

OLGA RANUS-WITKOWSKA

Uniwersytet WSB Merito w Poznaniu

<https://orcid.org/0009-0002-3211-3563>

e-mail: olga.ranus-witkowska@poznan.merito.pl

Wykorzystanie metody coachingowej w nauczaniu komunikacji międzykulturowej w biznesie

Streszczenie. Coaching definiuje się jako proces rozwojowy, w trakcie którego uczestnik jest wspierany w osiągnięciu wyniku lub celu, związanego z kompetencjami osobistymi lub zawodowymi. Można go również opisać jako sztukę wspierania uczenia się, rozwoju i maksymalizacji potencjału drugiej osoby. W edukacji celem coachingu jest poprawa konkretnych umiejętności oraz motywowanie studentów do podejmowania samodzielnych decyzji dotyczących ich procesu nauki. W związku z tym nauczyciel, który włącza metody coachingowe, przestaje być głównym aktorem procesu dydaktycznego, a staje się bardziej facylitatorem i jego świadkiem, stawiając uczniów w centrum i nadając im autonomiczną, decyzyjną rolę. Coaching ma swoich sceptyków, szczególnie w odniesieniu do ogólnej przydatności w grupie. Jednak istnieją solidne powody, dla których jest on zgodny z praktyką edukacyjną. Celem artykułu jest pokazanie, jak podejście coachingowe zostało wykorzystane w przygotowaniu i prowadzeniu zajęć z komunikacji międzykulturowej w biznesie (Intercultural Business Communication). Artykuł prezentuje przykłady dobrych praktyk coachingowych zaczerpniętych z pracy dydaktycznej.

Słowa kluczowe: coaching, komunikacja międzykulturowa, komunikacja interkulturowa, komunikacja

<https://doi.org/10.58683/dnswsb.2002>

1. Wprowadzenie

Kim jesteś? Jesteś zwycięzcą! Możesz wszystko, musisz tylko uwierzyć! Opuść swoją strefę komfortu! To ferrari tylko czeka, abyś do niego wsiadł... Internet kipi wręcz od przykładów huraoptymistycznych haseł coachingowych i coachów obiecujących pomoc w głębokiej przemianie, samorozwoju lub też byciu „najlepszą wersją samego siebie”. Nic więc dziwnego, że rosnąca popularność tego typu haseł i ich wszechobecność w przestrzeni publicznej rodzi ogromny sceptycyzm wobec coachingu. Krytyka ta przejawia się nie tylko w prześmiewczym stosunku

do niego, ale także w kwestionowaniu go jako metody rozwojowej, stosowanej również w edukacji (Świeży, 2020). Celem artykułu jest przedstawienie, w jaki sposób zasady coachingu zostały wykorzystane przy tworzeniu wybranych zagadnień kursu komunikacji międzykulturowej w biznesie. Pierwsza część artykułu definiuje pojęcie coachingu i krótko przedstawia jego początki. Druga część wyjaśnia, czym jest podejście coachingowe w dydaktyce, oraz omawia główne różnice między podejściem tradycyjnym a coachingowym. Trzecia część prezentuje przykłady praktycznego zastosowania metody coachingowej w tworzeniu zagadnień i ćwiczeń do kursu komunikacji międzykulturowej w biznesie.

Aby lepiej zrozumieć, czym jest coaching, warto sięgnąć do jego korzeni. Początki tej metody rozwojowej, której celem jest osiągnięcie celów zawodowych lub osobistych, wiąże się z wydaniem książki Timothy'ego W. Gallweya *Wewnętrzna gra: tenis*. Autor opisał w niej charakterystyczną metodę maksymalizacji potencjału sportowca – stawianie pytań pobudzających refleksję, które tym samym pomagają mu czerpać z własnych doświadczeń. Sukces i skuteczność wykorzystania coachingu w sporcie okazały się tak duże, że metoda ta szybko zaczęła być wykorzystywana w środowisku biznesowym (Czekańska-Mirek, 2016). Podejście coachingowe, charakteryzujące się założeniem, że sami jesteśmy źródłem niewyczerpanej mądrości, można odnaleźć już w starożytnej Grecji, a dokładniej w działalności Sokratesa. Wierzył on, że każdy człowiek dysponuje pełną znajomością ostatecznej prawdy, trzeba w nim jedynie obudzić świadomość tej wiedzy. Sokratesowe podejście cechowało się zadawaniem pytań otwartych, tworzeniem struktury wokół procesu ich zadawania oraz powstrzymywaniem się od udzielania rad (Rock & Page, 2014).

International Coaching Federation opisuje coaching jako „towarzystwo klientowi w kreatywnym procesie, który skłania do myślenia i inspirowanie do maksymalizacji zawodowego i osobistego potencjału” (International Coaching Federation, b.d.). Tak postawiona definicja pozwala ustalić, jakie są podstawowe cechy odróżniające coaching od innych form pracy z ludźmi, takich jak mentoring, tutoring, terapia, doradztwo, szkolenia, instruktaż czy mowa motywacyjna. Metody te mają odmienne założenia dotyczące ról przyjmowanych przez uczestników działania: prowadzącego i klienta. W coachingu nie chodzi bowiem o przekazywanie wiedzy eksperckiej ani o budowanie relacji mistrz – uczeń charakterystycznej dla mentoringu. W relacji coachingowej w centrum zainteresowania pozostaje zawsze klient, czyli *coachee* (Mikiewicz, 2015). Obserwując system edukacyjny szkół wyższych w Polsce, można zaryzykować stwierdzenie, że relacja pomiędzy dydaktykiem a studentami przypomina bardziej relację mentorską. Znane jest nam wszystkim stwierdzenie, że tylko nauczyciel umie na piątkę. Wykładowca lub wykładowczyni, jak sama nazwa wskazuje, to kompendia wiedzy, które mają prze-

kazać treść edukacyjną studentom na wykładzie bądź ćwiczeniach. Taka metoda ma oczywiście swoją zasadność w wielu przypadkach. Pytania dotyczące tego, jak skutecznie motywować uczniów do nauki, jak wspierać ich w procesie rozwoju, jak oprócz wiedzy rozwijać umiejętności, a także jak budować realny (a nie jedynie formalny) autorytet nauczyciela, to tylko niektóre z wyzwań, przed którymi stoi dzisiejszy dydaktyk, a na które mentoring czy też tradycyjny model nauczania nie dają odpowiedzi. Sprostanie tym wyzwaniom wymaga innych podejść i rozwiązań.

2. Podejście coachingowe

Dla licznych dydaktyków podejście coachingowe nie jest niczym nowym. Wielu nauczycieli intuicyjnie stawia uczniów w centrum procesu, oddając im autonomię i budując partnerską relację. Charakterystyczną cechą relacji coachingowej stanowi jej symetryczność, a najważniejszą zmianą jest przejście nauczyciela od podejścia „chcę ci udowodnić swoją wiedzę” do „chcę ci pokazać, jak wiele ty wiesz” (Brzeziński, 2014). Budowanie partnerskiej relacji między uczniem a nauczycielem na poziomie teorii nie jest raczej niczym niezwykłym, jednak rzeczywistość wygląda nieco gorzej. Wymaga ono zaufania w swój realny, a nie tylko formalny autorytet i postawienia studenta na równi z wykładownicą. Ponadto metoda coachingowa wiąże się z wzięciem odpowiedzialności przez studenta za swój rozwój, realizowane cele oraz ostateczny wynik procesu. Jest to trudne, ponieważ tradycyjnie uczniowie próbują przerzucić odpowiedzialność za swoje wyniki na nauczyciela. Istotna jest zatem praca nie tylko w obszarze wiedzy, ale także doświadczenia czy indywidualnych przeżyć. Wzmacnia się tym samym autonomię studenta oraz motywuje go do przejmowania inicjatywy (Brzeziński, 2014). Można zatem stwierdzić, że przyjęcie metody coachingowej wiąże się z odwagą potrzebną do odrzucenia tradycyjnej idei hierarchiczności, co jest szczególnie trudne w szkolnictwie wyższym, gdzie instytucje mają z natury sztywną i mało egalitarną strukturę. Równie istotna jest dojrzałość studentów oraz ich pełne zaangażowanie emocjonalne, ponieważ bez odpowiedniego poziomu samodyscypliny i gotowości do aktywnego uczestnictwa efekty pracy coachingowej mogą być ograniczone. Trudno zatem oczekiwać, aby metoda coachingowa była jedyną, którą wykorzystuje się podczas pracy ze studentami. Czekańska-Mirek (2016) za przykład potencjalnej przeszkody ograniczającej zakres działań coachingu podaje konieczność oceniania studentów, co w oczywisty sposób narusza ideę dwukierunkowej, równorzędnej relacji. Zastosowanie narzędzi coachingowych jest zatem decyzją wykładowcy, ograniczonego oczywistymi elementami systemu edukacyjnego, takimi jak konieczność wywiązywania się z realizacji wcześniej stworzonego sy-

labusa, czy też przestrzegania ustalonego systemu oceniania. Sięganie jednak do elementów metody coachingowej przynosi liczne korzyści w formie budowania silniejszej wewnętrznej motywacji studentów, lepszych efektów kształcenia, większej satysfakcji z pracy zarówno studenta, jak i nauczyciela (Czekańska-Mirek, 2016), a przede wszystkim dostrzeżenia celowości nauki i poszerzenia świadomości podejmowanych decyzji.

Warto zatem zestawić metodę coachingową i tradycyjną. Paling (2017) w swoim porównaniu neurocoachingu językowego (*neurolanguage coaching*) i nauczania języka (*language teaching*) uwzględnia takie aspekty, jak m.in. rola nauczyciela czy jego interakcja z uczniem. W tabeli 1 przedstawiam własną analizę podejścia coachingowego i tradycyjnego, skupiającą się na kluczowych różnicach wynikających z odmiennego postrzegania podmiotowości uczącego się oraz kwestii motywacji i oceniania.

Tabela 1. Różnice pomiędzy podejściem coachingowym a tradycyjnym nauczaniem

| Podejście coachingowe | Podejście tradycyjne |
|---|---|
| Student jest uczestnikiem procesu i bierze odpowiedzialność za naukę i jej wyniki. | Główna odpowiedzialność za wyniki spoczywa na wykładowcy. |
| Wykładowca schodzi na drugi plan i występuje jako osoba wspierająca rozwój studentów. | Naczelna rola wykładowcy – „teatr jednego aktora”. |
| Relacja partnerska pomiędzy wykładowcą a studentem. | Relacja pomiędzy wykładowcą a studentem jest definiowana przez czynniki zewnętrzne/strukturę. |
| Wykładowca buduje realny autorytet. | Wykładowca bazuje na swoim formalnym autorytecie. |
| Brak nauczania frontального, zachęcanie studentów do dzielenia się pomysłami i wyrażania własnej opinii. | Schematyczność, nacisk na dyscyplinę. |
| Otwartość na nowe rozwiązania. | Demonstracje form „jedynie poprawnych”, dryl, brak/iluzja wolnych wypowiedzi. |
| Motywacja wewnętrzna – stwarzanie środowiska, w którym każdy student jest diagnozowany pod kątem wewnętrznej motywacji. | Motywacja zewnętrzna, wynikająca z konieczności wystawienia oceny. |
| Nacisk na proces, który podlega ciągłej zmianie. | Nacisk na wynik w postaci oceny. |

Źródło: Opracowanie własne

Postawa coachingowa jest ściśle powiązana z umiejętnościami coachingowymi. Wyróżnia się pięć podstawowych kompetencji: budowanie porozumienia, aktywne słuchanie, zadawanie pytań, wykorzystanie intuicji oraz zapewnianie informacji zwrotnej (Starr, 2011). Budowanie porozumienia pomaga w stworzeniu bezpiecznego i otwartego środowiska, w którym panuje swobodny przepływ

informacji i myśli. Kontakt z drugą osobą nawiązuje się wtedy, gdy odnosi ona wrażenie, że rozumiemy i szanujemy jej obraz świata. Najważniejsze z czynników sprzyjających budowie porozumienia to efektywna komunikacja niewerbalna (głos, mowa ciała, wzorce językowe itp.) i podejście skoncentrowane na osobie (Thorpe & Clifford, 2007). Aktywne słuchanie to słuchanie całym sobą, zwracanie uwagi nie tylko na słowa, ale także na komunikację niewerbalną. Pozwala ono na lepsze dostosowanie dalszych treści zajęć oraz na głębsze zrozumienie potrzeb studentów, co z kolei sprzyja spersonalizowanemu podejściu do nauczania. Aktywne słuchanie jest nierozdzielnie związane z umiejętnością zadawania pytań, które mają służyć przemyśleniu jakiegoś zagadnienia. Stawianie pytań otwartych, skłaniających do refleksji, stymuluje krytyczne myślenie i uczy samodzielnego rozwiązywania problemów. Czwartą umiejętnością jest wykorzystanie intuicji, która pomaga w podejmowaniu decyzji dotyczących wyboru metod nauczania lub interwencji w trudnych sytuacjach. Nauczyciel, opierając się na swoim doświadczeniu i empatii, jest w stanie dostrzec niewyartykułowane emocje, trudności, a także ukryty potencjał studentów. Wreszcie ostatnią umiejętnością jest dostarczenie informacji zwrotnej z pełną świadomością, dlaczego chce się ją przekazać. W metodzie coachingowej dostarcza się ją z możliwie pozytywnym zamiarem, koncentruje się głównie na zachowaniach i faktach, równoważy się uwagi obiektywne i subiektywne. Skuteczna informacja zwrotna przyspiesza tempo nauki i motywuje do dalszej pracy (Starr, 2011).

Do wymienionych wcześniej umiejętności dodałabym szóstą, którą jest wysoki poziom własnej twórczości. Joanna M. Kwaśniewska (2023) wyróżnia cztery cechy osób twórczych, w skrócie 4×O: otwartość, odwaga, odsłonięcie, optymizm. Otwartość obejmuje nie tylko ciekawość intelektualną i wyobraźnię twórczą, ale także akceptację chaosu i tolerancję niejednoznaczności. Bez tych cech wykładowca może uznać oryginalne idee za objaw dziwactwa lub niekompetencji. Odwaga to kolejna cecha kreatywnego nauczyciela. Wprowadzanie innowacyjnych metod nauczania wymaga przekraczania utartych schematów i wychodzenia poza standardowe myślenie. Kreatywni dydaktycy w sposób oczywisty wystawieni są na większą krytykę, zwłaszcza gdy odrzucają rolę nieomylnego, formalnego autorytetu. Tradycyjnie nauczyciel, zwłaszcza na poziomie akademickim, bywa postrzegany jako wszechwiedzący autorytet, co daje poczucie kontroli i pewności siebie. Odwaga wynikająca z rezygnacji z tej roli, ujawnienie swej ludzkiej twarzy, naraża na niepewność i krytykę. Odsłonięcie się lub pokazywanie swoim zachowaniem, jak naturalne jest popełnianie błędów, wymaga wyjścia poza swoją strefę komfortu, ale jednocześnie pozwala stworzyć bardziej partnerskie relacje oparte na zaufaniu i w efekcie buduje rzeczywisty autorytet. Wreszcie ostatnią cechą jest optymizm, który charakteryzuje się wiarą we własny sukces i w rozwój

uczestników. Sprzyja on tworzeniu inspirującego środowiska nauczania, w którym studenci są motywowani do eksperymentowania z nowymi pomysłami. Optymistyczne podejście pomaga dostrzegać potencjał studentów i koncentrować się na możliwościach i szansach, zamiast na ograniczeniach i niepowodzeniach. Pozwala także nauczycielom efektywniej radzić sobie z porażkami, postrzegając je jako naturalną część procesu nauki.

Oprócz wspomnianych wcześniej elementów metody coachingowej wykorzystywanych w edukacji warto wspomnieć także o roli kontraktu. Koncepcja kontraktu jest znana od dawna, a jedno z jej podstawowych założeń opiera się na regule wzajemności oraz wymianie między dwiema stronami, która obejmuje zobowiązania i obietnice (Rogozińska-Pawelczyk & Sitarska-Piwko, 2024). Kontrakt to nic innego jak umowa, którą wykładowca zawiera ze studentami na początku zajęć, a która może być uzupełniana/modyfikowana w trakcie trwania kursu. Kontrakt klasyczny, najczęściej używany w szkolnictwie wyższym, obejmuje nienegocjowalną część (np. konieczne elementy sylabusu), przedstawioną przez wykładowcę na początku kursu, i część negocjowalną (np. zasady współpracy i komunikacji), ustalaną wspólnie z grupą. W tym rodzaju kontraktu niezwykle ważne jest wyjaśnienie przez wykładowcę, dlaczego nienegocjowalne elementy nie mogą podlegać zmianom. Lista korzyści wynikających z kontraktowania jest długa. Niewątpliwą zaletą kontraktowania jest zapewnienie uczestnikom poczucia bezpieczeństwa opartego na świadomości tego, czego można się spodziewać ze strony wykładowcy, ale także grupy (Matras & Żak, 2018). Ponadto kontraktowanie nawiązuje w oczywisty sposób do idei autonomiczności studentów, ponieważ umożliwia im tworzenie i współtworzenie zasad, które będą respektować. Wprowadzenie kontraktu wspiera rozwój asertywności, ułatwia otwartą komunikację na temat wzajemnych zobowiązań oraz przypomina o efektach kształcenia i ogólnej celowości kursu.

Kwestia kontraktowania jest nierozdzielnie związana z projektowaniem i realizacją karty przedmiotu. Warto podkreślić, że kontrakt nie może być w sprzeczności z sylabusem — studenci nie mają możliwości samodzielnego ustalenia treści programowych kursu, które są wcześniej planowane i akceptowane przez koordynatora kierunku. Mogą natomiast mieć wpływ na sposób ich realizacji, zasady uczestnictwa w zajęciach itd. Przy projektowaniu karty przedmiotu warto jest zatem zastanowić się, które pola możemy oddać studentom do decyzji, a które elementy są dla nas nienaruszalne.

3. Zastosowanie metody coachingowej w przedmiocie komunikacja międzykulturowa w biznesie

W części teoretycznej artykułu zostały poruszone wyzwania i korzyści wynikające z zastosowania podejścia coachingowego w edukacji, zakładającego przejście od tradycyjnej roli nauczyciela jako autorytatywnego lidera do roli facylitatora wspierającego niezależność studentów. Metoda ta kładzie nacisk na rozwijanie autonomii i odpowiedzialności uczniów, co wymaga ich większego zaangażowania w proces dydaktyczny. Taka zmiana jest szczególnie istotna w kontekście nauczania komunikacji międzykulturowej w biznesie, gdzie rozwijanie umiejętności samodzielnego myślenia, empatii i otwarcia na różnorodność kulturową są kluczowe. Czerpanie z narzędzi coachingowych w tym przedmiocie nie tylko zachęca studentów do aktywnego uczestnictwa w zajęciach, ale także skłania do refleksji nad własnymi doświadczeniami, przekonaniem i światopoglądem. Dalsza część artykułu ma na celu przedstawienie, jak podstawowe zasady metody coachingowej zostały wykorzystane w tworzeniu praktycznych ćwiczeń z zakresu wybranych zagadnień kursu komunikacji międzykulturowej w biznesie. Warto dodać, że metoda coachingowa sprawdzi się również w typowej dla tego kursu analizie przypadku (*business case study*), a zwłaszcza w odpowiedzi na pytania o zasadność i efektywność strategii komunikacyjnych przyjętych przez uczestników omawianego przypadku. Przy refleksyjnym studium przypadku szczególnie korzystne jest posługiwanie się coachingową techniką pytań otwartych. To samo podejście można z powodzeniem wykorzystać w analizie krytycznych zdarzeń (*critical incidents*), czyli krótkich opisów sytuacji, w których nieporozumienia komunikacyjne wynikają z różnic kulturowych. Poniżej znajduje się zestaw pytań, które mogą być przydatne w analizie przypadku oraz krytycznych zdarzeń w kontekście komunikacji międzykulturowej.

- ▶ *Jakie działania podjąłbyś na miejscu osoby X?*
- ▶ *Jakich zwrotów użyłbyś, aby polepszyć komunikację?*
- ▶ *Jak myślisz, z czego wynika zachowanie X?*
- ▶ *Co wiesz o wartościach i normach kulturowych, które mogły wpłynąć na zachowanie obu stron?*
- ▶ *Co zrobisz, aby uzyskać lepsze porozumienie i wyższy stopień realizacji wspólnych celów?*
- ▶ *W jaki sposób różnice kulturowe mogły wpłynąć na przebieg tej sytuacji?*
- ▶ *Jakie kroki podjąłbyś na miejscu osoby X, aby lepiej zrozumieć perspektywę drugiej osoby?*
- ▶ *Jaką lekcję można wyciągnąć z tego przypadku?*

3.1. Przedstawienie treści programowych – wywiad

Jednym z obowiązków wykładowcy jest zaznajomienie studentów z programem kursu oraz określenie na samym początku wymagań dotyczących zaliczenia przedmiotu. Zwykle odbywa się to poprzez udostępnienie uczestnikom odpowiedniego dokumentu lub przedstawienie go w formie prezentacji, co umożliwi omówienie treści zajęć i celów kształcenia. Proponowane autorskie zadanie służy niestandardowemu przedstawieniu treści programowych poprzez przeprowadzenie wywiadu z członkami grupy na podstawie uprzednio przygotowanych przez nauczyciela pytań angażujących. Pytania te odnoszą się bezpośrednio do zagadnień zawartych w sylabusie. Poniżej przedstawiono przykładowe kwestie wraz z odniesieniami do tematów omawianych w ramach kursu.

- ▶ *Jakie stereotypy istnieją na temat kraju, z którego pochodzisz? (Zagadnienie: stereotyp, uprzedzenie, dyskryminacja).*
- ▶ *Jakie masz plany na przyszłość? Jakie są Twoje plany krótko- i długoterminowe? (Zagadnienie: postrzeganie czasu, orientacja czasowa).*
- ▶ *Czy zdarzyło Ci się kiedyś złamać prawo lub obejść regułę? Opisz przykład takiej sytuacji. (Zagadnienie: partykularyzm i uniwersalizm).*
- ▶ *Podaj przykład sytuacji, w której popełniłeś faux pas. (Zagadnienie: normy kulturowe).*
- ▶ *Podaj przykład nieporozumienia w komunikacji z inną osobą. (Zagadnienie: rozwiązywanie konfliktów, pojęcie komunikacji).*
- ▶ *Jak komfortowo czujesz się z hierarchicznymi strukturami w biznesie lub w społeczeństwie? (Zagadnienia: hierarchia, egalitaryzm, okazywanie szacunku).*
- ▶ *Czy masz tendencję – w pracy lub w życiu osobistym – do stawiania celów osobistych nad celami grupowymi, czy odwrotnie? (Zagadnienie: indywidualizm i kolektywizm).*
- ▶ *Podaj przykład sytuacji, w której Twoje gesty, mimika, postawa ciała zostały źle zrozumiane przez inną osobę. (Zagadnienie: komunikacja niewerbalna).*

Celem tego ćwiczenia jest nie tylko zapoznanie studentów z treściami kursu i efektami kształcenia, ale także rozwinięcie kompetencji komunikacyjnych, stworzenie atmosfery otwartej na dialog oraz nawiązanie relacji między uczestnikami zajęć i wykładowcą, który również może wziąć udział w wywiadzie. Forma realizacji zadania jest elastyczna, może być ono przeprowadzone w parach lub w grupie, gdzie każdy uczestnik zadaje swoje pytanie innym i gromadzi odpowiedzi. Następnie studenci dzielą się nimi przed całą grupą, a wykładowca wskazuje na konkretne zagadnienie i efekt kształcenia z karty przedmiotu. Studenci w ten

sposób nie tylko zaznajamiają się z zagadnieniami kursu, ale także mają szansę dostrzec ich celowość. Poprzez wykorzystanie metody wywiadu i zadawania pytań o osobiste doświadczenia studenci są w stanie zrozumieć, jak treści programowe przekładają się na ich własne życie.

3.2. Komunikacja niewerbalna – wywiad

Celem tego autorskiego ćwiczenia jest zaznajomienie studentów z różnymi typami komunikacji niewerbalnej oraz jej zróżnicowaniem w kontekście międzykulturowym. Jako zadanie domowe studenci przygotowują samodzielną analizę komunikacji niewerbalnej w wybranym przez siebie kraju, uwzględniając następujące elementy: mowa ciała, kontakt wzrokowy, znaczenie przestrzeni i dystansu, postrzeganie czasu, parajęzyk, dotyk, nietypowe zwyczaje, artefakty kulturowe, sposoby pozdrowień itp. Poniżej znajdują się przykładowe pytania pomocnicze, którymi studenci kierują się, przygotowując informacje na temat wybranego kraju.

- ▶ *Jakie gesty, mimika twarzy i postawy ciała są typowe w wybranym kraju? Które z nich mają specyficzne znaczenie lub mogą być źle rozumiane w innych kulturach?*
- ▶ *Jakie znaczenie ma kontakt wzrokowy w tym kraju? Czy jest on uznawany za oznakę szacunku, czy wręcz przeciwnie, może być postrzegany jako niegrzeczny lub agresywny?*
- ▶ *Jakie podejście do czasu dominuje w wybranym kraju? Czy punktualność jest ceniona, czy też może być elastyczna?*
- ▶ *Jakie cechy głosu, takie jak ton, głośność, tempo mówienia, są typowe w wybranej kulturze? Jaką rolę odgrywa cisza w komunikacji?*
- ▶ *Jakie znaczenie ma dotyk w interakcjach społecznych? Czy dotyk jest powszechny (np. uściski dłoni, przytulanie), czy raczej unika się kontaktu fizycznego?*

Podczas zajęć studenci otrzymują tabelę z wyszczególnionymi typami komunikacji niewerbalnej, a ich zadaniem jest uzupełnić ją informacjami o innych krajach od innych studentów. Ćwiczenie to ma na celu przedstawienie złożoności komunikacji niewerbalnej oraz zgłębienie jej różnorodnych aspektów w kontekście międzykulturowym. Ukazuje ono bowiem, że komunikacja niewerbalna nie sprowadza się tylko do mowy ciała i gestów, ale dotyczy znacznie bardziej zniuansowanych aspektów, takich jak artefakty kulturowe czy sposoby postrzegania czasu. Dzięki takiemu podejściu studenci mogą lepiej zrozumieć wielowymiarowość komunikacji niewerbalnej i jej wpływ na sposób, w jaki ludzie z różnych kultur postrzegają i interpretują siebie nawzajem.

3.3. Normy kulturowe — gra *Barnga*

Gry edukacyjne są uważane za szczególnie przydatne w nauczaniu zagadnień związanych z międzykulturowością ze względu na ich zdolność do przekazywania uniwersalnych zasad i zjawisk związanych z kulturą, bez odnoszenia się do konkretnych przykładów z danej kultury. Innymi słowy, umożliwiają przyjęcie poziomu meta, który jest bardziej ogólny i abstrakcyjny, co sprawia, że może być zastosowany w zróżnicowanych kontekstach kulturowych. Zamiast uczyć o szczegółach dotyczących jednej konkretnej kultury, gry pomagają zrozumieć szersze zasady, które mogą odnosić się do dowolnej kultury, a nie do jednej konkretnej.

Grę *Barnga* stworzył Sivasailam „Thiagi” Thiagarajan w 1980 roku, a jej celem jest doświadczenie różnic w niejawnych zasadach i normach kulturowych, które często prowadzą do trudności we współpracy i w komunikacji. Jest to gra karciana, w której studenci podzieleni na kilka mniejszych grup po 4–6 osób otrzymują różne zasady tej samej gry, czego nie są świadomi. Po rozegraniu każdej rundy gry zwycięzca i przegrany z poszczególnej grupy przechodzi do innej. W trakcie gry dozwolona jest jedynie komunikacja niewerbalna. Zmiana grupy oczywiście rodzi burzliwe emocje wynikające ze zmiany zasad, spotęgowane tym, że w czasie grania uczestnicy nie mogą używać komunikacji werbalnej. Podczas każdej kolejnej rundy uczestnicy w ramach każdej grupy muszą dojść do porozumienia w kwestii stosowanych reguł. Gra trwa kilka rund, po których następuje faza omówienia, czyli *debriefingu* — analizy i refleksji nad tym, co się wydarzyło. Jest to moment ujawnienia różnic w zasadach, omówienia doświadczeń i emocji uczestników oraz wyciągnięcia wniosków na temat komunikacji międzykulturowej. Gra *Barnga* bywa frustrująca dla studentów, dlatego faza *debriefingu* jest kluczowa, ponieważ pomaga przepracować emocje i zrozumieć, jak nieuświadomione różnice w normach kulturowych mogą wpłynąć na komunikację i sposób postrzegania innych. Ponadto sama gra pozwala doskonalić umiejętności obserwacji, dostosowania się do nowych sytuacji oraz radzenia sobie ze stresem (Bartóg, 2010).

3.4. Aktywne słuchanie — zadanie *Pokaż mi, co widzisz*

Aktywne słuchanie jest jedną z podstawowych umiejętności w komunikacji międzykulturowej. Podobnie jak komunikacja niewerbalna, jest to jedna z technik skutecznej komunikacji przejawiająca się w zróżnicowany sposób, zależnie od danej kultury. Słabo rozwinięta umiejętność słuchania rzutuje negatywnie na efekty współpracy, jakość wykonanych projektów lub usług. *Pokaż mi, co widzisz* jest znaną zabawą wykorzystywaną w treningach grupowych, której celem jest nie tylko rozwinięcie umiejętności aktywnego słuchania, ale także promowanie

współpracy zamiast współzawodnictwa. Pozwala ona także na rozwijanie umiejętności stawiania pytań, które należą do jednej z podstawowych technik aktywnego słuchania. Zasady ćwiczenia są bardzo proste: grupa jest podzielona na pary, które siedzą tyłem do siebie. Jedna z osób otrzymuje nieskomplikowany obrazek (np. zestaw figur geometrycznych), którego nie może pokazać drugiej osobie w parze. Druga osoba ma odwzorować obrazek (otrzymuje wcześniej kartkę i długopis), pomóc ma jej w tym zadawanie pytań. Osoba opisująca obrazek odpowiada na pytania. Po pięciu minutach uczestnicy wymieniają się w parach. Zadanie to może mieć kilka wersji – można użyć także klocków lego, modelinowych figurek itp. Po wykonaniu ćwiczenia następuje faza *debriefingu* – studenci analizują strategię, jakich użyli podczas opisu i zadawania pytań oraz dokonują refleksji nad własnym doświadczeniem i potencjalnymi możliwościami zastosowania zdobytej wiedzy w praktyce. Ćwiczenie *Pokaż mi, co widzisz* w pełni wpisuje się w definicję zastosowania metody coachingowej w dydaktyce – ukierunkowuje na samodzielne szukanie rozwiązania, promuje współpracę i wykorzystuje refleksję jako narzędzie uczenia się. Warto dodać, że zadanie to jest elementem szerszego warsztatu na temat zastosowania technik aktywnego słuchania w komunikacji międzykulturowej. Warsztat ten obejmuje dyskusję nad barierami w słuchaniu, rodzajami słuchania oraz konkretnymi międzykulturowymi różnicami w strategiach aktywnego słuchania.

3.5. Stereotypy – głuchy telefon

Głuchy telefon jest znaną zabawą, która została zmodyfikowana na potrzeby uświadomienia studentom, czym są stereotypy i jak są przekazywane w społeczeństwie. Jej scenariusz zaczerpnięto z warsztatu przygotowanego przez Polską Akcję Humanitarną (Gawel, Kakarek & Bodzan, 2024). Studenci siadają w dwóch rzędach tak, aby każdy z nich miał przed sobą plecy kolejnej osoby. Pierwsza osoba z każdego rzędu otrzymuje rysunek, który musi narysować palcem na plecach osoby przed nią. Kolejne osoby przekazują to, co poczuły, rysując palcem na plecach osoby przed sobą, aż ostatnia osoba narysuje obrazek na kartce papieru. Następnie porównujemy oryginał z rysunkami ostatnich osób z każdego rzędu. Na koniec następuje faza omówienia, w której przedstawiamy definicję stereotypu jako obrazu powstającego nie w wyniku własnego doświadczenia, ale zniekształconego przekazu społecznego. Zadanie w angażujący i zabawny sposób demonstruje mechanizm powstawania stereotypów oraz ilustruje, jak zaburzony przekaz informacji może prowadzić do uproszczonych i często błędnych wyobrażeń o innych ludziach.

3.6. Ćwiczenie autorefleksyjne dotyczące udziału w zajęciach

Często jednym z kryteriów oceny studenta jest jego aktywne uczestnictwo w zajęciach. Wykładowcy polegają wtedy na zwykłym liczeniu obecności, bardzo trudno jest bowiem ocenić stopień zaangażowania studentów w zajęcia. Obecność to łatwy do zmierzenia i obiektywny wskaźnik, nie odzwierciedla on jednak w pełni rzeczywistej aktywności studenta podczas lekcji. Studenci różnią się stylem zaangażowania, jedni są z natury bardziej ekstrawertyczni – chętnie zabierają głos w dyskusjach, przez co ich aktywność jest łatwo zauważalna. Inni zaś preferują pracę indywidualną, skupiając się na słuchaniu, notowaniu, refleksji. Wkład jednych i drugich jest równie wartościowy i trudno go ocenić tradycyjnymi metodami. Proponowane zadanie ma na celu zachęcenie studentów do wspólnego wypracowania kryteriów oceny za aktywność. Studenci mają samodzielnie stworzyć ogólną ankietę, której celem jest dokonanie samooceny uczestnictwa w zajęciach. Następnie ankietą jest udostępniana całej grupie, a studenci wspólnie negocjują i ustalają jej ostateczny wygląd, mając na względzie fakt, iż musi być ona spójna z kartą przedmiotu. Poniżej przedstawiam przykładowe pytania zawarte w wynegocjowanej ankiecie.

- ▶ *Wymień trzech studentów, którzy byli najaktywniejsi na zajęciach. Jak oceniasz w skali od 0 do 10 swój udział w porównaniu z wymienionymi studentami.*
- ▶ *Jak oceniasz w skali od 0 (nigdy) do 5 (zawsze) swoje uczestnictwo w zajęciach. Przemysł poniższe zdania:*
 - ▷ *Robię notatki podczas zajęć.*
 - ▷ *Aktywnie uczestniczę w dyskusjach grupowych i w parach.*
 - ▷ *Słucham z szacunkiem, gdy inni mówią.*
 - ▷ *Zadaję pytania, aby dowiedzieć się więcej.*
 - ▷ *Nie używam telefonu na zajęciach do celów niezwiązanych z zajęciami.*
 - ▷ *Jestem uważny/uważna. Zwracam uwagę na to, co się dzieje, i koncentruję się na treści zajęć.*
 - ▷ *Śledzę aktywności na platformie Moodle.*
 - ▷ *Czuję, że wniosłem/wniosłam dużo do zajęć.*
 - ▷ *Ile nieusprawiedliwionych nieobecności miałem/miałam na zajęciach?*

Zadanie to znakomicie reguluje kwestię rozliczania nieobecności – studenci nie tylko wzmacniają swoje poczucie sprawczości, ale także biorą odpowiedzialność za swoje postępy i uczestnictwo w zajęciach. Samo wypełnienie ankiety nie podlega ocenie, co jest być może dodatkowym powodem, dla którego studenci udzielają bardzo szczerych odpowiedzi i dokonują autentycznej refleksji nad swoją aktywnością.

4. Zakończenie

Metoda coachingowa świetnie sprawdza się na zajęciach z zakresu komunikacji międzykulturowej ze względu na jej nacisk na refleksję niezbędną w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych oraz stawianie ucznia w centrum procesu dydaktycznego. Opisane ćwiczenia nawiązują do przykładowych zagadnień kursu, są jego częścią składową i nie przedstawiają całości realizowanego materiału. Zaproponowane zadania, takie jak niestandardowe przedstawienie treści programowych poprzez wywiady, analiza komunikacji niewerbalnej czy też gry edukacyjne (np. *Barnga*), nie tylko pomagają wprowadzić teorię, ale także angażują emocjonalnie studentów w praktyczne aspekty nauki. Zastosowanie metody coachingowej sprawdzi się zwłaszcza przy omawianiu zagadnień, w których potrzebne jest promowanie zmiany postaw, stymulowanie refleksji czy wspieranie poczucia autonomii i sprawczości. Dzięki umiejętnemu zastosowaniu podstaw coachingu zajęcia stają się bardziej angażujące emocjonalnie, co wpływa na łatwiejsze i szybsze przyswajanie poruszanych treści. Studenci chętniej biorą udział w zadaniach, dostrzegając ich celowość oraz praktyczne przełożenie na ich osobiste doświadczenie. Choć wprowadzenie metody coachingowej wymaga od wykładowców odwagi, elastyczności i twórczego podejścia, warto się na nią otworzyć, ponieważ umożliwia ona przesunięcie bezpośredniej odpowiedzialności za naukę na studenta i uczynienie go bardziej świadomą i autonomiczną jednostką, co jest jednym z większych wyzwań współczesnej edukacji. Można oczekiwać, że metody coachingowe w przyszłości znajdą szersze zastosowanie, ponieważ umiejętności miękkie, które coaching wspiera, widziane są jako kluczowe w dzisiejszej międzynarodowej kulturze biznesu.

Bibliografia

- Barłów, C. (2010). Konceptualizacja gier w kontekście treningu interkulturowego. *Homo Ludens*, 2(1), 9–19.
- Brzeziński, Ł. (2014). Coaching – możliwość wykorzystania w edukacji. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 166–175.
- Czekańska-Mirek, B. (2016). Elementy coachingu jako narzędzie procesu nauczania i oceniania w dydaktyce języka obcego. W: D. Gabryś-Barker, & R. Kalamarz (red.), *Ocenianie i pomiar biegłości językowej: wybrane aspekty teoretyczne i praktyczne* (s. 233–241). Wydawnictwo UŚ.
- Gaweł, P., Kakarek, M., & Bodzan, M. (2024). *Jak postrzegamy innych? Stereotypy, uprzedzenia, dyskryminacja*. E-globalna. <https://e-globalna.edu.pl/index.php?etap=10&i=1393>
- International Coaching Federation. (b.d.). *Coaching*. <https://icf.org/pl/>
- Kwaśniewska, J.M. (2023). *Droga do kreacji czyli trening twórczości XXI wieku*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Matras, J., & Żak, R. (2018). *Trener w rolach głównych*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Mikiewicz, A. (2015). Coaching jako narzędzie zmiany. W: J.A. Malinowski, & A. Wesołowska (red.), *Coaching i tutoring. W stronę nowoczesnej pracy dydaktycznej* (s. 27–34). Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Paling, R. (2017). *Neurolanguage coaching. Brain friendly language learning*. The Choir Press.
- Rock, D., & Page, L. (2014). *Fundamenty coachingu. Neurobiologia a skuteczna praktyka*. Co&Me Publishing.
- Rogozińska-Pawelczyk, A., & Sitarska-Piwko, A. (2024). *Zarządzanie w zgodzie z człowiekiem. O roli kontraktu psychologicznego w budowaniu nowoczesnych organizacji*. Difin.
- Starr, J. (2011). *Podręcznik coachingu: sprawdzone techniki treningu personalnego*. Wolters Kluwer Polska.
- Świeży, M. (2020). *Psychologia dla coachów*. Wolters Kluwer.
- Thiagarajan, S., & Thiagarajan, R. (2006). *Barnaga: a simulation game on cultural clashes* (III wyd.). Nicholas Brealey.
- Thorpe, S., & Clifford, J. (2007). *Podręcznik coachingu* (II wyd.). Dom Wydawniczy REBIS.

The Use of Coaching Principles in Intercultural Business Communication Teaching

Abstract. Coaching is defined as a developmental process during which its participant is supported in achieving a personal or professional competence-related result or goal. It can also be described as the art of supporting the learning, development, and maximization of another person's potential. In education, the aim of coaching is to improve specific skills and to motivate students to make autonomous decisions regarding their learning process. Consequently, a teacher who incorporates coaching methods ceases to be the main actor in the educational process and becomes more of a facilitator and a witness, placing students at the center and granting them an autonomous, decision-making role. Coaching has its skeptics, particularly regarding its overall applicability in education. However, there are solid reasons why it is compatible with teaching practice. The article aims to show how coaching principles have been used in Intercultural Business Communication course. Finally, examples of good practices drawn from educational work are presented.

Keywords: coaching, intercultural communication, communication