

WYDZIAŁ PRZEDSIĘBIORCZOŚCI I ZARZĄDZANIA
KIERUNEK: ZARZĄDZANIE I MARKETING
SPECJALNOŚĆ: ZARZĄDZANIE STRATEGICZNE

Sebastian Karwala
(Nr albumu: 6878*ZIM/SUM)

Mentoring jako strategia wspierająca wszechstronny rozwój osobisty

**Mentoring as a supporting strategy for a comprehensive personal
development**

Praca magisterska

Promotor: **dr Halina Tomalska prof. WSB-NLU**

Tym, na których wsparcie zawsze mogłem liczyć:

*moim wyrozumiałym Rodzicom i kochanej siostrze Ani Karwali,
mojej miłości Magdzie Prus,
mojej prawdziwej mentorce prof. Halinie Tomalskiej.*

Spis treści

Wstęp	4
1. Zarządzanie kapitałem ludzkim jako strategiczne wyzwanie społeczeństwa uczącego się	5
1.1. Oblicze świata w dobie globalizacji – szanse i zagrożenia.....	6
1.2. Społeczeństwo uczące się – cechy, wyzwania i oczekiwania względem nowych pokoleń.....	16
1.3. Organizacje inteligentne jako element gospodarki opartej na wiedzy	25
1.4. Znaczenie, elementy i cechy kapitału ludzkiego a kapitalizacja potencjału ludzkiego.....	34
2. Strategia rozwoju osobistego w kontekście programowania sukcesu	40
2.1. Samorealizacja a egzo- i endogeniczne bariery samorozwoju	41
2.2. Samowiedza i tożsamość jednostki: uczeń, menedżer, lider a może człowiek sukcesu?.....	52
2.3. Kompetencje osobiste i społeczne jako podstawa efektywnego samorozwoju	60
2.4. Elementy kluczowe w realizacji potencjału osobistego.....	68
3. Kształcenie ustawiczne jako zindywidualizowany proces rozwoju	76
3.1. Uczenie się przez całe życie a edukacja dla przyszłości	77
3.2. Indywidualizacja w psychologii uczenia się i nauczania	83
3.3. Analiza współczesnych metod i technik wspomagających proces uczenia się i twórczego myślenia	89
3.4. Relacja mistrz – uczeń w kontekście strategii zarządzania wiedzą	100
4. Mentoring jako strategia współdzielenia wizji	109
4.1. Mentoring – znaczenie, funkcje i ogólne założenia	110
4.2. Modelowe ujęcie mentoringu w kontekście rozwoju osobistego	117
4.3. Rola mentora i protégé – zadania, obowiązki i oczekiwania	124
4.4. Praktyczne zastosowania mentoringu – przykłady i rozwiązania systemowe.....	132
5. Strategia mentoringu w świetle badań	139
5.1. Charakterystyka tutorialu realizowanego w Stowarzyszeniu Collegium Invisibile.....	140
5.2. Problem badawczy, cele oraz hipoteza	144
5.3. Metodologia badań – opis metod i narzędzi badawczych; zakres badań.....	146
5.4. Analiza wyników badań i wyniki końcowe	149
Zakończenie.....	167
Bibliografia.....	168
Publikacje zwarte.....	168
Czasopisma	170
Źródła internetowe.....	171
Inne źródła	174
Wykaz tabel	174
Wykaz rysunków	174
Wykaz wykresów	175
Załączniki	176

Wstęp

Autor niniejszej pracy wychodzi z założenia, że każdy człowiek stoi przed szansą samorealizacji. Wszechstronny rozwój osobisty, mimo wielu udogodnień współczesnego świata, jest obecnie zadaniem trudnym, wymagającym całożyciowego i świadomie ukierunkowanego wysiłku. Z uwagi na konieczność indywidualnego podejścia do ścieżki życiowej każdej jednostki, najlepszą strategią dynamizującą i wspierającą wszechstronny może okazać się mentoring.

Rozdział pierwszy stanowi tło, w którym zaprezentowane zostały wyznaczniki obecnej cywilizacji i stylu życia społeczeństw, które tworzą nowy jakościowo kontekst dla samorozwoju jednostek. W obliczu przewartościowań w gospodarce i położeniu głównego akcentu na kapitał ludzki, w tym intelektualny, kluczową rolę można przypisać organizacjom inteligentnym. To one są w stanie dostrzec potencjał każdego człowieka i umożliwić mu pełniejszy rozwój.

Nakreślone cechy społeczeństwa uczącego pozwoliły w rozdziale drugim skoncentrować uwagę na jednostce samorealizującej się i świadomie programującej własny sukces. Jednocześnie scharakteryzowano bariery, które utrudniają proces samorealizacji, a także przybliżono sylwetki współczesnych ideałów obrazujących ucznia, menedżera, lidera i człowieka sukcesu. Zarysowano też kluczowe elementy na drodze realizacji potencjału jednostki, ze szczególnym uwzględnieniem kompetencji osobistych i społecznych.

Z uwagi na dostrzeżoną konieczność kształcenia ustawicznego i ogromną rolę edukacji w rozwoju człowieka, rozdział trzeci został poświęcony indywidualizacji podejść do osoby w procesie kształcenia. W tym miejscu przeprowadzona analiza pozwoliła na dostrzeżenie roli aktywizujących metod i technik, które przyczyniają się do rozwoju twórczego myślenia, a także stymulują wszechstronny rozwój. Za jedną z najlepszych dróg prowadzących do zindywidualizowania kształcenia, została w niniejszej pracy uznana koncepcja edukacji opartej na relacji mistrz – uczeń.

Do relacji mistrz – uczeń powraca się w wielu szkołach i organizacjach w ramach strategii mentoringu. Strategia ta została omówiona w rozdziale czwartym, wraz z ukazaniem jej praktycznych zastosowań. Przedstawiono ogólne założenia mentoringu, jego rolę w samorealizacji jednostek, a także przybliżono modelowe ujęcie wraz z charakterystyką ról mentora i *mentee*.

W części badawczej poddano szczegółowej analizie program tutorialu zastosowany w ramach Stowarzyszenia Naukowego Collegium Invisibile, które pomaga w samorealizacji uzdolnionym studentom. Zaprojektowano badanie kwestionariuszowe oraz wywiady pogłębione, szukając odpowiedzi na pytanie o najefektywniejszą formę wspierania wszechstronnego rozwoju osobistego.

1. Zarządzanie kapitałem ludzkim jako strategiczne wyzwanie społeczeństwa uczącego się

Jeśli potrafisz o czymś marzyć, to potrafisz także tego dokonać.

— **Walter Elias Disney (1901–1966)**,
amerykański producent filmów animowanych i fabularnych,
założyciel globalnego przedsiębiorstwa The Walt Disney Company

*Całe nasze życie to działanie i pasja.
Unikając zaangażowania w działania i pasje naszych czasów,
ryzykujemy, że w ogóle nie zaznamy życia.*

— **Herodot z Halikarnasu (484–426 p.n.e.)**,
historyk grecki, autor słynnych relacji z wojen perskich,
opisał również historię Hellady, Persji i Egiptu

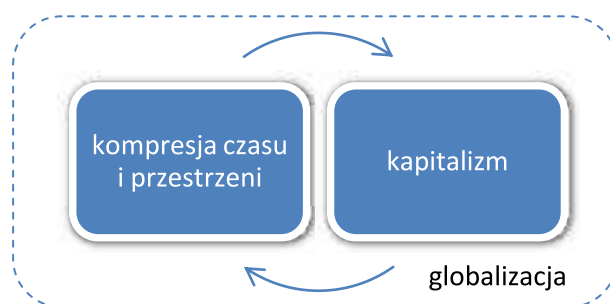
1.1. Oblicze świata w dobie globalizacji – szanse i zagrożenia

W ciągu ostatnich dziesięcioleci świat stał się areną dynamicznych i zakrojonych na szeroką skalę zmian. Rozwój nowych technologii informacyjnych i komunikacyjnych, łatwość przemieszczania się, prężnie rozwijające się przedsiębiorstwa i ludzkie pragnienie zaspokajania potrzeb przyspieszyły procesy unifikacji, które objęły swoim zasięgiem niemal całą kulę ziemską. Świat zaczął na naszych oczach kurczyć się. Rozwój przemysłu i wzrost zaludnienia stworzyły też nowe zagrożenia, związane m.in. ze środowiskiem naturalnym. Dzisiejszy świat obfituje w nowe możliwości, ale stawia też wyzwania, do których musimy się przygotować już teraz.

Globalizację można określić jako wielopłaszczyznowy proces wzrostu i rozwoju powiązań oraz zależności. To także proces rozwoju globalnej świadomości. Globalizacja, jako zjawisko o ogromnej sile i dynamice, opanowuje kolejne płaszczyzny życia gospodarczego i ludzkiego, przeobrażając występujące dotychczas relacje i nadając im bardziej kompleksowy wymiar.

Postępująca globalizacja ma swoje źródła głównie w dwóch obszarach, które w ostatnich latach wywarły ogromną presję na m.in. naukę, technikę i świadomość społeczną. Dotyczą one:

- 1) gospodarki kapitalistycznej;
- 2) kompresji czasu i przestrzeni¹, szczególnie w wymiarze komunikacji i transportu.



Rysunek 1. Główne przyczyny rozwoju globalizacji

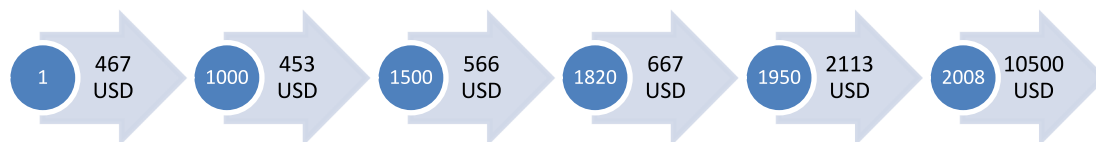
Źródło: Opracowanie własne.

Udział w globalizacji, jako pierwsze, miały takie korporacje jak Ford, Singer, Gillette czy General Electric. Odpowiednia stymulacja rozwoju technologii i sprzyjające warunki na arenie międzynarodowej umożliwiły stworzenie globalnych przedsiębiorstw, będących coraz

¹ Problematyka kompresji czasu i przestrzeni (ang. *time-space compression*) została podjęta przez Davida Harveya pod koniec lat 80. XX wieku. Por. D. Harvey, *The Condition of Postmodernity: An Enquiry into the Origins of Cultural Change*, MA: Blackwell, Cambridge 1990, s. 240. O kompresji świata i intensyfikacji globalnej świadomości pisał także R. Robertson. Por. R. Robertson, *Globalization. Social Theory and Global Culture*. Sage, London 1992, s. 8.

bardziej liczącymi się graczami w światowej gospodarce². Wzrost wzajemnych powiązań, w szczególności powiązań gospodarczych można uznać za główny asumpt szybkiego rozwoju gospodarczego świata. Korzyści z otwarcia się na świat i uczestniczenia w globalnym rynku doświadczyły szczególnie kraje, które dokonały transformacji z gospodarki centralnie planowanej i opartej na protekcjonalizmie do gospodarki rynkowej, jak kraje Europy Środkowo-Wschodniej, które przystąpiły do Unii Europejskiej a także Chiny.

Indeks otwartości gospodarczej poszczególnych krajów nie był nigdy w historii tak wysoki. Biorąc pod uwagę np. dziewiętnasty wiek oraz ówczesną największą na świecie potęgę gospodarczą, a więc imperium brytyjskie, wzrost PKB na jednego mieszkańca wynosił około 1,5% rocznie, podczas gdy kraje Europy Wschodniej i Środkowej rozwijają się po transformacji ustrojowej w tempie około 5–6% rocznie.



Rysunek 2. Przeciętna wartość PKB na mieszkańca świata w latach 1–2008 n.e.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie A. Maddison, *World population, GDP and per capita GDP*, http://www.ggd.net/maddison/Historical_Statistics/horizontal-file_03-2007.xls oraz CIA, *The World Factbook 2008*, <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/xx.html> [14.02.2009]

Dane te kontrastują szczególnie mocno ze wzrostem gospodarczym Chin, gdzie wzrost PKB *per capita* zwiększył się w przeciągu 16 lat o ponad 300%. W wielu współczesnych krajach w przeciągu dekady odnotowano taki wzrost gospodarczy, jaki w czasach wiktoriańskich w przeciągu stu lat³. Ponadto ogólny standard życia ludzi się podnosi, co doskonale widać na przykładzie średniej długości życia, jakości systemu opieki medycznej, poziomu edukacji i dochodów społeczeństw. Również przeciętna długość życia wydłuża się co roku na całym świecie o około trzy miesiące⁴. Przy czym średnia długość życia ludzi na świecie wynosi obecnie 66,12 lat, podczas gdy jeszcze 50 lat temu ludzie dożywali przeciętnie 45 lat⁵. Różnice między poszczególnymi krajami są jednak znaczące⁶.

² W 2007 roku dochody każdej z największych 20 korporacji świata były wyższe niż dochód wielu państw, w tym Polski. Przy czym największą korporacją na liście Fortune był Wal-Mart Stores, których dochód wyniósł niespełna 380 mld USD (zysk 12,7 mld USD); dla przykładu dochody budżetu Polski wyniosły 85 mld USD, czyli ponad czterokrotnie mniej. Źródło: CIA, *The World Factbook 2008*, Poland, <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/pl.html#Econ> oraz Fortune 500 2008, http://money.cnn.com/magazines/fortune/fortune500/2008/full_list/index.html [24.07.2008]

³ A. Krueger, *Globalization. Preserving the benefits*, w: "Observer" 2003, nr 240/241, s. 21.

⁴ Z. Wojtasiński, *Wiecznie młodzi do 2150 roku*, w: „Wprost” 2005, nr 51/52 (1203), s. 120–123.

⁵ Wikipedia, *Life expectancy*, http://en.wikipedia.org/wiki/Life_expectancy [02.09.2008]

⁶ Najdłużej żyje się w Andorze, Makao i Japonii, odpowiednio 83,52; 82,35 i 82,07 lat, podczas gdy w najsłabiej rozwiniętych państwach świata (Afryka) w Suazi, Angoli a Zambii tylko 31,99; 37,92 i 38,59 lat. Źródło: CIA, *The World Factbook, Rank Order – Life expectancy at birth*, <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/rankorder/2102rank.html> [02.09.2008]

Wzrost gospodarczy pociąga za sobą również ogólny spadek biedy na świecie. Według najnowszych danych Banku Światowego w 2005 roku około 1,4 mld ludzi żyło poniżej granicy ubóstwa, czyli za mniej niż 1,25 USD dziennie. Ogłoszone dane wskazują, że liczba ludzi żyjących poniżej granicy ubóstwa zmalała w ciągu niespełna 25 lat do 26% w roku 2005 z 52% w roku 1981, czyli przeciętnie o 1% rocznie.⁷

Tak dynamiczny wzrost gospodarczy był w dużym stopniu wynikiem zastosowania efektu skali i specjalizacji pracy. To tłumaczy, dlaczego np. podzespoły do laptopa produkowane są przez dwustu różnych poddostawców z całego świata, składane na Tajwanie i dostępne praktycznie na całym świecie. Kupując laptopa w Polsce otrzymujemy globalną gwarancję. Fakt uszkodzenia produktu będzie zgłoszony telefonicznie z dowolnego miejsca na świecie do telecentrum w Indiach. Zepsuty produkt trafi do centrum serwisowego np. w Czechach. Podobny model biznesowy kilkadziesiąt lat temu nie byłby możliwy do wprowadzenia z uwagi na wysokie koszty organizacyjne. Współcześnie większość organizacji międzynarodowych funkcjonuje w ten sposób, dzięki czemu koszty działalności i produktu są dużo niższe niż w przypadku przedsiębiorstw realizujących wszystkie procesy biznesowe w swoim ojczystym kraju, szczególnie w krajach rozwiniętych, gdzie koszty pracy stanowią dużą przeszkodę w dotrzymaniu kroku konkurencji. Problemem staje się natomiast konieczność brania pod uwagę większej ilości zmiennych mogących mieć wpływ na efektywność takiego przedsięwzięcia.

Rządy, firmy i ludzie muszą stawiać czoła coraz bardziej złożonym problemom, z uwagi na pogłębiające się i rozszerzające się powiązania. Próba niezależnego istnienia i izolacji oznaczałaby dla kraju czy organizacji zacofanie. Silne powiązania gospodarcze jednocześnie skazują nas na zmierzanie się z problemem cykli gospodarczych i kryzysów finansowych wpływających mniej lub bardziej na koniunkturę gospodarczą całego świata⁸. Wyzwaniem jest szybkość reagowania na dynamicznie zmieniające się otoczenie. Z pewnością ważne wydaje się uczenie się interesariuszy zewnętrznych i wewnętrznych organizacji, zarówno bierne jak i aktywne. Biorąc jednak pod uwagę drastyczne skrócenie się cykli oferowanych produktów oraz cykliczność gospodarek lokalnych i silne powiązanie z innymi rynkami na znaczeniu nabierać będzie uczenie się aktywne oparte na postawach twórczych wobec obecnego standardu adaptacyjnego.

⁷ S. Chen, M. Ravallions, *The Developing World Is Poorer Than We Thought, But No Less Successful in the Fight against Poverty*, The World Bank Development Research Group, Washington 2008, s. 19.

⁸ Silna zależność gospodarcza i społeczna jest wyraźnie widoczna podczas trwającego obecnie globalnego kryzysu, którego iskrą zapalną było załamanie się rynku kredytów hipotecznych w Stanach Zjednoczonych, a w szerszym ujęciu – życie ponad stan oraz nieodpowiedzialna polityka gospodarcza.

Globalizacja objęła swym zasięgiem praktycznie każdą płaszczyznę naszego życia, a szczególne piętno odcisnęła na przemianach gospodarczych. Począwszy od lat 80. XX wieku jesteśmy świadkami wyraźnej tendencji spadkowej w obszarze znaczenia zasobów naturalnych i finansowych dla gospodarki globalnej i regionalnej. Na pierwszy plan wysunęła się wiedza, stając się najważniejszym kapitałem, determinującym konkurencyjność danego społeczeństwa, organizacji i jednostki. Jej kreowanie, dostępność i zastosowanie odgrywają dominującą rolę w tworzeniu dobrobytu gospodarczego, a także przyczyniają się do samorealizacji jednostek.



Rysunek 3. Świat w dobie globalizacji
Źródło: Opracowanie własne.

W największej gospodarce świata⁹ mamy obecnie do czynienia z sytuacją, w której znaczenie usług w globalnym wolumenie konsumpcji wynosi ponad 70%. Główną konsekwencją tak zaawansowanej **serwicyzacji gospodarki** jest fakt, że relacja wartości niematerialnych i prawnych w organizacjach komercyjnych w stosunku do rzeczowego majątku trwałego zmieniała się na przestrzeni lat i wynosiła 80:20 w latach apogeum industrialnego (lata 50.), ale już 70:30 pod koniec XX wieku¹⁰. Serwicyzacja gospodarek oraz upowszechnienie i ułatwienie dostępu do informacji oraz wiedzy sprawiły, że budowa społeczeństwa uczącego się stała się głównym wyzwaniem współczesnego świata. Budowa społeczeństwa, które będzie potrafiło efektywnie realizować swoje cele, pomimo występującego chaosu informacyjnego i nadmiaru informacji.

⁹ W 2008 roku produkt krajowy brutto ważony parytetem siły nabywczej wyniósł w Stanach Zjednoczonych 14 580 mld USD, podczas gdy w całej Unii Europejskiej (27 państw) wyniósł 14 960 mld USD. Źródło: Central Intelligence Agency, *The World Factbook*, <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/rankorder/2001rank.html> [24.07.2008].

¹⁰ P. Cooke, S. Roper, P. Wylie, *The Golden Thread of Innovation and Northern Ireland's Evolving Regional Innovation System*, w: "Regional Studies: The Journal of the Regional Studies Association" 2003, tom 37 nr 4, s. 365–379.

Istotną kwestią jest również **glokalizacja**, a więc adaptacja globalnych działań do lokalnych warunków. To połączenie dwóch procesów globalizacji i lokalizacji. Dotyczy bardzo szerokiego spektrum, zarówno jednostek, grup, organizacji czy społeczności i jego istota zawiera się w słowach *myśl globalnie, działaj lokalnie*¹¹. Glokalizacja jest istotną i pozytywną (potrzebną) tendencją we współczesnym świecie, której znaczenie możemy już obserwować na polu działań związanych z ochroną środowiska, czy też np. w działaniach marketingowych firm. Można wyróżnić trzy wymiary przestrzenne: lokalne, regionalne i globalne. W przypadku Unii Europejskiej, jako regionu, spodziewać się można powolnej migracji i wytworzenia uniwersalnych platform edukacyjnych i administracyjnych dostosowanych do lokalnych potrzeb poszczególnych członków.

Dynamika globalnych zmian intensyfikowała rozwój coraz to nowych, bezpieczniejszych, szybszych i tańszych form transportu oraz komunikacji. Nie bez znaczenia był, i wciąż jest, postępujący proces znoszenia barier związanych z handlem, co w warunkach regionalnych już odczuwamy. Przykładem jest wewnętrzny rynek Unii Europejskiej, powstały z integracji rynków państw członkowskich, który opiera się obecnie na swobodnym przepływie osób, kapitału i towarów oraz swobodnym świadczeniu usług. Wydaje się, że w dalszej integracji mogą występować trudności, za sprawą konfliktów zbrojnych i politycznych, terroryzmu oraz walki o wpływy i interesy (np. związane z surowcami energetycznymi). Dotyczy to szczególnie Afryki oraz Azji, gdzie stabilizacja gospodarczo-polityczna pozostaje niewielka.

Firmy opanowujące coraz szersze terytoria ułatwiają społecznościom lokalnym poszerzanie horyzontów myślowych. Ludzie zaczynają interesować się tym, co dzieje się nie tylko w swoim czy sąsiednim kraju, ale także po drugiej stronie kuli ziemskiej. Rozwój transportu (samochody, kolej i lotnictwo), technologii informacyjnej i komunikacyjnej (ICT, w tym przede wszystkim telefonii komórkowej, VOIP oraz Internetu) przyczyniają się do powszechnej kompresji czasu i przestrzeni. Kompresja czasu sprawia, że wymaga się od ludzi wykonania znacznie więcej w krótszym czasie, co powoduje (presja), że wybranie błędnej ścieżki może przyczynić się do powstawania problemów z dostosowaniem się do nowych warunków rzeczywistości społecznej i gospodarczej. Oczekiwania związane są również z koniecznością ciągłej weryfikacji i zdobywaniem nowej wiedzy, co sprawia, że uczenie się przez całe życie staje się warunkiem zaspokajania własnych potrzeb. Niesie to również za sobą takie elementy jak

¹¹ Za autora tych słów (ang. *think globally, act locally*) uważa się Davida Browera, założyciela międzynarodowej organizacji *Friends of the Earth*. Słowa te były sloganem wspomnianej organizacji w roku 1969. Por. *Friends of the Earth. International*, <http://www.foei.org/> [24.07.2008]

przedsiębiorczość, innowacyjność i inicjatywa – są one jednak zarezerwowane dla nielicznych z uwagi na niedostosowanie obecnego systemu do procesów globalizacyjnych, m.in. edukacyjnego i fiskalno-prawnego.

„Globalna wioska”¹² zwiększa równocześnie nasze oczekiwania odnośnie postrzegania rynku pracy czy edukacji, bowiem dowolność uczestniczenia w tych rynkach jest coraz większa, a bariery coraz mniejsze. To stwarza nowe możliwości przy jednoczesnym wzroście konkurencji. Wiąże się to z koniecznością poprawy konkurencyjności uczelni i firm tak, aby spełniały one oczekiwania oraz zatrzymywały studentów i pracowników. Istotna jest odpowiednia polityka państwa wobec swoich obywateli i stworzenie takich warunków rozwoju, aby ludzie, szczególnie młodzi i wyedukowani, chcieli pozostać w rodzimym kraju. Pomoże to przeciwdziałać takim zagrożeniom, jak drenaż mózgow¹³ czy też rosnąca nierówność społeczna.

Otoczenie, które warunkuje globalizacja, wywiera również presję na jednostki i społeczeństwa, a jednocześnie otwiera przed nimi wiele możliwości. Przykładowo, obecnie językiem międzynarodowym stał się język angielski, co wymusiło wprowadzenie go do obowiązkowego nauczania w większości krajów od najwcześniejszych lat edukacji elementarnej. Pozornie może wydawać się, że jest to ograniczenie wolności, jednak tego typu dostosowanie się do warunków panujących na świecie, daje nam wiele szans i ułatwia realizację naszych celów. Znajomość wspólnego języka pomaga w przemieszczaniu się, komunikacji, międzynarodowej współpracy, czy też ekspansji jednostek biznesowych na inne kraje i kontynenty.

Biorąc pod uwagę wiek, wyzwaniem dla wielu państw stał się malejący współczynnik urodzeń i starzenie się społeczeństw. Podczas, gdy obecnie mamy do czynienia głównie ze strukturą wieku w kształcie piramidy (jej podstawą byli ludzie młodzi do 20 lat stanowiący większość, gdy osoby starsze stanowiły mniejszość) to mamy obecnie do czynienia z faktem, że liczba osób w poszczególnych grupach wiekowych się wyrównuje i przybywa liczba osób w wieku późnej dojrzałości¹⁴. Dlatego tak ważne wydaje się zwrócenie uwagi na konieczność **kształcenia**

¹²Terminu „globalna wioska” (ang. *global village*) użył po raz pierwszy kanadyjski teoretyk komunikacji M. McLuhan (1911–1980). Por. M. McLuhan, Q. Fiore, *The Medium is the Massage*, Bantam, New York 1967; M. McLuhan, *The Gutenberg Galaxy*, Routledge & Kegan Paul, London 1962.

¹³ Wyrażenie „drenaż mózgow” (ang. *brain drain*) zostało po raz pierwszy użyte przez Towarzystwo Królewskie (Royal Society) na przełomie lat 50. i 60. XX wieku. Opisywało ono zjawisko emigracji ludzi dobrze wykształconych (głównie naukowców i inżynierów) do Stanów Zjednoczonych i Kanady.

Źródło: M. Cervantes, D. Guellec, *The brain drain: Old myths, new realities*, http://www.oecdobserver.org/news/fullstory.php/aid/673/The_brain_drain:_Old_myths,_new_realities.html [24.02.2009]

¹⁴ Obecnie 10% mieszkańców Ziemi ma więcej niż 60 lat, ale do roku 2050 będzie to już ponad 30%.

ustawicznego oraz walkę z poważnym problemem jakim jest *ageizm*¹⁵. Dyskryminacja ludzi ze względu na wiek, szczególnie ludzi starszych sprawia, że mają oni utrudniony dostęp do edukacyjnej, kulturowej a także społecznej sfery życia. To z kolei wpływa zasadniczo na wzrost kosztów społecznych. W tym kontekście warto stymulować przedsiębiorczość oraz aktywność zawodową i społeczną, co umożliwi pełniejsze wykorzystanie potencjału ludzkiego jednostek.

Współczesny świat zmagą się z nowymi i złożonymi problemami. Kontrowersje i szanse związane z genetyką czy biotechnologią, troska o ekologię i zdrowie, walka z terroryzmem i degradacją środowiska naturalnego stymulują wspólny dyskurs i poszukiwanie kompleksowych, zakrojonych na szeroką skalę rozwiązań. Sumarycznie wymuszają też jeszcze dalej postępującą unifikację działań. W ostatnich dziesięcioleciach powstało wiele organizacji międzynarodowych mających za cel rozwiązywanie problemów współczesnego świata. Także rządy państw w swoich rozmowach nie pozostają obojętne wobec zagrożenia terroryzmem czy wobec problemów środowiska naturalnego. Choć globalizacja wytworzyła wiele problemów m.in. ze względu na wzrost konsumpcji i tempa życia, to sama umożliwiła wykorzystanie skutecznej więzi jaką jest solidarność i świadomość globalna.

Warto również zwrócić uwagę na to, że sama globalizacja jest wyzwaniem i może stać się dużym problemem dla ludzi i społeczeństw. Jednostki czy grupy, które nie są w stanie nadążyć za wciąż rosnącym tempem globalizacji, są i będą wykluczane. Odrzucenie społeczne, wobec rosnącej presji otoczenia i rosnących oczekiwań, dotknie osoby wciąż niechętne w stosunku do nowych technologii oraz całe społeczeństwa, które ze względu na biedę i brak środków nie mogą korzystać z możliwości jakie dają nowe rozwiązania komunikacyjne i edukacyjne. Będzie to pogłębiało różnice pomiędzy bogatymi i biednymi narodami, co skutkować może nasileniem konfliktów międzynarodowych.

Problemy dzisiejszego świata są złożone i nie można spoglądać na nie tylko z perspektywy lokalnej czy regionalnej. Konieczne jest sięganie dalej, w czasie i przestrzeni; potrzebne jest porozumienie i wspólne działanie. Globalne tendencje wymagają również globalnych rozwiązań. Dzięki procesom integracyjnym wiele

¹⁵ Termin *ageizm* został po raz pierwszy użyty przez amerykańskiego gerontologa R. Butlera w 1969 do określenia dyskryminacji wobec osób starszych. Dotyczyło to początkowo trzech elementów: uprzedzonego podejścia w stosunku do starszych ludzi, starszego wieku i procesu starzenia; praktyk dyskryminacyjnych wobec starszych ludzi; instytucjonalnych praktyk i regulacji, utrwalających stereotypy o osobach starszych. Por. C. Kramarae, D. Spender, *Routledge International Encyclopedia of Women. Global Women's Issues and Knowledge*, Routledge, New York 2000, s. 29.

problemów zostało już zauważonych i dobrze opisanych¹⁶. Są to m.in. ubóstwo, głód, niedostatki edukacji, choroby cywilizacyjne, starzenie się społeczeństw, czy też problemy nierównoważonych modeli konsumpcji oraz przeludnienia¹⁷, które mają bezpośrednie przełożenie na rozwój oraz degradację środowiska. Ważne jest pogłębianie świadomości społeczeństw dotyczącej wzajemnych powiązań między środowiskiem naturalnym, kapitałem ludzkim, czy też gospodarką.

Świadectwem współczesnych wyzwań są próby ujęcia możliwości i zagrożeń we wskaźniki, które pomogłyby planować i oceniać rozwój poszczególnych państw i ich gospodarek. Konkurencyjność gospodarki, a więc stopień, w jakim jest ona zdolna do innowacji, w tym produkcji i świadczenia usług mogących sprostać wyzwaniom rynków międzynarodowych tworząc jednocześnie wartość dla gospodarki rodzimej, zależy przede wszystkim od potencjału wiedzy, dlatego coraz bardziej popularne stają się tu mierniki bazujące na kapitale ludzkim, takie jak Wskaźnik Rozwoju Społecznego (ang. *Human Development Index*, HDI) czy też, najbardziej idący z duchem czasu, *Knowledge Economy Index* (KEI) i *Knowledge Index* (KI).

Tabela 1. Ranking krajów z najwyższym wskaźnikiem HDI na przestrzeni lat 1975–2005

Miejsce	państwo	1975	1980	1985	1990	1995	2000	2005
1	Islandia	0,868	0,890	0,899	0,918	0,923	0,947	0,968
2	Norwegia	0,870	0,889	0,900	0,913	0,938	0,958	0,968
3	Australia	0,851	0,868	0,880	0,894	0,934	0,949	0,962
4	Kanada	0,873	0,888	0,911	0,931	0,936	0,946	0,961
5	Irlandia	0,823	0,835	0,851	0,875	0,898	0,931	0,959
37	Polska	bd	Bd	bd	0,806	0,822	0,852	0,870

Źródło: United Nations Development Programme, *Human Development Reports*, <http://hdr.undp.org/en/statistics/data/> [23.10.2008]

Wskaźnik Rozwoju Społecznego został opracowany w 1990 roku przez Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju (UNDP). Celem, jaki przyświecał opracowywaniu raportów na podstawie HDI, było wsparcie lokalnych rządów w zidentyfikowaniu i sprostaniu wyzwaniom stojącym przed społeczeństwami oraz monitorowaniu postępu w odkrywaniu potencjału ludzi tam żyjących. Wskaźnik ten uwzględnia takie problemy

¹⁶ Przykładem funkcjonowania globalnej świadomości są tzw. milenijne cele rozwoju wyznaczone przez Organizację Narodów Zjednoczonych. Por. Millennium Project, *The Millennium Development Goals*, <http://www.unmillenniumproject.org/goals/> [25.08.2008]

¹⁷ Biorąc pod uwagę statystyki czasu rzeczywistego, liczba mieszkańców naszej planety wynosiła w czerwcu 2009 roku 6,77 mld. Szacuje się, że liczba ta zwiększy się do 2050 roku do 9,3 mld ludzi. Źródło: Worldometers, *Światowe statystyki*, <http://www.worldometers.info/pl/> [02.06.2009]

jakości życia jednostek, jak: długość życia, skolaryzacja, umiejętność pisania i czytania oraz produkt krajowy brutto¹⁸.

Innymi wskaźnikami, bardziej zorientowanymi na potencjał rozwojowy, biorącymi pod uwagę kapitał intelektualny gospodarki i społeczeństwa są *Knowledge Economy Index* oraz *Knowledge Index* opracowane przez Bank Światowy. KEI obejmuje cztery fundamentalne elementy¹⁹:

- 1) wskaźnik swobody gospodarczej – bariery taryfowe i notarialne, jakość regulacji prawnych, praworządność;
- 2) innowacyjności gospodarki – liczba patentów i publikacji naukowych oraz naukowców w obszarze badania i rozwój;
- 3) edukacja – analfabetyzm u dorosłych, wskaźnik skolaryzacji stopnia średniego i wyższego;
- 4) technologia informacyjna i komunikacyjna (dalej: ICT; ang. *Information and Communication Technologies*) – liczba telefonów, komputerów i dostęp do Internetu.

KI dotyczy wyłącznie potencjału wiedzy w danej gospodarce, dlatego też nie uwzględnia wskaźnika swobody gospodarczej danego kraju.

Tabela 2. Ranking krajów, które osiągnęły najwyższy współczynnik KEI oraz KI w roku 2008

miejsce	państwo	KEI	KI	swoboda gospodarcza	innowacyjność	edukacja	ICT
1	Dania	9,58	9,55	9,66	9,57	9,80	9,28
2	Szwecja	9,52	9,63	9,18	9,79	9,40	9,69
3	Finlandia	9,37	9,33	9,47	9,66	9,78	8,56
4	Holandia	9,32	9,36	9,18	9,48	9,26	9,36
5	Norwegia	9,27	9,27	9,25	9,06	9,60	9,16
36	Polska	7,38	7,37	7,39	6,92	7,94	7,25

Źródło: The World Bank, Knowledge for development (K4D), *KEI and KI Indexes*, http://info.worldbank.org/etools/kam2/KAM_page5.asp [16.03.2009]

Globalizację można postrzegać jako szansę dla świata, w szczególności w obszarze zrównoważonego rozwoju oraz zwiększonej świadomości i wrażliwości objawiającej się m.in. w unifikacji prawa i działaniach sprzyjających globalnej społeczności. Obostrzone jest to jednak warunkiem odpowiedzialnego, skutecznego i obiektywnego przywództwa mogącego zapewnić światu dobrobyt i pokój. Warto się zastanowić nad zasadnością wprowadzenia ogólnoświatowego rządu i ładu dotyczącego

¹⁸ United Nations Development Programme (UNDP), *Measuring Human Development. A Primer*, UNDP, New York 2007, s. iv, 1.

¹⁹ D. Chen, C. Dahlman, *The Knowledge Economy. The KAM Methodology and World Bank Operations*, The World Bank, Washington 2005, s. 5–8.

przede wszystkim systemu finansowego i alokacji zasobów. Bez odpowiedzialnej polityki światowej może dojść do niepokojów społecznych. Postępująca integracja sprzyja rozwiązywaniu problemów, które wymagają działań w skali globalnej m.in. problemu starzenia się społeczeństw, niezrównoważonego rozwoju, rosnącego zadłużenia wielu krajów i społeczeństw, drenażu mózgów, konfliktów czy też degradacji środowiska. Szczególnie w dziedzinie szeroko pojętego rozwoju i nauki (medycyna, żywność, zdrowie, technologia, wiedza) globalizacja jest w stanie ułatwić ponadnarodowy dialog wykorzystujący synergii. Wydaje się, że integrację może pogłębić obecny kryzys i konieczność budowania „nowej gospodarki” opartej na odpowiedzialnym rozwoju kapitału intelektualnego.

Świadomość ludzi oraz całych społeczeństw coraz częściej koncentruje się na zagadnieniach związanych z potencjałem drzemącym w każdej jednostce. Konieczność budowania globalnego społeczeństwa uczącego się, świadomego sieci powiązań i roli kapitału ludzkiego, wydaje się być dzisiaj priorytetem. Naprzeciw nam wychodzi technologia, umożliwiająca komunikację i dzielenie się wiedzą oraz doświadczeniem, a także organizacje inteligentne, które dostrzegają współczesne wyzwania, a rozwiązań nowych problemów szukają w kapitale intelektualnym. Społeczeństwo wiedzy, choć stosunkowo młode i znajdujące się w dynamicznie zmieniającym się, niestabilnym otoczeniu, ma w sobie olbrzymi potencjał i pragnie go rozwijać.

1.2. Społeczeństwo uczące się – cechy, wyzwania i oczekiwania względem nowych pokoleń

Globalizacja wywołała wiele zmian (por. 1.1), istotnych z punktu widzenia gospodarki, a także w odniesieniu do społeczeństw i jednostek. Zarządzanie wiedzą stało się jednym z kluczowych czynników sukcesu, umożliwiającym szybkie reagowanie na zmiany i adaptację do słabo obecnie przewidywalnego otoczenia. Zdobyte technologiczne i nowe wymagania rynkowe przyczyniły się do organizowania społeczeństwa, które, świadome roli wiedzy i edukacji we współczesnym świecie, doceniło wartość permanentnego uczenia się i rozwoju osobistego. Tę sieć powiązań przyjęło się określać mianem „społeczeństwa uczącego się”²⁰.

Spadek roli nisko wykwalifikowanej siły roboczej i zasobów naturalnych, przy jednoczesnym wzroście roli kapitału ludzkiego wysoko wykwalifikowanej kadry zarządzającej wiedzą, powoduje, że w społeczeństwie uczącym się najbardziej cenione na rynku stają się osoby o wysokim potencjale (ang. *high-potential*, *hi-po*). To potencjał ludzki jest bowiem najważniejszą siłą napędową rozwoju.

Warto zwrócić uwagę na fakt, że od potencjału ludzkiego, na który składa się umiejętność uczenia się biernego oraz aktywnego (por. 1.4), w dużym stopniu zależy jakość życia. Aby móc go w pełni realizować, obok wiedzy, bardzo ważna, w czasach niepewności i burzliwego otoczenia, które zmusza do permanentnych zmian i poszukiwania alternatyw, staje się wyobraźnia. Dzięki adaptacji do zmian i wyobraźni ludzie lepiej radzą sobie w określaniu i kształtowaniu swojej roli w świecie oraz mogą w większym stopniu rozpoznawać a nawet kontrolować otoczenie.

Współcześnie można zauważyć wyraźną tendencję spadkową w obszarze znaczenia zasobów naturalnych i finansowych dla gospodarki globalnej i regionalnej. Na pierwszy plan wysunęła się wiedza, stając się najważniejszym kapitałem, determinującym konkurencyjność danego społeczeństwa, organizacji i jednostki. Jej kreowanie, dostępność i zastosowanie odgrywają dominującą rolę w tworzeniu dobrobytu gospodarczego, a także przyczyniają się do samorealizacji jednostek, czerpiących satysfakcję z wykonywanej pracy.

²⁰ T. Miller, *Netzwerke als Orte des Selbstlernens*, w: „Grundlagen der Weiterbildung“ 1996, nr 4, s. 220–222.

Wzrost znaczenia kapitału intelektualnego oraz radykalne zmiany społeczne i gospodarcze, które za sobą ten wzrost pociągnął, wywołane zostały przede wszystkim przez globalizację. Jej głównym napędem stał się rozwój nowych technologii, umożliwiających szybką i taną komunikację ze światem. Przyczynił się on także do nowego spojrzenia na wiedzę, której umiejętność kreowania, przekazywania i zdobywania stała się najważniejszym elementem w tzw. **organizacji inteligentnej**. Między innymi, wzrost znaczenia wiedzy oraz konkurencji sprawił, że począwszy od lat 80. XX wieku upowszechniała się koncepcja zarządzania wiedzą.



Rysunek 4. Kluczowe elementy społeczeństwa uczącego się²¹

Źródło: Opracowanie własne.

Społeczeństwo uczące się powinno być w stanie zarządzać swoją wiedzą, zdobywać ją, kreować, wykorzystywać oraz umożliwiać i ułatwiać naukę wszystkim jego

²¹ Rysunek 4 przedstawia podstawowe cechy społeczeństwa opartego na wiedzy, które przenikają wszystkie płaszczyzny oddziaływania jednostek i stymulują je do aktywnego i efektywnego funkcjonowania w gospodarce opartej na wiedzy. Dopiero ich współwystępowanie determinuje powstanie społeczeństwa uczącego się.

członkom, świadomie przekształcając siebie, jak i otoczenie, w którym istnieją²². Pojawia się zatem problem permanentnego kształcenia i doskonalenia zawodowego. Rosnąca niepewność oraz specyfika nowej gospodarki powodują, że najbardziej bezpiecznym kierunkiem rozwoju kariery wydaje się być praca „na własny rachunek”, co jednocześnie wymusza konieczność ciągłego inwestowania w siebie i dużą elastyczność związaną m.in. z antycypacją. Oznacza to, że edukacja „na całe życie” i wąska specjalizacja będą niewystarczające. Warunkiem efektywnego funkcjonowania społeczeństwa uczącego się jest gotowość i umiejętność ciągłego aktywizowania potencjału intelektualnego, jego odkrywanie i rozwijanie przez jednostki oraz organizacje.

Reasumując, każdy człowiek to synonim potencjału; nieograniczonego, a także – w dużym stopniu – nieodkrytego. Od siebie samego, zewnętrznej stymulacji i okoliczności zależeć będzie, w jakim stopniu zostanie odkryty i wykorzystany. We współczesnym świecie, gdzie rola zasobów intelektualnych została doceniona, a ludzie, uświadamiając sobie ich wagę, stworzyli społeczeństwo uczące się, umiejętność zarządzania wiedzą stała się fundamentem rozwoju i uwolnienia potencjału ludzkiego od różnego rodzaju ograniczeń.

Odkrywanie i realizowanie potencjału w społeczeństwie jak i gospodarce opartej na wiedzy jest możliwe dzięki organizacjom inteligentnym, a więc takim, które obok szybkiej adaptacji antycypują zmiany zachodzące w otoczeniu. Warto tutaj podkreślić, że od istniejących w danej gospodarce organizacji inteligentnych zależeć będzie jej sukces.

Rosnącym wciąż problemem organizacji, obok coraz większej konkurencji, jest względnie silne skostnienie, zarówno samej organizacji, jak i postaw osób, które w nich pracują. Niewątpliwym wyzwaniem będzie dalsza próba uelastyczniania przedsiębiorstw i dostosowywania ich do warunków niestabilnego otoczenia. Dotyczy to zarówno oferty, jak i działalności przedsiębiorstwa na rynku. Obecnie o sukcesie organizacji decyduje posiadany przez nią kapitał intelektualny oraz potencjał rozwojowy. Potencjał rozwojowy widzi się przede wszystkim w ludziach, a nie jak było to jeszcze kilkadziesiąt lat temu w maszynach, co jest dowodem na to, że zasoby materialne tracą na znaczeniu. Każda organizacja myśląca o sukcesie potrzebuje jednostek o wysokim potencjale. To zaangażowanie pracowników determinuje trwały i efektywny rozwój firmy oraz realizację celów. Obecnie ta idea jest głównym źródłem wzrastającego zainteresowania zarządzania talentami, szczególnie firm komercyjnych²³.

²² M. Pedler, J. Burgoyne, T. Boydell, *The learning Company: A strategy for Sustainable Development*, McGraw-Hill, Maidenhead, London 1997, s. 3.

²³ Por. J. Bersin, *Enterprise Learning and Talent Management 2008. Predictions for the Coming Year*, Bersin & Associates, 2007, s. 3.

Wchodzenie z towarami i usługami na kolejne rynki narodowe determinuje większą elastyczność globalnych firm, które, chcąc odnosić zyski, muszą dostosować oferowany produkt do kultury lokalnej. Wydaje się, że coraz więcej firm stara się nie tylko różnicować produkty w zależności od kraju sprzedaży (glokalizacja), ale umożliwiać ich daleko idącą indywidualizację oferując m.in. spersonalizowane laptopy (HP) czy też słodycze z własnym nadrukiem (M&M's) bądź serwisy internetowe (iGoogle). Większe korporacje będą zatem szukały rozwiązania w *mass customization*, czyli „wytwarzaniu produktów i usług mogących sprostać oczekiwaniom konsumentów z efektywnością niemal masowej produkcji”²⁴. W przypadku daleko idącej indywidualizacji, a ta jest coraz bardziej oczekiwana przez konsumentów, małe, niszowe przedsiębiorstwa będą miały dużą szansę rozwoju.

Zmiana oczekiwań i potrzeb powodować będzie pojawianie się nowych nisz biznesowych i paradoksalnie tworzenie *spin-off* i nowych małych firm tzw. tajemniczych mistrzów²⁵, które będą w stanie lokalnie a także globalnie sprostać oczekiwaniom indywidualizacji. Niewątpliwie jednak współpraca przedsiębiorstw z innymi podmiotami jest niezbędna, aby mogły uzyskać efekt skali i dorównać większym graczom rynkowym. Współpraca musi objąć swoim zasięgiem wszystkich interesariuszy organizacji²⁶ – powinna ona być wpisana w jej misję i wartości.

Kolejnym elementem pomocnym we wszechstronnym rozwoju osobistym oraz odkrywaniu potencjału jednostek i organizacji są nowe zdobycze technologiczne. Społeczeństwo uczące się to przede wszystkim społeczeństwo oparte na współczesnych elektronicznych kanałach dostępu do wiedzy i taniej komunikacji. To właśnie na infrastrukturze związanej z technologią informatyczną i komunikacyjną możliwe jest sprostanie wyzwaniu jakim jest tworzenie społeczeństwa partycypującego, a w węższym tego słowa znaczeniu – społeczeństwa obywatelskiego.

W jednej z pierwszych demokracji świata, w ateńskiej polis, starożytni Grecy na agorze bezpośrednio partycypowali w rządzeniu i decydowaniu. Współcześnie, z pomocą narzędzi ICT jesteśmy w stanie powtórnie przybliżyć się do demokracji bezpośredniej. Dotychczas taka możliwość była mocno ograniczona z uwagi na trudności organizacyjne, ogromne koszty i czasochłonność przeprowadzania takich wyborów czy też dyskusji. Dzisiaj

²⁴ M. Tseng, J. Jiao, *Mass Customization*, [w:] *Handbook of Industrial Engineering, Technology and Operation Management*, pod red. G. Salvendy, Wiley-IEEE Press, New York 2001, s. 685.

²⁵ Por. S. Hermann, *Tajemniczy mistrzowie. Studium przypadków*, PWN, Warszawa 1999.

²⁶ Koncepcja interesariuszy organizacji (ang. *stakeholders*) powstała w latach 80. XX wieku. Została spopularyzowana przez R. Edwarda Freemana w swoich pracach poświęconych zarządzaniu strategicznemu i rynkowi pracy. Por. R. E. Freeman, *Strategic Management. A Stakeholder Approach*, Pitman Publishing, 1984.

przybliżyliśmy się do tego, mimo że liczba osób uprawnionych do decydowania o losie państwa mierzona jest obecnie w milionach, a nie zaledwie w kilku tysiącach, jak to było w przypadku greckiego zgromadzeniu ludowego eklezji, czyli na ateńskiej agorze.

Już wkrótce powszechna będzie możliwość uczestniczenia w podejmowaniu ważniejszych decyzji dotyczących poszczególnych krajów i społeczeństw. Będzie to krok w kierunku zwiększenia aktywności społeczeństwa w życiu politycznym, co dodatkowo wymusi na nas konieczność zainteresowania się innymi obszarami życia publicznego, takimi jak edukacja, ekonomia czy kultura. Coraz więcej samorządów decyduje się na stworzenie lokalnej platformy między nimi a społeczeństwem, umożliwiając szybki kontakt oraz udostępniając wszystkie dokumenty rozwojowe gmin, powiatów *etc.* W obliczu zagrożenia chaosem informacyjnym, konieczne w przyszłości wydaje się utworzenie jednej zunifikowanej platformy ogólnokrajowej a nawet międzynarodowej (Unia Europejska). Umożliwiłaby ona łatwy i szybki dostęp do zebranej wiedzy, a także usprawniłaby komunikację między obywatelami a rządzącymi. Uzyskane w ten sposób przejrzystość i czytelność ułatwiłyby społeczeństwu uczącemu się oddziaływanie na rzeczywistość. Partycypacja i zaangażowanie dotyczy także różnych organizacji pozarządowych, czy też tworzenia grup inicjujących projekty rozwojowe. Społeczeństwo uczące się to bowiem społeczeństwo przedsiębiorcze, potrafiące się samoorganizować.

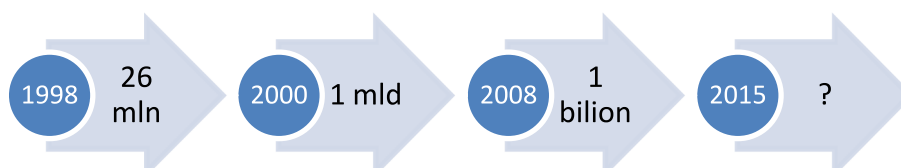
Z pewnością przyjaznemu rozwojowi państwa i dającym się współrzędzić obywatelom sprzyjać będzie powszechny i bezpłatny podpis elektroniczny oraz dalszy wzrost liczby osób mających dostęp do Internetu²⁷. Wkrótce spodziewać się możemy darmowego ogólnodostępnego Internetu, który został już z powodzeniem wdrożony w niektórych miastach na całym świecie, jak również w Polsce. Powszechny dostęp do narzędzi ICT jest charakterystyczną cechą społeczeństwa uczącego się. Szczególnie Internet stał się platformą, na którą przeniosło się wiele aspektów współczesnego życia, takich jak edukacja czy bankowość. Warto przyrzeć się bliżej obecnemu rozwojowi ICT.

Zasoby Internetu są niewyobrażalnie duże a ich wartość użytkowa ogromna. Trudno ją poznać, biorąc pod uwagę, że największa obecnie wyszukiwarka na świecie w lipcu 2008 roku zaindeksowała bilion stron internetowych²⁸ (por. rys. 5). Wielkość

²⁷ Według danych z czerwca 2009 dostęp do Internetu miało 48,9% Europejczyków, w tym 52% Polaków (liczba ta wzrosła ponad sześciokrotnie w stosunku do roku 2000); natomiast penetracja Internetu na całym świecie wyniosła 23,8% (1,6 mld osób) i dynamicznie rośnie, szczególnie na Bliskim Wschodzie i Afryce. Źródło: Internet World Stats, *World Internet Users and Population Statistics*, <http://www.internetworldstats.com/stats.htm> [02.06.2009]

²⁸ J. Alpert, N. Hajaj, *The Official Google Blog: We knew the web is big...*, <http://googleblog.blogspot.com/2008/07/we-knew-web-was-big.html> [14.08.2008]

zasobów Internetu dynamicznie się zmienia a wartość z punktu widzenia budowania społeczeństwa uczącego się rośnie. Tym bardziej, że dostęp do informacji oraz wiedzy jest relatywnie tani i szybki. Problemem jest brak efektywnych i na miarę naszych potrzeb metod wyszukiwania informacji, w tym narzędzi inteligentnych opartych na sieciach neuronowych czy też semantycznych. Tak ogromne nagromadzenie informacji prowadzi do chaosu informacyjnego, w którym coraz trudniej jest się poruszać. Stąd wysiłki specjalistów i próby wynalezienia sztucznej inteligencji, która przeszłaby pozytywnie test Turinga²⁹ i mogłaby efektywnie pomagać w wyszukiwaniu wartościowych informacji.



Rysunek 5. Wzrost liczby stron internetowych indeksowanych przez Google na przełomie lat

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: J. Alpert, N. Hajaj, *The Official Google Blog: We knew the web is big...*, <http://googleblog.blogspot.com/2008/07/we-knew-web-was-big.html> [14.08.2008]

Obecnie poszukiwanie odpowiedzi na niebanalne pytania staje się bardzo czasochłonne, dlatego też wiele osób wykorzystuje Internet, jako kanał komunikacyjny. Obok specjalistycznej wiedzy skodyfikowanej i oferowanej na setkach stron internetowych zawierających wiadomości, porady, recenzje czy też modnych ostatnio i zdobywających coraz większą popularność blogach eksperckich korzysta się ze źródeł wiedzy ukrytej. Takimi źródłami są fora i grupy dyskusyjne oraz serwisy społecznościowe typu pytaj, które przedkładane są często ponad zasoby już dostępne w Internecie. Ma to związek z trudnościami w odszukaniu interesujących nas wiadomości w tradycyjny sposób (wyszukiwarki internetowe), dlatego kroki kierujemy najczęściej ku społecznościom.

W dużej mierze oparcie się na elektronicznych kanałach komunikacyjnych pozwoli na coraz większą mobilność i elastyczność zarówno jednostek, jak i całych organizacji. Nowe technologie zacierają granicę między życiem prywatnym a pracą z uwagi na rosnące znaczenie pracy zdalnej, którą można wykonywać często w domu i dodatkowo w dowolnych godzinach. Niematerialny zasób, jakim jest wiedza, jak również potencjał ludzki, umożliwią dalszy wzrost i rozwój organizacji wirtualnych i wielu innych procesów, funkcji i całych modeli biznesowych opartych na „e”, takich jak: *e-administration, e-banking, e-commerce*³⁰ czy też *e-learning*.

²⁹ Test Turinga opracowany został w 1950 roku przez Alana Turinga. Sprawdza on kompetencje maszyn z zakresu umiejętności poznawczych i posługiwania się językiem naturalnym. Por. A. Turing, *Computing Machinery and Intelligence*, w: „Mind” 1950, nr 236, s. 433–460.

³⁰ Jednym z głównych przedstawicieli *e-commerce* są serwisy aukcyjne. Obecnie na całym świecie wystawionych jest codziennie około 270 milionów aukcji. Od 2001 do 2006 roku polski rynek *e-commerce*

Potencjał rozwojowy tkwiący w technologiach opartych na „e-” wydaje się być ogromny i teoretycznie nieskończony, co widać na przykładzie szybkiego rozwoju rynku ICT oraz innowacji. Pewne pojęcie na ten temat mogą dać nam realizowane z powodzeniem projekty wirtualnych światów, takich jak: *Lively Google*, *there.com* czy obecnie najpopularniejszy *Second Life*. Można się spodziewać dalszego rozwoju serwisów społecznościowych typu *web 2.0*. Już teraz stanowią one dużą siłę na rynku, z uwagi na liczbę osób odwiedzających poszczególne serwisy. Mają one charakter samonapędzający się, gdyż to społeczność tworzy treść (ang. *content*) i współrozwija nową funkcjonalność. Należy jednak podkreślić, że obecnie bardzo niewielki tylko procent użytkowników tych serwisów wnosi w nie faktyczny wkład³¹.

Świadomość tego, że dzielenie się wiedzą jest konieczne, aby osiągnąć sukces, sprzyja budowaniu społeczeństwa uczącego się poprzez wykorzystanie efektu multiplikacji, który stanowi ogromną siłę sprawczą szczególnie, jeśli chodzi o wymianę informacji i wiedzy. Struktura silnych powiązań, w której liczą się relacje i rozbudowywane sieci kontaktów (ang. *social networking*) stanowi zatem jeden z ważnych czynników rozwoju. Obecnie istnieje wiele serwisów umożliwiających zarządzanie kontaktami, które ułatwiają komunikację, przepływ wiedzy czy też rozwój relacji (por. 1.2). Najbardziej wartościowe są niewątpliwie serwisy obejmujące swoim zasięgiem cały świat (np. LinkedIn, Xing).

Rozwój relacji umożliwia coraz większym społecznościom współpracę opartą na **synergii**. Współpraca ta coraz częściej obejmuje organizacje społecznościowe, komercyjne i edukacyjne, co umożliwia pełniejsze rozwijanie potencjału drzemiącego w organizacjach i jednostkach. Bardzo istotnym, z punktu widzenia rozwoju społeczeństwa i gospodarki, jest odpowiednie zaplecze dydaktyczno-naukowe (szkoły wyższe, inkubatory czy parki technologiczne) i jego ścisłe powiązanie z jednostkami biznesowymi. Współpraca bywa najczęściej korzystna dla obu stron ze względu na krzyżowanie się kapitału, konieczność rozwoju oraz generowania nowej wiedzy i technologii, którą znacznie łatwiej jest wykorzystać przy obecności jednostek nauki

wzrósł o 4500%. Ponad połowę tej wartości stanowią aukcje internetowe. Por. Aukcjostat, *Globalne statystyki serwisów aukcyjnych*, http://aukcjostat.pl/id3_pl/statystyki_globalne.html [02.06.2009]

³¹ Według badań wykonanych w 2007 roku na rynku Stanów Zjednoczonych filmy do serwisu YouTube wysyła 0,16% a zdjęcia do Flickr 0,2%. Lepiej wypada tu Wikipedia, gdzie w redagowanie artykułów zaangażowanych jest 4,5% odwiedzających encyklopedię. Należy jednak wziąć pod uwagę, że nie uwzględniono tu wkładu opartego na komentarzach czy dyskusjach w obrębie tychże serwisów społecznościowych, co w dużym stopniu zaniża statystyki. Źródło: Hitwise US, *Web 2.0 Report – June 2007*, <http://hitwise.com/resources/reports-and-webinars.php> [02.06.2009]

i biznesu, w organizacji³². Niewątpliwie członkowie społeczeństwa uczącego się – liderzy – współdziałają ze sobą, aby móc się samorealizować.

Jednostki w społeczeństwie uczącym się są świadome roli wiedzy w ich życiu i gospodarce. Stąd coraz częściej dostrzegają konieczność nieustannego samorozwoju i permanentnego uczenia się. Szczególnie istotne wydają się być kwestie:

- audytu wiedzy już posiadanej;
- ewaluacji słabych i mocnych stron;
- ewaluacji zagrożeń i szans jednostki, grupy oraz całego społeczeństwa;
- potencjał ludzki.

Najefektywniej można to osiągnąć poprzez długofalowe doradztwo personalne i samodoskonalenie. Dzięki zindywidualizowaniu oferty edukacyjnej i koncentracji na rozwoju jednostki, społeczeństwo będzie w stanie z krytycyzmem podchodzić do obranych celów, weryfikować je, modyfikować i dążyć do ich realizacji, mając przed oczami jasny obraz otoczenia, w którym się porusza.

Ułatwianie współpracy i zwiększanie szans edukacyjnych to najlepszy sposób na wzrost efektywności kształcenia „dla przyszłości”. Aby gospodarka mogła się rozwijać i skutecznie konkurować, ważne wydaje się być **kreowanie liderów** – osób potrafiących zarządzać sobą i innymi, zdolnych do strategicznego i innowacyjnego myślenia, przedsiębiorczych oraz pewnych siebie, potrafiących wykorzystać uzyskaną wiedzę, umiejętności i zdobyte doświadczenie. To powinno być głównym zadaniem dobrego systemu edukacyjnego, obejmującego swoim zasięgiem kształcenie na wszystkich poziomach łącznie z edukacją przez całe życie (ang. *lifelong learning*).

Występujący w Polsce i Unii Europejskiej niż demograficzny czyni problem formowania liderów przez uczelnie wyższe bardziej nagłym. Kraje europejskie, w których brak odpowiedniej ilości osób w wieku produkcyjnym negatywnie odbija się na gospodarce i na społeczeństwie, stąd muszą one dostosować swoje systemy edukacji tak, aby kształciły kompetentne i ambitne jednostki. Tylko dzięki temu gospodarki tych krajów będą miały szanse w konkurencji z innymi gospodarkami opartymi na wiedzy.

³² Przykładem dynamicznie rozwijających się klastrów, gdzie występują rozbudowane mechanizmy współpracy między firmami i centrami naukowymi, jest Hollywood, Dolina Krzemowa w USA (ang. *Silicon Valley*), brytyjskie Cambridge czy region Emilia Romagna we Włoszech. Tylko w 2000 roku osiem bostońskich ośrodków uczelnianych wniosło 7,4 mld USD w regionalną gospodarkę. Źródło: P. Janeway, *Globalization: Challenges & Opportunities*, w: “American Ceramic Society Bulletin” 2005, tom 84, nr 3, s. 15–16.

Otoczenie, w którym funkcjonuje współczesne społeczeństwo, daje nowe narzędzia i możliwości, ale jednocześnie stwarza wyzwania. Otoczenie to jest zmienne i dynamicznie przekształca się. Konieczna jest więc duża elastyczność i innowacyjność. Społeczeństwo uczące się powinno potrafić adaptować się do nowej rzeczywistości i kreatywnie rozwiązywać problemy, które pojawiają się na jego drodze. Gotowość i otwarte, innowacyjne podejście do zmian umożliwiają „utrzymanie stałego rozwoju i odnowy”³³. Pomaga to wykorzystać szanse i możliwości, które niosą ze sobą, np. rozwijające się nowoczesne technologie, kreować zupełnie nowe pomysły, a w konsekwencji dążyć do pełnego rozwoju swojego potencjału.

Jedną z najbardziej pożądanых umiejętności stało się **zarządzanie wiedzą**. Taka sytuacja na rynku pracy powoduje, że postępuje zmiana kierunku myślenia rządów, społeczeństw i organizacji. Wiedza jest tu elementem nadrzędnym, tym bardziej, że przedsiębiorstwa, które inwestują w badania oraz efektywnie wykorzystują zewnętrzne źródła wiedzy, rozwijają się z reguły dynamicznie i tworzą największą wartość dodaną³⁴. Świadomość nowej hierarchii zasobów powinna zmodyfikować podejście społeczeństwa. Znalazło się ono w rzeczywistości, w której przewagą konkurencyjną stał się kapitał ludzki, w tym intelektualny. W obliczu tych przemian nastawienie na rozwój jednostki i odkrywanie jej potencjału staje się priorytetem funkcjonowania społeczeństwa uczącego się.

³³ L. Edvinsson, M. Malone, *Kapitał intelektualny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 48.

³⁴ S. Szultka, P. Tamowicz, E. Wojnicka, *Jak rozwijać gospodarkę opartą na wiedzy?*, <http://www.pfsl.pl/news.php?id=20> [17.10.2006]

1.3. Organizacje inteligentne jako element gospodarki opartej na wiedzy

Zmieniające się otoczenie, w tym zmiany w postawach, potrzebach i oczekiwaniach konsumentów są główną przyczyną, dla których zmiany wewnątrz organizacji stają się nieodzowne, gdyż łączą się one z adaptacją i innowacją w sferze organizacji i wprowadzania nowych technologii. Zarządzanie strategiczne współcześnie wydaje się być odległe od założeń, jakie miało spełniać w ramach organizacji. Obecnie na pierwszy plan wysuwa się zdolność do uczenia się biernego i aktywnego, dająca szansę na wykorzystywanie możliwości otoczenia oraz pozwalająca odkrywać i realizować twórczy potencjał drzemący w organizacji. Misja organizacji jest nadal istotnym punktem, obok jej wartości, wyznaczającym kierunek działania. Planowanie jest ważne, jednak nie takie, które może spowodować ograniczenia w procesie podejmowania decyzji i wykorzystywania nadarzających się szans, także na zupełnie innych obszarach, na których firma nigdy się nie realizowała. Planowanie, szczególnie długoterminowe, wiąże się z dużymi ograniczeniami i ryzykiem, dlatego organizacje powinny być gotowe do podejmowania decyzji w warunkach niepewności. Dzięki temu będą w stanie zachować elastyczność tak istotną z punktu widzenia rozwoju i wzrostu w gospodarce opartej na wiedzy (dalej: GOW).

Gospodarka oparta na wiedzy, zwana także „Nową Gospodarką”, to według OECD „gospodarka, w której nastąpiło przesunięcie ciężaru gatunkowego na usługi, wzrost inwestowania w tzw. czynniki niematerialne i zatrudnienie w sektorach zorientowanych na wiedzę, jak również pojawiła się powszechna świadomość, że praca w wiedzy wymaga lepszego wykształcenia i jest lepiej opłacana”³⁵. W tak przekształconej gospodarce kluczowym filarem (por. rys. 6) jest kapitał intelektualny, będący główną składową organizacji i społeczeństwa uczącego się. GOW jest silnie powiązana z rozwojem ICT, które wspiera zarządzanie wiedzą i ułatwia komunikację. Bardzo istotna jest tutaj rola państwa, którego polityka powinna mieć charakter proaktywny, pobudzający przedsiębiorczość i innowacyjność w gospodarce. Dotyczy to również organizacji, które powinny zapewniać warunki do rozwoju i realizacji potencjału ludzkiego. W początkowej fazie rozwoju kapitału i potencjału ludzkiego duża odpowiedzialność należy do systemu edukacji, który powinien przybierać formę

³⁵ *The Future of the Global Economy. Towards a Long Boom?*, OECD, Paris 1999, s. 82.

kształcenia permanentnego. GOW to gospodarka wewnętrznie spójna z silnie rozbudowanymi powiązaniem między różnymi organizacjami i jednostkami.



Rysunek 6. Filary gospodarki opartej na wiedzy

Źródło: Opracowanie własne.

Tak, jak już wspomniano, kluczowym czynnikiem stanowiącym o przewadze konkurencyjnej współczesnych gospodarek świata jest kapitał intelektualny. Ma to związek między innymi z postępującą serwicyzacją gospodarek, innowacjami i potencjałem rozwojowym drżącym w człowieku. Kapitał intelektualny rośnie na znaczeniu. Na rys. 7 zostały przedstawione jego główne składniki, które obejmują kapitał ludzki, kapitał organizacyjno-strukturalny oraz kapitał relacyjny.

Warto zauważyć, że na zarządzaniu kapitałem intelektualnym a więc i wiedzą, wyrosły takie potęgi organizacyjne jak: Microsoft, Intel, Electronic Data Systems, Citigroup należące do 500 największych korporacji na świecie według miesięcznika Forbes³⁶, czy też Google Inc. Wszystkie te firmy oferują swoje produkty bądź usługi oparte prawie wyłącznie na wiedzy. Duży wpływ na kreowanie społeczeństwa wiedzy mają przedsiębiorstwa, które, by móc konkurować, zatrudniają najlepszych specjalistów, łączą się z innymi firmami, tworząc alianse i wymieniają się *know-how*. Przykładem może być tu Rover Group, który rozpoczął współpracę z *Hondą* tylko po to, aby wesprzeć proces uczenia się wewnątrz swojego przedsiębiorstwa. Zaowocowało to powołaniem przedsiębiorstwa Rover Learning Business³⁷, którego zadaniem było kształcenie i rozwój potencjału wszystkich pracowników. To był krok, który uratował firmę od bankructwa.

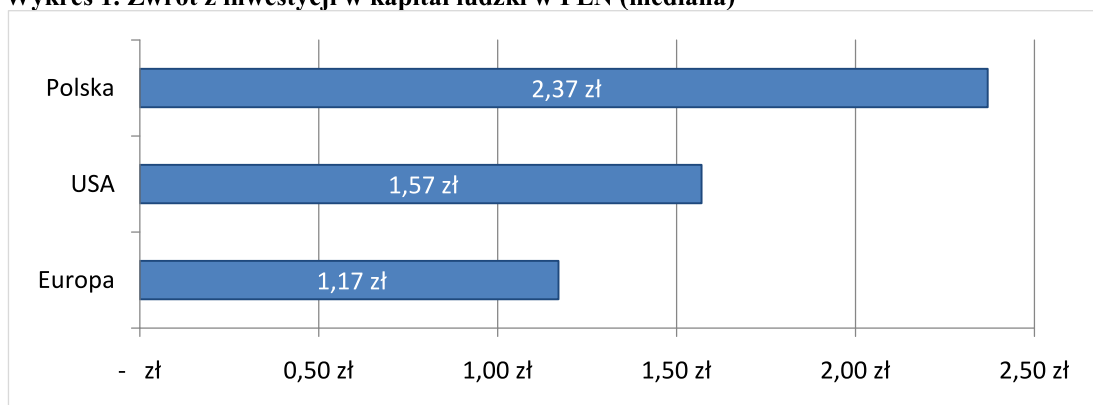
³⁶ Fortune, *Global 500 2008*, http://money.cnn.com/magazines/fortune/global500/2008/full_list/ [16.03.2009]

³⁷ M. Pedler, K. Aspinwall, *Przedsiębiorstwo uczące się*, Wydawnictwo Petit, Warszawa 1999, s. 32.

Obecnie znanych jest co najmniej kilkanaście metod pozwalających dokonać pomiaru, a właściwie wyceny kapitału intelektualnego. Jest to na tyle istotne, iż kapitał intelektualny znacząco wpływa na wartość całej organizacji. W przypadku organizacji zorientowanych na zysk, na ogół przyjmuje się, iż wartość kapitału intelektualnego stanowi różnicę wartości rynkowej a jej wartości księgowej. Bardziej uniwersalną metodą pomiaru jest narzędzie opracowane w ramach Nawigatora firmy Skandia³⁸, która składa się z 91 wskaźników i indeksów podzielonych na pięć obszarów: ludzki, rozwoju, procesów, klientów i finansowy.

Patrząc w przyszłość można przewidywać, że kapitał intelektualny zdominuje i zdeterminuje wartość rynkową niemal wszystkich organizacji działających w ramach GOW. Wartość rynkowa firmy Starbuck przewyższa jej wartość materialną o 7313%, w przypadku Google różnica ta wynosi jeszcze więcej, bo aż 8842%. Dla porównania w międzynarodowej sieć hoteli Starwood, do której należy między innymi marka Sheraton, współczynnik ten wynosi 177%, a największe przedsiębiorstwo świata General Electric ma współczynnik równy 409%³⁹. Kapitał intelektualny to ewidentnie siła, która kształtować będzie sukces przedsiębiorstw w przyszłości⁴⁰, por. wykres 1.

Wykres 1. Zwrot z inwestycji w kapitał ludzki w PLN (mediana)



Źródło: HC Benchmarking 2008 PwC, [w:] A. Błaszczuk, *Każda złotówka wydana na ludzi daje firmie 2,4 zł*, w: „Rzeczpospolita” z dnia 15.10.2008.

Organizacje stanowią podstawę zarówno funkcjonowania, jak i rozwoju gospodarki i społeczeństwa. Zostają powoływane do życia, aby realizacja celów była

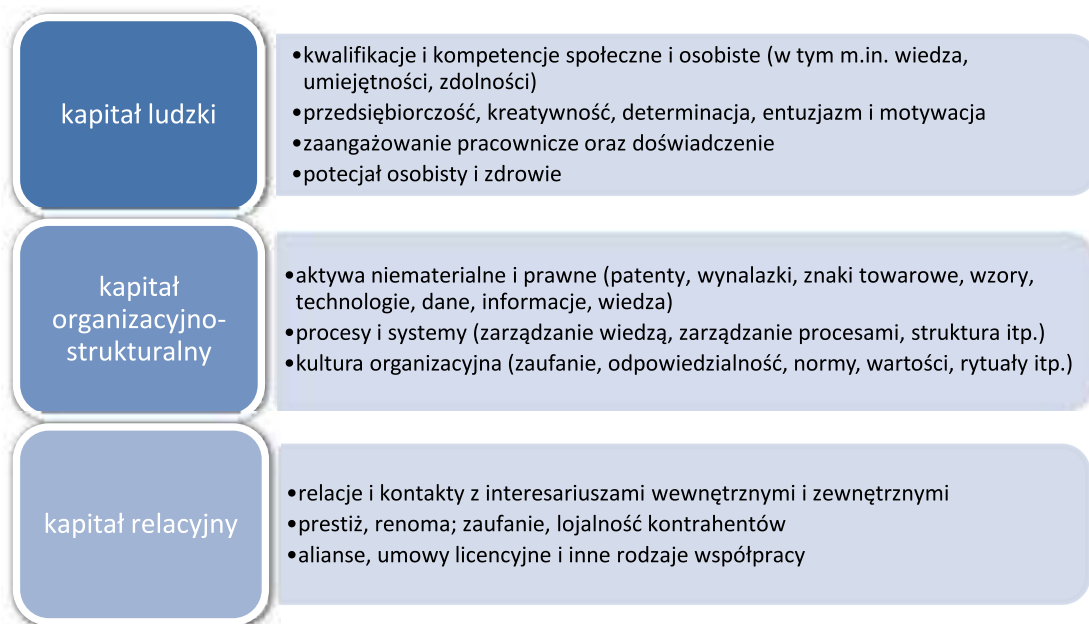
³⁸ *Visualizing Intellectual Capital in Skandia, dodatek do raportu rocznego Skandii za rok 1994*, s. 6–7, [w:] L. Edvinsson, M. Malone, wyd. cyt., s. 21–22.

Por. A. Sopińska, P. Wachowiak, Jak mierzyć kapitał intelektualny w przedsiębiorstwie?, w: “e-mentor” 2004, nr 2, s. 42–47.

³⁹ W. Schiemann, *From Crunching Numbers to Counting Human Capital*, w: “Financial Executive International” 2008, nr 4 (24), s. 53.

⁴⁰ Według badań Global MAKE przedsiębiorstwa, które rozwijały się w oparciu o zarządzanie wiedzą i innowacje umożliwiały dwukrotnie szybszy wzrost wartości dla akcjonariuszy niż ich konkurenci. Źródło: Teleos, *2007 Global Most Admired Knowledge Enterprises (MAKE) Report*, <http://www.knowledgebusiness.com/> [06.09.2008]

łatwiejsza, a często także w ogóle możliwa. Tworzy ona pewną spójną całość a oparta jest na wspomnianym wyżej kapitale intelektualnym.



Rysunek 7. Główne komponenty kapitału intelektualnego

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: B. Marr, *Intangible Asset Measurement*, w: „Financial Management” 2008, nr 1, s. 32.

Zasadniczo można założyć, iż organizacja to „system świadomie skoordynowanych działań lub sił dwóch lub większej liczby osób”⁴¹. Spojrzenia na organizację zmieniały się jednak z biegiem lat wraz ze wzrostem roli kapitału intelektualnego oraz dynamiki zmian otoczenia. Pod koniec lat 70. XX wieku McKinsey & Company stworzyło model 7S⁴², który według autorów miał na celu wesprzeć menedżerów w efektywnym zarządzaniu firmą w niestabilnym otoczeniu. Ta niestabilność była już wtedy mocno odczuwalna, co sprawiało, że podejmowanie decyzji stało się bardzo złożone.

W późniejszych latach, gdy wiedza zaczęła być traktowana w organizacjach priorytetowo, kształtowała się teoria organizacji uczącej się, zwaną również organizacją inteligentną czy też samodoskonalącą się. Najbardziej znany model organizacji uczącej się został przedstawiony w książce pt. „Piąta dyscyplina” autorstwa P. Senge. Według autora piąta dyscyplina jest elementem, który wyróżnia organizacje inteligentne, a jest

⁴¹ Ch. Barnard, *Funkcje kierownicze*, Wydawnictwo AE, Kraków 1997, s. 97.

⁴² Model organizacyjny 7S składa się z siedmiu elementów, gdzie centralną funkcję pełnią wspólne wartości wyznawane przez członków organizacji. Element ten uznawany jest równolegle z trzema innymi: umiejętnościami, stylami i personelem za tzw. miękkie (ang. *soft*) czynniki organizacyjne. Czynniki te trudniej jest sklasyfikować, czy też opisać, gdyż nie mają materialnego wyrazu i są determinowane przez kapitał ludzki. Pozostałe trzy elementy należą do bloku twardych (ang. *hard*) czynników, które są łatwiejsze w zdefiniowaniu a menedżerowie mają bezpośredni wpływ na ich kształt. Należą do nich strategia organizacji, struktury (organizacyjne, zespołów zadaniowych, działów *etc.*) czy też różnego rodzaju systemy (techniczny, informacyjny, finansowy, rachunkowości, zarządzania zasobami ludzkimi *etc.*).

nią myślenie systemowe (ang. *systems thinking*), które łączy w sobie cztery pozostałe dyscypliny⁴³, ułatwiające rozumienie i zarządzanie organizacją.

Organizacja inteligentna musi być zorientowana ku przyszłości i ciągłemu samodoskonaleniu się. Ważna jest także gotowość do zmian i innowacyjność przy jednoczesnej antycypacji potrzeb i tendencji na rynkach światowych. Cele oraz plany organizacji powinny być stale weryfikowane, podobnie jak ścieżki kariery poszczególnych uczestników organizacji, zasoby czy też jej kultura organizacyjna, która odzwierciedlać powinna jej misję i wartości. Misję odpowiedzialną, obejmującą współpracę i rozwój społeczeństwa uczącego się na wszystkich jego płaszczyznach – obywatelskiej, kulturalnej, ekonomicznej i intelektualnej. Trudno bowiem wyobrazić sobie dobrze funkcjonującą i spełniającą swoje zadania organizację, która nie będzie brała pod uwagę dynamizmu zmian i nie będzie uwzględniała nowych problemów i rozwiązań, a przede wszystkim oczekiwań i potrzeb otoczenia. I dotyczy to praktycznie wszystkich rodzajów organizacji komercyjnych oraz *non-profit*. Najważniejsze elementy organizacji inteligentnej, wyróżniających ją od innych organizacji, zostały przedstawione na rys. 8.

Przyszłość każdej organizacji oparta jest na kapitale ludzkim, co w wielu przypadkach przejawia się zwiększoną troską o obszar zarządzania zasobami ludzkimi, w którym to coraz większą rolę odgrywa obecnie zarządzanie talentami (ang. *talent management*), zarządzanie kompetencjami oraz kształtowanie liderów (ang. *leadership development*), które prowadzone jest w przytłaczającej mierze w oparciu o strategie *coachingu* oraz mentoringu⁴⁴. Zarządzanie wiedzą wspierane jest przy tym dalszym rozwojem tzw. Systemów Zarządzania Nauczaniem (ang. *Learning Management System, LMS*) oraz bazami wiedzy, narzędziami do zarządzania kontaktami i *e-learningiem*.

⁴³ Pozostałymi czterema elementami są:

1) Mistrzostwo osobiste (ang. *personal mastery*) – dotyczy przede wszystkim wysokiej samoświadomości, która rozwijana jest przez całe życie. Dużą rolę odgrywają tu rozwinięte kompetencje osobiste i społeczne.

2) Modele myślowe (ang. *mental models*) – immanentne obrazy, wyobrażenia, uogólnienia i schematy determinujące sposób postrzegania świata przez ludzi, jak i całe organizacje. Ich znajomość może ułatwić uczenie się.

3) Budowanie wspólnej wizji przyszłości (ang. *building shared vision*) – proces zbieżny z elementem „wspólnych wartości” w modelu 7S. Wspólne cele i wartości sprawiają, że członkowie organizacji chcą się uczyć i dążyć do realizacji założonych celów. Jest to siła, która spaja i motywuje do działania.

4) Zespołowe uczenie się (ang. *team learning*) – pozwala tworzyć dodatkową wartość poprzez synergię. Grupowe uczenie się pozwala łatwiej zarządzać wiedzą poszczególnych jednostek, jak i całej grupy. Dotyczy to przede wszystkim większej kreatywności i konwersji wiedzy ukrytej na jawną.

Źródło: P. Senge, *The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organization*, Currency Doubleday, New York 2006, s. 5–10.

⁴⁴ Por. J. Bersin, *Enterprise Learning, Recruiting and Talent Management 2009. Predictions for the Coming Year*, Bersin & Associates 2008, s. 15.

Zmienność warunków otoczenia na wszystkich płaszczyznach funkcjonowania organizacji sprawia, że największym wyzwaniem każdej organizacji jest antycypowanie przyszłości i jej współkreowanie. Organizacje, w szczególności te nastawione na zysk, muszą być przygotowane na to, że będą musiały ustawicznie przewracać je do góry nogami. Firmy walczą o przeżycie, stosując wszelkie obiecujące metody i narzędzia opracowane w ostatnich trzech dekadach, takie jak *reengineering*, *lean management*, zarządzanie przez cele, zarządzanie wiedzą *etc.* W każdym razie walka o przeżycie na rynku, szczególnie w fazach recesji, dotyczy wszystkich organizacji. Realizacja tych działań często silnie odbiegają od założonych celów i oczekiwań. Tak więc, nie ma raczej mowy o przewidzeniu w jakim kierunku współczesny świat będzie zmierzał, czy też jakie metody i techniki organizacyjne staną się jedynymi słusznymi za 5–10 lat. W każdym razie trudno już dziś wyobrazić sobie zarządzanie strategiczne, w warunkach gdzie ów strategia zmienia się co dwa trzy lata. Istotna jest świadomość, że wyznaczona strategia może stanowić ograniczenie w podejmowaniu innowacyjnych działań i uczeniu się.



Rysunek 8. Elementy organizacji inteligentnej
Źródło: Opracowanie własne.

Należy pogodzić się z faktem, że planowanie oraz prognozowanie stały się współcześnie bardzo zawodne. Dlatego też liczy się przede wszystkim umiejętność szybkiej

adaptacji do otaczających warunków, a co ważniejsze umiejętność kreowania i antycypacji nowych potrzeb i oczekiwań. Niestabilność otoczenia, niepewność i ryzyko są z pewnością istotnym asumptem do innowacyjności, a zatem do poszukiwania nowych rozwiązań.

Zazwyczaj zmiany zostają najpierw wprowadzane w ramach przedsiębiorstw – to one bowiem, zmuszone okolicznościami: niestabilnością i potrzebą przetrwania na rynku, stosują różne metody i narzędzia, przewracając organizację do góry nogami. Organizacja ucząca się powinna umieć uciec od konserwatyizmu i wprowadzić zmiany obejmujące przede wszystkim uelastycznienie kultury i struktury organizacyjnej. Umożliwić to powinno szybkie reagowanie na zmiany oraz wesprzeć transfer wiedzy i kreatywności. Spłaszczenie hierarchii, decentralizacja oraz ograniczenie biurokracji, ułatwiające łączenie się ludzi, i pełna transparentność w podejmowaniu decyzji powinny być tu priorytetami. Poza tym, należy rozprawić się z rutyną, dając możliwość przeanalizowania wszystkich procesów, funkcji i procedur, których redefinicja przynieść może wiele korzyści. Żadna organizacja, bez względu na jej cel powstania, będąca świadoma zmienności swojego otoczenia, nie powinna brać niczego za pewne bądź oczywiste. Jej doskonalenie powinno natomiast odbywać się w oparciu o ustawiczne zadawanie pytań w stylu: *co możemy zrobić lepiej? Czy też: czego możemy się od siebie nauczyć?*⁴⁵ Aby przebiegało to w sposób naturalny, organizacje powinny zmienić nastawienie i podjąć inicjatywę sprzyjającą holistycznemu uczeniu się – zawsze i wszędzie.

Istotną rolę pełni tu także wyobraźnia członków organizacji, która umożliwia rozwijanie potencjału jednostek. Twórczość, a więc uczenie się aktywne, stanowi fundament antycypowania i kreowania przyszłości organizacji, a także ułatwia afirmację zmian. Poziom kreatywności w organizacji w dużym stopniu zależeć będzie od warunków, jakie w niej panują. Rozwiązanie tkwi w kulturze organizacyjnej. Obok elastyczności, powinna sprzyjać przedsiębiorczości, twórczemu myśleniu, tworzeniu innowacyjności. Jednym słowem powinna inspirować i zachęcać do działania. Inspirująca kultura organizacyjna wzmaga chęć tworzenia nowych wielkich rzeczy, a brak *stricte* formalnych powiązań pozwala na funkcjonowanie z wyobraźnią. Dla większości uczestników organizacji praca uznana będzie za ciągły proces zmierzania się z wyzwaniem, co dodatkowo wzmocni potrzebę realizowania własnego potencjału (por. 1.4), a zmiany będą miały charakter pożądany. W tym kontekście niestabilność otoczenia będzie utożsamiana z szansami, a nie obawami. To wszystko sprawia, że zmiana wpisuje się w obraz organizacji, przez co jest ona w stanie odkryć swój potencjał.

⁴⁵ Business World 1999, *True North: The intelligent company*, <http://proquest.umi.com/pqdweb/?did=42395235&sid=6&Fmt=2&clientId=53121&RQT=309&VName=PQD> [02.12.2008]

Uzyskanie przez organizację pożądanego elastyczności i klimatu sprzyjającego innowacyjności jest procesem długotrwałym i wymaga wzięcia pod uwagę kilku obszarów funkcjonowania organizacji. Pierwszy obszar dotyczy ludzi tworzących organizację. Efektywność działań i przełożenie ich na stopień samorealizacji uczestników organizacji zależą będą w dużym stopniu od afirmacji misji i wartości całej organizacji. Wspólna misja oraz wartości umożliwiają zjednoczenie i zharmonizowanie działań wewnątrz organizacji. Powinny one także wesprzeć zastępowanie sztywnych struktur organizacyjnych.

Elastyczność organizacyjna musi być jak najpełniejsza, dlatego nie może być mowy o fiksacji czy też aktywnej inercji⁴⁶. Struktura organizacyjna powinna umieć się dostosowywać tak, aby była w stanie sprostać nowym wyzwaniom. Powinno się ją móc określić jako płaską, organiczną i autoadaptacyjną rozumianą w ten sposób, że tworzona będzie *ad hoc*, zgodnie z zaistniałymi potrzebami. Potrzeby organizacji inteligentnych będą miały najczęściej charakter projektowy, zadaniowy, co sprzyjać będzie rozwojowi elastycznych form pracy (np. kontrakty menedżerskie) przy jednoczesnym spadku zainteresowania zawieraniem tradycyjnych umów o pracę. Możliwie często będzie też wykorzystywana telepraca⁴⁷ (ang. *telework*, *telecommuting*) oferująca dużą mobilność, wygodę i redukcję kosztów.

Źródła adaptowania się organizacji do burzliwego otoczenia należy również szukać w pogłębianiu i rozwijaniu kompetencji osobistych i społecznych uczestników organizacji. Szczególnie istotne z punktu widzenia wyzwań GOW jest kreowanie liderów czy też talentów. Inwestycja w jednostkę ma bowiem przełożenie na rozwój organizacji i społeczeństwa. Należy o tym pamiętać biorąc pod uwagę rosnące znaczenie odpowiedzialności społecznej biznesu, tzw. *Corporate Social Responsibility*. Rośnie bowiem społeczne żądanie wobec przedsiębiorstw, aby wiedzieć i oczekiwać więcej niż do tej pory. Społeczeństwu wtórują w tym organizacje pozarządowe a także instytucje międzynarodowe, takie jak np. Komisja Europejska.

Konieczny jest również zaawansowany system wynagrodzeń, wzmacniający postawę przedsiębiorczości, kreatywności, samodoskonalenia się i rozwijania innych. Powinno zatem istnieć silne „zróżnicowanie zarówno w nagrodach pieniężnych, jak i niepieniężnych, zaspokajających indywidualne potrzeby”⁴⁸ członków organizacji. Ponadto niezwykle ważne jest szeroko rozumiane partnerstwo na każdym szczeblu

⁴⁶ Dotyczy to szczególnie rutynizacji procesów i funkcji w ramach organizacji, korzystanie z utartych ścieżek i schematów działania i zachowań (bezwładność).

Por. I. Penc, *Zarządzanie oparte na wiedzy*, w: „Organizacja i Kreowanie” 2002, nr 1, s. 3–16.

⁴⁷ Średni poziom zatrudnienia telepracowników w krajach UE wynosi 11%, podczas gdy w samej tylko Polsce 1% zatrudnionych. Źródło: D. Karp, *Jesteśmy na szarym końcu, czyli o telepracy w Polsce*, <http://gazetapraca.pl/gazetapraca/1.90443.4129794.html> [01.03.2009]

⁴⁸ M. Pedler, K. Aspinwall, dz. cyt., s. 39.

decyzyjnym, otwartość na pomysły innych i wzajemny szacunek, które budują atmosferę sprzyjającą wspólnemu osiągnięciu celów. Komunikacja oraz współpraca, które dla organizacji uczącej się stanowią jedno z ważniejszych ogniw rozwoju innowacyjności oraz towarzyszącemu im transferowi wiedzy obejmują praktycznie wszystkich.

Organizacja inteligentna powinna pamiętać, aby poprzez partnerstwo i odpowiednią atmosferę wykształcić w swoich pracownikach silne utożsamienie z organizacją, a tym samym silniejsze przywiązanie. Wszyscy uczestnicy organizacji powinni mieć zapewniony udział w wytyczaniu celów organizacji i kierunku jej rozwoju. To samo dotyczy się podejmowania nowych wyzwań, identyfikację szans i zagrożeń i kształtowania oferty. Sukces zależy bowiem od zaangażowania wszystkich, gdyż każda jednostka jest istotnym elementem układu realizującego misję organizacji.

W wykształceniu wzajemnej współpracy i silnego zaangażowania, w zależności od profilu działalności organizacji, mogą być pomocne fora dyskusyjne, spotkania, tablica proponowanych zmian, czy też sesje mentoringu, gdzie zaufanie jest największe. Każdy *feedback* (informacja zwrotna) powinien być wzmocniony i doceniony. Ważne aby działał on w obrębie wszystkich uczestników organizacji i miał charakter dwustronny. Pociągnie to za sobą większą otwartość oraz chęć dzielenia się swoimi pomysłami i spostrzeżeniami, co niewątpliwie wpłynie pozytywnie na wzmożony transfer wiedzy i innowacyjność całej organizacji. *Feedback* powinien stać się wszechobecnym elementem każdej interakcji w organizacji inteligentnej. Każdy uczestnik organizacji musi mieć wgląd do danych, wykonywanych projektów, a nawet kwestii kadrowych i budżetowych. Transparentność budzi zaufanie i chęć zaangażowania się.

Zacieśnianie współpracy między dotychczasowymi konkurentami (ang. *coopetition*), jakościowo nowe oczekiwania konsumentów, nieporównanie szybszy proces rozwoju, skrócenie cykli produkcyjnych i umierania produktów czy też burzliwy rozwój sektora usług to tylko niektóre przykłady kierunku zmian wyróżniających dzisiejszą rzeczywistość. Niepewność⁴⁹ i nacisk na kapitał intelektualny zmusiły organizacje do zmiany sposobu myślenia. Organizacje uczące się akcentują opieranie się na wspólnych wartościach i rozwoju potencjału całej organizacji i jej członków. Sprzyja to scalaniu organizacji, a także innowacyjnemu i twórczemu stawianiu czoła nowym wyzwaniom. Organizacja inteligentna to dobrze zgrana drużyna, która wie, że jej siła tkwi w ludziach, ich motywacji, wiedzy oraz kompetencjach

⁴⁹ Zgodnie z psychologiczną analizą niepewności D. Kahnemana i A. Tversky'ego głównymi przyczynami niepewności są złożoność i zmienność stanów otoczenia. Występują dwa źródła niepewności – zewnętrzne (obiektywne), dotyczące otoczenia (np. trendy, rozkłady, zdarzenia losowe) oraz wewnętrzne (subiektywne), które dotyczą jednostki lub organizacji (np. poczucie niepewności, własne oceny i przewidywania).

Por. D. Kahneman, A. Tversky, *Variants of uncertainty*, w: „Cognition” 1982, tom 11, nr 2, s. 143–157.

1.4. Znaczenie, elementy i cechy kapitału ludzkiego a kapitalizacja potencjału ludzkiego

Spółeczeństwo uczące się jest świadome w coraz większym stopniu możliwości, które w nim tkwią. Aktywnie poszukuje przestrzeni, która pomoże mu w pełni się rozwijać, a organizacje inteligentne wychodzą mu naprzeciw. Postawienie w centrum zainteresowania człowieka, z jego słabościami i mocnymi stronami, a także z nieograniczonym potencjałem, wykreowało nowy cel w gospodarce opartej na wiedzy. Tym celem jest przekazywanie potencjału ludzkiego w kapitał ludzki, który stanowi wartość nie tylko dla jednostki i organizacji, ale dla całego społeczeństwa uczącego się.

Warto tu przyrzeć się etymologii słowa potencjał, gdyż stanowi on niezwykle istotny element determinujący wzrost i rozwój człowieka. Samo słowo „potencjał” pochodzi z późnej łaciny od słowa *potentia* oznaczającego możliwość oraz siłę i moc⁵⁰. Można stwierdzić, że potencjał jest czymś niematerialnym, trudnym do uchwycenia i zbadania, gdyż mówi o tym, do czego jesteśmy zdolni jako jednostki. A więc wiąże się z tym, co może się ujawnić czy też powstać w określonych warunkach. Określenie tych warunków jest kluczem do rozwoju, a więc urzeczywistnienia potencjału drzemiącego w każdym człowieku czy też zbiorowości. Można powiedzieć, że potencjał to różnica między stanem przyszłym a stanem teraźniejszym – wszystkie osiągnięcia oraz zdobyte doświadczenia i wiedza można określić mianem zrealizowanego potencjału. Jest to różnica między tym gdzie dojdziemy, a tym gdzie jesteśmy.

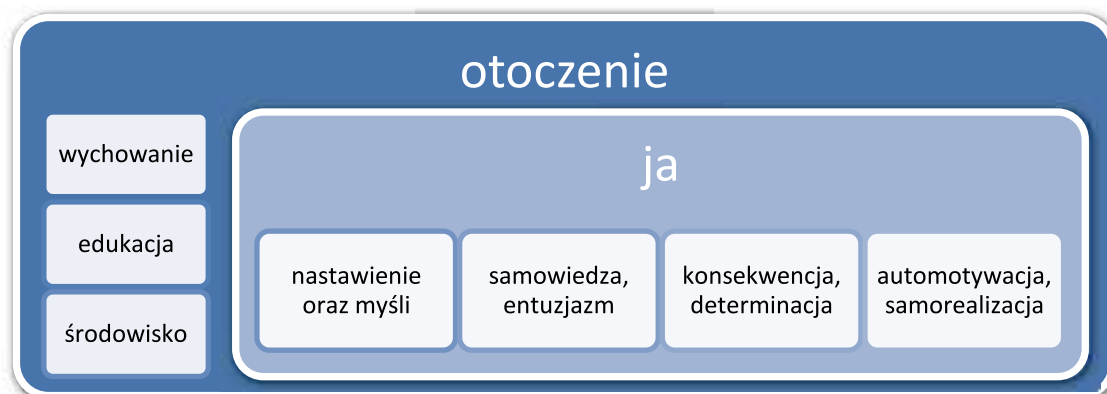
Kapitalizację potencjału należy rozumieć zatem jako konwersję możliwości, dzięki której kapitał ludzki ulega zmianie, powodując wzrost i rozwój osobisty a tym samym społeczny. Potencjał ludzki ulega nieuchronnym przeobrażeniom, ściśle powiązany jest bowiem z działaniem i poznaniem. Intensywność i dynamizm odkrywania oraz dalszego rozwijania potencjału uzależnione są m.in. od warunków na wszystkich możliwych płaszczyznach, które wzajemnie się przenikają i oddziałują na siebie. Można wyróżnić tu płaszczyznę osobistą (immanentną, np. wiedza, kompetencje) oraz społeczną (wychowanie, środowisko). Współcześnie dość ograniczony wpływ na potencjał ma płaszczyzna finansowa, techniczna, polityczno-prawna oraz czas i przestrzeń.

⁵⁰ Dictionary.com, *Semantyka i etymologia słowa „potencjał” (potential)*, <http://dictionary.reference.com/search?q=potential> [31.08.2008] Por. Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych Władysława Kopalińskiego, *Etymologia słowa „potencjał”*, <http://www.sloownik-online.pl/kopaliniski/117BFD38C701EE22C1256580007C5FAD.php> [22.07.2008]

Reasumując, potencjałem nazywać będziemy możliwości tkwiące w człowieku. Są to możliwości nieograniczone i trudne do objęcia. T. Edison określi ten fenomen słowami: „gdybyśmy robili wszystkie rzeczy, które jesteśmy w stanie zrobić, wprawilibyśmy się w ogromne zdumienie”⁵¹. Należy również zauważyć, że potencjał ludzki może być rozumiany w kontekście potencjału osobistego (jednostka) lub potencjału społecznego (zbiorowość). Dlaczego potencjał ludzki jest tak bardzo istotny? Otóż urzeczywistnianie drzemającego w nas potencjału jest naturalną, wrodzoną potrzebą człowieka. Dobrze oddaje to nurt psychologii humanistycznej, który określić można mianem „Ruchu na Rzecz Realizacji Potencjału Człowieka”.

Jeden z głównych przedstawicieli nurtu psychologii humanistycznej A. Maslow pisał, że każdy posiada silną i głęboko osadzoną „potrzebę rozwoju, którą można zasadniczo określić jako samorealizację (ang. *self-actualisation*) lub zdrowie psychiczne (ang. *psychological health*)”⁵². Potrzeba samorealizacji najsilniej objawia się, gdy tzw. potrzeby niedoboru są zaspokojone. Mowa tu o potrzebach stojących niżej w hierarchii⁵³, do których zalicza się potrzeby fizjologiczne, bezpieczeństwa, afiliacji oraz szacunku. Druga grupa, do której należy samorealizacja, a także potrzeby z nią powiązane: poznawcza i estetyczna należą do potrzeb rozwoju i wzrostu osobistego.

Istnieją dwa główne źródła mające wpływ na intensywność i jakość, z jaką odczuwamy potrzebę samorealizacji oraz z jaką tę potrzebę realizujemy. Mają one nierozzerwalny i dopełniający się charakter. Należy do nich otoczenie oraz my sami (por. rys. 9). Otoczenie pełni różne role w samorealizacji jednostki – kształtuje ją, stawia wyzwania, pobudza i motywuje.



Rysunek 9. Elementy mające znaczący wpływ na kapitalizację potencjału

Źródło: Opracowanie własne.

⁵¹ J. Donovan, *The Little Book That Can change Your Life*, Tara Publications, Ontario 1997, s. 11.

⁵² A. Maslow, *Toward a Psychology of Being*, Van Nostrand Co., New York 1962, s. 155–156.

⁵³ A. Maslow, *A Theory of Human Motivation*, w: “Psychological Review” 1943, nr 50, s. 372–383.

Największy wpływ na odkrywanie i rozwijanie potencjału ludzkiego będzie miała rodzina i warunki, które jest w stanie zapewnić oraz mentorzy, których jednostka pozna w swoim życiu. Bardzo ważne są również warunki bytowe i potencjał rozwojowy środowiska (regionu, państwa, kontynentu), które z kolei wpływają na poprzednie kwestie. Odkrywanie potencjału związane jest z poszerzeniem granic swojej świadomości, odkryciem czegoś, czego wcześniej nie byliśmy świadomi. Dotyczy to także relacji, powiązań *etc.* Głównie jednak wiąże się poziomem motywacji i zaangażowania oraz entuzjazmu.

Na odkrywanie i rozwój potencjału ma duży wpływ otoczenie, w którym funkcjonowaliśmy, jednak należy pamiętać, że to my sami jesteśmy jednostkami sprawczymi urzeczywistniania naszego potencjału (por. 2.1). Można powiedzieć, że wszystko rozpoczyna się od myśli⁵⁴. Można ją traktować jako iskierkę, która pobudza do działania. Jej kształtowanie natomiast zależy w dużym stopniu od pozostałych czynników samowarunkujących nasze działanie, a więc od entuzjazmu, determinacji oraz immanentnej motywacji. Co ważniejsze, główne ograniczenia jakie widzimy w samorealizacji są ograniczeniami często nieświadomie nakładanymi przez nas samych. Człowiek jest tym, kim chce być.

Potencjał ludzki należy rozpatrywać w dwóch płaszczyznach. Ciała i umysłu. Dualizm ludzkiego bytu znana była od starożytności i powszechnie uznawana. Oba elementy tworzą jedność, co oznacza, że są nierozłączne i należy w równym stopniu dbać o ich harmonijny rozwój i wzrost. Zdolność do samorealizacji ma każdy człowiek.

Każdy człowiek, samodzielnie lub w ramach organizacji inteligentnych, podejmuje wysiłki i nowe wyzwania w celu rozwijania własnego potencjału. Zainteresowanie swoimi możliwościami i poszukiwanie nowych, wzbogacających doświadczeń pomagają wydobyć talenty, o których wcześniej nie wiedzieliśmy. Odpowiednie decyzje kadrowe, przydział zadań oraz informacja zwrotna akcentująca kierunek rozwoju to działania menedżerów organizacji inteligentnych zmierzające do skapitalizowania potencjału ludzkiego (por. 2.4). Wydobyty w ten sposób kapitał ludzki stanowi największą wartość dla jednostki, organizacji i społeczeństwa.

Choć początków teorii kapitału ludzkiego można upatrywać już w pracach A. Smitha w XVIII wieku, za twórców teorii oraz pojęcia kapitału ludzkiego uważa się

⁵⁴ Podobnego zdania był m.in. zapomniany współcześnie Wallace Wattles, którego najpopularniejszą książką była książka pt. *Nauka o stawianiu się bogatym*. Por. W. Wattles, *The Science Of Getting Rich*, 1910, s. 13–17.

T. Schultza oraz G. Beckera. W późnych latach 50. i 60. XX wieku pojęcia kapitału ludzkiego używali oni w kontekście znaczenia edukacji i kompetencji w podnoszeniu jakości życia i tworzeniu dobrobytu gospodarczego⁵⁵. Twierdzili, że, tworzony w drodze edukacji i doświadczenia zasób umiejętności i zdolności jest kapitałem, który przynosi korzyści nie tylko jednostkom, ale także gospodarkom narodowym, przyczyniając się do stymulowania wzrostu gospodarczego. Inwestycja w rozwój kompetencji i umiejętności jednostek przekłada się więc zarówno na dobrobyt jednostki, jak i całego społeczeństwa.

Kapitał ludzki oparty jest na niematerialnych zasobach fizycznych, psychicznych, społecznych i intelektualnych jednostek. Jego tworzenie jest procesem wymagającym uczenia się przez całe życie i może być określane terminem inwestowania w siebie. Należy przyjąć, że na kapitał ludzki składa się wiele elementów, obejmujących zarówno zdrowie fizyczne i psychiczne, osobowość, umiejętności czy wreszcie wiedzę. Kapitał ludzki to całokształt wkładu jednostek w organizację lub w podejmowane działania. Jest on trudny do oszacowania, gdyż podlega dynamicznym zmianom oraz zależy od wielu czynników wewnątrz psychiki osoby i w jej otoczeniu. Do głównych elementów kapitału ludzkiego można zaliczyć:

- wiedza, umiejętności, zdolności;
- zdrowie, energia, samopoczucie oraz nastawienie do życia;
- inteligencja, zaangażowanie, wiarygodność, uczciwość;
- kreatywność, przedsiębiorczość, wyobraźnia, bystrość;
- motywacja, entuzjazm, determinacja;
- doświadczenie, język;
- marzenia, cele, potrzebę osiągnięć.

Całokształt zdobytych poprzez doświadczenie wiedzy i umiejętności jest bardzo istotnym elementem kapitału ludzkiego. W organizacjach potrzebne są osoby, które „wiedzą” i które „potrafią”. Zdarza się też, że wszystkie pozostałe składowe kapitału ludzkiego są pomijane, a cały środek ciężkości znajduje się na wiedzy. Jeśli jedyną wartością ma być wąsko rozumiana wiedza specjalistyczna, to pozostałe wartości mogą zostać zaniedbane i będą utrudniać korzystanie z wiedzy i umiejętności jednostki.

W szerszym ujęciu, termin „wiedza” określa pełną strukturę powiązanej ze sobą wiedzy⁵⁶ deklaratywnej (ang. *know-what*), wiedzy proceduralnej (ang. *know-how*) oraz

⁵⁵ OECD, *Kapitał ludzki: w jaki sposób wiedza kształtuje Twoje życie*, <http://www.oecd.org/dataoecd/29/6/38435854.pdf>, s. 1–2. Por. G. Becker, *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, University of Chicago Press, Chicago 1993.

⁵⁶ H. Tomalska, *Uwarunkowania metodologiczno-psychologiczne kształcenia menedżerów* [w:] *Z zagadnień dydaktyki szkoły wyższej*, pod red. H. Tomalska, Wyd. WSB – NLU, Nowy Sącz 2001, s. 9.

wiedzy kontekstualnej (ang. *know-why*) oraz jej aspektów przenikających wszystkie typy inteligencji, w tym inteligencję emocjonalną, twórczą i społeczną każdej jednostki. W tym kontekście warto przywołać podział wiedzy dokonany przez I. Nonakę i H. Takeuchiego na wiedzę jawną i ukrytą⁵⁷.

Tabela 3. Porównanie wiedzy ukrytej i jawnej

wiedza ukryta (subiektywna)	wiedza jawna (obiektywna)
<ul style="list-style-type: none"> •wiedza doświadczalna (ciało) •wiedza symultaniczna (tu i teraz) •wiedza analogowa (praktyka) 	<ul style="list-style-type: none"> •wiedza racjonalna (umysł) •wiedza sekwencyjna (tam i wtedy) •wiedza cyfrowa (obiektywna)

Źródło: I. Nonaka, H. Takeuchi, *Kreowanie wiedzy w organizacji: jak spółki japońskie dynamizują procesy innowacyjne*, POLTEXT, Warszawa 2000, s. 84.

Wiedzę jawną stanowią wszystkie zapisane i przekazywane, także z pominięciem spersonalizowanych metod, informacje. Procesy związane z kodyfikacją wiedzy i udostępnianiem są mało złożone i w dużym stopniu zunifikowane. Z kolei wiedza ukryta to po prostu subiektywne obrazy, będące efektem doświadczeń, umiejętności, emocji oraz intuicji. Nie jest ona łatwa do zidentyfikowania, a co za tym idzie skodyfikowania, ma bowiem bardziej charakter ezoteryczny niż jawny. Tworzy ona szeroko rozumiane kompetencje osobiste i społeczne (por. 2.3), które umożliwiają efektywne wykorzystanie wiedzy jawnej. Wiedza subiektywna stanowi więc podstawowy element decydujący o unikatowości i konkurencyjności jednostek oraz organizacji. Warto tutaj dodać, że wiedza jest specyficznym rodzajem zasobu – „w przeciwieństwie do wszystkich innych przybywa jej w miarę używania”⁵⁸.

Poza wkładem intelektualnym jednostek, na kapitał ludzki składa się także możliwość pełnego wykorzystania wiedzy i umiejętności. Badania wykazują, że kapitału ludzkiego nie należy sprowadzać wyłącznie do kompetencji członków organizacji. Ważne jest także zainteresowanie organizacji wszechstronnym rozwojem pracownika, także pod względem umysłowym, duchowym i zdrowotnym⁵⁹.

⁵⁷ I. Nonaka, H. Takeuchi, *Kreowanie wiedzy w organizacji: jak spółki japońskie dynamizują procesy innowacyjne*, POLTEXT, Warszawa 2000, s. 14–15.

⁵⁸ G. Probst – światowej sławy specjalista w zakresie strategii zarządzania wiedzą, który podkreślił rolę pracowników wiedzy dla celów organizacji. Por. G. Probst, S. Raub, K. Romardt, *Zarządzanie wiedzą w organizacji*, OE, Kraków 2002, s. 13.

⁵⁹ Ciekawe w tym kontekście są wyniki IV Europejskich Badań Warunków Pracy Unii Europejskiej: „35% Europejczyków uważa, że praca naraża ich zdrowie, zaś Europejska Agencja Bezpieczeństwa i Zdrowia w Pracy podaje, że 50–60% traconych dni pracy ma związek ze stresem. Ponad 70% ludności czynnej zawodowo pracuje obecnie w pozycji siedzącej przed komputerem, narażając się na poważne schorzenia mięśniowo- szkieletowe bądź krążenia. Wszystkie powyższe czynniki w bezpośredni sposób wpływają na samopoczucie, motywację oraz efektywność pracowników. Pojawia się także zjawisko

Zdrowie człowieka stało się ważnym tematem dopiero w latach 70. XX wieku. Wówczas prowadzono wiele badań i wykryto podstawowe prawidłowości, co zostało szczególnie zaakcentowane w raporcie Lalonda⁶⁰ (kanadyjski minister zdrowia). Ustalono, że zdrowie człowieka jest w dużej mierze zależne od niego samego, w tym od stylu życia, które prowadzi (53%). Pozostałe czynniki, które mają wpływ na stan zdrowia to środowisko fizyczne (21%), czynniki biologiczne i genetyczne (16%) oraz system opieki medycznej (10%). Powinny być tego świadome nie tylko rządy państw i szkoły, które od najmłodszych lat kształtują nawyki zdrowotne społeczeństwa, ale także organizacje inteligentne, których troska i zainteresowanie zdrowiem pracowników będzie miała bezpośrednie przełożenie na wartość kapitału ludzkiego w organizacji.

Pełne wykorzystanie wkładu intelektualnego zależy również od indywidualnych cech jednostek takich, jak zaangażowanie, otwartość, kreatywność czy też bystrość. Podobnie bez motywacji, determinacji i entuzjazmu trudno efektywnie wykorzystywać swoje możliwości. Choć każdy człowiek ma w sobie potencjał do działania z pozytywnym nastawieniem i wiarą we własne siły, to rozbudzenie motywacji i entuzjazmu wiąże się z doświadczaniem poczucia kompetencji oraz poczucia własnej skuteczności. W dużym stopniu zależy to od podejścia współpracowników oraz przełożonych, a przede wszystkim od odpowiedniej kultury organizacyjnej.

Organizacje inteligentne powinny koncentrować się na wydobywaniu i rozbudzaniu potencjału ludzkiego drzemącego w każdym pracowniku. Koncentracja na jednostce i indywidualne podejście do potrzeb, możliwości i celów pracowników umożliwiają przekształcenie ich potencjału w kapitał ludzki, który stanowi najważniejszą wartość dla współczesnej organizacji i całego społeczeństwa uczącego się. Wiedza, doświadczenie, entuzjazm i kreatywność jednostek oraz organizacji jako całości stanowią o jej sukcesie. Odpowiednie zarządzanie kapitałem ludzkim, w tym zarządzanie szeroko rozumianą wiedzą, stało się głównym wyzwaniem organizacji inteligentnych.

nieefektywnej obecności w pracy, które według badań opublikowanych przez „Journal of Occupational and Environmental Medicine”, jest odpowiedzialne za 61% ubytku produktywności pracowników.”

Źródło: M. Kozłowska, *Czym można się wyróżnić na rynku?*, <http://www.nf.pl/Artykul/8165/Czym-mozna-sie-wyroznic-na-ryнку/fluktuacja-pracownicza-wizerunek-pracodawcy-employer-branding-IV-Europejskie-Badanie-Warunkow-Pracy-UE/> [27.08.2008]

⁶⁰ M. Lalonde, *A new perspective on the health of Canadians*, Minister of Supply and Services Canada, Ottawa 1974. Vide: http://www.hc-sc.gc.ca/hcs-sss/alt_formats/hpb-dgps/pdf/pubs/1974-lalonde/lalonde_e.pdf [10.01.2009]

2. Strategia rozwoju osobistego w kontekście programowania sukcesu

Wiedzę możemy zdobywać od innych, ale mądrości musimy nauczyć się sami.

— **Adam Mickiewicz (1798–1855)**,
polski poeta przeobrażeń, działacz polityczny,
przedstawiciel romantyzmu, prekursor fantastyki naukowej

*Immanentną funkcją człowieka jest nie tylko utrzymywanie się przy życiu,
lecz rozrastanie i rozwój.*

— **Stefan Szuman (1899–1972)**,
wybitny polski lekarz, psycholog, teoretyk sztuki,
współtwórca polskiej szkoły psychologii rozwojowej

2.1. Samorealizacja a egzo- i endogeniczne bariery samorozwoju

Samorealizacja doczekała się bardzo wielu różnych interpretacji zarówno w filozofii, socjologii oraz psychologii. W psychologii humanistycznej (zwanej też fenomenologiczną), a w szczególności w dziełach A. Masłowa, interpretowana jest jako spełnianie możliwości ludzkich i samodoskonalenie się. Człowiek samorealizujący się to człowiek, który realizuje swoją wewnętrzną naturę. Samorealizacja (ang. *self-actualization*) jest uznawana przez Masłowa za metapotrzebę (potrzeba wzrostu osobistego) stojącą w hierarchii potrzeb na samym szczycie. Polega na dążeniu człowieka do rozwoju własnych możliwości i zdolności, wypełnienia misji czy też powołania⁶¹. Podążanie za tą potrzebą jest konieczne, aby człowiek mógł uzyskać równowagę.

K. Goldstein uważa samorealizację za siłę sprawczą, która determinuje ścieżkę życiową człowieka oraz umożliwia maksymalizację jego potencjału⁶². Podobnie wypowiada się C. Rogers, uważając, że samorealizacja jest wpisana w naturę ludzką i dotyczy rozwijania wszystkich własnych możliwości służących podtrzymaniu oraz wzmocnieniu własnego organizmu⁶³. Samorealizacja to zarówno siła motywacji jak i życiowy cel, którego motorem jest osobowość. G. Allport postrzega ją właśnie w ten sposób⁶⁴, zakładając, że jest to ludzka skłonność do wykształcenia i trzymania się indywidualnego stylu życia, wbrew przeszkodom.

Ścieżką samorealizacji może podążać każdy, kto wykształci w sobie własną tożsamość i będzie zdolny do samoregulacji⁶⁵. Podobnego zdania jest A. Maslow, który twierdzi, że niski poziom samoświadomości u dzieci uniemożliwia tej grupie

⁶¹ A. Maslow, *Toward...*, wyd. cyt., s. 31–190.

⁶² K. Goldstein (1878–1965), wybitny niemiecki neurolog i psychiatra. Uważany za prekursora współczesnej neuropsychologii i psychosomatyki. Stworzył holistyczną teorię organizmu opartą na teorii *Gestalt* oraz wprowadził termin samorealizacji (ang. *self-actualization*). Por. K. Goldstein, *The Organism: A Holistic Approach to Biology Derived from Pathological Data in Man. 1934*, Zone Books, New York 2000.

⁶³ C. Rogers, *Client-Centered therapy*, Houghton Mifflin, Boston 1961, s. 31–38.

⁶⁴ G. Allport, *The nature of prejudice*, New York 1958, cyt. za: J. Szostak, *Samorealizacja i samoocena młodzieży*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomiczno-Informatycznej, Warszawa 2000, s. 97.

⁶⁵ G. Allport wyróżnia pięć etapów kształtowania się i rozwoju „ja” (ang. *self, proprium*). W trzech pierwszych latach życia, dziecko nabywa poczucia „ja” cielesnego, poczucia własnej wartości oraz ciągłości. Między 4. a 6. rokiem życia dziecko dobrze poznaje swój obraz siebie oraz granice zasięgu „ja”. Od 6. do 12. roku życia zdaje sobie sprawę z tego, że jest bytem sprawnym zdolnym do wpływania na otoczenie. Następnie (od 12. roku życia) dzięki rozwojowi myślenia abstrakcyjnego pojawiają się długofalowe cele, pragnienia oraz plany. Piąty etap wychodzi poza dorastanie i ma charakter permanentnego pogłębiania własnej samowiedzy.

Źródło: G. Allport, *Osobowość i religia*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1988, s. 27–63.

samorealizację⁶⁶. Dodaje jednak jeszcze jeden warunek, a mianowicie konieczność zaspokojenia potrzeb niższego rzędu. Względna liczba osób samorealizujących się została ustalona przez A. Maslowa na mniej niż 1% populacji⁶⁷. Cechami wspólnymi osób samorealizujących są m.in. duża niezależność i autonomiczność, kreatywność i wysoka samoakceptacja⁶⁸. Pełniejsze zaspokojenie wyższych potrzeb psychicznych sprawia, że człowiek staje się zdrowszy, samorealizujący się i bardziej ludzki.

A. Maslow, podobnie jak A. Angyal, wyróżnia dwie bilansujące się siły, jedną prorozwojową (siła rozwoju) a drugą przeciwrozwojową (siłę obronną). A. Angyal interpretuje te siły jako dwie, uzupełniające się składowe, osobowości: „zdrową”, realizująca swoje cele życiowe i dążenia oraz „neurotyczną”, której źródłem są wszechogarniające wątpliwości, bezradności, lęk i odrzucenie⁶⁹. Od dominacji jednej z części osobowości zależeć będzie, czy człowiek podąży wybraną ścieżką samorealizacji i rozwoju czy też skąże się na stagnację.

Pewne podobieństwo do tej teorii można zauważyć w teorii rozwoju kompetencji C. Dweck. Według jej autorki człowiek może wyznawać teorię wzrostu lub stagnacji⁷⁰. Teoria wzrostu (ang. *incremental theory*) jest charakterystyczna dla osób, które wierzą, że to, co do tej pory osiągnęli oraz kim są podlega zmianie i mogą osiągnąć więcej, być lepsi. Uważają oni, że jedyną przeszkodą w rozwoju, a więc uczeniu się i samodoskonaleniu się, jest brak chęci do pracy. Osoby, które wyznają teorię stagnacji (ang. *entity theory*), uważają natomiast, że po pewnym wieku rozwój kompetencji jest praktycznie niemożliwy z uwagi na ograniczoną zdolności uczenia się. Można uznać, że te dwa przeciwstawne wobec siebie podejścia należą do zbudowanej przez jednostkę koncepcji siebie (por. 2.2).

Samorealizacja jest też często traktowana jako proces towarzyszący działaniu człowieka i jego stawania się poprzez czyn. Jan Paweł II rozwijając filozofię personalizmu chrześcijańskiego pisze, że... „będąc sprawcą czynu, człowiek równocześnie spełnia w nim siebie. Spełnia – to znaczy urzeczywistnia, niejako doprowadza do właściwej pełni tę strukturę, która jest dla niego znamieną z racji

⁶⁶ A. Maslow, *Motywacja i osobowość*, PWN, Warszawa 2006.

⁶⁷ A. Maslow [w:] R. Frick, *Humanistic Psychology. Interviews with Maslow, Murphy and Rogers, Merrill*, New York 1963, cyt. za: *Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości*, pod. red. A. Gałdowa, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999, s. 170–171.

⁶⁸ A. Maslow, B. Mittelmann, *Principles of Abnormal Psychology*, Harper, New York 1951.

⁶⁹ A. Angyal, *The holistic approach in psychiatry*, New York 1971, s. 200–221, [w:] J. Szostak, wyd. cyt., s. 8.

⁷⁰ C. Dweck, *Self-theories and goals: Their role in motivation, personality, and development* [w:] *Perspectives on Motivation*. Nebraska Symposium on Motivation, vol 38, pod. red. R. Dienstbier, University of Nebraska Press, Lincoln 1990, s. 199–235.

osobowości, z tej racji, że jest kimś, a nie tylko czymś”⁷¹. Ta ludzka sprawczość, której towarzyszy samorealizacja można nazwać własnym powołaniem, a więc indywidualnym życiowym celem mającym zapewnić człowiekowi szczęście. Wydaje się, że szczęście, samorealizacja i stawanie się poprzez czyn są ze sobą ściśle połączone i wspólnie tworzą sprzężenie zwrotne. Potwierdzają to słowa Jana Pawła II: „Spełnić siebie – i być szczęśliwym to prawie tożsamość”⁷². Szczęście, będące źródłem samorealizacji można nazwać stanem, charakteryzującym się odczuwaniem pozytywnych emocji przez zdecydowaną większość czasu. M. Seligman uważa, iż szczęście składa się z pozytywnych aktywności oraz emocji. Wyróżnia tu emocje związane z przeszłością (satysfakcja, zadowolenie, duma, pogoda ducha), teraźniejszością (przyjemność, wdzięczność) i przyszłością (optymizm, wiara, nadzieja)⁷³.

Samorealizację można zatem rozumieć jako rozciągające się na całe życie świadome i samowolne dążenie człowieka do urzeczywistnienia własnego potencjału, co przejawia się m.in. poprzez wszechstronny rozwój osobisty oraz realizację życiowych celów i pasji, które ukierunkowują dalsze działania. Samorealizacja jest procesem ciągłym, autonomicznym i pozytywnie wzmacniającym życiową motywację i postawę. U podłoża samorealizacji leży samowiedza oraz pełna wiary koncepcja siebie pozwalająca na poszerzanie własnych granic. Napięcie między „ja realnym” a „ja idealnym” tworzy immanentną potrzebę samorozwoju, której źródłem może być zarówno sama jednostka, jak i środowisko.

W koncepcji psychologii transgresyjnej rozwijanej przez J. Kozielskiego rozwój osobisty wyjaśniany jest w kontekście samorealizacji i traktowany jest jako zdolność jednostki do przekraczania granic materialnych, społecznych i symbolicznych: „człowiek jest traktowany jako byt sprawczy, który – idąc krok przed sobą – przekształca rzeczywistość i tworzy nowe światy realne oraz wirtualne”⁷⁴. Dalej pisze: „tylko jednostka, która przekracza granice swoich dokonań, która dokonuje transgresji twórczych oraz ekspansywnych i która – dzięki temu – osiąga wysokie poczucie własnej wartości, w pełni wyzyskuje dar życia”⁷⁵. Wydaje się, że samorozwój i pogłębianie samowiedzy przyczyniają się w dużym stopniu do podnoszenia jakości życia jednostki,

⁷¹ K. Wojtyła (Jan Paweł II), *Osoba i czyn*, Polskie Towarzystwo Teologiczne, Kraków 1985, s. 185.

⁷² Tamże, s. 212.

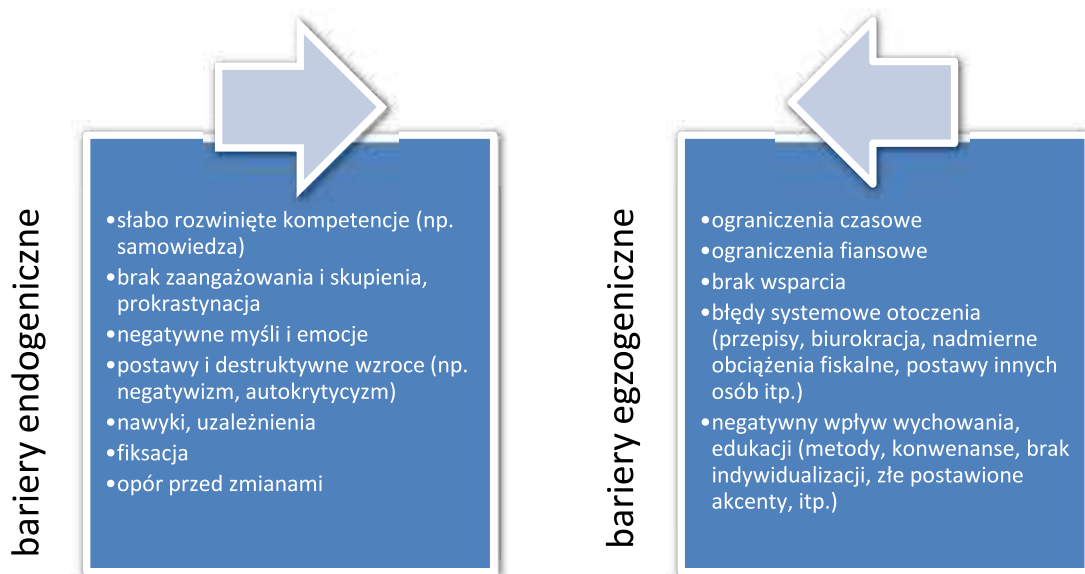
⁷³ M. Seligman, *Can Happiness be Taught?*, w: „Daedalus Journal” 2004, Spring.

⁷⁴ J. Kozielski, *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Wydawnictwo Akademickie „Żak” Warszawa 2001, s. 18, 19.

⁷⁵ Tamże, s. 258.

co powoduje, że czuje się ona bardziej spełniona i szczęśliwa. Stopień samorealizacji jest dobrym wskaźnikiem życiowej harmonii człowieka.

Samodoskonalenie ma charakter wielowymiarowy i dotyczy wszystkich obszarów ludzkiego życia – zarówno rozwoju osobistego (moralnego, duchowego, fizycznego, intelektualnego, emocjonalnego itp.), jak i społecznego. Każdy człowiek ma szansę podążać własną ścieżką samorealizacji. Nieliczni jednak potrafią z tej szansy skorzystać. W większości przypadków, można to wyjaśnić barierami (por. rys. 10), które tkwią zarówno w otoczeniu jak i w człowieku⁷⁶.



Rysunek 10. Egzo- i endogeniczne bariery rozwoju osobistego

Źródło: Opracowanie własne.

Bariery zewnętrzne związane są z otoczeniem, kontekstem, w którym funkcjonuje człowiek. Można tu mówić o kontekście społecznym, kulturalnym, polityczno-prawnym, ekonomicznym czy edukacyjnym. Człowiek w konfrontacji z ww. systemami stopniowo przejmuje wzorce, wartości, myślenie, zasady i inne elementy, co prowadzi do internalizacji barier. Uwewnętrznione w ten sposób bariery hamują rozwój osobisty m.in. poprzez osłabienie motywacji i nasilenie lęku.

Egzogeniczne bariery samorozwoju w dużym stopniu należy utożsamiać z czynnikami systemowymi. W skali makro wyjść można od systemu polityczno-prawnego czy też ekonomicznego. Złe prawo, a także mało stabilnie prowadzona polityka może mieć daleko idące konsekwencje dla prawidłowego rozwoju człowieka.

⁷⁶ Z uwagi na zakres niniejszej pracy nie zostały uwzględnione takie czynniki rozwoju osobowości, na które ludzie nie mają obecnie wpływu. Należą do nich czynniki biologiczne i genetyczne, które wpływają na m.in. ekstrawersję / introwersję, neurotyczność / równowagę emocjonalną (ich oddziaływanie mieści się w przedziale 20–40%) czy inteligencję (około 50%). Por: W. Mischel, J. Strelau [w:] J. Koziński, wyd. cyt., s. 209–210.

Państwo, które nie wspomaga obywateli w osiąganiu ich zamierzeń i bogaceniu się (nie tylko finansowym) tworzy istotną barierę dla samorealizacji. Ważne jest, aby państwo zapewniało swoim obywatelom dobrą infrastrukturę, bezpieczeństwo oraz maksymalną swobodę gospodarowania swoimi dochodami i majątkiem. Biurokracja, niejasne prawo, rosnąca liczba przepisów, zwiększona sprawozdawczość i inne bariery w realizacji własnego potencjału przedsiębiorczości mogą zniechęcać do podejmowania prób. Zadaniem państwa powinno być uproszczenie prawa tak, aby uczciwi obywatele mogli swobodnie się rozwijać, np. poprzez realizację swoich pomysłów i nie byli okradani poprzez wielokrotne opodatkowania.

Szczególnie uciążliwa może być biurokracja, która angażuje czas i energię, utrudniając prawidłowe funkcjonowanie organizacji i społeczeństwa. Spowalnia transfer wiedzy, generowanie nowych pomysłów i powstawanie nowych inicjatyw. M. Mazur pisał: „Niewydobyta tona węgla, to strata, ale na pocieszenie można by dodać, że ta tona nie przepadła, jest ona w ziemi, będzie mogła być wydobyta później. Tymczasem – niewypracowany pomysł, nieznalezione rozwiązanie problemu, niewysunięta nowa idea, bo energia i czas badacza zostały w znacznej części zużyte na jałowe prace urzędnicze i na zabieganie o dodatkowe niezbędne środki utrzymania, to strata absolutna. Dotyczy bowiem dobra, które przepada bezpowrotnie wraz z upływającym czasem życia badacza”⁷⁷.

Współcześnie największym źródłem barier w rozumieniu niewykorzystanych możliwości, które wspierałyby samorozwój człowieka to system edukacji. Głównym problemem jest brak indywidualizacji oraz niedoceniające rozwoju kompetencji, w tym szczególnie samowiedzy. Obecny system kształcenia nie sprzyja naszej kreatywności oraz rozwojowi naszych talentów i kompetencji. System nastawiony jest na rozwój praktycznie jednej dominującej inteligencji, co w wielu przypadkach ogranicza rozwój człowieka od wczesnych lat jego życia. Jest to tym silniejsze, im silniej gaszona jest motywacja a elastyczność umysłu zmniejszana. Masowość edukacji powoduje, że kontakt z pedagogiem jest ograniczony czasowo i, co ważniejsze, sprowadza się głównie do przekazania wiedzy fachowej i umiejętności technicznych.

Nacisk współczesnej edukacji powinien być kładziony na tworzenie warunków i wspieranie samorozwoju człowieka, odkrywania i urzeczywistniania jego potencjału. Obecnie pokutuje błędne przekonanie, że uczenie się musi być związane z wysiłkiem, podczas gdy uczenie się jest najbardziej skuteczne i efektywne, gdy zachodzi w trakcie

⁷⁷ M. Mazur, *Cybernetyka i charakter*, Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości im. Bogdana Jańskiego w Warszawie, Warszawa 1999, s. 371.

zabawy i twórczych aktywności. Dzieci wyróżnia bowiem ogromna ciekawość świata oraz niezwykła elastyczność umysłu, twórczość oraz wyrażanie siebie przez różne formy ekspresji⁷⁸. Dotyczy to także dorosłych, których atomizacja nauki i nieuzasadnione wymagania nie zmieniły tego podejścia.

Podobne założenia powinny dotyczyć nie tylko organizacji nastawionych na kształcenie, ale także wszystkich innych organizacji, w których istotne jest współdziałanie. Złe zarządzanie organizacją, jak i nieodpowiednia kultura organizacyjna mogą być źródłem barier. Nadmierna sztywność, niechęć do zmian i innowacji, zły system motywacyjny, hierarchiczność i hermetyczność ludzi sprawiają, że rozwój firmy, jak i jego głównego zasobu – ludzi – jest mocno ograniczony. Takich barier z założenia nie posiada idealna organizacja inteligentna, gdzie siła ciężkości kierowana jest na rozwój kapitału ludzkiego. Oznacza to, że organizacja tworzy warunki dla samorozwoju swoich członków, dodatkowo przepełniona jest programami aktywizującymi (por. 1.3).

Z uwagi na istotną rolę środowiska społecznego w kształtowaniu osobowości, kompetencji i wartości, nieodpowiednie oddziaływania mogą stanowić poważne bariery dla samorozwoju jednostki. Zdecydowanie najważniejszy wpływ na dziecko w pierwszych latach mają rodzice, później obowiązek ten jest współdzielony z systemem szkolnictwa. Wpływ na kształtowanie się jednostki będzie miał również świat, w którym jednostka funkcjonuje na co dzień – środowisko wychowawcze, społeczne i kulturowe.

W środowisku wychowawczym istnieją różne bariery związane z podejściem rodziców do kształcenia i formowania osobowości. Dotyczą one braku afirmacji, aprobaty uczuć, wsparcia, inspiracji czy też bezwarunkowej miłości rodziców. Pomocne może być uświadamianie rodziców o ich roli w procesie wychowawczym poprzez organizację szkoleń, grup wsparcia itp. Ważne jest również wsparcie szkoły i innych organizacji pozarządowych oraz ścisła współpraca z rodzicami.

W szerszym kontekście, społeczeństwo i kultura kształtują wartości oraz podejście ludzi do ich ścieżki życiowej. Samorealizację utrudnia rosnąca w ciągu ostatnich lat zmiana postaw w kierunku materializmu i konsumpcji⁷⁹, które stają się kryterium spełnienia i satysfakcji. Młody człowiek często jest zaprogramowany na szukanie „bezpiecznej pracy”, „pracy w administracji państwowej”, czy też pracy będącej spełnieniem ambicji własnych rodziców. Obecny globalny kryzys gospodarczy,

⁷⁸ E. Górniewicz, J. Górniewicz, *Edukacja i samorealizacja. Krótki zarys problematyki* [w:] *Studia nad problematyką samorealizacji*, pod red. J. Górniewicza, Uniwersytet Mikołaja Kopernika. Instytut Pedagogiki i Psychologii, Toruń 1991, s. 85–87.

⁷⁹ D. Meyers, *Funds, Friends and Faith of Happy People*, w: „American Psychologist” 2000, nr 55, s. 56–57.

charakteryzujący się ogromną niepewnością wymusza zmianę w takim myśleniu. Dlatego po analizie kontekstu, w którym żyjemy dojdziemy do wniosku, że elastyczność, przejawiającą się przez wypracowaną niezależność staje się priorytetem. Dodatkowo utarty model nie jest korzystny dla wszystkich, dlatego należy zachęcać jednostki do wyboru własnych ścieżek rozwoju i realizacji marzeń.

Kolejną barierą, z którą zmierzamy się każdego dnia, są ograniczone zasoby czasowe (obok ograniczonych możliwości naszego umysłu). To one powodują, że musimy dokonać pewnych rozstrzygnięć i ustalania priorytetów. Nie sposób jest robić wielu rzeczy na raz, podobnie jak poświęcać swój czas na wiele różnych specjalizacji i zainteresowań. Dlatego tak ważna jest samowiedza, znajomość własnych celów oraz praktycznych metod planowania działań oraz umiejętności organizacyjne (określanie priorytetów, zarządzanie czasem, unikanie pułapek).

Co roku ilość informacji na świecie narasta o około 30%⁸⁰ a od społeczeństwa oczekuje się nadszarpnięcia za zmianami i elastyczności pozwalających na funkcjonowanie w zmiennym i nieprzewidywalnym otoczeniu. Kluczowe wydaje się odnalezienie niszy w gospodarce – obszaru, w którym człowiek może się specjalizować. Warto zwrócić uwagę na postępującą atomizację nauki i gospodarki, co oznacza chroniczny podział tych sfer na coraz mniejsze części, gdyż tylko one pozwalają człowiekowi na ich poznawcze i organizacyjne objęcie. Dzięki temu człowiek może wiedzieć wszystko o bardzo małym skrawku rzeczywistości, a więc, jak to określił M. Mazur⁸¹, o prawie niczym. Zagłębianie się w jednej problematyce ogranicza możliwości człowieka, w szczególności jego kreatywność i poprawne wnioskowanie.

Jednostka konfrontując się z barierami otoczenia dokonuje ich stopniowej internalizacji. Świat przepelniony barierami samorozwoju, realizacji swoich życiowych planów będzie działał demobilizująco i powodował apatię. Źródłem głównych barier czy też ograniczeń stojących na drodze samospelnienia jest sam człowiek⁸². To od jednostki zależeć będzie w ostateczności jej życiowy sukces.

Endogeniczny charakter tych ograniczeń pozwala stwierdzić, że to człowiek ma siłę decydowania o swoim własnym losie, mogąc go dostosować do swoich wyobrażeń

⁸⁰ Inna teoria francuskiego ekonomisty G. Anderla mówi obecnie o podwajaniu się informacji co rok. Dla porównania, podaje on, że od czasów Jezusa podwojenie informacji nastąpiło dopiero po 1500 latach, a kolejne podwojenie informacji nastąpiło w roku 1750 i 1900.

Źródło: G. Anderla, cyt. za: V. Tharp, *Trade your way to financial freedom*, McGraw-Hill, New York 1998, s. 17–18.

⁸¹ M. Mazur, dz. cyt., s. 11.

⁸² Por. P. Rieff, *The Triumph of the Therapeutic. Uses of Faith After Freud*, Harper & Row, New York 1956, s. 119–131.

bez względu na otoczenie, które niegdyś go współkształtowało, a także uwarunkowania biologiczne czy genetyczne. Zewnętrzne zaprogramowanie młodego człowieka może mieć destruktywny wpływ na jego proces samorealizacji. Często jednostka przechodzi przez wszystkie szczeble edukacji, a jej samowiedza oraz inne kompetencje osobiste i społeczne pozostają dalece mniej rozwinięte w porównaniu z wiedzą ogólną.

Narastającym problemem jest także ignorancja związana ze zdobywaniem nowej wiedzy, co może być przyczyną wielu trudności w poruszaniu się we współczesnym wymagającym świecie. Bariery rozwoju może być nieznanomość języka obcego, słabo rozwinięte kompetencje menedżerskie itp. Im wcześniej poznamy siebie, swoje cele i wyznaczymy ścieżkę działania, tym rozwój osobisty będzie bardziej efektywny.

Dynamicznie zachodzące zmiany, kompleksowość świata i problemów, z jakimi styka się jednostka, przyczyniają się do powstawania barier intelektualnych, związanych z twórczym myśleniem. Trudności w poznawczym opanowaniu złożoności problemów przyczyniają się do tworzenia i korzystania z różnych uproszczeń. Niekorzystnie mogą oddziaływać nawyki i rutyna, które powodują skostnienia w działaniu i myśleniu. Ponadto fiksacja, czyli przywiązywanie się do własnych osądów, sprzyja szufladkowaniu, tworzeniu uprzedzeń, stereotypów oraz często wypacza proces decyzyjny i poznawczy. Patologią z tym związaną jest tzw. lenistwo intelektualne, a więc unikanie wysiłku umysłowego, które opiera się na heurystyce dostępności⁸³ bądź też sprowadza się do konformizmu i mechanistycznego podążania za większością.

Kolejną barierą mogącą zepchnąć człowieka z drogi rozwoju osobistego są różnego rodzaju uzależnienia, które mogą powodować zaburzenie zdobytej wcześniej harmonii. Szczególnie istotne i niedoceniane są uzależnienia natury psychologicznej związane z silną potrzebą wykonywania pewnej czynności. Dużym zagrożeniem wynikającym z prowadzonego stylu życia jest uzależnienie od Internetu, gier komputerowych, pracy, zakupów czy telewizji. Z punktu widzenia psychologii mają one podobne działanie, co uzależnienia fizjologiczne i mogą mieć w skrajnych przypadkach ciężkie konsekwencje.

Prokrastynacja to kolejna kluczowa bariera ograniczająca jednostkę w jej dążeniu do samorealizacji. W psychologii prokrastynacja⁸⁴ definiowana jest jako tendencja do nieustannego przekładania pewnych czynności na później. Ma ona często

⁸³ Por. A. Tversky, D. Kahneman, *Availability: A Heuristic for Judging Frequency and Probability*, w: "Cognitive Psychology" 1973, nr 5, s. 207–232.

⁸⁴ Łac. *procrastinatio* – odroczenie, zwłoka, odwlekanie na jutro. Źródło: dictionary.com, *definition procrastination*, <http://dictionary.reference.com/browse/procrastination> [27.11.2008]

świadomy i nawykowy charakter. Jej cechą charakterystyczną, w odróżnieniu od lenistwa⁸⁵, jest podejmowanie innych „zastępczych” czynności, co stanowi jeden z głównych powodów, dla których jednostka nie wdraża swoich życiowych planów. Istnieje wiele różnych przyczyn, dla których człowiek w ten sposób postępuje. Najważniejszą z nich jest lęk⁸⁶. Lęk odnosi się nie tylko do prokrastynacji, ale również do innych sytuacji wymagających podjęcia trudnych dla jednostki działań. Wydaje się, że celem prokrastynacji jest chęć uniknięcia frustracji, jak również ochrona poczucia własnej wartości. Odwlekanie może być, mimo swojego „obronnego” charakteru, przyczyną stagnacji a w skrajnym przypadku zaniechania realizacji wyznaczonej przez siebie ścieżki samorealizacji i rozwoju.

Oczekiwanie szybkich efektów w krótkim czasie hamuje motywację do podejmowania długoterminowych wysiłków, w tym związanych z życiowymi planami. Rozwój wielu kompetencji, np. językowych wymaga od nas poświęcenia wiele czasu i zaangażowania. Aby, mimo naturalnej tendencji do spadku motywacji przy długoterminowych celach, podejmować efektywne działania, konieczne jest wytyczenie jasnej ścieżki rozwoju, a także dobra znajomość siebie i otoczenia.

Niedostateczny poziom samowiedzy i niedocenianie jej roli w samorealizacji znacznie utrudnia rozwój człowieka. Poznanie siebie, identyfikacja swoich słabych i mocnych stron, a także pragnień, wartości czy zainteresowań wydają się kluczowe,

⁸⁵ Lenistwo podobnie jak prokrastynacja dotyczy odwlekania, jednak wiąże się z przedłużaniem odpoczynku i nierobieniem niczego. Współcześnie, lenistwo jest mniej atrakcyjną formą odwlekania niżeli prokrastynacja z uwagi na jego bardziej destrukcyjny charakter oraz pęd współczesnego świata. W mitologii słowiańskiej Leń definiowany był jako zły duch, który ograniczał człowieka i przeszkadzał mu w życiu.

⁸⁶ Według J. Burka i L. Yuen lęk może przyjmować pięć różnych postaci:

1. Lęk przed sukcesem – część prokrastynatorów lęka się, że rozpoczęcie prac nad danym projektem może spowodować u nich pracoholizm i doprowadzić do nierównowagi życiowej. Ponadto, jeśli wykonają coś dobrze, będzie to oznaczać zwiększone oczekiwania i w dalszej kolejności wzrost presji.
2. Lęk przed porażką – występuje, gdy obawiamy się, że to, nad czym pracujemy nie uda się. Może to spowodować, że będziemy unikać wykonania pracy, aby uniknąć lęku. Może to też wynikać z nadmiernego perfekcjonizmu.
3. Lęk przed utratą autonomii – część osób unika zadań, które wypływają z zewnętrznego źródła, gdyż czują, że ich osoba jest zagrożona (bezradna), traktując polecenia jak zamach na ich autonomię. Prokrastynacja pozwala im czuć, że mają kontrolę w sytuacjach, w których zadania i sugestie wypływają z zewnątrz.
4. Lęk przed izolacją – występuje wówczas, gdy osoba chce odczuwać ustawiczną więź z innymi opartą na opiece, kierowaniu i odciążaniu.
5. Lęk przed związaniem się – część osób zamiast więzi szuka sposobu na utrzymywanie dystansu wobec innych, co ma umożliwić redukcję lęku przed zaangażowaniem się i ewentualnym odrzuceniem. Wierzą, że kreowany przez to zamęt pozwoli im na zachowanie bezpiecznego dystansu, który uniemożliwi odrzucenie.

Źródło: J. Burka, L. Yuen, *Procrastination: Why You Do It, What to Do About It*, Da Capo Press, New York 1990, s. 19–82.

obok analizy otoczenia, dla określenia życiowych celów i naszkicowania ścieżki ich realizacji. Dopiero odpowiedni poziom samowiedzy pozwoli człowiekowi podążać świadomie wybraną ścieżką samodoskonalenia i autonomicznie decydować o tym, jaka wiedza i kompetencje muszą być przez niego zdobywane i rozwijane.

Koncepcja siebie, rozwijająca się równolegle do samowiedzy, jest główną siłą sprawczą naszego życia (por. 2.2). H. Ford powiedział kiedyś: „jeżeli wierzysz, że Ci się uda, i jeżeli wierzysz, że Ci się nie uda, to i tak w obu przypadkach będziesz miał rację”⁸⁷. W przypadku samorealizacji i własnego rozwoju oznacza to, że to jak potoczy się nasze życie zależy w dużym stopniu od nas samych. Ograniczona wiara w siebie i własne możliwości staje się jedną z istotniejszych barier, z jaką człowiek może się w życiu spotkać. Człowiek mający słabą samoocenę czy też ograniczoną wiarę we własne możliwości często ponosi porażkę konfrontując się z własnymi myślami, takimi jak „nie jestem w stanie tego dokonać, to się nie uda, to ponad moje możliwości”. Niepodjęcie wyzwania często spycha go ze ścieżki samorealizacji. Istotna w kontekście wiary w siebie jest asertywność, która polega na świadomym korzystaniu z osobistych praw bez naruszania praw innych, przez co człowiek uodpornia się na naciski oraz manipulacje, wyrażając siebie i realizując własne cele.

Bez znajomości siebie, swoich pragnień i potrzeb człowiek nie jest w stanie dokonać świadomych decyzji związanych z wyborem życiowej ścieżki, na której chciałby się realizować i rozwijać. Bezpośrednio wiąże się to z niemożnością sformułowania jasnych celów, które stanowią klucz do samorozwoju i skutecznego ich osiągania. Należy przy tym uważać, aby cele były zoptymalizowane pod kątem spójności, własnych możliwości oraz otoczenia. Ich zapisanie ma dodatkowo wpływ mobilizujący, podobnie jak wizualizacja procesu realizacji celu.

Niski poziom samowiedzy, brak celów czy nieumiejętność snucia marzeń nie są jedynymi barierami mogącymi hamować człowieka w samorealizacji. Niskie poczucie własnej wartości oraz kontroli stanowi kolejną bardzo istotną trudność. Niska samoocena wiąże się z uczuciem wstydu, brakiem dumy oraz przekonaniem o braku ważnych kompetencji, co z kolei powoduje poczucie bezradności, a więc niskiej kontroli swojego życia. Negatywne nastawienie wobec życia (nadmierny pesymizm, w tym negatywne myśli, emocje) może też powodować, że nasze oczekiwania będą się stopniowo obniżać. Ponadto pesymizm nie wpływa korzystnie na naszą motywację do

⁸⁷ W literaturze równie często spotykana jest forma: *jeżeli myślisz, że Ci się uda, i jeżeli myślisz, że Ci się nie uda, to i tak w obu przypadkach będziesz miał rację*. Wiara jest w tym przypadku tożsama z myśleniem, vide: http://www.brainyquote.com/quotes/authors/h/henry_ford.html [07.12.2008]

rozwoju. Wpływa również na negatywną interpretację zdarzeń, co generuje stres. Jest to samonapędzający się proces, który może pogłębiać niechęć i rezygnację.

Warto tu przypomnieć, że każda jednostka jest sprzężona zwrotnie z otoczeniem, w którym funkcjonuje bądź też na który oddziałuje. Dlatego nie należy zapominać o tym, że wpływ na kształtowanie się samowiedzy i koncepcji siebie mają wymienione wcześniej czynniki egzogeniczne. Można mówić o zaburzeniu samowiedzy spowodowanym naciskami ze strony otoczenia – najbliższej rodziny, konwenansów społecznych, mediów, co uwidacznia się poprzez różne mody, stereotypy *etc.*

Wyżej wymienione bariery samorozwoju charakteryzują się dużą powszechnością, ale są tylko namiastką tego, co czeka człowieka na ścieżce samorealizacji. Warto jednak uświadomić sobie, że główną siłą, która powstrzymuje człowieka przed rozwinięciem skrzydeł jest on sam. Nawet jeśli człowiek będzie wiedział, że posiada ogromny potencjał, może nie osiągnąć sukcesu. Sama wiedza nie wystarczy. Niezbędna do tego jest nasza samowiedza oraz odpowiadające naszym celom zaprogramowanie naszej koncepcji siebie.

2.2. Samowiedza i tożsamość jednostki: uczeń, menedżer, lider a może człowiek sukcesu?

W realizacji potencjału każdego człowieka kluczowym elementem jest rozwijanie samowiedzy. Stanowi ona podstawę dalszego celowego rozwoju w każdej dziedzinie życia. Od niej zależy wybór odpowiednich środków, metod, kompetencji i celów. Realizacja marzeń opiera się głównie na samowiedzy i koncepcji siebie oraz na innych kompetencjach osobistych i społecznych. Aby zbudować trwałe sukcesy konieczne jest podążenie drogą samorealizacji poprzez inwestowanie w siebie. Jeśli sukces do nas dotrze bez naszych inwestycji może nas w łatwy sposób opuścić⁸⁸.

Samowiedza, nazywana też samoświadomością (por. 2.3), wiąże się z pojęciem „ja”, którego kształtowanie rozpoczyna się już w okresie wczesnego dzieciństwa. Jej zdobywanie jest w dużym stopniu intuicyjne, nieświadome, oparte głównie na doświadczeniach jednostki. Samopoznanie w późniejszych etapach życia jest procesem złożonym oraz wymagającym systematyczności. Dużą rolę odgrywa w nim posiadanie wiedzy ogólnej dotyczącej aspektów psychologicznych życia człowieka, takich jak osobowość, inteligencja, kompetencje, style uczenia się, charakter, postawy, wartości itp., która powinna stanowić fundament samoobserwacji i analizy. Przydatna jest również znajomość praktycznych narzędzi i metod identyfikacji poszczególnych elementów samowiedzy, a także świadomość możliwych pułapek autoewaluacji, takich jak uproszczenia, uogólnienia.

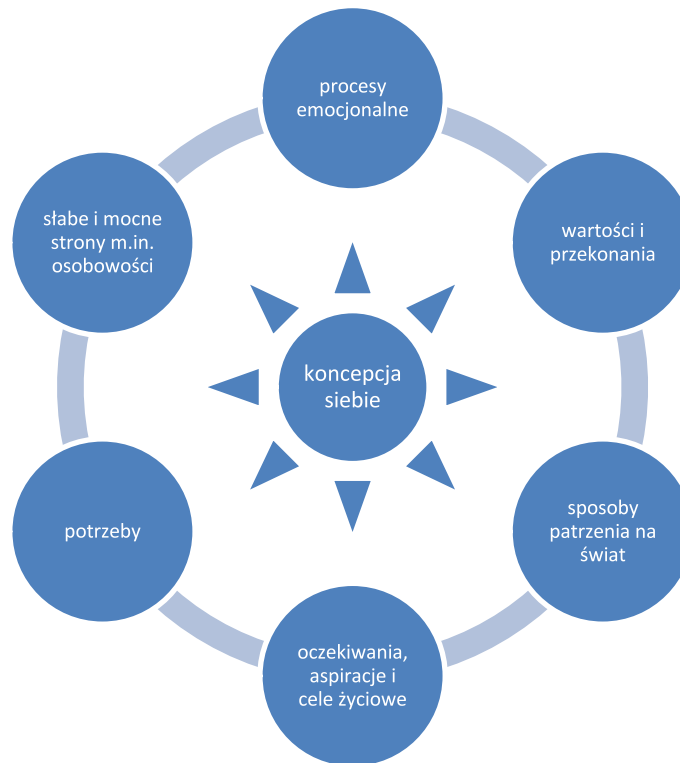
Aby samopoznanie miało charakter bardziej obiektywny konieczne jest zintegrowanie ze sobą różnych metod i wciągnięcie w proces samopoznania innych osób. Konfrontacja wyników, w tym wsparcie mentora w odkrywaniu siebie, stanowi tu kluczowe zagadnienie. Partnerska relacja mistrz – uczeń może efektywnie stymulować ten proces.

Do metod poznawania siebie można zaliczyć zarówno introspekcję jak i percepcję⁸⁹, a w późniejszym okresie świadome kreowanie własnej koncepcji siebie. Polecaną metodą są tu programy pogłębiające samoświadomość połączone z analizą otoczenia. Te dwa elementy w istotny sposób determinują siłę oddziaływania na innych. Można to także odnieść do inteligencji emocjonalnej, której „efektywne wykorzystanie

⁸⁸ Dotyczy to szczególnie bogactwa, które dotyka zwycięzców w lotto, które bez odpowiednich podstaw przepada i człowiek wraca do tego samego poziomu finansowego, co wcześniej. Gotowość do realizacji naszych marzeń trzeba w sobie wypracować.

⁸⁹ Por. R. Vasta, M. Haith, S. Miller, *Psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa 2004, s. 501–507.

może mieć zasadniczy wpływ w dziedzinie podejmowania decyzji, przywództwa, planowania, pracy zespołowej, kreatywności i innowacyjności”⁹⁰.



Rysunek 11. Elementy składowe samowiedzy

Źródło: Opracowanie własne.

Elementem stanowiącym ważny punkt wyjścia dla dalszego samopoznania jest identyfikacja słabych i mocnych stron. Ich znajomość, przy równoległym porównaniu z pożądanym stanem docelowym, pozwala na określenie ścieżki i zadań związanych z samorozwojem. Pozwala na świadome wykorzystanie mocnych stron w budowaniu przewagi i realizacji własnych celów, oraz zwraca uwagę na konieczność kontrolowania i niwelowania słabości. Do mocnych stron zalicza się potencjał człowieka (por. 1.4) oraz świadomość osobistych ograniczeń (lęki i obawy, niewiedza) i ich wpływu na działanie.

Określenie i weryfikacja hierarchii wartości, przekonań i priorytetów życiowych są kluczowe, ponieważ wartości kierują ludzkim zachowaniem i mają wpływ na rodzaj oraz kierunek podejmowanych decyzji. Warto dodać, że człowiek wyznacza swoje wartości i to od niego zależy czy będzie według nich postępował i za nimi podążał. Wartości są pewnego rodzaju kryteriami oceny, który pozwalają zachować równowagę osobistą. V. Frankl pisze, że wartości leżą u podstaw motywacji i że „wypełniamy nasz byt ludzki sensem zawsze dzięki temu, że urzeczywistniamy wartości”⁹¹.

⁹⁰ M. Reed-Woodard, *Put some feeling into it*, w: „Black Enterprise” 2000, nr 30, s. 68.

⁹¹ V. Frankl, *Die Psychotherapie in der Praxis*, Piper, München 1997, s. 322.

W wytyczaniu drogi samorozwoju bardzo istotna jest znajomość własnych potrzeb, oczekiwań, aspiracji, a na ich bazie sformułowanie celów zawodowych i osobistych. Część potrzeb i pragnień ma charakter uniwersalny, w tym pragnienie poczucia sensu we własnym życiu. Przy określaniu celów istotne jest, aby dokonać ich obiektywnej oceny, co wymaga nabrania dystansu do własnych zamierzeń. Ważne jest precyzyjne określenie naszych marzeń i celów cząstkowych oraz ich systematyczna weryfikacja, aby droga ich osiągnięcia była możliwie efektywna.

Zrozumienie własnych uczuć, emocji oraz nastrojów i ich oddziaływanie na nas samych i innych pomocne jest w podążaniu obraną ścieżką. Procesy emocjonalne stanowią główne źródło motywacji, które pcha człowieka do podjęcia określonych działań. Z uwagi na to, że samorealizacja zależy zarówno od emocji, jak i rozumu ważne jest poznanie własnej inteligencji emocjonalnej i jej rozwijanie. Szczególnie przydatna jest również umiejętność wzbudzania w sobie motywacji i pozytywnych emocji powiązanych z obranym celem.

W wytyczaniu celów cząstkowych oraz usprawnianiu działania ważna jest świadomość postaw, stylu uczenia się, stylu przywództwa, poziomu wszystkich rodzajów inteligencji i innych charakterystyk własnego funkcjonowania. Mają one istotne przełożenie na efektywność metod uczenia się. Znalazło to zastosowanie systemowe w niektórych szkołach w Wielkiej Brytanii. Podobnie, świadomość postaw⁹² pomaga zaplanować proces rozwoju i uniknąć pułapek oraz rozczarowań.

Wiedza o sobie pomaga nam ustalić, w jakim punkcie naszego życia się znajdujemy, a co ważniejsze jest fundamentem do tego, by ustalić własne priorytety życiowe i sformułować cele, a także nakreślić drogę do ich osiągnięcia. Duża samoświadomość ściśle łączy się z pewnością siebie oraz silnym poczuciem własnej wartości i umożliwia lepszą samokontrolę. Świadomość otoczenia, które wywiera znaczący wpływ na samorozwój jednostki, dotyczy takich elementów jak:

- identyfikacja szans (możliwości) i zagrożeń;

⁹² Postawy to pewien osobisty stosunek do świata, a także ludzi, zwierząt i rzeczy. Źródłem postaw jest przyjęty światopogląd, rozumiany jako zbiór subiektywnych doświadczeń intelektualnych oraz emocjonalnych, określających relację osoby do rzeczywistości. Postawa ma bezpośrednie odniesienie do władz intelektualnych (świadomość czynu) oraz woli (dobrowolność). Postawy są sprzężone zwrotnie z zachowaniem. Z jednej strony postawy prowadzą do zmiany postępowania i ukierunkowują działanie a z drugiej strony zachowanie wpływa na kształtowanie się postaw.

Por. B. Wojciszke, *Postawy i ich zmiana* [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, pod. red. J. Strelau, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, tom III, s. 83, 86–92.

- określenie kręgu wpływu⁹³ (elementy, na które możemy wpływać i mieć pod kontrolą);
- zrozumienie środowiska, w którym się żyje (wyznawane wartości, cele itp.);
- zrozumienie zasad kierujących zachowaniem (zasada wzajemności, sposoby wywierania wpływu).

Dobrze rozwinięta świadomość siebie i otoczenia to cecha charakterystyczna wybitnych liderów. Umożliwia kreowanie własnej ścieżki życiowej i konsekwentne jej realizowanie. Liderzy koncentrują się na możliwościach, wzmacniając przy tym swoje mocne strony, a świadomość ograniczeń i słabych stron pomaga im w przewyżnianiu ich na drodze do celu. Ponadto skupiają się na elementach, które są w stanie kontrolować i są świadomi tego, że im lepiej znają siebie, tym większy mają wpływ na innych.

Integralną częścią samowiedzy jest tzw. własna koncepcja siebie – poczucia „ja” (ang. *self-concept*), która bezpośrednio, oddziałuje na pozostałe elementy samowiedzy. To właśnie kreowany przez nas wizerunek siebie decyduje o wielu aspektach naszego jestestwa, w tym także o życiowym sukcesie. Własny wizerunek siebie warunkuje między innymi stawiane przed sobą cele, ocenę postępów oraz zachowanie. Co najważniejsze, za obraz i wizję siebie jest odpowiedzialny sam człowiek. Warto przy tym zauważyć, że tworzenie się koncepcji samego siebie jest procesem permanentnym i w dużym stopniu bezwładnym. Jego kształtowanie się jest silnie sprzężone z tłem społecznym i interakcjami, w jakie wchodzi człowiek⁹⁴.

Koncepcja siebie jest ściśle związana z własną tożsamością i aktualną samowiedzą. Tożsamość jednostki jak pisze Z. Bauman „nie jest człowiekowi dana z góry, trzeba jej

⁹³ S. Covey, *7 nawyków skutecznego działania*, Wydawnictwo Medium, Warszawa 1996, s. 80–88.

⁹⁴ Na kształtowanie się własnej koncepcji siebie zaliczyć można takie elementy jak:

- Tożsamość społeczna (zbiorowa) – jednostka czuje pewną więź i przynależność do grupy, z którą mocniej bądź słabiej się identyfikuje. Im silniejsze interakcje, tym silniejsze jest poczucie tożsamości z daną grupą, np. studentów danej uczelni, kolekcjonerów zapalniczek, Polaków. Identyfikację własnej tożsamości zbiorowej reprezentuje pytanie: „kim jesteśmy?”.
- Role społeczne – człowiek każdego dnia wciela się w pewne role, które w mniejszym bądź większym stopniu wpływają na jego wizerunek. Role społeczne są w pewnym zakresie ustalone (m.in. zadania, obowiązki, prawa) i człowiek próbuje się z nich wywiązywać.
- Kultura społeczna – to charakterystyczne dla danego społeczeństwa wzory postępowania, normy moralne oraz ideologia. W kulturze kolektywistycznej (np. Japonia, Chiny), gdzie dużą wartość kładzie się na przynależności do grupy, zdania innych oraz wspólnego dobra, obraz siebie powstaje w większej zależności od innych. W przypadku kultur indywidualistycznych siłą ciężkości kładzie się na indywidualizm oraz wydajność jednostki – powstaje niezależna koncepcja siebie, która w małym stopniu uwzględnia innych we własnym obrazie siebie.
- Społeczne porównywanie – ocena siebie dokonywana jest na podstawie porównań wobec innych. Przykładem mogą tu być uczniowie, w których klasie znajdowało się niewiele dobrych uczniów, oceniali swoje możliwości wyżej niż to robili uczniowie, w których klasie było dużo innych dobrych uczniów.

Źródło: Wikipedia, Selbstkonzept, <http://de.wikipedia.org/wiki/Selbstkonzept> [03.01.2009]

szukać, i proces życiowy jest właśnie pasmem owych poszukiwań, procesem w toku którego do tożsamości się w ten lub inny sposób dochodzi (albo i nie)⁹⁵. W podobnym tonie wypowiada się E. Erikson, który definiuje tożsamość jako „samookreślenie, nie całkiem wyartykułowane, które w procesie dorastania musimy umieć rozwinąć i które musimy przeformułowywać przez całe życie. (...) Bez stabilnej tożsamości grozi nam kryzys: nie tylko czujemy się głęboko nieszczęśliwi, ale nie jesteśmy niemal w stanie normalnie funkcjonować.”⁹⁶ Można zauważyć wiele podobieństw między koncepcją siebie a własną tożsamością. Wydaje się jednak, że jest jedna zasadnicza różnica. Mówiąc o tożsamości człowiek stara się odpowiedzieć na pytanie: *kim jestem?*, natomiast kształtując koncepcję siebie musi dodatkowo odpowiedzieć na pytanie: *kim chcę być?*

Tożsamość jednostki jest kształtowana przez człowieka i uwzględnia subiektywne odzwierciedlenie otaczającego go świata. Kształtowanie się tożsamości jednostki jest współcześnie mocno utrudnione za sprawą dynamicznie zachodzących zmian. Ich globalny zasięg zawdzięczamy nowoczesnym środkom komunikacji i przekazu. Tempo życia uległo dużemu przyspieszeniu, stosunki międzyludzkie stały się mniej trwałe, podobnie jak z wieloma innymi aspektami naszego życia osobistego i zawodowego. Z uwagi na wzrost znaczenia tymczasowości (miejsca zamieszkania, zawodu, związków partnerskich) człowiek ma utrudnione zadanie identyfikacji i zbudowania własnej tożsamości, którą sprowadza często do bardzo ogólnego pojęcia „obywatela świata”.

Jest to częściowo zgodne z oczekiwaniami nowoczesnego otoczenia, które wymaga od ludzi pełnej elastyczności i gotowości do zmian. Nie jest pewne, czy cel życia, który sobie dziś obieramy, będzie dla nas równie atrakcyjny w przyszłości. Dynamika zmian sprawia, że różnice w mentalności i działaniu są widoczne już nie tylko pomiędzy różnymi pokoleniami, ale także w ich ramach.

Żyjemy w bardzo ciekawych czasach, w których ewolucja tożsamości społecznej stała się bardzo dynamiczna. Współczesne pokolenie, określa się mianem „pokolenia Y”⁹⁷. Jego cechami charakterystycznymi są m.in. godzenie życia rodzinnego i zawodowego (ang. *work-life balance*), nastawienie na zmiany i różnorodność, duże przywiązanie do osobistych

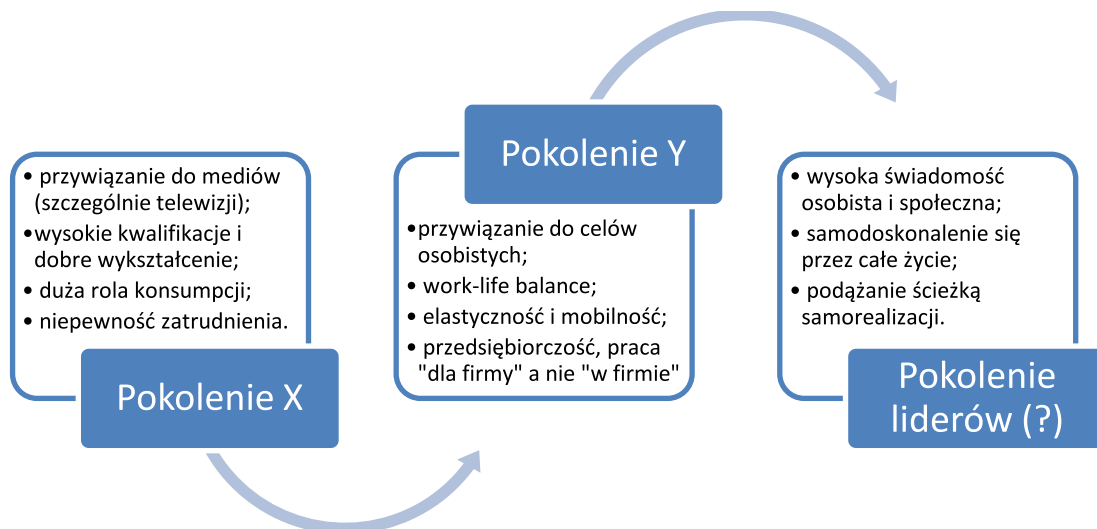
⁹⁵ Z. Bauman, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*,

<http://www.scribd.com/doc/3510054/Bauman-Dwa-Szkice-o-Moralnoci-Ponowoczesnej>, s. 10 [12.12.2008]

⁹⁶ E. Erikson, cyt. za: Ch. Taylor, *Źródła współczesnej tożsamości* [w:] *Tożsamość w czasach zmiany. Rozmowy w Castel Gandolfo*, pod red. K. Michalski, Znak, Kraków 1995, s. 9.

⁹⁷ Przyjęło się, że pokolenie X (ang. *Generation X*) opisuje ludzi urodzonych między latami 1965 a 1980. Pokolenie Y, zwane także „pokoleniem milenijnym” lub „pokoleniem sieciowym”, dotyczy osób urodzonych od około 1980 roku. Por. I. Shapira, *What Comes Next After Generation X?*, Washington Post, <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2008/07/05/AR2008070501599.html> [10.12.2008]

celów, skłonność do zakładania działalności gospodarczej, konsumpcja, krytyka sztywnych godzin pracy oraz korzystanie z komputera i możliwości nowych technologii.



Rysunek 12. Ewolucja pokoleniowa

Źródło: Opracowanie własne.

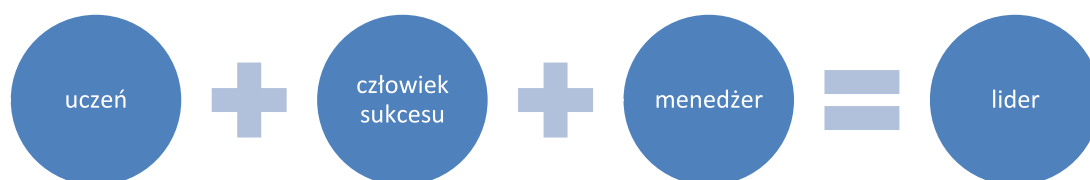
Biorąc pod uwagę ewolucję oraz obecne tendencje społeczne, że jednym z pokoleń przyszłości będzie pokolenie liderów. Reprezentantów tego pokolenia charakteryzować będzie wysoka świadomość osobista i społeczna, zintegrowane działanie, samodoskonalenie się przez całe życie oraz podążanie ścieżką samorealizacji. Cechować ich będzie kreatywność i łatwość w tworzeniu nowych wizji, a także entuzjizm w ich wdrażaniu, który pociągnie za nimi innych ludzi. Ponadto, pokolenie liderów będzie cieszyć się każdą chwilą i realizować życiowe pasje.

Współcześnie można zauważyć powyższe cechy nowego pokolenia w kilku archetypach, które stanowią pewne uogólnienie cech osobowości, wartości i oczekiwań oraz stylów życia:

- **Uczeń** – wiąże się głównie z samodoskonaleniem się. Jest osobą świadomą roli uczenia się przez całe życie i jednocześnie podążającą tą ścieżką. Wyróżnia go ciekawość świata, lubi się kształcić i nie lęka się nowych wyzwań. Z determinacją podąża ścieżką swoich zainteresowań i to nie poprzez wybór tylko jednej wąskiej dziedziny. Jest wszechstronnie wykształcony, lubi sięgać po różną literaturę i uczęszczać na szkolenia. Bardzo często korzysta z przewagi posiadania wiedzy i doświadczenia wykorzystując je w życiu osobistym i zawodowym. Uczeń to tożsamość wysoce autonomiczna i często skupiona na sobie.
- **Człowiek sukcesu** – podobnie jak uczeń, człowiek sukcesu docenia rolę samodoskonalenia się, jednak, w przeciwieństwie do niego, mniej skupia się na

samym procesie, a bardziej na wynikach. Najistotniejszym elementem jego jestestwa jest równowaga życiowa między różnymi sferami życia. Prowadzi życie stosunkowo uporządkowane i dobrze zaplanowane. Działa w zgodzie z samym sobą i konsekwentnie zmierza do celu, osiągając pełnię szczęścia i niezależność w późniejszym okresie swojego życia.

- **Menedżer** – to osoba mająca dobrze rozwinięte kompetencje osobiste i społeczne, potrafiąca zarządzać sobą i innymi. Ma tendencję do specjalizowania się w kilku wąskich dziedzinach, co czyni ją ekspertem. Poświęca się m.in. nawiązywaniu nowych kontaktów i zarządzaniu nimi. Menedżer dobrze zarządza swoim życiem, zawsze starając się odnaleźć równowagę pomiędzy życiem zawodowym i rodzinnym, nawet jeśli jego praca nie stanowi spełnienia jego marzeń. Podobnie jak człowiek sukcesu, często poszukuje własnej drogi do niezależności finansowej, pracując „na własny rachunek”.



Rysunek 13. Składowe tożsamości lidera

Źródło: Opracowanie własne.

Lider w niniejszym opracowaniu stanowi kwintesencję człowieka nowego pokolenia, który nie tylko posiada najważniejsze cechy wyżej wymienionych modeli, ale również wnosi nową jakość w życie społeczne. Cechy charakterystyczne lidera, w szczególności jego kompetencje, będą w przyszłości najbardziej pożądane społecznie i gospodarczo, co również wpłynie odpowiednio na głębokie zmiany w systemie kształcenia, przyspieszając proces kształtowania pokolenia liderów. Lider jest świadomy swoich słabych i mocnych stron oraz konieczności samodoskonalenia się przez całe życie. Podobnie jak menedżer potrafi zarządzać sobą i innymi, jest ponadto zdolny do strategicznego i innowacyjnego myślenia oraz pewny siebie. Potrafi wykorzystać uzyskaną wiedzę, umiejętności i zdobyte doświadczenie. Jest przedsiębiorczy, pełen entuzjazmu, determinacji i wiary w drugiego człowieka. Lider to osoba, która potrafi snuć wizje i „zarażać” nimi innych. Ponadto chętnie dzieli się władzą z innymi, wspierając partycypację.

Bardzo ważną rolę pełni dla liderów szacunek oraz zaufanie, które stoją na straży świadomości, że zyski zawsze zdominują ewentualne straty. Wyłącznie liderzy – mentorzy są w stanie uformować liderów, którzy będą myśleć i działać jak liderzy. Nie

ma dla nich niczego bardziej wartościowego i wynagradzającego niż dawanie innym czegoś wartościowego od siebie. Głęboko wierzą, że pomagając innym wznieść się wyżej, sami wznoszą się wyżej. Liderzy oddziałują na innych, aby wspólnie z nimi realizować cele. Bliski tej definicji lidera z punktu widzenia wpływu na innych był J. Burns, który określił go liderem transformacyjnym⁹⁸ (ang. *transformational leader*), a więc takim, który motywuje innych sprawiając, że wspólne działanie jest efektywne i skuteczne. Lider to osoba niezwykle aktywna, która dzięki swojej elastyczności i umiejętności kreowania wizji potrafi wraz z innymi zmieniać najbliższą rzeczywistość. Bycie liderem zmian pociąga za sobą poczucie kontroli, odpowiedzialności oraz dużą elastyczność i otwartość a także kreatywność połączona z umiejętnością motywowania i wzbudzaniu entuzjazmu w innych.

Wydaje się, że kreowanie liderów będzie jednym z głównych priorytetów polityki prorozwojowej zarówno państw, jak i organizacji. Pogłębianie samoświadomości i odkrywanie indywidualnego potencjału każdej jednostki powinno już dziś być głównym celem oddziaływań w organizacjach inteligentnych. Korzyści związane z lepszym urzeczywistnianiem potencjału odniesie zarówno jednostka, społeczeństwo, jak i gospodarka.

⁹⁸ Por. J. Burns, *Leadership*, Harper and Row Publishers Inc., New York 1978.

2.3. Kompetencje osobiste i społeczne jako podstawa efektywnego samorozwoju

Dynamicznie zmieniająca się gospodarka wymusza nie tylko ciągłą weryfikację zdobytej wiedzy i umiejętności, ale także rozwijanie odpowiednich kompetencji, które w istotny sposób przekładają się na umiejętność ich wykorzystania. Jako pierwszy udowodnił to swoimi badaniami D. McClelland⁹⁹, który postanowił sprawdzić, w jakim stopniu osiągnięcia naukowe i wysoki iloraz inteligencji można wiązać z sukcesami w karierze zawodowej po ukończeniu uczelni. Wyniki, które otrzymał, jasno udowodniły, że to nie szkolni prymusi mają największe szanse na realizację satysfakcjonującej ścieżki zawodowej. Był to pierwszy udokumentowany sygnał, że poza przekazywanymi umiejętnościami technicznymi i wiedzą ogólną oraz fachową, należy zwrócić uwagę na istnienie dodatkowych elementów, które określono mianem kompetencji, oraz na ich kluczowy udział w kształtowaniu jednostki.

Cambridge Advanced Learner's Dictionary definiuje kompetencję jako „zdolność do wykonania czegoś dobrze”¹⁰⁰. Można zatem założyć, że kompetencje są niezbędne w osiągnięciu sukcesu, zarówno w życiu osobistym jak i zawodowym. Kompetencje obejmują: doświadczenie, postawy, wartości, przekonania, szczególne umiejętności i wiedzę, zdolności, cechy charakteru i osobowości. Są one głównym elementem odróżniającym ludzi od siebie. Determinują zdolność do pełnej realizacji potencjału jednostki i dynamizują jej rozwój. Choć to głównie za pomocą oceny wiedzy fachowej (70%) pracodawca decyduje się na zatrudnienie danej osoby, pracę tę można stracić przede wszystkim z powodu braku kompetencji społecznych, a tylko w 30% przypadków z braku kwalifikacji merytorycznych¹⁰¹.

⁹⁹ D. McClelland, *Testing for competence rather than for "intelligence"*, w: "American Psychologist" 1973, nr 28, 1–14.

¹⁰⁰ Cambridge Advanced Learner's Dictionary on-line, *Competence*, <http://dictionary.cambridge.org/define.asp?key=15613&dict=CALD> [27.02.2009]

¹⁰¹ A. Flis, *Manager nie musi znać się na wszystkim!*, <http://manager.money.pl/arttykul/manager-nie:musi:znac:sie:na:wszystkim,13,0,161805.html> [14.11.2008]

Inne badanie potwierdzające powyższą prawidłowość przeprowadzone zostało przez Leadership IQ w latach 2002–2005 na grupie 5247 menedżerów ds. zatrudnienia, którzy zatrudnili ponad 20 tysięcy nowych pracowników. W przeciągu 18 miesięcy 46% z nowo zatrudnionych pracowników nie sprawdziło się. Okazało się, że słabe wyniki nie były związane z kwalifikacjami merytorycznymi, ale z kompetencjami. Nowo zatrudnione osoby odnoszą porażkę w dużym stopniu (26%) z uwagi na nieumiejętność zarządzania informacją zwrotną (ang. *feedback*), w 23% przypadków z braku umiejętności rozumienia i zarządzania emocjami, w 17% z braku odpowiedniej motywacji do osiągania celów, a w 15% z uwagi na nieadekwatność temperamentu dla danego stanowiska. Tylko 11% przypadków osiągnęło porażkę z uwagi na brak wymaganych kwalifikacji.

Należy pamiętać, że wiedza fachowa, czy też umiejętności techniczne, którym prawie w całości poświęca się współczesna edukacja, mimo przytoczonych powyżej danych, stanowi również ważny element w rozwoju człowieka. Problemem jest natomiast złe dobranie akcentów – rozwój kompetencji powinien być priorytetem. Pogłębiając samoświadomość człowiek krystalizuje swoje cele, pod które powinna zostać przygotowana zindywidualizowana oferta edukacyjna pozwalająca na zdobycie koniecznej wiedzy fachowej i umiejętności technicznych. Należy przy tym zauważyć, że równie ważne jest kształcenie w zakresie znajomości podstawowych metod uczenia się, w tym zdobywania, przetwarzania informacji. Współcześnie, nieodzowne wydają się m.in. doskonała znajomość języka angielskiego, obsługi komputera, podstawowego oprogramowania czy też Internet.

Podział na kompetencje¹⁰² osobiste i społeczne, ściśle związane z inteligencją emocjonalną i społeczną, został dokonany na podstawie kierunku ich wpływu; i tak kompetencje osobiste dotyczą szeroko rozumianej samowiedzy oraz umiejętności zarządzania sobą. Kompetencje społeczne natomiast określają zdolności obcowania z innymi oraz świadomość społeczną.

Kompetencje osobiste (por. rys. 14) odgrywają istotną rolę w odkrywaniu własnego potencjału, a następnie jego pełnym wykorzystaniu. Dobrze rozwinięte wzmagają chęć samodoskonalenia się i odwagę w podążaniu w wytyczonym kierunku. Kompetencje te należy kształtować i rozwijać – są kluczowym czynnikiem samorealizacji jednostki oraz pomagają jej w zrozumieniu siebie i swojej życiowej drogi. Kompetencje osobiste dotyczą samowiedzy (por. 2.1) i zarządzania sobą.

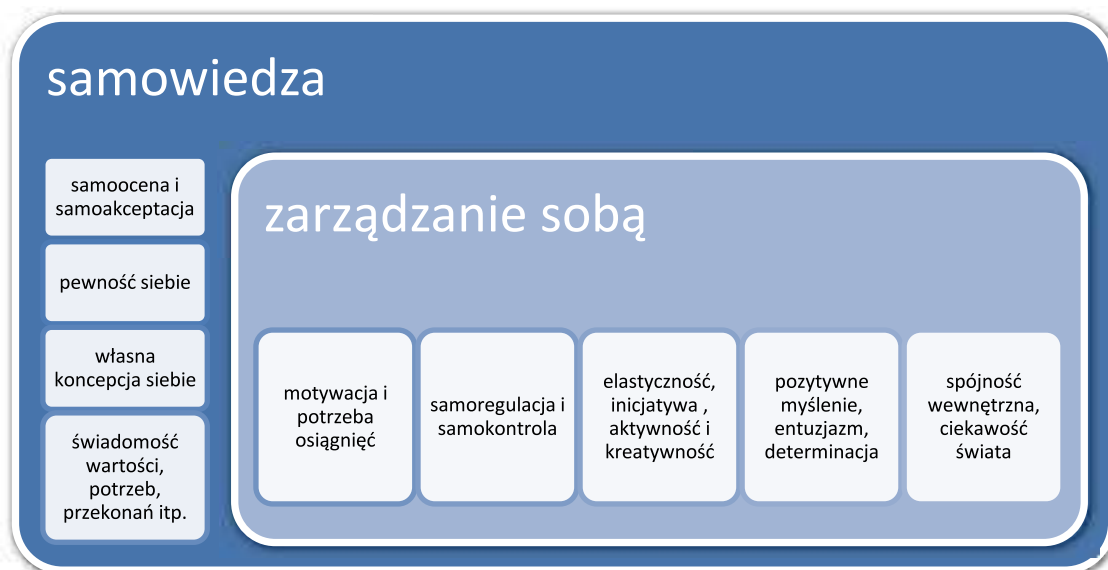
Kluczowym elementem samowiedzy jest świadomość własnej koncepcji siebie i możliwości, jakie daje jej kształtowanie. Ma to szczególne znaczenie w życiu człowieka, często decydując o życiowym sukcesie z uwagi na to, że warunkuje między innymi cele, ocenę postępów oraz zachowanie. Integralną częścią samowiedzy jest adekwatna samoocena (poczucie własnej wartości, ang. *self-esteem*), która wpływa wzmacniająco na samoakceptację¹⁰³ oraz na potrzebę samodoskonalenia się. Wysoka samoocena, a więc w uproszczeniu poczucie dumy, sprzyja rozwojowi pewności siebie, ciekawości

Źródło: Leadership IQ Study: Why New Hires Fail, <http://www.leadershipiq.com/index.php/why-new-hires-fail> [21.12.2008]

¹⁰² Wyróżnia się również kompetencje formalne, takie jak wykształcenie, odbyte szkolenia, doświadczenie *etc.* Por. M. Bartosik, Encyklopedia Zarządzania, *Zarządzanie kompetencjami*, http://mfiles.pl/pl/index.php/Zarz%C4%85dzanie_kompetencjami [28.02.2009]

¹⁰³ Por. J. Kozielecki, *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1981, s. 117–122.

i przedsiębiorczości, której inicjację można tłumaczyć poczuciem własnych możliwości i wpływu na bieg własnego życia¹⁰⁴. Poprzez zarządzanie sobą można wpływać na wszystkie elementy samowiedzy dążąc do ich rozwoju i własnej samorealizacji.



Rysunek 14. Podstawowe kompetencje osobiste

Źródło: opracowanie własne.

Aby dopełnić obraz samowiedzy, należy również wspomnieć o świadomości m.in. potrzeb, emocji, motywacji czy hierarchii wartości – odgrywają one rolę światła, które pozwala człowiekowi podjąć decyzje związane ze ścieżką samorealizacji. Dotyczy to wyznaczenia celów życiowych, priorytetów, zachowań czy nawet schematu działania. Dzięki tej wiedzy człowiek staje się bardziej pewny siebie i zmobilizowany do realizacji wytyczonych celów. Istotne znaczenie ma też świadomość schematów myślowych, sposobów zachowywania się w konkretnych sytuacjach (np. stresogennych, wymagających koncentracji), preferowanych stylów działania (np. przywództwa, uczenia się) – wiedza ta często pomaga w lepszej samokontroli, samoregulacji oraz pozwala dobrać właściwe środki niezbędne w realizacji celów.

Zarządzanie sobą stanowi dopełnienie samowiedzy, z którą jest bardzo silnie związane i współzależne. Ważnym elementem jest umiejętność samoregulacji i samokontroli, polegająca na monitorowaniu, weryfikacji i ewentualnym korygowaniu zachowań, procesów emocjonalnych, sposobu myślenia itp. Dzięki samoregulacji człowiek uczy się kontrolować swoje życie¹⁰⁵, przez co nie boi się podejmować nowych

¹⁰⁴ S. Harter, *Causes, correlates, and functional role of global self worth: A life-span perspective* [w:] *Competence considered*, pod red. R. Sternberg, J. Kolligian, Yale University Press, New Haven 1990, s. 67–97.

¹⁰⁵ J. Metcalfe, W. Mischel, *A hot/cool analysis of delay of gratification: Dynamics of Willpower*, w: "Psychological Review" 1999, nr 106, s. 3–18.

wyzwań i wpływać na siebie poprzez kształtowanie pozytywnie wzmacniających nawyków. Mowa tu przede wszystkim o pozytywnym myśleniu, w tym entuzjazmie i optymizmie – sile, która sprawia, że proces samorealizacji staje się rzeczywistością. Dzięki niej człowiek może radzić sobie z negatywnymi emocjami, takimi jak lęk, frustracja, smutek czy złość, zmieniając nastawienie do problemów i neutralizując ich niekorzystny wpływ na działanie. Dotyczy to także umiejętności radzenia sobie z sytuacjami stresogennymi.

Warunkiem efektywnego realizowania swoich pragnień jest świadome i głębokie przeżywanie połączone z samoregulacją. Obserwacja i weryfikacja własnych myśli oraz działań, mimo że wymagają więcej czasu i energii, przynoszą wiele korzyści, które można sprowadzić między innymi do rozwijania twórczego i elastycznego podejścia w stosunku do życia. Ułatwiają podejmowanie decyzji oraz regulowanie (adaptacyjność) własnych myśli, które stanowią podstawę koncepcji siebie. Ważne przy tym jest zachowanie spójności wewnętrznej, tzn. harmonii, zgody z samym sobą. Wartości, myślenie oraz działania muszą być dla nas spójne i wiarygodne, tak, aby nie prowadziły do dysonansu, który wywołuje negatywne emocje i zaburza dążenie do celu.

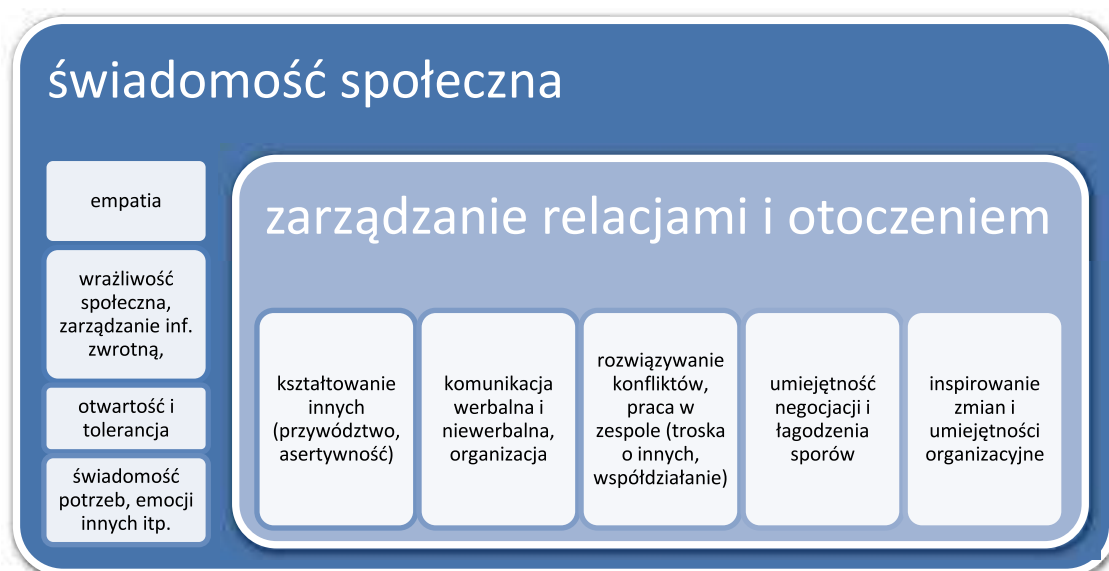
Kolejnym przykładem kompetencji osobistej związanej z zarządzaniem sobą jest umiejętność motywowania siebie. Źródła motywacji upatruje się często w potrzebie osiągnięć. Według autora teorii osiągnięć D. McClellanda¹⁰⁶ potrzeba osiągnięć to pragnienie realizacji celu lub zadania w sposób bardziej skuteczny niż w przeszłości. Motywacja jest tu środkiem i jednocześnie reakcją na potrzeby, której rolę w życiu trudno jest przecenić. Wzbudza energię, ukierunkowuje wysiłki na cel, zwiększa wrażliwość na bodźce istotne, pobudza emocjonalnie oraz wpływa na zaangażowanie i wzmacnia wytrwałość. Innymi słowy pozwala rozwijać się i osiągać cele. Znajomość siebie i czynników, które rozbudzają w nas potrzebę osiągnięć, pozwala na kierowanie własną motywacją. Bardzo przydatna w pobudzaniu motywacji i rozwoju osobistym jest także ciekawość świata (przeciwnieństwo neurotyczności), którą można określić mianem otwartości na nowe doświadczenia.

Współcześnie coraz większe znaczenie, szczególnie w życiu biznesu i nauki, nabierają umiejętności koncepcyjne, w tym przede wszystkim umiejętność twórczego i krytycznego myślenia oraz umiejętność analizy i syntezy informacji. Umiejętności te są szczególnie pożądane w sytuacjach problemowych oraz wymagających ulepszeń

¹⁰⁶ D. McClelland wyróżnia obok potrzeby osiągnięć, potrzebę afiliacji (kontakty z ludźmi) oraz władzy (wpływanie na innych). Por. D. McClelland, *Human Motivation*, Cambridge University Press Archive, Cambridge 1987.

i innowacyjności. Ważne jest również zwrócenie uwagi na rolę jaką pełni w tych procesach wyobraźnia i intuicja, których użycie wymaga otwartego umysłu i dobrze rozwiniętej samoobserwacji. Intuicja jest istotnym procesem wspomagającym podejmowanie decyzji, szczególnie w warunkach dużej złożoności i niepewności¹⁰⁷.

Realizacja celów jednostki nie może odbywać się w oderwaniu od struktur społecznych, w których ona funkcjonuje, ponieważ jej efektywność opiera się w dużym stopniu na kooperacji i współzależności. Dlatego tak ważne są kompetencje społeczne. Ich odpowiednie uformowanie i rozwijanie wpływa na owocność kontaktów międzyludzkich oraz grupowy i indywidualny sukces. Jest to szczególnie ważne w kontekście edukacji – różnica między zwykłymi pracownikami i menedżerami zwykle nie leży w zdobytej przez nich wiedzy branżowej, ale właśnie w umiejętności jej wykorzystania do własnego rozwoju i do zarządzania kontaktami z innymi ludźmi.



Rysunek 15. Podstawowe kompetencje społeczne

Źródło: Opracowanie własne.

Kompetencje społeczne (por. rys. 15) dotyczą świadomości społecznej oraz zarządzania relacjami i otoczeniem. Świadomość społeczną można określić jako system powiązań tworzących i organizujących życie społeczne, składające się z wyobrażeń rzeczywistości. Zasadniczo dotyczy ona sposobów myślenia, a więc wartości społecznych, konwenansów, opinii, poglądów i postaw ludzi. Ponadto uwzględnia wrażliwość społeczną, style i formy komunikacyjne, obyczajowość, estetykę, religię, politykę, etykę itp. Wyobrażenia te, połączone z ich świadomością i wrażliwością, tworzą bardzo różnorodną sieć porozumienia między poszczególnymi członkami danego

¹⁰⁷ Por. H. Simon, *Models of my life*, MA: MIT Press, Cambridge 1996, s. 136.

społeczeństwa. Im wyższa świadomość społeczna tym sprzężenia zwrotne między ich członkami silniejsze i trwalsze. Wiedza na temat funkcjonujących w danych społeczeństwach schematów myślowych i emocjonalnych, obowiązujących norm, czy występujących różnic kulturowych stanowi ważny krok w kierunku dobrego ich zrozumienia i wykorzystania w ramach porządku społecznego.

Wrażliwość społeczna jest ściśle związana z kulturą i wychowaniem, dlatego na jej kształtowanie największy wpływ ma okres dzieciństwa. Wiąże się ona z takimi elementami, jak tolerancja, otwartość i empatia. Te cechy są niezwykle pomocne w kształtowaniu i zarządzaniu relacjami społecznymi, gdyż poszerzają horyzonty zrozumienia innych ludzi i ich zachowań. W tym kontekście, szczególnie istotną rolę pełni empatia (wczuwanie się), umożliwiająca spojrzenie z perspektywy drugiej osoby. Zdecydowanie usprawnia komunikację i współdziałanie, tak ważne w grupach i organizacjach. Również tolerancja i otwartość na różnorodność sprawiają, że człowiek w swoim myśleniu i działaniu jest bardziej elastyczny, co przekłada się również na wysoką samoocenę, łatwość w nawiązywaniu kontaktów i szacunek.

Świadomość społeczna daje podstawę do sprawnego zarządzania relacjami społecznymi i jego otoczeniem. Wydaje się, że najważniejszą kompetencją w tym kontekście jest komunikacja werbalna i niewerbalna, która stanowi podstawowy warunek prawidłowego funkcjonowania społeczeństwa, a więc współdziałania i rozwoju. Dobra komunikacja wpływa pozytywnie na skuteczność i efektywność wzajemnych relacji oraz realizowanych wspólnie projektów. Dzięki komunikacji i współdziałaniu ludzie są w stanie dokonać czegoś wspólnie, uwzględniając przy tym interesy swoje i cele innych osób. Ważna będzie tu także umiejętność rozwiązywania problemów i konfliktów, łagodzenia sporów, czy też umiejętność negocjacji i asertywność.

Umiejętność wpływania i kształtowania innych w dużym stopniu dotyczy przywództwa transformacyjnego, które stanowi ponadczasowy sposób na realizowanie celów wymagających współdziałania. Takie przywództwo oparte jest na synergii, zaufaniu oraz transferze wiedzy i doświadczenia, które można porównać do wzajemnego rozwoju (wzbogacania). Oznacza to, że obie strony są wygranymi. Ważna jest również umiejętność zarażania entuzjazmem oraz swoją wizją (pociąganie ludzi za sobą).

Rozwój osobisty, w tym również wysiłki wychowawcze i edukacyjne najbliższego otoczenia powinny być skupione na rozwoju kompetencji osobistych oraz społecznych. Samodoskonalenie, a więc pracę nad sobą, można porównać do filozofii

osobistego *kaizen*¹⁰⁸, która oparta jest na idei ciągłego – krok po kroku – ulepszania, doskonalenia. Należy przy tym pamiętać, że człowiekowi nie jest dana doskonałość, dlatego jedyne, czego może, a wręcz powinien, oczekiwać od siebie to postępy.

Warto zauważyć, że organizacje, które kładą silny nacisk na rozwój i wykorzystanie kompetencji swoich pracowników (część kapitału intelektualnego firmy), potrafią lepiej budować swoją przewagę konkurencyjną (ang. *performance*) i uznawane są za bardziej innowacyjne i wizjonerskie¹⁰⁹. To właśnie kompetencje są głównym źródłem sukcesu organizacji, ale również jednostki, dlatego rozwój kompetencji społecznych i osobistych powinien być jednym z głównych zadań edukacji. Szkoły i uczelnie powinny równorzędnie traktować przekaz wiedzy fachowej i umiejętności technicznych oraz kształtowanie kompetencji. O ile realizowanie pierwszego elementu jest wystarczająco efektywne przy wykorzystaniu obecnego, odpowiednio zmodyfikowanego, systemu (wykłady, ćwiczenia grupowe), o tyle formowanie kompetencji ma sens tylko przy uwzględnieniu indywidualnego podejścia do studenta – najlepiej przy zastosowaniu relacji mistrz – uczeń.

Jest wiele udowodnionych przykładów pozytywnego przełożenia się kompetencji osobistych i społecznych na życie zawodowe. Przytoczę tylko dwa z nich. Pracownicy amerykańskiej firmy ubezpieczeniowej Metropolitan Life (MetLife) o wysokim poziomie optymizmu sprzedali w pierwszych dwóch latach o 37% więcej ubezpieczeń na życie niż pesymiści. Ponadto agenci, będący w grupie 10% największych optymistów sprzedało o ponad 88% polis więcej niż grupa 10% największych pesymistów¹¹⁰. Inne badanie, obejmujące 130 kierowników wysokiego szczebla, wykazało, że zależnie od tego, jak radzili oni sobie z własnymi emocjami, tyle osób chciało z nimi współpracować¹¹¹. Widać stąd, że kompetencje mają realne przełożenie na wyniki w pracy, a także na subiektywne poczucie samorealizacji.

Kształtowanie liderów przyszłości będzie wymagało poświęcenia szczególnej uwagi rozwoju pożądanych kompetencji (por. tabela 4) i to głównie tych związanych

¹⁰⁸ *Kaizen*, (jap. 改善, *kai* – zmiana, *zen* – dobry) w dosłownym tłumaczeniu to zmiana na dobre. Filozofia ta wywodzi się z japońskiej kultury i praktyki zarządzania. W myśl tej filozofii jakość sprowadza się do stylu życia – niekończącego się procesu ulepszania. Podstawową regułą tej filozofii jest ciągle zaangażowanie oraz ciągle podnoszenia jakości firmy i produktu. Zarówno ideę, jak i większość zasad *kaizen* można przenieść na grunt rozwoju osobistego człowieka.

¹⁰⁹ C. Colins, I. Porras, *Building your company's vision*, w: "Harvard Business Review" 1996, nr 5, s. 65–75.

¹¹⁰ M. Seligman, *Optymizmu można się nauczyć*, Media Rodzina, Poznań 1996, s. 153–154.

¹¹¹ W. Clarke Associates, *Activity vector analysis: Some applications to the concept of emotional intelligence*, Walter V. Clarke Associates, Pittsburgh 1996, cyt. za: C. Cherniss, *The Business Case for Emotional Intelligence*, http://www.eiconsortium.org/reports/business_case_for_ei.html [03.11.2008]

z ich osobowością. Prawdziwe przywództwo ma swoje źródło w myślach jednostki, dlatego tak ważne jest samopoznanie i permanentne samodoskonalenie się. Warto podkreślić, że lider nie działa sam: „wielki lider chętnie uczy ludzi i rozwija ich do momentu, w którym go lub ją przerosną pod względem posiadanej wiedzy i umiejętności”¹¹². Lider to pożądaný obraz ludzi, których najbardziej potrzebować będzie współczesne społeczeństwo – można zaryzykować stwierdzenie, że posiadane przez nich modelowe kompetencje staną się uniwersalnym trzonem edukacji XXI wieku.

Tabela 4. Najbardziej pożądane kompetencje lidera przyszłości

kompetencje osobiste	kompetencje społeczne
<ul style="list-style-type: none"> • wysoki poziom wiedzy o samym sobie (słabe i mocne strony, cele życiowe) i otoczeniu; • umiejętność zarządzania sobą (samokontrola, samoregulacja, samoobserwacja); • rozwinięta motywacja (m.in. do samodoskonalenia się) oraz intuicja; • umiejętność kreatywnego i strategicznego myślenia; • wielki entuzjazm i determinacja; • ugruntowane wartości i zasady - życie zgodnie z nimi; • duża proaktywność połączona z ciekawością świata. 	<ul style="list-style-type: none"> • wysoka wrażliwość społeczna (umiejętność słuchania, empatia, identyfikacja potrzeb, celów i oczekiwań innych, tolerancja); • umiejętność tworzenia i dzielenia się wizją; • antycypowanie zmian; • umiejętność motywowania, angażowania i inspirowania innych; • orientacja na współdziałanie (skłonność do dzielenia się władzą oraz wiedzą, wspieranie innych); • bardzo dobrze rozwinięte umiejętności organizacyjne.

Źródło: Opracowanie własne.

Reasumując, kompetencje osobiste i społeczne stanowią podstawę świadomego oraz ukierunkowanego na przyszłość rozwoju jednostki. Dobre samopoznanie, zarządzanie sobą czy umiejętność skutecznego obcowania z innymi to tylko przykłady kompetencji niezbędnych każdemu człowiekowi – wartościowych z punktu widzenia samorealizacji i odnalezienia się we współczesnym, dynamicznie zmieniającym się świecie. Jest to szczególnie istotne, ponieważ oczekiwania ustawicznie rosną, a osobiste pragnienie osiągnięcia sukcesu, w tym realizacji potencjału osobistego, pozostaje.

¹¹² F. Manske, cyt. za: J. Maxwell, *Equipping 101. What every leader needs to know*, Thomas Nelson Publishers, Tennessee 2003, s. VII.

2.4. Elementy kluczowe w realizacji potencjału osobistego

Poprzez wszechstronny rozwój osobisty oraz realizację życiowych celów i uprawianie pasji, które ukierunkowują dalsze działania, człowiek dąży do urzeczywistnienia swojego potencjału, a więc samorealizacji. Współcześnie można mówić o programowaniu sukcesu. Strategia ta, wbrew nazwie, nie gwarantuje powodzenia, ale szanse na sukces przy jej wykorzystaniu wyraźnie rosną. U podstaw tej teorii leży przekonanie, że szczęściu można, a wręcz należy, pomagać. Dążenie do mistrzostwa osobistego pozwala w większym stopniu kierować własnym życiem i wykorzystywać pojawiające się okazje. Realizacja marzeń człowieka zależy w dużej mierze od samowiedzy i koncepcji siebie oraz innych kompetencji osobistych i społecznych. Aby zbudować trwałą sukces konieczne jest podążenie drogą samorealizacji poprzez inwestowanie w siebie, a także uwzględnienie kontekstu społecznego oraz roli, jaką odgrywa przypadek¹¹³ (czynnik losowy) w życiu człowieka.

Samodoskonalenie ma charakter wielowymiarowy i dotyczy wszystkich obszarów ludzkiego życia. Najprostszy podział jest wyznaczony przez dualizm naszego życia, który wyróżnia umysł i ciało. Mimo ich wyodrębnienia są to obszary wzajemnie się wypełniające i przenikające, gdyż działają na zasadzie sprzężeń zwrotnych. Oznacza to m.in., że w określonym zakresie dobre zdrowie fizyczne wpływa pozytywnie na samopoczucie albo pozytywnie ukierunkowane myślenie może korzystnie wpłynąć na zdrowie. Ponadto, ważnym obszarem rozwoju jednostki są relacje międzyludzkie, który również wpływa na rozwój osobisty i jest przez niego współkształtowany.

Często lekceważony jest **rozwój fizyczny**, a więc dbałość o zdrowie i kondycję. Wysiłek fizyczny pozytywnie wpływa na naszą kondycję, samopoczucie, dodaje energię do działania i sprawia, że człowiek wolniej się męczy. Ponadto poprawia koncentrację i wydajność pracy, a także pozytywnie wpływa na sen. Rekomendowana jest umiarkowana aktywność fizyczna przez pół godziny dziennie sześć razy w tygodniu. Należy tu wspomnieć o sekrecie długowieczności, który częściowo został poznany przez szereg wieloletnich badań nad najstarszymi ludźmi w Ameryce przeprowadzonych przez T. Perlsa oraz M. Silver¹¹⁴. Znajomość zasad, jakimi kierują się ludzie długowieczni i mający dobre samopoczucie,

¹¹³ Por. N. Taleb, *Foiled by Randomness: The Hidden Role of Chance in Life and in the Markets*, Random House, New York 2005.

¹¹⁴ T. Perls, M. Silver, J. Lauerman, *Dożyć do setki*, Wydawnictwo Moderski i S-ka, Poznań 1999.
Por. WHO, *The world health report 2007 – A safer future: global public health security in the 21st century*, http://www.who.int/entity/whr/2007/whr07_en.pdf [04.09.2008]

pozwała zorientować się nie tylko jednostkom, ale także organizacjom, społeczeństwu i państwu, w jaki sposób kształtować programy polityczne, społeczne czy edukacyjne pozwalające na najlepsze wykorzystanie potencjału drzemiącego w każdym człowieku. Biorąc pod uwagę badania można wyróżnić trzy obszary krytyczne, na które mamy wpływ i które stanowią fundament potencjału jednostki. Obok aktywności umysłowej i fizycznej są to prawidłowe odżywianie¹¹⁵ oraz pozytywne nastawienie do życia.

Istotnym obszarem rozwoju są **relacje społeczne**, które są źródłem wielu ludzkich potrzeb (bezpieczeństwo, miłość, afiliacja itp.), a także stanowią warunek rozwoju osobistego i społecznego. Pamiętając o harmonii rozwoju należy uwzględnić czas dla siebie i swoich bliskich. Istotna jest tu równowaga między życiem zawodowym, osobistym, rodzinnym i towarzyskim. Warto dbać o związki z rodziną, pielęgnować przyjaźnie, a także wyrażać gotowość do pomagania innym oraz doskonalić kompetencje społeczne związane ze współdziałaniem i komunikacją¹¹⁶.

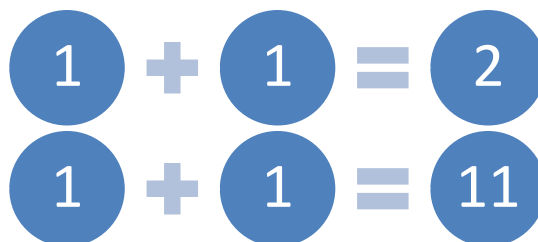
Warto również wykorzystać strategię mentoringu, która opiera się na założeniu, iż **w każdym człowieku ukryty jest nieograniczony potencjał i że jedną z podstawowych potrzeb człowieka jest jego odkrywanie i rozwijanie**. Relacja mistrz – uczeń jest bardzo wartościowa, gdyż dzięki odpowiednim zabiegom mistrza, uczeń poznaje siebie, rozwijając w ten sposób samoświadomość, i nie lęka się iść wybraną przez siebie drogą samorealizacji. Wielu osób odczuwa bądź odczuwało brak własnego mentora. Warto go odnaleźć i poprosić o wsparcie.

Samorealizacja jest w dużym stopniu zależna od relacji społecznych, przez co zarządzanie nimi staje się tak ważne. Rozwój sieci kontaktów wspomaga programowanie sukcesu. Jej podwaliny to ludzie i kapitał intelektualny. Szczególnie owocne jest stworzenie sieci powiązań opartej na wspólnej wymianie wiedzy jawnej i ukrytej. W społeczeństwie, szczególnie tym opartym na wiedzy, bardzo istotna jest struktura silnych powiązań, w której liczą się relacje i wiedza. Należy zatem nawiązywać kontakty i je pielęgnować. Niezbędna w tym przypadku jest praca nad własnymi kompetencjami społecznymi. Aktywne wykorzystanie określonych relacji (współdziałanie) pozwala cieszyć się synergia, a więc efektami, które przewyższają sumę poszczególnych działań ludzi. Dobrze obrazuje to rys. 16., w którym, z punktu widzenia matematyki, efekty

¹¹⁵ Bardzo ważne jest spożywanie niewielkich posiłków częściej w ciągu dnia, jedzenie warzyw i owoców, a ograniczanie spożywania mięsa, słodczy, tłuszczów nasyconych i utwardzonych oraz produktów silnie przetworzonych.

¹¹⁶ R. Franken, *Psychologia motywacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 396–397.

działań dwóch ludzi są równe ich współdziałaniu, podczas gdy synergia pozwala na zwielokrotnienie efektów.



Rysunek 16. Efekty współdziałania – matematyka a synergia

Źródło: Opracowanie własne.

Programowanie sukcesu oznacza świadome planowanie własnej ścieżki życiowej, której celem jest sukces, a więc pełna realizacja potencjału osobistego. Fundamentalną kwestią w samorealizacji, w tym w rozwoju osobistym, jest wybór celów, które w dalszej kolejności pozwolą na świadome wyznaczenie życiowej drogi. Warunkiem wyboru celów życiowych jest poznanie siebie (por. 2.2). Najwyżej stojące cele to marzenia. Kolejne to cele strategiczne, taktyczne i operacyjne – są one podporządkowane naszym marzeniom i wyznaczają stopień ich szczegółowości. Wyznaczony cel przede wszystkim pobudza do wysiłku i ukierunkowuje. Większości ludzi wydaje się, że ma wyznaczone cele. Na pierwszy plan wychodzą niesprecyzowane hasła: dzieci, szczęście, zdrowie. Nie są to jednak cele, tylko pobożne życzenia (chciejstwo; ang. *wishful thinking*).

Cele muszą być ambitne i realne¹¹⁷, konkretne, a przede wszystkim mierzalne, co umożliwia monitorowanie postępów i odpowiednią regulację działania. Cel¹¹⁸ i jego wykonanie należy rozumieć jako projekt. Jest on zatem jednorazowy i wymaga konkretnych zasobów oraz działań. Oznacza to, że należy m.in. wyznaczyć ramy czasowe – inaczej marzenia nie będą miały wystarczająco stymulującego wyrazu. Istotna jest także formalizacja celów, która poprzez swój wymóg sprecyzowania myśli, ułatwia ich przyswojenie i zrozumienie. Jak pokazuje badanie przeprowadzone w Dominican University, warto też podzielić się swoimi celami z innymi¹¹⁹ – bliskimi i znajomymi. Gdy mówi się o celu, staje się on naturalny, bardziej realny i co najważniejsze –

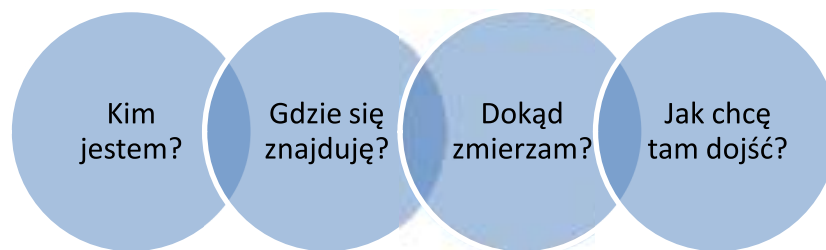
¹¹⁷ Cele, również te szczegółowe, powinny być ambitne, jednak na tyle proste, aby były przez daną osobę osiągalne. Badania pokazują, że takie cele wzmacniają determinację oraz bardziej motywują do działania niż cele łatwe. Źródło: E. Locke, G. Latham, *A theory of goal setting and task performance*, NJ: Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1990.

¹¹⁸ Por. koncepcja celów S.M.A.R.T.E.R.; J. Pershing, *Handbook of Human Performance Technology*, John Wiley & Sons, New York 2006, s. 174–175.

¹¹⁹ Dominican University of California, *Goals Research Summary*, <http://www.dominican.edu/academics/facultypages/gailmatthews/researchsummary2.pdf> [08.01.2008]

wszechobecny. Te małe „zobowiązania” podtrzymują także motywację i sprawiają, że człowiek jest bardziej zdeterminowany.

Realizacja marzeń to zbiór działań, które należy podjąć, aby udało się osiągnąć to, co zostało zamierzone. Bardzo pomocne w tym procesie są analiza oraz planowanie. Analiza (w tym ocena) odnosi się do jednostki, jej celów oraz otoczenia. Ustalenie życiowych celów wymaga pracy nad sobą i odpowiedzi na fundamentalne pytania: *kim jestem?*; *gdzie się znajduję?*; *dokąd zmierzam?* Samoocena i refleksja nad samym sobą pomagają zaprogramować sukces. Na tym etapie człowiek pogłębia samoświadomość i odkrywa swój potencjał, poznając swoje słabe i mocne strony oraz otwiera się na świat i poszukiwanie prawdy. Życiowe cele, aby mogły być osiągnięte, wymagają odkrycia tego, czego się naprawdę pragnie i jakim człowiekiem chce się być.



Rysunek 17. Podstawowe pytania świadomej samorealizacji

Źródło: Opracowanie własne.

Przy formułowaniu celów należy również pamiętać o otoczeniu, które można określić jako morze szans i zagrożeń. Szansą mogą być ludzie, którzy mogą wesprzeć, doradzić. To także różnego rodzaju programy, szkolenia, wiedza. Szansą może być pojawienie się nowej technologii czy wyjazd zagranicę. Identyfikacja szans pozwala jednostce o nich myśleć i, jeśli pokrywają się z jej celami, wykorzystać. W przypadku zagrożeń, należy być ostrożnym, gdyż człowiek ma naturalną tendencję do wyszukiwania barier i przeszkód (por. 2.1). Identyfikacja zagrożeń pozwala na zabezpieczenie się przed ewentualnościami i zaprogramowanie równoległych, zbieżnych ścieżek sukcesu. Konieczne jest ciągle monitorowanie siebie i otoczenia. Marzenia i cele strategiczne mogą ulec modyfikacji po wykonaniu powyższej pogłębiającej analizy. Elastyczność w tym wypadku jest bardzo istotna – elastyczność nie oznacza jednak rezygnacji z marzeń.

Niemal równoległym krokiem do nakreślenia wizji oraz analizy siebie i otoczenia jest planowanie, które wymaga postawienia dodatkowego pytania związane z alokacją zasobów: *jak chcę tam dojść?* (por. rys. 17) Będzie ono znacznie efektywniejsze i prostsze, gdy uwzględnione zostaną elementy samowiedzy. Planowanie to wyznaczanie ścieżki mającej zaprowadzić do założonych celów. Warto wziąć pod uwagę alternatywne drogi o różnych stopniach trudności. Planując przyszłość należy uwzględnić potrzebne zasoby (czas, wiedzę,

wsparcie innych, koszty i inne), jakie będą potrzebne w realizacji poszczególnych etapów. Pozwoli to uniknąć ewentualnych frustracji i szybciej zrealizować marzenia.

Planowanie powinno uwzględniać wszystkie obszary rozwoju człowieka – obszaru społecznego i osobistego (w tym fizycznego i umysłowego). Priorytetem jest zbalansowanie sił i odpowiedni podział własnych zasobów, umożliwiający uzyskanie harmonii w trakcie urzeczywistniania własnego potencjału. Oznacza to, że rozwój w jednym obszarze nie będzie rozwojem kosztem innych obszarów. Ważne jest utrzymanie przynajmniej średnioterminowej równowagi, aczkolwiek jest to zależne od indywidualnej sytuacji.

Największą barierą w planowaniu może być ograniczenie czasowe, dlatego istotna jest koncentracja sił na działaniach kluczowych. Z uwagi na niemożność wykonania wszystkiego, warto zastosować „zasadę Pareto”¹²⁰, znaną także jako zasada 80/20. Głosi ona, że 80% efektów wypływa z około 20% działań jednostki. Inaczej mówiąc, niewielkim skoncentrowanym nakładem pracy można osiągnąć większe efekty. Aby korzystać z tej zasady, należy planując działania zidentyfikować (najczęściej w oparciu o autopsję) kluczowe zadania, pomijając jednocześnie te mniej wartościowe. Taka optymalizacja pozwala podnieść efektywność działania, w tym także zmniejsza tendencje do prokrastynacji.

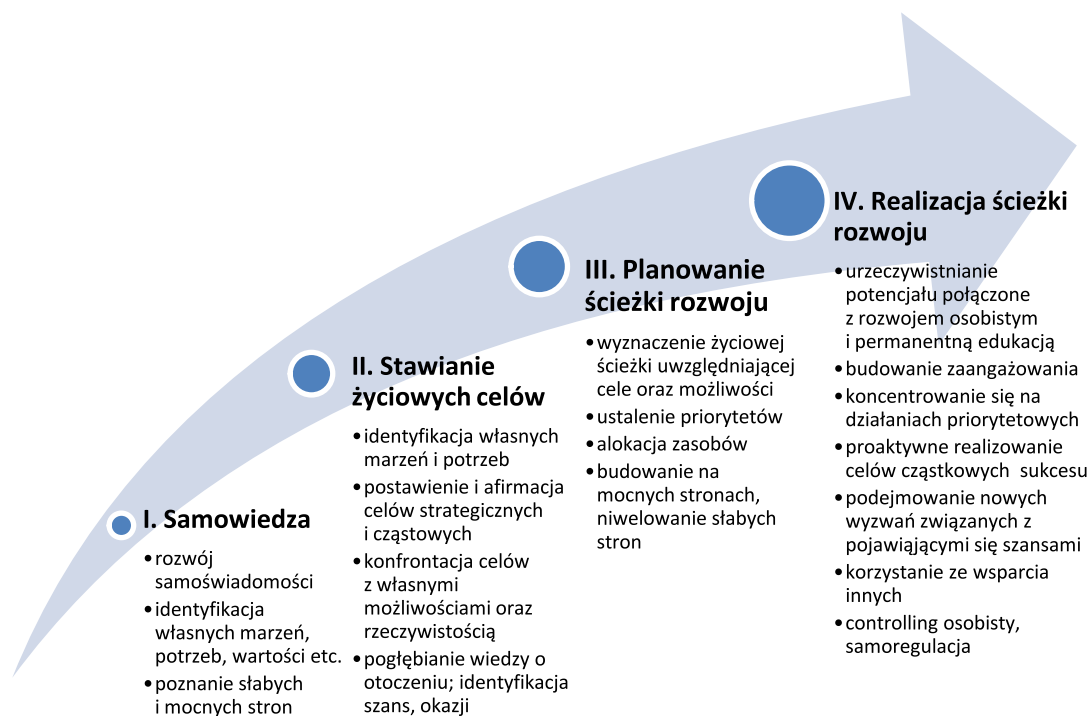
Symulacja myślowa nakreślonego planu jest pomocna w osiągnięciu wyznaczonych celów. Wizualizacja procesu połączona z pozytywną autosugestią redukuje napięcie spowodowane lękiem i doskonali proces planowania. Stymuluje ona umysł, przygotowując do wykonania kolejnych etapów działania¹²¹ oraz sprawia, że cel wydaje się bliższy. Analiza oraz planowanie wymagają czasu, energii i samodyscypliny – ich wartość jest jednak trudna do przecenienia, szczególnie z punktu widzenia dobrej organizacji, która powinna dotyczyć, obok długiego i średniego terminu, również okresów krótkoterminowych. Synteza małych kroków, planów i działań dziennych składa się na jakość życia. Praktyka planowania następnego dnia w sposób sformalizowany przyczynia się do lepszej organizacji i efektywności, ponadto stanowi ważny element w dobrym zarządzaniu czasem.

Po wyznaczeniu celów i nakreśleniu planów uwzględniających samowiedzę i kontekst, w którym się funkcjonuje, można przystąpić do działania związanego z realizacją ścieżki rozwoju. Ważne jest podjęcie działania i aktywność w realizowaniu

¹²⁰ Por. Wikipedia, *Zasada Pareto*, http://pl.wikipedia.org/wiki/Zasada_Pareto [17.01.2008]

¹²¹ S. Taylor, L. Pham, I. Rivkin, D. Armor, *Harnessing the imagination: Mental simulation, self-regulation, and coping*, w: „American Psychologist” 1998, nr 53, s. 429–439, cyt. za: M. Lewis, J. Haviland-Jones, *Psychologia emocji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 646–647.

swojego potencjału, za którego urzeczywistnienie odpowiedzialna jest wyłącznie jednostka. Należy przy tym zauważyć, że urzeczywistnianie potencjału związanego z realizacją marzeń wymaga ciągłej obserwacji, autorefleksji oraz weryfikacji planów i działań, które to zabiegi można utożsamiać z podsumowaniem dnia (krótkoterminowo). Warto do podsumowań włączyć strategie związane z podtrzymywaniem motywacji i dynamiki rozwoju, w tym wykorzystanie wolnego czasu i wynagradzanie siebie.



Rysunek 18. Ścieżka samorealizacji – kluczowe etapy programowania sukcesu

Źródło: Opracowanie własne.

Refleksja nad sobą i własnymi działaniami sprzyja zrozumieniu siebie i pomaga odpowiedzieć na pytanie: *czy zmierzam w dobrym kierunku?* Ponadto refleksja pozwala na zatrzymanie i wyciszenie się, ułatwia podsumowanie i analizę. Jest to kluczowy element w urzeczywistnianiu własnego potencjału. Może ona przyjmować różne formy, np. medytacji czy modlitwy, a więc szczególnej rozmowy z Bogiem, często mającej charakter prośby bądź dziękczynienia¹²². Refleksja wpływa korzystnie na motywację, a także na twórcze rozwiązywanie problemów.

Kluczowymi elementami dynamizującymi urzeczywistnianie potencjału ludzkiego jest pozytywne myślenie, obejmujące entuzjazm i optymizm, oraz wytrwałość. Umiejętność pozytywnego myślenia wpływa na kształtowanie się emocji pozytywnych,

¹²² Ciekawym przykładem jest tu modlitwa Jabesa, która zawiera w sobie prośbę o poszerzenie własnych granic. Por. *Pismo Święte*, 1 Księga Kronik 4, 10, Brytyjskie i Zagraniczne Towarzystwo Biblijne, Warszawa 1975.

takich jak szczęście oraz pobudza do działania – ta kompetencja wyróżnia osoby szczęśliwe oraz liderów. Ludzie, którzy są optymistyczni lepiej radzą sobie w życiu zarówno intelektualnie, jak i sprawnościowo, cieszą się bardzo dobrym zdrowiem, starzeją łagodniej, a także żyją dłużej¹²³. Pozytywne myślenie wpływa także na determinację i wiarę, która popycha do twórczego i pełnego pasji działania. Warto pamiętać o zasadzie, którą wyznawała M. Knowles, która żyła ponad 100 lat: „Szukaj w życiu wspaniałych rzeczy, jeśli nie możesz ich znaleźć na zewnątrz, poszukaj we własnej głowie”¹²⁴. Nauka potwierdziła, że człowiek może wybierać swój sposób myślenia¹²⁵, co oznacza, że umiejętności pozytywnego myślenia można się nauczyć.

Pozytywne myślenie wymaga wiary we własne możliwości. Wykorzystując refleksję można zasiać w umyśle pozytywne myśli. Skuteczna wydaje się metoda programowania umysłu „jak gdyby” popularyzowana przez amerykańskiego psychologa W. Jamesa, a następnie N. Peale’a¹²⁶. Jej istota polega na tym, aby myśleć i postępować tak, jakby się daną pożądaną cechą już posiadało. W przyciąganiu entuzjazmu pomocna jest szczególnie refleksja związana z przywoływaniem sukcesów i dobrych wiadomości (np. z minionego dnia). W przypadku negatywnych doświadczeń warto z nich wyciągnąć wnioski, a następnie pozbyć się negatywnych myśli. Teoria psychologii neokognitywnej szeroko omawia wpływ jednostki na postrzeganie rzeczywistości. Zmiana sposobu myślenia powoduje, że człowiek inaczej postrzega „tą samą” rzeczywistość¹²⁷. Ta umysłowa zdolność może mieć przełożenie na kontrolę praktycznie wszystkiego – samopoczucia, motywacji, emocji itp. a wszystko za sprawą myśli.

Podobnie jak entuzjazm, determinacja ma ogromną moc i stanowi nieodzowny element umożliwiający nam zachować obraną drogę do sukcesu, tzn. mimo trudności nie poddać się. Należy przy tym pamiętać, że większość przeszkód i trudności, z którymi człowiek się spotyka jest bardzo cennym źródłem doświadczeń i wiedzy. Determinacja jest pochodną wiary w siebie i wyznaczony cel. Przeciętny człowiek woli myśleć, że sukces jest czymś nieosiągalnym. W ten sposób dokonuje redukcji dysonansu poznawczego, tworząc uzasadnienie niepowodzeń bądź zaniechania działań. Konieczne wydaje się uwierzenie, że jest się człowiekiem wytrwałym w realizacji planów na życie,

¹²³ M. Seligman, wyd. cyt., s. 17.

¹²⁴ Cyt. za: T. Perls, M. Silver, J. Lauerma, *Dożyć do setki...* wyd. cyt., s. 113.

¹²⁵ M. Seligman, wyd. cyt., s. 22.

¹²⁶ N. Peale, *Entuzjazm zmienia wszystko*, Wydawnictwo Studio EMKA, Warszawa 1996, s. 31–34.

¹²⁷ J. Pransky, *Somebody Should Have Told Us*, Airleaf Publishing, 2006, s. 5–7.

bez względu na przeciwności, których warto być świadomym. Pomocne jest także ćwiczenie woli począwszy od błahych kwestii – w ten sposób można wyrobić nawyk pozytywnego, niezwyciężonego myślenia, które będzie miało przełożenie na całe życie. Ponadto warto odbierać niepowodzenia pozytywnie, jako szansę pozwalającą doskonalić się i wyciągać wnioski na przyszłość.

Pozytywne myślenie, determinacja, dążenie do równowagi, a także uwzględniające własne „ja” planowanie i działanie stanowią istotny krok w świadomym kształtowaniu rzeczywistości i realizacji potencjału. Od jednostki zależeć będzie w jakim zakresie pomoże ona sobie w tym działaniu. Jest to proces wymagający czasu i energii oraz wkładu własnego. Ważna jest przy tym duża aktywność, przedsiębiorczość oraz otwartość na zmiany i pojawiające się w otoczeniu szanse. Drogą do realizacji potencjału stać się ustawiczne uczenie się.

3. Kształcenie ustawiczne jako zindywidualizowany proces rozwoju

Im więcej wiesz, tym więcej pozostaje do poznania i wciąż tego przybywa.

— **Francis Scott Fitzgerald (1896–1940)**,
amerykański pisarz, nowelista, scenarzysta filmowy,
przedstawiciel zagubionego pokolenia pisarzy

Ludzie w dowolnym wieku mogą nauczyć się dosłownie wszystkiego, jeśli pozwolą im się zastosować własny styl nauki i wykorzystać swoje mocne strony.

— **Barbara Prashing**,
ceniony praktyk i teoretyk z dziedziny kształcenia,
autorka książki pt. "The Power of Diversity"

3.1. Uczenie się przez całe życie a edukacja dla przyszłości

Uczenie się przez całe życie jest obecnie koniecznością, nie tylko z uwagi na potrzebę samodoskonalenia się, ale także z powodu wyzwań, jakie stawia jednostce gospodarka oparta na wiedzy. Niepewność oraz rosnące oczekiwania dotyczą także systemów kształcenia, na których coraz silniej ciąży odpowiedzialność kształtowania liderów oraz ustawicznego rozwoju ich kompetencji i aktualizowania wiedzy.

Od edukacji dla przyszłości wymaga się, aby była elastyczna, możliwie permanentna, zindywidualizowana, a każdy jej element potrzebny i rozwijający. To właśnie sprawia, że proces uczenia się jest tak bardzo dynamiczny, a zmiany w nim występują stale i ewolucyjnie. Obecnie mówi się wręcz o rewolucji w metodach kształcenia. A to za sprawą dwóch elementów: odkryć w dziedzinie badań mózgu oraz powszechnego i natychmiastowego dostępu do informacji i wiedzy¹²⁸. Konieczne jest tworzenie programów, które, opierając się na zindywidualizowanym kontakcie, powinny koncentrować się na rozwijaniu kompetencji społecznych i osobistych oraz dążeniu do pełnego realizowania potencjału ludzkiego. Do tego powinny dążyć nie tylko systemy edukacji, ale i państwo, mające wpływ na administrację oraz ustawodawstwo. Także na tych płaszczyznach należy stwarzać takie warunki, aby społeczeństwo mogło swobodnie odkrywać swoje pokłady inicjatywy, przedsiębiorczości i innowacyjności. Zaniedbanie tego niesie za sobą poważne konsekwencje, czego powinny być świadome współczesne państwa.

Współczesne przewartościowania w roli kształcenia wynikają w dużej mierze z nowego tempa przemian w otaczającym świecie. Duża niepewność i niestabilność sprawia, że bierne antycypowanie przyszłości nie może być skuteczne. Partycypacja wymagać będzie przywództwa i kreatywnego myślenia, stąd konieczność odejścia od konformizmu i odtwórczego charakteru dotychczasowej edukacji. Innowacja, twórcze rozwiązywanie problemów, elastyczność oraz indywidualizacja procesu kształcenia umożliwią kreowanie liderów i wydobywanie potencjału z każdej jednostki. Istotne jest optymalne wykorzystanie możliwości umysłu człowieka zarówno w wymiarze uczenia się, jak i nauczania.

System kształcenia należy doskonalić i dostosować do współczesnej sytuacji gospodarczej. Poza kształceniem dzieci i młodzieży, coraz większy nacisk kładzie się również na możliwość rozwoju osób dorosłych, które często z dużą samoświadomością decydują się na dalsze doskonalenie zawodowe oraz na rozwój indywidualny w zakresie

¹²⁸ G. Dryden i J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2003, s. 17.

własnych zainteresowań. Długoterminowa, a wręcz całościowa motywacja człowieka do uczenia się zależy w dużym stopniu od warunków, formy i treści kształcenia. Samoistna motywacja¹²⁹ (ang. *intrinsic motivation*) w psychologii edukacji stanowi nową jakość – ma ona związek z osiągnięciami i zadowoleniem studentów. Elementami sprzyjającymi kształtowaniu się motywacji samoistnej są poczucie kontroli i wpływania na własne wyniki poprzez wkładany w nią wysiłek oraz zaangażowanie związane z ustalaniem celów edukacyjnych połączone z ich głęboką afirmacją i aprobatą. Dzięki wzbudzeniu motywacji samoistnej, pojawia się w procesie kształcenia długotrwały entuzjazm oraz determinacja.

Ważne jest, aby uczenie się wiązało się z pozytywnymi emocjami, takimi jak radość i ciekawość poznawcza, która zachęca do eksploracji i doskonalenia się¹³⁰. Należy przenieść ciężar z zapamiętywania informacji na sensowne uczenie się i świadome zarządzanie własnym życiem, co można osiągnąć poprzez odpowiedni dobór metod i technik nauczania – uczenia się, które będą intryguwać i sprawiać radość. Pozytywne emocje i postawy sprzyjają twórczemu myśleniu, w szczególności dotyczy to myślenia dywergencyjnego, sprzyjają płynności i giętkości myślenia¹³¹. Entuzjazm sprawia, że uczenie się staje się doświadczeniem autotelicznym, z którego można czerpać prawdziwą satysfakcję.

Tendencje te mają coraz większe odzwierciedlenie w formalnych dokumentach wielu państw i organizacji. W raporcie stworzonym pod nadzorem UNESCO, znalazło to wyraz w określeniu filarów edukacji XXI wieku:

- „uczyć się, aby żyć razem;
- uczyć się, aby wiedzieć;
- uczyć się, aby działać;
- uczyć się, aby być.”¹³²

Zwrócenie uwagi na wieloaspektowość kształcenia oraz na podstawowe cele, do których w tym procesie należy zmierzać, stanowi ważny punkt wyjścia do tworzenia efektywnych programów zarówno dla szkół niższych szczebli, jak i dla uczenia się przez całe życie. Aby idee kształcenia ustawicznego mogły zostać zrealizowane, niezbędne są ponadto systematyczne i zakrojone na szeroką skalę inwestycje w kapitał ludzki – w edukację oraz badania¹³³.

¹²⁹ E. Deci, R. Ryan, *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, Plenum Press, New York 1985.

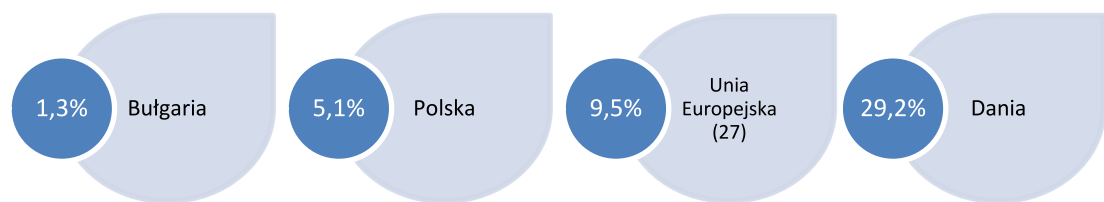
¹³⁰ S. Thomson, *Brain-Based Learning*, w: “Research Starters Education” 2008 (EBSCO), s. 4.

¹³¹ S. Vorsburg, *The effects of positive and negative mood on divergent-thinking performance*, w: “Creativity Research Journal” 1998, nr 11, s. 315–324.

¹³² J. Delors [w:] *Learning: The Tressure of Within*, pod. red. J. Delors, UNESCO, Paris 1995, s. 21–23, http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/15_62.pdf [02.03.2009]

¹³³ F. Machlup, *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*, Princeton University Press, Princeton 1962.

Unia Europejska podkreśla, że uczenie się przez całe życie (ang. *lifelong learning*) powinno przechodzić „od fazy przedszkolnej do pozawodowej, włączając w to całe spektrum uczenia się formalnego, pozaformalnego i nieformalnego (ang. *formal, non-formal, informal learning*). Ponadto, powinno się ono odnosić do wszelkiej, trwającej przez całe życie, aktywności uczenia się, mającej na celu rozwój wiedzy, kompetencji i umiejętności w perspektywie osobistej, obywatelskiej, społecznej oraz zorientowanej na zatrudnienie. Zasadniczym odniesieniem w tym względzie powinna być osoba jako podmiot uczenia się, co podkreślać ma znaczenie prawdziwej równości szans i jakości w procesie uczenia się”¹³⁴. Taka – szeroka – definicja uczenia się przez całe życie wydaje się najlepiej oddawać jego ideę.



Rysunek 19. Partycypacja osób w wieku 25–64 w edukacji permanentnej w 2007 roku

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Eurostat, *Life-long learning*,

<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&language=en&pcode=em051>
[27.02.2009]

Kształcenie bywa powszechnie kojarzone z przekazywaniem wiedzy i umiejętności. Jednak współczesne kształcenie to przede wszystkim tworzenie warunków oraz przekazywanie narzędzi umożliwiających zdobywanie wiedzy i doświadczenia oraz rozwijanie się. Wyznaczone cele kształcenia oraz stopień ich realizacji są głównymi determinantami jakości kształcenia. Można mówić o misji kształcenia, która obejmuje w szerokim rozumieniu formowanie liderów, jednostek przedsiębiorczych i samoświadomych.

Współczesne kształcenie powinno skupiać się na rozwijaniu kompetencji społecznych i osobistych, a w dużo mniejszym stopniu dotyczyć wiedzy technicznej. Zdanie to podzielają autorzy książki pt. „Rewolucja w uczeniu”, którzy uważają, że program kształcenia powinien kłaść przede wszystkim nacisk na:

- „szacunek dla siebie i rozwój osobisty;
- doskonalenie umiejętności życiowych;
- nauczanie jak się uczyć i jak myśleć;
- rozwijanie konkretnych zdolności naukowych, fizycznych i artystycznych”¹³⁵.

¹³⁴ Official Journal of the European Communities, *Council Resolution of 27 June 2002 on lifelong learning*, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:163:0001:0003:EN:PDF>, s. 2 [28.02.2009] Por. A. Cropley, *Lifelong Education: A Stocktaking*, UNESCO Institute of Education, Hamburg 1979, s. 2.

¹³⁵ G. Dryden, J. Vos, wyd. cyt., s. 107.

Warto zaznaczyć, że najbardziej prestiżowe uczelnie w Wielkiej Brytanii, czyli Cambridge oraz Oxford wyznają podobny pogląd stosując esencjonalizm w kształceniu, w którym główny nacisk kładziony jest na formowanie liderów¹³⁶.

Kształcenie powinno opierać się na nauczaniu, jak się uczyć i rozwijać, a ponadto, jak czynić to z entuzjazmem. Wiedza dotyczyć powinna wielu obszarów związanych z uczeniem się, jak np. działania umysłu i pamięci, technik przyswajania wiedzy itp. Ważna jest przy tym indywidualizacja kształcenia, która zwraca uwagę na poznanie stylu uczenia się studenta i pozwala na dostosowywanie tempa i metod dydaktycznych przez nauczyciela. Ułatwia to komunikację, pogłębia świadomość dokonywanych postępów, aktywizuje własny potencjał i ogranicza frustrację. „Ludzie w dowolnym wieku mogą nauczyć się dosłownie wszystkiego, jeżeli pozwoli im się zastosować własny styl nauki i wykorzystać swoje mocne strony”¹³⁷.

Rozwój należy postrzegać jako osiągnięcie mistrzostwa osobistego, dlatego ważne jest wszechstronne kształcenie umożliwiające odkrywanie i rozwijanie potencjału, w tym ustawiczne rozwijanie kompetencji społecznych i osobistych. Dlatego też kształcenie ustawiczne powinno obejmować przede wszystkim program **pogłębiający samoświadomość** oraz świadomość otoczenia. Te dwa elementy w istotny sposób determinują siłę oddziaływania na innych. Można to także odnieść do inteligencji emocjonalnej, której „efektywne wykorzystanie może mieć zasadniczy wpływ w dziedzinie podejmowania decyzji, przywództwa, planowania, pracy zespołowej, kreatywności i innowacyjności”¹³⁸. Program pogłębiający samoświadomość zorientowany byłby na takie obszary jak:

- a) identyfikacja słabych i mocnych stron;
- b) określenie potrzeb i oczekiwań oraz świadomość własnych aspiracji;
- c) sformułowanie celów zawodowych i osobistych;
- d) określenie i weryfikacja hierarchii wartości, przekonań i priorytetów życiowych;
- e) zrozumienie osobistych ograniczeń (lęki i obawy, niewiedza) oraz ich wpływu na działanie;
- f) identyfikacja czynników motywujących i inspirujących;
- g) zrozumienie własnych uczuć, emocji i ich oddziaływania na nas i innych;
- h) poznanie stylu uczenia się, stylu przywództwa, poziomu wszystkich rodzajów inteligencji itp.

¹³⁶ Tamże, s. 101–106.

¹³⁷ B. Prashing, *The Power Of Diversity*, David Bateman, Auckland 1998, cyt. za: G. Dryden, J. Vos, wyd. cyt., s. 98.

¹³⁸ M. Reed-Woodard, *Put some feeling into it*, in: “Black Enterprise” 2000, nr 30, s. 68.

Wiedza o sobie pomaga nam ustalić, w jakim punkcie naszego życia się znajdujemy, a co ważniejsze jest fundamentem do tego, by ustalić własne priorytety życiowe i sformułować cele. Duża samoświadomość ściśle łączy się z pewnością siebie oraz silnym poczuciem własnej wartości i umożliwia lepszą samokontrolę. Świadomość otoczenia natomiast dotyczy takich elementów jak:

- a) identyfikacja szans (możliwości, okazji) i zagrożeń;
- b) określenie kręgu wpływu¹³⁹ (elementy, na które możemy wpływać i mieć pod kontrolą);
- c) zrozumienie środowiska, w którym się żyje (wyznawane wartości, cele, normy, oczekiwania, role społeczne itp.);
- d) zrozumienie zasad kierujących zachowaniem (m.in. zasada wzajemności, sposoby wywierania wpływu).

Świadomość siebie i otoczenia to jedna z cech charakterystycznych wybitnych liderów. Umożliwia kreowanie własnej ścieżki życiowej i konsekwentne jej realizowanie. Liderzy bowiem koncentrują się na możliwościach, wzmacniając przy tym swoje mocne strony, a świadomość ograniczeń i słabych stron pomaga im w przewycięzaniu ich. Ponadto skupiają się na elementach, które są w stanie kontrolować i są świadomi tego, że im lepiej znają siebie, tym większy mają wpływ na innych.

Współczesne kształcenie powinno przebiegać w warunkach sprzyjających rozwojowi osobistemu. Ważna jest przyjazna i partnerska atmosfera, w której promuje się przedsiębiorczość, innowacyjność oraz rozbudowany *feedback*. Kolejnym znaczącym czynnikiem warunkującym proces współczesnego kształcenia jest jego odpowiednia ewaluacja. Podmiotem jawnej i szczegółowej oceny powinny być wiedza oraz kompetencje studenta uwzględniające jego indywidualną ścieżkę rozwoju i punkt wyjścia. Należy przy tym podejmować próbę okresowej, pełnej weryfikacji oczekiwań studenta względem kształcenia oraz jego samooceny.

Bardziej wyrafinowanym narzędziem ewaluacji może być zastosowanie audytu osobistego wykorzystującego *assessment centre*¹⁴⁰ (ośrodek oceny, dalej: AC), które umożliwi zintegrowaną i kompleksową ocenę cech osobowości i predyspozycji

¹³⁹ Por. S. Covey, *7 nawyków skutecznego działania*, Wydawnictwo Medium, Warszawa 1996, s. 80–88.

¹⁴⁰ *Assessment centre* stosowany jest obecnie przez przedsiębiorstwa w celu doboru odpowiedniej kadry. Pozwala ono oceniającym określić, czy dana osoba posiada odpowiednie cechy osobowości oraz predyspozycje, które są pożądane na danym stanowisku. Metody oceny stosowane w AC uważane są za bardzo skuteczne, szczególnie jeśli chodzi o ewaluację kompetencji osobistych i społecznych kandydata, w tym cech charakteryzujących lidera. Por. J. Brownell, *Predicting leadership: The assessment center's extended role*, w: "International Journal of Contemporary Hospitality Management" 2005, nr 17, s. 7–23.

pożądanych przez społeczeństwo oparte na wiedzy. Ocenie podlegałyby głównie kompetencje osobiste (np. radzenie sobie ze stresem, zarządzanie czasem, motywacja zorientowana na zadania¹⁴¹) i społeczne (np. umiejętności przywódcze czy kierowanie zespołem), które są kluczowym elementem treści kształcenia organizacji inteligentnej. AC wykorzystuje głównie takie metody (por. 3.3), jak: analiza przypadku, dyskusja w grupie, symulacja, koszyk zadań, inscenizacja czy prezentacja.

Ośrodek oceny wydaje się być istotnym elementem współczesnego kształcenia. Wiedza o samym sobie pozwala na określenie obszarów, które wymagają szczególnej pracy. Istotnym elementem prawidłowej oceny są ewaluatorzy, którzy powinni być na tyle kompetentni, by wiedzieć na jakie elementy zachowania należy zwrócić szczególną uwagę. Oczywiście, pewnego rodzaju ośrodek oceny można zastosować przy metodach aktywizujących, które związane są z rozszerzoną informacją zwrotną między studentami a prowadzącymi zajęcia. Zasadniczo na ocenę powinno składać się: 50% samooceny, 30% oceny kolegów oraz 20% oceny ewaluatora¹⁴².

Ewaluacja w ramach ośrodka oceny powinna być wykonywana cyklicznie, w zależności od potrzeb. W każdym razie student powinien znać swoje postępy w uzyskiwaniu mistrzostwa osobistego. Biorąc jednak pod uwagę czas, jaki jest wymagany na tego typu zintegrowaną ocenę oraz możliwe obciążenia finansowe dla organizacji, kompromisem byłoby pełna ocena wykonywana raz na kwartał. Jednocześnie należy pamiętać, aby dokonywać oceny (informacja zwrotna) jak najczęściej. Obejmować ona powinna wszystkie aspekty kształcenia, szczególnie te związane z rozwojem kompetencji.

Wzrost liczby osób podejmujących kształcenie ustawiczne wiąże się ze zrozumieniem dynamiki współczesnego świata. Wiele osób chce się rozwijać i doskonalić, by odnaleźć satysfakcjonujące miejsce na rynku pracy. Z uwagi na to, zarządzanie karierą (ang. *career management*) jest procesem ściśle związanym z permanentną edukacją, stanowiąc istotny element samorealizacji człowieka, szczególnie w sferze życia zawodowego. Odpowiednie zarządzanie karierą pozwala na realizację potencjału poprzez ustalanie celów, planowanie, realizację ścieżki kariery wraz z jej systematycznym monitorowaniem. W trakcie tego procesu wykorzystywanych jest wiele technik, takich jak mentoring, szkolenia, ocena, badanie kompetencji, ścieżki kariery czy planowanie sukcesji. Zarządzanie karierami pracowników umożliwia organizacji identyfikowanie talentów i wykorzystanie ich zgodnie ze swoimi potrzebami w myśl zasady – właściwy człowiek na właściwym miejscu. W tym procesie rozwój pracownika jest priorytetem zarówno dla niego, jak i całej organizacji.

¹⁴¹ M. Kossowska, *Ocena i rozwój umiejętności pracowniczych*, Wydawnictwo AKADE, Kraków 2001, s. 84.

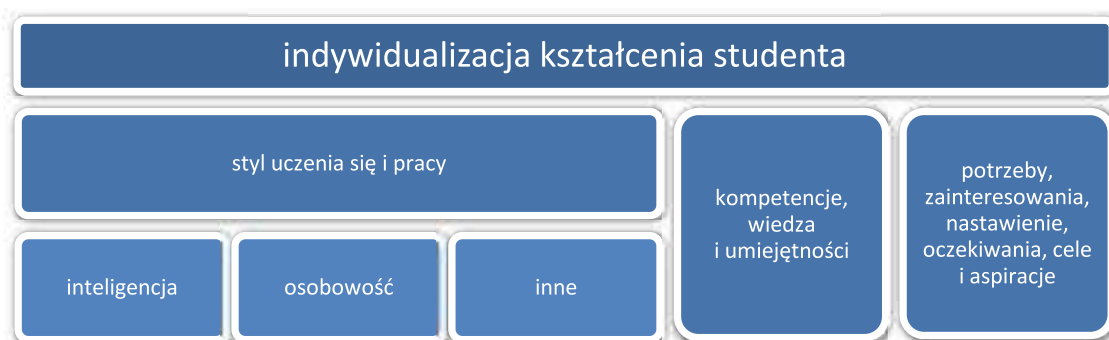
¹⁴² G. Dryden, J. Vos, wyd. cyt., s. 458.

3.2. Indywidualizacja w psychologii uczenia się i nauczania

Indywidualizacja kształcenia to największe wyzwanie współczesnej edukacji. Choć teza mówiąca o występowaniu różnic między poszczególnymi studentami w określonym wieku jest powszechnie akceptowana, to w rzeczywistości niewiele z tego wynika. Każda jednostka poddawana edukacji posiada wiedzę czy też predyspozycje różne od innych. Aby kształcenie było efektywne i skuteczne, konieczna jest wspólna praca nad pogłębianiem kompetencji osobistych, w szczególności zaś samowiedzy odnoszącej się do własnego stylu uczenia się, rodzajów inteligencji czy własnych postaw. Dzięki znajomości siebie i możliwości własnego umysłu człowiek, po zapoznaniu się z metodami kształcenia, będzie w stanie uczyć się efektywniej niż kiedykolwiek.

Podstawowym celem indywidualizacji procesu uczenia się – nauczania jest możliwie najefektywniejsza kapitalizacja potencjału ludzkiego każdej jednostki. Oznacza to, że kształcenie powinno być dostosowane do każdego ucznia, a w szczególności do jego:

- stylu uczenia się i pracy,
- kompetencji, wiedzy i umiejętności,
- celów, aspiracji, potrzeb i oczekiwań (zainteresowania, nastawienie).



Rysunek 20. Filary indywidualizacji kształcenia studenta

Źródło: Opracowanie własne.

Indywidualizacja kształcenia wyraża się zasadniczo w trzech elementach: w dostosowaniu treści kształcenia, metod i technik oraz sposobów ewaluacji postępów ucznia. Potrzeby i zainteresowania jednostki powinny stanowić główny wyznacznik doboru treści nauczania, szczególnie w późniejszym stadium edukacji (średniej i wyższej). Ma to związek z tym, że zainteresowania stanowią ważny długoterminowy motyw do angażowania się w proces uczenia się. Dobrze rozwijane mogą stanowić istotny punkt wsparcia w planowaniu i realizowaniu kariery zawodowej – dokonuje się

tu połączenie przyjemnego z pożytecznym, co z punktu widzenia zmieniającej się gospodarki i samorealizacji jednostki wydaje się kluczowe. Ponadto, duża rozbieżność między nastawieniem i oczekiwaniami ucznia a przekazywanymi mu treściami, mogą powodować frustrację, zniechęcenie oraz bierność w procesie kształcenia. Wydaje się koniecznym, określenie zainteresowań jednostki i wzbogacenie obowiązkowych treści kształcenia zagadnieniami atrakcyjniejszymi dla samego ucznia.

Choć nauczane treści mają przełożenie na motywację jednostki i jej stosunek do procesu kształcenia, ważnym elementem indywidualizacji jest dostosowanie metod i technik do kompetencji jednostki, w tym do jej umiejętności utrzymywania motywacji. Jest to szczególnie ważne, gdy pewne mniej interesujące treści muszą zostać dobrze przyswojone przez jednostkę – wówczas odpowiednie wykorzystanie jej kompetencji zdynamizuje proces uczenia się. Warto ponadto w planowaniu przebiegu kształcenia oraz sposobu ewaluacji wziąć pod uwagę poziom pozostałych kompetencji osobistych i społecznych (por. 2.3), które mogą wspierać uczenie się, a ich rozwój może stać się celem kształcenia.

Styl uczenia się i pracy jest ściśle związany z osobowością, której ważny element stanowi temperament (łac. *temperamentum* – umiarkowanie). Temperament przejawia się w aktywności i reaktywności (skłonność do reagowania na bodźce), które wyjaśniają w dużym stopniu różnice indywidualne m.in. w reagowaniu na stres, czy też w stylu działania. Znajomość własnego temperamentu jest korzystna z punktu widzenia doboru właściwego stylu uczenia się oraz nauczania, z uwagi na to, że determinuje m.in. szybkość dostosowywania się zmian, zapotrzebowanie na stymulację oraz wrażliwość jednostki.

Optymalny indywidualny styl uczenia się oraz osiągnane wyniki wiążą się także z czynnikami osobowości należącymi do „Wielkiej Piątki” (ang. *Big Five*)¹⁴³:

1. Wysoki poziom neurotyczności koreluje negatywnie z wynikami w prezentacjach ustnych, a także z oceną ciągłą. Wiąże się również z płytkim podejściem do uczenia się (ang. *surface approach to learning*)¹⁴⁴. Wynikać to

¹⁴³ Na podstawie wyników badań przedstawionych w:

L. Zhang, *Does the big five predict learning approaches?*, w: „Personality and Individual Differences” 2003, tom 34, nr 8, s. 1431–1446; T. Chamorro-Premuzic, A. Furnham, M. Lewis, *Personality and approaches to learning predict preference for different teaching methods*, w: „Learning and Individual Differences” 2007, tom 17, nr 3, s. 241–250; T. Chamorro-Premuzic, A. Furnham, *Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance*, w: „Personality and Individual Differences” 2008, tom 44, nr 7, s. 1596–1603; T. Chamorro-Premuzic, A. Furnham, G. Dissou, P. Heaven, *Personality and preference for academic assessment: A study with Australian University students*, w: „Learning and Individual Differences” 2005, tom 15, nr 4, s. 247–256.

¹⁴⁴ Można wyróżnić dwa zasadnicze podejścia do uczenia się: płytkie (zorientowane na pobieżne ogarnięcie materiału, mechaniczne i bezrefleksyjne zapamiętanie) oraz głębokie (cechujące się próbami zintegrowania nowego materiału z dotychczasową wiedzą i przykładami z praktyki). Ponadto wymienia

może ze zwiększonego natężenia odczuwanego stresu oraz z trudnościami w utrzymaniu stabilnej motywacji.

2. Poziom ekstrawersji nie wiąże się istotnie z podejściem do uczenia się, ale koreluje z wysokimi wynikami w egzaminach ustnych. Ponadto, osoby o wysokiej ekstrawersji dobrze czują się w pracy grupowej.
3. Otwartość na doświadczenie silnie wiąże się z głębokim podejściem do uczenia się (ang. *deep approaches*). Co ciekawe, studenci o wysokiej otwartości na doświadczenie dobrze wypadają w egzaminach ustnych, ale często mają trudności z rozwiązywaniem testów wielokrotnego wyboru.
4. Osoby o wysokiej ugodowości chętnie pracują w grupie, a także preferują głębokie podejście do uczenia się i interaktywne nauczanie.
5. Sumienność ma wysoki związek z głębokim podejściem do uczenia się, a także z podejściem zadaniowym, zorientowanym na osiągnięcia (ang. *achieving learning approach*). Wraz z otwartością na doświadczenie i głębokim podejściem do uczenia się wyjaśniają aż 40% wariancji w wynikach akademickich.

Poziom rozwoju kompetencji jednostki w sposób ścisły wiąże się z pewnymi predyspozycjami określonymi poprzez poziomy różnych typów inteligencji. Najczęściej występujący podział rodzajów inteligencji, zaproponowany przez H. Gardnera, mówi o co najmniej ośmiu jej rodzajach¹⁴⁵:

1. Muzyczna (ang. *musical*) – oparta jest na wrażliwości na dźwięki, rytm, dotyczy zdolności do tworzenia muzyki, śpiewania, słuchania, naśladowania i jej rozpoznawania.
2. Cieleśnie-kinestetyczna (ang. *bodily-kinesthetic*) – dotyczy koordynacji ruchowej, charakterystyczna dla sportowców i zawodów wymagających dużej precyzji.
3. Logiczno-matematyczna (ang. *logical-mathematical*) – zdolność liczenia oraz logicznego i analitycznego myślenia;
4. Językowa (ang. *linguistic*) – składa się na nią umiejętność do dobrego czytania, mówienia, pisania, porozumiewania się i myślenia przy pomocy słów.
5. Przestrzenna (ang. *spatial*) – dotyczy zdolności tworzenia modeli przestrzennych i ich wykorzystania.

się jeszcze zadaniowe podejście do uczenia się, w którym czynności poznawcze podporządkowane są konkretnemu celowi zwykle związanemu z rywalizacją i osiągnięciem wysokiego wyniku.

Źródło: *Learning. Teaching. Deep and Surface Learning*,

<http://www.learningandteaching.info/learning/deepsurf.htm> [29.03.2009]

¹⁴⁵ H. Gardner, *The Development and Education of the Mind*, Taylor & Francis, London 2005, s. 49–50.

6. Interpersonalna (ang. *interpersonal*) – opiera się na zdolności do rozpoznawania i rozumienia intencji, motywacji oraz pragnień innych ludzi. Pozwala to m.in. na efektywne współdziałanie i nawiązywanie kontaktów z ludźmi.
7. Intrapersonalna (ang. *intrapersonal*) – pociąga za sobą zdolność rozumienia siebie, afirmacji własnych emocji, uczuć i motywacji, a także do samoregulacji.
8. Przyrodnicza (ang. *naturalist*) – dotyczy rozumienia i ciekawości przyrody, ekologii i szacunku do niej; życia z nią w harmonii.
9. Egzystencjalna (ang. *existencial*)¹⁴⁶ – dotyczy skłonności do refleksji nad problemami egzystencjalnymi (życiem, śmiercią, wartościami, moralnością).

Wielorakość inteligencji powoduje, że rozwijanie kompetencji powinno być dostosowane do potrzeb i zdolności ucznia. Poziom inteligencji mówi o naszych talentach i mocnych stronach. W dużym stopniu pokrywa się z kompetencjami, choć jest pojęciem szerszym, gdyż obejmuje także takie sprawności jak dobry słuch czy zmysł artystyczny. Kluczowa dla kompetencji jest inteligencja interpersonalna i intrapersonalna oraz elementy pozostałych, wchodzące w skład inteligencji emocjonalnej, której naturę badał m.in. D. Goleman¹⁴⁷.

Inteligencję w szerokim znaczeniu można określić jako biopsychologiczny potencjał do uczenia się, w tym m.in. do adaptacji, rozumowania i tworzenia rzeczy wartościowych¹⁴⁸. Liczne badania wykazały, że inteligencja jest po części dziedziczona, a częściowo zależna od środowiska i nas samych. Wpływ środowiska i dziedziczenia na ogólną sprawność intelektualną zależny jest od wieku. Wpływ środowiska jest szczególnie wyraźny u dzieci do lat dziesięciu¹⁴⁹, co wydaje się odzwierciedlać tezę, że dzieciństwo to decydujący okres w edukacji – 50% zdolności człowieka do uczenia się rozwija się w pierwszych 4 latach, a kolejne 30% wykształca się do ósmego roku życia, co jest spowodowane tworzeniem się w mózgu jednostki fundamentalnych dróg nerwowych warunkujących zdolność do uczenia się¹⁵⁰. Dlatego też pierwszymi

¹⁴⁶ Inteligencja egzystencjonalna nie została jeszcze uwzględniona przez H. Gardnera na liście wielorakich inteligencji, aczkolwiek może to być, jak pisze, tylko kwestią czasu: *uwazam ten fenomen na tyle kłopotliwy i odległy od pozostałych inteligencji, że wymaga on rozważenia – przynajmniej na dzisiaj*. Źródło: H. Gardner, *Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century*, Basic Books, New York 1999, s. 66.

¹⁴⁷ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań 1997, s. 63–181, por. D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 1999.

¹⁴⁸ H. Gardner, wyd. cyt., s. 34–35.

¹⁴⁹ T. Bouchard, Jr, *Genetic Influence on Human Psychological Traits. A Survey*, w: "Current Directions in Psychological Science" 2004, tom 13, nr 4, s. 148–151,
<http://www18.homepage.villanova.edu/diego.fernandezduque/Teaching/PhysiologicalPsychology/zCurrDir4200/CurrDirGeneticsTraits.pdf> [11.03.2009]

¹⁵⁰ B. Bloom, cyt za: G. Dryden, J. Vos, wyd. cyt., s. 226–229.

i najważniejszymi mistrzami, nauczycielami dziecka będą jego rodzice. Obecna edukacja faworyzuje wyłącznie dwa rodzaje inteligencji: logiczno-matematyczną oraz językową¹⁵¹, co uniemożliwia pełne wykorzystanie potencjału leżącego w wielorakich inteligencjach. Dotyczy to szczególnie osób o wybitnych zdolnościach – talentach, których identyfikację ułatwia podział Gardnera.

Równie istotna jest, obok typów inteligencji, świadomość preferowanego stylu uczenia się, który zapewnia najlepsze efekty. Literatura w tym zakresie jest bardzo bogata i pokrywa wiele różnych koncepcji, praktyk¹⁵² oraz narzędzi pomocnych w identyfikowaniu indywidualnego stylu uczenia się. Ich głównym założeniem jest to, że każdy człowiek posiada swój osobisty styl uczenia się, który pozwala mu na najbardziej efektywne uczenie się. Powinien on być uwzględniony zarówno przez samego ucznia, jak i pedagoga, który wiedzę tę powinien wykorzystywać zarówno w aranżacji sal dydaktycznych, jak i doborze treści, metod, technik i narzędzi nauczania. Mogłoby się to przyczynić do lepszego wykorzystania potencjału intelektualnego jednostki.

Najbardziej kompleksowy model indywidualnego uczenia się zaprezentowali R. Dunn i K. Dunn¹⁵³. Autorzy wyodrębnili pięć obszarów, do których zaklasyfikowali 21 elementów, z czego 6–14 czynników może mieć faktyczne przełożenie na efektywność procesu uczenia się – internalizację wiedzy i jej przetwarzanie, koncentrację i pamięć. Wymienione przez badaczy obszary to: środowiskowy, fizjologiczny, emocjonalny, społeczny oraz psychologiczny.

W większości typologii stylów uczenia się ważną rolę odgrywają czynniki fizjologiczne. Do najważniejszych elementów zaliczyć można tutaj percepcję, a więc dominujący zmysł odpowiedzialny za rejestrowanie, a więc pośrednio także za uczenie się. Wyróżnić tutaj można osoby, które preferując uczenie się przez eksperymentowanie i doświadczanie – kinestetycy (37% osób), przez wzrok – wzrokowcy (29%) i przez słuch – słuchowcy (29%)¹⁵⁴. Innymi czynnikami fizjologicznymi wpływającymi na efektywność pracy, a w szczególności na koncentrację są: optymalny czas pracy – „skowronki” mają lepszą koncentrację rano a „sowy” wieczorem; preferencje odnośnie jedzenia i picia

¹⁵¹ Podobne ograniczenie dotyczy wszystkich testów badających ogólną sprawność intelektualną (IQ), opierających się na dokonaniach A. Bineta oraz T. Simona z początku XIX wieku. Por. A. Binet, T. Simon, *Me'thodes nouvelles pour le diagnostique du niveaux intellectuel des anormaux* w: „L'anne'e psychologique” 1905, nr 11, 236–245.

¹⁵² Por. R. Gajewski, *O stylach uczenia się i I-edukacji*, w: „e-mentor” 2005, nr 4, http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul_v2.php?numer=11&id=189 [06.03.2009]

¹⁵³ R. Dunn, K. Dunn, *Teaching secondary students through their individual learning styles*, Allyn & Bacon, Boston 1993.

¹⁵⁴ *Specific Diagnostic Studies* [w:] J. Vos, G. Dryden, wyd. cyt., s. 129–131.

podczas pracy / uczenia się; preferencje dotyczące mobilności – istnieją uczniowie, którzy lubią np. chodzić podczas nauki, a inni dobrze czują się w pozycji siedzącej¹⁵⁵.

Styl pracy i uczenia się determinowany jest ponadto przez czynniki społeczne. Są osoby, które najlepsze efekty osiągają pracując indywidualnie, inni preferują pracę w parze bądź zespole ze swoimi rówieśnikami. Część osób osiąga różną efektywność zarówno w grupie jak i pracy indywidualnej. R. Dunn i K. Dunn wyróżniają ponadto preferencję dotyczącą współpracy z rówieśnikami oraz współpracy ze starszymi.

Identyfikacja stylu uczenia się jednostki nie musi być czasochłonna z uwagi na narzędzia badawcze, jakimi obecnie dysponuje nauka. Większość czynników warunkujących styl uczenia się może zostać określonych przez samego ucznia poprzez dostępne na rynku testy czy samoobserwację. Warte uwagi są m.in. *Learning Style Inventory*¹⁵⁶ z uwagi na ponad dwudziestoletnie badania nad jego udoskonaleniem oraz *Memletics Learning Styles Inventory*¹⁵⁷. Diagnozę optymalnych warunków uczenia się warto również poszerzyć o otwartą rozmowę z uczniem na temat jego oczekiwań i preferencji, które mogą wykraczać poza elementy uwzględnione w inwentarzach.

Znajomość dominującego stylu uczenia się w pozwala na przeciwstawienie się masowości szkolnictwa, co z powodzeniem realizowane jest w niektórych brytyjskich szkołach, gdzie dzieci dzielone są na grupy odpowiadające ich stylowi uczenia się, dzięki czemu możliwe staje się lepsze dostosowanie metod nauczania do grupy. Świadomość zróżnicowania stylów przyswajania wiedzy, jest kluczowym elementem, który pozwala dobrać właściwą technikę kształcenia stosowaną przez osoby prowadzące zajęcia edukacyjne oraz przez samych studentów. Program kształcenia powinien obejmować identyfikację stylu uczenia się i pracy dokonywaną na początku edukacji, aby możliwe stało się wyszukanie i zastosowanie odpowiednich metod nauczania i uczenia się nie tylko w ramach trwania programu, ale przez całe życie. Równie istotna, obok świadomości stylów przyswajania wiedzy, jest świadomość poziomu wszystkich rodzajów inteligencji, która wymusza indywidualizację kształcenia oraz zwiększa perspektywy rozwoju studenta.

¹⁵⁵ W ustalaniu indywidualnego stylu uczenia się konieczne jest zwrócenie uwagi także na czynniki związane z otoczeniem, które mogą uwypuklić mocne strony ucznia i wpłynąć na jego dobre samopoczucie. Różnice w preferencji dotyczyć mogą takich aspektów jak rodzaj oświetlenia, temperatury powietrza, pracy w ciszy bądź przy określonej muzyce, a nawet pozycji i rodzaju mebla, aranżacji wnętrza oraz miejsca pracy i wielu innych.

¹⁵⁶ Por. R. Dunn, K. Dunn, G. Price, *Learning Style Inventory*, KS: Price Systems, Lawrence 2002.

¹⁵⁷ *Memletics Learning Styles Inventory*, <http://www.learning-styles-online.com/inventory/Memletics-Learning-Styles-Inventory.pdf> [15.03.2009]

3.3. Analiza współczesnych metod i technik wspomagających proces uczenia się i twórczego myślenia

Kształcenie przyszłości to przede wszystkim wzrost zainteresowania technikami i metodami, które stymulują aktywność i samodzielność studentów, umożliwiając optymalne wykorzystanie ich umysłu. Pedagodzy oraz eksperci zaangażowani w układanie programów i ustalanie przebiegu kształcenia szczególnie na poziomie wyższym coraz częściej zdają sobie sprawę z tego, że tylko poprzez indywidualizację i odpowiednie wyeksponowanie ścieżki praktycznej przekazywana wiedza będzie wzbogacała ucznia i przygotowywała go do sytuacji, w których może w przyszłości się znaleźć. Ponadto, w dobie zainteresowania rozwojem samej jednostki, jej kompetencji społecznych i osobistych, wiedza *jak się uczyć* stała się naturalną odpowiedzią na pragnienie zwiększenia samoświadomości ucznia i pomocy w jego dążeniu do doskonałości.

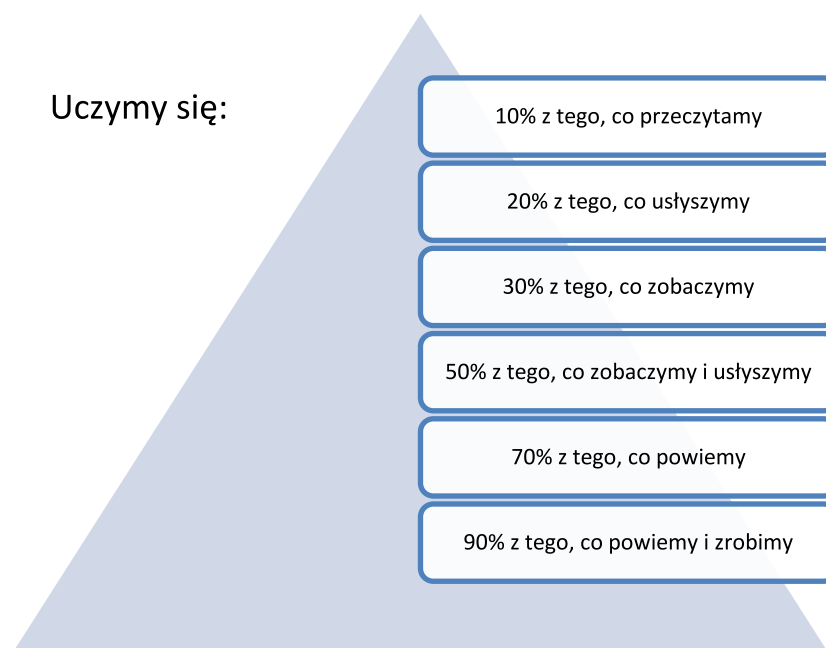
Podmiotowe spojrzenie na ucznia, studenta i docenienie jego indywidualizmu wymusiły refleksję nad skutecznością różnych metod dotychczas wykorzystywanych w procesie kształcenia. Według V. Magnesena i jego teorii skutecznego nauczania, którą obrazuje rys. 21, najbardziej tradycyjne metody nauczania, a więc te, na których oparte są przede wszystkim wykłady (mówienie do audytorium), umożliwiają studentom na 20% przyswojenie przekazywanej wiedzy. Jeszcze mniej skuteczne jest czytanie (10%). Można zatem zaryzykować twierdzenie, że wykłady zorientowane na przekazywanie wiedzy technicznej są przestarzałym i, w obliczu braku możliwości indywidualizacji, zbędnym narzędziem nauczania, jeżeli wiedza nie zostanie wykorzystana w praktyce. Przez wiele osób wykład uznawany jest za „bolesny, nudny i nieistotny”¹⁵⁸ element edukacji. Tym bardziej, że w dobie powszechnego dostępu do informacji, znacznie bardziej komfortowe wydaje się pozyskiwanie wiedzy z Internetu, gdzie można ją zobaczyć i w niektórych przypadkach także usłyszeć (30–50%). Na szczęście, większość wykładowców wspiera swoje wywody pomocami wizualnymi (prezentacje), dzięki czemu możliwe staje się przyswojenie 50% z tego, co usłyszeliśmy i zobaczyliśmy.

Najlepsze metody nauczania oparte są na tym, co mówimy (70%) oraz na tym, co mówimy i robimy (90%)¹⁵⁹. Mówienie i działanie niewątpliwie angażują największą ilość

¹⁵⁸ W. Morgan, *What is Accelerated / Experiential Learning?*, <http://www.buildmybusiness.com/accelerated.html> [13.12.2006]

¹⁵⁹ Inne badanie wykazało, że podobna efektywność uczenia się (oceniona na 89%) obserwowana jest, gdy w proces przetwarzania wiedzy zaangażowany jest mentor. Należy przy tym zauważyć, że efektywność uczenia się przez czytanie została oceniona na 8%. Źródło: J. Robin, *If your career path is dark, mentors can light the way*, w: "Las Vegas Business Press" z dnia 5/19/2008, s. 41.

zmysłów oraz rodzajów inteligencji i są „w przeważającej mierze podobne do tych, dzięki którym zdobywaliśmy wiedzę o świecie, gdy byliśmy dziećmi”¹⁶⁰. Nie są one zatem skomplikowane. Ponadto, metody te lepiej wykorzystują potencjał obu półkul mózgowych¹⁶¹, dzięki czemu wzrasta kreatywność oraz efektywność uczenia się. Metody te określamy mianem metod aktywizujących, czyli takich, które aktywizują proces myślenia i wymagają przede wszystkim dyskusji oraz działania. W procesie dydaktycznym wyróżnić można inne metody aktywizujące, m.in.: analiza przypadku (kejs), metoda sytuacyjna, inscenizacja, gry dydaktyczne (symulacyjne, decyzyjne i psychologiczne), seminarium¹⁶², koszyk zadań (ang. *in-basket*), dyskusja dydaktyczna, prezentacja.



Rysunek 21. Efektywność poszczególnych sposobów uczenia się

Źródło: V. Magnesen, cyt. za: <http://www.thelearningweb.net/chapter02/page100.html> [13.12.2006]

Dyskusja dydaktyczna¹⁶³ pełni rolę poznawczą, odkrywczą, aktywizującą i inspirującą. Jest ona pewnego rodzaju celebracją, w której, poprzez konfrontację opinii oraz poglądów, możliwe staje się odkrywanie siebie i pogłębianie wiedzy na temat poruszanych w dyskusji zagadnień. Ponadto pozwala na rozwijanie umiejętności komunikacyjnych (aktywne słuchanie, mówienie, sposób formowania myśli, argumentowanie i inne). Dyskusja to bardzo elastyczna metoda, która nie tylko

¹⁶⁰ G. Dryden, J. Vos, wyd. cyt., s. 101.

¹⁶¹ Badania dowiodły, że nauka w szkole w 90% angażuje lewą półkulę mózgową, ograniczając w ten sposób myślenie twórcze, dywergencyjne. Por. J. Holler, *Jak zwiększyć potencjał umysłu*, Agencja Wydawnicza „COMES”, Warszawa 1998, s. 37.

¹⁶² H. Tomalska, *Metody nauczania* [w:] *Z zagadnień dydaktyki szkoły wyższej*, dz. cyt. s. 82.

¹⁶³ Do dyskusji dydaktycznych zaliczyć można seminarium, panel dyskusyjny, metaplan czy dyskusję wielokrotną. Por. Ogólna charakterystyka wybranych metod aktywizujących, http://www.edukator.republika.pl/met_aktyw.htm [29.03.2009]

umożliwia wymianę myśli i doświadczeń, ale pozwala również na implementację wielu innych metod, takich jak np. burzy mózgów. Należy podkreślić, że dialog czy dyskusja przyniosą oczekiwane efekty tylko w przypadku aktywnego współudziału i chęci studenta. Warto budować pewność siebie uczestników oraz ich motywację poprzez otwartą, pozytywną i konstruktywną krytykę, a także doceniać i brać pod uwagę każdy głos. Indywidualizacja oraz otwartość na sugestie dotyczące np. poruszanego problemu i formy przebiegu dyskusji, podniesie także poczucie swobody i komfortu dyskutantów.

Tematy, które szczególnie warto poruszać mogą dotyczyć rozwoju osobistego, przywództwa, sieci powiązań czy programowania sukcesu. Pozwoli to na głębsze zrozumienie istotnych elementów oraz poznanie opinii i doświadczeń innych, a także pobudzi do działania. Działanie jest najefektywniejszą metodą, dzięki której jednostka odkrywa siebie i swoje otoczenie, a więc uczy się. Bycie liderem wymaga działania i dyskusji, swoistej interakcji z sobą i innymi. Warto zastosować takie warunki kształcenia, które umożliwiałyby studentom uczenie innych i działanie.

Coraz więcej uwagi zwraca się na analizę przypadku (ang. *case study*). Jest to niewątpliwie bardzo atrakcyjna metoda, która umożliwia łączenie teorii i praktyki, co zwiększa efektywność nauki. „Poza nabywaniem umiejętności rozwiązywania problemów i podejmowania trudnych lub nietypowych decyzji, uczestnicy ćwiczą umiejętności myślenia analitycznego i syntetycznego, zdolności podejmowania decyzji ekonomicznych, liniowych i strategicznych”¹⁶⁴. Wykorzystywanie tej metody zalecane jest szczególnie w kontekście nauk społecznych – ekonomii i zarządzania.

Wychodząc z założenia, że większość projektów wymaga zaangażowania zespołu, można w skuteczny sposób rozwijać i doskonalić umiejętności związane ze współpracą w zespole oraz przywództwem. Ważne, aby każda osoba w grupie miała okazję sprawdzić się jako lider – sugerowana byłaby więc cykliczna zmiana na tej pozycji w grupie podczas realizacji kolejnych projektów. Tu najbardziej cennym byłby *feedback* uczestnik – uczestnik, zespół – uczestnik. Wymiana między sobą informacji na temat pomocy i utrudnień, jakich doświadczaliśmy od partnera, uwrażliwi studentów na kompetencje społeczne i osobiste, których rozwój powinien stać się priorytetem. Dyskusja w grupie na temat mocnych i słabych stron każdej osoby zwiększy efektywność i wzajemne zrozumienie całego zespołu. To wszystko buduje atmosferę zaufania oraz pomaga w otwarciu się, co jest niezwykle istotne przy budowaniu organizacji uczącej się i dynamizacji procesu kształcenia. Pewne zadania można również

¹⁶⁴ H. Tomalska, dz. cyt., s. 83.

kończyć prezentacjami wykonywanymi przez każdą z grup przed audytorium. Celem takich występów byłoby między doskonalenie umiejętności przemawiania i oswojenia się z tą formą prezentowania własnych wyników, uczenia się technik oddziaływania na słuchaczy, radzenie sobie ze stresem.

Innymi interesującymi metodami są metoda sytuacyjna oraz tzw. koszyk zadań (ang. *in-basket*). Badają i rozwijają one głównie umiejętność planowania, organizowania, delegowania zadań i podejmowania decyzji oraz odporność na stres. Są to metody przedstawiające sytuację problemową opartą na rzeczywistości. Uczeń konfrontując się z nią uczy się wykorzystywać zdobytą wiedzę w różnych mogących się pojawić w rzeczywistości problemach. Pomaga to oswoić się, z pewnymi sytuacjami i ocenić własne reakcje, a następnie pracować nad ich doskonaleniem. Z tymi metodami często można się zetknąć podczas tradycyjnego *assessment centre*.

Kolejną metodą aktywizującą są gry dydaktyczne, w tym gry decyzyjne. Poprzez rywalizację według ustalonych przez opiekuna reguł, studenci mają możliwość nie tylko przyswoić pewne informacje w praktyce i przećwiczyć ich zastosowanie w sztucznie stworzonym środowisku, ale także mogą rozwijać swoje kompetencje osobiste i społeczne. Ponadto uczą się całościowego spojrzenia na problem, jego sprawnej analizy i podejmowania szybkich decyzji. Ważnym elementem jest tu także charakter zabawy, który zachęca do działania i próbowania różnych możliwości. Uczestnicy, dobrze się bawiąc, zdobywają ważne umiejętności, rozwijają się i przyswajają sobie wiedzę.

Nieodłącznie z uczeniem się związana jest pamięć, której skuteczność zależy głównie od organizacji i zarządzania jej „bankiem”. Umysł człowieka posiada około 100 miliardów neuronów, a każdy z nich może mieć około 7000 połączeń synaptycznych między neuronami¹⁶⁵, których tworzenie jest efektem uczenia się. Im więcej tych połączeń, tym sprawniejszy przepływ informacji w umyśle, a myślenie wydajniejsze¹⁶⁶.

Dużą rolę odgrywają tu obie półkule mózgowe: lewa, odpowiedzialna m.in. za logikę słowa, liczenie, analizę oraz prawa odpowiedzialna za intuicję, wyobraźnię, syntezę, kreatywność czy emocje. W procesach mnemotechnicznych a także twórczych im silniejsze harmonijne zaangażowanie obu półkul tym wydajniejsze działanie pamięci i całego umysłu. Dlatego też w magazynowaniu informacji niezwykle pomocne są wyobrażenia i tworzenie żywych skojarzeń, w których ważną rolę pełni barwa, pozytywne

¹⁶⁵ D. Drachman, *Do we have brain to spare?*, w: „Neurology” 2005, tom 64, nr 12, s. 2056–2062.

¹⁶⁶ P. Anochin [w:] T. Buzan, B. Buzan, *Mapy Twoich myśli*, Wydawnictwo „Ravi”, Kraków 2002, s. 30.

emocje, dynamizm, absurdalność i humor oraz angażowanie możliwe wszystkich zmysłów (wzrok, słuch, węch, dotyk). Podstawowe techniki i metody pamięciowe to:

- łańcuchowa technika skojarzeń – przydatna szczególnie w zapamiętywaniu krótkich ciągów słów (klatek) w odpowiedniej kolejności. Opiera się na łączeniu każdej następującej klatki z poprzednią klatką w formie filmu.
- technika zakładek – wykorzystywana wszędzie tam, gdzie ma się do czynienia z liczbami. Polega na zapamiętywaniu informacji, które skojarzane są z wcześniej powiązаныmi elementami, reprezentujące kolejne liczby w zakresie 1–10. W użyciu jest także odmiana z alfabetem.

Istnieje wiele innych metod i technik pamięciowych, których idea zbliżona jest do wyżej przedstawionych, takich jak np. „rymowanki liczbowe” czy „główny system pamięciowy”, które opisane są w książce T. Buzana, pt. „Pamięć na zawołanie”. Inną techniką pamięciową jest, oparte o nieliniowy system notowania, tworzenie map myśli (ang. *mindmapping*). Mapy myśli umożliwiają twórcze organizowanie i porządkowanie myśli, których sporządzanie dodatkowo pobudza obie półkule mózgowe dzięki wykorzystaniu między innymi słów, symboli, rysunków, połączeń i kolorów¹⁶⁷.

Efektywność uczenia się można też podnieść wykorzystując stan optymalnej sprawności uczenia się (ang. *optimum learning state, OLS*), która została zdefiniowana przez M. Csikszentmihalyi'a¹⁶⁸, jako „stan koncentracji, równoznaczny z tym, że absolutnie pochłania nas wspaniałe uczucie panowania nad teraźniejszością oraz pełnego wykorzystywania własnych możliwości”¹⁶⁹. Badania wykazały, że OLS ściśle związany jest z falami elektromagnetycznymi *theta* emitowanymi przez mózg¹⁷⁰ i może być pośrednio wywoływany przy zastosowaniu pozytywnych myśli (afirmację własnych możliwości, niwelowanie barier, zmiana nastawienia), ćwiczeń oddechowych oraz różnych technik relaksacyjnych, które pobudzają obie półkule mózgowe do synchronicznej pracy i zwiększają możliwości umysłu. Na OLS opiera się sugestopedia

¹⁶⁷ Koncepcja map myśli powstała w roku 1974 i została zaprezentowana po raz pierwszy w książce pt. *Rusz głową* T. Buzana. Autorzy techniki *mindmappingu* oceniają, że na całym świecie znajduje się blisko 250 milionów jej zwolenników. Por. T. Buzan, B. Buzan, *Mapy Twoich myśli*, wyd. cyt., s. 16.

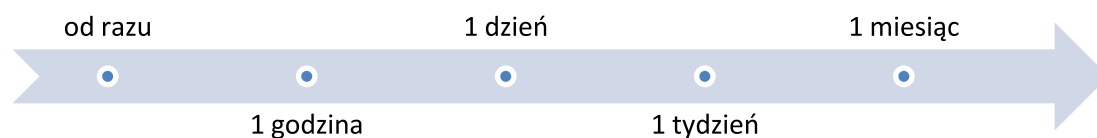
¹⁶⁸ M. Csikszentmihalyi to światowej sławy węgierski psycholog i pedagog badający naturę kreatywności i szczęścia. Znany jest szczególnie ze swojej koncepcji "flow", która jest podstawą OLS. Por. M. Csikszentmihalyi, *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, Harper Collins, New York 1991.

¹⁶⁹ M. Csikszentmihalyi [w:] J. Stine, *Możesz podwoić moc swojego umysłu*, Wydawnictwo Amber, Warszawa 1999, s. 39.

¹⁷⁰ Fale *theta* mają częstotliwość 4–8 Hz. Aktywność *theta* może być zaobserwowana podczas stanów hipnotycznych, lekkiego snu a także w stanie szczytowych możliwościach uczenia się. Z punktu widzenia efektywności uczenia się równie ważne są sąsiadujące z falami *theta* fale *alpha* (8–13 Hz), które obserwowane są podczas głębokiego odprężenia i medytacji. J. Stine, wyd. cyt., s. 41.

autorstwa G. Łozanowa wykorzystywana głównie w nauce języków obcych¹⁷¹ – m.in. w Polsce wykorzystywany jest elektroniczny system SITA. Metoda wykorzystuje, obok afirmacji i oddechu, muzykę¹⁷². Bazującą na podobnych zasadach metodę przedstawił m.in. I. Barzakow, którą nazwał *OptimaLearning*¹⁷³.

Immanentną częścią efektywnego przyswajania informacji jest organizacja nauki, w tym aktywny system powtórek. Autor krzywej zapominania H. Ebbinghaus¹⁷⁴ prowadził badania, według których ilość przypominanych informacji spada gwałtownie tuż po zakończeniu procesu zapamiętywania. Później następuje dalsza, znacznie wolniejsza utrata zapamiętanych informacji. Na podstawie krzywej zapominania H. Ebbinghausa i H. Bahricka można ustalić efektywny system powtórek dla danych o przeciętnej sensowności (por. rys. 22). Przerwy w powtarzaniu powinny być na początku krótkie, a następnie stopniowo wydłużane – uczenie się skomasowane jest według badań niekorzystne¹⁷⁵.



Rysunek 22. podnoszący efektywność zapamiętywania nowych informacji (powtórzenia)

Źródło: Opracowanie własne na podstawie krzywych zapominania H. Bahricka i H. Ebbinghausa.

Należy również pamiętać, że efektywna organizacja nauki wymaga podziału jej na części, z których każda liczyć powinna 10–50 minut. Natomiast przerwy między nauką powinny trwać 2–10 minut. Zapewnienie wypoczynku pozwoli na utrzymanie sprawności umysłu, jego ostrości i chłonności. Ponadto podział na części zwiększa synergię między zapamiętywaniem a rozumieniem¹⁷⁶. Nie bez znaczenia jest też czas, w którym się uczymy – jest on jednak w dużej mierze związany z preferencjami jednostki (por. 3.2).

¹⁷¹ Badanie na żołnierzach uczących się j. niemieckiego wykazało, że efekty nauczania metodą G. Łozanowa były o 661% lepsze niż w przypadku wykorzystania tradycyjnych metod. Źródło: G. Dryden, J. Vos, wyd. cyt., s. 335–337.

¹⁷² Działanie muzyki klasycznej (m.in. barokowej) na podniesienie efektywność uczenia się jest związana z jej tempem, które odpowiada częstotliwości fal mózgowych *alpha*.

¹⁷³ *OptimaLearning*, <http://www.optimalearning.com/> [29.03.2009]

¹⁷⁴ Badania H. Ebbinghausa dotyczyły zapominania i zapamiętywania materiału bezsensownego. Późniejsze eksperymenty prowadzone m.in. przez H. Bahricka nad informacjami o wyższym stopniu sensowności oraz M. Lintona nad informacjami autobiograficznymi wykazały, że szybkość zapominania i zapamiętywania jest bardzo zróżnicowana i zależy od rodzaju informacji.

Por. H. Ebbinghaus, *Memory; a Contribution to Experimental Psychology*, Teachers College, Columbia University, New York 1913, <http://psychclassics.yorku.ca/Ebbinghaus/index.htm> [03.04.2009]

H. Bahrick, *Semantic memory content in permastore: Fifty years of memory for Spanish learned in school*, w: "Journal of Experimental Psychology" 1984, nr 113, 1–29.

M. Linton, *Memory for real-world events* [w:] *Explorations in cognition*, pod red. A. Norman, D. Rumelhart, Freeman, San Francisco 1975, s. 376–404.

¹⁷⁵ Z. Włodarski, *Psychologiczne prawidłowości uczenia się i nauczania*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1980, s. 19.

¹⁷⁶ T. Buzan, *Pamięć na zawołanie*, Wydawnictwo „Ravi”, Łódź 2003, s. 79–80.

Uczenie się powinno uwzględniać zarówno uczenie się całościowe, jak i częściami. Połączenie tych dwóch podejść pozwala lepiej zrozumieć związki, jakie zachodzą pomiędzy różnymi wątkami, a atomizacja nauki pozwala na sprawowanie większej kontroli i łatwiejsze, bardziej przyjemne przyswajanie materiału. Podobna zasada dotyczy czytania zorientowanego na przyswajanie wiedzy, gdzie można wyróżnić cztery fazy czytania. Pierwsza faza – pobieżne czytanie¹⁷⁷ połączone z przeglądaniem spisu treści i struktury publikacji – umożliwia poznanie ogólnego zarysu poruszanego w publikacji zagadnienia. Kolejny etap to lektura właściwa, w której czytany jest cały tekst, a najważniejsze kwestie podkreślane i notowane; trzeci krok to przyswajanie materiału oparte na formułowaniu go własnymi słowami. Końcowa zamykająca faza dotyczy powtórzenia materiału i ponownego przejścia publikacji, umożliwiającego lepsze uporządkowanie materiału¹⁷⁸.

Czytamy z prędkością, z jaką mówimy, czyli nie szybszą niż 400 słów na minutę. To ograniczenie leży w technice czytania, która w przypadku zdecydowanej większości osób opiera się o elementarną technikę fonetyczną lub „patrz i mów”. Przeciętna osoba czyta jednak 250 słów na minutę, co związane jest m.in. z ograniczającymi nawykami, takimi jak subwokalizacja, czytanie słowa po słowie czy regresja¹⁷⁹. Zwiększenie tempa czytania o co najmniej 100% wymaga przezwyciężenia tych nawyków i zwrócenia uwagi na inne techniki (holistyczne) bazujące na szybkim czytaniu (600–4000 sł./min).

Znaczenie twórczego myślenia w gospodarce opartej na wiedzy będzie coraz większe w zakresie rozwiązywania problemów oraz podejmowania decyzji, z uwagi na kluczową rolę innowacyjności w kreowaniu rzeczywistości. Otwarte, aktywne, oparte na wyobraźni podejście do uczenia się rozwija przedsiębiorczość oraz stymuluje jednostkę i organizację do poszukiwania nowych możliwości. Związane jest to z tworzeniem czegoś nowego i wartościowego¹⁸⁰. Technik doskonalących i stymulujących kreatywność jest bardzo wiele (por. tabela 5), a literatura dobrze pokrywa tę tematykę. Oparte są one na podobnych zasadach, wśród których najważniejsze, to:

¹⁷⁷ Technika pobieżnego czytania (ang. *skimming*), jest szczególnie przydatna, gdy *a priori* wiemy, jakiego rodzaju informacje nas interesują – często wykorzystywana w przypadku artykułów prasowych i stron internetowych.

¹⁷⁸ Por. J. Knoblach, *Sztuka uczenia się*, Oficyna Wydawnicza „Vocatio”, Warszawa 2000, s. 16–24; C. Drapeau, *Jak się uczyć szybko i skutecznie*, Klub dla Ciebie, Warszawa 2002, s. 169–175.

¹⁷⁹ J. Stine, wyd. cyt., s. 102.

¹⁸⁰ E. Nęcka wyróżnia cztery najważniejsze grupy wartości. Należą do nich wartości poznawcze (domena nauki – celem jest prawda), wartości estetyczne (domena sztuki – celem jest piękno), wartości pragmatyczne (domena wynalazczości – celem jest użyteczność) oraz wartości etyczne (domena działalności publicznej – celem jest dobro).

Źródło: E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001, s. 15.

- Poszukiwanie alternatyw – spojrzenie na zadanie z różnych perspektyw, nie zadawanie się pierwszym lepszym rozwiązaniem, generowanie innych możliwości i rozwiązań¹⁸¹. Reguła ta jest wykorzystywana m.in. w tradycyjnej „burzy mózgów” (ang. *brainstorming*)¹⁸², której głównym przesłaniem jest tworzenie możliwie największej ilości pomysłów – ilość przełoży się w jakość. Aby było to możliwe, konieczne jest odroczenie ich krytycznej oceny oraz aprobata rozwiązań bardzo nietypowych. Dużo efektywniejszą techniką – pod względem jakościowego i ilościowego generowania pomysłów – jest indywidualna „burza mózgów”, czyli taka, w której wstępny etap generowania pomysłów odbywa się prywatnie¹⁸³, a efekty są łączone i dyskutowane w ramach zespołu.
- Łączenie elementów – tworzenie metafor, skojarzeń i analogii. Najprostszym przykładem zastosowania połączeń elementów jest metoda dowolnych skojarzeń¹⁸⁴, w tym dwa sposoby asocjacji: łańcuszek – wiąże się z powolnym oddalaniem od słowa, problemu wyjściowego, i gwiazda – generowanie pomysłów w bezpośrednim związku z ideą wyjściową. Na zasadzie asocjacji bazuje również technika superpozycji wykorzystywana w rozwiązywaniu problemów. Z kolei metoda oparta na metaforach i analogiach – technika koła analogii (ang. *circept, circular concept*)¹⁸⁵ umożliwi lepsze zrozumienie obiektu, poprzez harmonijną syntezę przeciwieństw. Innym przykładem, wykorzystywanym m.in. przy doskonaleniu istniejącego już produktu, jest analiza morfologiczna autorstwa F. Zwicky’ego¹⁸⁶ – dzięki zastosowanej metodzie kombinatorycznej możliwe jest tworzenie licznych i jakościowo zróżnicowanych wariantów rozwiązania problemu.
- Prowokowanie – kontestowanie, negowanie praw, użyteczności, schematów oraz zniekształcanie, transformowanie, wykorzystywanie paradoksu. W praktyce często wykorzystywaną techniką w tym obszarze jest odwrotna burza mózgów (ang. *reverse brainstorming*) zwana również kruszeniem obiektu. Polega ona na wyszukiwaniu mankamentów i wad obiektu w oparciu o burzę mózgów. Następnie wady grupowane są w cztery kategorie: wady trywialne, nietrywialne,

¹⁸¹ Por. E. de Bono, *Atlas myślenia dla menedżera*, Wydawnictwo MEDIUM, Warszawa 1998.

¹⁸² A. Osborn, *Applied imagination: Principles and procedures of creative problem solving*, Charles Scribner’s Sons, New York 1963.

¹⁸³ R. Brown, *Procesy grupowe*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 160–161.

¹⁸⁴ J. Taylor, [w:] T. Proctor, *Zarządzanie twórcze*, Gebethner i Ska, Warszawa 1998, s. 184–185.

¹⁸⁵ A. Kaufmann, M. Frustier, A. Dravet, [w:] E. Nęcka, *TROP. Twórcze rozwiązywanie problemów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1994, s. 118–121.

¹⁸⁶ M. Harańczyk, *Analiza morfologiczna*, Encyklopedia Zarządzania, http://mfiles.pl/pl/index.php/Analiza_morfologiczna [13.03.2009]

wady urojone i wady ukryte¹⁸⁷. Najważniejszą grupę wad stanowią będą wady ukryte, które odzwierciedlają największy potencjał, jeśli chodzi o dokonywanie twórczych zmian doskonalących produkt bądź jego tworzenie od podstaw. Innym przykładem techniki opierającej się na zasadzie prowokacji jest technika czasowników modyfikujących (tzw. pytania Osborna). Polega ona na przetoczeniu badanego obiektu przez listę ogólnych pytań – zredukowanych najczęściej do samego czasownika w bezokoliczniku – mających na celu stymulację procesu twórczego w obrębie udoskonalania badanego obiektu i wynalazczości. Posiadając wyjściowy produkt pytamy, co by się stało, gdyby badany obiekt np.: *zastosować inaczej? zaadaptować? zmodyfikować? powiększyć? zmniejszyć? zastąpić? zmienić porządek, odwrócić? zestawić, kombinować, łączyć?* Wykorzystywaną techniką przy np. inżynierii produkcji jest operator WCK, gdzie stymulacja twórczości ogranicza się do zwiększania i zmniejszania trzech aspektów – wymiarów (W), czasu (C) i kosztów (K). Pozostałe interesujące techniki to „zalety wad i wady zalet” oraz „luneta”¹⁸⁸.

- Zmiana postrzegania – implikacja różnych perspektyw, zmiana nastawienia i percepcji, niwelowanie i rozkruszanie własnych schematów myślowych, tzw. *thinking out of the box*. W praktyce często wykorzystywaną techniką jest technika „Sześciu myślących kapeluszy” (ang. *Six Thinking Hat*). Każdy z sześciu kolorowych kapeluszy symbolizuje różne podejście do problemu¹⁸⁹:
 - Biały kapelusz – podejście neutralne i obiektywne, reprezentowane przez logikę, dane, informacje i fakty.
 - Czerwony kapelusz – podejście nieracjonalne i subiektywne, nacisk kładzie się na uczucia, emocje, intuicję oraz przeczucia.
 - Czarny kapelusz – reprezentuje pesymizm i krytykę, uwaga kierowana jest na słabe strony oraz zagrożenia.
 - Żółty kapelusz – podejście optymistyczne, świat widziany przez różowe okulary, należy skupić się na mocnych stronach i szansach.
 - Zielony kapelusz – podejście kładące nacisk na nowe możliwości, ważne jest kreatywne spojrzenie, generowanie pomysłów i alternatyw.
 - Niebieski kapelusz – dotyczy kwestii organizacyjnych, w tym koordynacji przebiegu dyskusji i monitorowanie toku myślenia.

¹⁸⁷ E. Nęcka, *TROP...*, wyd. cyt, s. 98–100.

¹⁸⁸ Por. E. Nęcka, J. Orzechowski, A. Słabosz, B. Szymura, *Trening Twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008, s. 100–115.

¹⁸⁹ E. de Bono, *Serious Creativity*, Harper Business, New York 1992, s. 77–85.

Technika sześciu myślących kapeluszy dzięki pewnej dozie infantylności ułatwia komunikację i eliminuje monotonność wymuszając na uczestnikach zmianę myślenia.

Tabela 5. Wybór technik i metod wspomagających kreatywność

heurystyki indywidualne	heurystyki grupowe
<ul style="list-style-type: none">•analiza funkcjonalna•analiza morfologiczna•<i>Systematic Creativity and Integrative Modeling for Industrial Technology and Research</i>•operator WCK•dowolne skojarzenia (łańcuszek, gwiazda)•circept•superpozycje•analiza analogii•plus/minus/interesujące [PMI]•indeks rzeczowy•pytania Osborna•zalety wad i wady zalet•luneta / szkło powiększające (<i>stretch and squeeze</i>)	<ul style="list-style-type: none">•burza mózgów i jej odmiany:<ul style="list-style-type: none">•burza mózgów Osborn'a•technika grup nominalnych•indywidualna burza mózgów•elektroniczna burza mózgów•dyskusja wielokrotna limitowana - philips 66•technika 635•burza mózgów według Gordona-Little'a•sześć myślowych kapeluszy•synektyka (metoda Gordona)•metoda delficka•tablica ogłoszeń•metoda fiszek Crawforda

Źródło: Opracowanie własne na podstawie literatury cytowanej w niniejszym podrozdziale.

Zaprezentowane techniki i metody pomagają w lepszym wykorzystaniu umysłu. Nie należy zapominać o aktywnym słuchaniu, którego skuteczność jest uzależniona dodatkowo od wielu innych czynników, na które mamy wpływ. Wykorzystanie metod aktywizujących myślenie grupowe umożliwia efektywne kreowanie wiedzy, które jest procesem złożonym, odbywającym się na wielu płaszczyznach oraz przenikającym otoczenie i jednostkę. Według I. Nonaki i H. Takeuchiego proces ten obejmuje pięć przenikających i oddziaływających na siebie faz:

- 1) dzielenie się wiedzą;
- 2) poszukiwanie pomysłów (tworzenie koncepcji);
- 3) wybór i akceptacja pomysłów;
- 4) budowanie wzorca (prototyp);
- 5) harmonizowanie potencjałów wiedzy (dyfuzja wiedzy między podmiotami zaangażowanymi w proces kreowania poprzez internalizację)¹⁹⁰.

Wyżej wymienione fazy wzajemnie się zapętłają, tworząc tym samym nieskończony i samonapędzający się proces, którego celem jest m.in. przekształcanie

¹⁹⁰ I. Nonaka, H. Takeuchi, Kreowanie wiedzy w organizacji: jak spółki japońskie dynamizują procesy innowacyjne, POLTEXT, Warszawa 2000, s. 111.

wiedzy ukrytej w wiedzę dostępną¹⁹¹. Aby to umożliwić techniki twórczego myślenia łączy się z szeregiem treningów interpersonalnych, decyzyjnych i innych związanych z pobudzaniem potencjału intelektualnego. Złożoność procesu kreowania wiedzy, np. w organizacji, wymaga między innymi eliminacji barier twórczego myślenia, takich jak rutynowe, odtwórcze działanie (np. nadmierna biurokracja), krótkowzroczność, konformizm, sztywna struktura organizacyjna, a także obawa przed krytyką i zmianami oraz nadmierna kontrola.

Korzystanie z metod i technik kształcenia powinno mieć na względzie podmiotowość ucznia i opierać się na szeroko pojętej indywidualizacji. Metody aktywizujące efektywnie wspierają nie tylko przyswajanie i kreowanie wiedzy, ale także stymulują rozwój kompetencji osobistych i społecznych. Jest to ważne szczególnie w kontekście kształcenia ustawicznego, gdzie obok budowania podstaw wiedzy i umiejętności, kluczowym zadaniem pozostaje twórcze wykorzystanie własnych możliwości oraz elastyczność w podchodzeniu do nowych problemów, które stawia przed jednostką i organizacją współczesna rzeczywistość.

¹⁹¹ K. Perechuda, *Sposoby konwersji wiedzy*, [w:] *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie*, pod red. K. Perechuda, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 51.

3.4. Relacja mistrz – uczeń w kontekście strategii zarządzania wiedzą

Zarządzanie wiedzą jest dziedziną relatywnie młodą, mającą swoje początki w latach 80. XX wieku. Była ona naturalną odpowiedzią na przekształcanie się profili i priorytetów firm, które coraz większe nadzieje pokładały w swoim kapitale intelektualnym. Wiązało się to ze wzrostem konkurencji w warunkach globalizacji i poszukiwaniem bardziej efektywnych sposobów zarządzania organizacją w czasach niestabilności.

W rozumieniu operacyjnym, zarządzanie wiedzą (ang. *knowledge management*) jest procesem, w wyniku którego organizacja bądź społeczeństwo gromadzi, przetwarza, filtruje i wykorzystuje, a także kreuje nową wiedzę. Jest to wąskie spojrzenie, ponieważ nie uwzględnia odkrywania i wykorzystywania potencjału ludzkiego oraz sposobu zarządzania i perspektywicznego rozwoju organizacji, co proponuje T. Proctor¹⁹².

Interpretacja strategiczna bardziej oddaje ducha zarządzania wiedzą, gdyż definiuje zarządzanie wiedzą jako optymalizację warunków wewnątrz organizacji w celu wykorzystania potencjału intelektualnego w niej drzemącego. Tak pojmowane zarządzanie uwzględnia jego podstawową funkcję, za którą należy uznać wytworzenie oraz rozwijanie sprawnej i efektywnej sieci powiązań międzyludzkich, tworzącej platformę wymiany wiedzy i doświadczeń. Zarządzanie wiedzą wymaga przejrzystości, bardzo dobrze rozbudowanych kanałów komunikacji i strategii opartej na wiedzy. Istotnymi czynnikami są także zaufanie, poczucie przynależności oraz świadomość tego, że zdobywanie, przetwarzanie i dzielenie się wiedzą wpływa pozytywnie na rozwój każdej jednostki czy też organizacji, biorącej udział w tym procesie.

Powstało bardzo dużo definicji zarządzania wiedzą¹⁹³. Ponieważ dziedzina ta wciąż pręźnie się rozwija, ostatnie słowo z pewnością jeszcze nie padło. Ważne jest, że dostrzeżono istotę wpływu odpowiedniego zarządzania wiedzą na rozwój organizacji i skoncentrowano się na badaniu efektywności jego różnych strategii. A. Jashapara definiuje zarządzanie wiedzą jako „proces efektywnego uczenia się, związanego z odkrywaniem, wykorzystywaniem i dzieleniem się ludzką wiedzą (ukrytą i jawną), który korzysta z odpowiednich technologii i otoczenia kulturowego do powiększania kapitału intelektualnego organizacji oraz

¹⁹² T. Proctor – jeden z pionierów koncepcji twórczego zarządzania. Przeanalizował i rozwinął stosowane narzędzia oraz metody sprzyjające innowacyjnemu i twórczemu rozwiązywaniu problemów. Por. T. Proctor, wyd. cyt., s. 14–21.

¹⁹³ Wikipedia, Zarządzanie wiedzą – definicje, http://pl.wikipedia.org/wiki/Zarz%C4%85dzanie_wiedz%C4%85#Definicje_zarz.C4.85dzania_wiedz.C4.85 [20.10.2006]

zwiększania jej wydajności”¹⁹⁴. Podobnie określa zarządzanie wiedzą inna definicja, która mówi, że „jest to wykonywanie tego, co konieczne, by jak najlepiej wykorzystać zasoby wiedzy”¹⁹⁵. Ma to zostać umożliwione poprzez wypracowanie nowych norm strukturalno-organizacyjnych oraz podniesienie standardów komunikacyjnych w organizacji.

Najczęściej spotykanymi w literaturze podejściami do zarządzania wiedzą są podejścia wyrosłe na podstawie kultur zachodniej i wschodniej. Strategia zachodnia, zwana systemową, główny nacisk kładzie na stworzenie odpowiedniego systemu zarządzania wiedzą, przede wszystkim jawną, w organizacji. Strategia japońska, jakościowa, z kolei koncentruje się na sposobach rozwijania i przekazywania wiedzy ukrytej.

Zachodnie podejście do zarządzania wiedzą jawną, a więc taką, która została już spisana (skodyfikowana) i udostępniona, wykorzystuje strategię kodyfikacji. W tym podejściu istotne jest aktywne uczestniczenie w tworzeniu wiedzy poprzez wnoszenie indywidualnego wkładu w budowanie baz wiedzy, które stanowią pewnego rodzaju archiwum wiedzy wszystkich osób, mających dostęp do tych baz. Jest to możliwe, gdy wykorzystana się nowe technologie. Są to głównie intranet, ekstranet, Internet, portale korporacyjne¹⁹⁶ (ang. *enterprise information portals*), a także systemy informatyczne związane z przepływem informacji, czyli CRM (Zarządzanie Relacjami z Klientami) i ERP (Zintegrowane Systemy Wspomagania Zarządzania)¹⁹⁷.

Przykładem wykorzystania strategii kodyfikacji przy pomocy nowych technologii jest wyszukiwarka Google, która ma obecnie zaindeksowanych ponad bilion stron internetowych, miliardy zdjęć oraz filmów. Misją firmy Google Inc, która jest właścicielem tej wyszukiwarki, jest „uporządkowanie światowych zasobów informacji, aby stały się one powszechnie dostępne i użyteczne”¹⁹⁸. Misja idealnie komponuje się w obraz społeczeństwa opartego na wiedzy, a wybór strategii kodyfikacji wiedzy był w jej realizacji najlepszy.

Korzystanie ze strategii kodyfikacji niesie ze sobą wiele udogodnień. Głównymi zaletami jest szybki i relatywnie łatwy dostęp do zmagazynowanej wiedzy, możliwość jej uzupełniania, ogólnodostępność (wewnątrz organizacji lub całych społeczeństw) oraz transdyscyplinarność zawartej wiedzy. Wadą może być konieczność weryfikacji informacji, które są wprowadzane przez uczestników do baz danych, oraz bardzo duża zależność od technologii.

¹⁹⁴ A. Jashapara, *Knowledge Management. An Integrated Approach*, Financial Times Prentice Hall, Harlow 2004, s. 12.

¹⁹⁵ I. Becera-Fernandez, A. Gonzales, R. Sabherwal, *Knowledge Management. Challenges, Solutions, and Technologies*, Pearson Prentice Hall, New Jersey 2004, s. 2.

¹⁹⁶ Więcej na temat portali informacyjnych: M. Faber, *Praktyka zarządzania wiedzą*, <http://www.biznesnet.pl/a/5947> [20.10.2006]

¹⁹⁷ M. Błoński, K. Kondracki, *Zarządzanie na przełomie wieków*, Hays Personnel, Warszawa 2004, s. 62.

¹⁹⁸ Google Inc, *Informacje o firmie*, <http://www.google.pl/corporate/index.html> [16.03.2009]

Jedną z firm, w których kodyfikacja wiedzy należy do kluczowych elementów zarządzania jest *Ernst & Young*¹⁹⁹, która stworzyła tzw. *Centre for Business Knowledge*. W tej organizacyjnej jednostce zatrudnionych jest 200 osób, których zadaniem jest zarządzanie elektroniczną bazą wiedzy i pomoc doradcom w wykorzystaniu danych tam zawartych. To ułatwia i przyspiesza przygotowywanie ofert, wykonywanie projektów oraz uczenie się. Zarządzanie bazą wiedzy oraz przygotowanie odpowiednich narzędzi wyszukujących i dostępowych jest tu szczególnie ważne, gdyż stanowi ono o efektywności całej organizacji. Ma to związek z tym, że średnio 25% czasu pracy poświęcanych jest na kompletowanie danych. Według badań *Butler Group*²⁰⁰ prawie połowa tego czasu nie przynosi oczekiwanych efektów.

Element zróżnicowania działalności organizacji stawia wyzwanie dla stworzenia odpowiedniego podejścia systemowego. M. Morawski przyjmuje, iż „zarządzanie wiedzą jest jednocześnie rozwiązaniem istniejących i antycypowaniem przyszłych sytuacji problemowych, związanych w jakiejś mierze z dysponowaniem wiedzą, dzięki czemu możliwe staje się jej efektywne generowanie i wykorzystanie w celu sprostania oczekiwaniom wymagających klientów na coraz bardziej konkurencyjnym rynku”²⁰¹. Takie podejście do zarządzania wiedzą w organizacji może stanowić wsparcie dla kierownictwa w budowie efektywnego systemu.

Wydaje się, że najłatwiej stworzyć efektywny system zarządzania wiedzą jawną. W czasach globalizacji i dynamicznego rozwoju nowych technologii magazynowanie nawet dużych ilości danych i ich szybki przekaz nie stanowią większego wyzwania. Paradoksalnie, ułatwienia techniczne mogą także nieść za sobą pewne zagrożenia. Nieograniczona ilość informacji, które można wprowadzić do repozytorium, niesie za sobą ryzyko swego rodzaju bałaganu. W bazach pojawiają się dane nigdy nie wykorzystywane – powiększają one tylko ilość dokumentów, które musimy przejrzeć w poszukiwaniu potrzebnych nam informacji. T. McKinley stwierdził, że z całego repozytorium aż 85% materiałów nie jest w ogóle czytanych²⁰². Należy więc pamiętać o zastosowaniu jak najsprawniejszych narzędzi wyszukujących, aby korzystanie ze zgromadzonej wiedzy jawnej przynosiło jak największe korzyści, nie wywołując przy tym irytacji i zniechęcenia.

¹⁹⁹ A. Fazlagić, *Skarb, który się mnoży, gdy się dzieli*, <http://www.cxo.pl/artykuly/35143.html> [26.10.2006]

²⁰⁰ Butler Group, <http://www.butlergroup.com/> [19.09.2008]

²⁰¹ M. Morawski, Systemowe ujęcie zarządzania wiedzą w przedsiębiorstwie, [w:] Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie, pod. red. K. Perechuda, wyd. cyt., s. 64.

²⁰² J. Alber, *Rethinking ROI: Managing Risk and Rewards in KM Initiatives*, 2004, <http://www.llrx.com>, cyt. za: A. Fazlagić, *Zarządzanie wiedzą w twojej firmie*, <http://www.idg.pl/artykuly/48896.html> [10.11.2006]

Oczywiście, takie magazyny danych są potrzebne, ale same w sobie zbyt mało efektywne, by tylko na nich opierać zarządzanie wiedzą w organizacji. Dopiero sprzężenie ich razem z magazynami wiedzy ukrytej posiadanej przez kadrę można nazwać systemem zarządzania na miarę XXI wieku. Pomocne wydaje się zastosowanie, analogicznie do tradycyjnych baz danych, bazy zawierającej informacje personalne. Jeśli dany jednostce możliwość przejrzenia projektów, w jakich uczestniczyli inni pracownicy, oraz informacji o ich zainteresowaniach i doświadczeniach, będzie mogła ona stworzyć własną sieć kontaktów, pomocną przy pracy nad konkretnym zadaniem²⁰³. Utworzenie takiej bazy wiedzy ukrytej jest bardzo trudne, ponieważ, jak sama nazwa wskazuje, znajduje się ona w sferze często nieświadomej. Dlatego koniecznym wydaje się stymulowanie jej rozwoju poprzez możliwość zadawania pytań na otwartym forum²⁰⁴. Gdy pada konkretne, problemowe pytanie, jednostka może uświadomić sobie, że posiada doświadczenie w danej dziedzinie i pomóc w realizacji zadania. Archiwum takiego forum będzie więc samokreującym się repozytorium doświadczeń.

Jakościowe kreowanie wiedzy oparte jest w dużym stopniu na strategii personalizacji, której głównym motorem jest wiedza ukryta. To podejście japońskie, którego korzenie sięgają metodologii oraz religii i filozofii Wschodu (taoizm, buddyzm, konfucjanizm)²⁰⁵. Wiedza subiektywna (ukryta) i obiektywna (jawna) tworzy w idealnym modelu Wschodu jedność²⁰⁶, choć w kontekście kulturalnym, ta pierwsza jest nadrzędna w stosunku do drugiej. Ma to związek z tym, że Wschód bardziej ceni sobie wiedzę ukrytą zmagazynowaną wewnątrz ludzi. Dąży się jednak do tego, aby rozwój obu rodzajów wiedzy odbywał się w sposób harmonijny, uzupełniający się i równorzędny.

Strategia personalizacji, zajmująca szczególne miejsce w podejściu wschodnim, jest wykorzystywana m.in. przez mentoring. Umożliwia ona kontakty osobiste, w ramach których dochodzi do wymiany doświadczeń i wiedzy (wiedza ukryta). Podejście to uważane jest za bardzo skuteczne, gdyż obcowanie z innym człowiekiem ma dużo większe walory motywacyjne niż w przypadku zwykłych nośników danych. Wyzwała ona twórcze i abstrakcyjne myślenie, ułatwia odkrywanie własnego potencjału i zachęca do

²⁰³ W. Zalech, *System Zarządzania Wiedzą – Dlaczego?*, http://www.gazeta-it.pl/archiwum/git12/zw_dlaczego.html [10.11.2006]

²⁰⁴ Tamże.

²⁰⁵ K. Perechuda, *Kreowanie wiedzy w oparciu o podstawy metodologiczne filozofii Wschodu (taoizm, konfucjanizm, buddyzm)*, [w:] *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie*, pod red. K. Perechuda, wyd. cyt. s. 37–38.

²⁰⁶ Pierwiastki *yin* i *yang* w filozofii taoizmu są dwiema podstawowymi, równoważącymi i uzupełniającymi się zasadami, których występowanie zapewnia równowagę we wszechświecie. Podobnie można spojrzeć na rolę wiedzy ukrytej i jawnej we wschodnim modelu wiedzy.

samosdoskonalenia i uczenia się. Ponadto, podejście to ogranicza powielanie błędów, nasświetla mechanizmy ułatwiające realizację przedsięwzięć oraz wzmacnia chęć poznania nowych rzeczy.

Oparcie strategii personalizacji na relacjach międzyludzkich wymaga otwartej postawy i zaufania. Przekazywanie doświadczenia innym powinno dawać uczestnikom satysfakcję zrodzoną ze świadomości, że dzielenie się z innymi wiedzą ukrytą sprawia, że świat staje się lepszy, organizacja silniejsza *etc.* W tej strategii ważne jest określenie i zebranie danych o kluczowych kompetencjach, projektach i działaniach, w których uczestniczyła dana osoba (mistrz) oraz przyporządkowanie jej do osoby (uczeń), która takiej wiedzy może potrzebować, np. by wykonać dane zadanie lub zrealizować projekt.

Nowe technologie mogą ułatwić wzajemne uczenie się, m.in. poprzez wykorzystanie telekonferencji, poczty elektronicznej. Oznacza to, że także duże firmy mogą z powodzeniem korzystać ze strategii personalizacji. Przykładem może być Hewlett-Packard, zatrudniający 120 tysięcy pracowników czy też McKinsey&Company. Ta ostatnia korzysta ze scentralizowanego banku wiedzy, dostępnego dla wszystkich pracowników z każdego miejsca na świecie. Dzięki temu, że każdy wykonywany w firmie projekt jest opisywany (krótka charakterystyka zawierająca najważniejsze słowa kluczowe dotyczące projektu oraz dane osób odpowiedzialnych za niego) możliwe staje się szybkie wyszukanie osób, które były zaangażowane w projekt i możliwość skontaktowania się z nią w celu np. dowiedzenia się, w jaki sposób poradzono sobie z problemem xy ²⁰⁷. Także armia USA korzysta z zalet omawianej strategii personalizacji. Każdy członek armii ma obowiązek poświęcić część swojego czasu (tzw. *face time*) na dzielenie się doświadczeniem i wiedzą z innymi. Omawiana strategia daje ogromne możliwości dzielenia się i zdobywania bezcennej wiedzy ukrytej.

Wschodnie, całościowe rozumienie świata i wiedzy ma poważne implikacje w kontekście kultury, wartości czy też mentalności. Duże znaczenie kładzie się na jakość kreowanej wiedzy, której wypracowanie bywa najczęściej tworem grupowym. Działanie zespołowe jest bowiem naturalnym wyrazem postrzegania, złożonego z wzajemnie powiązanych ze sobą elementów (sieć), otoczenia. W organizacji jednostka oddziałuje na mikrootoczenie, a w pośredni sposób na kolejne płaszczyzny otoczenia. Z kolei makrootoczenie wpływa na organizację i jej pracowników.

Ta interakcyjność daje podstawy do tego, by wiedza charakteryzowała się dużą współzależnością oraz płynnością. Poza tym daje ona nieskrępowaną wolność

²⁰⁷ Wywiad osobisty z Kariną Malec, Recruiting Specialist w McKinsey & Company Polska (2007).

decyzyjną oraz powoduje równorzędność elementu i całości (np. pracownik tożsamy z firmą a student z uczelnią). W praktyce oznacza to, że zarówno pracownicy, w tym także studenci oraz sama organizacja są źródłem wiedzy ukrytej i jawnej. Świadomość tego pozwala na tworzenie coraz to lepszych warunków dla osób zatrudnionych w przedsiębiorstwie, ułatwiających zarządzanie wiedzą i odkrywanie ich potencjału.

W podejściu wschodnim duże znaczenie w kontekście kreowania i dzielenia się wiedzą odgrywa relacja *senpai* – *kōhai*, która powiązana jest obustronnymi obowiązkami. *Senpai*, pełniący rolę mistrza, ma za zadanie prowadzić, chronić i kształcić *kōhai*, który, będąc jego uczniem, powinien okazywać mu szacunek i respektować jego uwagi. Więzy między nimi jest zazwyczaj tak głęboka i silna, że relacja trwa, nawet jeśli kontekst jej zawiązania przestał być aktualny. Japończycy kultywują tę relację, opierając na niej kontakty w wielu organizacjach, od klubów sportowych poprzez przedsiębiorstwa aż po szkoły²⁰⁸.

Niepewność współczesnego świata sprawia, że wzrasta potrzeba odnowienia relacji mistrz – uczeń. Dynamicznie zmieniające się otoczenie nie sprzyja refleksji, nad tym, jaką wiedzę już posiadamy i czego jeszcze chcemy, czy też powinniśmy się nauczyć. Szalone tempo życia i konieczność szybkiego działania sprawiają, że często tracimy z oczu cel. Potrzebujemy przewodnika. Kogoś, kto zatrzyma nas na chwilę i zada pytania, na które sami nie możemy znaleźć czasu. Taka relacja wydaje się być naturalną, a w dzisiejszych czasach, paradoksalnie, jeszcze bardziej konieczną i aktualną drogą do zdobywania wiedzy i doskonalenia siebie.

Jeszcze kilkaset lat temu, kiedy to wiedza skodyfikowana nie była tak ogólnodostępna jak dziś, praktycznie jedyną możliwością doskonalenia się w danej dziedzinie, a także w życiu, było właśnie pobieranie nauk od mistrzów. Kontakt z nimi był bardzo poszukiwany. Jeszcze w Średniowieczu głównym kryterium wyboru studiów byli konkretni nauczyciele. Uczniowie nie wahali się podróżować po całej Europie²⁰⁹, aby znaleźć tego jedyne, ich własnego, mistrza, którego „sens powołania nauczycielskiego polega na tym, by znać pragnienia swych uczniów i wiedzieć, co może ich zaspokoić. Trzeba je wytropić i wydobyć na wierzch”²¹⁰.

Mianem mistrza określamy osobę, która przewyższa umiejętnościami innych, a w biegłości w danej dziedzinie jest uznawana za wzór dla innych²¹¹. Mistrza postrzegamy jako osobę, która byłaby w stanie doskonalić nas nie tylko w danej dziedzinie, ale także w życiu. W przekazywaniu wiedzy fachowej w dzisiejszych czasach obecność

²⁰⁸ Wikipedia, *senpai* – definicja, <http://en.wikipedia.org/wiki/Senpai> [14.01.2007]

²⁰⁹ K. Olbrycht, *Współczesne pytania o relacje „mistrz – uczeń”*, <http://gu.us.edu.pl/index.php?op=artykul&rok=1998&miesiac=11&id=794&type=norm> [05.11.2006]

²¹⁰ A. Bloom, *Umysł zamknięty*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1997, s. 19.

²¹¹ Słownik wyrazów obcych, *mistrz* – definicja, <http://swo.pwn.pl/haslo.php?id=17933> [02.11.2006]

mistrza nie wydaje się już tak konieczna. Ogólna dostępność informacji, nauki zamknięte w książkach, elektronicznych wywiadach czy nawet filmach instruktażowych sprawiają, że zapominamy, że oprócz wiedzy fachowej i umiejętności technicznych, powinniśmy poszukiwać stymulacji do samorozwoju i odkrywania siebie. To właśnie w tych czasach, człowiek najbardziej potrzebuje swojego mistrza. Mistrza, który pomoże swojemu uczniowi w obraniu drogi i wyzwoleniu wewnętrznego potencjału i „ureczywistnieniu jego ludzkiej natury wbrew wypaczającym siłom nacisku społecznego i przesądów”²¹². Żadne źródło informacji nie może go w tym zastąpić.

Relacja mistrz – uczeń to swoisty dialog między uznanym, doświadczonym przez życie autorytetem, wywierającym silny wpływ na innych, a uczniem, poszukującym swojego miejsca w świecie i dążącym do wyzwolenia oraz odnalezienia własnej drogi, związanej z karierą zawodową, jak i samodzielnym życiem. Dialog ten wspomaga proces kreowania wiedzy, jej przekazywania, doskonalenia kompetencji społecznych i osobistych (w tym budowania hierarchii wartości) oraz określania kierunków możliwego rozwoju. Ponadto pozwala na wspieranie studenta i kontrolowanie realizowanej przez niego drogi życiowej. Może być szczególnie wartościowe w kontekście kształcenia ustawicznego, gdy uczeń zgromadził już niezbędną bazę wiedzy jawnej, lecz wciąż potrzebuje wsparcia w rozwoju kompetencji i urzeczywistnianiu swojego potencjału.

Najważniejszymi zaletami relacji mistrz – uczeń jest jej mocno zindywidualizowana forma, przez co proces zarządzania wiedzą staje się bardziej świadomy. Ponadto możliwość stworzenia emocjonalnej więzi, opartej na zaufaniu, sprzyja lepszej identyfikacji potrzeb i większej kontroli nad postępami ucznia, a także potęguje jego zaangażowanie i motywację. Zarządzanie wiedzą w relacjach mistrz – uczeń powinno opierać się na określeniu, co uczeń wie i czego chce się nauczyć. Ważne są przy tym wyznaczone cele, marzenia, oczekiwania oraz wspólne zidentyfikowanie słabych i mocnych stron ucznia. Kolejny etap to wypracowanie ścieżek samorozwoju i ugruntowanie świadomości zagrożeń i szans, wpływających z ewentualnie obranej strategii. Postępy powinny być kontrolowane i wzmacniane przez mistrza poprzez częste rozmowy, ściśle związane z wymianą wiedzy (głównie ukrytej), jej rozwijaniem i kreowaniem nowej (odkrywanie prawdy o sobie i otaczającym świecie).

Aby dialog mistrza z uczniem był owocny, relacja powinna się opierać na zasadzie „by mistrz uczył tak, jakby nie uczył”²¹³. Oznacza to, że rola mistrza powinna

²¹² A. Bloom, dz. cyt., s. 20.

²¹³ M. Buber, cyt. za: K. Olbrycht, dz. cyt.

być ograniczona do inspiracji oraz stymulacji procesów myślowych i działań ucznia, który, w oparciu o przekazywaną wiedzę, będzie w stanie prowadzić świadome samodoskonalenie siebie. Mistrz powinien przy tym budować krytycyzm i w żadnym wypadku nie narzucać swoich poglądów czy wartości. Niezbędne przy tym jest, by uczeń wiele wymagał od siebie i innych oraz miał odwagę stawiania pytań i drażenia problemów go nurtujących²¹⁴.

Innym, ważnym warunkiem skutecznego zarządzania wiedzą jest liczebność uczniów, których mistrz może przyjąć pod swoje skrzydła. Powinno ich być tyle, na ile możliwe są częste, osobiste i bezpośrednie kontakty. W zależności od innych obowiązków mistrza, liczba sięgać powinna kilku do najwyżej kilkunastu uczniów. Spotkania zaś powinny odbywać się co najmniej raz w tygodniu (po dwie, trzy godziny), tak by dynamizacja rozwoju osobistego mogła zostać utrzymana.

Najpoważniejsze trudności, na jakie można natrafić przy zastosowaniu modelu opartego na relacjach mistrz – uczeń, mają charakter ekonomiczny i personalny. Zinstytucjonalizowanie go wymaga bowiem środków finansowych i prawdziwych mistrzów, znających się na swoim fachu. Kolejnym problemem mogą okazać się wygórowane oczekiwania względem mistrza, którego uczeń może chcieć obarczyć zaprogramowaniem jego sukcesu.

Poniżej zarysowane zostały trzy główne płaszczyzny problemowe relacji mistrz – uczeń:

- osobista (więź emocjonalno-motywacyjna);
- intelektualna (przekazywana wiedza oraz podobne zainteresowania);
- organizacyjna (np. forma i częstotliwość spotkań).

Objęcie tych płaszczyzn jest trudnym wyzwaniem, warto jednak przywrócić we współczesnym świecie wiarę w doskonalenie siebie, rozwój społecznych oraz osobistych kompetencji związanych z wiedzą ukrytą. Szybko rozwijający się świat wymaga od każdej jednostki zatrzymania się i refleksji nad własną życiową drogą oraz realizacją swojego potencjału.

Reasumując, jakościowe kreowanie wiedzy w modelu japońskim stawia przede wszystkim na wydobywanie tego, co najważniejsze i nieprzemijalne. Jego źródłem jest wiedza ukryta, która stanowi podstawę rozwijania wszystkich kompetencji społecznych i osobistych. Zastosowanie strategii personalizacji umożliwia nie tylko dzielenie się wiedzą ukrytą i doświadczeniem, ale także scalenie oraz zjednoczenie działań w organizacji i wytworzenie silnego poczucia identyfikacji pracownika z misją organizacji. Tylko pozornie

²¹⁴E. Chmielecka, *Dobre obyczaje w nauczaniu*, <http://akson.sgh.waw.pl/gazeta/arttykul.php?id=529> [08.11.2006]

model mentoringu wydaje się być trudny do zaimplementowania w dużych przedsiębiorstwach. W rzeczywistości nowe technologie i wiedza z dziedziny psychologii organizacji, tworzą ogromne możliwości w jakościowym zarządzaniu wiedzą.

Rozwiązania systemowe i jakościowe są zupełnie innymi podejściami do zarządzania wiedzą. Nie można mówić tu o przewadze, którejs z nich, ponieważ dotyczą one zarządzania różnymi zasobami oraz kładą nacisk na inne elementy. Podejście systemowe wydaje się idealne, jeśli chodzi o organizacje bazujące na wiedzy jawnej, którą można w sposób prosty zamknąć w ramach bazy danych. Natomiast podejście jakościowe podkreśla przede wszystkim rolę wiedzy ukrytej i dzielenia się nią pomiędzy konkretnymi jednostkami. Niezastąpiona jest tam, gdzie jednostkę pojmuje się podmiotowo i jej rozwój postrzega się jako priorytet dla całej organizacji.

Biorąc pod uwagę zalety podejść zachodniego i wschodniego, wydaje się, że najlepszym rozwiązaniem jest ich równoległe realizowanie, tak jak to ma miejsce w *McKinsey & Company*. Przenikanie się i uzupełnianie obu strategii powoduje, że uczenie się ma charakter kompleksowy i postrzegane jest przez całą organizację jako nieodzowne, zaś dzielenie się wiedzą z innymi oraz rozwój własny jako zachowanie wzorcowe. Według modelu Hansena, Nohrii i Tierney'a strategie te powinny być stosowane jednocześnie, ale zgodnie z zasadą 80/20 (jedna strategia dominująca, druga uzupełniająca)²¹⁵. W dużym stopniu zależne jest to jednak od rodzaju organizacji, więc możliwe są inne kombinacje, takie jak równorzędność strategii, tak jak w przypadku omawianej wyżej firmy konsultingowej. Jasne zdefiniowanie celów organizacji powinno pozwolić na odpowiedni dobór narzędzi zarządzania wiedzą i umożliwić pełny rozwój potencjału.

Przewartościowania we współczesnej gospodarce przesunęły punkt ciężkości na kapitał intelektualny, który decyduje o przewadze konkurencyjnej organizacji. Jednocześnie pojawił się problem efektywnego zarządzania zgromadzoną wiedzą, którego rozwiązanie musi być dostosowane do potrzeb organizacji oraz jej pracowników. Strategia zachodnia wydaje się konieczna, z uwagi na ogrom informacji, które kreuje i kodyfikuje każda organizacja. Z drugiej jednak strony, bez odpowiednich umiejętności pracowników nawet najlepiej funkcjonująca baza danych nie będzie efektywnie wykorzystywana. Kluczowe wydaje się wykorzystanie strategii wschodniej, która akcentuje rolę jednostek w organizacji. Odnowienie relacji mistrz – uczeń w edukacji oraz w organizacjach powinno pomóc w zarządzaniu wiedzą jawną i ukrytą, a także odpowie na potrzeby jednostek, szukających możliwości rozwijania własnego potencjału.

²¹⁵ R. Scheepers, K. Venkitachalam, M. Gibbs, *Knowledge strategy in organizations: Refining the model of Hansen, Nohria and Tierney*, w: "Journal of Strategic Information Systems" 2004, nr 13, s. 201–222.

4. Mentoring jako strategia współdzielenia wizji

Mistrz nie jest kimś, kto czegoś uczy; mistrz to ktoś, kto zachęca ucznia do dołożenia wszelkich starań, aby odkrył to, o czym już wie.

— **Paulo Coelho (1947)**,
brazylijski powieściopisarz i poeta,
autor bestsellerów: „Alchemik” i „Pięta Góra”

Jeśli chcesz gdzieś dojść, najlepiej znajdź kogoś, kto już tam doszedł.

— **Robert Toro Kiyosaki (1947)**,
amerykański inwestor, biznesmen,
autor i współautor wielu książek motywacyjnych

4.1. Mentoring – znaczenie, funkcje i ogólne założenia

Dynamicznie zmieniające się otoczenie oraz potrzeby nowej gospodarki zmuszają przemysł wiedzy²¹⁶, w szczególności instytucje odpowiedzialne za edukację permanentną, do ciągłego podnoszenia jakości kształcenia tak, aby sprostać współczesnemu wyzwaniu kreowania liderów. Celem jest zatem „uwolnienie drzemiących w każdym człowieku możliwości i ukrytej głęboko wiedzy”²¹⁷. Rozwiązaniem, mogącym sprostać temu wyzwaniu jest mentoring, który miałby za zadanie wspierać i dynamizować proces kształcenia.

Podobnie jak zarządzanie wiedzą, współczesna koncepcja mentoringu ma niewiele ponad trzydzieści lat. Wciąż nie ma w literaturze zgody co do jej definicji, co może być przyczyną niejasności i błędnej interpretacji, dlatego ważne wydaje się określenie w niniejszej pracy znaczenia mentoringu *sensu stricto*.

Termin „mentor” pochodzi z eposu greckiego „Odyseja” od imienia przyjaciela Odyseusza, Mentora, któremu wyruszając pod Troję „powierzył cały swój dom i kazał czuwać nad wszystkim”²¹⁸. Mentor miał za zadanie wychowywać, nauczać i doskonalić syna Odyseusza – Telemacha. Obecnie, mianem mentora określa się osobę o rozwiniętych kompetencjach oraz godną zaufania, będącą, podobnie jak mistrz, wzorem do naśladowania. Często też nazywamy tak kogoś, kto wywarł na nasze życie duże piętno²¹⁹, był inspiracją i wsparciem. Według D. Clutterbucka „mentor to człowiek doświadczony, który chce podzielić się swoją wiedzą z kimś o doświadczeniu skromniejszym, w relacji charakteryzującej się wzajemnym zaufaniem”²²⁰. Inną definicję mentora podaje G. Shea. Twierdzi on, że „mentorzy to ludzie, którzy poprzez własną pracę i działanie pomagają innym wykorzystać ich własny potencjał”²²¹. Powyższe definicje w dużym stopniu przenikają się i są wobec siebie komplementarne.

Mentoringu nie sposób zamknąć w jednej uniwersalnej definicji. D. Clutterbuck opisuje mentoring jako „jedną z najskuteczniejszych metod rozwoju, jakie mają do

²¹⁶ Za autora terminu „przemysł wiedzy” (ang. *knowledge industry*) uważa się F. Machlupa (1902–1983), który był pierwszym ekonomistą badającym wiedzę jako zasób ekonomiczny. Jego kluczowym dziełem traktującym o przemyśle wiedzy i społeczeństwie informacyjnym był raport pt. *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*, który został opublikowany w 1962 roku. Por. F. Machlup, *The production and distribution of knowledge in the United States*, Princeton University Press, Princeton 1962.

²¹⁷ E. Parsloe, M. Wray, *Trener i mentor*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002, s. 14.

²¹⁸ Homer, *Odyseja*, Prószyński i S-ka, Warszawa 1998, s. 46, 47.

²¹⁹ E. Parsloe, M. Wray, wyd. cyt., s. 77.

²²⁰ D. Clutterbuck, *Everyone Needs a Mentor*, Chartered Institute of Personnel & Development, London 1991, cyt. za: E. Parsloe i M. Wray, wyd. cyt., s. 78.

²²¹ G. Shea, *Mentoring: A Guide to the Basics*, Kogan Page, London 1992, cyt. za: E. Parsloe i M. Wray, wyd. cyt., s. 78.

dyspozycji pojedynczy ludzie i organizacje”²²². Mentoring bywa też czasem zamiennie nazywany *coachingiem* bądź też, co zdarza się dość często, są wymieniane obok siebie. Głównym tego powodem jest zbieżność obu procesów, szczególnie pod względem funkcjonalnym i zadaniowym.

Według S. Thorpe’a i J. Clifforda „*coaching* to pomoc danej osobie we wzmacnianiu i udoskonalaniu działania poprzez refleksję nad tym, jak stosuje konkretną umiejętność lub wiedzę”²²³. Podobny wydźwięk ma definicja mówiąca, że jest to „pomoc jednej osoby – drugiej w dokonywaniu istotnego przekazywaniu wiedzy, pracy i rozumowania”²²⁴. Tak rozumiany *coaching* dobrze sprawdza się w przypadku wtajemniczenia nowych pracowników w ramy nowego stanowiska pracy przez osoby starsze stażem. D. Clutterbuck jest zdania, że „mentoring obejmuje *coaching*, bezpośrednią pomoc w rozwoju, doradztwo i nieformalną wymianę informacji”²²⁵. I rzeczywiście, *coaching* powinien być postrzegany jako element składowy mentoringu, który jest jednak pojęciem dużo szerszym, ponieważ dotyczy, obok trenowania konkretnych kompetencji, także inspiracji, odkrywania potencjału oraz rozwijania samoświadomości.

Strategię mentoringu w przeciwieństwie do *coachingu* należy ponadto rozpatrywać w długiej perspektywie, nierzadko w perspektywie całego życia – kluczem jest bowiem wszechstronny rozwój osobisty ucznia (*mentee, protégé*), który będzie miał przełożenie na jego samorealizację nie tylko tu i teraz, ale i w przyszłości²²⁶. Wiąże się to także z większą odpowiedzialnością mentora aniżeli *coacha*, którego zadaniem jest osiągnięcie konkretnego celu, sprowadzającego się najczęściej do pewnego wąskiego obszaru.

Dla potrzeb niniejszej pracy przyjęta została następująca definicja: **mentoring to partnerska relacja między mistrzem a uczniem, zorientowana na odkrywanie i rozwijanie potencjału ucznia**. Opiera się na inspiracji, stymulowaniu i przywództwie. Polega głównie na tym, aby uczeń, dzięki odpowiednim zabiegom mistrza, poznawał siebie, rozwijając w ten sposób samoświadomość, i nie lękał się iść wybraną przez siebie drogą samorealizacji. Obejmuje on także doradztwo, ewaluację oraz pomoc w programowaniu sukcesu ucznia. Uczniem w rozumieniu tej definicji może być każdy bez względu na rolę i funkcję jaką pełni, a więc może nim być np. student, pracownik, bezrobotny.

Mentoring jest procesem dwustronnym, opierającym się na ciągłym i sprzężonym uczeniu się oraz wymagającym zaangażowania i wkładu rozciągniętego w czasie.

²²² D. Clutterbuck, *Learning Alliances – Tapping into talent*, IPD, London 1998, cyt. za: E. Parsloe, M. Wray, wyd. cyt., s. 79.

²²³ S. Thorpe, J. Clifford, *Podręcznik coachingu*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2004, s. 17.

²²⁴ D. Clutterbuck, D. Megginson, *Mentoring Executives and Directors*, Butterworth, London 1999, s. 3.

²²⁵ D. Clutterbuck, *Everyone needs a mentor*, IPD, London 1991, cyt. za: E. Parsloe, M. Wray, wyd. cyt., s. 78.

²²⁶ Por. F. Lucas, *The social construction of mentoring roles*, w: “Mentoring and Tutoring” 2001, nr 9, s. 23–47.

Przyczynia się do tworzenia wartości zarówno dla organizacji, która ją stosuje, jak i dla mistrza i ucznia – każdy czerpie z tego korzyści. Ważne jest ponadto otwarcie mentoringu na wszystkich członków organizacji, a nie tylko na osoby najlepsze bądź o niskim stażu. Powinny w nim jednak uczestniczyć tylko te osoby, które tego chcą, potrzebują i są gotowe poświęcić swój czas. Mentoring nie może być oparty na odgórnym nakazie i wyłącznie na jednostronnej chęci, gdyż rodzić to może frustrację i zniechęcenie.

Mentoring powinien przynosić zadowolenie obu stronom. Mentor może czerpać satysfakcję z obcowania i rozwoju *mentee*, a więc z tego, że jego wysiłek i poświęcony czas przynoszą wymierne efekty. Szczególnie mentorzy z rozległym doświadczeniem i licznymi sukcesami zawodowymi mogą odkryć w relacji mistrz – uczeń nowe możliwości i źródło stymulacji do własnego rozwoju. Korzyści *protégé* również nie są ograniczone do przygotowania i nadzoru projektów związanych ze ścieżką zawodową, ale obejmują całokształt rozwoju osobistego, w tym pogłębienie samoświadomości oraz rozwoju kompetencji osobistych i społecznych. Główne funkcje i zadania, jakie spełnia mentoring w odniesieniu do wielostronnego rozwoju *mentee*, to:

- odkrywanie i urzeczywistnianie potencjału ucznia;
- rozwijanie jego długotrwałej i samoistnej motywacji;
- ciągły i nieustający *feedback* budujący samoświadomość;
- wspólna identyfikacja oraz analiza mocnych i słabych stron ucznia;
- wsparcie ucznia w podejmowanych przez niego wyzwaniach;
- stymulowanie kreatywności i przedsiębiorczości ucznia;
- odkrywanie w uczniu lidera i uświadamianie wpływu na innych;
- analiza możliwych ścieżek kariery, analiza zagrożeń i szans;
- rozwijanie kompetencji osobistych i społecznych, w tym m.in. samowiedzy oraz cech przywódczych;
- wyznaczanie i okresowa weryfikacja celów oraz ewaluacja stopnia ich osiągnięcia (cele dotyczą m.in. przebiegu nauki, rozwoju osobistego oraz kariery);
- uwrażliwianie ucznia na otaczający go świat, pobudzenie ciekawości i zachęcanie go do poszukiwania prawdy;
- nauczanie jak się uczyć, zarządzać sobą oraz żyć z pasją i entuzjazmem.

Rola mentoringu nie ogranicza się tylko do wsparcia pojedynczych osób. Dzięki wytworzeniu relacji o nowej jakości, korzyści przekładane są na funkcjonowanie szerszego społeczeństwa. W przypadku organizacji, relacje tego typu zwykle pomagają w integracji i wspólnym rozwoju wszystkich ich uczestników, często wychodząc poza zakres samych

mentorów i *mentee* – pogłębiona samoświadomość i umiejętność trafnej analizy otoczenia może wywołać trwałe zmiany w pozostałych relacjach w ramach organizacji.

Osoby biorące udział w programie mentoringu, dzięki osobistym relacjom wzmocnią swoją więź z organizacją, bardziej niż kiedykolwiek się z nią utożsamiając. Zgodnie z regułą wzajemności i towarzyszącemu jej poczuciu zobowiązania²²⁷, im więcej *mentee* otrzyma, tym więcej da od siebie innym. Im silniejsza więź, tym większe dążenie do tego, aby pomagać innym. Dzięki temu dawni *protégé* znacznie chętniej biorą pod swoje skrzydła inne, mniej doświadczone, osoby. Najsilniej działa to w obrębie tej samej społeczności, np. absolwenci i studenci tej samej szkoły. To wszystko umożliwia tworzenie silnej sieci powiązań, ułatwiającej poruszanie się w życiu osobistym i zawodowym. W ten sposób *mentee* staje się mentorem i przepływ wiedzy w ramach organizacji oraz poza nią zyskuje szczególny, osobisty wymiar.

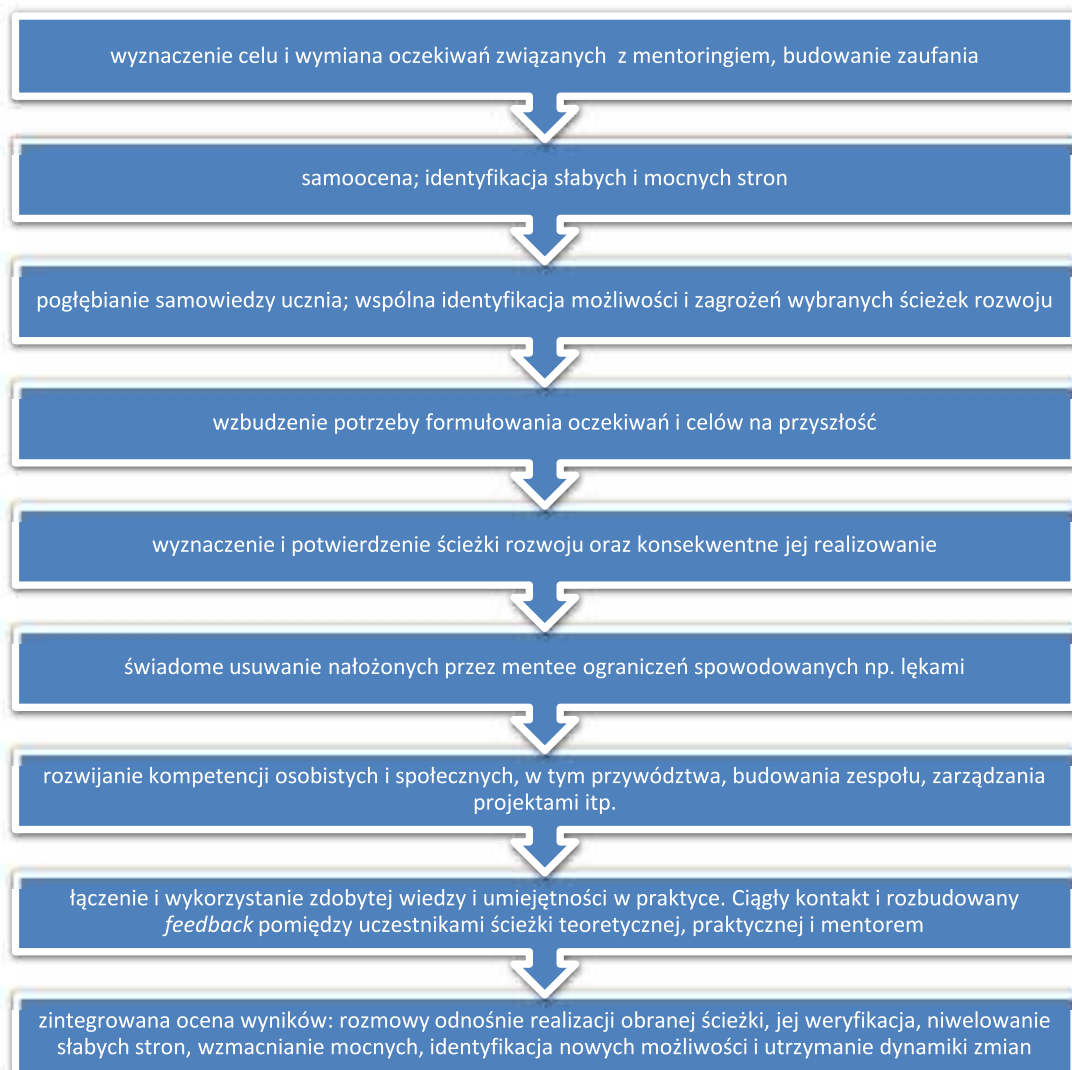
Możliwe jest ponadto ukształtowanie programu mentoringu tak, aby z założenia stanowił on inwestycję dla przyszłości stopniowo rozszerzając się na kolejne osoby i pokolenia. Zakładając, że mentor kształci w swoim życiu pięciu uczniów, a każdy z nich kolejnych pięciu i tak dalej, to zasięg działalności inicjującej jednej relacji ma niebagatelny wpływ na inne osoby – jest to oczywiście proces rozłożony w czasie i wymagający zaangażowania. To zjawisko, zwane efektem multiplikacji, wyrasta z idei “pay it forward” – koncepcji, która ma charakter niepisanego zobowiązania, zwykle w formie wdzięczności. Polega na tym, że dobry uczynek (wsparcie ucznia przez mistrza) jest odpłacany – „podawany dalej”, w wyniku czego kolejne osoby stają się uczniami ukształtowanego już ucznia. Dzięki multiplikacji mentoring może odcisnąć duże piętno nie tylko na zamkniętą grupę pierwotną, ale na całe społeczeństwo.

Nie sposób jednoznacznie określić program mentoringu, czy też nadać mu sztywne ramy. Zależy on od zasobów, jakie posiada organizacja i od jej atrakcyjności związanej z pozyskiwaniem liderów. Mentoring powinien uwzględniać potrzeby i oczekiwania uczniów oraz dostosować się do nich tak, by relacja mistrz – uczeń przynosiła jak najwięcej korzyści dla obu stron. Mentoring można przedstawić w postaci procesu, który w uproszczonej i uniwersalnej wersji obejmuje dziewięć podstawowych etapów, które wzajemnie się przenikają i uzupełniają.

W przedstawionej na rys. 23 propozycji ważne jest, aby na każdym etapie towarzyszyło uczniowi wsparcie i inspiracja mentora. Ważny jest wzajemny szacunek i zaufanie, które powinno zacieśniać więź i doprowadzić do większego zaangażowania

²²⁷ R. Cialdini, *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 33–34.

obu stron. Mentoring powinien być postrzegany jako szansa na doskonalenie siebie i swoich kompetencji.



Rysunek 23. Proces mentoringu

Źródło: Opracowanie własne.

Biorąc pod uwagę specyfikę relacji mistrz – uczeń wydaje się, że strategia mentoringu w najszerszym stopniu mogłaby być zastosowana w szkolnictwie. Jej zinstytucjonalizowanie i postawienie tej idei w centralnym miejscu edukacji doprowadzić mogłoby do zwrotu, którego tak bardzo społeczeństwu brakuje. Wprowadzenie mentoringu związane byłoby ze zmianą sposobu funkcjonowania polityki oświatowej. Bariera finansowa, choć niewątpliwie istnieje, nie stanowi tak dużego problemu jak mentalność i świadomość decydentów i wykonawców polityki oświatowej.

Mentoring jest strategią, która przyczynia się do zaangażowania i jakościowej poprawy życia. Możliwe jest to dzięki krystalizacji celów, koncentracji działań na priorytetach i uświadomionej orientacji na samorealizację. Umożliwia to refleksyjne i pełne motywacji uświadomienie wpływu na własne życie. Jest to szczególnie ważne

w kontekście strategii mentoringu w edukacji na poziomie gimnazjalnym, ponadgimnazjalnym i wyższym, na etapie której systemowa skłonność do refleksji nad własnym życiem i kierunkiem jego rozwoju, jest zbyt niska. Odpowiednia implementacja strategii mentoringu pomogłaby młodzieży znaleźć czas oraz motywację do podjęcia tematyki ich świadomego rozwoju oraz własnej przyszłości.

Wydaje się, że większość ludzi odczuwała bądź wciąż odczuwa w swoim życiu brak mentora²²⁸. I choć duża część osób jest tego świadoma, nie podejmuje kroków związanych z jego odnalezieniem. Jeśli nawet uda się przypadkowo taką osobę spotkać to najczęściej szansa ustanowienia trwałego mentoringu nie zostaje wykorzystana. Swoich potencjalnych mentorów można spotkać w wielu różnych okolicznościach, takich jak seminaria akademickie, konferencje, a także na wykładach, warsztatach, w pracy *etc.* Jednak wówczas relacja mistrz – uczeń ma często charakter efemeryczny, przypadkowy, niesprzyjający wszechstronnemu rozwojowi.

Współcześnie, coraz bardziej uwidacznia się tendencja do instytucjonalizacji mentoringu, co w dużym stopniu przekłada się na popularyzację mentoringu, m.in. z uwagi na otworzenie się niszy czasowo-przestrzennej dla tego typu strategii kształcenia. Formalizacja mentoringu równoznaczna jest z zaistnieniem w świadomości potencjalnych kandydatów w formie ogólnodostępnej (zawodowi mentorzy i *coachowie*) bądź ograniczonej do danej grupy (pracownicy danej firmy). Wiąże się ona także z koniecznością zarysowania idei przewodniej i modelu mentoringu, określeniem odpowiedzialności *etc.*; formalizacja mentoringu nie powinna jednak dotyczyć minimów programowych, form spotkań czy też wykorzystywanych metod i technik. Konieczne jest tutaj utrzymanie dużej elastyczności i pełne dostosowanie mentoringu do ucznia. Mentoring musi zachować swoją elastyczność. Formalizacja strategii mentoringu powinna z biegiem czasu słabnąć, aż do momentu, w której *mentee* posiadać będzie wolną rękę i będzie potrafił przejąć pełną odpowiedzialność za kształtowanie własnej ścieżki życiowej.

Daleko idący **indywidualizm** w mentoringu umożliwia zbudowanie realnych podstaw wyznaczających rozwój osobisty *protégé* uwzględniający jego samowiedzę. Dynamizacja wszechstronnego rozwoju powinna być oparta na indywidualnym stylu uczeniu się i pracy oraz świadomym działaniu uwzględniające regularną weryfikację i sprzężenie zwrotne. Jedynie strategia mentoringu, oparta na silnej relacji, jest w stanie umożliwić znaczącą poprawę jakości życia zarówno w teraźniejszości, jak i przyszłości.

²²⁸ Według badania przeprowadzonego w 2007 roku wśród studentów III roku Wyższej Szkoły Biznesu – National-Louis University w Nowym Sączu, 70% studentek i 67% studentów wyraziło opinię, że odczuwała bądź nadal odczuwa brak mentora.

Źródło: S. Karwala, *Model mentoringu we współczesnej szkole wyższej*, WSB – NLU, Nowy Sącz 2007, s. 86, <http://mentoring.com.pl/Mentoring.pdf> [03.04.2009]

W praktyce wyróżnia się trzy formy mentoringu, które zasadniczo wpływają na kształt modelu mentoringu. Najczęściej spotykaną formą jest mentoring tradycyjny, który wyróżnia więc jeden mentor na jednego *protégé*. Spotykany jest też mentoring grupowy, w którym mentor współpracuje jednocześnie z dwoma lub trzema osobami jednocześnie. Przybiera on często charakter konserwatorium, a jego zalety związane są z lepszą orientacją na rozwój kompetencji społecznych i większą różnorodnością.

Współcześnie, tradycyjna forma mentoringu jest wspierana a coraz częściej też zastępowana, przez e-mentoring (*electronic mentoring, online mentoring, cybermentoring*). Ta forma mentoringu rozwija się bardzo dynamicznie, a to za sprawą coraz lepiej dostosowanych do potrzeb pracy zdalnej oraz komunikacji narzędzi i usług. Rosnąca popularność wynika z dużego komfortu i łatwości nawiązywania nowych kontaktów i ich dalszego utrzymywania – nie są bowiem konieczne bezpośrednie spotkania, brak jest ograniczeń geograficznych i czasowych, a wiele kwestii można omówić przy wykorzystaniu poczty elektronicznej czy też komunikatorów, siedząc wygodnie w domu przed komputerem. Ma to także związek z niskimi kosztami i zdecydowanie większą elastycznością niż tradycyjne spotkania. Zasoby skodyfikowanej wiedzy można umieszczać na specjalnych edukacyjnych platformach, które mogą być wykorzystane w każdej chwili i w każdym miejscu. E-mentoring jest otwartą formą kształcenia, co czyni ją dobrą alternatywą w stosunku do metod tradycyjnych.

Zastosowanie strategii e-mentoringu w organizacji, jak i poza nią ma swoje wady, w szczególności, gdy jego celem jest wszechstronny rozwój osobisty ucznia, a nie tylko służenie radą czy wymiana informacji. Czynniki ludzki i siła oddziaływania e-mentoringu na ucznia (utrudnione utrzymywanie motywacji, ograniczona interakcja, brak mowy ciała) może okazać się w tej sytuacji niedostateczna. Bezpośrednie kontakty pozytywnie wpływają na naturę i kultywację relacji. Nie zmienia to jednak faktu, że mentoring wspierany przez technologie informatyczno-komunikacyjne ma szerokie zastosowania w różnych organizacjach (por. 4.4).

Strategia mentoringu stanowi klucz do świadomego i satysfakcjonującego uczenia się przez całe życie szczególnie, gdy weźmie się pod uwagę, że jej głównym założeniem jest *pomoc ludziom w stawaniu się takimi, jakimi chcą się stać*²²⁹. Ważnym elementem jest tu wsparcie oraz inspirowanie ucznia tak, aby mógł świadomie i skutecznie podążać drogą samorozwoju. Człowiek potrzebuje mistrza, który pomoże mu wydobyć wiedzę ukrytą, rozwinąć kompetencje społeczne i osobiste oraz uświadomić sobie kierunek, w którym chce podążać.

²²⁹ E. Parsloe, M. Wray, wyd. cyt., s. 169.

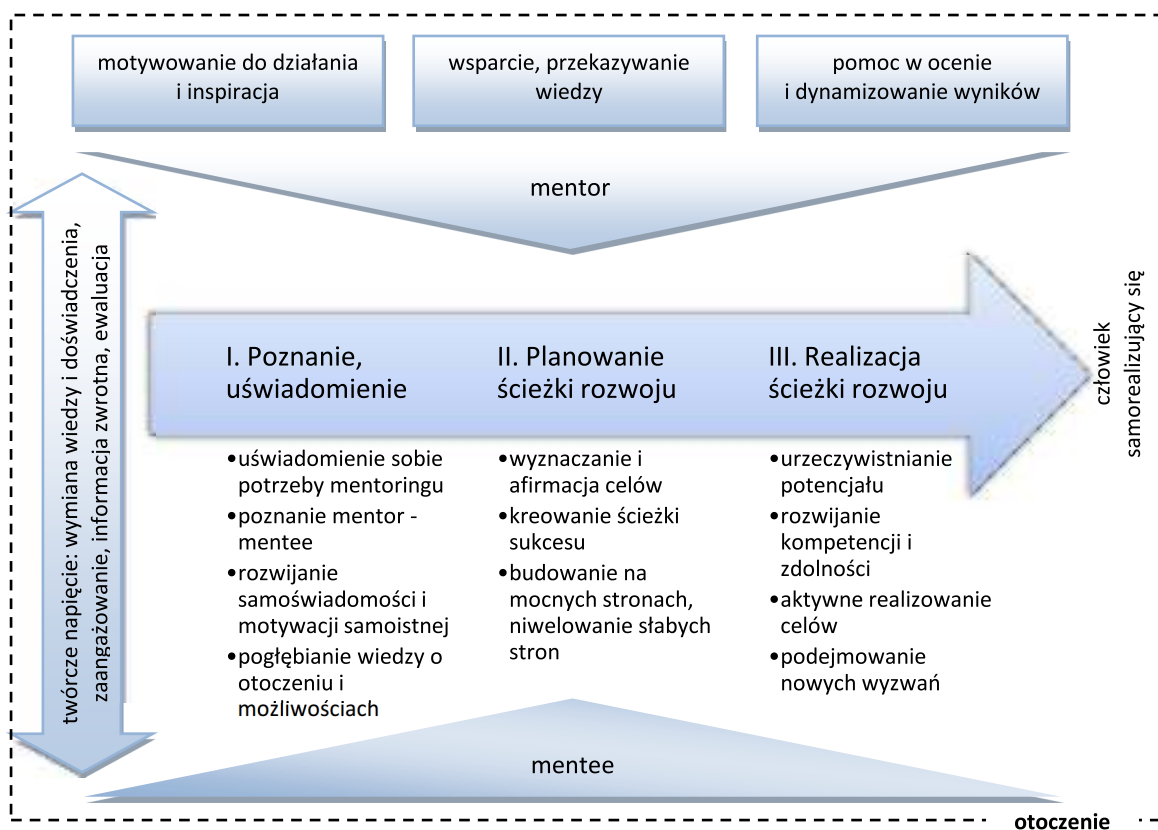
4.2. Modelowe ujęcie mentoringu w kontekście rozwoju osobistego

W ostatnich latach podjęto wiele prób przywrócenia relacji mistrz – uczeń w ramach szkół, przedsiębiorstw oraz społeczności lokalnych. Dzięki tym wysiłkom wypracowano wiele różnych modeli programów mentoringu, dostosowanych do różnych wymagań społeczeństwa uczącego się²³⁰. Chodzi tu między innymi o programy o różnym stopniu strukturyzacji, swobody wyboru, czasie trwania czy ilości uczestników. Mistrzowie i uczniowie wywodzili się z różnych grup społeczno-ekonomicznych. Powstawały projekty kierowane do nowicjuszy, których mentorami stawali się doświadczeni członkowie organizacji, ale również takie, w których to rówieśnicy pomagali swoim *protégé* poprawić wyniki w nauce. Mentoring z powodzeniem pojawił się też w wielu dużych przedsiębiorstwach ułatwiając adaptację nowych pracowników. Projekty mentoringu włączane zostały również do programów walki z nierównością społeczną w ramach lokalnych społeczności. Ogromne korzyści, które niesie ze sobą wyjątkowa relacja pomiędzy mistrzem i uczniem, mogą zostać wykorzystane niemal w każdej dziedzinie ludzkiej działalności.

Poniżej zaprezentowany został funkcjonalny i interaktywny model mentoringu dostosowany głównie do wymagań i możliwości uczelni wyższych, choć z powodzeniem może zostać zaimplementowany do szkół na innych poziomach oraz innych organizacji nastawionych na wszechstronny rozwój uczestników. Opisany model stanowi ogólny zarys programu mentoringu oraz zbiór pomysłów i rozwiązań, których wybór zależy będzie ostatecznie od potencjału rozwojowego i zasobów poszczególnych uczelni wyższych i organizacji.

Na zaproponowany model mentoringu składają się trzy kluczowe etapy, których celem jest przygotowanie i dynamizowanie samorealizacji życiowej ucznia. Istotne jest tu osiągnięcie osobistego mistrzostwa, poprzez urzeczywistnienie potencjału, który mentor pomaga odkryć. W całym procesie samorozwoju *protégé*, duży nacisk kładziony powinien być na kształtowanie kompetencji osobistych i społecznych, a także na określenie i uświadomienie celów życiowych, wspierane przez pogłębioną samoanalizę.

²³⁰ M. Orly, *Mentoring mentors as a tool for personal and professional empowerment in teacher education*, w: "International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring" 2008, tom 6, nr 1, s. 1.



Rysunek 24. Model mentoringu osadzony w szkolnictwie wyższym
Źródło: Opracowanie własne.

Etap I. Poznanie / uświadamianie

Kluczowym zadaniem mentoringu jest przygotowanie fundamentu do odkrywania i rozwijania osobistego potencjału przez *mentee*, co jest równoznaczne z próbą określenia siebie oraz etapu rozwoju, w którym się obecnie znajduje. Poznanie oraz uświadamianie składa się z czterech kroków:

1. Uświadomienie sobie potrzeby mentoringu – mentoring bezwzględnie musi mieć charakter dobrowolny i wynikać z przekonania, że jest to program, w którym warto uczestniczyć. Założenie to dotyczy w tym samym stopniu mentora i studenta. Uczestnictwo w programie mentoringu powinno wynikać z potrzeby mentora i *mentee*, a nie z przymusu. Ważne jest bowiem, by relacja mistrz – uczeń oparta była na silnych fundamentach (motywacji, wierze i przekonaniach). Brak uświadomionej potrzeby może wywołać jedynie frustrację czy opór. Uświadomienie sobie tych warunków wyjściowych jest ważnym aspektem powodzenia strategii mentoringu. Warto je przedstawić na samym początku budowania relacji, kiedy wytwarza się indywidualne podejście do *mentoringu* oraz celów, jakie chce się osiągnąć. Pomocne przy pogłębianiu świadomości jest przeprowadzenie samooceny i identyfikacji

potrzeb. Owocną metodą może być także zachęcenie studenta do wyobrażenia sobie siebie za dekadę lub dwie, co można wykorzystać jako inspirujący temat rozmowy między *mentee* a mentorem.

2. Poznanie mentor – mentee – kolejny krok niezbędny do rozwoju samoświadomości i poznania oraz sformułowania własnych celów wiedzie przez stworzenie emocjonalnej więzi między partnerami. Nie zawsze jest to łatwy i krótki proces. Pomocne będzie tu „odkrywanie się” mentora, co zazwyczaj odwzajemniane jest przez ucznia. Wzajemne poznanie ułatwia dialog przy kolejnych krokach, które wymagają stymulacji poznawczej i wzajemnego zaufania. W tym punkcie ważna jest także identyfikacja preferowanego przez ucznia stylu uczenia się i ustalenie harmonogramu spotkań, ich częstotliwości, formy itp.

3. Rozwijanie samoświadomości mentee i motywacji samoistnej – to najważniejszy i najbardziej złożony proces. Nie można go zamknąć w jednym etapie, bo trwa on permanentnie, choć niewątpliwie tutaj zaznacza się jego dominacja. Odkrywanie i rozwijanie samoświadomości *mentee* powinno uwzględniać bardzo wiele kwestii, w tym – między innymi – rozpoznanie słabych i mocnych stron, pasji, zainteresowań, aspiracji, marzeń, stopnia rozwinięcia poszczególnych kompetencji, posiadanej wiedzy, postaw, uczuć, cech osobistych, hierarchii wartości, stylu przywództwa, preferencji zawodowych, potrzeb i oczekiwań. W dużym stopniu uświadomienie będzie opierało się na dyskusji oraz samoocenie. Mentor dzięki lepszemu rozumieniu *protégé* jest w stanie efektywniej wesprzeć go w dążeniach i rozwoju. Na tym etapie *mentee* musi mieć także świadomość, że to on kreuje swój los i bierze odpowiedzialność za swoje życie. Ta świadomość powinna umacniać go w przekonaniu, że każdy etap mentoringu jest zorientowany na niego i od niego zależy, ile z tego skorzysta, podejmując wysiłek samodoskonalenia siebie. *Protégé* musi zadać sobie pytania: *Kim jestem? W którym miejscu mojego życia się znajduję?*

4. Pogłębianie wiedzy o otoczeniu i możliwościach – zanim *mentee* określi swoje cele i zacznie je realizować, warto aby poznał, obok swojego potencjału, szanse i możliwości, jakie daje mu uczelnia i otoczenie, w którym się znajduje. Warto, by dyskusja i przekazywanie wiedzy dotyczyły możliwych ścieżek rozwoju i scenariuszy życiowych. Biorąc pod uwagę, że mentor nie może być ekspertem we wszystkich dziedzinach, powinien on posiadać rozbudowaną sieć

kontaktów tak, aby mógł rekomendować spotkania z osobami, które mogą wzbogacić wiedzę i doświadczenie *protégé*. Należy skupić się przede wszystkim na strefie wpływu, a więc na tych elementach otoczenia, które w mniejszym lub większym stopniu od nas zależą.

Etap II. Planowanie ścieżki rozwoju

Planowanie ścieżki rozwoju jest ściśle powiązana z trzecim i czwartym krokiem etapu I. Poprzez wszechstronne poznanie siebie przez ucznia oraz pogłębienie wiedzy odnośnie otoczenia i szans, jakie z niego wynikają uczeń jest w stanie określić cele i zaplanować swoją ścieżkę rozwoju. Konieczne jest, aby uczeń odnalazł w sobie odpowiedzi na pytania: *co pragnę osiągnąć? jak mogę tego dokonać?* Strategiczne spojrzenie na ten proces i wsparcie mentora powinno ułatwić określenie słabych i mocnych stron wybranych ścieżek, zidentyfikowanie alternatywy oraz ocenę wpływu *protégé* na ich realizację. Planowanie ścieżki rozwoju osobistego jest bardzo istotnym etapem, który pozytywnie wpływa na realizowanie postawionych przez siebie celów. Jej sformalizowanie wzmacnia motywację oraz zachęca do pracy nad sobą, ułatwia także ocenę wyników i kontrolę postępów.

1. Wyznaczanie celów – świadomość ukrytego w *protégé* potencjału umożliwi wyznaczenie ambitnych oraz osiągalnych celów. Student zna swoje ograniczenia i wie, że można je przewyciężyć, dlatego nie boi się przekształcać swoich marzeń w konkretne i realne cele. *Mentee* orientuje się na sukces²³¹, za którego wykonanie bierze pełną odpowiedzialność. Wyznaczanie celów obejmuje cele długoterminowe i krótkoterminowe. Wiele z nich nie jest łatwych do zmierzenia, dlatego dużą rolę odgrywać będzie tu mentor, który powinien wspomagać proces wyznaczania celów poprzez wspólnie poprowadzoną analizę celów i rzetelną dyskusję (por. 2.4). Szczególnie ważne na początku programu mentoringu, jest dobieranie celów ambitnych, ale dostosowanych do możliwości ucznia, a także upewnienie się, że *mentee* rozumie znaczenie celów operacyjnych, co wzmocni jego zaangażowanie.

2. Kreowanie ścieżki sukcesu – wymaga od *protégé* odpowiedzi na pytanie: *Jakie działania muszę podjąć, jaką wiedzę zdobyć i jakie kompetencje rozwinąć, aby osiągnąć postawione cele?* Wyznaczone cele powinny być

²³¹ Sukces można zdefiniować, jako osiąganie założonych celów w zgodzie z sobą, w szczególności ze swoimi wartościami. Jest on ściśle związany z samorealizacją człowieka, co sprawia, że jego postrzeganie jest bardzo subiektywne.

określone w czasie i miejscu, obejmować priorytety, konieczne zasoby, ustalenie terminu oraz metody ich weryfikacji. Ocena powinna być wykonywana jak najczęściej i ustępować na rzecz samooceny *mentee* w miarę jego rozwoju. Programowanie sukcesu, a więc określenie ścieżki rozwoju (planu), pozwala na skuteczną i systematyczną pracę nad osiągnięciem zamierzonych celów oraz uwrażliwia na potrzebę ustawicznego uczenia się. Ma także wpływ na lepsze gospodarowanie czasem i własnym życiem.

3. Akceptacja i afirmacja celów – postawione cele należy konfrontować z rzeczywistością i weryfikować. Mając dalekosiężny cel, warto skoncentrować swoje wysiłki nad wybranymi kilkoma celami krótkoterminowymi (rozciągającymi się od miesiąca do sześciu miesięcy), tak aby osiągnięcia *mentee* dawały satysfakcję i stymulowały go do dalszej pracy nad sobą.

Etap III. Realizacja ścieżki rozwoju

Realizowanie swoich zamierzeń powinno być procesem świadomym. Dużą rolę odgrywa tu zaangażowanie *mentee*, jego motywacja oraz możliwości, jakie daje mu otoczenie. W przypadku edukacji, uczelnia powinna zapewnić mu dużą przestrzeń, w której mógłby się rozwijać.

1. Rozwijanie kompetencji i podnoszenie kwalifikacji – rozwijanie kompetencji osobistych i społecznych *protégé* jest kluczowym zadaniem mentoringu a także zadaniem idealnej szkoły wyższej. *Mentee* powinien móc dokonać identyfikacji oraz wykorzystywać wszystkie szanse, jakie daje mu m.in. szkoła wyższa czy działalność poza nią (praktyki, organizacje studenckie itp.). Także podnoszenie kwalifikacji stanowić będzie istotny element, za pomocą którego cele strategiczne będą mogły być osiągnięte. Dotyczy to wiedzy fachowej (znajomość języków obcych) i umiejętności technicznych (znajomość obsługi komputera i korzystania z oprogramowania).

2. Aktywne realizowanie celów – realizacja celów powinna przebiegać w wyznaczonym kierunku oraz tempie. Mentor pełni tu rolę obserwatora, który dostarcza *mentee* różnego rodzaju bodźców, które zostaną omówione w ramach kluczowych elementów mentoringu, w dalszej części opisu modelu.

3. Podejmowanie nowych wyzwań – podobnie jak w przypadku realizacji celów, podejmowanie nowych wyzwań przez *mentee* jest stymulowane przez pojawiające się bodźce. Początkowo dużą rolę będzie odgrywał tu mentor,

wskazując pojawiające się szanse i możliwości. Stopniowo *protégé* dzięki ćwiczeniom w analizie otoczenia i własnego rozwoju, będzie w stanie samodzielnie kształtować swoją ścieżkę samorozwoju.

Kluczowe elementy mentoringu przenikają przez wszystkie opisane wyżej etapy. Należy tu mówić o twórczym napięciu, które powinno wynikać ze współdziałania mentora z *mentee* na rzecz świadomej samorealizacji i budowania zaangażowania. Wydaje się, że szczególnie wartościowe i dynamizujące rozwój relacji mistrz – uczeń są *konstruktywne dialogi oraz formułowanie konkretnych celów*²³².

- **Motywowanie do działania i inspirowanie** – uaktywnianie motywacji *protégé* wzmacnia jednocześnie relację mistrz – uczeń oraz buduje postawę przedsiębiorczości. Podobnie jest z inspiracją. Dzieląc się z *mentee* swoją wiedzą odnośnie możliwych ścieżek rozwoju, opowiadając swoje i innych historie sukcesu mentor ma za zadanie wzbudzać wewnętrzną ciekawość *mentee* i skłonić go do podejmowania nowych wyzwań. Pożądany efekt osiągnie współpraca na etapie, gdy *protégé* posiada silną, długoterminową i samoistną motywację do permanentnego samodoskonalenia się i wytrwałej realizacji planów życiowych.
- **Wspieranie i przekazywanie wiedzy** – jest to ciągły proces i wymaga od mentora dużego doświadczenia, chęci oraz wiedzy na temat narzędzi i metod, które pomagają programować sukces, poznawać siebie oraz dokonywać samooceny. Konieczne jest zapewnienie uczniowi stałego kontaktu z jego mistrzem tak, aby *mentee* odczuwał wsparcie i miał możliwość konsultowania się z nim w miarę potrzeb.
- **Pomoc w ocenie i dynamizowanie wyników** – bardzo ważne jest, aby *mentee* był świadomy czynionych postępów. Dlatego modelowy program mentoringu zakłada ciągły monitoring (połączony z informacją zwrotną) stopnia realizacji postawionych celów, ich ocenę oraz odpowiednie techniki wzmacniania wyników tak, aby samodoskonalenie się miało charakter świadomy i motywujący. Należy podkreślić, że działania mentorów powinny uwzględniać rozwój samodzielności ich *mentee*, w taki sposób, by stali się mentorami dla siebie a później dla innych.

²³² N. Cohen, *Effective Mentoring*, HRD Press, Massachusetts 1999, s. 7.

Zaprezentowany model zakłada, że w ramach relacji mistrz – uczeń kształtowana jest atmosfera sprzyjająca zwiększaniu zaangażowania, w tym także obustronnej wymianie wiedzy i doświadczenia. Budowane jest twórcze napięcie wynikające z odkrywania potencjału ucznia i otwarcia go na własne możliwości i marzenia. Umożliwia to zwiększenie poczucia kontroli swojego życia przez *mentee* i wzrost jego motywacji do działania i samorealizacji. Przekłada się to także na mentora, który obserwuje efekty współpracy. Ważna przy tym jest ciągła ewaluacja mentoringu zarówno przez *mentee*, jak i mentora zorientowana na jak najlepsze dostosowanie strategii do indywidualnych potrzeb i predyspozycji jego uczestników. Dotyczy to stymulowania ich przez organizację bądź inne osoby. Dla celów organizacji, w której odbywa się mentoring możliwe jest przeprowadzenie w miarę szczegółowej ewaluacji wyników mentoringu w chwili, gdy jej formalny charakter dobiega końca.

Zaprezentowany wyżej model *mentoringu* w mniejszym lub większym stopniu można wykorzystywać w różnych konfiguracjach organizacyjnych. Jednak najbardziej skuteczny będzie, gdy spotkania, szczególnie w pierwszych etapach, odbywać się będą możliwie często (dwa razy w tygodniu) i obejmować nie krótsze niż godzinne sesje. Aby zachować ciągłość spotkań i wymusić konieczność gospodarowania czasem zarówno w przypadku *mentee* jak i mentora należy sporządzić harmonogram spotkań i ich ewentualny zakres tematyczny. Konieczne jest ponadto traktowanie tego zarysu, jako modelu rozwijającego się, co oznacza, że należy go ustawicznie udoskonalać, biorąc pod uwagę wszystkie dostępne w danym otoczeniu możliwości oraz odkrycia w dziedzinie badania mózgu, nowych metod kształcenia, inteligencji emocjonalnej itp. Sesje powinny być dobrze zaplanowane, z jasno określonymi celami i oczekiwaniami. Zastosowanie mentoringu warto podejmować z myślą, że wpłynie korzystnie na życie uczestników i umożliwi wszechstronny rozwój osobisty *mentee*.

4.3. Rola mentora i protégé – zadania, obowiązki i oczekiwania

Mentoring to niezwykła relacja oparta na spotkaniu dwóch indywidualności, które są świadome korzyści dla własnego rozwoju, wynikających z wymiany doświadczeń i wiedzy. To wspólna wędrówka, podczas której mentor nie narzuca swojego kierunku i nie daje gotowych odpowiedzi, ale inspiruje i pomaga odkryć pragnienia. Przekazuje też podstawową wiedzę o tym, jak samemu się rozwijać i doskonalić, jednocześnie aktywnie słuchając *mentee*, który swoim czynnym wkładem wzbogaca relację i dynamizuje proces wspólnego rozwoju. W tym rozbudowanym dialogu ważny jest wkład obu stron, ich wzajemne zaangażowanie, entuzjazm i pozytywne nastawienie. Istotne jest poświęcenie odpowiedniej ilości czasu i energii na wspólną realizację wyznaczonych celów.

Skuteczność mentoringu zależy w dużym stopniu od jakości relacji mistrz – uczeń. Budowanie tej relacji oparte jest na tworzeniu i utrzymywaniu emocjonalnej więzi wynikającej z zaufania, szacunku i umowy. Kluczowe warunki świadomego i odpowiednio ukierunkowanego zaufania zależne są od mentora, który pomaga w pierwszych etapach przełamać niepewność *protégé* i stworzyć odpowiednią atmosferę do twórczej wymiany myśli. Obustronne zaufanie wymaga wzajemnego szacunku wobec siebie. Mentor powinien wystrzegać się narzucania własnej woli, poglądów, decyzji i wartości uczniowi. Ponadto ważne jest, aby w relacji mistrz – uczeń dominowała wzajemna uczciwość, a także partnerska postawa, dzięki czemu mentoring chroniony byłby przed groźbą wzajemnego uzależnienia, gry władzy czy manipulacji. Konieczne jest zachowanie w pamięci, że budowanie zaufania jest procesem długotrwałym i wymagającym zaangażowania, a może być zniszczone w jednej chwili. Równie istotne w kontekście skuteczności mentoringu jest nastawienie obu stron na sukces, co wiąże się z koniecznością permanentnego poszukiwania rozwiązań na pojawiające się w trakcie pracy problemy.

Choć relacja pomiędzy mentorem i *protégé* w wielu aspektach jest wzajemna i obustronna, najważniejszy akcent, szczególnie w początkowych etapach współpracy, kładziony jest na osobę mistrza, który powinien umiejętnie stymulować rozwój relacji ze swoim uczniem. Oczywiście, zniechęcony bądź negatywnie nastawiony *mentee* nie będzie wiele czerpał z programu mentoringu, ale to sama osoba mentora powinna budować odpowiedni szacunek, poczucie wartościowości relacji i chęć współdziałania u *mentee*.

Mentor powinien nieustannie pracować nad umiejętnościami komunikacyjnymi i świadomie wykorzystywać różne kanały komunikacji. Nawiązanie i rozwój relacji mistrz – uczeń oparte są na otwartej wymianie myśli, której jakość zależy w szczególności od mentora i jego mowy ciała²³³ oraz umiejętność aktywnego słuchania. **Aktywne słuchanie** ma ogromne znaczenie, ponieważ odzwierciedla stopień zaangażowania słuchacza w rozmowę. Daje rozmówcy poczucie, że jest ważny, a to, co mówi jest warte wysłuchania. Sprzyja to rozwijaniu relacji, wzajemnej sympatii i szacunku. Charakterystycznymi elementami niewerbalnymi aktywnego słuchania są potakiwanie, uśmiech, afirmacja słów czy też np. zdziwienie wyrażone odpowiednią mimiką twarzy. Natomiast parafrazowanie wypowiedzi, zadawanie pytań czy też empatia to elementy werbalne aktywnego słuchania. Mentor nie powinien przerywać wypowiedzi, z szacunkiem wysłuchać to, co ma do powiedzenia *mentee*, nawet jeśli uważa, że uczeń nie ma racji. Aktywne słuchanie pozwala lepiej i głębiej zrozumieć drugą osobę, poznać jej rzeczywiste myśli i cele, a także odpowiednio dopasować swoją wypowiedź, która nakieruje ucznia na rozwiązanie problemu bez ukazywania własnej wyższości.

Mentor powinien odznaczać się dużą wrażliwością i empatią potrzebną do zrozumienia *mentee* i jego dążeń. Ważna jest przy tym **afirmacja** oraz **aprobata** jego uczuć, które korzystnie wpływają na wzajemne relacje i budowę zaangażowania. Należy również pamiętać, że mentor często będzie dla *mentee* osobą godną naśladowania, autorytetem nieformalnym, co znaczy, że jego oddziaływanie na podopiecznego jest znaczące – ta świadomość wymaga dużej wrażliwości i powinna wpłynąć na zachowanie mistrza i jego świadome podjęcie odpowiedzialności. Immanentną częścią wartościowej komunikacji jest także informacja zwrotna, która powinna zakładać akceptację osoby *mentee* przy jednoczesnym konstruktywnym wskazaniu słabych stron, wymagających dalszej pracy.

Mentor, dzięki wnikliwej obserwacji *protégé*, powinien dopasowywać komunikaty do jego aktualnego poziomu samoświadomości. Zamiast informacji zwrotnej mentor może, poprzez umiejętne zadawanie pytań, stymulować krytyczną samoocenę ucznia, która stopniowo będzie zastępować konstruktywną krytykę przekazywaną bezpośrednio przez mistrza. Zadawanie pytań powinno być procesem naprowadzającym, zorientowanym na poszukiwanie prawdy oraz rozwój kompetencji osobistych, w szczególności zaś samowiedzy. Pytania powinny być zwięzłe, jasne, wartościowe, dostosowane do odbiorcy i celowe. Przy czym należy wystrzegać się pytań

²³³ Na całkowity przekaz danego komunikatu tylko w 7% wpływają same słowa, w 38% – sygnały głosowe (m.in. ton głosu, modulacja), a w 55% – mowa ciała, a więc komunikacja niewerbalna. Por. A. Mehrabian, *Silent messages: Implicit communication of emotions and attitudes*, Wadsworth, Belmont, California 1981.

o charakterze kontrolnym, ponieważ mogą one zaburzyć harmonię partnerskiej relacji. Mentor może posługiwać się klasyczną metodą majeutyczną – wspólnego szukania – stosowaną przez Sokratesa, która polegała na tym, że za pomocą właściwie stawianych pytań uczeń sam dochodził do nieuświadomionej wcześniej wiedzy i prawdy²³⁴. Istotne jest, aby pytania obok ukazywania tego, co uczeń wie skłaniały go do refleksji i zachęcały do własnych poszukiwań i rozbudzały w nim pragnienie poznania. Mentor musi odeprzeć w sobie pokusę podawania gotowych rozwiązań – najlepiej, aby *mentee*, zachęcony i wsparty radami, sam do nich dotarł.

Poza ogólnymi umiejętnościami związanymi z efektywną komunikacją, każdy mistrz ma do odegrania co najmniej trzy kluczowe role, które wzajemnie się dopełniają i przenikają. Mentor, którego zadaniem jest kształtowanie liderów, musi być liderem, umiejącym dynamizować proces rozwoju i inspirować *mentee* do podejmowania działań. Ponadto musi być doradcą/specjalistą o szerokiej wiedzy merytorycznej i znajomości swojej dziedziny oraz ewaluatorem, potrafiącym wskazywać na konieczne do wypracowania umiejętności (por. rys. 25).



Rysunek 25. Role i zadania mentora

Źródło: Opracowanie własne.

Mentor – lider nie dąży do przewodzenia i kierowania *mentee*, ale do kształtowania we własnym uczniu samodzielności w myśleniu i odpowiedzialności za własne działania. Poprzez stworzenie odpowiedniej atmosfery, sprawia, że *protégé* chce niwelować swoje słabości, a także czuje się pewniej i podejmuje nowe wyzwania,

²³⁴ W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii. Tom I*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 83–85.

pomimo wewnętrznych wątpliwości czy lęków. Obserwacja prawdziwego lidera w działaniu, pobudza samoistną motywację do stawania się równie niezależnym, aktywnym i entuzjastycznie nastawionym do swoich przedsięwzięć.

Mentor za sprawą swojej roli i osobowości silnie oddziałuje na ucznia, dlatego istotne jest, aby był wiarygodny i charakteryzował się nienaganną postawą etyczną i odpowiedzialnością moralną. Podejmowane przez niego działania powinny być wsparte dyskusją, która ukaże *mentee* podstawowe zasady realizacji zadań, a także wskaże na możliwości tkwiące w otoczeniu, których uczeń mógł nie dostrzegać. Konieczne jest zwrócenie uwagi na odpowiednią atmosferę, która sprzyjałaby rozwijaniu mądrości.

Mentor, będący prawdziwym liderem, doskonale zdaje sobie sprawę z istoty ścieżki praktycznej w rozwoju jego podopiecznych. Stąd nacisk, który kładzie na metody aktywizujące studentów (por. 3.2). Tylko dzięki metodom, które akcentują inicjatywę i działanie, możliwy staje się rozwój kompetencji społecznych i osobistych, a szczególnie samoświadomości oraz świadomości otoczenia. Mentorowi zależy na tym, aby student rozumiał środowisko, w którym będzie funkcjonował, zasady w nim panujące, a przede wszystkim własne mocne i słabe strony.

Mentor doradca – specjalista to osoba potrafiąca pracować z drugim człowiekiem, doświadczona i biegła w kształtowaniu relacji mistrz – uczeń. To ponadto osoba, która ułatwia rozwój, wskazuje możliwości oraz służy radą. Posiada wiedzę specjalistyczną z takich obszarów jak:

- Możliwe bariery rozwoju osobistego – dotyczą barier, które mogą stać na drodze *mentee*. Zadaniem mentora jest wsparcie *mentee* w ich identyfikacji, analizie, niwelowaniu czy eliminacji.
- Indywidualne style uczenia się i pracy – wiedza i praktyka w tym zakresie umożliwia lepsze zindywidualizowane podejście do *mentee* przez co proces uczenia się jest bardziej efektywny. Styl prowadzenia mentoringu musi być dostosowany do stylu ucznia.
- Dostępne narzędzia – mają wymiar praktyczny i obejmują m.in. wszelkie testy, inwentarze, czy ankiety, które umożliwiają mentorowi, a przede wszystkim uczniowi poznać siebie. Dotyczą one takich obszarów, jak: inteligencja, motywacja, temperament, cechy osobowości, style (przywództwa, uczenia się i pracy), kompetencje osobiste i społeczne. Praktyczna znajomość wartościowych narzędzi ma za zadanie ułatwić pogłębić samowiedzę ucznia.

- Szanse i możliwości rozwoju – dotyczą kręgu wpływu; wiedza na temat możliwości i szans, wpływających z otoczenia i będących w kręgu wpływu ucznia. Do szans rozwoju zaliczyć można obszar dodatkowych szkoleń warsztatów, kursów, konkursów, stypendiów, wyjazdów, konferencji, ośrodków oceny, uczestniczeniu w projektach *etc.*

Posiadana przez mentora wiedza powinna być w miarę możliwości przekazywana uczniowi – nie może stanowić ona podstawy do uzależniania ucznia od siebie. Istotną rolę specjalisty – doradcy jest wszechstronna stymulacja intelektualna, której celem jest rozbudzenie wewnętrznej ciekawości ucznia otaczającym go światem i zachęcenie go do jej zaspokojenia oraz poszukiwania prawdy i mądrości w sobie. Mentor ma także za zadanie przełamać schematyczny sposób myślenia ucznia, poprzez pobudzanie go do samodzielnego i kreatywnego podchodzenia do problemów. Mentor musi być gotowy pomóc *mentee* i starać się wyjaśniać kwestie, które nurtują ucznia. Wymagać będzie to od niego cierpliwości i wiarygodności, której podstawą jest profesjonalizm, rzetelność i znajomość tematu.

Oczekiwania *mentee* mogą wychodzić daleko poza wiedzę i specjalizację mentora, który obok podjęcia prób własnych poszukiwań powinien umieć wykorzystać swoją sieć kontaktów i udostępnić ją uczniowi łącznie z referencjami. Rozbudowana sieć kontaktów i zaaranżowanie spotkania ze specjalistami z interesującej *mentee* dziedziny wydaje się być istotnym elementem przyspieszającym nabywanie nowych kwalifikacji i interakcję z doświadczonymi osobami z „branży”.

Podstawowym zadaniem mentora – doradcy specjalisty jest także integracja procesu kształcenia, przez który przechodzi *mentee*. Istotne jest tu wzięcie pod uwagę słabych, mocnych stron ucznia, indywidualnych preferencji, stylu uczenia, celu życiowego i wielu innych czynników. Z początku przygotowania te mogą wydawać się pracochłonne, jednak decydują one o skuteczności wybranych metod. Szczególnie istotne jest dobranie zadań, których trudność będzie o stopień wyższa od posiadanych przez *mentee* wiedzy i kompetencji. Pozwala to na zrównoważenie wyzwania z poczuciem możliwości jego wykonania bez odczuwania bezradności i frustracji (trudne zadanie) czy też znudzenia (zbyt łatwe). Można określić to twórczym napięciem, które umożliwia efektywne uczenie się.

Po pokazaniu podstawowych zasad w sztucznie stworzonych przykładach (choć maksymalnie związanych z rzeczywistością) uczeń jest zachęcany do wypróbowania ich w prawdziwych wyzwaniach. Mentor mobilizuje go, aby wziął udział w projekcie realizowanym we współpracy z jakimś przedsiębiorstwem czy organizacją. To ugruntowuje wiedzę *mentee*

oraz jest doskonałym miernikiem jego postępów – dzięki sprawdzeniu się w takich sytuacjach student rozumie, jak wiele się nauczył i jak bardzo okazuje się to przydatne.

Mentor – ewaluator pełni rolę osoby ewaluującej postępowanie i skuteczność działania ucznia oraz pobudzającej go do dokonywania samooceny. Ewaluacja powinna odbywać się jak najczęściej i obejmować wszystkie aspekty realizacji przyjętej ścieżki rozwoju, dzięki czemu ocena będzie bardziej zintegrowana i kompleksowa. Istotny jest tu całościowy obraz. Należy przy tym zauważyć, że mentor w mniejszym stopniu skupia się na osiągniętych przez ucznia wynikach, a w większym na jego rozwoju osobistym. Położenie siły ciężkości na ten aspekt powinno zostać priorytetem, co również udzieli się uczniowi, który będzie się starał bardziej świadomie uczestniczyć w procesie kształcenia.

Kluczowym elementem owocnego i skutecznego mentoringu jest **informacja zwrotna**, która pełni funkcję regulacyjną, informacyjną i motywacyjną. Aby była ona skuteczna powinna być w miarę możliwości obiektywna, konstruktywna i uczciwa. Regularna weryfikacja ścieżki rozwoju dynamizuje efekty pracy *mentee*. Ma to związek z tym, że *mentee* na bieżąco informowany jest o swoich postępach, co daje tej informacji charakter namacalny i motywujący. Dodatkowo zaangażowanie mentora w rozwój *mentee* jest istotnym elementem wzmacniającym relację oraz zaufanie.

Umiejętność zarządzania informacją zwrotną, konstruktywna krytyka i koncentracja na pozytywnych elementach niekoniecznie musi opierać się na formie sformalizowanej, a raczej na konstruktywnych rozmowach. Na bieżąco przekazywana informacja zwrotna nie tylko sprzyja dynamizacji wyników, ale również stanowi podstawowy punkt odniesienia dla podejmowanych działań i wysiłków. Każde kolejne spotkanie stanowi dobrą okazję do sprzężenia zwrotnego opartego na i podzieleniu się z mentorem swoimi refleksjami, porażkami i sukcesami. Często i, co najważniejsze, aktualna informacja zwrotna pozwala uczniowi odnieść się do niej i wyciągnąć wnioski poprzez regulację własnego zachowania i działania.

Informacja zwrotna, jak i refleksja, powinny być możliwie jak najszersze i obejmować elementy związane z kompetencjami, jakie powinien posiadać lider. Przykładem są tu kompetencje osobiste (radzenie sobie ze stresem, zarządzanie czasem, motywacja, samokontrola, orientacja na zadania, zaangażowanie, kreatywność) i społeczne (przywództwo, praca zespołowa, partycypacja, komunikacja z innymi). Informacja zwrotna musi być życzliwa i szczerą oraz obejmować zarówno uznanie sukcesów, jak i sugestie, wskazówki poprawy. Pamiętając, że każdy człowiek posiada naturalną potrzebę doskonalenia siebie i tego, co robi. Informacja zwrotna stanowi filar skutecznego

i efektywnego mentoringu, ale także każdego innego procesu zorientowanego na uczenie się. Jej skuteczność zależeć będzie zarówno od mentora, jak i *mentee*.

Jednym z ważnych czynników wpływających na dynamikę i efektywność mentoringu jest współodpowiedzialność mentora za sukces swojego ucznia. Początkowe etapy mentoringu wymagają od mentora dużego zaangażowania i co za tym idzie, także odpowiedzialności. Wraz z czasem i rozwojem kompetencji osobistych i społecznych odpowiedzialność za samodoskonalenie i realizację życiowych celów będzie spoczywała na uczniu. Objęcie współodpowiedzialnością mentora ma na celu zapewnić tej strategii sukces przy czym założenie mentoringu jest takie, że uczeń dzięki mentoringowi nabywa pełną zdolność samorealizowania się. Obowiązkiem mentora jest doskonalenie się zarówno pod kątem osobistym, zawodowym, jak i pod kątem mentoringu.

Relacja mistrz – uczeń zależy w dużym stopniu także od wkładu *mentee*. Z pewnością nie powinien on być biernym odbiorcą przekazów mentora, ale aktywnym uczestnikiem, współkształtującym program mentoringu. Pozytywne nastawienie, oparte na przeświadczeniu o wartościowości relacji z mentorem, umożliwi *protégé* otwarcie się na przekazywaną mu wiedzę i umiejętności. *Mentee* powinien być świadomy, że ma realny wpływ na swój rozwój. Wypracować w sobie aktywność i gotowość do pełnej pasji uczenia się i podejmowania nowych wyzwań, poszerzania sieci kontaktów oraz pogłębiania wiedzy.

W pierwszym etapie zawiązywania relacji, *protégé* powinien podjąć refleksję nad powodami, dla których postanowił wziąć udział w programie. Analiza własnych oczekiwań i próba konfrontacji ich z rzeczywistością poprzez otwartą rozmowę z mentorem, pomoże wytworzyć jasno określone zasady współpracy. Uczeń nie powinien zakładać, że program mentoringu wyposaży go we wszystkie potrzebne umiejętności, a mistrz zaprogramuje jego sukces – ważne jest uświadomienie sobie konieczności własnego wkładu i ciężkiej pracy nad sobą.

Przed podjęciem mentoringu, świadomy przyszły uczeń może zapoznać się z informacjami od innych uczestników programu, poznać ogólny zarys programu i wysłuchać doświadczeń innych *mentee*. To pomoże mu sprecyzować oczekiwania wobec relacji z mentorem, a także zainspiruje do pełnego czerpania z doświadczenia innych. Wówczas już na początku programu będzie w stanie świadomie się zaangażować i przedstawić mistrzowi brane pod uwagę kierunki rozwoju. Aby lepiej przygotować się do współpracy, *mentee* powinien również dowiedzieć się jak najwięcej o swoim mentorze, poszukując informacji o jego specjalizacji i realizowanych projektach.

W trakcie programu kluczowe jest pełne zaangażowanie *protégé* w jego przebieg. Podjęta odpowiedzialność za własny samorozwój powinna przejawiać się m.in. w przychodzeniu na spotkania z mentorem, przygotowywaniu się do nich, a także podejmowaniu wyzwań, wykonaniu zadań „domowych”, które zalecił mistrz na poprzednim spotkaniu (np. przestudiowaniu zalecanej literatury, zdefiniowanie i ustrukturyzowanie problemu). Systematyczna praca i ciągła jej konsultacja z mentorem przyczyni się do pogłębienia samoświadomości i umiejętności kierowania własnym rozwojem. Motywację można wzmocnić poprzez pisemną deklarację, co obie strony zobowiązują się przygotować na następne spotkanie.

Sesje mentoringu powinny stanowić dla *protégé* szansę na zadanie nurtujących go pytań, na wymianę refleksji, a także prośbę o pomoc czy sugestię. Świadomy *mentee* otwarcie prosi o wsparcie, gdy tego potrzebuje i stara się stosować do otrzymanywanych rad. Jest też otwarty na krytykę i nie traktuje jej jako ataku na własną osobę, ale jako cenną uwagę, która pomoże mu pokonać własne słabości. Na bieżąco mówi o swoich wątpliwościach, aby wszystkie podejmowane działania były przez niego zrozumiane i zaakceptowane. Otwarta postawa *mentee* powinna wynikać ze świadomości, że tylko w ten sposób może wzbogacić się o wiedzę ukrytą, którą przekazuje mu mentor poprzez własny przykład, rady i sugestie.

Protégé powinien wiedzieć, że także on może mieć aktywny wkład w relację z mistrzem i wpływać na jego rozwój osobisty. Docenienie osoby mentora i poświęcanego przez niego czasu oraz wysiłków powinno zmotywować *mentee* do uczciwej informacji zwrotnej. Okazana wdzięczność oraz pochwały dla wskazówek mistrza, dodadzą mentorowi energii i zmotywują do dalszej pracy. Uczeń może wnieść też wiele wartościowych i konstruktywnych uwag odnośnie możliwości udoskonalenie stosowanych metod i technik prowadzenia mentoringu. Uznanie dla mistrza *protégé* może wyrażać także poprzez próbę sprostania wymaganiom mentora oraz podejmowanie odpowiedniego wysiłku.

Relacja mistrz – uczeń zawierana w ramach programu mentoringu opiera się głównie na wzajemnym zaangażowaniu i obustronnej współpracy. Podział obowiązków i przydział ról jest odgórnie określony, kładąc na barkach mentora większą odpowiedzialność za umiejętne prowadzenie programu i dostosowywanie się do oczekiwań i możliwości *mentee*. Nie zakłada to biernej postawy ucznia – to od jego otwartości i pozytywnego nastawienia zależeć będzie dynamika rozwoju obu uczestników programu. Choć program mentoringu wymaga od mentora i *protégé* poświęcenia czasu i wysiłku, może stać się dla nich niezwykle stymulującym i wartościowym doświadczeniem.

4.4. Praktyczne zastosowania mentoringu – przykłady i rozwiązania systemowe

Strategia mentoringu oraz e-mentoringu stosowana jest na całym świecie w różnych formach i obszarach życia społecznego i gospodarczego. Jego ekspansja dynamicznie postępuje. Jest obecna w sporcie, przedsiębiorstwach oraz organizacjach rządowych i pozarządowych. Coraz częściej jej elementy wprowadzane są także do szkół wyższych na całym świecie z uwagi na ich skuteczność.

Mentoring najszybciej rozpowszechnił się w dużych organizacjach komercyjnych – obecnie 71% największych firm z listy Fortune 500, w szczególności tych, które należą do przemysłu wiedzy, wykorzystuje strategię mentoringu²³⁵. W organizacjach tych wykorzystywany jest przede wszystkim, jako metoda kształtowania liderów i talentów oraz narzędzie dynamizujące rozwój osobisty i zawodowy pracownika. Programy mentoringu często stanowią kartę przetargową dla firm w czasie rekrutacji – najlepsi potencjalni kandydaci takie programy bardzo cenią.

Mniej powszechny jest mentoring czy *coaching* w sektorze Małych i Średnich Przedsiębiorstw (MSP), stanowiącym we wszystkich gospodarkach świata największy wkład w tworzeniu PKB. Liczne badania w tym obszarze²³⁶ potwierdzają, że właściciele i dyrektorzy MSP nie są gotowi do przyjęcia tych rozwiązań. Problem, jaki się tu rysuje, jest bardzo złożony i można tu mówić o kombinacji czterech kluczowych elementów, związanych z finansami, które mogą hamować implementację strategii mentoringu. Mowa tu o braku zwrotu z inwestycji, braku zwrotu w krótkiej perspektywie, obawie przed tym, że konkurencja podbierze lepiej wykwalifikowanych pracowników oraz nadmiernym obciążeniu budżetu kosztami związanymi z inwestycją²³⁷.

Wyniki pięcioletnich badań²³⁸ przeprowadzonych na tysiącu uczestników programu mentoringu w firmach z branży nowych technologii potwierdzają, że mentoring stanowi niezwykle wartościową strategię w zarządzaniu karierą – *mentees* byli pięciokrotnie częściej awansowani, a mentorzy sześciokrotnie częściej niż te osoby, które nie uczestniczyły w programie. Natomiast „The American Society for Training & Development” donosi, iż ponad 75% kierowników uważa indywidualny mentoring za jeden z najważniejszych czynników mających wpływ na ich zawodowy

²³⁵ B. Carvin, *The Great Mentor Match*, w: „T+D” 2009, tom 63, nr 1, s. 46–50.

²³⁶ D. Peele, *What Factors Affect Coaching and Mentoring in Small and Medium Sized Enterprises*, w: „International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring” 2008, tom 6, nr 2, s. 1–18.

²³⁷ Tamże.

²³⁸ Badania zostały przeprowadzone przez Wharton School działającej przy University of Pennsylvania. Źródło: B. Carvin, wyd. cyt., s. 48.

sukces. Z kolei magazyn „Business Finance” podaje, że 77% firm uważa mentoring za przyczynę zwiększonej wydajności i zdolności utrzymywania pracownika przy firmie²³⁹. Ponadto wykorzystanie mentoringu w organizacji przyczynia się do zwiększonej osobistej satysfakcji pracowników oraz redukuje problem wypalenia zawodowego.

Główne przyczyny tak dobrych wyników upatruje się w specyfice mentoringu – obok transferu wiedzy, możliwości nominacji oraz korzyści z wolnego dostępu do sieci kontaktów mentora, nacisk kładziony jest na konstruktywny rozwój kompetencji osobistych i społecznych *protégé* uwzględniający jego zainteresowania i ścieżkę kariery. Ponadto, dzięki identyfikacji potencjału tkwiącym w *mentee* i budowanej relacji²⁴⁰, mentor często ma możliwość zniwelować ograniczenia organizacyjne i dobrać bardziej adekwatne do profilu swojego podopiecznego projekty i zadania.

W Polsce coraz większą popularność zdobywa mentoring zorientowany na rozwój przedsiębiorczości. Ogólnopolski charakter ma cykliczny „Program Mentoringu i Coachingu”, będący wspólną inicjatywą Stowarzyszenia Autokreacja oraz Akademickich Inkubatorów Przedsiębiorczości. Grupą docelową są młodzi przedsiębiorcy w wieku 18–35 lat, którzy wspierani są przez okres 6 miesięcy przez doświadczonych biznesmenów pełniących rolę mentorów²⁴¹. Zakres pomocy obejmuje prowadzenie i rozwój małego przedsiębiorstwa, w tym takie obszary, jak: wsparcie młodego przedsiębiorcy w rozwinięciu i realizacji biznesplanu, przekazywanie wiedzy i pomoc w nawiązywaniu kontaktów biznesowych, monitorowaniu rozwoju firmy i rozwiązywaniu problemów, doradztwo oraz motywowanie²⁴².

W zakresie przedsiębiorczości nie brakuje też programów zorientowanych na wyrównywanie szans, w szczególności tych kierowanych do kobiet. Jednym z nich jest realizowany przez Gdańską Fundację Przedsiębiorczości program „Mentoring dla kobiet w biznesie”, który zapewnia wszechstronną pomoc kobietom w zakresie podjęcia samodzielnej działalności gospodarczej oraz rozwoju ich kwalifikacji zawodowych. Program obejmuje szkolenia i warsztaty (297 godzin), spotkania w grupie wsparcia,

²³⁹ J. Robin, wyd. cyt., s. 41.

²⁴⁰ Dla części międzynarodowych firm wyzwaniem do pewnego czasu był system dopasowywania mistrza i *mentee*, który wymagał poświęcenia wielu czasu i wysiłku administracyjnego. Obecnie wiele przedsiębiorstw korzysta z pomocy oprogramowania opartego o intranet, które pozwalają na szybki, oszczędny i praktycznie zautomatyzowany proces rekrutacyjny i dopasowawszy (ang. *matching*). Przykładem może być firma Xerox i program „The Women’s Alliance” (TWA), dedykowany dla kobiet ze wszystkich oddziałów na świecie. Kluczowym zadaniem programu TWA jest zapewnienie kobietom – uczestniczkom wszechstronnego wsparcia w rozwoju zawodowym. Podobny program realizowany jest w PricewaterhouseCoopers w Kanadzie.

Por. B. Carvin, wyd. cyt., s. 46–50; , Global initiatives: Canada: Mentoring Connections, <http://www.pwc.com/extweb/aboutus.nsf/docid/283C47015BB5FE75852573680070D916> [04.04.2009]

²⁴¹ Mentoring Polski Przedsiębiorczej, *O programie*, http://www.polskaprzedsiebiorcza.pl/mentoring/o_programie.html [04.04.2009]

²⁴² Mentoring Polski Przedsiębiorczej, *Zostań mentorem i coachem!*, http://www.polskaprzedsiebiorcza.pl/mentoring/zostan_mentorem.html [04.04.2009]

program e-learningowy oraz indywidualny mentoring, składający się z dziesięciu spotkań po dwie godziny z mentorem – przedsiębiorcą²⁴³.

Szczególnie duży potencjał rozwojowy mentoringu tkwi w edukacji na poziomie średnim i wyższym, ze względu na indywidualne podejście do ucznia/studenta, który właśnie w tym okresie potrzebuje największego wsparcia w kontekście kształtowania własnej drogi życiowej. Jednym z istotnych elementów zarządzania jakością w szkole wyższej jest stworzenie odpowiednich warunków pozwalających każdemu studentowi na odkrywanie swojego potencjału, rozwijanie kompetencji i odniesienie sukcesu. Uświadomiła to sobie jedna ze szwajcarskich uczelni, obok Sankt Gallen²⁴⁴, Universität Basel czy ETH Zürich – *Fachhochschule Nordwestschweiz* (FHNW, wcześniej FHA) – która postanowiła zainicjować program mentoringu „PRIVE”. Cele programu ściśle łączą się z ideą mentoringu biznesowego, szczególnie w kontekście „rozwijania kompetencji społecznych i osobistych, rozwoju sieci kontaktów, zwiększeniu satysfakcji ze studiowania i poczucia kontroli nad przebiegiem studiów”²⁴⁵. Inne benefity to: „uzyskanie przez studentów indywidualnego wsparcia przy poszukiwaniu pracy i informacji z praktyki zawodowej; wzmocnienie kontaktów i relacji biznesowych zawodowych; ułatwienie wkroczenia w życie zawodowe”²⁴⁶.

Ważnym elementem mentoringu w szwajcarskiej uczelni jest pogłębianie współpracy między FHNW a Gesellschaft Aargauer Betriebsökonominnen (GAB)²⁴⁷, czyli Stowarzyszeniem Ekonomistów kantonu Aargau, składające się głównie z byłych absolwentów FHNW. Według programu „PRIVE” są oni jego aktywnymi uczestnikami i otrzymują możliwość, aby jako mentorzy zdobywać i przekazywać swoje doświadczenia obecnym studentom FHNW, tworząc w ten sposób sieć powiązań.

Program indywidualnego mentoringu przeznaczony jest dla studentów ostatniego roku studiów. W związku z ograniczoną ilością mentorów, i co za tym idzie ograniczoną ilością *mentee*, rekrutację powiązano z programem *Start*, który zorientowany jest na *coaching* studentów rozpoczynających studia na FHNW. Coachami zaś są sami studenci drugiego lub trzeciego roku i to oni są preferowani jako uczestnicy programu mentoringu. W ten sposób możliwe staje się, według C. Dirnsteyner, zachowywanie „równowagi pomiędzy dawać a brać”²⁴⁸. Mentoring w FHNW opiera się głównie na

²⁴³ Gdańska Fundacja Przedsiębiorczości, *O projekcie*, <http://www.gfp.com.pl/oprojekcie.html> [04.04.2009]

²⁴⁴ Więcej na temat prowadzonego mentoringu na Uniwersytecie w Sankt Gallen: <http://www.mentoring.unisg.ch/> [03.12.2006]

²⁴⁵ C. Dirnsteyner, *Hauptstudie zur Einführung eines Mentoring-Programms an der Fachhochschule Aargau, Departement Wirtschaft*, Fachhochschule Aargau Nordwestschweiz, Zürich 2003, s. 6–7.

²⁴⁶ Tamże.

²⁴⁷ Więcej na temat GAB, jego celów oraz organizowanych projektów na głównej stronie stowarzyszenia: <http://www.gabfh.ch/> [15.11.2006]

²⁴⁸ C. Dirnsteyner, *Hauptstudie zur Einführung eines...*, wyd. cyt., s. 6.

nieformalnych spotkaniach między duetem – mentorem a *protégé* zarówno w formie kontaktów bezpośrednich, jak i z wykorzystaniem nowych technologii.

Dopasowywanie *mentee* do mentora dokonywane było początkowo przez zespół studentów kierujących programem „PRIVE” na podstawie formularzy aplikacyjnych²⁴⁹. Kandydat na *protégé* musiał poza podaniem swoich danych kontaktowych opisać między innymi: przebieg ścieżki edukacyjnej i zawodowej, cel zawodowy, preferowaną branżę oraz hobby i zainteresowania; z kolei kandydat na mentora był pytany o rok ukończenia studiów, zdobyte doświadczenie zawodowe oraz rodzaj branży, w której pracowali i pracują²⁵⁰. Po trzech miesiącach dokonano ewaluacji projektu. Zdecydowano, że *matching* na poziomie zespołu „PRIVE” powinien być zastąpiony inną formą – student aplikowałby się bezpośrednio u swojego wybranego mentora. Propozycja zmiany była spowodowana wysokim wskaźnikiem „niedopasowania”. Według autorki reorganizacja aplikowania się zmusiłaby do wykazania większej inicjatywy ze strony *mentee* i lepszego zrozumienia jego potrzeb przez mistrza²⁵¹.

Po roku wyniki programu mentoringu w jego pilotażowej formie były w większości przypadków pozytywne. Prawie 90% mentorów zaangażowanie w program „PRIVE” sprawiało radość²⁵², a około 60% uznało współpracę ze swoim *protégé* jako dobrą bądź bardzo dobrą. Ponadto 88% pytanych mentorów uznało, że program mentoringu należy kontynuować i rozwijać. Mentorzy szczególnie pozytywnie wypowiadali się na temat samej idei mentoringu oraz chwalili sobie kontakt i dyskusje z *mentee*, które umożliwiały refleksje dotyczące ich własnego doświadczenia.

Co ciekawe cały program mentoringu został opracowany praktycznie bez jakichkolwiek wydatków ze strony szkoły. Największym wyzwaniem przy realizowaniu projektu było znalezienie odpowiedniej partnerskiej organizacji i gotowych do współpracy mentorów oraz dopasowanie ich do tych *mentee*, którzy byliby w stanie docenić zaangażowanie swojego mistrza.

Obecnie większość akademickich programów mentoringu oparta jest o sieć absolwentów danej uczelni, choć wykorzystuje się tu głównie e-mentoring²⁵³, a kontakty mają charakter nieformalny. Przykładem może być Uniwersytet w Pittsburgu, i program Pitt’s Career Network, który ma za zadanie kojarzyć studentów i absolwentów, udostępniając w sieci katalog z chętnymi mentorami wraz ze szczegółami na temat ich kariery i doświadczeń zawodowych. W przeciągu sześciu miesięcy dokonano ponad

²⁴⁹ Formularz aplikacyjny dla studentów FHNW, http://files.fh-aargau.ch/files/pdf/Anmeldung_als_Mentee_bei_PRIVE.doc [29.11.2006]

²⁵⁰ Formularz aplikacyjny dla kandydata na mentora FHNW, http://files.fh-aargau.ch/files/pdf/Anmeldung_als_MentorIn_bei_PRIVE.doc [29.11.2006]

²⁵¹ C. Dirnsteiner, *Zwischen-Feedback der Mentorinnen...*, wyd. cyt. s. 3, 10.

²⁵² Podobnie wysoki poziom zadowolenia (93%) deklarowali *mentee* po trzech miesiącach trwania programu. Tamże.

²⁵³ Por. Pitt Career Networking, <http://www.alumni.pitt.edu/networking/> [08.04.2009]

dziesięciu tysięcy wyszukiwań, co wskazuje na duże zainteresowanie i zapotrzebowanie wśród studentów na tego typu projekty.

W Polsce idea mentoringu w szkole bądź uczelni nie została jeszcze przekuta w rzeczywistość. Najbliżej tej strategii są jednak Collegium Invisibile (por. 5.1) oraz Akademia „Artes Liberales” (AAL), które kierowane są do studentów wszystkich uczelni na terenie kraju. Program AAL ma charakter międzyuczelnianych indywidualnych studiów humanistycznych, które zorganizowane zostały przy współdziałaniu kilku szkół wyższych w Polsce. Student po przejściu przez procedurę rekrutacyjną (obejmującą ankietę, rozmowę kwalifikacyjną oraz kilkumiesięczny projekt realizowany pod okiem tutora), pozostając studentem macierzystej uczelni, rozpoczyna indywidualny tok studiów w AAL pod kątem dwóch mentorów – ze swojej uczelni oraz z uczelni partnerskiej. Program daje nie tylko możliwość samodzielnego projektowania struktury toku studiów i zakresu zdobywanej wiedzy, składanej z elementów kilku dyscyplin humanistycznych, ale także obcowania z wybitnymi indywidualnościami naukowymi w ramach organizowanych naukowych sesji specjalistycznych i ogólnych oraz stałego partnerskiego kontaktu ze swoimi opiekunami naukowymi. W ramach inicjatywy AAL, można też rozpocząć studia doktoranckie, również pod opieką dwóch mentorów. Udział w tych projektach może stać się dla młodego człowieka wielką intelektualną przygodą, wędrówką po kulturowym dorobku ludzkości²⁵⁴.

Wiele organizacji dostrzega szansę rozszerzenia programów mentoringu poprzez wykorzystanie e-mentoringu, który umożliwia dotarcie do większej liczby uczestników. Dzięki nowym technologiom, wiedza i umiejętności mistrzów mogą zostać przekazane uczniom z całego świata. Obecnie najbardziej rozwiniętą siecią międzynarodowego programu e-mentoringowego może się poszczycić MentorNet, będący projektem non-profit, którego platforma internetowa ruszyła w lutym 1998 roku²⁵⁵, umożliwiając stworzenie ponad 24 tysięcy relacji mistrz – uczeń²⁵⁶. Program skierowany jest na wsparcie globalnej społeczności – studentów, absolwentów i doktorantów z obszaru inżynierii i nauk ścisłych. Zaangażowani w program mentorzy są osobami z doświadczeniem zawodowym, reprezentujący około 900 różnych firm, głównie z takich korporacji, jak: IBM, 3M i Texas Instruments.

Cel jak przyświeca społeczności MentorNet to transfer praktycznej wiedzy, doradztwo połączone z inspiracją i motywacją oraz dostęp do sieci ponad 21 tysięcy członków. Program cieszy się dużym zainteresowaniem i według inicjatorów projektu ponad

²⁵⁴ Akademia „Artes Liberales”, *Program*, <http://www.aal.edu.pl/index.php?parent=1&child=0> [04.04.2009]

²⁵⁵ MentorNet, *MentorNet Fact Sheet*, <http://www.mentornet.net/documents/about/media/fastfacts.aspx> [04.04.2009]

²⁵⁶ MentorNet, *MentorNet's One-on-One E-mentoring Program*, http://www.mentornet.net/Documents/About/Programs/one_on_one.aspx [04.04.2009]

90% uczestników poleca ten program swoim znajomym²⁵⁷. Platforma internetowa MentorNet umożliwia rejestrację nowych członków i w pełni zautomatyzowany proces dopasowywania ucznia do mistrza. Program e-mentoringu trwa 8 miesięcy i w tym okresie *mentee* jest wspierany przez swojego mentora, a ponadto ma zapewniony dostęp do szkoleń dostępnych na platformie i poprzez e-mail, fora oraz do bazy wiedzy. Uczestnictwo w programie pozwala *protégé* wykształcić w sobie lepsze zrozumienie ścieżki zawodowej, którą będzie podążał oraz stworzenie międzynarodowej sieci kontaktów.

Efektywne połączenie mentoringu tradycyjnego z e-mentoringiem pozwoliło na rozwinięcie projektu społecznościowego, kierowanego do dzieci i młodzieży ze Stanów Zjednoczonych. „National Mentoring Partnership” (zwany również: „MENTOR”), który należy do najlepiej zorganizowanych systemów mentoringu społecznego na świecie działa w Stanach Zjednoczonych od 1990 roku, zrzesza i koordynuje oddolne inicjatywy mentoringu dla dzieci zarówno z sektora prywatnego, jak i publicznego. Tematem przewodnim mentoringu centralnego programu „MENTOR” jest pomoc w urzeczywistnianiu przez młodych Amerykanów ich potencjału i wsparcie ich w osiągnięciu życiowego sukcesu.

Partnerstwo programów mentoringowych umożliwia lepszy transfer wiedzy i doświadczenia, przywództwo i wzrost jakości mentoringu. Obecnie 3 miliony dzieci w całych Stanach Zjednoczony podlega programowi „MENTOR”. Potrzeby są jednak większe – według organizacji 17,6 miliona młodych Amerykanów powinno zostać objętych formalnym mentoringiem²⁵⁸. Kluczową rolę w programie odgrywa National Mentoring Institute, która to instytucja zapewnia zasoby informacyjno-dydaktyczne na temat mentoringu oraz bazę ponad 4300 programów mentoringowych dla dzieci i młodzieży oraz dostęp do społeczności; ponadto umożliwia pełny zakres szkoleń, tworzenia programów mentoringowych, badania i ewaluacje oraz wsparcie techniczne²⁵⁹.

Bardzo ważne znaczenie ma również mentoring społeczny, który z założenia prowadzony jest przez organizacje pozarządowe przy wsparciu osób z zewnątrz – wolontariuszy. Do najbardziej znanych programów opartych na relacji mistrz – uczeń, należy program „Starszy Brat Starsza Siostra” (ang. *Big Brother Big Sister*), który narodził się w Stanach Zjednoczonych w 1904 roku. Obecnie pod jego skrzydłami znajduje się ponad 280 tysięcy dzieci z 12 krajów, w tym od 1991 roku również z Polski²⁶⁰. Jego celem jest pomoc dzieciom w wieku od 5–17 lat, głównie

²⁵⁷ Tamże.

²⁵⁸ MENTOR, *Expanding the world of quality mentoring*, http://www.mentoring.org/about_mentor/ [05.04.2009]

²⁵⁹ MENTOR, *How to Build A Successful Mentoring Program*, s. 5, http://www.mentoring.org/downloads/mentoring_413.pdf [04.04.2009]

²⁶⁰ Big Brother Big Sister International, <http://www.bbbsi.org/> [03.04.2009]

z dysfunkcyjnych rodzin, w urzeczywistnieniu ich potencjału przy wykorzystaniu bezpośrednich kontaktów z mentorami – wolontariuszami.

Wolontariusze – „Starsi Bracia” bądź „Starsze Siostry” to najczęściej młodzi ludzie, których zadaniem jest spotykać się regularnie ze swoim podopiecznym, służyć swoim wsparciem i radą. Kluczowym elementem efektywności i skuteczności programu jest odpowiednie przygotowanie wolontariuszy do ich roli. Kandydaci obligatoryjnie przechodzą odpowiednie szkolenie z udziałem pedagogów, psychologa, a także koordynatora programu. Dodatkowo specjaliści, którzy prowadzą szkolenia, przeprowadzają z każdym kandydatem wywiad mający na celu ocenę jego osoby pod względem dojrzałości emocjonalnej, odpowiedzialności, predyspozycji do pracy z dzieckiem oraz rzeczywistej motywacji do udziału w programie. Na tej podstawie specjaliści ostatecznie kwalifikują wolontariuszy do programu.

Wolontariusze zobowiązują się²⁶¹, że przez rok będą spotykali się z konkretnych dzieckiem przez co najmniej dwie godziny w tygodniu. Podczas spotkań pomagają w nauce oraz organizują rozwijającą i stymulującą rozrywkę, a przede wszystkim służą wsparciem i radą. Z uwagi na pojawiające się trudności i możliwe obciążenie emocjonalne wolontariusza problemami dziecka, organizowane są grupy wsparcia, która pomagają młodym mentorom rozwinąć swoje kompetencje indywidualne i społeczne.

Dzięki poszerzonej sieci wsparcie i pomocy w rozwoju młodych mentorów, program „Starszy Brat Starsza Siostra” osiąga bardzo dobre rezultaty²⁶², co doskonale świadczy o tym, że nie potrzeba wielu nakładów finansowych – dobre chęci i entuzjazm młodych mentorów mogą realnie przemienić życie innych.

Współczesny powrót do relacji mistrz – uczeń wynika po części z obecnego tempa życia, w którym często zapomina się o drugim człowieku i o wartościowości spotkania z nim. Wprowadzanie mentoringu do szkół, przedsiębiorstw oraz społeczności umożliwia pełny rozwój potencjału każdego człowieka. Nowe technologie uprościły implementację mentoringu, a także umożliwiają realizację projektów na znacznie większą skalę.

²⁶¹ Zobowiązanie to ma wymiar formalny i połączone jest z podpisaniem kontraktu, w którym strony umowy – wolontariusz, dziecko, rodzic/opiekun oraz opiekun programu – deklarują zrozumienie i przestrzeganie podstawowych zasad programu Starszy Brat Starsza Siostra.

²⁶² Badania nad programem w Stanach Zjednoczonych wykazały, że młodzi uczestnicy programu przejawiają bardziej pozytywne postawy i wzorce zachowań w porównaniu z grupą kontrolną (dziećmi i młodzieżą nieuczestniczącymi w programie): w grupie badanej prawdopodobieństwo sięgnięcia po narkotyki było niższe niemal o połowę (47%), a spożywanie alkoholu niższe o 27%. Dzieci pozostające w relacji z wolontariuszem przejawiały też mniej problemów szkolnych – opuszczały lekcje o 37% rzadziej niż dzieci z grupy kontrolnej i o 52% rzadziej rezygnowały z porzucenia szkoły. Zauważono też różnice w zachowaniu i mniej przejawów agresji w grupie dzieci uczestniczących w programie. Odnotowano też lepsze relacje z rodziną – dzieci uczestniczące w programie okazywały wobec rodziców coraz większe zaufanie, miały z nimi zdecydowanie lepszy kontakt i dużo lepiej czuły się w środowisku rodzinnym. Por. J. Tierney, J. Grossman, N. Resch, *Making a Difference: An Impact Study of Big Brothers/Big Sisters*, s. iii, 20–29, http://www.ppv.org/ppv/publications/assets/111_publication.pdf [04.04.2009]

5. Metodologia badań na temat strategii mentoringu

To, co potrafimy zrozumieć, potrafimy także wcielić w życie.

— **Józef Tischner (1931–2000)**,
polski katolicki ksiądz, wybitny filozof,
autor ponad 600 artykułów i książek

Prawdą jest to, co wytrzyma próbę doświadczenia.

— **Albert Einstein (1879–1955)**,
fizyk teoretyk, twórca szczególnej i ogólnej teorii względności,
laureat Nagrody Nobla za wyjaśnienie efektu fotoelektrycznego

5.1. Charakterystyka tutorialu realizowanego w Stowarzyszeniu Collegium Invisible

Poszukując optymalnego projektu mentoringu, w części badawczej niniejszej pracy postanowiono przyjrzeć się bliżej jednemu z rozwiązań, które funkcjonuje w Polsce już od kilkunastu lat, wciąż udoskonalając swoją strukturę i rozwijając się. Mowa tu o projekcie realizowanym w Stowarzyszeniu Naukowym Collegium Invisible (dalej: CI). CI zdecydowało się umożliwić studentom uczestnictwo w tutorialu²⁶³, który jest węższą realizacją mentoringu, skupiającą się głównie na potrzebach i problemach studenta związanych z konkretnym obszarem pracy naukowej. Tutor²⁶⁴ pełni tu najczęściej rolę osobistego nauczyciela i instruktora pomagającego uczniowi rozwijać się intelektualnie, realizując głównie jedną z ról mentora – rolę doradcy/specjalisty (por. 4.3). Wydaje się, że skuteczny program tutorialu może stanowić solidną podstawę do stworzenia efektywnego programu mentoringu.

Tutorialowi prowadzonemu przez CI, działającemu przy Uniwersytecie Warszawskim, wyznaczono statutowy cel: „tworzenie najbardziej uzdolnionym studentom polskich uczelni szansy rozszerzenia horyzontów naukowych i intelektualnych oraz zapewnienie możliwości kształcenia, które wykraczają poza wymiar publicznej edukacji”²⁶⁵. Można tu mówić o próbie tworzenia nowej jakości w edukacji nastawionej na urzeczywistnianie potencjału najzdolniejszych studentów, przy jednoczesnym ograniczeniu barier samorozwoju związanych z nadmierną biurokracją i skostnieniem organizacyjnym współczesnego szkolnictwa wyższego. Przewodniczący Zarządu Collegium, T. Słoczyński, przyznaje, że „Collegium Invisible próbuje zapełnić niszę, którą dostrzegamy w dziedzinie niematerialnych form opieki nad najzdolniejszymi studentami i uczniami szkół średnich. Istnieje wiele ofert wsparcia dla takich osób – ale w zdecydowanej większości o charakterze stypendialnym. Najlepsi studenci są w stanie otrzymywać w ten sposób nawet ponad 2000 zł miesięcznie. Tymczasem w naszym przekonaniu to nie wystarcza. Najlepsi studenci nie otrzymują na większości uczelni wystarczających możliwości rozwoju naukowego, podobnie jak najlepsi uczniowie szkół średnich. Niewielu spośród nich daje się szansę kształcenia pod

²⁶³ W polskiej literaturze przedmiotu częściej spotykane jest określenie *tutoring*.

²⁶⁴ Tutorial, tutor – oba terminy pochodzą z łac. *tutus* – obrońca, opiekun i wychowawca.

Por. Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych Władysława Kopalnińskiego, <http://www.sloownik-online.pl/kopalinski/665369B3A7D25A1C412565B000808FF3.php> [26.04.2009]

²⁶⁵ Collegium Invisible, *Statut Stowarzyszenia Collegium Invisible*, http://www.ci.edu.pl/pliki/statut_ci.pdf, s. 1 [06.04.2009]

kątem rozwoju ich kompetencji naukowych i wzbudzenia w nich chęci do podjęcia pracy naukowej w przyszłości. My chcemy to zmienić i zaproponować najzdolniejszym unikalne możliwości rozwoju. Wydaje nam się, że robimy to z sukcesem – wiele studiów międzywydziałowych (MISH) podlega ostatnio umasowieniu, a praktycznie jedynymi instytucjami proponującymi cokolwiek podobnego do nas są Akademia Artes Liberales – na poziomie studenckim – i Krajowy Fundusz na rzecz Dzieci – na poziomie licealnym.”²⁶⁶

W projekt udało się zaangażować wielu naukowców z różnych dziedzin i uczelni, którzy jako mistrzowie wspierają i pomagają najbardziej uzdolnionym studentom przyjętym do programu, realizować ich indywidualną ścieżkę naukową. W najbliższej perspektywie CI planuje poszerzyć listę tutorów o specjalistów spoza kraju, co umożliwi studentom pracę pod okiem wybitnych naukowców, a także nawiązanie ściślejszej współpracy pomiędzy różnymi ośrodkami akademickimi. W planach jest również umożliwienie realizacji tutorialu w formie intensywniejszych spotkań opartych na prowadzeniu badań pod okiem tutora. Ta oferta miałaby zachęcić studentów kierunków przyrodniczych, technicznych i medycznych do uczestnictwa w programie.

Obecnie o przyjęcie do Collegium Invisibile mogą ubiegać się studenci polskich szkół wyższych dowolnego kierunku będący studentami II lub III roku studiów licencjackich, I roku studiów magisterskich uzupełniających lub II, III i IV roku studiów magisterskich jednolitych²⁶⁷. Strategia rekrutacji studentów do CI zmieniała się na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat i była wciąż doskonalsza. Obecnie składa się z dwóch etapów.

W ramach **pierwszego etapu** kandydaci wypełniają formularz rejestracyjny²⁶⁸ oraz przygotowują pisemną pracę naukową o objętości maksymalnie 3500 słów. Zgłoszenia są następnie oceniane przez członków Zarządu i innych członków Collegium Invisibile wskazanych przez Zarząd. Ocenie poddaje się zarówno osiągnięcia, jak i część motywacyjną oraz planowane zaangażowanie w działalność stowarzyszenia. Punkty są standaryzowane, a następnie sumowane – na ich podstawie ogłasza się listę osób, które przeszły do kolejnego etapu, przy czym nie obowiązują tu ograniczenia w ilości osób, który wymuszałyby rywalizację

²⁶⁶ Informacje uzyskane od T. Słoczyńskiego – przewodniczącego zarządu Stowarzyszenia Naukowego Collegium Invisibile od 18.10.2008.

²⁶⁷ Collegium Invisibile, Rekrutacja, <http://www.ci.edu.pl/rekrutacja.php> [26.04.2009]

²⁶⁸ Formularz składa się z czterech części: dane osobowe, szkoła średnia, studia i nauka, CI. Por. Collegium Invisibile, <http://rekrutacja.ci.edu.pl/formularz.php> [26.04.2009]

między kandydatami o najlepsze rezultaty. O zakwalifikowaniu do następnego etapu decyduje przekroczenie określonej granicy punktowej.

Podstawą **drugiego etapu** rekrutacji jest rozmowa kwalifikacyjna, której głównym celem jest sprawdzenie predyspozycji i motywacji kandydata do studiów w CI i posiadanie sprecyzowanych zainteresowań naukowych. Rozmowy kwalifikacyjne z kandydatami przeprowadza komisja rekrutacyjna złożona ze specjalisty z zakresu dyscypliny wskazanej przez kandydata jako przedmiot studiów w Collegium, sekretarza Rady Naukowej CI oraz przedstawicieli Zarządu CI. W tydzień po zakończeniu rozmów, komisja ogłasza listę osób przyjętych na studia. Z uwagi na wcześniejsze doświadczenia, obecnie proces rekrutacyjny przesunięto na marzec poprzedzający rok akademicki, w którym zaczynają się studia. Dzięki temu, prace pod okiem tutora mogą rozpocząć się przed październikiem.

Przyjęcie na studia w ramach CI wymaga corocznego udziału w projektach organizowanych przez stowarzyszenie. W ciągu pierwszych dwóch lat, student musi zrealizować przynajmniej jeden tutorial. W tym celu może wybrać tutora spośród listy współpracujących z CI naukowców lub zaproponować inną osobę. W razie trudności z wyborem odpowiedniego specjalisty, może zwrócić się do CI o pomoc w podjęciu decyzji²⁶⁹. Student może realizować jednocześnie dwa tutoriale pod kątem różnych naukowców, a każdy z programów rozliczany jest oddzielnie.

Od mistrza i ucznia zależy forma współpracy – zwykle opiera się ona na spotkaniach, w ramach których student realizuje projekt badawczy. Na początku rozpoczęcia tutorialu student wraz z opiekunem naukowym określają problemy badawcze, które student będzie zgłębiał w trakcie roku akademickiego oraz formy studiów nad nimi, a także wybierają planowaną tematykę i zakres „pracy rocznej”²⁷⁰. Praca roczna jest zwieńczeniem współpracy ucznia i tutora, której wyniki przedstawiane są zarządowi oraz innym studentom w ramach obozów naukowych. Relacja mistrz – uczeń jest formalizowana i w momencie podpisania kontraktu²⁷¹, uczeń zobowiązuje się do przestrzegania zawartych w regulaminie obowiązków, w szczególności zaś do regularnych spotkań i zaangażowania w inne projekty stowarzyszenia.

Warto również wspomnieć o realizowanym przez Collegium Invisible programie „Pierwszy Tutor”, który skierowany jest do najbardziej uzdolnionych uczniów szkół

²⁶⁹ Informacje uzyskane od T. Słoczyńskiego – przewodniczącego zarządu Stowarzyszenia Naukowego Collegium Invisible od 18.10.2008.

²⁷⁰ Collegium Invisible, *Regulamin Studiów Collegium Invisible*, http://www.ci.edu.pl/pliki/regulamin_studiow_ci.pdf [06.04.2009]

²⁷¹ Umowa ma charakter trójstronny; dotyczy bowiem nie tylko tutora i studenta, ale także Collegium Invisible. Ma ona na celu zagwarantowanie właściwego przebiegu tutorialu.

średnich, często laureatów i finalistów olimpiad przedmiotowych. Mistrzami są studenci i absolwenci Collegium Invisibile, dzięki czemu systemowo wykorzystano tu bardzo cenny efekt multiplikacji, rozszerzając program tutorialu na kolejne osoby. Głównym celem programu jest wsparcie uczniów w pogłębianiu ich zainteresowań naukowych, intelektualna stymulacja oraz rozwijanie wiedzy i umiejętności w zakresie prowadzenia badań naukowych²⁷²; a w przypadku mistrzów zdobywania doświadczenia i umiejętności z zakresu pracy pedagogicznej. Studenci otrzymują możliwość dzielenia się swoją wiedzą i umiejętnościami z innymi młodszymi osobami także w programach Szkoła Letnia i Wioska Olimpijska. Wynika to z jednego z celów Stowarzyszenia, jakim jest stworzenie pewnej naukowej wspólnoty poprzez „rozwój skłonności pracowników naukowych i zdolnych studentów do bezinteresownego i nieodpłatnego dzielenia się swoją wiedzą i umiejętnościami”²⁷³.

Tutorial realizowany w CI stanowi atrakcyjny punkt wyjścia do dalszych badań nad rolą relacji mistrz – uczeń w rozwoju osobistym. Daje ogromne możliwości utalentowanym studentom i przyczynia się do tworzenia społeczeństwa wiedzy. Warto sprawdzić, w jakim stopniu jego struktura organizacyjna sprzyja osiągnięciu tych celów oraz czego jeszcze potrzebowaliby studenci do pełnej samorealizacji.

²⁷² Collegium Invisibile, *Pierwszy Tutor*, <http://www.ci.edu.pl/programy.php?id=pierwszytutor> [04.04.2009]

²⁷³ Informacje uzyskane od T. Słoczyńskiego – przewodniczącego zarządu Stowarzyszenia Naukowego Collegium Invisibile od 18.10.2008.

5.2. Problem badawczy, cele oraz hipoteza

I. Problem badawczy

Z uwagi na obecne tendencje w gospodarce oraz oczekiwania członków społeczeństwa uczącego się, obiecującą odpowiedzią na nowe potrzeby jest wprowadzenie do organizacji relacji mistrz – uczeń. Jako koncepcja o szerokim zasięgu i różnych operacjonalizacjach, strategia mentoringu stanowi rozwiązanie całościowe i wysoce złożone. Aby zdiagnozować i zbadać, jak najlepiej dopasować tę strategię do oczekiwań jej odbiorców, postanowiono wyjść od koncepcji tutorialu realizowanego przez Stowarzyszenie Naukowe Collegium Invisibile. Analiza wykorzystanych w niej elementów oraz ich odbioru przez studentów umożliwi zarysowanie pełniejszego obrazu strategii mentoringu. Stworzenie takiego modelu wydaje się istotne w kontekście rosnącego zapotrzebowania na nowe strategie kształcenia, które sprostałyby wyzwaniom gospodarki opartej na wiedzy.

II. Cele badawcze

Celem badań jest zebranie opinii studentów oraz absolwentów Collegium Invisibile odnośnie przebiegu programu tutorialu w ramach studiów w Collegium Invisibile. Szczególnie istotne będą ich odczucia związane z poszczególnymi elementami relacji mistrz – uczeń oraz dostrzeżone przez nich oddziaływanie tej relacji na ich życie. Przeprowadzone badania mają pomóc odpowiedzieć na następujące pytania:

- W jakim stopniu strategia tutorialu wpływa na subiektywnie postrzegany poziom rozwoju osobistego?
- Jakie elementy tutorialu mają największe znaczenie dla studentów oraz absolwentów i powinny zostać ujęte w modelu mentoringu?
- Jaki procent osób byłby zainteresowany uczestnictwem w innym programie mentoringu, również w roli mentorów?
- W jakich dziedzinach uzdolnieni studenci oczekują inspiracji?
- W jakim zakresie ich oczekiwania zostały przez program spełnione?

III. Hipoteza

Jeżeli uczestnicy tutorialu oceniają wysoko istotność poszczególnych elementów programu i uważają, że jest on dopasowany do ich potrzeb i oczekiwań, to w znaczącym stopniu wzrośnie ich subiektywne poczucie wpływu tutorialu na ich wszechstronny rozwój osobisty oraz przygotowanie do wyzwań nowej gospodarki.

5.3. Metodologia badań – opis metod i narzędzi badawczych; zakres badań

Niniejszy projekt badawczy został oparty o dwie metody pozyskiwania danych: ankietę oraz wywiady pogłębione.

I. Badanie ankietowe studentów i absolwentów Collegium Invisibile

Poniżej zostały zamieszczone najważniejsze informacje dotyczące zakresu badań omawianego projektu:

- **przedmiot badań** – wstępna diagnoza na podstawie uzyskanych opinii absolwentów na temat oddziaływania programu tutoringu na ich życie oraz ich opinii odnośnie jego szerszego wprowadzenia;
- **podmiot badania** – studenci i absolwenci Collegium Invisibile (64 osoby);
- **jednostka próby** – dobór celowy, studenci i absolwenci CI z roczników 2003–2008.
- **zakres czasowo-przestrzenny** – 6–18 maja 2009, badanie ankietowe *on-line*.

Próba została dobrana w sposób celowy. Badaniami objęci zostali obecni studenci Collegium Invisibile, którzy przez co najmniej dwa semestry brali udział w tutorialu – były to osoby przyjęte w latach 2004–2008. Ponadto badaniem objęci zostali absolwenci Collegium Invisibile, którzy przyjęci zostali na studia w latach 2003–2006. Z badania zostali wyłączeni nowoprzyjęci studenci CI z rekrutacji zakończonej w kwietniu 2009. Podmiotem badania było 64 osób, które są w stanie na własnym doświadczeniu i odczuciach związanych z konfrontacją swoich oczekiwań oraz rzeczywistym przebiegiem studiów, wskazać czego im brakowało, określić stopień zainteresowania i ocenić proponowane rozwiązania.

Badanie ankietowe zostało oparte o komputerową technikę pomiaru wykorzystującą dedykowane oprogramowanie internetowe QuestionPro Survey Software. Ankieta miała charakter spersonalizowany i zamknięty, tzn. była dostępna jedynie dla grupy docelowej. Zaproszenie do ankiety (por. załącznik 1) zostało rozesłane za pomocą poczty elektronicznej. W treści wiadomości zostało umieszczone unikatowe łącze (dla każdego uczestnika inne) do ankiety. Takie rozwiązanie umożliwiło śledzenie stanu jej wypełnienia, ponadto pozwalało na wysłanie ewentualnego przypomnienia oraz

podziękowań wraz z wynikami badania. Większość ankiet została wypełniona z terytorium Polski, a ponad 20% z zagranicy.

Kwestionariusz ankietowy (por. załącznik 2) składa się z 15 pytań, a przeciętny czas jego wypełniania wyniósł 9 minut²⁷⁴. Ankieta została podzielona na trzy wzajemnie uzupełniające się moduły zawierające następujące obszary tematyczne:

- A. Opinie dotyczące studiów w Collegium Invisibile;
- B. Mentoring;
- C. O Tobie – informacje dotyczące studenta/absolwenta wraz z metryczką.

Obszar tematyczny A składa się z czterech pytań zamkniętych i jednego otwartego. Dotyczą one odczuć, ewaluacji poszczególnych elementów programu tutorialu, a także sugestii poprawy. Respondenci poproszeni zostali o ocenę istotności poszczególnych elementów formalnych programu tutorialu oraz o określenie subiektywnie postrzeganego wpływu programu na ich życie (pytania macierzowe). W pytaniu otwartym badani mieli podać własne propozycje udoskonalenia programu.

Obszar tematyczny B traktuje zasadniczo o projekcie mentoringu i dotyczy takich aspektów, jak zainteresowanie studentów i absolwentów uczestnictwem w programie (także jako mentorzy), ich potrzeb i oczekiwań związanych z mentoringiem. Ponadto respondenci wybierali trzy najważniejsze funkcje, jakie powinien spełniać mentor a także dokonali oceny ośmiu różnych cech mentoringu.

Na część B składa się sześć pytań: cztery pytania jednokrotnego wyboru oraz dwa pytania kafeteryjne – wielokrotnego wyboru (typu: *check box*), półotwarte, gdzie możliwe było zaznaczenie więcej niż jednej odpowiedzi oraz dopisanie własnej odpowiedzi w kwestionariuszu. Wśród pytań jednokrotnego wyboru znalazło się pytanie macierzowe z ośmioma podpunktami i z trzema kolumnami odpowiedzi.

Obszar tematyczny C obejmuje cztery pytania zamknięte dotyczące samowiedzy studenta/absolwenta, informacji na temat jego głównego kierunku studiów oraz pytania metryczkowe o płeć i miejsce zamieszkania. W obszarze tym znajdują się dwa różne typy pytań: jedno pytanie macierzowe oraz trzy pytania jednokrotnego wyboru.

²⁷⁴ W przeprowadzonym 3 dni przed właściwym badaniem pilotażu czas wypełniania ankiety wynosił niewiele ponad 7 minut.

II. Wywiady bezpośrednie pogłębione

Aby dopełnić obraz badań studentów i absolwentów Collegium Invisibile przeprowadzone zostały dwa indywidualne wywiady pogłębione z dwoma tutorami Collegium Invisibile:

- a) dr hab. Eugenią Prokop-Janiec – tutor Collegium Invisibile i Artes Liberales, adiunkt habilitowany w katedrze Antropologii Literatury i Badań Kulturowych Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego
- b) dr hab. Małgorzatą Smorąg-Różycką – tutor Collegium Invisibile, kierownik Zakładu Historii Sztuki Bizantyńskiej, adiunkt habilitowany w katedrze Instytutu Historii Sztuki Wydziału Historycznym Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Ad a) Wywiad pogłębiony z dr hab. Eugenią Prokop-Janiec został zaplanowany na 90 minut. Odbył się on 14 maja 2009 w budynku Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego przy ul. Grodzkiej 64 w Krakowie.

Ad b) Wywiad pogłębiony z dr hab. Małgorzatą Smorąg-Różycką zaplanowano został na 90 minut. Odbył się on 14 maja 2009 w Instytucie Historii Sztuki Uniwersytetu Jagiellońskiego przy ul. Grodzkiej 53 w Krakowie.

Wywiady zostały przeprowadzone na podstawie scenariuszów wywiadu. Ich celem było zebranie opinii tutorów Collegium Invisibile odnośnie przebiegu programu tutorialu i ich przemyśleń na temat relacji mistrz – uczeń. Przeprowadzone wywiady mają ponadto pomóc odpowiedzieć na następujące pytania:

1. W jakim stopniu strategia tutorialu wpływa na subiektywnie postrzegany poziom rozwoju osobistego?
2. Jakie elementy tutorialu mają największe znaczenie dla studentów oraz absolwentów i powinny zostać ujęte w modelu mentoringu?
3. W jakich obszarach studenci oczekują wsparcia i inspiracji?

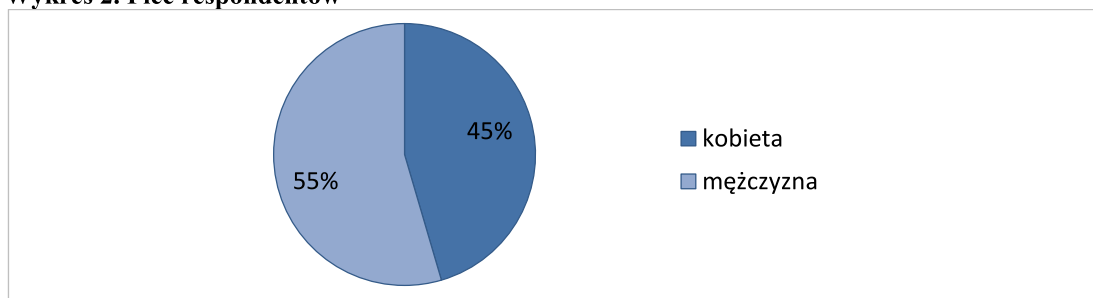
5.4. Analiza wyników badań i wyniki końcowe

I. Badanie ankietowe studentów i absolwentów Collegium Invisible (CI)

W badaniu ankietowym uzyskano 44 wypełnione kwestionariusze ankiety (na 64 wysłane zaproszenia), co oznacza, że w badaniu uczestniczyło ponad 68% zaproszonych studentów i absolwentów²⁷⁵. Analiza wyników przeprowadzona została w oparciu o trzyczęściowy podział tematyczny zastosowany w kwestionariuszu ankietowym z tym, że rozpoczyna się ona od obszaru C (pytania 12–15), związanego z charakterystyką próby badawczej.

W grupie respondentów zaznacza się niewielka przewaga liczebna mężczyzn (55%), por. wykres 2. Najwięcej, bo prawie połowa ankietowanych studentów i absolwentów CI, pochodzi z miejscowości liczącej powyżej 250 tysięcy mieszkańców. Dużo mniejszą, aczkolwiek znaczącą grupę stanowili także respondenci z miejscowości od 100 tysięcy do 250 tysięcy mieszkańców oraz z miejscowości od 5 tysięcy do 50 tysięcy mieszkańców (odpowiednio 18 i 16%). Najmniej liczną grupę stanowili studenci z miejscowości poniżej 5 tysięcy mieszkańców (9%) oraz między 50 tysięcy a 100 tysięcy mieszkańców (11%), co obrazuje wykres 3.

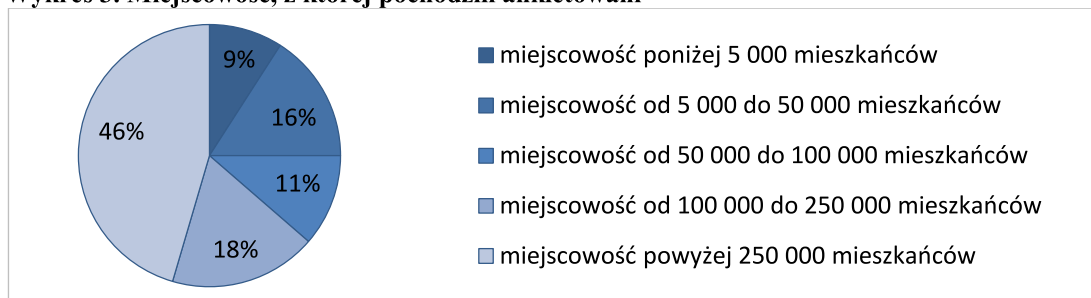
Wykres 2. Płeć respondentów



Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań.

²⁷⁵ Jeżeli nie zaznaczono inaczej słowa „studenci” i „absolwenci” odnoszą się zarówno do płci żeńskiej, jak i męskiej.

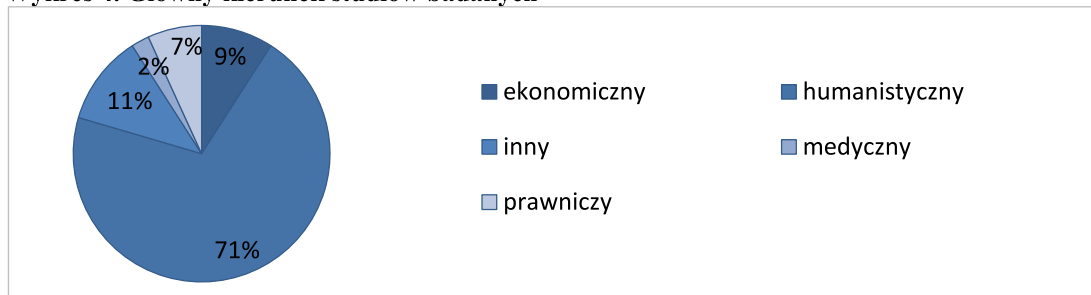
Wykres 3. Miejscowość, z której pochodzili ankietowani



Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań.

W badanej grupie wyraźnie widoczna jest przewaga humanistycznego kierunku studiów (71%), co uwarunkowane jest historią Collegium. Ponadto, znaleźli się przedstawiciele dziedzin ekonomicznej, prawniczej i medycznej (kolejno 9, 7 i 2%). Przedstawiciele CI zwracają uwagę na chęć przyciągnięcia również studentów kierunków technicznych. Główne kierunki studiów respondentów ilustruje wykres 4.

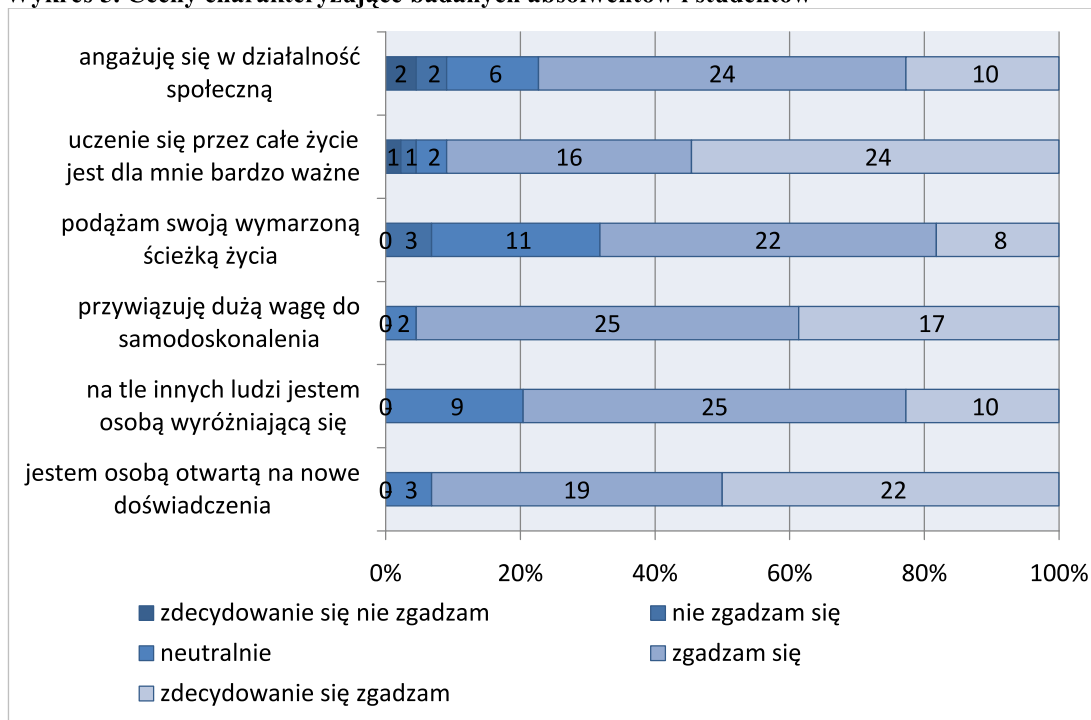
Wykres 4. Główny kierunek studiów badanych



Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań.

Osoby decydujące się na uczestnictwo w tutorialu, to ludzie o wysokim poziomie świadomości. Dla większości z nich konieczność ustawicznego kształcenia się jest istotna (tylko 4 osoby nie zgodziły się z tym twierdzeniem), przy czym są oni świadomi roli samodoskonalenia w tym procesie – tylko 2 osoby nie przyznały, że przywiązują do tego dużą wagę. Ponad 90% badanych uważa się za osobę otwartą na nowe doświadczenia, a blisko 80% z nich angażuje się w działalność społeczną. Świadczy to o dużej aktywności respondentów oraz o zainteresowaniu otaczających ich światem. Osoby te mają poczucie własnej wyjątkowości (80% przyznało, że się wyróżnia) i czują, że podążają swoją wymarzoną ścieżką (ponad 70%). Opisane charakterystyki pokazują, że osoby poszukujące możliwości własnego rozwoju poprzez uczestnictwo w relacji mistrz – uczeń odznaczają się pogłębioną świadomością siebie i otaczającego ich świata. Szczegółowy rozkład odpowiedzi został przedstawiony na wykresie 5.

Wykres 5. Cechy charakteryzujące badanych absolwentów i studentów

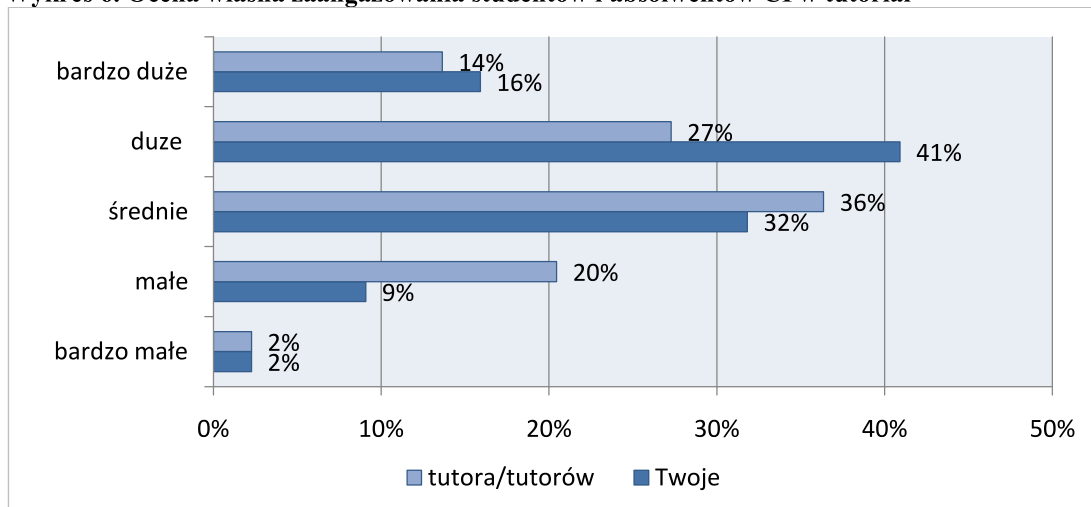


Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań.

A. Opinie dotyczące studiów w Collegium Invisible

Pytanie 1 miało na celu zidentyfikowanie, w jakim stopniu studenci i absolwenci Collegium oceniają zaangażowanie poszczególnych stron w program tutorialu. Okazuje się, że respondenci generalnie oceniają swoje zaangażowanie wyżej niż w przypadku swoich tutorów (por. wykres 6). Możliwe, że ma to związek z tym, że mistrzami są osoby pracujące w nauce i ich czas może być niewystarczający na działania stricte pozauczelniane. Najwięcej osób (odpowiednio 73 i 64%) wybrało opcję „duże” i „średnie”.

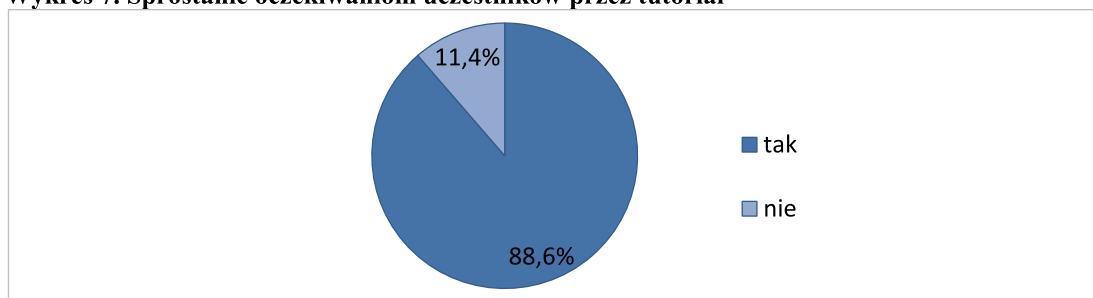
Wykres 6. Ocena własna zaangażowania studentów i absolwentów CI w tutorial



Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Zwraca uwagę wysoki odsetek odpowiedzi „małe” w ocenie zaangażowania tutorów (20% odpowiedzi), dwukrotnie wyższy niż w przypadku zaangażowania własnego. Odczuwane przez studentów dysproporcje w stopniu zaangażowania mogą przyczyniać się do ogólnego zadowolenia z programu i wyjaśniać, dlaczego ponad 10% badanych stwierdziło, że program nie sprostał ich oczekiwaniom (wykres 7).

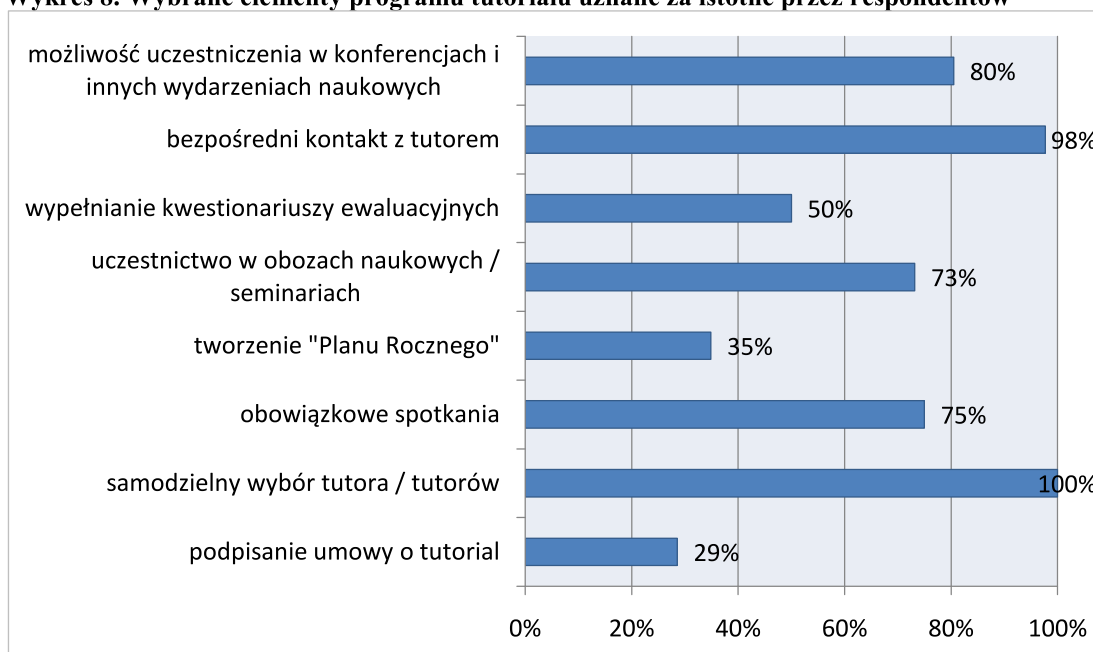
Wykres 7. Sprostanie oczekiwaniom uczestników przez tutorial



Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań.

Celem niniejszych badań była identyfikacja tych elementów programu, które przekładają się na jego jakość i satysfakcję uczestników. Dlatego poproszono badanych o ocenę wartości poszczególnych elementów formalnych programu, wyniki ilustruje wykres 8. Pytanie to zostanie omówione wspólnie z pytaniem otwartym „Napisz, co według Ciebie należałoby poprawić / dodać / usunąć, aby program tutorialu stał się bardziej efektywny” z uwagi na poruszane zbliżone kwestie organizacyjne.

Wykres 8. Wybrane elementy programu tutorialu uznane za istotne przez respondentów



Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań.

Wszyscy respondenci uznali możliwość samodzielnego wyboru tutora za istotną, a tylko jedna osoba nie uznała za istotny bezpośredni kontakt z tutorem. Potwierdza to,

że najważniejsze w relacji mistrz – uczeń jest spotkanie odpowiedniego przewodnika, który pomoże zgłębiać wybraną dziedzinę i przygotowuje do dalszej działalności. W wypowiedziach badanych pojawiła się tylko sugestia, że baza możliwych do wyboru tutorów powinna zostać poszerzona, a także szczególna współpraca powinna zostać nawiązana z tutorami, którzy zostali wysoko ocenieni przez swoich poprzednich adeptów.

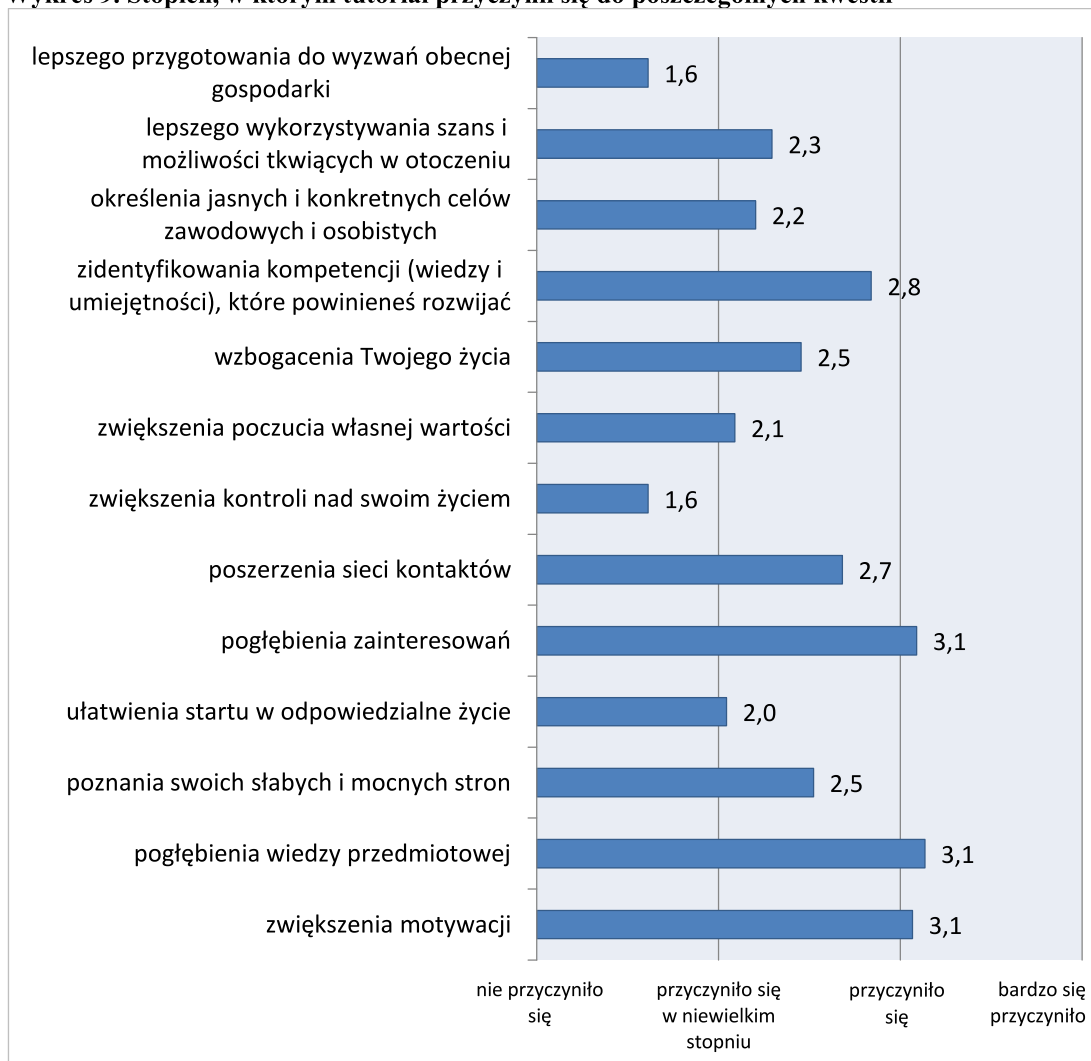
Nieco mniejszy odsetek studentów (75%) uznał za istotne obowiązkowe spotkania. Osoby niżej oceniające ten element z pewną goryczą wypowiadały się, na temat cotygodniowych spotkań ze swoim tutorem, który podchodził do nich jak do nieprzyjemnego obowiązku. Problem wynika tu raczej z niskiego zaangażowania tutora, który *formalnie, np. w piątek od godziny 1 do 2 jest moim "mentorem"*. Takiemu formalnemu spostrzeganiu programu, wg badanych, sprzyjały takie elementy jak tworzenie „Planu Rocznoego” i podpisywanie umowy. Te elementy zostały przez ponad połowę badanych uznane za nieważne i nie wpływające w sposób wartościowy na relację mistrz – uczeń. Tego typu biurokratyczne wymagania raczej odczuwano jako krępujące i stanowiące niepotrzebne obciążenie: „pisanie planu rocznego i sprawozdań było tylko dodatkowym obciążeniem czasowym i dla mnie, i dla profesora”.

Respondenci pozytywnie wypowiadali się na temat dodatkowych możliwości związanych z uczestnictwem w konferencjach oraz obozach naukowych. 80% badanych uznało za istotne wyjazdy na konferencje naukowe. Sugerowali rozszerzenie tej oferty i umożliwianie wyjazdów wspólnie z tutorem na międzynarodowe konferencje, a także nawiązanie stałej współpracy z placówkami zagranicznymi. Wymianę pomysłami badani cenili również na obozach naukowych organizowanych przez Collegium Invisibile (73% uznało je za istotne).

Badani w ogólnej ocenie projektu wyrażali raczej zadowolenie, przyznając, że stanowi dobrą ramę do nawiązania wartościowej współpracy z tutorem. Zwrócili uwagę na fakt, że formalne rozwiązania nie mogą wiele pomóc w przypadku problemów z zaangażowaniem tutora, niektórzy sugerowali ewentualne wynagrodzenia dla tutorów. Krytyczny stosunek do umowy i Planu Rocznoego wynikał głównie z odczuwanego małego stopnia swobody we współpracy. Trafnie podsumowuje to wypowiedź: „Uważam, że taka forma pracy naukowej – podporządkowanie wszystkiego napisaniu pracy rocznej – jest mało rozwijająca i nie do końca ciekawa. Wolałabym, aby było więcej spotkań, konferencji, możliwości np. uczestnictwa w wyjazdach czy wykładach. Pisanie pracy rocznej – nawet na interesujący temat – naprawdę nie jest pasjonujące”.

W pytaniu 4. poproszono badanych o ocenę wpływu uczestnictwa w programie na szereg czynników. Respondenci zauważyli wyraźny wpływ tutorialu głównie na aspekty związane ze zgłębianą tematyką: tylko jedna osoba stwierdziła, że nie pogłębił on wiedzy przedmiotowej oraz zainteresowań, a blisko 80% osób zaznaczyła odpowiedź „przyczynił się” oraz „bardzo się przyczynił”. Badani wysoko ocenili też wpływ programu na zwiększenie ich motywacji – tylko 2 osoby nie dostrzegły takiego wpływu.

Wykres 9. Stopień, w którym tutorial przyczynił się do poszczególnych kwestii



Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań.

Znacznie gorzej oceniony został wpływ tutorialu na przygotowanie badanych do dalszej kariery naukowej i zawodowej. Blisko 70% uznało, że program nie przygotował ich do wejścia w odpowiedzialne życie lub zrobił to tylko w niewielkim stopniu. 60% osób uznała, że nie rozbudowała dzięki niemu wystarczającej sieci kontaktów, a 66%, że program nie pomógł im znacząco w lepszym wykorzystywaniu szans i możliwości. Szczególnie niski wpływ miał program na zwiększenie poczucia kontroli nad własnym

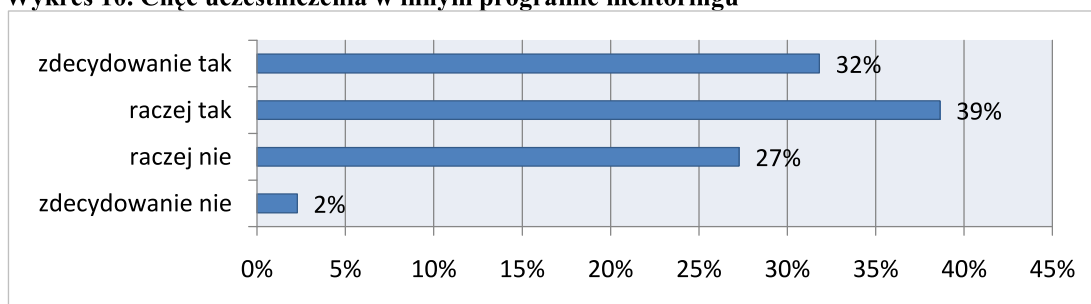
życiem oraz na przygotowanie do wyzwań współczesnej gospodarki – ponad połowa osób stwierdziła, że w tych obszarach program w ogóle im nie pomógł.

Tutorial zaproponowany przez CI oceniany jest zasadniczo w sposób pozytywny. W wypowiedziach dominowało zadowolenie z otrzymania możliwości nawiązania więzi z tutorem. Badani cenili sobie głównie bezpośredni kontakt, a wymogi formalne uznawali za nieistotne elementy relacji i wypowiadali się za ich zniesieniem lub zwiększeniem ich elastyczności. Program wpłynął przede wszystkim na pogłębienie ich wiedzy i zainteresowań oraz motywacji w zakresie danej tematyki, co należy wiązać z krótkim czasem trwania programu, uniemożliwiającym poszerzenie oddziaływania na rozwój kompetencji studentów. Biorąc pod uwagę fakt, że tutorial z założenia miał wspierać uzdolnioną młodzież w rozwoju naukowym i specjalizacji, można uznać, że w te oczekiwania program spełnił.

B. Mentoring

W drugiej części kwestionariusza postanowiono zbadać odczucia i oczekiwania odnośnie samej strategii mentoringu, w oderwaniu od realizowanego w CI projektu. Zdanie osób, które przez co najmniej dwa semestry poznały relację mistrz – uczeń na własnym doświadczeniu, może pomóc zidentyfikować kierunku, w którym należałoby program tutorialu rozszerzać.

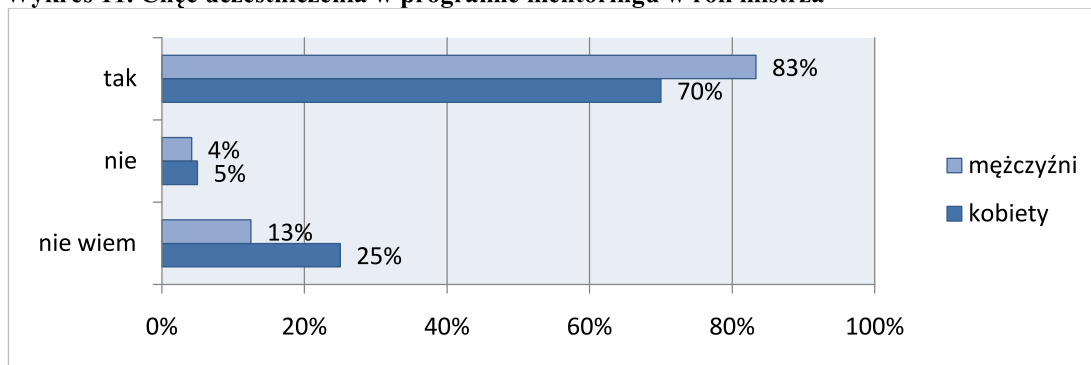
Wykres 10. Chęć uczestniczenia w innym programie mentoringu



Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań.

Około 71% badanych wyraziło chęć uczestnictwa w innym programie opartym na mentoringu, przy czym ta forma stymulacji zdecydowanie odpowiada tylko 32% respondentów – szczegółowy rozkład odpowiedzi ilustruje wykres 10. W roli mentora widziałoby siebie ponad 75% badanych, przy czym uwidoczniły się tu różnice międzypłciowe. Kobiety częściej skłaniały się do wypowiedzi „Nie wiem” z większą ostrożnością podchodząc do swojej decyzji.

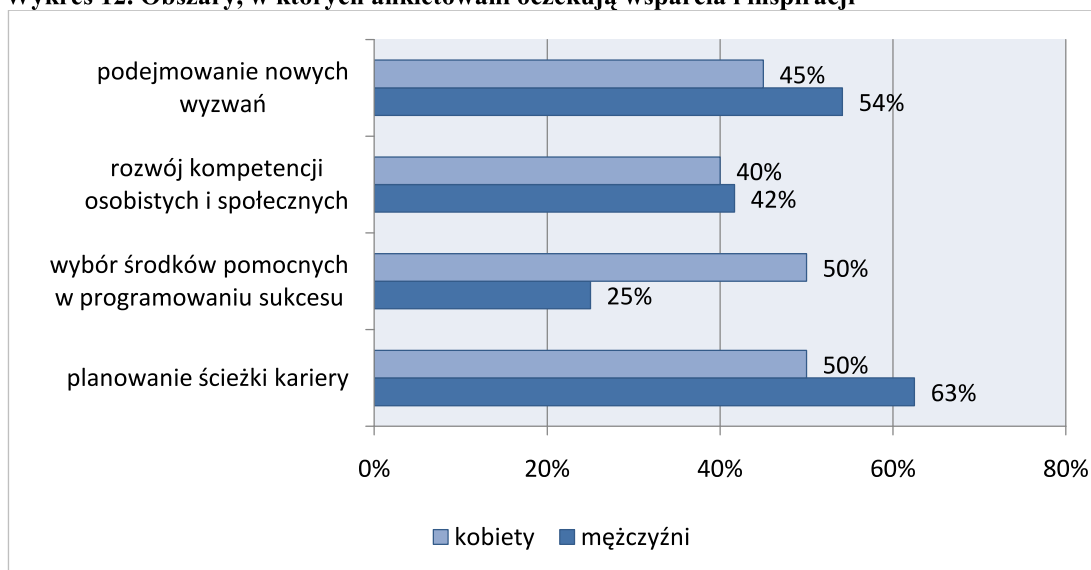
Wykres 11. Chęć uczestniczenia w programie mentoringu w roli mistrza



Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań.

Chcąc zidentyfikować obszary, które powinien objąć modelowy program mentoringu, poproszono badanych o określenie, w jakich aspektach samorozwoju oczekują wsparcia i inspiracji (wykres 12). Ankietowani najczęściej wskazywali na problem planowania kariery oraz pomoc w podejmowaniu nowych wyzwań, co jest odpowiedzią na zaniedbanie tych elementów w programie tutorialu zaproponowanym przez CI (niska ocena przygotowania uczestników do późniejszych działań zawodowych). Ponadto, kobiety dwukrotnie częściej wskazywały na oczekiwania związane z wyborem środków pomocnych w programowaniu sukcesu. Być może kobiety czują się jeszcze mało pewne w wykorzystywaniu tych narzędzi w praktyce, na co warto uwrażliwić ich przyszłych mentorów. Stosunkowo mało respondentów wybrało pomoc w rozwijaniu kompetencji osobistych i społecznych, co również może wynikać z poprzednich doświadczeń w CI, których krótki czas trwania utrudniał pracę nad tym obszarem.

Wykres 12. Obszary, w których ankietowani oczekują wsparcia i inspiracji

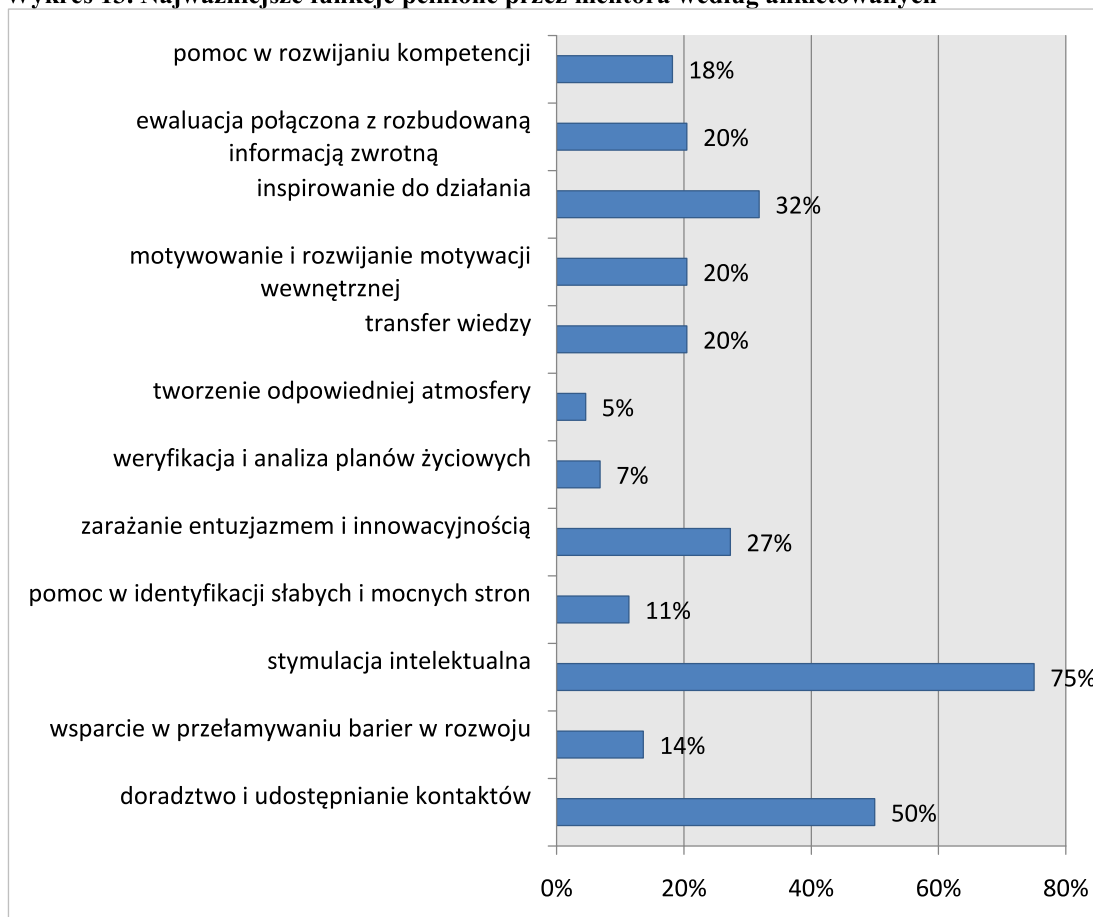


Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań.

W kolejnym pytaniu poproszono ankietowanych o wskazanie trzech najważniejszych funkcji mentora. Poszczególne pozycje oparte były o model opisany

w rozdziale 4.3, w którym dokonano podziału ról mentora na lidera, doradcę/specjalistę oraz ewaluatora. Według badanych najważniejsze funkcje mentora to te należące do domeny doradcy/specjalisty: stymulacja intelektualna (75% osób) oraz doradztwo i udostępnianie kontaktów (50%). Respondenci doceniają też zadania spełniane przez mentora – lidera: inspirowanie do działania (32%) oraz zarażanie entuzjazmem i innowacyjnością. Najmniej doceniane są funkcje związane z ewaluacją *mentee* takie, jak weryfikacja i analiza planów życiowych (7%) oraz pomoc w identyfikacji słabych i mocnych stron (11%). Wyżej oceniana jest ewaluacja pracy studenta oparta na rozbudowanej informacji zwrotnej (20%). Za najmniej istotne zadanie mentora ankietowani uznali tworzenie odpowiedniej atmosfery (5%), prawdopodobnie z uwagi na świadomość tego, że atmosfera jest wynikiem obustronnych starań. Szczegółowe zestawienie ocen poszczególnych funkcji mentora przedstawia wykres 13.

Wykres 13. Najważniejsze funkcje pełnione przez mentora według ankietowanych

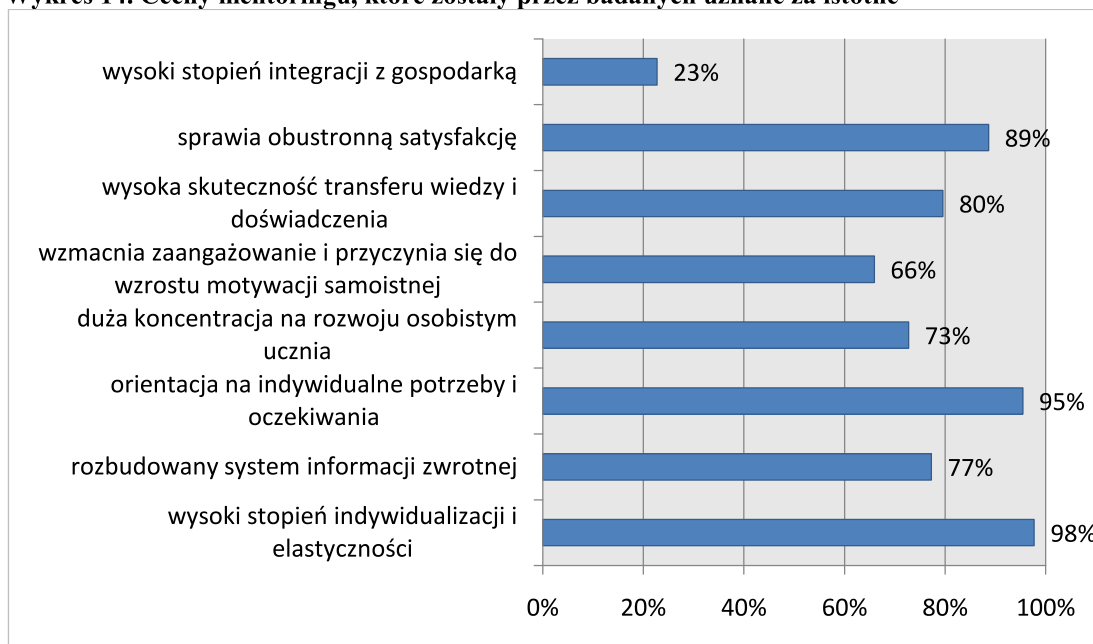


Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań.

Badani uznają, że najważniejszymi cechami mentoringu jest wysoki stopień indywidualizacji i możliwości dostosowania do potrzeb i oczekiwań uczestników (niemal wszyscy badani uznali to za istotną cechę). Równie ważną mocną stroną

programu opartego na relacji mistrz – uczeń jest obustronna satysfakcja, jaką przynosi zarówno mentorowi, jak i *mentee*. Najmniejszą ilość wyborów uzyskała cecha dotycząca integracji programu z gospodarką (23%) – może być to związane z charakterem tutorialu, w którym badani uczestniczyli oraz z humanistycznym profilem ich studiów, który utrudnia powiązanie mentoringu z gospodarką. Zestawienie cech mentoringu oraz ocen ich istotności w oczach respondentów ilustruje wykres 14.

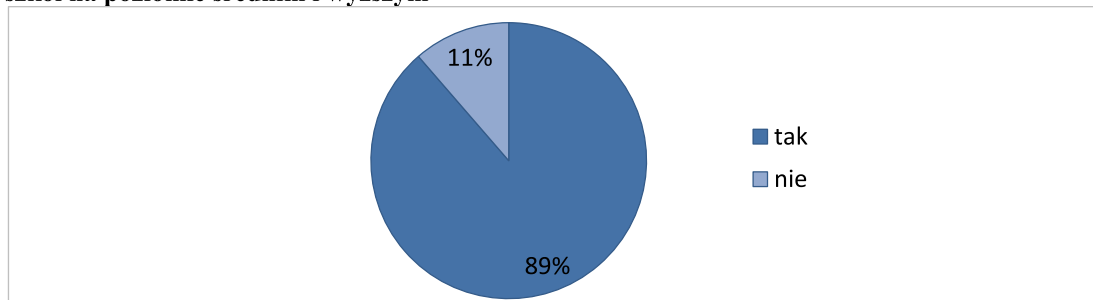
Wykres 14. Cechy mentoringu, które zostały przez badanych uznane za istotne



Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań.

Zdecydowana większość ankietowanych przyznała, że wprowadzenie strategii mentoringu do szkół na poziomie średnim i wyższym jest dobrym pomysłem. Tylko 5 osób było przeciwnego zdania. Jest to wynik pokrywający się z odpowiedziami udzielonymi na pytanie o satysfakcję z uczestnictwa w programie w CI, więc pewna doza sceptycyzmu może wynikać z własnych negatywnych doświadczeń.

Wykres 15. Opinia studentów i absolwentów odnośnie wprowadzenia strategii mentoringu do szkół na poziomie średnim i wyższym



Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań.

II. Wywiady bezpośrednie pogłębione

A. Tutorial w Collegium Invisible i jego elementy

Dr E. Prokop-Janiec zwraca uwagę, że tutorial prowadzony w Collegium Invisible ma *stricte* merytoryczny charakter, tzn. spotkania nakierowane są na problem badawczy, a współpraca nastawiona jest na rozwój kompetencji naukowych. Na podstawie własnych doświadczeń zauważa, że bardziej nieformalne związki i jednocześnie szersze spojrzenie oferuje program mentoringu Artes Liberales. Tutorial w ramach Collegium Invisible to przede wszystkim indywidualne podejście do studenta i jest oczekiwaną. Dr E. Prokop-Janiec porównuje formę spotkań do typowych seminarium, choć te mają zwykle formę grupową. W przypadku spotkań indywidualnych w ramach tutorialu nie ma „niebezpieczeństwa, że kogoś dobrze nie poznamy, nie zauważymy”. „Praca w grupie nie wydobywa całego potencjału z każdego człowieka”, na co w znacznie większym stopniu pozwala relacja mistrz – uczeń, a praca w takim trybie jest bardziej komfortowa dla obu stron, ponieważ „daje szansę większej otwartości i swobody” i umożliwia „poświęcenie czasu i uwagi kwestiom, które daną osobę interesują”.

Obecne szkolnictwo nie jest w stanie sprostać współczesnym wyzwaniom, które według dr E. Prokop-Janiec wymagają przede wszystkim kształtowania w młodych ludziach odpowiednich postaw, w tym „wypracowywania postawy dzielności”. Takie rozwiązania są bardzo potrzebne, szczególnie gdy mamy do czynienia z „fikcją edukacyjną”, w której „nie udajemy, że uczymy, a oni [studenci] nie powinni udawać, że się uczą”. Człowiek, według dr E. Prokop-Janiec, „potrzebuje erudycyjnego poprowadzenia”, a więc pomocy merytorycznej nastawionej na potrzeby i możliwości indywidualnej jednostki. Instytucjonalne wprowadzenie strategii mentoringu, np. w szkolnictwie byłoby korzystne szczególnie dla rozwoju osób wycofanych, nieśmiałych, których potencjał w masowym szkolnictwie nie ma szans się ujawnić.

Badani tutorzy byli wyjątkowo zgodni co do oceny poszczególnych elementów tutorialu. Były one także zbieżne z jednym wyjątkiem z opiniami studentów i absolwentów Collegium Invisible (por. tabela 6). Podpisanie kontraktu ma według tutorów marginalne znaczenie dla jakości samego tutorialu – rozumieją jednak, że może to pełnić pewną rolę administracyjną dla organizacji CI, wymaganą na potrzeby np. sponsoringu finansowego studentów. To samo dotyczy wypełniania arkuszy ewaluacyjnych po zakończeniu współpracy mistrza i ucznia. Z punktu widzenia relacji

mentoringowej, jak zauważa dr E. Prokop-Janiec konieczny jest ciągły proces ewaluacyjny oparty na *feedbacku*. Kwestionariusz oceny w końcowej fazie praktycznie nic nie wnosi w rozwijanie relacji.

Samodzielny wybór tutora/tutorów jest zdaniem obu tuterek kluczowy. Dodatkowo ważna jest, jak to określiła dr E. Prokop-Janiec, możliwość „próbowania tutorów” – sprawdzanie, z którym najlepiej się współpracuje i możliwość jego zmiany. Za niezwykle istotne tutorki uznały także bezpośrednie kontakty mistrz i uczeń, których nic nigdy nie zastąpi. Dr E. Prokop-Janiec uważa, że elektroniczna forma kontaktu jest jedynie uzupełnieniem.

Obowiązkowe spotkania uważane są również za istotny element tutorialu – mają one charakter dyscyplinujący. Dr E. Prokop-Janiec uważa, że również ich częstotliwość „raz na miesiąc” jest sensowna – uważa ona bowiem, że takie odstępy czasu dają szansę na merytoryczne przygotowanie się do spotkania zarówno mistrza, jak i studenta. Na temat „Planu Rocznego”, który został wprowadzony stosunkowo niedawno do tutorialu, mogła się wypowiedzieć jedynie dr E. Prokop-Janiec, która, w przeciwieństwie do studentów i absolwentów, uznała go za istotny element tutorialu. Głównie dlatego, że daje on pewną wizję wspólnego działania i jest namacalnym celem, do którego można zmierzać.

Za istotne elementy tutorialu zostały uznane możliwość uczestniczenia w konferencjach, wydarzeniach naukowych oraz obozach i seminariach organizowanych przez Collegium Invisible. Zasadniczo jest to zgodne ze zdaniem studentów i absolwentów (odpowiednio 80% i 73% uznało ten element za istotny). Dr E. Prokop-Janiec podała trzy argumenty, dla których uważa ów elementy za istotne. Po pierwsze, uważa, że daje to uczestnikom możliwość sprawdzenia się na tle grupy; po drugie ułatwia to identyfikację słabych stron, nad którymi można popracować. Ponadto „kontakty na zasadzie wymiany, a nie rywalizacji, stanowią ważny czynnik rozwoju”.

Tabela 6. Ocena poszczególnych elementów tutorialu przez tutorów

elementy tutorialu	dr M. Smorąg-Różycka	dr E. Prokop-Janiec	badani studenci i absolwenci (%)
podpisanie kontraktu	neutralne	neutralne	29%
samodzielny wybór tutora/tutorów	istotne	istotne	100%
obowiązkowe spotkania	istotne	istotne	75%
uczestnictwo w obozach naukowych/seminariach	istotne	istotne	73%
bezpośredni kontakt mistrz-uczeń	istotne	istotne	98%
możliwość uczestniczenia w konferencjach i innych wydarzeniach naukowych	istotne	istotne	80%
tworzenie „Planu Rocznego”	nie dotyczy	istotne	35%
wypełnianie arkuszy ewaluacyjnych	neutralne	neutralne	50%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań.

B. Mentoring

W mentoringu, a więc w relacji mistrz – uczeń niezwykle istotne jest stawianie na samodzielność i dojrzałość osób, z którymi się współpracuje, a także na partnerstwo i kreatywność. Niezbędne jest tutaj, według dr E. Prokop-Janiec, „budowanie relacji, identyfikacja wspólnych płaszczyzn, które umożliwiają zacieśnianie współpracy”. Ponadto uważa ona, że relacja mistrz – uczeń wymaga absolutnej szczerości, co podciąga także za sobą konstruktywną krytykę: „obiektywną i prawdziwą ocenę” działania podopiecznego. Ta swoista interakcja oddaje ideę, że „od każdego można się czegoś nauczyć i że daje to satysfakcję”.

Nie może być przy tym mowa o stawianiu spraw *ex cathedra*, a więc narzucaniu *mentee* czegokolwiek – dr E. Prokop-Janiec podkreśla, że w mentoringu nacisk powinien być położony na wolność i swobodę: „robienia różnych dziwnych rzeczy”, co umożliwi realizowanie marzeń *mentee*. Podejście pełne akceptacji pozwoli na samorealizację studenta. Ponadto, otwarta postawa mentora motywuje do zadawania pytań, które pozwalają na twórcze podejście do naukowych problemów, a także stymuluje wyznaczanie ambitnych celów i ich realizację. „Nauka jest obszarem poszukiwań – cenne są pytania, one rozwijają” – w tym wypadku mentoring sprzyja tworzeniu się społeczeństwa uczącego się wrażliwego na dobro wspólne. Dr E. Prokop-Janiec opowiedziała się za wprowadzeniem strategii mentoringu do szkół w najszerszym z możliwych wymiarów.

Obie tutorki uznały, że studenci potrzebują inspiracji i wsparcia w poniższych obszarach:

- planowanie ścieżki kariery;
- wybór środków pomocnych w programowaniu sukcesu;
- rozwój kompetencji osobistych i społecznych;
- podejmowanie nowych wyzwań.

Dr M. Smoraż-Różycka uważa, że coraz większa liczba studentów oczekuje wsparcia w obszarze planowania ścieżki kariery, to jednak wiąże się z pewnym zagrożeniem, które nazywa „iluzorycznym poczuciem bezpieczeństwa”, stąd warto być w tym obszarze ostrożnym. Podobne zdanie wyraża dr E. Prokop-Janiec, która uważa, że w czasach niepewności konieczna jest świadomość, że zawodowe strategie mogą być zawodne, dlatego tak ważne jest odpowiednio ukształtowana filozofia życiowa oparta na elastycznym podejściu.

C. Rola i funkcje idealnego mentora

Zarówno dr E. Prokop-Janiec, jak i dr M. Smorąg-Różycka zgadzają się z tezą, że jakość mentoringu zależy przede wszystkim od osoby mistrza. Opis idealnego mentora dr E. Prokop-Janiec zawarła określając go, za B. Bettelheimem, „wspomożycielem rozwoju” podopiecznego. Wspomaganie powinno opierać się na doradztwie, dyskusjach, angażowaniu się we wspólne działanie oraz wspieraniu *mentee* w jego aktywnościach. Według niej prawdziwy mentor posiada „ciekawość drugiej osoby i świadomość, że możemy się od niej czegoś nauczyć, poznać, dowiedzieć”. Mistrz ponadto powinien być świadomy swoich ograniczeń, co przekłada się na „rozszerzanie kręgu znajomości z innymi osobami, które mogą być bardziej pomocni niż my w danych kwestiach”.

Obie tutorki były zgodne, co do tego, że jedną z najważniejszych funkcji mentora jest stymulacja intelektualna podopiecznego. Warto zauważyć (por. tabela 7), że taką funkcję uznało za jedną z trzech najważniejszych aż 75% badanych studentów i absolwentów Collegium Invisibile. Także doradztwo i udostępnianie kontaktów znalazło się wśród studentów na wysokiej drugiej pozycji, co znalazło odzwierciedlenie we wskazaniu tej funkcji przez dr M. Smorąg-Różycką. Jej wybór padł także na poszanowanie odrębności intelektualnej i osobowości studenta, która jest według niej funkcją nadrzędną i koniecznie powinna występować w kontaktach ze studentem – mistrz musi się wystrzegać manipulacji i nie powinien niczego narzucać. Dr E. Prokop-Janiec za bardzo istotne uznała zarażanie entuzjazmem i innowacyjnością (27% studentów i absolwentów także wybrało tę funkcję) oraz motywowanie i rozwijanie motywacji wewnętrznej (co piąte wskazanie). Wiąże to ona z kształtowaniem odpowiednich postaw takich, jak proaktywność, dzielność czy kreatywność.

Tabela 7. Trzy najważniejsze funkcje mentora według badanych

dr M. Smorąg-Różycka	dr E. Prokop-Janiec	badani studenci
<ul style="list-style-type: none"> •stymulacja intelektualna •doradztwo i udostępnianie kontaktów •poszanowanie odrębności intelektualnej i osobowości studenta 	<ul style="list-style-type: none"> •stymulacja intelektualna •zarażanie entuzjazmem i innowacyjnością •motywowanie i rozwijanie motywacji wewnętrznej 	<ul style="list-style-type: none"> •stymulacja intelektualna (75%) •doradztwo i udostępnianie kontaktów (50%) •inspirowanie do działania (32%)

Zródło: Opracowanie własne na podstawie badań.

Wnioski

Celem badań była eksploracja opinii i odczuć uczestników jednego z pierwszych programów opartych na relacji mistrz – uczeń. Wybrany program wydaje się być dobrym punktem wyjścia do stworzenia szerszego mentoringu; należy jednak zauważyć, że nie może być uznany za jego bezpośredni odpowiednik. Stąd też trudności z potwierdzeniem hipotezy badawczej odnoszącej się do wszechstronnego rozwoju osobistego. Tutorial wpłynął w istotnym stopniu na rozwój osobisty w obszarze naukowym, co jest obiecującym wynikiem. Aby móc prognozować wyniki szerzej zakrojonych programów opartych na mentoringu, konieczna byłaby identyfikacja jego najbardziej efektywnych komponentów.

Badani uznali za najbardziej wartościowy element tutorialu samodzielny wybór tutora / tutorów. Oznacza to, że ustanowienie mentoringu w oparciu o relację mistrz – uczeń powinno uwzględniać możliwość samodecydowania, a nie administracyjnego doboru, tzw. *matchingu*, ucznia i mistrza. Ważne wydaje się jednak ukazanie wachlarza możliwości, na co zwrócili uwagę badani studenci. Samodecydowanie ma też z pewnością pozytywny wpływ na motywację ucznia, który identyfikuje się ze swoim wyborem, jak i mistrza, który może czuć się bardziej zobowiązany faktem bezpośredniego wyboru przez podopiecznego. Również badani tutorzy jednogłośnie uznali ten element za istotny, a wręcz kluczowy.

Studenci i absolwenci proponowali większą dowolność i elastyczność w formułowaniu „Planu Roczego” oraz w częstotliwości spotkań. Z krytyką spotkały się także ankiety ewaluacyjne, z uwagi na czas ich wypełniania, który uniemożliwia bieżącą poprawę współpracy. W chwili obecnej to od otwartego podejścia mistrza i ucznia zależy szczerą wymianą krytycznych uwag na temat wzajemnych stosunków oraz zbudowanie stałego systemu udzielania sobie informacji zwrotnych. Ankiety kończące tutorial mogą mieć znaczenie w kontekście tworzenia bazy „sprawdzonych mistrzów”, co zasugerował jeden z respondentów.

Kolejnym bardzo ważnym dla badanych elementem tutorialu jest bezpośredni kontakt z tutorem. Dla zdecydowanej większości nic nie jest w stanie zastąpić tego indywidualnego i bezpośredniego kontaktu z mistrzem, a inne formy kontaktu są jedynie uzupełnieniem spotkań. Takie zdanie wyrażają również tutorzy. Zatem e-mentoring nie stanowi pełnowartościowej alternatywy dla mentoringu tradycyjnego, co w dużej mierze pokrywa się z modelem komunikacji werbalnej/niewerbalnej.

Ciekawe z punktu widzenia swobody wyboru wydaje się wysokie poparcie obowiązkowych spotkań (75%). Można to jednak wyjaśnić potrzebą dyscypliny, która pomaga obu stronom ustalić pewien harmonogram spotkań i zadań. Wydaje się, że takie organizacyjne (systemowe) ustalenie ilości obowiązkowych spotkań nie jest konieczne – mogą one być wynikiem wewnętrznych konsultacji w ramach relacji.

Na uwagę zasługują też wysokie oceny badanych możliwości uczestniczenia w konferencjach, seminariach, obozach naukowych i innych wydarzeniach naukowych. Wskazuje to na fakt, że program mentoringu nie może ograniczyć się jedynie do kontaktów dwustronnych w ramach relacji mistrz – uczeń. Ważne są inne dodatkowe formy aktywności pozwalające na konfrontację siebie oraz inne propozycje doskonalenia siebie. Zwraca to również uwagę na sztuczność pewnego ograniczenia się do wąskiej działalności – np. przygotowywania jednego projektu z tutorem. Ważne jest całościowe ujmowanie celów jednostki, a także stwarzanie jej możliwości do rozwijania innych kompetencji.

Studenci i absolwenci CI oczekują od mentora przede wszystkim stymulacji intelektualnej oraz szeroko pojętego doradztwa, łącznie z rozszerzaniem ich sieci kontaktów umożliwiających dynamizowaniem rozwoju w interesujących ich kierunkach. Dominuje tu podejście związane z tym, że od mentora nie wymaga się, aby wiedział wszystko, ale aby pomógł odnaleźć takie osoby, które w danym temacie mają więcej doświadczenia i wiedzy. Wydaje się, że mentor powinien się odznaczać przede wszystkim dużą wszechstronnością, niekoniecznie zaś specjalizacją. Kolejne dwa najczęstsze oczekiwania studentów i absolwentów CI dotyczyły sfery działania i kształtowania postaw. Obok stymulacji intelektualnej ważna jest inspiracja do działania oraz zarażanie entuzjazmem i innowacyjnością. Wskazania te pokrywają się z wypowiedzią dr E. Prokop Janiec. Widać też, że program mentoringu powinien uwzględniać nie tylko stymulację intelektualną, ale także brać pod uwagę sferę praktyczną i wykorzystania potencjału oraz kapitału ludzkiego.

Z badań wynika, że najważniejszym obszarem, w którym ankietowani studenci i absolwenci oczekują wsparcia jest obszar planowania ścieżki kariery. Może to świadczyć m.in. o tym, że obecne szkolnictwo dziedzinę tę marginalizuje, co stwarza duży potencjał dla mentoringu, który powinien objąć tę sferę. Mentoring, jeśli ma spełniać swoją funkcję, powinien koncentrować się na rozwoju kompetencji w perspektywie planowania i realizacji ścieżki życiowej.

Program oferowany przez Collegium Invisibile przez niemal 9/10 osób został uznany za spełniający oczekiwania i godny polecenia. Mimo tak dobrej oceny badani studenci i absolwenci krytycznie ustosunkowali się do wpływu tutorialu na subiektywnie postrzeganie poziom rozwoju osobistego, co wskazuje, że są obszary, nad którymi warto popracować, także w kontekście relacji mistrz-uczeń. Wysoka ocena w takich obszarach jak zwiększenie motywacji, pogłębienie wiedzy przedmiotowej i pogłębienie zainteresowań bardzo dobrze rokuje mentoringowi. Z badań wynika jednak, że konieczne jest obranie ścieżki bardziej praktycznej, lepiej osadzonej we współczesnej rzeczywistości. Niska ocena dotyczyła głównie przygotowania do wyzwań obecnej gospodarki, zwiększenia kontroli nad własnym życiem, zwiększenia poczucia własnej wartości czy też lepszego wykorzystania szans i możliwości tkwiących w otoczeniu. Praktyczna bardziej życiowa ścieżka jest tu o tyle ważna, że studenci i absolwenci w tym obszarze szczególnie oczekują inspiracji.

Podsumowując, poglądy tutorek są w dużym stopniu zbieżne z opiniami studentów i absolwentów CI. Zbliżone są odczucia obu stron wobec elementów formalnych tutorialu wykorzystanych w programie Stowarzyszenia Collegium Invisibile. Wymogi *stricte* organizacyjne postrzegane są jako ograniczające, choć dostrzegana jest ich rola w usprawnieniu funkcjonowania programu. Wszyscy uczestnicy przyznają, że jakość każdego programu opartego na mentoringu zależy od zaangażowania obu stron i ich motywacji do rozwijającej współpracy. Badani wskazują na szczególną rolę mistrza, który powinien dysponować nie tylko szeroką wiedzą merytoryczną i odpowiednią siecią kontaktów, ale także kompetencjami pozwalającymi mu na dynamizowanie pracy ucznia. Za najważniejszą rolę mentora uznano doradcę/specjalistę, co może być związane z charakterem programu, w którym osoby badane uczestniczyły. W przypadku tworzenia projektów dla szkolnictwa wydaje się istotne położenie nacisku na tę rolę, choć niewykluczone, że inny wzorzec preferowanych funkcji mentora ujawniłby się w przypadku programów dla przedsiębiorstw czy organizacji społecznych.

Z uwagi na znaczącą rolę mentora w procesie stymulowania rozwoju *mentee*, warto zapewnić mu odpowiednie przygotowanie jeszcze przed nawiązaniem relacji ze studentem. Wartościowe byłyby szkolenia uwzględniające psychologiczne uwarunkowania efektywnej współpracy, a także warsztaty zapoznające przyszłych mistrzów z narzędziami programowania sukcesu, na które młodzi ludzie wyrażają zapotrzebowanie. Oczywiście, najważniejsza jest motywacja mistrza, która jest znacznie większym problemem – tutorial w ramach CI realizowany jest na zasadach wolontariatu, a brak stałego sponsora utrudnia wprowadzenie wynagrodzeń dla cenionych i wysoko

ocenianych tutorów. Najlepszym rozwiązaniem wydaje się rozbudzanie motywacji wewnętrznej do dzielenia się własną wiedzą już u młodych naukowców, co Stowarzyszenie Collegium Invisibile realizuje w ramach programu „Pierwszy Tutor”.

Powyższe badania przyczyniły się do częściowego potwierdzenia hipotezy badawczej z uwagi na wąski zakres tutorialu. Wysoka ocena jego poszczególnych elementów tutorialu miała przełożenie na subiektywne poczucie rozwoju osobistego, choć głównie w obszarze rozwoju naukowego, który został uwzględniony w programie. Stąd można potwierdzić, że wysoka atrakcyjność i dopasowanie do potrzeb studentów tutorialu przyczyniają się do pogłębienia wiedzy przedmiotowej, zwiększenia motywacji, pogłębienia zainteresowań oraz identyfikacji tych obszarów kompetencji, które wymagają dalszej pracy nad sobą. Jest to obiecujący wynik dla szerszych koncepcji mentoringu. Z uwagi na jednoaspektowość programu, nie zaobserwowano przełożenia na lepsze przygotowanie do obecnej gospodarki. Dopiero całościowy, wielostronny program mentoringu mógłby zapewnić wszechstronny rozwój osobisty jego uczestników i w pełni odpowiedzieć na ich oczekiwania. Odpowiedzi respondentów sugerują, że taki program jest potrzebny i mógłby efektywnie wesprzeć młodych ludzi w przystosowywaniu się do wyzwań współczesnej gospodarki. Warto analizować programy oparte na relacji mistrz – uczeń w innych rozwiązaniach organizacyjnych, aby w pełni zrozumieć kompleksowość tego zjawiska i zaproponować całościowe ujęcie mentoringu.

Zakończenie

W obliczu współczesnych przemian gospodarczych, wysuwających na pierwsze miejsce rolę kapitału intelektualnego, w tym kapitału ludzkiego, nagłym staje się pytanie o jakość kształcenia ustawicznego. Rozwój osobisty każdej jednostki uzależniony jest w dużym stopniu od poziomu świadomości tych przemian oraz czynnym podejmowaniu wysiłków zmierzających do pełnego urzeczywistnienia własnego potencjału.

Możliwości programowania sukcesu są obecnie coraz większe. Dostrzeżono ogromną rolę kompetencji osobistych i społecznych, a także nieoceniony wpływ indywidualizacji w kształceniu. Rodzące się dziś nowe strategie kształcenia próbują zintegrować najnowsze techniki nauczania oraz uczenia się oparte na twórczym myśleniu oraz holistyczne podejście do człowieka, stwarzając tym samym możliwości do pełnego samorozwoju.

W kontekście stymulowania rozwoju osobistego niepodważalne są zalety indywidualnego podejścia do każdej jednostki. Strategia mentoringu przywołuje najlepsze tradycje kształcenia i dynamizowania rozwoju, które kultywowano w relacji mistrz – uczeń, zatraconej wraz z umasowaniem szkolnictwa. Zaimplementowanie jej do szkół na poziomie średnim i wyższym oraz do organizacji inteligentnych stwarza nowe perspektywy dla społeczeństwa uczącego się.

Wyzwaniem jest stworzenie odpowiedniego programu mentoringu oraz przygotowanie mistrzów do pełnienia roli doradcy/specjalisty, lidera oraz ewaluatora. Pierwsze kroki zostały już podjęte w ramach stowarzyszeń na całym świecie, kierowanych zarówno do osób uzdolnionych, jak i tych o trudniejszej sytuacji życiowej. Owoce tych działań są obiecujące i zachęcają do dalszej pracy nad udoskonaleniem strategii mentoringu.

Badania przeprowadzone w niniejszej pracy wykazały, że strategia mentoringu opiera się przede wszystkim na jednostkach – osobach zaangażowanych i chętnych do współpracy, świadomych obustronnych korzyści i możliwości samorozwoju. Podczas tworzenia programów podobnych do badanego tutorialu realizowanego w ramach Stowarzyszenia Collegium Invisibile warto położyć większy nacisk na przygotowanie zarówno *mentee* jak i mentora do odpowiedzialnego podjęcia swoich zadań oraz wytworzenie w nich motywacji samoistnej do dzielenia się swoją wiedzą i doświadczeniem z innymi.

Bibliografia

Publikacje zwarte

1. Allport G., *Osobowość i religia*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1988.
2. Barnard Ch., *Funkcje kierownicze*, Wydawnictwo AE, Kraków 1997.
3. Becera-Fernandez I., Gonzales A., Sabherwal R., *Knowledge Management. Challenges, Solutions, and Technologies*, Pearson Prentice Hall, New Jersey 2004.
4. Becker G., *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, University of Chicago Press, Chicago 1993.
5. Bloom A., *Umysł zamknięty*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1997.
6. Błoński M., Kondracki K., *Zarządzanie na przełomie wieków*, Hays Personnel, Warszawa 2004.
7. Bono E. de, *Atlas myślenia dla menedżera*, Wydawnictwo MEDIUM, Warszawa 1998.
8. Bono E. de, *Serious Creativity*, Harper Business, New York 1992.
9. Brown R., *Procesy grupowe*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
10. Burka J., Yuen L., *Procrastination: Why You Do It, What to Do About It*, Da Capo Press, New York 1990.
11. Burns J., *Leadership*, Harper and Row Publishers Inc., New York 1978.
12. Buzan T., Buzan B., *Mapy Twoich myśli*, Wydawnictwo „Ravi”, Kraków 2002.
13. Buzan T., *Pamięć na zawołanie*, Wydawnictwo „Ravi”, Łódź 2003.
14. Chen S., Ravallions M., *The Developing World Is Poorer Than We Thought, But No Less Successful in the Fight against Poverty*, The World Bank Development Research Group, Washington 2008.
15. Cialdini R., *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
16. Cohen N., *Effective Mentoring*, HRD Press, Massachusetts 1999.
17. Covey S., *7 nawyków skutecznego działania*, Wydawnictwo Medium, Warszawa 1996.
18. Csikszentmihalyi M., *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, Harper Collins, New York 1991.
19. Deci E., Ryan R., *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, Plenum Press, New York 1985.
20. Donovan J., *The Little Book That Can change Your Life*, Tara Publications, Ontario 1997.
21. Drapeau C., *Jak się uczyć szybko i skutecznie*, Klub dla Ciebie, Warszawa 2002.
22. Dryden G. i Vos J., *Rewolucja w uczeniu*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2003.
23. Dunn R., Dunn K., Price G., *Learning Style Inventory*, KS: Price Systems, Lawrence 2002.
24. Dunn R., Dunn K., *Teaching secondary students through their individual learning styles*, Allyn & Bacon, Boston 1993.
25. Edvinsson L., Malone M., *Kapitał intelektualny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
26. Franken R., *Psychologia motywacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
27. Frankl V., *Die Psychotherapie in der Praxis*, Piper, München 1997.
28. Freeman R., *Strategic Management. A Stakeholder Approach*, Pitman Publishing, 1984.
29. Gałdowa A. (red.), *Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999.
30. Gardner H., *Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century*, Basic Books, New York 1999.
31. Gardner H., *The Development and Education of the Mind*, Taylor & Francis, London 2005.
32. Goldstein K., *The Organism: A Holistic Approach to Biology Derived from Pathological Data in Man. 1934*, Zone Books, New York 2000.
33. Goleman D., *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 1999.
34. Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań 1997.
35. Górniewicz J. (red.), *Studia nad problematyką samorealizacji*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika. Instytut Pedagogiki i Psychologii, Toruń 1991.
36. Harvey D., *The Condition of Postmodernity: An Enquiry into the Origins of Cultural Change*, MA: Blackwell, Cambridge 1990.
37. Hermann S., *Tajemniczy mistrzowie. Studium przypadków*, PWN, Warszawa 1999.
38. Holler J., *Jak zwiększyć potencjał umysłu*, Agencja Wydawnicza „COMES”, Warszawa 1998.
39. Homer, *Odyseja*, Prószyński i S-ka, Warszawa 1998.

40. Jashapara A., *Knowledge Management. An Integrated Approach*, Financial Times Prentice Hall, Harlow 2004.
41. Kamińska-Szmaj (red.), *Słownika Wyrazów Obcych*, Wydawnictwo Europa, Warszawa 2001.
42. Knoblach J., *Sztuka uczenia się*, Oficyna Wydawnicza „Vocatio”, Warszawa 2000.
43. Kossowska M., *Ocena i rozwój umiejętności pracowniczych*, Wydawnictwo AKADE, Kraków 2001.
44. Koziński J., *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1981.
45. Koziński J., *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Wydawnictwo Akademickie „Żak” Warszawa 2001.
46. Kramarae C., Spender D., *Routledge International Encyclopedia of Women. Global Women's Issues and Knowledge*, Routledge, New York 2000.
47. Lewis M., Haviland-Jones J., *Psychologia emocji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
48. Locke E., Latham G., *A theory of goal setting and task performance*, NJ: Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1990.
49. Machlup F., *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*, Princeton University Press, Princeton 1962.
50. Maslow A., Mittelmann B., *Principles of Abnormal Psychology*, Harper, New York 1951.
51. Maslow A., *Motywacja i osobowość*, PWN, Warszawa 2006..
52. Maslow A., *Toward a psychology of being*, Van Nostrand, New York 1962.
53. Maxwell J., *Equipping 101. What every leader needs to know*, Thomas Nelson Publishers, Tennessee 2003, s. VII.
54. Mazur M., *Cybernetyka i charakter*, Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości im. Bogdana Jańskiego w Warszawie, Warszawa 1999.
55. McClelland D., *Human Motivation*, Cambridge University Press Archive, Cambridge 1987.
56. McLuhan M., Fiore Q., *The Medium is the Massage*, Bantam, New York 1967.
57. McLuhan M., *The Gutenberg Galaxy*, Routledge & Kegan Paul, London 1962.
58. Mehrabian A., *Silent messages: Implicit communication of emotions and attitudes*, Wadsworth, Belmont, California 1981.
59. Michalski K. (red.), *Tożsamość w czasach zmiany. Rozmowy w Castel Gandolfo*, Znak, Kraków 1995.
60. Nęcka E., Orzechowski J., Słabosz A., Szymura B., *Trening twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.
61. Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.
62. Nęcka E., *TROP. Twórcze rozwiązywanie problemów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1994.
63. Nonaka I., Takeuchi H., *Kreowanie wiedzy w organizacji: jak spółki japońskie dynamizują procesy innowacyjne*, POLTEXT, Warszawa 2000.
64. Norman A., Rumelhart D. (red.), *Explorations in cognition*, Freeman, San Francisco 1975.
65. Osborn A., *Applied imagination: Principles and procedures of creative problem solving*, Charles Scribner's Sons, New York 1963.
66. Parsloe E., Wray M., *Trener i mentor*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.
67. Peale N., *Entuzjizm zmienia wszystko*, Wydawnictwo Studio EMKA, Warszawa 1996.
68. Pedler M., Aspinwall K., *Przedsiębiorstwo uczące się*, Wydawnictwo Petit, Warszawa 1999.
69. Pedler M., Burgoyne J., Boydell T., *The learning Company: A strategy for Sustainable Development*, McGraw-Hill, Maidenhead, London 1997.
70. Perechuda, K. (red.), *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
71. Perls T., Silver M., Lauerman J., *Dożyć do setki*, Wydawnictwo Moderski i S-ka, Poznań 1999.
72. Pershing J., *Handbook of Human Performance Technology*, John Wiley & Sons, New York 2006.
73. Pismo Święte, 1 Księga Kronik 4, 10, Brytyjskie i Zagraniczne Towarzystwo Biblijne, Warszawa 1975.
74. Pransky J., *Somebody Should Have Told Us*, Airleaf Publishing, 2006.
75. Probst G., Raub S., Romardt K., *Zarządzanie wiedzą w organizacji*, OE, Kraków 2002.
76. Proctor T., *Zarządzanie twórcze*, Gebethner i Ska, Warszawa 1998.
77. Strelau J. (red.) *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom III*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
78. Rieff P., *The Triumph of the Therapeutic. Uses of Faith After Freud*, Harper & Row, New York 1956.
79. Robertson R., *Globalization. Social Theory and Global Culture*. Sage, London 1992.
80. Rogers C., *Client-Centered therapy*, Houghton Mifflin, Boston 1961.
81. Salvendy G. (red.), *Handbook of Industrial Engineering, Technology and Operation Management*, Wiley-IEEE Press, New York 2001.
82. Seligman M., *Optymizmu można się nauczyć*, Media Rodzina, Poznań 1996.

83. Senge P., *The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organization*, Currency Doubleday, New York 2006.
84. Simon H., *Models of my life*, MA: MIT Press, Cambridge 1996.
85. Sternberg R., Kolligan J. (red.), *Competence considered*, Yale University Press, New Haven 1990.
86. Stine J., *Możesz podwoić moc swojego umysłu*, Wydawnictwo Amber, Warszawa 1999.
87. Szostak J., *Samorealizacja i samoocena młodzieży*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomiczno-Informatycznej, Warszawa 2000.
88. Taleb N., *Fooled by Randomness: The Hidden Role of Chance in Life and in the Markets*, Random House, New York 2005.
89. Tatarkiewicz W., *Historia filozofii. Tom I*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
90. Tharp V., *Trade your way to financial freedom*, McGraw-Hill, New York 1998.
91. Thorpe S., Clifford J., *Podręcznik coachingu*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2004.
92. Tomalska H. (red.), *Z zagadnień dydaktyki szkoły wyższej*, Wydawnictwo WSB – NLU, Nowy Sącz 2001.
93. Vasta R., Haith M., Miller S., *Psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa 2004.
94. Włodarski Z., *Psychologiczne prawidłowości uczenia się i nauczania*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1980.
95. Wojtyła K. (Jan Paweł II), *Osoba i czyn*, Polskie Towarzystwo Teologiczne, Kraków 1985.

Czasopisma

1. Bahrick H., *Semantic memory content in permastore: Fifty years of memory for Spanish learned in school*, w: "Journal of Experimental Psychology" 1984, nr 113, 1–29.
2. Binet A., Simon T., *Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux* w: „L'année psychologique“ 1905 nr 11, 236–245.
3. Błaszczyk A., *Każda złotówka wydana na ludzi daje firmie 2,4 zł*, w: „Rzeczpospolita” z dnia 15.10.2008.
4. Bouchard T., Jr, *Genetic Influence on Human Psychological Traits. A Survey*, w: "Current Directions in Psychological Science" 2004, tom 13, nr 4, s. 148–151.
5. Carvin B., *The Great Mentor Match*, w: "T+D" 2009, tom 63, nr 1, s. 46–50.
6. Chamorro-Premuzic T., Furnham A., Dissou G., Heaven P., *Personality and preference for academic assessment: A study with Australian University students*, w: "Learning and Individual Differences" 2005, tom 15, nr 4, s. 247–256.
7. Chamorro-Premuzic T., Furnham A., Lewis M., *Personality and approaches to learning predict preference for different teaching methods*, w: "Learning and Individual Differences" 2007, tom 17, nr 3, s. 241–250.
8. Chamorro-Premuzic T., Furnham A., *Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance*, w: "Personality and Individual Differences" 2008, tom 44, nr 7, s. 1596–1603.
9. Colins C., Porras I., *Building your company's vision*, w: "Harvard Business Review" 1996, nr 5, s. 65–75.
10. Cooke P., Roper S., Wylie P., *The Golden Thread of Innovation and Northern Ireland's Evolving Regional Innovation System*, w: "Regional Studies: The Journal of the Regional Studies Association" 2003, tom 37 nr 4, s. 365–379.
11. Drachman D., *Do we have brain to spare?*, w: "Neurology" 2005, tom 64, nr 12, s. 2056–2062.
12. Janeway P., *Globalization: Challenges & Opportunities*, w: "American Ceramic Society Bulletin" 2005, tom 84, nr 3, s. 15–16.
13. Kahneman D., Tversky A., *Variants of uncertainty*, w: „Cognition” 1982, tom 11, nr 2, s. 143–157.
14. Krueger A., *Globalization. Preserving the benefits*, w: "Observer" 2003, nr 240/241.
15. Lucas F., *The social construction of mentoring roles*, w: "Mentoring and Tutoring" 2001, nr 9, s. 23–47.
16. Marr B., *Intangible Asset Measurement*, w: „Financial Management" 2008, nr 1.
17. Maslow A., *A Theory of Human Motivation*, w: "Psychological Review" 1943, nr 50, s. 372–383.
18. McClelland D., *Testing for competence rather than for "intelligence"*, w: "American Psychologist" 1973, nr 28, 1–14.

19. Metcalfe J., Mischel W., *A hot/cool analysis of delay of gratification: Dynamics of Willpower*, w: "Psychological Review" 1999, nr 106, s. 3–18.
20. Meyers D., *Funds, Friends and Faith of Happy People*, w: "American Psychologist" 2000, nr 55.
21. Miller T., *Netzwerke als Orte des Selbstlernens*, w: „Grundlagen der Weiterbildung“ 1996, nr 4, s. 220–222.
22. Orly M., *Mentoring mentors as a tool for personal and professional empowerment in teacher education*, w: "International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring" 2008, tom 6, nr 1, s. 1.
23. Peele D., *What Factors Affect Coaching and Mentoring in Small and Medium Sized Enterprises*, w: "International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring" 2008, tom 6, nr 2, s. 1–18.
24. Penc I., *Zarządzanie oparte na wiedzy*, w: „Organizacja i Kreowanie” 2002, nr 1, s. 3–16.
25. Reed-Woodard M., *Put some feeling into it*, in: "Black Enterprise" 2000, nr 30.
26. Robin J., *If your career path is dark, mentors can light the way*, w: "Las Vegas Business Press" z dnia 19.05.2008, s. 41.
27. Scheepers R., Venkitachalam K., Gibbs M., *Knowledge strategy in organizations: Refining the model of Hansen, Nohria and Tierney*, w: "Journal of Strategic Information Systems" 2004, nr 13, s. 201–222.
28. Schiemann W., *From Crunching Numbers to Counting Human Capital*, w: "Financial Executive International" 2008, nr 4 (24).
29. Seligman M., *Can Happiness be Taught?*, w: „Daedalus Journal” 2004, Spring.
30. Sopińska A., Wachowiak P., *Jak mierzyć kapitał intelektualny w przedsiębiorstwie?*, w: "e-mentor" 2004, nr 2, s. 42–47.
31. Thomson S., *Brain-Based Learning*, w: "Research Starters Education" 2008 (EBSCO).
32. Turing A., *Computing Machinery and Intelligence*, w: "Mind" 1950, nr 236, s. 433–460.
33. Tversky A., Kahneman D., *Availability: A Heuristic for Judging Frequency and Probability*, w: "Cognitive Psychology" 1973, nr 5, s. 207–232.
34. Vorsburg S., *The effects of positive and negative mood on divergent-thinking performance*, w: "Creativity Research Journal" 1998, nr 11, s. 315–324.
35. Wojtasiński Z., *Wiecznie młodzi do 2150 roku*, w: „Wprost” 2005, nr 51/52 (1203), s. 120–123.
36. Zhang L., *Does the big five predict learning approaches?*, w: "Personality and Individual Differences" 2003, tom 34, nr 8, s. 1431–1446.

Źródła internetowe

1. Akademia „Artes Liberales”, *Program*, <http://www.aal.edu.pl/index.php?parent=1&child=0> [04.04.2009]
2. Alpert J., Hajaj N., *The Official Google Blog: We knew the web is big...*, <http://googleblog.blogspot.com/2008/07/we-knew-web-was-big.html> [14.08.2008]
3. Aukcjostat, *Globalne statystyki serwisów aukcyjnych*, http://aukcjostat.pl/id3_pl/statystyki_globalne.html [02.06.2009]
4. Bartosik M., *Encyklopedia Zarządzania, Zarządzanie kompetencjami*, http://mfiles.pl/pl/index.php/Zarz%C4%85dzanie_kompetencjami [28.02.2009]
5. Bauman Z., *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, <http://www.scribd.com/doc/3510054/Bauman-Dwa-Szkice-o-Moralnoci-Ponowoczesnej> [12.12.2008]
6. Business World 1999, *True North: The intelligent company*, <http://proquest.umi.com/pqdweb/?did=42395235&sid=6&Fmt=2&clientId=53121&RQT=309&VName=PQD> [02.12.2008]
7. Butler Group, <http://www.butlergroup.com/> [19.09.2008]
8. Cambridge Advanced Learner’s Dictionary on-line, *Competence*, <http://dictionary.cambridge.org/define.asp?key=15613&dict=CALD> [27.02.2009]
9. Central Intelligence Agency, *The World Factbook*, Poland, <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/pl.html#Econ> [24.07.2008]
10. Cervantes M., Guellec D., *The brain drain: Old myths, new realities*, http://www.oecdobserver.org/news/fullstory.php/aid/673/The_brain_drain:_Old_myths,_new_realities.html [24.02.2009]

11. Cherniss C., *The Business Case for Emotional Intelligence*, http://www.eiconsortium.org/reports/business_case_for_ei.html [03.11.2008]
12. Chmielecka E., *Dobre obyczaje w nauczaniu*, <http://akson.sgh.waw.pl/gazeta/artukul.php?id=529> [08.11.2006]
13. Collegium Invisible, *Pierwszy Tutor*, <http://www.ci.edu.pl/programy.php?id=pierwszytutor> [04.04.2009]
14. Collegium Invisible, *Regulamin Studiów Collegium Invisible*, http://www.ci.edu.pl/pliki/regulamin_studiow_ci.pdf [06.04.2009]
15. Collegium Invisible, *Statut Stowarzyszenia Collegium Invisible*, http://www.ci.edu.pl/pliki/statut_ci.pdf, s. 1 [06.04.2009]
16. Dictionary.com, *Semantyka i etymologia słowa „potencjal” (ang. potential)*, <http://dictionary.reference.com/search?q=potential> [31.08.2008]
17. Dictionary.com, *Semantyka i etymologia słowa „prokrastynacja” (ang. procrastination)*, <http://dictionary.reference.com/browse/procrastination> [27.11.2008]
18. Dominican University of California, *Goals Research Summary*, <http://www.dominican.edu/academics/facultypages/gailmatthews/researchsummary2.pdf> [08.01.2008]
19. Ebbinghaus H., *Memory; a Contribution to Experimental Psychology*, Teachers College, Columbia University, New York 1913, <http://psychclassics.yorku.ca/Ebbinghaus/index.htm> [03.04.2009]
20. Eurostat, *Life-long learning*, <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&language=en&pcode=em051> [27.02.2009]
21. Faber M., *Praktyka zarządzania wiedzą*, <http://www.biznesnet.pl/a/5947> [20.10.2006]
22. Fazlagić A., *Skarb, który się mnoży, gdy się dzieli*, <http://www.cxo.pl/artykuly/35143.html> [26.10.2006]
23. Fazlagić A., *Zarządzanie wiedzą w twojej firmie*, <http://www.idg.pl/artykuly/48896.html> [10.11.2006]
24. Flis A., *Manager nie musi znać się na wszystkim!*, <http://manager.money.pl/artukul/manager-nie-musi-znac-sie-na-wszystkim.13.0.161805.html> [14.11.2008]
25. Formularz aplikacyjny dla kandydata na mentora FHNW, http://files.fh-aargau.ch/files/pdf/Anmeldung_als_MentorIn_bei_PRIVE.doc [29.11.2006]
26. Formularz aplikacyjny dla studentów FHNW, http://files.fh-aargau.ch/files/pdf/Anmeldung_als_Mentee_bei_PRIVE.doc [29.11.2006]
27. Fortune 500 2008, http://money.cnn.com/magazines/fortune/fortune500/2008/full_list/index.html [24.07.2008]
28. Fortune, *Global 500 2008*, http://money.cnn.com/magazines/fortune/global500/2008/full_list/ [16.03.2009]
29. Friends of the Earth. International, <http://www.foei.org/> [24.07.2008]
30. Gajewski R., *O stylach uczenia się i I-edukacji*, w: „e-mentor” 2005, nr 4, http://www.e-mentor.edu.pl/artukul_v2.php?numer=11&id=189 [06.03.2009]
31. Gdańska Fundacja Przedsiębiorczości, *O projekcie*, <http://www.gfp.com.pl/oprojekcie.html> [04.04.2009]
32. Google Inc, *Informacje o firmie*, <http://www.google.pl/corporate/index.html> [16.03.2009]
33. Harańczyk M., *Analiza morfologiczna*, Encyklopedia Zarządzania, http://mfiles.pl/pl/index.php/Analiza_morfologiczna [13.03.2009]
34. Hitwise US, *Web 2.0 Report – June 2007*, <http://hitwise.com/resources/reports-and-webinars.php> [15.08.2008]
35. Karp D., *Jesteśmy na szarym końcu, czyli o telepracy w Polsce*, <http://gazetapraca.pl/gazetapraca/1.90443.4129794.html> [01.03.2009]
36. Karwala S., *Model mentoringu we współczesnej szkole wyższej*, WSB-NLU, Nowy Sącz 2007, <http://mentoring.com.pl/Mentoring.pdf> [03.04.2009]
37. Kozłowska M., *Czym można się wyróżnić na rynku?*, <http://www.nf.pl/Artykul/8165/Czym-mozna-sie-wyroznic-na-ryнку/fluktuacja-pracownicza-wizerunek-pracodawcy-employer-branding-IV-Europejskie-Badanie-Warunkow-Pracy-UE/> [27.08.2008]
38. Lalonde M., *A new perspective on the health of Canadians*, Minister of Supply and Services Canada, Ottawa 1974. Vide: http://www.hc-sc.gc.ca/hcs-sss/alt_formats/hpb-dgps/pdf/pubs/1974-lalonde/lalonde_e.pdf [10.01.2009]

39. Leadership IQ Study: Why New Hires Fail, <http://www.leadershipiq.com/index.php/why-new-hires-fail> [21.12.2008]
40. Learning. Teaching, *Deep and Surface Learning*, <http://www.learningandteaching.info/learning/deepsurf.htm> [29.03.2009]
41. *Learning: The Tressure of Within*, pod. red. J. Delors, UNESCO, Paris 1995, s. 21–23, http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/15_62.pdf [02.03.2009]
42. Maddison A., *World population, GDP and per capita GDP*, http://www.ggdc.net/maddison/Historical_Statistics/horizontal-file_03-2007.xls [14.02.2009]
43. Memletics Learning Styles Inventory, <http://www.learning-styles-online.com/inventory/Memletics-Learning-Styles-Inventory.pdf> [15.03.2009]
44. Mentoring Polski Przedsiębiorczej, *O programie*, http://www.polskaprzedsiebiorcza.pl/mentoring/o_programie.html [04.04.2009]
45. Mentoring Polski Przedsiębiorczej, *Zostań mentorem i coachem!*, http://www.polskaprzedsiebiorcza.pl/mentoring/zostan_mentorem.html [04.04.2009]
46. MentorNet, *MentorNet Fact Sheet*, <http://www.mentornet.net/documents/about/media/fastfacts.aspx> [04.04.2009]
47. MentorNet, *MentorNet's One-on-One E-mentoring Program*, http://www.mentornet.net/Documents/About/Programs/one_on_one.aspx [04.04.2009]
48. Millennium Project, *The Millennium Development Goals*, <http://www.unmillenniumproject.org/goals/> [25.08.2008]
49. Morgan W., *What is Accelerated / Experiential Learning?*, <http://www.buildmybusines.com/accelerated.html> [13.12.2006]
50. OECD, *Kapitał ludzki: w jaki sposób wiedza kształtuje Twoje życie*, <http://www.oecd.org/dataoecd/29/6/38435854.pdf> [10.10.2008]
51. Official Journal of the European Communities, Council Resolution of 27 June 2002 on lifelong learning, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:163:0001:0003:EN:PDF>, s. 2 [28.02.2009]
52. Ogólna charakterystyka wybranych metod aktywizujących, http://www.edukator.republika.pl/met_aktyw.html [29.03.2009]
53. Olbrycht K., *Współczesne pytania o relacje „mistrz – uczeń”*, <http://gu.us.edu.pl/index.php?op=artykul&rok=1998&miesiac=11&id=794&type=norm> [05.11.2006]
54. OptimaLearning, <http://www.optimalearning.com/> [29.03.2009]
55. Pitt Career Networking, <http://www.alumni.pitt.edu/networking/> [08.04.2009]
56. PricewaterhouseCoopers, *Global initiatives: Canada: Mentoring Connections*, <http://www.pwc.com/extweb/aboutus.nsf/docid/283C47015BB5FE75852573680070D916> [04.04.2009]
57. Shapira I., *What Comes Next After Generation X?*, Washington Post, <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2008/07/05/AR2008070501599.html> [10.12.2008]
58. Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych Władysława Kopalińskiego, *Etymologia słowa „potencjał”*, <http://www.sownik-online.pl/kopalinski/117BFD38C701EE22C1256580007C5FAD.php> [22.07.2008]
59. Słownik wyrazów obcych, *mistrz* – definicja, <http://swo.pwn.pl/haslo.php?id=17933> [02.11.2006]
60. Szultka S., Tamowicz P., Wojnicka E., *Jak rozwijać gospodarkę opartą na wiedzy?*, <http://www.pfsl.pl/news.php?id=20> [17.10.2006]
61. Teleos, *2007 Global Most Admired Knowledge Enterprises (MAKE) Report*, <http://www.knowledgebusiness.com/> [06.09.2008]
62. The World Bank, Knowledge for development (K4D), *KEI and KI Indexes*, http://info.worldbank.org/etools/kam2/KAM_page5.asp [16.03.2009]
63. Tierney J., Grossman J., Resch N., *Making a Difference: An Impact Study of Big Brothers/Big Sisters*, s. iii, 20–29, http://www.ppv.org/ppv/publications/assets/111_publication.pdf [04.04.2009]
64. United Nations Development Programme, *Human Development Reports*, <http://hdr.undp.org/en/statistics/data/> [23.10.2008]
65. WHO, *The world health report 2007 – A safer future: global public health security in the 21st century*, http://www.who.int/entity/whr/2007/whr07_en.pdf [04.09.2008]

66. Więcej na temat prowadzonego mentoringu na Uniwersytecie w Sankt Gallen: <http://www.mentoring.unisg.ch/> [03.12.2006]
67. Wikipedia, *Life expectancy*, http://en.wikipedia.org/wiki/Life_expectancy [02.09.2008]
68. Wikipedia, *Selbstkonzept*, <http://de.wikipedia.org/wiki/Selbstkonzept> [03.01.2009]
69. Wikipedia, *Senpai*, <http://en.wikipedia.org/wiki/Senpai> [14.01.2007]
70. Wikipedia, *Zarządzanie wiedzą*, http://pl.wikipedia.org/wiki/Zarz%C4%85dzanie_wiedz%C4%85#Definicje_zarz.C4.85dzania_wiedz.C4.85 [20.10.2006]
71. Wikipedia, *Zasada Pareto*, http://pl.wikipedia.org/wiki/Zasada_Pareto [17.01.2008]
72. World Internet Users and Population Statistics, <http://www.internetworldstats.com/stats.htm> [02.06.2009]
73. Worldometers, *Światowe statystyki*, <http://www.worldometers.info/pl/> [02.06.2009]
74. Zalech W., *System Zarządzania Wiedzą – Dlaczego?*, http://www.gazeta-it.pl/archiwum/git12/zw_dlaczego.html [10.11.2006]

Inne źródła

1. Bersin J., *Enterprise Learning and Talent Management 2008. Predictions for the Coming Year*, Bersin & Associates, 2007.
2. Bersin J., *Enterprise Learning, Recruiting and Talent Management 2009. Predictions for the Coming Year*, Bersin & Associates, 2008
3. Chen D., Dahlman C., *The Knowledge Economy. The KAM Methodology and World Bank Operations*, The World Bank, Washington 2005.
4. Cropley A., *Lifelong Education: A Stocktaking*, UNESCO Institute of Education, Hamburg 1979.
5. *Perspectives on Motivation. Nebraska Symposium on Motivation, vol 38*, pod. red. R. Dienstbier, University of Nebraska Press, Lincoln 1990.
6. *The Future of the Global Economy. Towards a Long Boom?* OECD, Paris 1999.
7. United Nations Development Programme (UNDP), *Measuring Human Development. A Primer*, UNDP, New York 2007.
8. Wattles W., *The Science Of Getting Rich*, 1910.
9. Dirnstener C., *Hauptstudie zur Einführung eines Mentoring-Programms an der Fachhochschule Aargau, Departement Wirtschaft*, Fachhochschule Aargau Nordwestschweiz, Zürich 2003.

Wykaz tabel

Tabela 1. Ranking krajów z najwyższym wskaźnikiem HDI na przestrzeni lat 1975–2005.....	13
Tabela 2. Ranking krajów, które osiągnęły najwyższy współczynnik KEI oraz KI w roku 2008	14
Tabela 3. Porównanie wiedzy ukrytej i jawnej	38
Tabela 4. Najbardziej pożądane kompetencje lidera przyszłości	67
Tabela 5. Wybór technik i metod wspomagających kreatywność.....	98
Tabela 6. Ocena poszczególnych elementów tutorialu przez tutorów.....	160
Tabela 7. Trzy najważniejsze funkcje mentora według badanych	162

Wykaz rysunków

Rysunek 1. Główne przyczyny rozwoju globalizacji	6
Rysunek 2. Przeciętna wartość PKB na mieszkańca świata w latach 1–2008 n.e.....	7
Rysunek 3. Świat w dobie globalizacji	9
Rysunek 4. Kluczowe elementy społeczeństwa uczącego się	17
Rysunek 5. Wzrost liczby stron internetowych indeksowanych przez Google na przełomie lat	21
Rysunek 6. Filary gospodarki opartej na wiedzy	26

Rysunek 7. Główne komponenty kapitału intelektualnego	28
Rysunek 8. Elementy organizacji inteligentnej	30
Rysunek 9. Elementy mające znaczący wpływ na kapitalizację potencjału.....	35
Rysunek 10. Egzo- i endogeniczne bariery rozwoju osobistego	44
Rysunek 11. Elementy składowe samowiedzy	53
Rysunek 12. Ewolucja pokoleniowa	57
Rysunek 13. Składowe tożsamości lidera	58
Rysunek 14. Podstawowe kompetencje osobiste	62
Rysunek 15. Podstawowe kompetencje społeczne.....	64
Rysunek 16. Efekty współdziałania – matematyka a synergia.....	70
Rysunek 17. Podstawowe pytania świadomej samorealizacji.....	71
Rysunek 18. Ścieżka samorealizacji – kluczowe etapy programowania sukcesu	73
Rysunek 19. Partycypacja osób w wieku 25–64 w edukacji permanentnej w 2007 roku	79
Rysunek 20. Filary indywidualizacji kształcenia studenta	83
Rysunek 21. Efektywność poszczególnych sposobów uczenia się	90
Rysunek 22. podnoszący efektywność zapamiętywania nowych informacji (powtórzenia).....	94
Rysunek 23. Proces mentoringu.....	114
Rysunek 24. Model mentoringu osadzony w szkolnictwie wyższym	118
Rysunek 25. Role i zadania mentora	126

Wykaz wykresów

Wykres 1. Zwrot z inwestycji w kapitał ludzki w PLN (mediana).....	27
Wykres 2. Płeć respondentów	149
Wykres 3. Miejscowość, z której pochodzili ankietowani	150
Wykres 4. Główny kierunek studiów badanych.....	150
Wykres 5. Cechy charakteryzujące badanych absolwentów i studentów.....	151
Wykres 6. Ocena własna zaangażowania studentów i absolwentów CI w tutorial	151
Wykres 7. Sprostanie oczekiwaniom uczestników przez tutorial	152
Wykres 8. Wybrane elementy programu tutorialu uznane za istotne przez respondentów	152
Wykres 9. Stopień, w którym tutorial przyczynił się do poszczególnych kwestii	154
Wykres 10. Chęć uczestniczenia w innym programie mentoringu	155
Wykres 11. Chęć uczestniczenia w programie mentoringu w roli mistrza	156
Wykres 12. Obszary, w których ankietowani oczekują wsparcia i inspiracji.....	156
Wykres 13. Najważniejsze funkcje pełnione przez mentora według ankietowanych	157
Wykres 14. Cechy mentoringu, które zostały przez badanych uznane za istotne	158
Wykres 15. Opinia studentów i absolwentów odnośnie wprowadzenia strategii mentoringu do szkół na poziomie średnim i wyższym	158

Załączniki

Załącznik 1. Treść zaproszenia

Szanowny {Studencie/Absolwencie} Collegium Invisibile: {imię} {nazwisko},

chciałbym zaprosić Cię do udziału w projekcie poświęconemu mentoringowi jako strategii wszechstronnego rozwoju osobistego. Pragnę zadać Ci kilka pytań, aby poznać Twoje oczekiwania i dowiedzieć się, które obszary tego projektu należy rozwijać, aby mentoring (w tym także tutorial) umożliwił studentom wszechstronny rozwój osobisty i osiągnięcie celów życiowych.

Wypełnienie ankiety jest w pełni anonimowe i zajmuje około 7 minut. Klikając na poniższe łącze przeniesiesz się na stronę z ankietą. Z góry dziękuję za poświęcony czas!

{łącze do ankiety}

Z podziękowaniami,

Sebastian Karwala

[Wyższa Szkoła Biznesu – National-Louis University

e-mail: s.karwala@post.pl

skype: s.karwala

mobile: +48607623967]

PS. W ramach Collegium Invisibile osobą wspierającą niniejsze badania jest przewodniczący Zarządu CI, Tymon Słoczyński, t.sloczynski@ci.edu.pl.

Załącznik 2. Ankieta: Mentoring a Collegium Invisible

Dziękuję serdecznie za gotowość do wypełnienia niniejszej ankiety, która jest częścią pracy poświęconej **mentoringowi*** – strategii wspierającej wszechstronny rozwój osobisty jednostki. Zaproszenie do wzięcia udziału w badaniach otrzymali wszyscy studenci i absolwenci Collegium Invisible rocznika 2004–2008.

Badanie jest w pełni anonimowe. Twoje odpowiedzi są poufne, a dane z badania zakodowane i wykorzystane wyłącznie w celach naukowych. Jeżeli będziesz miał jakiegokolwiek pytania, proszę o kontakt. **Ankieta składa się z trzech części: A, B i C** a jej wypełnienie zajmuje około 7 minut. Aby rozpocząć wypełnianie ankiety należy kliknąć na przycisk **Kontynuuj** znajdujący się poniżej.

Z podziękowaniami,

Sebastian Karwala

A. Opinie dotyczące studiów w Collegium Invisible

1. Oceń zaangażowanie w tutorial:

	bardzo małe	małe	średnie	duże	bardzo duże
a) Twoje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) tutora/tutorów	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Czy udział w tutorialu sprostał Twoim oczekiwaniom i czy poleciłbyś go innym?

- a) tak
- b) nie

***Mentoring** to partnerska relacja między mistrzem a uczniem, zorientowana na odkrywanie i rozwijanie potencjału ucznia (studenta, pracownika *etc.*). Opiera się na inspiracji, stymulowaniu i przywództwie. Polega głównie na tym, by student, dzięki odpowiednim zabiegom mistrza, poznawał siebie, rozwijając w ten sposób samoświadomość, i nie lękał się iść wybraną przez siebie drogą samorealizacji. Obejmuje także doradztwo, ewaluację oraz pomoc w programowaniu sukcesu studenta. Mentoring jest pojęciem szerszym i obejmującym także *tutoring*, który z założenia skupia się na potrzebach i problemach studenta związanych z konkretnym obszarem pracy naukowej. Tutor pełni tu najczęściej rolę osobistego nauczyciela i instruktora pomagającego uczniowi rozwijać się intelektualnie.

3. Oceń, w jakim stopniu poniższe elementy programu tutorialu uważasz za istotne:

Jeśli uczestniczyłeś w tutorialu przed wprowadzeniem danego elementu, zaznacz odpowiedź "nie dotyczy".

	nieistotne	neutralne	istotne	nie dotyczy
a) podpisanie kontraktu z tutorem / tutorami	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) samodzielny wybór tutora / tutorów	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) obowiązkowe spotkania	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) tworzenie "Planu Roczego"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) uczestnictwo w obozach naukowych / seminariach	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) wypełnianie kwestionariuszy ewaluacyjnych	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) bezpośredni kontakt z tutorem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) możliwość uczestniczenia w konferencjach i innych wydarzeniach naukowych	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Oceń, w jakim stopniu uczestnictwo w tutorialu przyczyniło się do:

	nie przyczyniło się	przyczyniło się w niewielkim stopniu	przyczyniło się	bardzo się przyczyniło
a) zwiększenia motywacji	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) pogłębienia wiedzy przedmiotowej	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) poznania swoich słabych i mocnych stron	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) ułatwienia startu w odpowiedzialne życie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) pogłębienia zainteresowań	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) poszerzenia sieci kontaktów	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) zwiększenia kontroli nad swoim życiem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) zwiększenia poczucia własnej wartości	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) wzbogacenia Twojego życia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) zidentyfikowania kompetencji (wiedzy i umiejętności), które powinieneś rozwijać	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) określenia jasnych i konkretnych celów zawodowych i osobistych	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) lepszego wykorzystywania szans i możliwości tkwiących w otoczeniu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m) lepszego przygotowania do wyzwań obecnej gospodarki	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Napisz co według Ciebie należałoby poprawić / dodać / usunąć, aby program tutorialu stał się bardziej efektywny:

B. Mentoring

6. Czy byłbyś zainteresowany uczestniczeniem w innym programie mentoringu? Np. zorientowanym na rozwój osobisty, zawodowy etc.?

- a) zdecydowanie tak
- b) raczej tak
- c) raczej nie
- d) zdecydowanie nie

7. Czy chciałbyś uczestniczyć w przyszłości w programie mentoringu w roli mistrza?

- a) tak
- b) nie
- c) nie wiem

8. W jakim obszarze oczekujesz wsparcia i inspiracji?

- a) planowanie ścieżki kariery
- b) wybór środków pomocnych w programowaniu sukcesu
- c) rozwój kompetencji osobistych i społecznych
- d) podejmowanie nowych wyzwań
- e) inne (jakie?)

9. Wybierz trzy najważniejsze funkcje mentora:

- a) doradztwo i udostępnianie kontaktów
- b) wsparcie w przełamywaniu barier w rozwoju
- c) stymulacja intelektualna
- d) pomoc w identyfikacji słabych i mocnych stron

- e) zarażanie entuzjazmem i innowacyjnością
- f) weryfikacja i analiza planów życiowych
- g) tworzenie odpowiedniej atmosfery
- h) transfer wiedzy
- i) motywowanie i rozwijanie motywacji wewnętrznej
- j) inspirowanie do działania
- k) ewaluacja połączona z rozbudowaną informacją zwrotną
- l) pomoc w rozwijaniu kompetencji
- m) inne (jakie?)

10. Oceń, jak ważne są dla Ciebie poniższe cechy mentoringu:

	nieistotne	obojętne	istotne
a) wysoki stopień indywidualizacji i elastyczności	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) rozbudowany system informacji zwrotnej	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) orientacja na indywidualne potrzeby i oczekiwania	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) duża koncentracja na rozwoju osobistym ucznia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) wzmacnia zaangażowanie i przyczynia się do wzrostu motywacji samoistnej	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) wysoka skuteczność transferu wiedzy i doświadczenia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) sprawia obustronną satysfakcję	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) wysoki stopień integracji z gospodarką	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Czy zgadzasz się, że strategię mentoringu warto wprowadzać do szkół na poziomie średnim i wyższym?

- a) tak
- b) nie

C. O Tobie

12. Przeczytaj, proszę, uważnie i ocen stopień, w jakim zgadzasz się z poniższymi stwierdzeniami. Zdecyduj, jak dobrze charakteryzują one Ciebie.

	zdecydowanie się nie zgadzam	nie zgadzam się	neutralnie	zgadzam się	zdecydowanie zgadzam się
a) jestem osobą otwartą na nowe doświadczenia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) na tle innych ludzi jestem osobą wyróżniającą się	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) przywiązuję dużą wagę do samodoskonalenia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) podążam swoją wymarzoną ścieżką życia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) uczenie się przez całe życie (edukacja permanentna) jest dla mnie bardzo ważne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) angażuję się w działalność społeczną	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Określ swoją płeć:

- a) kobieta
- b) mężczyzna

14. Jaki jest (był) Twój główny kierunek studiów?

- a) ekonomiczny
- b) humanistyczny
- c) medyczny
- d) techniczny
- e) artystyczny
- f) przyrodniczy
- g) inny (jaki?)

15. Ilu mieszkańców liczy miejscowość, z której pochodzisz?

- a) miejscowość poniżej 5 000 mieszkańców
- b) miejscowość od 5 000 do 50 000 mieszkańców
- c) miejscowość od 50 000 do 100 000 mieszkańców
- d) miejscowość od 100 000 do 250 000 mieszkańców
- e) miejscowość powyżej 250 000 mieszkańców

Dziękuję bardzo za wypełnienie ankiety. Twoje odpowiedzi zostały zapisane. Po zebraniu wszystkich ankiet i ich analizie, dokonana zostanie mała kompilacja wniosków, które dostępne będą dla wszystkich zainteresowanych wypełniających ankietę.

Jeszcze raz dziękuję!