Zeszyty Naukowe
Wyższej Szkoły Bankowej we Wrocławiu
Nr 30/2012

Izabela Marzec
Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa
im. W. Korfantego w Katowicach

Martyna Wronka
Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach

Mentoring jako czynnik organizacyjnego uczenia się

Streszczenie. Dla przetrwania i rozwoju organizacji w XXI w. podstawowe znaczenie zyskał proces organizacyjnego uczenia się. W literaturze przedmiotu coraz częściej wskazywana jest rola mentoringu jako narzędzia ZZL skutecznie wspierającego nie tylko indywidualne, lecz także organizacyjne uczenie się. W artykule podjęto próbę odpowiedzi na pytanie: w jaki sposób mentoring przyczynia się do pobudzania procesu organizacyjnego uczenia się. Cel ten zostanie zrealizowany przez zaprezentowanie wyników przeprowadzonych studiów literaturowych oraz studium przypadku dotyczącego wdrożenia i realizacji programu mentoringu w jednej z polskich szkół wyższych.

Słowa kluczowe: mentoring, organizacyjne uczenie się, ZZL

Wstęp

Rozwój ekonomii opartej na wiedzy pociąga za sobą konieczność poszukiwania nowych metod i narzędzi wzmacniania procesów organizacyjnego uczenia się. W tym kontekście wielu badaczy wskazuje na znaczenie mentoringu jako instrumentu wspierającego indywidualne i organizacyjne uczenie się.

Idea uczelni wyższej jako organizacji uczącej się rysuje obraz organizacji polegający na zdobywaniu, utrwalaniu oraz wykorzystywaniu wiedzy. Istotny jest potencjał intelektualny organizacji, powstający w relacji pomiędzy uczeniem się, wiedzą oraz kapitałem intelektualnym. Tym samym, do tworzenia wiedzy konieczne są procedury uczenia się, które składają się na procesy uczenia się organizacji. U podstaw uczenia się leży uczenie się pojedynczych ludzi, a co się z tym wiąże – powstająca w ich umysłach wiedza. Ta, wzbogacona poprzez doświad-

czenia, stanowi podstawę tworzenia wiedzy organizacji. Wiedza, będąc potencjałem intelektualnym organizacji, potęguje jej zdolności organizacyjne. Potencjał ten wykorzystywany jest przy podejmowaniu decyzji strategicznych. Organizacja staje się inteligentna, czyli taka, która nie tylko potrafi uczyć się, gromadzić wiedzę, ale także skutecznie ją wykorzystać[1].

Każda organizacja, aby przetrwać w XXI wieku, powinna poszukiwać nowoczesnych, innowacyjnych rozwiązań, zapewniających jej atrakcyjność z punktu widzenia potencjalnego odbiorcy. Aby poprawić swoją pozycję konkurencyjną, organizacje wprowadzają nowe technologie i innowacyjne produkty. Istotny jest tutaj rozwój nowych, a także kapitalizacja aktualnych kompetencji w celu poprawy produktywności. Współczesne organizacje muszą być bardziej elastyczne i szybko adaptować się do nowych warunków działania, przy czym realizacja wyżej wymienionych czynników wymusza uczenie się szybsze niż konkurencja[2].

Dokonujące się przemiany w polskiej oświacie, a także masowość kształcenia wymagają elastycznego podejścia do zmian. Jednym z zadań nowoczesnej uczelni wyższej jest poszukiwanie innowacji pedagogicznych w postaci niekonwencjonalnych metod kształcenia, których przykładem może być mentoring. Tym samym współczesny uniwersytet, otwarty na nowe wyzwania i innowacje, może stać się organizacją uczącą, zaprzeczającą istnieniu dawnej, skostniałej struktury. Jednym ze sposobów dostosowania się, sprostania wyzwaniom XXI wieku może być ciekawa oferta edukacyjna, zawierająca innowacyjne formy nauczania.

Zadaniem artykuł jest próba odpowiedzi na pytanie: w jaki sposób mentoring przyczynia się do wzmocnienia procesów organizacyjnego uczenia się? Cel ten zostanie zrealizowany poprzez krótkie przedstawienie wyników przeprowadzonych studiów literaturowych i studium przypadku dotyczącego wdrożenia i realizacji programu mentoringu w Wyższej Szkole Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej (WSP TWP) w Warszawie.

1. Mentoring – jego pojęcie i formy

W 1950 r. Kathy E. Kram pierwsza przedstawiła całościową analizę procesu mentoringu w przedsiębiorstwie w swojej nowatorskiej pracy *Mentoring at Work*[3]. Stopniowo, od końca ubiegłego wieku, obserwuje się wzrost zainteresowania mentoringiem jako metodą rozwoju zawodowego pracowników. Jednak temat

[1] J. Rokita, *Organizacja ucząca się*, Wyd. AE w Katowicach, Katowice 2003, s. 9-10.

[2] N. Akhtar, R.A. Khan, *Exploring the Paradox of Organizational Learning and Learning Organization*, „Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business" 2001, vol. 2, nr 9, styczeń, s. 257.

[3] K.E. Kram, *Mentoring at Work*, „Columbus Public Library" 1950, nr 1 (2/02), zob. S.H. Appelbaum, S. Ritchie, B.T. Shapiro, *Mentoring Revisited: An Organizational Behaviour Construct*, „Journal of Management Development" 1994, nr 13 (4), s. 62.

ten w literaturze przedmiotu zaczął cieszyć się szczególną popularnością w ostatnich latach wraz z rosnącym znaczeniem, jakie dla rozwoju organizacji zyskuje jej zdolność uczenia się.

Pojęcie „mentoring" precyzowane jest w bardzo różny sposób i brakuje jednej, ogólnie przyjętej definicji. Wynika to między innymi z faktu, że jego rozumienie nie tylko zmienia się, lecz także zależy od kontekstu, w jakim jest stosowany. Ponadto koncepcja ta szybko ewoluuje i pojawiają się nowe formy mentoringu. Dzisiaj mianem mentora na ogół określa się osobę będącą wzorem do naśladowania, o dużej wiedzy i doświadczeniu, która dla swojego podopiecznego jest przewodnikiem i doradcą, darzonym zaufaniem i szacunkiem[4]. Zdaniem Mii S. Gladstone, mentorem jest ktoś, kto pomaga innej osobie stać się tym, kim ta osoba pragnie zostać[5]. Mentor pomaga podopiecznemu rozwijać się i realizować jego potencjał.

Tradycyjna definicja ujmuje mentoring jako relację rozwojową pomiędzy dwiema osobami – starszym, bardziej doświadczonym pracownikiem, zwykle zajmującym wyższą pozycję w hierarchii organizacyjnej – mentorem, i młodszym, mniej doświadczonym – protegowanym (podopiecznym)[6]. Nathalie Gehrke proponuje szerszą definicję mentoringu, ujmując go jako interaktywny, złożony proces zachodzący pomiędzy osobami różniącymi się doświadczeniem i wiedzą zawodową, który wiąże się z rozwojem interpersonalnym, psychospołecznym, edukacyjnym lub zawodowym[7]. Definicja ta podkreśla jednocześnie dynamiczny charakter relacji mentoringu.

Obszerną definicję przedstawili Joyce E.A. Russell i Danielle M. Adams, zdaniem których jest to intensywny proces interpersonalnej wymiany pomiędzy starszym i bardziej doświadczonym pracownikiem – mentorem a mniej doświadczonym – protegowanym. Mentor zapewnia w nim wsparcie, ukierunkowanie i informację zwrotną odnośnie do planów kariery i osobistego rozwoju protegowanemu[8]. Z kolei David Clutterbuck i David Megginson określają mentoring jako wolną od

[4] E. Parsloe, M. Wray, *Trener i mentor. Udział coachingu i mentoringu w doskonaleniu procesu uczenia się*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002, s. 77-78; I. Marzec, *Od mentoringu do sukcesu zawodowego pracowników w społeczeństwie informacyjnym*, w: *Zarządzanie rozwojem organizacji w społeczeństwie informacyjnym*, red. A. Stabryła, „Studia i Prace Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie", t. 2, Wyd. UE w Krakowie, Kraków 2008, s. 81.

[5] M.S. Gladstone, *Mentoring: A Strategy for Learning in a Rapidly Changing Society*, CEGEP John Abbot Collage, Research and Development Secretariat, Montreal Quebec 1988, s. i.

[6] B.R. Ragins, T.A. Scandura, *Gender differences in expected outcomes of mentoring relationships*, „Academy of Management Journal" 1994, nr 4, s. 957; I. Marzec, *Wykorzystanie mentoringu do budowania zaangażowania organizacyjnego*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej we Wrocławiu" 2010, nr 19, s. 94.

[7] N. Gehrke, *Toward a Definition of Mentoring*, „Theory into Practice" 1988, nr 27 (3-4), s. 191.

[8] J.E.A. Russell, D.M. Adams, *The changing nature of mentoring in organizations: An introduction to the special issue on mentoring in organizations*, „Journal of Vocational Behavior" 1997, nr 51, s. 2.

zależności służbowych pomoc rozwojową udzielaną innej osobie w dokonywaniu znaczących postępów w nauce, pracy lub myśleniu[9]. Proponowane ujęcie akcentuje wszechstronny charakter wsparcia rozwojowego i relacji mentoringu, która może przebiegać w wielu różnych kontekstach – nie tylko organizacyjnym. To określenie mentoringu przyjęła także organizacja European Mentoring Centre, ponieważ odpowiada ono tak zwanemu europejskiemu modelowi mentoringu. Model ten kładzie nacisk na uczenie się i wszechstronny rozwój podopiecznego. Ponadto preferowane jest oddzielenie relacji służbowych od mentoringu[10]. Mentor bardzo rzadko jest przełożonym swojego podopiecznego, ponieważ relacja ta opiera się raczej na równości, partnerstwie i wzajemności. Mentor pomaga protegowanemu w samodzielnym dokonywaniu odkryć i wzbogacaniu wiedzy; duży nacisk jest również położony na wzajemne uczenie się i wspólny rozwój[11]. W modelu amerykańskim natomiast mentor skupia się raczej na wspieraniu rozwoju kariery zawodowej protegowanego. Mentorem jest zazwyczaj osoba wpływowa, zajmującą wyższą pozycję w hierarchii organizacyjnej – może być nim również przełożony protegowanego. Mentor dzieli się z protegowanym swoją wiedzą i promuje protegowanego, dzięki czemu zwiększa jego szanse na sukces zawodowy.

Wyróżniane są też różne typy mentoringu, np. mentoring korporacyjny, branżowy i społeczny[12]. Mentoring społeczny wyraźnie różni się od mentoringu korporacyjnego i branżowego. Skupia się na pomocy osobom będącym w trudnej sytuacji życiowej i zwykle dotyczy sfery życia prywatnego podopiecznego[13]. Mentoring branżowy dotyczy procesu szkolenia i zdobywania kwalifikacji zawodowych przez kandydatów w zawodach, które wymagają formalnych uprawnień i często organizowany jest przez stowarzyszenia zawodowe i agencje rządowe. Według proponowanej typologii, w organizacjach najczęściej stosowany jest mentoring korporacyjny, koncentrujący się na pomocy rozwojowej oferowanej pracownikom na różnych etapach kariery zawodowej. Pełni on wiele różnych funkcji. Za kluczowe uznawane są: sponsoring, coaching, ochrona, zapewnienie podopiecznemu „widoczności" w organizacji oraz przydzielanie będących wyzwaniem zadań, stano-

[9] D. Clutterbuck, D. Megginson, *Mentoring Executives and Directors*, Butterworth-Heinemann, Oxford 1999, s. 3; I. Marzec, *Patologie relacji mentoringu w polskich organizacjach*, w: *Dysfunkcje i patologie zarządzania zasobami ludzkimi*, red. Z. Janowska, t. 3, Wyd. UŁ, Łódź 2010, s. 310.

[10] J. Kamińska, *Wykorzystanie mentoringu i coachingu w bibliotece jako uczącej się organizacji*, Materiały konferencyjne, II Ogólnopolska Konferencja Naukowa „Marketing wewnętrzny i zarządzanie zasobami ludzkimi w bibliotece" 24-26 czerwca 2009, Biblioteka Uniwersytecka im. Jerzego Giedroycia w Białymstoku, http://bg.uwb.edu.pl/konferencja2009/materialy/Kaminska.Joanna.pdf, s. 7 [10.04.2012].

[11] D. Megginson, D. Clutterbuck, B. Garvey, P. Stokes, R. Garrett-Harris, *Mentoring w działaniu,* Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2008, s. 30.

[12] E. Parsloe, M. Wray, op. cit., s. 80-81.

[13] M. Cyzio, *Coaching i mentoring w rozwoju zawodowym pracowników*, „Pedagogika Pracy" 2006, nr 49, s. 120.

wiących tak zwane funkcje związane z karierą oraz funkcje psychospołeczne, które obejmują: przyjaźń, modelowanie roli, traktowanie jak córkę/syna, towarzystwo, doradzanie i akceptację[14].

We współczesnych organizacjach relacja mentoringu przyjmuje bardzo różnorodne formy. Najczęściej spotykaną formą jest tak zwany mentoring nieformalny. Relacja pomiędzy protegowanym a mentorem nawiązuje się i rozwija samorzutnie i naturalnie, zwykle z inicjatywy protegowanego, który poszukuje wsparcia rozwojowego. Relacja ta nie jest kierowana i kontrolowana przez organizację. Często opiera się ona na postrzeganym przez protegowanego i mentora wzajemnym podobieństwie systemu wartości, postaw, zainteresowań, wzajemnym szacunku i interpersonalnym poczuciu komfortu[15]. Niniejsze cechy sprawiają, że relacja ta często charakteryzuje się bliskością, wzajemnym zaufaniem i dużą zażyłością[16].

W odróżnieniu od mentoringu nieformalnego, mentoring formalny jest inicjowany i kierowany przez organizację, często przyjmując postać formalnego programu. W tej formie pary protegowany – mentor zazwyczaj są dobierane przez organizację po ocenie kompetencji protegowanego i mentora. W opinii wielu badaczy, rezultatem tego jest zwykle gorsze wzajemne „dopasowanie" protegowanego i mentora niż w przypadku mentoringu nieformalnego, co z reguły powoduje także jego mniejszą efektywność[17]. Ta relacja jest przez nich postrzegana jako czasowa, co utrudnia powstanie silniejszej więzi interpersonalnej[18]. Ponadto fakt, że funkcja mentora stanowi element obowiązków zawodowych oraz brak wpływu mentora na dobór jego podopiecznych powoduje, że jest on często w mniejszym stopniu zaangażowany w rozwój protegowanego.

Najczęściej celem mentoringu formalnego jest rozwój kompetencji protegowanego zgodny z celami organizacji. Stąd też bywa on uważny za jedną z technik szkolenia zawodowego na stanowisku pracy[19]. Powszechnie stosowany jest w procesie wprowadzania pracowników do pracy, ponieważ przyspiesza ich socjalizację i adaptację do nowych warunków organizacyjnych. Relację mentoringu formalnego cechuje znacznie mniejsza zażyłość i intensywność niż mentoringu

---

[14] B.R. Ragins, T.A. Scandura, op. cit., s. 957; K.E. Kram, *Phases of the mentor relationship*, „Academy of Management Journal" 1983, nr 4, s. 608-625; I. Marzec, *Wykorzystanie*…, s. 95.

[15] J.M. Mezias, T.A. Scandura, *A needs-driven approach to expatriate adjustment and career development: a multiple mentoring perspective*, „Journal of International Business Studies" 2005, nr 5, s. 522.

[16] B.R. Ragins, J.L. Cotton, J.S. Miller, *Marginal mentoring: The effects of type of mentor, quality of relationship, and program design on work and career attitudes*, „Academy of Management Journal" 2000, nr 43 (6), s. 1177-1194; I. Marzec, *Patologie*…, s. 311.

[17] G.T. Chao, P.M. Walz, P. Gardner, *Formal and informal mentorships. A comparison on mentoring functions and contrast with non-mentored counterparts*, „Personnel Psychology" 1992, nr 3, s. 619.

[18] J.M. Mezias, T.A. Scandura, op. cit., s. 522.

[19] A. Pocztowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, PWE, Warszawa 2007, s. 294.

nieformalnego. Mentorzy zazwyczaj koncentrują się jedynie na krótkoterminowych potrzebach rozwojowych podopiecznych i rzadko po zakończeniu programu angażują się w ich dalszy rozwój[20]. Ponadto niedopasowanie sposobu zaprojektowania programu mentoringu do potrzeb organizacji i jej uczestników jest częstą przyczyną porażek wielu programów[21].

Do stosunkowo nowych form mentoringu należą mentoring lateralny (rówieśniczy) i grupowy. Stanowią one alternatywę dla tradycyjnego mentoringu. W odróżnieniu od hierarchicznego mentoringu, lateralny jest relacją rozwojową pomiędzy pracownikami formalnie zajmującymi równorzędne stanowiska w organizacji, często o podobnym stażu pracy i wieku[22]. Tę formę zwykle cechuje otwarta komunikacja, partnerstwo i duża zażyłość. Jest ona również bardziej dostępna, łatwiejsza do nawiązania i z reguły trwalsza od hierarchicznego mentoringu. Również efekty stosowania mentoringu lateralnego są nieco inne. Zwykle zapewnia on protegowanemu silniejsze wsparcie emocjonalne, a słabsze wsparcie rozwoju kariery[23]. Ponadto, proces wzajemnej wymiany ma charakter bardziej symetryczny – często osoby pozostające w tej relacji wzajemnie się wspierają, a podział ról na protegowanego i mentora nie zawsze jest trwały i jednoznaczny. Warto zauważyć, że, zdaniem Tammy D. Allen, Joyce E.A. Russell i Stacy E. McManus, formalna relacja mentoringu pomiędzy równorzędnymi pracownikami jest szczególnie skutecznym narzędziem socjalizacji nowych pracowników organizacji[24].

Silne dążenie do rozwoju zawodowego sprawia, że obecnie wielu pracowników poszukuje mentorów w różnego typu grupach i organizacjach poza swoim miejscem pracy, np.: w stowarzyszeniach zawodowych, różnego rodzaju grupach zainteresowań, a nawet grupach dyskusyjnych. Według niektórych badaczy udział w nich może zastąpić indywidualny mentoring, bowiem stanowi specyficzną, grupową formą mentoringu. Kathryn H. Dansky definiuje go jako grupowy wpływ wynikający z norm społecznych i ról grupowych, który prowadzi do rozwoju kariery zawodowej członków grupy[25]. Grupa poprzez swoje cele, normy, wartości i zwyczaje oddziałuje na zachowania członków i proces ten przypomina kształto-

[20] B.R. Ragins, J.L. Cotton, *Mentor functions and outcomes: A comparison of men and women in form and informal mentoring relationships*, „Journal of Applied Psychology" 1999, nr 84, s. 529--532; I. Marzec, *Patologie*…, s. 311.

[21] J.J. Sosik, D. Lee, E.A. Bouquillon, *Context and Mentoring: Examining Formal and Informal Relationship in High Tech Firms and K-12 Schools*, „Journal of Leadership and Organizational Studies" 2005, nr 2, s. 94-95.

[22] K.E. Kram, L.A. Isabella, *Mentoring alternatives: the role of peer relationships in career development*, „Academy of Management Journal" 1985, nr 1, s. 117.

[23] Ibidem, s. 111-119.

[24] T.D. Allen, J.E.A. Russell, S.E. McManus, *Newcomer Socialization and Stress: Formal Peer Relationships as a Source of Support*, „Journal of Vocational Behavior" 1999, nr 54, s. 455.

[25] K.H. Dansky, *The Effects of Group Mentoring on Career Outcomes*, „Group and Organization Management" 1996, nr 1, s. 6; I. Marzec, *Od mentoringu*…, s. 83.

wanie zachowań protegowanego przez mentora. Często grupy takie spotykają się w miarę regularnie, a ich podstawowym celem jest zazwyczaj rozwój zawodowy. Każdy odgrywa w niej zarówno rolę mentora, jak i podopiecznego[26]. Efekt oddziaływania takiej grupy jest, w opinii Dansky, większy od sumy poszczególnych relacji wewnątrz grupy (efekt synergii)[27]. Mentoring grupowy zapewnia członkom grupy dostęp do wiedzy i informacji posiadanych przez innych członków oraz ich socjoemocjonalne wsparcie. Wzmacnia także poczucie tożsamości zawodowej uczestników. Zdaniem niektórych badaczy, ta forma mentoringu szczególnie odpowiada potrzebom rozwojowym współczesnych pracowników, m.in. ze względu na ograniczoną dostępność tradycyjnego, indywidualnego mentoringu[28]. Jednocześnie wraz z rozwojem technologii informatycznych coraz większą popularnością cieszą się takie nowatorskie formy mentoringu jak e-mentoring czy też mentoring wirtualny, w których kontakty z mentorem utrzymywane są przez Internet.

Należy zauważyć, że mentoring przynosi także liczne korzyści mentorom, np.: satysfakcję wewnętrzną, wzrost prestiżu, wsparcie psychologiczne i techniczne ze strony protegowanych, szacunek i uznanie ze strony współpracowników[29]. Sieć lojalnych protegowanych wzmacnia wpływy i władzę mentora. Przyczynia się też do rozwoju jego indywidualnego kapitału społecznego. Bycie mentorem stanowi dla wielu dojrzałych pracowników nowe wyzwanie, zastrzyk twórczej energii, bodziec do dalszego uczenia się i rozwijania nowych umiejętności[30]. Szybki przyrost wiedzy sprawia, że młodzi protegowani w pewnych dziedzinach (np. nowych technologii) mogą być lepszymi ekspertami niż ich starsi nauczyciele. Możliwość uczenia innych stwarza mentorowi unikalną szansę wyrażania siebie poprzez wspieranie rozwoju nowych generacji pracowników, co wzmacnia samoocenę i poczucie kompetencji oraz wpływa na poprawę wyników działania mentora[31]. Rola mentora sprzyja rozwojowi umiejętności przywódczych oraz społecznych. Podsumowując, mentoring wspiera jednocześnie uczenie się i rozwój mentora – można zatem postrzegać mentoring jako interaktywny proces wzajemnego uczenia się protegowanego i mentora.

Obecnie ze względu na liczne korzyści, jakie przynosi mentoring zarówno organizacji, jak i jej uczestnikom, stosuje go coraz więcej organizacji biznesowych

[26] V. Clifford, *Group mentoring: an alternative way of working*, „Women in Science Enquiry Network Journal" 2003, nr 62 (2), http://www.wisenet-australia.org/issue62/contnt62.htm [15.04.2005].

[27] K.H. Dansky, op. cit., s. 6-7.

[28] C. McCormack, D. West, *Facilitated group mentoring develops key career competencies for university women: a case study*, „Mentoring & Tutoring" 2006, nr 14 (4), s. 411.

[29] K.E. Kram, *Phases of the mentor relationship*, s. 621-622.

[30] D. Megginson, D. Clutterbuck, B. Garvey, P. Stokes, R. Garrett-Harris, op. cit., s. 47; K.E. Kram, *Phases of the mentor relationship*, s. 609.

[31] Ibidem, s. 617.

i edukacyjnych. Pełni on także ważną funkcję w edukacji wyższej. Obecnie wiele szkół wyższych dąży do zwiększenia swojej konkurencyjności na rynku usług edukacyjnych poprzez poprawę jakości procesu kształcenia. W wielu zachodnich uczelniach programy mentoringu stanowią ważną część procesów edukacyjnych. Używany jest zarówno w stosunku do studentów, jak i pracowników (w tym także pracowników naukowych). Zdaniem Toni A. Campbell i Davida E. Campbella, w odróżnieniu od mentoringu w przedsiębiorstwach mentoring w edukacji wyższej przyczynia się przede wszystkim do rozwoju naukowego protegowanych[32]. Jednak liczne badania świadczą, że z powodzeniem stymuluje on nie tylko rozwój naukowy, lecz również osobisty i zawodowy, zarówno protegowanych, jak i ich mentorów w uczelni.

Jednocześnie ostatnie dwie dekady wyraźnie wskazują na przejście od linowej i stabilnej kariery zawodowej, do kariery nieprzewidywalnej, cechującej się różnorodnością i mozaikowością, które to – obok zaniku linearności i zmienności – cechują współczesny świat[33]. Dlatego też relacja rozwojowa z mentorem może być dla studentów szczególnie istotna w burzliwym i zmieniającym się środowisku zawodowym XXI wieku[34].

2. Związek mentoringu z organizacyjnym uczeniem się

Zmiany występujące w otoczeniu sprawiają, że współczesne organizacje muszą nieustannie dążyć do ciągłej poprawy swojej pozycji konkurencyjnej, sprostać oczekiwaniom klientów, wymaganiom dotyczącym innowacyjności produktów i wprowadzania nowych technologii[35]. Muszą także być bardziej elastyczne, proaktywne i szybko adaptować się do nowych warunków działania, przy czym realizacja wyżej wymienionych czynników wymusza uczenie się szybsze niż konkurencja[36]. W powyższe kierunki zmian znakomicie wpisuje się idea organizacji uczącej się, która przez ostatnie dwie dekady ulegała częstej redefinicji. Peter Senge określił ją jako wizję, która stanowi siłę napędową dla kreatywnych działań

[32] T.A. Campbell, D.E. Campbell, *Outcomes of mentoring at-risk college students: gender and ethnic matching effects*, „Mentoring & Tutoring" 2007, nr 15 (2), s. 136.

[33] M. Arthur, K. Inkson, J. Pringle, *The new careers: Individual action and economic change*, Sage, Thousand Oaks, CA 1999, s. 34; M.B. Arthur, D.M. Rousseau, *The boundaryless career: A new employment principle for a new organizational era*, Oxford University Press, New York 1996, s. 21.

[34] T.D. Allen, L.T. Eby, M.L. Poteet, E. Lentz, L. Lima, *Career benefits associated with mentoring for protégeé: A meta-analysis*, „Journal of Applied Psychology" 2004, nr 89, s. 131; K.E. Kram, *A relational approach to career development*, w: *The career is dead. Long live the career: A relational approach to careers*, red. D.T. Hall, Jossey-Bass, San Francisco, CA 1996, s. 142.

[35] N. Akhtar, R.A. Khan, op. cit., s. 257.

[36] Ibidem.

prowadzących do zmiany oraz polega na tworzeniu stale doskonalącej się organizacji, w ten sposób kreującej i wpływającej na własną przyszłość[37]. Jak zauważa David A. Garvin, organizacja ucząca się jest jednostką skoncentrowaną na kreowaniu, pozyskiwaniu i transferowaniu wiedzy oraz modyfikowaniu swojego zachowania ze względu na zachodzące zmiany[38]. Organizacja ta to także świadome wykorzystanie procesów uczenia się na poziomach indywidualnym, grupowym i systemowym do stałego przekształcania organizacji w kierunku do zwiększania satysfakcji jej klientów, użytkowników, pracowników i społeczności[39]. Z kolei Chris Argyris wskazuje na wagę organizacyjnego uczenia się jako procesu polegającego na rozpoznawaniu i korygowaniu błędów[40].

Pomimo rosnącego zainteresowania pojęciem organizacyjnego uczenia się zarówno jego zdefiniowanie, jak i określenie granic pojęciowych nie jest zadaniem łatwym, ponieważ jest ono z natury swojej złożone. Niemniej jednak badacze zgadzają się, co do tego, że w szerokim znaczeniu koncepcja organizacyjnego uczenia się odnosi się do pewnego wzorca zachowań, umożliwiającego organizacji dostosowanie się do otoczenia[41]. Badacze nie mają także wątpliwości, co do faktu, że obecnie zdolność uczenia się powinna być uznawana za kluczową kompetencję współczesnych organizacji, w których pozyskiwana wiedza musi być proporcjonalna do zakresu zmian obserwowanych w otoczeniu i wprowadzanych wewnątrz danej organizacji[42]. Specyfika organizacji uczącej się polega więc na kreatywnym wspomaganiu procesu zmian[43]. Zatem kluczowe znaczenie dla funkcjonowania organizacji jako uczącej się ma sam proces uczenia, bowiem to od jego efektywności zależy zdolność organizacji do osiągnięcia przewagi konkurencyjnej[44].

Wraz z rosnącym znaczeniem, jakie dla przetrwania i rozwoju organizacji zyskują wiedza i umiejętności pracowników oraz zasoby niematerialne organizacji, coraz większy nacisk kładzie się na szeroko rozumiany rozwój pracowników. Jednym z bardzo często pojawiających się pojęć w rozwoju organizacyjnym jest uczenie się poprzez doświadczenie (*experiential learning*), które wykorzystuje

[37] D.E. Meen, M. Keough, *Creating the learning organization. An interview with Peter M. Senge*, „The McKinsey Quarterly" 1992, nr 1, s. 59.

[38] D.A. Garvin, *Building a Learning Organization*, „Harvard Business Review" 1993, nr 71 (4), lipiec-sierpień, s. 80.

[39] M. Pedler, K. Aspinwall, *Przedsiębiorstwo uczące się*, PETIT, Warszawa 1999, s. 22.

[40] C. Argyris, *Double Loop Learning in Organizations*, „Harvard Business Review" 1977, nr 55 (5), wrzesień-październik, s. 116.

[41] E.H. Schein, *Organizational culture*, „American Psychologist" 1990, nr 45, s. 109-119; P. Senge, *The Fifth Discipline: The Art and Practice of Learning Organization*, Doubleday, New York 1990.

[42] J.R. Johnson, *Embracing change: a leadership model for the learning organization*, „International Journal of Training and Development" 1998, nr 2 (2), s. 141-148.

[43] Ibidem.

[44] A. DeGeus, *Planning as learning*, „Harvard Business Review" 1988, nr 66 (2), s. 70-74.

pośrednio także mentoring. Koncepcja ta bazuje na przekonaniu, że najlepszym sposobem na uczenie się nie jest przyswajanie teorii lecz to, co mówimy i robimy[45]. Zarówno uczenie się indywidualne, jak i organizacyjne wymaga zapewnienia pracownikom możliwości dzielenia się wiedzą. Stąd też organizacje dążące do wzmocnienia procesów uczenia się powinny zapewniać pracownikom możliwość wszechstronnego rozwoju zawodowego poprzez uczestnictwo w takich działaniach, jak mentoring, coaching czy szkolenia. Sam mentoring jest mocno osadzony w dyscyplinie rozwoju organizacyjnego, którego korzeni można szukać w koncepcji organizacji uczącej się. Wiele programów mentoringu jest ukierunkowanych nie tylko na indywidualne uczenie się, lecz także uczenie się zespołowe[46]. Mentoring stanowi także ważny instrument transferu wiedzy ukrytej, przyspiesza transfer i asymilację wiedzy w całej organizacji i niewątpliwie, jak podkreślają Caroline P. D'Abate, Erik R. Eddy i Scott I. Tannenbaum, jest on obecnie „ważnym źródłem rozwoju, a zatem i organizacyjnego uczenia się"[47].

Stąd też ciekawe wydaje się wprowadzenie w uczelni wyższej innowacji dydaktycznych w postaci programu mentoringu i powiązania jej z koncepcją organizacji uczącej się. W niniejszym artykule omówiona została koncepcja organizacji uczącej się, mentoring oraz pojęcia z nim związane i na tym tle teoretycznym wskazane zostaną doświadczenia, które wynikają z procesu implementowania programu mentoringu do uczelni wyższej. Jest to istotne także dlatego, że nauczyciele akademiccy odgrywają ważną rolę społeczną, na swój sposób zarządzając potencjałem ludzkim w środowisku akademickim.

3. Studium przypadku

Pomysł na realizację programu mentoringu w Wyższej Szkole Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej (WSP TWP) powstał w odpowiedzi na widoczną potrzebę zmodernizowania systemu nauczania w polskich wyższych uczelniach humanistycznych, a także istniejącego problemu niskiej aktywności społeczności lokalnych i braku profesjonalnie przygotowanych liderów lokalnych. W ramach projektu na dwóch wydziałach uruchomiono studia uzupełniające magisterskie na specjalności Aktywizacja i Rozwój Społeczności Lokalnych oraz Kierownictwo i Przywództwo w Społecznościach Lokalnych.

Na uczelniach humanistycznych spoczywa odpowiedzialność m.in. za kształtowanie przyszłych liderów lokalnych, mających ogromny wpływ na działania

[45] W. Morgan, *What is Accelerated / Experiential Learning?*, http://www.buildmybusiness.com/accelerated.html [5.01.2012].

[46] D. Megginson, D. Clutterbuck, B. Garvey, P. Stokes, R. Garrett-Harris, op. cit., s. 28.

[47] C. D'Abate, E. Eddy, S.T. Tannenbaum, *What's in a name? A literature-based approach to understanding mentoring, coaching, and other constructs that describe developmental interactions*, „Human Resource Development Review" 2003, nr 2 (4), s. 365.

samorządu czy też organizacji pozarządowych, co w dalszej kolejności przekłada się na rozwój społeczności lokalnych. Niestety coraz częściej tradycyjne metody nauczania nie są dostosowane do wymagań nowoczesnego społeczeństwa, nie promują innowacyjności i rozwoju zdolności adaptacyjnych. Projekt, którego jednym z celów było wprowadzenie metody mentoringu w WSP TWP, zakładał wzbogacenie ścieżki studiów o proces mentoringu. Ten ostatni rozumiany jest tu jako relacja rozwojowa pomiędzy dwiema osobami mająca na celu odkrywanie i rozwijanie potencjału studenta.

Każdy ze studentów miał możliwość wymiany doświadczeń i rozwoju umiejętności w sposób ustrukturyzowany, oparty na indywidualnych potrzebach w ramach tzw. mentoriali, czyli indywidualnych spotkań z nauczycielem akademickim. Mentoriale nie zastępowały innych metod kształcenia, takich jak wykład czy klasyczne zajęcia akademickie, lecz stanowiły ich uzupełnienie, nadając kształceniu bardziej indywidualny charakter. Służyły także odbudowaniu indywidualnej relacji mistrz – uczeń pomiędzy studentem a wybranym przez niego wykładowcą przeszkolonym do podjęcia roli mentora. Jak zauważa Arlene Martin, najbardziej znaczące zaniedbanie w realizacji programów mentoringu to brak wsparcia i odpowiedniego przygotowania do pełnienia funkcji mentora[48]. Dlatego nauczyciele akademiccy otrzymali wsparcie w postaci trwającego przez sześć miesięcy 80-godzinnego szkolenia wyposażającego chętnych do podjęcia roli mentorów w szeroki wachlarz skutecznych narzędzi i metod pracy mentorskiej. Szkolenie obejmowało m.in. takie zagadnienia, jak: etapy formalnego procesu mentoringu, rozwijanie talentów, mocnych stron i potencjału, diagnoza potrzeb podopiecznego, wyznaczanie zadań w mentoringu, zakłócenia w relacji mentorskiej i sposoby radzenia sobie z nimi. Poza szkoleniem mentorzy zostali objęci procesem superwizji.

W przygotowaniu do roli mentora pomocne były również staże zagraniczne, których celem było poszerzenie wiedzy teoretycznej mentorów (zdobytej podczas dotychczasowych szkoleń) o doświadczenia praktyczne z zakresu wdrażania metody mentoringu akademickiego w renomowanych zagranicznych ośrodkach akademickich. W trakcie wizyt studyjnych w University of Manchester (Wielka Brytania) i La Sapienza University of Rome (Włochy) naukowcy brali udział w licznych zajęciach merytorycznych – spotkaniach z wykładowcami goszczącej ich uczelni, mentorami, a także dyrektorami programów i projektów mentoringu czy w zajęciach dydaktycznych i spotkaniach ze studentami. Podczas wizyt studyjnych zapoznano się także z materiałami w postaci przewodników do prowadzenia dokumentacji, kwestionariuszy, wzorów arkuszy obserwacji, które zostały zmodyfikowane i przystosowane do polskich warunków. Biorąc pod uwagę fakt,

[48] A. Martin, *Transformational learning through mentoring in early childhood education*: *The DART model*, w: *The organizational and human dimension of successful mentoring across diverse settings*, red. F.K. Kochan, Information Age Publishing, Greenwich, CT 2002, s. 129.

że mentoring akademicki w Polsce był zjawiskiem nowym, a wiedza na jego temat była dość fragmentaryczna, doświadczenia zdobyte podczas staży zagranicznych miały kluczowe znaczenie dla wdrożenia programu mentoringu w opisywanej uczelni.

W WSP TWP mentoring przyjął postać obowiązkowych bezpośrednich spotkań. Wybór mentora dokonywał się poprzez zgłoszenie się studenta do konkretnej osoby z listy mentorów na podstawie opisu przedstawiającego specyfikę stylu pracy mentora oraz możliwe obszary współpracy. Zasady współpracy pomiędzy mentorem (wykładowcą) a protegowanym (studentem) regulował kontrakt, będący formą umowy pomiędzy nimi. W jego ramach zostały również wyznaczone cele, które miały być realizowane w trakcie całego procesu mentoringu. Kontrakt był również efektem wspólnych uzgodnień w takich kwestiach, jak np.: częstotliwość spotkań, czas ich trwania, oczekiwania dotyczące kontaktów między spotkaniami, stopień poufności, granice ingerencji, spodziewane zachowania czy etyka[49].

Program mentoringu powstał na podstawie profilu kompetencji uznanych za kluczowe z punktu widzenia efektywnego odgrywania roli animatora społeczności lokalnych lub lidera społeczności lokalnych. Kompetencje te związane były nie tyle z wiedzą merytoryczną, ile z konkretnymi umiejętnościami i postawami, które sprawiają, że animator lub lider okazuje się skuteczny. Kwestionariusz poziomu kompetencji ułatwiał proces ustalania celów rozwojowych w trakcie spotkań z mentorem, z kolei sposób wywiązywania się ze zobowiązań wyrażonych przez protegowanego znajdował swoje odzwierciedlenie w indywidualnym planie rozwoju (IPR). IPR nie tylko wyznaczał ramy spotkań, lecz także dawał możliwość refleksji nad własnymi zachowaniami profesjonalnymi i ich stopniowe doskonalenie w dialogu z mentorem. Mentorzy dysponowali także katalogiem narzędzi rozwojowych, będącym zbiorem propozycji rozwojowych (zadań i działań), które mogą wesprzeć studentów w zwiększaniu własnej skuteczności w obszarze kompetencji przyjętych jako kluczowe dla pełnienia określonych funkcji.

Zgodnie z przyjętymi założeniami program mentoringu realizowany był w formule mentoriali. Oznaczało to konieczność cyklicznych spotkań, które umożliwiały mentorowi obserwację postępów protegowanego oraz systematyczne motywowanie go do dalszego działania i rozwoju. Mentorzy mieli obowiązek spotkania się z protegowanymi 8 razy w ciągu roku akademickiego, przy czym dopuszczalne było „zdalne" przeprowadzenie 2 z 8 godzin za pomocą telefonu, e-maila lub wideorozmowy (np. Skype'a), o ile wyraziły na to zgodę obie strony procesu. Każde ze spotkań trwało 45 minut przy założeniu 4 godzin spotkań na semestr, przy czym maksymalna przerwa między spotkaniami wynosiła 6 tygodni, ponieważ gwarantowało to ciągłość i prawidłowy przebieg procesu. Każdy mentor miał pod swoją opieką od 6 do 8 protegowanych. Spotkania miały charakter indywidualny, odby-

[49] D. Megginson, D. Clutterbuck, B. Garvey, P. Stokes, R. Garrett-Harris, op. cit., s. 36.

wały się w atmosferze wzajemnego zaufania i koncentrowały się na potrzebach studenta.

Program mentoringu podlegał corocznej ewaluacji obejmującej zarówno mentorów, jak i protegowanych. Po zakończeniu programu przeprowadzono jego ocenę, której wyniki zaprezentowano poniżej. W badaniu wzięło udział 101 studentów, którzy uczęszczali na mentoriale oraz 14 mentorów. Badanie miało formę ankiety przesyłanej elektronicznie. W przypadku studentów zagwarantowano poufność, ankiety mentorów wymagały podpisania. Następnie przeprowadzono analizę ilościową danych ankietowych otrzymanych od protegowanych (studentów) i mentorów (pracowników akademickich). W analizie tej wykorzystano statystyki opisowe i analizę korelacji Pearsona. Po odrzuceniu ankiet, w których wystąpiły braki, ostateczna próba podopiecznych liczyła 98, a próba mentorów 14 osób.

Średnia ogólna ocena badanych wpływu mentoringu na ich rozwój wskazuje, że w opinii studentów program ten pozytywnie oddziałuje na ich rozwój – ogólna ocena (będąca średnią arytmetyczną ocen wpływu mentoringu w poszczególnych badanych obszarach rozwojowych) wynosiła 3,95 punktu w skali 5-punktowej (zob. tab. 1). Ogólnie, zdaniem protegowanych, najsilniej mentoring wpłynął dodatnio na ich rozwój osobisty – średnia ocen wynosiła 4,12 punktu w skali 5-punktowej. Nieco niżej oceniono jego wpływ na rozwój procesu aktywizacji – 4 punkty w skali 5-punktowej oraz wpływ na rozwój naukowy – 3,92 punktu. Najniżej ocenione zostało oddziaływanie mentoringu na rozwój zawodowy – średnia ocen wynosiła 3,74 punktu, przy czym warto zauważyć, że te oceny cechowały się również największą zmiennością – odchylenie standardowe wyniosło aż 1,22 punktu, co oznacza, że średnio rzecz biorąc, oceny badanych różniły się od wartości średniej aż o plus/minus 1,22 punktu. Należy jednocześnie podkreślić, że występujące różnice w ocenie wpływu mentoringu na badane obszary rozwoju protegowanych były stosunkowo niewielkie (zob. tab. 1).

Następnie analizie poddano ocenę przez protegowanych zaangażowania mentora, jego przygotowania, zadowolenia protegowanych z celów mentoringu oraz stopnia realizacji wyznaczonych celów (zob. tab. 2). Również w tym przypadku oceny były wysokie i bardzo wysokie. Najwyżej ocenione zostało zaangażowanie mentora – średnia wynosiła aż 4,73 punktu w skali 5-punktowej, przy stosunkowo niewielkim zróżnicowaniu przyznawanych ocen – odchylenie standardowe wynosiło jedynie 0,60 punktu, co oznacza, że, średnio rzecz biorąc, oceny odchylały się od wartości 4,73 jedynie o plus/minus 0,60 punktu. Podobnie wysoko ocenione zostało przez badanych przygotowanie mentora – średnia 4,70 punktu. Również w tym przypadku oceny cechowało niskie zróżnicowanie (odchylenie standardowe – 0,61 punktu). Badani byli przeważnie bardzo zadowoleni z wyznaczonych celów mentoringu – średnia oceny wynosiła 4,48 punktu, przy czym w tym przypadku wystąpiło nieco większe zróżnicowanie przyznawanych ocen (odchylenie standardowe – 0,83 punktu). Najniżej przez podopiecznych ocenio-

Tabela 1. Statystyki opisowe oceny przez protegowanych wpływu mentoringu na ich rozwój ($N = 98$)

Zmienne	Rozstęp	Minimum	Maksimum	Średnia	Odchylenie stand.
Rozwój naukowy	4,00	1,00	5,00	3,92	1,02
Rozwój zawodowy	4,00	1,00	5,00	3,74	1,22
Rozwój osobisty	4,00	1,00	5,00	4,12	1,04
Rozwój procesu aktywizacji	4,00	1,00	5,00	4,00	1,12
Rozwój (całość)	4,00	1,00	5,00	3,95	0,97

Źródło: opracowanie własne.

ny został stopień realizacji celów – średnia wynosiła 4,11 punktu. Jednocześnie oceny te charakteryzowały się największą zmiennością – odchylenie standardowe wynosiło blisko 1 punkt – 0,93 punktu, co oznacza, że średnio rzecz biorąc oceny odchylały się od wartości średniej o plus/minus 0,93 punktu (zob. tab. 2).

Tabela 2. Statystyki opisowe oceny przez protegowanych mentora i celów mentoringu ($N = 98$)

Zmienne	Rozstęp	Minimum	Maksimum	Średnia	Odchylenie stand.
Zaangażowanie mentora	3,00	2,00	5,00	4,73	0,60
Przygotowanie mentora	3,00	2,00	5,00	4,70	0,61
Zadowolenie z wyznaczonych celów	4,00	1,00	5,00	4,48	0,83
Realizacja celów	4,00	1,00	5,00	4,11	0,93

Źródło: opracowanie własne.

Następnie, aby znaleźć możliwe zależności pomiędzy badanymi zmiennymi, przeprowadzono analizę korelacji Pearsona (zob. tab. 3), która wykazała, że pomiędzy wszystkimi badanymi zmiennymi zachodzą wyraźne, dodatnie i istotne statystycznie związki. Do najsilniejszych (przekraczających wartość 0,6) należą m.in. korelacje pomiędzy oceną protegowanych wpływu programu na ich rozwój w badanych obszarach a zadowoleniem z wyznaczonych celów rozwojowych. Na szczególną uwagę zasługują silne, dodatnie związki występujące pomiędzy zadowoleniem protegowanych z wyznaczonych celów a ich całościową oceną wpływu mentoringu na ich rozwój (korelacja wynosiła 0,741) oraz zadowoleniem protegowanych z wyznaczonych celów a rozwojem procesu aktywizacji (0,711). Bardzo silna korelacja wystąpiła również pomiędzy oceną zaangażowania mentora i jego

Tabela 3. Analiza korelacji oceny programu mentoringu przez protegowanych

Zmienne	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Realizacja celów									
2. Zadowolenie z wyznaczonych celów	0,640**								
3. Przygotowanie mentora	0,475**	0,608**							
4. Zaangażowanie mentora	0,441**	0,527**	0,708**						
5. Rozwój naukowy	0,520**	0,607**	0,554**	0,602**					
6. Rozwój zawodowy	0,625**	0,643**	0,491**	0,496**	0,743**				
7. Rozwój osobisty	0,488**	0,663**	0,560**	0,614**	0,728**	0,708**			
8. Rozwój procesu aktywizacji	0,534**	0,711**	0,510**	0,535**	0,683**	0,715**	0,691**		
9. Rozwój (całość)	0,616**	0,741**	0,595**	0,630**	0,885**	0,902**	0,878**	0,875**	

** $p < 0{,}01$.

Źródło: opracowanie własne.

przygotowania (0,708) oraz oceną zaangażowania mentora a rozwojem osobistym (0,614), rozwojem naukowym (0,602) i ogólną oceną rozwoju (0,630).

Następnie przeprowadzono analizę danych otrzymanych w wyniku badań ankietowych zrealizowanych w grupie mentorów. Analiza statystyk opisowych wskazuje, że także mentorzy oceniali pozytywnie wpływ mentoringu na swój rozwój (zob. tab. 4). Ogólnie wpływ ten został przez nich oceniony średnio na 3,62 punktu w skali 5-punktowej (ogólny wpływ reprezentuje zmienna syntetyczna będąca średnią oceną wpływu mentoringu na poszczególne obszary rozwojowe – zmienna „rozwój całość"), przy umiarkowanym poziomie zróżnicowania przyznawanych ocen (odchylenie standardowe – 0,87 punktu). Najwyżej oceniony został przez mentorów wpływ mentoringu na ich rozwój osobisty – średnia ocena wynosiła 3,79 punktu w skali w skali 5-punktowej. Równocześnie oceny te cechowało nieco większe zróżnicowanie – odchylenie standardowe wynosiło 0,97 punktu, co oznacza, że średnio oceny badanych różniły się od wartości 3,79 o plus/minus 0,97 punktu. Niżej oceniono wpływ programu na rozwój naukowy mentorów (średnia – 3,57 punktu). W opinii mentorów najsłabszy był wpływ mentoringu na ich rozwój zawodowy (średnia – 3,50 punktu w skali 5-punktowej). Należy jednak zauważyć, że występujące różnice w ocenie wpływu programu na

Tabela 4. Statystyki opisowe oceny przez mentorów wpływu mentoringu na ich rozwój (N = 14)

Zmienne	Rozstęp	Minimum	Maksimum	Średnia	Odchylenie stand.
Rozwój naukowy	4,00	1,00	5,00	3,57	1,16
Rozwój zawodowy	3,00	2,00	5,00	3,50	0,85
Rozwój osobisty	3,00	2,00	5,00	3,79	0,97
Rozwój (całość)	3,00	2,00	5,00	3,62	0,87

Źródło: opracowanie własne.

poszczególne badane obszary rozwojowe są stosunkowo niewielkie (zob. tab. 4). Jednocześnie można stwierdzić, że ogólnie mentorzy wyraźnie niżej oceniali od protegowanych wpływ mentoringu na swój rozwój.

W kolejnym kroku analizie poddano opinie mentorów odnośnie do nastawienia studentów do metody mentoringu, aktywności studentów w omawianym procesie, stopnia realizacji ustalonych celów mentoringu, pożyteczności programu w osiąganiu celów studentów (zob. tab. 5). Najwyżej ocenione zostały nastawienie studentów i ich aktywność w programie (odpowiednio wartości średnie wynosiły 4,71 i 4,64 punktu skali 5-punktowej), przy stosunkowo niewielkim zróżnicowaniu występujących ocen (wynikającym także z niewielkich rozmiarów próby). Mentorzy byli jednak znacznie bardziej sceptyczni od protegowanych w ocenie stopnia realizacji celów mentoringu – średnia ocena w skali 5-punktowej wynosiła 3,93 punktu. Jednocześnie średnio wysoko oceniona została pożyteczność mentoringu w osiąganiu celów studentów – w skali 4-punktowej średnia ocena wynosiła 3,71 punktu (zob. tab. 5). Ogólnie również mentorzy wysoko ocenili pożyteczność programu zarówno dla ich rozwoju, jak i rozwoju studentów.

Tabela 5. Statystyki opisowe oceny przez mentora programu i celów mentoringu (N = 14)

Zmienne	Rozstęp	Minimum	Maksimum	Średnia	Odchylenie stand.
Nastawienia studentów	1,00	4,00	5,00	4,71	0,47
Aktywność studentów	1,00	4,00	5,00	4,64	0,50
Realizacja celów	2,00	3,00	5,00	3,93	0,62
Pożyteczność programu	1,00	3,00	4,00	3,71	0,47

Źródło: opracowanie własne.

Następnie analizie poddano związki pomiędzy badanymi zmiennymi, wykorzystując w tym celu analizę korelacji Pearsona (zob. tab. 6). Interesujący jest fakt, że ogólna ocena mentorów wpływu mentoringu na ich rozwój okazała się wyraźnie dodatnio powiązana z oceną pożyteczności programu dla studentów

i realizacją celów mentoringu (odpowiednio korelacje wynosiły: 0,674 i 0,879). Przy czym spośród badanych obszarów rozwojowych najsilniej z oceną pożyteczności programu dla studentów powiązany był rozwój naukowy mentora (0,749). Natomiast z realizacją celów mentoringu najsilniej powiązany był rozwój zawodowy mentora (0,804). Nie zaobserwowano istotnych statystycznie korelacji pomiędzy rozwojem naukowym i zawodowym mentora a nastawieniem i aktywnością studentów, jak również pomiędzy nastawieniem i aktywnością studentów a realizacją celów programu i jego pożytecznością. Wystąpiła natomiast istotna, dodatnia korelacja pomiędzy rozwojem osobistym mentora a aktywnością studentów (0,623). Należy także zauważyć, że większość badanych zależności jest istotna statystycznie (zob. tab. 6). Niższy poziom istotności niektórych z nich (*$p < 0,05$) wynika w dużej mierze z niewielkich rozmiarów próby.

Tabela 6. Analiza korelacji oceny programu mentoringu przez mentorów ($N = 14$)

Zmienne	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Rozwój naukowy								
2. Rozwój zawodowy	0,622*							
3. Rozwój osobisty	0,458	0,692**						
4. Rozwój (całość)	0,841**	0,886**	0,826**					
5. Nastawienia studentów	–0,243	0,000	0,192	–0,037				
6. Aktywność studentów	–0,019	0,452	0,623*	0,383	0,519			
7. Realizacja celów	0,709**	0,804**	0,741**	0,879**	–0,076	0,413		
8. Pożyteczność programu	0,749**	0,576*	0,361	0,674**	–0,050	0,189	0,457	

*$p < 0,05$, **$p < 0,01$.

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowując, wyniki przedstawionych badań jednoznacznie wskazują, że zarówno w opinii mentorów, jak i ich podopiecznych realizowany program mentoringu jest powiązany z ich rozwojem naukowym, zawodowym i osobistym.

Podsumowanie i wnioski

Przedstawione studium przypadku wskazuje, że formalny mentoring może z powodzeniem wspierać rozwój protegowanych i mentorów w organizacji, jaką jest szkoła wyższa. Przeprowadzone w ramach oceny programu badania ankietowe wykazały, że zarówno protegowani, jak i mentorzy stwierdzili, że mentoring wpływa korzystnie na ich rozwój naukowy, zawodowy i osobisty. Warto zauważyć, że obie grupy badanych uważają, że mentoring najsilniej oddziałuje na ich rozwój osobisty. Jednocześnie protegowani i mentorzy najniżej ocenili jego wpływ na

swój rozwój zawodowy. Mimo że oceny te były wysokie, to jednak niepokojący jest fakt, że właśnie ta podstawowa funkcja mentoringu została najniżej oceniona przez obie grupy badanych. Jednakże należy zaznaczyć, że może to wynikać ze specyfiki organizacji, w której realizowany był program, jego celów oraz grupy protegowanych, do której był kierowany – studenci. W przypadku przedsiębiorstw mentoring wspiera głównie rozwój kariery zawodowej pracowników. Program ten, kierowany do studentów, koncentrował się nie tylko na rozwoju kompetencji zawodowych, lecz także na ich rozwoju naukowym i osobistym. Analiza korelacji wykazała, że ocena protegowanych wpływu mentoringu na ich rozwój jest silnie powiązana z zaangażowaniem i przygotowaniem mentorów. Wyniki te świadczą, że dla powodzenia programów mentoringu ważny jest odpowiedni dobór mentorów. Osoby te powinny nie tylko mieć stosowne kompetencje, lecz także chcieć pełnić tę odpowiedzialną funkcję. Dla zwiększenia programów mentoringu istotne znaczenie ma dobrowolność uczestnictwa w programie oraz możliwość dokonywania wyboru, z kim uczestnicy chcą pracować, dotycząca zarówno mentorów, jak i protegowanych[50]. Ponadto występujące wyraźnie dodatnie zależności pomiędzy oceną mentorów pożyteczności programu i realizacją celów mentoringu a oceną wpływu programu na ich rozwój może wskazywać, że wielu mentorów łączy swoje cele rozwojowe z takimi podstawowymi celami zawodowymi, jak rozwój studentów. Ma to szczególne znaczenie w przypadku mentoringu kierowanego do protegowanych – studentów, którzy często dopiero przygotowują się do wejścia w „dorosły świat kariery zawodowej" i dla których mentor może stanowić ważny wzór do naśladowania w przyszłej karierze zawodowej.

Zaskakujący jest natomiast brak istotnych zależności pomiędzy oceną mentorów nastawienia i aktywności studentów a pozostałymi zmiennymi. Stwierdzono jedynie istnienie wyraźnego, dodatniego związku między rozwojem osobistym mentora a aktywnością studentów. Fakt ten może wskazywać, że większa równowaga w procesie wymiany zachodzącej w relacji mentoringu, w odczuciu mentorów, sprzyja ich rozwojowi osobistemu, ponieważ dzięki wkładowi protegowanych mentorzy mają więcej sposobności do uczenia się i rozwoju, wykraczającego poza ich aktualny obszar aktywności zawodowej czy naukowej. Należy jednak zaznaczyć, że ze względu na zastosowaną strategię badawczą uzyskane wyniki są niereprezentatywne i należy je traktować z pewną ostrożnością przy formułowaniu wniosków.

Konkludując, można stwierdzić, że efektywne zarządzanie kapitałem ludzkimi niewątpliwie stanowi dzisiaj dla organizacji opartych na wiedzy, takich jak wyższe uczelnie, poważne wyzwanie. W organizacjach tych procesy uczenia się indywidualnego i organizacyjnego nabierają kluczowego znaczenia dla ich przetrwania i rozwoju. Dynamiczny przyrost wiedzy powoduje, że zadanie to staje się

[50] Ibidem, s. 24.

coraz trudniejsze i wymagające wspólnego, skoordynowanego wysiłku zarówno ze strony organizacji, jak i jej uczestników. Współczesne organizacje stają przed koniecznością poszukiwania nowych metod stymulowania procesów uczenia się zarówno na poziomie indywidualnym, jak i organizacyjnym. Problem ten dotyczy zwłaszcza uczelni wyższych, których podstawowym zadaniem jest nie tylko rozpowszechnianie, lecz także tworzenie wiedzy. Zachodzące przemiany socjoekonomiczne przyczyniają się do wzrostu liczby stanowisk pracy, na których uczenie się i dzielenie się wiedzą są kluczowymi czynnikami wpływającymi na efektywność działania pracowników. Wyższe uczelnie przygotowują przyszłych pracowników wiedzy do wejścia na rynek pracy. To, w jakim stopniu wywiążą się z tego zadania, zależy w dużej mierze od wiedzy zatrudnionych w nich pracowników oraz ich zaangażowania w uczenie innych oraz we własny rozwój. W tym kontekście wielu badaczy wskazuje na znaczenie formalnych programów mentoringu, które nadal wydają się niedocenianym narzędziem rozwoju zarówno pracowników, jak i studentów w polskich uczelniach. Relacja mentoringu ułatwia studentom i młodym pracownikom wejście w świat kariery zawodowej[51]. Pomaga również mentorom nadążać za szybkim rozwojem nowych technologii i wiedzy.

Formalne programy mentoringu są nie tylko ważnym instrumentem rozwoju zawodowego, lecz także mogą stanowić cenne źródło informacji na temat potencjału kompetencyjnego pracowników organizacji. Mentoring wpływa na organizacyjne uczenie się nie tylko na poziomie indywidualnym, lecz także zespołowym i organizacyjnym. Opiera się on na dzieleniu się wiedzą i pozwala na uczenie się z doświadczeń innych. Wspiera konwersje wiedzy w organizacji, a zwłaszcza jej internalizację i socjalizację. Stanowi interaktywny proces wzajemnego uczenia się. Służy nie tylko upowszechnianiu wiedzy ukrytej, lecz również tworzeniu nowej wiedzy, dzięki dzieleniu doświadczeń, pomysłów i idei. W dobie ekonomii opartej na wiedzy coraz częściej właśnie zdolność do tworzenia nowej wiedzy staje się czynnikiem decydującym o sukcesie organizacji.

Literatura

Akhtar N., Khan R.A., *Exploring the Paradox of Organizational Learning and Learning Organization*, „Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business" 2011, vol. 2, nr 9, styczeń.

Allen D., Russell J.E.A., McManus S.E., *Newcomer Socialization and Stress: Formal Peer Relationships as a Source of Support*, „Journal of Vocational Behavior" 1999, nr 54.

Allen T.D., Eby L.T., Poteet M.L., Lentz E., Lima L., *Career benefits associated with mentoring for protégeé: A meta-analysis*, „Journal of Applied Psychology" 2004, nr 89.

Appelbaum S.H., Ritchie S., Shapiro B.T., *Mentoring Revisited: An Organizational Behaviour Construct*, „Journal of Management Development" 1994, nr 13 (4).

[51] K.E. Kram, L.A. Isabella, op. cit., s. 110.

Argyris C., *Double Loop Learning in Organizations*, „Harvard Business Review" 1977, nr 55 (5), wrzesień-październik.

Arthur M., Inkson K., Pringle J., *The new careers: Individual action and economic change*, Sage, Thousand Oaks, CA 1999.

Arthur M.B., Rousseau D.M., *The boundaryless career: A new employment principle for a new organizational era*, Oxford University Press, New York 1996.

Campbell T.A., Campbell D.E., *Outcomes of mentoring at-risk college students: gender and ethnic matching effects*, „Mentoring&Tutoring" 2007, nr 15 (2).

Chao G.T., Walz P.M., Gardner P., *Formal and informal mentorships. A comparison on mentoring functions and contrast with non-mentored counterparts*, „Personnel Psychology" 1992, nr 3.

Clifford V., *Group mentoring: an alternative way of working*, „Women in Science Enquiry Network Journal" 2003, nr 62 (2), http://www.wisenet-australia.org/issue62/contnt62.htm [15.04.2005].

Clutterbuck D., Megginson D., *Mentoring Executives and Directors*, Butterworth-Heinemann, Oxford 1999.

Cyzio M., *Coaching i mentoring w rozwoju zawodowym pracowników*, „Pedagogika Pracy" 2006, nr 49.

D'Abate C., Eddy E., Tannenbaum S.T., *What's in a name? A literature-based approach to understanding mentoring, coaching, and other constructs that describe developmental interactions*, „Human Resource Development Review" 2003, nr 2 (4).

Dansky K.H., *The Effects of Group Mentoring on Career Outcomes*, „Group and Organization Management" 1996, nr 1.

DeGeus A., *Planning as learning*, „Harvard Business Review" 1988, nr 66 (2).

Garvin D.A., *Building a Learning Organization*, „Harvard Business Review" 1993, nr 71 (4), lipiec-sierpień.

Gehrke N., *Toward a Definition of Mentoring*, „Theory into Practice" 1988, nr 27 (3-4).

Gladstone M.S., *Mentoring: A Strategy for Learning in a Rapidly Changing Society*, CEGEP John Abbot Collage, Research and Development Secretariat, Montreal Quebec 1988.

Johnson J.R., *Embracing change: a leadership model for the learning organization*, „International Journal of Training and Development" 1998, nr 2 (2).

Kamińska J., *Wykorzystanie mentoringu i coachingu w bibliotece jako uczącej się organizacji*, Materiały konferencyjne, II Ogólnopolska Konferencja Naukowa „Marketing wewnętrzny i zarządzanie zasobami ludzkimi w bibliotece" 24-26 czerwca 2009, Biblioteka Uniwersytecka im. Jerzego Giedroycia w Białymstoku, http://bg.uwb.edu.pl/konferencja2009/materialy/Kaminska.Joanna.pdf.

Kram K.E., *Mentoring at Work*, „Columbus Public Library" 1950, nr 1 (2/02).

Kram K.E., *Phases of the mentor relationship*, „Academy of Management Journal" 1983, nr 4.

Kram K.E., *A relational approach to career development*, w: *The career is dead. Long live the career: A relational approach to careers*, red. D.T. Hall, Jossey-Bass, San Francisco, CA 1996, s. 132-157.

Kram K.E., Isabella L.A., *Mentoring alternatives: the role of peer relationships in career development*, „Academy of Management Journal" 1985, nr 1.

McCormack C., West D., *Facilitated group mentoring develops key career competencies for university women: a case study*, „Mentoring&Tutoring" 2006, nr 14 (4).

Martin A., *Transformational learning through mentoring in early childhood education: The DART model*, w: *The organizational and human dimension of successful mentoring across diverse settings*, red. F.K. Kochan, Information Age Publishing, Greenwich, CT 2002.

Marzec I., *Od mentoringu do sukcesu zawodowego pracowników w społeczeństwie informacyjnym*, w: *Zarządzanie rozwojem organizacji w społeczeństwie informacyjnym*, red. A. Stabryła, „Studia i Prace Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie", t. 2, Wyd. UE w Krakowie, Kraków 2008.

Marzec I., *Patologie relacji mentoringu w polskich organizacjach*, w: *Dysfunkcje i patologie zarządzania zasobami ludzkimi*, red. Z. Janowska, t. 3, Wyd. UŁ, Łódź 2010.

Marzec I., *Wykorzystanie mentoringu do pobudzania zmian w małym i średnim przedsiębiorstwie*, w: *Zmiana warunkiem sukcesu. Rozwój i zmiany w małych i średnich przedsiębiorstwach*, red. J. Skalik, „Prace Naukowe Uniwersytetu Wrocławskiego" nr 49, Wrocław 2008.

Meen D.E., M. Keough, *Creating the learning organization. An interview with Peter M. Senge*, „The McKinsey Quarterly" 1992, nr 1.

Megginson D., Clutterbuck D., Garvey B., Stokes P., Garrett-Harris R., *Mentoring w działaniu*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2008.

Mezias J.M., Scandura T.A., *A needs-driven approach to expatriate adjustment and career development: a multiple mentoring perspective*, „Journal of International Business Studies" 2005, nr 5.

Morgan W., *What is Accelerated / Experiential Learning?*, http://www.buildmybusiness.com/accelerated.html [5.01.2012].

Parsloe E., Wray M., *Trener i mentor. Udział coachingu i mentoringu w doskonaleniu procesu uczenia się*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.

Pocztowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, PWE, Warszawa 2007.

Ragins B.R., Cotton J.L., *Mentor functions and outcomes: A comparison of men and women in form and informal mentoring relationships*, „Journal of Applied Psychology" 1999, nr 84.

Ragins B.R., Cotton J.L., Miller J.S., *Marginal mentoring: The effects of type of mentor, quality of relationship, and program design on work and career attitudes*, „Academy of Management Journal" 2000, nr 43 (6).

Ragins B.R., Scandura T.A., *Gender differences in expected outcomes of mentoring relationships*, „Academy of Management Journal" 1994, nr 4.

Rokita J., *Organizacja ucząca się*, Wyd. AE w Katowicach, Katowice 2003.

Russell J.E.A., Adams D.M., *The changing nature of mentoring in organizations: An introduction to the special issue on mentoring in organizations*, „Journal of Vocational Behavior" 1997, nr 51.

Schein E.H., *Organizational culture*, „American Psychologist" 1990, nr 45.

Senge P., *The Fifth Discipline: The Art and Practice of Learning Organization*, Doubleday, New York 1990.

Sosik J.J., Lee D., Bouquillon E.A., *Context and Mentoring: Examining Formal and Informal Relationship in High Tech Firms and K-12 Schools*, „Journal of Leadership and Organizational Studies" 2005, nr 2.