Barbara Smorczewska
Uniwersytet Śląski w Katowicach, Szkoła Zarządzania

Społeczny kontekst rozwoju. Użyteczność wybranych koncepcji psychologii rozwojowej dla relacji coachingu i mentoringu

ABSTRAKT: Koncepcje z obszaru psychologii rozwojowej, takie jak strefa najbliższego rozwoju L. S. Wygotskiego czy epizody wspólnego zaangażowania H. R. Schaffera wniosły nową perspektywę do rozumienia procesu nauczania i rozwoju, charakteryzując wnikliwie sytuację nabywania kompetencji w relacji społecznej. Wymienione koncepcje opierają się na wierze w potencjał rozwojowy człowieka, a nauczanie widzą jako zorientowane na przyszłość. Założenia te charakterystyczne są również dla coachingu i mentoringu, będących coraz popularniejszymi formami rozwoju w miejscu pracy. Stąd próba znalezienia analogii. Wykonane porównanie przyczynia się do poszerzenia teoretycznych podstaw „rozwojowych relacji współpracy", jak określa się wspólnie coaching i mentoring.

SŁOWA KLUCZOWE: coaching, epizody wspólnego zaangażowania, mentoring, społeczny kontekst rozwoju, strefa najbliższego rozwoju.

Kontakt:	Barbara Smorczewska *barbara.smorczewska@us.edu.pl* Szkoła Zarządzania UŚ ul. 75 Pułku Piechoty 1 41-500 Chorzów
Jak cytować:	Smorczewska, B. (2013). Społeczny kontekst rozwoju: użyteczność wybranych koncepcji psychologii rozwojowej dla relacji coachingu i mentoringu. *Forum Oświatowe, 2*(49), 31-40. Pobrano z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/34
How to cite:	Smorczewska, B. (2013). Społeczny kontekst rozwoju: Użyteczność wybranych koncepcji psychologii rozwojowej dla relacji coachingu i mentoringu. *Forum Oświatowe, 2*(49), 31-40. Retrieved from http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/34

SPOŁECZNY KONTEKST ROZWOJU W KONCEPCJACH L. S. WYGOTSKIEGO I H. R. SCHAFFERA

Przez całe swoje życie człowiek pozostaje – według Kurta Lewina – pod wpływem sił działających w jego polu życiowym. W koncepcji Lwa S. Wygotskiego jednostka jest zawsze aktywnym elementem tego pola. Dorobek Wygotskiego to przede wszystkim pogłębiona analiza rozwoju dziecka – okres od wczesnego dzieciństwa do dorastania. Jednakże nakreślony przez niego model rozwoju pozwala poszerzyć rozumienie specyfiki procesu nabywania kompetencji jako takiej w całożyciowym rozwoju jednostki, bowiem autor nie zaznaczył żadnych granic wiekowych dla możliwości przechodzenia od poziomu funkcjonowania interpsychicznego do intrapsychicznego (Wygotski, 1971).

Wyjściowym założeniem koncepcji Wygotskiego jest dialektyczność procesu rozwoju – zderzają się w nim ciągle aktualny poziom funkcjonowania dziecka oraz aktualny poziom wymagań i oczekiwań kierowanych wobec dziecka przez otoczenie: „Istota rozwoju kulturowego tkwi w «zderzaniu się» rozwiniętych kulturowo form zachowania się, które napotyka dziecko, z formami prymitywnymi, charakteryzującymi jego własne zachowanie się" (Wygotski, 1971, s. 122). Otoczenie, szczególnie środowisko społeczne, to główne źródło rozwoju dziecka – istotą rozwoju jest bowiem przekształcanie w indywidualne tego, co społeczne. Jednostka przyswaja sobie wpływy zewnętrzne, którym jest poddawana, to znaczy asymiluje je w stopniu zależnym od stadium rozwoju psychicznego, w jakim się znajduje. Stąd obserwacja Wygotskiego, iż „każda wyższa funkcja psychiczna pojawia się w rozwoju dziecka dwukrotnie: raz jako działalność zespołowa, społeczna, czyli jako funkcja interpsychiczna, drugi raz jako działalność indywidualna, jako wewnętrzny sposób myślenia dziecka, jako funkcja intrapsychiczna" (Wygotski, 1971, s. 544). Jak to się dzieje, że to, co pierwotnie „zewnętrzne", staje się „wewnętrzne"? Proces ten zachodzi w strefie określanej jako *strefa najbliższego rozwoju*. Jest ona wyrażona za pomocą różnicy pomiędzy aktualnym poziomem rozwoju dziecka – określanym przez samodzielne rozwiązywanie problemów – a poziomem rozwoju potencjalnego – określanego przez funkcje dopiero się

kształtujące, a w praktyce określanego przez rozwiązywanie problemów przy pomocy dorosłego. Strefa najbliższego rozwoju jest prawdziwie fascynującym miejscem, gdzie uczestnicy o odmiennym poziomie kompetencji działają „wewnątrz" sytuacji pomiędzy nimi, czyli wchodzą w interakcję i angażują się w proces nauczania–uczenia się. Aktywność „nauczyciela"[1] w tej interakcji jest jak gdyby czasową strukturą (konstrukcją, rusztowaniem) służącą uczącemu się jako zastępcza forma świadomości i kontroli, aż do momentu, kiedy zyska on świadomość i kontrolę swoich własnych działań. Proces internalizacji nie jest więc przenoszeniem zewnętrznego działania do wewnątrz – do uprzednio istniejącej świadomości – ale jest to proces formowania tejże świadomości (Shotter, 1994).

W procesie uczenia partner o wyższym poziomie kompetencji i świadomości pomaga partnerowi będącemu na niższym poziomie rozwoju w uchwyceniu struktury, znajdującej się w podjętym działaniu. „Uczeń" spontanicznie i nieświadomie używa funkcji psychicznych (np. języka), jednakże dla uzyskania kontroli intelektualnej nad nimi potrzebuje, aby „nauczyciel" zwrotnie odbił – jakby w lustrze – jego własne działania. W istocie „nauczyciele" czynią coś więcej niż tylko odbijają w lustrze działania wykonawców. Mogą oni pomóc „uczniom" oderwać ich działania od kontekstu, aby stały się one autonomicznymi funkcjami, którymi „uczniowie" będą mogli posługiwać się instrumentalnie w następnych sytuacjach (Shotter, 1994).

Wiedzę na temat kształtującego charakteru interakcji nauczania – w odniesieniu do Wygotskiego strefy najbliższego rozwoju – wzbogacił o kolejne szczegóły H. Rudolph Schaffer, wprowadzając pojęcie *epizodów wspólnego zaangażowania*. Chodzi o „jakikolwiek kontakt między dwiema jednostkami, podczas którego uczestnicy wspólnie zwracają uwagę na jakiś zewnętrzny temat i wspólnie względem niego działają" (Schaffer, 1994, s. 153). W relacji dziecka z dorosłym to momenty uczenia „w locie", gdy w wyniku interwencji dorosłego działanie dziecka wykonywane jest w sposób optymalny i bardziej zaawansowany rozwojowo. Pierwszym i niezbędnym krokiem jest doprowadzenie do podzielania tematu (przedmiotu zainteresowania) i w tym wspólnym układzie odniesienia aktywność dorosłego przyjmuje jedną z dwóch form: stanowi wsparcie (podtrzymując obecne zachowanie dziecka) lub wyzwanie (przyjmując zasadę „o jeden krok naprzód"). Nie do przecenienia jest także fakt, iż bezpośrednie zaangażowanie dorosłego w działalność dziecka wnosi aspekt wesołości, ekscytacji i motywuje do pozostania przy zadaniu, a w przyszłości daje nadzieję na spontaniczny powrót dziecka do tego zajęcia. Formatywny wpływ epizodów na rozwój funkcji psychicznych dziecka bierze się z ich ilości, tj. powtarzania sytuacji krótkiego acz autentycznego wspólnego zaangażowania. Należy zaznaczyć, iż Schaffer uważał poglądy Wygotskiego na temat roli osoby dorosłej w nabywaniu kompetencji przez dziecko za zbyt radykalne i krytykował przypisywanie dziecku zbyt biernej roli w interakcji z dorosłym. Jednakże w pełni podzielał on i autorsko rozwijał przekonanie o społecznym kontekście rozwoju poznawczego (Schaffer, 1994).

Jak widać z przedstawionych rozważań na temat teorii Wygotskiego oraz koncepcji Schaffera, nie ma wątpliwości, że świat społeczny motywuje i kształtuje rozwój jednostki. Jeżeli nawet nie wszyscy współcześni psychologowie zajmujący się rozwojem

człowieka przyjmują za Wygotskim całościowe stwierdzenie, że otoczenie społeczne jest niezbędne dla postępu w rozwoju, to na pewno wszyscy zgodzą się z tezą, że interakcja z innymi spełnia istotną rolę w rozwoju jednostki (Brzezińska, 2000). Jednakże powodzenie tego procesu zależy od spełnienia kilku warunków, a mianowicie:

1. Zewnętrzna stymulacja (nauczanie) musi zostać uzgodniona z poziomem rozwoju nauczanego, czyli brać pod uwagę to, co zostało już ukształtowane w rezultacie przejścia zakończonych cyklów rozwoju. Ponadto musi brać pod uwagę chwilowy stan nauczanego w momencie zaistnienia konkretnej interakcji.
2. Równocześnie stymulacja zewnętrzna musi wyprzedzać rozwój nauczanego, powinna być ukierunkowana na przyszłość i przez to tworzyć strefę najbliższego rozwoju, a więc dawać początek wielu wewnętrznym procesom rozwoju podmiotu. W przypadku dziecka stymulacja ta indukuje rozwój – to właśnie wystąpienie stymulacji ma decydujący wpływ na pojawienie się i rozwój danej kompetencji u nauczanego. Stymulacja ze strony dorosłego lub bardziej kompetentnego rówieśnika ma więc charakter formujący i faktycznie determinuje rozwój dziecka. W przypadku dorosłego mamy do czynienia z jednostką, która osiągnęła już względną dowolność swoich działań i poziom kompetencji umożliwiający organizowanie życia „po swojemu". Dlatego zewnętrzna stymulacja dorosłego będzie zarówno indukować, jak i facylitować rozwój. Dostarczanie odpowiedniej stymulacji będzie czasami determinować, ale prawdopodobnie częściej – przyspieszać proces dojrzewania i pojawiania się (ujawniania się w zachowaniu) określonych kompetencji. W przypadku facylitacji zewnętrzna stymulacja towarzyszy dokonującej się zmianie, regulując tempo i dynamikę procesu rozwoju. Zapewne wobec człowieka dorosłego zewnętrzna stymulacja będzie pełniła także funkcję podtrzymywania, chociażby poprzez nowe zadanie będące okazją do ćwiczenia zdobytej już kompetencji (Brzezińska, 2000).
3. Istotą kontaktu partnerów sytuacji nauczania jest podzielanie przedmiotu zainteresowania, zaangażowanie obu stron, współdziałanie. Musi dojść do rzeczywistego partnerstwa pomiędzy nimi, co w praktyce oznacza, iż uczestnik o wyższym poziomie kompetencji musi ściśle dostroić się do związanych z zadaniem istotnych sygnałów napływających od nauczanego. Wrażliwość „nauczyciela" jest ogólną właściwością, która jest powiązana z postępem „ucznia" w rozwoju. Równolegle jednak zachodzi inny proces: bardziej kompetentny partner interakcji dostarcza innej definicji sytuacji, rzucając tym samym wyzwanie doprowadzające do konfliktu, który z kolei pobudza „ucznia" do aktywnego rozwiązywania postrzeganej niezgodności. Dzięki temu przechodzi on na bardziej zaawansowany poziom funkcjonowania (Schaffer, 1994).

COACHING I MENTORING JAKO PRZYKŁADY RELACJI ROZWOJU W ŻYCIU ZAWODOWYM

Choć na wykreowanie coachingu jako profesji wpływ wywarły pierwotnie środowiska sportowe, obecnie ta metoda wspomagania efektywnego uczenia się wrosła na dobre w środowisko pracy i życie zawodowe człowieka. Jako znaczące dla wyodrębnienia się idei coachingu wymienia się dzieło Gallweya z 1974 r. *Inner Game of Tennis*, jednakże w ciągłym procesie kształtowania jego teorii i praktyki nie można nie docenić wpływów środowisk akademickich, psychoterapeutów, ruchu NLP oraz profesjonalnych trenerów i konsultantów na co dzień pracujących z organizacjami (Parsloe i Wray, 2008).

Coaching – ze względu na różnorodność form, wieloaspektowość i wielowymiarowość – nie ma jednej przyjętej definicji, ale istota tego procesu sprowadza się do wzajemnej partnerskiej relacji między coachem a klientem. Relacji opartej na zaufaniu, wspierającej osiąganie przez klienta celów w wybranych obszarach, poszerzanie wiedzy i kompetencji, doskonalenie umiejętności oraz rozwój osobisty i zawodowy, realizującej się w formie rozmowy (serii rozmów) jednej osoby z drugą[2] (Parsloe i Wray, 2008; Clutterbuck, 2009; Starr, 2005). W literaturze przedmiotu spotykamy bogactwo form coachingu: biznesowy, executive coaching, umiejętności biznesowych, kariery, efektywności, życiowy, umiejętności życiowych, rozwoju osobistego, duchowy, zdrowotny, psychologiczny, personalny, inwestycyjny, konfliktu, grupowy, menedżerski, międzykulturowy, e-coaching, self-coaching (Smółka, 2009; Clutterbuck, 2009).

Z mentoringiem jest podobnie jak z coachingiem – ilość definicji odpowiada liczbie mentorów. Najbardziej ogólnie można powiedzieć, iż jest to proces stymulujący i wspierający naukę i rozwój, a przez to doskonalenie, przebiegający w relacji między mistrzem a uczniem, choć według Erica Parsloe'go i Moniki Wray (2008) proces mentoringu zachodzić może także w odniesieniu do zespołów i firm. Podstawowe typy mentorów to: korporacyjny, branżowy i społeczny. W ramach mentoringu korporacyjnego obserwujemy najczęściej mentoring: kardy kierowniczej, nowych pracowników, samodoskonalenia pracowników. Ale w jego bogatej praktyce spotykać możemy także wiele innych form, chociażby mentoring byłych pracowników czy mentoring różnorodności. Oprócz mentoringu rozwojowego wyróżniamy mentoring patronacki (Parsloe i Wray, 2008; Megginson, Clutterbuck, Garvey, Stokes, Garrett-Harris, 2008).

Podobnie, jak w coachingu, relacja mentora z „uczniem" oparta jest na zaufaniu, ma jednak jeszcze wymiar przywództwa (charyzmy) i szerszy wymiar czasowy – czasami nawet całe życie (Parsloe i Wray, 2008). Podkreśla się także, iż mentoring jest wspieraniem w dokonywaniu istotnych zmian. „Rola mentora polega na pomocy uczniowi w uchwyceniu szerszego znaczenia tego, co się aktualnie dzieje, a co na pierwszy rzut oka może się wydawać nieistotne" (Megginson i in., 2008, s. 17). Formą realizacji procesu mentoringu jest przede wszystkim spotkanie twarzą w twarz i rozmowa, jednakże do interakcji wykorzystywany jest także internet i telefon, a w przypadku e-mentoringu możemy mówić wręcz o intensywnym rozwoju.

Zarówno coaching, jak i mentoring to procesy, których zadaniem jest umożliwianie, stymulowanie i wspieranie nauki, choć równocześnie są one określeniami nieco różnych relacji z pracownikami. W literaturze podkreśla się, iż mentoring obejmuje szersze spektrum działania i cele długoterminowe, zmierzając do zwiększenia samowystarczalności klienta i stawiając mu pytanie: „Kim chciałbyś się stać?" Często cele rozpoznawane w procesie mentoringu udaje się osiągnąć dzięki coachingowi, który trwa zdecydowanie krócej i skupia się właśnie na konkretnym celu, co wyraża się w pytaniu: „Co chciałbyś ulepszyć?" (Clutterbuck, 2009).

Coaching i mentoring traktowany jest coraz częściej jako zalecany sposób rozwijania osobistych umiejętności i samodzielnego uczenia się, idealnie wpisujący się w koncepcję organizacji uczącej się, tj. organizacji XXI wieku (Bębenek, Sopkowski, Szumna, Leduchowska, 2012; Parsloe i Wray, 2008). „Celem coachingu i mentoringu jest pomaganie ludziom i wspieranie ich w indywidualnym uczeniu się po to, by mogli maksymalizować swój potencjał, doskonalić umiejętności, ulepszać działanie i stać się takimi, jakimi chcą się stać" (Parsloe i Wray, 2008, s. 33). W istocie swej oba procesy prowadzą do pożądanej zmiany – coach i mentor pokazują pracownikom, jak kierować procesami zmian (Clutterbuck, 2009).

Paweł Smółka (2009) zauważa, iż coaching wciąż jest przede wszystkim zjawiskiem rynkowym, a jeszcze nie profesjonalną aktywnością, czyli zawodem o ustalonej definicji, z jasno określonym kanonem podstawowych kwalifikacji, których posiadanie jest niezbędne do jego wykonywania. Musimy pamiętać, że jako obszar praktyki, coaching znajduje się dopiero na wczesnym etapie profesjonalizacji. Podobnie jest w przypadku mentoringu – ogromna aktywność w tej dziedzinie to znak dojrzewania nowej profesji, a debata i tworzenie terminologii jest poszukiwaniem wspólnego języka (Parsloe i Wray, 2008). Jednocześnie obserwujemy zacieranie się granic pomiędzy działaniami nazywanymi mentoringiem i coachingiem, stąd pojawiają się propozycje wspólnego ich ujęcia w ramach *rozwojowych relacji współpracy* (Megginson i in., 2008).

Posiadanie rzetelnej wiedzy psychologicznej przez coacha można uznać za jedną z podstawowych kwalifikacji w tej tworzącej się profesji (Smółka, 2009). Stanowi ona bowiem swoiste narzędzie ułatwiające, czy wręcz umożliwiające, trafne zrozumienie potrzeb klienta i rozumienie tego, co dzieje się w relacji z coachem oraz wyczucie kwestii etycznych. Posiadana wiedza umożliwia także coachowi projektowanie skutecznych interwencji, co w praktyce oznacza zapewnienie klientowi takiego rodzaju kontaktu (wsparcia), który okaże się dla niego pomocny w realizacji jego celów. Postulat nabycia wiedzy psychologicznej można odnieść również do roli mentora, jednakże – jak się wydaje – w zróżnicowanym stopniu: mentoring społeczny będzie wymagał tej wiedzy w wysokim stopniu, podczas gdy mentoring branżowy, oparty głównie na przekazywaniu wiedzy praktycznej, wskazówek i sugestii, czerpał będzie więcej z pedagogiki. Natomiast zarówno coacha jak i mentora cechować musi wysoki poziom umiejętności interpersonalnych, na czele z komunikacyjnymi oraz postawa, określana przez Davida Megginsona i innych (2008) jako „empatyczna ciekawość" czy – w podobnym duchu – charakteryzowana przez Dominikę Kukiełkę-Pucher (2009)

jako bezwarunkowa akceptacja dla klienta, szacunek dla jego odrębności i podmiotowości, życzliwe zaciekawienie nim jako osobą, przekonanie o jego potencjale rozwojowym, ponadto osobista uczciwość, autentyczność, otwartość, nieprzywiązywanie się do swoich własnych ocen, opinii i stereotypów. Wymagane jest od nich również pełne, prawdziwe i trwałe zaangażowanie w pracę z klientem.

UŻYTECZNOŚĆ KONCEPTÓW Z OBSZARU PSYCHOLOGII DZIECKA DLA PRAKTYKI COACHINGU I MENTORINGU

Pojęcie strefy najbliższego rozwoju Wygotskiego jest dobrym przykładem użyteczności wiedzy psychologicznej dla pracy coacha i mentora, choć w pierwszej chwili może być trudno dostrzec analogię pomiędzy dzieckiem nauczanym przez dorosłego a pracownikiem uczestniczącym w procesie coachingu. Centralna rola nauczanego, ukierunkowanie działań „nauczyciela" na przyszłość, tj. poziom potencjalnego rozwoju „ucznia" oraz swego rodzaju „przeźroczystość" nauczającego w pełni przystają do koncepcji i metody pracy z klientem w procesie coachingu i w dużej mierze także do procesu mentoringu. Oczywiście, takie działania, jak doradzanie i konsultowanie oraz znaczące wykorzystanie własnych doświadczeń przez mentora, a nawet – w tradycji amerykańskiej – protekcja nie spełniają kryterium „przeźroczystości" mistrza, jednakże zaproponowany model relacji „nauczyciela" i „ucznia" opisuje trafnie większość sytuacji mentoringu rozwojowego (Parsloe i Wray, 2008). Z pewnością Wygotskiego koncepcja nauczania, polegającego na – pozornie paradoksalnym – samodzielnym rozwijaniu się z „nauczycielem" mogłaby być najkrótszą definicją coachingu. Lew S. Wygotski nie jest prekursorem coachingu, ale jego model procesu nauczania mógłby z powodzeniem i pożytkiem znaleźć się w podstawach wiedzy każdego praktykującego coacha. A do słownika coacha i mentora mogłyby wejść na stałe pojęcia strefy najbliższego rozwoju i epizodów wspólnego zaangażowania, przyczyniając się do wzbogacenia charakterystyki relacji zachodzącej pomiędzy nim a klientem.

Istotą interakcji stymulującej rozwój w koncepcji Wygotskiego strefy najbliższego rozwoju i Schaffera epizodów wspólnego zaangażowania jest partnerstwo, współpraca i wspólne zaangażowanie uczestników sytuacji nauczania. Na tych samych podstawach opiera się relacja coachingu i mentoringu. Wiadomo, że nie zastąpią ich nawet najlepsze techniki pracy z klientem, których wypracowano i spopularyzowano już naprawdę sporo i które bez wątpienia są użyteczne w praktyce coacha i mentora (Marciniak, Rogala-Marciniak, 2012). Bowiem „coaching jest nie tyle metodologią, ile relacją" (Whitworth, Kimsey-House, Kimsey-House, Sandahl, 2010, s. 37), albo sztuką – „w tym sensie, że gdy jest perfekcyjnie realizowany, przestaje liczyć się technika. Trener w pełni angażuje się w pracę z podopiecznym, a rodzaj relacji można porównać do tańca dwojga ludzi, w którym najważniejsza jest harmonia i partnerstwo" (Downey, 1999, za: Parsloe i Wray, 2008, s. 49). Równolegle podkreśla się, że partnerstwo to nie może obejmować spraw *stricte* biznesowych, do których podejmowania coach rzadko ma rzeczywiste kompetencje (Santorski, 2009). Coach (mentor) i klient spostrzegani są jako aktywni współpracownicy wspólnie doprowadzający do zaspokojenia potrzeb

klienta i zmian w jego życiu. „W przypadku coachingu opartego na współpracy trener nie „naprawia" podopiecznego, nie rozwiązuje za niego żadnych problemów ani nie zaznacza swojej wyższości czy większej wiedzy" (Starr, 2005, s. 19). Wyższy poziom kompetencji i świadomości „nauczyciela" w praktyce sprowadza się do tego, że odbija on „uczniowi" – jakby w lustrze – jego własne działania oraz pomaga mu je oderwać od kontekstu, aby stały się one umiejętnościami (funkcjami) autonomicznymi, które będzie można zastosować instrumentalnie w następnych sytuacjach. W sytuacji podzielanego z „uczniem" zainteresowania „nauczyciel" dodaje też coś nowego, modeluje lub inicjuje bardziej zaawansowane rozwojowo działania, wzbogacając wiedzę i kompetencje „ucznia". Procesy te występują we wszystkich rozwojowych relacjach współpracy, zaobserwujemy je zarówno w sferze najbliższego rozwoju dziecka oraz w trakcie epizodów wspólnego zaangażowania, jak i w sytuacji coachingu i mentoringu, gdzie przyjmą postać „technik", takich jak: słuchanie, zadawanie pytań, parafraza, odzwierciedlanie, udzielanie informacji zwrotnych (Starr, 2005; Parsloe i Wray, 2008; Wilson, 2010). Przez pryzmat koncepcji Wygotskiego widzimy, że wymienione techniki są kluczowe dla procesu rozwoju, jakim jest coaching: korzystając z pomocy „nauczyciela" „uczeń" może samodzielnie wykonać zadanie i osiągnąć wyższy poziom funkcjonowania oraz ukształtować świadomość własnych kompetencji. To, co pierwotnie zewnętrzne, staje się wewnętrzne, w efekcie „uczeń" będzie mógł skutecznie sam siebie wspierać w dążeniu do realizacji kolejnych celów, zaspokajaniu potrzeb i radzeniu sobie z kolejnymi wyzwaniami.

Koncept epizodów wspólnego zaangażowania wyraża ideę, że znaczenie rozwojowe ma przede wszystkim jakość, a nie długość zachodzącej pomiędzy partnerami interakcji. W badaniach Schaffera (1994) obserwowane epizody były kilkudziesięciosekundowymi sesjami uczenia „w locie", co wynikało oczywiście z ograniczeń procesów uwagi małego dziecka, jednak o ich kształtującej sile decydowało pełne i wspólne zaangażowanie partnerów oraz powtarzalność tychże krótkich sesji. Za ważną składową zaangażowania dorosłego w epizodach uznawana jest motywacja, której dostarcza. Zainteresowanie i ekscytacja z jego strony przyciąga dziecko do zabawy, a tym samym spontaniczny powrót dziecka do tego zajęcia po jakimś czasie będzie bardziej prawdopodobny. Powyższe ustalenia z interakcji w diadzie dziecko–dorosły można uogólnić na wszystkie sytuacje uczenia w kontekście społecznym, tym samym odnieść je do procesów coachingu i mentoringu – ich skuteczność należy wiązać z pełnym zaangażowaniem trenera w interakcję z klientem, które wywołuje u tego drugiego wzrost motywacji do rozwiązywania zadania. W tym kontekście długość interakcji jest sprawą drugorzędną, może być ona nawet epizodem.

Tym, co można uznać za wspólne dla przedstawionych koncepcji i ustaleń z obszaru psychologii rozwoju dziecka oraz procesów coachingu i mentoringu, jest z pewnością wiara w potencjał rozwojowy jednostki i wynikające z niej ukierunkowanie rozwoju na przyszłość. W pracach Wygotskiego, Schaffera oraz w bogatej literaturze z zakresu różnorodnych rozwojowych relacji współpracy w organizacji odnajdujemy tę samą pozytywną wizję człowieka, który nie wymaga naprawy, jedynie towarzyszenia mu w rozwoju, do którego ma spontaniczną skłonność. W tej perspektywie pod-

miot jest aktywnym uczestnikiem własnego rozwoju przebiegającego w kontekście społecznym.

Warto zauważyć na koniec, iż przeprowadzona analiza użyteczności koncepcji z obszaru psychologii dziecka dla praktyki coachingu i mentoringu jest jednocześnie dowodem na ich uniwersalny charakter. Pojęcia strefy najbliższego rozwoju czy epizodów wspólnego zaangażowania okazują się służyć lepszemu rozumieniu nie tylko relacji dorosły–dziecko, ale także innych relacji międzyludzkich, opartych na współpracy i wspierających rozwój jednostki.

BIBLIOGRAFIA

Bębenek, R., Sopkowski, P., Szumna, M., Leduchowska, Ż. (2012). Jakie korzyści daje organizacji coaching i w jakich warunkach może być realizowany? *Personel i Zarządzanie, 9*(270), 8-9.

Brzezińska, A. (2000). *Społeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar".

Clutterbuck, D. (2009). *Coaching zespołowy*. Poznań: Dom wydawniczy REBIS.

Kukiełka-Pucher, D. (2009). Kompetencje profesjonalnego coacha. W: M. Sidor-Rządkowska (red.), *Coaching: teoria, praktyka, studia przypadków* (s. 98-107). Kraków: Wolters Kluwer Polska.

Marciniak, Ł., Rogala-Marciniak, S. (2012). *Coaching: zbiór narzędzi wspierania rozwoju*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.

Megginson, D., Clutterbuck, D., Garvey, B., Stokes, P., Garrett-Harris, R. (2008). *Mentoring w działaniu.* Poznań: Dom wydawniczy REBIS.

Parsloe, E., Wray, M. (2008). *Trener i mentor: udział coachingu i mentoringu w doskonaleniu procesu uczenia się.* Kraków: Wolters Kluwer Polska.

Santorski, J. (2009). Coaching wewnętrznego nastawienia. W: M. Sidor-Rządkowska (red.), *Coaching. Teoria, praktyka, studia przypadków* (s. 158-169). Kraków: Wolters Kluwer Polska.

Schaffer, H. R. (1994). Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego. W: A. Brzezińska i G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (s. 150-188). Poznań: Zysk i S-ka.

Shotter, J. (1994). Psychologia Wygotskiego: wspólna aktywność w strefie rozwoju. W: A. Brzezińska i G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (s. 13-44). Poznań: Zysk i S-ka.

Smółka, P. (red.). (2009). *Coaching: inspiracje z perspektywy nauki, praktyki i klientów*. Gliwice: Wydawnictwo HELION Onepress.

Starr, J. (2005). *Coaching. Procesy, zasady, umiejętności.* Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.

Whitworth, L., Kimsey-House, K., Kimsey-House, H., Sandahl, P. (2010). *Coaching koaktywny: umiejętności wspierające sukces klienta.* Warszawa: Wolters Kluwer Polska.

Wilson, C. (2010). *Coaching biznesowy: praktyczny podręcznik dla coachów, menedże-*

rów i specjalistów HR. Warszawa: MT Biznes.
Wygotski, L. S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN.

CULTURAL MEDIATION. THE USEFULNESS OF SELECTED CONCEPTS OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY FOR COACHING AND MENTORING RELATIONS

ABSTRACT: Some developmental psychological concepts, such as L. S. Vygotsky's zone of proximal development or H. R. Schaffer's joint involvement episodes, gave a new perspective in perceiving the process of teaching and development, by providing very detailed characteristics of the situation of acquiring competence in social relations. The mentioned concepts are based on a belief in the developmental potential of humans, and they perceive teaching as future-oriented. These assumptions are also characteristic for coaching and mentoring which are nowadays becoming more and more popular forms of development in work places; hence an attempt to find some analogy between them. The prepared comparison contributes to extending the theoretical bases of "development cooperation relations," as coaching and mentoring are jointly referred to.

KEYWORDS: coaching, cultural mediation, joint involvement episodes, mentoring, zone of proximal development.

1. Wyrazy „nauczyciel" i „uczeń" pojawiać się będą w tekście w cudzysłowie, ponieważ ich znaczenie jest szersze niż kontekst edukacji szkolnej, z którym określenia te są spontanicznie kojarzone. W niniejszym tekście chodzi ogólnie o partnerów procesu nauczania, uczenia się, z których jeden przejawia wyższy, a drugi – niższy poziom kompetencji i świadomości. W typowych sytuacjach życiowych partnerami tymi są: rodzic i dziecko, dziecko i drugie dziecko, nauczyciel i uczeń.

2. W coachingu zespołowym siłą rzeczy wzrasta liczba uczestników.