

## Rola trenera-doradcy w edukacji menedżerskiej

Nadestłany: 07.06.13 | Zaakceptowany do druku: 10.09.13

**Agnieszka Postuła\***

Celem artykułu jest analiza i prezentacja ról trenerskich i nauczycielskich. Zestawiono w nim cechy coacha, mediatora i doradcy z klasyczną rolą nauczyciela akademickiego. Artykuł pokazuje zalety i wady, jakie wynikają z przenikania się rynku i akademii (co ma miejsce zwłaszcza w szkołach zarządzania). Wskazuje na konsekwencje tej mieszanki, czyli potrzebę łączenia ról wykładowcy i doradcy. Przybliża te role oraz prezentuje ich analizę. Rozważania dotyczą obszaru edukacji menedżerskiej i wyższych szkół biznesowych, co oznacza, że wnioski pozostają w dyscyplinie nauk o zarządzaniu. Artykuł oparty jest na badaniach etnograficznych oraz wieloletnim doświadczeniu autorki w roli wykładowcy i trenera.

**Słowa kluczowe:** edukacja menedżerska, trener, doradca, nauczyciel akademicki, kompetencje społeczne.

## Coach-consultant role in management education

Submitted: 07.06.13 | Accepted: 10.09.13

The aim of this paper is to analyze and present social role of coach and teacher professions. It presents combination of specific features of a coach, a mediator, a consultant as well as a classic role of academic teacher. This paper presents advantages and disadvantages of mutual influence of market and academia (especially in management schools). It points out the consequences of this compound which is mixing together a role of a teacher and a consultant. Presented considerations relate to management education so all the conclusions may be applied only in a management discipline. The paper presents results of ethnographic research as well as long-term experience of the author in the role of a coach and an academic teacher.

**Keywords:** management education, coach, consultant, academic teacher, social competences.

**JEL:** I25

---

\* **Agnieszka Postuła** – dr, Wydział Zarządzania, Uniwersytet Warszawski.

## 1. Wprowadzenie

W latach 80. ubiegłego wieku edukacja menedżerska była jeszcze w powi-  
jakach. Następne lata przyniosły masowość kształcenia uniwersyteckiego,  
w tym na licznie powstających wydziałach zarządzania. Obecnie edukacja  
menedżerska staje się coraz bardziej powszechna, a od absolwentów szkół  
biznesowych oczekuje się odpowiedniej wiedzy, umiejętności i kompetencji  
społecznych, ponieważ to oni w przyszłości jako menedżerowie pokierują  
współczesnym światem organizacji (Kostera, 2010). Współczesny menedżer  
powinien zatem reprezentować zestaw cech i umiejętności pozwalających  
mu zapewnić bezpieczeństwo kierowanej przez niego organizacji, a także  
przeżycie w burzliwym otoczeniu (Kostera i Śliwa, 2010). Do realizacji  
tych celów niezbędna jest krytyczna weryfikacja metod kształcenia przyszłych  
menedżerów.

Zmiany zachodzące wciąż w edukacji menedżerskiej wymuszają refleksję  
nad stanem faktycznym i podjęcie działań naprawczych w tym obszarze. Jako  
pierwszy fakt, silnie wpływający na kierunek rozwoju szkół biznesowych,  
Koźmiński (2011) wymienia ich popularyzację i dostępność. Najbardziej  
niepokojącym zjawiskiem jest, według niego, rozpowszechnienie kierunków  
nauczania niezwiązanych już, tak jak wcześniej, bezpośrednio z biznesem.  
Przedstawiciele profesji czy zawodów, takich jak historycy sztuki, kucha-  
rze czy rolnicy, przychodzą na uczelnie po wiedzę z obszaru zarządzania  
w obietnicy zostania lepszymi przedsiębiorcami czy menedżerami. Drugie  
zjawisko, niekorzystnie wpływające na przyszłość edukacji menedżerskiej,  
jest powiązane z pierwszym i dotyczy silnej specyfikacji potrzeb studiujących  
osób. Polega to na tworzeniu kierunków, które Andrzej Koźmiński nazywa  
„egzotycznymi”, wymieniając wśród nich zarządzanie show-biznesem, spor-  
tem czy sztuką. Kolejny problem, także związany z popularnością szkół  
biznesu, dotyczy tworzenia uczelni w miejscach, gdzie mają niską legitymi-  
zację w kształceniu przyszłych menedżerów, jak np. biedne czy rozwijające  
się kraje, a nawet państwa pogrążone w korupcji czy autorytarnym reżimie.  
Ostatnią przeszkodą we właściwym rozwoju edukacji menedżerskiej jest  
jej stale rosnący koszt. Kształcenie przyszłych menedżerów jest działaniem  
niezwykle kosztownym, które wciąż wymaga większych nakładów.

Pojawiają się więc pytania o przyszłość edukacji menedżerskiej i kie-  
runki jej rozwoju rozpatrywane na wielu płaszczyznach. Krytyka edukacji  
menedżerskiej dotyczy nie tylko konkretnych form kształcenia (D'Andrea  
Tyson, 2005), podania w wątpliwość nadmiernego wpływu studentów na  
sposoby kształcenia (Wieczorkowska-Wierzbińska, 2011), ale też organizacji  
uniwersytetu jako całości (Leja, 2011). Krzysztof Leja, analizując uniwersytet  
przedsiębiorczy i liberalny, wskazuje, że przyszłością jest uczelnia, na której  
wartość dodana będzie współtworzona przez interesariuszy wewnętrznych  
i zewnętrznych uniwersytetu (Leja, 2011). Oznacza to łączenie akademii  
z jej otoczeniem, kontrolowanie wzajemnego wpływu, przenikanie się aka-

demickich i rynkowych ról społecznych. Wszystkie te zjawiska są związane ze szczególnym miejscem gospodarki i zarządzania we współczesnym świecie. Wiek XX jest określany mianem wieku menedżerów (Koźmiński, 2008), którzy stopniowo przejmowali kontrolę nad wieloma dziedzinami gospodarki, a także nad wszelkimi przejawami zorganizowanego życia społecznego (Kostera, 2011).

Poza trendami światowymi przedłużający się czas kryzysu i trudna sytuacja na polskim rynku pracy także silnie wpływają na edukację w każdym wymiarze. Zjawiska te stanowią wyzwanie dla edukacji menedżerskiej. Od wielu lat obserwuje się nieprzystosowanie edukacji w szkołach biznesowych do realiów rynku (Hatch, Kostera i Koźmiński, 2005). Z oczekiwań studentów (a także innych badań empirycznych) wynika, że studia powinny być szansą dla młodych ludzi na odnalezienie się w trudnym otoczeniu, jakim jest aktualny rynek pracy. Jak powszechnie wiadomo, nie tylko wiedza jest kluczowym elementem kształcenia przyszłych menedżerów. W edukacji menedżerskiej można z pewnością wymienić trzy najważniejsze obszary kształcenia: wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne. I o ile wiedzę jest coraz łatwiej przekazać, o tyle nadal istnieje poważne ograniczenie w przekazywaniu studentom i słuchaczom kursów umiejętności oraz kompetencji społecznych. Te dwa ostatnie elementy wymagają solidnego i czasochłonnego treningu. Oczywiście polski (a wznacznie szerszym stopniu zagraniczny) rynek od dawna oferuje całe zestawy kursów, szkoleń i treningów, które nastawione są na praktykę owych umiejętności i kompetencji (Postuła, 2011). Jednak do wielu z tych ofert można mieć zastrzeżenia.

Z racji zajmowanego miejsca na uczelni (adiunkt), skupię się na analizie sytuacji na uczelniach biznesowych. Analiza ta będzie poparta badaniami jakościowymi prowadzonymi w obrębie uczelni, a szczególnie będzie bazowała na wywiadach ze studentami uczelni biznesowych. Wnioski, które zaprezentowano w artykule, opierają się również na wieloletnim doświadczeniu trenerskim autorki, która wielokrotnie uczestniczyła w treningach interpersonalnych zarówno w roli trenera, jak i uczestnika szkolenia.

## **2. Obecne kierunki rozwoju w edukacji menedżerskiej w Polsce**

Edukacja menedżerska w Polsce jest w trakcie ciągłych, dość silnych zmian. Kierunek tych transformacji jest ciężki do przewidzenia. Analizując to zjawisko bardzo pobieżnie, tendencja jest dobra, ponieważ dostępność kształcenia stale ulega zwiększeniu. Coraz więcej studentów o różnych korzeniach (w tym edukacyjnych, np. licencjat z fizjoterapii, archeologii czy historii sztuki) może podejmować naukę na kierunkach biznesowych. Pogłębiając analizę trendu, można stwierdzić, że ma on też złe konsekwencje, z których najgorszą jest obniżenie poziomu nauczania w szkołach wyższych (Koźmiński, 2011; Kostera i Śliwa, 2010). Stąd między innymi tak silna potrzeba

absolwentów szkół wyższych kontynuowania nauki w postaci podejmowania dalszego kształcenia podyplomowego (po uzyskaniu magisterium).

Obecnie szkolenia i studia podyplomowe w obszarze edukacji menedżerskiej koncentrują się na takich zagadnieniach jak:

- efektywna komunikacja,
- rozwiązywanie konfliktów,
- projektowanie systemów motywacyjnych,
- nowoczesny menadżer w mikro i małych przedsiębiorstwach,
- zarządzanie czasem,
- zarządzanie danymi i informacjami,
- zarządzanie innowacjami,
- zarządzanie produktem i portfelem produktów,
- zarządzanie projektem (w różnych odmianach: w marketingu, w medycynie, zarządzanie projektem informatycznym, unijnym itp.),
- warsztaty menedżersko-przywódcze,
- japońskie techniki i metody zarządzania,
- budowanie zespołów itp.

Modnym obecnie terminem stały się kompetencje społeczne, które są jednym z czołowych tematów szkoleń biznesowych. Koncentrują się one wokół zagadnień, które do tej pory były w biznesie mniej doceniane. Dotychczas prym wiodły twarde elementy, typu wykształcenie i idąca za nim wiedza, konkretne narzędzia i gotowe sprawdzone rozwiązania (benchmarking). Obecnie coraz częściej dostrzega się znaczenie umiejętności miękkich, zarówno w zarządzaniu zespołem, jak i w byciu uczestnikiem takiego zespołu. Czynniki trudniejsze do zidentyfikowania czy kształtowania wśród pracowników, takie jak komunikatywność, współpraca, zaangażowanie czy lojalność wywierają wpływ na sposób działania zespołów i ich skuteczność. Umiejętności zwykle odnoszą się do konkretnych zadań wykonywanych przez zespół, podczas gdy kompetencje społeczne są jeszcze bardziej ulotnym terminem. W celu wyjaśnienia licznych nieporozumień związanych z definicją tego pojęcia, przytaczam jedną z nich: „Pojęcie kompetencje odnosi się do unikatowej kombinacji specjalizacji biznesowych i zdolności ludzi, które nadają organizacji określony charakter. Dodatkowo identyfikuje ono w firmie źródła motywacji, wysiłku, specjalizacji zawodowej oraz współpracy” (Kossowska i Sołtysińska, 2006, s. 12). Troska zarządzających organizacjami o odpowiedni rozwój kompetencji społecznych ma na celu dbanie o przewagę konkurencyjną, zdobywanie nowej wiedzy, kształtowanie elastyczności u pracowników oraz wypracowywanie nowych, nadążających za potrzebami rynku systemów edukacyjnych (Kossowska i Sołtysińska, 2006).

Doradztwo (jako swoista mieszanka edukacji i usług menedżerskich) w tych obszarach skupia się przede wszystkim na podejmowaniu interwencji w konkretnych przypadkach, takich jak: kryzys motywacyjny (tzw. syndrom wypalenia), konflikt w zespole czy różnego rodzaju trudności w zarządzaniu zespołem, w których potrzebne jest spojrzenie z zewnątrz (Experts Team,

2012). Doradzając w tym zakresie, trenerzy w zależności od potrzeb wcielają się w rolę coacha, facylitatora lub mediatora. Wykorzystują przy tym swoje psychologiczne kompetencje i duże praktyczne doświadczenie w pracy nad relacjami międzyludzkimi.

### 3. Trener, doradca czy coach?

Ogólnie ujmując, trener jest to osoba, która zajmuje się przygotowaniem fizycznym i psychicznym swoich podopiecznych (najczęściej grupy) w wielu dziedzinach życia, m.in. sportu. Najczęściej wyspecjalizowany jest w jednej, konkretnej dyscyplinie. Jego zadaniem jest motywowanie i wyszkolenie osób, z którymi pracuje (<http://pl.wikipedia.org/wiki/Trener>).

W edukacji menedżerskiej trenerem nazywa się osobę prowadzącą szkolenie, kurs czy trening, którego celem jest nie tyle przekazanie wiedzy, ile trenowanie odpowiednich umiejętności i zachowań, np. prowadzenie rozmowy sprzedażowej, publiczne przemawianie czy też umiejętnie planowanie czasu (Postuła, 2013). Charakteryzując bliżej trenera-doradcę, można stwierdzić, że jego sedno to odzwierciedlenie dwóch ról kierowniczych, opisanych przez Weronikę Szczęśniak (2012) i Oliwię Zgrzebnicką (2012). Pierwsze podejście dotyczy organizacji efemerycznej i, tak jak klasyczne szkolenie, kurs akademicki czy semestralne zajęcia, jest organizowane tylko przez pewien określony okres. Szef takiej grupy jest trenerem ad hoc i nie pełni typowych funkcji stałego kierownika organizacji. Drugie podejście odnosi się do roli trenera sportowego, którego podstawowym zadaniem jest motywowanie i trenowanie ludzi w konkretnych dyscyplinach. Połączenie tych dwóch ról kierowniczych daje pełny obraz tego, kim jest trener w edukacji menedżerskiej.

W szeroko pojętym obszarze kształcenia umiejętności miękkich występuje jeszcze kilka pokrewnych do trenerskiej ról prowadzącego, takich jak: coach, facylitator czy mediator.

Zadaniem coacha jest głównie odkrycie wiedzy uczestników, ich własnych rozwiązań oraz potencjału.

Facylitator jest osobą, której zadaniem jest czynny udział w udrażnianiu procesu komunikacji między osobami bądź grupami w celu osiągnięcia wspólnego rozwiązania. Rolą facylitatora jest mediowanie między stronami. Służy on wsparciem w zakresie m.in. doprecyzowania kodu językowego, demaskowania faktycznych (nie jedynie deklaracyjnych) intencji stron interakcji, motywowania do pracy nad osiągnięciem celu, zapobiegania ewentualnym konfliktom. Można zatem stwierdzić, że facylitacja jest jedną z funkcji trenerskich.

Mediator w biznesie pełni w zasadzie tą samą rolę co facylitator (i często określenia te utożsamia się ze sobą), ponieważ jego zadaniem jest usprawnienie komunikacji pomiędzy dwiema (bądź więcej) zwaśnionymi stronami. Mediator zdobywa informacje od obu stron, analizuje ich interesy i prowa-

dzi strony do porozumienia. Można przyjąć, że facylitator koncentruje się na psychologicznej płaszczyźnie komunikacji stron, podczas gdy mediator pracuje w wymiarze negocjacyjnym (Kossowska, Jarmuż i Witkowski, 2008; Lewicki, Saunders i Barry, 2006).

Doradca w pewnym sensie łączy powyższe cechy (Chrostowski i Jemielniak, 2011). Najbardziej charakterystyczna dla doradcy jest wiedza merytoryczna, która jest podstawą. Zdaniem Chrostowskiego i Jemielniaka ważna jest też umiejętność przeniesienia tej wiedzy na konkretny grunt praktyczny i przekazanie jej w odpowiedniej formie uczestnikowi (klientowi). Autorzy twierdzą, że ważną rolę odgrywają tu umiejętności dydaktyczne doradcy, który ciekawie i rzeczowo przedstawi problem czy dane zjawisko. Oprócz tego ważne będą umiejętności trenerskie doradcy, który sprawnie zaangażuje grupę w określone zadanie czy ćwiczenie, nauczy wzajemnego słuchania, poznawania wielu perspektyw. Zdaniem autorów doradca powinien posiadać umiejętność budowania autorytetu, ale nie wyniesionego na piedestał, tylko aktywnego pomocnika, pełniącego rolę wspierającą aktywność grupy. Trzecią cechą doradcy według Chrostowskiego i Jemielniaka jest bieżąca reakcja na działania ludzi i dostosowanie do ich potrzeb (elastyczność). Od doradcy oczekuje się też sprytu i umiejętności ukierunkowania ludzi oraz wspólnego budowania sukcesu. Ponadto doradca biznesowy sam powinien przejawiać duże zaangażowanie w wykonywaną pracę, być komunikatywny i dobrze nastawiony do ludzi. Powinien umieć pracować szybko i odpowiednio reagować na zmiany w burzliwym otoczeniu. Dodatkowym plusem doradcy są takie pozytywne cechy osobowości jak: umiejętność zabawy, bycie miłym i sympatycznym w stosunku do ludzi.

Jak więc widać z powyższych opisów, trener-doradca łączy w sobie pewien zestaw cech, którego siłą napędową niewątpliwie są umiejętności interpersonalne wzmocnione kompetencjami społecznymi i doświadczeniem. Nie pomijam oczywiście roli wiedzy w dydaktyce, która zawsze stanowi podstawę każdej dyscypliny.

#### 4. Metodologia

Rozpoczęte już badania prowadzone są zgodnie z tradycją metodologii jakościowych, głównie inspirowane etnografią. Podstawową metodą badawczą wykorzystywaną przy zbieraniu materiału jest wywiad nieustrukturalizowany, częściowo standaryzowany. Dodatkowo korzystałam także z metody wywiadu standaryzowanego w celu uzupełnienia materiału badawczego (Kostera, 2005). Wywiady prowadziłam ze studentami pierwszego i ostatniego roku studiów Wydziału Zarządzania oraz jego absolwentami. Obecnie bazuję na 5 takich wywiadach z każdej w wymienianych grup rozmówców. Główne pytania, które są zadawane badanym osobom, odnoszą się do ich oczekiwań dotyczących uczelni oraz pomysłów na podniesienie poziomu kształcenia czy dostosowanie form i sposobów kształcenia do rynku pracy.

Ostatnie pytania zadawałam osobom podejmującym pracę o charakterze stałym i dorywczym.

Badania nie są oparte na analizie rynku, jak większość tego typu opracowań w tym obszarze, ale na oczekiwaniach studentów i absolwentów, którzy na tym rynku muszą się odnaleźć. Należy pamiętać o mocnym argumencie Wieczorkowskiej, Wierzbińskiego i Michałowicza (2012), którzy piszą, że student nie jest w stanie samodzielnie wybrać całego trybu nauczania wraz z doбором przedmiotów, jednak w pewnym stopniu powinien na takie decyzje mieć wpływ. Dowodem są liczne szkoły polskie i zagraniczne, gdzie sposób ten się sprawdza z powodzeniem. Studenci, wybierając zajęcia i wykładowców, planują swoją ścieżkę edukacyjną. Warto również podkreślić, że to student jest właściwym decydentem przy wyborze uczelni. Ostatecznie to on zadecyduje o sposobie studiowania, a przeciwdziałanie tej ekonomicznej sile jest niezwykle trudne, zwłaszcza w obliczu współczesnych trendów, o których pisałam we wstępie.

Wnioski płynące z wywiadów opieram na szerokiej analizie literaturowej.

## 5. Rola doradcy w kształtowaniu edukacji menedżerskiej

Obecnie nadal znaczenia nabierają kursy prowadzone przez wielu nauczycieli i trenerów, oferując, przez zastosowanie formy warsztatowej, wiedzę i umiejętności o znacznie szerszym wachlarzu zastosowań. Jak powszechnie wiadomo, uczenie w sposób liniowy jest skrajnie nieskuteczne. Jedynie kilka ścisłych dyscyplin podlega pod taki sposób nauki. Już wiele lat temu badacze proponowali inne modele myślenia niż liniowe, np. *mind-mapping* (2004), stawianie nacisku na rozwój kreatywności (1988). Teraz rynek czeka na zastosowanie tych pomysłów.

Studenci jednak wciąż nie są przygotowani do podjęcia pracy, nie są pewni swoich umiejętności i możliwości, a tym samym sprostania wymogom pracodawców. Szczególnie dotyczy to szkół zarządzania, gdzie wiedza przekazywana przez 5 lat studiów ma nikłe odzwierciedlenie w rzeczywistości rynkowej. Dlatego tak często absolwenci po ukończeniu studiów podejmują różne kursy i treningi doszkalające. Nierzadko studenci wracają na studia podyplomowe do swoich macierzystych uczelni, co mogłoby się wydawać zaskakujące. Skoro student uważa, że regularne studia nie dały mu tego, czego oczekiwał, i postanawia dalej kontynuować edukację, mogłoby się wydawać, że najlepszą decyzją będzie zmiana uczelni. Ale pobudki do kontynuowania studiów są różne. Jak wynika z przeprowadzonych wywiadów, studenci, mimo świadomości braków w nauczaniu swoich akademiach, ufają im i celowo kontynuują naukę na dodatkowych kursach czy studiach. Ponadto absolwenci podejmują dalszą naukę nie zawsze bezpośrednio po ukończeniu regularnych studiów, ale po kilku latach, aby „odświeżyć wiedzę” bądź w celu „rozszerzenia posiadanego doświadczenia i wiedzy”. Problem jednak polega na tym, że wiele z tych kursów nie odpowiada oczekiwaniom

absolwentów. Stąd tak duża ostatnio krytyka niezwykle dotąd popularnych i prestiżowych studiów MBA (2004).

Uczelnie powinny więc skierować swoje siły na kształcenie/zatrudnianie wykwalifikowanych trenerów-doradców, a nie wyłącznie wykładowców przekazujących teorie. Oczywiście większość studentów zapytanych o oczekiwania względem zajęć wymieni praktykę, ale dla studenta jest to wieloznaczne stwierdzenie. Początkujący studenci, mówiąc o praktyce, mają na myśli praktyczne studia przypadków czy wizyty na uczelni interesujących postaci z branży. Nie są na tyle świadomi, żeby trafnie ocenić przydatność wszystkich form i obszarów kształcenia. A są wśród nich m.in. zajęcia o innej niż tradycyjna formie, na które uczelnie biznesowe ewidentnie powinny się otworzyć.

Najbardziej wartościowe z punktu widzenia trenowanych umiejętności i kompetencji społecznych są wszelkiego rodzaju ćwiczenia, spotkania interaktywne, warsztaty, gdzie studenci mogą wykazać się w myśleniu i działaniu. Takie zajęcia rozwijają w studentach nie tylko samodzielne myślenie, otwartość i elastyczność w działaniu, ale także pobudzają wyobraźnię, bez której współczesne zarządzanie nie ma większych szans na sukces (Kostera, 2013, w druku). Typowo polskim problemem w konstruowaniu i prowadzeniu takich zajęć są zastane struktury uczelniane, które preferują regularne obowiązkowe spotkania studentów, które nie wywołują u nich poczucia odpowiedzialności za swoje wykształcenie, które nie pobudzają ich wewnętrznej motywacji do działania, a utrwalają podejście wyniesione z liceum czy wcześniejszych szkół, nagradzające posłuszeństwo i dyscyplinę, a nie otwartość myślenia. Przebicie się przez ten mur jest dla wykładowców akademickich nie lada wyzwaniem. Na szczęście jest spore grono nauczycieli, którzy pokonują wspomniane przeszkody i starają się działać zgodnie z najnowszymi i zarazem najskuteczniejszymi, jak dotąd, trendami. Organizują więc zajęcia dla studentów, podczas których mogą się oni wykazać pracą własną, grupową, myśleniem, kreatywnością. Prowokują i nagradzają postawy krytyczne i refleksyjne (Zawadzki, 2011). Zmuszają studentów do zastanowienia nad podejmowanymi działaniami, analizą konsekwencji swoich czy grupowych decyzji. Nie pozwalają na sztampe, oferując wachlarz narzędzi trenerskich rozwijających wspomniane postawy i zachowania.

Do takich działań potrzebne są wykładowcom odpowiednie umiejętności trenerskie, które powinni posiadać, aby udźwignąć ciężar poprowadzenia grup przez wybrane ćwiczenia i zadania. Dobry wykładowca powinien także posiadać określoną wiedzę, żeby móc odpowiednio zaprojektować zajęcia dostosowane do potrzeb grupy studentów. W tym miejscu omówię niezbędne atrybuty dobrego trenera-doradcy.

Podkreślałam już wielokrotnie, że nowa rola nauczyciela akademickiego w żadnym wypadku nie powinna minimalizować wiedzy wykładowcy. Trener-doradca powinien legitymować się odpowiednim wykształceniem do poprowadzenia grupy przez odpowiedni obszar tematyczny. Twarda wiedza, jaką powinien posiadać wykładowca, jest oczywiście uzależniona od przed-



miotów, jakie prowadzi. Rola trenera-doradcy w dużej mierze opiera się na posiadaniu szerokiej wiedzy z reprezentowanego obszaru. I tak, upraszczając, doradca inwestycyjny czy finansowy zna się na finansach, doradca księgowy zna się na rachunkowości, a doradca marketingowy – na marketingu. Trudność specjalizacji doradcy w szeroko rozumianym obszarze zarządzania polega na tym, że powinien on prezentować interdyscyplinarną wiedzę, która jest charakterystyczna dla tej dyscypliny. Dlatego wykładowcy w szkole o profilu biznesowym (ekonomista czy finansista) sprzyja nawet podstawowa wiedza z zakresu zarządzania. Potrzebna jest po to, by właściwie nakierować studentów na praktyczne obszary wiedzy, pamiętając, że celem szkół biznesowych jest kształcenie przyszłych menedżerów.

Specjalizacja w wielu przedmiotach zaszła jednak tak daleko, że często studenci nie widzą przydatności przekazywanej im wiedzy czy umiejętności do przyszłej pracy. Wykładowca nie umie bądź nie chce przekazać studentom informacji w formie spójnej całości. Często wykładowca zwyczajnie nie ma czasu na pokazanie studentom szerszej perspektywy i roli ich przedmiotu w ogólnej teorii zarządzania. Wprawdzie zgadzam się częściowo z autorami (Wieczorkowska, Wierzbiński i Michałowicz, 2012), którzy piszą, że bardzo często studenci nie są w stanie sami ocenić, jakie zagadnienia, przedmioty czy forma zajęć może rzeczywiście być im w przyszłości przydatna (tu korzystają z wiedzy i doświadczenia wykładowców), jednak nie lekceważyłabym całkowicie tego wpływu.

Trener-doradca, oprócz twardej wiedzy merytorycznej przekazywanej głównie w tradycyjnych formach zajęć, powinien znać i umieć stosować podstawowe narzędzia z zakresu szeroko rozumianej psychologii. Będą to zwłaszcza takie umiejętności społeczne, jak: efektywne komunikowanie się ze studentami/uczestnikami, radzenie sobie z emocjami swoimi i swoich podopiecznych, sposoby motywowania uczestników do działania, odkrywanie osobowości uczestników i umiejętne ich stymulowanie, rozpoznawanie postaw studentów i właściwe ich kształtowanie (Kossowska, Jarmuż i Witkowski, 2008). W zakresie podstaw merytorycznych trenera powinna się znaleźć twarda wiedza z wymienionych obszarów oraz znajomość przebiegu procesu grupowego. Podsumowując więc, trener-doradca powinien prezentować, oprócz wiedzy merytorycznej, odpowiednie umiejętności i kompetencje społeczne z zakresu psychologii.

Oczywiście nieodłącznym elementem wiedzy powinno być doświadczenie, ponieważ tak jak wiedzę można przyswoić i przekazać w sposób czysto teoretyczny, nie jest to możliwe w przypadku umiejętności i kompetencji (Szczepanik, 2005). Tylko i wyłącznie praktyka może pokazać czy trener-doradca poradzi sobie z grupą studentów zarówno w warunkach typowych, jak i w sytuacjach kryzysowych. Podczas szkoleń, zajęć o charakterze typowo warsztatowym może się pojawić szereg sytuacji, w których interwencja nauczyciela jest konieczna. Reakcja trenera na niektóre zachowania grupy może być kluczowa i przesądzić o powodzeniu lub fiasku zajęć.

Prostym przykładem może być trudny uczestnik, z którym trener może sobie poradzić na różne sposoby, ale musi pamiętać o konsekwencjach swoich działań (Kostera i Rosiak, 2008). Może powszechnie znanymi metodami przywołać uczestnika do porządku, np. słownie upomnieć uczestnika, co jednak może nie odnieść zamierzonego skutku. Może także wyeliminować uczestnika z ćwiczeń, co jest dość drastycznym rozwiązaniem i lepiej je stosować wyłącznie w bardzo trudnych przypadkach (np. kiedy uczestnik niewłaściwie wykorzystuje otrzymane narzędzia warsztatowe i zagrożone jest zdrowie innych osób). Można zastosować pośrednie rozwiązanie i naprowadzić grupę na uspokojenie niesfornego uczestnika, ale trudność polega na tym, że ciężko jest trenerowi kontrolować taką sytuację. W gorszych przypadkach może się to przerodzić w napaść grupy na trudnego uczestnika, co bardzo utrudni prawidłowy przebieg zajęć, a w przypadku warsztatów zakłóci proces grupowy.

W tym miejscu warto też wspomnieć, że przebieg zajęć jest sprawą czysto indywidualną. Nie ma treningu, szkolenia wzorcowego. Jest wiele rozwiązań danego ćwiczenia czy zadania. Przebieg każdego warsztatu może wyglądać inaczej i zakończyć się innym wynikiem. Doświadczenie trenera jest w takim wypadku nieodzowne. Musi on znać owe prawdopodobne rozwiązania, a także umiejętnie pokierować studentami i naprowadzić ich na odpowiednie wnioski. To właśnie nauka przez doświadczenie jest elementem treningów i zajęć z zakresu budowania zespołów (Postuła, 2013).

Za wykształceniem i doświadczeniem idą dalsze cechy dobrego trenera, jak samodzielność i samodyscyplina. Dobry trener potrafi przeprowadzić grupę we właściwy sposób przez każde zadanie sam. W obszarze umiejętności społecznych, o których piszę w artykule, ważna jest też jego motywacja wewnętrzna. Te cechy składają się na przekazanie grupie studentów odpowiedniej energii do działania. Po pierwsze, trener musi wiedzieć, jak ułożyć zajęcia, po drugie, musi umieć je zrealizować i poprowadzić uczestników przez proces grupowy i po trzecie, dobrze by było, gdyby swoje pozytywne nastawienie do aktywnej pracy przekazał uczestnikom. Wymaga to, jak wspomniałam, zarówno samodzielności trenera jego motywacji, jak i samodyscypliny.

Na koniec warto pokazać, jak definiuje się nowoczesne role trenerskie. Obowiązki trenera nie sprowadzają się już do skutecznego poprowadzenia sesji szkoleniowej czy treningu. Według Kossowskiej i Sołtysińskiej (2006) trenera-nauczyciela zastąpił trener-konsultant. Zmiana ta wynika z postrzegania szkolenia jako usługi doradczej, nastawionej na długofalową współpracę z klientem. Dotychczas rola trenera miała charakter ekspercki i koncentrowała się na przekazywaniu uczestnikom gotowych rozwiązań. Nowością w roli trenerskiej jest m.in. konieczność dostosowania się do potrzeb klienta czy monitorowanie postępów w pracy grupy. Wymaga to od trenera bezpośredniego zaangażowania w działania uczestników, ale także dużego wkładu w podnoszenie własnych kwalifikacji. Jak twierdzą autorki,

specyfika pracy trenera-konsultanta dotyczy głównie konieczności wypracowania takiej relacji z klientem, w której poczuje się on współodpowiedzialny za cały proces szkoleniowy. Oznacza to zaangażowanie i potrzebę silnej motywacji do działania z obu stron.

W celu sprostania tym wymogom trener-doradca łączy w całość różne wymiary roli i dlatego powinien być równocześnie (Kossowska i Sołtysińska, 2006):

- badaczem, który dysponuje odpowiednią metodologią gromadzenia i analizy informacji,
- inicjatorem, który pobudza uczestników do działania, zadawania pytań,
- moderatorem, który wyzwala potencjał drzemący w ludziach, wskazuje ich role społeczne, umożliwiając w ten sposób skuteczną samodzielną pracę,
- nauczycielem, który dysponuje wiedzą i doświadczeniem oraz wskazuje kierunki do nauki i rozwoju.

## 6. Wnioski

Podsumowując powyższe rozważania, można dojść do wniosku, że wykładowca akademicki nie powinien być tylko nauczycielem, który przekazuje suchą wiedzę. W pewnym sensie powinien być wzorem odpowiednich postaw i zachowań, doradcą w działaniu. Tak jak wymienione wcześniej doświadczenie, samodzielność czy praca zespołowa powinny być cechą dobrego trenera-doradcy, tak atrybuty te są esencją przekazu, jaki powinien dawać wykładowca. Dlatego nauczyciel akademicki, kształcący przyszłych menedżerów, powinien zwrócić uwagę na wszechstronność w rozwoju studentów, nie pomijając żadnego z trzech podstawowych obszarów dydaktyki: wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Oczywiście nie oznacza to rezygnacji z dotychczasowych form kształcenia, należy jednak nieco zmienić proporcje wykładów do zajęć promujących aktywne myślenie i działanie studentów (Wieczorkowska-Wierzińska, 2011).

Edukacja menedżerska i doradztwo idą w podobnym kierunku – nastawienie na ciągłe kształcenie i rozwijanie umiejętności i kompetencji. W dobie cyfryzacji i szybkiego przepływu informacji zdobywanie wiedzy nie jest już takim wysiłkiem. Przeciętny człowiek podstawową wiedzę ma w zasięgu ręki. Także dostęp do wiedzy specjalistycznej nie jest już tak ograniczony jak wcześniej. Studenci mogą podejmować studia w różnych formach – stacjonarnych, wieczorowych, zaocznych, podyplomowych, MBA i innych – i wiele z kierunków można studiować nieodpłatnie. Napływ studentów spoza wielkich miast do największych ośrodków naukowych w kraju jest także dowodem na to, że dostęp do wiedzy uległ znacznej poprawie. Należy jednak mieć na uwadze negatywne skutki tego zjawiska. W dużych przeładowanych grupach ćwiczeniowych (a tym bardziej wykładowych) ciężko jest nauczycielom akademickim sprostać wymogom stawianym przez rynek, studentów i najnowsze

trendy w nauce. Jednocześnie trendy te sugerują wykładowcom otworzenie się na nowe role, które analizowano w artykule. Spełnienie owych wymagań generuje sprzeczność, co oznacza, że bycie dobrym współczesnym trenerem-doradcą stanowi ogromne wyzwanie. W artykule starałam się nakreślić możliwe kierunki rozwoju uczelni oraz nowych form zajęć wraz z atrybutami niezbędnymi nowoczesnemu wykładowcy szkół biznesowych.

Zwracam uwagę, że rola nauczyciela akademickiego nie powinna w pełni odzwierciedlać zmian, jakie zachodzą na rynku szkoleniowym. Chciałam jedynie zwrócić uwagę na pewne nowe trendy i potrzebę zmian i unowocześnień w akademii. Z oczywistych względów wykładowca nie powinien w 100% podążać za potrzebami studentów, gdyż – jak już wspomniałam – oni sami nie mogą, nie potrafią i nie powinni w całości samodzielnie wpływać na program studiów i formy kształcenia. Mogą jedynie mieć w tym swój udział, co już powoli następuje na wielu uczelniach. Ważny jest jednak kierunek tych zmian. Nikomu bowiem nie zależy, aby uczelnie dostosowywały swój profil do potrzeb rynku czy też klienta. Są to specyficzne instytucje, kierujące się swoimi prawami, wyznające wartości, które nie zawsze idą w parze z rygiorem rynkowym. Powinniśmy więc śledzić nowości i umiejętnie przekładać je na potrzeby biznesowych szkół wyższych. Dlatego nauczyciel powinien łączyć te role, które starałam się zarysować w artykule.

### Bibliografia

- Buzan, T. (2004). *Mapy Twoich myśli*. Łódź: Ravi.
- Chrostowski, A. i Jemielniak, D. (2011). *Skuteczne doradztwo strategiczne: Metoda Action Research w praktyce*. Warszawa: Poltext.
- D'Andrea Tyson, L. (2005). On 'Managers not MBAs'. *Academy of Management Learning & Education*, 4 (2), 235–236.
- Dyer, J.L. (1984). Team research and team training: A state-of-the-art review. *Human Factors Review*, 285–319.
- Emery, F.E. i Trist, E.L. (1960). Socio-technical systems. W: C.W. Churchman i M. Verhulst (red.), *Management science, models and techniques* (vol. 2., s. 83–97). London: Pergamon.
- Experts Team. (2012). Pozyskano z: <http://www.expertsteam.com/> (18.08.2012).
- Grey, Ch. (2004). Reinventing business schools: The contribution of critical management education. *Academy of Management Learning & Education*, 3 (2), 178–186.
- Hatch, M.J. (2002). *Teoria organizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hatch, M.J., Kostera, M. i Koźmiński, A. (2005). The Tyree faces of leadership: manager, artist, priest. *Organizational Dynamics*, 35 (1), 49–68.
- Hay, A. i Hoggkinson, M. (2008). More success than meets the eye – a challenge to critiques of the MBA: Possibilities of critical management education? *Management Learning*, 39 (1), 21–40.
- Hopfl, H. (2005). Indifference. W: C. Jones i D. O'Doherty (red.), *Manifestos: For the business school of tomorrow* (s. 61–71). Åbo: Dvalin Books.
- Kossowska, M., Jarmuż, S. i Witkowski, T. (2008). *Psychologia dla trenerów*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Kossowska, M. i Sołtysińska, I. (2006). *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.

- Kossowska, M. i Sołtysińska, I. (2011). *Budowanie zespołów*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Kostera, M. (2005). *Antropologia organizacji: Metodologia badań terenowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kostera, M. (2010). *Organizacje i archetypy*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Kostera, M. (2011). Wprowadzenie: Studium przypadku w edukacji menedżerskiej. W: M. Kostera (red.), *Organizacje w praktyce. Studia przypadku dla studentów zarządzania* (s. 7–20). Warszawa: Poltext.
- Kostera, M., Kownacki, S. i Szumski, A. (2001). Zachowania organizacyjne: motywacja, przywództwo, kultura organizacyjna. W: A.K. Koźmiński i W. Piotrowski (red.), *Zarządzanie: Teoria i praktyka* (s. 311–395). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kostera, M. i Rosiak, A. (2008). *Nauczyciel akademicki*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kostera, M. i Śliwa, M. (2010). *Zarządzanie w XXI wieku*. Warszawa: WAIp.
- Koźmiński, A.K. (2008). *Koniec świata menedżerów?* Warszawa: WAIp.
- Koźmiński, A.K. (2011) The new revolution in management education? *Master of Business Administration*, 4(111), 2–6.
- Leja, K. (2011). *Koncepcje zarządzania współczesnym uniwersytetem*. Gdańsk: Wydawnictwa Politechniki Gdańskiej.
- Lewicki, R.J., Saunders, D.M. i Barry, B. (2006). *Negotiation*. McGraw Hill.
- Ludwicki, T. (2013). Relacja konsultant–klient: perspektywa systemów i sieci. W: M. Kostera (red.), *Doradztwo organizacyjne. Ujęcie systemowe* (s. 89–116). Warszawa: Poltext.
- Mintzberg, H. (2004). *Managers not MBAs: A hard look at the soft practice of managing and management development*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Postuła, A. (2011). Warszawskie plemię: Team-building i szkolenia. W: M. Kostera (red.), *Etografia organizacji* (s. 25–50). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Postuła, A. (2013). Rozwój podsystemu kulturowego – rozwój i integracja za pomocą metod budowania zespołów. W: M. Kostera (red.), *Doradztwo organizacyjne. Ujęcie systemowe* (s. 89–116). Warszawa: Poltext.
- Sternberg, R.J. (1988). *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Szczepanik, R. (2005). *Budowanie zespołu. Organizacja szkoleń outdoor i wypraw incentive. Poradnik dla menedżera personalnego*. Gliwice: Helion.
- Szczeńsiak, W. (2012). Organizacja efemeryczna. Szef ad hoc. W: M. Kostera (red.), *Szef polski. Studia przypadku o roli kierownika w organizacjach*. Warszawa: Sedno.
- Thorne, K. i Machray, A. (2000). *World Class Training*. London: Kogan Page.
- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297–333.
- Wieczorkowska, G., Wierziński, J. i Michałowicz B. (2012). Wyzwanie dla zarządzania edukacją: odmitologizowanie przyjmowanych bezrefleksyjnie założeń. W: *Aktualne problemy zarządzania – teoria i praktyka* (s. 63-79). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Zarządzania UW.
- Wieczorkowska-Wierzińska, G. (2011). *Psychologiczne ograniczenia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Zarządzania UW.
- Zawadzki, M. (2011). *Orkiestra na Titanicu gra coraz głośniej*. Pozyskano z: <http://publica.pl/teksty/orkiestra-na-titanicu-gra-coraz-glosniej> (20.05.2012).
- Zgrzebnicka, O. (2012). Trener, czyli szef? W: M. Kostera (red.), *Szef polski. Studia przypadku o roli kierownika w organizacjach*. Warszawa: Sedno.