

# InCounselling

## Doradztwo wzajemne. Podręcznik



Projekt współfinansowany w ramach programu Unii Europejskiej „Erasmus+”

Niniejszy projekt jest finansowany ze wsparciem Komisji Europejskiej. Niniejszy dokument odzwierciedla wyłącznie myśli autorów. Komisja nie ponosi odpowiedzialności za sposób użytkowania zawartych tu informacji

# InCounselling

Doradztwo wzajemne.  
Podręcznik

Wynik pracy intelektualnej 7



## Erasmus+

Niniejszy projekt jest finansowany ze wsparciem Komisji Europejskiej. Niniejszy dokument odzwierciedla wyłącznie myśli autorów. Komisja nie ponosi odpowiedzialności za sposób użytkowania zawartych tu informacji.

© InCounselling 2016 - 2019 | Erasmus / NA BIBB – Partnerstwo strategiczne | 2016-1-DE02-KA202-003399



<sup>1</sup> Licencja ta pozwala innym remiksować, zmieniać i tworzyć w oparciu o twórczość Partnerów Projektu InCounselling 50+, w celach niekomercyjnych - pod warunkiem uznania autorstwa oraz licencjonowania utworów zależnych na tych samych warunkach.

## Przegląd

1. Koncepcja doradztwa wzajemnego (fragment z IO2) .....	1
2. Tło teoretyczne doradztwa wzajemnego (fragment z IO3 Podręcznik) .....	3
3. Procedura doradztwa wzajemnego (IO7) Learning Nugget 20 Film instruktażowy .....	6
4. Doradztwo wzajemne w pracy .....	9

### 1. Koncepcja doradztwa wzajemnego (fragment z IO2)

Niniejszy dokument to dodatkowa część raportu IO2 Projektu InCounselling50+ Erasmus+. Raport zawiera ogólną koncepcję zajęć face-to-face i samodzielnego kursu online - cele i warunki konieczne. Niniejszy dokument skupia się na doradztwie wzajemnym [*peer counselling*] oraz doradztwie poprzez wymianę wiedzy i doświadczeń [*peer-to-peer counselling*]. Zgodny jest z innowacyjnym podejściem i trzema warunkami koniecznymi do przeprowadzenia szkolenia do których zaliczamy: naukę nieformalną, network learning<sup>1</sup> i naukę samoregulowaną. Jest to praca dodatkowa, metodologiczna i oddzielna, ponieważ jest dobrowolna a czas trwania wynosi 45 minut bez przygotowania i podsumowania. Dokładna treść i metodologia opisana jest w „Module 7. Doradztwo wzajemne” Podręcznika szkoleniowego Projektu.

„Rówieśnik” odnosi się do „grupy osób w tym samym wieku lub statusie społecznym” (słownik oxfordzki). Ponieważ szkolenie przeznaczone jest dla specjalistów ds. HR i doradców zawodowych, termin ten definiujemy jako „dwie grupy, które są homogeniczne w zakresie aktywności wspierania i doradzania osobom starszym w pracy, osobom będącym w procesie przechodzenia na emeryturę, lub w trakcie poszukiwania pracy”. W ten sposób można zdefiniować termin *doradztwo wzajemne*.

Dodatkowo, w obecnej literaturze można znaleźć termin *doradztwo poprzez wymianę wiedzy i doświadczeń* [*peer-to-peer counselling*]. Dwóch rówieśników w tym terminie to te osoby, które uczestniczą w szkoleniu i ci którzy w nim nie uczestniczą. Osoba, która nie uczestniczy w szkoleniu to drugi rówieśnik objęty terminem, który korzysta z doradztwa uczestnika szkolenia (pierwszy rówieśnik). Pierwszy uczestnik dzieli się nabytą wiedzą i know-how z drugim uczestnikiem. Informowanie, pomoc, zachęcanie, szkolenie i przekazywanie opinii kolegom to wsparcie koleżeńskie, które może pomóc w przekazywaniu wiedzy (Martin,

---

<sup>1</sup> Network learning - proces rozwoju i utrzymywania relacji między ludźmi za pomocą Internetu przez dystrybucję informacji i wzajemne jej uzupełnianie

2010). Można przyjąć, że wsparcie koleżeńskie pomaga w uczeniu się. Wsparcie koleżeńskie odbywa się dobrowolnie i bez nakazów, instrukcji lub kontroli menadżera:

„Domyślne założenie [uczenia się wzajemnego] jest takie, że dorosłe osoby uczące się są osobami doświadczonymi w społeczeństwie, które potrafią współpracować, zorganizować się i mają wrodzoną motywację [...]” (Boud, 2001, str. 7).

Oznacza to, że takie uczenie się umożliwia network learning i samorganizowane uczenie się, które są warunkami koniecznymi szkolenia. *Doradztwo wzajemne* w kontekście organizacyjnym może być nieformalne i formalne. Następuje w drodze wymiany koleżeńkiej w realnym życiu lub w trakcie zaplanowanych zajęć (Keppell, 2006). Pierwszy uczestnik (uczestnik szkolenia) doświadcza zarówno formalnego jak i nieformalnego uczenia się, podczas gdy druga grupa (koledzy uczestnika) będą się uczyć nieformalnie podczas spotkań umożliwionych przez pierwszego uczestnika. Bez względu na zasady, doradztwo wzajemne jest korzystne i zależy od wymiany wzajemnej pomiędzy dwoma różnymi uczestnikami (Boud, 2001).

Dlatego też, szkolenie obejmuje informacje metodologiczne dla doradztwa wzajemnego, a niniejszy podręcznik w części 2 zawiera opis sesji doradztwa. Część 3 to skrypt filmu instruktażowego. Instruktaż dostępny jest dla szkolenia face-to-face oraz online na stronie <http://www.in50plus.com> jako część samoregulowanego kursu online. Pierwszy rodzaj doradztwa wzajemnego dotyczy współpracy pomiędzy doświadczonymi praktykami HR z różnych przedsiębiorstw. Spotykają się oni żeby dzielić się doświadczeniami i wiedzą w celu udzielenia sobie porad w skomplikowanych sytuacjach. Dlatego też, Moduł 7, który ukierunkowany jest na praktykę, zawiera ćwiczenia dla trzech specjalistów w odniesieniu do osób starszych. Ćwiczenie obejmuje wartości etyczne i empatyczne co oznacza, że uczestnicy doceniają się i szanują. Informacje teoretyczne dotyczące doradztwa, wstępu do dydaktyki, oceny, opinii i nadzoru ukierunkowane na pośrednią grupę docelową osób starszych znajdują się w Module 6 i stanowią podstawę sesji doradztwa wzajemnego w szkoleniu face-to-face. Tematy i treści wykraczające poza Moduł 7 to np. ocena przykładowych przypadków lub projekt konstruktywnej opinii. Na podstawie filmików instruktażowych online, partnerzy mogą wymieniać się wiadomościami e-mail i wspierać się przez komunikatory oraz wiadomości e-mail w małych grupach.

Po drugie, doradztwo oparte na wymianie wiedzy i doświadczeń związane jest z uczeniem się pomiędzy pokoleniami w miejscu pracy. Ten rodzaj uczenia się objęty jest szkoleniem opisanym w części 4 niniejszego Podręcznika „doradztwo wzajemne w pobliżu pracy”, gdzie mowa jest o tym jak koledzy wspierają się na poziomie przedsiębiorstwa. Obejmuje to coaching, mentoring, obserwację i superwizję. Ten drugi rodzaj doradztwa wzajemnego ma na celu pokazanie uczestnikom jak oceniać i nadzorować doradztwo wzajemne w sposób

neutralny, skuteczny i prosty. W tym zakresie wiedza obecna jest utrzymywana, luki umiejętności są wykrywane, co wspomaga ciągłe uczenie się. To z kolei wspomaga ciągłe doskonalenie wyników pracy oraz zrównoważone zarządzanie jakością podczas doradzania w organizacji.

## 2. Tło teoretyczne doradztwa wzajemnego (fragment z IO3 Podręcznik)

Bez względu na strategię rozwiązywania problemów i opanowania sytuacji w pracy, wymiana koleżeńska może być bardzo pomocna (Boud et al., 2001). Wymiana koleżeńska lub pomiędzy podobnymi zawodami może być opisana jako współpraca, podczas której jej uczestnicy uczą się od siebie nawzajem (doradztwo wzajemne). Oznacza to, że specjaliści ds. doradztwa pomagają sobie i się wspierają, oraz uczą się na podstawie doświadczeń i know-how drugiej strony (Barlow & Phelow, 2007, str.6). Nowe wnioski można wynieść z uzewnętrznienia i wymiany know-how z drugim uczestnikiem.

„Domyślne założenie [uczenia wzajemnego] jest takie, że dorosłe uczące się osoby są osobami doświadczonymi w społeczeństwie, które potrafią współpracować, zorganizować się i mają wrodzoną motywację [...]” (Boud et al., 2001, str. 7), oraz że wsparcie takie odbywa się dobrowolnie i bez nakazów, instrukcji lub kontroli menadżera.

Tak zwana współpraca wzajemna lub doradztwo wzajemne wspierają niezależne, samoregulowane uczenie się (Boud et al., 2001; Hendriksen, 2002). W kontekście wymiany wiedzy i znajdowania rozwiązań dla złożonych zadań i przypadków, można użyć terminu doradztwo wzajemne. „Wzajemna współpraca [...] to równoprawna relacja bez hierarchii, w której każdy uczestnik postrzegany jest jako wnoszący znaczny wkład do grupy.” (Barlow & Phelow, 2007, str.6).

Biorąc pod uwagę założenie współpracy wzajemnej, zgodnie z którą nie ma hierarchii pomiędzy uczestnikami (Barlow & Phelan, 2007), przyjmujemy, że doradztwo wzajemne to rodzaj ciągłego, samoregulowanego uczenia się poprzez wymianę głównie nieformalnego know-how i wzajemnej refleksja na temat zawodu. Jest to jeden z rodzajów network learningu. W niniejszej i następnej części uczestnicy to specjaliści ds. HR i doradcy z różnych organizacji, którzy są stronami doradztwa wzajemnego.

Ponieważ współpraca wzajemna jest podobna do konsultacji doradczej, wymaga zestawu zasad i norm, które wymienione są w Module 6. W związku z tym można użyć już gotowych form, ale przed sesją doradztwa wzajemnego konieczne jest ich uzgodnienie i akceptacja. Zasady zapewniają bezpieczną przestrzeń dla otwartości oraz określają treść, w której zagwarantowane jest bezpieczeństwo każdej osoby (Barlow & Phelan, 2007). Boud i współpracownicy (2001) zakładają, że osoby bez narzuconej hierarchii spotykają się nie

konkurując ze sobą i dlatego mogą traktować się z szacunkiem. Traktując się z szacunkiem, wymiana pomysłów i wiedzy jest korzystna dla wszystkich uczestników w związku z czym uczenie wzajemne może być jeszcze bardziej korzystne. Spotkania mogą dotyczyć procedur doradztwa, innych informacji w zakresie konsultacji, wyników lub konsekwencji, oraz refleksji na temat różnych problemów związanych z doradztwem (Mosberger, Schneeweißer & Steiner, 2012).

W zależności od poziomu wiedzy, partnerzy mogą różnić się od siebie mniej lub bardziej. Pomimo, iż podkreślamy, iż ważny jest porządek bez hierarchii, jeżeli jeden partner ma więcej doświadczenia niż drugi, może on przejąć rolę dominującą podczas sesji doradztwa. Podobnie może być w przypadku relacji nauczyciel-uczeń, przełożony-osoba nadzorowana, mentor-osoba mentorowana lub trener-osoba szkoląca się. Koncepty coachingu, mentoringu i superwizji wyjaśnione są w części 4. Te relacje koleżeńskie często istnieją w kontekście przedsiębiorstwa, kiedy ktoś bez wiedzy lub z wiedzą nie w temacie wdrażany jest do pracy.

Wszystkie rodzaje współpracy koleżeńkiej gwarantują utrzymanie jakości i ciągłe doskonalenie się, w związku z czym są zgodne z jednym lub kilkoma poniższymi celami:

1. wzmocnienie rozwoju profesjonalnego, osobistego
2. wzmocnienie stosunku współpracy i związków zawodowych, partnerstwa opartego na relacjach
3. wzmocnienie rozwoju strukturalnego, np. w zakresie pełnionych ról, stanowisk lub funkcji,
4. wzmocnienie rozwoju metodologicznego, np. zawodowe know-how i umiejętności (Belardi, 2002, str.50).

**Doradztwo wzajemne** opisuje proces otrzymywania porady od partnera, który posiada inne doświadczenie i wiedzę, lub ma podobne tło społeczne (Topping, 2005). W niektórych organizacjach, współpraca taka jest regularna żeby zapewnić ciągłą refleksję i uczenie się (Mosberger, Schneeweißer & Steiner, 2012).

Grupy spotykają się regularnie w liczbie od czterech do 20 osób (Hendriksen, 2002). Im większa grupa, tym lepsza musi być struktura konsultacji. Następnie wszystkie opinie mogą być wzięte pod uwagę, a korzystne wnioski są gwarantowane. Niemniej jednak, zawsze musi być moderator, który kontroluje czas, zasady i gwarantuje rozważenie opinii każdej osoby (Hagemann & Rottmann, 2005). Sugerowana jest następująca kolejność doradztwa wzajemnego:

1. Wszyscy uczestnicy prezentują przypadek / problem
2. Wybór najpilniejszego problemu
3. Szczegółowa prezentacja wybranego przypadku i zdefiniowanie problemu

4. Runda pytań do wyjaśnienia
5. Runda poszukiwania możliwych rozwiązań
6. Komentarze (od osoby, która otrzymuje poradę)
7. Runda przedstawienia rozwiązania
8. Końcowe komentarze i docenienie wkładu (Hendriksen, 2002, str. 25; Fellingner, 2011, str.2f.)

Autonomia i odpowiedzialność własna są kluczowe w takim procesie (Boud et al., 2001; Hendriksen, 2002). Co więcej, network learning łączy się w szczególności z nieformalnym nabyciem know-how (Kuhlmann & Sauter, 2008). Promuje to następnie samoregulowane uczenie się (Boud et al., 2001), ponieważ uczestnicy muszą ponownie wdrożyć treść opracowaną ze spotkań w ich pracę.

Dodatkowo, doradztwo wzajemne może pomóc w omówieniu rozwiązań w przypadku złożonych sytuacji dotyczących sytuacji emocjonalnych. Poprzez dyskusję i wymianę można zastanowić się nad własnymi postawami i założeniami (Barlow & Phelan, 2007). Opinia o innych uczestnikach procesu doradztwa może relatywizować ekstremalne sytuacje i w związku z tym ułatwia samorefleksję. Co więcej, uczestnicy doradztwa wzajemnego zgłaszali, że troszczą się o siebie samych, o swój rozwój bardziej poprzez wymianę z kolegami (Barlow & Phelan, 2007). Ta opieka nad sobą samym jest kluczowa dla doradców, żeby utrzymać wymagane umiejętności i postawę doradcy a także dobrobyt doradcy. (Barlow & Phelan, 2007).

Żeby zagwarantować możliwość przenoszenia wiedzy i użyteczność metody, zalecane jest zachowanie stosownej procedury, która prezentowana jest w poniższej części, i która stanowi wytyczne dla filmiku instruktażowego. Filmik będzie rejestracją przykładowej sesji doradztwa wzajemnego i będzie przedstawiony w szkoleniu face-to-face oraz w kursach online.

### 3. Procedura doradztwa wzajemnego (IO7)

#### Learning Nugget<sup>2</sup> 20 Film instruktażowy

W niniejszej części szczegółowo wyjaśniono kolejne etapy powyżej wspomnianego doradztwa wzajemnego. Wyjaśnienia są skryptem do filmiku instruktażowego.

1. Wszyscy uczestnicy prezentują przypadek / problem
2. Wybór najpilniejszego problemu
3. Szczegółowa prezentacja wybranego przypadku i zdefiniowanie problemu
4. Runda pytań do wyjaśnienia
5. Runda poszukiwania możliwych rozwiązań
6. Komentarze (od osoby, która otrzymuje poradę)
7. Runda przedstawienia rozwiązania
8. Końcowe komentarze i docenienie wkładu (Hendriksen, 2002, str. 25; Fellingner, 2011, p.2f.)

#### ETAP PRZYGOTOWANIA

Przed rozpoczęciem tej procedury, czterech do dwudziestu uczestników przedstawia się sobie, jeżeli się nie znają. Żeby ustalić godną zaufania bazę, należy uzgodnić wspólnie wytyczne i normy, np. etykę doradztwa. Podczas sesji doradztwa zawsze obecny jest moderator, który pilnuje żeby zasady były przestrzegane. Co więcej, w celu zapoznania się ze sobą sugeruje się przeprowadzenie kilku aktywności przełamujących lody np.:

- przedstawienie osoby zabawną historyjką
- przedstawienie przez rówieśnika (z uprzednią krótką wymianą zdań)
- prezentacja kart z rysunkami (dostarczonych przez moderatora) i tego z czym kojarzą się one uczestnikom.

#### PIERWSZY ETAP – Prezentacja i wybór przypadku

Po zakończeniu powyższej procedury, sesja doradztwa wzajemnego rozpoczyna się przedstawieniem przypadków. Przypadki przygotowane są przed sesją przez każdego uczestnika. Wszyscy zobowiązują się do zanonimizowania danych. W pierwszej rundzie przypadek jest przedstawiany w skrócie a problem jest definiowany. Każda osoba ma na to maksymalnie 60 sekund. Problem dotyczy jednego z czterech sugerowanych celów współpracy wzajemnej:

utrzymanie jakości lub ciągłe doskonalenie w zakresie:

---

<sup>2</sup> Learning Nugget - metoda uczenia się małymi "kawałeczkami" – mikronauka



1. rozwoju zawodowego, osobistego
5. współpracy, partnerstwa opartego na relacjach i związków zawodowych
2. rozwoju strukturalnego, np. w zakresie ról, stanowisk lub funkcji
3. rozwoju metodologicznego, np. w zakresie zawodowego know-how i umiejętności (Belardi, 2002, str.50).

W zależności od ilości osób, pomocne może być wymienienie przypadków, np. na tablicy lub tablicy z przerzucanymi kartkami.

## DRUGI ETAP Runda poszukiwania rozwiązań

Uczestnicy wspólnie uzgadniają najpilniejszy przypadek. Następnie osoba prezentująca przypadek opisuje go ze szczegółami wraz z opisaniem jednego konkretnego problemu. Od autora zależy ile informacji i szczegółów zostaje przedstawionych uczestnikom i co stanowi najlepszą podstawę do rozwiązania problemu lub odpowiedzi na problem osoby prezentującej przypadek. Następnie rozpoczyna się właściwa część doradztwa wzajemnego. Doradztwo wzajemne obejmuje cztery rundy o różnej długości czasu.

### 1. Runda pytań do wyjaśnienia

W tej rundzie uczestnicy zadają pytania i stawiają założenia rozwiązań żeby lepiej zrozumieć przypadek i określić, które rozwiązania są możliwe i korzystne dla osoby przedstawiającej przypadek. Uczestnicy zadają pytania w rundach. Moderator upewnia się, że wszyscy mają szansę uczestniczyć w rundzie oraz, że czas osoby mówiącej nie jest zbyt długi.

### 2. Runda hipotetycznych rozwiązań

Po pytaniach i sprawdzeniu warunków ramowych, przedstawiane, rozważane i omawiane są hipotetyczne rozwiązania. W tym celu, w takiej samej kolejności rundy wszyscy uczestnicy dzielą się swoją opinią i sugestiami. Rola osoby przedstawiającej przypadek jest tutaj „ograniczona”. Może ona jedynie krótko komentować sugestie. Ma jednak przyjąć rolę pasywną i słuchać aktywnie i uważnie hipotetycznych rozwiązań. Pilnuje tego moderator.

### 3. Runda z komentarzami

Mówiąc dokładnie, runda trzecia nie jest kolejną rundą, ale etapem komentowania zaprezentowanych rozwiązań przez osobę prezentującą przypadek. Wybiera on najbardziej realne i możliwe rozwiązania i podkreśla co jest korzystne a co nie podając jednocześnie zalety i wady niektórych rozwiązań. Jest to w pewnym sensie wspólna opinia dla uczestników, która określa wyraźne wskazówki dla ostatniej rundy rozwiązań. Uczestnicy

mogą zadawać krótkie pytania. Przejmują teraz rolę pasywną. Moderator upewnia się, że każdy ma tyle samo czasu na wypowiedź.

#### 4. Runda przedstawienia realnych rozwiązań

W tej rundzie uczestnicy prezentują najbardziej realne i optymalne rozwiązanie oraz wstępny plan działania, a także na czym należy się skupić a czego unikać. Osoba prezentująca przypadek ponownie przejmuje rolę pasywną, czego pilnuje moderator.

#### ETAP TRZECI Zamknięcie

Na koniec, autor przypadku zadaje końcowe pytania i pytania wyjaśniające i być może sporządza końcowe rozwiązanie lub wskazówki dla jego codziennej pracy lub przypadku. Komentuje sugestie końcowego rozwiązania. Po udzieleniu na nie odpowiedzi, autor powinien podziękować za podzielenie się opinią i poradą.

Moderator zamyka sesję doradztwa wzajemnego. Na koniec sporządzane są plany organizacyjne, np. następne spotkanie, temat lub przypadek specjalny, inne ważne ogłoszenia.

#### 4. Doradztwo wzajemne w pracy

Mentoring i coaching to dwie metody wspierające rozwój osobisty i uczenie. W niniejszym dokumencie omawiany jest mentoring i coaching w miejscu pracy. Obie metody są scharakteryzowane i porównane, a ich zadania i skuteczność są wyjaśnione. Obie metody są podobnymi formami doradztwa, ale różnią się stopniem profesjonalizmu i podstawową motywacją. Mentoring dotyczy konsultacji wewnątrz firmy, w trakcie których przekazywana jest wiedza o kulturze korporacyjnej, zwyczajach i niepisanych regulaminach, podczas gdy coaching skupia się bardziej na niezależnym „doradztwie” przez osobę z zewnątrz (Kimmele, 2004). Upraszczając, trener (coach) to osoba, z którą uczysz się przez średni okres czasu, podczas, gdy z mentorem uczysz się przez relatywnie długi czas (MacLennan, 1995). Zaleca się oddzielne stosowanie terminów tak żeby role, treść i cele konsultacji można było łatwiej porównać w zależności od indywidualnych celów rozwojowych danej osoby.

Oczywiście biorąc pod uwagę obecne zmiany demograficzne, które wiążą się z rosnącą różnorodnością pokoleniową i kulturową, style uczenia się muszą być dostosowane do np. różnic kulturowych lub pokoleniowych w zakresie uczenia się i tworzenia relacji.

#### 4.1 Coaching

Coaching odnosi się głównie do poprawiania wyników organizacji (często w krótkich ramach czasowych) w określonym zakresie kompetencji i umiejętności. Trener (coach) nie przejmuje odpowiedzialności, tak więc osoba szkoląca się działa dobrowolnie i w bardziej samoukierunkowany sposób (Passmore, Peterson, Freire, 2012). Cele, które mają być osiągnięte są zazwyczaj określone przez trenera lub na podstawie jego propozycji. Chociaż to osoba szkoląca się/klient ostatecznie określa cel, trener ma kompetencje i know-how żeby zrealizować te cele i „może pomóc zidentyfikować mocne i słabe strony, określić cele, i odkryć kreatywne odpowiedzi na problemy operacyjne” (Stone, 2007, p.11). W większości przypadków coaching obejmuje bezpośrednią opinię zewnętrzną (tj. trener mówi klientowi co zaobserwował) (Megginson & Clutterbuck, 2008). Dlatego też, coaching to wspieranie samorefleksji i pewności siebie klienta / osoby szkolącej się pokazując im ich własne możliwości. W związku z tym coaching jest często proponowany osobom z dużym potencjałem, przywódcom i osobom na kluczowych stanowiskach.

##### 4.1.1 Zadania trenera

Podstawą coachingu jest promocja rozwoju osobistego i wzmacnianie konkurencyjności. Dlatego też, trenerzy pomagają osobom szkolącym się „(1) zidentyfikować pożądane wyniki, (2) określić specjalne cele, (3) wzmacniać motywację poprzez identyfikację mocnych stron i budowanie wiary we własną skuteczność, (4) zidentyfikować zasoby i stworzyć plany

działania, (5) monitorować i ocenić postęp w osiągnięciu celów, oraz (6) modyfikować plany działania w oparciu o opinię”. (Grant, 2012, str. 16).

Zakładając dobrowolne uczestnictwo, proces coachingu niesie za sobą duży potencjał dla rozwoju szkolącego się. Zgodnie z wnioskami neuronauki Bowmana, Ayersa, Kinga i Page’a (2012), należy się skupić na samoświadomości i samoocenie, oraz na pozytywnych i negatywnych emocjach, w tym strachu i zagrożeniach. Stwierdzają oni, że mało jest badań na temat neuronauki i coachingu. Dlatego też, wyniki powiązanych dyscyplin, np. pedagogiki mogą dostarczyć więcej danych przydatnych podczas projektowania szkolenia, i w związku z tym powinny być przeniesione do tego tematu.

Podczas, gdy coaching promuje samoregulację w miejscu pracy i pozwala na rozwój, strach i obawa hamują ten proces. Dana osoba może odczuwać lęk w odpowiedzi na swoje otoczenie. Jest to szczególnie ważne, ponieważ negatywne doświadczenia są zapamiętywane częściej niż pozytywne i hamują samoświadomość, samoregulację, nawiązywanie relacji, a co więcej, mogą przyczyniać się do depresji (Bowman, Ayers, King & Page, 2012). Skutki te są niekorzystne zarówno dla poszczególnych osób, jak i organizacji i stanowią podstawę do oferowania coachingu lub podobnych form szkolenia w miejscu pracy. Oczywiście ciągła edukacja i utrzymywanie lub wzrost zdolności do zatrudnienia (wykonywania pracy) zależy również do odpowiedzialności pracownika. Jednak przedsiębiorstwo, które oferuje coaching może pochwalić się bardziej zrównoważonym zachowaniem pracowników i większą motywacją do pracy. (Bowman, Ayers, King & Page, 2012).

Biorąc pod uwagę starszych pracowników, możliwość wsparcia ważna jest, ponieważ wzmaga ona czynniki motywacyjne szczególnie u osób starszych, np. uznanie i szacunek w miejscu pracy. Niemniej jednak należy być ostrożnym jeżeli chodzi o wsparcie osób starszych. Na pierwszy rzut oka, większe wsparcie, na przykład rozwoju, może nie być kompatybilne z uznaniem przedsiębiorstwa. Dla przykładu, wsparcie w rozwoju (zachęcanie do rozwoju) może być postrzegane negatywnie przez starsze pokolenie, ponieważ dążą oni do stabilności i utrzymania, a nie do rozwoju (Dikkers, De Lange & Van der Heijden, 2017). Najczęściej słowa są kluczowymi czynnikami dla osób starszych i ich motywacji. W tym kontekście, należy stwierdzić, że termin niezależny od wieku, jakim jest *informacja zwrotna, opinia (feedback)* może mieć negatywne konotacje. Pierwsze spostrzeżenia wskazują, że wraz z wiekiem czynniki motywujące zmieniają się w taki sposób, że starsze pokolenie preferuje ducha zespołowego a nie konkurencję (własne wnioski projektu). Dlatego też, wsparcie, które wymaga znacznych i kosztownych zmian personelu nie jest ogólnie mówiąc atrakcyjne dla osób starszych, ponieważ dążą one do większej stabilności w celu płynniejszego przygotowania się i przejścia na emeryturę (własne wnioski projektu). Należy

podkreślić, że np. coaching w przypadku osób starszych powinien skupiać się w szczególności na zdrowiu. Dzieje się tak dlatego, że ćwiczenia fizyczne i aktywność poznawcza są dla siebie wzajemnym wsparciem (FitzGerald et al., 2017) i można je opisać jako aktywne starzenie się. Boyatzis, Smith i Blaize (2006) stwierdzili, że przełożeni mogą wspierać ich zdrowie poprzez postawę empatyczną w miejscu pracy.

Generalizując powyższy ekskurs dotyczący osób starszych: Zadaniem trenera jest doradzenie w jaki sposób zaprojektować i zapewnić optymalne otoczenie do nauki. W tym zakresie należy wziąć pod uwagę pozytywne i negatywne bodźce, ponieważ wpływają one na powiązane z nimi emocje, co utrudnia lub promuje uczenie się. Podnosząc argument niekorzystnych skutków, trener może ustalić punkt zaczepienia do uruchomienia optymizmu lub poradzenia sobie z negatywnym wpływem (Bowman, Ayers, King & Page, 2012). W trakcie procesu coachingu, osoby szkolące się mogą nauczyć się lepiej radzić sobie ze stresem, oraz jak skutecznie radzić sobie ze stresującymi sytuacjami i stresującymi okresami. Dlatego też, korzystne może być wspieranie samoregulowanego uczenia się, które ukierunkowane jest na ustalenie własnych realnych celów, śledzenie ich osiągnięcia i ocenianie rozwiązań. W przeciwieństwie do mentoringu z wyznaczonymi celami, trener umożliwia osobom szkolącym się określenie niezależnych celów, itp. W pewnym zakresie coaching promuje myślenie kreatywne (Bowman, Ayers, King & Page, 2012). Jednocześnie zadaniem trenera jest upewnianie się, żeby klient nie myślał za dużo (overthinking), co ma zazwyczaj negatywne skutki. Promocja pozytywnych emocji lub optymizmu jest czymś więcej niż tylko ładnym dodatkiem do uczenia. Są to zasadnicze cechy w podejmowaniu decyzji i uczeniu się i dlatego należy je odpowiednio uwzględnić (Bliss-Moreau & Barrett, 2009).

Kolejny aspekt, który musi być wzięty pod uwagę przez trenerów i odpowiednio uwzględniony w procesie coachingu to: współpracownicy oraz inni członkowie organizacji. Zadaniem trenera jest przedstawienie informacji i refleksja na temat otoczenia społecznego. Są one ważne zarówno dla poszczególnych osób jak i organizacji. Otoczenie społeczne widoczne jest szczególnie w kulturze korporacyjnej w organizacji i zachęca lub utrudnia pracownikom i zespołom osiągnięcie celów i produktywności. Podobnie, wspieranie miejsc pracy jest korzystne dla pracowników wpływając na ich zadowolenie, dobrobyt oraz zdrowie w pracy i życie prywatne (Bandura, 2009). Jeżeli weźmiemy pod uwagę członków organizacji w szerszym zakresie, np. w procesie coachingu, jest to korzystne dla wszystkich uczestników (Passmore, Peterson, Freire, 2012). W ten sposób przechodzimy do kolejnej części, w której wyjaśniono wiarę we własną skuteczność.

#### **4.1.2 Korzyści coachingu**

Niezależnie od wybranej perspektywy, instrumentów metodologicznych lub poziomu abstrakcji: coaching ma pozytywny wpływ na osoby w niego zaangażowane (QUELLE).

Ludzie czują się uwolnieni emocjonalnie, ich poziom stresu jest niższy, pojawiają się nowe perspektywy, poprawia się umiejętność refleksji i umiejętności przywódcze, zmienia się zachowanie w relacjach, komunikacja jest bardziej efektywna, a organizacja ma więcej przychodów. Badania wydajności wykazały, że na dłuższą metę coaching utrzymuje ten sam poziom wydajności przez 18 miesięcy, podczas gdy samoregulacja i brak troski zmniejszają wydajność (Franklin & Franklin, 2012, str.37). W związku z rosnącą różnorodnością, należy podkreślić trzy wyniki: pozytywny wpływ coachingu na wydajność w kulturowo różnorodnym miejscu pracy i zmianę oporu mało wydajnych menadżerów (Passmore, 2007 in Passmore, Peterson and Freire, 2012, str. 16), a także poprawienie komunikacji i kompetencji przywódców (Wilson, 2004 in Passmore, Peterson and Freire, 2012, str. 16).

Wnioski Dujits i współpracowników (2008 in Passmore, Peterson & Freire, 2012) potwierdzają poprawę stanu zdrowia, dobrobytu i zadowolenia osób starszych w efekcie coachingu. Jednak nie wpływa to na dni nieobecności w pracy. Inne badania wykazały, że bezpieczne warunki pracy poprawiły się dzięki codziennym rozmowom z robotnikami o bezpieczeństwie. Trenerzy instruowali zwierzchników, żeby więcej mówili o bezpieczeństwie na co dzień w swojej działalności. Długoterminowa ocena skuteczności powyższego nie została potwierdzona. (Passmore, Peterson, Freire, 2012).

W zakresie mierzenia skuteczności coachingu, niektóre skutki widoczne są na poziomie indywidualnym. Jednak skuteczność coachingu dla organizacji musi być mierzona na innym poziomie. Większość ocen sesji coachingowych odbywa się na podstawie kwestionariuszy wypełnianych przez trenerów, osoby szkolące się i osoby trzecie. Bez wątplenia podejście/opinia na temat coachingu wpływa na wyniki, co sprawia że mogą być one znacznie różne. Dlatego też, nie da się wskazać jasnego trendu skuteczności (Grant, 2012). Co jest jednak oczywiste, to fakt, że ocena obrazuje skuteczność coachingu.

#### **4.2 Definicja mentoringu**

Jak wyjaśniono we wstępie, mentoring odnosi się do relacji doradztwa w firmie, w trakcie którego przekazywana jest wiedza o kulturze korporacyjnej, zwyczajach i niepisanych regulaminach (Kimmele, 2004). Mentoring to proces uczenia się, podczas którego protegowany z niewielkim doświadczeniem uczy się od doświadczonej osoby, mentora (Passmore, Peterson & Freire, 2012). Relacja charakteryzuje się intymnością (Garvey, Stokes & Megginson, 2014). Bezpośrednim nadzorcą może być mentor (i tak jest często w praktyce). Decydującą wadą takiego układu jest fakt, że bezpośredni nadzorca bywa raczej subiektywny jako pracownik z innego działu. Dlatego też korzystniej jest jeżeli mentor nie ma hierarchicznego stosunku pracy z osobą mentorowaną (mentee) (Kimmele, 2004). Dodatkowo, mentor powinien być przynajmniej o jeden poziom powyżej osoby szkolącej się

w hierarchii organizacyjnej. W innym wypadku relacja jest raczej partnerstwem pomiędzy kolegami z różnych działów.

W przeciwieństwie do coachingu, relacja mentor – osoba mentorowana może się znacznie różnić. Coaching to relacja dobrowolna, a trener przyjmuje rolę aktywną lub zarządzającą. Mentor może zostać przypisany osobie mentorowanej, osoba mentorowana może szukać mentora w sposób nieoficjalny, tj. szuka kogoś kto będzie mieć bardziej pasywną rolę, lub mentor i osoba mentorowana poznają się w ramach organizacji i zgadzają się nawiązać stosunek mentoringu (Kimmele, 2004). Mentor i osoba mentorowana są najczęściej dobierani wewnątrz organizacji (Becker, 2013).

Po połączeniu mentora i osoby mentorowanej, podstawą mentoringu powinien być kontrakt (przynajmniej ustny), w którym cele rozwojowe określone są przez osobę mentorowaną z obszarów rozwojowych. Cele te umożliwiają sprawdzenie rezultatów na koniec mentoringu. Należy również dodać inne zasady, takie jak np. zasada o zachowaniu poufności i zasadę przekazywania opinii, a także formularze takie jak karty opinii i ustalenia celów. Ponieważ mentor zna organizację, może przekazać przydatne rady osobie mentorowanej dotyczące tego, które zachowania będą w niej skuteczne. W związku z tym mentor może być modelem dla osoby mentorowanej w sensie „uczenia się od modelu” biorąc pod uwagę wartości firmy.

Osoby mentorowane będą w stanie z pomocą mentorów wdrożyć nowe perspektywy, które wspierają ich w zakresie wypełniania, ponownego odkrywania lub wytyczania kierunków (Schmid & Haasen, 2011) w miejscu pracy. Dotyczy to w szczególności identyfikowania i umacniania potencjału osoby mentorowanej w określonym środowisku. Jest to często długoterminowy stosunek doradztwa, w którym cele mogą się zmieniać, ale są zawsze określone przez mentora. Mentor określa zarówno cele jak i procesy (Megginson & Clutterbuck, 2008). Mentor przekazuje opinie i gwarantuje wiedzę własną oraz analizę poprzez monitoring własny (tj. staje się świadomy swojego doświadczenia).

#### 4.2.1 Zadania mentora

Biorąc pod uwagę mentoring wewnątrzorganizacyjny, można rozważyć treść Modułu 3 Projektu *Przeniesienie umiejętności w celu wsparcia wiary we własną skuteczność w pracy*. Modelowanie i przenoszenie umiejętności opisuje Bandura (2009) i dotyczy to uczenia się przez obserwację i działanie. Idzie to w parze z mentoringiem i procesem uczenia się od mentora. Ponieważ w tych procesach zintegrowane są wartości organizacyjne, wdrożenie pracownika i okresy zmiany można przeprowadzić łatwiej poprzez mentoring pracowników wewnętrznych. Jeden z wniosków Bandury (2009, str. 187) brzmi: „Uczący się łatwiej

przyjmują zdefiniowane sposoby jeżeli widzą, że osoby do nich podobne skutecznie rozwiązują dzięki nim problemy [...]”.

W ramach procesu mentoringu, istotnym jest dydaktyczne i pedagogiczne know-how mentora. Mentorzy muszą wiedzieć jak przekazywać instrukcje, jak uzewnętrznić żywą kulturę i budować na tym aktywności. Co więcej, Becker (2013) opisuje więcej umiejętności i zadań mentora: definicja możliwości kontraktowania, umowa o lokalizacji, tematy i częstotliwość spotkań, oczekiwania obu partnerów dotyczące wkładów i wyników, oraz czynniki osiągnięcia celu. Osiągnięcie celu jest zazwyczaj ocenianie w procesie mentoringu oraz na podstawie oceny wyniku przeprowadzanej na koniec mentoringu.

Metody mentoringu obejmują między innymi częściowo lub zupełnie ustrukturyzowane konsultacje i kwestionariusze, wsparcie samodzielnego zarządzania i ćwiczenia, na przykład zarządzanie stresem, a także seminaria, warsztaty lub szkolenia, oraz networking lub krótkie prezentacje (Becker, 2013).

Ponownie, biorąc pod uwagę rosnącą różnorodność siły roboczej, złote pokolenie starszych pracowników może stanowić szczególnie ogromną wartość dla mentoringu. Integracja równa się potwierdzenie ich doświadczenia i know-how, co odpowiada czynnikom motywującym osoby starsze. Zaniedbanie w zakresie ich integracji może prowokować rozczarowania i negatywne emocje z ich strony, np. „dlaczego nie wzięto nas pod uwagę?”. Jednocześnie integracja starszych pracowników może zbyt wysoko ustawić oczekiwania (Stokes & Merrit, 2012). Może to wynikać z trudności odpowiedniego uzewnętrznienia doświadczeń i know-how (Nonaka, 1991), co komplikuje mentoring i procesy uczenia się.

Mówiąc o procesie mentoringu i relacjach, należy zwrócić uwagę na proces dobierania mentora i osoby mentorowanej. Uczestnicy muszą nawiązać relację, w której mają swój wkład i gdzie przyjmują odpowiedzialność. Dlatego też, kolejnym zadaniem mentora jest przejście odpowiedzialności i regularne przekazywanie opinii na temat postępu osoby mentorowanej. Odpowiedzialność jest rzeczywiście kluczowa, ponieważ osoby mentorowane widzą swoich mentorów jako pomocnych jeżeli nie przejmują odpowiedzialności. (Stokes & Merrick, 2012). Nie wszystkie relacje są tutaj wskazane i dlatego muszą być ostrożnie wybierane.

#### 4.2.2 Korzyści z mentoringu

Mentoring gwarantuje korzyści organizacji, mentorowi i osobie mentorowanej. (Tong & Kram, 2012). Art Fabro, Dyrektor ds. HR w firmie Oliver Products w USA stwierdził, że mentoring gwarantuje strumień ciągłości w firmie, z pokolenia na pokolenie, dziedzictwo kulturowe,



intencje, wizje i misje, które nie mogą istnieć tam gdzie mentoring nie jest wspierany (Hadden 1997).

Według Tonga i Krama (2012), skuteczność mentoringu dotyczy głównie postępu kariery poszczególnych osób, który ma pozytywny wpływ na atmosferę wewnętrzną. Jako miernik rozwoju, mentoring może być zalecony nowym pracownikom, nowo powołanym dyrektorom w celu nauczenia się i pogłębienia wiedzy na temat kultury korporacyjnej. Z drugiej strony, postęp danej osoby, jest korzystny dla organizacji. Mówiąc dokładnie, dany protegowany czerpie z relacji z mentorem będąc społecznie zintegrowany w organizację. Skutkuje to uczeniem się w ramach uczenia się organizacyjnego, staniem się częścią zespołu, co w konsekwencji sprzyja organizacji. Oznacza to, że mentoring promuje jednocześnie zatrzymanie pracownika w firmie, jak również zwiększa jego kreatywność i produktywność. Mówiąc ogólnie, mentee jest bardziej zmotywowany, jego zachowanie i stosunek są poprawione (Tong & Kram, 2012). Wpływa to na karierę, rozwój i zadowolenie pracownika.

Pomimo, że mentor ma tylko częściowy wpływ na relacje, czerpie satysfakcję z procesu mentorowania w związku z decenieniem jego know-how. Mentor czerpie również korzyści z nowych pomysłów i perspektyw, które wymieniane są z osobą mentorowaną. Mentoring może również objąć refleksje na temat wyglądu danej osoby i jej działań w firmie, co jest korzystne dla stylów i technik przywództwa. Co więcej, mentoring jest wspierany pomiędzy nowymi pracownikami i omawiany z innymi. Pomimo wielu zalet mentora oraz relacji polegającej na mentoringu, relacje są najczęściej oceniane nieodpowiednio. (Stokes & Merrick, 2012). Tymczasem właściwa ocena relacji jest szczególnie ważna ponieważ jest kluczowym czynnikiem sukcesu mentoringu.

#### **4.3 Eksurs: Superwizja**

Superwizję można określić jako “proces, w którym osobie nadzorowanej (która jest praktykującym trenerem lub mentorem) pomaga się dostrzec szerszy sens jej pracy trenerskiej lub mentoringu, mając na celu poprawienie jej praktyki zawodowej” (Garvey, Stokes, & Megginson, 2014, str. 192). Oznacza to, że superwizja opisuje proces pomiędzy wysoce wykwalifikowanym profesjonalistą, ekspertem, a trenerem lub mentorem, którzy sami uczą. Ten rodzaj procesu metadydaktycznego wspomaga głębszą refleksję na temat stosownych metod w celu uczulenia, ustalenia celów, rozwiązania problemu lub podejmowania decyzji w kontekście organizacyjnym. Dlatego też potrzebne są w szczególności takie umiejętności jak: empatia, otwartość i szczerść (porównaj z Modułem 6 Podręcznika szkoleniowego Projektu) oraz postawa etyczna i wzorce zachowania (Passmore, Peterson & Freire, 2012). Oznacza to jednocześnie, że dogłębne know-how

procesów organizacyjnych i wiedzy zawodowej konieczne jest do poprawnego przeanalizowania wdrożenia pracownika i procesu adaptacji nowych pracowników i nowo wyznaczonych przedstawicieli kadry zarządzającej w kulturę organizacyjną. Podczas, gdy superwizja jest szeroko stosowana w zawodach socjalnych i psychosocjalnych, jest dość nowym zjawiskiem np. w kontekście zasobów ludzkich lub organizacyjnym. Dlatego też, badania tej dyscypliny są na dość nowym etapie.

W procesie superwizji, można określić grupy rówieśnicze mentorów lub trenerów. Ten rodzaj doradztwa wzajemnego opisany jest w części 2 z danymi teoretycznymi oraz w konkretnej procedurze filmiku instruktażowego w części 3. Można go stosować zarówno w przypadku trenerów jak i mentorów w tej samej organizacji. Korzystne rezultaty ma głębsze opracowanie konkretnej kultury i ich wartości (Garvey, Stokes & Megginson, 2014).

W procesie superwizji Garvey, Stokes i Megginson (2014, str. 190) zalecają:

- “1. Skupienie się na samoświadomości stosując procesy uczenia się empirycznego.
2. Uczenie teorii wyłącznie jeżeli rozpoczęto empiryczne uczenie się.
3. Częste uczenie się poprzez podnoszenie świadomości osoby uczącej się w zakresie potrzeby rozwoju i szybkiej okazji do wdrożenia wiedzy w praktykę.
4. Intensywne korzystanie z opinii w małych grupach, gdzie uczący się współpracują ze sobą.
5. Nauczanie podstawowych umiejętności w taki sposób, że są przywracane do życia – prezentacje, historie obrazkowe, zaangażowanie uczącego się odzwierciedlające ich własne doświadczenia.
6. Rzeczywiste przypadki – wykorzystywanie nierozwiązanych spraw do uczenia się – zamiast odgrywania ról, czyli wykorzystywania scenariuszy stadium przypadków z przeszłości
7. Długie okresy praktyki (które są nadzorowane), które wynikają z wstępnego szkolenia, podczas którego uczący się ustalają własne powiązania pomiędzy samoświadomością, umiejętnościami, teorią i ich doświadczaniem w praktyce.
8. Podważanie istniejących wzorców zachowania, które mogą nie być pomocne podczas coachingu lub mentoringu.
9. Szczera wiara w potencjał uczącego się i umiejętność uczenia się oraz przekonanie, że umiejętności uczącego się mogą przewyższać nauczyciela.”

#### 4.4 Podsumowanie

Becker (2013) w krótkiej tabeli porównuje coaching do mentoringu

<b>Różnice</b>	
<b>Coaching</b>	<b>Mentoring</b>
- głównie z trenerami zewnętrznymi - z wyjątkiem wewnętrznego coachingu przywództwa	- zazwyczaj wewnątrznie dla określonych grup docelowych - istnieją również między organizacyjne programy mentoringu
- grupami docelowymi są zazwyczaj przywódcy i osoby na kluczowych stanowiskach, oraz kierownicy projektów	- grupami docelowymi są zazwyczaj nowi lub młodzi pracownicy i osoby o znacznym potencjale
- niewielka hierarchia stosunków z równością i neutralnością. Różnice hierarchiczne pomiędzy trenerem a osobami szkolącymi się nie są pożądane	- Stosunek hierarchii pomiędzy mentorem a mentorowanym głównie wewnątrz organizacji (z wyraźną różnicą hierarchiczną)
- warunkiem koniecznym jest dobrowolność	- nie zawsze warunkiem udziału w mentoringu jest dobrowolność
- celem jest poprawienie wyników pracownika	- celem jest długoterminowe zaangażowanie pracownika w organizację
- zazwyczaj średnio terminowe wsparcie klienta	- długoterminowa opieka osoby mentorowanej
<b>Rola trenera</b>	<b>Rola mentora</b>
- trener jako towarzysz - działa w tle, zapewnia wsparcie dla osób szkolących się w zakresie podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów, itp.	- mentor jako model - jest aktywny i udziela informacji protegowanemu w celu nabycia przez niego wiedzy - mentor uczestniczy w określaniu celów i rozwiązywaniu problemów

<ul style="list-style-type: none"> <li>- coaching jest związany z procesem</li> <li>- promuje kompetencje osób w celu działania i rozwiązywania problemów oraz podnoszenia samoświadomości</li> <li>postrzegania, postawy i wzorców komunikacji</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mentoring związany jest z zawodem</li> <li>- wsparcie zawodowe w pojedynczych sytuacjach w celu zintegrowania karier i planowania organizacyjnego</li> </ul>
→ pod uwagę brana jest całość osoby (w tym jej obawy/ sprawy prywatne, jeżeli jest to konieczne)	→ osoba jest brana pod uwagę wyłącznie w kontekście organizacji
<b>Pośredniczenie kompetencjom zawodowym</b>	<b>Pośredniczenie kompetencjom społecznym i metodologicznym</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- rozwój osobisty i zawodowy oraz rozwój osób szkolących się</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rozwój zawodowy osoby mentorowanej</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- coaching jest często nastawiony na rozwój osobisty w oparciu o szanse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mentoring jest zazwyczaj zintegrowany w całościową koncepcję rozwoju osobistego</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trener realizuje zainteresowania osób szkolących się</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mentor dąży przede wszystkim do interesów firmy</li> </ul>

## Bibliografia

- Bandura, A. (2009). Cultivate Self-efficacy for Personal and Organisational Effectiveness. In Locke, E. (Ed.), *Handbook of principles of organisation behaviour. (Drugie wydanie)*, (str. 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, Nr. 1, str. 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, str. 202-202.
- 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* (str. 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* (str. 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* (str. 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* (str. 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*, Tom 31, Nr4, sierpień 2004, 453 – 464.
- Kimmele, A.E. (2004). Mentoring und Coaching in Unternehmen — Abgrenzung der Inhalte. *Organizationsberatung, Supervision, Coaching 11 (3)*, str. 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 Selbstorganisation 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* str. 19-41.
- Nonaka, I. (1991). The knowledge-creating company. *Best of HBR. Harvard Business Review*, lipiec - sierpień 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* (str. 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* (str. 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* (str. 217 – 242). Hoboken (NJ): John Wiley & Sons, Ltd.

Topping, K.J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25, Nr. 6, str. 631 – 645. Dostępne na stronie: <http://www.jesexpertise.be/bibb/bijlagen/trends.pdf>.

Wales, S. (2002). Why coaching?. *Journal of change management*, 3(3), 275-282.

Źródła online: <http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>