

Mentoring w procesie kształcenia aplikantów Krajowej Szkoły Sądownictwa i Prokuratury

Bartosz Fingas, Marcin Szala



Kraków 2018 r.

Tytuł: *Mentoring w procesie kształcenia aplikantów Krajowej Szkoły Sądownictwa i Prokuratury*

Autorzy: *Bartosz Fingas, Marcin Szala*

Korekta: *Anna Guzik*

Opracowanie redakcyjne i projekt graficzny okładki: *Katarzyna Folcik*

© KRAJOWA SZKOŁA SĄDOWNICTWA I PROKURATURY, 2018

Krajowa Szkoła Sądownictwa i Prokuratury

Ul. Przy Rondzie 5

31-547 Kraków

tel. 12 617 96 12

www.kSSIP.gov.pl

ISBN 978-83-952072-0-4

Spis treści

I. CZYM JEST MENTORING	3
1. Mentoring a edukacja	7
2. Na czym opiera się mentoring - fundamenty i źródła inspiracji dla mentoringu	9
2.1 Relacja mistrz – uczeń	10
2.2 Etyka i kształcenie cnót	13
2.3 Psychologia pozytywna	15
2.4 Taksonomia kognitywna Bloom’a	18
2.5 Strefa najbliższego rozwoju Wygotskiego	21
3. Mentoring na tle innych form edukacji spersonalizowanej. Mentoring – tutoring - coaching.....	23
 II. KIM JEST MENTOR - PROFIL KOMPETENCYJNY MENTORA	31
1. Wiedza i umiejętności specjalistyczne	31
2. Kompetencje interpersonalne	33
2.1 Aktywne słuchanie	35
2.2 Informacja zwrotna	38
3. Kompetencje etyczne	43
3.1 „Nawigacja”, czyli sprawiedliwość	44
3.2 „Wyposażenie”, czyli cnoty	44
3.3 „Port”, czyli misja	47
4. Stawianie się mentorem	48

III. MENTORING W PRAKTYCE	50
1. Prowadzenie procesu - czyli jak sprawić, by spotkanie mentorskie było udane	50
1.1 Etapy procesu mentoringowego	50
1.2 Spotkanie mentoringowe	54
1.3 Kontrakt mentorski	59
1.4 Sytuacje trudne i zakłócenia	61
2. Przygotowanie procesu - czyli jak sprawić, by program mentoringowy się powiódł ...	63
 IV. CO I JAK CHCEMY KSZTAŁCIĆ U PODOPIECZNEGO	70
1. Wiedza i umiejętności	70
1.1 Esej	70
1.2 Case Study	73
1.3 Decyzyjność	79
1.4 Myślenie krytyczne	79
2. Rozwój osobisty i zawodowy	81
3. Dobre nawyki i kompetencje etyczne	90

I. CZYM JEST MENTORING

Często w rozmowach na temat ważnych dla nas osób, które pomogły nam się rozwinąć, używamy słowa mentor. Słowo to jest w powszechnym użyciu i każdy intuicyjnie wie, co oznacza: osobę doświadczoną w danej dziedzinie, która cieszy się naszym autorytetem i której zawdzięczamy to, że w jakimś aspekcie się rozwinęliśmy. Takie rozumienie tego słowa bierze się z mitologii Greckiej, a właściwie z *Iliady* Homera. Odyseusz, zanim wyruszył w swoją długą podróż na wojnę trojańską, poprosił swojego przyjaciela o imieniu Mentor, by ten zaopiekował się jego synem, Telemachem, podczas swojej nieobecności. Mentor miał sprawować pieczę nad jego domem oraz pomóc wyedukować i wychować Telemacha - według słów Odyseusza, Mentor miał przekazać mu swoją wiedzę i, co należy podkreślić, doświadczenie.

To rozumienie słowa mentor nakierowuje nas na to, że jest to w pewnym sensie nauczyciel i wychowawca, ale jednocześnie nauczyciel nietypowy, ponieważ niekoniecznie posiadający formalne przygotowanie do tej roli czy gruntowną wiedzę teoretyczną. Mentora wyróżnia posiadane doświadczenie, czyli wiedza praktyczna, mądrość życiowa i chęć dzielenia się nią. Nawiązując do Mentora z *Iliady*, można powiedzieć, że dobry mentor ma te wszystkie cechy, które sprawiają, że można powierzyć mu swojego syna. Dzięki temu można dostrzec wieloaspektowość tej roli, jej olbrzymi potencjał i odpowiedzialność.

Kiedy prowadziliśmy zajęcia z mentoringu w KSSiP uderzyły nas opowieści o aplikantach, którzy otrzymywali propozycję praktyk w jakimś miejscu i w pierwszej kolejności zwracali się o radę do swoich mentorów - patronów - koordynatorów, a nie, na przykład, przyjaciół czy rodziców - choć czasami te decyzje miały tak poważne konsekwencje, jak przeprowadzka na drugi koniec świata. Mentor, który ma doświadczenie i pragnie dobra swojego podopiecznego staje się właśnie tą osobą, do której podopieczny może się udać z tego typu pytaniem.

To intuicyjne rozumienie słowa mentor buduje nasze wyobrażenie o tej roli, ale nie pomaga nam niestety w jasnym zdefiniowaniu zjawiska jakim jest mentoring. Współcześnie mentoring jest zjawiskiem bardzo zróżnicowanym i elastycznym, dlatego trudno jest znaleźć

wspólny mianownik lub wspólne elementy wszystkich programów mentorskich, które są realizowane przez różne organizacje i osoby prywatne.

Przytoczenie kilku definicji z pewnością pozwoli dostrzec różnorodność tego zjawiska, a jednocześnie uchwycić jego istotne cechy składowe¹.

Mentoring to udzielanie drugiej osobie indywidualnej pomocy nieliniowej w przekształcaniu wiedzy, pracy lub myślenia (D. Megginson, D. Clutterbuck).

Mentoring to partnerska relacja między mistrzem a uczniem, zorientowana na odkrywanie i rozwijanie potencjału ucznia (S. Karwala).

Mentoring to pomoc i wsparcie udzielane ludziom w zarządzaniu ich własną nauką w celu maksymalnego wykorzystania ich potencjału, rozwoju ich możliwości, polepszenia uzyskiwanych przez nich wyników oraz wsparcia ich w dążeniu do stania się osobą, jaką pragną być (E. Parsloe).

Mentoring to partnerstwo dwojga ludzi oparte na zaufaniu. Jest to proces, w którym mentor oferuje podopiecznemu stałe wsparcie i możliwości rozwoju. (...) Jego podstawowym celem jest rozwój umiejętności personalnych umożliwiających jednostkom efektywne działanie na wysokich poziomach zarządzania. Zadaniem mentoringu jest budowanie umiejętności podopiecznych aż do momentu, w którym będą oni zdolni całkowicie polegać na samych sobie (J. Sweeney).

Mentoring to dobrowolna, niezależna od hierarchii służbowej pomoc udzielana przez jednego człowieka drugiemu, dzięki czemu może on poczynić znaczny postęp w wiedzy, pracy zawodowej lub sposobie myślenia (Europejskie Centrum Mentoringu).

¹ Opracowane na podstawie: D. Megginson, D. Clutterbuck, B. Garvey, P. Stokes, R. Garrett-Harris, *Mentoring w działaniu. Przewodnik praktyczny*, Wydawnictwo REBIS, Poznań 2008, s. 17; S. Karwala, *Model mentoringu we współczesnej szkole wyższej*, Nowy Sącz 2007; D. Clutterbuck, *Każdy potrzebuje mentora. Jak kierować talentami*, Wydawnictwo PETIT, Warszawa 2002, s. 13-15; *Mentoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, pod red. M. Sidor - Rządkowskiej, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2014, s. 18; www.mentoring.edu.pl.

Mentoring to jedna z najefektywniejszych (nastawionych na praktykę) metod nauki, bazująca na partnerskiej relacji między mentorem a uczniem (np. studentem, pracownikiem). Jej celem jest rozwinięcie potencjału ucznia i przygotowanie go do czekających wyzwań. (...) Mentoring umożliwia odkrycie i rozwój potencjału ucznia. (...) Pomaga uczniowi w refleksji nad swoim działaniem, stawianymi celami. Wzmacnia ucznia w podążaniu wybraną przez niego drogą samorealizacji (Collegium Wratislaviense).

Mentoring to udzielanie rad, informacji lub wskazówek przez osobę, która ma doświadczenie, umiejętności lub praktyczną wiedzę przydatne do osobistego i zawodowego rozwoju innego człowieka (R. Luecke).

Mentoring polega na stałym kontakcie niedoświadczonego pracownika z mentorem, którym jest doświadczony pracownik o postawie opiekuńczej i życzliwej wobec nowicjusza, mający za zadanie wprowadzić go w treść pracy i środowisko zawodowe. Celem mentoringu jest szybkie doprowadzenie do samodzielnej i efektywnej pracy zatrudnionego oraz jego adaptacja w środowisku. W odróżnieniu od coachingu, który ma charakter otwarty i partnerski, mentoring - ze względu na bardzo duże różnice w wiedzy i doświadczeniu mentora i pracownika - ma raczej charakter relacji mistrz - uczeń (T. Oleksyn).

Jak łatwo zauważyć, przytoczone definicje cechują się różnym stopniem uniwersalności - niektóre z nich w sposób wyraźny ograniczają się do relacji zawodowych lub biznesowych, a niektóre nie posiadają takich ograniczeń. Zazwyczaj różnią się rozłożeniem akcentów dotyczących tego, czym jest mentoring, choć zdarza się, że część z nich się wzajemnie wyklucza, np. w odniesieniu do tego, czy mentoring jest relacją partnerską czy też nie². W definicjach tych można też spotkać pewne kontrowersje, np. J. Sweeney twierdzi, że „Zadaniem mentoringu jest budowanie umiejętności podopiecznych aż do momentu, w którym będą oni zdolni całkowicie polegać na samych sobie”. Wydaje się, że to nie jest trafne określenie zadania mentoringu, ponieważ dla każdego poleganie na samym sobie może być osiągnięte w innym czasie. Jeśli ktoś potrzebuje na to dziesięć lat, trudno, żeby tak długo

² Z drugiej strony warto podkreślić, że relacja partnerska nie musi oznaczać relacji symetrycznej, tj. dwie strony relacji partnerskiej mogą mieć różne role, ale mogą wychodzić z założenia, że obydwie strony są współodpowiedzialne za proces oraz, że obydwie dają i otrzymują coś w tej relacji. Wydaje się, że tak rozumiane partnerstwo jest konstytutywne dla relacji mentorskiej.

trwała relacja mentorska - nie wspominając o tym, że, ściśle rzecz biorąc, człowiek nigdy nie znajdzie się w stanie (nie jest to nawet pożądane), w którym będzie mógł polegać na samym sobie. Jak mówi tytuł książki D. Clutterbucka, każdy potrzebuje mentora (o ile oczywiście chce się rozwijać), ponieważ nawet największy mistrz nie jest mistrzem we wszystkim i w swoim rozwoju może korzystać ze wsparcia innych.

Podsumowując przedstawione powyżej definicje mentoringu, spróbujemy wyróżnić jego najważniejsze cechy i elementy:

- **Relacja jeden na jeden.** Mentoring jest relacją indywidualną, dzięki czemu posiada większą skuteczność w uczeniu się podopiecznego³. Wynika ona ze spersonalizowanej i bezpośredniej relacji nawiązywanej między mentorem a podopiecznym, która różni się od relacji nawiązywanej z grupą (jak to ma miejsce np. na szkoleniach czy wykładach) oraz z możliwością dostosowania metod i celów pracy do indywidualnych potrzeb podopiecznego.
- **Różnica w wiedzy i doświadczeniu.** Mentor posiada większą wiedzę i doświadczenie w danej dziedzinie, niż podopieczny. Może to być ogólna mądrość życiowa, a może to być wiedza i doświadczenie w jakiejś konkretnej branży, dziedzinie wiedzy lub umiejętności.
- **Rozwój podopiecznego.** Celem mentoringu jest rozwój podopiecznego. W zależności od założeń konkretnego programu może to być rozwój rozumiany holistycznie (obejmujący różne aspekty rozwoju osobistego) lub rozwój zawodowy (ogólny, obejmujący określenie i sprecyzowanie kierunku rozwoju zawodowego podopiecznego lub konkretny, obejmujący nabycie określonych kompetencji zawodowych)⁴.
- **Praktyczny charakter.** Mentoring jest nastawiony na działanie - jego celem nie jest zdobycie wiedzy dla samej wiedzy. Jakkolwiek wiedza teoretyczna jest potrzebna

³ Warto na marginesie zwrócić uwagę na dyskusje związane z nazewnictwem ról występujących w mentoringu. Co do mentora, nie ma wątpliwości, jak go nazywać, jednak istnieją kontrowersje, jak określać drugą osobę w relacji. Czasami, zgodnie z praktyką stosowaną w krajach anglosaskich mówi się o *mentee*. W języku polskim możemy mówić o „uczniu”, jednak to niesie za sobą dość silny kontekst szkolny. Przyjmujemy w niniejszej publikacji rozwiązanie stosunkowo najczęściej stosowane, czyli słowo „podopieczny”. Kiedy będziemy mówić o kontekście ściśle związanym z KSSiP będziemy używać nazewnictwa „patron” lub „patron - koordynator” oraz „aplikant”.

⁴ Warto zauważyć, że najbardziej skuteczne programy biorą pod uwagę wszystkie te wymiary. Niektóre omówienia metody wskazują wręcz na niemożliwość działania tylko na jednym z tych wymiarów - czyli mentor, czy chce czy nie, przez swój przykład wpływa na rozwój charakteru podopiecznego. Przez to sfera rozwoju osobistego i zawodowego jest bardzo płynna.

człowiekowi, by lepiej rozumiał otaczający go świat i rozumiał mechanizmy nim rządzące, to jednak nabywanie jej nie jest głównym celem omawianej metody. Gdy mowa o tym, że celem mentoringu jest przekazanie wiedzy, to jest to wiedza umożliwiająca lub ułatwiająca działanie i osiągnięcie przez to ważnych dla rozwoju podopiecznego celów.

Na marginesie warto na koniec wspomnieć, że oprócz klasycznego mentoringu pojawiają się również jego formy i odmiany, które nie mieszczą się w wyżej wymienionych definicjach. Jedną z nich jest intermentoring, który przełamuje schemat jednokierunkowego przekazywania wiedzy i doświadczenia. Wychodzi on z założenia, że osoba mniej doświadczona, często młodsza, również może mieć do zaoferowania coś, czego nie ma mentor - osoba bardziej doświadczona. W intermentoringu dobiera się pary mentorskie w taki sposób, aby każda z osób pozostających w relacji mentorskiej mogła się czegoś nauczyć od drugiej. W organizacjach można to wykorzystywać łącząc w pary mentorskie pracowników o podobnym stażu, ale z różnych działów, dzięki czemu mogą wymienić się doświadczeniem ze swojego obszaru ekspertyzy. Intermentoring wykorzystuje się również w działaniach mających na celu wspieranie międzypokoleniowej wymiany wiedzy i doświadczenia. Wówczas łączy się w pary mentorskie osoby o dużej różnicy wieku, by starsi dzielili się swoją wiedzą praktyczną wynikającą z dużego doświadczenia, a młodszy przekazywali starszym, na przykład, umiejętność z zakresu IT⁵.

1. Mentoring a edukacja

Kiedy mówimy o mentoringu w kontekście pracy Krajowej Szkoły Sądownictwa i Prokuratury warto przyrzeć się kontekstowi edukacyjnemu. Powszechny system edukacji⁶ jakim go znamy z historycznej perspektywy jest czymś względnie świeżym. Jego narodziny możemy prześledzić od czasów rewolucji przemysłowej oraz rewolucji francuskiej i powstawaniu państw narodowych. Kontekst narodzin tego systemu wpłynął na jego kształt: zrodzony w konkretnym klimacie intelektualnym oświecenia miał odpowiadać na potrzeby przemysłu (umiejętność wykonywania instrukcji) oraz tworzących się państw (stosowania ustalonych procedur). Pionierskie szkoły pruskie, obsadzone często byłymi wojskowymi

⁵ Mentoring. *Teoria, praktyka, studia przypadków*, dz. cyt., s. 91-93.

⁶ Powszechny system edukacji możemy określić jako obowiązkowy dla wszystkich, bezpłatny w momencie jego otrzymywania oraz opłacany z podatków.

stawały się modelami szkół (zwłaszcza dla tworzącego się szkolnictwa amerykańskiego). Co więcej, przemysł (obrazowo opisany przez Adama Smitha, który pisał o specjalizacji produkcji na podstawie fabryki igieł) stał się wzorem, na którym oparto konstrukcję instytucji szkoły. Nauka została podzielona na przedmioty (na poziomie uniwersyteckim podział został umocniony przez koncepcje Humboldta), uczniowie zgrupowani w partie (Ken Robinson ironicznie mówi, że te partie są dzielone pod względem roku urodzin - „daty produkcji”), które niczym na taśmie produkcyjnej przepływają przez szkołę. Zajęcia są prowadzone przez standardowo przygotowanych nauczycieli, których, w ramach potrzeb, można wymienić na kogoś o tym samym przygotowaniu. Późniejsze modyfikacje w głównym nurcie edukacji niewiele zmieniły w tym schemacie - powstawały ogólnonarodowe programy nauczania i następował ciągły wzrost standaryzacji, głównie w kontekście testów i egzaminów.

Przed powstaniem szkół w formie, którą znamy dzisiaj, edukacja opierała się w znaczącym stopniu na relacji mistrz - uczeń. Czy było to w formie przygotowania do zawodu (system cechów z rzemieślnikami - mistrzami i czeladnikami) czy też w kontekście akademii, gdzie mistrzowie prowadzili konwersatoria i rozmowy ze studentami i wprowadzali ich w arkana nauk, czy w przypadku bogatych rodzin, systemu guwernerów i tutorów. Te działania edukacyjne były oparte właśnie na relacji i wychodziły znacznie poza paradygmat przygotowania ucznia do egzaminu czy też tylko przekazania określonej wiedzy akademickiej. Były również pewnym wprowadzeniem do nowego środowiska, do nowej społeczności i przekazaniem pewnej mądrości życiowej. Wiedza nie była wtedy podzielona na wąskie specjalności a jej przekazywaniu często towarzyszyło przekazywanie mądrości.

W dzisiejszym dyskursie o edukacji coraz częściej słychać głos, że używamy wczorajszych metod by dzisiejszą młodzież przygotować na jutrzejsze wyzwania. W poszukiwaniu alternatywnych modeli edukacyjnych część z pedagogów powraca do starożytnego modelu mentorskiego i doposaża go w zdobycze psychologii, dydaktyki i metodyki. Collegium Wratislaviense wpisuje się w to przekonanie, że w tutoring i mentoring znajdują się odpowiedzi na potrzeby edukacyjne niezaspokojone w modelu edukacji masowej - zwłaszcza jeśli chodzi o przygotowanie uczniów na jutrzejsze wyzwania. To jest możliwe poprzez koncentrację na tym, co jest czymś więcej, niż bezpośrednie umiejętności rozwiązywania problemów - czyli na kwestiach charakteru, wartości i umiejętności przekładania tych pojęć na rozwiązania bieżących kwestii.

Analizując zadanie, które stoi przed patronami w KSSiP, widać wyraźnie, że system, który byłby masowy oraz oparty na testach nie zdałby egzaminu. Tutaj właśnie potrzeba systemu, który pozwoli na ukształtowanie najważniejszego narzędzia, które ma w swej dyspozycji przyszły sędzia czy prokurator - siebie samego. Bo przecież uprawianie prawa nie jest kwestią li tylko stosowania procedur. Raczej jest to sztuka przekładania wartości (praw, zasad) na poszczególne przypadki - to wymaga odpowiedniego charakteru i umiejętności zarówno technicznych jak i interpersonalnych, które mentor może nauczyć, a których test nie sprawdzi.

W pierwszej części tej książki będziemy dążyli by wskazać teorie i wiedzę, na której opiera się współczesny mentoring, jak również pokazać narzędzia, które mentor - patron i patron - koordynator może wykorzystać w budowaniu relacji mentorskiej.

2. Na czym opiera się mentoring - fundamenty i źródła inspiracji dla mentoringu

Na jednym z popularnych rysunków często pojawiających się w różnych książkach i internecie widnieje przeciętnej wielkości drzewo rosnące na ziemi symbolizowanej przez poziomą linię. Pod tą linią widzimy bogaty system korzeni, który objętościowo zajmuje więcej miejsca niż widziane na powierzchni konary i gałęzie. Inną wersją tego rysunku, który odwołuje się do podobnej symboliki jest obraz góry lodowej. Z perspektywy obserwatora na statku wygląda ona jak niewielki stożek wystający z wody, jednak gdy zajrzymy pod powierzchnię wody, okazuje się, że ten stożek to jedynie niewielki wycinek, fragment góry, której podstawa w zdecydowanej większości znajduje się pod wodą.

Obrazy te pokazują starą prawdę, że to, co widzimy na pierwszy rzut oka ma swoje głębsze podstawy, korzenie, fundamenty, które decydują o trwałości, solidności danej rzeczy czy zjawiska. Czasami wręcz dopiero one pozwalają dostrzec jego prawdziwą istotę.

Podobnie jest z mentoringiem. Jest on pewnym zjawiskiem, które można traktować powierzchownie nie określając wcześniej jego podstaw, fundamentów czy źródeł. Wówczas staje się on czymś nieokreślonym, czego sens i wartość są nie do końca jasne. Staje się tylko narzędziem, które bez zrozumienia podstaw traci na swej skuteczności. Mentoring można jednak wpisać w pewne tradycje, koncepcje, wartości, które nadadzą mu głębszy wymiar.

Oparcie mentoringu na solidnych fundamentach może motywować do działania i dać poczucie, że nie robimy czegoś tymczasowego, ale raczej coś ważnego i wartościowego.

Jakie są zatem źródła i fundamenty mentoringu? W jakie tradycje i koncepcje rozwoju się on wpisuje? Oczywiście może być ich bardzo wiele - zależy to od tego, jakie znaczenie nadamy mentoringowi. Według podejścia, z którego korzystamy w Collegium Wratislaviense, mentoring wpisuje się w tradycję relacji mistrz - uczeń, koncepcję rozwoju opartego na kształceniu cnót i dobrych nawyków, psychologii pozytywnej, natomiast w sferze kognitywnej na myśleniu krytycznym, taksonomii Blooma oraz strefie najbliższego rozwoju Wygotskiego.

Opiszmy zatem pokrótce te źródła i fundamenty zaznaczając przy tym, jakie mają one znaczenie dla wysokiej jakości mentoringu.

2.1 Relacja mistrz - uczeń

Relacja mistrz - uczeń może być potraktowana zarówno jako źródło historyczne jak i ideowe mentoringu. Historyczne dlatego, że jeśli mielibyśmy szukać w przeszłości czegoś, co można byłoby określić mentoringiem, to jest to właśnie relacja mistrz - uczeń. Ta tradycja indywidualnego kształcenia niesie jednocześnie ze sobą w naszej kulturze określone wartości - stąd można potraktować ją jako jeden z fundamentów tej metody.

Historycznie rzecz biorąc źródła relacji mistrz - uczeń można znaleźć już w starożytnej Grecji, szczególnie w obszarze nauki i filozofii. Takim archetypem mistrza jest Sokrates. Można argumentować, że z perspektywy celów tej książki nie jest to przykład, który może nas czegoś nauczyć, ponieważ Sokrates działał w obszarze filozofii, a więc teoretycznym, naukowym, a powiedzieliśmy wcześniej, że mentoring skupia się na praktyce. Postaramy się jednak pokazać, że jest wręcz przeciwnie - mentor może wiele nauczyć się od Sokratesa, ponieważ, jak argumentował Pierre Hadot⁷, jego działalność była w istocie nastawiona na

⁷ Autor ten w swojej twórczości dowodził tezę, że filozofia starożytna była skupiona głównie na celach praktycznych, a jej celem była zmiana życia, nastawienia do świata i osiągnięcie szczęścia. Zob.: P. Hadot, *Czym jest filozofia starożytna?*, Fundacja Aletheia, Warszawa 2000; tenże, *Filozofia jako ćwiczenia duchowe*, Fundacja Aletheia, Warszawa 2003. O misji Sokratesa i celu działalności zob. M.L. McPherran, *Religia Sokratesa*, Fundacja św. Mikołaja, Warszawa 2014, s. 325-451.

praktykę - tj. na zmianę życia, zmianę postawy, a nie tylko przekazanie wiedzy teoretycznej, której *nota bene* nie posiadał twierdząc, iż wie jedynie, że nic nie wie.

By nauczyć obywateli Aten i swoich uczniów krytycznego myślenia⁸ oraz pomóc im zmienić swoje życie na bardziej wartościowe, stosował on dwie metody: elenktyczną i majeutyczną. Pierwsza z nich polegała na „zbijaniu” twierdzeń dyskutanta i doprowadzaniu jego poglądów do absurdu, aby uświadomił sobie braki we własnej wiedzy i to, że jego dotychczasowy obraz świata i postawy były niewystarczające. Gdy rozmówca wszedł na poziom, jakbyśmy to dzisiaj nazwali, uświadomionej niekompetencji, czyli zdał sobie sprawę, ile jeszcze można się nauczyć i dowiedzieć, a on tego nie potrafi i nie wie, mistrz przystępował do kolejnego etapu. Nie było to proste podawanie wiedzy, nauczanie w klasycznym tego słowa znaczeniu, ale naprowadzanie na dobre odpowiedzi poprzez trafne pytania zmuszające do myślenia. Ten etap doprowadzania do wiedzy nazywa się metodą majeutyczną, której nazwa pochodzi od sztuki położniczej. Sokrates uważał się za akuszera wiedzy, ponieważ prawdziwej mądrości nie można dać, przekazać, ale można pomóc jej się urodzić, wyjść na świat.

Sokrates nawiązując relację mistrz - uczeń poprzez indywidualne rozmowy wykształcił najbardziej wpływowe umysły swojej epoki: Platona, Antystenesa, Arystypa, Euklidesa i innych. Jak prawdziwy mistrz, nie kształcił uczniów na swoje podobieństwo. Jeden z nich, Platon, przerósł swojego mistrza, inni albo go naśladowali, albo poszli w zupełnie innym kierunku. Prawdziwy mistrz daje wolność i możliwość zakwestionowania jego zdania - to ważny wniosek również dla mentoringu.

Z tego przykładu jednej z pierwszych słynnych relacji mistrz - uczeń można wyciągnąć ważną dla mentoringu naukę. Po pierwsze, mentor nie podaje wiedzy „na talerzu”. Pracuje z podopiecznym poprzez zadawanie pytań, występowanie w roli adwokata diabła szukając słabych elementów w rozumowaniu rozmówcy, po to, by zmusić go do samodzielnej analizy sytuacji i do krytycznego myślenia⁹. Po drugie, mentor poprzez pytania stara się doprowadzić podopiecznego do samodzielnego wymyślania pozytywnych rozwiązań. Może udzielać rad, jednak tylko na wyraźną prośbę podopiecznego i starając się unikać narzucania swojej opinii.

⁸ Sokrates uchodzi za twórcę metod krytycznego myślenia. Zob. R. Paul, L. Elder, *The Thinker's Guide to The Art of Socratic Questioning*, Foundation for Critical Thinking 2006.

⁹ Warto dodać, że krytyczne myślenie nie oznacza krytykanctwa, sceptycyzmu czy relatywizmu. Krytyczne myślenie jest myśleniem analitycznym, tj. zawiera rzetelną analizę faktów, argumentów i wniosków oraz ich ocenę pod kątem słuszności nieuprzedzoną stereotypami i emocjami.

Najlepiej udzielać rad poprzez dzielenie się doświadczeniem: „z mojego doświadczenia wynika, że to rozwiązanie byłoby optymalne, ale to ty musisz zdecydować, na ile twoja sytuacja jest podobna i czy warto z niego skorzystać”. Mentor nie może też pozostawiać rady bez zrozumiałego dla podopiecznego wyjaśnienia, dlaczego tak uważa. W tym kontekście widzimy jak ważne jest tworzenie przestrzeni wolności, dobrowolności. To mentor powinien pokazać podopiecznemu, że ma wolność by dane rozwiązanie przyjąć lub nie. To on fundamentalnie, jest odpowiedzialny za swoje decyzje, a mentor jest tym który uczy jak podejmować dobre decyzje.

Szukając współczesnego przykładu możemy spojrzeć na karierę polityczną Angeli Merkel, która stawiała swoje pierwsze kroki w ogólnokrajowej polityce pod okiem Helmuta Kohla (wkrótce po zdobyciu po raz pierwszy mandatu do Bundestagu otrzymała tekę ministerstwa ds. rodziny, starszych obywateli, kobiet i młodzieży). W 1998 roku, kiedy Merkel zajmowała stanowisko sekretarza generalnego partii CDU, wybuchł skandal finansowy dotyczący finansowania partii. W ten skandal był zamieszany mentor Merkel - Kohl. Merkel oficjalnie skrytykowała swego mentora i odcięła się od niego. Dobry mentor nie tworzy podopiecznego na swój obraz i podobieństwo - podopieczny, pod okiem mentora, staje się pełniej sobą, realizuje swój potencjał. Z drugiej strony bycie mentorem nie jest dane na zawsze, można tą relację zniszczyć, utracić.

Relacja mistrz - uczeń ma to do siebie, że występowała w każdej epoce historii cywilizacji i zazwyczaj pojawiała się tam, gdzie stawiano sobie za cel dążenie do perfekcji w danej dziedzinie i do ponadprzeciętnych wyników. Gdyby przyjrzeć się największym umysłom naszej cywilizacji, większość z nich posiadała swoich mistrzów¹⁰. Podobnie w sztuce, gdzie celem nie jest robienie czegoś według szablonu, ale stworzenie czegoś pięknego i niepowtarzalnego, co będzie zgodne z zasadami danej sztuki. Tak samo wielcy sportowcy posiadali swoich mistrzów lub trenerów, którzy pracowali z nimi indywidualnie. Kolejną taką dziedziną jest przywództwo, w którym również nie chodzi o powtarzanie procedur, ale o tworzenie czegoś nowego - idei, sposobów działania - niezależnie czy to na polu biznesowym, społecznym, rodzinnym, politycznym czy religijnym. Wszędzie tam znajduje zastosowanie maksyma Bernarda z Chartres spopularyzowana przez Izaaka Newtona,

¹⁰ Ciekawym źródłem wiedzy na ten temat jest książka: G.Steiner, *Nauki mistrzów*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2007, gdzie autor opisuje przykłady relacji mistrz - uczeń: Sokratesa, Jezusa i ich uczniów, Heloizę i Abelarda, Husserla i Edytę Stein, Johanna Keplera, Baal Szem Towa i inne postacie.

że będąc karłem można widzieć dalej, niż inni, o ile stoi się na barkach olbrzymów. Jeśli jest się gotowym czerpać od największych, łatwiej samemu dążyć do tej doskonałości, na którą ukierunkowana jest relacja mistrz - uczeń.

2.2 Etyka i kształcenie cnót

Stephen Covey w swojej książce *Zasady skutecznego przywództwa* podaje trzy główne metody wywierania wpływu na innych¹¹. Co ciekawe, powtarza i rozwija tym samym trzy sposoby, o których pisał już Arystoteles. Ten antyczny twórca retoryki mówił, że istnieją trzy środki przekonywania: *ethos*, *pathos* i *logos*. Ostatni z nich, *logos* jest po prostu logicznym argumentowaniem, drugi, *pathos*, to nastawienie emocjonalne, w jakie wprawia się słuchacza, natomiast pierwszy i, jak się wydaje jednocześnie najważniejszy z nich, *ethos*, to charakter mówcy¹². Zarówno Covey jak i Arystoteles podkreślają, że nie da w sposób etyczny wywierać wpływu na innych - a mentor siłą rzeczy wywiera wpływ na podopiecznego - bez dawania pozytywnego przykładu swoim własnym zachowaniem, które wpływa z silnego charakteru i dobrych nawyków.

Współcześnie coraz większą popularnością cieszą się książki z zakresu rozwoju osobistego odwołujące się do pojęcia nawyku i charakteru - wystarczy wspomnieć o głośnej ostatnio książce *Sila nawyku* Charles'a Duhigg'a albo światowym bestsellerze *7 nawyków skutecznego działania* wspomnianego już Stephena Covey'a. Pozycje te opierają się na znanej maksymie Arystotelesa mówiącej, że człowiek jest tym, co powtarza - a więc, że kształtuje siebie poprzez powtarzanie odpowiednich zachowań, poprzez przyzwyczajanie się do określonych czynności.

Lepszym określeniem tego, o co nam chodzi, jest staromodne, ale powoli powracające do łask, słowo cnota. Jest to, najprościej mówiąc, pewna dobra cecha charakteru, albo, mówiąc językiem filozoficznym, trwała dyspozycja do czynienia dobra. Podejście do rozwoju opartego na cnotach zostało zapoczątkowane i rozwijane przez Sokratesa, Platona, Arystotelesa, Św. Tomasza z Akwinu, a współcześnie przez filozofów anglosaskich¹³

¹¹ S. Covey, *Zasady skutecznego przywództwa*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2004, s. 121-131.

¹² Arystoteles, *Retoryka* [w:] tegoż, *Dzieła wszystkie*, t. 6, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2001, s. 306-308 [strona 1356ab wg uniwersalnej numeracji dzieł Arystotelesa].

¹³ Takich jak: Elizabeth Anscombe, Peter Geach, Alasdair MacIntyre, John Finnis.

i psychologów z kręgu psychologii pozytywnej¹⁴. Wykorzystują go również autorzy piszący o rozwoju zawodowym i zarządzaniu, jak np. Aleksandr Havard¹⁵.

Zaletą tego podejścia jest to, że łączy ono moralność ze skutecznością w działaniu. Gdy mówimy o „dobrym” charakterze, albo „dobrym” czynie, to oznacza on zarówno intencje i wymiar moralny, jak również skuteczność. Jak pisze jeden z polskich filozofów, przedstawicieli etyki cnót: „Dobro (...) posiada znaczenie podobne do tego, jakie mu się nadaje w technice: jak dobrym jest nóż, który dobrze kraje, tak dobrym jest człowiek, który może wykonać sprawnie czyny zgodne z celem ludzkiego życia. Zapomnienie tej nauki (...) doprowadziło do tego, że obecnie mówiąc dobry człowiek ma się na myśli raczej istotę nieudolną, o najlepszych chęciach, ale nie umiejącą działać sprawnie”¹⁶. Intencje są ważne, ale one same nie wystarczą - aby osiągnąć zamierzone cele potrzebna jest również siła charakteru: odwaga, cierpliwość, umiarkowanie, konsekwencja w działaniu i inne cnoty.

Cnoty, zgodnie z tym, co wiedzano już co najmniej od Sokratesa i Platona, pozwalają na prowadzenie dobrego i szczęśliwego życia. Nie ma spełnionego i szczęśliwego życia bez posiadania odpowiednich cnót - jest to najważniejszy powód dla którego należy ćwiczyć się w cnotach etycznych. Co więcej, mają wymiar uniwersalny, co potwierdzają nie tylko antyczni filozofowie, ale również współcześni psychologowie. Wspomniany Martin Seligman, który prowadził badania psychologiczne nad szczęściem, pisał¹⁷:

Czytaliśmy Arystotelesa i Platona, Akwinatę i Augustyna, Stary Testament i Talmud, Konfucjusza, Buddę, Lao-tse, Buszido, Koran, Beniamina Franklina i Upaniszady - razem ze dwieście katalogów cnót. Ku naszemu zaskoczeniu niemal każda z tych tradycji rozrzuconych po całej ziemi na przestrzeni trzech tysięcy lat ceniła sześć cnót: Mądrość, Odwagę, Miłość i Człowieczeństwo, Sprawiedliwość, Umiarkowanie, Duchowość i transcendencję.

Szczegóły oczywiście się różnią, odwaga co innego znaczy dla samuraja, a co innego dla Platona, a człowieczeństwo u Konfucjusza nie jest identyczne z caritas u Akwinaty.

¹⁴ Główną rolę odegrał tu Martin Seligman, który wraz z Christopherem Petersonem napisali monumentalną książkę: *Character Strengths and Virtues. A handbook and classification*, Oxford University Press 2004.

¹⁵ A. Havard, *Etyka Przywódcy. Trening doskonalenia osobowości*, MSM Studio, Gdańsk 2011.

¹⁶ J. Bocheński, *ABC tomizmu*, Londyn 1950.

¹⁷ Cytat za: https://pl.wikipedia.org/wiki/Character_Strengths_and_Virtues

Ale ich powszechność jest faktyczna i dość zadziwiająca dla tych z nas, którzy zostali wychowani w moralnym relatywizmie, którzy zakładają, że cnoty są jedynie kwestią społecznej konwencji, ściśle związaną z miejscem i czasem, w jakim znalazł się obserwator. Dlatego odkrycie, że istnieje nie mniej niż sześć cnót, które są cenione przez wszystkie ważniejsze tradycje religijne i kulturowe, była dla nas szokiem.

Cnoty w mentoringu są zatem istotne z dwóch powodów: po pierwsze sam mentor powinien prezentować postawę integralną, czyli zachowywać się zgodnie z głoszonymi poglądami i wartościami, a także stanowić przykład wcielania w życie określonych cnót: sprawiedliwości, męstwa, umiarkowania i roztropności. Jak była mowa na początku, mentor pracuje bowiem swoim doświadczeniem, osiągnięciami, ale też swoim charakterem i postawą, którą prezentuje - i to są najważniejsze elementy wpływu, jaki może mieć na swojego podopiecznego. Cnoty i charakter są bowiem ważne do osiągnięcia sukcesu nie tylko w życiu zawodowym, ale również osobistym. Po drugie, mentor powinien zwracać uwagę, by jego podopieczny w swoim działaniu kierował się tymi cnotami - aby jego działania były skuteczne i etyczne zarazem.

2.3 Psychologia pozytywna

Psychologia do niedawna była głównie kojarzona z chorobami psychicznymi, zaburzeniami i ich leczeniem poprzez odpowiednie terapie. Jeśli o kimś słyszeliśmy, że idzie do psychologa, to kojarzyliśmy, że pewnie ma jakieś problemy. To, że przedmiot psychologii, a co za tym idzie, również w pewnym stopniu jej wizerunek, uległ częściowo zmianie, to zasługa grupy psychologów¹⁸, którzy na przełomie XX i XXI wieku rozwinęli kierunek, który nazywa się psychologią pozytywną. Zamiast chorób psychicznych bada ona szczęście i dobrostan, zamiast zaburzeniami zajmuje się zaletami i talentami człowieka, a zamiast terapii proponuje ćwiczenia, które pomagają odkryć i rozwijać silne strony. Z tego powodu kierunek stał się podstawą wielu metod rozwoju osobistego i zawodowego.

Mentoring może dwojako opierać się na psychologii pozytywnej. Po pierwsze ważna jest teza, że nie da się osiągnąć sukcesu zawodowego w oderwaniu od życia osobistego. Praca i życie osobiste stanowią spójną całość - są różnymi dziedzinami jednego życia, które są

¹⁸ M.in. Martin Seligman, Mihaly Csikszentmihalyi, Angela Lee Duckworth i in.

ze sobą ściśle powiązane i wzajemnie na siebie wpływają. Z jednej strony trudno, żeby mentor wtrącał się w życie osobiste swoich podopiecznych - ze zrozumiałych względów należy tego unikać. Z drugiej strony bez dotknięcia pewnych tematów z zakresu życia osobistego nie da się skutecznie wyznaczyć celów zawodowych, zaplanować kariery, czy kierunków rozwoju. Aby te działania były skuteczne, muszą być zgodne z zainteresowaniami podopiecznego, jego silnymi stronami i talentami oraz cechami osobowości i charakteru. Koniec końców praca również jest aspektem szczęścia i spełnionego życia.

Po drugie, mentoring może korzystać z wielu narzędzi i metod, jakich dostarcza psychologia pozytywna. Dotyczą one odkrywania i rozwijania talentów, ale też umiejętności komunikacyjnych, motywowania itp. Z tego, że elementami szczęśliwego i spełnionego życia są m.in. zaangażowanie (tzw. *flow*), poczucie sensu, osiągnięcia i relacje międzyludzkie¹⁹ płyną ważne wnioski praktyczne. Jednym z nich jest to, że człowiek najlepiej się rozwija i najefektywniej pracuje, gdy ma poczucie sensu i głębszego znaczenia tego, co robi. Wówczas jego motywacja wzrasta i buduje się motywacja wewnętrzna zamiast zewnętrznej (opartej na wynagrodzeniu, premiach, warunkach pracy itp.). Podobnie jest z osiągnięciami - człowiek chętniej rozwija się w danej dziedzinie, pracuje nad udoskonaleniem swojego działania i osiągnięciem mistrzostwa, gdy widzi, że jego działania odnoszą pozytywne rezultaty i gdy przyczyniają się one do mniejszych lub większych sukcesów. Chętniej pracuje i rozwija się, gdy ma szansę nawiązać autentyczne, oparte na zaufaniu relacje międzyludzkie.

Z tego płyną ważne wnioski dla mentora - może on budować motywację podopiecznego poprzez wspólne odkrywanie głębszego sensu określonych działań, poprzez docenienie wysiłków podopiecznego i udzielaniu mu informacji zwrotnej nie tylko odnośnie braków, ale przede wszystkim jego osiągnięć i mocnych stron²⁰. Czasami dużą różnicę robią drobne z pozoru szczegóły i akcenty w komunikatach, jakie przekazujemy drugiej osobie. Odkryto, na przykład, że pracownicy w dobrze prosperujących firmach i organizacjach dużo częściej używają pozytywnych komunikatów w rozmowach z innymi pracownikami. Przeprowadzono badania polegające na nagrywaniu codziennych rozmów prowadzonych przez pracowników

¹⁹ M. Seligman, *Pełnia życia. Nowe spojrzenie na kwestię szczęścia i dobrego życia*, Media Rodzina, Poznań 2011, s. 33-39.

²⁰ Zobacz: tabela z narzędziem - szukanie mocnych stron.

różnych firm²¹ i okazało się, że tam, gdzie stosunek komunikatów pozytywnych do negatywnych (dotyczących braków, wskazujących słabości, obejmujących narzekanie itp.) wynosił minimum 3:1 prosperowały dużo lepiej od innych firmy. Z drugiej strony, z badań wynikało, że przesada w używaniu pozytywnych komunikatów również jest niewskazana, ponieważ oznacza ona tendencję do ignorowania zagrożeń, słabych stron, niekompetencji, co z kolei przekłada się na ich tolerowanie, a w efekcie hamuje rozwój - tak indywidualnych osób, jak i organizacji.

Mentoring powinien zatem opierać się na uwzględnianiu takich czynników, jak sens wykonywanej pracy, docenianiu osiągnięć i mocnych stron podopiecznego. Psychologia pozytywna podsuwa zarówno tematy do rozmów mentorskich jak i narzędzia motywowania i komunikowania się z podopiecznym.

Ćwiczenie: szukanie mocnych stron

Wypisz w formie tabeli nazwiska 4 osób, z którymi współpracujesz najbliższej. Do każdego z nich wypisz minimum cztery talenty i mocne strony, jakie w nich dostrzegasz. W każde pole tabel wpisz nazwę talentu lub mocnej strony wraz z dwoma konkretnymi sytuacjami, w których były one widoczne.

	Mocna strona 1	Mocna strona 2	Mocna strona 3	Mocna strona 4
Imię 1				
Imię 2				
Imię 3				
Imię 4				

Ćwiczenie to pomaga wykształcić nawyk zwracania uwagi na pozytywne strony osób z którymi się stykamy, a nie tylko na braki i deficyty. Tabelę tę można wykorzystać do udzielenia pozytywnej informacji zwrotnej tym osobom. Zaobserwuj jak zmienia się ich motywacja i zaangażowanie w pracę po udzieleniu takiej szczegółowej, pozytywnej informacji zwrotnej.

²¹ Tamże, s. 98-100.

2.4 Taksonomia kognitywna Bloom'a

Rozwój osobisty oraz zawodowy wymaga rozwoju całościowego danej osoby. Na razie analizowaliśmy rozwój związany z postawami (etyka cnót) oraz zwróciliśmy uwagę na korzyści oparcia się na personalizmie oraz psychologii pozytywnej i przez to na bazowaniu na mocnych stronach, na zasobach osoby, którą mentor prowadzi. Kolejnym elementem tej układanki jest rozwój kognitywny. Oprzemy się głównie na taksonomii Benjamina Blooma²².

Analizując rozwój intelektualny musimy zauważyć wielość i poziom skomplikowania operacji wykonywanych w celu zrozumienia otaczającego nas świata. Przeprowadzenie takiego procesu wcale nie jest czymś oczywistym i wrodzonym, jest czymś, czego musimy się nauczyć. Skoro jest to zespół umiejętności, które trzeba sobie przyswoić to potrzebujemy pewnej mapy, która pomoże nam ten proces zaplanować i przeprowadzić. Taką mapą jest właśnie sześć kategorii kognitywnego rozwoju zaproponowanych przez Blooma. Píše on o następujących sześciu kategoriach:

- pamiętanie,
- rozumienie,
- zastosowanie,
- analizowanie,
- ocenianie,
- tworzenie.

Tradycyjnie²³ postrzega się tę taksonomię jako ułożoną hierarchicznie, gdzie kolejne etapy wymagają poprzednich²⁴. Takie rozbieżności umiejętności kognitywnych na etapy pozwala nam na analizę, co dana osoba już skutecznie potrafi, a czego musi się nauczyć. Przeanalizujmy zatem kolejno poszczególne etapy.

²²Będziemy używać tak zwanej wersji skorygowanej taksonomii, opublikowanej w 2000 r., która została opracowana przez studenta Blooma - Lorina Andersona. Opiera się ona na oryginalnej wersji z 1951 roku, natomiast główna różnica pojawia się w ostatniej kategorii: tam, gdzie w pierwszej wersji wymieniana była „ocena”, w skorygowanej jest „tworzenie”, a wcześniejsze dwie kategorie „analiza i synteza” zastąpiła pojedyncza: „analiza”.

²³Niektórzy komentatorzy układają pierwsze trzy etapy hierarchicznie (pamiętanie, rozumienie, zastosowanie), a kolejne trzy (analizowanie, ocenianie, tworzenie), jako procesy, które mogą być rozwijane równolegle.

²⁴Tutaj warto wskazać na podobieństwo do modelu rozwoju talentów Alberta Zieglera, w którym opisuje akcjotop. Jest to model, który pokazuje, że proces uczenia polega na kolejno dodawaniu umiejętności, umożliwiających zdobywanie nowych umiejętności, które potem stają się podstawą do nadbudowywania kolejnych.

Pamiętanie jest podstawową umiejętnością, która wiąże się z biernym przyswojeniem faktów, definicji, danych i umiejętnością ich przywołania. Trudno sobie wyobrazić jakiegokolwiek skuteczne działanie kognitywne, które nie działa w oparciu o łatwy i swobodny dostęp do informacji. Równie oczywiste jest to, że samo pamiętanie jest daleko niewystarczające jako mechanizm poznawczy świata.

Przykładem niech będzie pamiętanie, że *cui bono* tłumaczy się jako „na czyją korzyść” albo znajomość zasad prawa rzymskiego, czy orzeczenia w konkretnej sprawie.

Rozumienie jest etapem, gdzie osoba, która przyswoiła dane fakty, procedury czy definicje jest w stanie wskazać na ich współzależność, rozumie zakres stosowania danego pojęcia i jest w stanie przeprowadzić wnioskowanie w oparciu o dane fakty i definicje.

Przykładem niech będzie zrozumienie zasady *cui bono* - umiejętność wskazania, że dane działanie jest motywem, oraz świadomość, że znajdując osoby, które korzystają z danego przebiegu sprawy możemy uzyskać ważną informację o motywach, a stąd być bliżej znalezienia sprawcy danego działania.

Zastosowanie jest etapem, na którym posiadane informacje, dane i definicje są wykorzystane do rozwiązania problemu w otaczającej nas rzeczywistości.

Kontynuując nasz przykład, zastosowanie przejawia się tym, że dana osoba jest w stanie spojrzeć na rzeczywistą sytuację, przeanalizować ją, na przykład pod kątem tego, kto odnosi korzyść w przypadku zaistnienia jakiejś zmiany - wskazać grupę osób, które mogłyby mieć motyw do podjęcia danego działania.

Tutaj warto się na chwilę zatrzymać i wskazać, że w dużej mierze publiczna edukacja w szkołach w XIX i XX wieku bardzo mocno opierała się na tych trzech etapach - uczniowie mieli znać pewne fakty i zasady oraz skutecznie je wykonywać - stosować się do opracowanych właściwych procedur.

Dzisiaj teoretycy edukacji wiedzą, że taka edukacja, nawet masowa, jest absolutnie niewystarczająca - nie jesteśmy w stanie stworzyć zamkniętego katalogu procedur²⁵, który by skutecznie opisywał wszystkie możliwe sytuacje. Widzimy to w sposób oczywisty w potrzebie aktualizacji prawa, kiedy pojawiają się nowe fakty, nowe technologie, nowe możliwości, które istniejące prawo nie jest w stanie rozstrzygnąć. Co więcej, nawet jeśli

²⁵ Dla chętnych warto przeanalizować podobieństwo tej sytuacji z twierdzeniem o niezupełności Gödla.

byśmy przyjęli, że tylko specjalnie przygotowana, mniejsza grupa odpowiednich osób może tworzyć właściwe procedury to jest to rozwiązanie nieadekwatne do dynamiki dzisiejszego świata - zmiany zachodzą tak szybko, że wymagają umiejętności wyższych niż tylko zapamiętania, zrozumienia i zastosowania, inaczej jako społeczeństwo utkniemy w wąskim gardle decyzji, które nie mogą zostać podjęte.

Analiza jest etapem kognitywnym wymagającym podzielenia informacji czy teorii na części składowe i określenia ich współzależności. To jest etap, który umożliwia odpowiedź na pytanie „co by było gdyby...?”. Poprzez zrozumienie współzależności można przewidzieć skutki zmiany teorii. Dzięki analizie możliwe jest klasyfikowanie oraz organizowanie faktów, danych czy nawet konstrukcji teoretycznych.

W naszym przykładzie umiejętność analizy byłaby widoczna, gdyby dana osoba mogła przedstawić rolę, jaką zasada *cui bono* odgrywa w pracy prokuratorskiej i stwierdzić czy to jest, przykładowo, wystarczająca oraz konieczna zasada.

Ocenianie wymaga umiejętności analizy ale podnosi poprzeczkę bo włącza wymóg przepuszczenia danego procesu myślowego przez filtr ewaluacyjny - dana osoba musi się ustosunkować, czy sądzi, że dane rozumowanie zostało przeprowadzone właściwie, wskazać na jego mocne i słabe strony. Ten etap wymaga również świadomości odpowiednich kryteriów selekcji i oceny oraz umiejętności ich zastosowania.

Zmieniając trochę nasz przykład, tutaj aplikant powinien móc przeanalizować akt oskarżenia lub uzasadnienie wyroku i móc przedstawić swoją opinię oraz ją uzasadnić co do rzetelności przeprowadzonego wyводу.

Tworzenie jest ostatnim z etapów i jest pewnego rodzaju zwieńczeniem, koroną procesu kognitywnego. Polega on na wykorzystaniu posiadanych informacji oraz ich zrozumienia po to, aby stworzyć nową wiedzę, procedurę bądź definicję.

Doskonałym przykładem wydaje się tutaj tworzenie nowego prawa, albo dążenie do ustanowienia nowego orzecznictwa.

Procesy kognitywne są skomplikowane. Dla osób, które je opanowały skutecznie wydają się czasami oczywiste, ale proces nabywania ich wymaga czasu i wysiłku, zwłaszcza jeśli chodzi o trzy ostatnie etapy. Taksonomia Blooma pozwala nam uporządkować ten proces i daje narzędzia - pokazuje jak możemy stopniować zadania. Niestety powszechne systemy edukacji

kładą obecnie tak duży nacisk na specyficzną pojętą sprawiedliwość i standaryzację, że trudno mówić o rozwijaniu umiejętności ewaluacji oraz tworzenia. Tych umiejętności nie da się sprawdzić na teście wielokrotnego wyboru. Ocena jest subiektywna, a tworzenie zakłada z definicji coś innego niż już zostało zaproponowane przez egzaminatora.

Natomiast mentor może prowadzić podopiecznego w zdobywaniu tych umiejętności. Powinien jednak pamiętać, że nabycie umiejętności kognitywnych wymaga czasu, a proces ich zdobywania można uporządkować i przybliżyć podopiecznemu.

Narzędzie - słowa powiązane z taksonomią Blooma
Jednym z zastosowań taksonomii Blooma jest stworzenie katalogu słów - czasowników odnoszących się do etapów kognitywnych. Czasowniki te mogą być użyte do formułowania zadań, które odpowiadają danym etapom. – Pamiętanie: wymień, opisz, podaj definicję, powtórz. – Zrozumienie: daj przykład, zilustruj, sparafrazuj, wyjaśnij. – Zastosowanie: skorzystaj, przewidź, użyj, na podstawie ..., wywnioskuj. – Analiza: porównaj, zakwestionuj, rozróżnij, skonstrastuj. – Ocenianie: uzasadnij, ulepsz, wartościuj, zdecyduj, obroń. – Tworzenie: sporządź, rozwiń, uzupełnij, dodaj, zmień, zaproponuj.

2.5 Strefa najbliższego rozwoju Wygotskiego

Edukacja spersonalizowana zakłada, że rozwój danej osoby nie tylko następuje w oparciu o pracę nad charakterem, ale również, że kolejność zadań rozwojowych jest dopasowana do indywidualnej ścieżki edukacyjnej danej osoby. Mentor nie stosuje uniwersalnego planu rozwoju dla swojego ucznia, ale raczej, znając go, dopasowuje do niego kolejność, intensywność i czas poświęcony na dane umiejętności i wiedzę. Przyjęcie takiej metodologii wymaga wskazania narzędzia, które pomoże w nawigacji pomiędzy ogólnym katalogiem pożądanych i potrzebnych umiejętności oraz wiedzy a indywidualną ścieżką rozwoju. Takim narzędziem może być strefa najbliższego rozwoju.

W teorii Lwa Wygotskiego potencjalne działania danej osoby znajdują się w jednej z trzech kategorii:

1. Osoba potrafi wykonać daną rzecz samodzielnie.
2. Osoba potrafi wykonać daną rzecz przy pomocy innych.
3. Osoba nie potrafi wykonać danej rzeczy nawet z pomocą osoby trzeciej.

Druga z tych kategorii, tj. rzecz, którą dana osoba potrafi wykonać, ale tylko przy pomocy osoby trzeciej, jest właśnie strefą najbliższego rozwoju. Wedle tej teorii to właśnie w tej przestrzeni najskuteczniej zachodzi proces uczenia się.

Teoria Wygotskiego powstawała w kontekście debaty o tym, jak się uczymy - z jednej strony sporu był promowany pogląd²⁶, że proces uczenia się zachodzi samoistnie i nie potrzebuje pomocy czy prowadzenia osoby bardziej doświadczonej (rówieśnika lub nauczyciela), a z drugiej strony podkreślano rolę dostarczania wiedzy - czy to przez osobę (nauczyciela) czy też instytucję (szkołę). Wygotski zauważał, jak dużą rolę pełni samodzielne zdobywanie wiedzy, natomiast, wskazywał na różnice w rezultatach osiągniętych przez osoby pochodzące z różnych środowisk, skąd wnioskował i przekonywał o wpływie czynników zewnętrznych na skuteczność uczenia się. Od czasu jego badań pojęcie strefy najbliższego rozwoju zostało wykorzystane w wielu programach nauczania oraz teoriach uczenia się.

Dla potrzeb analizowania procesu mentorskiego przeanalizujmy czynniki, które wpływają na skuteczny proces uczenia się.

Po pierwsze, musimy działać w obszarze, który jest na tyle trudny, nieznany, że nasz podopieczny nie potrafi go sam opanować. Czasami mentorzy mówią podopiecznym o tym, że jeżeli zadanie choć trochę ich nie przeraża, to jest zbyt proste. Z tym wiążą się konkretne wyzwania dla mentora - musi, razem z podopiecznym, rozpoznać ten poziom, który jest poza umiejętnościami podopiecznego, ale w zasięgu jego wykonania (przy pomocy mentora). Ten poziom będzie różny dla różnych osób i będzie się zmieniał z czasem (jeżeli następuje rozwój podopiecznego). Kolejnym wyzwaniem jest fakt, że jeśli dana czynność jest poza tym, co podopieczny zna, to próba jej opanowania będzie się wiązała z wyjściem poza strefę

²⁶ W pierwszym okresie głównie przez Jeana Piageta.

komfortu podopiecznego. Mentor będzie musiał wesprzeć, zachęcić i czasami przekonać podopiecznego do podjęcia wyzwania.

Po drugie teoria zakłada, że podopieczny rozwija się przy wsparciu osoby trzeciej. Mentor to wsparcie musi zapewnić - to właśnie czyni proces skutecznym. Oczywiście, nie jest to wykonanie pracy za podopiecznego. Raczej jest to niczym zbudowanie rusztowania, które wspomaga podopiecznego w początkowym okresie działania, ale potem może być rozebrane bez szkody dla tego, co podopieczny zbudował. Wymaga to od mentora rozpoznania, jakie elementy są kluczowe w danym zagadnieniu - które zapewniają konstrukcyjną stabilność.

Teoria strefy najbliższego rozwoju skutecznie pokazuje nam mechanizm skuteczności mentoringu - inspirowanie do wielkości osiągananej krok po kroku i wspomaganie w dążeniu do samodzielności.

3. Mentoring na tle innych form edukacji spersonalizowanej. Mentoring - tutoring - coaching.

Mentoring wpisuje się w trend edukacji spersonalizowanej - przy czym edukacja jest tu rozumiana jako szeroko pojęty rozwój człowieka obejmujący wiedzę, umiejętności i charakter. „Spersonalizowanie” oznacza nie tylko „zindywidualizowanie”, choć to jest jej jeden z najważniejszych elementów - odbywa się w relacji jeden na jeden. Spersonalizowanie oznacza nawiązanie relacji opartej na wzajemnym poznaniu, zaufaniu, szacunku, otwartości i dialogu. Łacińskie słowo *persona* oznacza osobę i od niego pochodzi kierunek w filozofii i pedagogice, personalizm, i stąd określenie „spersonalizowana”.

Edukacja zindywidualizowana swoją nazwę zawdzięcza z kolei łacińskiemu *individuum*, oznaczającego jednostkę. Już na tym poziomie semantycznym widać, że edukacja spersonalizowana stara się szerzej i głębiej spoglądać na człowieka razem ze wszystkimi jego możliwościami i uwarunkowaniami - umysłem, duchem, ciałem, emocjami, charakterem, relacjami międzyludzkimi. Ten aspekt spersonalizowania widzieliśmy już w definicjach, które analizowaliśmy jak również w zastosowaniu fundamentów mentoringu, o których piszemy powyżej.

W ramach edukacji spersonalizowanej i zindywidualizowanej (nie wszyscy bowiem wyróżniają te dwa podejścia jako odrębne²⁷) można wyróżnić trzy główne metody, jakimi się ona posługuje. Wszystkie one zawierają w sobie angielską końcówkę „-ing”, ale ich geneza wykracza poza ich „nowocześnie” brzmiące nazwy. O pochodzeniu słowa mentoring była już mowa i widać było, że jego geneza sięga mitologii greckiej, a faktyczne stosowanie w postaci relacji mistrz - uczeń miało miejsce już w starożytności i średniowieczu. Podobnie w tutoring - *tutor* to po łacinie opiekun, osoba, która sprawowała indywidualną opiekę nad uczniami i studentami. Sama instytucja tutora pojawiła się w czasach nowożytnych na angielskich uniwersytetach, a potem zataczała coraz szersze kręgi. Najmłodszym pojęciem jest coaching, który pochodzi od angielskiego słowa *coach*, oznaczającego trenera²⁸. Pomijając bardziej szczegółową historię i etapy rozwoju tych trzech metod, chciałbym się skupić na podobieństwach i różnicach między nimi.

Z pewnością łączy je to, że stawiają sobie za cel holistyczny rozwój danej osoby poprzez nawiązanie indywidualnej relacji. Celem każdej z nich jest rozwój potencjału, wykorzystanie swoich zasobów, czyli m.in. talentów i mocnych stron. Wszystkie opierają się na wzajemnym zaufaniu, szacunku dla wolności i podmiotowości drugiego człowieka. Chodzi w nich o wyznaczanie sobie ambitnych celów i ich skuteczne realizowanie. Również łączy je to, że korzystają z podobnych, a czasami nawet tych samych narzędzi - choć oczywiście każda z nich posiada jednocześnie swoje specyficzne narzędzia i metody²⁹. Czyż zatem się różnią?

Zacznijmy nasze porównanie od zakreslenia **obszarów zastosowań i celów** tych metod. Mentoring najczęściej bywa wykorzystywany w różnego rodzaju organizacjach - firmach, w administracji, uczelniach, w organizacjach pozarządowych itp. Wówczas celem mentoringu jest budowanie kultury organizacyjnej opartej na wiedzy. Mentoring można wykorzystywać, aby starsi stażem pracownicy wprowadzili nowozatrudnione osoby w kulturę organizacji, ale też stanowili wsparcie w nauce nowych umiejętności i obowiązków. Mentor może też pomóc zaplanować podopiecznemu ścieżkę rozwoju kariery w danej organizacji. Innym celem mentoringu w tym kontekście może być przygotowanie do pełnienia nowej funkcji w ramach organizacji, np. funkcji kierowniczej na wysokim stanowisku. Może też być tym samym

²⁷ Niemniej w ujęciu, na którym opieramy się w Collegium Wratislaviense, podkreślamy te różnice, wskazując na całościowy aspekt pracy mentora z podopiecznym w tradycji *cura personalis*.

²⁸ Ale również dyliżans, karetę i autokar – co nie jest bez znaczenia dla metaforycznego znaczenia tego, czym jest coaching.

²⁹ P. Czekierda, *Tutoring, coaching, mentoring - różnice i podobieństwa* [w:] *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, red. P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2015, s. 27-28.

metodą przeprowadzania sukcesji - taka sytuacja ma miejsce, gdy dyrektor lub prezes organizacji przygotowuje swojego następcę do pełnienia nowych obowiązków. Mentoring znajduje zastosowanie również poza obszarem organizacyjnym - istnieją programy mentorskie, w których przedsiębiorcy uczą podopiecznych, jak założyć i rozwinąć własną firmę. Mentoring dobrze funkcjonuje również w obszarze sztuki, nauki i kultury, gdzie artyści wprowadzają nowych adeptów w świat danego rzemiosła lub dziedziny nauki. Widać zatem wyraźnie, że celem mentoringu jest skupienie się na rozwoju potencjału zawodowego lub konkretnych kompetencji i umiejętności, które posiada mentor. Dodatkowo widzimy, że podopieczny w jakimś sensie chce stawać się taki jak mentor - zdobyć jakąś umiejętność, czy stanowisko, które mentor już osiągnął. Dlatego kwestia biografii mentora jest niezwykle ważna.

Coaching posiada podobne, a nawet szersze zastosowanie niż mentoring. Może on być wykorzystywany w obszarze rozwoju zawodowego, zarówno w obrębie danej organizacji jak i poza nią. Jego celem może być albo wyznaczenie sobie celów zawodowych albo sprecyzowanie kierunku rozwoju kariery zawodowej, odpowiedzenie sobie na pytanie, czym się chce zajmować teraz lub w przyszłości. Z drugiej strony istnieje również *life coaching*, który odnosi się do wyznaczania i realizacji celów życiowych i osobistych. Elementy coachingu można spotkać w edukacji, szczególnie na poziomie studiów. Jego głównym celem nie jest bowiem przekazanie wiedzy, ale pomoc w odkryciu własnego potencjału i zasobów, które dany człowiek posiada i może wykorzystać do realizacji swoich celów. Ponieważ coach skupia się na zasobach klienta jego biografia nie jest ważna - istotna jest umiejętność zadawania pytań, wydobywania z klienta rozwiązań.

Tutoring posiada stosunkowo najbardziej zawężony obszar zastosowania, ponieważ jest nim głównie edukacja: zarówno szkolna, akademicka, jak i pozaformalna - choć czasami bywa też wykorzystywany w kształceniu liderów. W formie tutoringów rodzinnych może on być wykorzystywany już w przedszkolu i wczesnych latach szkoły podstawowej, jednak obejmuje on wówczas w równym stopniu pracę z dziećmi, jak i ich rodzicami. Na poziomie szkolnym i akademickim można wyróżnić tutoring naukowy i rozwojowy. W tym pierwszym celem jest nabycie określonej wiedzy i umiejętności naukowych, jednak jej nabywanie jest jednocześnie pretekstem do kształtowania pewnych uniwersalnych kompetencji i umiejętności: krytycznego myślenia, dyskusowania, formułowania argumentów, podejmowania decyzji, a także nabywania pewnej dyscypliny w naukowym myśleniu oraz kształtowania cnót takich

jak skrupulatność, dokładność, cierpliwość i innych. Tutoring rozwojowy jest bardziej zbliżony pod względem celów do coachingu i mentoringu - są nimi rozwój osobisty, wyznaczenie i pomoc w realizacji celów edukacyjnych, rozwojowych, czasami również zawodowych oraz odkrycie i rozwijanie mocnych stron i talentów. Tutoring jest bliższy mentoringowi pod względem tego, że tutor jest pewnego rodzaju przewodnikiem, ale nie ma tego elementu naśladowania, pragnienia by stać się takim jak, czy osiągnąć to co osiągnął tutor.

Czym w takim razie różnią się **mentor od coacha i tutora**? Mentor jest z pewnością osobą doświadczoną w dziedzinie, w której chce się rozwijać podopieczny. Posiada on spory dorobek, sukcesy i autorytet. Z reguły mentor skupiał się na merytorycznym rozwoju w danej dziedzinie, a nie na nauce metod nauczania. Mimo to, ze względu na swoje osiągnięcia, wiedzę i umiejętności ma dużo do powiedzenia i może być dla podopiecznego inspiracją, by mógł podążać w ślady swojego mentora. Mimo że mentor nie musi mieć opanowanych do perfekcji metod nauczania innych, powinien lubić dzielić się wiedzą i chcieć przekazywać ją osobom, z którymi podziela podobne wartości i zależy mu na ich rozwoju. Mentor może dzielić się doświadczeniem udzielać rad, jednak powinien robić to w sposób nieautorytatywny - to podopieczny powinien mieć wybór, czy z nich skorzysta i czy pasują one do jego specyficznej sytuacji.

Coach jest w pewnym sensie odwrotnością mentora - nie musi on posiadać wiedzy i doświadczenia w dziedzinie, w której chce się rozwijać jego klient³⁰. Powinien za to posiadać wysoko rozwinięte umiejętności interpersonalne, odpowiedniego prowadzenia rozmowy i zadawania pytań. Nie powinien udzielać rad, ale jedynie posługiwać się pytaniami prowokującymi klienta do autorefleksji, odkrywania własnych zasobów i stawiania sobie ambitnych celów. Coach nie powinien wartościować tego, co mówi klient, ani jego celów. Klient wyznacza cel, a coach ma jedynie pomóc mu go osiągnąć.

Tutor jest jakby połączeniem pewnych cech mentora i coacha. Powinien być on specjalistą w danym obszarze wiedzy, ale nie musi posiadać spektakularnych osiągnięć zawodowych lub zajmować wysokie stanowiska. Szczególnie w tutoringach rozwojowych tutor powinien znać określone narzędzia wspomagające rozwój potencjału podopiecznego. Również w tutoringach

³⁰ Tak zwykle się nazywać osobę, która korzysta z usług coacha.

naukowym powinien umieć stosować określone techniki nauczania, by raczej pomagać dochodzić podopiecznemu do wiedzy, niż ją podawać bezpośrednio. Tutor jest w pewnym sensie wychowawcą, więc powinien umieć kształcić u podopiecznych dobre cechy charakteru i być gotowy na rozmowy o wartościach. W przeciwieństwie do coachingu nie musi on ukrywać swoich własnych wartości czy poglądów, jednak nie powinien jednocześnie ich narzucać podopiecznemu.

Kolejnym punktem porównania omawianych metod będą **etapy procesu i relacji** mentorskiej, coachingowej i tutorskiej. W mentoringu zazwyczaj jest tak, że to głównie podopiecznemu zależy na uczeniu się od specjalisty w danej dziedzinie i zwykle chce on podążać śladami mentora lub osiągnąć podobne rezultaty - zgodnie z maksymą, że jeśli chcesz gdzieś dotrzeć, poszukaj osoby, która już tam była. Z tego względu często to mentor ma wybór podopiecznego, tj. podejmuje decyzję, z kim chce się dzielić doświadczeniem i przekazać mu swoją wiedzę. Oczywiście, równie dobrze może być tak, że proces mentorski zainicjuje podopieczny prosząc o to mentora. Na początku procesu mentorskiego ważne jest zbudowanie zaufania i odpowiedniej atmosfery. Ważne, żeby była ona profesjonalna, ale jednocześnie swobodna. Proces powinien rozpocząć się od wyznaczenia celu współpracy i określenia jej zasad, zakresu, a także sprecyzowania wzajemnych oczekiwań. W trakcie procesu zarówno mentor powinien być otwarty na dzieleniu się informacjami o sobie i swoim doświadczeniu, jak i podopieczny - aby mentor wiedział, jakie mocne i słabe strony ma podopieczny i gdzie potrzebuje wsparcia i rady. Mentor w trakcie spotkań powinien dążyć do rozbudzenia pozytywnych aspiracji podopiecznego i usuwania barier, które sam sobie nakłada. Spotkania powinny kończyć się zadaniami do realizacji przez podopiecznego, które pozwolą przećwiczyć w praktyce zdobytą wiedzę. Mogą to być zadania dotyczące autorefleksji, przemyślenia odpowiedzi na ważne pytanie itp. Proces powinien się kończyć podsumowaniem i ewaluacją osiągnięć podopiecznego oraz wyznaczeniem jego dalszych celów rozwojowych.

W coachingu jest zazwyczaj tak, że to klient wybiera coacha, do którego chce się zwrócić po wsparcie w realizacji jego celów. Nawiązanie dobrej relacji jest ważne, ale nie tak kluczowe jak w tutoring czy nawet w mentoringu. Relacje między klientem a coachem są partnerskie, a więc w grę nie wchodzi żadnego rodzaju hierarchia. Proces powinien rozpocząć się od sprecyzowania celu przez podopiecznego. Dalszym krokiem jest określenie posiadanych zasobów oraz zarysowanie planu działania. Coach na poszczególnych spotkaniach pyta

klienta o postępy w realizacji wyznaczonych zadań mających prowadzić do określonego wcześniej celu. Rozmowa dotyczy również oceny skuteczności przedsięwziętych środków i wymyślenia innych, bardziej efektywnych metod realizacji celu. Proces coachingowy kończy się, gdy cel klienta zostanie zrealizowany lub - gdy cel ten jest długofalowy a zakończenie odległe

w czasie - zostanie skonstruowany najbardziej efektywny plan jego osiągnięcia i poczynione pierwsze kroki do jego realizacji.

W tutoringingu nie ma reguły, czy to podopieczny wybiera tutora, czy tutor podopiecznego - stosowane są różne rozwiązania w tym aspekcie. Jednocześnie kluczowe przy rozpoczęciu procesu tutorskiego jest nawiązanie relacji i zbudowanie wzajemnego zaufania. Podobnie jak w pozostałych metodach edukacji spersonalizowanej ważne jest określenie celu spotkań i sprecyzowanie, jak będzie wyglądała współpraca. W trakcie trwania procesu tutor zadaje zadania domowe - może to być napisanie eseju, odpowiedzenie na jakieś pytanie, zrobienie czegoś itp. Dla powodzenia procesu ważne jest to, by tutor miał konkretny efekt pracy podopiecznego, który będzie pretekstem do rozmowy. Przebieg procesu w dużej mierze zależy od wyznaczonych celów - trochę inaczej będzie przebiegał, gdy w jego trakcie podopieczny będzie realizował duży projekt, inaczej, gdy spotkania będą opierać się na pisaniu esejów, a jeszcze inaczej, gdy będzie dotyczył on, na przykład, stworzenia planu rozwoju podopiecznego. Istotną rolę odgrywa solidna, nastawiona na autorefleksję i samopoznanie podopiecznego ewaluacja procesu - projektu, który został zrealizowany, napisanych esejów, przeprowadzonych rozmów i dyskusji lub innych wykonywanych zadań.

Jakimi **narzędziami** może pracować mentor, coach i tutor? W mentoringu jest to w największym stopniu sam mentor - jego doświadczenie i osiągnięcia. Jest to zasób, do którego mentor może się odwoływać i czerpać z niego ucząc podopiecznego. Dzięki niemu może on udzielać rad, wskazówek, a także pomagać w tworzeniu sieci kontaktów, co jest istotnym narzędziem w mentoringu. Oprócz tego mentor może pracować za pomocą narzędzi do wyznaczania celów i narzędzi planistycznych. Może korzystać także z zadań do wykonania pomiędzy spotkaniami i ich omawiania. Mentoring nie wyklucza również stosowania różnych narzędzi rozwoju talentów czy narzędzi coachingowych.

Głównym narzędziem coacha są pytania i narzędzia rozwojowe. Dotyczą one m.in. takich obszarów jak: wyznaczanie, definiowanie i precyzowanie celów, planowanie działań

i ćwiczeń, praca nad przekonaniem klienta o sobie i otaczającym go świecie, mapowania zasobów, poszerzania samoświadomości. Coach może również korzystać z zadań i ćwiczeń domowych.

Tutor, podobnie jak mentor, może korzystać z narzędzi coachingowych, jednak nie powinny być one jedynymi narzędziami, którymi się posługuje. Oprócz nich, trzema głównymi narzędziami tutora są esej, studium przypadku oraz projekt tutorski. Pierwszy z nich jest wypowiedzią pisemną podopiecznego, w której powinien zebrać dane i fakty na określony temat oraz ustosunkować się do niego. Tematy esejów mogą dotyczyć konkretnego obszaru wiedzy (w tutoringu naukowym) lub dotyczyć przekonań i przemyśleń podopiecznego, np. na temat określonych wartości (w tutoringu rozwojowym). Studium przypadku polega na przygotowaniu przez tutora historii (prawdziwej lub wymyślonej) zawierającej opis jakiegoś przypadku, w którym należy znaleźć rozwiązanie jakiegoś problemu lub podjąć jakąś decyzję. Projekt tutorski polega zaś na przygotowaniu przez podopiecznego projektu, w którym będzie mógł on wykorzystać swoje silne strony i spróbować wykorzystać je dla dobra innych ludzi lub podzielić się z nimi swoimi pasjami. Tutor może korzystać z narzędzi odkrywania i rozwoju talentów oraz prowadzić rozmowy i dyskusje na ważne dla podopiecznego tematy. W tutoringu naukowym narzędziami mogą być również wspólne badania, rozwiązywanie zadań lub problemów naukowych.

Ostatnim elementem porównania trzech omawianych metod będą **potencjalne trudności i ewentualne zagrożenia**. W mentoringu najczęściej spotykaną trudnością i zagrożeniem jest to, że mentor przytłoczy swoją osobowością podopiecznego i nie da mu przestrzeni do rozwoju i zadawania pytań, tylko skupi się zbyt mocno na sobie. To może stłumić potencjał podopiecznego. Innymi zagrożeniami są niejasne oczekiwania względem siebie oraz trudności interpersonalne wynikające z nieprzygotowania mentora do pełnienia takiej roli.

W coachingu trudnością jest powstrzymanie się od udzielania rad i wartościowania. Z drugiej strony może nią być również brak refleksji etycznej nad realizowanymi celami. Pewnym zagrożeniem bywa to, że klient przerzuca na coacha odpowiedzialność za niepowodzenie w realizacji celu lub naciska na niego, aby szybciej pojawiły się rezultaty.

W tutoringu częstą trudnością jest tzw. „efekt kangura”, czy skakanie z tematu na temat bez zachowania ciągłości lub konsekwencji pomiędzy spotkaniami. Ze strony podopiecznego

problemem może być brak gotowości do samodzielnej pracy i refleksji, które są wymagane w tutoring. Zdarzają się również trudności interpersonalne, szczególnie w trakcie sytuacji trudnych, czyli zakłóceń płynących od podopiecznego, ale czasami też od tutora - szczególnie, gdy używa niewłaściwych komunikatów.

Podsumowując porównanie trzech metod edukacji spersonalizowanej można dojść do wniosku, że mimo wszelkich różnic bardzo dużo je łączy, przez co czasami trudno odróżnić jedną od drugiej. Nie jest to jednak problem dopóki zdajemy sobie sprawę, jaką pełniemy rolę jako mentor, tutor lub coach i jakie są obszary, ale też i granice naszych działań. Jeśli celem jest dobro i integralny rozwój podopiecznego, łączenie tych metod może być bardziej szansą, niż zagrożeniem.

II. KIM JEST MENTOR - PROFIL KOMPETENCYJNY MENTORA

Jedna z ciekawszych maksym dotyczących metod pracy w mentoringu mówi, że najważniejszym narzędziem mentora jest on sam. Mentor pracuje swoją osobowością, charakterem, wiedzą, kompetencjami - czyli tym, kim jest.

Przyjrzyjmy się zatem, jakie kompetencje powinien posiadać mentor, czyli co wyróżnia dobrego mentora. Rozdział ten zorganizujemy wokół trzech najważniejszych obszarów kompetencji mentora: wiedzy i umiejętności specjalistycznych, kompetencji interpersonalnych oraz kompetencji etycznych.

1. Wiedza i umiejętności specjalistyczne

Jak już wielokrotnie wspominaliśmy, mentora do pełnienia swojej roli pretenduje posiadana wiedza i umiejętności specjalistyczne. Mentor jest ekspertem, a czasami nawet mistrzem w dziedzinie, w ramach której prowadzi mentoring. To właśnie sprawia, że cieszy się autorytetem podopiecznego i głównie ze względu na wiedzę i umiejętności mentora podopieczny chce się przy nim rozwijać.

Malcom Gladwell pisze, że osiągnięcie mistrzostwa w jakiejś dziedzinie to nie tyle kwestia wrodzonego talentu, ale ilości czasu, jaką daną rzeczą się zajmujemy, ćwiczymy ją i rozwijamy się w niej. Według niego poziom mistrzowski osiąga się średnio po 10 000 godzin ćwiczeń³¹. Zakładając, że ćwiczymy codziennie po 6 godzin, poziom mistrzowski osiągnęlibyśmy po niecałych pięciu latach, jednak w praktyce mało kto jest w stanie tyle czasu poświęcić każdego dnia na ćwiczenie się w jednej dziedzinie ze względu na zwykłą pracę i obowiązki, które nie przyczyniają się do rozwoju w danej dziedzinie. Dlatego Gladwell twierdzi, że doświadczenie około 10 lat pozwoli w praktyce osiągnąć poziom mistrzostwa. Oczywiście, ilość czasu poświęconego na rozwój nie jest czynnikiem

³¹ M. Gladwell, *Poza schematem. Sekrety ludzi sukcesu*, Kraków 2009.

wystarczającym - można mieć 30 lat doświadczenia, a wcale nie być najlepszym w danej dziedzinie. Oprócz ilości liczy się również „jakość” tego czasu, czyli to, jak efektywne są ćwiczenia i na ile prowadzą do rzeczywistych postępów w pracy. Na te elementy szczególnie zwraca uwagę Geoff Colvin, autor książki *Talent jest przeceniany. Co odróżnia najlepszych od całej reszty*, w której dowodzi tezę, że to nie wrodzony talent jest odpowiedzialny za sukces najwybitniejszych przedstawicieli poszczególnych dyscyplin sztuki, nauki, biznesu i innych dziedzin, ale właśnie ilość i jakość czasu poświęcanego na ćwiczenia.

Geoff Colvin wymienia cztery elementy, które sprawiają, że czas wykorzystywany na rozwijanie danej sprawności jest efektywny³²:

1. **Planowanie.** Każdy z nas zdaje sobie sprawę z tej banalnej prawdy, że aby być w czymś dobrym, trzeba ćwiczyć. Zazwyczaj jednak ćwiczymy w sposób bezmyślny, mechanicznie i niesystematycznie powtarzając pewne czynności. To uspokaja nasze sumienie („przecież ćwiczyłem!”), ale nie poprawia osiąganych rezultatów. W celu uporządkowania ćwiczeń, pierwszy krok, jaki należy wykonać, to zaplanowanie działań. Na samym początku jest to jednak bardzo trudne, ponieważ sami często nie jesteśmy w stanie dowiedzieć się, od czego należy zacząć, jakie ćwiczenia są najefektywniejsze itp. Z tego względu potrzebujemy osoby, która jest w stanie pomóc nam odpowiedzieć na te pytania i pokazać, jak wykonywać dane ćwiczenia.
2. **Powtarzalność.** Gdy mamy już zaplanowane czynności, które będziemy wykonywać, należy je powtarzać tak długo, aż osiągniemy w nich biegłość i będziemy mogli podnieść sobie poprzeczkę. Przechodząc na wyższy poziom zawansowania możemy zacząć ćwiczyć to, co wcześniej było dla nas niewykonalne. Powtarzanie tych samych ćwiczeń jest nużące i łatwo się przy tym zniechęcić, dlatego osiągnięcie mistrzostwa wymaga dużej dozy cierpliwości i konsekwencji w działaniu.
3. **Korygowanie swoich działań.** Wykonując ćwiczenia musimy na bieżąco kontrolować i ewaluować rezultaty naszych działań. Należy skupić się na zauważaniu błędów i niedociągnięć, by w kolejnym wykonaniu je poprawiać. Obserwowanie osiąganych rezultatów działa też motywująco, ponieważ zauważamy postęp i rozwój. Przy tym punkcie dużą rolę odgrywa osoba, która może obiektywnie spojrzeć na wynik ćwiczeń

³² GG. Colvin, *Talent jest przeceniany. Co odróżnia najlepszych od całej reszty*, MT Biznes, Warszawa 2008, s. 75-116.

pomagając korygować błędy lub motywując poprzez docenienie czynionych postępów.

4. **Koncentracja.** Ćwicząc należy skupić całą swoją uwagę na danej czynności. Wymaga to dużego wysiłku umysłu i koncentracji. Nieustannie trzeba myśleć nad wykonywanym ćwiczeniem, by dążyć do perfekcji. Jest to jednak bardzo wyczerpujące, przez co nie można w ten sposób ćwiczyć więcej niż 5 godzin i należy zrobić 2 - 4 przerwy. Jedna godzina przemyślanego ćwiczenia daje więcej niż cały dzień nieuważnie wykonywanych czynności.

Wiedzy i umiejętności specjalistycznych, które umożliwiają zostanie mentorem, nie da się więc zdobyć z dnia na dzień, ani nawet z roku na rok - potrzebna jest zarówno odpowiednia ilość czasu poświęconego na rozwój w danej dziedzinie, jak i odpowiednia jakość tego czasu zapewniana przez cztery przytoczone wyżej elementy.

Ćwiczenie - co mam i jak to mogę przekazać
Wypisz na kartce swoje umiejętności, które czujesz, że dobrze opanowałeś i których mógłbyś nauczyć innych. Zadaj sobie następujące pytania: – Jak je ćwiczyłeś? – Ile czasu poświęciłeś na ich opanowanie? – Po czym można poznać, że je posiadasz? Poznanie własnych umiejętności i prześledzenie procesu ich nabywania może być pomocne przy wspieraniu innych w ich nabywaniu.

2. Kompetencje interpersonalne

Jak już była mowa powyżej, częstym wyzwaniem stojącym przed mentorem jest opanowanie odpowiednich kompetencji komunikacyjnych i interpersonalnych, które umożliwiają efektywne nauczanie i dzielenie się doświadczeniem. Jest to problem dobrze znany przez każdego studenta, który przynajmniej raz spotkał wykładowcę o olbrzymiej wiedzy i erudycji, ale niepotrafiącego tej wiedzy przekazać. Podobnie zdarza się w mentoringu. Mentor zwykle poświęcił wiele lat swojego życia na rozwoju w jakiejś specjalistycznej dziedzinie i zazwyczaj nie robił tego z myślą, że będzie kiedyś tę wiedzę i zdobyte doświadczenie

przekazywał innym. Dlatego mentorzy rzadko uczą się umiejętności dydaktycznych i interpersonalnych, które umożliwiają efektywne nauczanie. Zwłaszcza, że nie chodzi tylko o umiejętność wygłaszania wykładu, ale o skuteczne budowanie relacji z drugą osobą, w ramach której w poczuciu bezpieczeństwa i wzrastającym zaufaniu mentor może przekazywać wiedzę i umiejętności praktyczne. Zdarza się, że niektórzy posiadają te kompetencje w sposób intuicyjny, jednak nawet w takim przypadku często mogą wiele skorzystać przyswajając sobie pewne zasady. Wbrew spotykanym czasami obiegowym opiniom tzw. umiejętności miękkie nie są czymś, co się po prostu ma lub nie. To są umiejętności jak każde inne - można je ćwiczyć i się ich nauczyć.

Warto przy tym wspomnieć, że można w tym przypadku wyróżnić trzy poziomy ich posiadania:

1. **Wiedza** o kompetencjach interpersonalnych - sprowadza się do znajomości określonych zasad komunikacji, technik przekazywania informacji (np. informacji zwrotnej), określonych modeli postępowania itp. Tutaj należy zaznaczyć, że nabycie wiedzy dotyczących tych zagadnień, np. poprzez przeczytanie tego rozdziału lub obszernej książki na ten temat, nie gwarantuje, że w konkretnej sytuacji dana osoba będzie potrafiła poprawnie z nich skorzystać
2. **Umiejętność** posługiwania się konkretnymi zasadami, technikami, narzędziami itp. - powstaje dzięki przećwiczeniu ich zastosowania w różnych okolicznościach, które pozwolą doświadczyć, że nie w każdym przypadku można zastosować tę samą lub w taki sam sposób określoną metodę, technikę czy narzędzie. Umiejętność bierze się ze świadomej praktyki: „ja chcę zastosować taką a taką technikę i potrafię to zrobić w określonych okolicznościach”.
3. Posiadane danej umiejętności w dalszym ciągu nie gwarantuje, że po wyjściu, np. z sali szkoleniowej, czyli w sytuacji „z życia wziętej”, będziemy w stanie ją wykorzystać. Okoliczności, w których stosujemy te umiejętności są często zaskakujące, trudne do przewidzenia, a w dodatku człowiek ma tendencję do działania automatycznego, zgodnego z ugruntowanymi nawykami. Dlatego trzecim poziomem posiadania danej kompetencji jest posiadane zgodnej z nią **postawy** lub, inaczej mówiąc, **nawyku** korzystania z niej. Nawyki i przyzwyczajenia są zazwyczaj tak silne, że trudno jest spontanicznie i bez zastanowienia się zastosować daną umiejętność. Mogę wiedzieć, że krytykując czyjeś zachowanie, tj. udzielając negatywnej informacji zwrotnej, nie należy mówić „ty zawsze ... [np. się spóźniasz]”, mogę potrafić poprawnie

skonstruować informację zwrotną, ale w sytuacji, gdy jestem zajęty innym rzeczami, a w dodatku emocje są duże (np. ponieważ ktoś mnie zdenerwował, że się spóźnił na spotkanie), stare nawyki powracają. Brak posiadania „we krwi” umiejętności poprawnego i skutecznego udzielania negatywnej informacji zwrotnej może doprowadzić do tego, że posiadane umiejętności stają się nieużyteczne. Dlatego w dziedzinie komunikacji, jak każdej innej, tak ważne jest ćwiczenie i praktykowanie określonych umiejętności.

Wymienione trzy poziomy są istotne w dwóch kontekstach. Po pierwsze, w kontekście procesu stawania się mentorem - tu płynie wniosek, by mentor szukał miejsc, sytuacji, szkoleń, warsztatów, gdzie może formować i ćwiczyć dany nawyk, aby mógł cały czas się rozwijać i nie poprzestawał na poziomie wiedzy. Po drugie, w kontekście nauczania umiejętności podopiecznego warto, aby mentor miał świadomość przechodzenia przez te trzy poziomy i tego, że to wymaga ćwiczeń i czasu.

Przyjrzyjmy się zatem konkretnym umiejętnościom interpersonalnym, które powinien posiadać mentor.

2.1 Aktywne słuchanie

Stephen Covey trafnie zauważa, że najczęstszy powód konfliktów i nieporozumień między ludźmi bierze się stąd, iż każdy ma przeświadczenie, że jest nierozumiany przez drugą stronę i z tego powodu próbuje wyjaśnić i wytłumaczyć swoje stanowisko. Tymczasem najczęściej druga osoba, powodowana różnymi emocjami lub innymi czynnikami, albo nie słucha, albo również dąży do tego samego - uważa, że jest nierozumiana i chce przekonać drugą osobę do swoich racji. Mimo że obydwie osoby mają dobre intencje, tworzy się błędne koło i powstaje konflikt lub nieporozumienie.

Dążenie do bycia zrozumianym jest zatem podstawowym błędem w komunikacji, który nie wynika ze złej woli, ale prowadzi do złych skutków. Dlatego Covey proponuje zasadę: **„Staraj się najpierw zrozumieć, potem być zrozumiany”**³³. Dzięki temu, że najpierw staramy się zrozumieć daną osobę, tworzymy atmosferę bezpieczeństwa, zainteresowania

³³ S. Covey, *7 nawyków skutecznego działania*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2013, s. 245-272.

drugą osobą oraz możemy adekwatniej odnieść się do jej zdania i przez to szybciej dojść do porozumienia.

Przyjrzyjmy się kilku narzędziom i technikom, które ułatwiają realizację tej zasady.

Technika: Parafraza
Parafraza polega na powtórzeniu własnymi słowami tego, co usłyszeliśmy od drugiej osoby - a więc jest to przedstawienie tego, jak my ją zrozumieliśmy. Nie powinno to być dosłowne powtórzenie tego, co usłyszeliśmy, ani powtórzenie wszystkiego, co usłyszeliśmy. Dzięki parafrazie zdobywamy zainteresowanie rozmówcy, jego szacunek i tworzymy atmosferę bezpieczeństwa, ponieważ pokazujemy, że dążymy do jego zrozumienia, a nie osądzania, oceniania czy krytykowania. Ułatwia ona również zapamiętywanie informacji oraz odniesienie się do nich w trakcie rozmowy. Najważniejsze jest jednak to, że wycisza ona emocje podczas trudnych rozmów lub dyskusji na kontrowersyjne tematy - za jej pomocą łatwiej skupić się na merytorycznych argumentach z pominięciem emocji. Parafraza przynosi również korzyści naszemu rozmówcy, ponieważ daje mu okazję do usłyszenia swoich poglądów i pole do ich doprecyzowania, uporządkowania lub zmodyfikowania. Najważniejszym kryterium tego, czy parafraza była udana jest potwierdzenie naszego rozmówcy: „tak, dokładnie to miałem na myśli”. Jeśli przedstawimy zdanie rozmówcy precyzyjnie, bez zniekształceń, dopowiedzeń, nadinterpretacji i zgodnie z najlepszymi intencjami, to powinien on móc potwierdzić, że w naszej parafrazie przedstawiliśmy jego zdanie.
Przykłady: „A więc twierdzisz, że ...” „Chcesz powiedzieć, że ...” „Innymi słowy uważasz, że...” Możemy zakończyć parafrazę słowami: „Czy to miałeś na myśli?” „Czy takie jest twoje zdanie?”

Technika: Klaryfikacja
Klaryfikacja jest zbliżona do parafrazy, jednak pojawia się na końcu dłuższej wypowiedzi rozmówcy. Jej celem jest wychwycenie najważniejszych punktów wypowiedzi i ich uporządkowanie. Klaryfikację stosuje się zwykle wtedy, gdy wypowiedź rozmówcy wydaje nam się długa, chaotyczna i wielowątkowa. Wówczas uzyskujemy korzyści podobne jak w przypadku parafrazy.
Przykłady:
„Czy to znaczy, że...” „Jeśli dobrze cię zrozumiałam to ...”

Technika: Precyzowanie
Precyzowanie polega na zadawaniu pytań, które pomagają zrozumieć rozmówcę, uzyskać pełniejszy obraz sytuacji lub wyjaśnić pojawiające się wątpliwości.
Przykłady:
„Co masz na myśli, mówiąc...?” „Co oznacza w twojej wypowiedzi...?”

Technika: Odzwierciedlenie
Odzwierciedlenie w komunikacji może przybierać dwie formy. Jedną z nich jest odzwierciedlenie, nazwijmy je, fizyczne, a drugie - emocjonalne. To pierwsze sprowadza się do tego, że dostosowujemy swoją postawę, ton głosu itp. do rozmówcy. Jeśli rozmówca przejawia w swoich gestach, tonie głosu i postawie ciała pewność siebie, również powinniśmy wyrazić ją w naszych gestach, postawie i głosie. Inaczej rozmówca może nas bowiem odebrać jako osoby nieśmiałe lub uległe. Z drugiej strony, jeśli rozmówca swoją mową ciała wyraża nieśmiałość, nie powinniśmy okazywać zbytnej pewności siebie, żeby jeszcze bardziej nie onieśmielić rozmówcy. Oczywiście nie oznacza to, że mamy udawać osobę nieśmiałą - po prostu powinniśmy temperować naszą pewność siebie.

Odzwierciedlenie emocji polega natomiast na zauważeniu emocji naszego rozmówcy. Szczególnie, gdy rozmowa dotyczy trudnych doświadczeń i sytuacji, możemy opisać emocje rozmówcy, by wiedział, że je dostrzegamy i mógł się zobaczyć w nas niczym w lustrze. Możemy to zrobić, na przykład, poprzez powiedzenie: „Widzę, że bardzo zdenerwowała cię ta sytuacja”. Odzwierciedlenie emocji obejmuje również dostosowanie emocji do tematu rozmowy. Gdy rozmówca opowiada o smutnym dla niego wydarzeniu, nie powinniśmy próbować na siłę pocieszać go próbując żartować, albo śmiać się - może to zostać odebrane jako lekceważenie lub niezrozumienie sytuacji.

Przykłady:

„Musiałeś się wtedy bardzo zdenerwować”

„Słyszę, że jesteś smutny z powodu tej sytuacji”

Technika: Dowartościowanie

Dowartościowanie polega na docenieniu rozmówcy za coś, co wydarzyło się w trakcie rozmowy. Jej celem jest pokazanie, że osoba rozmówcy i to, co ona mówi jest dla nas ważne. Poprzez dowartościowanie możemy również docenić wysiłek rozmówcy.

Przykłady:

„Dziękuję ci, że mi o tym mówisz”.

„To dla mnie ważne, że dzielisz się ze mną tymi spostrzeżeniami”.

Aspekt komunikacji: Mowa ciała

Nie mniej ważną od słów, jakimi się posługujemy w trakcie rozmowy mentorskiej, jest mowa ciała. Postawa, jaką przyjmujemy w trakcie rozmowy, to jak stoimy czy siedzimy może łatwo pokazać, czy jesteśmy zainteresowani tym, co mówi podopieczny. Do tego zalicza się również kontakt wzrokowy, potakiwanie głową oraz wszelkiego rodzaju odgłosy typu: aha, mhm, mmm, o! Elementy te są wyrazem zainteresowania rozmową i chęcią jej podtrzymania (jest to tzw. funkcja fatyczna języka).

2.2 Informacja zwrotna

W mentoringu często doświadczamy sytuacji, w której udzielamy informacji na temat działań, postępów i dokonań podopiecznego - innymi słowy na porządku dziennym pracy mentora jest udzielanie informacji zwrotnej. Jest ona warunkiem rozwoju podopiecznego - dzięki niej wie on, co robi dobrze, a nad czym powinien jeszcze popracować.

Przyjrzyjmy się zatem dwóm metodom udzielania informacji zwrotnej.

Komunikat JA

W porozumiewaniu się z drugim człowiekiem możemy wyróżnić dwa rodzaje komunikatów, a mianowicie komunikat JA i komunikat TY. Ten drugi, jak nazwa wskazuje, dotyczy drugiej osoby, naszego rozmówcy, np.:

1. „nie umiesz adekwatnie reagować na krytykę”,
2. „zawsze się spóźniasz”,
3. „mylisz się”,
4. „jesteś teraz pod wpływem silnych emocji”.

Tego typu komunikaty często zamykają drugą osobę, sprawiają, że czuje się ona oceniana i krytykowana. Powodują też często negatywne emocje, szczególnie w sytuacji, gdy nasz rozmówca nie zgadza się z naszym stwierdzeniem. Z tego powodu lepiej stosować jest komunikat JA, czyli nie mówić o drugiej osobie bezpośrednio, ale - uwzględniając swoją własną perspektywę - mówić o sobie, o swoich odczuciach, wrażeniach i przemyśleniach. Dzięki temu, nadajemy naszym wypowiedziom ton subiektywny, który pozostawia miejsce na dyskusję, niezgodzenie się jest raczej czymś otwartym, a nie zamkniętym i niepodlegającym dyskusjom. Jest to uzasadnione tym, że na naszą opinię o drugiej osobie ma wpływ wiele czynników i może być ona po prostu mylna lub niepełna - jest tylko opinią, nie mamy wglądu w myśli, zamiary, intencje i cały kontekst, w którym działa dana osoba.

Zobaczmy zatem, jak moglibyśmy przeformułować wyżej wymienione przykłady zdań zgodnie z komunikatem JA:

1. „mam wrażenie, że nie przyjmujesz mojego krytycznego zdania na temat twojego raportu”,

2. „zdenerwowało mnie to, że musiałem czekać 20 minut na rozpoczęcie spotkania”,
3. „uważam, że w tej sprawie nie wzięłeś pod uwagę ważnego czynnika”,
4. „wydaje mi się, że ta sprawa spowodowała w tobie silne emocje”.

Poprawnie sformułowana informacja zwrotna wykorzystująca komunikat JA jest zawsze:

1. Konkretna - wskazuje na fakty, a nie ogólnikowe stwierdzenia i interpretacje.
2. Szczera - wyraża wprost to, co zaobserwowaliśmy.
3. Bezpośrednia - skierowana do rozmówcy, bez używania liczby mnogiej lub uogólnień typu: „prawnicy mają tendencję do niezauważania, iż...”.
4. Konstruktywna - daje możliwość zmiany, np. powiedzenie, że „jesteś niemiły” nie daje możliwości zmiany, bo trudno stać się miły z dnia na dzień, a poza tym, nie bardzo wiadomo, co należy robić, aby być miłym. Powiedzenie „nie mówisz dzień dobry twoim kolegom z pracy” daje możliwość zmiany.

Komunikat JA
Schemat komunikatu JA można przedstawić następująco: a) czuje się... (wyrażenie uczuć i emocji), b) kiedy ty... (opisanie zachowania, które mi nie odpowiada), c) ponieważ... (opisanie dostrzegalnych przez obie strony faktów, konsekwencji danego zachowania lub odniesienie się do własnego samopoczucia, potrzeby lub chęci), d) wolalbym... (zapropozowanie zmiany).
Przykład komunikatu TY: „Lekceważysz mnie, kiedy w czasie ćwiczenia kolejny raz odbierasz esemesa. To jest skandaliczne zachowanie”. Przykład komunikatu JA: „Czuję się lekceważony, kiedy przerywasz ćwiczenie kolejny raz. Być może informacja mogłaby poczekać? Wolalbym, abyś wyłączył telefon albo esemesował na przerwie”.

Opracowane na podstawie: M. Bennewicz, *Coaching i mentoring w praktyce*, Wydawnictwo G+J, Warszawa 2011, s. 105-109.

„Kanapka”

Jedną z popularnych metod udzielania informacji zwrotnej jest tzw. „kanapka”. Opiera się ona na założeniu, że lepiej przyjmujemy krytykę, gdy jest ona „opakowana” w pozytywne komunikaty. Dlatego model kanapki zakłada, aby udzielać informacji zwrotnej według schematu:

1. Informacja pozytywna
2. Informacja negatywna lub krytyczna
3. Informacja pozytywna

Dzięki temu schematowi budujemy poczucie bezpieczeństwa u rozmówcy: zaczynając od informacji pozytywnej sygnalizujemy, że naszą intencją nie jest krytyka dla samej krytyki, poniżenie danej osoby czy wytknięcie jej błędów. Zwracając uwagę na pozytywne aspekty jej zachowania lub jego wytworu (raportu, pracy pisemnej, prezentacji itp.) doceniamy wysiłek włożony w pracę podopiecznego. Podobną funkcję pełni zakończenie komunikatu pozytywną informacją - chodzi o to, by nie pozostawić podopiecznego z wrażeniem, że wszystko zrobił źle i żeby nie poczuł się zdemotywowany do dalszej pracy.

Model kanapki bywa krytykowany ze względu na czające się w nim pułapki, w które łatwo można wpaść. Po pierwsze, najczęstszym błędem w korzystaniu z tej metody jest zbytnia ogólność komunikatów pozytywnych, a szczegółowość negatywnych. Obydwie informacje powinny być przekazane na tym samym poziomie ogólności: „spodobało mi się, że w swojej pracy uwzględniłeś argumenty Jana. Brakowało mi twojej opinii na temat tezy Adama”.

Po drugie, nieumiejętne stosowanie modelu kanapki może powodować posądzenie o nieszczerść informacji pozytywnej. Najczęściej dzieje się tak ze względu na używanie łącznika „ale” i pokrewnych (jednak, chociaż itd.). Słowo „ale” powoduje zwykle wrażenie zaprzeczenia wcześniejszego komunikatu: „Cieszę się, że wykonałeś to zadanie, ale zamówione przez ciebie materiały nie spełniają wymogów jakościowych”. W tej sytuacji uwaga podopiecznego koncentruje się na komunikacie negatywnym, a pozytywny jest pomijany, interpretowany jako czysta kurtuazja albo, co gorsze, nieszczerść.

Korzystanie z modelu kanapki może być skuteczne, jeśli uwzględnia się w jej ramach stosowanie komunikatu JA, omija się dwie wymienione wyżej pułapki oraz przestrzega się poniższych zasad udzielania informacji zwrotnej:

Zasady udzielania informacji zwrotnej

1. Pierwsza zasada mówi, że informacja zwrotna powinna być udzielana w cztery oczy. Wymaga tego zasada poufności i etyczności działania mentora. Udzielanie negatywnej informacji zwrotnej na forum jest zwykle odbierane jako próba poniżenia i wytknięcia błędów. Tymczasem powinna być raczej narzędziem uczenia się i doskonalenia działania. Zasada ta sprzyja również otwartości i szczerości między mentorem a podopiecznym.
2. Zasada symetryczności mówi, że informację zwrotną mogą sobie udzielać obie strony - zarówno mentor podopiecznemu jak i podopieczny mentorowi. Mentor powinien wyrazić to zakomunikować, by podopieczny miał tego świadomość. Każdy z nich może się również odnieść do słów drugiego, przyjąć je lub się na nie zgodzić.
3. Dobrą praktyką jest zapytanie podopiecznego, czy chciałby usłyszeć informację zwrotną, tj. co zrobił dobrze, a co zdaniem mentora można zrobić inaczej. Wyrażenie zgody sprzyja atmosferze bezpieczeństwa i powoduje pewne zobowiązanie do wysłuchania tego, co ma mentor do powiedzenia.
4. Kolejna zasada mówi, że informacja zwrotna jest tylko propozycją, co oznacza, że osoba ją udzielająca nie jest osobą nieomylną. Zaznaczenie przez mentora, że informację od niego podopieczny może przyjąć w całości, w części lub odrzucić jest wyrazem szacunku dla podmiotowości podopiecznego.
5. W udzielaniu informacji zwrotnej ważne jest zadawanie pytań: zarówno dotyczących tego, co sam podopieczny myśli o swoim wytworze lub działaniu (np. „co byś zmienił w swoim piśmie procesowym, gdybyś miał go przygotować teraz raz jeszcze?”), jak i dotyczących tego, co podopieczny myśli o informacji zwrotnej mentora i jak się do niej ustosunkowuje³⁴.

³⁴ Tamże, s. 103-105.

Pozytywna informacja zwrotna

Na zakończenie podrozdziału na temat informacji zwrotnej warto zauważyć jeszcze to, że ma ona na celu nie tylko krytykę, ale może być także narzędziem wyrażania pochwały i docenienia. Przekazywanie pozytywnej informacji zwrotnej powinno kierować się tymi samymi zasadami, o których była mowa: powinna być wyrażona w komunikacie JA, być konkretna itd. Mówi się, że dobrze skonstruowana pozytywna informacja zwrotna jest oparta na schemacie UF: Ustosunkowanie się i Fakty.

- Ustosunkowanie się jest odniesieniem danej rzeczy do siebie zgodnie z zasadami komunikatu JA: „Jestem pod wrażeniem, że...”, „Podoba mi się...”, „Cieszę się, że...”
- Fakty to z kolei konkretne działanie lub element wytworu podopiecznego, który chwalimy: „...zrobiłeś to w dwa tygodnie”, „...zakończenie twojego eseju i przytoczone cytaty”, „...nie poddałeś się i doprowadziłeś tę sprawę do końca”.

Dobry mentor, który skutecznie motywuje swoich podopiecznych, nie unika pochwał i docenia nie tylko efekt, ale również wysiłek włożony w wykonanie zadania!

3. Kompetencje etyczne

Brytyjski pisarz, C.S. Lewis, powiedział kiedyś, że etyka i moralność składają się z trzech elementów i łatwo można je wyodrębnić używając metafory okrętu. Statki płynąc po morzu muszą tak koordynować swoje ruchy, aby nie wpaść jeden na drugiego i aby nie doszło do wypadku, muszą dobrze **nawigować**. Jest to metafora pierwszego elementu moralności, czy stosunków międzyludzkich i harmonijnie poukładanych relacji między ludźmi tak, aby ludzie nie wchodzili ze sobą w konflikt i nie przeszkadzali sobie nawzajem. Lewis mówi jednak: co z tego, że sam ruch statku w stosunku do innych jest płynny, skoro sam statek ma przestarzałe stery, porwane maszty, czy zepsute inne elementy **wyposażenia**? Innymi słowy, nie wystarczy, żeby płynął bezkolizyjnie, ponieważ sam okręt powinien być bez usterek, bo inaczej albo sam zatonie, albo zboczy z kursu i wpadnie na rafę koralową lub inny statek. Jest to, według Lewisa, metafora wnętrza człowieka i jego wewnętrznej harmonii. Nie wystarczy nie czynić niczego złego innym ludziom, trzeba również dbać o swoją kondycję moralną. Jednak autor ten pisze, że i to jest niewystarczające. Cóż bowiem z tego, że nowoczesny,

zadbany statek płynie bez kolizji, kiedy nie ma wyznaczonego żadnego celu swojej podróży, nie ma **portu**, do którego miałby płynąć? To jest z kolei metafora celu życia człowieka, celu, który nie jest środkiem do kolejnego celu, ale jest celem ostatecznym, celem samym w sobie.

Na podstawie tej metafory można wyróżnić analogiczne elementy kompetencji etycznych, które powinien posiadać mentor jako osoba posiadająca autorytet i mogąca stanowić dla podopiecznego wzór dobrego postępowania. Mówiliśmy już, że charakter etyczny i wewnętrzna spójność jest tym, co pociąga podopiecznego i sprawia, że mentor może skutecznie wywierać na niego wpływ. Teraz, korzystając z metafory S.C. Lewisa, przyjrzymy się bliżej trzem elementom, które składają się na kompetencje etyczne i charakter dobrego mentora.

3.1 „Nawigacja”, czyli sprawiedliwość

Dobry mentor ma poprawne i bogate relacje z innymi ludźmi. Zapewnia mu je sprawiedliwość, czyli sprawność oddawania drugiemu tego, co mu się należy. Oddawać można nie tylko pieniądze czy szeroko rozumianą własność, np. zwrócić właścicielowi znaleziony portfel. Sprawiedliwość to również wywiązywanie się z umów pisanych i niepisanych, np. dotrzymywanie danego słowa, wypełnianie obietnic. Ale to jeszcze nie wszystko - ta klasyczna definicja sprawiedliwości obejmuje również oddawanie innym szacunku i wdzięczności. Dobry mentor, ale i dobry człowiek szanuje innych ludzi, nie obmawia swoich przełożonych i kolegów oraz chętnie wyraża wdzięczność osobom, które coś dla niego zrobiły lub im coś zawdzięcza. Martin Seligman stwierdza wręcz, że umiejętność wyrażania wdzięczności to jedna z najważniejszych cech ludzi szczęśliwych i spełnionych.

3.2 „Wyposażenie”, czyli cnoty

Współcześnie często można spotkać pogląd, że póki ktoś nie robi krzywdy innym ludziom i dobrze z nimi żyje, to jest dobrym człowiekiem. Metafora z okrętami w czytelny sposób pokazuje, że to jest jednak niewystarczające - liczy się jeszcze to, co we wnętrzu człowieka, jego osobisty stan moralny, bez którego praca i życie może obrać niechciany, zły kierunek. Co się składa na tę wewnętrzną harmonię, o jakiej mowa? Zgodnie z omawianym wcześniej

podejściem rozwoju opartego na cnotach, oprócz sprawiedliwości można wyróżnić 4 główne cnoty, które odpowiadają za wnętrze człowieka i sprawiają, że jego uczynki są dobre.

Roztropność

Roztropność to umiejętność podejmowania dobrych decyzji i podążania za nimi, szczególnie biorąc pod uwagę zmienne okoliczności ludzkiej pracy i życia. Na roztropność składają się m.in. takie umiejętności jak stawianie sobie dobrych celów, kreatywność w wymyślaniu trafnych środków do osiągnięcia zamierzonych, dobrych celów; umiejętność oceny, która z dróg realizacji celu jest najodpowiedniejsza oraz konsekwencja w realizacji podjętego celu³⁵. Dobry mentor chociażby z racji swoich osiągnięć, kompetencje te powinien mieć rozwinięte - warto jedynie dodać, że roztropność zakłada, że dotyczą one nie tyle celów zawodowych, ale celów życiowych w ogóle.

Męstwo

Cnota ta, która swoją nazwę zawdzięcza odwadze na polu bitwy, odnosi się nie tylko do sytuacji konfliktowych. Oznacza wszelkie zmaganie się ze złem, zagrożeniami i tym, co nieprzyjemne: a więc zmaganie z lenistwem, odkładaniem obowiązków „na potem” (tzw. prokrastynacja), strachem i obawami przed podejmowaniem nowych wyzwań itd.

Skuteczne osiąganie zamierzonych celów niewątpliwie wymaga męstwa, tj. umiejętności zwycięskiego zmagania się z różnymi trudnościami, niepowodzeniami i niepoddawania się. Męstwem i aktem odwagi jest także zdolność przeciwstawienia się dominującym opiniom, które uważamy za niesłuszne lub krzywdzące dla kogoś. Mężny, odważny mentor z pewnością nie będzie bał się wstawić za podopiecznym u przełożonego, szefa, czy prezesa zarządu - o ile jest przekonany, że ma rację.

By uniknąć pojawiających się czasami nieporozumień, warto jeszcze dodać, że wbrew temu, na co wskazuje wywodząca się z łaciny nazwa tej cnoty, nie jest ona właściwa tylko

³⁵ Warto zwrócić uwagę, że charakterystyka elementów roztropności tak, jak je definiowali Arystoteles czy Tomasz z Akwinu, pokrywa się z elementami coachingowego modelu GROW, o którym będzie mowa dalej. Jest to zapewne zbieżność przypadkowa, jednak pokazuje, jak trafne w swym praktycznym wymiarze były myśli twórców etyki cnot.

mężczyznom - męstwem (tłumaczonym też czasami jako odwaga) mogą się równie dobrze cechować kobiety - a nawet powinny!

W kontekście pracy patrona w męstwie będziemy widzieli również umiejętność podejmowania decyzji, nie odwlekanie ich, ale branie za nie odpowiedzialności. O tej decyzyjności piszemy więcej poniżej.

Umiarkowanie

Z uwagi na dominujący współcześnie konsumpcjonistyczny styl życia cnota ta cieszy się stosunkowo najmniejszym poważaniem i jest często bagatelizowana. Starożytna mądrość, i to nie tylko obejmująca nasz krąg kulturowy, zgodnie twierdzi, że umiarkowanie jest potrzebne do prowadzenia dobrego, spełnionego życia i, powiedzielibyśmy dzisiaj, skutecznego osiągnięcia założonych celów. Zdolność odmówienia sobie przyjemności i wyrzeczenia się zachcianek w imię wyższych celów, umiejętność cieszenia się z drobnych rzeczy, brak zamiłowania do luksusów i umiejętność poprzestawania na małym, gdy idzie o dobra materialne - tego wszystkiego dotyczy umiarkowanie. Obejmuje ono również, czyli świadomość swojej własnej niedoskonałości, gotowość do ciągłego uczenia się oraz umiejętność zauważania osiągnięć innych.

Wielkoduszność

Ostatnia cnota nie należy co prawda do klasycznego katalogu czterech cnót kardynalnych, jednak jest szczególnie ważna dla mentorów. Wielkoduszność jest bowiem zdolnością stawiania sobie wielkich, ambitnych celów. Obejmuje ona umiejętność skupienia się na tym, co ważne, co ma prawdziwe znaczenie, a ignorowanie rzeczy nieistotnych. Człowiek wielkoduszny, jak pisze Arystoteles, zna swoją własną wartość, wie, że na dużo go stać i się w tym przekonaniu nie myli³⁶. Zasluguje on na szacunek ze względu na swoje dokonania i cnoty charakteru. Jednocześnie nie wywyższa się ponad innych, ale potrafi właściwie ustosunkować się zarówno do tych ludzi, którzy tyle co on w życiu nie osiągnęli, jak i do równych sobie pod względem osiągnięć i cnót charakteru.

³⁶ Arystoteles, *Etyka Nikomachejska*, tłum. D. Gromska [w:] Tenże, *Dzieła wszystkie*, t. 5, Warszawa 1996, 1123b.

Człowiek wielkoduszny to również człowiek służby - działa on na rzecz dobra wspólnego i dobra innych ludzi. Wie, że to, co ważne i wielkie nie odnosi się do niego samego, ale go przekracza - nie jest egoistą, ale patrzy na rzeczywistość społeczną szerzej. Jest również chętny by dzielić się z innymi swoją wiedzą i doświadczeniem. Posiada, jak powiedziałby Covey, mentalność dostatku, czyli uważa, że prawdziwego dobra jest na tyle dużo, że można się nim bez obaw dzielić. Nie jest tak, że trzeba dbać tylko o swoje, bo „tortu może zabraknąć”. Wielkoduszność jest, jak twierdzi Arystoteles, a za nim Tomasz z Akwinu, „okrasą wszelkich cnót” - trudno bowiem wyobrazić sobie człowieka wielkodusznego, który nie będzie odważny, który będzie oszukiwał, lub który będzie skupiał się głównie na podążaniu za dobrami materialnymi. Z tych względów cnota wielkoduszności jest najważniejszą cnotą mentorską - i jednocześnie najtrudniejszą do ukształtowania.

3.3 „Port”, czyli misja

Ostatnim elementem, który według C.S. Lewisa, ale także długiej tradycji etyki cnót, należy do ważnych kompetencji moralnych, jest znajomość swojego celu. Metafora Lewisa może być w tym momencie trochę myląca, ponieważ dotarcie do portu jest celem, który się kończy wraz z dobiciem statku do brzegu. Cele, które stawiamy sobie w życiu jako pewnego rodzaju misję charakteryzują się tym, że można je realizować, można w nich uczestniczyć, ale nigdy ich nie zrealizować do końca - o ile są prawdziwą misją, celem ostatecznym, a nie jedynie celem instrumentalnym³⁷.

Dobre, spełnione życie charakteryzuje się tym, że człowiek wie, co chce osiągnąć i w jakich wartościach uczestniczyć. Zna cel, czyli inaczej mówiąc sens, swojego działania. Dzięki temu jego plany i działania mogą być uporządkowane, a nie dorażne i chaotyczne. Niektórzy doradcy biznesowi twierdzą, że dobrze i skutecznie działające przedsiębiorstwo i organizacja musi mieć swoją misję, aby jej członkowie znali sens swojego zaangażowania i pracy, żeby praca w nich nie była tylko zarabianiem pieniędzy, ale dawała też innego rodzaju korzyści i satysfakcję, że robi się coś pożytecznego i dobrego³⁸.

³⁷ O wartościach (również w kontekście prawoznawstwa i filozofii prawa), które są celami ostatecznymi ludzkiego działania i w których można jedynie uczestniczyć, ale nie można ich w pełni zrealizować, zobacz: J. Finnis, *Prawo naturalne i uprawnienia naturalne*, Warszawa 2001, s. 69-110.

³⁸ Zob.: P. Cardona, C. Rey, *Zarządzanie poprzez misję*, Wydawnictwa, Wolters Kluwer, Kraków 2009.

Podobnie jest w przypadku ludzi, a szczególnie mentorów. Działanie ze względu na jakiś dalszy cel daje motywację i siłę w działaniu. Sprawia, że nasze życie staje się uporządkowane i mamy poczucie sensu w tym, co robimy. Można postrzegać swoją pracę, jako przerzucanie dokumentów z jednego biurka na drugi, ale można ją postrzegać, jako działanie na rzecz realizacji sprawiedliwości w państwie. Można swoją pracę postrzegać jako wożenie kamieni taczka, a można jako budowanie katedry - wszystko zależy od tego, czy potrafimy odkryć nasze powołanie i to, jakie zaangażowanie w coś większego od nas nam daje satysfakcję i poczucie spełnienia. Najważniejsze, by misja była dobrze sformułowana: zarobienie miliona dolarów nie jest dość dobrze sprecyzowaną misją - podobnie zbudowanie przytułku dla ubogich. Ale już działalność na rzecz edukacji młodych ludzi, albo na rzecz sprawiedliwości w państwie, albo na rzecz poprawienia warunków bytowych ubogich - tak.

Dobry mentor posiada własną misję i świadomie ją realizuje. To daje autentyczność jego działaniom, sprawia, że jest postacią mogącą zainspirować innych do podobnych lub nawet większych osiągnięć. Zwykle bywa tak, że ze świadomej realizacji misji bierze się wiele najważniejszych osiągnięć mentora. Jeśli ktoś wiele osiągnął, ale twierdzi, że zrobił to „przez przypadek”, „bo tak się złożyło”, czyli nie realizował przy tym jakiejś misji, to nie będzie w stanie nauczyć innych odnoszenia sukcesów w danej dziedzinie. Przypadek jest bowiem czymś, co z definicji trudno świadomie powtórzyć czy przećwiczyć. Mentor powinien świadomie realizować swoje cele, a za tymi celami powinna stać realizacja określonych wartości, które przyczyniają się do dobra innych.

Co więcej mentor powinien umieć rozpoznać u podopiecznego jego misję - bo nie zawsze ona będzie identyczna z misją mentora. Ta umiejętność bycia sokratejskim akuszerem jest niezwykle cenna w pracy mentora.

4. Stawanie się mentorem

Analizując profil kompetencyjny mentora powinniśmy zadać sobie dwa pytania: czy każdy może być mentorem oraz jak można mentorem się stać.

Bycie mentorem niesie w sobie założenie, że mentor odniósł sukces. Nie musi to być coś, co uniwersalnie zostanie rozpoznane jako sukces w jakiś obiektywnych kryteriach, ale raczej

chodzi o sukces zrelatywizowany do danej grupy, tj. ważne jest to, by mentor odniósł sukces w czymś, co jest ważne dla danej grupy, a przede wszystkim dla konkretnego podopiecznego, np. został prezesem sądu, wygrywa sprawy jako prokurator. To, czy każdy człowiek jest w stanie odnieść sukces, pozostaje w sferze filozoficznego namysłu i debaty. Rzeczywistość pokazuje nam, że nie wszyscy osiągają sukces.

Zawężmy więc pytanie do tego, czy każda osoba, która odniosła sukces może być mentorem - tutaj patrzymy na pozostałe dwa wymagania do bycia mentorem: kompetencje interpersonalne oraz etyczne. Wydaje się, że jeśli w danej osobie jest pragnienie nabycia tych dwóch umiejętności i dana osoba potrafi to pragnienie przekuć na skuteczne i wytrwałe działania, to będą to warunki konieczne i wystarczające.

Warto zauważyć, że z różnych powodów - zarówno związanych z biografią jak i uwarunkowań temperamentu - ilość pracy, którą kandydat na mentora będzie musiał wykonać, może być różna dla różnych osób.

Jednym z najlepszych sposobów, by nabyć te umiejętności jest znalezienie mentora dla siebie, kogoś, kto posiada kompetencje etyczne, kogoś, kogo postrzegamy jako dobrą, sprawiedliwą osobę. Warto szukać osób, które mają „dar do rozmowy z ludźmi”, które potrafią słuchać i wysłuchać oraz budują relacje oparte na prawdzie i zaufaniu. Posiadając kontakt z taką osobą, łatwiej będzie wejść w rolę mentora.

Pomocnym również może być lektura książek (polecić można Marka Aureliusza³⁹, Coveya, Seligmana) połączona z nawykiem refleksji i namysłu. Warto również uczestniczyć w dobrych warsztatach i szkoleniach rozwijających umiejętności interpersonalne, a także typowo mentoringowe lub tutoringowe. Osoby, które osiągnęły sukces często postrzegają je jako coś niepotrzebnego, co jest niestety niezbyt dobrą tendencją wśród wielu mentorów i wpływa na jakość procesu mentoringowego.

Proces stawania się mentorem nigdy nie jest procesem skończonym - dobry mentor rozwija się, osiąga kolejne cele, pogłębia swoją refleksję, uczy się, jak być mentorem.

³⁹ Np.: Marek Aureliusz, *Rozmyślenia*.

III. MENTORING W PRAKTYCE

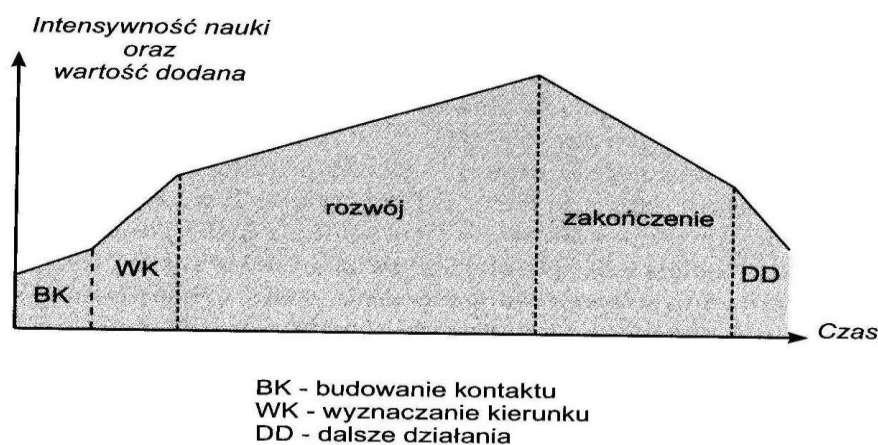
1. Prowadzenie procesu - czyli jak sprawić, by spotkanie mentorskie było udane

1.1 Etapy procesu mentoringowego

Relacja mentoringowa jest czymś dynamicznym, czyli zmienia się w czasie. Przechodzi przez różne etapy, które układają się w pewien schemat. Oczywiście jest, że etapy te w zależności od kontekstu i różnych czynników mogą być krótsze, dłuższe lub przebiegać w inny sposób. Inaczej będzie to wyglądać w mentoringu formalnym, a inaczej w nieformalnym, inaczej w mentoringu rozwojowym, a inaczej w mentoringu, którego celem jest sukcesja. Mimo to schemat etapów relacji mentorskiej jest dość uniwersalny. Warto go znać, aby być przygotowanym na to, co może się wydarzyć na każdym z nich, czego się spodziewać i jakich rezultatów oczekiwać.

Najogólniej schemat można przedstawić tak, jak na wykresie 1, wyróżniając pięć etapów: budowanie kontaktu, wyznaczanie kierunku, rozwój, zakończenie oraz dalsze działania.

Wykres 1: Etapy procesu mentoringowego



Źródło: D. Megginson, D. Clutterbuck, B. Garvey, P. Stokes, R. Garrett-Harris, *Mentoring w działaniu. Przewodnik praktyczny*, Wydawnictwo REBIS, Poznań 2008, s. 34.

Przyjrzyjmy się zatem bliżej poszczególnym etapom, czyli fazom przez jakie przechodzi relacja mentoringowa⁴⁰.

Faza 1: Budowanie kontaktu

Etap ten jest kluczowy dla stworzenia dobrej relacji i w efekcie powodzenia całego procesu. Obejmuje on wzajemne poznanie się mentora i podopiecznego oraz wybadanie, czy mogą razem pracować i czy przyniesienie to oczekiwane efekty. Jak widać na wykresie 1., intensywność nauki jest wówczas bardzo mała, czasami wręcz bliska zeru, jednak warto poświęcić odpowiednią długość czasu na pozostanie na tym etapie (np. 1-2 spotkania), ponieważ przyniesie to korzyści w długim terminie. Dobrze, aby nie tylko podopieczny mówił o sobie, by mentor mógł go poznać, ale również odwrotnie. Często jest tak, że podopieczny wie już coś o swoim mentorze, jego osiągnięciach, stanowisku itp., jednak nawet taka sytuacja nie zwalnia mentora z opowiedzenia czegoś więcej o sobie. W nawiązaniu relacji pomocne są również informacje niezwiązane z pracą zawodową, takie jak zainteresowania, marzenia, rodzaj motywacji, czyli odpowiedź, dlaczego zajmuję się tym, czym się zajmuję. Krótka rozmowa na tego typu tematy pozwala poznać wartości i cele drugiej osoby, co często umacnia relację. Lepiej się uczymy i nauczamy, gdy widzimy, że druga osoba podziela lub przynajmniej szanuje nasze cele i wartości, czyli to, co jest dla nas ważne. Z drugiej strony nie jest tak, że te elementy są konieczne do zbudowania dobrej relacji mentorskiej. Są potrzebne, ale przy wysokich kompetencjach interpersonalnych jest możliwa efektywna współpraca osób o różnych wartościach i celach.

Zazwyczaj podopieczny postrzega mentora z racji jego stanowiska i doświadczenia jako kogoś kompetentnego, od kogo będzie mógł się czegoś nauczyć, zaczerpnąć rady czy otrzymać wsparcie. Wówczas nawiązanie relacji przychodzi dużo łatwiej i szybciej. Zdarza się jednak, że podopieczny jest podejrzliwy wobec swojego mentora, np. ze sceptycyzmem patrzy na jego rzeczywiste kompetencje i nie jest do nich w pełni przekonany. Wówczas mentor musi włożyć więcej wysiłku, aby zdobyć autorytet podopiecznego, by relacja była oparta na otwartości, szczerości i zaufaniu. Istnieje też przeciwieństwo tej sytuacji: podopiecznego może onieśmielać autorytet mentora, może go postrzegać, jako kogoś ważnego i wyolbrzymiać jego pozytywne cechy. Taka sytuacja również nie jest zbyt dobra

⁴⁰ Na podstawie: D. Megginson, D. Clutterbuck, B. Garvey, P. Stokes, R. Garrett-Harris, *Mentoring w działaniu. Przewodnik praktyczny*, Wydawnictwo REBIS, Poznań 2008, s. 33-35 oraz D. Clutterbuck, dz. cyt., s. 135-150.

i mentor powinien tutaj położyć nacisk na elementy miękkie: swobodną i otwartą komunikację, poczucie humoru itp.

Ważne jest również postrzeganie podopiecznego przez mentora. Jeśli nie sprawia on wrażenia osoby zmotywowanej, zaangażowanej i chętnej do nauki, mentor może poczuć bezcelowość tej relacji i jego wysiłków, co negatywnie wpłynie na proces lub doprowadzi do jego przerwania. Warto tu pamiętać, że jednym z celów mentora jest motywowanie podopiecznego, jednak nie może być tak, że mentor buduje tę motywację od zera. Gdy zachodzi taka sytuacja, mamy do czynienia z tzw. sytuacją trudną lub zakłóceniem. Może być ona spowodowana niewłaściwym wyborem uczestników programu. Jakkolwiek nawiązanie dobrej relacji, czyli powodzenie pierwszej fazy procesu zależy od obu stron, to większa odpowiedzialność za ten cel leży po stronie mentora, który stwarza odpowiednią atmosferę spotkania.

Faza 2: Wyznaczanie kierunku

Etap ten obejmuje zwykle drugie i trzecie spotkanie. O ile faza pierwsza jest kluczowa dla trwałości, „komfortu” i atmosfery relacji, druga jest kluczowa dla jego efektywności. Obejmuje ona uzgodnienie, co w ogóle będzie przedmiotem spotkań, w jakim kierunku będą one zmierzać i jakie cele realizować. Należy zaznaczyć, że nawet w procesie z góry określonym, jak w przypadku Krajowej Szkoły Sądownictwa i Prokuratury, warto poświęcić czas na upewnieniu się, że aplikant przyjmuje ten cel jako swój i potrafi sobie wyobrazić, jak będzie go realizował. Etap ten opiera się na wcześniejszym poznaniu wzajemnych oczekiwań i ewentualnych obaw. To następnie umożliwia dobre określenie kierunków i zdefiniowanie celów. Dobrze, żeby obejmowały one cele krótkofalowe, możliwe do zrealizowania np. na kolejne spotkanie, cele średniofalowe możliwe do zrealizowania w ciągu całego procesu oraz cele długofalowe wykraczające horyzontem czasowym poza ostatnie spotkanie mentorskie. Te ostatnie wyznacza się czasami pod koniec procesu, jako plan dalszego rozwoju podopiecznego. Przydatnymi narzędziami są tutaj techniki dobrego definiowania i precyzowania celów.

Faza 3: Rozwój

Na tym etapie następuje największy rozwój podopiecznego i z tego względu stanowi on istotę mentoringu. Na spotkaniach na tym etapie opracowuje się strategie realizacji celów, rozmawia się o pojawiających trudnościach i wyzwaniach. Mentor wspiera podopiecznego

i udziela mu informacji zwrotnej na temat jego pracy. W trakcie tego etapu relacja mentoringowa jest coraz bardziej dynamiczna, ponieważ następuje przesunięcie akcentu w relacji z mentora na podopiecznego. Podopieczny coraz więcej wie i potrafi, oswoił się z tą metodą pracy, staje się coraz bardziej pewny siebie i gotowy do coraz trudniejszych wyzwań. Coraz lepiej poznaje siebie, swoje mocne strony, ale też uświadamia sobie, czego nie wie i nie potrafi oraz czego w związku z tym potrzebuje. Dzięki temu wszystkiemu, to on zaczyna przejmować większą odpowiedzialność na swój rozwój i za całą relację. Mentor zmniejsza swoją rolę kierowniczą, a zwiększa wspomagającą. Jego zadaniem jest obserwowanie zmian zachodzących w uczniu i diagnozowanie, kiedy może podwyższyć poprzeczkę, a kiedy może wycofać się z roli kierowniczej w relacji. Tutaj niestety nie ma uniwersalnych wskazówek, kiedy ten przełom następuje, ponieważ zależy to od podopiecznego i wielu innych czynników. Z pewnością sygnałem alarmowym może być sytuacja, gdy pod koniec tej fazy, czyli generalnie pod koniec całego procesu spotkań, nic się w tym aspekcie nie zmienia i podopieczny w takim samym stopniu co na początku polega na głównodowodzącej roli mentora. Może to świadczyć o tym, że ogólne cele mentoringu, które wykraczają poza zwykłe nabycie wiedzy, nie zostały zrealizowane.

Faza 4: Zakończenie współpracy

Ostatni etap obejmuje zazwyczaj jedno lub dwa ostatnie spotkania. Jest to faza rozwiązywania współpracy i obie strony powinny mieć świadomość wkroczenia w nią. Wymaga zatem jasnego zakomunikowania tego faktu i oddzielenia jej od fazy poprzedniej. Etap ten zazwyczaj ma miejsce w momencie, gdy podopieczny zrealizował większość swoich celów, osiągnął wyższy poziom pewności siebie i samodzielności. Czasami zdarza się, że podopieczny doświadcza uczucia niepewności i lęku, ponieważ nie będzie miał już więcej osoby, na której pomoc może liczyć w trudnych momentach. Do tego zdarza się, że dochodzi presja, by pokazać innym - przełożonym lub kolegom - że osiągnął postęp dzięki pracy z mentorem. Sytuacja zakończenia procesu mentorskiego przypomina trochę zdany egzamin na prawo jazdy i pierwszą samodzielną przejażdżkę samochodem. Towarzyszy temu radość z osiągnięcia celu, niezależności i samodzielności, ale z drugiej strony niepewność i niepokój, czy rzeczywiście dam sobie radę, czy nie przeoczę jakiegoś znaku i będę wiedział, jak się zachować na skomplikowanym skrzyżowaniu.

Dobre zakończenie procesu mentorskiego wymaga rzetelnego i szczerego podsumowania. Powinno ono obejmować odpowiedzi na następujące pytania:

- Jakie korzyści ze współpracy odnieśli podopieczny i mentor.
- Czego nie udało się osiągnąć i co było tego przyczyną.
- Co można było poprawić, zrobić lepiej lub inaczej.
- Jak będą wyglądały relacje i ewentualna współpraca podopiecznego z mentorem po zakończeniu procesu.
- Czego potrzebuje podopieczny do dalszego rozwoju i jaki będzie plan jego działania w tym aspekcie.

Przykładowym narzędziem, które można wykorzystać do podsumowania procesu mentorskiego jest omawiany dalej model GOLD. Można go bowiem wykorzystać do omawiania poszczególnych działań i projektów, jak i całości współpracy.

Faza 5: Dalsze działanie

Zakończenie procesu mentoringowego nie musi oznaczać zerwania kontaktów między mentorem a podopiecznym. Zwykle relacja mentorska zamienia się w znajomość lub przyjaźń opartą na bardziej partnerskich i równorzędnych stosunkach. Mogą oni również kontynuować relację mentorską, jednak ma on inny, nieformalny i bardziej swobodny charakter. Spotkania są zwykle rzadsze, nie są tak ustrukturyzowane i przyjmują czasami formę przyjacielskich lub koleżeńskich rozmów na tematy zawodowe czy rozwojowe. Kontynuowanie współpracy może być korzystne dla obu stron, więc warto spożytkować zaufanie i relacje, jakie się wytworzyły w trakcie spotkań mentoringowych. Obydwie strony mogą dla siebie stanowić źródło kontaktów zawodowych i wzajemnej pomocy. Taka sytuacja kontynuowania współpracy ma zwykle miejsce, gdy relacja mentoringowa była udana i obie strony tak ją postrzegają. Bywa jednak i tak, że po zakończeniu procesu panuje nieufność we wzajemnych relacjach, podopieczny może obawiać się dominacji mentora, a mentor może czuć niechęć do podopiecznego lub dalszej współpracy. Dlatego ważne jest, by na ostatnim spotkaniu omówić, jak obie strony postrzegają swoje wzajemne stosunki w przyszłości.

1.2 Spotkanie mentoringowe

Zarówno w przypadku etapów procesu mentoringowego jak i scenariusza spotkania nie ma uniwersalnych schematów dla wszystkich typów mentoringu i okoliczności, w jakich jest prowadzony. Jest to jedno z najtrudniejszych wyzwań stojących przed mentorem: nie ma

dwóch takich samych podopiecznych, ani dwóch takich samych procesów mentoringowych, dlatego mentor musi się wykazać dużą elastycznością, umiejętnością dostosowywania się do bieżącej sytuacji szybkiego rozpoznawania potrzeb i rozeznawania, co najlepiej się sprawdzi w danych okolicznościach.

Skuteczni mentorzy nigdy nie zaczynają spotkania od spraw merytorycznych. Niezależnie od tego, czy jest to pierwsza faza polegająca na budowaniu relacji, czy faza trzecia, najbardziej merytoryczna, zawsze zaczynają od krótkiej, odprężającej rozmowy, która tworzy przyjazną i otwartą atmosferę na spotkaniu. Mimo, że niektórym początkującym mentorom wydaje się to stratą czasu, który można poświęcić na przejście do rzeczy, takie „zainwestowanie” w rozpoczęcie spotkania zwróci się z zyskiem w postaci lepszej relacji i efektywniejszej nauki.

Swobodna, nie dotycząca tematu spotkania rozmowa, czy prosta wymiana zdań, zwykle zainicjowana przez mentora, może dotyczyć spędzenia ostatniego weekendu, np. jakiegoś wyjazdu, wydarzenia kulturalnego, sportowego czy czegokolwiek, co jest bliskie mentorowi i podopiecznemu. Odwołanie się do przypadkowo wspomnianego przez podopiecznego wydarzenia, np. z jego życia osobistego, i zagadnięcie o nie, może być bardzo mile odebrane jako świadectwo naszego zainteresowania i uważnego słuchania. Dobrze, aby te krótkie rozmowy nie dotyczyły rzeczy zbyt banalnych, np. pogody, ponieważ mogą powodować wówczas wrażenie sztuczności, ale też nie przybierały formy wypytywania się o życie osobiste podopiecznego, co może wprowadzić w zakłopotanie lub onieśmienie. Istotne jest tutaj wyczucie i uważność na to, jakie tematy mogą być wspólne obydwu stronom. Dobrzy mentorzy potrafią z tej krótkiej wymiany zdań uczynić pretekst do podzielenia się ciekawymi obserwacjami na temat różnych zjawisk czy wydarzeń, co pełni też funkcję budowania etosu dzielenia się przemyśleniami na ważne tematy, czego często brakuje w organizacjach, gdzie ludzie skupieni są na pracy merytorycznej. Krótkie oderwanie się od niej sprawi, że ponowne zajęcie się meritum będzie przyjemniejsze. Oczywiście ważne, żeby ta wymiana zdań nie była zbyt długa. Przy godzinnym spotkaniu optymalne jest poświęcenie na nią około 4-5 minut i należy jasno zaznaczyć moment przejścia do głównego tematu spotkania.

Kolejnym elementem spotkania jest rozmowa o jego celach. Dobrze jest na początku dać podopiecznemu swobodę wyboru tematu bez jego ukierunkowywania, np. pytając, o czym podopieczny chciałby porozmawiać, jaką sprawę omówić czy przedyskutować. Przykładem

pytania inicjującego taką rozmowę może być: „co w tym tygodniu nie pozwala ci zasnąć?” lub „nad czym się ostatnio najczęściej zastanawiasz?”. Gdy podopieczny wypowie się, nie należy od razu przechodzić do udzielania rad i dawania gotowych rozwiązań, nawet jeśli przychodzą nam takie na myśl lub mieliśmy doświadczenie podobnych problemów i moglibyśmy o nim opowiedzieć. Zazwyczaj bowiem każdy przypadek jest inny i dobre rozwiązanie wymaga dokładnego poznania faktów. Doprecyzowanie można osiągnąć poprzez takie pytania, jak: „co dokładnie się wydarzyło?”, „jak się wtedy czułeś a jakie masz odczucia obecnie na tę sprawę?”, „ile razy i w jaki sposób ten problem się powtarzał?”. Można też spróbować poddać dany problem pod refleksję poprzez zmianę perspektywy, np. „jak sądzisz, co czuje i myśli dana osoba zaangażowana w tę sprawę?”, „co mogłaby pomyśleć osoba postronna, która obserwowałaby tę sprawę?”.

Po zbadaniu faktów i analizie sytuacji, można zachęcić podopiecznego do poszukania różnych alternatywnych rozwiązań problemu oraz przeanalizowania, które z nich będzie najodpowiedniejsze. Mentor może udzielać rad i dzielić się doświadczeniem dopiero, gdy zostanie o to poproszony lub gdy widzi, że podopieczny ma trudności ze znalezieniem rozwiązania. Należy zadbać, żeby nie narzucać swoich rozwiązań i swojego zdania. Można np. powiedzieć: „Gdy byłem kiedyś w podobnej sytuacji, pomogło mi ..., ale nie wiem, czy będzie to pomocne również dla ciebie. Musisz się nad tym zastanowić i zdecydować”. Szybkie podanie rozwiązania przez mentora może zostać odebrane jako przejęcie przez niego odpowiedzialności za rozwiązanie problemu, a, co za tym, idzie obarczenie odpowiedzialnością za niepowodzenie. Podopieczny może też przez to popaść w zależność od mentora. Należy raczej od początku zaznaczać, że to do podopiecznego należy ostateczna decyzja, a mentor może jedynie pomóc przeanalizować różne jej okoliczności lub podsunąć kilka pożytecznych wskazówek. Mentor powinien też upewnić się, czy podopieczny ma pozytywne nastawienie, nie boi się wymyślać innowacyjnych rozwiązań i przyjmować śmiałych wyzwań.

Wyżej opisany element scenariusza obejmuje głównie sytuację, w której nie mamy wcześniej ustalonego celu, co będziemy robić na danym spotkaniu, tylko skupiamy się na bieżących potrzebach i problemach podopiecznego lub monitorujemy jego pracę i postępy we wcześniej wyznaczonych zadaniach. Jeśli nasze cele są inne, np. nastawiamy się na rozwijanie talentów lub kształcenie konkretnych cech umiejętności lub przekazywanie wiedzy, spotkanie będzie przebiegało trochę inaczej, ponieważ będziemy mogli już wcześniej przygotować konkretne

ćwiczenia i zadania dla podopiecznego. Zawsze jednak należy trzymać się opisanych wcześniej zasad: pracować pytaniami i dawać pole podopiecznemu do zadawania pytań i inicjowania tematów, analizować z podopiecznym fakty i szukać jak najwięcej rozwiązań oraz dzielić się doświadczeniem i udzielać rad najlepiej pod koniec pracy nad danym zagadnieniem.

Schemat spotkania mentoringowego

1. Stworzenie swobodnej, ale profesjonalnej atmosfery.
2. Uzgodnienie celu spotkania.
3. Przeanalizowanie problemu z perspektywy podopiecznego.
 - Wyjaśnienie i naświetlenie.
 - Zmiana punktu widzenia i pobudzenie do analizy.
 - Wyciągnięcie wniosków z doświadczeń.
4. Zaplanowanie działań podopiecznego.
5. Ustalenie etapów rozwoju i punktów przełomowych (kamienie milowe).
6. Podsumowanie.
7. Stworzenie listy zagadnień na kolejne spotkanie.

Na podstawie: D. Clutterbuck, *Każdy potrzebuje mentora. Jak kierować talentami*, Wydawnictwo PETIT, Warszawa 2002, s. 143.

Przygotowanie do spotkań mentoringowych - scenariusz pierwszego spotkania

W przygotowaniu pierwszego spotkania, które mieści się na etapie budowania kontaktu, może być przydatna odpowiedź na następujące pytania:

1. a) Czy mamy jasność w sprawie wzajemnych oczekiwań wobec:
 - siebie nawzajem,
 - związku mentoringowego,
 - tego, czego mamy nadzieję nauczyć się od siebie nawzajem.
- b) Na ile nasze oczekiwania pasują do siebie nawzajem.
- c) Jak bardzo dyrektywny/niedyrektywny powinien być mentor w czasie kolejnych spotkań z podopiecznym?
2. a) Jakie są najważniejsze kwestie, które chcemy omówić.

b) Jakie, jeśli w ogóle, są ograniczenia w zasięgu dyskusji (czyli w tematach, które chcemy omówić).

3. Kto weźmie główną odpowiedzialność - mentor, podopieczny, czy obaj - za:

- decyzje, jak często się spotykać,
- ustalenie porządku spotkań,
- zagwarantowanie, że spotkania się odbędą,
- decyzje o miejscu spotkania i czasie jego trwania,
- zdefiniowanie celów uczenia się,
- inicjowanie podsumowań dokonanego postępu.

4. Jak formalne lub nieformalne mają być nasze spotkania.

5. W jakim stopniu mentor zamierza pozwolić podopiecznemu:

- korzystać z jego autorytetu,
- korzystać z jego sieci kontaktów,
- korzystać z jego pomocy i czasu pomiędzy spotkaniami.

6. Czy zgadzamy się, że otwartość i zaufanie są podstawą współpracy. Jak je sobie zapewnimy.

7. Czy obaj chcemy dawać sobie nawzajem uczciwy feedback (a więc chcemy być krytycznymi przyjaciółmi).

8. a) Jakie, jeśli w ogóle, są granice poufności tego związku.

b) Co gotowi jesteśmy mówić innym:

- na temat naszej współpracy,
- na temat naszych dyskusji,

c) Komu musimy mówić i w jaki sposób.

9. Jaką odpowiedzialność wobec innych (bezpośrednich zwierzchników, kolegów, koordynatora programu) narzuca na nas ten związek.

10. a) Jak zapewniamy sobie bezpośrednie wsparcie zwierzchnika podopiecznego.

b) czy istnieje wyraźne rozróżnienie między rolami mentora i zwierzchnika podopiecznego.

c) Jeśli ich role w niektórych aspektach wzajemnie się powielają lub kolidują ze sobą, jak zamierzamy ten problem rozwiązać.

11. Kiedy i w jaki sposób sprawdzamy czy ta współpraca jest „korzystna” dla nas obu.

1.3 Kontrakt mentorski

Najważniejszym narzędziem i koniecznym elementem pierwszego lub najpóźniej drugiego spotkania jest ustalenie kontraktu mentorskiego. Kontrakt jest pewnego rodzaju umową, która indywidualnie precyzuje zasady współpracy między mentorem a podopiecznym i obowiązuje w równym stopniu obydwie strony. Kontrakt pełni kilka funkcji:

- precyzuje zasady współpracy i usprawnia przez to proces mentorski,
- nadaje ramy współpracy określające możliwości i granice procesu mentorskiego,
- zapewnia podopiecznemu bezpieczeństwo,
- jest punktem, do którego można się odwołać w przypadku zaistnienia sytuacji trudnej.

Jak widać korzyści z kontraktu mają zarówno naturę merytoryczną, jak i psychologiczną. Mentor i podopieczny czują się lepiej, gdy wiedzą, na co mogą sobie pozwolić i jakich zasad przestrzegać. Jest to szczególnie ważne dla podopiecznego, który może nie znać do końca założeń mentoringu i nie wiedzieć, czego może się spodziewać i oczekiwać oraz jakie zasady współpracy mogą obowiązywać na spotkaniach.

Warto zwrócić uwagę, że należy odróżnić kontrakt od rozmowy na temat oczekiwań i obaw związanych z udziałem w programie mentorskim. Ważne, żeby taka rozmowa między mentorem a podopiecznym odbyła się na początku, jeszcze przed spisaniem kontraktu, dzięki czemu będzie mogła stanowić punkt wyjścia przy jego ustalaniu. Sama rozmowa o nadziejach i obawach nie jest jednak kontraktem. Do kontraktu nie należy również wyznaczenie celów merytorycznych, które będzie realizować podopieczny. Kontrakt zawiera jedynie formalne zasady obowiązujące mentora i podopiecznego.

Zwykle dobrą praktyką jest spisywanie kontraktu na piśmie, dzięki czemu obie strony mogą go podpisać, zobowiązując się tym samym do jego przestrzegania i mają wspólny punkt odniesienia w przypadku sytuacji spornych. Niektórzy, jak np. Małgorzata Sidor-Rządkowska, uważają jednak, że wystarczy, iż zasady kontraktu zostaną wypowiedziane, a zgoda na nie nastąpi ustnie⁴¹. Formą spisania może być na przykład wysłanie podsumowującego maila po rozmowie o zasadach kontraktu.

⁴¹ Por. M. Sidor-Rządkowska, *Pojęcie i istota mentoringu* [w:] *Mentoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, red. M. Sidor-Rządkowskiej, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2014, s. 29.

Jak w takim razie najlepiej przystąpić do sporządzenia kontraktu. Podobnie, jak w przypadku ustalania celów spotkania warto oddać najpierw inicjatywę podopiecznemu⁴² i zapytać go, np. „jakie zasady, których będziemy razem przestrzegać, pozwolą ci się efektywnie uczyć i korzystać z mentoringu?”, albo „do czego możemy się wspólnie zobowiązać na tych spotkaniach?”. Gdy podopieczny poda parę zasad można je zapisać, albo poddać pod dyskusję, by wypisać je potem w formie, na które obydwie strony będą mogły się zgodzić. Mentor może następnie zaproponować swoje punkty z zastrzeżeniem, że podopieczny musi wyrazić na nie zgodę.

Co konkretnie może się znaleźć w przykładowym kontrakcie. Mogą to być takie kwestie, jak:

- ustalenie, jak często i jak długo będą odbywać się spotkania oraz ile będą trwać,
- ustalenie jak się do siebie zwracamy: po imieniu czy per pan/pani,
- zasada punktualności - szanujemy swój czas i nie spóźniamy się na spotkania; osoba, która przekłada spotkanie jest odpowiedzialna za znalezienie nowego terminu,
- zasada poufności - kwestie, omawiane na spotkaniach nie będą przekazywane dalej,
- zasada szczerości - albo mówimy o czymś w sposób szczerzy, albo sygnalizujemy, że nie chcemy o tym rozmawiać w ogóle,
- zasada wolności i odpowiedzialności - podopieczny może zrezygnować z omawiania jakiś kwestii lub wykonywania jakiś ćwiczeń, ale powinien zaproponować, co można zrobić w zamian,
- zasada zaangażowania - zarówno mentor jak i podopieczny przygotowują się do spotkań, aby maksymalnie je wykorzystać,
- ustalenie jak i kiedy dajemy informację zwrotną.

Są to oczywiście przykładowe punkty, które mogą, ale nie muszą zostać uwzględnione w kontrakcie. W zależności od potrzeb mentora i podopiecznego, mogą to być również punkty, które nie zostały tu uwzględnione.

⁴² Oddanie inicjatywy podopiecznemu zwiększa jego zaangażowanie i motywację, ponieważ ma poczucie, że współtworzy to, co się dzieje na spotkaniach i lepiej odpowiada to na jego potrzeby.

1.4 Sytuacje trudne i zakłócenia

W mentoringu, jak w każdej relacji, mogą pojawić się sytuacje, które utrudniają lub zakłócają współpracę, przez co nie prowadzi ona do zamierzonych efektów. Sytuacje takie mogą wpłynąć zarówno od podopiecznego, jak i mentora i nie zawsze mogą być uświadomione dla osoby, która jest ich źródłem. Oznacza to, że osoba ta zazwyczaj nie działa intencjonalnie i z premedytacją. Zwykle nie zdaje sobie sprawy, że zakłóca proces mentoringowy. Najczęściej dotyczy to zakłóceń płynących od mentora, które wynikają z niedostatecznych kompetencji interpersonalnych. Ich przyczyną może być, na przykład:

- stosowanie stereotypowych zwrotów, ciągle powtarzanie tego samego lub nadmierny dydaktyzm w wypowiedzi („a nie mówiłem, że to będzie najlepsze rozwiązanie?”),
- próba ukrywania własnych silnych emocji („nie jestem na ciebie zdenerwowany” - podczas, gdy jest inaczej),
- stosowanie strategii uniknięcia czegoś bez mówienia wprost (tzw. strategia „gdyby tylko...”).

Również zakłócenia płynące od podopiecznego rzadko mają na celu specjalnie utrudnić proces. Zakłócenia te mogą przybierać różne formy, w tym np.:

- milczenie, nie udzielanie odpowiedzi na pytania,
- nadmierna gadatliwość,
- odchodzenie od niewygodnych tematów, zmiana tematu,
- nadmierny humor, obracanie wszystkiego w żart,
- nieuznawanie autorytetu mentora, kwestionowanie jego propozycji,
- brak zaangażowania,
- spóźnianie się lub nieprzychodzenie na spotkania bez wcześniejszego poinformowania o tym fakcie.

Wiele z tych zakłóceń wynika z różnych obaw. Długie milczenie może wynikać zarówno z tego, że pytanie było za trudne lub z konieczności zastanowienia się, jak i z obawy przed reakcją mentora na odpowiedź. Może to być też wyraz nieśmiałości i małomówności. Trafne zdiagnozowanie przyczyny lub zapytanie o nią wprost może pomóc rozwiązać kłopotliwą sytuację.

W reagowaniu na zakłócenia i trudne sytuacje, najważniejszą zasadą jest to, że nie należy ich ignorować. Najczęściej jest tak, że one same się nie rozwiązują i bez naszej interwencji, zauważenia tego, że coś jest nie tak, mogą się tylko pogłębić. Pierwszą reakcją mentora na zakłócenie płynące od podopiecznego jest nazwanie tego, co ma miejsce, przytoczenie faktów i ewentualne odniesienie się do nich przy wykorzystaniu komunikatu JA, np.: „Milczysz już pięć minut, nie wiem, co o tym myśleć”, „trzeci raz spóźniłeś się na nasze spotkanie. Za każdym razem coraz bardziej mnie to denerwuje, ponieważ mam poczucie straconego czasu”.

Często problem rozwiązuje już samo nazwanie wprost tego, co się dzieje za pomocą przytoczenia faktów (a nie interpretacji, takich jak, np. „musisz być na mnie wściekły, bo specjalnie się spóźniasz na spotkania”). Jeśli przywołanie faktu poprzez jego nazwanie nie pomaga, warto odnieść się do niego przy pomocy komunikatu JA, czyli nie oceniać podopiecznego, ale powiedzieć, co dana sytuacja wywołuje u mnie. Tu można mówić otwarcie o swoich emocjach, co często pomaga zobaczyć podopiecznemu konsekwencje swojego zachowania i ułatwia empatię z jego strony (np. „jestem rozczarowany tym, że nie wykonałeś zadania, na jakie się umówiliśmy”). W dalszej kolejności można też wskazać wprost na konsekwencje zachowania podopiecznego i wyrazić swoje oczekiwania w pozytywnej formie, np. „jeśli będziesz się spóźniał, spotkania będą krótsze i nie osiągniemy wszystkich celów, które sobie postawiliśmy. Chciałbym, żebyś przychodził punktualnie dzięki czemu będziemy mieć więcej czasu na rozwiązanie problemu, z którym się zmagasz”.

Podsumowując, najważniejsze w radzeniu sobie z sytuacjami trudnymi jest odpowiednie nazwanie problemu przy pomocy faktów bez ich interpretowania. Rozmawiając o trudnych sytuacjach należy używać komunikatu JA i można mówić o swoich emocjach. Powinno się też wskazać pozytywną drogę wyjścia z trudnej sytuacji, by podopieczny nie miał wrażenia, że taka sytuacja może zepsuć lub przerwać cały proces mentoringowy.

2. Przygotowanie procesu - czyli jak sprawić, by program mentoringowy się powiódł

Być może oczywistym jest twierdzenie, że nie wystarczy wyznaczyć mentorów i przydzielić im podopiecznych, by program mentoringowy w organizacji się powiódł. Wymaga on zazwyczaj wysiłku całej organizacji i działań na różnych jej szczeblach, żeby zapewnić jego optymalne wdrożenie, a przede wszystkim, by przynosił oczekiwane rezultaty - dla organizacji, podopiecznych i mentorów. Poniżej przedstawiamy szereg kroków, które należy podjąć, by program wdrożeniowy w typowej organizacji zakończył się sukcesem⁴³. Zdajemy sobie sprawę, że kontekst mentorski w Krajowej Szkole Sądownictwa i Prokuratury odbiega w niektórych kwestiach od typowej organizacji, w kontekście której opisuje się literaturze wdrożenie mentoringu, niemniej omawiamy te uniwersalne wskazówki i staramy się wykazać ich przełożenie na pracę patrona z aplikantem.

- **Zapewnienie poparcia i zaangażowania najwyższego kierownictwa organizacji**

Pierwszym krokiem wdrożenia programu mentorskiego jest zdobycie poparcia dla niego ze strony kierownictwa. Aby program się powiódł, kierownictwo musi być przekonane, że jest to coś potrzebnego i przyniesie określone korzyści. Za tym przekonaniem powinno iść wsparcie i zaangażowanie ze strony kierownictwa. Dotyczy to każdej większej zmiany i innowacji w organizacji, ale mentoringu w sposób szczególny, ponieważ na tym właśnie polega jego idea, że osoby bardziej doświadczone, na wyższych stanowiskach dają przykład dobrych praktyk. Zaangażowanie kierownictwa może wyglądać w różny sposób. Dobrze, żeby było to wsparcie programu na poziomie werbalnym, komunikatów i deklaracji, które płyną do członków organizacji. Niezbędne jest jednocześnie wsparcie organizacyjne i materialne - zapewnienie środków finansowych na realizację programu, wyznaczenie jego koordynatora i osoby odpowiedzialnej za jego wdrożenie. Dobrą praktyką jest też udział kierownictwa w spotkaniach mentorskich, spotkaniach grup roboczych itp.

W kontekście Krajowej Szkoły Sądownictwa i Prokuratury oznacza to nadanie odpowiedniej rangi pracy patronów i uznanie ich roli w procesie kształtowania aplikantów. To tutaj właśnie, na poziomie pracy mentorskiej można tak wiele osiągnąć w przygotowaniu kolejnego

⁴³ Opracowano na podstawie: D. Clutterbuck, *Każdy potrzebuje mentora*..., dz. cyt., s. 108-118.

pokolenia sędziów i prokuratorów. Ten proces będzie wzmocniony nie tylko, gdy kierownictwo Krajowej Szkoły będzie o nim mówiło, ale również wtedy, gdy stanie się wiodącym głosem w środowisku sędziowskim i prokuratorskim.

- **Zapewnienie zaangażowania członków organizacji**

Z różnych względów nie każdy może zostać mentorem lub podopiecznym w programie mentoringowym. Jednak każdy powinien być poinformowany, że taki program istnieje i mieć możliwość zgłoszenia swojego udziału. Główną zasadą jest tutaj zasada dobrowolności udziału w programie - tak ze strony mentorów jak i podopiecznych. Aby wcielić tę zasadę w życie, należy zapewnić rzetelne informacje o programie oraz promować go w organizacji. Podopieczni i mentorzy powinni w efekcie wiedzieć, z czym wiąże się udział w programie, jakie są obowiązki uczestników, wyzwania, trudności, ale również potencjalne korzyści z niego wynikające.

W kontekście Krajowej Szkoły mamy sytuację o tyle specyficzną, że wszyscy słuchacze muszą mieć mentora - patrona. Posiadanie patrona jest warunkiem koniecznym do ukończenia aplikacji. Niemniej decyzja o nauce w Krajowej Szkole jest decyzją dobrowolną i czynnikiem wzmacniającym późniejszą pracę aplikanta. Jest to zatem kwestia wytłumaczenia na etapie starania się o przyjęcie na aplikację procesu mentorskiego i oczekiwań z nim związanych. Z drugiej strony, wybór sędziów i prokuratorów na patronów nie powinien być przypadkowy ani obligatoryjny. Idealnie byłyby to osoby, które się zgłaszają do tej roli i chcą ją pełnić.

- **Stworzenie systemów wspomagających**

Do systemów tych należą narzędzia, które umożliwiają skuteczne wdrożenie programu mentoringowego. Zalicza się do nich:

- System promocji i informacji o celach programu i warunków uczestniczenia w nim. W kontekście Krajowej Szkoły będzie to głównie informacja skierowana do sędziów i prokuratorów, których Krajowa Szkoła chciałaby widzieć w rolach patronów praktyk i patronów koordynatorów.
- Informacje czym jest mentoring oraz w jaki sposób można zostać mentorem lub podopiecznym. Nie należy zakładać, że patroni będą automatycznie czy

instynktownie wiedzieć, na czym ich praca ma polegać - bycie mentorem jest umiejętnością, którą można i trzeba osiągnąć.

- Transparentny system łączenia w pary mentorskie mentorów i podopiecznych.
- Systemy wsparcia dla mentorów w postaci regularnych spotkań grup mentorskich, które mają na celu wymianę doświadczeń, uzyskanie rad w sytuacjach trudnych itp.

• **Uświadomienie uczestnikom konieczności poświęcenia czasu**

W zdecydowanej większości programów mentoringowych udział w nim, tak dla podopiecznego jak i mentora, nie wiąże się z żadnymi korzyściami finansowymi. Mimo to, jego uczestnicy muszą poświęcić swój czas pracy na spotkania mentorskie - wyzwanie to jest głównie spotykane w firmach, gdzie kryterium finansowe jest bardzo ważne, ale również jest to trudność w innych kontekstach, np. na uczelniach, ponieważ czas ten mógłby być poświęcony na wykonywanie codziennych obowiązków. Z tego względu, należy zadbać, by uczestnicy programu mieli świadomość, że wiąże się on z poświęceniem czasu. Do możliwości czasowych mentorów i podopiecznych należy dostosować czas i częstotliwość spotkań. Warto mieć na uwadze, że odbywanie spotkań rzadziej niż raz na 2 miesiące uniemożliwia nawiązanie relacji mentorskiej i relacji celów stawianych mentoringowi. Z drugiej strony zbyt częste spotkania, np. co tydzień, nie są dobrym rozwiązaniem, ponieważ angażują zbyt dużo czasu jego uczestnikom oraz może zaistnieć ryzyko popadnięcia w zależność podopiecznego od mentora - jeśli każdą sytuację i decyzję będzie mógł z nim omówić, może stać się mniej samodzielny. Optymalna częstotliwość spotkań wynosi raz w miesiącu. Natomiast długość spotkań zwykle wynosi od 60 do 90 minut. Krótsze uniemożliwiłyby pogłębioną rozmowę, nawiązanie relacji i omówienie ważnych kwestii. Dłuższe z kolei mogłyby rodzić ryzyko ich „przegadania”. Sztywno ustalony czas spotkania sprzyja jego efektywności, ale też nie należy przesadzać ze sztywnością ram czasowych - warto mieć zaplanowane dodatkowe pół godziny, gdyby okazało się, że nieoczekiwanie pojawiły się ważne do omówienia zagadnienia.

W kontekście działania Krajowej Szkoły ważne wydaje się by nie traktować roli mentora administracyjnie, jako osoby, która wypełnia tylko karty ocen czy organizuje praktyki - te działania to narzędzia mentora, które powinien wykorzystać do pracy nad głębszymi aspektami. Długotrwałość wymagana w mentoringu wskazuje na to, że mentorem będzie

raczej patron - koordynator, nie mniej patroni poszczególnych praktyk mogą intensyfikować swoje spotkania i wykorzystywać elementy i narzędzia mentoringu w celu nauczania bardziej wąsko określonych umiejętności.

- **Demistyfikacja programu mentoringowego**

Rozwinięciem poprzedniego punktu zaangażowania wszystkich pracowników i członków organizacji jest kwestia demistyfikacji mentoringu - szczególnie w odniesieniu do osób, które nie są w niego zaangażowane. Budowanie kultury mentoringu wymaga otwartej komunikacji i jasnych zasad, które pozwolą uniknąć plotek, nieudomówień, posądzeń o faworyzowanie niektórych pracowników. Jasne zakomunikowanie wszystkim celów programu i zasad uczestnictwa powinno zdjąć z mentoringu aurę tajemniczości i wrażenia, że jest to program dla wybranych, którzy dzięki niemu osiągają jakieś bliżej niesprecyzowane korzyści.

W kontekście działań Krajowej Szkoły będzie to krzewienie dobrego zrozumienia procesu aplikacji w całym środowisku prawniczym i budowanie wsparcia dla niego - zarówno dla sędziów i prokuratorów, którzy są patronami, jak również dla aplikantów, którzy są w procesie mentorskim.

- **Zapewnienie poufności**

Mówiliśmy powyżej o otwartej komunikacji jeśli chodzi o program i rozwiązania systemowe, ale jeśli chodzi o same spotkania mentorskie i to, co na nich się dzieje, powinna obowiązywać zasada poufności. Podopieczny, aby efektywnie się rozwijać, musi mieć pewność, że problemy, które będzie omawiać, nie dostaną się do innych osób. To poczucie bezpieczeństwa i szczerości jest pierwszym krokiem do efektywnego mentoringu.

- **Przygotowanie mentorów – szkolenia**

Jak była wcześniej mowa, mentorzy są specjalistami w swoich dziedzinach, ale nie oznacza to, że posiadają umiejętności przekazywania wiedzy i rozwijania innych ludzi. Bycie mentorem wymaga odpowiedniego przygotowania, a do tego środkiem są szkolenia dla mentorów. Powinni na nich poznać: cele programu, korzyści z mentoringu dla wszystkich interesariuszy, etapy i fazy relacji mentoringowych, kompetencje skutecznego mentora,

narzędzia i techniki pomocne w pracy mentorskiej oraz sposoby radzenia sobie z trudnymi sytuacjami, które mogą się pojawić. Oprócz przekazania wiedzy, kluczowym elementem dobrego szkolenia mentoringowego jest ćwiczenie poznanych umiejętności i narzędzi. Ważne jest również przetrenowanie takich elementów jak pierwsze spotkanie czy sytuacje trudne - choć nie zdarzają się one tak często, jak wielu początkującym mentorom się wydaje, nauczanie się radzenia z nimi daje mentorom większą pewność siebie w tej roli. Podjęcie tych wszystkich zagadnień i przeprowadzenie odpowiednich ćwiczeń wymaga odpowiedniego czasu, dlatego zbyt krótkie szkolenie stwarza ryzyko niezrozumienia programu mentoringowego i obawy co do gotowości podjęcia się tej roli.

Warto na koniec nadmienić, że są to warunki potrzebne, ale niewystarczające do sukcesu programu mentoringowego. Są to jedynie kwestie, które należy wziąć pod uwagę podczas systemowego wdrażania mentoringu. Program wdrożenia nie kończy się jednak z chwilą odbycia pierwszych spotkań mentorskich, ale z chwilą odbycia spotkań ostatnich - dopiero wtedy możemy zastanawiać się, czy odniósł on sukces.

Opisaliśmy wcześniej profil kompetencyjny dobrego mentora. Rodzi się w tym momencie pytanie, czy istnieje profil kompetencyjny dobrego podopiecznego. Czy istnieją takie cechy, które należy brać pod uwagę w doborze uczestników i przyporządkowaniu ich do par mentorskich. Z jednej strony trudno zakładać, że podopieczny będzie miał jakieś sprecyzowane kompetencje, skoro bierze udział w programie by dopiero je nabyć. Z drugiej strony, badania przeprowadzone w firmach amerykańskich pokazały, że mentoring jest efektywniejszy, gdy podopieczni posiadają następujący zbiór cech lub przynajmniej część z nich: są inteligentni, mają wysokie zdolności interpersonalne, są ambitni oraz mają potencjał, by w przyszłości zająć stanowisko mentora, tj. zostać jego następcą. Efektywność powodowana tymi cechami wynika głównie stąd, że mentorzy, widząc te cechy u swoich podopiecznych, chętniej angażują się w ich rozwój i widzą w tym sens.

Mimo to, nie należy dobierać par podopieczny - mentor tylko według wymienionych wyżej cech - chyba, że celem mentoringu jest przygotowanie przez mentora swojego następcy. Realizując inne cele warto zadbać, by uczestnicy programu mentoringowego spełniali następujące warunki:

- mieli realistyczne ambicje i oczekiwania względem mentora,
- mieli właściwe wyobrażenie, na czym polega rola podopiecznego i mentora,

- wiedzieli, jakie zagadnienia mogą poruszać w rozmowach z mentorem,
- byli zdolni do wzięcia odpowiedzialności za zobowiązania wynikające z programu mentoringowego,
- chętnie stawiali i podejmowali wyzwania oraz byli aktywni,
- odnosili się do innych z szacunkiem i otwartością.

Nie jest łatwo sformułować jeden, uniwersalny sposób doboru mentorów i podopiecznych w pary, ponieważ zależy on od stopnia formalności mentoringu, możliwości organizacyjnych i innych czynników. Są bowiem relacje mentorskie zupełnie nieformalne, w których to podopieczny lub mentor inicjują relację wybierając tego konkretnego mentora lub podopiecznego, a są relacje, w których to koordynator przydziela podopiecznych do mentorów.

Mimo wielu możliwości, można spróbować przytoczyć kilka rad na temat efektywnego doboru uczestników w pary mentoringowe, a mianowicie:

1) Unikaj pochopnych decyzji o dobrze par mentorskich.

Jeśli mentor i podopieczny mają poczucie przymusu i nie mają wpływu na to, z kim będą pracować, może odbić się to negatywnie na relacji mentorskiej. Dobrą praktyką jest dawanie ograniczonego wyboru - np. podopieczny może wybrać jednego z trzech mentorów, których mu zaproponowano. Jeśli jest to niemożliwe, należy przedstawić podopiecznemu dokładnie kryteria selekcji i doboru w pary mentorskie.

2) Nie pozostawiaj podopiecznym niekontrolowanego wyboru mentorów.

Gdy wybór mentorów jest nieograniczony, większość osób kieruje się przy wyborze sympatią i wcześniejszą znajomością danego mentora z pominięciem kryteriów merytorycznych. Zdarza się też, że podopieczni wybierają osoby na wysokich stanowiskach i z uznaną pozycją, ponieważ liczą, że dzięki temu szybciej osiągną ich pozycje. Niestety w rzeczywistości nie przekłada się to na tempo nauki i korzyści dla podopiecznego i mentora z danej relacji.

3) Staraj się unikać zbyt dużych różnic między doświadczeniem lub zajmowanym stanowiskiem podopiecznego i mentora.

Zbyt mała różnica w doświadczeniach mentora i podopiecznego może sprawić, że mentor nie będzie w stanie nauczyć zbyt wiele podopiecznego. Może mieć też problem z uznaniem jego autorytetu przez podopiecznego. Jeśli natomiast różnica w doświadczeniach lub zajmowanych stanowiskach jest zbyt duża, mentor będzie zbyt słabo orientować się w realiach, w jakich działa podopieczny. Wiedza i doświadczenie mentora mogą mieć też wówczas mniejsze

znaczenie dla podopiecznego w jego obecnej sytuacji. Optymalne rozwiązanie równoważy te dwie skrajności.

4) Upewnij się, czy mentorzy są zaangażowani w program.

Dobry mentor to nie tylko osoba o wysokich kompetencjach i doświadczeniu. Czasami takie osoby obawiają się, że mentoring będzie odciągał ich od własnych zajęć, obowiązków czy kariery zawodowej. Zwykle lepszymi mentorami są ci, którzy chętnie dzielą się swoją wiedzą i doświadczeniem, widzą w tym sens (rozwój własny, rozwój organizacji, satysfakcja osobista) oraz są gotowi poświęcić na to czas.

5) Dopuszczaj ewentualność „rozvodu bez orzekania o winie”.

Nikt nie jest w stanie do końca przewidzieć, czy dana relacja mentoringowa będzie efektywna. Według Clutterbucka, jeśli w ramach programu mentoringowego owocną współpracę podejmuje 60% par mentorskich, można uznać to za sukces. Ocena, czy relacja ma szansę przynieść korzyści obu stronom, jest możliwa dopiero po dwóch lub trzech spotkaniach. Jeśli okaże się, że po takim okresie para okazała się niedopasowana i nie chce kontynuować współpracy, nie należy za to nikogo winić. Decyzja powinna należeć do mentora i podopiecznego. Zdarza się, że po „pokojoyym rozstaniu” takie osoby w przyszłości podejmują efektywną współpracę na nowo - na pewno nie należy wykluczać takiej możliwości.

IV. CO I JAK CHCEMY KSZTAŁCIĆ U PODOPIECZNEGO

Gdy już wiemy, jakie są warunki powodzenia programu mentoringowego, z jakich faz składa się cały proces cyklu spotkań oraz jak może przebiegać pojedyncze spotkanie mentoringowe, zachodzi pytanie, co jeszcze mentoring może dać i co my możemy kształcić u podopiecznego na kolejnych spotkaniach. Możliwości jest dość dużo, ponieważ mentoring jest stosunkowo elastyczną formą edukacji. Poniżej proponujemy kilka pomysłów na to, co można kształcić u podopiecznego i z jakich narzędzi można przy tym korzystać. Pomysły te są uporządkowane w trzy obszary: wiedzy i umiejętności, rozwoju osobistego i zawodowego oraz kształcenia dobrych nawyków i etycznego działania.

1. Wiedza i umiejętności

W kształceniu aplikanta niezmiernie ważną rolę odgrywa rozwój umiejętności intelektualnych - tych, które umożliwią solidne wykonywanie zawodu. Pod tym aspektem proces kształcenia aplikantów przez patronów w Krajowej Szkole Sądownictwa i Prokuratury będzie zbliżał się do założeń tutorskich. Mentor nie tylko będzie przewodnikiem do świata nowego zawodu, ale również nauczycielem pewnych technicznych aspektów bycia prawnikiem.

1.1 Esej

Esej jako metoda nauczania jest bardzo mocno związana z edukacją spersonalizowaną, a szczególnie z tutoringiem. Na eseju jako metodzie nauczania na kierunkach humanistycznych, nauk społecznych i częściowo przyrodniczych bazują uniwersytety w Oksfordzie i Cambridge.

Warto zaznaczyć, że pisząc o eseju nie mamy na myśli najbardziej rozwiniętej formy literackiej, którą mogą podejmować jedynie takie osoby jak Zbigniew Herbert czy Czesław Miłosz. Bliższe jest nam rozumienie eseju w kontekście francuskim - jako pewnej próby zmierzenia się z tematem.

W tutoring, a w naszym kontekście w mentoringu przyszłych sędziów i prokuratorów, praca nad esejem nie skupia się na samym tekście, który pisze dany aplikant, ale na całym procesie pracy z tym tekstem. Proces ten rozpoczyna się od określenia dobrego pytania; takie pytanie zmusza do zinternalizowania wymaganej wiedzy. Posiłkując się taksonomią Blooma, o której pisaliśmy wcześniej, esej i odpowiednio zadane pytanie powoduje wzrost umiejętności analizy i oceny.

Jednym z moich ulubionych pytań do eseju jest pytanie zadane na egzaminie z jurysprudencji na uniwersytecie Oksfordzkim: czy mam prawo do pornografii? Aby skutecznie odpowiedzieć na to pytanie student musiał posiadać wiedzę z teorii prawa i przyjąć pewne ramy pojęciowe, w których może przeanalizować dany problem, wskazać na szerszy kontekst zależności idei. Sama forma pytania zmusza również od zajęcia osobistego stanowiska i jego obrony. Oczywiście akceptowalną (i często bardzo dobrą) odpowiedzią jest: „to zależy”, ale oczekiwano by wyjaśnić, od czego i w jaki sposób odpowiedź zależy.

Patrząc na doświadczenia jakie Collegium Wratislaviense zebrało pracując z akademikami na różnych uczelniach w Polsce, możemy postawić tezę, że duża część studentów postawiona przed zadaniem sformułowania swojego własnego zdania, swojej własnej opinii a potem obrony jej, nie daje sobie z nim rady. Pokłósiem systemu edukacyjnego, który bazuje na wystandaryzowanych testach oraz kluczach odpowiedzi jest grupa uczniów, potem studentów, a potem być może aplikantów, którzy są przyzwyczajeni do jednej właściwej odpowiedzi. Tutorzy wykształceni przez Collegium często zwracają uwagę, że to jest wyzwanie by u studentów wyzwolić umiejętność samodzielnego zabierania stanowiska a nie tylko cytowania przeglądu literatury. Wydaje się, że w przypadku mentora - patrona wykształcenie takiej umiejętności u aplikanta jest podstawą efektywnej pracy przygotowującej młodą osobę do zawodu.

Zakładając, że mamy dobre pytanie do eseju, pozostaje nam cała reszta pracy. Oczywiście, olbrzymią częścią tej układanki jest to, co przyniesie aplikant, czyli jakość jego tekstu. Im lepszy będzie tekst, tym więcej mentor będzie mógł osiągnąć na spotkaniu mentorskim i więcej nauczyć aplikanta. W eseju nie chodzi o to, by sprawdzać wiedzę, a przynajmniej nie jest to główny cel. Dobre pytanie mentora i praca podopiecznego mają stworzyć grunt pod rozmowy, które poszerzą horyzonty podopiecznego. Taka praca wymaga od mentora

schowania siebie – nie pokazywania, co mentor już wie, a czego podopieczny jeszcze nie wie. Raczej mentor jest przewodnikiem, który poprzez dobre pytania i dopowiedzenia poszerza przestrzeń zrozumienia pojęć oraz zależności pomiędzy teoriami, ideami czy faktami u studenta.

Esej jest metodą, która zaczyna od teorii, od ogólnej wiedzy i prowadzi podopiecznego do tego, by tę wiedzę zinternalizował – by stała się jego wiedzą i by nauczył się ją wykorzystywać. Warto zauważyć, że to wymaga czasu i że aplikanci nie będą pisali dobrych tekstów od razu, ani od drugiego, czy trzeciego podejścia. Warto tutaj przytoczyć maksymę Arystotelesa, że jesteśmy tym, co powtarzamy. Chcąc być dobrymi autorami musimy ćwiczyć pisanie.

Żywimy nadzieję, że zawód prawniczy stoi na specjalnym miejscu jeśli chodzi o dbanie o pewną estetykę słowa – zarówno pisanego, jak i głoszzonego. Ci, którzy parają się prawem, powinni dawać przykład swoim pietyzmem, jak i lekkością w posługiwaniu się słowem. To wydaje się coraz trudniejszym wyzwaniem we współczesnej kulturze oraz systemie edukacyjnym, które kładą chyba coraz mniejszy nacisk na te umiejętności. Jeśli tak jest, to będzie to znajdowało przełożenie na pracę Krajowej Szkoły Sądownictwa i Prokuratury, gdyż zaczynając pracę z aplikantem, patron będzie na innym poziomie kształtowania umiejętności, niż osoba w analogicznej sytuacji dekadę czy dwie wcześniej.

Narzędzie – tenis esejem	
Mentor: układa dobre (ciekawe pytanie)	
	→
Podopieczny: studiuje literaturę, określa swoje zdanie, pisze tekst	
	←
Mentor: czyta tekst i przygotowuje się do rozmowy	
	→
	←
Mentor i podopieczny dyskutują tekst i sytuacje, kwestie z niego wypływające (tekst służy temu, by rozpocząć coś nowego, a nie tylko sprawdzić to, co było)	
	→
Mentor wybiera temat do pogłębienia, układa kolejne pytanie	
...	

Przykłady pytań:

- Czy mamy prawo do pornografii?
- Czy niesprawiedliwe prawo przestaje być prawem?
- Czy istnienie właściwej odpowiedzi w kontrowersyjnym zagadnieniu prawnym jest ważne?
- Jakie znaczenie mają i czy w ogóle mają, teorie sprawiedliwości dla teorii prawa?
- Czy punkt widzenia sędziego jest najlepszą perspektywą, z której możemy zrozumieć prawo?
- Czy Realizm Prawniczy jest wystarczająco realistyczny jeśli chodzi o prawo?
- Czy ma jakikolwiek sens, i jeśli tak to jaki, rozróżnianie pomiędzy subiektywnym i obiektywnym?

1.2 Case study

Praca metodą studium przypadku (*case study*, *casusem*) jest alternatywną metodą uczenia do eseju. Tak jak z eseju tutorskiego słyną angielskie uniwersytety na Oksfordzie i w Cambridge, tak *case study* zrodził się w Ameryce na uniwersytecie Harvardzkim, co ciekawe, na wydziale prawa. Tak jak początkiem eseju jest ogólna wiedza, teoria, którą poprzez proces ewaluacji i oceny student internalizuje, w przypadku casusu porządek jest odwrócony - studiowanie rozpoczyna się od pojedynczego, konkretnego przypadku i na jego podstawie, w procesie analizowania casusu, ogólne teorie są odkrywane jako narzędzia umożliwiające zrozumienie i rozwiązanie opisanego w nim problemu.

Osobą, która wprowadziła *case study* do akademii był Christopher Langdell. Alumn Harvard Law School (studiował tam w latach 1851-1854) powrócił na uczelnię w 1870. W tamtych czasach nauka prawa opierała się na metodzie dogłębnego studiowania podręczników opisujących prawo i podsumowujących wiodące interpretacje prawa w danym momencie. Studenci byli testowani co do stopnia zapamiętania tychże traktatów. Podejście Langdella było zgoła inne - w duchu panującego ówczesnie empiryzmu wierzył, że studenci poniekąd sami muszą odkryć zasady, jakimi rządzi się prawo. Pisał on⁴⁴:

⁴⁴C. C. Langdell, *A Selection of Cases on the Law of Contracts*, Boston: Little, Brown, 1871, s. vi.

*To have a mastery of these [principles or doctrines] as to be able to apply them with consistent facility and certainty to the ever-tangled skein of human affairs, is what constitutes a true lawyer.*⁴⁵

Ten sposób patrzenia uczynił z nauki prawa, metaforycznie, naukę eksperymentalną - biblioteka z tomami orzecznictwa i kodeksami stała się *de facto* laboratorium. Ta zmiana była rewolucyjna i kosztowna. Nabór studentów przez pierwsze trzy lata wprowadzenia nowej metody spadł z 165 do 117 (prawie 30%). Byli i obecni studenci protestowali i byli oburzeni. Przy wsparciu dziekana Langedell utrzymał kierunek zmian i kontynuował użycie nowej metody. Pod koniec XIX wieku wiodące ośrodki uczące prawa w Stanach Zjednoczonych (Chicago, Columbia, Yale) również rozpoczęły stosowanie tej metody. Dziś metodologia *case study* jest podstawowym narzędziem w szkołach biznesu oraz od niedawna w szkolnictwie medycznym⁴⁶. W teorii uczenia rozpoczęła się budowa szerszego paradygmatu opartego na rozwiązywaniu problemów i wykorzystaniu pojedynczych sytuacji w procesie edukacyjnym - tak zwane *problem based learning*.

Studium przypadku daje studentowi punkt odniesienia - jest to opis takiej sytuacji, którą student może sobie łatwo wyobrazić i do której może się osobiście odnieść. Co więcej, od razu w centrum uwagi staje kwestia przydatności i użyteczności zdobywanej wiedzy. To z kolei wiąże się z poziomem motywacji, ponieważ jest on zazwyczaj powiązany z tym, jak łatwo student jest w stanie zauważyć i pojąć funkcjonalność zdobywanej wiedzy. Jest to również sytuacja treningu, kształtowania nawyku - w pewien sposób analiza i szukanie rozwiązania casusu przypomina codzienną pracę prawnika, który będzie musiał zrozumieć rzeczywistość danej sytuacji i odnaleźć właściwe zasady prawne oraz orzecznictwo.

Przekonanie mentora co do adekwatności danej metody to początek drogi. Patron musi umieć pracować z casusem, a z czasem tworzyć go. W pracy ze studium przypadku początek jest niezwykle istotny. W metodologii stosowanej na Harvardzie dyskusja rozpoczyna się od jasnego i rygorystycznego określenia faktów i oddzielenia ich od opinii czy przypuszczeń. Taka wnikliwa analiza nie jest ani łatwa ani jej nauczanie się nie przychodzi szybko. Gdy już mamy zebrane fakty i opisaną sytuację, następuje szukanie rozwiązania. Dobry casus

⁴⁵ Opanowanie w mistrzowski sposób tychże [zasad lub doktryn] oznacza umiejętność by w stały sposób i z pewnością móc je stosować do ciągle to pokręconych losów ludzkich. To czyni prawdziwego prawnika.

⁴⁶ Harvard Medical School rozpoczęła używać medycznych casusów w 1985 r.

nie będzie koniecznie prowadził do jednego rozwiązania. Różne kierunki są możliwe, zwłaszcza, że casus jest pewną historią, która w narracji edukacyjnej, kończy się w określonym momencie – to jak się dalej potoczy zależy od decydentów, a na zajęciach decydentami są studenci i wykładowcy.

Szukanie rozwiązania jest bardzo żyznym gruntem dla nauki – w tym procesie aplikant może nauczyć się wielu rzeczy. Być może nawet ważniejszym od znalezienia właściwego rozwiązania (jeśli takowe w ogóle istnieje) jest przeprowadzenie dogłębnej analizy. Tutaj prowadzący może stymulować ten proces zmieniając pojedyncze fakty, stawiając hipotetyczne alternatywy („a gdyby ta osoba nie miała rodziny, albo miała obywatelstwo innego kraju lub wcześniej podpisała tego rodzaju dokument?”). W pracy analitycznej narzędziem, które bardzo dobrze się sprawdza są pytania sokratejskie. Tutaj prowadzący nie stawia się w pozycji źródła czy weryfikatora odpowiedzi, ale raczej mądrego sceptyka, który próbuje znaleźć dziurę w całym. Choć proces zadawania pytań i prowadzenia studenta do zrozumienia danego zagadnienia może wydawać się długotrwały - a na pewno dłuższy niż proste określenie właściwej zasady czy procedury - to jednak jego skuteczność jest dużo większa. Po przejściu takiego procesu studenci nie tylko dłużej pamiętają zasadę, do której się odwołuje dany casus, ale również potrafią zastosować tę zasadę do takich samych lub podobnych przypadków.

Zadawanie pytań sokratejskich to pewna sztuka. W jej przyswojeniu może pomóc ich klasyfikacja wraz z przykładami opracowana przez Ricarda Paula i Lindę⁴⁷. Podają oni klasyfikację i przykłady pytań sokratejskich.

Narzędzie: klasyfikacja i przykłady pytań sokratejskich
I. Pytania wyjaśniające: Co rozumiesz przez ...? Jaki jest Twój główny argument? Jak ma się do ... ? Czy mógłbyś to inaczej wyrazić? Czy chcesz powiedzieć ... [parafraza]?

⁴⁷R. Paul, L. Elder, dz. cyt.

Czy ... byłoby tego przykładem?

Czy możesz powiedzieć coś więcej o ...?

Jak to się ma do naszej dyskusji?

II. Pytania badające cel:

Jaki jest cel ...?

Co miałeś na celu, kiedy powiedziałeś ...?

Jak cele tych dwóch osób/grup się różnią?

Jaki cel ma przed sobą ...?

Czy ten cel można usprawiedliwić/zrozumieć?

Po co o tym teraz rozmawiamy?

III. Pytania badające założenia:

Co ty/on/ona zakłada?

Jakie moglibyśmy przyjąć inne założenia?

Wydaje mi się, że czynisz takie założenie ..., czy tak?

Twój argument opiera się na przyjęciu idei, że ... co by się stało, gdyby przyjąć ...?

Czy to założenie zawsze jest prawdziwe?

W jakich okolicznościach to założenie jest prawdziwe?

IV. Pytania badające informacje, powody, przyczyny i dowody:

Jaki byłby tego przykład?

Skąd to wiemy?

Jakie masz dowody na to?

Jakich informacji nam brakuje, by móc w pełni odpowiedzieć na to pytanie?

Dlaczego sądzisz, że jest to prawda?

Czy to jest pewne? Czy ten dowód jest mocny?

W jaki sposób możemy wykorzystać tę wiedzę w tym przypadku?

Czy coś powoduje, że możemy wątpić w tę informację?

Co się zmieni po przyjęciu tej informacji za prawdziwą?

Jak to się stało? Co do tego doprowadziło?

W jaki sposób doszedłeś do tego wniosku?

Jak mógłbyś zbadać, czy to jest prawda?

Czy ktoś jeszcze może zaświadczyć, że to jest prawda?

V. Pytania badające perspektywę i punkt widzenia:

Dlaczego wybrałeś taki punkt widzenia?

W jakiś sposób inni mogą podejść do tego zagadnienia?

Jak mógłbyś odpowiedzieć na zarzut, wyrażony przez ... ?

Czy można na to spojrzeć z innej strony?

Jakie jest inne wytłumaczenie?

Czy ktoś mógłby inaczej to zrozumieć? Jak?

VI. Pytania badające wnioski i konsekwencje:

Co sugerujesz?

Jeżeli tak się to podziało, to co jeszcze musiałoby również się wydarzyć?

Jaki skutek to by miało?

Czy to było nieuniknione, czy też było tylko prawdopodobne?

VII. Pytania o pytanie:

Jak możemy się dowiedzieć?

Czy to jest pytanie o ...?

W jaki sposób ... zabrałby się za znalezienie odpowiedzi?

Czy możemy rozłożyć to pytanie na części składowe?

Czy to pytanie jest dla nas jasne?

Czy to pytanie jest ważne?

Co zakładamy, formułując to pytanie w taki sposób?

Czy potrzebujemy konkretnej wiedzy o faktach, by odpowiedzieć na to pytanie?

Czy musimy znaleźć odpowiedź na inne pytanie, zanim odpowiemy na to pytanie?

VIII. Pytanie badające idee:

Jaka jest główna idea w tym zagadnieniu?

Czy ta idea jest ważna?

Czy te dwie idee nie kłócą się ze sobą?

Do jakich teorii musimy się odwołać, by odpowiedzieć na to pytanie?

Czy używamy pojęcia ... zgodnie z przyjętym przeznaczeniem?

Jakie są kluczowe różnice, które musimy tutaj podkreślić?

IX. Pytania badające interpretacje i co dalej wynika:

Do jakich wniosków dochodzimy jeśli chodzi o ...?

Na jakich informacjach bazują nasze wnioski?

Czy możemy wyciągnąć inne wnioski z ...?

Czy to jest najlepszy wniosek wynikający z zebranych informacji?

W jaki sposób możemy zinterpretować te dane?

Opracowane na podstawie: R. Paul, L. Elder, dz. cyt.

Po przeprowadzeniu analizy danej sytuacji student powinien zaproponować (i, podobnie jak w przypadku eseju, obronić) swoją propozycję rozwiązania. Prowadzący może potem podnieść stawkę i poprosić, na przykład, obronić przeciwne rozwiązanie. Również, jeśli casus był oparty o historyczną sytuację w podsumowaniu można skonstruować rozwiązania zaproponowane przez studenta z tym, jak sytuacja historycznie się potoczyła.

W kontekście pracy patrona naturalnym źródłem casusów może być orzecznictwo, czy nawet bieżące sprawy. Znane są przypadki patronów - sędziów, którzy zlecają aplikantom napisanie równoległe z nimi uzasadnienia wyroku.

Podstawą pracy metodologią *case study* jest formowanie umiejętności dogłębnej analizy, a na podstawie zrozumienia sytuacji znalezienie rozwiązania oraz przeprowadzenia uogólnienia. Osobą, która wydaje się wykonywać większość pracy, jest student - ale od prowadzącego ta metoda również wiele wymaga. Z pewnością uważności i bycia gotowym, by podążać za tokiem myślenia studenta a nie za swoim skryptem.

Kolejną umiejętnością, którą mentor może rozwijać, to tworzenie dobrych casusów. Efektywne studium jest rozpięte pomiędzy trzy wierzchołki. Pierwszy to konkretna sytuacja, najlepiej niejednoznaczna, skomplikowana, a nawet dramatyczna. Drugi to warstwa teoretyczna - jeśli studium ma być demonstracją zastosowania danej teorii czy zasady to taki zasób teoretyczny musi istnieć. Trzeci wierzchołek, to dobrze skonstruowane cele dydaktyczne - czego dokładnie chcemy nauczyć poprzez analizę tej sytuacji, po czym poznamy, że podopieczny się tego nauczył.

Dobry casus nie musi zawierać wszystkich informacji. W rzeczywistości przecież także często nie mamy wszystkich danych, a decyzję musimy podjąć. To, co pomaga w pracy tą metodą to wprowadzenie dramatyzmu - narracji, która doprowadza nas do kluczowego momentu i zostawia nas z pytaniem co dalej.

1.3 Decyzyjność

Zarówno esej jak i studium przypadku oprócz umiejętności, które widzimy w taksonomii Blooma, mają za zadanie kształtowanie decyzyjności. Z jednej strony wydawać by się mogło, że nie ma nic trudnego w podejmowaniu decyzji - przecież każda osoba robi to na co dzień po wielokroć. Nie mniej jest to umiejętność, której trzeba się nauczyć. Bo nie jest sztuką podjęcie decyzji, ale podjęcie dobrej decyzji.

Kiedy zaczynamy mówić o dobrej decyzji musimy się zastanowić nad tym, co czyni decyzję dobrą. Częścią tego jest sam proces jej podejmowania, który rozpoczyna się od dokładnego i prawdziwego określenia faktów (tutaj przydaje się nam analiza, której nauczyliśmy się w studiach przypadku). Na podstawie tych faktów podopieczny może opowiedzieć się za danym rozwiązaniem, ale by to zrobić, do faktów musi dodać kryteria podejmowania decyzji - a tu dotykamy kwestii wartości i budowania świadomości posiadanych wartości, według jakich można postępować.

Mając jasność co do sytuacji i kryteriów pozostaje nam przejść Rubikon - podjąć decyzję, co nie jest synonimem wypowiedzenia jej. Podjęcie decyzji jest procesem jej wcielenia w życie i często wymaga odwagi moralnej - brania odpowiedzialności za sytuację, w której się znajduje.

W przypadku patronów - sędziów ta umiejętność wydaje się podwójnie ważna. Umiejętność podejmowania decyzji i wdrażania ich poprzez wydawanie wyroków jest istotą tego powołania. Skuteczność, a może nawet sprawiedliwość wymiaru sprawiedliwości jest związana z decyzyjnością sędziów. Dlatego proces formowania tej umiejętności będzie kluczowy w pracy z aplikantami.

1.4 Myślenie krytyczne

Mając te dwa narzędzia: esej i studium przypadku mentor jest dobrze wyposażony, by pracować z podopiecznym i rozwijać jego umiejętności kognitywne. Obydwie metody wpisują się w taksonomię Blooma i w zależności od rozłożenia akcentów mogą prowadzić do rozwoju umiejętności analizy, oceniania czy twórczości. Przy odpowiednim dobraniu tematyki oraz trudności obydwie narzędzia dają możliwość mentorowi do bycia przewodnikiem i w myśl strefy najbliższego rozwoju prowadzenia najbardziej efektywnego procesu dydaktycznego.

Dobry mentor nie jest jednak ograniczony przez narzędzia - narzędzia pełnią rolę służebną do centralnego celu współpracy z podopiecznym. W kontekście rozwoju kognitywnego takim celem jest, na poziomie ogólnym, budowanie umiejętności krytycznego myślenia.

Tę umiejętność możemy rozbić na pewne części konstytutywne:

- analiza i synteza,
- umiejętność ulepszania,
- niezależność intelektualna,
- refleksja.

Umiejętności analizy i syntezy odpowiadają temu, co znajdujemy u Blooma. To wręcz chirurgiczna umiejętność pocięcia rzeczywistości na części składowe, rozdzielenie rzeczy różnych od siebie i określenie ich powiązań oraz wydestylowanie esencji problemu, decyzji do podjęcia i kluczowych aspektów. To jest umiejętność rozpoznania krajobrazu intelektualnego i skutecznego poruszania się w nim.

Drugi aspekt, czyli ulepszanie też widzimy w umiejętności „tworzenia” u Blooma. To jest proaktywne nastawienie podopiecznego, że nie należy tylko obserwować i analizować rzeczywistość, ale również można i należy ją tworzyć. Ale tworzyć z namysłem, tak, by była lepsza. To wymaga umiejętności określenia kryteriów, co jest lepsze i dlaczego (dlatego tak ważna w pracy mentora jest praca nad wartościami i postawami - by były świadomie wybierane i zbadane przez podopiecznego).

W niezależności intelektualnej widzimy miejsce, które dzięki wytrwałości i pielęgnowaniu autonomii w myśleniu daje możliwość uchronienia się od przyjmowania za swoje tego, co

myśli większość bez odpowiedniego zbadania (uchronienie się od sofistyki czy manipulacji), ale również strzeże przed przyjmowaniem bezkrytycznie swoich opinii - pomaga testować je i badać, na ile dobrze opisują rzeczywistość.

Ostatnia część, refleksyjność, to budowanie nawyku umysłu do celowego badania siebie i swoich przekonań, do pytania się o to, co mogło umknąć, o szukanie fundamentalnego powodu i przyczyny. To kultywowanie nawyku uważności i wytrwałości oraz nie godzenia się na łatwe rozwiązania, jeśli nie są właściwe. Przez budowanie refleksyjności mentor dąży do tego, by podopieczny kreował swoje życie, był twórczy a nie reaktywny, jako ktoś, komu życie „się przytrafia”.

Oprócz narzędzi, o których piszemy, mentor ma jeszcze jedno podstawowe narzędzie - siebie samego. Rozwijając i pielęgnując swój własny nawyk krytycznego myślenia i dając się poznać podopiecznemu pokazuje, jak wygląda życie, o którym Sokrates mówił jako życiu przemyślanym⁴⁸.

2. Rozwój osobisty i zawodowy

Jednym z istotnych aspektów rozwoju osobistego i zawodowego jest umiejętne stawianie i precyzowanie celów, które chcemy osiągnąć. Jest to kluczowa kompetencja pozwalająca kształcić proaktywność, o której będzie jeszcze mowa poniżej.

Rolą mentora jest pomoc w wyznaczeniu celów przez podopiecznego w taki sposób, by przybliżyć go tym samym do ich realizacji. Pomocne mogą okazać się tutaj narzędzia coachingowe. Przyjrzyjmy się zatem kilku modelom, schematom prowadzenia rozmowy i zadawania pytań, które swoje źródło mają w coachingu.

⁴⁸ Platon w Obronie Sokratesa przypisuje Sokratesowi wypowiedzenie tego zdania: ο δὲ ἀνεξέταστος βίος οὐ βιωτὸς ἀνθρώπῳ (życie nie przemyślane nie jest warte życia).

Model SMART

Nie ma skutecznego mentoringu, jeśli nie ma jasno wyznaczonych celów. Chodzi zarówno o cele samego mentoringu, jak i cele, które chce osiągnąć podopieczny. Uniwersalnym narzędziem przydatnym w dobrym formułowaniu celu jest model SMART. Opiera się on na założeniu, że dobre sprecyzowanie celu znacznie zwiększa szanse jego realizacji.

SMART jest angielskim akronimem. Zobaczmy, jakie cechy dobrze postawionego celu oznaczają poszczególne litery, a następnie bliżej opiszemy kroki w definiowaniu celu, które opisują. Warto w tym miejscu dodać, że istnieją alternatywne interpretacje niektórych liter akronimu SMART, jednak zwykle sprowadzają się do tych samych lub podobnych cech.

	I wersja	Wersja alternatywna
S	Specyfic (konkretny, specyficzny)	
M	Measurable (mierzalny)	
A	Achievable (osiągalny)	Ambitious (ambitny)
R	Relevant (zgodny ze mną)	Realistic (realistyczny, wykonalny)
T	Time dimensioned (osadzony w czasie)	

Poniżej przedstawiamy opis wszystkich punktów wymienionych w tabeli. Pod każdym opisem podajemy przykładowe pytania, które można zadać sobie lub swojemu podopiecznemu, by sprecyzować cel zgodnie z zamierzeniem poszczególnych kroków.

- 1. Konkretny, specyficzny:** punkt ten mówi, iż cel nie może być zbyt ogólny, ponieważ wtedy nie będzie wiadomo, co się za nim kryje. Jeśli postawimy sobie za cel lepiej wyglądać, albo być bogatym, albo wiele podróżować, to interpretacji, co to może oznaczać, jest zbyt wiele. Należy wybrać, co konkretnie chcemy osiągnąć: schudnąć 5 kg, zarabiać 20 000 zł miesięcznie, czy zwiedzić wszystkie stolice Europy Zachodniej. Tak postawione cele spełniają kryterium bycia konkretnymi i specyficznymi.

Przykładowe pytania:

- Czego dokładnie chcę?
- Jak wyobrażam sobie siebie po zrealizowaniu tego celu? Co wtedy mam, co czuję, jaki jestem?

2. **Mierzalny:** punkt ten zakłada, że powinno się mieć kryteria, po których będę wstanie poznać, kiedy ten cel osiągnąłem, kiedy się do niego przybliżam, a kiedy oddalam.

Przykładowe pytania:

- Jakie kryterium oceny i mierzenia osiągnięcia celu przyjmę?
- Po czym poznam, że przybliżam się do realizacji celu, że jestem na dobrej drodze do jego realizacji?
- Po czym poznam, że osiągnąłem cel?

3. **Osiągalny, realistyczny, wykonalny:** punkt ten wskazuje na potrzebę zbadania zasobów potrzebnych do osiągnięcia celu. Ona może nam powiedzieć, czy cel jest wykonalny w przyjętych przez nas miarach i ramach czasowych. Chodzi tutaj o realizację przysłowia „mierz siły na zamiary”. Lepiej na początku postawić sobie mniejszy cel, a potem podnosić poprzeczkę, niż wymyślić coś nierealistycznego i się zniechęcić w trakcie realizacji.

Przykładowe pytania:

- Jakich zasobów potrzebuję do realizacji celu? Jakiej potrzebuję wiedzy, umiejętności, cech charakteru, pieniędzy, zasobów materialnych, osób do pomocy?
- Gdzie mogę znaleźć potrzebne zasoby: wiedzę, umiejętności, pieniądze?
- Kogo mogę poprosić o pomoc w realizacji celu? Kogo mogę zapytać o radę?
- Na ile jestem zmotywowany, żeby osiągnąć cel? Czy mam odpowiednią determinację i zapał do jego realizacji?

4. **Ambitny:** punkt ten jest przeciwwagą dla poprzedniego. Zakłada, że cele zbyt banalne i proste nie są dobrymi celami, by się nad nimi długo zastanawiać. Nie ma sensu wyznaczać zgodnie z metodologią SMART celu, jakim jest zjedzenie obiadu, przeczytanie książki, czy pójście do kina. Oczywiście, tu należy mieć na uwadze, że nie ma jednej miary ambitności - dla każdego coś innego będzie proste, a coś innego ambitne. Być może dla dziecka przeczytanie powieści historycznej będzie celem ambitnym, który wymaga odpowiedniego podejścia i zaplanowania, by został zrealizowany. Jeśli czujemy, że cel jest trudny dla nas, czujemy dreszczyk emocji, gdy o nim myślimy, gdy musimy wyjść poza swoją strefę komfortu - to są oznaki, że cel

jest ambitny. Dzięki temu będzie nas jednocześnie motywował - nikt przecież nie czuje satysfakcji z robienia czegoś, co uważa za dziecinnie proste, banalne i nieistotne.

Przykładowe pytania:

- Na ile myśląc o celu, który sobie wyznaczyłem, czuję dreszczyk emocji?
- Na ile myśląc o celu czuję obawę, czy sobie poradzę?
- W jakim stopniu realizacja celu będzie wymagała wyjścia poza moją strefę komfortu, zrobienia czegoś, czego nigdy wcześniej nie robiłem?
- W jakim stopniu realizacja tego celu wymaga ode mnie specjalnego wysiłku?

5. **Zgodny ze mną:** punkt ten dotyczy kwestii zgodności wyznaczonego celu z innymi moimi celami, moim życiem, wyznawanymi wartościami i przekonaniami. Chodzi zatem o diagnozę, czy ten cel pasuje do mnie i czy rzeczywiście jest dla mnie ważny. Czasami zdarza się, że wyznaczamy sobie jakiś cel, a okazuje się, że to, co dla nas rzeczywiście ważne, można osiągnąć innymi środkami. Czasami realizacja celu wiąże się też ze zbyt dużymi kosztami i rezygnacją z tego, co dla nas ważne. Klasycznym przykładem tego typu błędu jest przypadek osoby, która marzy o domu za miastem, ponieważ ceni spokój i kontakt z przyrodą. Po realizacji tego celu okazuje się, że musi spędzać wiele czasu w korkach dojeżdżając do miasta do pracy, musi zawozić dzieci do szkoły i na zajęcia dodatkowe, bo teren jest słabo skomunikowany, a w dodatku za płotem budują się sąsiedzi z hałaśliwymi dziećmi. Osoba ta zrealizowała swój cel, ale nie osiągnęła tego, czego pragnęła, ponieważ nie zbadała kontekstu swojego celu i tego, z czym on się wiąże.

Przykładowe pytania:

- Jaką mam motywację do osiągnięcia tego celu?
- Dlaczego chcę go osiągnąć? Jaki jest cel mojego celu?
- Dlaczego jest on dla mnie ważny?
- Czy to jest mój cel, czy raczej kogoś innego?
- Z jakimi moimi wartościami ten cel jest spójny?
- Jak zmieni się moje życie, kiedy go już zrealizuję?
- Co dzięki niemu osiągnę? Co jego realizacja mi da, jakie przyniesie korzyści?
- Z czego będę musiał zrezygnować realizując ten cel? Jakie wyrzeczenia mnie czekają?

- 6. Osadzony w czasie:** ostatni punkt skłania do wyznaczenia terminów realizacji celu. Bez tego jest on tylko mrzonką, czymś o czym myślimy, ale ciągle odkładamy na później. Chodzi tutaj nie tylko o termin, do którego go zrealizujemy, ale też kiedy zaczniemy to realizować i kiedy będą miały miejsce poszczególne etapy jego realizacji. Zastanowienie się nad umiejscowieniem celu w czasie wymaga zgrania go z innymi naszymi zajęciami, określeniem, jak długo nam zajmie i zaplanowania poszczególnych działań.

Przykładowe pytania:

- Kiedy zrealizuję ostatecznie mój cel?
- Kiedy mam przestać go realizować?
- Kiedy zamierzam zacząć?
- Jak często mam wykonywać pracę na rzecz jego realizacji (konkretnie, np. „2 razy w miesiącu” a nie „często”)?
- Ile czasu potrzebuję sumarycznie na jego realizację?
- Kiedy wykonam pierwszy krok, aby zacząć ten cel realizować?
- Na kiedy zaplanuję poszczególne etapy realizacji celu?

Model GROW

Jednym z podstawowych i powszechnie stosowanych narzędzi coachingowych, służących do przejścia od wyznaczania celów do działania, jest model GROW. Jest to schemat prowadzenia rozmowy lub cyklu rozmów prowadzących do przemyślenia sposobów jego realizacji i ustalenia planu działania. Podobnie jak SMART, opiera się on na angielskim akronimie - poszczególne litery oznaczają kolejne kroki rozmowy mentorskiej lub coachingowej.

G – Goal

R – Reality

O – Options

W – What next? What will you do?

- 1. Wyznaczenie celu:** w pierwszej kolejności ustalamy cel, który podopieczny chce osiągnąć. Chodzi o jego dobre zdefiniowanie i sprecyzowanie, do czego pomocny

może być opisany wyżej model SMART. Można go zatem potraktować, jak pierwszy punkt modelu GROW.

Przykładowe pytania:

- Jakim zagadnieniem chciałabyś/chciałbyś się dzisiaj zająć?
- Jak cel chcesz sobie wyznaczyć na kolejny tydzień, miesiąc, pół roku, rok, trzy lata lub dziesięć lat?
- Jaki jest Twój cel na dzisiejsze spotkanie?
- Jaki problem chciałbyś rozwiązać podczas tej rozmowy?
- Na ile Twój cel jest konkretny, mierzalny, realny, istotny i ograniczony czasowo?
- Czy jest to cel nastawiony na uniknięcie porażki czy na osiągnięcie sukcesu?

2. Zbadanie rzeczywistości: często ludzie przechodzą zbyt szybko od diagnozy problemu i wyznaczenia celu do działania. Pomijają przy tym analizę rzeczywistości i kontekstu w jakim działają. Może to prowadzić do pominięcia ważnych informacji i faktów, które mogą być pomocne przy realizacji celu. Rozmawiając o stanie obecnym, podopieczni często wpadają na lepsze pomysły i rozwiązania, niż gdyby pominęli ten krok.

Przykładowe pytania:

- Co się w tej chwili dzieje?
- Co Cię niepokoi i w jakim stopniu?
- Na ile jesteś pewien, że jest to poprawny opis sytuacji?
- Kogo jeszcze, oprócz Ciebie dotyczy ta kwestia?
- Czy jest ktoś, kto wie o tym, że chciałbyś coś w tej sprawie zrobić?
- Jakie działania do tej pory podjąłeś/podjęłaś?
- Jakie przeszkody są jeszcze do pokonania?
- Co powstrzymuje Cię przed działaniem? Co powstrzymuje Cię przed realizacją celu?
- Jakimi środkami i zasobami dysponujesz teraz - chodzi o umiejętności, czas, entuzjazm, pieniądze, wsparcie itp.?
- Czy będziesz potrzebować jeszcze jakichś środków i zasobów? Skąd je uzyskasz?

- Czy potrzebujesz ponownego określenia jakiegoś krótko- lub długoterminowego celu?

3. Poznanie opcji: kolejnym krokiem po zbadaniu rzeczywistości jest wymyślenie kilku alternatywnych metod, środków lub możliwości zrealizowania celu. Dobrze, żeby opcji tych było jak najwięcej. Mentor powinien motywować podopiecznego do wymyślenia kolejnych możliwości, nawet gdy ten twierdzi, że nic innego nie przychodzi mu do głowy. Dobre pomysły często pojawiają się dopiero z czasem i rzadko bywają tym, co pierwsze nam przychodzi do głowy. Oczywiście jest, że podopieczny nie skorzysta ze wszystkich wymyślonych opcji działania, ale być może będzie mógł połączyć rozwiązania z różnych możliwości. Przy tym kroku można korzystać z metody burzy mózgów, czyli nieograniczonego generowania pomysłów bez względu na możliwość ich zastosowania.

Przykładowe pytania:

- Jakimi metodami możesz się posłużyć w odniesieniu do tego zagadnienia?
- Jakie możliwości - mniejsze i większe - są dla Ciebie dostępne?
- Co jeszcze możesz zrobić?
- Co byś zrobiła/zrobił, gdybyś miała/miał więcej czasu, pieniędzy lub gdybyś była/był szefem?
- Co zrobiłabyś/zrobiłbyś, gdybyś mogła/mógł zacząć od początku, z czystym kontem i nowym zespołem ludzi?
- Jakie są wady i zalety poszczególnych możliwości?
- Co jest dla Ciebie najważniejsze w ocenie poszczególnych możliwości? Jakie kryteria oceny możliwości przyjmiesz?

4. Podejmij decyzję i ustal plan: ostatnim krokiem jest podjęcie decyzji, którą możliwość wybrać i sporządzenie planu działania. Na tym etapie można ustalić pierwsze kroki potrzebne do realizacji celu, ustalić harmonogram – albo w postaci bardziej złożonej tabelki, albo rozrysowując działania na osi czasu.

Przykładowe pytania:

- Które rozwiązanie wybierzesz?
- Jaki będzie Twój pierwszy krok? Od czego i kiedy zaczniesz?
- Jakie są Twoje kryteria i miary sukcesu?

- Na jakie etapy podzielisz realizację celu?
- Kiedy dokładnie zaczniesz i zakończysz każdy etap?
- Jakie zdarzenie może Cię powstrzymać przed realizacją etapów lub osiągnięciem celów?
- Kto powinien wiedzieć o Twoich planach?
- Jakiego wsparcia potrzebujesz i z czyjej strony?
- Co i kiedy zrobisz, żeby uzyskać to wsparcie?
- Jak dalece jesteś zaangażowana/y w wykonanie ustalonych działań, mierząc w skali od 1 do 10?
- Co sprawia, że nie jest to 10?
- Co możesz zrobić lub zmienić, by zbliżyć zaangażowanie do 10?

W modelu GROW ważna jest dyscyplina, aby żadnego z kroków nie uznać za niepotrzebny i aby każdy solidnie przeanalizować. Dzięki temu można wpaść na rozwiązania, których wcześniej nie dostrzegaliśmy. Najczęstszymi błędami popełnianymi podczas realizowania celów jest albo zbyt szybkie przechodzenie do działania, czyli omijanie drugiego i trzeciego kroku, albo poprzestawanie na rozmowie o celach, marzeniach i zamierzeniach, czyli pomijanie kroku czwartego. Rzetelne przejście przez model GROW pozwoli tych błędów uniknąć.

Model GOLD

Kolejny model prowadzenia rozmowy dotyczy już nie wyznaczania celu i planowania, ale analizy tego, co już się wydarzyło i wyciągnięcia z tego wniosków. Akronim GOLD oznacza:

G – Goal

O – Outcome

L – Learn

D – Differently

Co interpretuje się jako⁴⁹:

1. Co zamierzałeś osiągnąć? Jaki był Twój cel?

⁴⁹ L. D. Czarkowska, B. Wujec, *Kiedy możliwa jest Zmiana? Od struktury sesji do energii zmiany w Coachingu*, „Coaching Review” 1/2011 (3), s. 53-74.

W pierwszym kroku chodzi o przywołanie założeń i planów, z jakimi przystępowało się do działania. Tu nie wyznaczamy nowych celów, ale patrzymy na cele, które wcześniej sobie wyznaczyliśmy i które mieliśmy zamiar zrealizować, aby porównać je z rzeczywistością.

2. Jaki jest Twój rezultat? Co osiągnąłeś faktycznie?

W drugim kroku, analogicznie, jak w modelu GROW, patrzymy jaki jest stan faktyczny. Analizujemy, jaka jest rzeczywistość, jak faktycznie wyglądają rezultaty naszych działań i co osiągnęliśmy. Celem tej analizy, jak łatwo się domyślić, jest porównanie naszych wcześniejszych zamierzeń z faktycznymi wynikami - na ile się rozmiągają, a na ile pokrywają ze sobą.

3. Czego się nauczyłeś? O co jesteś mądrzejszy?

Trzeci krok to wyciąganie wniosków z porównania kroku pierwszego z drugim. Tutaj przyjmujemy założenie, że z każdej sytuacji można się czegoś nauczyć, zarówno tej, która była po naszej myśli, jak i przede wszystkim z tej, która wyszła inaczej, niż planowaliśmy. Dociekanie, dlaczego tak było, jakie są tego przyczyny nie jest tu po to, żeby szukać winnych i wytykać błędy, ale żeby wyciągnąć wnioski na przyszłość.

4. Co byś następnym razem zrobił inaczej?

Ostatni krok, to rekomendacje dotyczące dalszych działań. Na tym etapie wiem, co poszło nie tak, przeanalizowałem przyczyny, wyciągnąłem wnioski i mogę zastanowić się, jak te wnioski wykorzystać w praktyce w przyszłości. Przy tym kroku przydatne jest przeanalizowanie z mentorem w wyobraźni, co można byłoby zrobić, gdy została dana nam szansa zrobienia tego samego ponownie i zastanowienie się, co można zrobić inaczej. Tutaj ważne jest to, żeby nie zatrzymywać się na przeszłych wydarzeniach, ale aby szukać pozytywnych rekomendacji na przyszłość - jak to, czego się nauczyłem, mogę wykorzystać w przyszłych projektach, zadaniach czy planach.

Model GOLD jest ciekawym schematem rozmowy mentorskiej pozwalający analizować posiadane doświadczenie pod kątem uczenia się na własnych błędach. Dlatego jest on szczególnie przydatny przy analizowaniu projektów czy zadań, które zakończyły się niepowodzeniem. Może jednak służyć również do podsumowywania działań zakończonych

sukcesem. Wówczas w rozmowie skupiamy się na tym, co można zrobić jeszcze lepiej, dokładniej, albo na większą skalę.

W mentoringu ważne jest, by mentor aranżował, albo kreował tego typu doświadczenia, które potem można w taki sposób analizować. Analiza doświadczeń i wyciąganie z nich wniosków jest jednym z najlepszych sposobów na uczenie się wiedzy praktycznej. Mentor może w tym celu zlecać różne zadania do wykonania, projekty do realizacji, czy po prostu omawiać według tego schematu sytuacje z codziennych obowiązków podopiecznego.

3. Dobre nawyki i kompetencje etyczne

Mówiliśmy już, że do profilu kompetencyjnego mentora należą również jego kompetencje etyczne. Przy tej okazji przyjrzelśmy się etyce cnót jako podejściu do rozwoju człowieka, które łączy troskę o moralny wymiar działania ze skutecznością osiągania zamierzonych, dobrych celów. Dobre nawyki będące wyrazem cnót moralnych są również czymś, co mentor może kształcić u podopiecznego. Jedną z ciekawszych koncepcji kształcenia takich nawyków jest koncepcja 7 nawyków skutecznego działania Stephen'a Covey'a. Przyjrzyjmy się zatem, w jaki sposób mentor może czerpać z tej koncepcji i na co w rozmowach z podopiecznym może zwracać uwagę⁵⁰.

Pisząc o swojej koncepcji, Covey wyróżnia trzy nawyki, które pozwalają osiągnąć sukces w sferze prywatnej oraz trzy, które pozwalają osiągnąć sukces w sferze publicznej. Sfera publiczna obejmuje tutaj wszelkie działania, które wykonujemy razem z innymi ludźmi: będzie to więc nie tylko polityka czy działalność społeczna, jak mogłoby się wydawać, ale sfera ta obejmuje również te obszary, gdzie jesteśmy przywódcami, albo członkami jakiegoś zespołu, a nawet rodzinę. Ostatni nawyk prowadzi zaś do doskonalenia się w obydwóch sferach.

Kształtowanie 7 nawyków odpowiada temu, jaką drogę rozwoju przechodzi każdy człowiek. Na początku swojego życia jesteśmy zależni od innych: od rodziców, nauczycieli itd. Zależność ta obejmuje różne sfery: fizyczną, emocjonalną, intelektualną, finansową itd. Naszym celem jest więc osiągnięcie niezależności w różnych jej aspektach. Jest ona

⁵⁰ Na podstawie: S. Covey, *7 nawyków...*, dz. cyt.

niezbędna, aby panować nad sobą i własnym życiem. Niezależność nie jest jednak ostatnim etapem rozwoju człowieka. Nie jest też celem samym w sobie. Jest raczej warunkiem koniecznym, aby pójść o krok dalej - w kierunku współzależności. Obrazowo można to ująć w taki sposób, że zależność wyraża się poprzez zaimbek „ty” (np. „ty możesz mi pozwolić to zrobić”), niezależność poprzez „ja” („ja mogę to zrobić”), natomiast współzależność wyraża się w zaimku „my” („my możemy to zrobić”).

Tylko na etapie współzależności można osiągnąć sukces w zorganizowanej rzeczywistości - w pracy, rodzinie, szkole czy działalności społecznej. Etap ten umożliwia dzielenie się z innymi tym, co mamy - dorobkiem, doświadczeniem, wiedzą itp. - oraz korzystanie z zasobów innych. Współzależność jest więc niezbędną cechą mentora i powinien on dążyć do tego, by podzielić się nią z podopiecznym. Droga do jej osiągnięcia jest nabycie poszczególnych nawyków.

Proaktywność

Niektórzy twierdzą, że określenie tego nawyku, czy mówiąc inaczej, tej cechy charakteru, jest dziwnym neologizmem. Jednak nazwa ta dość dobrze wyraża istotę tej cechy. Jej przeciwieństwem jest bowiem reaktywność. Gdy mówimy, że coś jest reakcją na coś, to oznacza, że najpierw musiał nastąpić jakiś zewnętrzny bodziec, aby nastąpiła reakcja. Jest to zatem relacja warunkowania, zależności - jedna rzecz jest zależna od drugiej. Również w działaniach człowieka może tak być, ale nie musi. Człowiek może działać ze względu na bodźce zewnętrzne - „bo szef mi to zlecił”, „bo mam zły humor”, „bo mam złośliwego kolegę w pracy”, „bo jest brzydka pogoda” – i tak rzeczywiście wielu ludzi działa.

Tymczasem proaktywność polega na korzystaniu w taki sposób z własnej wolnej woli i samoświadomości, aby być świadomym autorem własnych działań - działać, a nie reagować. Proaktywność jest zatem czymś co moglibyśmy nazwać niezależnością, wewnątrzsterownością - zdolnością brania odpowiedzialności za własne czyny i nie szukania wymówki czynnikami zewnętrznymi. Sprzeciwia się ona zatem wszelkim determinizmom - genetycznym, psychologicznym, czy społecznym wyrażających się w przekonaniu: „nie mogę tego zmienić, bo tak zostałem wychowany, taki już jestem”.

Postawa proaktywna sprawia, że jesteśmy bardziej skuteczni, ponieważ skupiamy się na naszych możliwościach, a nie ograniczeniach. Mamy poczucie sprawstwa, koncentrujemy się na poprawianiu własnych wad i udoskonalaniu swojego działania, a nie szukaniu winnych. Takie podejście daje wolność, ponieważ poszerza pole wyboru i działania.

Jak można kształcić proaktywność u podopiecznych w ramach mentoringu? Najłatwiej jest skoncentrować się na języku używanym przez podopiecznego, zwrócić uwagę, czy używa on języka proaktywnego czy reaktywnego i uczynić to pretekstem do rozmowy, jak podopieczny postrzega swoją sprawczość i samosteroowność. Zgodnie z koncepcją Covey’a to właśnie w języku, w tym, jak mówimy, można dostrzec naszą postawę. W nauczaniu się analizowania języka pod kątem postawy proaktywnej i reaktywnej może pomóc poniższa tabela.

Język reaktywny	Język proaktywny
<i>Nic nie mogę zrobić.</i>	<i>Popatrzmy co da się zrobić.</i>
<i>On mnie doprowadza do szału.</i>	<i>Kontroluję swoje uczucia.</i>
<i>Nie zgodzą się na to.</i>	<i>Mogę zrobić skuteczną prezentację.</i>
<i>Muszę to zrobić.</i>	<i>Mogę wybrać właściwą reakcję.</i>
<i>Nie mogę.</i>	<i>Wybieram.</i>
<i>Muszę.</i>	<i>Wolę.</i>
<i>Zrobiłbym to, gdyby...</i>	<i>Zrobię.</i>

Źródło: S. Covey, 7 nawyków..., dz. cyt., s. 77.

Mentor może również kierować uwagę podopiecznego na jego możliwości, a nie ograniczenia. Pomocne tu będą wszelkie pytania typu: „co jeszcze możesz zrobić?”, „jakie masz możliwości?”, „czego i jak możesz się dowiedzieć, nauczyć lub jakie cechy charakteru zdobyć, aby ci się udało?”. Mentor może też interweniować, gdy podopieczny koncentruje się na ograniczeniach (np. poprzez zdania typu: „gdybym tylko miał innego szefa”, „gdybym tylko miał więcej czasu”) i zachęcać go, by koncentrował się na swojej strefie wpływu, czyli tym, na co ma wpływ, czy to w obszarze swoich działań, czy obszarze wpływania i przekonywania innych ludzi, czy też, jeśli rzeczywiście nic nie da się zrobić – zmianie nastawienia wobec danej rzeczy („nie będę się martwił tym, co ode mnie nie zależy”).

Wizja końca

Drugi nawyk dotyczy myślenia o efekcie końcowym czynności, projektów i przedsięwzięć. Każdy dom, zanim zostanie wybudowany, jest tworzony na papierze lub komputerze przez architekta. Każdy rozsądny człowiek zanim przystąpi do budowy domu, ma wizję tego, jak on będzie wyglądał po wybudowaniu. Podobnie powinno być z każdym działaniem, do jakiego przystępujemy - powinno być tworzone dwa razy: najpierw w wyobraźni i planach, a potem w rzeczywistości.

Covey twierdzi, że ta sama uwaga odnosi się nie tylko do poszczególnych projektów i działań, ale również do całego życia. Dlatego proponuje, aby zdać sobie sprawę, do czego w życiu zmierzamy i jacy chcemy być, można wykonać ćwiczenie polegające na wyobrażeniu sobie końca swojego życia. Można założyć, że skończy się ono za 4-5 lat, a można wyobrazić sobie, że zakończy się ono dopiero, gdy będziemy mieć 90 lat. Jak wówczas chcielibyśmy być zapamiętani przez innych? Czego chcielibyśmy dokonać, co osiągnąć?

Mentor nie musi iść aż tak daleko, ponieważ to ćwiczenie dość znacznie ingeruje w sferę osobistą - może jednak je zadać do wykonania, ale prosić tylko o wnioski, jakie podopieczny wyciągnął z niego dla obszaru, w ramach którego odbywa się mentoring, np. pracy czy edukacji. To ćwiczenie pomaga w wyznaczeniu sobie ważnych dla nas celów i w sformułowaniu naszej osobistej misji, o której była mowa przy okazji omawiania kompetencji moralnych mentora.

Sama zasada zaczynania z wizją końca może mieć oczywiście zastosowanie do każdej aktywności, w którą chce się zaangażować podopieczny. Dlatego mentor może opowiedzieć o niej niezależnie od tego, gdzie będzie ją wykorzystywał: czy przy planowaniu ścieżki rozwoju zawodowego, czy przy planowaniu jakiegoś projektu, czy zadania do wykonania. Może również zadawać odpowiednie pytania mające na celu nakierowanie na sformułowanie wizji końca przez podopiecznego: „jak wyobrażasz sobie siebie samego po zakończeniu tego projektu? Co możesz wtedy czuć?” „Jak osiągnięcie tego celu zmieni twoje życie?” „jaką ważną dla ciebie wartość lub jaki element twojej osobistej misji pozwoli ci zrealizować osiągnięcie tego celu lub wykonanie tego projektu?”, „Dlaczego wykonanie tego jest dla ciebie ważne? Jaki związek ma ta czynność z twoimi innymi działaniami i aktywnościami?”.

Wykonując codzienne obowiązki i aktywności, łatwo wpaść w ich wir i poddać się im bez głębszej refleksji, jaki jest ich sens i czemu mają służyć. Zgodnie ze słowami Covey'a, wspinając się po drabinie sukcesu można na końcu odkryć, że była ona przystawiona do złej ściany. Życie i wszystkie nasze projekty i aktywności wyglądają inaczej, gdy jesteśmy w pełni świadomi, co jest dla nas naprawdę ważne - dzięki temu wszystkie działania możemy podporządkować naszej misji i naszym wartościom. Życie i praca stają się wtedy bardziej uporządkowane, a działanie skuteczniejsze i podejmowane z większą motywacją.

Brak wizji końca często powoduje poczucie bycia ofiarą okoliczności, w jakich się znalazło. Działania są wtedy przypadkowe i rodzą poczucie braku realnego wpływu na własne życie. Dlatego wizja końca jest również ważnym elementem proaktywności. Aby przejąć kontrolę nad własnym życiem, pracą, karierą, najpierw należy uświadomić sobie, że jesteśmy kierownikami własnego losu i życia, a potem odnaleźć naszą misję, najważniejszy cel, który chcemy osiągnąć i misję, którą chcemy realizować.

Najpierw to, co najważniejsze

Gdy już mamy określone cele, które są dla nas najważniejsze, potrzebujemy samodyscypliny, która będzie nas utrzymywać w dążeniu do nich. W nawyku chodzi o to, by robić rzeczy we właściwej kolejności. Gdy zaczynamy od rzeczy nieistotnych z punktu widzenia naszej misji i celów długofalowych, które sobie wyznaczyliśmy, najprawdopodobniej zajmą nam one tyle czasu, że nie starczy go na to, co najważniejsze. Stąd zasada - rób najpierw to, co najważniejsze.

Stosowanie tej zasady wymaga nabycia nawyku priorytetyzowania, czyli nadawania naszym czynnościom określonej rangi ze względu na ich ważność. Tutaj można również wprowadzić dodatkowy podział na cele krótko-, średnio i długofalowe. Najczęściej jest tak, że najważniejsze są cele długoterminowe, ponieważ zazwyczaj ambitne cele i realizacja naszej misji zajmuje więcej czasu i stąd wymaga planowania w dłuższej perspektywie czasowej.

Nawyk ten jest więc nieodłącznie związany z umiejętnością planowania. Covey twierdzi, że istnieją różne rodzaje „generacje”, metod planowania. Najbardziej podstawowym jest prosta lista rzeczy do zrobienia, z której można wykreślać lub odhaczać to, co już się wykonało. Drugim sposobem jest planowanie przy pomocy kalendarza, czyli przypisanie poszczególnym

zadaniom terminów ich realizacji. Jednak i rozłożenie działań w czasie nie jest wystarczającym sposobem planowania, ponieważ nie wiem, które z zadań posiada priorytet. Stąd trzeci sposób polega na uszeregowaniu zadań pod kątem priorytetów. Jest jednak czwarty, jeszcze bardziej zaawansowany sposób planowania, który zakłada, że priorytet może być dwojakiego rodzaju - albo ze względu na czas wykonania, albo ze względu na ważność dla naszych celów długoterminowych.

Covey proponuje zatem ćwiczenie, które świetnie sprawdza się w mentoringu: chodzi o podział czynności lub obowiązków na cztery kategorie pod kątem ich pilności i ważności. Otrzymujemy wówczas cztery ćwiartki, w jakie możemy przyporządkować wszystkie czynności, które zajmują nam dzień.

	PILNE	NIEPILNE
WAŻNE	Zadania opatrzone terminem realizacji Kryzysy	Budowanie związku Szukanie nowych możliwości Rozwój osobisty Planowanie
NIEWAŻNE	Niektóre telefony, maile Niektóre spotkania Pewne korespondencje, raporty Popularna aktywność Niektóre prośby innych	Codziennność, zapracowanie Niektóre telefony, maile, korespondencja Pożeracze czasu (telewizja, komputer) Przyjemności

Źródło: S. Covey, *7 nawyków...*, dz. cyt., s. 152.

W ramach mentoringu można nauczyć podopiecznego wyznaczania priorytetów i zaczynania od tego, co najważniejsze. Można posłużyć się przy tym powyższą matrycą. Kluczem do właściwego wykonania ćwiczenia polegającego na przypisaniu naszych czynności do tych czterech ćwiartek, jest ich interpretacja - co oznacza skupianie się w swoich działaniach na poszczególnych polach.

Skupienie się na pierwszej ćwiartce, czyli na tym co pilne i ważne oznacza skupienie się na rozwiązywaniu problemów i zażegnaniu kryzysów oraz działanie na ostatnią chwilę. Skupienie się na niej jest zgubne, ponieważ nie mamy wówczas czasu na realizację celów

długofalowych, które sami sobie wyznaczamy i które nie są narzucone z zewnątrz (a przez to nie są pilne). W dodatku działanie na ostatnią chwilę prowadzi do stresu, wypalenia zawodowego i powoduje, że szukamy w życiu ulgi w ćwiartce czwartej, czyli różnych przyjemnościach, odrywaniu się od rzeczywistości w celu odreagowania, a czasami też szukaniu ulgi w używkach i nałogach.

Ludzie, którzy poświęcają się działaniom w ćwiartce trzeciej, czyli rzeczach pilnych i nieważnych, zwykle żyją w przeświadczeniu, że działają w ćwiartce pierwszej. Oznacza to, że nie potrafią odróżnić rzeczy ważnych i nieważnych - najprawdopodobniej dlatego, że nie posiadają nawyku drugiego, czyli zaczynania z wizją końca. Z tego powodu często bywa, że pilność spraw, które załatwiają, jest oparta na priorytetach i oczekiwaniach innych osób. Skupienie na tej ćwiartce jest przejawem krótkowzroczności i braku umiejętności wyznaczania celów i planowania.

Skupienie się na ćwiartce czwartej oznacza poświęcenie się rozrywkom i przyjemnościom, które nie przynoszą długo- ani nawet średniofalowych korzyści, czasami nie mają też charakteru nałogu. O osobie, której najwięcej działań mieści się w tej ćwiartce, można powiedzieć to samo, co o osobie działającej w ćwiartce trzeciej, z tym, że dodatkowo jest ona nieodpowiedzialna. Zaniedbuje bowiem swoje codzienne obowiązki i próbuje od nich uciec.

Opis drugiej ćwiartki zostawiliśmy na koniec, ponieważ to ona jest kluczem do sukcesu i dobrego planowania. Jeśli nasze wysiłki koncentrują się na działaniach z tego obszaru, jest to przejawem posiadania wizji i szerokiej perspektywy, a także samoświadomości. Ludzie skupieni na tej ćwiartce wiedzą czego chcą, posiadają równowagę wewnętrzną, samodyscyplinę i długoterminowe plany. Poświęcają oni czas na budowę związków i relacji, podejmują refleksję nad własną misją. Myślą oni profilaktycznie, szukają raczej możliwości niż problemów, a tym ostatnim raczej zapobiegają, niż je rozwiązują. Jednocześnie zwykle mają oni dobre relacje z innymi - zarówno te zawodowe jak i osobiste - ponieważ wiedzą, jakie są one ważne.

W mentoringu praktycznie każdy projekt wykonywany przez podopiecznego może być przeanalizowany pod kątem opisanej wyżej matrycy. Jeśli będą to poszczególne działania, można porozmawiać z podopiecznym, w której ćwiartce to zadanie się znajduje. Jeśli w pierwszej - można szukać sposobów, jak na przyszłość nie musieć robić czegoś na ostatnią

chwilę, jeśli w trzeciej, można zastanowić się, czy warto je wykonywać, ewentualnie komu innemu można je zlecić. Jeśli w czwartej - można podyskutować, czy w takim razie warto je wykonywać. Jeśli zaś w drugiej - można omówić, dzięki czemu udało się podopiecznemu na niej skoncentrować i jak to powtórzyć wobec innych działań. Przy pomocy matrycy czterech ćwiartek można też analizować z podopiecznym całe duże projekty czy przedsięwzięcia i rozważyć, które działania w jego ramach mieszczą się w poszczególnych ćwiartkach. Na podstawie takiej refleksji można następnie pomóc zaplanować podopiecznemu poszczególne działania zgodnie z dewizą, by najpierw robić to, co najważniejsze.

Myślenie w kategoriach wygrana-wygrana

Czwarty nawyk jest pierwszy spośród tych, które dotyczą sfery publicznej, czyli stosunków między ludźmi i współpracy z innymi. Gdy nabyliśmy trzy poprzednie nawyki i jesteśmy osobami niezależnymi, dopiero wtedy możemy wchodzić w wartościowe relacje z innymi. Myślenie w kategoriach wygrana-wygrana to pierwszy etap do tego celu, który Covey nazywa „zwycięstwem publicznym”, czyli odnoszeniem sukcesów we współpracy z innymi ludźmi.

Nawyk ten, określane czasami jako zasada win-win, można najkrócej określić, jako stałe dążenie do obopólnych korzyści we wszystkich swoich działaniach. Zakłada on, że można osiągnąć harmonię między różnymi celami różnych ludzi i szukać optymalnych rozwiązań. Jest to wyraz przekonania, że dobre rozwiązania wykraczają poza czysto egoistyczne cele poszczególnych jednostek. Myślenie w kategoriach wygrana - wygrana zachęca do spojrzenia na ludzkie działanie, jako sferę współpracy, a nie konfliktu, albo współzawodnictwa. Celem działania nie jest bowiem przeforsowanie interesu jednej osoby kosztem kogoś innego. Chodzi raczej o to, by przyjąć rozwiązanie lepsze, tj. takie, które zadowoli wszystkich zainteresowanych.

Myślenie w kategoriach wygrana-wygrana nie jest w praktyce tak łatwe, jak się wydaje, ponieważ wymaga przewyciężenia w pewnym sensie naturalnych odruchów egoizmu i poczucia zagrożenia, że jeśli moje rozwiązanie nie zostanie przyjęte, to w jakimś sensie przegram. Skuteczne stosowanie zasady win-win wymaga zatem posiadania określonych cech:

- **Spójność wewnętrzna** kształtowana przez poprzednie nawyki, a przede wszystkim proaktywność i zaczynanie z wizją końca jest koniecznym warunkiem czwartego

nawyku. Aby myśleć w kategoriach wygrana - wygrana musimy najpierw wiedzieć, co jest naszą wygraną. To zaś poznajemy poprzez określenie naszych życiowych wartości, priorytetów, celów i misji. Gdy skupimy się na tym, co najważniejsze, okażemy wielkoduszość i nie będziemy skupiać się na nieistotnych szczegółach schlebających naszemu dążeniu do uznania, prestiżu czy władzy, będących wyrazem małoduszości, dużo łatwiej będzie nam znaleźć satysfakcjonującą „wygraną”. Zdarza się bowiem, że czasami forsujemy jakieś rozwiązanie, które uznajemy za ważne dla nas, ale gdy przemyślimy jego stosunek do naszych długofalowych celów, wartości i misji, okaże się, że nie jest to rozwiązanie, które jest dla nas wygraną. Spójność wewnętrzna wymaga również silnej woli, ponieważ to dzięki niej jesteśmy w stanie oprzeć się pokusom, dotrzymywać zobowiązań i żyć zgodnie z głoszonymi przez nas wartościami i poglądami.

- **Dojrzałość** jest pewnym złotym środkiem między odwagą a rozważą. Jest ona szczególnie widoczna w sferze emocjonalnej - z jednej strony możemy mieć odwagę przeciwstawić się złu, które dostrzegamy, albo mieć odwagę głoszenia swojego zdania, ale z drugiej strony dojrzałość wymaga w tym pewnej delikatności. Należy bowiem wyrażać przekonania i uczucia z poszanowaniem przekonań i uczuć innych ludzi. Ważnym elementem dojrzałości jest pewność siebie i asertywność, która uwzględnia uprzejmość, wrażliwość i empatię. Zbyt twardość i apodyktyczność uniemożliwia nawiązywanie dobrych relacji z ludźmi, które są potrzebne w działaniu zgodnym z zasadą win-win.
- **Mentalność dostatku** to również warunek *sine qua non* myślenia w kategoriach wygrana-wygrana. Wyraża się ona w przekonaniu, że tego, co dobre, nie zabraknie dla nikogo. Przeciwnieństwem tego jest mentalność niedoboru, która charakteryzuje się postrzeganiem życia na podobieństwo tortu - jeśli ktoś weźmie większy kawałek, to dla drugiego będzie mniej lub zabraknie go w ogóle. Jest to więc postrzeganie życia, pracy i innych dziedzin aktywności ludzkiej w kategoriach zero-jedynkowych: wygrana jednego oznacza przegraną drugiego, albo odbywa się jego kosztem. Mentalność niedoboru powoduje ciągłe porównywanie się z innymi, budowanie swojego poczucia wartości na byciu lepszym od innych w różnych aspektach i porównywaniu się, a nie na własnej niezależności. Ludzie o mentalności dostatku są niezależni i nie czują, że ich pozycja, prestiż, uznanie, władza czy inne korzyści zmniejszą, jeśli podzielą się nimi z innymi. Nie są one bowiem ograniczone - to co naprawdę dobre, nie ma ograniczeń ilościowych, ponieważ nieograniczone są ludzkie

możliwości skutecznego działania. Dzięki mentalności dostatku wzrasta życzliwość wobec innych, poczucie własnej wartości i umacnia się dążenie do wspólnego dobra.

Jak zatem uczyć podopiecznego w ramach mentoringu myślenia w kategoriach wygrana-wygrana? Tak jak poprzednich nawyków, głównie poprzez rozmowę, nakierowywanie uwagi na aspekty tej zasady oraz podejmowanie działań z nią zgodnych. Można również analizować różne sytuacje, albo z życia wzięte, albo wymyślone *case study* - pod kątem wymyślania rozwiązań win-win. Wtedy jednak należy pamiętać o trafnym określeniu, co jest dla kogo wygraną. Niezrozumienie drugiej osoby czasami uniemożliwia wypracowanie tego typu rozwiązania. Dlatego „zwycięstwo publiczne” wymaga kolejnego nawyku, o którym poniżej.

Najpierw zrozumieć, potem być zrozumianym

Istnieje pewien ciekawy fenomen obserwowany na wielu spotkaniach, szkoleniach czy warsztatach, w których biorą udział osoby wcześniej się nieznające. Otóż podczas przedstawiania się w określonym porządku można zrobić taki eksperyment: poprosić jednego z uczestników w którymś momencie, żeby własnymi słowami przedstawił osobę, która przed chwilą się przedstawiała. Zazwyczaj okazuje się, że mimo iż przedstawienie miało miejsce parę sekund temu, ta wybrana losowo osoba nie jest w stanie nic powiedzieć o swoim przedmówcy. Ludzie zazwyczaj są tak skupieni na przygotowaniu własnej kwestii, którą za moment mają wypowiedzieć, że nie zwracają uwagi na to, co ktoś mówi, nawet pomimo że dzięki temu będą mieli łatwiej odnaleźć się w nowej grupie, bo lepiej będą znać innych.

Podobne zjawisko często występuje w życiu codziennym. Rozmawiając z kimś, szczególnie na tematy, co do których się nie zgadzamy, mamy tendencję, żeby w trakcie czyjejś wypowiedzi skupiać się na tym, co ja mogę odpowiedzieć, gdy przyjdzie moja kolej. Zwykle zakładamy, że przecież wiem, co nasz rozmówca chce powiedzieć, bo albo go znamy, albo rozpoznaliśmy, jaki reprezentuje pogląd po kilku pierwszych słowach. Cały swój wysiłek koncentrujemy więc na tym, aby w taki sposób sformułować komunikat, by jak najlepiej wytłumaczyć nasze stanowisko i żeby rozmówca nas dobrze zrozumiał - wtedy, myślimy, na pewno przyzna nam rację.

Covey twierdzi, że efektywne porozumiewanie się i dochodzenie do wspólnych rozwiązań wymaga czegoś innego - abyśmy najpierw zrozumieli kogoś, poznali dokładnie czyjeś

stanowisko, argumenty i uczucia, a dopiero potem, gdy upewnimy się, że dobrze kogoś zrozumieliśmy, np. poprzez zastosowanie parafrazy, przedstawili własne stanowisko.

Jakkolwiek ta zasada jest prosta, w praktyce jest trudna do zastosowania do tego stopnia, że sam autor *7 nawyków skutecznego działania* napisał, że sprawia mu ona najwięcej trudności w stosowaniu⁵¹.

W jaki sposób można ją stosować w praktyce, opisaliśmy już wcześniej w rozdziale dotyczącym profilu kompetencyjnego mentora w sekcji dotyczącej kompetencji interpersonalnych i aktywnego słuchania.

Synergia

Dążenie do synergii jest nawykiem wieńczącym wszystkie pozostałe, ponieważ tylko dzięki nim możemy osiągnąć synergię. Efekt synergii polega na tym, że suma poszczególnych części daje nową jakość. W odniesieniu do ludzkiej współpracy chodzi o to, że pracując razem można osiągnąć dużo więcej, niż wynika to z sumy indywidualnego wkładu każdego członka zespołu.

Ważnym elementem synergii jest docenienie różnic i dostrzeganie własnych ograniczeń. Połączenie tych dwóch elementów sprawia, że z szacunkiem można odnosić się do innych punktów widzenia na dany problem, co wzbogaca jego ogląd i umożliwia wypracowanie lepszego rozwiązania. Efekt synergii można wykorzystywać w prawie każdej sytuacji współdziałania ludzi: w pracy, przy realizacji różnych zadań czy projektów, w rodzinie, również w negocjacjach i rozwiązywaniu konfliktów.

Przykładem synergii może być prosta, codzienna sytuacja: jedna osoba chce, żeby okno było otwarte, a druga - żeby było zamknięte. Można szukać kompromisu, w którym obie strony rezygnują z części swoich oczekiwań - wówczas rozwiązaniem będzie pozostawienie okna półotwartego lub uchylonego. Kompromis nie jest jednak synergią, nie prowadzi do lepszego, nowego rozwiązania. Aby do niego doprowadzić, należy dociec istoty problemu, np. poprzez zapytanie, dlaczego jedna osoba chce, żeby było otwarte, a druga zamknięte? Odpowiedzią

⁵¹ Tamże, s. 339.

może być to, że jeden nie chce, żeby był przeciąg, a drugi - żeby nie było duszno. Wypracowanie rozwiązania zgodnego z zasadą synergii wymaga zrozumienia drugiego człowieka i chęci współdziałania. Prowadzi zatem w takiej sytuacji, do zadania pytania: co możemy zrobić, aby nie było duszno i nie było przeciągu? Otwiera to pole do rozwiązań, które stanowią nową jakość i zaspokajają obie potrzeby: można, na przykład, otworzyć okno w sąsiednim pomieszczeniu, zmienić miejsce siedzenia, by jedna osoba siedziała przy oknie, a druga tam, gdzie nie ma przeciągu, można otworzyć górną część okna albo po prostu włączyć klimatyzację. Dzięki podejściu zgodnym z zasadą synergii nie bronimy swoich pozycji, ale kreatywnie szukamy lepszych rozwiązań.

W mentoringu zasada synergii może być świetnym tematem do dyskusji przy okazji realizacji różnych działań, projektów lub rozwiązywania problemów, szczególnie tych, dotyczących pracy w zespole lub grupie. Można tu stosować zarówno zasadę aktywnego słuchania jak i kreatywnego rozwiązywania problemów - w zasadzie synergii znajdują w istocie zastosowanie wszystkie pozostałe nawyki.

Ostrzenie piły

Ostatni nawyk nie należy ściśle do sfery prywatnej ani publicznej, ale po prostu towarzyszy wszystkim pozostałym cechom. Chodzi w nim o to, by człowiek znalazł czas na odpoczynek rozumiany jako zajmowanie się czymś innym, niż codzienne obowiązki, czymś, co pozwala znaleźć inspirację i energię do działania. Covey używa tutaj porównania do pracy drwala: jeśli będzie pracował bez przerwy, paradoksalnie, nie będzie bardziej wydajny i nie zrobi więcej, ponieważ jego piła będzie z czasem coraz bardziej tępa. Będzie więc musiał wkładać w swoją pracę coraz więcej wysiłku, będzie się coraz bardziej męczył, a efekt będzie coraz gorszy. Dlatego poświęcenie czasu na coś innego, niż to, co stanowi istotę naszej pracy, naostrzenie piły, zwiększa skuteczność naszego działania. Ostrzenie piły jest więc nawykiem ciągłego rozwoju, który może zachodzić w czterech obszarach:

- Obszar fizyczny - jest to dbanie o nasze ciało poprzez uprawianie sportu, gimnastykę, prawidłowe odżywianie się, a także kontrolowanie poziomu stresu.
- Obszar duchowy - jest najbardziej istotnym obszarem rozwoju człowieka, ponieważ stanowi rdzeń osoby, który odpowiada za wyznawane przez nas wartości. Doskonalenie tego obszaru może odbywać się na wiele różnych sposobów. W ramach życia religijnego można czytać i rozważać fragmenty Biblii lub innych książek

religijnych oraz modlić się. Można też czytać literaturę piękną, słuchać muzyki klasycznej, kontemplować malarstwo lub inne sztuki, które są przekąźnikiem fundamentalnych wartości. Antyczni filozofowie praktykowali tzw. ćwiczenia duchowe, które obejmowały ćwiczenie silnej woli, a także coś, co obecnie określamy rachunkiem sumienia, czyli refleksję nad własnym działaniem i jego wymiarem moralnym oraz odnoszącym się do celów naszego życia.

- Obszar umysłowy - dotyczy naszego rozwoju intelektualnego, poszerzania horyzontów, nabywania nowej wiedzy. Najlepszym sposobem jego rozwoju jest czytanie dobrych, mądrych książek, a także rozmowy z mądrymi, inspirującymi ludźmi. Można rozwijać się poprzez oglądanie wartościowych filmów lub programów telewizyjnych, które posiadają walory poznawcze. Innym sposobem rozwijania umysłu jest pisanie: dzienników, pamiętników, listów, poezji, prozy czy artykułów naukowych lub popularyzatorskich.
- Obszar społeczny i emocjonalny - odpowiada głównie za relacje, jakie nawiązujemy z innymi ludźmi i emocje jakie przeżywamy. W zakres tego obszaru wchodzi rodzina, przyjaciele, znajomi z pracy, ludzie, których spotykamy na swojej drodze, ale również zaangażowanie w działania charytatywne, społeczne czy polityczne. Często rozwój tego obszaru nie wymaga poświęcania odrębnego czasu, ponieważ z innymi ludźmi spotykamy się w trakcie wykonywania codziennych zajęć. Powiedzenie miłego słowa pani obsługującej nas w sklepie czy koledze w pracy nie wymaga dodatkowego czasu. Czasami jednak ten czas jest istotny, a szczególnie jego jakość, czyli uważność jaką poświęcamy danej osobie: żonie, mężowi, dzieciom, przyjaciołom.

Wydaje się, że przy tym nawyku mentor może najmniej zrobić dla podopiecznego, ponieważ nie powinien ingerować w pozazawodowe zajęcia podopiecznego. W zależności od relacji jaką udało mu się nawiązać z podopiecznym, może jednak pracować przykładem: opowiedzieć, co jemu daje siłę i motywację do działania, jak „ładuje akumulatory”, może dzielić się wrażeniami po przeczytanej ciekawej książce, obejrzanym filmie czy wysłuchanym koncercie. To jest obszar, w którym mentor może inspirować swoim przykładem i pokazywać bogactwo swojej osobowości, ale też obszary, w których wciąż potrzebuje rozwoju. Przy dobrze nawiązanej relacji jest to często bardzo inspirujące dla podopiecznego.

Podsumowanie

Obecnie coraz więcej autorów piszących o rozwoju osobistym, zawodowym oraz o przywództwie i zarządzaniu zauważa, że działania etyczne, oparte o realizację misji, niosące określone wartości i opartej na nich autentyczności przynoszą nie tylko satysfakcję i spełnienie w życiu, ale również wymierne korzyści zawodowe, a nawet finansowe.

Szczególnie przydatna jest tutaj etyka cnót oparta na kształceniu charakteru i zakładająca, że dobre intencje i skuteczność są w działaniu równie ważne. Mentor może bazować na tych założeniach, dzięki czemu mentoring staje się czymś więcej, niż metodą rozwoju zawodowego. Staje się podejściem do rozwoju człowieka biorącym pod uwagę różne jego wymiary i kształtującym prawdziwego ducha służby - przyczyniania się do dobra innych i wpisywania swojego działania w coś większego od nas samych, co daje nam sens i wartość.