

InCounselling

Uzajamno savjetovanje - priručnik



Sufinancirano sredstvima
programa Europske unije
Erasmus+

Ovaj projekt je financiran uz potporu Europske komisije. Ova publikacija odražava isključivo stajalište autora publikacije pa se Komisija ne može smatrati odgovornom za uporabu informacija koje ona sadržava.

InCounselling

Uzajamno savjetovanje - priručnik Intelektualni rezultat 7



Erasmus+

Ovaj projekt je financiran uz potporu Europske komisije. Ova publikacija odražava isključivo stajalište autora publikacije pa se Komisija ne može smatrati odgovornom za uporabu informacija koje ona sadržava.

© InCounselling 2016 - 2019 | Erasmus / NA BIBB – Strategic Partnerships | 2016-1-DE02-KA202-003399



1

1 Ova licenca dopušta drugima da preslažu, mijenjaju, doraduju i nadograđuju ovo djelo u nekomercijalne svrhe, pod uvjetom da istaknu autorstvo partnera s Projekta InCounselling 50+ kao autora izvornog djela i licenciraju svoja djela nastala na bazi ovog pod istim uvjetima.

Sadržaj

1. Opća zamisao „peer* counselling-a“** (izvadak iz priručnika IO2)	1
2. Teorijska pozadina za uzajamno savjetovanje (među pojedincima iste dobi ili društvenog statusa „peer* counsellinga“** - (izvadak iz priručnika 103)	3
3. Procedura uzajamnog savjetovanja	5
4. Uzajamno učenje usporedo s poslom	8
5. Popis literature	17

1. Opća zamisao „peer counselling-a“ (uzajamnog savjetovanja) (izvadak iz priručnika IO2)

Ovo je dodatni dio izvještaja iz priručnika IO2 o Erasmus+ projektu InCounselling50+. Taj izvještaj sadrži opću zamisao obuke koja se sastoji od obučavanja uživo-licem-u-lice i samoreguliranog online tečaja, njenih ciljeva i preduvjeta. U ovoj izradbi, konkretno je objašnjeno uzajamno savjetovanje i savjetovanje pojedinaca iste dobi ili društvenog statusa (individualno savjetovanje/ jedan-na-jedan). Ono slijedi inovativni pristup, a slijedi i tri ista preduvjeta obuke: neformalno, online i samoregulirano učenje. Ovdje se radi o dodatnom, metodološkom i odvojenom radu, budući da je sudjelovanje dobrovoljno, a traje 45 minuta bez pripreme i ponavljanja. Njegov konkretan sadržaj i metodologija opisana je u „modulu 7 uzajamnog savjetovanja“ iz priručnika o projektnoj obuci.

Pojam „peer“ označava „skupinu ljudi iste dobi ili društvenog statusa“ (izvor: oxfordski rječnici). Budući da se ta obuka razvila za osobe nadležne/specijaliste za upravljanje ljudskim resursima („HR“) i praktičare savjetovanja, definiramo ih kao „dvije skupine koje su homogene kada se radi o aktivnostima podupiranja i savjetovanja za starije odrasle osobe na radnom mjestu, u prijelaznoj fazi ka umirovljenju ili za vrijeme traženja posla.“ Tako bi se moglo definirati pojam „peer-counselling“ (uzajamno savjetovanje).

Osim toga, u modernoj literaturi može se naići na termin „*peer-to-peer counselling*“ (individualno savjetovanje-jedan-na-jedan). Dva pojedinca iste dobi ili društvenog statusa u ovom terminu odnose se na one koji sudjeluju u obuci i na one koji ne sudjeluju. Ti ne-sudionici predstavljaju drugi tip pojedinaca i oni profitiraju savjetovanjem od strane sudionika (prvi tip pojedinaca). Ovaj prvi tip pojedinaca dijele to stečeno znanje i *know-how* sa drugim tipom pojedinaca. Informirati, pomagati, ohrabrivati, trenirati i pružati *feedback* ostalim kolegama istoznačno je sa pružanjem podrške pojedincima iste dobi i društvenog statusa, odn. *peer support*, što povećava transfer učenja (Martin, 2010.). Moglo bi se sažeti da ta podrška sama od sebe omogućuje učenje. Ona se provodi dobrovoljno, bez naredbi, uputa ili kontrole od strane menadžera:

***pojedinci iste dobi ili društveno statusa; **uzajamno savjetovanje**

„Implicitna pretpostavka (za učenje pojedinaca iste dobi ili društvenog statusa) je da su odrasli učeniciiskusna društvena bića koji proaktivno surađuju, organiziraju se, posjeduju neku vrstu intrinzične motivacije [...].“ (Boud, 2001., str.7).

To znači da ovakvo učenje olakšava online i samostalno učenje, a to su preduvjeti obučavanja. *Peer learning* (uzajamno učenje) u organizacijskom kontekstu može biti i formalno i neformalno. Ono se odvija ili razmjenom iskustva među kolegama u

svakodnevnim životnim situacijama ili u okviru rasporeda sati (Keppell, 2006.). Prvi tip pojedinca (sudionika obuke) proživljava iskustvo i formalnog i neformalnog učenja, dok će drugi tip (kolege sudionika) učiti neformalno u društvenim situacijama što će mu omogućiti prvi tip pojedinca. Bez obzira na proviziju, *uzajamno savjetovanje pojedinaca* je korisno i ovisi o recipročnoj razmjeni između različitih kolega (Boud, 2001.).

Prema tome, obuka sadrži metodološki input za *uzajamno savjetovanje*. To je razlog zašto ovaj priručnik u svom drugom dijelu pruža opis sesije savjetovanja. U dijelu 3 prikazana je skripta za video tutorijal/poduku. Ta poduka je dostupna za obuku licem-u-lice/uživo kao i onu online obuku na stranici www.in50plus.com kao dio projekta samoreguliranog online tečaja. Ovaj prvi tip uzajamnog savjetovanja odnosi se na suradnju između iskusnih specijalista-praktičara za ljudske resurse (HR) iz nekoliko poduzeća. Oni se sastaju kako bi izmjenjujući iskustvo i stručnost (ekspertizu) jedni drugima pružili savjet za složene situacije. Stoga, modul 7 usmjeren na praksu nudi vježbe za tri praktičara odnoseći se na starije odrasle osobe. Ta vježba integrira etičke i empatične vrijednosti sa poukom da bi se sudionici trebali uzajamno cijeniti i poštivati. Teorijski input pristupa savjetovanju, uvod u didaktiku, vrednovanje/evaluacija, *feedback* i nadzor/supervizija sa fokusiranjem na neizravnu ciljanu skupinu starijih odraslih osoba obrađeno je u modulu 6, te predstavlja bazu za sesiju *uzajamnog savjetovanja* u obuci licem-u-lice. Teme i sadržaji koji nadilaze modul 7 mogu biti primjerice vrednovanje primjera slučaja, ili izrada konstruktivnog *feedback-a*. Na temelju online video tutorijala, pojedinci mogu međusobno razmijeniti emailove i podršku putem email-komunikacije u malim skupinama.

S druge strane, *peer-to-peer counselling* povezano je sa unakrsno-generacijskim učenjem na radnom mjestu u korelaciji sa ostalima. Ova vrsta učenja integrirana je u obuku sa preduvjetima učenja i konkretno obrađena u 4. dijelu ovog priručnika „uzajamno savjetovanje usporedo s poslom“ o tome kako kolege podupiru jedni druge na razini poduzeća. To uključuje treniranje, mentorstvo, *job shadowing* (upoznavanje s poslom iz sjene, pasivnim promatranjem i učenjem) i nadziranje posla. Ovaj drugi tip *peer counselling-a* ima svrhu pokazati sudionicima kako vrednovati i nadzirati učenje pojedinaca na neutralan, učinkovit i jednostavan način. U toj domeni, zadržava se trenutno znanje i otkrivaju propusti u vještinama, što povećava potrebu za kontinuiranim učenjem. A to pak, zauzvrat, olakšava dosljedno unapređivanje radne performanse kao i održivu kvalitetu menadžmenta u savjetovanju unutar organizacije.

2. Teorijska pozadina za uzajamno savjetovanje (među pojedincima iste dobi ili društvenog statusa (izvadak iz priručnika 103))

Neovisno o postojećim strategijama za rješavanje problema te vladanje situacijom na poslu, razmjenjivati iskustva s drugim kolegama može biti od koristi (Boud et.al., 2001.). Tu razmjenu sa ostalim kolegama ili pojedincima slične profesije može se nazvati suradnjom, u kojoj pojedinci iste dobi ili društvenog statusa uče jedni od drugih (*peer learning/uzajamno učenje*). To zapravo znači, da praktičari savjetovanja (*counselling*) razmjenjuju ideje o aktivnostima čime pomažu i podupiru jedni druge, te uče iz tuđih iskustava i tuđeg *know-howa* (Barlow &Phelow, 2007., str. 6). Nova otkrića/ spoznaje mogu se zaključiti eksternalizacijom i razmjenom *know-howa* sa ostalim pojedincima iste dobi ili društvenog statusa „*peer members*“.

„Implicitna pretpostavka (za učenje pojedinaca iste dobi ili društvenog statusa) je da su odrasli učeniciiskusna društvena bića koji proaktivno surađuju, organiziraju se, posjeduju neku vrstu intrinzične motivacije [...]“ (Boud, 2001., str.7)., i to izvode dobrovoljno, bez naredbi, uputa ili kontrole od strane menadžera.

Takozvana *peer* suradnja (suradnja među pojedincima iste dobi ili društvenog statusa) ili *peer* učenje podupire autonomno, samoregulirajuće učenje (Boud et. Al., 2001.; Hendriksen, 2002.) U kontekstu razmjene ekspertize i pronalaženja rješenja za složene zadatke i slučajeve, termin „*peer counselling*“ može se koristiti na isti način. „*Peer suradnja* [...] odnosi se na isti, ne-hijerarhijski/ravnopravni odnos u kojem svaki sudionik značajno doprinosi suradnji u skupini.“ (Barlow &Phelow, 2007., str. 6).

Prema toj pretpostavci o *peer* suradnji, da su svi sudionici u ravnopravnom/ne-hijerarhijskom odnosu jedan prema drugom (Barlow &Phelow, 2007), smatramo da je *uzajamno savjetovanje* kontinuirano, samoregulirajuće učenje, kao rezultat izmjenivanja uglavnom neformalnog *know-howa* i zajedničkog promišljanja (refleksije) o zanimanju. Ovo predstavlja jedan tip online učenja. U ovom i slijedećem odlomku, termin „*peers*“ su specijalisti/osobe nadležne za upravljanje resursima (HR) i praktičari savjetovanja (*counselling*) iz različitih organizacija, koji se uzajamno savjetuju.

Budući da je *peer suradnja* slična *counselling* konzultiranju, ona iziskuje zajednički skup pravila i normi koje su objašnjene u modulu 6. Stoga, se mogu koristiti već uspostavljene norme, ali je potrebno postići zajednički dogovor i odobrenje prije sesije uzajamnog savjetovanja (*peer counsellinga*). Pravila mogu stvoriti sigurne prostore za otvorenost i specificirati sadržaj, u kojem je zagwarantirana sigurnost svakog pojedinca (Barlow &Phelow, 2007). Boud et al. (2001.) pretpostavlja da se osobe u ne-hijerarhijskom/ravnopravnom odnosu, sastaju bez natjecateljskog karaktera, i tako mogu uzajamno iskazivati poštovanje.

Na ovoj pristojnoj relaciji razmjena ideja i stručnosti (ekspertize) povoljna je za sve pojedince iste dobi ili društvenog statusa u partnerskom odnosu (*peer partners*), i stoga uzajamno učenje čini još poželjnijim. Predmet tih sastanaka mogu biti procedure savjetovanja, drugi inputi konzultiranja, rezultati ili posljedice, kao i razmatranje ponekih problema koji se tijekom savjetovanja pojavljuju (Mosberger, Schneeweißer & Steiner, 2012.)

Peer partneri mogu se više-manje razlikovati ovisno o razini ekspertize. Iako mi ovdje podvlačimo ne-hijerarhijski poredak, ukoliko je jedan partner proživio više iskustava nego ostali, on ili ona mogu preuzeti dominantnu ulogu pri savjetovanju. To se može pojaviti i u hijerarhijama odnosa kao što vladaju između učitelja-učenika, nadzornika(supervizora), i onog kojeg nadzire, mentora i njegovog učenika ili obučavatelja i obučenika. Pojmovi obučavanja, mentorstva i supervizije objašnjeni su u odlomku 4. Ovi kolegijalni odnosi često se uspostavljaju u poduzetničkim kontekstima, kada je netko bez ili sa iskustvom koji se ne odnosi na subjekta uveden u radne aktivnosti i kompetencije.

Svi tipovi *peer suradnje* osiguravaju održavanje kvalitete i kontinuirano usavršavanje, zbog čega slijede jedan ili nekoliko u nastavku navedenih ciljeva:

1. unaprijediti profesionalni i osobni razvoj
2. unaprijediti odnos suradnje i radnih udruženja
3. unaprijediti strukturalni razvoj, npr. uloge, položaje ili funkcije
4. poduprijeti metodološki razvoj, npr. profesionalni know-how i vještine (Belardi, 2002., str. 50.).

Peer counselling (uzajamno savjetovanje)

Uzajamno savjetovanje opisuje proces primanja savjeta od drugih *peer* partnera koji posjeduju različita iskustva i znanja te su usporedivi društveni *referenti* (Topping, 2005.). U nekim organizacijama, *peer suradnje* uspostavljale su se redovito kako bi garantirale tekuće razmišljanje i kontinuirano učenje (Mosberger, Schneeweißer & Steiner, 2012.).

Peer skupine sastaju se redovito u skupinama od četiri do 20 osoba (Hendriksen, 2002.). Što je veća skupina, to bi savjetovanje trebalo biti bolje strukturirano. Tada, bi se uzela u obzir sva mišljenja i mogli zagwarantirati korisni zaključci. Naravno, trebao bi stalno biti prisutan i moderator/voditelj, koji vodi računa o vremenu, pravilima, te razmatra svačije mišljenje (Hagemann & Rottmann, 2005.). Predlaže se slijed za uzajamno savjetovanje u nastavku:

1. Svi sudionici prezentiraju slučaj/problem
2. Odabir najhitnijeg problema

3. Detaljna prezentacija odabranog slučaja i definicija problema
4. Plenum pitanja u svrhu razjašnjenja
5. Plenum udruge za moguća rješenja
6. Komentari (od strane osobe koja prima savjet)
7. Plenum prezentacije rješenja
8. Završni komentari i zahvaljivanje na doprinosu (Hendriksen, 2002., str. 25; Fellingner, 2011., str. 2f.)

Autonomija i samo-odgovornost od presudne su važnosti za ovaj proces (Boud et al., 2001.; Hendriksen, 2002.). Štoviše, online učenje integrira osobito *know how* stečen/usvojen na neformalan način (Kuhlmann & Sauter, 2008.). To dalje potiče samostalno učenje (Boud et al., 2001.), jer pojedinci iste dobi ili društvenog statusa elaborirani/razrađeni sadržaj moraju reintegrirati iz njihovih sastanaka u radne aktivnosti.

Osim toga, uzajamno savjetovanje može pomoći da se prodiskutira o rješenju za složenu situaciju koja se sastoji od emocionalno izazivajućih situacija. Diskusijama i razmjenom, o vlastitim stavovima i pretpostavkama može se promišljati na detaljniji način (Barlow & Phelan, 2007.). Mišljenja ostalih/drugih praktičara *counsellinga* (savjetovanja) mogu relativizirati ekstremne situacije te poslužiti kao *feedback*, koji olakšavaju samo-promišljanje. Uostalom, sudionici uzajamnog savjetovanja izvjestili su da zahvaljujući razmjeni sa kolegama više vode računa o sebi (Barlow & Phelan, 2007.). Ova briga o samom sebi ključna je za sve savjetnike kako bi podupirala potrebne savjetničke vještine i stavove te zajamčila njegovo osobno zadovoljstvo (Barlow & Phelan, 2007.).

Kako bi se zagarantirala prenosivost i primjenljivost, u idućem poglavlju prikazati ćemo proceduru, koja služi kao vodič za video podučavanje/tutorial. Ono će se snimiti kao primjer slučaja sesije uzajamnog savjetovanja, te će se ponuditi u obuci uživo kao i u samoregulirajućem tečaju online.

3. Procedura uzajamnog savjetovanja (IO7)

Čestica za učenje 20 Video poduka

U ovom poglavlju, detaljno će se objasniti pojedinačni koraci gore navedenog slijeda uzajamnog savjetovanja. Objašnjenja služe kao zapis za video tutorijal.

1. Svi sudionici prezentiraju slučaj/problem
2. Odabir najhitnijeg problema
3. Detaljna prezentacija odabranog slučaja i definicija problema
4. Plenum pitanja u svrhu razjašnjenja

5. Plenum udruge za moguća rješenja
6. Komentari (od strane osobe koja prima savjet)
7. Plenum prezentacije rješenja
8. Završni komentari i zahvaljivanje na doprinosu (Hendriksen, 2002., str. 25; Fellingner, 2011., str. 2f.

PRIPREMNA FAZA

Prije ove procedure, četiri do 20 sudionika se upoznaju, ako se prethodno ne poznaju. Kako bi se uspostavila neka povjerljiva osnova, bilo bi korisno da se usaglase sa smjernicama i normama, npr. etikama *counsellinga*. Na tim sesijama uvijek je prisutan i moderator kako bi zajamčio da će se ta pravila i ispuniti. Štoviše, kako bi se mogli upoznati, mogle bi se predložiti nekolike aktivnosti za probijanje leda:

- upoznavanje osobe pomoću neke duhovite priče
- upoznavanje pomoću *peer kolega* (kratkim razmjenom unaprijed)
- prezentacijom kartica sa sličicama (koje pribavlja moderator) i igrom asocijacija među sudionicima.

PRVA FAZA prezentacija i odabir slučaja

Slijedeći gore navedenu proceduru, sesija uzajamnog savjetovanja započinje prezentacijom svih slučajeva. Prije sesije svaki sudionik pripremi svoj slučaj. Pritom svatko zagarantira da će podaci o prezentiranim pojedincima ostati anonimni. U prvom krugu, slučaj se kratko izlaže, a problem se ukratko definira. To potraje maksimalno 60 sekundi po osobi. Problem zadire u jedan od četiri cilja uzajamne suradnje navedenih u nastavku:

održavanje kontrole ili kontinuiranog usavršavanja

1. profesionalnog, osobnog razvoja
2. odnosa suradnje i radnih udruga
3. strukturalnog razvoja, npr. uloga, položaja ili funkcija
4. metodološkog razvoja, npr. profesionalnog know-how i vještina (Belardi, 2002, str. 50).

Ovisno o broju ljudi, može pomoći ispisivanje slučajeva npr. na običnoj ili flipchart ploči.

DRUGA FAZA plenumi za pronalaženje rješenja

Pojedinci iste dobi ili društvenog statusa zajedno odlučuju koji je slučaj najhitniji. Potom, onaj koji izvještava o slučaju objašnjava detaljnije slučaj uključujući i definiciju konkretnog problema. Autor slučaja (koji ga izlaže) odlučuje o tome koliko će informacija i detalja

podijeliti sa *peer* i koja je najbolja osnova za rješavanje problema ili odgovaranje na glavni predmet rasprave/izlagača slučaja. Zatim počinje stvarni dio uzajamnog savjetovanja. Izričito uzajamno savjetovanje slijedi četiri kruga različitog trajanja.

1. Krug/runda sa pitanjima za razjašnjavanje

U ovoj rundi, *peer kolege* postavljaju pitanja i stvaraju pretpostavke za rješenja kako bi bolje razumjeli slučaj i shvatili koja su po mišljenju izlagača slučaja moguća i poželjna rješenja. *Peer members* postavljaju pitanja u rundama/krugovima. Moderator/voditelj se brine da svatko ima priliku sudjelovati, i da individualno vrijeme izlaganja ne nadiđe okvir zadatka.

2. Krug sa hipotetičkim rješenjima

Poslije pitanja i provjeravanja uvjeta sustava, hipotetska rješenja se prezentiraju, razmatraju, te se o njima vodi rasprava. I za ovo, ponovno istim redom u krugu svi sudionici iznose svoje mišljenje i prijedloge. Uloga izlagača slučaja ograničena je u ovoj rundi. On može sada samo kratko komentirati prijedloge. Međutim, od njega se očekuje da sada preuzme pasivnu ulogu, te da aktivno i pažljivo sluša hipotetska rješenja. I o ovome moderator mora, također, povesti računa.

3. Krug sa komentarima

Strogo govoreći, ova treća runda nije runda već faza komentara od strane pripovjedača. On odabire najrealnija i najvjerojatnija rješenja te ukazuje što je poželjno, a što ne, iznoseći i razloge za kao i protiv nekih rješenja. To je u nekoj mjeri kolektivni *feedback* i trebao bi pružiti skup jasnih indicacija za završnu rundu rješenja. *Peer* može postaviti kratka pitanja u maloj mjeri. Sada oni preuzimaju pasivnu ulogu. A moderator se brine o tome da je svačiji udio u govoru odgovarajući.

4. Runda prezentacija sa realističnim rješenjima

U ovoj rundi, svaki *peer kolega* iznosi najrealnije i najoptimalnije rješenje kao i nejasan akcijski plan, s naglaskom na ono na što bi se trebalo fokusirati ili što bi trebalo izbjeći. Ponovno, izlagač slučaja preuzima pasivnu ulogu, a to kontrolira moderator.

5. TREĆA RUNDA - zaključna

Konačno, autor slučaja postavlja završna pitanja i ona koja služe za razjašnjavanje, i možda zaključuje konačno rješenje ili implikacije za svoj svakodnevni život ili za slučaj. Uz to daje svoj komentar na prijedloge o konačnom rješenju. Čim se na njih odgovori, autor bi trebao pokazati svoju ocjenu za izmijenjena mišljenja i savjet.

Moderator zaključuje sesiju *peer counsellinga*. Na kraju, se kuju organizacijski planovi, npr. ugovara slijedeći sastanak, određena tema ili slučaj, te druge važne najave.

4. Uzajamno učenje usporedo s poslom

Mentorstvo i obučavanje dvije su metode za pospješivanje individualnog razvoja i učenja. U ovom djelu bavimo se mentorstvom i obučavanjem na radnom mjestu, ili unutar organizacije. Oba će se definirati i suprotstaviti, te će se objasniti njihovi zadaci i učinkovitost. Sličnog su counselling formata, ali se razlikuju u stupnju profesionalnosti i temeljnoj motivaciji. Mentorstvo se odnosi na odnos konzultiranja unutar tvrtke, gdje dolazi do izražaja znanje o udruženim kulturama, običajima i nepisanim pravilima, dok je obučavanje više usmjereno na nezavisni *counselling* neke eksterne osobe (izvana) (Kimmele, 2004.). Jednostavnim riječima, obučavatelj je onaj s kojim učite tijekom srednje dugog vremenskog perioda, dok od mentora učite tijekom relativno dugog vremenskog perioda (MacLennan, 1995.). Preporučuje se odvojena uporaba termina, tako da se uloge, sadržaj i ciljevi konzultiranja mogu definirati jasnije ovisno o individualnom razvoju ciljeva određenog pojedinca.

Naravno, imajući na umu trenutnu demografsku promjenu koja se odvija usporedo sa rastućom različitosti kultura i doba, stilove učenja potrebno je prilagoditi primjerice kulturalnim i generacijskim razlikama u učenju i uspostavljanju odnosa.

4.1. Obučavanje

Obučavanje se uglavnom odnosi na usavršavanje organizacijske performanse (često u okviru kratkog vremena) u specifičnom nizu kompetencija ili sposobnosti. Obučavatelj ne preuzima odgovornost, tako da obučenci djeluju dobrovoljno i na samoregulirajući način (Passmore, Peterson, Freire, 2012.). Ciljevi koje treba postići obično su usklađeni sa obučavateljem odnosno utemeljeni na njegovim prijedlozima. Dok obučenic/klijent na kraju određuje cilj, obučenic posjeduje kompetenciju i *know-how* da bi ostvario te ciljeve, i može „pomoći u identificiranju snaga i slabosti, postavljanju ciljeva i pronalaženju kreativnih odgovora na operativne probleme“ (Stone, 2007., str. 11). U većinskom broju slučajeva, obučavanje podrazumijeva izravan eksterni *feedback* (kao npr., obučavatelj govori klijentu što je primijetio) (Megginson & Clutterback, 2008.) Prema tome, obučavanjem se podupire samopromišljanje kod klijenta/obučenika i njegovo samopouzdanje pružajući im uvid u njihov vlastiti potencijal. To je razlog zašto se obučavanje često nudi osobama visokih potencijala, te onima koji su na vodećim i ključnim pozicijama.

4.1.1. Zadaci obučavatelja

Osnova cjelokupnog procesa obučavanja je podupiranje osobnog rasta i usavršavanje kompetencija. Stoga, obučavatelji pomažu obučenicima „u (1) identificiranju željenih rezultata, (2) uspostavljanju specifičnih ciljeva, (3) povećavanju motivacije identificiranjem snaga i razvijanjem samoefikasnosti, (4) identificiranju resursa i formuliranju specifičnih, (5) snimanju i vrednovanju napretka prema ciljevima, te (6) oblikovanju akcijskih planova utemeljenih na takvom *feedbacku*.“ (Grant, 2012., str. 16.).

S obzirom na dobrovoljno sudjelovanje, proces obučavanja baštini veliki potencijal za razvoj obučenika. Kao što pokazuju neuroznanstvena otkrića od strane Bowmana, Ayersa, Kinga i Pagea (2012.), trebalo bi se snažno fokusirati na samosvijest i samoocjenu, te na pozitivne i negativne emocije uključujući između ostalog strahove i zapažene prijetnje. Oni izvještavaju da gotovo do sada i ne postoje nikakva istraživanja na području neuroznanosti ili obučavanja. Upravo zbog toga otkrića iz srodnih disciplina, poput pedagogije mogu pružiti više detalja za predložak obučavanja, i stoga bi ih trebalo prenijeti u ovu tematiku.

Dok obučavanje potiče samoregulaciju na radnom mjestu i dozvoljava pojedincu da se razvija, strahovi i prijetnje takvim procesima mogu predstavljati prepreke. Pojedinaac može eksperimentirati sa anksioznošću/tjeskobom kao odgovorom na njegovu osobnu okolinu. Ovo je izuzetno važno jer češće pamtimo negativna iskustva nego li pozitivna čime se sprječava razvoj samosvijesti, samoregulacije, uspostavljanja odnosa, a može se čak pobuditi depresija (Bowman, Ayers, King i Page, 2012.) Ove posljedice nepogodne su i za pojedince i za organizacije i ukazuju na potrebu za ponudom obučavanja i sličnih mogućnosti/prilika na radnom mjestu. Naravno, kontinuirano obrazovanje i održavanje ili rast zapošljivosti također nadilazi osobnu domenu odgovornosti obučenika. Međutim, poduzeće koje nudi obučavanje može između ostalog navesti kao posljedicu održljivije zadržavanje obučenika i veću radnu motivaciju (Bowman, Ayers, King & Page, 2012.).

S obzirom na starije obučenike, prilike za pružanje potpore su važne jer mogu potaknuti specifične motivacijske čimbenike za starije odrasle osobe, kao što su priznanje i poštivanje na radnom mjestu. No ipak, treba biti oprezan kada je u pitanju podržavanje starijih zaposlenika. Na prvi pogled, više podrške za npr. razvoj može se pokazati nekompatibilnim sa priznavanjem ekspertize/stručnosti. Na primjer, razvoj sa svrhom promjene starije generacije mogu doživjeti negativno, budući da je njima potrebna stabilnost i održivost umjesto razvoja i rasta (Dikkers, De Lange & Van der Heiden, 2017.). Vrlo često, način izražavanja je presudan čimbenik za starije odrasle osobe i njihovu motivaciju. U tom kontekstu, treba napomenuti, da neovisno o dobi, pojam *feedbacka* može imati negativnu konotaciju. Prvi uvidi pokazuju da se uz dob, motivacijski čimbenici pomiču na takav način

da starije generacije preferiraju timski duh u odnosu na natjecateljski (što je sam projekt pokazao). Prema tome, podrška koja iziskuje temeljite i skupe osobne promjene općenito nije privlačna starijim ljudima, jer su oni u potrazi za stabilnošću, ležernom pripremom i prijelazom prema umirovljenju (što je sam projekt pokazao). Treba posebno naglasiti da se podrška, kao npr. obučavanje, kod starijih odraslih osoba treba osobito usredotočiti na zdravlje. To je zato što tjelovježba i kognitivna aktivacija podupiru jedna drugu (FitzGerald et al., 2017.) te se mogu opisati kao aktivno starenje. Boyatzis, Smith i Blaize (2006.) su otkrili da nadređeni iskazujući empatiju na radnom mjestu mogu poboljšati svoje zdravlje.

Kako bi starijim odraslim osobama poopćili gore objašnjeni ekskurs: Zadaća je obučavatelja, pružiti savjet kako zamisliti i omogućiti optimalni ambijent za učenje. U tom kontekstu, treba dovoljno uvažiti pozitivne i negativne stimulanse/motivacijske čimbenike, budući da oni izazivaju odgovarajuće osjećaje, koji otežavaju ili podupiru učenje. U pokušaju da pronađe glavni uzrok nepovoljnih posljedica, obučavatelj može ustrajati u poticanju optimizma ili u borbi protiv negativnih utjecaja (Bowman, Ayers, King i Page, 2012.) Tijekom procesa obučavanja, obučenci mogu učiti kako se bolje nositi sa stresom, te kako bolje lakše kontrolirati stresne situacije i periode. Stoga, može biti od koristi podupirati samoregulirajuće učenje, u namjeri da postavimo vlastite realne ciljeve, pratimo postizanje cilja i vrednujemo rješenja. Za razliku od mentoriranja sa definiranim ciljevima, obučavatelj omogućuje obučniku da samostalno definira cilj itd. To je u nekoj mjeri kreativno mišljenje (Bowman, Ayers, King i Page, 2012.), koje se podupire obučavanjem. Istovremeno zadatak je obučavatelja da spriječi klijenta da ne razmišlja previše, što u većini slučajeva može predstavljati smetnju. Poticanje pozitivnih emocija ili optimizma znači znatno više od nekog lijepog dodatka za učenje. Oni su presudna značajka od koje treba početi u donošenju odluka i učenju, i stoga im treba posvetiti dovoljno značaja (Bliss-Moreau & Barrett, 2009.).

Kolege i članovi organizacija su drugi aspekt koji obučenic treba razmotriti i s kojim se treba dovoljno pozabaviti. Zadatak je obučavatelja da pruži informaciju i da razmišlja o društvenim situacijama. Oni su presudni i za pojedince i organizacije. Društvene situacije uglavnom postaju vidljive sa udruženom kulturom u organizacijama te potiču ili priječe zaposlenike i timove ka postizavanju ciljeva i produktivnosti. Slično tome, stimulirajuća radna mjesta korisna su za pojedince jer ih čine zadovoljnim, da se dobro osjećaju i da su zdravi kako na poslu tako i u privatnom životu (Bandura, 2009.) Ako se članovi organizacija pomno uzmu u obzir u npr. procesima obučavanja, to će se pokazati korisnim za sve sudionike (Passmore, Peterson, Freire, 2012.) To nas uvodi u slijedeće poglavlje, u kojem ćemo se usredotočiti na efikasnost obučavanja.

4.1.2. Prednosti obučavanja

Bez obzira na odabranu perspektivu, metodološka sredstva ili razinu apstrakcije: obučavanje ima pozitivan učinak na one koji u njemu sudjeluju (QUELLE). Ljudi se osjećaju emocionalno rasterećeni, oslobađaju se stresa, proširuju svoj svjetonazor, pospješuju svoju sposobnost razmišljanja i vještine vodstva, mijenjaju svoje odnose, komuniciraju efikasnije te pomažu svojim organizacijama da ostvare veći prihod. U konačnici, proučavanje akademske performanse pokazalo je da obučavanje održava performansu na istoj razini tijekom 18 mjeseci, dok samoregulacija i zanemarivanje za posljedicu imaju slabljenje performanse (Franklin & Franklin, 2012., str. 37.) U pogledu rastuće različitosti, treba naglasiti tri rezultata: pozitivni utjecaji obučavanja na performansu na kulturalno različitim radnim mjestima, prestanak odupiranja kod menadžera koji pokazuju rezultate ispod očekivanih (Passmore, 2007. u Passmore, Peterson i Freire, 2012., str. 16), te poboljšanje komunikacije i kompetencija vođe (Wilson, 2004. u Passmore, Peterson i Freire, 2012., str. 16).

S obzirom na podučavanje starijih odraslih osoba, otkrića Dujitsa et al. (2008. u Passmore, Peterson i Freire, 2012) mogli bi dokazati poboljšano zdravstveno stanje, subjektivnu dobrobit i zadovoljstvo životom kao rezultat obučavanja. Pa ipak, ovo se ne odnosi na dane odsutnosti. Drugo proučavanje pokazuje da su se sigurnosni radni uvjeti unaprijedili samim navođenjem građevinskih radnika da više pričaju o sigurnosti u svakodnevnim aktivnostima. Obučavatelji su podučavali supervizore/nadzornike da pričaju više o sigurnosti u svakodnevnom poslu. Odgovarajuća dugoročno vrednovanje za ovu efikasnost nije se uspjelo dokazati. (Passmore, Peterson, Freire, 2012.)

U svezi sa mjerenjem efikasnosti obučavanja, neki učinci se odvijaju na osobnoj razini. Međutim, efikasnost obučavanja za organizacije potrebno je mjeriti na različitoj razini. Većina vrednovanja obučavanja obavljaju se pomoću anketa koje ispunjavaju obučavatelji, obučenci ili treće osobe. Naravno, pristup i tema obučavanja utječu na rezultate, što je razlog zašto se ti rezultati u velikoj mjeri razlikuju. Upravo zbog toga ne može se izvući jasan trend efikasnosti (Grant, 2012.) Međutim, ono što ipak ostaje očito, je da vrednovanje ipak jasno ilustrira efikasnost obučavanja.

4.2. Definicija mentoriranja

Kao što je već objašnjeno u uvodu mentoriranje označava odnos savjetovanja/konzultiranja unutar tvrtke, u kojem se prenosi znanje o udruženoj kulturi, običaji i nepisana pravila (Kimmele, 2004.). Mentoriranje je proces učenja, u kojem štićenik sa niskom razinom iskustva uči od svog iskusnog pretpostavljenog, mentora (Passmore, Peterson, Freire, 2012.). Taj odnos odlikuje se bliskošću (Garvey, Stokes & Megginson, 2014). Izravni supervizor/nadzornik može biti mentor (a to je često slučaj u praksi). Odlučujuća prednost

ovakve konstelacije je što je izravni supervizor sklon biti subjektivniji od zaposlenika nekog drugog odsjeka. Stoga je povoljnije ako mentor nije u hijerarhijski izravnom radnom odnosu sa svojim učenikom (Kimmele, 2004.). Nadalje, mentor bi trebao biti barem za jednu razinu menadžmenta iznad razine svog učenika. U protivnom bi to radije bilo partnerstvo među kolegama različite poslovne zajednice.

Za razliku od obučavanja, uspostavljanje odnosa između mentora i njegovog učenika može biti u velikoj mjeri različito. Obučavanje je, naime, uspostavljeno na dobrovoljnoj osnovi i obučavatelj preuzima aktivnu ulogu, ulogu onog koji izdaje naredbu. Mentor se može dodijeliti svom učeniku, a učenik može potražiti svog mentora neslužbeno, između ostalog potraži nekog tko može radije preuzeti neku pasivnu ulogu, ili se pak njih dvojica, mentor i učenik upoznaju u okviru neke organizacije, te se dogovore o odnosu mentorstva (Kimmele, 2004.). Najčešće se pak događa da se mentor i njegov učenik povežu unutar neke organizacije. (Becker, 2013.).

Nakon što se mentor i njegov učenik povežu, njihov se odnos definira na osnovi sklapanja (barem verbalnog) sporazuma, u kojem se ciljevi razvoja izvode od strane učenika iz različitih polja razvoja. Ti ciljevi pomažu pri izvođenju ciljne provjere na kraju mentorstva. Također bi tu nadalje trebali uslijediti sporazumi poput onih o povjerljivosti i pravilima *feedbacka* kao i neke formalnosti poput *feedbacka* sačuvanog na papiru, te postavljanje ciljeva (Becker, 2013.). Budući da mentor poznaje organizaciju, on može svom učeniku pružiti koristan savjet o tome kakvi bi se tipovi ponašanja mogli pokazati uspješnim u dotičnoj organizaciji. Tako mentor može odigrati ulogu modela učenika u smislu „učenja na modelu“ uzimajući u obzir organizacijske vrijednosti.

Uz pomoć mentora, učenici će biti u stanju prilagoditi se novim perspektivama, koje će ih poduprijeti u samonadogradnji, ponovnom samooblikovanju, te samovođenju (Schmid&Haasen, 2011.) na radnom mjestu. To se prvenstveno odnosi na identificiranje i jačanje potencijala učenika u definiranoj sredini. Radi se često o dugoročno savjetničkom odnosu, u kojem se ciljevi mogu izmijeniti, no uvijek ih određuje sam mentor. On također određuje i ciljeve i proces (Megginson & Clutterbuck, 2008.). Mentor pruža *feedback* i stječe spoznaju o svom vlastitom radu i uvid putem samo-promatranja (kako bi između ostalog osvijestio svoje iskustvo).

4.2.1. Zadaće mentora

Imajući na umu intra-organizacijsko mentorstvo, može se razmotriti sadržaj modula projekta 3 2.2.2 Prijenos vještine za unapređivanje samoefikasnosti na poslu. To modeliranje i prijenos vještina opisuje Bandura (2009.) i odnosi se na učenje promatranjem i djelovanjem. To ide usporedo sa mentorstvom i procesom učenja, koje vodi mentor. Budući da su

organizacijske vrijednosti integrirane u ove procese, uvođenje u posao/orijentacija i periodi izmjene mogu se lakše implementirati kada mentorstvo obavljaju unutarnji zaposlenici. U jednom od Bandurinih (2009., str. 187.) spoznaja se navodi: „Učenici lakše usvajaju modelirane načine ako vide da njima slični pojedinci uspješno rješavaju probleme [...]“.

U kontekstu ovog mentorstva, jedan dio mentorskih zadaća čine didaktički i pedagoški *know-how*.

Oni trebaju znati davati upute, kako eksternalizirati živuću kulturu, te aktivnosti koje se na to nadograđuju. Štoviše, Becker (2013.) opisuje više zadaća. Definiciju kontaktnih mogućnosti, dogovor o lokaciji, teme i učestalost sastanaka, očekivanja obaju partnera u svezi sa doprinosima i rezultatima, te čimbenike postizanja cilja. Obično se postizanje cilja vrednuje tijekom mentorskog procesa sa konačnim vrednovanjem performanse na kraju.

Metode mentorstva između ostalog odnose se na djelomično ili potpuno strukturirane konzultacije i ankete, podršku vladanja samim sobom i vježbe, primjerice kako se nositi sa stresom, te seminare, radionice i obučavanja, kao i *networking* ili kratke prezentacije (Becker, 2013.).

Ponovno treba istaknuti, da s obzirom na rastuću različitost radne snage osobito zlatna generacija starijih zaposlenika može biti od iznimne vrijednosti za mentorstvo. Njihova integracija istoznačna je sa priznanjem njihove ekspertize i *know-how-a*, što je u skladu sa motivacijskim faktorima starijih pojedinaca. Zapostavljanje njihove integracije može izazvati razočarenja i negativne emocije s njihove strane, npr. „Zašto nisu povelj računala o nama?. Istovremeno bi ta integracija starijih zaposlenika mogla postaviti previsoka očekivanja (Stokes & Merrit, 2012.). To može biti zbog poteškoća da se iskustva i *know-how* eksternaliziraju na primjeren način (Nonaka, 1991.), što otežava procese mentorstva i učenja.

U odnosu na proces mentorstva i odnos unutar njega, treba usmjeriti pažnju na proces slaganja između mentora i štíćenika. Sudionici trebaju uspostaviti takav odnos, u kojem obje strane pružaju svoj doprinos i snose odgovornost. Stoga je druga mentorska zadaća snositi odgovornost i feedback redovito tijekom razvoja štíćenika. Zapravo je odgovornost od presudnog značaja, u onim slučajevima kada štíćenici vide da se njihovi mentori ne snalaze, dok oni nisu spremni snositi odgovornost (Stokes & Merrick, 2012.) Nisu svi odnosi pogodni za ovo, i stoga tu treba napraviti pažljivi odabir.

4.2.2. Prednosti mentorstva

Mentorstvo pruža prednosti za tvrtku, mentora i njegovog učenika (Tong & Kram, 2012.). Art Fabro, menadžer za ljudske resurse pri Oliver Products u SAD-u, primijetio je da mentorstvo

pruža kontinuirano obilje za tvrtku iz generacije u generaciju, kulturno nasljeđe, namjeru, viziju i misiju što ne može postojati tamo gdje se mentorstvo ne potiče (Hadden, 1997.).

Kao što Tong i Kram (2012.) opisuju, efikasnost mentorstva ponajviše je usmjerena na razvoj karijere pojedinca, što odražava pozitivne učinke na radnu klimu. Mentorstvo se može preporučiti kao razvojna mjera za nove zaposlenike, tek zaposlene osobe na rukovodećem položaju u firmi, kako bi stekli i proširili znanje unutar udružene kulture. I u obrnutom smjeru, individualni napredak implicira napredovanje organizacije. U pojedinačnom slučaju, to konkretno znači, da svaki pojedinik šticećenik profitira od odnosa sa mentorom time što se društveno integrira u organizaciju. Ovo dalje podstiče učenje da postane organizacijsko učenje, postajanje dijela tima, i stoga olakšava napredak same organizacije. To znači, da mentorstvo na isti način podupire zadržavanje zaposlenika na radnom mjestu, njegovu kreativnost i produktivnost. Općenito, šticećenik stječe kvalitetniju motivaciju, poboljšava ponašanje i stav (Tong & Kram, 2012.). A to, ponovno djeluje na karijeru, razvoj i zadovoljstvo zaposlenika.

Iako mentor ima samo djelomičan utjecaj na odnos, on stječe zadovoljstvo tijekom mentorskog procesa, zahvaljujući tome što mu se poklanja pažnja za njegov know-how. On također profitira stječući nove ideje i poglede koje izmjenjuje sa učenicima. Mentorstvo može uz to i produbiti promišljanje o vlastitoj pojavi i postupcima unutar tvrtke, što se odražava kao prednost na stilove i tehnike vodstva. Štoviše, podupire se networking sa novim zaposlenicima i u njihovim relacijama sa ostalima. No ipak, mnogi pozitivni učinci mentora kao i mentorskog odnosa često se ne vrednuju na primjeren način (Stokes & Merrick, 2012.). A posebno bi trebalo na primjeren način vrednovati odnos jer je on od presudnog značaja za uspješnost mentorstva.

4.3. Ekskurs: Supervizija/Nadziranje

Supervizija/Nadziranje se može definirati kao „proces, u kojem se osobi pod nadzorom (kojeg obavlja onaj koji obučava ili mentor) pomaže da što bolje osmisli svoju praksu obučavanja i mentoriranja, sa svrhom usavršavanja svoje sveukupne prakse.“ (Garvey, Stokes & Megginson, 2014.). Ovo znači da nadziranje opisuje proces koji se odvija između visoko specijaliziranog profesionalca, stručnjaka, i obučavatelja, mentora, koji također imaju ulogu podučavanja. Ova vrsta meta-didaktičkog procesa povećava već temeljito promišljanje primijenjenih metoda za senzitiviranje, postavljanje ciljeva, rješavanje problema ili donošenje odluka s obzirom na organizacijske kontekste. Stoga, osobito one vještine savjetovanja poput empatije, otvorenosti, i iskrenosti (usporedite sa Modulom 6 iz priručnika o projektnom obučavanju), te moralne stavove i modele ponašanja (Passmore, Peterson, Freire, 2012.). Ovo isto tako pokazuje kako su temeljiti *know-how-ovi* organizacijskih procesa i profesionalna

ekspertiza neophodni za primjerenu analizu uvođenja u posao i procesa prilagodbe novih zaposlenika kao i tek zaposlenih osoba na rukovodećem položaju unutar udružene kulture. Dok se supervizija naširoko primjenjuje kod socijalnih i psihosocijalnih profesija, tek je relativno nova kod primjerice sektora za upravljanjem resursa u organizacijskim kontekstima. Tom činjenicom može se objasniti zašto je istraživanje u relativno novoj fazi u ovoj relativno mladoj disciplini.

U kontekstu procesa supervizije, mogu se osnovati skupine *peers* mentora i obučavatelja. Ovaj tip uzajamnog savjetovanja opisuje se u 2. poglavlju unutar teoretskog inputa, te unutar konkretne procedure video podučavanja u 3. poglavlju. On se može primijeniti zajedno na obučavatelje i mentore unutar iste organizacije. Koristan rezultat je dublja razrada udružene kulture i njenih vrijednosti (Garvey, Stokes & Megginson, 2014.).

U okviru procesa supervizije Garvey, Stokes & Megginson, (2014., str. 190.) preporučuju:

1. „Fokusiranje na samosvijest koristeći procese eksperimentalnog učenja.
2. Podučavanje teorije tek pošto se započne sa eksperimentalnim učenjem.
3. Iterativno učenje (učenje ponavljanjem) podižući učeničku svijest o potrebi za razvojem kao i da se brzo osigura prilika za primjenom istog u praksi.
4. Korištenje intenzivnog *feedbacka* u malim skupinama gdje će učenici raditi jedni s drugima u ulozi „*peersa*“.
5. Podučavanje osnovnim vještinama na životvoran način – prikazima, ilustrativnim pričama, vlastitim angažmanom i uključivanjem učenika promišljajući o svojim vlastitim proživljenim iskustvima.
6. Stvarnu igru- koristeći se stvarnim neriješenim problemima/pitanjima za učenike-a ne igrom uloga, koja koristi scenarije proučavanja pojedinih slučajeva i problema iz prošlosti.
7. Duge vremenske periode posvećene praksi (su pod supervizijom/nadzorom) koji se nadovezuju na početnu obuku u kojoj učenici uspostavljaju svoje vlastite poveznice između samosvijesti, vještina, teorije i njihovog praktičnog iskustva.
8. Izazivanje postojećih modela ponašanja koji mogu predstavljati zapreku kod obučavanja i mentorstva.
9. Istinsko povjerenje u potencijal učenika i sposobnost učenja te prepoznavanja da sposobnost učenika može nadići sposobnost učitelja.

4.4. Sažetak

Becker (2013.) u kratkoj tablici prikazuje pregled usporedbe između obučavanja i mentorstva

Razlike	
Obučavanje	Mentorstvo
<ul style="list-style-type: none"> - Uglavnom sa eksternim obučavateljima - Izuzevši obučavanje za unutarnje (interno) vodstvo 	<ul style="list-style-type: none"> - Uglavnom iznutra za specifične ciljane skupine - Postoje i unakrsno-organizacijski programi mentorstva
<ul style="list-style-type: none"> - Ciljane skupine su obično rukovodeće i ključne pozicije, te menadžeri projekta 	<ul style="list-style-type: none"> - Ciljane skupine su obično novi i mladi zaposlenici i osobe visokih potencijala
<ul style="list-style-type: none"> - Neznatno hijerarhijski odnosi sa ravnopravnošću i neutralnošću. Jaz u odnosu između obučavatelja i obučenika nije poželjan 	<ul style="list-style-type: none"> - Hijerarhijski odnosi između mentora i štićenika uglavnom su unutra organizacije (i postoji izražen jaz u odnosu)
<ul style="list-style-type: none"> - Dobrovoljna osnova je preduvjet 	<ul style="list-style-type: none"> - Dobrovoljna osnova nije uvijek zagwarantirana
<ul style="list-style-type: none"> - Usavršavanje performanse zaposlenika kao cilj 	<ul style="list-style-type: none"> - Dugoročna predanost zaposlenika organizaciji kao cilj
<ul style="list-style-type: none"> - Podrška klijenta obično je umjerenog vremenskog trajanja 	<ul style="list-style-type: none"> - Dugoročna briga o učeniku/štićeniku
Uloga obučavatelja	Uloga mentora
<ul style="list-style-type: none"> - Obučavatelj kao drug - Djeluje iz pozadine, pruža podršku obučniku u donošenju njegovih vlastitih odluka, rješavanju problema, itd. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mentor ima ulogu uzora - Aktivno sudjeluje i pruža uvid/pristup u informacije pomoću kojih bi štićenik stjecao znanje - Mentor sudjeluje u postavljanju ciljeva i rješavanju problema
<ul style="list-style-type: none"> - Obučavanje je povezani proces - Podupire individualnu kompetenciju za djelovanje i rješavanje problema te podiže samosvijest o modelima percepcije, stavova i komunikacijskim modelima 	<ul style="list-style-type: none"> - Mentorstvo je povezana profesija - Profesionalna podrška u pojedinoj praktičnoj situaciji za integriranje karijere i organizacijsko planiranje

→ Uzima se u obzir/polazi se od pojedinca u općenitom smislu (uključujući privatne poslove ukoliko je potrebno)	→ Usmjereno je na samog pojedinca u organizacijskom kontekstu
Posredovanje profesionalne kompetencije	Posredovanje socijalne i metodološke kompetencije
- Osobni i stručni razvoj i rast/napredovanje obučenika	- Stručni razvoj učenika/štićenika
- Obučavanje je često ciljana „PE“ mjera osobnog razvoja koja se temelji na različitim prilikama i situacijama	- Mentorstvo je obično integrirano u sveopći „PE“ pojam o osobnom razvoju
- Obučavatelj površno slijedi interese obučenika	- Mentor prvenstveno slijedi interese tvrtke

Literatura

- Bandura, A. (2009). Cultivate Self-efficacy for Personal and Organisational Effectiveness. In Locke, E. (Ed.), *Handbook of principles of organisation behaviour. (2nd edition)*, (pp. 179 – 200). New York: Wiley.
- Barlow, A.; Phelan, A.M. (2007). Peer Collaboration: A Model to Support Counsellor Self-Care. *Canadian Journal of Counselling*, 41, No. 1, p. 3 – 15.
- Becker, M. (2013), *Personalentwicklung – Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis* (6. Aufl.) Christopher, R. (2014): *Coaching*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Belardi, N. (2002): *Supervision – Grundlagen, Techniken, Perspektiven*. München, Verlag C.H. Beck.
- Bliss-Moreau, E., & Barrett, L.F. (2009). What's reason got to do with it? Affect as the foundation of learning. *Behavioural and Brain Sciences*, 3, p202-202.
- Boud, D.; Cohen, R.; Sampson, J. (2001). *Peer learning in higher education: learning from & with each other*. London: Clays Ltd, St Ives plc.
- Bowman, M., Ayers, K.M., King, J.C., & Page, L.J. (2012). The Neuroscience of Coaching. In Passmore, J., Peterson, D.B., & Freire, T. (Ed.), *The Wiley-Blackwell Handbook of the Psychology of Coaching and Mentoring* (pp. 89 – 111). Hoboken (NJ): John Wiley & Sons, Ltd.

- Boyatzis, R.E., Smith, M., & Blaize, N. (2006). Developing sustainable leaders through coaching and compassion. *Academy of Management Journal on Learning and Education*, 5(1), 8-24.
- Dikkers, J., De Lange, A., & Van der Heijden, B (2017). An Integrative Psychological Perspective on (Successful) Ageing at Work. In Parry, E.; McCarthy, J. (Ed.), *The Palgrave Handbook of Age Diversity and Work* (pp. 133 – 168). London: Palgrave Macmillan.
- FitzGerald, D., Reid, A. & O'Neill, D. (2017). Promoting Workability for Our Ageing Population. In Parry, E.; McCarthy, J. (Ed.), *The Palgrave Handbook of Age Diversity and Work* (pp. 133 – 168). London: Palgrave Macmillan.
- Franklin, J., & Franklin, A. (2012). The long-term independently assessed benefits of coaching: A controlled 18-month follow-up study of two methods. *International Coaching Psychology Review*, 7(1), 33-38.
- Garvey, B., Stokes, P., & Megginson, D. (2014). *Coaching and Mentoring: Theory and Practice*. LA, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.
- Grant, A.M. (2012). The Efficacy of Coaching. In Passmore, J., Peterson, D.B., & Freire, T. (Ed.), *The Wiley-Blackwell Handbook of the Psychology of Coaching and Mentoring* (pp. 15 - 39). Hoboken (NJ): John Wiley & Sons, Ltd.
- Keppell, M.; Au, E.; Ma, A.; Chan, C. (2006). Peer learning and learning-oriented assessment in technology-enhanced environments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 31, No.4, August 2004, 453 – 464.
- Kimmele, A.E. (2004). Mentoring und Coaching in Unternehmen — Abgrenzung der Inhalte. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching* 11 (3), pp 233–237.
- Hadden, R. (1997): Mentoring and Coaching. *Executive Excellence*, 14 (4), 17.
- Hagemann, M.; Rottmann, C. (2005). *Selbstsupervision für Lehrende: Konzept und Praxisleitfaden zur Selbstorganization beruflicher Reflexion*. Weinheim / München: Juventa Verlag.
- Hendriksen, J. (2002). *Intervision: Kollegiale Beratung in Sozialer Arbeit und Schule*. Weinheim / Basel: Beltz Verlag.
- MacLennan. N. (1995). *Coaching and Mentoring*. Farnham, UK: Gower.
- Martin, H. J. (2010). Workplace climate and peer support as determinants of training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 21(1), 87-104.

- Megginson, D., Clutterbuck, D. (2008). Coaching und Mentoring. Individuelle Beratung für individuelle Berufskarrieren. Heidelberg : Spektrum Akademischer Verlag. *Pedocs* pp. 19-41.
- Nonaka, I. (1991). The knowledge-creating company. *Best of HBR. Harvard Business Review, July – August 2007, 162 -171.*
- Passmore, J., Peterson, D.B., & Freire, T. (2012). The Psychology of Coaching and Mentoring. In Passmore, J., Peterson, D.B., & Freire, T. (Ed.). *The Wiley-Blackwell Handbook of the Psychology of Coaching and Mentoring* (pp. 1 – 11). Hoboken (NJ): John Wiley & Sons, Ltd.
- Schmid, B., Haasen, N. (2011). Einführung in das systemische Mentoring. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Stone, F.M. (2007). Coaching, Counseling and Mentoring: How to Choose and Use the Right Technique to Boost Employee Performance. New York: AMACOM.
- Stokes, P., & Merrick, L. (2012). Designing Mentoring Schemes for Organizations. In Passmore, J., Peterson, D.B., & Freire, T. (Ed.), *The Wiley-Blackwell Handbook of the Psychology of Coaching and Mentoring* (pp. 197 – 216). Hoboken (NJ): John Wiley & Sons, Ltd.
- Tong, C., & Kram, K.E. (2012). The Efficacy of Mentoring – the Benefits for Mentees, Mentors, and Organizations. In Passmore, J., Peterson, D.B., & Freire, T. (Ed.), *The Wiley-Blackwell Handbook of the Psychology of Coaching and Mentoring* (pp. 217 – 242). Hoboken (NJ): John Wiley & Sons, Ltd.
- Topping, K.J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology, 25, No. 6, p. 631 – 645.* Available at: <http://www.jesexpertise.be/bibb/bijlagen/trends.pdf>.
- Wales, S. (2002). Why coaching?. *Journal of change management, 3(3), 275-282.*

Online Resources: <http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>