

Jacek Woźniak

Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Warszawie

Szkolenia outdoor a edukacja przez przygodę

Summary

OUTDOOR TRAINING AND ADVENTURE EDUCATION

The article presents an attempt to describe outdoor training as a certain tradition in adventure education. As in the case of every HR intervention, outdoor training also has to respect the systematic model of training: the three step model of creating, delivering and evaluation of educational activity in the employee education. The text characterizes this model and describes the specifics of outdoor training as an activity created to improve participants' soft skills by engaging them in simulation being an outdoor experience and in facilitated discussion about these experiences. The differences between outdoor training and adventure education activities concerning goals, role of instructor, education stimulus, and scope of evaluation are described. Additionally, the text compares the standards of Polish adventure education activities and the standards presented in two samples of articles from the Journal of Experiential Education.

Key words: adult education, employee education, outdoor training, adventure education, evaluation.

red. Paulina Marchlik

Artykuł przedstawia szkolenia outdoor, jako jedno z tradycyjnych szkoleń w działaniach edukacyjnych prowadzonych w przyrodzie. W tekście zaprezentuję podstawowy dla edukacji przedsiębiorstw model szkolenia interwencyjnego oraz omówię specyfikę szkoleń prowadzonych w terenie. Uzupełnieniem analizy będzie porównanie polskich doświadczeń szkoleniowych *outdoor/adventure education* z zagranicznymi, na podstawie ich charakterystyki zamieszczonej w kilku numerach czasopisma anglojęzycznego, poświęconych w znacznej mierze tej problematyce.

Część pierwszą poświęcę prezentacji szkoleń jako narzędzia organizacji służącego do rozwiązywania jej problemów. Na tej podstawie, w części drugiej,

opiszę sposób realizacji szkolenia za pomocą metodyki outdoor oraz wskażę specyficzne wymagania realizacji tej metodyki. W części końcowej przedstawię skrótowy przegląd dwóch próbek tekstów z czasopisma „Journal of Experiential Education”.

Szkolenia w organizacji i ich model¹

Działania edukacyjne w organizacjach mają na celu poprawę efektów ich działania, a w przedsiębiorstwach – ostatecznym kryterium tej sprawności jest wynik finansowy. Oznacza to, że szkolenia służą również temu celowi, co wymaga wyznaczenia dla konkretnego działania zarówno oczekiwanych rezultatów edukacyjnych (zmian w zakresie wiedzy, umiejętności i innych ważnych cech jednostek, które w psychologii poznawczej opisuje się jako zmienne afektywne) (Kraiger i in. 2003), jak i połączenia tych zmian ze wskazaniem, w jaki sposób przełożą się one na wyniki działania organizacji, czyli sformułowanie tzw. łańcucha oddziaływania szkolenia.

Poza szkoleniami wprowadzającymi do pracy, które służą opanowaniu przez nowego pracownika wiedzy proceduralnej i umiejętności działania według tych zaleceń, a prowadzone są głównie w formie instruktaży, większość działań szkoleniowych w organizacjach, adresowanych jest do pracowników realizujących już rolę pracowniczą. Konieczność edukacji tego typu wynika z modyfikowania narzędzi i sposobów realizacji pracy oraz znaczenia umiejętności społecznych i osobistych. Organizacje współczesne bazują na współpracy z ludźmi, a więc realizacja roli zawodowej wymaga doskonalenia umiejętności „miękkich” pracowników. Tak zbiorczo nazywa się zwykle umiejętności społeczne i osobiste, takie jak umiejętność podejmowania decyzji, komunikowania się, wpływania na innych, radzenie sobie ze stresem oraz te cechy jednostki, które ułatwiają skuteczne realizowanie takich umiejętności (np. sprawstwo, poczucie kontroli nad sytuacją, zarządzania czasem i koncentrację na priorytetach). Systematyczny model szkolenia, jak nazywa się trój etapowy „przepis” na przeprowadzenie działania szkoleniowego, nakazuje, aby działanie edukacyjne było poprzedzone analizą potrzeb. Jej celem jest – z jednej strony – rozpoznanie, jakie zmiany w wiedzy, umiejętnościach i zmiennych afektywnych, powinny zostać wywołane u uczestników (ustalenie celów edukacyjnych), aby zakładany wpływ interwencji edukacyjnej na problem został zrealizowany, zaś z drugiej strony – określenie, jakimi działaniami eduka-

¹ Opis ten bazuje na pracach Armstrong (2000) i Woźniak (2009, 2012).

cyjnymi, te zmiany można wywołać (ustalenie dydaktyki szkolenia). Oznacza to, że szkolenie dostosowane jest nie tylko do problemu z rzeczywistości codziennej uczestników (wybranych trudności w realizacji roli pracowniczej), ale też do wrażliwości uczestników, ich wiedzy i poprzednich doświadczeń, tak, aby oddziaływanie edukacyjne faktycznie osiągnęło cele edukacyjne (i poprzez nie – szersze cele organizacyjne) w sposób względnie efektywny. Analiza potrzeb służy więc nie tylko ustaleniu celów edukacyjnych szkolenia, dookreślenia i weryfikacji zamierzonego łańcucha oddziaływania tych rezultatów na szersze cele, ale też dostarcza informacji dla przygotowania programu szkolenia i metod działania, które pozwolą te cele edukacyjne osiągnąć.

Faza realizacji szkolenia ma prowadzić do wywołania pożądanых zmian. Z uwagi na specyfikę szkolenia, którego oddziaływanie powiązane jest z obrazem samego siebie jako realizatora ważnej roli życiowej – roli pracownika oraz z przymusowym skierowaniem uczestnika na szkolenie, nie wystarczy, aby respektowano podczas kursu podstawowe zalecenia edukacji dorosłych. Dodatkowo kładzie się nacisk na przestrzeganie zasad, jakie wynikają z roli nauczyciela określonej przez Carla Rogersa dla uczenia istotnego. Szkoleniowcy mają pełnić rolę facylitatora dyskusji, a więc „zakazane” są dla nich wypowiedzi merytoryczne, dotyczące tego, jak powinno się postępować, bądź nawet – co zrobiono źle tu-i-teraz.

Podstawową metodą oddziaływania edukacyjnego jest udział uczestników w pewnym wydarzeniu w rzeczywistości symulowanej oraz w dyskusji, stanowiącej omówienie tak wywołanego doświadczenia tu-i-teraz. Dyskusje, służące uświadomieniu sobie przez uczestnika szkolenia, co i w jaki sposób może zmienić w swoim postępowaniu (zarówno gdyby analogiczne wydarzenie realizować powtórnie, jak i w sytuacji życiowej, podobnej do tej z symulacji), są prowadzone na podstawie tak wywołanego doświadczenia tu-i-teraz, czyli – działania w rzeczywistości symulowanej, podobnej do tej, z życia zawodowego. Schemat tych dyskusji jest dość precyzyjnie określony metodycznie², ale zadaniem trenera jest przeprowadzić je zarówno w sposób umożliwiający uczestnikom spokojne

² Badania naukowe dotyczą zastosowania formy Review After Action. Ta forma omówienia działania uczestników w trakcie ćwiczenia, odwołuje się do modelu pracy zespołowej, jaki wypracowano w lotnictwie bojowym armii izraelskiej dla prowadzenia dyskusji wśród pilotów i ich dowódców nad filmami z przebiegu akcji bojowej, w celu zrozumienia przebiegu wydarzeń, podejmowanych przez pilotów decyzji oraz ustalenia, jakie inne decyzje (i z uwagi na jakie czynniki) piloci mogli podjąć, aby zwiększyć swoją skuteczność w trakcie walki. Procedury takiej analizy oraz badania naukowe nad jej skutecznością edukacyjną prezentowane są szczegółowo w pracy (Balcerak, Woźniak 2014).

rozmawianie na temat wydarzeń, z rozegranej przed chwilą symulacji, jak i ustalenie co się w niej działo, jakie cele chcieli osiągnąć aktorzy oraz jakimi sposobami mogli je osiągnąć lepiej. Dodatkowo trener ma też pomóc uczestnikom w wyciągnięciu i zapamiętaniu wniosków odnoszących te wydarzenia tu-i-teraz do życia w pracy.

Szkolenie jako całość jest zorganizowane zgodnie ze standardowymi zaleceniami, które wynikają z dynamiki uczącej się grupy. W związku z tym część działań w trakcie tego wydarzenia ma cele „nieedukacyjne”, np. rozgrzewkowe czy przygotowujące do wyjścia z rzeczywistości uczenia się. Dodatkowo należy pamiętać, że podstawowym bodźcem uczącym są działania symulacyjne połączone z omówieniem, a nie samo działanie (Balcerak, Woźniak 2014).

Każde szkolenie w myśl modelu systematycznego podlega ocenie, która dostarcza – z jednej strony – wiedzy na temat możliwych zmian prowadzących do zwiększenia jego skuteczności, z drugiej – informacji czy cele organizacji zostały osiągnięte. Tej drugiej ewaluacji, nazywanej oceną kształtującą (*formative*), służą często dane zbierane w ten sam sposób, co i tej drugiej, nazywanej oceną podsumowującą (*summative*) (Brown, Gerhardt 2002). Ich użycie jednak jest odmienne. Ocena podsumowująca, koncentruje się na określeniu różnych efektów wydarzenia zrealizowanego, podczas gdy celem oceny kształtującej jest modyfikacja (przyszłego) wydarzenia edukacyjnego w celu poprawy jego efektów. Podstawowym narzędziem pierwszej oceny są informacje zwrotne od uczestników i innych grup interesu uwikłanych w proces szkoleniowy, a główne narzędzia dla ewaluacji podsumowującej, wynikają z rozwinięcia modelu czterech poziomów oddziaływania szkolenia stworzonego przez Donalda Kirkpatricka. Traktują więc badanie opinii uczestników, jako jedną z wielu danych dotyczących efektów szkolenia, a koncentrują się przede wszystkim na zmianach, jakie po szkoleniu zachodzą w ich codziennej pracy i wyników tej zmiany dla organizacji. Kirkpatrick wprowadził taksonomię obszarów wpływu szkolenia, z których dwa pierwsze odnoszą się do wpływu szkolenia na jednostkę, zaś dwa kolejne – na organizację. Wpływ szkolenia na jednostkę mierzy się na zakończenie szkolenia, badając dwie kwestie – tzw. reakcję, czyli opinię uczestników na temat szkolenia („zadowolenie ze szkolenia”) oraz osiągnięcie zakładanych dydaktycznych efektów nauczania, co zwykle nazywa się pierwszym i drugim poziomem oddziaływania szkolenia. Miary z poziomu pierwszego dotyczą całościowych opinii uczestników o szkoleniu oraz opinii o jego składnikach i o ich oddziaływaniu (np. podobało się, było odpowiednie, było użyteczne). Miary z poziomu drugiego opisują faktyczne efekty edukacyjne, czyli stopień posiadanej na zakończenie szkolenia wiedzy, umiejętności czy postaw (zmiennych afektywnych), a więc niekiedy wymagają możliwości porównania przyrostu tych atrybutów ze stanem sprzed szkolenia.

Odrębne sfery wpływu szkolenia tworzą rezultaty jego działania w obszarze organizacji. Bada się je za pomocą pomiaru przeniesienia umiejętności zdobytych na szkoleniu do praktyki codziennej pracy uczestników oraz miarami efektów tego transferu dla całości organizacji. Skutki te pojawiają się po okresie, którego długość trudno jest określić z góry. Czas ten zależy od różnych czynników, takich jak: podatność organizacji na zmiany, klimat w niej panujący, swoboda, jaką dysponują pracownicy, czy wreszcie częstotliwość, z jaką pojawiają się problemy związane ze szkoleniem, a także rodzaju treści szkoleniowych.

Ten model czterech poziomów skutków szkolenia bywa interpretowany rozmaicie³ i – co już było podkreślane – jest odrębnie wykorzystywany w każdej z dwóch rodzajów działań ewaluacyjnych, to jest inaczej do oceny kształtującej (*formative*), a inaczej do oceny podsumowującej (*summative*). Standardowo modele dla ewaluacji podsumowującej są rozwinięciem tego modelu Kirkpatricka. Najbardziej popularne rozszerzenia tego modelu postulują włączenie odrębnego, piątego poziomu oceny oddziaływania szkolenia, czy to w postaci analizy efektów finansowych (Philips), czy oddziaływania szkolenia na pewne procesy w otoczeniu organizacji (Hamblin). Stosuje się też łączenie ewaluacji kształtującej z podsumowującą, poprzez analizę na podstawie przykładów sukcesu i niepowodzeń we wdrażaniu edukacyjnych efektów szkolenia w praktykę organizacji dodatkowych działań, które mogą zwiększyć zakres i skuteczność transferu umiejętności do praktyki codziennej (Brinkerhoff). Bardziej wnikliwą analizę metod oceniania czytelnik może znaleźć w pracach (Hoole, Martineau 2014; Woźniak 2010).

Z perspektywy systematycznego modelu szkoleń charakterystyczne wymiary działania szkoleniowego można opisywać, wskazując na cel i sposób prowadzenia analizy potrzeb, związanych z wydarzeniem edukacyjnym; sposób organizowania i prowadzenia wydarzenia edukacyjnego, w szczególności rolę trenera; pozyskanie uczestników i ich rolę w trakcie wydarzenia; rodzaj głównego typu bodźca edukacyjnego (wywołującego zmianę) oraz mechanizm, jaki tę zmianę w jednostce ma wywołać; rodzaj oceny, jakim wydarzenie podlega a także jej cele i narzędzia.

³ Trzy zasadniczo różne interpretacje modelu Kirkpatricka, a więc interpretowanie go jako typologii, łańcuchów oddziaływania (dowolnego i pozytywistycznego „chcieć i umieć oznacza działać”) oraz poszukiwania tanich wskaźników zmian w organizacji poprzez badanie reakcji opisują inne moje prace (Woźniak 2009, 2012). W literaturze wskazywano też na związki konstrukcji łańcucha oddziaływania ze Zrównoważoną Kartą Wyników – narzędziem prezentowania strategii organizacji m.in. jej pracownikom, które uwidacznia związki między działaniami w różnych obszarach zarządzania dla osiągnięcia celu strategicznego, np. w jakim stopniu szkolenie z obsługi klienta i wydatki na nowe narzędzia pracy, mają skutkować wzrostem zadowolenia klientów i lepszym wynikiem finansowym (por. Woźniak 2005b).

Szkolenie outdoor

Wyróżnikiem szkoleń outdoor jest realizacja ich w terenie, czyli poza salą szkoleniową⁴. Teren może dostarczać dodatkowych doznań przyjemnościowych (las, góry czy woda), choć bywają zajęcia (np. poszukiwanie rozproszonej informacji) prowadzone w mieście. Izolacja od cywilizacyjnego „kokonu”, rozumianego zarówno jako możliwość realizacji swoich celów za pomocą pieniędzy, jak i podlegania naciskom norm społecznych, nie oznacza konieczności realizacji celów dydaktycznych w głębszy czy miejscach „magicznych”. W praktyce wykorzystuje się jednak środowisko, w którym toczą się działania edukacyjne, nie tylko jako narzędzie izolacji od wpływów społecznych, ale też jako dodatkowy bodziec motywacyjny, a więc dąży się do zapewnienia dodatkowo atrakcyjności otoczenia, a nie tylko spełnienia wymogów potrzebnych dla realizacji zadań symulacyjnych.

Zajęcia outdoor najczęściej składają się z realizacji przez uczestników działających w kilkusobowych grupach, szeregu, często na pozór niezależnych, projektów różnej wielkości, a więc trwających w początkowych fazach szkolenia po kilka, kilkanaście minut, aż po kilkugodzinne czy nawet dłuższe. Mają one charakter ćwiczeń symulacyjnych, w czasie których uczestnicy mają wspólnie osiągnąć zadane cele, używając powierzonych zasobów i stosując się do wyznaczonych ograniczeń (Brown 2003; Woźniak 2000, 2005a). W rezultacie głównym bodźcem dydaktycznym w szkoleniu outdoor jest ćwiczenie, rozumiane jako trój etapowa struktura złożona z wprowadzenia, realizacji zadania symulacyjnego przez grupę uczestników i omówienia.

Choć układ treści dydaktycznych musi spełniać pewne podstawowe zasady logiczne, to układ ćwiczeń jest w zasadzie podporządkowany założeniom dynamicznym (Kieras 2000). Oznacza to, że dąży się do utworzenia skutecznie pracujących grup zadaniowych, które przechodziłyby od ćwiczeń wstępnych, służących poznaniu się i zbudowaniu zaufania, przez ćwiczenia kształtujące sposób pracy szkoleniowej i stwarzające okazję do zdobycia podstawowych umiejętności, aż po większe projekty, które dają okazję do samodzielnego wykorzystywania skomplikowanych zestawów umiejętności przy rozwiązywaniu problemów trudniejszych i wymagających sprawnego operowania szerszym arsenalem technik. Uwzględnia się oczywiście problem stopniowania napięcia emocjonalnego (zadania wysokościowe zwykle umieszcza się w dalszych częściach szkolenia), zmęczenie fizyczne

⁴ Ten opis częściowo wykorzystuje ustalenia z pracy (Woźniak 2005a) i pewne sformułowania z tamtego tekstu mogą się pojawiać tutaj bez oznaczenia cytowań. Odniesienia do form edukacji przez przygodę w przyrodzie wyjaśniane są w innym tekście autora z tego tomu.

oraz niezbędny stopień redundancji (potencjalnej powtarzalności tych samych treści dydaktycznych w kilku ćwiczeniach).

Zadania symulacyjne koncentrują się na rozwiązaniu jakiegoś problemu przez zespół. W zadaniu tym – do pokonania są nie tylko trudności intelektualne – ale także trudności fizyczne oraz emocjonalne. W dobrym ćwiczeniu outdoor każdy z tych trzech elementów jest istotny. Dodatkowo – z perspektywy planowania szkolenia jako całości, muszą ono posiadać dwie cechy organizacyjne, które gdzie indziej nazwano stabilnością merytoryczną i logistyczną⁵. Z perspektywy zespołu, intelektualny wymiar wyzwania symulacyjnego, wymuszony jest nie rekreacyjnym charakterem wydarzenia – szkolenie jest częścią pełnienia roli pracowniczej, a doskonalenie sprawności manualnej w obszarze mało związanym z pracą, nie wzbudzi zaangażowania u osoby pełniącej tę rolę. Ciekawość poznawcza, wpisana w rolę pracownika wiedzy, usprawiedliwia angażowanie się w zadanie symulacyjne, o ile tylko jego trudność jest dostosowana do możliwości intelektualnych grupy, tj. konstrukcja rozwiązania nie jest dla uczestników oczywista, wzbudza dyskusję i tworzy podgrupy zwolenników różnych taktyk. Ponieważ uczestnicy są skierowani na szkolenia w ramach obowiązków pracowniczych, więc pozyskanie ich spontanicznego zaangażowania w pełny udział w szkoleniu, stanowi stale troskę planujących zadania i ich układ w szkoleniu.

Skuteczna realizacja zadania w symulowanej rzeczywistości wymaga – oprócz pomysłowości i analizy intelektualnej trudności oraz przekonania innych do współdziałania – albo skoordynowanego użycia siły fizycznej, albo wykazania się zmysłem równowagi, albo giętkością, albo przezwyciężeniem pewnych obaw, a najczęściej wszystkimi tymi elementami. W konsekwencji oprócz napięcia intelektualnego pojawia się trochę wysiłku, a w rezultacie zmęczenie fizyczne, które sprzyja silniejszemu przeżywaniu emocji i zmniejszeniu samokontroli nad zachowaniami względem innych. Emocje są więc wywołane nie tylko poczuciem fizycznego zagrożenia⁶, ale też zmęczeniem, jakie ten rodzaj ćwiczeń wywołuje

⁵ Ćwiczenie symulacyjne jest stabilne merytorycznie, gdy względnie często wywołuje podobne interakcje wśród uczestników, a więc wtedy gdy problemy symulowanej rzeczywistości dają przewidywalne interakcje i zachowania osób je rozwiązujących (stabilność merytoryczna). Natomiast – logistycznie, gdy facylitowane przez trenera omówienie przebiegu ćwiczenia realizujące cele dydaktyczne wraz z trwaniem samego działania rozwiązywania problemu (wykonanie ćwiczenia i omówienie) ma podobny czas między różnymi wykonaniami (Woźniak 2005a). Wymagania te wymuszone są koniecznością planowania działań uczących z wykorzystaniem tej samej przestrzeni fizycznej i przygotowanych w niej „przeszkód terenowych”.

⁶ Brown (2003: 14) argumentuje, że dzięki subiektywnemu poczuciu zagrożenia, przeżywanemu przez uczestnika, zajęcia outdoor mają bezpośredni dostęp do pamięci długotrwałej, za pośrednictwem archaicznych mechanizmów mózgu uruchamianych w sytuacji walki o ratowanie

u nieprzywykłych do pracy fizycznej uczestników. Faktyczne zagrożenie fizyczne nie jest wielkie, a bezpieczeństwo fizyczne uczestników w trakcie realizacji działań w rzeczywistości symulowanej jest zabezpieczone przez pomocniczy zespół asekuracyjny, a w szczególności wszystkie działania na wysokości przekraczającej 1,5 metra są zabezpieczone fachową asekuracją.

Niecodziennosc sytuacji i konieczność uruchomienia rzadko używanych zasobów osobistych, zwiększa odczuwane napięcie przy wykonywaniu zadania. Pojawia się silne emocje, a i same zadania mają też wpisane w swą strukturę wywoływanie poczucia zagrożenia bezpieczeństwa cielesnego (zwykle poprzez manewrowanie przestrzenią – wysokość, czy chybotliwość przeszkód zawieszonych na linach), czy fizyczną utratą kontroli nad sytuacją. W rezultacie grupowego przeżycia sytuacji zagrożenia oraz poczucia przekroczenia faktycznych trudności, rozwiązanie problemu pozwala też odczuć większą satysfakcję z osobistego i zespołowego sukcesu.

Celem szkolenia outdoor jest rozwój umiejętności i samoświadomości uczestników, związanych z funkcjonowaniem zespołów zadaniowych⁷. Cel ten jest zwykle połączony z celami integracyjnymi, gdyż zakłada się, że nietypowe wspólne doświadczenie tworzy okazję do lepszego poznania się i polubienia, a więc zwiększa też spójność grupy, choćby poprzez wspólne przeżycie (anegdotę we wspólnej historii) i pozytywne silne emocje. Zwykle więc w czasie zajęć outdoor, zmienia się skład w małych grupach w poszczególnych sesjach, co służy integracji.

Choć cele dydaktyczne szkolenia, które jak każde szkolenie z miękkich umiejętności, dąży do modyfikacji nawyków codziennego zachowania, zawierają pewien komponent treściowy (kategorie teoretyczne w związkach wzajemnych), to nie jest on zwykle zbyt istotny i rozbudowany. Zadaniem szkolenia jest zwiększenie samoświadomości uczestników w działaniu codziennym, więc najważniejsza jest umiejętność zauważania istotnych zachowań, niezależnie od sposobu ich kategoryzowania. Komponent teoretyczny służy ułatwieniu umiejętności rozpoznawania w sytuacjach naturalnych ważnych zjawisk życia grupowego. Zapamiętanie nazw, do których odwołują się teorie oraz klasyfikowania tych zjawisk zgodnie z pomysłami teoretycznymi, jest narzędziem ułatwienia dostrzegania i heurystycznego uporządkowania kolejnych etapów działania, a nie sposobem

życia. Umożliwia to metaforyczne „uczenie się” o sile, odwadze i zdolnościach, które uczestnik uruchamia w sytuacjach trudnych. Ma to przenosić się na trudne sytuacje naturalne i dawać uczestnikowi poczucie sprawczości.

⁷ Por. typologia trzech celów działań outdoor, realizowanych jako narzędzie HR w organizacjach biznesowych, tj. edukacyjnych, interwencyjnych i integracyjnych (Woźniak 2000).

gwarantującym sukces w konkretnej sytuacji problemowej czy przepisem na sposób manipulowania swoim ciałem w celu osiągnięcia pożądaných rezultatów.

Ważnym celem dydaktycznym jest wzmocnienie zdolności osobistej do mówienia o swoich słabościach i proszenia innych o pomoc (oraz udzielania pomocy innym). Jest to osiągalne dzięki nietypowej formie zajęć, które wywołuje osobiste trudności w trakcie wykonywania zadań, zaś zadaniem facylitatora jest pomoc psychologiczna i dialogowa, która pozwoli połączyć przeżycie słabości ze zbiorową refleksją nad nią, przy zachowaniu zadowolenia uczestników z przeżytego doświadczenia. Moim zdaniem, jest to jeden z najważniejszych powodów dla stosowania metodyki outdoor w szkoleniach, gdyż wywołanie w sali szkoleniowej sytuacji tu-i-teraz, wymagającej od uczestników autentycznej potrzeby pomocy, jest zbyt trudne (Woźniak 2005a). Dodatkowo, dzięki osłabieniu kontroli nad własnymi zachowaniami i sposobami wyrażania intencji, pojawiają się jako sytuacje tu-i-teraz, możliwe do przepracowania szkoleniowego w trakcie omówienia, ważne z perspektywy praktycznej, sytuacje autentycznej złości, nadużycia języka czy pogwałcenia zasad komunikacji wzajemnej. W rezultacie tak postawionych celów dydaktycznych, szkolenia outdoor, zwykle poruszają zagadnienia: etapów tworzenia się i pracy zespołu, ról w zespole i w szczególności problemów przywództwa, planowania i realizacji w warunkach ograniczeń czasowych, kooperacji w zespole i między zespołami oraz rozwiązywania problemów, itp.

Reasumując – choć treści teoretyczne, które mogą być włączane w szkolenia outdoor, tworzą szeroki zakres tematyczny, odwołujący się do sytuacji małej grupy pracującej zadaniowo, to specyfika tej metody polega na tworzeniu okazji do rozwoju osobistego poprzez zwiększenie samoświadomości uczestników w zakresie wzajemnej współpracy w zespole zadaniowym, w szczególności we wspieraniu się przy przeżywaniu trudności. Wybór między metodyką outdoor czy szkoleniem w sali, wynika z edukacyjnych celów szkolenia i najczęściej pewne sesje realizowane są w sali, a inne – w terenie. Powód stosowania ćwiczeń w terenie jest pragmatyczny – niektóre sytuacje „tu-i-teraz” łatwiej umiemy wywołać poprzez symulację realizowaną w terenie, a dotyczy to w szczególności autentycznego proszenia o wsparcie psychologiczne i udzielaniu takiego wsparcia. Wybór tej metody szkoleniowej oznacza więc uznanie przez decydentów, że pożądanę jest wpływanie na jednostki (wybrane cechy, postawy, wiedzę, umiejętności, emocje), gdyż wchodzą one w łańcuchy oddziaływania, mogące zlikwidować problem, który stał się powodem analizy potrzeb szkoleniowych.

Szkolenie outdoor a edukacja przez przygodę w przyrodzie

Z dotychczasowej analizy wynika, że jedynym merytorycznym powodem, dla którego realizuje się szkolenie outdoor jest ukierunkowanie szkolenia na rozwój kompetencji, które łatwiej można rozwijać za pomocą ćwiczenia symulacyjnego raczej w terenie niż w sali. Oznacza to nadrzędność wyników analizy potrzeb szkoleniowych, analizy, wyznaczającej również efektywne metody zapewnienia zmiany wyznaczonych zmiennych edukacyjnych, względem innych czynników zwykle wpływających na wybór konkretnej metodyki pracy, a więc – przykładowo – nad zamiłowaniem metodycznym trenerów, czy nawet – nad wiarę w wysoką skuteczność oddziaływania tego typu interwencji dla osiągnięcia celów edukacyjnych. Szkolenie jest bowiem traktowane jako działanie celowo-racjonalne. Gdy podejmuje się decyzję o wdrożeniu pewnego rozwiązania, uwzględniane są nie tylko szanse na osiągnięcie sukcesu, ale również koszty oraz skalę, w jakiej zwiększenie kosztów zapewni wzrost szans na osiągnięcie sukcesu. W tym sensie metodyka outdoor zwykle powinna być łączona z pracą w sali szkoleniowej, gdyż zwykle część celów edukacyjnych można osiągnąć taniej przy pomocy klasycznych oddziaływań szkoleniowych.

W praktyce jednak organizuje się szkolenia, które częściej wykorzystują do zamierzonej poprawy funkcjonowania firmy oddziaływanie motywacyjne aniżeli wzrost kompetencji. Organizowane są w biznesie działania paraskoleniowe, mające na celu wzmocnienie wiary w siebie czy gotowości do poświęceń na rzecz firmy i kolegów poprzez przemówienia motywacyjne i stwarzanie okazji do niezwykłych przeżyć np. spacerów po rozżarzonych węglach. Działania takie bazują na wywołaniu przeżycia czy udziale w przeżyciu innych, jako na bodźcu do zmiany własnych zachowań. Ponieważ z perspektywy celów zarządzania rodzaj mechanizmu uzyskania zmiany jest bez znaczenia, to w rezultacie, w faktycznych szkoleniach w biznesie, najczęściej wykorzystywane są oba te mechanizmy, a więc tworząc okazje do silnych przeżyć, daje się uczestnikom szkolenia również szansę do racjonalnej refleksji nad konsekwencjami pewnych zachowań, sposobami ich rozpoznawania oraz zarządzania nimi.

Jak już wspomniałem, szkolenie outdoor podlega standardom dobrej praktyki szkoleniowej, jednak z uwagi na specyfikę treści edukacyjnych, które z jego pomocą można realizować, w standardowej metodyce nieco inaczej rozkładają się akcenty. W zakresie analizy potrzeb szkoleniowych zwykle poprzestaje się na informacjach zapośredniczonych przez decydenta, który określa, jakie problemy

chciałby rozwiązać poprzez wydarzenie outdoor. Często zakłada się bowiem, że specyficzny układ małej grupy, która będzie realizowała ćwiczenia, może wywołać nieco odmienne problemy niż standardowe, stąd zadaniem trenera staje się dodatkowo takie ukierunkowanie omówienia, aby przyniosło ono jak największe korzyści indywidualnym uczestnikom. Oczywiście w sytuacji, gdy interwencja outdoor jest ukierunkowana na rozwiązanie konkretnego problemu, np. współpracy z szefem w konkretnym zespole, prowadzona jest szersza analiza potrzeb, ale ma to miejsce przy interwencji konsultingowej, a nie szkoleniu.

Specyfika przygotowania szkolenia outdoor polega na konieczności konstrukcji zespołu trenerskiego o podwójnych kompetencjach. Zespół realizatorów, łączyć musi co najmniej dwa zestawy kompetencji – trenerskie i służące do zapewnienia bezpieczeństwa zajęć. Poza tym ćwiczenia muszą zostać wypróbowane w konkretnej lokalizacji terenowej, co podnosi dodatkowo koszt szkolenia, ponieważ wymaga ono zwykle większego zespołu obsługi oraz kosztownych narzędzi szkoleniowych (np. lin).

Ocena szkolenia zwykle ograniczona jest do badania poziomu zadowolenia, chyba że szkolenie miało wyraźnie określone z góry cele rozwojowe. Wtedy zalecane jest standardowe postępowanie dotyczące oceny szkoleń, z podkreśleniem roli działań wspomagających daną interwencję w celu utrwalenia i wzmocnienia oczekiwanych rezultatów.

Porównując przedstawiony już sposób przygotowania i realizacji szkoleń outdoor z działaniami edukacji przez przygodę w przyrodzie⁸ należy zwrócić uwagę na cztery różnice. W odróżnieniu od typowych realizacji edukacji przez przygodę w przyrodzie, szkolenia outdoor, mimo że odbywają się w terenie, stosunkowo słabo korzystają z przyrody jako bodźca edukacyjnego. Głównym bodźcem edukacyjnym w szkoleniach outdoor nie jest samo działanie, ale działanie połączone z omówieniem (refleksją nad działaniem), co stanowi kolejną ważną różnicę między tym rodzajem edukacji, a edukacją przez przygodę.

Po drugie, w polskiej praktyce edukacji przez przygodę najczęściej brak jest omówień działania uczestników we wspomnianej już formie Review–After–Action, działania charakterystyczne dla szkolenia, w szczególności szkolenia outdoor. Wynika to, z jednej strony ze zdolności poznawczych uczestników (młodzieży młodszej i dzieci), z drugiej – z rekreacyjnych bądź mało precyzyjnie określonych bezpośrednich celów edukacyjnych, jakie wiążą się z tą aktywnością.

⁸ Podstawą analizy polskiej praktyki są dwa tomy zawierające prezentację z konferencji „Edukacja przygodą” – zróżnicowania zastosowań analizując w innym moim tekście w tym numerze.

Trzecią główną różnicą między tymi podejściami jest rola trenera, który w szkoleniach jest jedynie facylitatorem dyskusji, dbającym o bezpieczeństwo psychologiczne uczestników i realizację celów dydaktycznych. W edukacji przez przygodę skala oddziaływań instruktora jest dużo szersza, od modelowania wzorcowych zachowań, przez rady merytoryczne i udzielanie dyrektywnej informacji zwrotnej, czy przekazywanie treści wykładowych, aż po dbałość o bezpieczeństwo fizyczne (które w szkoleniach zapewniane jest głównie przez wsparcie techniczne). Choć więc dbałość o dobrostan psychologiczny uczestników jest wspólną troską trenerów biznesowych oraz większości⁹ instruktorów w edukacji przez przygodę, to zarówno sposób prowadzenia dialogu z grupą, jak i zakaz pełnienia innych ról, jest charakterystyczny dla trenerów biznesowych.

Czwartą różnicą jest model oceny efektów wydarzenia. Co do zasady, szkolenie ma oddziaływać na wyniki organizacji i badania tego oddziaływania. Należałoby więc oczekiwać – co najmniej – wyjaśnienia, dlaczego badanie takie nie jest prowadzone. W edukacji przez przygodę zakłada się najczęściej, że podjęcie decyzji przez sponsora (np. rodzica) bądź uczestnika, o zakupie tego rodzaju usługi, wynika z dobrej informacji, a ocenie podlega jedynie spełnienie oczekiwań uczestników.

Można wskazać na podstawie pobieżnego przeglądu literatury anglojęzycznej dotyczącej edukacji przez przygodę w terenie (outdoor adventure education)¹⁰, że polska praktyka nie odbiega radykalnie od praktyki anglosaskiej. Podobnie szeroko definiowane są aktywności w tym obszarze, rozumianym jako: „bezpośrednie

⁹ Należy pamiętać, że część oddziaływań wychowawczych w edukacji przez przyrodę, np. w survivalu czy skautingu, bazuje na destrukcji starej tożsamości uczestnika, a więc świadomie dąży do pozbawiania go poczucia bezpieczeństwa psychologicznego (Woźniak 2013: 318).

¹⁰ Artykuły naukowe, dotyczące tej dziedziny publikowane są w wielu czasopismach naukowych, z których głównym jest ukazujący się od 2000 r. „Journal of Adventure Education and Outdoor Learning” (nieдоступny w Polsce). Drugim jest kwartalnik „Journal of Experiential Education”. Na podstawie zawartego w nim przeglądu kilkunastu tekstów dokonano poniższych generalizacji. Owe teksty, odwołują się często wprost – krytycznie bądź pochlebnie – do cyklu Kolba, a więc zakładają czteroetapowe oddziaływanie dydaktyczne. Również i tam, publikowane są teksty informujące o braku omówień znacznej części interwencji z zakresu edukacji przez przygodę. Podstawą dla uogólnień sformułowanych w niniejszym artykule są dwie próbki tekstów – liczące po dziewięć artykułów z numerów: (4) z roku 2014 i (1) z roku 2015 oraz licząca również dziewięć artykułów przypadkowa próbka tekstów spośród zebranych poprzez wyszukiwanie celowe przez hasła „outdoor education”, „outdoor training”, „review and outdoor education” i „adventure and outdoor education”, „effectiveness of outdoor education”. Obie próbki są więc przypadkowe, choć okazały się wystarczające dla celów niniejszego porównania, którym była weryfikacja pozytywna hipotez o występowaniu pewnych rodzajów konstrukcji wydarzeń edukacyjnych.

i celowe wystawienie na działania przygodowe w celu ułatwienia rozwoju inter- i intrapersonalnego” (za Sheard, Golby 2006: 189). Podobnie też podkreśla się, że wyjaśnienia sposobu oddziaływania edukacji przez przygodę w przyrodzie, odwołują się do eklektycznego zestawu, od cyklu Kolba, przez kontakt z nietypowym i naturalnym środowiskiem (przyrodą), aż po sytuację stresu i ryzyka, a nie poprzez odwołanie się do standardowych teorii psychologicznych (Mackenzie, Son, Hollenhorst 2014: 76–78). Wskazuje się, że podobnie jak w Polsce, „ocenę efektów dokonuje się zwykle na podstawie opinii uczestników (*participant self-assessment*) (zwykle poprzez wypełniane kwestionariusze przed i po interwencji” (Scrutton, Beames 2015: 10). Ta opinia powstała na podstawie przeglądu 22 artykułów, opisujących badanie efektów w zakresie rozwoju osobistego i społecznego po programie z obszaru edukacji przez przygodę w terenie oraz sześciu metaanaliz takich tekstów. W ich świetle nieco wyższy jest poziom metodyk analizy efektów, a więc bazuje się nie tylko na ankietach dotyczących satysfakcji, ale też na porównaniu samoocen, dotyczących ważnych dla programu treści edukacyjnych, takich jak np. poczucie sprawstwa. Autorzy cytowanego przeglądu podkreślają jednak, że narzędzia pomiarowe nie spełniają standardów metodycznych, a więc są jedynie kwestionariuszami opinii, a nie testami pomiarowymi (psychometrycznymi).

Podobny obraz wyłania się po analizie innego przeglądu badań, a mianowicie dotyczących roli instruktora w ekspedycji końcowej (Babilya, Kalisch, Daniel 2014). Ekspedycja końcowa, definiowana jako kilkudniowa grupowa wyprawa, zorganizowana przez uczestników wędrujących samodzielnie na długim dystansie, jest ćwiczeniem wieńczącym programy w terenie i stanowiącym rytuał przejścia do zamknięcia programu. Z uwagi na problemy ubezpieczeniowe, dla zapewnienia bezpieczeństwa uczestników używane są głównie cztery różne formy „nieobecnego, lecz nadzorującego instruktora”. Opisywane badanie pokazuje, że minimalizacja jego obecności zwiększa psychologiczne wskaźniki uzyskanej autonomii, która jest głównym wskaźnikiem efektów edukacyjnych dla tego ćwiczenia. Jednocześnie przytoczone badanie pokazuje, że programy w terenie przypisują instruktorom w standardowych ćwiczeniach (a więc nie – w ekspedycji końcowej) szereg funkcji, to jest: „dostarczanie szkolenia dotyczącego umiejętności, facylitację grupową, indywidualne wsparcie i dostosowanie programu w celu zwiększenia jego oddziaływania na uczestników” (tamże: 399). Można więc powiedzieć, że zakłada się tu – w szeroko rozumianych interwencjach typu przygody w przyrodzie – wielorakość ról dla instruktorów, a więc przyjmowanie przez nich w części interwencji roli facylitatora dyskusji po wydarzeniu, czy to ćwiczeniu symulacyjnym czy wydarzeniu grupowym lub indywidualnym, w części – instruktorów

instruujących (np. uczących asekuracji przy wspinaczce), w części – osób dostarczających indywidualnego wsparcia psychologicznego bądź pomagających grupie poradzić sobie z przeżytym doświadczeniem.

Nieco wyższy standard badania efektów dla interwencji tego typu w krajach anglosaskich wydaje się wyłaniać z analiz programów, które mają ugruntowany standard i wieloletnią, powtarzalną praktykę. Na przykład opisując różnorodność programów adaptacyjnych, prowadzonych w terenie dla studentów college'ów amerykańskich autorzy odwołują się do 25 artykułów naukowych i 11 prac doktorskich poświęconych tym programom. Przywołują oni kilkanaście różnych typów wskaźników użytych w tych badaniach do opisu ich efektu (od retencji w szkole i liczby przyjaciół, przez wyniki egzaminacyjne czy stany psychologiczne w rodzaju sprawstwa w różnych obszarach, aż po satysfakcję), konkludując jednak, że ani teorie, na których te interwencje się zasadzają, ani ich różnorodność nie sugerują, że jest to dobrze zbadany obszar pedagogiki. Takie programy adaptacyjne bazują na kilkudniowych interwencjach, polegających na działaniu w kilkunastuosobowych grupach nowych studentów, zwykle pod opieką instruktorów, które wystawione są na doświadczenia przygodowe (np. wspinaczkę z linami, spływ rwącą rzeką) i doświadczenie biwakowe, ale bez założonego zwykle zestandaryzowanego omówienia tych doświadczeń. Jednak pomimo bycia standardem w edukacji wyższej oraz wieloletniego zbierania doświadczeń (autorzy podają, że pierwszy program datowany jest na 1935 r., ale nasilenie ich liczby datują na 1968 r.), ani standard curriculum (choć są ustalenia naukowe wskazujące różnicę w efektach stąd płynących), ani nawet standard doświadczeń, czy długości i sposobu prowadzenia małych grup, nie został wypracowany (Bell i in. 2014).

Należy również wskazać, że zakres zastosowań programów terenowych, ugruntowanych już badaniami naukowymi, jest szerszy w USA niż w Polsce. Na przykład w numerze 1 z 2015 r. zaprezentowano tekst, dotyczący oddziaływania programów terapii zaburzeń psychicznych, realizowanych z wykorzystaniem terenu. Analizie poddano, w szczególności, takie czynniki jak skuteczność ich oddziaływania na dzieci adoptowane (w porównaniu z nieadoptowanymi), w numerze 4 z 2014 r. rodzaje zaburzeń psychicznych u kilku grup osób leczonych programami wykorzystującymi działania terenowe, a w numerze 3 z 2010 r. – program dla weteranów wojennych. Jednak zarówno rodzaje zastosowań, ugruntowanie teoretyczne i konkretne rozwiązania metodyczne (długość oddziaływania, rola osób prowadzących, cele dydaktyczne i metodyki ich osiągnięcia), czy wyrafinowanie metodologiczne oceny efektów, pozostaje w analizowanych tekstach wysoce eklektyczne.

Podsumowanie

Niniejszy artykuł miał za zadanie pokazać pewien typ działań edukacyjnych, który na pozór wydaje się być bliski niektórym formom edukacji przez przygodę w przyrodzie, diskutowanym na konferencji „Edukacja przygodą”. Celem analizy było wskazanie, jak wyznaczone przez systematyczny model szkoleniowy zalecenia są realizowane w ramach szkoleń outdoor, a także sformułowanie pewnych sugestii, co do działań zwiększających skuteczność w edukacji przez przygodę, o ile nastawiona jest ona na doskonalenie konkretnych atrybutów jednostek.

Jak wynika z pobieżnej analizy pewnej grupy artykułów, zawartych w międzynarodowym branżowym czasopiśmie naukowym, zalecenia te, nie zawsze są realizowane w ramach praktyk outdoor adventure education. To ustalenie faktyczne pozwala wyciągnąć wnioski dotyczące polskiej praktyki edukacji przez przygodę w przyrodzie oraz potencjalnych kierunków jej uzupełnienia dzięki odniesieniu do modelu, w jakim kształtowane są oddziaływania dydaktyczne, opisane jako szkolenia outdoor.

Należy podkreślić, że tylko niektóre praktyki edukacji przez przyrodę mogą bezpośrednio skorzystać z oddziaływań wypracowanych w szkoleniach outdoor, a więc skorzystać na większej jasności co do celów edukacyjnych i zakładanego łańcucha oddziaływania oraz metodyki oceniania. Jednak dostrzegam rzadkość występowania pogłębionego oceniania skutków prowadzonych działań w edukacji przez „przygodę w przyrodzie” oraz szerszy zakres takich analiz rozpoznany w literaturze światowej, wydaje się wskazywać na względnie oczywisty obszar pozwalający na zwiększenie skuteczności edukacji przez przygodę w przyrodzie.

Bibliografia

- Armstrong M. 2000. *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Wydawnictwo ABC, Warszawa.
- Balcerak A., Woźniak J. 2014. *Szkoleniowe metody symulacyjne*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Bell B.J., Gass M.A., Nafziger C.S., Starbuck J.D. 2014. *The State of Knowledge of Outdoor Orientation Programs: Current Practices, Research, and Theory*, „Journal of Experiential Education”, vol. 37 (1), s. 31–45.
- Bobilya A.J., Kalisch K.R., Daniel B. 2014. *Participants' Perceptions of Their Outward Bound Final Expedition and the Relationship to Instructor Supervisory Position*, „Journal of Experiential Education”, vol. 37 (4), s. 397–414.

- Brown A. 2003. *The Challenges Facing Providers of Outdoor Management Development in Hong Kong*, praca doktorska, Shenfield Holton University.
- Brown K.G., Gerhardt M.W. 2002. *Formative evaluation: an integrative practice model and case study*, „Personnel Psychology”, 55/4, s. 951–983.
- Hoole E., Martineau J. 2014. *Evaluation methods*, [w:] *The Oxford Handbook of Leadership and Organizations*, ed. D.V. Day, Oxford University Press, s. 1–36.
- Kieras Z. 2000. *Trener jak światowid*, „Personel i Zarządzanie”, nr 13–14, s. 58–59.
- Kraiger K. 2003. *Perspectives on training and development*, [w:] *Handbook of Industrial Psychology*, red. W.C. Borman, D.R. Ilgen, R.J. Klimoski, J.W. Iley & Sons, Hoboken, s. 171–192.
- Mackenzie S.H., Son J.S., Hollenhorst S. 2014. *Unifying Psychology and Experiential Education: Toward an Integrated Understanding of Why It Works*, „Journal of Experiential Education”, vol. 37 (1), s. 75–88.
- Sheard M., Golby J. 2006. *The Efficacy of an Outdoor Adventure Education Curriculum on Selected Aspects of Positive Psychological Development*, „Journal of Experiential Education”, vol. 29 (2), s. 187–209.
- Woźniak J. 1999. *Outdoor – trzy formy zajęć w terenie*, „Szkolenia Pracownicze”, nr 6, s. 20–21.
- Woźniak J. 2005a. *Czy ćwiczenia outdoor tworzą odrębny typ idealny wśród gier symulacyjnych?*, [w:] *XXII Szkoła Symulacji Systemów Gospodarczych*, red. A. Balcerak, W. Kwaśnicki, „Prace Naukowe Instytutu Organizacji i Zarządzania Politechniki Wrocławskiej”, seria: Studia i Materiały, nr 77 (19), Wrocław, s. 243–261.
- Woźniak J. 2005b. *Rola szkoleń w strategicznej karcie wyników, czyli szkolenia jako narzędzie komunikacji wewnętrznej*, [w:] *Rachunkowość zarządcza i controlling a strategię przedsiębiorstw i instytucji*, red. E. Nowak, „Prace Naukowe AE Wrocław”, nr 1080, Wrocław, s. 422–437.
- Woźniak J. 2009. *Model zarządzania efektywnością procesu szkoleniowego*, Wydawnictwo Olsztyńskiej Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania, Olsztyn.
- Woźniak J. 2012. *Ocenianie efektów szkolenia czyli metody i problemy ewaluacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Woźniak J. 2013. *Rekrutacja – współczesna teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.