

# e-mentor

DWUMIESIĘCZNIK SZKOŁY GŁÓWNEJ HANDLOWEJ W WARSZAWIE  
WSPÓŁWYDAWCA: FUNDACJA PROMOCJI I AKREDYTACJI KIERUNKÓW EKONOMICZNYCH

2016, nr 5 (67)



L. Bakiera, *Mentoring rozwojowy jako przykład komplementarności międzypokoleniowej*, „e-mentor” 2016, nr 5(67), s. 4–13, <http://dx.doi.org/10.15219/em67.1268>.



## Mentoring rozwojowy jako przykład komplementarności międzypokoleniowej

Lucyna Bakiera

Wobec wzrastającej powszechności zróżnicowanych form kształcenia dorosłych, w tym również interakcji o charakterze mentoringu, autorka podejmuje w artykule próbę spojrzenia na mentoring z punktu widzenia efektów dwupodmiotowych, tj. rozwoju psychospołecznego zarówno mentora, jak i jego podopiecznego. Istnieją liczne przykłady relacji mentor – uczeń<sup>1</sup>, które wskazują, że takie relacje mają duże znaczenie w rozwoju osób dorosłych (Sokrates i Platon, Platon i Arystoteles, Haydn i Beethoven, Freud i Jung). Mentoring nie jest tożsamy z coachingiem, tutoringiem, wychowaniem, nauczaniem czy psychoterapią. Stanowi specyficzną relację diadyczną o charakterze asymetrycznym, w której mentor nie dominuje nad uczniem, lecz go inspiruje, tak aby uczeń poznał siebie i umiał wybrać najlepszą dla siebie drogę rozwoju. Bycie mentorem stanowi jedną z najbardziej znaczących ról człowieka w średniej dorosłości. Z kolei wśród zadań rozwojowych osób we wczesnej dorosłości jako znaczącą wskazuje się relację z mentorem<sup>2</sup>. W artykule omówiony zostanie mentoring nieformalny, który wpisuje się nie tyle w ścieżkę zawodową poszczególnych osób, ile stanowi (może stanowić) istotne dopełnienie rozwoju psychospołecznego dorosłych.

Etymologia słowa „mentor” wiąże się ze źródłami mitologicznymi. W *Odysei* Homera imię takie nosił syn Alkimos, który był przyjacielem Odyseusza, króla Itaki. Podczas wyprawy pod Troję Odyseusz powierzył Mentorowi sprawowanie opieki nad żoną Penelopą i synem Telemachem<sup>3</sup>.

Współcześnie pojęcie „mentor” stosowane jest na określenie mistrza, zaufanego nauczyciela, przewodni-

ka i doradcy<sup>4</sup> czy też menedżera przyszłych pokoleń<sup>5</sup>. Zazwyczaj jest to osoba o wysokim statusie zawodowym, która bierze aktywny udział w profesjonalnym kształceniu innych osób<sup>6</sup>. Dawniej promocja ucznia (młodego pracownika) na czeladnika, czyli rzemieślnika posiadającego fachową wiedzę, dokonywała się pod opieką mistrza, który zaświadczał o umiejętnościach danej osoby. Obecnie postać mistrza nie ma tak decydującego znaczenia w zdobywaniu kwalifikacji zawodowych<sup>7</sup>. Jednocześnie podkreśla się, że skoncentrowanie na funkcjonowaniu zawodowym (co w literaturze często ma miejsce) nie jest w pełni adekwatne do terminu „mentor”<sup>8</sup>.

Odwołując się do źródłosłowa – znamienne jest, że Mentor został opiekunem Telemacha podczas nieobecności ojca. Przywołanie mitycznego Mentora pozwala dostrzec jego rolę w opiece i wychowaniu ucznia wówczas, gdy ojciec się oddala, co można odczytać jako konieczność wypracowania innych niż w dzieciństwie relacji z rodzicami, aby przyjąć opiekę mentora.

Relacja z mentorem wymaga rodzicielskiego dystansu, uniezależnienia się od rodzicielskiej troski charakterystycznej dla okresów dzieciństwa i dorastania. Wpisuje się ona konstruktywnie w doświadczenia młodych dorosłych, jeśli ich relacje z rodzicami zostaną przekształcone z asymetrii (typowej dla dzieciństwa), czyli zależności dziecka od rodziców, w symetrię, dla której swoista jest autonomia osób uczestniczących w interakcji. Mentor jest postacią znaczącą w rozwoju dorosłych (nie dzieci

<sup>1</sup> W języku polskim nie występuje odpowiednik angielskiego *mentee*, będący określeniem osoby podopiecznej mentora.

<sup>2</sup> D.J. Levinson, *The seasons of a man's life*, Knopf, New York 1978, s. 253.

<sup>3</sup> P. Grimal, *Słownik mitologii greckiej i rzymskiej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 2008, s. 232.

<sup>4</sup> F.A. Dohm, W. Cummings, *Research mentoring and men in clinical psychology*, „Psychology of Men and Masculinity” 2003, Vol. 4, No. 2, s. 150, <http://dx.doi.org/10.1037/1524-9220.4.2.149>.

<sup>5</sup> A.N. Ponce, M.K. Williams, G.J. Allen, *Toward promoting generative cultures of intentional mentoring within academic settings*, „Journal of Clinical Psychology” 2005, Vol. 61, No. 9, s. 1162, <http://dx.doi.org/10.1002/jclp.20157>.

<sup>6</sup> G.A. Bogat, R.L. Redner, *How mentoring affects the professional development of women in psychology*, „Professional Psychology” 1985, Vol. 16, No. 6, s. 853.

<sup>7</sup> L. Bakiera, B. Harwas-Napierała, *Wzory osobowe w rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016, s. 37.

<sup>8</sup> W.B. Johnson, N. Nelson, *Mentor – protégé relationships in graduate training: Some ethical concerns*, „Ethics and Behavior” 1999, Vol. 9, No 3, s. 192, [http://dx.doi.org/10.1207/s15327019eb0903\\_1](http://dx.doi.org/10.1207/s15327019eb0903_1).

# Mentoring rozwojowy jako przykład komplementarności...

i młodzieży). Może pełnić rolę przyjaciela, powiernika, mistrza, do którego jednostka ma zaufanie.

## Mentoring a inne rodzaje oddziaływań społecznych

Mentoring traktowany jest w niniejszym opracowaniu jako pojęcie szersze wobec coachingu, tutoring, nauczania czy wychowania. Wskazane formy oddziaływań interpersonalnych należą do kategorii wpływu społecznego, który w wąskim rozumieniu oznacza

intencjonalną i realną możliwość zmiany zachowania jednej osoby na skutek zachowania innej<sup>9</sup>.

Tutoring, coaching i mentoring określane są jako metody nauczania, style wsparcia oraz formy rozwoju<sup>10</sup>. Zaprzeczeniem mentoringu (a także wyróżnionych w tabeli 1 oddziaływań społecznych) są wszelkie czynności ograniczające rozwój ucznia, czyli kontrolowanie podopiecznego, poniżanie, manipulowanie, uzależnianie, działania wyrażające postawę dogmatyzmu, autorytaryzmu, irracjonalne przekonania dotyczące własnej roli jako mentora (na przykład takie,

**Tabela 1. Różnice między aktywnością mentora, coacha, tutora, terapeuty i nauczyciela**

Mentor	Coach	Tutor	Terapeuta	Nauczyciel
Odbiorca				
podopieczny/uczeń/ mentorowany ang. <i>mentee</i>	organizacja/klient ang. <i>coachee</i>	uczeń/student ang. <i>tutee</i>	pacjent/klient ang. <i>patient/client</i>	uczeń/wychowanek ang. <i>pupil/student</i>
Przedział czasowy				
relacja długotrwała, brak wyraźnych granic czasowych	wyraźne granice czasowe			
Cel				
pełny rozwój ucznia (oddziaływanie holistyczne)	oddziaływanie na konkretne umiejętności i/lub rozwój osobowy	nastawienie na funkcje poznawcze	rozwiązanie problemu (oddziaływanie skoncentrowane na problemie)	zorientowanie na edukację – nauczanie (oddziaływanie na sferę poznawczo- wykonaniową) i wychowanie (oddziaływanie osobowe)
Inicjatywa				
obustronna	coach/klient	uczeń/rodzice/ organizacja	klient	organizacja/uczeń/ rodzice ucznia
Opłaty				
brak	bezpośrednie (klient) lub pośrednie (firma)	brak (wolontariat)/ bezpośrednie (uczeń) lub pośrednie (instytucja)	bezpośrednie (klient) lub pośrednie (instytucja)	bezpośrednie (rodzice) lub pośrednie (instytucja)
Profity				
obustronne – niematerialne	po stronie klienta – niematerialne, dla coacha głównie materialne	po stronie ucznia – niematerialne, dla tutora głównie materialne	po stronie klienta/pacjenta – niematerialne, dla terapeuty głównie materialne	po stronie ucznia – niematerialne, dla nauczyciela głównie materialne

Źródło: opracowanie własne na podstawie S.U. Guptan, *Mentoring: A practitioner's guide to touching lives*, Response Books, New Delhi 2006; E.F. Hayes, M.J. Gagan, *Approaches to mentoring: How to mentor and be mentored*, „Journal of the American Academy of Nurse Practitioners” 2005, Vol. 17, No. 11, s. 442–445, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1745-7599.2005.00068.x>; K.E. Kram, *Improving the mentoring process*, „Training and Development Journal” 1985, Vol. 39, No. 4, s. 40–43.

<sup>9</sup> R. Adler, L. Rosenfeld, R. Proctor, *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2007, s. 310.

<sup>10</sup> J. Passmore, A. Fillery-Travis, *A critical review of executive coaching research: a decade of progress and what's to come*, „Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice” 2011, Vol. 4, No. 2, s. 70; P. Oberhuemer, *Seeing new cultures of cooperation: A cross-national analysis of workplace-based learning and mentoring practices in early years professional education/training*, „Early Years: An International Journal of Research and Development” 2015, Vol. 35, No. 2, s. 116, <http://dx.doi.org/10.1080/09575146.2015.1028218>.

że uczeń nie może rozczarować mistrza<sup>11</sup>), a przede wszystkim działania traumatyzujące<sup>12</sup>.

Wyróżnia się mentoring formalny, wpisany w środowisko pracy czy szkoły (np. promotor – student) oraz nieformalny, niezależny od ról społecznych, jakie pełni mistrz<sup>13</sup>. Badania wskazują, że dorośli ujawniają większe zadowolenie z mentoringu nieformalnego, który nie jest określony strukturą organizacyjną<sup>14</sup>. Należy też zauważyć znaczącą korelację między uczestnictwem w relacji z mentorem a satysfakcją z kariery zawodowej<sup>15</sup>.

Relacja z mentorem (nieformalnym) kształtuje się stopniowo i trudno jednoznacznie wskazać jej początek. Mentor nie agituje do wzięcia udziału w szkoleniu, nie ogłasza i nie reklamuje się, co może robić coach czy trener. Ponadto mentor (w odróżnieniu od coacha, terapeuty i nauczyciela) nie odnosi korzyści materialnych ze swojej aktywności. Różnice między aktywnością mentora, tutora, coacha, terapeuty i nauczyciela przedstawiono w tabeli 1.

Mentoring często mylony jest z coachingiem i tutoringiem, prawdopodobnie ze względu na możliwość zaistnienia szerokiego zakresu oddziaływań występujących we wskazanych typach wpływu społecznego, odnoszących się do sfery osobowości i kompetencji psychospołecznych oraz skoncentrowanych na przyszłości<sup>16</sup>. Gdy w coachingu akcentowany jest nie tylko cel, ale proces rozwoju jednostki następujący w trakcie jego realizacji<sup>17</sup>, granice między mentoringiem a coachingiem są dość płynne.

Termin „coaching” pochodzi z języka angielskiego (*coax* – namówienie, nakłonienie kogoś do czegoś) lub węgierskiej miejscowości Kocs, w której od XV wieku produkowano wygodne pojazdy kołowe – *koczi*. Termin był używany początkowo na określenie kołowego środka transportu<sup>18</sup>. Usługę przewożenia pasażerów nazywano coachingiem. Obecnie pojęcie nawiązuje do przemieszczania i archetypowej podróży bohatera występującego w różnych mitycznych opowieściach, który musi przekroczyć strefę komfortu, by wyruszyć

w świat. Osiągając cel (złote runo lub wodę życia), zdobywa wiedzę o samym sobie oraz umiejętność przewycięzania własnych słabości, spokój ducha i podziw dla życia<sup>19</sup>.

Coaching nastawiony jest na rozpoznanie wewnętrznych barier i ich pokonanie. Realizacja tego celu dokonuje się podczas rozmowy z coachem, w której istotna jest informacja zwrotna na temat osobistej efektywności. Postuluje się partnerski charakter relacji z coachem, który ma być „magicznym lustrem” dla klienta<sup>20</sup>.

Na kształt współczesnych szkoleń coachingowych istotny wpływ wywarła praca Timothy’ego Gallweya z 1974 roku – *Inner game of tennis*, w której autor zawarł tezę, iż każda gra składa się z gry zewnętrznej i wewnętrznej. Ta ostatnia to walka z wątpliwościami oraz lękami.

Wyróżnia się wiele rodzajów coachingu, które adresowane są do osób funkcjonujących w przedsiębiorstwie czy prowadzących biznes, w tym m.in.:

- organizacyjny (*corporate coaching*),
- biznesowy (*business coaching*),
- menedżerski (*manager coaching*).

Można wskazać również działania coachingowe nastawione na kształtowanie poszczególnych kompetencji (np. *coaching kariery – career coaching*, czyli kształtowanie kariery zawodowej; *coaching przywódczy – leadership coaching*, czyli rozwój umiejętności przywódczych; *coaching zdrowego stylu życia – wellness coaching*)<sup>21</sup>.

Tutoring pierwotnie był formą nauczania dzieci (głównie chłopców) z rodzin arystokratycznych przez studentów i absolwentów uniwersytetu oksfordzkiego. Tutor mieszkał z rodziną i systematycznie prowadził lekcje. Integralną częścią tutoringu była podróż po Europie. W 1870 r. wprowadzono tutoring jako powszechną metodę kształcenia uniwersyteckiego, polegającą na indywidualnym kontakcie studenta z profesorem. Tutoring jest podstawową formą kształcenia na uniwersytetach w Oxfordzie i Cambridge<sup>22</sup>.

<sup>11</sup> W.B. Johnson, *The intentional mentor: Strategies and guidelines for the practice of mentoring*, „Professional Psychology: Research and Practice” 2002, Vol. 33, No. 1, s. 91, <http://dx.doi.org/10.1037//0735-7028.33.1.88>.

<sup>12</sup> A.N. Ponce, M.K. Williams, G.J. Allen, *Toward promoting generative cultures of intentional mentoring within academic settings*, „Journal of Clinical Psychology” 2005, Vol. 61, No. 9, s. 1161, <http://dx.doi.org/10.1002/jclp.20157>.

<sup>13</sup> Ch. Bennetts, *Mentoring youth: Trend and tradition*, „British Journal of Guidance and Counselling” 2003, Vol. 31, No. 1, 70, <http://dx.doi.org/10.1080/0306988031000086170>; W. B. Johnson, dz.cyt., s. 89.

<sup>14</sup> W. B. Johnson, tamże, s. 94.

<sup>15</sup> A. Bin Tareef, *The relationship between mentoring and career development of higher education faculty members*, „College Student Journal” 2013, Vol. 47, No. 4, s. 710.

<sup>16</sup> D. Coutu, C. Kauffman, R. Charan, D.B. Peterson, M. Maccoby, P.A. Scoular, A.M. Grant, *What can coaches do for you?* „Harvard Business Review” 2009, Vol. 87, No. 1, s. 91–97.

<sup>17</sup> M. Atkinson, R.T. Chois, *Wewnętrzna dynamika coachingu*, New Dawn, Warszawa 2010, s. 147–154.

<sup>18</sup> B. Wujec, *Geneza i definicje coachingu*, „Coaching Review” 2012, t. 1, nr 4, s. 4.

<sup>19</sup> J. Campbell, *Bohater o tysiącu twarzy*, Nomos, Kraków 2013, s. 47.

<sup>20</sup> L.D. Czarkowska, *Filary coachingu i sześć dróg rozwoju organizacji*, [w:] L.D. Czarkowska (red.), *Coaching. Katalizator rozwoju organizacji*, New Dawn, Warszawa 2011, s. 56.

<sup>21</sup> J. Stankiewicz, H. Bortnowska, *Coaching jako narzędzie wspomagające realizację procesu restrukturyzacji zatrudnienia w przedsiębiorstwie*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu”, nr 310, s. 236–237.

<sup>22</sup> Z. Pelczyński, *Tutoring wart zachodu. Z doświadczeń tutora oksfordzkiego*, [w:] B. Kaczarowska (red.), *Tutoring. W poszukiwaniu metody kształcenia liderów*, Stowarzyszenie Szkoła Liderów, Warszawa 2007, s. 32.

# Mentoring rozwojowy jako przykład komplementarności...

Zyskuje popularność również na niższych poziomach edukacji. Cechuje go wysoki poziom zindywidualizowania nauczania. Tutor jest opiekunem i wychowawcą, który poprzez aktywne słuchanie i inspirujące pytania wspiera rozwój intelektualny ucznia, w tym przede wszystkim kreatywne myślenie i otwartość na innowacje. Tutor respektuje autonomię ucznia, dostosowuje narzędzia kształcenia, styl komunikacji i współpracy do jego potrzeb. Wyróżnia się tutoring akademicki, szkolny i kursowy.

Tym, co wyróżnia mentoring, szczególnie nieformalny, jest rodzaj relacji między mentorem a uczniem. Stwarza ona okazję do zdobycia doświadczeń w kontekście bliskości, a przez to może generować głębsze i trwalsze zmiany w funkcjonowaniu jednostki. Coaching przynosi efekty w krótszym czasie<sup>23</sup>.

Ponadto podstawą mentoringu jest obustronne zaufanie. Podczas gdy w coachingu i tutoringach zaufanie ucznia odwołuje się w większym stopniu do kompetencji i wiedzy coacha/tutora, w mentoringu dotyczy doświadczenia (nie tylko umiejętności) i mądrości (nie tylko wiedzy) mentora. Zaufanie w mentoringu wyraża się we wzajemnym przekonaniu o ekskluzywności relacji, czyli jej niepowtarzalności i intymności. W. Brad Johnson i Nancy Nelson<sup>24</sup> wskazują pięć podstawowych wartości, którymi powinien kierować się mentor. Są to:

- autonomia (*authonomy*),
- niekrywdzenie (*nonmaleficence*),
- dobroczynność (*beneficence*),
- sprawiedliwość (*justice*),
- lojalność (*fidelity*).

Nieprzestrzeganie ich w kontaktach z podopiecznym przeczy mentorowaniu. Uznaje się również, że mentoring stanowi formę kapitału kulturowego, w którym osoba bardziej doświadczona pomaga młodemu dorosłemu w poszukiwaniu koherencji pomiędzy własnym doświadczeniem a środowiskiem społecznym<sup>25</sup>.

## Mentoring rozwojowy

Motywacja do podjęcia działań typowych dla mentoringu nieformalnego ma charakter głównie intrapsychiczny. Dorosły, chcąc zaspokoić istotną potrzebę bycia potrzebnym, oferuje swoją pomoc.

Zaspokojenie wspomnianej potrzeby jest pochodną potrzeb uczącego się i jakości wzajemnych kontaktów, które cechuje poszanowanie osobistej autonomii ucznia i niekrywdzenie.

Mentoring, szczególnie nieformalny, odnosi się do holistycznego – mającego charakter wsparcia interpersonalnego – włączenia się mentora w przebieg rozwoju ucznia. Cechuje go obustronne odsłanianie oraz wieloaspektowa więź<sup>26</sup>. Intencją autorki niniejszego artykułu, określającej mentoring jako rozwojowy, jest zaakcentowanie jego procesualnego i progresywnego charakteru oraz braku formalnych ram dla aktywności mentora i ucznia. W odróżnieniu od mentoringu biznesowego czy organizacyjnego, które są nastawione na kształtowanie specjalistycznych kompetencji, mentoring rozwojowy nie jest wpisany w społeczną rolę zawodową. Obejmuje on rozbudowane relacje interpersonalne między osobą (zazwyczaj) starszą, bardziej doświadczoną a młodszą, mniej doświadczoną<sup>27</sup>. Jego istotą nie jest przekazywanie wiedzy czy wychowanie. Mentor ujawnia uczniowi nie tylko to, co przeczytał, usłyszał, czego się nauczył, ale mądrość wynikającą z osobistego doświadczenia połączonego z krytycznym stosunkiem do wiedzy. Argument wieku metrykalnego mentora w kontekście organizacji nie jest tak istotny (ważniejsze jest doświadczenie zawodowe), natomiast mentoring rozwojowy bazuje na doświadczeniu życiowym mistrza, które z reguły jest funkcją wieku chronologicznego.

Mentoring nieformalny ma charakter długotrwały (najczęściej trwa od 2 do 10 lat), odnoszący się do różnych aspektów funkcjonowania ucznia. Długoterminowy zakres tej relacji wynika między innymi z konieczności poznania potrzeb ucznia i ich zrozumienia. Mentor ukierunkowuje proces modelowania ról społecznych (nie tylko roli zawodowej). Może stanowić wzór osobowy, który kształtuje funkcjonowanie ucznia, na przykład w zakresie samoakceptacji i wzajemności w relacjach społecznych. Uznaje się, że związek między seniorem a juniorem o charakterze mentoringu, czyli o szerokim zakresie oddziaływań rozwojowych, stanowić może środek do realizacji zadań rozwojowych w dorosłości<sup>28</sup>. Problematykę tę omawia Daniel J. Levinson<sup>29</sup>.

Koncepcja mentoringu stanowi ważną kategorię w teorii Levinsona, który jako jeden z pierwszych

<sup>23</sup> Y. Ives, *What is 'coaching'? An exploration of conflicting paradigms*, „International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring” 2008, Vol. 6, No. 2, s. 100.

<sup>24</sup> W.B. Johnson, N. Nelson, *Mentor – protégé relationships in graduate training: Some ethical concerns*, „Ethics and Behavior” 1999, Vol. 9, No. 3, s. 195, [http://dx.doi.org/10.1207/s15327019eb0903\\_1](http://dx.doi.org/10.1207/s15327019eb0903_1).

<sup>25</sup> K. Philip, L.B. Hendry, *Making sense of mentoring or mentoring making sense? Reflections on the mentoring process by adult mentors with young people*, „Journal of Community and Applied Psychology” 2000, Vol. 10, No. 3, s. 213, [http://dx.doi.org/10.1002/1099-1298\(200005/06\)10:3%3C211::AID-CASP569%3E3.0.CO;2-S](http://dx.doi.org/10.1002/1099-1298(200005/06)10:3%3C211::AID-CASP569%3E3.0.CO;2-S).

<sup>26</sup> A. Bin Tareef, *The relationship between mentoring and career development of higher education faculty members*, „College Student Journal” 2013, Vol. 47, No. 4, s. 708.

<sup>27</sup> W.B. Johnson, dz.cyt., s. 88; S.U. Guptan, *Mentoring: A practitioner's guide to touching lives*, Response Books, New Delhi 2006, s.145.

<sup>28</sup> K.E. Kram, *Improving the mentoring process*, „Training and Development Journal” 1985, Vol. 39, No. 4, s. 41.

<sup>29</sup> D.J. Levinson, *The seasons of a man's life*, Knopf, New York 1978, s. 97–101; D.J. Levinson, *A conception of adult development*, „American Psychologist” 1986, Vol. 41, No. 1, s. 3–13, <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.41.1.3>.

dokonał analizy tego problemu w kontekście rozwoju psychicznego jednostki. Rola mentora, zdaniem badacza, jest charakterystyczna dla osób w średniej dorosłości, obejmującej okres od ok. 45. do ok. 60. roku życia. Jej domeną jest pomoc osobie znajdującej się w fazie nowicjatu (faza rozwojowa między 17. a 35. rokiem życia) w podejmowaniu zadań typowych dla wczesnej dorosłości. Z tego względu mentor, według Levinsona, jest figurą przejścia, która łączy aktywność nauczyciela, doradcy i przewodnika<sup>30</sup>. Mentor stymuluje rozwój ucznia. Relacja między mistrzem a uczniem nastawiona jest na aktualizowanie potencjału rozwojowego ucznia. Zdaniem Levinsona jednym z kluczowych zadań mentora jest okazywanie pomocy młodemu człowiekowi w określeniu Marzenia (*Dream* – pisownia z wielkiej litery zgodna z oryginałem), które stanowi oczekiwaną koncepcję dorosłego życia<sup>31</sup>. Mentor próbuje zrozumieć Marzenie swojego ucznia i wspiera jego realizację. W „wystarczająco dobrym” mentoringu<sup>32</sup> uczeń podziwia mistrza, darzy go szacunkiem i wdzięcznością, a jednocześnie – w wyniku połączenia autorytetu i przyjaźni mentora – przyjmuje większą odpowiedzialność za własny rozwój.

Levinsonowskie ujęcie mentoringu koresponduje z Eriksonowskim<sup>33</sup> pojęciem generatywności, rozumianej jako zdolność do kreatywności ukierunkowanej na młodsze pokolenie. Generatywność ujawnia się w postaci przekazywania własnych doświadczeń, filozofii życiowej, wartości i przekonań. Altruistyczny stosunek jednostki do wytworów własnej aktywności przyjmuje postać troski, która jest nową siłą witalną (cnotą podstawową) wyłaniającą się z napięcia między produktywnością a stagnacją. Troska pozwala na dzielenie się swoją wiedzą i doświadczeniem z życzliwym nastawieniem wobec odbiorcy, a jednocześnie daje poczucie użyteczności. Nastawienie na tworzenie o wymiarze ponadjednostkowym w celu łączenia pokoleń jest charakterystyczne dla osób w średniej dorosłości. Przeciwwagą troski jest odrzucenie, rozumiane jako niechęć (niezdolność) do okazywania troski o innych.

Przyjmując, iż celem i sensem rozwoju człowieka jest sam rozwój (tak jak celem i sensem życia jest samo życie)<sup>34</sup>, można uznać, że mentor pomaga człowiekowi żyć i rozwijać się. Czasownik zwrotny akcentuje, że rozwój nie jest zadany przez kogoś lub coś (w tym

przypadku nie jest zaprogramowany przez mentora), lecz jest uaktywniany przez samą rozwijającą się jednostkę, której mentor może towarzyszyć, a przez to wspomagać dokonujący się proces. Jego rola polega na poszerzaniu pola świadomości ucznia i wspieraniu go. Mentor jest doświadczony, ma zaufanie do swoich umiejętności, zna swoją wartość, ale też potrafi dostrzec zasoby ucznia, przez co inspiruje go, zachęca do samodoskonalenia, pomaga budować poczucie samoskuteczności. Sunil U. Guptan<sup>35</sup> zwraca uwagę, że mentor toleruje wieloznaczność, potrafi spojrzeć na problem z odpowiedniej (dialektycznej, kontekstualnej) perspektywy, jest w stanie zrozumieć i zaakceptować odmienny sposób spostrzegania rzeczywistości przez ucznia. Istotną właściwością działań w ramach mentoringu jest poszanowanie autonomii ucznia.

Z reguły mentorowi przypisuje się ponadprzeciętne właściwości osobowe, utożsamiające go z autorytetem czy wzorem osobowym. Wspomniany S.U. Guptan<sup>36</sup> uważa, że mentora wyróżniają takie atrybuty jak: orientacja na samodoskonalenie, pozytywne nastawienie na aktywność skierowaną wobec ucznia, altruizm, wyższy poziom samoświadomości, fachowość w wybranej dziedzinie, jasność celów, umiejętności komunikacyjne, empatia i wrażliwość, umiejętność wchodzenia w relację interpersonalną i utrzymywania jej oraz umiejętność konceptualizacji (dystansowania się i łączenia perspektyw). Warto jednak zaznaczyć, że o tym, czy ktoś zostaje mentorem, decydują nie obiektywne, lecz subiektywne kryteria. Mentorem jednostka staje się dla kogoś, kto doświadcza jej wsparcia w osobistym rozwoju. To uczeń dobrowolnie uznaje mentora za autorytet, inspiruje się mistrzem, wysłuchuje go i identyfikuje się z nim<sup>37</sup>. Z punktu widzenia odbiorcy (ucznia) mentorem może być zatem osoba, którą niekoniecznie wyróżnia wymieniony zestaw właściwości psychospołecznych, ale która potrafi łączyć role przewodnika, nauczyciela, opiekuna, doradcy, przyjaciela, konsultanta w sposób adekwatny do potrzeb konkretnego ucznia.

Od coachingu i tutoring, również nastawionych na udzielanie rad i wspieranie rozwoju osoby o mniejszym doświadczeniu przez osobę posiadającą większe doświadczenie i wiedzę, mentoring nieformalny odróżnia się komplemetarnością międzypokoleniową, rozumianą jako wzajemne dopełnianie się istotnych rozwojowo potrzeb osób należących do

<sup>30</sup> Ang. *transitional figure*, zob. D.J. Levinson, *The season...*, dz.cyt., s. 99.

<sup>31</sup> Ang. *the Dream* – Marzenie formułowane jest według Levinsona (tamże) w okresie nowicjatu (faza obejmująca trzy podokresy: przejście do wczesnej dorosłości: 17–22. r. ż.; wejście w świat dorosłych: 22–28. r. ż.; przejście do 30. roku życia: 28–35. r. ż.) i ma istotny wpływ na późniejsze zmiany w sferze życia rodzinnego i zawodowego.

<sup>32</sup> Ang. „good enough” *mentoring*, zob. D.J. Levinson, tamże, s. 253.

<sup>33</sup> E.H. Erikson, *The Life ...*, dz.cyt., s. 67; E.H. Erikson, *Tożsamość...*, dz.cyt., s. 92.

<sup>34</sup> M. Straś-Romanowska, *Wspomaganie ludzkiego rozwoju w świetle założeń dotyczących jego ukierunkowania*, [w:] B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2003, s. 41.

<sup>35</sup> S.U. Guptan, *Mentoring: A practitioner's guide to touching lives*, Response Books, New Delhi 2006, s. 145.

<sup>36</sup> Tamże, s. 110–129.

<sup>37</sup> K. Olbrycht, *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014, s. 43.

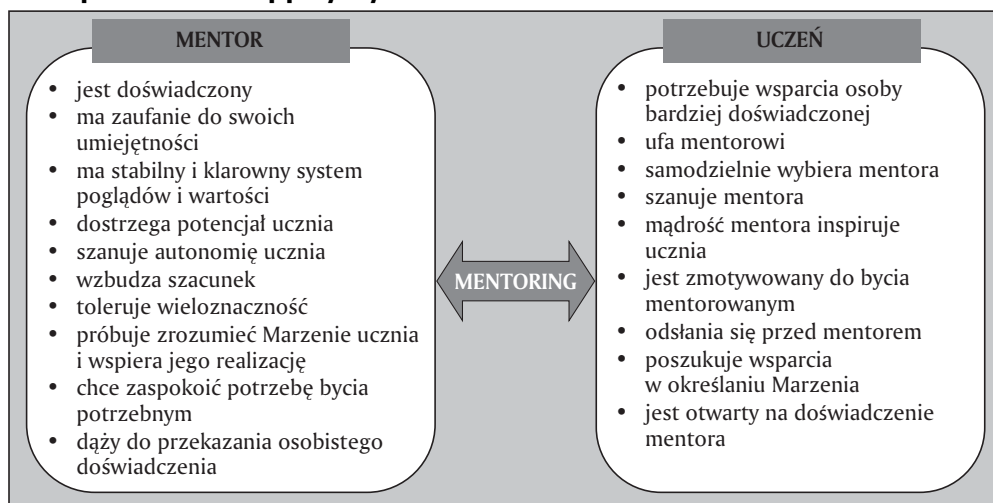
# Mentoring rozwojowy jako przykład komplementarności...

różnych pokoleń<sup>38</sup>. Nawiązując do ustaleń Gregory'ego Batesona, który wprowadził do nauk społecznych termin „komplementarność relacji”<sup>39</sup>, można uznać, że funkcjonowanie osób należących do różnych pokoleń charakteryzuje komplementarność odnosząca się do ich rozwoju indywidualnego. Wynika ona z faktu, iż zachowanie przedstawicieli poszczególnych pokoleń różni się, ale jednocześnie uzupełnia na zasadzie dynamicznej równowagi, którą tłumaczą potrzeby rozwojowe. Przeciwnostawne, ale komplementarne procesy przyjmowania i dawania dokonują się na płaszczyźnie biologicznej i społecznej, a o ich intensywności decyduje mechanizm równoważenia. W wymiarze społecznym dawanie i branie dotyczy szerokiego zakresu wymiany interpersonalnej, obejmującej takie formy aktywności, jak wymiana poglądów, doświadczeń, wartości, emocji. Branie i dawanie są procesami wzajemnymi, trudno ujmować je jako rozłączne konsekwencje. Dając (okazując), jednostka jednocześnie coś odbiera. Wymiana towarzyszy każdej interakcji społecznej. Kategoria komplementarności akcentowana jest w asymetrycznych pozycjach w systemie społecznym (np. nauczyciel – uczeń, rodzic – dziecko). Stanowi jeden z dwóch typów relacyjnego wymiaru komunikacji interpersonalnej (obok symetrycznego),

w którym następuje uzupełnianie zachowania jednego partnera komunikacji zachowaniem drugiego<sup>40</sup>. Asymetria dotyczy różnych aspektów funkcjonowania osób pozostających w relacji społecznej, takich jak na przykład wiedza, możliwość wydawania poleceń, status moralny.

Mentor wprowadza podopiecznego w zasady życia psychiczno-społecznego<sup>41</sup> i pomaga mu osiągać to, czego uczeń sam nauczyłby się wolniej lub nie nauczyłby się wcale<sup>42</sup>, jednocześnie zaspokajając własne potrzeby bycia potrzebnym i potrzeby generatywności. Z tego względu omawiana relacja ma cechy komplementarności międzypokoleniowej. Wycofanie się z roli mentora w średniej dorosłości sugeruje trudności rozwojowe, na przykład w postaci przekonania o niewystarczalności własnych osiągnięć życiowych czy unikania odpowiedzialności za młodsze pokolenie. Natomiast nieobecność kontaktów z mentorem we wczesnej dorosłości nie zaburza rozwoju w tej fazie, ale może znacząco go utrudniać, ponieważ jednostka nie ma wówczas możliwości konfrontowania własnych wyborów życiowych z doświadczonym doradcą. Graficzne przedstawienie komplementarności potrzeb i możliwości mentora oraz jego ucznia zaprezentowano na rysunku 1.

**Rysunek 1. Relacja mentor – uczeń i jej atrybuty**



Źródło: opracowanie własne.

<sup>38</sup> L. Bakiera, *Developmental complementarity of generations in family*, [w:] E. Rydz, D. Musiał (red.), *The Psychology of Human Development – Selected Issues*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2010, s. 27.

<sup>39</sup> G. Bateson, *Steps to an ecology of mind. Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*, Jason Aronson Inc., Northvale, New Jersey, London 1972, s. 78.

<sup>40</sup> S. Frydrychowicz, *Sposoby i wymiary komunikowania interpersonalnego a rozwój człowieka*, „Psychologia Rozwojowa” 2005, t. 10, nr 3, s. 97.

<sup>41</sup> C. Walesa, *Szanse i zagrożenia człowieka XXI wieku (zarys problematyki psychologicznej)*, „Horyzonty Psychologii” 2011, t. 1, nr 1, s. 23–36.

<sup>42</sup> M. Bąkiewicz, *Mentoring, coaching i tutoring jako nowe metody wsparcia studenta w procesie kształcenia – zarys problematyki*, [w:] J. Bałachowicz, A. Rowicka (red.), *Nowoczesny wychowawca – tutor, mentor, coach*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka, Warszawa 2013, s. 37–43; M. Gębska, *Tutoring, mentoring, coaching. Komplementarność zindywidualizowanych form edukacji*, [w:] J. Bałachowicz, A. Rowicka (red.), *Nowoczesny wychowawca...*, dz.cyt., s. 24–36; A. Szelańska, M. Makowska, *Nowe trendy w kształceniu liderów*, [w:] B. Kaczarowska (red.), *Tutoring. W poszukiwaniu metody kształcenia liderów*, Stowarzyszenie Szkoła Liderów, Warszawa 2007, s. 24–30.

Analiza mentoringu nasuwa wątpliwość dotyczącą liczby uczestników w tej relacji. Zdania na ten temat prezentowane w literaturze przedmiotu są spolaryzowane. Jedni uznają, że mentoring ma charakter diadyczny<sup>43</sup>, inni, że mentor może mieć wielu podopiecznych (beneficjentów mentoringu)<sup>44</sup>. Joyce E.A. Russell i Danielle M. Adams wskazują na rolę pierwotnej relacji z mentorem (*primary mentorship*), której efekty są długotrwałe i mają charakter podstawowy<sup>45</sup>. Relacja ta jest dwuosobowa. Oddziaływanie kolejnych mentorów (*secondary mentors*) jest mniej intensywne, krótsze i mniej wszechstronne. Mentoring nieformalny najczęściej przyjmuje postać diadyczną, natomiast mentoring formalny z reguły jest relacją mentora z grupą podopiecznych.

### Znaczenie mentoringu w rozwoju dorosłych

Efekty płynące z uczestniczenia w relacji o charakterze mentoringu są obustronne. Jak zaznacza Levinson *mentor potrzebuje odbiorcy tak samo, jak uczeń potrzebuje mentora*<sup>46</sup>, a łączenie pokoleń daje poczucie spełnienia nie mniejszego od własnych sukcesów. Dla osób w okresie średniej dorosłości, doświadczających w większym stopniu niż osoby młodsze swojego przemijania, charakterystyczne jest dążenie do tego, aby przekazać osobiste doświadczenia i wiedzę oraz pozostawić po sobie konstruktywny ślad, którego efektem będzie pomyślny rozwój młodszego pokolenia. Wymiana interpersonalna w relacji mentor – uczeń jest pewnym paradoksem, gdyż im bardziej mentor zaangażuje się w nią, tym więcej otrzymuje w zamian, ale dzieje się tak dopóty, dopóki nie oczekuje on zwrotnej gratyfikacji<sup>47</sup>.

Interakcje mentor – uczeń najczęściej przyjmują postać rozmów, których nie można zawęzić tylko do przekazywania myśli, ponieważ w ich trakcie interlokutorzy oddziałują na siebie wieloaspekto-

wo, wpływając na zmianę dotychczasowych opinii i ocen w zakresie omawianych kwestii. Towarzyszące rozmowom wzajemne odsłanianie się sprzyja poznaniu i zaufaniu, co wtórnie przełamuje poczucie niepewności.

Na podstawie badań można wskazać różnorodne konsekwencje mentoringu dla mentora. Mentoring jest źródłem poczucia generatywności i satysfakcji mentora wynikającej z prowadzenia podopiecznego<sup>48</sup>. Mentoring akademicki (wobec studentów) wiąże się z efektami uzewnętrznianymi (rozpowszechnianie efektów badań naukowych) oraz intrapsychicznymi (satysfakcja zawodowa, poczucie skuteczności i „odmłodzenie twórczej energii”<sup>49</sup>). Warto też zauważyć, że istnieje związek między spostrzeganiem warunków pracy mentora a percepcją uwarunkowań mentoringu formalnego. Napięcie wywołane pracą powoduje, że dostrzegane są w większym stopniu bariery mentoringu, co jednak nie zmniejsza motywacji, aby podejmować takie działania<sup>50</sup>.

Oddziaływanie mentora jest wieloaspektowe. Debiut w świecie dorosłych wymaga podjęcia wielu doniosłych decyzji. Mądrość mentora pomaga uczniowi konceptualizować własną rolę w świecie dorosłych i podejmować decyzje. Uczestniczenie w relacji z mentorem jest źródłem wsparcia w konkretyzowaniu i realizowaniu Marzenia<sup>51</sup>. Mistrz ułatwia podopiecznemu interpretowanie zasad życia społecznego<sup>52</sup>. Zachodzi także związek między oddziaływaniem mentora a kształtowaniem dojrzałości emocjonalnej ucznia<sup>53</sup>. Badania wskazują, że osoby mentorowane ujawniają wyższe zadowolenie z osiągnięć zawodowych<sup>54</sup>, a jeśli uczestniczą w relacji z mentorem na początku kariery zawodowej – bardziej angażują się później w te zadania, których realizowania nauczyli się od mentora<sup>55</sup>. Ponadto dorośli, którzy mieli mentora w przeszłości, częściej służą pomocą jako mentorzy<sup>56</sup>. Interesujące wnioski z badań dotyczą środowiska akademickiego<sup>57</sup>. Otóż

<sup>43</sup> E.F. Hayes, M.J. Gagan, *Approaches to mentoring: How to mentor and be mentored*, „Journal of the American Academy of Nurse Practitioners” 2005, Vol. 17, No. 11, s. 443, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1745-7599.2005.00068.x>.

<sup>44</sup> C. Buell, *Models of mentoring in communication*, „Communication Education” 2004, Vol. 53, No. 1, s. 64, <http://dx.doi.org/10.1080/0363452032000135779>; S.U. Gupatan, dz.cyt., s. 77.

<sup>45</sup> J.E.A. Russell, D.M. Adams, *The changing nature of mentoring in organizations: An introduction to the special issues on mentoring and organizations*, „Journal of Vocational Behavior” 1997, Vol. 51, No. 1, s. 1–14, <http://dx.doi.org/10.1006/jvbe.1997.1602>.

<sup>46</sup> D.J. Levinson, *The season...*, dz.cyt., s. 253.

<sup>47</sup> A.N. Ponce, M.K. Williams, G.J. Allen, dz.cyt., s. 1161.

<sup>48</sup> W.B. Johnson, N. Nelson, dz.cyt., s. 197; K.E. Kram, dz.cyt., s. 44; H.E. Lewis, L.E. Maltby, *Mentoring: The view from both sides*, „Journal of Psychology and Christianity” 2013, Vol. 32, No. 1, s. 72.

<sup>49</sup> W.B. Johnson, dz.cyt., s. 89.

<sup>50</sup> T.D. Allen, M. L. Poteet, J. E. Russell, G. H. Dobbins, *A field study of factors related to supervisors' willingness to mentor others*, „Journal of Vocational Behavior” 1997, Vol. 50, No. 1, s. 18, <http://dx.doi.org/10.1006/jvbe.1995.1525>.

<sup>51</sup> D.J. Levinson, *The season...*, s. 93.

<sup>52</sup> C. Walesa, dz.cyt., s. 24.

<sup>53</sup> Ch. Bennetts, dz.cyt., s. 73.

<sup>54</sup> N. Bozionelos, *Mentoring provided: Relation to mentor's career success, personality, and mentoring received*, „Journal of Vocational Behavior” 2004, Vol. 64, No. 1, s. 42, [http://dx.doi.org/10.1016/S0001-8791\(03\)00033-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0001-8791(03)00033-2).

<sup>55</sup> F.A. Dohm, W. Cummings, dz.cyt., s. 152.

<sup>56</sup> T.D. Allen, M.L. Poteet, J.E. Russell, G.H. Dobbins, dz.cyt., s. 17; N. Bozionelos, dz.cyt., s. 43.



# Mentoring rozwojowy jako przykład komplementarności...

relacje z mentorem zwiększają efektywność pracy studentów i ich zadowolenie ze studiów, a np. psychologowie, którzy byli mentorowani, ujawniają znacznie wyższą ocenę studiów doktoranckich i zadowolenia z własnej pracy podczas studiów niż psychologowie, którzy nie byli mentorowani. Wskazują też większe znaczenie mentora w kształceniu profesjonalizmu psychologa. Posiadanie mentora zwiększa prawdopodobieństwo prowadzenia badań empirycznych (nie tylko analiz teoretycznych) podczas studiów doktoranckich z zakresu psychologii, a także liczbę publikacji i liczbę wniosków o granty.

Intrapsychiczne skutki wynikające z uczestniczenia w relacji z mentorem są odmienne w różnych stadiach mentoringu<sup>58</sup>. W fazie inicjacji (*initiation*), kiedy eksplorowane są możliwości kontaktu i następuje wzajemne poznawanie się, zarówno mentor, jak i uczeń doświadczają wzrastającego zaufania. Wówczas mentor jawi się jako osoba atrakcyjna dla ucznia, z którą może się on identyfikować. Uczeń zyskuje wzór, mentor przekonanie o wartości własnej osoby. W fazie następnej, nazywanej fazą dojrzałej wymiany (*mature exchange*) czy oddawania się (*cultivation*), oddziaływanie mentora ma charakter bardziej zaawansowany. Realizowane są oczekiwania ucznia, które ukształtowały się w pierwszej fazie. Wówczas doświadcza on akceptacji własnej osoby. Pogłębiana jest więź. Korzyści płynące z bliskiej, otwartej komunikacji są obustronne i wiążą się z funkcją ekspresyjną i klaryfikowaniem „ja”. Mentoring rozpatrywany z punktu widzenia procesu interpersonalnego pozwala również dostrzec walor rozwojowy w fazie rozstania (*separation*). Aprobata autonomii i emocjonalnego rozstania oraz akceptacja symetrycznych pozycji w układzie społecznym wyzwala potencjał rozwojowy mentora i ucznia. Separacji może towarzyszyć lęk. Mentor może mieć obawy, na ile uczeń potrafi być samodzielny. Również uczeń może obawiać się odpowiedzialności za samorealizację. Zakończenie relacji mentoringu, pomimo występujących obaw, stanowi rodzaj wyzwania, którego pokonanie wzbogaca tożsamość i samoocenę obu stron. Uczeń wzmocniony przez mentora może „pójść dalej sam”. Mentor musi się pogodzić z tym, że uczeń może przewyższyć go pod względem kompetencji. W tym kontekście pojawia się pytanie o efektywność mentoringu. Można uznać,

że świadczy o niej pomyślność rozwoju ucznia (subiektywna i obiektywna), przy założeniu, że mentor – oczekując, że uczeń przekroczy jego kompetencje – dąży do sfinalizowania tej relacji.

## Podsumowanie

Przedstawione rozważania pozwalają uznać, że mentoring stanowi specyficzną relację interpersonalną o charakterze asymetrycznym, z reguły międzypokoleniowym, w której mentor chce i potrafi wspierać proces aktualizacji potencjału rozwojowego ucznia, a uczeń potrzebuje wsparcia mentora i jest na nie otwarty. Trwanie takiej relacji oznacza wzajemne dopasowanie możliwości osobowych mentora i potrzeb ucznia. Korzyści rozwojowe płynące z kontaktów mentor – uczeń są obustronne. Istotna w okresie średniej dorosłości potrzeba bycia potrzebnym i okazywania troski wobec osób młodszych<sup>59</sup> generuje aktywność wynikającą z chęci przekazywania nie tylko wiedzy, ale także osobistych doświadczeń. Natomiast osoby u progu dorosłości, które doświadczają dylematów związanych z wyborami życiowymi, dzięki kontaktowi z mentorem otrzymują oczekiwane wsparcie. Szczególnie współcześnie, w dobie odraczania dorosłości i charakterystycznego dla tego zjawiska eksperymentowania z tożsamością, braku stabilności, poczucia wielu możliwości i „bycia pomiędzy”<sup>60</sup>, postać mentora zyskuje na znaczeniu. Dla podkreślenia rozwojowego wymiaru omawianej relacji można ją określić jako mentoring rozwojowy, co wiąże się z komplementarnością potrzeb mentora i ucznia.

Interakcje mistrz – uczeń nie są niezbędne dla prawidłowego rozwoju obu stron, ale mogą go dopełniać. Takie „splatanie ścieżek rozwoju”<sup>61</sup> mentora i ucznia stanowi okazję do poszerzenia i pogłębienia ich osobistych doświadczeń. Biorąc pod uwagę potencjalne konsekwencje zaangażowania dorosłych w kontakty o charakterze mentoringu, należy zauważyć potrzebę popularyzowania „kultury mentoringu”<sup>62</sup>, co może zwiększyć wartość wielopokoleniowych aspektów kształcenia specjalistów. Edukacja taka uwzględni zalety interakcji przedstawicieli różnych pokoleń. Można postulować, aby mentoring stanowił niezbędną podstawę ciągłego kształcenia profesjonalistów i kadry zarządzającej.

<sup>57</sup> W.B. Johnson, N. Nelson, dz.cyt., s. 189–210; W.B. Johnson, dz.cyt., s. 88–96; F.A. Dohm, W. Cummings, *Research mentoring and men in clinical psychology*, „Psychology of Men and Masculinity” 2003, Vol. 4, No. 2, s. 149–153, <http://dx.doi.org/10.1037/1524-9220.4.2.149>; F.A. Dohm, W. Cummings, *Research mentoring and women in clinical psychology*, „Psychology of Women Quarterly” 2002, Vol. 26, No. 2, s. 163–167, <http://dx.doi.org/10.1111/1471-6402.00055>.

<sup>58</sup> E.F. Hayes, M.J. Gagan, dz.cyt., s. 442–445; K.E. Kram, dz.cyt., s. 40–43.

<sup>59</sup> E.H. Erikson, *The Life Cycle Completed*, W. W. Norton & Company, New York–London 1982, s. 67; E.H. Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2004, s. 92; P.K. Oleś, *Psychologia człowieka dorosłego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 42.

<sup>60</sup> J. Arnett, *Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through twenties*, „American Psychologist” 2000, Vol. 55, No. 5, s. 469–480, <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>.

<sup>61</sup> A.I. Brzezińska, *Szanse i zagrożenia rozwoju*, „Remedium” 2000, nr 9, s. 4.

<sup>62</sup> A.N. Ponce, M.K. Williams, G.J. Allen, dz.cyt., s. 1160.

## Bibliografia

- Adler R., Rosenfeld L., Proctor R., *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2007.
- Allen T.D., Poteet M.L., Russell J.E., Dobbins G.H., *A field study of factors related to supervisors' willingness to mentor others*, „Journal of Vocational Behavior” 1997, Vol. 50, No. 1, s. 1–22, <http://dx.doi.org/10.1006/jvbe.1995.1525>.
- Arnett J., *Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through twenties*, „American Psychologist” 2000, Vol. 55, No. 5, s. 469–480, <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>.
- Atkinson M., Chois R.T., *Wewnętrzna dynamika coachingu*, New Dawn, Warszawa 2010.
- Bakiera L., *Developmental complementarity of generations in family*, [w:] E. Rydz, D. Musiał (red.), *The Psychology of Human Development – Selected Issues*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2010, s. 27–47.
- Bakiera L., Harwas-Napierała B., *Wzory osobowe w rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.
- Bateson G., *Steps to an ecology of mind. Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*, Jason Aronson Inc., Northvale, New Jersey, London 1972.
- Bąkiewicz M., *Mentoring, coaching i tutoring jako nowe metody wsparcia studenta w procesie kształcenia – zarys problematyki*, [w:] J. Bałachowicz, A. Rowicka (red.), *Nowoczesny wychowawca – tutor, mentor, coach*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka, Warszawa 2013, s. 37–43.
- Bennetts Ch., *Mentoring youth: Trend and tradition*, „British Journal of Guidance and Counselling” 2003, Vol. 31, No. 1, s. 63–76, <http://dx.doi.org/10.1080/0306988031000086170>.
- Bin Tareef A., *The relationship between mentoring and career development of higher education faculty members*, „College Student Journal” 2013, Vol. 47, No. 4, s. 703–711.
- Bogat G.A., Redner R.L., *How mentoring affects the professional development of women in psychology*, „Professional Psychology” 1985, Vol. 16, No. 6, s. 851–859.
- Bozionelos N., *Mentoring provided: Relation to mentor's career success, personality, and mentoring received*, „Journal of Vocational Behavior” 2004, Vol. 64, No. 1, s. 24–46, [http://dx.doi.org/10.1016/S0001-8791\(03\)00033-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0001-8791(03)00033-2).
- Brzezińska A.I., *Szanse i zagrożenia rozwoju*, „Remedium” 2000, nr 9, s. 4–5.
- Buell C., *Models of mentoring in communication*, „Communication Education” 2004, Vol. 53, No. 1, s. 56–73, <http://dx.doi.org/10.1080/0363452032000135779>.
- Campbell J., *Bohater o tysiącu twarzy*, Nomos, Kraków 2013.
- Coutu D., Kauffman C., Charan R., Peterson D.B., Maccoby M., Scouler P.A., Grant A.M., *What can coaches do for you?* „Harvard Business Review” 2009, Vol. 87, No. 1, s. 91–97.
- Czarkowska L.D., *Filary coachingu i sześć dróg rozwoju organizacji*, [w:] L.D. Czarkowska (red.), *Coaching. Katalizator rozwoju organizacji*, New Dawn, Warszawa 2011, s. 45–62.
- Dohm F.A., Cummings W., *Research mentoring and men in clinical psychology*, „Psychology of Men and Masculinity” 2003, Vol. 4, No. 2, s. 149–153, <http://dx.doi.org/10.1037/1524-9220.4.2.149>.
- Dohm F.A., Cummings W., *Research mentoring and women in clinical psychology*, „Psychology of Women Quarterly” 2002, Vol. 26, No. 2, s. 163–167, <http://dx.doi.org/10.1111/1471-6402.00055>.
- Erikson E.H., *The Life Cycle Completed*, W.W. Norton & Company, New York–London 1982.
- Erikson E.H., *Tożsamość a cykl życia*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2004.
- Frydrychowicz S., *Sposoby i wymiary komunikowania interpersonalnego a rozwój człowieka*, „Psychologia Rozwojowa” 2005, t. 10, nr 3, s. 93–100.
- Gębska M., *Tutoring, mentoring, coaching. Komplementarność zindywidualizowanych form edukacji*, [w:] J. Bałachowicz, A. Rowicka (red.), *Nowoczesny wychowawca – tutor, mentor, coach*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka, Warszawa 2013, s. 24–36.
- Grimal P., *Słownik mitologii greckiej i rzymskiej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 2008.
- Guptan S.U., *Mentoring: A practitioner's guide to touching lives*, Response Books, New Delhi 2006.
- Hayes E.F., Gagan M.J., *Approaches to mentoring: How to mentor and be mentored*, „Journal of the American Academy of Nurse Practitioners” 2005, Vol. 17, No. 11, s. 442–445, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1745-7599.2005.00068.x>.
- Ives Y., *What is 'coaching'? An exploration of conflicting paradigms*, „International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring” 2008, Vol. 6, No. 2, s. 100–113.
- Johnson W.B., *The intentional mentor: Strategies and guidelines for the practice of mentoring*, „Professional Psychology: Research and Practice” 2002, Vol. 33, No. 1, s. 88–96, <http://dx.doi.org/10.1037/0735-7028.33.1.88>.
- Johnson W.B., Nelson N., *Mentor – protégé relationships in graduate training: Some ethical concerns*, „Ethics and Behavior” 1999, Vol. 9, No. 3, s. 189–210, [http://dx.doi.org/10.1207/s15327019eb0903\\_1](http://dx.doi.org/10.1207/s15327019eb0903_1).
- Kram K.E., *Improving the mentoring process*, „Training and Development Journal” 1985, Vol. 39, No. 4, s. 40–43.
- Levinson D.J., *A conception of adult development*, „American Psychologist” 1986, Vol. 41, No. 1, s. 3–13, <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.41.1.3>.
- Levinson D.J., *The seasons of a man's life*, Knopf, New York 1978.
- Lewis H.E., Maltby L.E., *Mentoring: The view from both sides*, „Journal of Psychology and Christianity” 2013, Vol. 32, No. 1, s. 70–74.
- Oberhuemer P., *Seeking new cultures of cooperation: A cross-national analysis of workplace-based learning and mentoring practices in early years professional education/training*, „Early Years: An International Journal of Research and Development” 2015, Vol. 35, No. 2, s. 115–123, <http://dx.doi.org/10.1080/09575146.2015.1028218>.
- Olbrycht K., *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014.
- Oleś P.K., *Psychologia człowieka dorosłego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Passmore J., Fillery-Travis A., *A critical review of executive coaching research: a decade of progress and what's to come*, „Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice” 2011, Vol. 4, No. 2, s. 70–88.
- Pelczyński Z., *Tutoring wart zachodu. Z doświadczeń tutora oksfordzkiego*, [w:] B. Kaczarowska (red.), *Tutoring. W poszukiwaniu metody kształcenia liderów*, Stowarzyszenie Szkoła Liderów, Warszawa 2007, s. 31–35.
- Philip K., Hendry L.B., *Making sense of mentoring or mentoring making sense? Reflections on the mentoring process*

# Mentoring rozwojowy jako przykład komplementarności...

by adult mentors with young people, „Journal of Community and Applied Psychology” 2000, Vol. 10, No. 3, s. 211–223, [http://dx.doi.org/10.1002/1099-1298\(200005/06\)10:3%3C211::AID-CASP569%3E3.0.CO;2-S](http://dx.doi.org/10.1002/1099-1298(200005/06)10:3%3C211::AID-CASP569%3E3.0.CO;2-S).

Ponce A.N., Williams M.K., Allen G.J., *Toward promoting generative cultures of intentional mentoring within academic settings*, „Journal of Clinical Psychology” 2005, Vol. 61, No. 9, s. 1159–1163, <http://dx.doi.org/10.1002/jclp.20157>.

Russell J.E.A., Adams D.M., *The changing nature of mentoring in organizations: An introduction to the special issues on mentoring and organizations*, „Journal of Vocational Behavior” 1997, Vol. 51, No. 1, s. 1–14, <http://dx.doi.org/10.1006/jvbe.1997.1602>.

Stankiewicz J., Bortnowska H., *Coaching jako narzędzie wspomagające realizację procesu restrukturyzacji zatrudnienia*

w przedsiębiorstwie, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu”, nr 310, s. 233–244.

Straś-Romanowska M., *Wspomaganie ludzkiego rozwoju w świetle założeń dotyczących jego ukierunkowania*, [w:] B. Kaja (red.). *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*. Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz, 2003, s. 40–54.

Szelągowska A., Makowska M., *Nowe trendy w kształceniu liderów*, [w:] B. Kaczarowska (red.), *Tutoring. W poszukiwaniu metody kształcenia liderów*, Stowarzyszenie Szkoła Liderów, Warszawa 2007, s. 24–30.

Walesa Cz., *Szanse i zagrożenia człowieka XXI wieku (zarys problematyki psychologicznej)*, „Horyzonty Psychologii” 2011, t. 1, nr 1, s. 23–36.

Wujec B., *Geneza i definicje coachingu*, „Coaching Review” 2012, t. 1, nr 4, s. 4–28.

## Developmental mentoring from the perspective of intergenerational complementarity

*The article is an attempt to analyse informal mentoring and its double-subjective effects with regard to psychosocial development of both the mentor and the mentee. Mentoring is described here compared with other commonly used concepts of interpersonal interactions such as tutoring and coaching. The author defines mentoring as a specific interpersonal relationship, asymmetric by nature, usually dyadic, where the mentor inspires the mentee to achieve maturity in self-discovery and making life decisions. Being a mentor is one of the most important roles of middle adulthood considering the developmental needs. For young adults, in turn, the relationship with a mentor may support them in fulfilling their developmental tasks. These observations lead to the conclusion that intergenerational complementarity constitutes one of the main features of developmental mentoring.*

Autorka jest doktorem habilitowanym nauk społecznych w zakresie psychologii, adiunktem w Instytucie Psychologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Swoją aktywność naukową skupia wokół problematyki rozwoju psychicznego w okresie dorastania i dorosłości, ze szczególnym uwzględnieniem relacji rodzinnych wpływających na funkcjonowanie jednostki oraz zagadnień komplementarności międzygeneracyjnej. Autorka książek pt. *Zaangażowane rodzicielstwo a autokreacyjny aspekt rozwoju dorosłych, Czy dorastanie musi być trudne?* oraz współautorka *Leksykonu psychologii rozwoju człowieka* i monografii *Wzory osobowe w rozwoju dorosłych*.

## POLECAMY

Międzynarodowa  
Konferencja E-Learning  
Fusion  
16 marca 2017 r.,  
Warszawa



Firma e-learningowa iPRO zaprasza do udziału w II edycji *Międzynarodowej Konferencji E-Learning Fusion*. Organizatorom wydarzenia zależy, aby pokazać, że nowoczesny i skuteczny e-learning to fuźja wielu narzędzi, metod i stylów działania wspierających uczenie się w organizacjach przy wykorzystaniu technologii. Konferencja będzie mieszanką prelekcji, warsztatów, prezentacji i testowania rozwiązań, dyskusji z ekspertami oraz spotkań w kularach.

Uczestnicy zostaną wprowadzeni w świat micro learningu i narzędzi kontekstowego uczenia się. Dostawcy i praktycy wyjaśnią między innymi, jak dzielić się i tworzyć małe porcje informacji. Opowiedzą też o tajnikach skutecznego social learningu. Zwolennicy kompleksowego podejścia do rozwoju w firmie zdobędą również wiedzę o najnowszych i najpopularniejszych funkcjonalnościach współczesnych systemów LMS.

Konferencja jest adresowana do właścicieli i prezesów firm, menedżerów i specjalistów z zakresu HR, e-learningu, szkoleń i rozwoju, kierowników i koordynatorów procesów e-learningu, a także wszystkich pasjonatów uczenia się online.

Więcej informacji można znaleźć na stronie: <http://elearning-fusion.pl>