na celu przede wszystkim zebranie materiału do standaryzacji oraz normalizacji gier. Przebieg wszystkich gier w fazie testowania został zarejestrowany za pomocą kamery.

Zapisy wideo z pilotażu przekazano niezależnym ekspertom, których zadaniem było przygotowanie raportów dotyczących standaryzacji i normalizacji gier diagnostyczno-symulacyjnych. Osoby standaryzujące zwracały szczególną uwagę, by takie elementy, jak warunki przeprowadzenia gier czy osobowość prowadzącego nie wpływały znacząco na ich przebieg. Głównym celem standaryzacji było wyeliminowanie czynników ubocznych, które mogą wpływać na rozbieżność efektów gry w zależności od warunków, w jakich są prowadzone. W procesie standaryzacji zwrócono także uwagę na treść instrukcji podawanych uczestnikom oraz opis procedury prowadzenia gier. Ostatni etap pracy nad grami obejmował przygotowanie norm do narzędzi diagnostycznych oraz sprawdzenie rzetelności kwestionariuszy. By zwiększyć liczbę osób badanych, a tym samym trafność obliczeń, przeprowadzono dodatkowe badania na grupie dorosłych osób uczących się. Uzyskane wyniki pozwoliły na opracowanie norm do wszystkich narzędzi diagnostycznych zawartych w MGDS. Dzięki wieloetapowemu procesowi tworzenia gier diagnostyczno-symulacyjnych można mieć pewność, że stanowią one trafne i rzetelne narzędzie wspomaganie rozwoju zawodowego.

Ponadto, elementem, który odróżnia MGDS od klasycznych scenariuszy lekcyjnych są także zawarte w grach autorskie narzędzia diagnostyczne. Wszystkie testy opracowane na potrzeby gier spełniają wymogi psychometryczne. Jak wspomniano wcześniej, zostały one sprawdzone pod kątem trafności i rzetelności oraz poddane procesowi normalizacji. Dzięki tak starannemu przygotowaniu, kwestionariusze nie stanowią elementu psychozabawy, ale istotnie wspomagają proces diagnozy kompetencji i umiejętności uczestników gry. Jest to z pewnością cecha istotnie wyróżniająca MGDS od typowych scenariuszy lekcji.

Unikalną cechą MGDS jest również jej forma, która łączy elementy interakcji między uczestnikami z autorefleksją. W każdej z gier starano się zawrzeć zarówno element symulacyjny, jak i diagnostyczny. Dzięki licznym zadaniom grupowym, uczestnicy mają możliwość sprawdzenia siebie w działaniu i zweryfikowania swoich kompetencji. Testy autodiagnostyczne pozwalają natomiast zweryfikować uzyskane informacje lub poszerzyć sposób postrzegania siebie.

Jak przedstawiono wyżej, MGDS pod wieloma względami różni się od typowych scenariuszy lekcyjnych. Jednocześnie, pomimo wprowadzenia wielu ulepszeń, w MGDS zachowano najważniejsze zalety, jakie cechują scenariusze lekcyjne. Przede wszystkim gry można przeprowadzać etapowo w trakcie zajęć lekcyjnych. Nie wymagają one także zapewnienia specjalnych warunków otoczenia, dzięki czemu mogą odbywać się w typowych salach szkolnych, standardowo wyposażone.

2. Jak wygląda struktura opisu gry diagnostyczno-symulacyjnej?

Opracowane gry diagnostyczno-symulacyjne mają w znacznej części powtarzalną strukturę, zarówno w aspekcie treściowym (jednakowe składniki opisu dla każdej z gier), jak i metodologicznym (ujednolicone metody diagnozy i rozwoju kompetencji uczestników gier). Taki układ ułatwia prowadzącemu wybór, a następnie zapoznanie się z przebiegiem i założeniami gry. Dodatkowo, w każdym momencie gry, osoba przeprowadzająca może szybko i sprawnie odszukać interesujące ją informacje i wyjaśnić ewentualne wątpliwości.

Każda z gier opisana została w odniesieniu do następujących elementów:

1. Skrócony opis gry
2. Cel
3. Opis grupy
4. Założenia teoretyczne
5. Warunki przeprowadzenia
6. Materiały niezbędne do przeprowadzenia gry
7. Czas trwania
8. Szczegółowy scenariusz gry
9. Możliwe modyfikacje
10. Wskazówki praktyczne
11. Załączniki

Poniżej na przykładzie opisu gry 1 „Spadek” przedstawiono poszczególne elementy gier.

GRA 1

SPADEK



Skrócony opis gry



Uczestnicy zostają wprowadzeni w sytuację, w której niespodziewanie dowiadują się o otrzymaniu spadku w postaci kilku hektarów gruntów w centrum Poznania. Warunkiem przejścia spadku przez uczestnika jest stworzenie na tym terenie Strefy Dla Każdego – miejsca, które będzie służyło mieszkańcom miasta i przyjeźdźcom.

W ramach gry uczestnicy przechodzą przez przygotowane 4 etapy, symulujące tworzenie SDK. Każdy z etapów składa się z fazy pracy indywidualnej (faza ciszy) oraz pracy zespołowej (faza hałasu). W fazie ciszy trener wymaga od uczestnika podjęcia indywidualnej decyzji o wyborze określonego wariantu działania ważnego dla wizji i organizacji parku rozrywki. Następnie uczestnik rozpoczyna pracę w grupie (faza hałasu), gdzie jego zadaniem jest podjęcie tej samej decyzji, ale przy jednoczesnym osiągnięciu konsensusu z innymi (wybór podjęty przez grupę). W trakcie gry, w ramach jednego z zadań uczestnik dokonuje również autodiagnozy, wypełniając kwestionariusz umiejętności przedsiębiorczych.

Gra kończy się podsumowaniem, w trakcie którego uczestnik może przeanalizować podjęte przez siebie indywidualne decyzje (wybrane odpowiedzi). Za pomocą otrzymanej od trenera karty interpretacyjnej może ustalić, czy dokonane przez niego wybory pokazują dominację jednego z typów osobowości (odnoszonej do koncepcji Junga) oraz jakie mają przełożenie na ewentualne wybory zawodowe.

Streszczenie / skrócony opis gry – zawiera ogólne informacje na temat przebiegu gry. Pozwala trenerowi / doradcy zorientować się w ramowym scenariuszu gry, przebiegu poszczególnych etapów oraz stosowanych metodach / materiałach. Jest to szczególnie pomocna część podczas dokonywania wyboru poszczególnych gier z całego zestawu. Pozwala uzyskać ogólny obraz gry.

Cel



Cel główny:

- Rozpoznanie i omówienie przez uczestników własnego typu osobowości, a w szczególności własnych predyspozycji i preferencji odnośnie do sposobu wykonywania zadań, kontaktów międzyludzkich oraz swoich mocnych i słabych stron istotnych z punktu widzenia planowania własnej kariery zawodowej

Cele szczegółowe:

- Autodiagnoza umiejętności przedsiębiorczych (przy wykorzystaniu autorskiego kwestionariusza)
- Autodiagnoza typu osobowości i wskazanie jego znaczenia dla planowania kariery zawodowej
- Diagnoza kompetencji społecznych w zakresie współpracy z innymi
- Diagnoza umiejętności perswazyjnych
- Uświadomienie związku właściwości osobowościowych ze skutecznością planowania kariery zawodowej

Cel główny oraz cele szczegółowe realizowane w ramach danej gry diagnostyczno-symulacyjnej. W tej części wskazane zostały najważniejsze zagadnienia poruszane w trakcie gry. Umieszczone tu informacje pozwalają na porównanie celów z potrzebami grupy uczestników, a następnie wybór gry najbardziej adekwatnej dla konkretnych uczniów. Cele główne i szczegółowe ukazują kompetencje, jakie są rozwijane za pomocą opisywanej gry diagnostyczno-symulacyjnej. Jednocześnie stanowią dodatkową informację dla prowadzącego o kierunku, w jakim powinna zmierzać dyskusja i podsumowanie gry. Jasno określone cele stanowią dla prowadzących stały punkt odniesienia i gwarantują prowadzenie gry zgodnie z założeniami oraz uzyskanie zamierzonych efektów. Prowadzący powinien bezpośrednio odnieść się do tej części i każdorazowo przedstawić cel na początku gry. Poczucie celowości wykonywanych zdań jest czynnikiem znacznie podwyższającym motywację uczestników. Istotne jest więc dokładne zapoznanie się, a następnie przekazanie uczniom informacji zawartych w tej części opisu.

Opis grupy



Gra może być prowadzona w grupach o różnej liczbie i charakterystyce uczestników w zależności od wyboru określonego wariantu. Zasadniczo przewiduje się trzy warianty prowadzenia gry w zależności od liczebności grup:

- wariant A – grupa złożona z 2-9 uczestników
- wariant B – grupa złożona z 10-18 uczestników (wariant preferowany)
- wariant C – grupa złożona z 19-26 uczestników

Opcjonalnie istnieje możliwość przeprowadzenia wariantu D (praca indywidualna). Wówczas gra oparta jest wyłącznie na fazie ciszy, czyli wyborach i autodiagnozie wykonywanych przez uczestnika indywidualnie. Jest to wariant ograniczony, ze względu na brak możliwości konfrontacji wyborów własnych uczestnika z wyborami innych osób oraz ze względu na niższy poziom aktywizacji uczestnika.

Gra „Spadek” ze względu na bardzo prosty przekaz, polegający wyłącznie na dokonywaniu wyborów z zaprezentowanych opcji, jest wskazana dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Stosowanie testów wyboru jest szczególnie cenne dla uczniów z deficytami rozwojowymi, jak dysleksja, dysgrafia itp. – uczeń może bowiem koncentrować się tu na konkretnej tematyce.

Ciekawa i nietypowa forma gry sprawia, że jest ona wskazana do zastosowania wśród uczniów oporujących – zwłaszcza przejawiających opór wynikający z lęku przed mówieniem o sobie, czy z negatywnych doświadczeń związanych z relacją poradniczą, narzucaniem rozwiązań itp. Przyjęta forma gry zakłada, że uczniowie nie mówią wprost na forum grupy o sobie, swoich doświadczeniach, czy przekonaniach (co często bywa źródłem oporu), ale poprzez wejście w rolę, mogą je sobie uświadomić i indywidualnie wypracować odpowiednie wnioski.

Opis grupy – zawiera przydatne dla prowadzącego informacje, m.in. na temat preferowanej liczebności grupy, ewentualnych wymagań w zakresie doświadczenia uczestników gry. Dzięki tej części prowadzący dowiaduje się, czy gra możliwa jest do realizacji w jego docelowej grupie uczniów. Zwykle określona została tu minimalna oraz maksymalna liczba uczestników oraz ewentualny zakładany podział na zespoły. Brak informacji w powyższym zakresie wskazuje na brak wytycznych – w takim przypadku gra może być przeprowadzona w dowolnej grupie.

Opis grupy zawiera również informacje dotyczące tego, na ile dana gra może być stosowana w grupach, w skład których wchodzi uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych lub osoby przejawiające opór. W przypadku gry, która z powodzeniem może być realizowana w jednej z powyższych grup, zostało to wyraźnie zaznaczone.

Założenia teoretyczne



Brytyjscy badacze Sandra Haase i Jan Francis-Smythe zwrócili uwagę na pewne niezbędne obszary kompetencji w procesie tworzenia kariery (Nosal, 1993). W wyróżnionych przez nich obszarach znalazły się między innymi umiejętności pracy w zespole, wyznaczania celów, czy umiejętności związane z osiągnięciem efektywności w konkretnych zadaniach, jak również umiejętność budowania relacji z innymi, dostosowywania się do zmian. Wg badaczy należy zidentyfikować poziom tych kompetencji, by z sukcesem realizować karierę.

W celu dokonania ogólnej diagnozy kompetencji niezbędnych przy konstruowaniu kariery, opracowano grę „Spadek”. Grę stworzono w oparciu o założenia teoretyczne C.G. Junga, który charakteryzował działanie ludzkiej psychiki, analizując procesy odbioru i oceny informacji ze świata (Drań-Ruszczak, 2000). Biorąc pod uwagę odbiór informacji, wprowadził wymiar oparty o dwie funkcje: percepcję – intuicję, natomiast dla wartościowania informacji wymiar oparty o funkcje: myślenie – uczucia. Poszczególne funkcje w danych wymiarach są sobie przeciwstawne – i tak, myślenie jest opozycyjne do uczuć, natomiast percepcja do intuicji.

W zależności od dominacji poszczególnych funkcji nad innymi, możemy mówić o kształtowaniu się określonego typu psychicznego.

W oparciu o tę teorię, w grze „Spadek” wyodrębniono cztery typy psychiczne, które oznaczono odpowiednio przystępnymi nazwami. Podczas trwania gry uczestnicy mają okazję zidentyfikować swój dominujący typ psychiczny oraz odnieść te informacje do procesu efektywnego konstruowania ścieżki kariery zawodowej.

Założenia teoretyczne – gry diagnostyczno-symulacyjne zostały tak zaprojektowane, aby diagnoza i rozwój określonych kompetencji, umiejętności, cech, były zakorzenione w rzetelnych podstawach teoretycznych. W związku z tym, tam, gdzie GDS nawiązywały do określonych koncepcji, wskazano te powiązania (m.in. teoria typów osobowości C.G. Junga, teoria ról zespołowych M. Belbina). Przytoczone powiązania teoretyczne mają charakter uzupełniający, gdyż całość stworzonych GDS nawiązuje przede wszystkim do wybranych aspektów teorii M. Savickasa. Jednocześnie wskazane jest, by prowadzący każdorazowo zapoznał się z założeniami poszczególnych gier. Pozwoli to na poszerzenie wiedzy osoby realizującej grę, zrozumienie intencji twórców oraz umożliwi, w razie potrzeby, ewentualne odniesienie się w trakcie dyskusji do konkretnych zagadnień teoretycznych.

Warunki przeprowadzenia gry



Realizacja gry nie wymaga zaaranżowania szczególnych warunków – gra może być realizowana na terenie sali szkolnej lub innego pomieszczenia. Istotne jest, aby wielkość pomieszczenia zapewniała możliwość swobodnego przemieszczania się uczestników, które będzie od nich wymagane pomiędzy okresami pracy indywidualnej i pracy grupowej.

W przypadku realizacji gry w wariantach B lub C wielkość pomieszczenia powinna być na tyle odpowiednia, aby w okresach pracy grupowej poszczególne zespoły nie przeszkadzały sobie wzajemnie. Dopuszcza się prowadzenie gry na zewnątrz budynku, o ile trener będzie w stanie zapewnić dostęp do wszystkich niezbędnych materiałów.

Warunki przeprowadzenia gry – w tej części opisu gry umieszczono niezbędne informacje dotyczące infrastruktury, warunków przestrzennych itp. istotnych dla prawidłowej realizacji gry. Należy jednak zauważyć, że zgodnie z założeniami GDS, narzędzia mają charakter ogólnodostępny, uniwersalny i nie wymagają szczególnych warunków lokalowych. W związku z tym, w tej części skoncentrowano się przede wszystkim na wskazaniu, na ile dana gra może być realizowana również poza salą szkolną / wykładową oraz jakie możliwości modyfikacji układu stołów / krzesel będą wymagane przy realizacji tej gry.

Materiały niezbędne do realizacji gry



- Kartki A4
- List od wujka (zał. 1.1) – dla prowadzącego
- Opisy zespołów (zał. 1.2) – dla każdego uczestnika + dla każdej grupy (faza hałasu)
- Przemowy szefa (zał. 1.3) – dla każdego uczestnika + dla każdej grupy (faza hałasu)
- Hasła marketingowe (zał. 1.4) – dla każdego uczestnika + dla każdej grupy (faza hałasu)
- Zdjęcia wnętrza biura (zał. 1.5) – dla każdego uczestnika + dla każdej grupy (faza hałasu)
- Założenia teorii Junga i opis kolorów (zał. 1.6) – dla prowadzącego
- Karty typów dla uczestników (zał. 1.7) – dla każdego uczestnika jeden typ
- Karta pytań podsumowujących (zał. 1.8) – dla prowadzącego
- Kwestionariusz Kompetencji Przedsiębiorczych (zał. 1.9) – dla każdego uczestnika
- Karta Interpretacji Wyników (zał. 1.9a) – dla każdego uczestnika

Materiały niezbędne do realizacji gry – znajduje się tutaj opis wszelkich materiałów, załączników i rekwizytów potrzebnych do realizacji danej gry. Narzędzia MGDS zaprojektowano w taki sposób, by możliwe było swobodne kopiowanie i powielanie wszystkich elementów niezbędnych do przeprowadzenia gry. Prowadzący z kolei powinni mieć możliwość ich stosowania bez ponoszenia dodatkowych kosztów. Przy każdym elemencie zaznaczono numer załącznika, pod którym został umieszczony oraz jego przeznaczenie ułatwiające określenie liczby niezbędnych kopii.

Powyższa lista jest przydatna na etapie przygotowywania i ułatwia szybką weryfikację materiałów niezbędnych do przeprowadzenia gry.

Czas trwania



Dokładny czas trwania gry zależy od liczebności grupy (zob. warianty A-D wskazane powyżej). W przypadku realizacji gry w wariacie A lub B szacowany łączny czas trwania gry wynosi około 50-55 minut. Realizacja gry w wariacie C zajmuje około 60-70 minut.

W przypadku realizacji gry w wariacie pracy indywidualnej, czas trwania gry wynosi 25-40 minut (w zależności od stopnia szczegółowości interpretacji wyników oraz indywidualnych predyspozycji danego uczestnika).

Nie jest zalecane przerywanie gry. Gra powinna być realizowana w trakcie jednej sesji, aby nie została zaburzona dynamika pracy grupowej. W związku z tym, trener powinien kontrolować czas pracy w poszczególnych etapach, dbając o jego nieprzekraczanie.

Czas jest ważnym czynnikiem wpływającym na przebieg i efektywność całej gry. Uczestnicy powinni wykonywać poszczególne zadania (wybierać jedną z opcji) możliwie szybko, bazując na pierwszym skojarzeniu, odczuciu itp. W trakcie fazy ciszy, czas wyznaczony przez trenera powinien wystarczyć na zapoznanie się z kartami oraz dokonanie szybkiego wyboru, bez pogłębionej analizy i bez konsultacji z innymi uczestnikami. Podobne ograniczenia czasowe obowiązują również w fazie hałasu, kiedy wybór dokonywany jest przez uczestników na bazie pracy zespołowej. W przypadku, gdy w wyznaczonym czasie grupa nie osiągnie konsensusu, trener nie powinien wydłużać czasu i przejść do kolejnej fazy gry.

Szczegółowy harmonogram czasowy dołączono na końcu opisu gry.

Czas trwania – w tej części przedstawiono szacunkowy czas trwania gry. Uwzględnia on zarówno wprowadzenie, przeprowadzenie gry właściwej, podsumowanie, jak i element auto-diagnozy. Dodatkowo, w przypadku gier przewidujących różnorodne warianty, zamieszczono informację o szacowanym czasie niezbędnym do realizacji każdego z nich. Przedstawiono tutaj również informację, na ile możliwe jest przerywanie realizacji gry lub jej realizacja w podziale na etapy. Informacje zamieszczone w tej części opisu pozwalają się zorientować, ile czasu prowadzący powinien przeznaczyć na realizację gry. Jest to niezwykle istotne w przypadku, gdy osoba prowadząca posiada ograniczenia, np. spowodowane długością trwania zajęć lekcyjnych. Prowadzący powinien zwrócić uwagę, czy możliwa będzie pełna realizacja gry lub jej ewentualne przerwanie. Należy zaznaczyć, że podany czas jest określony orientacyjnie, a czas rzeczywisty dla konkretnej grupy może się różnić ze względu na tempo pracy lub aktywność uczniów. Dodatkowo, szczegółowy czas wykonywania poszczególnych zadań został podany w scenariuszu gry. W przypadku niektórych działań czas odgrywa kluczową rolę weryfikującą sposób wykonania zadania.

Z kolei na innych etapach (dyskusja, podsumowanie) zapobiega on utracie dynamiki i niepotrzebnemu wydłużaniu się gry. Prowadzący powinien dążyć więc do zachowania przyjętych norm czasowych.

Metody i formy pracy



Gra oparta jest o metodę symulacyjną. Podczas jej trwania odtworzona zostaje sytuacja zakładania – organizowania działalności firmy, jaką jest Strefa Dla Każdego. Uczestnicy wykonują szereg zadań polegających na dokonaniu wyboru pomiędzy różnorodnymi opcjami. Wyniki zostaną omówione poprzez dyskusję poprzedzoną autorefleksją. Gra zawiera również element autodiagnozy za pomocą specjalnie przygotowanej skali pomiarowej do badania wybranych umiejętności przedsiębiorczych.

Metody i formy pracy z uczestnikiem / uczestnikami – w tej części przedstawiono informacje na temat podstawowych metod i technik pracy z uczestnikami. Wskazano, czy w ramach danej GDS uwzględniono poza autodiagnozą i symulacją także inne formy pracy uczestników – m.in. odgrywanie ról, dyskusja grupowa, wykład interaktywny itp. Informacje zawarte w tej części opisu pozwalają dokonać wyboru gry przewidującej zastosowanie metod najbardziej dopasowanych do danej grupy.

Szczegółowy scenariusz gry



Realizacja gry ma charakter wieloetapowy. Składa się z naprzemiennie występujących faz ciszy i hałasu, w trakcie których uczestnicy dokonują indywidualnie lub zespołowo wyborów jednej z czterech przedstawionych opcji. Inaczej ujmując, w każdej fazie ciszy uczestnik otrzymuje zestaw czterech kart (zawierających opisy / rysunki), z których ma za zadanie wybrać jedną, najbardziej zgodną z jego preferencjami, postawami i tendencjami.

W następującej po niej fazie hałasu zadanie polega również na wyborze jednej z czterech opcji (zestaw ten sam, jak w poprzedzającej fazie ciszy), ale tym razem wybór ma być dokonany w sposób zespołowy, poprzez dojście do konsensusu.

Jak przeprowadzić grę – instruktaż

1. Przygotowanie gry – zadaj o wydruk materiałów dla każdego z uczestników (w zestawie dla danej osoby powinny znaleźć się materiały z załączników 1.2-1.5). Zaaranżuj przestrzeń, w której będzie odbywała się gra w taki sposób, aby możliwe było przeprowadzenie zadań indywidualnych (faza ciszy) i grupowych (faza hałasu).
2. Wprowadzenie – przedstaw uczestnikom podstawowe założenia realizacji gry. Poinformuj uczestników o następujących zasadach:
 - a. Poszczególne etapy gry będą realizowane w ograniczonym czasie. Trener na bieżąco będzie informował, ile czasu uczestnicy mają na dokonanie wyboru oraz oznajmiał zakończenie czasu realizacji danego zadania.
 - b. Gra składa się z 9 części: 5 faz ciszy oraz 4 faz hałasu.
 - c. Fazy ciszy to czas, kiedy każdy z uczestników pracuje indywidualnie i nie ma możliwości konsultowania z innymi uczestnikami swoich decyzji. W każdej fazie ciszy uczestnik będzie miał za zadanie zapoznać się z przekazanymi przez trenera materiałami (karty zawierające opisy lub rysunki) oraz wybrać jedną z przedstawionych przez trenera opcji. Uczestnik nie informuje innych, jaką decyzję podjął. Po wyborze jednego z czterech przedstawionych wariantów (jednej z czterech kart) uczestnik odkłada / zachowuje wybraną przez siebie kartę. Faza ciszy kończy się wraz z komunikatem trenera o zakończeniu czasu. Oznacza również przejście do fazy hałasu.
 - d. Faza hałasu to moment, w którym gracze pracują zespołowo (w zespołach 4-5 osobowych) – trener ustala podział na poszczególne zespoły, który będzie obowiązywał w trakcie fazy hałasu.
 - e. Zadaniem zespołów jest wspólne podjęcie decyzji (wybór jednej z czterech opcji – identycznych, jak w poprzedzającej ją fazie ciszy). Zespół ma na to ograniczony czas.
 - f. Po fazie hałasu uczestnicy wracają ponownie do pracy indywidualnej – następuje kolejna faza ciszy oraz kolejny wybór jednej z czterech opcji.
 - g. Poinformuj, że uczestnicy na dokonywanie wyboru w poszczególnych fazach ciszy oraz hałasu będą mieli ograniczony czas (trener każdorazowo będzie informował, ile przysługuje czasu na podjęcie decyzji). Czas na dokonanie wyboru będzie zależał od poziomu trudności danego zadania.
 - h. Upewnij się, czy wszyscy uczestnicy zrozumieli zasady prowadzenia gry – wyjaśnij ewentualne wątpliwości.
 - i. Podziel uczestników na grupy 4-5 osobowe, w których będą pracować podczas fazy hałasu.

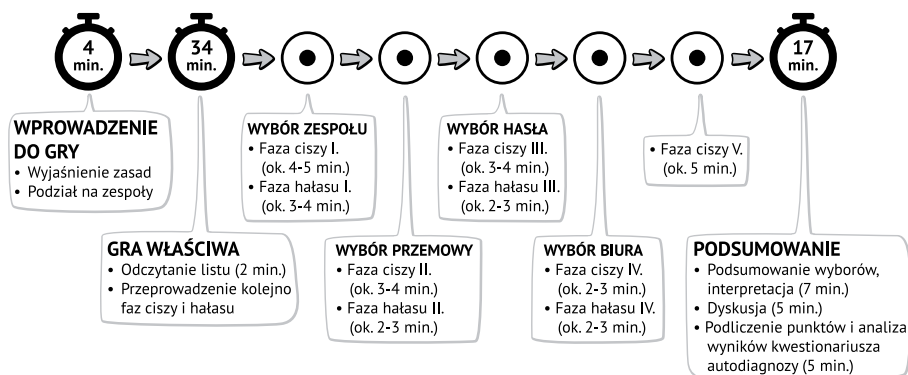
3. Gra właściwa
- a. Otwarcie gry (2 min.) – przeczytaj uczestnikom list otwierający grę (zał. 1.1).
 - b. **Faza ciszy I. WYBÓR ZESPOŁU** (czas trwania 4-5 min.)
Przeczytaj wprowadzenie zawarte w załączniku 1.2 i rozdaj poszczególnym uczestnikom zestawy opisów zespołu (zał. 1.2). Zwróć uwagę, aby każdy otrzymał wszystkie cztery karty. Przypomnij, że uczestnicy pracują indywidualnie i nie powinni głośno komentować treści przedstawionych na przekazanych kartkach. Poinformuj, że każdy uczestnik będzie miał maksymalnie cztery minuty na zapoznanie się z treścią otrzymanych kart i wybór jednej z nich, najbliższej ich decyzji.
 - c. Po upływie wyznaczonego czasu poproś graczy, aby zachowali kartę zawierającą najbliższą im opcję.
 - d. **Faza hałasu I. WYBÓR ZESPOŁU** (czas trwania 3-4 min.)
Poinformuj uczestników, że czas ciszy się zakończył i za chwilę rozpocznie się czas hałasu. W związku z tym uczestnicy powinni utworzyć grupy, zgodnie z wcześniejszymi ustaleniami. Następnie każda z grup otrzymuje zestaw 4 kart (ten sam, jak w poprzedniej fazie) z poleceniem wyboru jednej z opcji, przy czym wybór ten musi być podjęty przez cały zespół na zasadzie konsensusu. Zwróć uwagę, że grupa ma ograniczony czas i po jego upływie uczestnicy będą musieli powrócić do pracy indywidualnej.
 - e. **Faza ciszy II. WYBÓR PRZEMOWY** (czas trwania 3-4 min.)
Przeczytaj wprowadzenie zawarte w zał. 1.3 i rozdaj poszczególnym uczestnikom zestawy 4 kart (zał. 1.3). Zwróć uwagę, aby każdy z uczestników otrzymał wszystkie cztery karty. Przeprowadź całą procedurę podobnie jak w fazie ciszy I, tym razem bazując na zestawie kart przemowy szefa.
 - f. **Faza hałasu II. WYBÓR PRZEMOWY** (czas trwania 2-3 min.)
Poinformuj uczestników, że czas ciszy się zakończył i za chwilę rozpocznie się czas hałasu. W związku z tym, uczestnicy powinni utworzyć grupy, zgodnie z wcześniejszymi ustaleniami. Następnie każda z grup otrzymuje ten sam zestaw 4 kart z poleceniem wyboru jednej z opcji, przy czym wybór ten musi być podjęty przez cały zespół na zasadzie konsensusu.
 - g. **Faza ciszy III. WYBÓR HASŁA** (czas trwania 3-4 min.)
Przeczytaj wprowadzenie zawarte w zał. 1.4 i rozdaj poszczególnym uczestnikom zestawy 4 kart (zał. 1.4). Zwróć uwagę, aby każdy z uczestników otrzymał wszystkie cztery karty. Przeprowadź całą procedurę podobnie jak w fazie ciszy I, tym razem bazując na zestawie kart z hasłami marketingowymi.
 - h. **Faza hałasu III. WYBÓR HASŁA** (czas trwania 3-4 min.)
Poinformuj uczestników, że czas ciszy się zakończył i za chwilę rozpocznie się czas hałasu. W związku z tym uczestnicy powinni utworzyć grupy, zgodnie z wcześniejszymi ustaleniami. Następnie każda z grup otrzymuje ten sam zestaw 4 kart z poleceniem wyboru jednej z opcji, przy czym wybór ten musi być podjęty przez cały zespół na zasadzie konsensusu.
 - i. **Faza ciszy IV. WYBÓR BIURA** (czas trwania 2-3 min.)
Poinformuj uczestników, że są teraz na etapie wyboru projektu biura, w którym czuliby się najlepiej. Rozdaj poszczególnym uczestnikom zestawy 4 kart (zał. 1.5). Zwróć uwagę, aby każdy z uczestników otrzymał wszystkie cztery karty. Przeprowadź całą procedurę podobnie jak w fazie ciszy I, tym razem bazując na zestawie kart z załącznika 1.5.
 - j. **Faza hałasu IV. WYBÓR BIURA** (czas trwania 2-3 min.)
Poinformuj uczestników, że czas ciszy się zakończył i za chwilę rozpocznie się czas hałasu. W związku z tym, uczestnicy powinni utworzyć grupy, zgodnie z wcześniejszymi ustaleniami. Następnie każda z grup otrzymuje ten sam zestaw 4 kart z poleceniem wyboru jednej z opcji, przy czym wybór ten musi być podjęty przez cały zespół na zasadzie konsensusu.
 - k. **Faza ciszy V.** Rozdaj poszczególnym uczestnikom kwestionariusz autodiagnozy (zał. 1.9). Zadaniem każdego z uczestników jest wypełnienie kwestionariusza (czas trwania 5-7 min.)
4. Podsumowanie gry, interpretacja wyników, wnioski
- a. Interpretacja wyborów indywidualnych (ok. 7 min.) – wyjaśnij, że poszczególne karty różniły się pod względem określonego sposobu odbioru rzeczywistości, tego, co jest dla nas ważne itp. Każda karta oznaczona była odpowiednim symbolem (JA - Jaskółka, JB - Jastrząb, G - Gołąb, S - Sowa). Poproś uczestników, by zwrócili uwagę, czy jakiś symbol dominuje wśród ich wyborów. Przedstaw krótko założenia teorii i znaczenie poszczególnych symboli (zał. 1.6). Rozdaj uczestnikom właściwe im karty typów (zał. 1.7).
Przeprowadź krótką dyskusję z uczestnikami, na ile określone cechy / typy osobowości mają znaczenie dla wyboru ścieżki zawodowej. Możesz skorzystać z karty zawierającej zestaw pytań problemowych przydatnych w fazie podsumowania – zał. 1.8).
 - b. Analiza wyborów indywidualnych oraz zespołowych (fakultatywnie) (ok. 4 min.) – zachęć uczestników do tego, aby porównali, ile wyborów indywidualnych pokrywa się z wyborami całego zespołu. Przeprowadź wspólną dyskusję. Zwróć uwagę m.in. na następujące kwestie:
 - O czym może świadczyć podobieństwo wyborów indywidualnych i zespołowych?
 - Co skłaniało uczestników do zmiany zdania podczas wyborów grupowych? Jak czuli się, kiedy musieli zmienić decyzję?

- c. Analiza wyników autodiagnozy (ok. 5 min.). Rozdaj uczestnikom Kartę Interpretacji Wyników kwestionariusza (zał. 1.9a), wypełnianego przez uczestników w fazie ciszy V. Poinformuj, że kwestionariusz dotyczy jednego ze składników umiejętności przedsiębiorczych – skłonności do inicjowania różnego rodzaju działań. Zachęć uczestników do podzielenia się swoimi wynikami itp. Omów krótko wyniki (posiłkując się Kartą interpretacji wyników – zał. 1.9a).
 Podkreśl, że wyniki uzyskane w kwestionariuszu to jedynie forma wskazówki dla uczestników – mogą one wskazywać na pewną tendencję w zachowaniu czy predyspozycje do określonej aktywności, ale nie można traktować ich jako „wyrzeczni”, która mówi o rzeczach pewnych i niezmiennych. Zachęć uczestników do indywidualnego kontaktu z Tobą, w celu szczegółowego omówienia uzyskanych przez siebie wyników. Pamiętaj, że każdy pojedynczy kwestionariusz dobrze jest uzupełnić innym narzędziem diagnostycznym w celu szerszego spojrzenia na dany obszar funkcjonowania.

Szczegółowy scenariusz gry – część opisu GDS zawiera szczegółowo dookreślony przebieg każdego z etapów gry w porządku chronologicznym. Uwzględniono w nim zestaw zachowań wymaganych lub wskazanych w przypadku osoby prowadzącej oraz informacje na temat technicznego wykorzystania poszczególnych materiałów (załączniki, skale pomiarowe itp.).

Scenariusz został podzielony na 4 etapy: przygotowanie gry (1), wprowadzenie (2), gra właściwa (3), podsumowanie (4). Prowadzący znajdzie tu jasne i klarowne informacje o kolejnych krokach, jakie powinien podjąć. Przy każdym działaniu dodatkowo wskazano orientacyjny czas realizacji. Uwzględnione zostały również propozycje pytań, jakie osoba realizująca grę może zadać uczestnikom. Postępowanie według powyższych wytycznych zapewnia prawidłowy przebieg gry i realizację przyjętego celu. Dlatego też ważne jest, by podczas trwania gry prowadzący posiadał kopię szczegółowego scenariusza gry i miał do niego łatwy dostęp w przypadku wątpliwości.

Ze względu na wysoką złożoność gry, poniżej dla uproszczenia zamieszczony został schemat czasowego rozplanowania poszczególnych czynności trenera.



Schemat czasowego rozplanowania – w przypadku gier o bardziej złożonej strukturze scenariusz gry uzupełniono o graficzny plan kolejnych czynności uwzględniający czas przeznaczony na poszczególne działania. Zadaniem takiego schematu jest ułatwienie prowadzącemu orientacji w kolejnych etapach oraz umożliwienie kontrolowania upływającego czasu. Prowadzący może z powodzeniem korzystać z niej w trakcie prowadzenia gry.

Możliwe modyfikacje gry



Gra „Spadek” może być modyfikowana przez trenera na wiele różnych sposobów:

- a. Rezygnacja z fazy hałasu – możliwe jest zrealizowanie gry wyłącznie w oparciu o poszczególnych pięć faz ciszy, czyli pracę indywidualną poszczególnych uczestników. Jest to rozwiązanie przydatne, gdy grupy są bardzo mało liczne lub gdy mamy ograniczony czas na przeprowadzenie gry.
- b. Rezygnacja z elementu autodiagnozy z fazy ciszy V (skrócenie całości gry o ok. 10 min.) – możliwe jest zrezygnowanie z przeprowadzenia elementu autodiagnozy podczas zajęć – dopuszcza się opcję przekazania kwestionariusza (wraz z instrukcją jego wypełniania oraz kartą interpretacji wyników) uczestnikom do domu, jako uzupełnienie informacji pojawiających się w trakcie gry. Przy wyborze tej opcji istotne jest jednak zaznaczenie swojej gotowości do późniejszego omówienia wyników podczas indywidualnego spotkania, bądź zachęcenie do omówienia wyników z doradcą zawodowym lub innym specjalistą.
- c. Zmienny układ grup w poszczególnych fazach hałasu – możliwe jest przemieszanie uczestników w fazach pracy grupowej tak, aby w każdej fazie hałasu uczestnik pracował w innym zespole.
- d. Pogłębione omówienie poszczególnych wyborów indywidualnych i grupowych – jeśli dysponujesz większą ilością czasu warto, aby poświęcić go na bardziej szczegółowe omówienie z uczestnikami ich wyborów indywidualnych i zespołowych. Warto także zagłębić się w poszczególne typy osobowości, omawiając bardziej szczegółowo ich mocne i słabe strony.

Możliwe modyfikacje gry – jest to istotna część opisu GDS, w ramach której przedstawiono alternatywne warianty przeprowadzenia danej gry. W przypadku poszczególnych gier mogą to być modyfikacje związane z:

- pracą z uczestnikami wykazującymi duży poziom oporu,
- pracą z uczestnikami, wśród których obecni są uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych,
- potrzebą realizacji innych (dodatkowych) celów, niż wskazane w opisie w części początkowej,
- potrzebą realizacji gry w nietypowych wariantach organizacji czasu,
- pracą z grupami bardzo licznymi lub grupami o niewielkiej liczebności.

Jednocześnie modyfikacje zostały stworzone w taki sposób, by utrzymywały możliwość realizacji celów głównych gry, były stosunkowo proste we wprowadzaniu i nie reorganizowały gruntownie przebiegu gry.

Warto, by prowadzący zapoznał się z zamieszczonymi w tej części propozycjami i rozważył ich opcjonalne wprowadzenie.

Wskazówki praktyczne dla trenera



W trakcie realizacji gry mogą pojawić się sytuacje trudne z perspektywy osoby prowadzącej. Warto mieć świadomość możliwości wystąpienia następujących przypadków:

- a. Opór uczestników wynikający z lęku przed oceną, przejawiający się w braku podejmowania dyskusji podczas faz hałasu – gdy zauważysz takie zachowania u uczestników, warto wówczas zrezygnować z fazy hałasu, opierając grę wyłącznie na fazach ciszy. Aby zapobiec występowaniu tego typu oporu możesz z uczestnikami na początku gry ustalić i spisać zasady współpracy, polegające m.in. na nie ocenianiu się nawzajem i wzajemnym słuchaniu.
- b. W grupie jest wielu liderów – gdy widzisz więcej osób wchodzących w rolę lidera, zwróć uwagę na to, by umieścić ich w innych zespołach – wówczas zespoły nie będą dobrane losowo, ale Ty zdecydujesz o tym, kto znajdzie się w jakim zespole (zadbaj o to, by były one jak najbardziej różnorodne).
- c. Trudności podjęcia decyzji przez grupę – może być tak, że grupa w wyniku wystąpienia rozbieżnych opinii nie będzie potrafiła wybrać jednej opcji (jeden lub kilku uczestników będzie kurczowo trzymało się dokonanego przez siebie wyboru). W takiej sytuacji pamiętaj o ograniczeniach czasowych. Jeśli będzie taka konieczność, zachęć grupę do podjęcia decyzji poprzez głosowanie – zwróć jednak uwagę, by wówczas odpowiednio omówić to w podsumowaniu gry (nawiązując do odczuć uczestników, przyczyn zaistniałego stanu rzeczy itp.).
- d. Chaos wynikający z podejmowania licznych wyborów na różnych etapach gry – aby uporządkować informacje i następnie łatwiej odnieść się do wyborów zespołowych, zapisuj w widocznym miejscu informacje o tym, jakie decyzje podjęły poszczególne zespoły na każdym z etapów.

Wskazówki praktyczne dla trenera – w tej części prowadzący grę ma możliwość zapoznania się z praktycznymi wskazówkami, które może wykorzystać w m.in. w celu: poprawy dynamiki grupowej, likwidowania lub redukcji oporu wśród uczestników gry, diagnozy źródeł oporu wśród uczestników, indywidualizacji relacji z graczami. Zamieszczone w tej części opisu informacje nie są koniecznymi wymogami dla prowadzących, jednakże wskazano tu specyficzne dla danej gry wskazówki i obszary, na które trener powinien być szczególnie wyczulony. Ich uwzględnienie znacznie usprawnia i ułatwia realizację gry.



Załącznik 1.1 List od wujka

Kościan, 1.06.2014 r.

Mój Drogi,

Zawsze byłeś mi bliski. Mimo że nie miałem swoich dzieci, to byłeś dla mnie jak syn. Dlatego postanowiłem zapisać Ci w spadku cenną rzecz - 5 hektarów ziemi w centrum Poznania. Z racji specyficznej lokalizacji, zgodnie z prawem, otrzymasz tę ziemię tylko wówczas, gdy to, co tam wybudujesz będzie ogólnodostępne i stanowić będzie miejsce rozrywki, rekreacji dla okolicznych mieszkańców. Wierzę, że sprostasz temu wyzwaniu. Nigdy nie brakowało Ci wyobraźni. Na dodatek zawsze byłeś przedsiębiorczy.

Nie chciałbym, abys się za bardzo smucił moim odejściem. Życzę Ci, abys zawsze był tak samo usatysfakcjonowany ze swojego życia jak ja byłem z mojego.

*Pozdrawiam Cię serdecznie
wujek Zbyszek*

Załącznik 1.2 Opis zespołów

Po szczegółowej analizie sytuacji postanawiasz działać. Sam nie jesteś jednak w stanie prowadzić przedsięwzięcia na tak szeroką skalę, dlatego potrzebujesz pracowników.

Ponieważ nie masz dużo czasu, najlepszym rozwiązaniem wydaje się „podkupienie” istniejącego zespołu pracowników od konkurencji. Masz do wyboru cztery, poniżej opisane grupy. Podejmując decyzję o tym, który zespół zatrudnisz, zwróć uwagę na to, **żebyś się dobrze z nim dogadywał oraz żeby jego sposób pracy był jak najbardziej zbliżony do Twojego**. Pamiętaj, wybierz dobrze – od tego zależy Wasz wspólny sukces!

Zespół nr 1 – główną cechą tego zespołu jest duża kreatywność i wyraźny entuzjazm. Członkowie tego zespołu lubią pracować poprzez burzę mózgów i wymianę pomysłów. Wzajemnie zarażają się energią i optymizmem. Gdy spodoba im się jakaś inicjatywa, od razu zabierają się do pracy. Nie lubią, gdy ktoś skupia się na słabych stronach ich pomysłów, bądź nakazuje pracować według utartych schematów. Uważają, że to niepotrzebnie blokuje ich pracę i ogranicza twórcze myślenie. Dobra atmosfera, zgranie i otwartość na zmiany są dla nich podstawą efektywnego zespołu. Spędzają, ze sobą dużo czasu, również po pracy. Często organizują szalone imprezy integracyjne.

Zespół nr 2 – członkowie tego zespołu są dla siebie dużym wsparciem. Podczas pracy panuje u nich atmosfera wzajemnego zaufania. W przypadku problemu lub trudności każdy może poprosić o pomoc. Uważają, że współpracownikowi trzeba dać szansę i stworzyć okazję do nauki. Dzięki temu, cały zespół będzie lepiej funkcjonował. Starają się nie wprowadzać zbyt dużo zmian. Lepiej pracuje im się w stabilnym otoczeniu ze znanymi zasadami. Unikają rywalizacji. Uważają, że wyścig pomiędzy współpracownikami niepotrzebnie stawia ich przeciwko sobie, czego skutkiem są tylko nic niewnoszące konflikty. Według tego zespołu, najlepsze efekty uzyskuje się, gdy wszyscy zgodnie pracują, słuchają się nawzajem i mogą na siebie liczyć.

Zespół nr 3 – jest bardzo dobrze zorganizowany. Praca jest dokładnie rozplanowana i rozłożona na poszczególnych pracowników. Każdy dokładnie wie, co ma robić i koncentruje się na swoim zadaniu. Wysoko ceniona jest tu perfekcja i dopracowanie najmniejszego szczegółu. Każdy zna swoje prawa i obowiązki, dzięki czemu może spokojnie wykonywać swoją pracę. Pracownicy lubią pracować w ciszy i skupieniu, dlatego likwidują wszelkie możliwe czynniki mogące ich rozpraszać. W obliczu problemu, zespół analizuje dokładnie wszelkie jego aspekty. Pracownicy wolą unikać pochopnych, szybkich decyzji. Wykonane zadanie oceniane jest obiektywnie, według rezultatu a nie relacji międzyludzkich czy osobistych sympatii. W pracy preferują oficjalne kontakty. Dzięki temu mogą zachować pełen profesjonalizm.

JA

G

S

Zespół nr 4 – pracownicy w tym zespole lubią działać dynamicznie i szybko podejmować nawet trudne, bądź ryzykowne decyzje. Nie boją się też brać za nie odpowiedzialności. Motywuje ich konstruktywna rywalizacja. Uważają, że atmosfera konkurencji pozytywnie wpływa na efekty pracy całego zespołu. Wymagają dużo od siebie i oczekują tego samego od innych. Zespół złożony jest z pracowników pewnych siebie, znających swoją wartość, o wysokim poczuciu własnych kompetencji. Cechują się również dużą ambicją. Dlatego głośno wyrażają swoje zdanie i stanowczo mówią, gdy coś im nie pasuje lub gdy ich zdanie jest odmienne od reszty. W pracy najważniejszy dla nich jest efekt i to do niego powinno się dążyć.

JB

Załącznik 1.3 **Przemowy do pracowników**

Zatrudniłeś już zespół. Teraz musisz wprowadzić wszystkich pracowników w nowe zadanie, które Was czeka. Masz do wyboru cztery poniższe przemówienia. Wybierz to, które najprawdopodobniej sam wygłosiłbyś do zespołu przed rozpoczęciem nowego projektu.

Pracownicy!

Czeka nas wiele pracy w związku z nowym projektem. Najważniejsze abyśmy skończyli wszystko na czas, a nawet przed czasem. Oczekuję od Was dużego zaangażowania w realizację wyznaczonych celów. Wymagam wiele od siebie i od swoich pracowników. Zostaliście podzieleni na zespoły. Każdy zespół ma odpowiednio przydzielone zadania, których należy się trzymać. Nie ukrywam, że liczę na odważne propozycje z Państwa strony. Oczekuję, że ten park rozrywki będzie wyróżniać się na tle innych. Zapamiętajcie – nie przychodźcie do mnie z błahostkami. Zostaliście zatrudnieni, bo znacie się na tym. Gdy brakuje Wam informacji, to ich szukajcie, popytajcie współpracowników. Liczę na konkretne rezultaty. A teraz bierzcie się do pracy, bo czas ucieka.

JB

Szanowni Państwo!

Spotkaliście się tutaj w związku z realizacją najnowszego projektu. Zależy mi, aby był on dopracowany w najdrobniejszych szczegółach. W związku z tym, wyznaczone zostały kolejne etapy waszej pracy i ich ostateczne terminy. Proszę, aby zespoły składały raporty po zamknięciu każdego z etapów.

Jak Państwo widzą na rozpisce, w pierwszym etapie zaplanowano analizę istniejących i dobrze prosperujących miejsc rekreacji pod kątem atrakcji i organizowanych imprez. Proszę zespół nr 1 o przygotowanie zestawienia pięciu najlepszych w tej dziedzinie obiektów do piątku do godziny 12.00. Raz na dwa tygodnie, w środy o 14.30, odbywać się będzie zebranie, na którym przedstawić mi stan realizacji poszczególnych zadań. Pracujcie z rozwagą i przestrzegajcie ustalonych terminów.

S

Moi drodzy,

Jak się czujecie po weekendzie? Mam nadzieję, że tak jak ja jesteście zmotywowani do pracy. Projekt, nad którym rozpoczynamy pracę nie należy do najłatwiejszych, ale wierzę, że poradzimy sobie ze wszystkim. Najważniejsze, abyśmy zachowali spokój – silny stres z pewnością nam nie pomoże. Postarajcie się tak wykonywać swoje zadania, abyście nie musieli zostawać po godzinach. Wypoczęci będziecie lepiej pracować. Pamiętajmy, że będąc dla siebie wsparciem i pomagając sobie nawzajem, łatwiej przejdziemy przez ten trudny czas. A teraz opowiedzcie mi jak widzicie realizację tego projektu? Jakie macie pomysły?

G

Moi drodzy,

Cieszę, że rozpoczynamy naszą współpracę. Czuję, że zrealizujemy ten projekt w doskonałym stylu. Mam już kilka pomysłów, którymi chcę się z Wami podzielić. Wierzę, że i Wy macie przemyślenia, jak to wszystko będzie wyglądało i opowiecie o nich. Uważam, że warto stawiać na kreatywność. Kontrola może hamować Waszą pomysłowość, więc postanowiłem dać Wam wolną rękę. Gdybyście potrzebowali mojej pomocy lub rady, od razu do mnie przychodźcie. Z chęcią udzielię Wam wskazówek. Przełammy schematy! Zróbmy coś niecodziennego i oryginalnego!

JA

Żebyśmy wszyscy poczuli ten projekt, proponuję wypad do parku rozrywki, by na własnej skórze odczuć, jak powinna wyglądać dobra zabawa. Przetestujmy dostępne atrakcje, zastanówmy się, co można zrobić lepiej i wprowadźmy to w naszym projekcie. Naładujmy się pozytywną energią i bierzmy do pracy!

Załącznik 1.4 **Hasła marketingowe**

Jesteś na etapie wyboru hasła marketingowego, które zachęcałyby do odwiedzin Centrum Rozrywki. Przedstawiono Ci propozycje haseł. Wybierz to, które najbardziej przemówiłoby do Ciebie.

Hasło 1:

Relaks na leżaku nie jest dla Ciebie? Lubisz konkurować i zwyciężać? Szukasz emocji i adrenaliny, które pozwolą Ci odreagować codzienność? Znajdziesz je w naszym parku! Najszybszy w Europie roller coaster, diabelski młyn, wieża swobodnego spadania! Od mocy atrakcji zakreśli Ci się w głowie! Pokaż, że jesteś mistrzem gokardów, quadów, paintballa – wygrywaj rywalizację i zyskuj uznanie innych!

JB

Hasło 2:

Chcesz w spokoju oddać się swoim pasjom? Nie martwić się o kolejki i chaos? Przyjdź do nas. Zaplanujemy dla Ciebie krok po kroku cały dzień w naszym Centrum Rozrywki. Posiadamy atrakcje, które znasz z innych, najlepszych parków rozrywki. Nie zgubisz się – będziesz wiedział, gdzie kolejno iść. Udasz się do miejsc, w których już czekać na Ciebie będzie instruktor. Bez przestojów, bez szukania – wszystko wcześniej rozplanowane!

S

Hasło 3:

Chcesz odpocząć po całym tygodniu? Spotkać się spokojnie z rodziną czy bliskimi osobami na łonie natury? Zapraszamy do nas. Nasz park to wymarzone miejsce na Twój weekendowy piknik na trawie czy spacer pięknymi alejkami. Możesz tu spokojnie rozmawiać, wylegiwać się, a wszystko w otoczeniu drzew i zieleni.

G

Hasło 4:

Nie znasz lepszego sposobu na odreagowanie niż impreza? My znamy jeszcze lepszy! – Impreza w naszym parku rozrywki. Szalona zabawa do białego rana gwarantowana. 5 scen, a na każdej inna muzyka i odjechany wystrój. Wybierz swoją ulubioną lub dowolnie zmieniaj i baw się z nowymi osobami! Jedyne takie miejsce, gdzie poznasz wiele ciekawych osób w jedną noc! Muzyka, ludzie, klimat, zabawa, energia!

JA

Załącznik 1.5 **Zdjęcia biur**

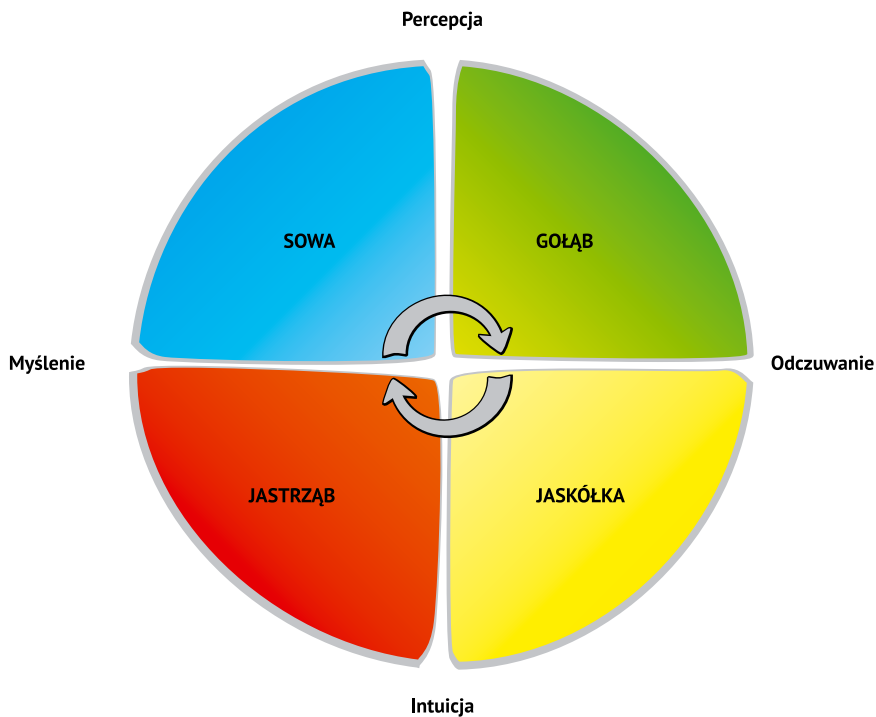


Załącznik 1.6 **Założenia teorii i kolorów**

Przyjmując założenia C.G. Junga, to jak działamy, jest warunkowane przez sposób, w jaki spostrzegamy rzeczywistość wokół nas. Na to z kolei wpływają cztery nasze funkcje umysłowe: percepcja, myślenie, intuicja i odczuwanie. Odbiór informacji przebiega dzięki procesom percepcji (uwaga ukierunkowana jest wówczas na świat zewnętrzny, konkretne przedmioty, obiekty, dostrzegane elementy), ale może także odbywać się intuicyjnie (opierając się na wewnętrznych doznaniach i przeczuciach, skojarzeniach). Dychotomię można dostrzec także podczas analizy i oceny informacji – mamy tu do czynienia z myśleniem (opartym na logice, analizie i bezsprzecznych argumentach) lub odczuwaniem (opartym na emocjach, subiektywnym odbiorze sytuacji). W zależności od dominacji tych funkcji, w różny sposób odbieramy i interpretujemy rzeczywistość, a co za tym idzie, w różny sposób reagujemy na sytuacje, z którymi się spotykamy.

Biorąc pod uwagę powyższe, w zależności od dominujących funkcji, można wyróżnić cztery typy psychologiczne, nazwane wg typologii ptaków: jastrząb, sowa, gołąb oraz jaskółka.

Poniżej przedstawiony został wykres obrazujący poszczególne umiejscowienie typów oraz tabela z ich charakterystyką.



	JASTRZĄB (JB)	SOWA (S)	GOŁĄB (G)	JASKÓŁKA (JA)
LUdzie / ZADANIE	Zadanie Myślenie	Zadanie Myślenie	Ludzie Odczuwanie	Ludzie Odczuwanie
SZCZEGÓŁ / OGÓŁ	Ogół (Intuicja)	Szczegół (Percepcja)	Szczegół (Percepcja)	Ogół (Intuicja)
Cechy charakterystyczne	<ul style="list-style-type: none"> • Zdeterminowany • Silna wola • Zorientowany na cel • Gwałtowny • Lubi podejmować różne aktywności • Robi kilka rzeczy na raz 	<ul style="list-style-type: none"> • Uporządkowanie • Chtód • Precyzja • Analiza • Dociekliwość • Perfekcjonista 	<ul style="list-style-type: none"> • Cierpliwy • Wyciszony • Godny zaufania • Spokojny • Utrzymywanie harmonii • Bezkonfliktowy 	<ul style="list-style-type: none"> • Entuzjazm • Pomysłowość • Ruchliwość • Otwartość • Optymizm • Dużo mówi • Energia
Podejście do innych	<ul style="list-style-type: none"> • Apodyktyczny • Arogancki • Roszczeniowy • Rywalizujący • Wysokie wymagania 	<ul style="list-style-type: none"> • Oficjalny • Zdystansowany • Nie lubi nieoficjalnych kontaktów 	<ul style="list-style-type: none"> • Troskliwy • Empatyczny • Dobry słuchacz • Żyje ze wszystkimi w zgodzie 	<ul style="list-style-type: none"> • Towarzyski • Rozmowny • Pomocny • Otwarty
Mocne strony	<ul style="list-style-type: none"> • Umiejętność dążenia do wyznaczonego celu • Umiejętność przywództwa innym • Obrona własnego stanowiska • Szybkie podejmowanie decyzji 	<ul style="list-style-type: none"> • Drobiazgowy • Zdyscyplinowany • Rozwaga • Umiejętność planowania • Staranny • Dobrze pracuje w stałych, niezmiennych warunkach 	<ul style="list-style-type: none"> • Spokój nawet w sytuacjach stresujących • Wrozumiałość • Umiejętność współpracy z innymi • Dbłość o relacje interpersonalne 	<ul style="list-style-type: none"> • Elastyczność • Umiejętność robienia dobrego wrażenia • Kreatywność • Umiejętność stworzenia atmosfery otwartości
Słabe strony	<ul style="list-style-type: none"> • Niecierpliwość • Nie zwracanie uwagi na ryzyko • Mało elastyczny • Restrykcyjny • Pomijanie szczegółów 	<ul style="list-style-type: none"> • Mało elastyczny, sztywny • Trudności w znoszeniu krytyki • Trudności w podejmowaniu decyzji • Dobry analityk, słaby strateg 	<ul style="list-style-type: none"> • Problemy z asertywnością • Nie lubi zmian • Odkłada obowiązki • Niezdecydowany • Brak inicjatywy 	<ul style="list-style-type: none"> • Nie lubi kontroli • Trudności w wejściu w schematy, zasady, reguły • Impulsywny • Nierealistyczna ocena możliwości
Opcjonalne zawody	Stanowiska kierownicze, adwokat, właściciel działalności gospodarczej, specjalista PR	Prace biurowe, prawnicze i zawody z nimi powiązane, programowanie, prace produkcyjne	Prace z innymi ludźmi, ale niekoniecznie na stanowisku kierowniczym, doradca, nauczyciel, prace związane ze służbą innym	Marketing, PR, handel (przedstawicielstwo), freelancer, zawody artystyczne, zawody wymagające kontaktu z innymi oraz łączące się z ciągłymi zmianami

Załącznik 1.7 **Karty dla uczestników**

Jeśli jesteś jastrzębiem...

LUZDZIE / ZADANIE	Zadanie / Myślenie	
SZCZEGÓŁ / OGÓŁ	Ogół (Intuicja)	
Cechy charakterystyczne	<ul style="list-style-type: none"> • Zdeterminowany • Silna wola • Zorientowany na cel • Gwałtowny 	<ul style="list-style-type: none"> • Lubi podejmować różne aktywności • Robi kilka rzeczy na raz
Podejście do innych	<ul style="list-style-type: none"> • Apodyktyczny • Arogancki • Roszczeniowy 	<ul style="list-style-type: none"> • Rywalizujący • Wysokie wymagania
Mocne strony	<ul style="list-style-type: none"> • Umiejętność dążenia do wyznaczonego celu • Umiejętność przywództwa 	<ul style="list-style-type: none"> • Obrona własnego stanowiska • Szybkie podejmowanie decyzji
Słabe strony	<ul style="list-style-type: none"> • Niecierpliwość • Nie zwracanie uwagi na ryzyko 	<ul style="list-style-type: none"> • Restrykcyjny • Mało elastyczny • Pomijanie szczegółów
Opcjonalne zawody	Stanowiska kierownicze, adwokat, właściciel działalności gospodarczej, specjalista PR	

Jeśli jesteś sową...

LUZDZIE / ZADANIE	Zadanie / Myślenie	
SZCZEGÓŁ / OGÓŁ	Szczegół (Percepcja)	
Cechy charakterystyczne	<ul style="list-style-type: none"> • Uporządkowanie • Chłód • Precyzja 	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza • Dociekliwość • Perfekcjonista
Podejście do innych	<ul style="list-style-type: none"> • Oficjalny • Zdystansowany 	<ul style="list-style-type: none"> • Nie lubi nieoficjalnych kontaktów
Mocne strony	<ul style="list-style-type: none"> • Drobiazgowy • Zdyscyplinowany • Rozwaga • Staranny 	<ul style="list-style-type: none"> • Umiejętność planowania • Dobrze pracuje w stałych, niezmiennych warunkach • Dobry analityk
Słabe strony	<ul style="list-style-type: none"> • Mało elastyczny, sztywny • Trudności w znoszeniu krytyki 	<ul style="list-style-type: none"> • Trudności w podejmowaniu decyzji • Słaby strateg
Opcjonalne zawody	Prace biurowe, prawo i zawody z nim powiązane, programowanie, prace produkcyjne	

Jeśli jesteś gotębiem...

LUDZIE / ZADANIE	Ludzie / Odczuwanie	
SZCZEGÓŁ / OGÓŁ	Szczegół (Percepcja)	
Cechy charakterystyczne	<ul style="list-style-type: none"> • Cierpliwy • Wyciszony • Godny zaufania 	<ul style="list-style-type: none"> • Spokojny • Utrzymywanie harmonii • Bezkonfliktowy
Podejście do innych	<ul style="list-style-type: none"> • Troskliwy • Empatyczny 	<ul style="list-style-type: none"> • Dobry słuchacz • Żyje ze wszystkimi w zgodzie
Mocne strony	<ul style="list-style-type: none"> • Spokój nawet w sytuacjach stresujących • Wrozumiałość 	<ul style="list-style-type: none"> • Umiejętność współpracy z innymi • Dbałość o relacje interpersonalne
Słabe strony	<ul style="list-style-type: none"> • Problemy z asertywnością • Nie lubi zmian 	<ul style="list-style-type: none"> • Niezdecydowany • Odkłada obowiązki • Brak inicjatywy
Opcjonalne zawody	Prace z innymi ludźmi, ale niekoniecznie na stanowisku kierowniczym, doradca, nauczyciel, prace związane ze służbą innym	

Jeśli jesteś jaskółką...

LUDZIE / ZADANIE	Ludzie / Odczuwanie	
SZCZEGÓŁ / OGÓŁ	Ogół (Intuicja)	
Cechy charakterystyczne	<ul style="list-style-type: none"> • Entuzjazm • Pomysłowość • Ruchliwość • Otwartość 	<ul style="list-style-type: none"> • Optymizm • Dużo mówi • Energia
Podejście do innych	<ul style="list-style-type: none"> • Towarzyski • Rozmowny 	<ul style="list-style-type: none"> • Pomocny • Otwarty
Mocne strony	<ul style="list-style-type: none"> • Elastyczność • Umiejętność robienia dobrego wrażenia 	<ul style="list-style-type: none"> • Kreatywność • Umiejętność stworzenia atmosfery otwartości
Słabe strony	<ul style="list-style-type: none"> • Nie lubi kontroli • Trudności w wejściu w schematy, zasady, reguły 	<ul style="list-style-type: none"> • Impulsywny • Nierealistyczna ocena możliwości
Opcjonalne zawody	Marketing, PR, handel (przedstawicielstwo), freelancer, zawody artystyczne, zawody wymagające kontaktu z innymi oraz łączące się z ciągłymi zmianami	

Załącznik 1.8 Pytania podsumowujące

Zestaw pytań problemowych przydatnych w fazie podsumowania:

1. Czy Twój wynik zgadza się z tym, jak sam siebie postrzegasz?
2. Dlaczego wybrałeś te elementy? Czym się kierowałeś?
3. Czy Twój wynik jest podobny do wyniku Twojej grupy?
4. Czy udało Ci się przekonać grupę do Twoich wyborów?
5. Czy starałeś się przekonać swoją grupę? Czy może nie podejmowałaś próby? Dlaczego?
6. Czy zgłaszałeś, jeżeli nie zgadzałeś się z decyzją grupy?
7. Co było dla Ciebie łatwiejsze: wybór podczas fazy ciszy czy fazy hałasu?
8. Jak dokonywana była decyzja w grupie? Poprzez kompromis, negocjacje, decyzje demokratyczne, czy autorytarne?
9. Czy decyzje podejmowane były całą grupą, czy tylko częścią a może jednoosobowo?
10. Gdy jednoosobowo: Czy zawsze kierowaliście się sugestią jednej osoby, czy na każdym etapie inny członek grupy przejmował dowodzenie?
11. Czym się grupa kierowała przy wyborze? (jakiś specjalny system?)
12. Jak myślisz, który park ma większe szanse na sukces: stworzony przez Ciebie czy przez grupę?
13. Jak myślicie, dlaczego Wasze indywidualne wyniki różnią się od tych uzyskanych jako grupa? (gdy się różnią)
14. Jakie to (pyt. 13) niesie za sobą szanse, a jakie zagrożenia, jakie są tego dobre i złe strony?
15. Czym powinien się kierować właściciel podczas podejmowania decyzji (sugestią grupy czy własnymi przekonaniem)?
16. W jakim stopniu typ osobowości ma znaczenie dla pracy w określonych zawodach?
17. W jakich zawodach może się sprawdzić osoba, która reprezentuje taki typ osobowości jak Twój?

Załączniki – zamieszczono tu wszelkie materiały (graficzne, tekstowe, inne), niezbędne do właściwego przeprowadzenia danej gry. Numeracja załączników odpowiada chronologii ich stosowania w trakcie gry. Dodatkowo, załączniki zostały nazwane w sposób ułatwiający ich rozpoznanie. Liczba niezbędnych kopii do przeprowadzania gry została umieszczona w części „Materiały niezbędne do realizacji gry”. Załączniki przygotowano w ciekawej wizualnie formie, która dodatkowo aktywizuje uczestników.

Załącznik 1.9 **Kwestionariusz autodiagnozy**
Kwestionariusz Kompetencji Przedsiębiorczych
Skala mierząca zdolność do inicjowania działań

Poniżej znajdują się stwierdzenia, dotyczące wybranych aspektów Twojego codziennego funkcjonowania. Uprzejmie prosimy o przeczytanie każdego ze stwierdzeń i zaznaczenie, **na ile dane twierdzenie jest dla Ciebie prawdziwe** (proszę postawić krzyżyk we właściwym miejscu, w danym wierszu). **Prosimy o szczerze udzielenie odpowiedzi.**

	Nie zgadzam się	Raczej się nie zgadzam	Trudno powiedzieć	Raczej się zgadzam	Zgadzam się
1. Jeśli jestem przekonany do jakiegoś pomysłu, to chcę jak najszybciej wdrożyć go w życie.					
2. Potrafię przekonać innych do moich pomysłów, nawet jeśli są dość ryzykowne.					
3. Wiem, jak zmotywować innych do działania, które uważam za słuszne.					
4. Jestem dość niecierpliwy – gdy planuję nowe przedsięwzięcie od razu chcę zabierać się do pracy, bez zbędnej straty czasu.					
5. W wielu sytuacjach potrafiłem przekonać innych do działania używając odpowiedniej argumentacji.					
6. Inni sądzą, że potrafię zarażać swoją pasją do działania.					
7. Dobrze sprawdziłbym się w zawodach, gdzie liczy się umiejętność przekonywania innych do swoich racji i argumentów.					
8. Gdy zapalam się do jakiegoś pomysłu, bardzo szybko zaczynam działać w kierunku jego realizacji.					
9. Jestem osobą, która potrafi wdrażać w życie swoje pomysły.					
10. Kiedy podejmuję się jakiegoś ważnego dla mnie działania, potrafię włączyć w to innych ludzi.					
11. Wiele moich ciekawych pomysłów przepadło, ponieważ nie potrafiłem zabrać się za ich realizację.					

Załącznik 1.9a **Karta Interpretacji Wyników**
Kwestionariusz Kompetencji Przedsiębiorczych
Skala mierząca zdolność do inicjowania działań

Przenieś zaznaczone w kwestionariuszu odpowiedzi do poniższej tabeli.
 Podlicz otrzymane punkty i sprawdź wyniki.

Nr pytania	Nie zgadzam się	Raczej się nie zgadzam	Trudno powiedzieć	Raczej się zgadzam	Zgadzam się
1.	1	2	3	4	5
2.	1	2	3	4	5
3.	1	2	3	4	5
4.	1	2	3	4	5
5.	1	2	3	4	5
6.	1	2	3	4	5
7.	1	2	3	4	5
8.	1	2	3	4	5
9.	1	2	3	4	5
10.	1	2	3	4	5
11.	1	2	3	4	5

Razem: pkt

Wynik niski 11-33 pkt

Wynik niski wskazuje, iż jesteś osobą raczej sceptycznie nastawioną do inicjowania nowych działań, szczególnie, gdy niosą one za sobą pewne ryzyko. Prawdopodobnie jesteś zwolennikiem sprawdzonych rozwiązań, które nie wymagają od Ciebie aktywności polegającej na wdrażaniu nowych zasad, czy przekonywaniu innych do swoich propozycji. Można przypuszczać, że potrzebujesz aprobaty swojego pomysłu ze strony innych ludzi, zanim zdecydujesz się wdrożyć go w życie. Zwykle rozpoczęcie realizacji nowych działań może zabierać Ci sporo czasu.

Biorąc pod uwagę powyższe, prawdopodobnie jest Ci ciężko samodzielnie podjąć decyzję np. o założeniu własnej działalności gospodarczej, czy zmianie miejsca zatrudnienia – kiedy staniesz przed takimi dylematami, przydatna może okazać się więc konsultacja z innymi, zaufanymi Ci ludźmi, którzy pomogą zwiększyć Twoją motywację do odpowiedniego działania.

Wynik przeciętny 34-45 pkt

Wynik wskazuje na przeciętny poziom zdolności do inicjowania działań. Oznacza to, że potrafisz się zmotywować i podjąć działanie w kierunku realizacji twojego celu, jeśli wymaga tego sytuacja, jednak nie jest to u Ciebie regułą. Zdarza się, że korzystasz z pomocy innych podczas wdrażania swoich pomysłów w życie, jednakże możesz również polegać na własnych umiejętnościach organizacyjnych. Pomimo, iż potrafisz znaleźć czas na podjęcie działania i zazwyczaj wiesz, w jaki sposób zabrać się za jego realizację, to są sytuacje, w których odkładasz tę czynność na później, mając trudność w zmotywowaniu samego siebie.

Wynik wysoki 46-55 pkt

Wynik wysoki wskazuje na to, iż potrafisz inicjować nowe działania i wiesz, w jaki sposób włączyć w to inne osoby. Najprawdopodobniej jesteś osobą otwartą na wdrażanie w życie nowych pomysłów, nawet wówczas, kiedy są one ryzykowne. Nie lubisz odkładać realizacji zadań na później. Preferujesz jak najszybsze podejmowanie działania, gdyż zwykle jesteś przekonany/a o jego słuszności i konieczności realizacji. Można przypuszczać, iż posiadasz umiejętność angażowania innych osób w różne aktywności, których się podejmujesz.

Zdolność do inicjowania działań możesz wykorzystać w zawodach, w których szczególnie istotne są umiejętności przekonywania współpracowników do realizacji Twoich pomysłów. Sukces w tym zakresie możesz odnieść m.in. dzięki dobrze rozwiniętej umiejętności przedstawiania odpowiedniej, działającej motywująco na innych argumentacji

Załączniki c.d. – w skład zestawu załączników wchodzi również materiały niezbędne do przeprowadzenia autodiagnozy przewidzianej dla danej gry. Część ta zawiera kwestionariusz wraz z instrukcją oraz Kartę Interpretacji Wyników wskazującą sposób obliczania oraz oznaczenia i wyjaśnienia wyników.

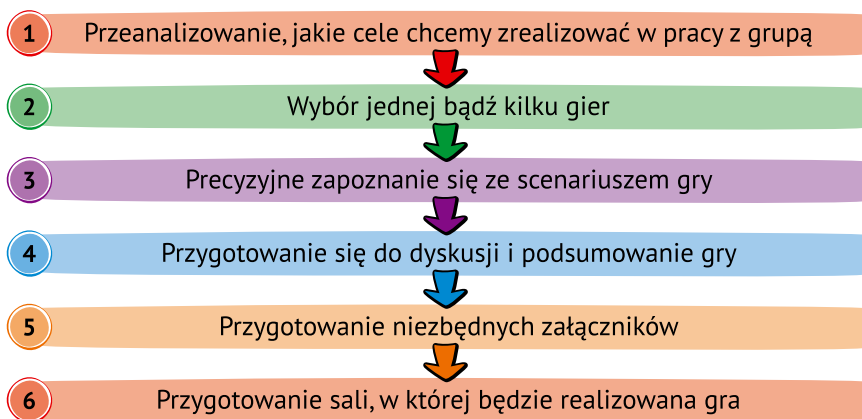
3. W jaki sposób korzystać z gier diagnostyczno-symulacyjnych?

Chcąc skorzystać z gier diagnostyczno-symulacyjnych należy przede wszystkim rozważyć, jaki cel chcemy zrealizować w pracy z grupą, na jakie aspekty zwrócić uwagę – mając dookreślone te kwestie, z łatwością dobierzemy odpowiedni scenariusz.

Scenariusz gry jest kluczowym elementem – określa on precyzyjnie m.in. cel gry, jej zasady oraz możliwe modyfikacje. Dlatego też, przed przystąpieniem do realizacji gry należy bardzo dokładnie zapoznać się z jej opisem. Kolejnym krokiem będzie zwrócenie uwagi na wnioski, jakie warto wyciągnąć z gry oraz przygotowanie możliwych do wykorzystania w tym celu pytań (opcjonalnie można skorzystać z pytań zaproponowanych w scenariuszu). Następnie należy przygotować załączniki oraz niezbędne materiały – warto zwrócić uwagę, iż ich liczba, określona w scenariuszu, jest często zależna od liczebności grupy uczniów. Niezbędne jest także zwrócenie uwagi na organizację przestrzeni, w której będzie realizowana gra – jeśli np. wymagane jest specjalne ustawienie stolików, należałoby przygotować to wcześniej, zanim uczniowie znajdą się w sali.

Podczas procesu przygotowywania się do gry diagnostyczno-symulacyjnej osoba prowadząca może posłużyć się „Kartą pracy trenera realizującego gry diagnostyczno-symulacyjne (PRZED)” – załącznik 1. Jest to arkusz poruszający istotne kwestie dla realizatora MGDS. Karta pozwala dokładnie przeanalizować i rozplanować dalsze działania związane z przeprowadzeniem gry.

Poniżej skrótkowo przedstawiono formę przygotowania gry diagnostyczno-symulacyjnej.



Scenariusz gry określa konkretny czas, bądź przedziały czasowe, jakie powinny zostać przeznaczone na jej realizację. Przedziały te mogą być elastycznie modyfikowane przez prowadzącego, w zależności od dynamiki działania i potrzeb grupy. Jeśli zauważymy, że dany etap gry został już zrealizowany (mimo, że założony czas na jego realizację jeszcze się nie skończył), możemy przejść do kolejnej fazy.

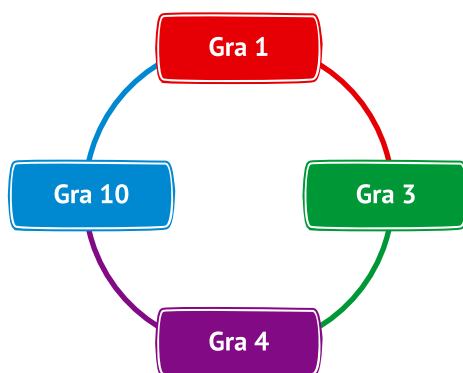
Ta sama zależność działa w odwrotną stronę – jeśli widzimy, że dla grupy, w której pracujemy, założony czas na realizację danego zadania jest niewystarczający, możemy go przedłużyć (jeżeli dysponujemy taką „rezerwą” czasową). Jako że gry bazują na procesie symulacji oraz pewnej symbolice zdarzeń, z jakimi możemy się spotkać podczas budowania

własnej kariery zawodowej, kluczowa jest tu rola trenera (którą pełni nauczyciel, szkolny doradca zawodowy, psycholog czy pedagog). Prowadzący, podsumowując poszczególne etapy gry oraz wspólnie z uczniami wyciągając wnioski z jej realizacji, powinien odnosić się do procesu budowania ścieżek kariery, podejmowania świadomych wyborów zawodowych oraz planowania rozwoju zawodowego.

Warto wspomnieć, iż gry symulacyjno-diagnostyczne nie muszą być stosowane pojedynczo. Można łączyć je w różne konfiguracje, w zależności od rodzaju grupy i celów, jakie nam towarzyszą. W takich „zestawach” gry mogą być stosowane podczas jednego, dłuższego spotkania, bądź jako pewien cykl zajęć.

Poniżej przedstawiono wybrane propozycje łączenia ze sobą poszczególnych gier diagnostyczno-symulacyjnych.

A. Gdy chcesz położyć szczególny nacisk na diagnozę



GRA 1 „SPADEK”

Uczestnicy zostają wprowadzeni w sytuację, w której niespodziewanie dowiadują się o otrzymaniu spadku w postaci kilku hektarów gruntów w centrum Poznania. Warunkiem przejęcia spadku przez uczestnika jest stworzenie na tym terenie Strefy Dla Każdego – miejsca, które będzie służyło mieszkańcom miasta i przyjezdnym.

W ramach gry uczestnicy przechodzą przez przygotowane 4 etapy, symulujące tworzenie SDK. Każdy z etapów składa się z fazy pracy indywidualnej (faza ciszy) oraz pracy zespołowej (faza hałasu). W fazie ciszy trener wymaga od uczestnika podjęcia indywidualnej decyzji o wyborze określonego wariantu działania, ważnego dla wizji i organizacji parku rozrywki. Następnie uczestnik rozpoczyna pracę w grupie (faza hałasu), gdzie jego zadaniem jest również podjęcie tej samej decyzji, ale przy jednoczesnym osiągnięciu konsensusu z innymi (wybór podjęty przez grupę). W trakcie gry, w ramach jednego z zadań, uczestnik dokonuje również autodiagnozy, wypełniając kwestionariusz umiejętności przedsiębiorczych.

Gra kończy się podsumowaniem, w trakcie którego uczestnik może przeanalizować podjęte przez siebie indywidualne decyzje, wybrane odpowiedzi. Za pomocą otrzymanej od trenera karty interpretacyjnej może ustalić, czy dokonane przez niego wybory pokazują dominację jednego z typów osobowości (odnoszonej do koncepcji Junga) oraz jakie mają przełożenie na ewentualne wybory zawodowe.

GRA 3 „JAKIE MASZ SPOSTRZEŻENIA?”

W ramach gry uczestnicy realizują zespołowo kolejno 3 krótkie zadania. Po wykonaniu każdego z nich następuje etap refleksji polegający na wzajemnym udzielaniu sobie przez członków zespołu informacji zwrotnej. Dzieje się to poprzez wzajemne rozdawanie sobie Kart Spostrzeżeń z określeniami najbardziej pasującymi do konkretnych członków zespołu. Każda z Kart Spostrzeżeń ma na sobie uniwersalny symbol, odnoszący się do konkretnej roli zespołowej.

Gra kończy się podsumowaniem, w trakcie którego uczestnik może przeanalizować wszystkie otrzymane karty i na tej podstawie określić rolę grupową, którą wg członków zespołu przyjmuje najczęściej. Jednocześnie dla porównania oceny grupy z indywidualną oceną samego siebie, uczestnicy podczas podsumowania wypełniają krótki kwestionariusz ról zespołowych. Otrzymane wyniki analizowane są pod kątem możliwości i wyborów zawodowych.

GRA 4 „KAWIARNIA”

Uczestnicy zostają wprowadzeni w sytuację, w której dowiadują się o potrzebie zaplanowania działalności kawiarni na okres najbliższego roku. Dzieje się to w czterech etapach, przez które przechodzą uczestnicy. Są to etapy pracy indywidualnej (praca z arkuszami zawodowymi) oraz pracy zespołowej (tworzenie planu przedsiębiorstwa).

Gra kończy się podsumowaniem, w trakcie którego uczestnik może przeanalizować podjęte przez siebie decyzje oraz ustalić, czy dokonane przez niego wybory pokazują dominację jednego z typów osobowości i jakie mają przełożenie na ewentualne wybory zawodowe.

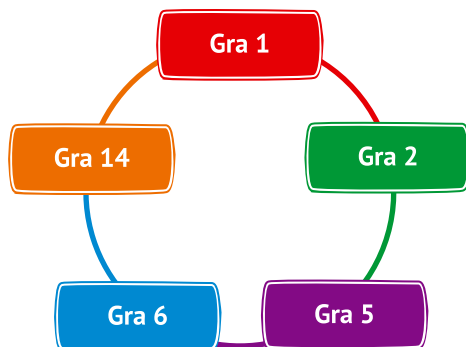
GRA 10 „BAZAR”

Uczestnicy znajdują się na magicznym bazarze. Początkowo proszeni są o zastanowienie się i zapisanie, jakie posiadają mocne strony.

Każdy z graczy otrzymuje zadanie uporządkowania swoich mocnych stron od tych, które mają dla niego największą wartość, do tych, które liczą się dla niego najmniej, a następnie umieszczenie ich na specjalnych banknotach. Po wykonaniu tego zadania następuje czas wymiany cech – uczestnicy, jak na bazarze, sprzedają i wymieniają swoje wybrane cechy.

Gra kończy się podsumowaniem. W jego trakcie gracze analizują własne wybory pod kątem cech, które uważają za istotne dla swojej przyszłej ścieżki zawodowej oraz zastanawiają się, w jaki sposób można je rozwijać.

B. Gdy masz do czynienia z uczniami oporującymi



GRA 2 „ŻYCIOWE WYBORY”

Uczestnicy w trakcie gry są wprowadzani w sytuację rekrutacji na stanowisko kierownika działu handlowego jednej z dużych firm. Grając w grę planszową, muszą odpowiedzieć na 20 różnych pytań dotyczących wyboru pomiędzy dwoma prezentowanymi opcjami. Odpowiedzi są notowane na indywidualnych arkuszach odpowiedzi.

Po udzieleniu odpowiedzi na wszystkie pytania, uczestnicy wskazują te, w których potencjalnie mogliby zmienić swoją odpowiedź, a następnie zmuszeni są do tego, by dokonać pewnych modyfikacji.

Gra kończy się podsumowaniem i omówieniem poszczególnych etapów zmiany deklarowanych wyborów. Podczas dyskusji uczestnicy zwracają uwagę na kwestię wymiaru sztywności i elastyczności oraz jego znaczenia podczas wyboru zawodu. Dyskusja jest zwieńczona elementem autodiagnozy za pomocą Skali Nastawienia Kreatywnego.

GRA 5 „ŁOWCY TALENTÓW”

Gracze wyruszają w podróż w poszukiwaniu skarbów – ich własnych talentów. Uczestnicy zostają podzieleni na zespoły 4-5 osobowe. Każdy zespół siada przy jednym z pięciu stolików. Przy każdym z nich uczestnicy mają do wykonania zadanie, pomagające w określeniu ich talentów. Każdy „uzbierany” talent zapisują na arkuszu „Skrzynia talentów”. Uczestnicy muszą przejść przez wszystkie etapy gry – czyli odwiedzić każdy stolik (kolejność nie ma tu znaczenia). Zadanie polega na zlokalizowaniu, co najmniej dziewięciu talentów każdego uczestnika.

Gra kończy się podsumowaniem, w trakcie którego gracze porównują swoje talenty oraz próbują określić, w jakim zawodzie można je wykorzystać. Podsumowanie zawiera także element autodiagnozy.

GRA 6 „DŁUGI REJS”

Uczestnicy zostają wprowadzeni w sytuację, w której wkrótce wyruszą w długi rejs. Przed zaokrętowaniem muszą znaleźć dla siebie odpowiednie miejsce na statku. Mają do wyboru kilka stanowisk różniących się prestiżem, zakresem decyzyjności, stresem wiążącym się z pełnieniem danej funkcji, wielkością odpowiedzialności indywidualnej, jak również koniecznością przyjmowania na siebie odpowiedzialności za innych. Gra podzielona jest na

cztery etapy. Pierwszy z nich to indywidualny wybór odpowiedniego dla siebie stanowiska. Uczestnicy dokonują tego wyłącznie na podstawie opisów poszczególnych pozycji. Następne zadanie polega na grupowym oszacowaniu dla każdego stanowiska nasilenia takich parametrów, jak odpowiedzialność, stres, prestiż, samodzielność, obciążenie fizyczne, komfort. Wspólnie rozważają, w jakim stopniu dana praca związana jest z powyższymi aspektami. Po tym etapie oraz dyskusji z niego wynikającej, ponownie każdy uczestnik indywidualnie dokonuje wyboru stanowiska – tym razem w oparciu zarówno o opis, jak i przypisane mu cechy. Ostatni etap polega na skonfrontowaniu własnych decyzji z zespołem. Grupa ma za zadanie osiągnięcie konsensusu w podziale między sobą stanowisk – tak, aby możliwe było pełne zaokrętowanie.

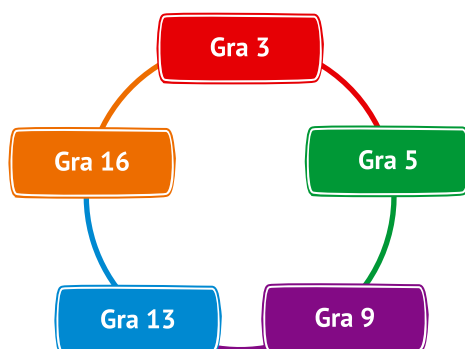
Gra zakończona jest dyskusją połączoną z omówieniem poszczególnych stanowisk. Przeanalizowany zostaje podział zadań w zespole pod kątem ich dopasowania do konkretnych uczestników oraz zadowolenia poszczególnych osób z wynegocjowanego stanowiska.

GRA 14 „POMOST KARIERY”

Uczestnicy pracując w małych grupach mają za zadanie zbudować „Pomost Kariery” na tyle trwały, by przejechał po nim mały samochód. Materiały do zbudowania pomostu uczestnicy uzyskują dzięki stworzeniu matrycy pomysłów, którą z kolei tworzą poprzez udzielenie odpowiedzi na pytanie: „Co decyduje o wyborze zawodu?”. Odpowiadając na to pytanie, gracze kierują się czynnikami wewnętrznymi i zewnętrznymi.

Gra kończy się podsumowaniem, w trakcie którego uczestnicy zastanawiają się, czy poszczególne, wypisane przez nich czynniki mają duże czy małe znaczenie dla wyboru pracy oraz określają, w którym etapie życiowym dane czynniki odgrywają największą rolę.

C. Gdy masz do czynienia z grupą, która dobrze się zna



GRA 3 „JAKIE MASZ SPOSTRZEŻENIA?”, GRA 5 „ŁOWCY TALENTÓW”

Patrz wyżej.

GRA 9 „ZAWODY”

Uczestnicy indywidualnie piszą opowiadania o osobach pełniących określone zawody. Historie tworzone są na podstawie wylosowanych wcześniej Kart Opowiadań i mają naprowadzić pozostałych uczestników na to, jaki zawód znajduje się na karcie wybranej

przez osobę opowiadającą. Tworząc opowiadanie, gracze korzystać mogą z tzw. zwrotów bonusowych, których zastosowanie przyniesie im dodatkowe punkty.

Opowiedziana historia musi być na tyle trudna, aby nie wszyscy z uczestników rozgrywki odgadli, co kryje Karta Opowiadań, ale jednocześnie na tyle łatwa, by choć jedna osoba poprawnie wytypowała właściwy zawód.

Uczestnicy po wysłuchaniu opowiadania typują zawód, który ich zdaniem był przedmiotem opowiedzianej historii. Jeśli wytypują prawidłowo, otrzymują punkt.

Gra kończy się elementem autodiagnozy za pomocą Kwestionariusza Strategii Konstruowania Przyszłości, a także wspólną dyskusją i wypracowywaniem wniosków.

GRA 13 „DĄŻYĆ CZY UNIKAĆ?”

Uczestnicy zostają wprowadzeni w tematykę konfliktów wewnętrznych i ich przyczyn wynikających z różnic motywacyjnych. Gra składa się z trzech etapów. W pierwszych dwóch, uczestnicy podzieleni są na trzyosobowe zespoły, a następnie wprowadzani w konkretne sytuacje wymagające dokonania wyboru pomiędzy dwoma opcjami. Poszczególnym członkom zespołów, przypisywane są role, które w danej sytuacji powinni przyjąć. Zadaniem dwóch członków zespołu jest próba przekonania do swojej opinii / opcji trzeciej osoby z zespołu, która pełni funkcję decydenta. W ostatnim etapie wszyscy uczestnicy zostają podzieleni na dwie grupy, które starają się odpowiednio przekonać lub zniechęcić prowadzącego do pewnego działania.

Ostatnim etapem gry jest praca indywidualna, podczas której uczestnicy uzupełniają argumentami pozytywnymi i negatywnymi arkusz zawierający przykłady różnorodnych działalności związanych z karierą zawodową.

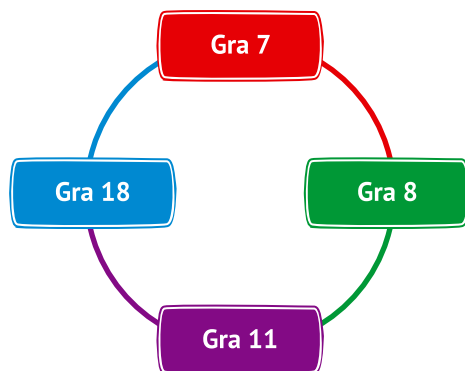
Gra kończy się podsumowaniem i omówieniem poszczególnych jej etapów. Podczas dyskusji poruszona zostaje kwestia motywacji pozytywnej (dążenie) i negatywnej (unikanie) w kontekście wyboru zawodu i podejmowanych przez uczestników działań zawodowych. Dyskusja jest zwięzła elementem autodiagnozy za pomocą specjalnie przygotowanego kwestionariusza.

GRA 16 „KOŁO FORTUNY”

Uczestnicy grają w grę w zespołach 2-6 osobowych. Każdy z uczestników podczas trwania gry zbiera różne wydarzenia, osiągnięcia i porażki do tzw. „Portfela zawodowego”. Uczestnicy indywidualnie decydują o kategorii doświadczeń, którą aktualnie chcą zdobyć.

Po zakończeniu gry, uczestnicy analizują swoje portfele i zastanawiają się, jak można przełożyć dane wydarzenia życiowe na kompetencje, umiejętności oraz potencjalne możliwości działania. Starają się także zbudować możliwie dużo ścieżek kariery zawodowej.

D. Gdy chcesz położyć nacisk na kompetencje związane z poszukiwaniem pracy



GRA 7 „DYLEMATY BADACZA”

Gra przybiera formę quizu. Uczestnicy zostają podzieleni na rywalizujące ze sobą, 4-osobowe zespoły. Każda grupa otrzymuje zestaw tabel prezentujących dane pomocne przy udzielaniu odpowiedzi na pytania. Uczestnicy początkowo wybierają jedną z trzech kategorii, a następnie numer pytania. Po odczytaniu treści pytania, w ograniczonym czasie, poprzez analizę danych, starają się udzielić poprawnej odpowiedzi. Za prawidłowe informacje grupa otrzymuje punkt. Wygrywa zespół, który na zakończenie quizu posiada największą liczbę punktów. Gra kończy się z momentem wyczerpania puli pytań. Po wyłonieniu zwycięzcy następuje dyskusja dotycząca znaczenia wiedzy o rynku pracy.

GRA 8 „JAK I GDZIE?”

Działania w ramach gry opierają się o wykorzystanie przygotowanej planszy – drogi szukania pracy. Uczestnicy poprzez rzuty kostką kolejno przechodzą przez poszczególne pola i wykonują przypisane im zadania. Plansza składa się z trzech zasadniczych części. Pierwszy etap zawiera pola odnoszące się do takich elementów poszukiwania pracy, jak: zapoznanie się z rynkiem pracy, oczekiwaniami pracodawców, korzystanie z pomocy doradcy itd. Aby uczestnik mógł kontynuować grę i uzyskać prawo do kolejnego ruchu, musi zrealizować polecenie kryjące się na powyższych polach i odnoszące się do poszczególnych czynności.

W drugiej części gry uczestnicy sami podejmują decyzję odnośnie do dalszej ścieżki poszukiwania pracy. Przedstawione na planszy alternatywne drogi („SZYBKI TOR”) stanowią odzwierciedlenie różnych możliwości na rynku pracy. Każda ścieżka wiąże się z dodatkowymi profitami – np. możliwością przeskoczenia dodatkowych pól, jak również utrudnieniami – np. odczekaniem określonej liczby kolejek bez ruchu. Symbolizuje to rzeczywiste wady i zalety wynikające z określonej formy szukania pracy. Ostatnia część gry opiera się na przygotowaniu do rozmowy rekrutacyjnej. Uczestnicy ponownie podążają wspólną ścieżką poprzez takie pola, jak m.in.: zbieranie informacji o firmie, przygotowywanie materiałów aplikacyjnych, listy pytań do pracodawcy.

Gra kończy się podsumowaniem i omówieniem poszczególnych etapów procesu poszukiwania pracy. Podczas dyskusji, na podstawie przemyśleń uczestników, wskazane zostają również wady i zalety wybranych ścieżek.

GRA 11 „LABIRYNT”

Uczestnicy grają w grę w zespołach 3-5 osobowych. Każdy z uczestników podczas gry porusza się po planszy, zbierając różnego rodzaju żetony odpowiadające czterem kategoriom: finanse, kontakty, rozwój, relaks. Poszczególne żetony gracz będzie mógł wymienić na odpowiednie Karty Wojowników.

Po zdobyciu wybranych Kart Wojowników uczestnicy przystępują do licytowania ofert pracy – każda z ofert łączy się z określoną minimalną wartością w konkretnej kategorii, którą trzeba wnieść, by zdobyć daną postać. Uczestnicy decydują się, jakie oferty pracy chcą licytować kosztem poszczególnych Kart Wojowników.

Gra kończy się podsumowaniem, w trakcie którego sytuacja odegrana w grze porównana zostaje z realnym rynkiem pracy.

GRA 18 „SIEĆ”

Uczestnicy grają w grę planszową w zespołach 3-6 osobowych. Każdy z uczestników po określeniu hierarchii własnych motywatorów psychologicznych i organizacyjnych, zbiera ich określoną liczbę, przemieszczając się na planszy. Liczba jest określona poprzez Kartę Postaci, którą uczestnicy losują na początku rozgrywki.

Po przejściu przez etap zbierania motywatorów psychologicznych oraz organizacyjnych, uczestnik przechodzi na najbardziej zewnętrzne pola planszy, rozpoczynając zbieranie motywatorów materialnych płacowych oraz pozapłacowych (które są przeliczone na odpowiednią wartość). Wygrywa uczestnik, który jako pierwszy zdobędzie 5000 zł.

Po zakończeniu gry, uczestnicy analizują jej poszczególne etapy oraz omawiają kwestię motywatorów w pracy, zwracając uwagę na ich znaczenie dla wyboru ścieżek zawodowych.

Po przeprowadzeniu wybranej gry diagnostyczno-symulacyjnej, bądź zestawu gier, zaleca się uzupełnienie „Karty pracy trenera realizującego gry diagnostyczno-symulacyjne (PO)” – **załącznik 2**. Pytania zawarte w arkuszu pozwalają na dokonanie ewaluacji podjętych działań – umożliwiają rozpoznanie elementów wymagających poprawy oraz ułatwiają dokonanie wyboru kolejnych kroków adekwatnych w pracy z daną grupą uczniów.

4. Czy opracowane gry diagnostyczno-symulacyjne wywodzą się z jakiejś koncepcji teoretycznej?

Wraz ze zmieniającą się rzeczywistością zawodową XXI wieku, zmieniającymi się formami pracy, stabilnością zatrudnienia oraz różnorodnością cech wymaganych od pracowników, zmieniać się musi również podejście do doradztwa zawodowego. Opierając się na teorii M. Savickasa, gry diagnostyczno-symulacyjne tworzą całkowicie nowy i atrakcyjny sposób diagnozy szeroko rozumianego potencjału zawodowego dorosłych uczniów (18+).

Savickas (2013) w swojej długoletniej karierze w obszarze doradztwa zawodowego diagnozował, wspierał i pomagał swoim klientom odnaleźć właściwą dla nich drogę kariery. Stworzył on trzy główne podejścia odnoszące się do tego, jak doradca, pedagog czy psycholog, mogą wspierać swoich klientów (a w tym przypadku uczniów) w doborze odpowiedniej ścieżki zawodowej.

Zgodnie z teorią Savickasa, dorosły uczeń może być postrzegany jako *Aktor*, *Działacz* lub *Autor*. Paradygmat związany z „aktorem” (ang. *Vocational Guidance for the Actor*) odnosi się do szeroko rozumianego doradztwa zawodowego, skoncentrowanego na indywidualnych cechach, talentach i właściwościach ucznia, będącego aktorem wkraczającym na „scenę zawodową” (Savickas, 2013). W tym ujęciu Savickas podkreśla rolę podobieństwa (ang. *resemblance*) cech posiadanych przez ucznia, do cech charakteryzujących osobę na danym stanowisku pracy. MGDS pozwala na rozpoznanie tychże umiejętności i predyspozycji zawodowych w ciekawy, niecodzienny i zajmujący dla ucznia sposób. We współpracy z nauczycielem czy trenerem, uczeń za pomocą gry jest w stanie odkrywać swoje mocne i słabe strony, poznawać siebie i otwierać się na możliwości związane z karierą zawodową. Gry diagnostyczno-symulacyjne umożliwiają także określenie formy pracy, w jakiej uczeń czuje się najlepiej, np. ujawnienie preferencji dotyczących pracy indywidualnej vs grupowej. Odkrycie tychże tendencji ma znaczenie nie tylko w doborze zawodowego stanowiska, ale także w efektywności oraz satysfakcji z wykonywanych przez ucznia zadań. Gry odbywające się we współpracy ucznia z nauczycielem oraz z innymi uczestnikami, umożliwiają nabywanie prawdziwych doświadczeń, na gruncie których uczeń jest w stanie rozwijać samopoznanie. Poznawanie siebie, swoich zasobów, mocnych i słabych stron jest w teorii Savickasa (2010) uznawane za podstawowe w kreowaniu kariery zawodowej.

MGDS koncentruje się również na odkrywaniu oraz nabywaniu zdolności umożliwiających konstruowanie kariery zawodowej. Występuje tutaj nawiązanie do drugiego z ujęć prezentowanych w teorii Savickasa, a mianowicie do paradygmatu „działacza” (ang. *Career Education for the Agent*). Uczeń jako działacz sam konstruuje swoją karierę, bazując na posiadanych doświadczeniach. Głównym założeniem w tym ujęciu jest realizowanie przez uczniów właściwych dla nich zadań rozwojowych, które umożliwią lepsze przygotowanie się do wymagań zawodowych (Savickas, 2013). Gry diagnostyczno-symulacyjne pomagają rozbudzać w uczniach refleksyjność, która aktywizować ich będzie do rozważań nad potencjalnymi możliwościami własnego rozwoju zawodowego.

W MGDS uwaga kierowana jest na „tu i teraz” ucznia, jego zachowanie, zdolności, ale także plany i preferencje. Opisywane podejście jest podejściem holistycznym, zgodnie z którym Savickas nazywa swoich klientów „autorami”. W MGDS uczeń traktowany jest więc jako twórca historii swojej zawodowej kariery. Niezwykle istotne jest tworzenie całościowej historii na

bazie przeszłych doświadczeń, rozwijanie umiejętności poprawnej narracji i krystalizowanie tożsamości ucznia w procesie, w którym istotną rolę pełni nauczyciel, doradca. Nauczyciel, postępując się grami diagnostyczno-symulacyjnymi, stara się skłonić uczniów do analizy własnych doświadczeń, a następnie motywować do wyciągania z nich konstruktywnych wniosków. Opiswane gry dają uczniom możliwość refleksji nad przeszłością i teraźniejszością, nad tym, czego się nauczyli, jakie doświadczenia są dla nich ważne i w jakim stopniu kreują one ich aktualną postawę. Refleksyjne podejście oraz analiza wcześniejszych doświadczeń ma prowadzić uczniów do myślenia o przyszłości – „jak w oparciu o to, co już wiem i czego doświadczyłem, mogę kreować swoją zawodową przyszłość?”. Gry diagnostyczno-symulacyjne mobilizują do takowych przemyśleń, a bezpieczne środowisko, w jakim są przeprowadzane, pozwala na ujawnianie się indywidualności uczniów oraz wykształcenie u nich gotowości na poznawanie nowych, nieznanych dotąd możliwości.

MGDS ma na celu wzbudzenie przemyśleń i podjęcie próby odnalezienia odpowiedzi na trzy kluczowe pytania, na które Savickas powołuje się w swojej teorii konstrukcji kariery (Savickas, 2005; za: Minta, 2012):

1. Jaką karierę konstruować?

W odpowiedzi na to pytanie MGDS oferuje szeroką gamę zadań (w ramach gier 1-6), które pobudzają uczniów do autorefleksji, umożliwiają im odkrywanie swoich talentów, kompetencji i predyspozycji zawodowych. Uczeń przy współpracy z nauczycielem może dowiedzieć się, jakie możliwości otwierają przed nim posiadane kompetencje. Gry stwarzają warunki budzące refleksje dotyczące własnej osoby, potencjalnego umiejscowienia się na rynku pracy oraz wizji swojej przyszłości, jaką posiada uczeń.

2. Jak ją konstruować?

MGDS pozwala uczniom znaleźć odpowiedź na to pytanie przede wszystkim w grach 7-12, zaznajamiając ich z tym, co Savickas (2005) nazywa przystosowalnością kariery (ang. *career adaptability*). Niecodzienny dla procesów zwykłej diagnozy model gier angażuje uczniów, którzy wcześniej nie interesowali się kwestią kariery. Dzięki przystępnej formie, opartej na współpracy zarówno z nauczycielem, jak i innymi uczestnikami, uczniowie biorą udział w zadaniach skoncentrowanych na:

- Trosce o zawodową przyszłość (ang. *concern*), która wywodzi się m.in. z odczuwania przez dorosłych uczniów konieczności podejmowania decyzji związanych z ich karierą i potrzebą bycia przygotowanym na to, co niesie zawodowa przyszłość.
- Wzmacnianiu poczucia kontroli nad wyborem i dążeniem do określonej kariery zawodowej (ang. *control*), co może być osiągnięte poprzez trenowanie zdolności podejmowania decyzji, asertywności, zarządzania czasem itd. – wszystkie te zdolności mogą być trenowane w procesie współpracy ucznia z nauczycielem oraz uczniów między sobą.
- Wzbudzaniu ciekawości związanej z karierą zawodową (ang. *career curiosity*), polegającej na eksploracji istniejących możliwości zawodowych – ciekawość pojawia się wraz z rozwijającym się samopoznaniem, odnajdywaniem swoich mocnych stron, kompetencji, oraz związanymi z nimi potencjalnymi scenariuszami zawodowymi.

- Budowaniu oraz wzmacnianiu pewności siebie w projektowaniu zawodowej przyszłości i przekształcaniu planów na konkretne działania (ang. *career confidence*) (Savickas, 2005).

Gry symulacyjno-diagnostyczne umożliwiają uczniom zaangażowanie się w powyżej opisane działania dzięki kształtowaniu i wbudzeniu określonych przekonań, kompetencji oraz postaw, przekładających się w późniejszym czasie na zachowania zawodowe (Savickas, 2005; za: Minta, 2012).


3. *Z jakiego powodu konstruować tę karierę?*

Próba odpowiedzi na to pytanie są wcześniej wspomniane doświadczenia, składające się na życiową historię. Należy tutaj zwrócić uwagę na istotność narracji i znaczenia nadawanego przez uczniów poszczególnym doświadczeniom życiowym. Istotny jest tutaj sposób, w jaki uczeń tworzy swoją historię, jak prezentuje wybrane wydarzenia oraz jaką mają one dla niego wartość. Ważne jest także określenie, na ile przywoływane historie pełnią dla ucznia funkcję motywującą. Współpraca z nauczycielem opierająca się na analizie tychże doświadczeń pokazuje, w jakim stopniu mogą przydać się one w konstruowaniu dalszej kariery ucznia, jakie wnioski i wskazówki można z nich uzyskać. MGDS, opierając się na założeniach teorii Savickasa, oferuje uczniom ciekawy i dynamiczny sposób na lepsze poznanie siebie oraz swoich kompetencji zawodowych. Gry umożliwiają odkrywanie różnorodnych ścieżek kariery poprzez odniesienie się do indywidualnych preferencji, zwiększając przy tym motywację uczniów do realizacji określonych celów zawodowych.


5. Jakich kompetencji, właściwości, charakterystyk dotyczą poszczególne gry?


Gry diagnostyczno-symulacyjne odnoszą się do różnego rodzaju osobistych właściwości. Funkcjonalność poszczególnych gier przedstawiono poniżej wg następujących elementów:


1. Kluczowy obszar tematyczny
2. Przybliżony czas realizacji gry
3. Preferowana liczba uczestników
4. Uczniowie SPE / oporujący
5. Narzędzie autodiagnozy





Gra 1.
SPADEK


 Typy osobowości

 ok. 50-55 min.


 2 - 26 uczestników


 TAK – uczniowie z deficytami rozwojowymi (jak dysleksja, dysgrafia)
TAK – uczniowie oporujący


 Kwestionariusz Kompetencji Przedsiębiorczych – Skala mierząca zdolność do inicjowania działań





Gra 2.
ŻYCIOWE WYBORY

 Wzorce myślenia:
elastyczność vs sztywność

 ok. 45-50 min.

 4 - 20 uczestników

 TAK – uczniowie z deficytami rozwojowymi oraz obniżonymi możliwościami intelektualnymi

 Skala Nastawienia Kreatywnego



Gra 3.
**JAKIE MASZ
SPOSTRZEŻENIA?**



Role zespołowe



ok. 80 min.



4 - 28 uczestników



TAK – uczniowie z zaburzeniami komunikacji językowej,
TAK – uczniowie oporujący



Kwestionariusz
Ról Zespołowych



Gra 4.
KAWIARNIA



Zainteresowania zawodowe



ok. 90-95 min.



min. 4 uczestników



–



Kwestionariusz Zainteresowań
Zawodowych



Gra 5.
ŁOWCY TALENTÓW



Rozpoznawanie
własnych talentów



ok. 50 min.



4 - 25 uczestników



TAK – uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim,
uczniowie z deficytami rozwojowymi
TAK – uczniowie oporujący



Kwestionariusz
Umiejętności Kontrolni



Gra 6.
DŁUGI REJS



Rozpoznanie preferencji dot. zadań
(o zróżnicowanym stopniu odpowiedzialności, stresu, samodzielności, prestiżu)



ok. 60 min.



min. 4 uczestników



TAK – uczniowie oporujący



Kwestionariusz Stylu
Podjęcia Decyzji



Gra 7.

DYLEMATY BADACZA



Wiedza o rynku pracy w procesie wyboru ścieżki zawodowej



ok. 60 min.



4 - 20 uczestników



-



Kwestionariusz Kompetencji Przedsiębiorczych – skala mierząca zdolność organizacji pracy własnej i zarządzania sobą w czasie



Gra 8.

JAK I GDZIE?



Sposoby poszukiwania pracy



ok. 60-65 min.



min. 4 uczestników



-



Kwestionariusz Kompetencji Przedsiębiorczych – skala mierząca zdolności odraczania gratyfikacji



Gra 9.

ZAWODY



Rozpoznanie poszczególnych ścieżek kariery



ok. 45 min.



3 - 25 uczestników



-



Skala Orientacji Przyszłościowej



Gra 10.

NA BAZARZE



Mocne i słabe strony



ok. 45 min.



5 - 25 uczestników



TAK – uczniowie o obniżonych możliwościach intelektualnych



Optymistyczny Styl Wyjaśniania Zdarzeń



Gra 11.
LABIRYNT



Świadome planowanie
własnej kariery zawodowej



ok. 60-65 min.



min. 4 uczestników



-



Skala Potencjału
Zawodowego



Gra 12.
BYĆ JAK... AS WYWIADU



Tworzenie wariantów
własnej kariery zawodowej



ok. 40-50 min.



3 - 25 uczestników



-



Style Radzenia Sobie
ze Stresem



Gra 13.
DĄŻYĆ CZY UNIKAĆ?



Rodzaje konfliktów
motywacyjnych



ok. 60-70 min.



6 - 20 uczestników



-



Skala Potrzeb



Gra 14.
POMOST KARIERY



Motywacja
wewnętrzna vs zewnętrzna



ok. 45-50 min.



min. 4 uczestników



TAK – uczniowie oporujący



Skala Podejścia do Pracy



Gra 15.

MENTALISTA, KTÓRY LUBI WYZWANIA



Wartości



ok. 45-50 min (10-15 os.)



3 - 20 uczestników



-



Skala Wartości



Gra 16.

KOŁO FORTUNY



Modyfikowanie własnej
ścieżki zawodowej



ok. 40-45 min.



3 - 24 uczestników



TAK – uczniowie odnoszący
liczne niepowodzenia edukacyjne
oraz uczniowie niepełnosprawni
lub przewlekle chorzy



Skala Nastawienia
Na Sukces Zawodowy



Gra 17.

SKLEP ROWEROWY



Motywatory racjonalne
i emocjonalne



ok. 65 min.



min. 2 uczestników



-



Skala Inteligencji
Emocjonalnej



Gra 18.

SIEĆ



Czynniki motywujące
(psychologiczne, organizacyjne,
finansowe)



ok. 60-70 min.



3 - 30 uczestników



TAK – uczniowie z deficytami
rozwojowymi, obniżonymi
możliwościami intelektualnymi,
TAK – uczniowie oporujący



Skala Czynników
Motywujących

6. Czy gry diagnostyczno-symulacyjne były już stosowane w grupach uczniów 18+?

Przed opracowaniem finalnej wersji scenariuszy gier symulacyjno-diagnostycznych podjęto szereg działań weryfikujących ich skuteczność i atrakcyjność dla uczestników. Narzędzia wchodzące w skład MGDS zostały nie tylko poddane ocenie sędziów kompetentnych i złożonej analizie statystycznej, ale również sprawdzane w praktyce. By zweryfikować funkcjonowanie i odbiór poszczególnych gier symulacyjno-diagnostycznych, w czterech województwach zorganizowano szereg szkoleń pilotażowych. Uczestniczyło w nich w sumie ponad 240 uczestników – uczniów 18+. W rezultacie przeprowadzono 72 szkolenia, testując tym samym każdą grę wchodzącą w skład MGDS 4-krotnie. Szkolenie zostały zarejestrowane za pomocą kamery video.

Bezpośrednio po zakończeniu każdej gry uczestnicy zostali poproszeni o wypełnienie ankiet ewaluacyjnych. Uczniowie udzieli odpowiedzi na pytania dotyczące formy, treści i przebiegu GDS. By uzyskać prawdziwe odczucia i szczere uwagi, grupy zostały zapewnione o anonimowości badania. Opisane działania umożliwiły pozyskanie cennych informacji od samych zainteresowanych – tj. uczniów 18+. Ankiety ewaluacyjne zostały również wypełnione przez trenerów, co umożliwiło poznanie ich obserwacji oraz opinii dotyczących kwestii istotnych z ich perspektywy – m.in. dotyczących jasności zasad realizacji, funkcjonalności, użyteczności gry itd. Wszystkie gry zostały wysoko ocenione zarówno przez uczestników jak i trenerów.

Jak wspomniano, przebieg szkoleń pilotażowych został utrwalony na kamerze video. Nagrania poddane zostały dalszej analizie przez niezależnych obserwatorów. Szczególną uwagę zwrócono na odbiór gry przez uczestników. Skoncentrowano się na reakcjach grupy na poszczególne polecenia oraz ich sposób wykonywania zadań. Przeprowadzenie każdej z gier wchodzących w skład MGDS czterokrotnie, pozwoliło na dokonanie obserwacji funkcjonowania każdego narzędzia w czterech oddzielnych grupach, charakteryzujących się odmienną strukturą, liczebnością i dynamiką. Dzięki temu, uzyskano szersze spojrzenie na odbiór zaproponowanych działań przez dorosłych uczniów.

Wnioski i uwagi wynikające z opisanych działań uwzględniono w finalnej wersji scenariuszy gier. Spojrzenie na zaproponowane narzędzia z trzech perspektyw (ankiety ewaluacyjne uczniów, ankiety ewaluacyjne trenerów oraz analiza nagrań video przez niezależnych specjalistów) pozwoliło na całościową weryfikację oraz potwierdzenie wysokiej efektywności i atrakcyjności MGDS.

Załączniki

Załącznik 1. Karta praca trenera realizującego gry diagnostyczno-symulacyjne (PRZED)

	USZCZEGÓLOWIENIE	DO UZUPEŁNIENIA
JAKIMI WARUNKAMI DYSYONUJĘ?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Czy planuję realizację gry w pomieszczeniu / w plenerze? 2. Czy wielkość sali jest odpowiednia do liczby uczestników? 3. Czy sala umożliwia uczestnikom pracę w niezależnych zespołach? 4. Czy jest możliwe swobodne przemieszczanie się uczestników w sali w trakcie gry? 5. Czy wyposażenie sali umożliwia przeprowadzenie gry (znajdują się w niej stoliki / krzesła itd.)? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. 4. 5.
CO CHCĘ OSIĄGNĄĆ POPRZEZ REALIZACJĘ GRY?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Jakie umiejętności warto rozwijać w grupie docelowej? 2. Jakie widzę potrzeby wśród uczniów w zakresie umiejętności konstruowania własnej kariery zawodowej? 3. Czy widzę potrzebę rozwoju umiejętności przedsiębiorczych wśród uczniów? 4. Czy widzę potrzebę integracji grupy? 5. Jaki rezultat / cel chciał(a)bym osiągnąć? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. 4. 5.

<p>JAKIE TRUDNOŚCI MOGĄ WYSTĄPIĆ W TRAKCIE REALIZACJI GRY?</p>	<p>1. Jakie trudności mogą wystąpić w trakcie gry wynikające z:</p> <ul style="list-style-type: none"> • charakterystyki grupy (liczebności, struktury itd.)? • aspektów technicznych? • przebiegu gry? <p>2. W jaki sposób mogą im zapobiec?</p>	<p>1.</p> <p>2.</p>
<p>POTENCJALNE ŹRÓDŁA OPORU WŚRÓD UCZESTNIKÓW</p>	<p>1. Jakie widzę możliwe obszary – potencjalne źródła oporu uczestników związane z:</p> <ul style="list-style-type: none"> • wykonywanymi zadaniami? • formą zajęć? • pracą w grupie? • poruszonymi treściami? • rolą prowadzącego? <p>2. Jakie widzę sposoby redukcji oporu?</p>	<p>1.</p> <p>2.</p>
<p>CZY ZASADNE JEST WPROWADZENIE MODYFIKACJI PIERWOTNEGO SCENARIUSZA GRY DIAGNOSTYCZNO-SYMULACYJNEJ?</p>	<p>1. Czy charakterystyka grupy uczniów wymusza modyfikację gry (np. ze względu na jej liczebność)? Jakiej?</p> <p>2. Czy w grupie uczniów znajdują się osoby o specjalnych potrzebach edukacyjnych lub uczniowie oporujący?</p> <p>3. Czy czas jakim dysponuję wymusza modyfikacje gry?</p> <p>4. Czy przewidziane w scenariuszu modyfikacje gry są zasadne w przypadku tej grupy uczniów?</p> <p>5. Czy wprowadzenie modyfikacji wymaga ode mnie dodatkowego przygotowania?</p>	<p>1.</p> <p>2.</p> <p>3.</p> <p>4.</p> <p>5.</p>

<p>SPOSÓB PRZEPROWADZENIA DIAGNOZY</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Czy dysponuję wystarczającym czasem na przeprowadzenia autodiagnozy metodą kwestionariuszową? 2. Czy kwestionariusz przewidziany w ramach gry jest odpowiedni dla tej grupy uczniów? 3. Czy widzę potrzebę zamiany narzędzia autodiagnozy na inny kwestionariusz stosowany w ramach MGDS? 4. Czy widzę potrzebę uzupełnienia diagnozy uczniów poprzez zastosowanie innych metod (np. obserwację, testy)? Jakich? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. 4.
--	--	--

Załącznik 2. **Karta praca trenera realizującego gry diagnostyczno-symulacyjne (PO)**

	USZCZEGÓLOWIENIE	DO UZUPEŁNIENIA
W JAKIM STOPNIU OSIĄGNIĘTO ZAKŁADANE CELE?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Czy główny cel gry został zrealizowany? 2. Czy szczegółowe cele gry zostały zrealizowane? 3. Czy przeprowadzono grę zgodnie ze scenariuszem? 4. Czy przeprowadzono część gry poświęconą autodiagnozie? 5. Czy przeprowadzono z uczestnikami dyskusję? 6. Czy przeanalizowano z uczestnikami wyniki autodiagnozy? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. 4. 5. 6.
JAKIE GRY POWINNY BYĆ ZREALIZOWANE W NASTĘPNEJ KOLEJNOŚCI? DLACZEGO?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Jakie widzę dalsze potrzeby uczniów w zakresie rozwijania umiejętności kreowania własnej ścieżki zawodowej? 2. Jakie zauważam braki w wiedzy, umiejętnościach, świadomości uczniów w zakresie budowania własnej kariery zawodowej? 3. Jaki gry są w dalszej kolejności wskazane dla tej grupy uczniów? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3.

JAKIE TRUDNOŚCI WYSTĄPIŁY W TRAKCIE REALIZACJI GRY?	<ol style="list-style-type: none"> Czy w trakcie gry wystąpiły trudności związane z: <ul style="list-style-type: none"> warunkami lokalowymi? niezbędnymi materiałami? reakcją grupy? rozumieniem instrukcji przez grupę? wykonywaniem zadań? współdziałaniem uczestników (ewentualne konflikty)? Jakie widzę przyczyny wystąpienia sytuacji trudnych? Jakie wnioski mogę wyciągnąć na przyszłość? 	<ol style="list-style-type: none">
SPOSOBY RADZENIA SOBIE Z TRUDNYMI SYTUACJAMI WŚRÓD UCZESTNIKÓW	<ol style="list-style-type: none"> Czy podczas gry pojawili się uczestnicy trudni? W jaki sposób zareagowałem na trudności? Jak oceniam swoją reakcję? Czy była efektywna? Co planuję zmienić w przypadku ponownego wystąpienia trudności? Czy sytuacje trudne miały wpływ na realizację celu gry? 	<ol style="list-style-type: none">
CZY ISTNIEJE POTRZEBA WPROWADZENIA INNYCH MODYFIKACJI?	<ol style="list-style-type: none"> Czy widzą potrzebę wprowadzenia dodatkowych modyfikacji wynikających z: <ul style="list-style-type: none"> charakterystyki grupy? czasu? przydatności zadań? warunków lokalowych? 	<ol style="list-style-type: none">

<p>UWAGI ZGŁOSZONE PRZEZ UCZESTNIKÓW</p>	<p>1. Czy uczestnicy zgłaszali uwagi dotyczące:</p> <ul style="list-style-type: none"> • celu gry? Jakie? • przebiegu gry? Jakie? • zasad obowiązujących w trakcie gry? Jakie? • wykonywanych zadań? Jakie? • autodiagnozy? Jakie? • materiałów niezbędnych do realizacji gry? Jakie? <p>2. Czy uwagi uczestników zostały uwzględnione w przebiegu gry? W jaki sposób?</p> <p>3. Czy realizacja kolejnych gier powinna uwzględniać uwagi uczestników?</p>	<p>1.</p> <p>2.</p> <p>3.</p>
<p>KORZYŚCI WYNIKAJĄCE Z PRZEPROWA- DZONEJ GRY</p>	<p>1. Jakie widzę korzyści z przeprowadzonej gry dla uczestników?</p> <p>2. Czy uczestnicy poprzez uczestnictwo w grze nabyli nowe umiejętności / wiedzę / poszerzyli samoświadomość?</p>	<p>1.</p> <p>2.</p>
<p>CO MOGĘ ZROBIĆ, BY PODNIĘĆ PRZYDATNOŚĆ GRY W PROCESIE ROZPOZNAWANIA ZAINTERESOWAŃ ZAWODOWYCH?</p>	<p>1. Czy widzę elementy gry, których zmiana może podnieść przydatność gry? Jakie?</p> <p>2. W jaki sposób mogę wdrożyć powyższe elementy?</p>	<p>1.</p> <p>2.</p>
<p>JAKIE WIDZĘ POWIĄZANIA PRZEPROWA- DZONEJ GRY DIAGNOSTYCZ- NO-SYMULACYJ- NEJ Z INNYMI NARZĘDZIAMI I METODAMI STO- SOWANYMI W DO- RADZTWIE ZAWODOWYM?</p>	<p>1. Czy znam inne narzędzia / metody które mogą stanowić rozwinięcie gry? Jakie?</p> <p>2. W jaki sposób mogę połączyć gry z innymi metodami stosowanymi w doradztwie zawodowym?</p>	<p>1.</p> <p>2.</p>

<p>W JAKIM STOPNIU GRA BYŁA ADEKWATNA DO UCZNIÓW O SPECJALNYCH POTRZEBACH EDUKACYJNYCH</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Czy gra oznaczona została jako wskazana w grupie uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych lub uczniów oporujących? 2. Czy zadania przewidziane w ramach gry zostały wystarczająco dostosowane do potrzeby uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych lub uczniów oporujących? 3. Czy widzę możliwości dodatkowej modyfikacji gry, które zwiększą efektywność jej realizacji w grupie uczniów o specjalnych potrzebach lub oporujących? Jakież? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3.
<p>JAK OCENIAM DYNAMIKĘ PROCESU GRUPOWEGO W TRAKCIE REALIZOWANEJ GRY?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. W jaki sposób grupa reagowała na poszczególne etapy gry? 2. W jaki sposób przebiegała współpraca grupowa w zespołach? 3. Jak oceniam efektywność pracy grupy? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3.
<p>JAKIE POSTAWY WOBEC NARRACJI ZAWARTEJ W GRZE UJAWNIŁY SIĘ W JEJ TRAKCIE?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. W jaki sposób uczestnicy dokonywali analizy swoich doświadczeń / zasobów / planów? 2. Czy uczestnicy chętnie podejmowali się autorefleksji? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 2.

Bibliografia

- Anioł, A., Anioł, S. (2008). *Materiał dydaktyczny do kursu pedagogicznego pozaszkolnych form kształcenia*. Kraków-Tarnobrzeg: Wydawnictwo Tar Bonus.
- Aronson, E., Wilson, T.D., Akert, R.M. (2006). *Psychologia społeczna*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Berne, E. (2004). *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: PWN.
- Brown, R. (2006). *Procesy grupowe*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Cialdini, R. (2009). *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Głódkowska, J. (1999). *Poznanie ucznia szkoły specjalnej*. Warszawa: WSiP.
- Głódowski, W. (2001). *Komunikowanie interpersonalne*. Warszawa: Wydawnictwo Hansa Communication.
- Hay, J. (2010). *Analiza transakcyjna dla trenerów*. Kraków: Grupa Doradczo-Szkoleniowa Transmisja.
- Jarmuż, S., Witkowski, T. (2007). *Podręcznik trenera*. Wrocław: Biblioteka Moderatora.
- Kamińska-Radowska, I. (2012). *Kultura biznesu. Normy i formy*. Warszawa: PWN.
- Kirkpatrick, D.L. (2001). *Ocena efektywności szkoleń. Cztery poziomy oceny efektywności szkoleń*, Warszawa: Studio EMKA.
- Kozubska, A., Koc, R., Ziółkowski, P. (2014). *Nauczyciel w drodze do profesjonalizmu (s. 352)*. Bydgoszcz: WSG.
- Kulik, R. (2014). *Metody aktywne w edukacji. Trening twórczości*. Pobrane z: http://issuu.com/pnrwi/docs/stdk_metody-aktywne-w-edukacji_kul (data dostępu: 03.03.2015).
- Lalak, D., Pilch, T. (1999). *Elementarne Pojęcia Pedagogiki Społecznej i Pracy Socjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Leśniewska, K., Puchała, E. (2011), *Organizacja procesu wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Linksman, R. (2000). *W jaki sposób szybko się uczyć*. Warszawa: Bertelsmann Media.
- McGinnis, A.L. (2005). *Sztuka motywacji; czyli jak wydobyć z ludzi to, co w nich najlepsze*, Warszawa: Wydawnictwo Vocatio.
- McKay, M., Davis, M., Fanning, P. (2007). *Sztuka skutecznego porozumiewania się. Praca rodzina zabawa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Mikołajczyk, K. (2011). Jak uczą się dorośli, czyli co powinien wiedzieć trener o specyfice kształcenia uczestników szkolenia. *E-mentor*, 2(39).

- Minta, J. (2012). *Od aktora do autora. Wspieranie młodzieży w konstruowaniu własnej kariery*. Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.
- Nakamura, R.M. (2011). *Zdrowe kierowanie klasą. Motywacja, komunikacja, dyscyplina*. Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska Sp. z o. o.
- Owczarz, M. (red.). (2005). *Poradnik edukatora* (s. 208-209). Warszawa: CODN.
- Oyster, C. K. (2002). *Grupy. Psychologia społeczna*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Pease, A., Pease, B. (2007). *Mowa ciała*. Warszawa: Dom wydawniczy Rebis.
- Pocztowski, A. (2008). *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Warszawa: PWE.
- Rae, L. (2006). *Planowanie i projektowanie szkoleń*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Rae, L. (2006). *Efektywne szkolenie. Techniki doskonalenia umiejętności trenerskich*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. (s. 42-69). W: S.D. Brown, R.W. Lent (red.), (2005). *Career development and counselling: Putting theory and research to work*. New York: Wiley.
- Schneider, M., Gorey, G. (2002). *Grupy – metody grupowej pomocy psychologa*. Warszawa: IPN Polskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Silberman, M. (2004). *Metody aktywizujące w szkoleniach*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Stewart, J. (2008) *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*. Warszawa: PWN.
- Szczygieł, M. (2008). Procesy grupowe. W: L. Jabłonowska, P. Wachowiak i S. Winch (red.), (2008). *Prezentacja profesjonalna*. Warszawa: Difin.
- Sztejnberg, A. (2006). *Komunikacyjne środowisko nauczania i uczenia się*. Wrocław: Astrum.
- Taraszkiewicz, M. (2007). Twój styl uczenia się. W: *Trendy uczenia się w XXI wieku. Internetowy Magazyn CODN*, nr 4/18/2007, 7-19.
- Urbańczyk, F. (1973). *Dydaktyka dorosłych*. Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Vopel, K. (2002). *Umiejętność współpracy w grupach*. Warszawa: Wydawnictwo Jedność.
- Wojciszke, B. (2004). *Człowiek wśród ludzi*. Warszawa: Scholar.
- Wysocka, E. (2008). Zraniona tożsamość ludzi niepełnosprawnych – źródła, konsekwencje i radzenie sobie z wewnętrznym piętnem i zewnętrznym napiętnowaniem. W: J. Rottermund (red.) *Wybrane aspekty pracy z niepełnosprawnymi*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Źródła internetowe:
<http://blog.2edu.pl/2007/02/jak-ucz-si-doroli.html> (data dostępu: 03.03.2015)
http://z.nf.pl/i_ngo/doc/podrecznikTrenera.pdf (data dostępu: 04.03.2015)



ISBN 978-83-941930-3-4



Projekt „Od diagnozy do działania!” jest współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

Człowiek – najlepsza inwestycja.