
Mentoring

- wsparcie rozwoju osobowego

Najlepsze praktyki szwajcarskie



Mentoring

- wsparcie rozwoju osobowego

Najlepsze praktyki szwajcarskie

Rzeszów, 2014

Opracowanie naukowe

Stowarzyszenie „Centrum Wspierania Edukacji i Przedsiębiorczości”

Recenzja naukowa

Dr Magdalena Pokrzywa (Uniwersytet Rzeszowski)

Dr Teresa Piecuch (Politechnika Rzeszowska)

Korekta, opracowanie graficzne, skład i łamanie

Designer Sp. J.

35-606 Rzeszów, ul. Powstańców Listopadowych 41

Wydawca

Stowarzyszenie „Centrum Wspierania Edukacji i Przedsiębiorczości”

35-016 Rzeszów, ul. K. Hoffmanowej 19

Tel. 17 853 66 72

www.cwep.eu

Rzeszów, 2014

Publikacja dostępna on-line

ISBN 978-83-938774-1-6

Publikacja bezpłatna



Publikacja jest dostępną na licencji Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne 3.0 Polska: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/pl/legalcode>

Pewne prawa zastrzeżone na rzecz autora: Stowarzyszenia „Centrum Wspierania Edukacji i Przedsiębiorczości”.

Spis treści

Wstęp	5
Mentoring – istota i cel.....	7
Mistrz i Uczeń – czy tylko dwie osoby?.....	17
Coaching – nieodłączny element mentoringu?	22
Co pomaga, a co przeszkadza w procesie mentoringu?.....	30
Najlepsze praktyki	48
Bibliografia.....	73

Wstęp

Mentoring jako koncepcja wsparcia jest stosunkowo nowa, jednak jej istota i forma, w jakiej odbywa się opiera się na starożytnych wzorcach czerpanych jeszcze ze świata antycznej Grecji. Pierwszymi mentorami są rodzice i opiekunowie uczący dzieci najbardziej potrzebnych umiejętności i zachowań, dzięki którym będą mogły wzrastać i nabierać wiedzy. Mentorami bywają też nauczyciele, których słowa i postawy zapamiętywane są na długie lata. Szczególną więź z mentorem nawiązać można też na studiach wyższych, gdzie relacja typu „uczeń – mistrz” jest stosunkowo najczęściej spotykana. Jednak mentorem może być też osoba spoza systemu edukacji, która jest zdolna przekazać innym to, co jest potrzebne dla ich rozwoju. O mentoringu mówimy w różnych sytuacjach życiowych, nie tylko w przypadku formalnej edukacji. Można nawet stwierdzić, że mentoring jest bardziej związany z edukacją poza i nie-formalną

niż z tradycyjnym sposobem nauczania. Każda życiowa sytuacja może być też przedmiotem mentoringu, ponieważ obojętne jest czy uczyć się będziemy funkcjonowania w świecie wielkich korporacji czy też adaptacji do warunków kulturowych w obcym nam kraju. Nieważne jest też czy mentor będzie osobą starszą, widzianą przez nas w świecie realnym, czy też będzie to młodsza od nas osoba, z którą komunikujemy się głównie poprzez sieć Internet. Najważniejszy jest cel mentoringu: rozwój osoby prowadzonej. Niniejsza publikacja ma za zadanie przybliżyć tematykę mentoringu w sposób łatwy i przystępny, szczególnie prezentując praktyczny jego wymiar podparty przykładami.

Publikacja powstała jako efekt realizacji projektu pn. *Skuteczny mentoring – analiza rozwiązań szwajcarskich w zakresie mentoringu*. Projekt ten zakładał analizę zasad i przebiegu mentoringu w czołowych instytucjach szwajcarskich, a jego elementem kluczowym była wizyta studyjna w tych organizacjach w maju 2014 r. Bazując na obserwacjach, odbywając rozmowy i uczestnicząc w warsztatach, przedstawiciele Stowarzyszenia „Centrum Wspierania Edukacji i Przedsiębiorczości” przygotowali niniejszą publikację. Mamy nadzieję, że przyczyni się ona zarówno do popularyzacji samej idei mentoringu, jak też do zapoznania się i wykorzystania skutecznych rozwiązań w tym zakresie, które funkcjonują w instytucjach szwajcarskich.

Mentoring – istota i cel

Uczymy się przez działanie i przez doświadczanie. Wszystko to, co jest naszą wiedzą jest przechowywane w naszej pamięci, obojętnie czy dotyczy słów czy też sposobów działania. Refleksja nad wspomnieniami związanymi z naszymi doświadczeniami, tworzenie rzeczy nowych, dostosowywanie lub przekształcanie naszych systemów i modeli działania wpływa na to co umiemy. Dużą rolę w tym zakresie odgrywają nasze emocje i uczucia pojawiające się podczas realizacji danej czynności. W ten sposób, niektóre rzeczy przychodzą nam łatwiej, inne zaś trudniej. Proces uczenia się, tradycyjnie utożsamiany ze szkolny schematem, obecnie wyszedł poza te ramy i przybierać może różnorodne formy, w zależności od potrzeb osób uczących się. W ten sposób tradycyjna relacja „mistrz – uczeń” zostaje podtrzymana.

Mentoring jest jedną z form takiej relacji, która w sensie dosłownym wywodzi się z niej i w najpełniejszy sposób opiera się na jej założeniach. O samym mentoringu, jako koncepcji mówi się od lat siedemdziesiątych XX w., jednak samo słowo „mentor” wywodzi się już ze starożytności. Na kartach „Odysei” Homera spotykamy starca o imieniu Mentor, który będąc przyjacielem Odyseusza otrzymał od niego polecenie dbania o dom, a w szczególności o wychowanie i rozwój syna Odyseusza - Telemacha. Stąd relacja, jaka łączyła Telemacha i Mentora była pierwowzorem dzisiejszej relacji mentorskiej.

Sam termin „mentoringu” nie jest łatwy do zdefiniowania. Podobnie, jak w przypadku wielu innych pojęć z zakresu nauk społecznych, istnieje wiele różnych prób ujęcia tematu. Ważne jest jednak, że większość literatury przedmiotu wskazuje na relację między osobami, która pomaga



w rozwoju przynajmniej jednej z nich. Jedną z definicji autorstwa D. Clutterbuck i D. Megginson (1999, s. 3) wskazuje że *mentoring* to proces osobistego

rozwoju, w czasie którego osoba z większym doświadczeniem, czyli mentor, wskazuje, doradza, prowadzi i pomaga innej osobie w jej osobistym i zawodowym rozwoju, przy czym klient sam bierze na siebie odpowiedzialność za zarządzanie swoim osobistym i zawodowym rozwojem. W rozumieniu prezentowanym przez autorów jest to pomoc świadczona realnie (nie wirtualnie) na rzecz innej osoby w celu dokonania przez nią znaczących postępów w zakresie wiedzy, pracy i myślenia.

D. Clutterbuck wskazuje też, że mentoring należy do najbardziej skutecznych metod rozwoju, jakimi dysponują ludzie lub organizacje (Clutterbuck, 1998). Jak pisze jeden z polskich specjalistów z zakresu mentoringu S. Karwala, mentoring to partnerska relacja między mistrzem a uczniem, zorientowana na odkrywanie i rozwijanie potencjału ucznia. Opiera się na inspiracji, stymulowaniu i przywództwie (Karwala, 2009, s. 110).

Istotą *mentoringu* jest relacja, która dzięki odpowiednim zabiegom mistrza (*mentor*), pozwala uczniowi (ang. *mentee*) poznawać siebie, rozwijać samoświadomość i iść bez lęku wybraną przez siebie drogą samorealizacji (Karwala, 2009, s. 110). Nie jest to jakakolwiek więź czy przypadkowa relacja, łącząca mistrza i ucznia, ale przemyślana i nastawiona na konkretny cel (w tym przypadku na samorozwój, jednak ściśle zdefiniowany). Mentoring obejmować może realizację szeroko zdefiniowanego celu np. samorozwoju pojmowanego holistycznie, jako rozwój całej osobowości ucznia, jednak lepiej jest gdy jest on raczej ukierunkowany, szczególnie w początkowych fazach prowadzenia np. na rozwój konkretnych umiejętności. Wynika to nie tylko z chęci zapewnienia powodzenia działaniu poprzez bardziej precyzyjne określenie celu, ale także z fazowości samego mentoringu, który jako relacja przechodzi kolejne etapy. Relacja ta, jak wskazują znawcy tematyki, obejmuje nie tylko samo bycie, ale przede wszystkim doradztwo i informacje zwrotne o efektach i postępie czynionym przez ucznia. Wskazanie celu, pozwala także wyznaczyć trwałą i wymierną definicję sukcesu.

Głównym celem mentoringu jest rozwój młodszych osób, które pragną wzmocnić swój potencjał poprzez relację z osobą bogatszą w doświadczenie, a która to osoba potrafi motywować, przekazywać wiedzę i posiadane przez siebie „know-how”. W tym miejscu należy wyjaśnić, że pojęcie osoby młodszej nie odnosi się do wieku, choć jest w głównej mierze z tym związane. „Młodość” może być tu postrzegana jako młodość stażem czy brak potrzebnego doświadczenia, nie zaś koniecznie metrykalnie. Oczywiście najczęstszymi przypadkami mentoringu są te, w których to młode wiekiem osoby są prowadzone przez swoich starszych kolegów, jednak nie jest to wymóg obligatoryjny mentoringu. W procesie mentoringu osoba prowadzona (uczeń) nabywa doświadczenie, wiedzę i odpowiednie zorientowanie na karierę i życie osobiste. Warunkiem powodzenia jest to, żeby podejmujący mentoring uczeń chciał w ten proces wejść, zaś jego mentor miał ku temu predyspozycje. Pierwszy z nich – uczeń – musi zatem zaakceptować nadrzędną i prowadzącą rolę mentora, która wymaga posiadania zarówno niezbędnej chęci do nauki i nabywania doświadczenia, ale też dużego potencjału i otwartości. Mentor powinien z kolei być otwarty na swojego ucznia i chętny do dzielenia się swoją wiedzą i doświadczeniem. Cechy i predyspozycje zarówno mentora jak i ucznia zostaną omówione w dalszej części publikacji.

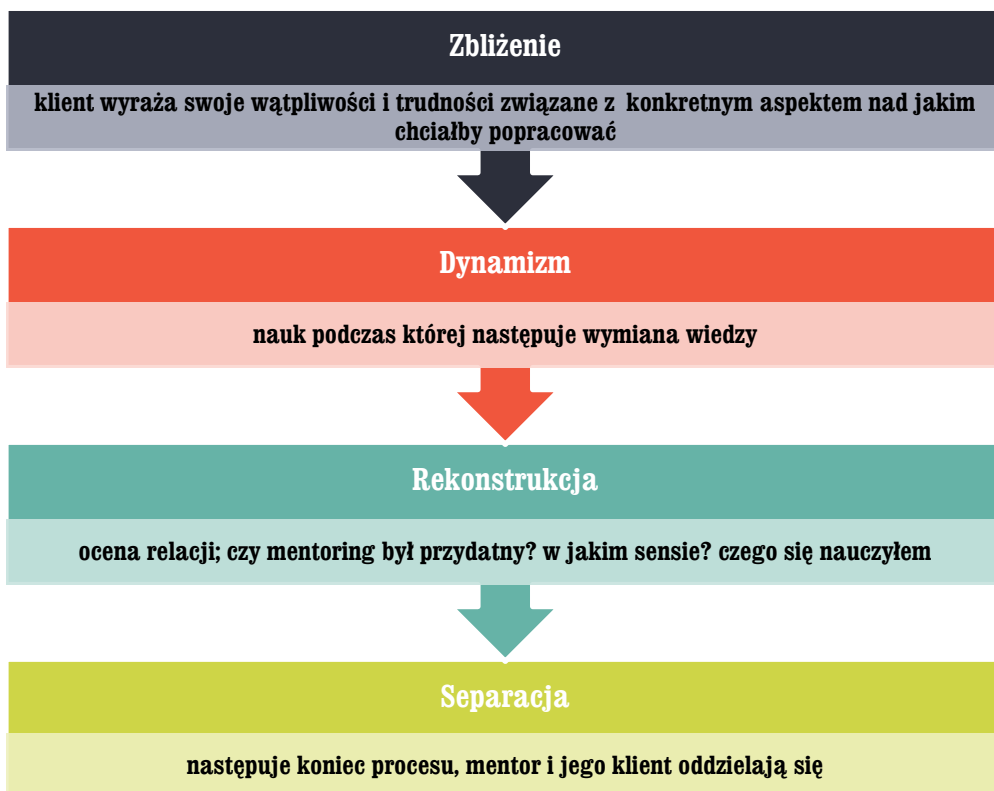


Mentoring przeznaczony jest dla tych, którzy wykazują duży potencjał, ale jednak wymagają pomocy w osiągnięciu wyznaczonych celów. Głównym efektem mentoringu jest „wydobycie” zdolności tkwiących

w uczniu, zdefiniowanie tych obszarów działania, które powinny być w dalszej kolejności rozwijane oraz nakreślenie celów, jakie prowadzą do osiągnięcia sukcesu (Kaczan-Winiarska *et al.*, 2007, s. 70). Mentoring ma najczęściej związek z rozwijaniem kariery zawodowej czy też wsparciem osobistym (w długim okresie), ale może służyć nabyciu umiejętności np. prezentacji na rynku pracy, czy też tych zdolności, jakie mogą pomóc osobom wykluczonym w inkluzji społecznej. W tym względzie ważne jest jednak aby rozwój będący celem mentoringu odbywał się całościowo, tj. dotyczył sfery osobistej, zawodowej (całościowo) i kariery zawodowej w konkretnym miejscu. Nie zawsze sfery te dadzą się od siebie łatwo oddzielić, choć stosunkowo często mentoring koncentruje się tylko na względach zawodowych w danym miejscu pracy pomijając całościowy kontekst zawodowy osoby czy też jej predyspozycje i cechy osobowościowe. Mentor winien pracować z uczniem nad wszystkimi trzema aspektami jednocześnie, tak aby nie pominąć ważnych kwestii w jednym obszarze implikujących zachowania w dwóch pozostałych. Nauka ta może dotyczyć różnych elementów, np.: motywacji, relacji zawodowych oraz osobistych, jakości życia, różnych sposobów wykonywania danego zadania (Kaczan-Winiarska *et. al.*, 2007, s. 70).

Proces mentoringu obejmuje 4 fazy zaprezentowane na Rys. 1.

Rysunek 1. Fazy mentoringu



Źródło: opracowanie własne na podstawie Kaczan-Winiarska et. al., 2009, s. 71.

Mentoring to proces bardzo praktyczny i w przeciwieństwie do psychoterapii jest raczej uporządkowany. Wynika to z jego istoty, choć w pewnym momencie w jego realizacji niezbędne może okazać się wykorzystanie innych elementów np. coachingu czy nawet psychoterapii, ale mają one raczej wtórny charakter. O ile coaching występuje naturalnie bliżej procesu mentoringu nie jest on konieczny do odbycia mentoringu w sposób prawidłowy. Jak przedstawiono na Rysunku 1, fazowość mentoringu odbywa się jako proces naturalnego przechodzenia od więzi luźnej w kierunku jej zacieśniania by osiągnąć wyznaczony cel do jej ponownego rozluźnienia, by móc zobaczyć jak samodzielnie uczeń poradzi

sobie w dalszej karierze. Pierwszym nieodzownym elementem jest zainicjowanie mentoringu, a więc spotkanie mentora i ucznia, z których ten ostatni wskazać powinien obszary, nad którymi chciałaby popracować. Drugi etap – wzajemna nauka – tylko z pozoru wydaje się być procesem jednokierunkowym. Obecnie w teorii pedagogicznej wskazuje się relację dwustronną jaka ma miejsce w procesie nauki. Jest to związane z teorią wzajemnego uczenia się, która opiera się na założeniu, że kooperatywne uczenie się nie jest tylko grupową wymianą doświadczeń, ale przekazem sposobów konstruowania rozwiązania problemów. W tym względzie wiele z tych aspektów nadaje się do zastosowania w mentoringu choć bazuje on na wiedzy i doświadczeniu mentora. Wykorzystanie tej metody



wymaga dokonania pewnej konstrukcji myślowej, która umożliwi kompleksowe uzyskanie odpowiedzi. W tradycyjnym rozumieniu mentoringu, mentor przekazuje całą swoją wiedzę i doświadczenie w danym aspekcie swojemu uczniowi (czyniąc go w niektórych przypadkach swoim protegowanym), coraz częściej jednak wyzwania z jakimi spotykają się oboje (tj. mentor i uczeń) mogą przekraczać dotychczasowy zasób wiedzy

czy potrzebnych umiejętności, zatem ważne będzie znalezienie konkretnego rozwiązania dającego podstawę do rozwoju ucznia (a przy okazji zwiększenia zasobu doświadczenia mentora). W tym względzie metody kooperatywnego uczenia się zakładają nie tylko wykształcenie się w

przyszłości refleksyjnej postawy odbioru rzeczywistości, ale także wykorzystanie dotychczasowych jej ocen. Metody te cechują się kilkoma elementami odróżniającymi je od ściśle tradycyjnych oraz współczesnych metod nauczania, przede wszystkim ze względu na poszerzoną refleksję ucznia i dyskusję z mentorem. Wiedza, która potrzebna jest uczniowi konstruowana jest podczas procesu uczenia się, zaś celem tego procesu jest kompleksowe przetworzenie sytuacji. Mentor jest w tym procesie uczestnikiem, doradcą, który kooperuje, wyszukuje i kształtuje aktywne środowisko nauczania. Sprzężenie zwrotne jest wewnątrznie modelowane, co oznacza, że wiedza wychodząc od mentora jest poddawana refleksji u ucznia. Mentoring nie jest bowiem suchym przekazywaniem „tricków” dotyczących zachowań, ale kształtowaniem postawy i wiedzy adekwatnej dla ucznia w danym środowisku zawodowym czy życiowym przy uwzględnieniu jego wszystkich predyspozycji. Ponieważ człowiek nie jest istotą arefleksyjną, naturalną jego skłonnością jest ocena i subiektywizacja odbioru rzeczywistości poprzez bazowanie na doświadczeniach empirycznych. Stąd też w procesie mentoringu wykorzystywana jest również dotychczasowa wiedza ucznia (Chih-Hsiung Tu, 2004, s. 20). Należy zwrócić także uwagę na samą organizację takiego procesu – mentoring ma dostarczyć sposobność do realizacji określonych celów wyznaczonych na wstępie współpracy. Cele te mogą zostać rozwinięte lub zmodyfikowane zarówno przez mentora, jak i ucznia. Należy zaznaczyć, że rola mentora jest przekształceniem z roli nauczyciela i prowadzącego czyli dysponenta i przekaziciela wiedzy na rolę koordynatora procesu mentorskiego i przepływu wiedzy do jego ucznia (uczniów). Mentoring realizowany jest zazwyczaj jednoosobowo lub w małych grupach znajdujących się pod bezpośrednim nadzorem mentora. W sytuacji kiedy uczeń nabędzie już potrzebne umiejętności do samodzielnego po-

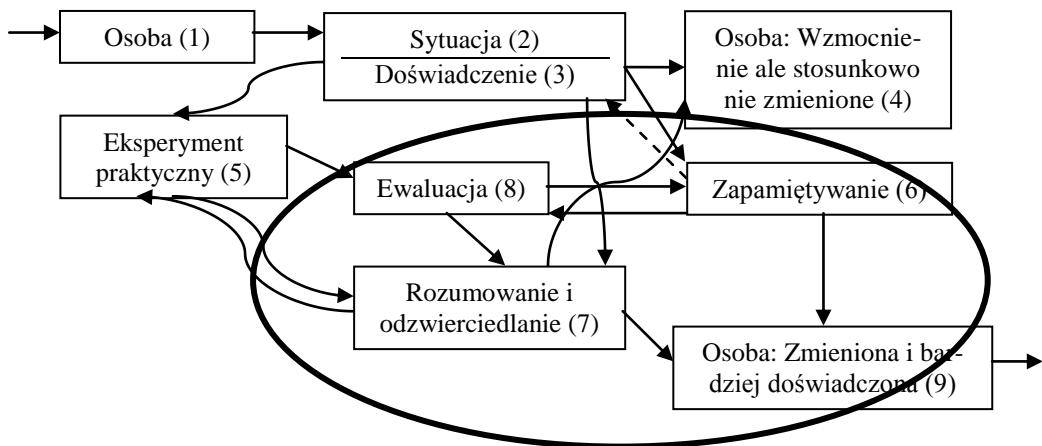
ruszania się w wyuczonym obszarze, kiedy jego rozwój osobowościowy przebiegnie pomyślnie i będzie można uznać, że osiągnięto już cel, przychodzi czas na refleksję. Czyni ją nie tylko uczeń ale także i mentor. Ten pierwszy jako główny podmiot procesu mentorskiego musi poczynić pewne uwagi krytyczne i dokonać oceny na ile proces mentoringu pozwolił mu osiągnąć stawiany cel (cele), jak też na ile przyczynił się on do ogólnego rozwoju osobowościowego. Taka refleksja powinna być nieodzownym elementem procesu mentorskiego, ponieważ bez niej istnieje zagrożenie, że mentoring zamiast spodziewanych rezultatów przemieni się w relacje zależnościową bez jasno sprecyzowanego celu. Mentoring zawsze powinien mieć określony cel, który wskazywać będzie kiedy uczeń osiągnie samodzielność, a tym samym – kiedy rozwinie się w zakładanym stopniu. Bez procesu weryfikacji, relacja ta nie będzie mogła być sklasyfikowana jako proces mentorski. Zakończenie mentoringu, mimo iż może wydawać się dość dziwne ze względu na specyfikę tej relacji – musi kiedyś nastąpić. Nie oznacza ono zerwania więzi ucznia z mentorem, ale raczej przededefiniowanie, rozluźnienie i samodzielność obu osób. Uczeń po zakończeniu mentoringu będąc na tyle samodzielnym, będzie mógł decydować i wykorzystywać nabytą wiedzę i umiejętności adekwatnie do własnych potrzeb. Porównując ten stan do relacji rodzinnych oznacza niejako „wyfrunięcie z gniazda” osoby dorosłej.



W wielu opracowaniach naukowych, przedstawia się mentoring jako proces fazowy (co zostało już wcześniej pokazane), ale również jako pro-

ces wielostronny i cykliczny. Rysunek 2 przedstawia koncepcję mentoringu Petera Jarvis'a spopularyzowaną w Szwajcarii przez CEAP Research & Development, czołową instytucję szkolącą w zakresie mentoringu.

Rysunek 2. Proces mentoringu wg P. Jarvis'a



Źródło: materiały wewnętrzne ECAP

W koncepcji tej sytuacja i doświadczenie wpływają na konkretne emocje odczuwane przez ucznia, na których to skupiona zostaje uwaga. Obszar zaznaczony okręgiem jest centrum procesu monitoringu. Zapamiętywanie, rozumowanie i odzwierciedlanie tego co się rozumie oraz ewaluacja własnego postępowania dają w efekcie zmianę i większe doświadczenie osobie uczestniczącej w procesie mentoringu. W koncepcji P. Jarvis'a uczeń jest umieszczony w centrum, a na jego rozwój mentor spoglądał całościowo mając na uwadze wszystkie jego aspekty.

Mistrz i Uczeń – czy tylko dwie osoby?

Mentor pełni rolę mistrza dla swojego ucznia stąd też mentorem winna być osoba o rozwiniętych kompetencjach, którą można obdarzyć zaufaniem i którą warto naśladować. Te cechy sprawiają, że mentorem może być osoba doświadczona, jednak tylko taka, która może być zaufanym doradcą swojego ucznia. Tym samym – mentorem nie może być każdy, a tym bardziej - nie może to być osoba wybrana przez przypadek. Według szwajcarskiej instytucji ECAP winna być to osoba, która dzieli się informacjami zdobytymi na własnej ścieżce zawodowej celem wsparcia swojego ucznia w jego rozwoju. Relacja ta zakłada więc szczerą w kontaktach i posiadanie odpowiednich predyspozycji. Mentorem nazywa się też osobę, która wywiera na życie ucznia duży wpływ, inspiruje go

i wspiera. D. Clutterbuck definiuje mentora jako człowieka doświadczonego, który chce podzielić się swoją wiedzą z kimś o doświadczeniu skromniejszym, w relacji charakteryzującej się wzajemnym zaufaniem (Karwala, 2009, s. 111).

Mentorem stać się może osoba, która posiada następujące warunki (ECAP):

- posiada doświadczenie w danej dziedzinie,
- jest wzorem do naśladowania,
- jest głosiicielem i rzecznikiem danej postawy,
- posiada wysokie morale i postępuje etycznie,
- jest godna zaufania.

Posiadanie tych cech jest wymagane ze względu na konkretną odpowiedzialność mentora. Jej zakres zazwyczaj wyznaczają (ECAP):

- bycie doradcą,
- zapewnienie otwartego, rzetelnego wglądu w ocenę sytuacji ucznia i rozwój poprzez udzielanie porad i wskazówek,
- podejmowanie wszelkich prób, aby utrzymać harmonogram spotkań z uczniem,
- zapewnienie poufności.

Uczeń mentora (ang. *mentee*) jest drugą postacią w relacji mentor-skiej. Jego głównym zadaniem jest zdobycie doświadczenia i umiejętności bazując na tym, co „wyniesie” z relacji mentorskiej. Wydawać się może, że jest to rola bierna, w której osoba bazuje tylko na tym co otrzymała. Jednak mając na uwadze to, co stwierdzono w rozdziale pierwszym –

relacja ta zakłada wzajemne uczenie się. Stąd też niezwykle ważną rolę odgrywa postawa ucznia, który musi być aktywny i nastawiony na zdobywanie lub kreowanie wiedzy i umiejętności. Uczniem, który skutecznie i efektywnie wejdzie w relację mentorską jest osoba, która charakteryzuje się kilkoma cechami (ECAP):

- jest nastawiona na zdobywanie wiedzy i umiejętności,
- jest otwarta na informację zwrotną i krytykę,
- podejmuje ryzyko,
- jest nastawiona na stworzenie i utrzymanie relacji,
- posiada umiejętności komunikacyjne.

Powyższe cechy wynikają z zakresu odpowiedzialności, jaki posiada uczeń. Jest rzeczą oczywistą, że w tej relacji każda ze stron posiada swoje prawa i obowiązki. Tymi ostatnim u ucznia są (ECAP):

- przejawianie inicjatywy w rozwoju swoich umiejętności,
- dzielenie się poczynionymi postępami,
- nastawienie na aktywność i odpowiedzialność,
- akceptacja i nastawienie na rozwój poprzez doradztwo.

Podejmując rozważania wynikające z tytułu a dotyczące liczby osób w relacji mentorskiej należy najpierw wskazać modele mentoringu, które warunkować będą liczbę osób uczestniczących w relacji mentorskiej. ECAP wskazuje trzy podstawowe:

- mentoring dla jednej osoby (typu „one to one”),
- trening praktyczny bazujący na mentoringu,
- mentoring grupowy i sieciowy.

W pierwszym typie ma się do czynienia z jednym mentorem i jednym uczniem i jest to też tradycyjna forma mentoringu. Wynika to z zakresu podejmowanej tematyki i obszaru rzeczowego objętego mentoringiem. Typ ten spotykany jest kiedy mentor rzadko podejmuje się swojej roli i ma miejsce najczęściej w wyniku zewnętrznych przyczyn, które warunkują konieczność rozciągnięcia opieki mentorskiej nad uczniem w danej sytuacji zawodowej czy osobistej.

Drugi typ – trening praktyczny bazujący na mentoringu – spotykany jest powszechnie w zakładach produkcyjnych, gdzie mistrz sprawuje rolę mentora często nieświadomie, ucząc swoich uczniów konkretnych umiejętności. Ponieważ trening praktyczny jest najczęściej spotykany



w zakresie produkcyjnym działalności człowieka, stąd też zwykło określać się go mianem praktyki. Nie oznacza to jednak, że każda działalność pozaprodukcyjna nie może być już objęta tym typem mentoringu. Nawet zasadne jest, żeby takie postrzeganie mentoringu rozszerzać na inne formy działania i aktywności. Praktyka nie musi dotyczyć tylko czynności

wytwórczych czy manualnych, ale obejmować może także zestaw zachowań, co w wielu przypadkach jest równie cenną umiejętnością niż konkretna zdolność do realizacji fizycznych czynności.

Trzeci typ mentoringu upowszechnił się stosunkowo niedawno wraz z rozwojem sieci społecznościowych. Pomimo, iż mentoring grupowy

może być prowadzony osobiście bez konieczności wykorzystania w tym celu narzędzi ICT, to jednak w dobie serwisów WEB 2.0 ten element zyskuje coraz większą popularność. Pozwala na sprawowanie prawdziwej opieki mentorskiej nad kilkoma uczniami bez konieczności częstego widywania się z nimi. W niektórych formach tego typu, cała relacja mentorska opiera się na zdalnym kontakcie. Czy jest to słuszne podejście, trudno jednoznacznie ocenić. Zwolennicy tradycyjnego modelu wskazują na konieczność osobistego kontaktu, w którym następuje nie tylko rozwój wiedzy, ale posiada on również wymiar duchowy i ubogaca całą jednostkę poprzez żywy kontakt z drugim człowiekiem. Zwolennicy metody opartej na wykorzystaniu narzędzi ICT podkreślają, że w ten sposób uczeń może otrzymać od mentora wsparcie w dowolnym czasie, nie tylko przy okazji kontaktu osobistego. Wykorzystując zalety i pomijając wady obu podejść, można zaryzykować wskazanie, że optimum efektywności tego typu mentoringu będzie pośrodku, co oznacza, że skuteczna relacja mentorska będzie miała miejsce przy wykorzystaniu narzędzi ICT w tradycyjnej relacji opartej na osobistym kontakcie.

Coaching – nieodłączny element mentoringu?

Coaching jest procesem ułatwiającym naukę i rozwój, a tym samym pozwala na uzyskanie lepszych osiągnięć (Parsloe, 1999, s. 8). Proces ten koncentruje się na poszerzeniu wiedzy i zwiększeniu umiejętności osób uczestniczących w tym procesie. W coachingu, osoby korzystające z niego określa się mianem klientów. Klient bazując na pytaniach i informacjach otrzymanych od coacha doskonali i rozwija samego siebie. Rolą coacha jest pomóc klientowi w zdobyciu potrzebnej wiedzy po to, by mógł on osiągnąć dobre wyniki (Kaczan-Winiarska *et. al.*, 2007, s. 84). Przedmiotem coachingu jest najczęściej rozwój zawodowy, choć jego obszar tematyczny może dotyczyć różnorodnych sfer codziennego funkcjonowania i obecnie to podejście jest nawet bardziej preferowane i czę-

ściej spotykane niż tylko samo skupienie się na sprawach związanych z pracą. Tym, co stanowi o istocie i powodzeniu coachingu jest cel, z jakim zgłasza się do coacha klient. Jak wspominają autorzy opracowania pt. *Wspólne podstawy metodologiczne rozwoju innowacyjnych rozwiązań, głównie w oparciu o mentoring i coaching*: „Aby odnieść sukces w coachingu trzeba przede wszystkim: mieć klarowne cele, wiedzieć jakie są



pożądane umiejętności, znać różnicę pomiędzy istniejącymi umiejętnościami, a tymi, które są potrzebne, a także należy planować działania, szczególnie gdy proces ten jest częścią kultury ustawicznego kształ-

cenia się w ramach przedsiębiorstwa, gdy stanowi część globalnej strategii rozwoju, readaptacji i doskonalenia wyników. Coaching nie stanowi bowiem odosobnionej strategii, lecz musi być elementem kultury przedsiębiorstwa bądź instytucji.” (Kaczan-Winiarska *et. al.*, 2007, s. 72).

To, na co zwracają eksperci od coachingu to przede wszystkim cele, jakie winny być ustalone przed przystąpieniem do wspólnej pracy coacha i klienta. Bez tego elementu coaching będzie tylko miłą (bądź nie) rozmową i nie przyniesie żadnego efektu. Cel ten powinien wyjść od klienta, który coaching winien potraktować bardziej jako formę treningu niż jako formę wsparcia. Jest to trudne i w wielu przypadkach przekreślać może szanse powodzenia coachingu, jednak jest niebywale skuteczne. Trening umiejętności, ich uczenie lub też oduczanie tego, co przeszkadza klientowi to drugi nieodzowny element coachingu. Ma on

w efekcie dać do dyspozycji klienta te, które względem obranego celu przydadzą się mu najbardziej. Plan działania ustalany podczas coachingu jest także istotnym elementem całości tego procesu i pozwala na sprawną jego realizację oraz nakreślenie ścieżki działania dla klienta. Dość często coaching mylony jest z psychoterapią ze względu na to, że wielu klientów zgłaszających się po wsparcie w takiej formie oczekuje automatycznego obudzenia chęci do działania, motywacji czy nawet chęci do życia. W takich przypadkach działanie skazane jest na niepowodzenie. To klient a nie coach winien wiedzieć czego chce i jaki ma cel, zaś rolą coacha jest umiejętne pokierowanie odpowiedziami jakie formułuje klient w tym obszarze, tak by ułatwić mu szybką naukę i realizację celu.

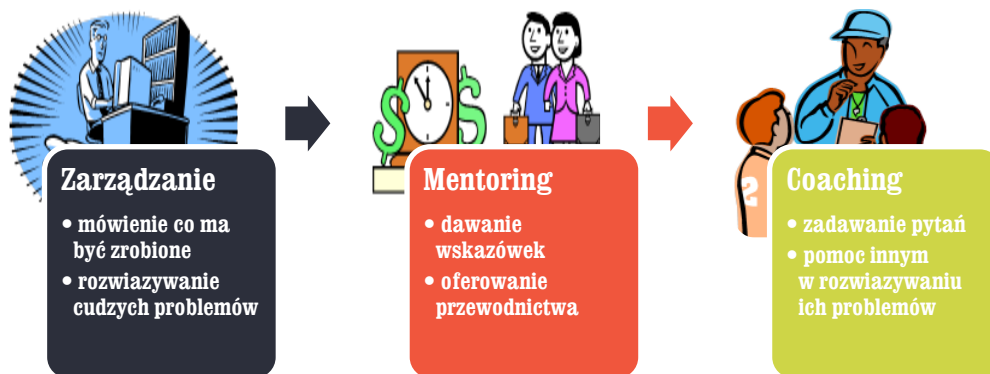
Nauka wspomniana wcześniej nie obejmuje w tym przypadku nauki konkretnych czynności, ale bardziej nabycie umiejętności i samorozwój klienta nastawiony na zmiany. Wynika ona zarówno z wiedzy na temat celu, jaki klient chce obrać przed rozpoczęciem coachingu, jak i świadomości swojej obecnej pozycji (stanu, w jakim się znajduje). Na tej bazie budowana jest strategia działania dla klienta, w której zawarte są wszystkie cele i sposoby ich osiągnięcia. Ważnym elementem w tym procesie jest także informacja zwrotna, którą klient otrzymuje od coacha i na podstawie której weryfikuje swoją aktualną pozycję (stan).

Aby coaching odniósł skutek, oprócz powyższych wskazań konieczne jest zapewnienie kilku nieodzownych elementów, które nie są bezpośrednio związane z samym nastawieniem klienta, ale które rzutować mogą na jakość relacji. Wśród głównych z nich wymienia się (Deans, Oakley *et al.*, 2007, s. II) :

- poufność, która oparta jest na wzajemnym poszanowaniu całego procesu zarówno przez coacha, jak i klienta;
- swoboda wypowiedzi, dająca zarówno coachowi, jak i klientowi odpowiednią przestrzeń porozumiewania się;
- profesjonalizm coacha, który winien mieć zarówno wykształcenie ku temu, jak i odpowiednie doświadczenie i zdolność rozeznawania sytuacji klienta;
- aktywność klienta, która zakłada zaangażowanie się w pracę z coachem i realizację ustalonych zadań.

Patrząc na proces coachingu i jego miejsce wśród innych procesów jakie zachodzą mogą w przedsiębiorstwach, organizacjach i wszędzie tam, gdzie ludzie pragną się rozwijać, należy zaznaczyć, że nie jest on oderwany od innych aktywności pro-rozwojowych. Jego miejsce jest ściśle określone i wynika z zakresu działań oraz celów jakie są w jego ramach podejmowane. Rys. 3 przedstawia miejsce zarządzania, mentoringu i coachingu w procesie funkcjonowania organizacji wg ECAP.

Rysunek 3. Zarządzanie, mentoring i coaching w procesie funkcjonowania organizacji



Źródło: materiały wewnętrzne ECAP

Ze względu na tematykę niniejszej publikacji jej głównym obszarem rozważań jest mentoring, stąd też omawiając coaching niezbędne jest odniesienie go do tej właśnie relacji.

W odróżnieniu od mentoringu, coaching jest nastawiony na wzrost wydajności a nie zaś na całościowy rozwój osoby. Podobnie też, coaching w przeciwieństwie do mentoringu koncentruje się na krótkiej perspektywie czasowej, podczas gdy ten pierwszy bierze pod uwagę rozwój, a więc długi okres „funkcjonowania” osoby. Coaching oparty jest w głównej mierze na umiejętnościach, zaś mentoring na relacji. Różnice te jednak nie przeszkadzają w realizacji podstawowych wspólnych elementów, które obecnie wynikają z tego, że wiele elementów coachingowych przeniknęło do relacji mentorskich, zaś relacje i sposób patrzenia

właściwy do niedawna dla mentoringu – znalazł zastosowanie w coachingu (Deans, Oakley *et al.*, 2007, s. 7). Szczegółowe różnice podkreślane w literaturze obecnie prezentuje tabela 1.

Tabela 1. Różnice między mentoringiem i coachingiem

COACHING	MENTORING
koncentracja na zadaniach	koncentracja na skutkach
skupienie uwagi na umiejętnościach i wydajności	skupienie uwagi na zdolnościach i potencjale
pełni rolę głównie menedżera liniowego	pomija hierarchię liniową
porządek działania ustalany przez coacha na początku sesji	porządek sesji ustalany przez ucznia
skupienie się na informacji zwrotnej formułowanej do klienta	skupienie się na informacji zwrotnej od ucznia
dedykowany potrzebom krótkookresowym	dedykowany dłuższej relacji, często „na całe życie”
skupienie się na wyraźnych problemach, dyskusja i opinie o nich	skupienie się na problemach ukrytych, intuicyjne zachowanie

Źródło: Deans, Oakley *et al.*, 2007, s. 7.

Warto zauważyć, że teoria prezentowana w podręcznikach jest coraz częściej konstatowana przez praktyków i jak to bywa, zmieniana nieco później. Wyrazem tego jest na przykład odejście coachów od konieczności uzyskania informacji zwrotnej od klienta i w zasadzie powierzenie mu sterów w kierunku dyskusji podczas sesji. Niektórzy z mentorów z kolei wskazują, że planują szczegółowo sesje ze swoimi klientami, gdyż jest to dla nich wygodniejsze i bardziej efektywne.

Cechami wspólnymi mentoringu i coachingu jest przeciwstawne do tradycyjnego podejście do nauczania i zdobywania umiejętności. Ponadto, oba procesy skoncentrowane są na potrzebach odbiorcy a nie na tym, co umie nauczyciel. „Oba procesy bazują na relacjach międzyludzkich, na stymulowaniu wzajemności, poszerzaniu wiedzy na temat rzeczywistości, odkrywaniu rozwiązań, podejmowaniu przemyślanych decyzji i podejmowaniu działań, mających na celu osiągnięcie celów” (Kaczan-Winiarska *et al.*, 2007, s. 74). Oba procesy wpływają na zwiększenie motywacji, produktywność (w konsekwencji) oraz są nastawione na rozwój jednostki. Co warto podkreślić, oba procesy są komplementarne i mogą wspólnie występować, choć nie musi ich prowadzić dla ucznia/klienta ta sama osoba. Ważne jest jednak by uczeń/klient miał poczucie spójności co do komunikatów jakie otrzymuje w obu tych relacjach.

Jak trafnie podkreślają niektórzy autorzy, zarówno mentoring, jak i coaching są procesami podczas realizacji których (Kaczan-Winiarska *et al.*, 2007, s. 74; Deans, Oakley *et al.*, 2007, s. I; Hatton-Yeo, Telfer, 2008, s. 8):

- odkrywane są potrzeby i motywacje oraz pragnienia uczestników;
- ułatwiają odkrycie własnego potencjału;
- zachęcają do podjęcia działań;
- zarządzane są na bazie relacji dogodnej dla osoby korzystającej z procesu.

Stosując oba procesy w pracy z uczniem/klientem oprócz podstawowych umiejętności prowadzenia tego typu sesji i budowania relacji, warto mieć świadomość zarówno predyspozycji, jak i cech charakteru

osoby z którą pracujemy, co może w znacznym stopniu ułatwić bądź utrudnić pracę.

Co pomaga, a co przeszkadza w procesie mentoringu?

Podejmowanie procesu mentoringu wymaga poświęcenia znacznej uwagi zagadnieniom psychologicznym w odniesieniu przede wszystkim do ucznia. Pierwszym z nich będzie osobowość, która „jest skomplikowanym układem wewnętrznych czynników, które kształtują drogę, na której jednostka staje się taką osobą, jaką jest. Jest to system pragnień i zamierzeń, które formują jednostkowy sposób przystosowania do środowiska” (Spearling, 1995, s. 269). Jest to jedna z wielu definicji osobowości, ale podobnie jak inne, podkreśla że osobowość jest systemem, strukturą w której cechy nie są oddzielone od siebie, ale stanowią układ całościowy (Szewczyk, 1998, s. 124). Równie ważne jest wyeksponowanie jednostkowego, a więc indywidualnego sposobu przystosowania się

do środowiska. Oznacza to właściwą tylko jednej, danej osobie ludzkiej możliwość pocucia się dobrze lub źle wśród innych i ze sobą samym. Istnieją pewne grupy cech w obrębie których charakteryzuje się daną osobowość. Są to:

- aktywność - rozumiana jako temperament, poziom samokontroli, układ potrzeb zobrazowany przez piramidę potrzeb A. Masłowa;
- wydajność - czyli potencjał jakim człowiek dysponuje, a jaki może odpowiednio wykorzystać przy określonym poziomie aktywności; obejmuje on stan psychotyczny podmiotu działającego, uzdolnienia i talenty;
- styl życia - w znaczeniu trwałych nawyków człowieka; są one wyrazem obrazu samego siebie, obrazu świata oraz zwyczajów, upodobań i niechęci (Kurnal, 1981, s. 223).

Wychodząc od tych grup można szczegółowo opisać różne typy osobowości, które w różnym stopniu rzutować będą na łatwość bądź trudność prowadzenia mentoringu. Przez wieki wypracowano wiele różnych typologii od powstałej w V w. przed



Chr. a stworzonej przez Hipokratesa aż do typologii Heymansa - Le Senne'a (Szewczyk, 2002, s. 166-178). Ta ostatnia daje możliwość pełnego przeglądu, a ze względu na swoją uniwersalność – daje podstawę do praktycznego zastosowania wniosków z niej płynących w pracy mentora z uczniem. W typologii tej bierze się pod uwagę trzy podstawowe właściwości:

- emocjonalność, którą można określić jako dyspozycję do reagowania na różnorakie bodźce,
- aktywność, czyli skłonność do działania pomimo przeszkód,
- oddźwiękowość, która jest dyspozycją do szybkiego lub powolnego reagowania oraz długiego lub krótkiego czasu przechowywania reakcji na bodźce.

Wyróżniamy w tej typologii osiem typów osobowości (Szewczyk, 2002, s. 166-178):

1) choleryk - skrótowo można go scharakteryzować w następujący sposób: energiczny i porywczy, silnie angażuje się emocjonalnie w wydarzenia i prace, interesuje się wszystkim, podejmuje odpowiednie kroki do realizacji swoich planów, lubi urozmaicenia i imponuje krasomówstwem, towarzyski. Ten typ posiada swoje zalety i wady. Do tych pierwszych można zaliczyć: żywiołowość, ogrom energii, optymizm i radość życia, entuzjazm, umiejętność przewycięzania przeszkód, hojność i usługowość, życzliwość i ufność, łatwość nawiązywania znajomości. Wadami choleryków są między innymi: porywczność, niecierpliwość, powierzchowność, ambicja władzy i pragnienie popularności, brak opanowania, żądza nowości, zbytńia pewność siebie i chaotyczność. To wszystko powodować będzie, że relacja mentorska będzie intensywna, głęboka, często nawet trudna i wymagająca, jednak przynosząca stronom dużo satysfakcji i wzajemnego uczenia się.

2) pasjonat - człowiek o wielkiej skali uczuć, które kłębi i tłumi w sobie, wiecznie zajęty, umie podporządkować sobie innych i wzbudza posłuch, wytrwale walczy z przeszkodami, które go bardzo podniecają, poświęca się w dojściu do celu, a w wykonanie zadań wkłada siebie, dobry organizator. Zaletami pasjonatów są: wytrwałość, zdecydowanie, talent organizacyjny, zdolność do poświęcania się, pracowitość, przywią-

zanie do rodziny i ojczyzny, opanowanie. Ten typ posiada jednak i swoje wady, są to między innymi: gwałtowność, pycha, dystans, niechęć do pracy w zespole, nadmierny krytycyzm przełożonych, surowość, dopuszczanie stosowania nieetycznych metod w osiągnięciu celu. Relacja mentorska z pasjonatem to zadanie niezwykle trudne i emocjonujące, ale rozwijające i przynoszące wymierne i widoczne efekty w stosunkowo krótkim czasie.

3) sangwinik - charakteryzuje go chłodne, równe usposobienie, bez porywów uczuciowych, spokój wewnętrzny, brak zastanowienia nad uczuciami i wrażeniami, pragnienie powodzenia i umiejętność zdobycia go, ruchliwość i szybkość w decyzjach, brak beczynności, dowcipność, energiczność i przedsiębiorczość, pewność siebie. Zaletami sangwiników są: optymizm, roztropność, usłużność, zmysł praktyczny, chęć do pracy, umiejętność postępowania z ludźmi, zaradność, spokój, pragnienie wiedzy. Pośród ich wad można znaleźć: egoizm, oportunizm i konformizm, zbyt pragnienie pieniędzy, wygodnictwo, cynizm i sceptycyzm, a także złośliwość. Te cechy powodują, że praca w relacji mentorskiej z sangwinikiem będzie bardziej spokojna niż z cholerykiem czy pasjonatem, jednak bardziej przewidywalna i umiarkowana w osiągniętych efektach.

4) flegmatyk - jest to osoba o usposobieniu również chłodnym, kierująca się w życiu rozważą, obiektywna w obserwacji, wiecznie zajęta i pochłonięta swoją pracą, wytrwale, ale na chłodno realizuje swoje plany, konserwatysta, prowadząca regularny tryb życia, punktualna i dokładna. Zaletami flegmatyków są: wytrwałość w pracy, systematyczność, refleksyjność, uczuciowość i prawdomówność, pogoda ducha, umiejętność zarządzania, sprawiedliwość i roztropność, oszczędność, równowaga usposobienia i odwaga. Do ich wad zaliczyć można: powolność, zbyt skupienie na sobie i swoich przeżyciach. Te cechy powodują, że rela-

cja mentorska z flegmatykiem jest nieco monotonna i dokonywana z dużym spokojem, wręcz bez entuzjazmu, choć przynosząca spodziewane efekty. Nie będzie też ona relacją głęboką na samym początku, a możliwe, że nigdy się również nie pogłębi.

5) nerwowiec - osoba o takim typie ma krańcowo zmienne uczucie, rządzi nią impuls i chwilowe upodobanie, upiększa rzeczywistość, którą ocenia uczuciowo, lubi beczynność, pracuje zrywami, ma słomiany zapach i głód nowych wrażeń, który sprawia, że lubi podróże i przygody. Zaletami nerwowców są wspaniałomyślność, optymizm i wrażliwość na piękno, stała chęć zaczynania od nowa lepszego życia, szczerłość, łatwość przejmowania się zapachem. Do wad takich osób należą niestałość, słaba wola, zmienność i brak porządku zewnętrznego i wewnętrznego, lenistwo pokrywane wielomówstwem, nadmierna i pusta ciekawość, próżność i stałe szukanie rozrywek, zaślepienie i subiektywizm, chęć imponowania. Relacja mentorska z nerwowcem wymaga dużej umiejętności od mentora w skupianiu uwagi ucznia na założonych celach. Bez tego będą one ulegać zmianie co będzie niezwykle trudne w ich realizacji. Ważne jest by podtrzymywać duże pokłady wewnętrznej motywacji ucznia.

6) sentymentalny - ulega obawom, niepokojowi i nastrojom, na zewnątrz próbuje być spokojny, przeżywa jednak silnie każde wydarzenie, szuka miłości i współczucia, analizuje uczucia i wrażenia, samotny i marzycielski, pesymista, długo decyduje się, refleksyjny i poważny, ambitny, ale nieśmiały. Ten typ osób posiada swoje zalety: delikatność, wierność w uczuciach, zamiłowanie do spokoju, godność, radość z małych rzeczy, zrozumienie dla innych, wstrzemięźliwość i zdolność do samoanalizy, skłonność do regularnego trybu życia, szlachetność i prawość. Wadami osób sentymentalnych są: niezadowolenie z samych siebie, niewiara we

własne siły, lenistwo, melancholia i skrupulatność, niezdecydowanie, skłonność do kompleksów (np. niższości), nieśmiałość i mizantropia, egocentryzm. Praca mentorska z sentymentalnym uczniem wymaga dużej cierpliwości i spokoju ze względu na tok pracy i charakter tej relacji. Nie przyniesie ona spodziewanych efektów zbyt szybko, a często będzie wymagała wzmocnienia poczucia pewności ucznia i nauki trzeźwej oceny sytuacji i wyników.

7) amorfik - charakteryzuje się równym, chłodnym usposobieniem, posiada spokój wewnętrzny, lubi słodką beczynność, umie naśladować innych, unika starć, tolerancyjny, żyje chwilą obecną, lubi dogadzać swoim skłonnościom, ma zdolności aktorskie. Zaletami amorfików są: posłuszeństwo, skłonność do poprawiania swoich braków, spokój, zdolności artystyczne, łatwość przystosowania się do otoczenia zamiłowanie do sportów grupowych. Do najczęściej występujących wśród nich wad zaliczyć można: lenistwo i miękkość, egoizm i stawianie przyjemności zmysłowych na pierwszym miejscu, rozrzutność, niepunktualność i obojętność na ideały. Te cechy sprawiają, że praca z amorfikiem z jednej strony dość szybko może przynieść spodziewane efekty, jednak mogą one nie być wynikiem dużego zaangażowania i w efekcie nie stanowić zbyt trwałej konstrukcji. Jeśli jednak uczeń zaangażuje się w dostatecznie dużym stopniu – efekty mogą być bardzo satysfakcjonujące.

8) apatyk - typ ten charakteryzuje się usposobieniem równym, chłodnym, obojętnością uczuciową, zamkniętością, oszczędnością słów, kocha samotność, paraliżuje go nuda, zamyślony i zrównoważony, niewylewny, konserwatysta, prowadzi regularny tryb życia, punktualny i dokładny. Zaletami apatyków są: spokój, poczucie własnej godności, oszczędność, wstrzemięźliwość, dyskrecja i punktualność, wierność, zamiłowanie do samotności, regularny tryb życia. Wadami takich osób są:

apatia, bezwład umysłu i woli, skąpstwo, automatyzm i pedanteria, pośpność i pesymizm, zamkniętość w sobie, nieprzystępność, okrucieństwo i egoizm, skłonność do długotrwałych urazów, niechęć do nowości (mizoneizm). Te cechy powodują, że relacja mentorska z apatykiem może nie przynieść w krótkim czasie spodziewanych efektów mimo pozornie wytrwałej pracy. Ważne jest by osiągnąć tu wzrost stopnia zaangażowania ucznia w realizację kolejnych kroków, tak by doszło do integracji celów wyznaczonych przez niego z tym, czego rzeczywiście pragnie.

Charakteryzując skrótowo typy ludzkiej osobowości wymienione zostały ich wady i zalety. W tym miejscu należy podkreślić, że nie ma osobowości gorszych i lepszych w relacji mentorskiej. Żadne cechy nie powodują, że ktoś jest bardziej lub mniej „atrakcyjny” lub „łatwy w relacji” pod względem posiadanych cech swojej osobowości. Wydawać się jednak może, że w świecie taki pogląd nie jest rozpowszechniony, a niektóre typy osobowościowe są uznawane za „bardziej nadające się” do realizacji relacji mentorskiej. Uważna analiza tego zjawiska pozwala na wskazanie



kilku jego przyczyn, co w konsekwencji prowadzi do eliminacji takiego myślenia i dostosowania działań mentoringowych do każdego typu osobowościowego ucznia. Pierwszym z nich, szczególnie obserwowanym w życiu

zawodowym jest istniejący stereotyp człowieka w nowoczesnym przedsiębiorstwie. Pracownik taki winien być przede wszystkim przedsiębiorczy, energiczny, wykonujący swą pracę szybko i dokładnie, powinien być dyspozycyjny i niezależny, posiadać dużą wiedzę i doświadczenie. Kła-

dzie się nacisk na to, by szybko orientował się w zadaniu i wykonanie jego wieńczył sukcesem. Żadne przeszkody nie powinny podważać jego pewności siebie i dynamiczności działania. Stereotyp ten staje się niebezpieczny kiedy rzutuje na sposób patrzenia mentora na ucznia, jak i ucznia na samego siebie w relacji mentorskiej. Konfrontacja siebie z takim stereotypem jest szczególnie bolesna w chwili kiedy danej osobie coś się nie udało. Mentoring nie jest receptą na sukces, ale rozwojem. Jeśli jednak uczeń będzie patrzył w ten sposób na siebie (a nawet mentor na niego), szybko obaj doświadczą frustracji i niezadowolenia z pracy i relacji, jaka ich łączy. Jest to wstęp do wzajemnych pretensji i przekreślenie trudu mentorskiego. Doświadczony mentor lub nawet ten, który nie ma sporego warsztatu dotychczasowej pracy mentorskiej winien patrzeć na ucznia, na jego osobowość odrzucając wszelkie wyobrażenia o nim i o kształcie relacji jaka ich dotyczy. Wynika stąd, że mentor winien w relacji rozpoznać i uwzględnić typ osobowości ucznia dobierając odpowiednie metody pracy i odpowiednio kształtując relację. Jeśli się tak nie stanie, frustracja i niezadowolenie z efektów pracy może przyczynić się do poczucia w uczniu, że jest gorszym i nie nadaje się z tego powodu do wykonywania pracy, w której do tej pory znajdował wiele przyjemności. Takie myślenie może w konsekwencji doprowadzić do przeświadczenia, że skoro porażka boli, a człowiek odczuwa dyskomfort psychiczny, własna osobowość jest gorsza niż innych, których przegrana nie boli tak bardzo. W tym miejscu należy wspomnieć o osobowości neurotycznej szeroko opisywanej przez K. Horney po Wielkim Kryzysie w USA (Horney, 1981). Autorka wymienia tam pięć postaw właściwych neurotykom (Horney, 1981, s. 40):

- postawy związane z dawaniem i przyjmowaniem uczuć - osoba taka ma problem ze spontanicznym wyrażaniem swoich uczuć,

ale równocześnie jest nadmiernie zależna od aprobaty i uczuć innych osób;

- postawy związane z oceną własnej osoby - neurotycy mają poczucie niższości i nieadekwatności często bez żadnych rzeczywistych podstaw;
- postawy związane z samopotwierdzeniem się – wyraża się to w domaganiu się uznania własnej osoby, przekonań czy praw; neurotycy nie umieją wyrazić swoich życzeń, często powiedzieć „nie” kiedy nie mają ochoty czegoś zrobić;
- postawy związane z przejawami agresji - u neurotyków zaburzenia te przejawiają się w dwojaki sposób, albo jest to jawna agresja, gniew, skłonność do rozkazywania, albo też poczucie, że świat skrzywdził taką osobę i jest przeciw niej;
- postawy związane ze sferą seksualną - również jak poprzednio zaburzenia mogą przebiegać dwutorowo, albo poprzez kompulsywne szukanie kontaktów seksualnych, albo zahamowania wobec nich.

Świadomość istnienia tego typu osobowości jest bardzo ważna w relacji mentorskiej ze względu na jej potencjalne zaburzenia jakie może spowodować. W obecnym czasie nasila się zjawisko neurotyzacji społeczeństwa, a co za tym idzie – nekrotyzacji pracowników czy kandydatów na pracowników. Szeroko ujmując, to zjawisko wywiera dość silny wpływ i jest niezwykle groźne w sytuacji braku pracy, a potęguje się jeszcze w sytuacji stresu i wiedzy często do nerwicy. Praca z uczniem o takiej osobowości wymaga od mentora niezwykle dużych umiejętności w rozróżnianiu między rzeczywistymi brakami i niedomaganiem ucznia a wyimaginowanym obrazem rzeczywistości na swój temat, jaki może on wykreować. We wspomnianym stereotypie istnieje pewien wzorzec

kariery zawodowej i sukcesu, który można osiągnąć. Wskazuje się w nim najczęściej na pracę umysłową, najlepiej wykonywaną na kierowniczym stanowisku w dużym przedsiębiorstwie. Niezmiernie ważną rzeczą jest to, że sukces jest tu zarezerwowany dla ludzi młodych; skrajnym przejawem takiego sposobu myślenia jest stawianie bariery wiekowej np. w zatrudnianiu osób. W sytuacji, kiedy w społeczeństwie lub w przedsiębiorstwie funkcjonuje omawiany stereotyp relacja mentorska może napotkać kluczowy problem w postawie ucznia. Jeśli jest on przekonany o słuszności takiego twierdzenia, praca ta będzie niezwykle trudna i może w dużej mierze skupiać się przede wszystkim na obalaniu tego stereotypu i budowaniu poczucia własnej wartości.



Podsumowując ten fragment rozważań o przeszkodach i elementach pomocnych w prowadzeniu relacji mentorskiej należy zaznaczyć, że typ osobowości określa pewien rodzaj pracy, który najlepiej będzie wykonany przez osobę posiadającą właśnie takie, a nie inne przymioty. I tak amorficy mogą być idealnymi aktorami, zaś zawód zegarmistrza wymaga od osoby cech apatyka. Ważne jest by podejmujący pracę uczeń, lub też wyznaczający sobie konkretne cele w realizacji mentorskiej, wiedział jakie cechy ma i posiadanie jakich będzie wymagało zadanie jakiego się podejmuje. Taka postawa zapobiega późniejszemu rozczarowaniu, a w skrajnych przypadkach załamaniom spowodowanym poczuciem nieadekwatności do „rzeczywistości”. Podkreślając, że nie ma osobowości lepszych i gorszych należy powiedzieć, że nie ma też podobnego po-

działu zawodów czy prac. W tym przypadku można mówić co najwyżej o prestiżu pracy, ale ten potrafi się zmieniać w zależności od wielu zewnętrznych okoliczności.

Odrębnym, bardzo ważnym tematem w kontekście podejmowania relacji mentorskiej jest zdolność komunikowania się między ludźmi. Został on ujęty celowo w tym rozdziale, gdyż jest głęboko związany z teorią typów osobowości. Można by odnieść wrażenie, że osoba jest bytem osobnym, jednostkowym, odrębnym jako rozum-intelekt, jednak jest to niepełny obraz dzisiejszej wizji człowieka. Osoba nie tylko nie przekreśla bytowania wspólnego, lecz je zakłada i dopełnia (Rusecki, 1994, s. 92). Wynika stąd, że ludzie potrzebują się nawzajem by być w pełni sobą. Jest



to kluczowe założenie dla którego mentoring jest postrzegany jako bardzo skuteczne narzędzie rozwoju człowieka. Jego podstawowym elementem jest możliwość i konieczność komunikowania się między mentorem a uczniem.

Każdy człowiek pragnie, poprzez nadanie werbalnej formy swoim myślom, przekazać coś drugiej osobie, by dzięki temu móc realizować, wypowiedzieć się. J. Piaget stwierdził, że myślenie rozwija się pierwsze i stanowi niejako warunek rozwoju języka (Spearling, 1995, s. 109). To dzięki temu, że człowiek myśli, może nawiązać kontakt werbalny z inną osobą. Jednak zagadnienie sposobu komunikowania się ludzi jest o wiele bardziej złożone, bo człowiek „mówi” tak samo jak myśli - całym swoim ciałem. Każdy gest, postawa ciała czy wyraz twarzy mogą

wiele powiedzieć o tym co czuje nadawca tego niewerbalnego komunikatu. W obrębie samej wypowiedzi werbalnej ustalono, że słowa przekazują zaledwie 7% uczuć, mimika - 38%, zaś barwa głosu - 55% (Szewczyk, 2002, s. 106). Potwierdza to zjawisko „wygasania konfliktów”, kiedy osoby w nim uczestniczące komunikują się poprzez Internet czy wysyłając SMS z telefonu komórkowego. Brak możliwości słyszenia głosu, oglądania mimiki czy też charakteru pisma (jak ma to miejsce w tradycyjnym liście) sprawia, że do odbiorcy dociera 7% treści uczuciowych. Powstaje pytanie: co dzieje się z pozostałymi 93% przekazywanych emocji? Pozostają one w intymnej sferze nadawcy, ale zjawisko to niesie ze sobą także negatywne skutki. Jednym z nich jest oddalanie się od siebie ludzi i płytkość związków ich łączących. W tym kontekście warto mieć na uwadze, że tradycyjnie rozumiany i prowadzony mentoring zakłada osobisty kontakt mentora i ucznia, zaś spotykany dziś mentoring prowadzony za pomocą łączy elektronicznych jest dość często krytykowany z tego właśnie powodu.

Zanim jednak zostanie rozwinięty ten wątek, należy dokonać kilku uwag o samych nadawcach i odbiorcach komunikatów. Ludzie wyrażają za pomocą słów nie tylko swoje własne stany psychiczne czy fizyczne (np. w wypowiedzi „nudzę się” czy „boli mnie głowa”), ale przekazują także swój stosunek do świata zewnętrznego (np. poprzez zdanie „piękny zachód słońca”). Wypowiadanie swojego własnego sądu do drugiej osoby rządzi się pewnymi prawami (Dziewiecki, 2000, s. 10). Najważniejszym z nich jest świadomość, że każdy z ludzi inaczej widzi świat - subiektywnie. Wyrażana opinia na dany temat będzie właściwa tylko danej osobie. Choć odbiorca tego komunikatu może wypowiedzieć takie samo zdanie, to jednak całe bogactwo odcieni sfery emocjonalnej będzie niepowtarzalne i jemu właściwe. W ten sposób kształtuje się wspólna

płaszczyzna porozumienia między ludźmi, ale w tej materii może rodzić się pewne niebezpieczeństwo. Po wyrażeniu tak zwanej „ogólnej opinii” przez jedną z osób (np. „ta książka jest mało interesująca”), druga z osób choć może mieć takie same odczucia, spontanicznie zaprzeczy, gdyż sposób wypowiedzi zasugerował jej, że w zdaniu zawarto już jej własną opinię. Ludzie na ogół nie lubią, gdy ktoś inny wypowiada się za nich, ponieważ takie zachowanie może podważać ich autorytet jako osób wolnych i samodzielnie decydujących. Zastanawiający jest fakt, że większość takich „małych buntów” dotyczy negatywnych wypowiedzi. Może to być spowodowane tym, że ludzie mówią częściej o rzeczach złych, negatywnych, zaś kiedy mają do czynienia z czymś pozytywnym, przyjemnym postrzegają to jako stan normalny. Patrząc na ten aspekt od strony werbalizacji poszczególnych komunikatów w relacji mentorskiej, niezwykle ważne jest by mieć tego świadomość i nie odbierać tego jako „celowy atak personalny”, ale raczej jako zjawisko kompulsywne i arefleksyjne. To nie postawa mentora może wzbudzić określone uczucia w uczniu, ale także treść komunikatu, jaki on otrzyma (często zresztą uważany przez ucznia za słuszny). W całym sposobie komunikowania należy mieć równomiernie rozłożoną uwagę zarówno na treści przekazu oraz osobę słuchacza, jak i na siebie samego. Zbytne skupienie na jednym z nich może wieść do trzech różnych sytuacji (Dziewiecki, 2000, s. 17):



- pierwszą z nich jest poczucie u osoby słuchającej, że mówiący dąży do odgadnięcia myśli rozmówcy (zbytня koncentracja na partnerze rozmowy),
- druga polega na pragnieniu zrobienia dobrego wrażenia, podkreśleniu własnego autorytetu (zbytня koncentracja na sobie),
- trzecią jest przekonanie partnera rozmowy do uznania własnego zdania (zbytня koncentracja na treści i przebiegu rozmowy).

W tym świetle widać wyraźnie, że komunikacja w relacji mentorskiej jest niezwykle ważna i delikatna. Winna być wyważona i optymalna zarówno dla ucznia, jak i dla mentora oraz konieczna w świetle postawionych sobie celów.

Analizując cały proces komunikowania się ludzi, można dojść do wniosku, że jak do rozmowy potrzebne są minimum dwie osoby, tak też cały ten proces będzie się opierał na dwóch filarach: empatii i asertywności (Dziewiecki, 2000, s. 29-109). Te pojęcia rozpatrywane są raczej oddzielnie, ale połączenie ich w procesie komunikowania się jest bardzo ważne. Empatia odpowiadająca w rozmowie „ty” partnera prowadzić musi do umiejętności wczucia się w świat jego uczuć i sposobu ich przeżywania. Asertywność z kolei odpowiada „ja” mówiącego, który komunikuje swoje własne opinie, nie raniąc innych. Uwaga ta w kontekście relacji mentorskiej jest niezwykle ważna i pozwala zapewnić prawidłową optykę dla komunikacji między mentorem i uczniem. W empatii ważne jest by podejść do mówiącego z całym szacunkiem i kierować się właściwą intencją, która skłania odbiorcę do wsłuchania się w to co komuniku-

je nadawca. Na pewno właściwymi intencjami słuchania w relacji mentorskiej nie są:

- zwykła grzeczność;
- słuchanie tylko z obawy, że rozmówca może się obrazić jeżeli nie zostanie wysłuchany;
- ciekawość;
- chęć słuchania po to, by pokonać, potępić lub ośmieszyć mówiącego.

W zasadzie jedynym motywem, dla którego powinno się autentycznie wsłuchać w to, co mentor lub uczeń mówi jest fakt, że osoba jest cenna dla słuchającego i z tego powodu cennymi są jej myśli i przeżycia. Bardzo ważną rzeczą przy empatycznym słuchaniu jest zachowanie dystansu od własnego sposobu przeżywania i myślenia. Relacja mentorska nie zakłada bowiem, że sposób patrzenia mentora na świat ma zostać całkowicie i bezrefleksyjnie przyjęty przez ucznia. Słuchając mentora lub ucznia, słucha się niepowtarzalnej historii, widzianej w niedający się przeżyć tak samo sposób. Słuchający, choć może mieć doświadczenie podobnego rodzaju, powinien pamiętać, że przeżył je inaczej niż jego rozmówca. Prawdziwie empatyczne słuchanie wiedzie do poznania zarówno emocji jak i sposobu myślenia oraz przeżywania drugiej osoby, jak też pozwala na przemyślenie własnego stanowiska, a to jest podstawą rozwoju osobowościowego. Równocześnie nadawca komunikatu powinien być świadomym emocji i własnego sposobu przeżywania wydarzeń. Rzeczą, która nieodzownie łączy się z tym wymogiem jest równowaga emocjonalna i psychiczna. Niespełnienie go grozi u słuchającego pogłębieniem się chaosu w życiu albo zaburzeń emocjonalnych. W relacji mentorskiej jest to wręcz niedopuszczalne. Relacja ta zakłada z jednej strony dużą dawkę szczerości i otwartości, ale przy zachowaniu – z drugiej strony – zdrowe-

go dystansu i utrzymania pewnej naturalnej granicy. W kontekście tego, co zostało opisane w odniesieniu do osobowości, może być to zadanie niezwykle trudne.

Zwrócić należy uwagę na jeszcze jeden aspekt - wypowiedź może zawierać w sobie wiele znaczeń, komunikatów. Świadomość każdej z płaszczyzn wypowiedzi jest zadaniem trudnym do wykonania na samym początku praktykowania słuchania empatycznego, jak i znajomości osoby, z którą wchodzi się w relację mentorską.

Drugim obok empatii czynnikiem umożliwiającym prawidłową komunikację jest asertywność. Choć jest zagadnieniem coraz częściej poruszonym w wielu publikacjach zarówno naukowych, jak i prasie codziennej, to niestety w obiegowej opinii jest uważana za sztukę mówienia innym ludziom „nie”, przepisem dla nieśmiały i „zahukanych” osób albo też formą usprawiedliwionej agresji (ze względu na podobieństwo brzmieniowe do słowa „agresywność”). „Asertywność to jednak coś więcej niż tylko sztuka mówienia o samym sobie do innych ludzi. To najpierw określona filozofia życia oraz wynikający z niej sposób interpretowania ludzkiej intersubiektywności czyli istoty dojrzałego kontaktowania się z drugim człowiekiem. Asertywność wynika ostatecznie z przekonania, iż jest możliwy kontakt między ludźmi oparty na szczerości, na wzajemnym informowaniu się o własnych przeżyciach i potrzebach, dążąc do respektowania w jednakowym stopniu praw oraz odrębności własnej i drugiej osoby. W konsekwencji asertywność opiera się na przyznaniu każdemu człowiekowi prawa do zachowania swej niepowtarzalności i na założeniu, że inni ludzie są zdolni uszanować jego odrębność, gdy on sam stworzy im szansę, aby mogli go poznać i zrozumieć. Innymi słowy podstawą asertywności jest przekonanie, że harmonijne

więzi między ludźmi wymagają dobrego przepływu informacji między nimi.” (Dziewiecki, 2000, s. 88-89). Ten obszerny cytat rzuca wiele światła na sprawę asertywności. Nie jest ona ani agresją ani biernością w zachowaniu i wyrażaniu swoich opinii, przekonań czy uczuć. Jest to niezwykle ważne w sytuacji prowadzenia relacji mentorskiej, gdzie teoretycznie mocniejszą stroną jest mentor, a jego pozycja uprawnia go do stawiania pewnych określonych przez niego granic.

Asertywność jednak by można było o niej rzeczywiście mówić w kontekście otwartej komunikacji, rządzi się pewnymi prawami. Osoba wyrażająca swoje myśli powinna być świadoma swojego sposobu myślenia i przeżywania emocji. Jest potwierdzone przez praktykę, że nieświadomość wyżej wymienionych rzeczy jest często spotykana. Taki stan



wiedzie do nieprecyzyjnego komunikowania i naraża na niezrozumienie mówiącego przez innych. Po drugie, ważny jest klimat przyjaźni i zaufania między rozmawiającymi. Nie można mówić

o tak ważnych rzeczach jak przeżycia osoby do kogoś, kogo nie darzy się zaufaniem lub kogo się boi. Asertywność posiada jednak swoje granice. Jedną z nich jest odpowiedzialność za swoje słowa, ochrona własnej intymności i swoich praw. Wynika stąd, że osoba komunikująca nie powinna mówić o rzeczach ważnych dla siebie osobom negatywnie do niej nastawionym. Osoba słuchacza powinna być również chroniona przez mówiącego. Polega to na tym, by nie mówić o rzeczach, które mogłyby zaniepokoić kogoś, zawstydzić czy powodować inne bolesne przeżycia.

Inną granicą jest odczuwany negatywny stan emocjonalny. Nie należy mówić rozmówcy o swojej agresji czy żalu do osoby, której zachowanie wywołało taki stan. Wyznacza to zasada, że każdy jest odpowiedzialny za swoje emocje i sposób reakcji na zdarzenia jest właściwy danej osobie. „Wyrzucenie” z siebie negatywnych emocji i obarczanie odpowiedzialnością za nie kogoś innego po pierwsze jest niewłaściwe, po drugie może zranić drugą osobę. Jeśli sytuacja taka miała by miejsce w relacji mentorskiej może ja poważnie zachwiać i uniemożliwić realizację założonego celu.

Komunikacja między osobami jest rzeczą bardzo ważną. W praktyce okazuje się, że najlepiej rozwiązuje się problemy zespołowo, kiedy w procesie komunikacji istnieje sprzężenie zwrotne. Badania potwierdzają (Osterczuk, Wójcik, 1992, s. 28), że wykonanie zadania, kiedy rozwiązujący je ma możliwość zadawania pytań osobie opisującej je, jest dłuższe, ale precyzyjniej wykonane. Komunikacja bez sprzężenia zwrotnego (osoba opisuje tylko zadanie, zaś wykonawca nie może zadać pytań) powoduje, że zadanie zostaje szybciej wykonane, ale za to mniej precyzyjnie. Ma to ogromne znaczenie w mentoringu, gdzie komunikacja werbalna i kontakt osobisty odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu umiejętności, postaw i wiedzy ucznia. Bez tego elementu, mentor równie dobrze mógłby spisać swoje doświadczenia i to, co chciałaby przekazać potencjalnym uczniom, ale czy osiągnąłby zamierzony cel? Czy cel ten w ogóle byłby znany? Co to tego, że nie, nie ma już chyba żadnych wątpliwości.

Najlepsze praktyki

Nauka w mentoringu odbywa się poprzez uczestniczenie w konkretnych działaniach i korzystanie z wiedzy mentora w konkretnych sytuacjach, w jakich znajduje się uczeń. Jest to nauka oparta niejako na podglądaniu doświadczenia. W ten sposób rodzi się coś, co w praktyce menedżerskiej nazywane jest „dobrymi praktykami”. Pojęcie to obejmuje zestaw takich działań, które najlepiej powtórzyć w określonych sytuacjach, gdyż zdały już egzamin w podobnych przypadkach. W tej części publikacji zostaną zaprezentowane trzy przykłady najlepszych praktyk szwajcarskich w zakresie mentoringu, które zostały zaprezentowane podczas wizyty studyjnej w organizacjach zajmujących się praktyką mentoringu w maju 2014 r. w Lugano w Szwajcarii. Pierwszy z przykładów dotyczy charakteru działalności prowadzonej w ramach organizacji, która szkoli mentorów i sama zajmuje się mentoringiem dla osób wyrażających taką potrzebę. Drugi przykład prezentować będzie konkretny

model ścieżki działania dla ucznia i mentora w sytuacji kiedy nie są oni z jednej organizacji, zaś w trzecim przykładzie zaprezentowany zostanie projekt skierowany do kobiet-imigrantek, w którym poprzez mentoring podjęto próbę inkluzji społecznej.

Przykład I - ECAP

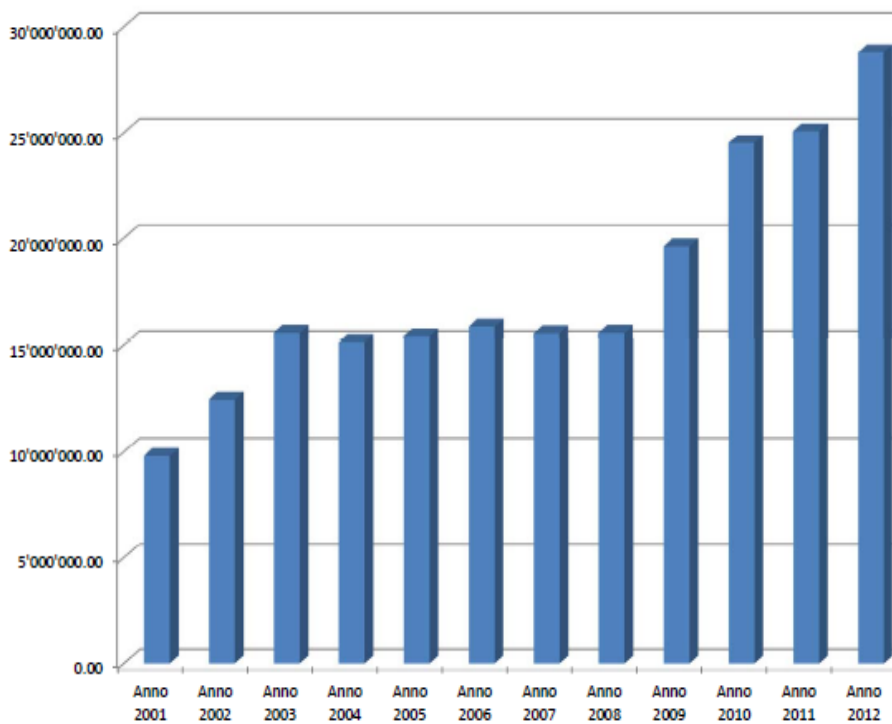
ECAP jest szwajcarską organizacją pozarządową aktywnie działającą na rzecz podnoszenia kompetencji szerokiego kręgu odbiorców, zarówno wśród osób pracujących, jak i pozostających bez pracy, wykluczonych czy imigrantów. ECAP działa poprzez organizację kursów praktycznych, w które wpleciona jest metoda mentoringu. Tematyka kursów i podejmowanych działań jest szeroka i obejmuje:

- kursy językowe i integracyjne,
- powrót na rynek pracy,
- nauczanie zawodowe,
- kompetencje ICT,
- kształcenie trenerów,
- rozwój umiejętności międzykulturowych,
- prowadzenie badań i rozwój,
- konsulting i ewaluacja,
- sieciowanie.

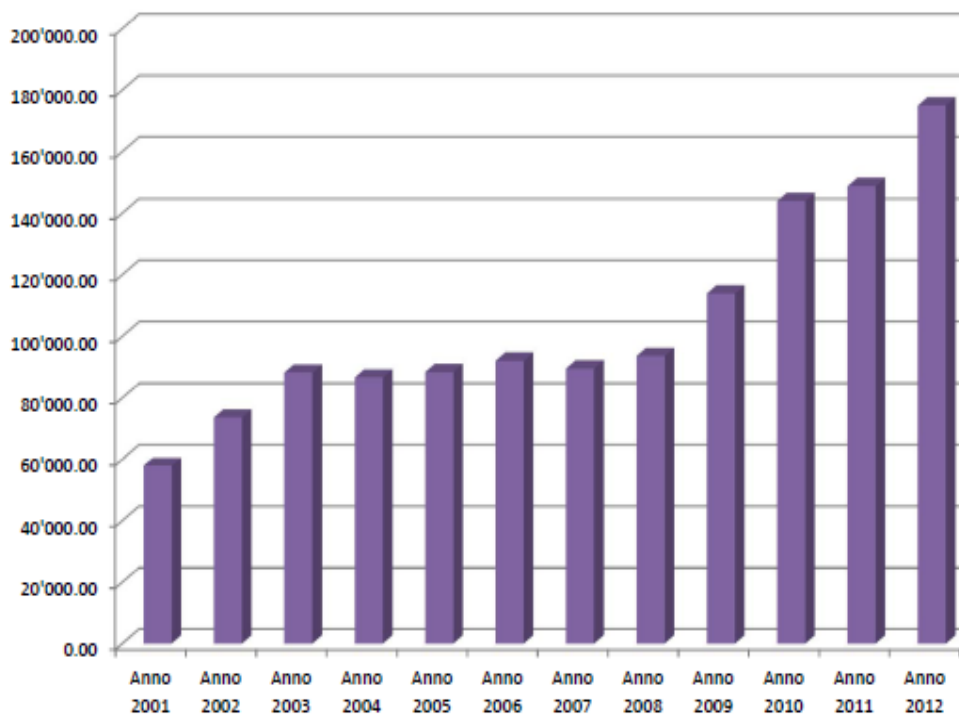
Tradycyjny kurs, podczas którego kursant nabywa wiedzę z określonego tematu jest wzbogacany o współpracę z mentorem. Uczestnik, przed rozpoczęciem kursu odbywa rozmowę z doradcą, wskazując obszary swoich zainteresowań, w których chciałby się rozwijać. W ten sposób, wybierany jest mentor posiadający w najwyższym stopniu rozwinięte umiejętności z danego zakresu. Tak zaczyna się współpraca, która trwa aż do zakończenia kursu, a często także poza nim, kiedy uczeń nawiąże satysfakcjonującą relację z mentorem i nabeździe konkretne umiejętności oraz osiągnie taki stopień samorozwoju, który pozwoli mu na dalsze prowadzenie swoich spraw.

Ten model działania ECAP przyniósł konkretne efekty w postaci zwiększenia zarówno przychodów, jak i liczby słuchaczy oraz zrealizowanych godzin szkoleniowych na trudnym i wymagającym rynku szkoleń personalnych. Potwierdzają to następujące dane zobrazowane na wykresach.

Wykres 1. Przychody w CHF z działalności ECAP



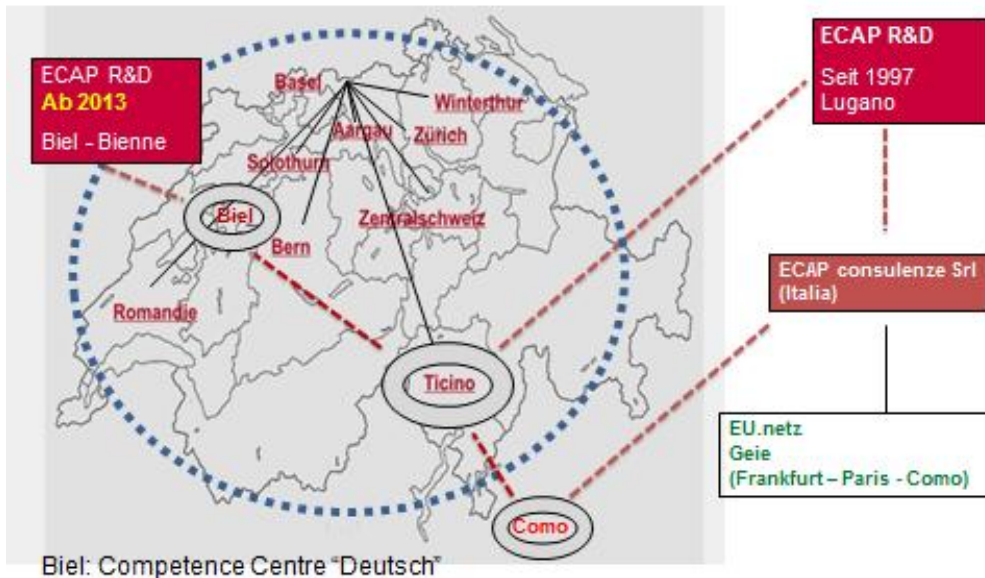
Źródło: materiały wewnętrzne ECAP

Wykres 2. Liczba godzin kursów zrealizowanych przez ECAP

Źródło: materiały wewnętrzne ECAP

ECAP do tej pory współpracowało z ponad 750 instytucjami i osobami w realizacji kursów i mentoringu. W ciągu roku średnia liczba osób korzystających z kursów wyniosła 40 tys. osób. To pozwoliło rozwinąć zakres terytorialny funkcjonowania ECAP, która obecnie obejmuje już nie tylko terytorium Szwajcarii, ale także Włochy, Niemcy i Francję.

Rysunek 4. Zasięg terytorialny funkcjonowania ECAP



Źródło: materiały wewnętrzne ECAP

Funkcjonowanie CEAP jako instytucji samo w sobie oparte jest również na mentoringu. Jest to nie tylko instytucja szkoląca z wykorzystaniem mentoringu, ale jej działalność opiera się również na wewnętrznych zasobach wiedzy, umiejętności i doświadczenia swojej kadry, która w drodze relacji mentorskich dzieli się swoimi zasobami z młodszymi uczestnikami organizacji. Ponadto, w swojej działalności poprzez przynależność do różnych stowarzyszeń i instytucji certyfikujących zajmuje się także certyfikowaniem z różnorodnego zakresu dla zainteresowanych osób. Dzięki wykorzystaniu relacji mentorskich zdawalność egzaminów jest znacząca, a taka organizacja przygotowania do nich zwiększa zainteresowanie potencjalnych korzystających.

Szeroki wachlarz ofertowy przyciąga nie tylko ze względu na metodę mentoringu, ale jej różnorodne warianty, także z wykorzystaniem coachingu.

Rysunek 5. Strona internetowa ECAP



Źródło: materiały wewnętrzne ECAP

Wspomniane ścieżki realizowane przez ECAP obejmują:

- **Ścieżkę T.R.I.S.** (ECAP Ticino UNIA)
 - Przygotowanie, towarzyszenie w relacji mentorskiej i coaching w poszukiwaniu pracy,
 - Ponad 1000 osób uczestniczących w warsztatach rocznie,
 - Realizacja przy współpracy z Służbami Publicznymi ds. Zatrudnienia w Kantonach.
- **Ścieżkę P.A.I.** (ECAP Ticino UNIA)
 - Szkolenia wspierające dla osób zainteresowanych założeniem własnej działalności gospodarczej przy wykorzystaniu mentoringu i coachingu,
 - Ponad 700 uczestników od roku 1997.
- **Ścieżkę BINplus** (Formazione ECAP Bern)
 - Szkolenia z zakresu języków, ICT wzbogacone o elementy coachingu.
- **Bewerbungstraining and coaching** (ECAP Luzern)
 - Mentoring i coaching w poszukiwaniu pracy,
 - Realizacja projektów dedykowanych wsparciu zatrudnienia.

W każdej z tych ścieżek w sposób naturalny jako nieodzowny element wykorzystuje się mentoring. Takie podejście opiera się na założeniu, że tylko znając podstawowe potrzeby i predyspozycje osoby uczącej się można dobrać indywidualnie potrzebne jej wsparcie i pomóc wykształcić te kompetencje i umiejętności, których jej najbardziej brakuje, a które ze względu na obrany cel – będą najbardziej przydatne. Jest to wyraz indywidualnego podejścia do każdej z uczestniczących w szkole-

niach czy warsztatach osób, co w odniesieniu do 40 tys. osób rocznie korzystających z usług ECAP może zostać uznane za niebywały sukces.

W swoich działaniach mentorskich ECAP wykorzystuje także narzędzia ICT, jednak przestrzegając kilku zasad:

- „Nie potrzeba wywarzać raz otwartych drzwi” - Internet jest repozytorium zasobów, narzędzi, pomysłów;
- Należy dzielić się wiedzą i korzystać z tej już dostępnej poprzez jej dostosowanie, zamiast ponownie ją tworzyć;
- „Wymiana wiedzy jest podstawą rozwoju”;
- Należy zwrócić uwagę na uczniów i ich potrzeby mając na uwadze także wartość dodaną kursów, warsztatów i spotkań;
- Internet nie zastąpi spotkań twarzą w twarz i wymiany myśli;
- Należy rozwijać formy komunikacji;
- Internet to dobre narzędzie radzenia sobie z ograniczeniami czasu czy przestrzeni;
- Internet daje możliwość uzyskania nowych informacji jedynie poprzez interakcję.

Zasady te sprawiają, że głównym elementem działania jest realizacja aktywnej praktyki przy równoczesnym, osobistym udziale mentora i ucznia. W ECAP nie jest stosowany mentoring internetowy, a główny nacisk kładzie się na jego tradycyjną formę wzbogaconą jedynie elementami narzędzi ICT.

Przykład II – Ścieżka T.R.I.S.

Ścieżka T.R.I.S. jest jedną ze ścieżek formacji warsztatowej organizowanej przez ECAP jako odpowiedź na problemy związane z rynkiem pracy, aktywizacja zawodowa osób pozostających bez zatrudnienia i wykluczonych. Łączy ona ze sobą elementy mentoringu i coachingu, co jest nieodłączne w tej metodzie jak podkreślają mocno prowadzący warsztaty. Jej głównym celem jest opracowanie i realizacja indywidualnej strategii aktywnego poszukiwania pracy dla każdego z uczestników warsztatów.

Ścieżka opiera się na kilku narzędziach zdefiniowanych w ECAP: TRI Base, TRI Sostengo, JOB Club. Każdy z tych elementów obejmuje zestaw działań realizowanych w ramach tej ścieżki. Podstawowym założeniem jej funkcjonowania jest dwutorowa orientacja już na samym początku pracy z uczestnikiem kursu. Pierwszym elementem współpracy jest realizacja wsparcia doradczego przez osobę z publicznych służb zatrudnienia. Drugim - doradztwo w ECAP celem opracowania indywidualnej strategii działania. Dopiero takie połączenie działań pozwala na aktywne zaangażowanie uczestnika warsztatów i daje szybszą możliwość integracji z rynkiem pracy.

W praktyce stosowanie tej ścieżki odbywa się by:

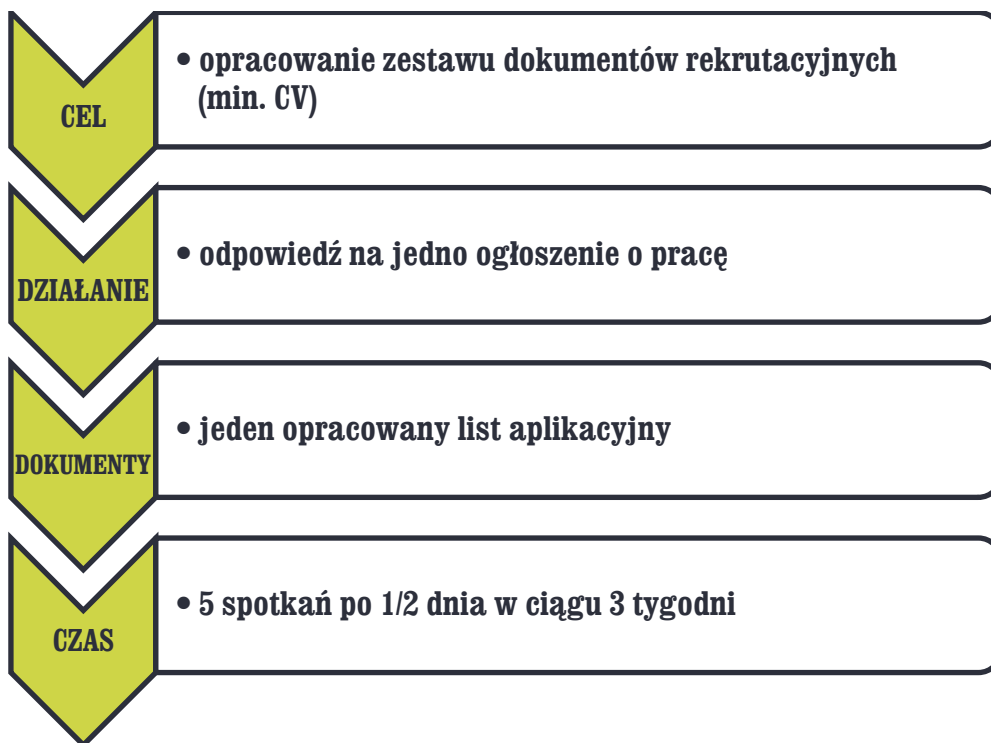
- przyspieszyć opracowanie dokumentów osobistych celem skutecznego poszukiwania zatrudnienia na rynku pracy;
- zapewnić ukierunkowany mentoring celem elastycznego i dostosowanego do indywidualnych potrzeb wsparcia na rynku pracy;

- wzbudzić autonomię, zaangażowanie i odpowiedzialność osoby w poszukiwaniu pracy;
- wspierać poprzez obserwację mentorską gdy zachodzi taka potrzeba.

Każdy kursant rozpoczynający warsztat według ścieżki T.R.I.S. powinien spełniać podstawowy warunek wstępny, czyli posiadać kwalifikacje zawodowe (VET) uzyskane w Szwajcarii lub za granicą. W rzeczywistości ECAP podejmuje się również prowadzenia warsztatów dla uczestników bez formalnych kwalifikacji zawodowych, jeśli kursant może zrozumieć język w jakim prowadzony jest kurs (w tym przypadku jest to język włoski) oraz gdy nie ma lepszego aktywnego środka pomocowego dla kursanta.

Pierwszym krokiem jest realizacja działań w ramach TRI Base (Rysunek 6).

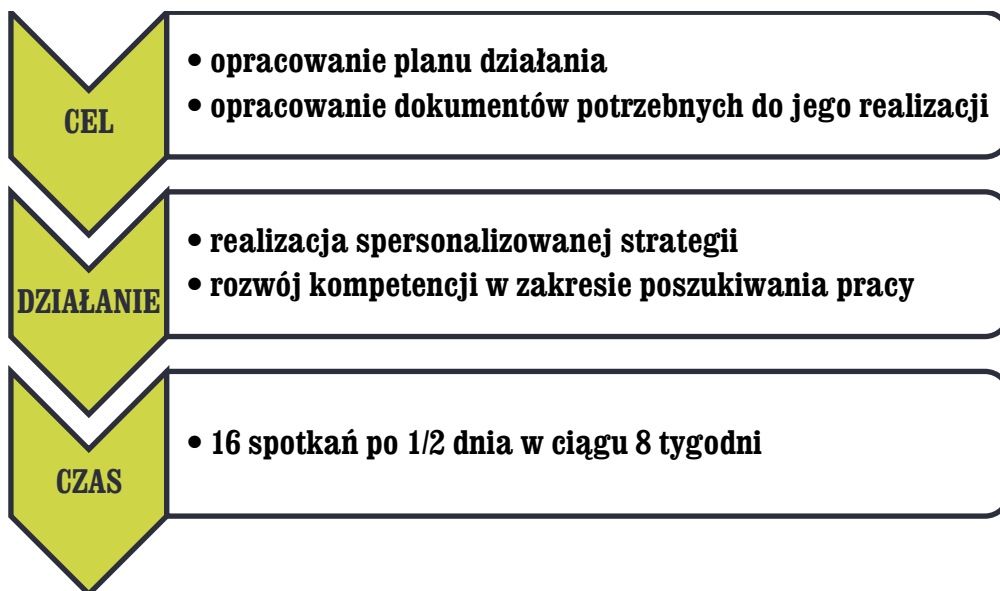
Rysunek 6. Zestaw działań w ramach TRI Base



Źródło: materiały wewnętrzne ECAP

Działania podejmowane w ramach realizacji TRI Base mają charakter wstępny i służą jako podstawa do realizacji działań w ramach fazy TRI Sostengo (Rysunek 7).

Rysunek 7. Zestaw działań w ramach TRI Sostengo



Źródło: materiały wewnętrzne ECAP

Podczas realizacji działań w ramach fazy TRI Sostengo, uczestnik oraz mentor i coach przygotowują dla niego indywidualne sesje treningowe. Uczestnik ma też możliwość skorzystania z sesji grupowych. Pierwszym elementem jest rozmowa wstępna, którą z uczestnikiem przeprowadzają mentor i coach, a która umożliwia zaprezentowanie celów ECAP i modelu jego działania oraz pozwala ocenić kompetencje uczestnika pod względem:

- rynku pracy,
- profilu posiadanych kompetencji,
- optymalnej strategii,
- zakresu wsparcia przez sieć powiązań,
- umiejętności pisania dokumentów aplikacyjnych,
- samodzielnego zarządzania rozmowami kwalifikacyjnymi.

Głównym celem wsparcia na tym etapie pracy z uczestnikiem jest:

- wsparcie w osiągnięciu celów poprzez pracę z mentorem i coachem,
- opracowanie efektywnego zestawu dokumentów aplikacyjnych,
- złożenie wymaganej liczby podań o pracę w określonych sektorach.

Na dalszym etapie uczestnik wzmocni będzie kompetencje w poszukiwaniu pracy poprzez ćwiczenia oraz relację mentorską i sesje coachingowe. Wykorzystując elementy praktyczne mentor i coach odbywać z nim będą symulacyjne rozmowy kwalifikacyjne. W praktyce, uczestnik odbywać też będzie więcej rzeczywistych rozmów z potencjalnymi pracodawcami. Te cele osiąmane są poprzez doradztwo i poradnictwo, wsparcie, stymulację motywacji i otrzymywanie informacji zwrotnej dzięki wymianie informacji i rozmowom z konsultantami (mentorem i coachem). Dzięki temu, uczestnik:

- zwiększa autonomię poprzez posiadanie zbudowanej strategii osobistego działania i realizację precyzyjnego planu,
- zwiększa motywację poprzez indywidualne wsparcie otrzymywane ze strony mentora i sesje coachingowe,
- zwiększa odpowiedzialność przez stałe samo-weryfikowanie swoich postępów,
- rozwija się pod względem osobowościowym poprzez kształtowanie nowych kompetencji i poznawanie.

Ostatnim elementem ścieżki T.R.I.S. jest tzw. JOB Club. Jest on klubem pracy w tradycyjnej formie, z którego jednak mogą skorzystać do-

tychczasowi uczestnicy warsztatów mentorsko-coachingowych. Klub oferuje możliwość realizacji dodatkowych warsztatów i skorzystania z infrastruktury dostępnej w ECAP (Internet, komputery, drukarki, czasopisma, baza ofert pracy, etc.). Korzystający z klubu mają do dyspozycji opiekuna i konsultanta, z którymi mogą przedyskutować zagadnienia dotyczące poszukiwania pracy. Klub oferuje też wsparcie za pośrednictwem poczty e-mail w przygotowaniu adekwatnych dokumentów aplikacyjnych.

Przykład III – projekt The World Wide Women

Projekt The World Wide Women (skrót: WWW) był dedykowany nauczaniu wykwalifikowanych imigrantek celem ułatwienia im dostępu do lokalnego rynku pracy w Szwajcarii. W ramach projektu promowano zdobywanie kluczowych umiejętności i kompetencji niezbędnych do integracji zawodowej, wzmacniano równość szans na rynku pracy oraz testowano innowacyjny model kształcenia zawodowego oraz rozwoju kompetencji ICT. W założeniu projektu, całość tego wsparcia oparta była na mentoringu.

Rysunek 8. Logo projektu WWW



Źródło: materiały wewnętrzne ECAP

Aby przystąpić do projektu uczestniczki musiały spełnić podstawowe wymagania:

- znać język niemiecki na poziomie B1 (w skali CEFR),
- posiadać ukończone liceum zawodowe lub ogólne potwierdzone dyplomem ukończenia (wykształcenie średnie lub wyższe),
- posiadać podstawowe umiejętności obsługi komputera,
- posiadać dostęp do Internetu i komputera PC/laptopa.

Całość proponowanych warsztatów dla kobiet odbywała się w dwóch formach:

- osobistego uczestnictwa w warsztatach,
- e-learningu oraz samo-nauczania.

Uczestniczki projektu odbyły łącznie 458 godzin warsztatów, z których 236 zrealizowanych było w formie osobistego kontaktu z prowadzącym i mentorem, zaś 222 poświęcone było pracy własnej lub zdalnej (Tabela 2).

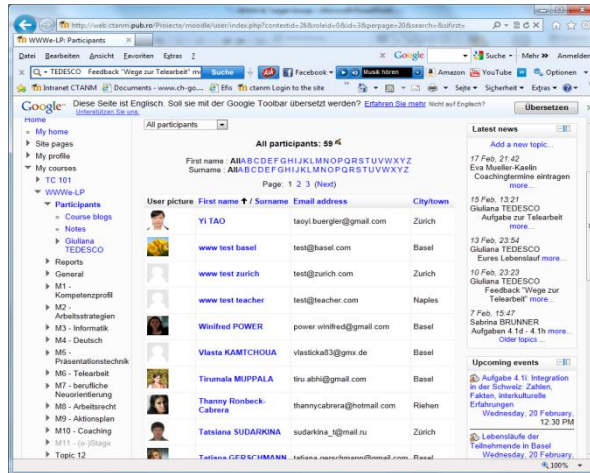
Tabela 2. Liczba godzin i tematy realizowane w ramach warsztatów w projekcie WWW

Tematyka	Warsztaty osobiste	Warsztaty w formie e-learningu oraz samo-nauki
Ocena wcześniejszego kształcenia: profilowanie kompetencji i plan działania	16	24
Przygotowanie miejsca pracy i nauka przez praktykę	8	10
Rozwój umiejętności w zakresie ICT	44	44
Umiejętności komunikacyjne: poprawa profesjonalnego języka niemieckiego	100	72
Marketing kompetencji i umiejętności	16	16
Wprowadzenie telepracy	4	16
Coaching kariery i techniki poszukiwania pracy	32	32
Rynek pracy i jego ramy prawne w Szwajcarii	16	8
Łączny czas nauki	236	222

Źródło: materiały wewnętrzne ECAP

Uczestniczki warsztatów miały do swojej dyspozycji nie tylko narzędzia ICT w postaci dedykowanej platformy komunikacyjnej (Rysunek 9), ale także wsparcie mentorskie.

Rysunek 9. Widok dedykowanej platformy e-learningowej i komunikacyjnej



Źródło: materiały wewnętrzne ECAP

Mentoring w projekcie WWW oparty był na wydobywaniu mocnych stron uczestniczek, które w dużej mierze posiadały już doświadczenie zawodowe i umiejętności zdobyte w swojej ojczyźnie, a które chciały wykorzystać w Szwajcarii. Główny nacisk w budowanych relacjach mentorskich między kadrą mentorów a uczestniczkami położony był na:

- świadomość istniejących dynamik społecznych w Szwajcarii,
- usuwanie oraz zmniejszenie segregacji zawodowej i społecznej, także w myśleniu imigrantek o sobie,
- reorientacja zawodowa i społeczna,
- wzmocnienie motywacji i pewności siebie (ang. *empowerment*),

- umiejętność tworzenia sieci społecznych i zawodowych między kobietami,
- nauka autonomicznego uczenia się,
- rozwój i kształtowanie empatii wśród uczestniczek poprzez zwiększenie wymiany kompetencji i samopomoc.

Realizacja planu wsparcia dla uczestniczek projektu wymagała od mentorów i prowadzących warsztaty świadomości istnienia różnorodnych przeszkód, na które napotkać mogą kobiety-imigrantki na szwajcarskim rynku pracy. Do głównych barier zaliczono tu:

- niedopasowanie popytu i podaży pracy,
- skupienie uwagi na „luce” zamiast na „zasobach”,
- odmowa uznania istnienia grupy docelowej, brak wsparcia dla takich kobiet,
- uprzedzenia: kobiety-imigrantki nie posiadają kwalifikacji i nie stanowią potencjalnej kadry,
- niedocenianie oczekiwań i potrzeb grupy docelowej.

Realizacja projektu poprzez wsparcie warsztatowe i mentoringowe pozwoliła na opracowanie strategii mającej na celu zwiększenie szans na zatrudnienie poprzez równoległą konsolidację zawodowych, osobistych i społecznych umiejętności wśród kobiet-imigrantek (*empowerment*). Ponadto, projekt pozwolił także na odbycie procesu wzajemnego nabywania doświadczeń, co w konsekwencji pozwoliło na zbudowanie trwałych wspólnot kształcenia i sieci wsparcia. W ten sposób korzyści, jakie otrzymały uczestniczki projektu przełożyły się także na korzyści dla trenerów i realizatorów warsztatów poprzez zwiększenie stopnia ich profe-

sjonalizacji zawodowej. Projekt w szerokim odniesieniu przyczynił się także do upublicznienia tematyki i zwrócenia uwagi na dobre kwalifikacje zawodowe posiadane przez kobiety-imigrantki.

Przykład IV – projekt YOUTH 2 WORK

Projekt „Youth 2 work” oparty był na równoległej realizacji trzech metod rozwoju i zmiany osobistej dla osób młodych w Szwajcarii. Pierwszą metodą było aktywne uczenie się (ang. *Action Learning*), które opierało się na przeprowadzonych wywiadach z osobami młodymi tak, by w rezultacie prowadzonego dialogu ułatwić im autorefleksję i uczenie się przez działanie. Drugą metodą był coaching, który pozwalał się skupić uczestnikom na pozytywnych cechach i swoich mocnych stronach. Ostatnim elementem był mentoring, podczas którego w relacji mentorskiej uczestnik miał możliwość uczestniczyć wraz z mentorem w modelowaniu swojej postawy i zachowania oraz otrzymać empatyczne wsparcie.

Całość warsztatów i sesji oparta była o elementy teoretyczne i praktyczne z wykorzystaniem własnych narzędzi programistycznych, ponieważ jednym z elementów warsztatów było wykorzystanie narzędzi ICT. Wynikiem projektu miała być poprawa skuteczności działania uczestnika w różnych obszarach życia, nie tylko na rynku pracy.

Jak wskazują autorzy warsztatów, idea własnej skuteczności jest jednym z centralnych punktów w psychologii pozytywnej. Jest ona gałęzią psychologii, która koncentruje się na czynnikach tworzących znaczenie dla osób. Uważa się w niej, że nasze indywidualne pomysły wpływające z własnej skuteczności wpływają na nasze interakcje społeczne pod niemal każdym względem. Zrozumienie, jak wspierać rozwój własnej skuteczności jest niezwykle ważne i jest celem psychologii pozytywnej, ponieważ może to prowadzić do życia bardziej produktywnego i szczęśliwszego (ECAP, 2014).

Warsztaty i sama koncepcja projektu oparte były na rekomendacjach zawartych w publikacji N. E. Betz (1992):

1) Realizacja wydajności – uczestnicy rewidują dotychczasowe sukcesy zawodowe i poszukują nowych działań, w których mogą odnieść sukces;

2) Nauka cudzego – obserwowanie i uczenie się od innych uczestników oraz koordynatora;

3) Pobudzenie emocjonalne – korzystanie z treningów relaksacyjnych i adaptacyjne „mówienie do siebie”;

4) Perswazja słowna – moderator zapewnia pozytywną afirmację i zachęca uczestników do działania.

Uczestnicy spotykają się w 10-cio osobowej grupie, gdzie przez 3-4 godziny dyskutują o konkretnych kwestiach rozwojowych. Spotkania te organizowane są cyklicznie i trwają przez 4 miesiące. Zasadniczymi punktami w dyskusji podczas spotkań są kwestie związane z (ECAP, 2014):

- sprawdzeniem stanu rozwojowego i samooceny uczestnika kursu,
- omówieniem bieżących potrzeb w zakresie własnej skuteczności,
- poszukiwaniem obszarów kluczowych i elementów odpowiedzialnych za własną skuteczność,
- wskazywaniem rozwiązań w zakresie poprawy własnej skuteczności,
- podsumowaniem wzajemnego uczenia się.

Jak wskazują autorzy programu warsztatów, kluczowymi czynnikami warunkującymi jego sukces są m.in.: przegląd decyzji i działań po-

dejmowanych przez uczestników warsztatów, zachęty dla uczestników do samodzielnego myślenia i skoncentrowanie się na przyszłości. Wszystkie te elementy powodują, że efektem warsztatów jest wzrost własnej skuteczności uczestników warsztatów w różnych dziedzinach życia. Wsparcie mentorskie, jakie otrzymują pozwala im na naukę takich zachowań i modelowaniu swojej postawy. Odbywało się ono w oparciu o trzy cykle (Tabele 3, 4, 5).

Tabela 3. Pierwszy cykl mentorski

Narzędzia	Zasoby
1. Zobacz siebie inaczej	1. Miej uwagę na uczenie się
2. Myśl inaczej	2. Mind Mapy
3. Zmapuj to	3. Wskazówki dla zwiększenia zaufania
4. Koło umiejętności	4. Zainspiruj się!
5. Obciążenie w pracy	5. Odporność w pracy
6. Otoczenie celem	6. Wyznacz cele

Źródło: materiały wewnętrzne ECAP

W ramach pierwszego cyklu mentorskiego grupa pod kierunkiem mentora zapoznaje się ze sobą nawzajem. Na tym etapie uczestnicy nie tylko poznają się wzajemnie, ale także poznają samych siebie. W tym procesie pomaga mentor kierując rozmową i wsparciem dla uczestników.

Tabela 4. Drugi cykl mentorski

Narzędzia	Zasoby
1. Metafory	Brak specyficznych zasobów. Uczestnicy korzystają z zasobów dostępnych w cyklu pierwszym.
2. Recepta na sukces w pracy	
3. Twoja wymarzona praca	
4. Refleksja nad własną wartością i zasobami pracy	

Źródło: materiały wewnętrzne ECAP

Na tym etapie każdy z uczestników pod okiem mentora ocenia swoje postępy, ustala cele i szczegółowy plan działania. Cele te, uszczegółowione na tym etapie podlegają w dalszej kolejności ocenie.

Tabela 5. Trzeci cykl mentorski

Narzędzia	Zasoby
1. Motywatory	1. Opracowanie formularzy dokumentów
2. Znajdź przepływ informacji	9. Technika kontroli głosu
3. Co cię ściąga w dół?	10. Ćwiczenia relaksacyjne
4. Zastosuj to w praktyce - wywiady	11. Przydatne linki

Źródło: materiały wewnętrzne ECAP

Podobnie, jak w poprzednim cyklu, także na tym etapie dokonywana jest ocena uzyskanych efektów. W opinii uczestników tych warsztatów było to doświadczenie bardzo pozytywne, wyzwalające wiele z pokła-

dów kreatywności i twórczości. Jedna z uczestniczek w ankiecie końcowej napisała, że:

Cudowna była psychologiczna strona cyklu mentorskiego, ponieważ uzmysłowiła mi jak wielki wpływ ma moje zachowanie ma to, w jaki sposób widzę siebie.

(ECAP, 2014)

Inni uczestnicy zwracali uwagę, że po zakończeniu cykli mentorskich ich cele stały się dla nich wyraźne i osiągalne. Ważnym elementem była też relacja zarówno z mentorem, jak i pozostałymi uczestnikami warsztatów. Uczestnicy wskazywali na rodzącą się troskę o siebie nawzajem i zwiększenie ducha zespołowego. Nauczanie w tej metodzie i w tym projekcie było więcej niż przekazywaniem wiedzy. Było inspiracją do zmiany. Uczenie się, dotyczyło bardziej nabywania wiedzy niż absorpcji faktów. Prowadzący warsztaty wyszli z założenia, że nic nie buduje poczucia własnej wartości i pewności siebie, tak jak jej urzeczywistnienie. I to właśnie stanowiło tajemnicę sukcesu tego projektu.

Bibliografia

Betz N. E., *Counseling Uses of Career Self-Efficacy Theory*, „The Career Development Quarterly” 1992, Vol. 41, Issue 1.

Chih-Hsiung T. (2004), *Online Collaborative Learning: Twenty-One Designs To Building an Online Collaborative Learning Community*, Libraries Unlimited, Westport.

Clutterbuck D., Megginson D. (1999), *Mentoring Executives and Directors*, Butterworth-Heinemann.

Deans F., Oakley L., James R., Wrigley R. (2007), *Coaching and Mentoring for Leadership Development in Civil Society*, INTRAC Praxis Paper No. 14.

Dziewiecki M. (2000), *Psychologia porozumiewania się*, Jedność, Kielce.

ECAP, *Materiały wewnętrzne z wizyty studyjnej*, Lugano 2014.

Hatton-Yeo A., Telfer S. (2008), *A Guide to Mentoring Across Generations*, The Scottish Centre for Integrational Practice.

Horney K. (1981), *Neurotyczna osobowość naszych czasów*, PWN, Warszawa.

Kaczan-Winiarska E., Munoz Estepa J.M., Garrido Camacho C., Ranero López J.L., Etxebarrena Agirre I., Domingues C., Chamorro Escrevente C. (2007), *Wspólne podstawy metodologiczne rozwoju innowacyjnych rozwiązań, głównie w oparciu o mentoring i coaching*, Partnerstwo na Rzecz Aktywizacji zawodowej „ANIMATOR”, Rzeszów 2007.

Kurnal J. (red.), (1981), *Teoria organizacji i zarządzania*, PWN, Warszawa.

Osterczuk A., Wójcik J. (1992), *Uczyć się na luzie*, Centrum Kreowania Liderów, Kłodzko.

Parsloe E. (1999), *The Manager as Coach and Mentor*, Institute of Personnel & Development, London.

Parsloe E., Wray M. (2002), *Trener i mentor*, oficyna Wydawnicza, Kraków.

Rusecki. M. (1994), *Być chrześcijaninem dziś*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin.

Spearling A. (1995), *Psychologia*, Zys i s-ka, Poznań.

Szewczyk W. (1998), *Rozumieć siebie i innych. Zarys psychologii*, Biblos, Tarnów.

Zdjęcia bez podanego źródła: rgbstock.com

O mentoringu mówimy w różnych sytuacjach życiowych, nie tylko w przypadku formalnej edukacji. Można nawet stwierdzić, że mentoring jest bardziej związany z edukacją poza i nie-formalną niż z tradycyjnym sposobem nauczania. Każda życiowa sytuacja może być też przedmiotem mentoringu, ponieważ obojętne jest czy uczyć się będziemy funkcjonowania w świecie wielkich korporacji czy też adaptacji do warunków kulturowych w obcym nam kraju. Nie ważne jest też czy mentor będzie osobą starszą, widzianą przez nas w świecie realnym, czy też będzie to młodsza od nas osoba, z którą komunikujemy się głównie poprzez sieć Internet. Najważniejszy jest cel mentoringu: rozwój osoby prowadzonej. Niniejsza publikacja ma za zadanie przybliżyć tematykę mentoringu w sposób łatwy i przystępny, szczególnie prezentując praktyczny jego wymiar podparty przykładami.

Ze Wstępu

ISBN 978-83-938774-1-6