http://dx.doi.org/10.18778/7969-303-0.12

Dorota Nawrat

Uczenie się międzypokoleniowe w środowisku pracy – wybrane strategie i metody

Streszczenie: Artykuł porusza problematykę dotyczącą uczenia się i doskonalenia w środowisku pracy w organizacjach uczących się. Omówiono w nim wybrane strategie i metody uczenia się międzypokoleniowego, przede wszystkim: mentoring i budowanie kultury mentoringu oraz intermentoring. Szczególną uwagę zwrócono na aspekty wykorzystywania doświadczenia w procesie uczenia się oraz rozwijanie kompetencji do uczenia się i samokształcenia, niezbędną w organizacjach uczących się. Przybliżono także andragogiczny model uczenia się Malcolma S. Knowlesa, uwypuklając w nim aspekty związane z rozwijaniem umiejętności uczenia się i samokształcenia.

Słowa kluczowe: Mentoring, intermentoring, uczenie się w środowisku pracy, uczenie się międzypokoleniowe, całożyciowe uczenie się.

Wstęp

Specyfika naszych czasów, dynamika rozwoju gospodarczego i rosnąca konkurencyjność w skali makro i mikro sprawia, że dla współczesnych przedsiębiorstw szansą na rozwój jest budowanie własnego kapitału intelektualnego. Nowoczesne organizacje muszą więc być zorientowane na ciągłe uczenie się, a transfer wiedzy i zarządzanie nią stają się priorytetowymi celami strategicznymi. „Organizacja XXI wieku jest organizacją wiedzy. To dzięki wiedzy swoich pracowników może stać się innowacyjna, zdolna do szybkich zmian, konkurencyjna i zapewniająca satysfakcję swoim klientom" (Janowska, 2002, s. 9). Organizacje muszą być zdolne do szybkiego pozyskiwania, rozwijania lub generowania, transferu oraz wykorzystywania wiedzy. Dotyczy to wiedzy zarówno pochodzącej spoza organizacji, jak i wiedzy posiadanej lub generowanej w organizacji (wewnętrznej). Ta ostatnia dzieli się najczęściej na wiedzę skodyfikowaną (np. własne bazy danych, własne patenty, mapa wiedzy)

i nieskodyfikowaną (np. wiedza i doświadczenie jednostek lub grup) (Lisowska, Ropęga, 2009). Transfer wiedzy wewnątrz organizacji uzależniony jest od strategii, odpowiednich procedur (w tym systemów IT), struktury organizacji, kultury i klimatu sprzyjającym uczeniu się oraz przywództwu. Proces transferu wiedzy następuje między innymi poprzez: pozyskiwanie wiedzy od współpracowników w wyniku pracy w zespołach zadaniowych oraz pozyskiwanie wiedzy w relacjach pionowych między kierownikami a pracownikami będącymi specjalistami w określonych dziedzinach (Olczak, Kołodziejczyk-Olczak, 2005, s. 173), jak również pomiędzy pracownikami różnych szczebli i specjalizacji. Ważną kwestią w tym procesie są, obok wyżej wymienionych czynników, także umiejętności pracowników w zakresie dzielenia się wiedzą i uczenia się. Warto przypomnieć, że umiejętność uczenia się jest jedną z ośmiu kompetencji kluczowych wymienianych przez Parlament i Radę Europy do uczenia się przez całe życie („Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej" 2006/962/WE). Ponadto jest kompetencją pozwalającą jednostce nabywać pozostałe, umożliwiającą rozwój zawodowy, a w efekcie satysfakcjonującą aktywność zawodową oraz uczestnictwo w życiu społecznym i kulturalnym. Dlatego też w organizacjach uczących się coraz baczniejszą uwagę zwraca się na procesy, procedury i metody wspomagające transfer wiedzy, w tym także na kompetencje pracowników w tym zakresie. Rośnie zainteresowanie alternatywnymi formami wpierania procesu uczenia się i doskonalenia zawodowego, takimi jak mentoring czy coaching (zob. Sołtys, Tarkowska, 2007). Metody te wyróżniają się zindywidualizowanym podejściem do procesu uczenia się, a poprzez to wysoką efektywnością edukacyjną i rozwojową. Ponadto bazują na posiadanym już przez uczącego się doświadczeniu zawodowym i pozazawodowym, jak również rozwijają umiejętności uczenia się, samokształcenia i samorozwoju.

Ważnym aspektem związanym z procesem organizacyjnego uczenia się jest rozwijanie i transfer kompetencji kluczowych. W organizacji uczącej się kompetencje pracowników traktowane są jako unikatowe zasoby strategiczne przedsiębiorstwa, zaś do sukcesu przedsiębiorstwa istotnie przyczyniają się pracownicy ze szczególnie dużym potencjałem, a więc tacy, którzy posiadają kluczowe dla danej organizacji kompetencje (Bratnicki, 2000). Przewagę intelektualną przedsiębiorstwa buduje się w oparciu o kluczowe, a jednocześnie unikalne i wyróżniające firmę kompetencje, które są trudne do imitacji dla konkurencji (Mroziewski, 2008). Pojęcie „wyróżniających się umiejętności" zostało wprowadzone w latach dziewięćdziesiątych przez G. Hamela i C.K. Prahalada, którzy zdefiniowali je jako: „unikalną kombinację specjalizacji biznesu i ludzkich umiejętności, odzwierciedlających typowy charakter organizacji [...], charakterystyczne dla danej firmy obszary wiedzy i doświadczenia – wpływające na obszar przewagi konkurencyjnej przedsiębiorstwa" (Sitko-Lutek, 2008, s. 418). Brak, niedobór lub nagła utrata kluczowych kompetencji może skutkować spowolnieniem rozwoju firmy, stagnacją, a nawet jej upadkiem. Jednak same kom-

petencje pracowników bez odpowiedniego zarządzania nimi w czasie nie przesądzają o wartości czy przewadze konkurencyjnej przedsiębiorstwa, zwłaszcza w warunkach gospodarki globalnej oraz dynamicznego postępu (tamże). Badania prowadzone w zakresie identyfikacji kluczowych kompetencji pokazują, że rozwijają się one w procesie pracy w określonym czasie i często ich posiadaczami są wieloletni pracownicy firmy[1]. Wraz z odejściem (np. na emeryturę) pracowników, którzy je posiadają i nie przekazali ich następnym pokoleniom, kompetencje te zostają bezpowrotnie utracone. Ten problem wyraźnie pokazany jest także w badaniach dotyczących zarządzania wiekiem (Urbaniak, 2007, 2010; Gross-Gołacka, 2010). W przedsiębiorstwach, w których nie identyfikuje się kluczowych kompetencji i brak jest strategii zarządzania wiekiem, może dojść do tworzenia się luk kompetencyjnych oraz zahamowania ich transferu – gdy warunki do dzielenia się wiedzą są niesprzyjające. Dlatego też nowoczesne przedsiębiorstwa powinny wdrażać odpowiednie procesy, procedury oraz tworzyć klimat i kulturę zorientowaną na transfer wiedzy i kluczowych kompetencji. Jedną z metod jest mentoring oparty na specyficznej relacji uczącego się i nauczyciela-mentora, które może stanowić skuteczne narzędzie w transferze kluczowych kompetencji i poprzez to wspomagać procesy zarządzania wiedzą i wiekiem pracowników.

Problematyka poruszana w niniejszym artykule dotyczy aspektów uczenia się i doskonalenia w środowisku pracy, opartych na dzieleniu się wiedzą i doświadczeniem. Charakteryzuję krótko metodę mentoringu i intermentoringu, które związane są międzypokoleniowym uczeniem się i budowaniem kultury uczenia się w przedsiębiorstwie. Omawiam także andragogiczny model uczenia się Malcolma S. Knowlesa, uwypuklając w nim aspekty związane z rozwijaniem umiejętności uczenia się i samokształcenia.

Uczenie się w środowisku pracy

Uczenie się jest definiowane obecnie szeroko, jako proces, w którym: „na drodze poznania, doświadczenia i ćwiczenia powstają nowe struktury wiedzy, umiejętności, nawyki i postawy, czyli dokonuje się pewna zmiana osoby" (Okoń, 2003). W Europejskich Ramach Kwalifikacji i Strategii uczenia się przez całe życie, przyjęto założenie, że uczenie się może odbywać wieloma kanałami: na drodze formalnej, pozaformalnej i nieformalnej edukacji, która może odbywać się w domu, szkole, miejscu pracy, bibliotece, muzeum itp., jak również za pośrednictwem różnorodnych metod i form, w dowolnym czasie i bez

[1] Badania międzynarodowe prowadzone w ramach projektu *CASE – Confidence of Ageing Workers for Competitiveness and Success in Enterprises* (www.case-projekt.eu).

względu na wiek uczącego się[2]. Obecnie, gdy posługujemy się **językiem efektów uczenia się**[3], nie jest więc ważne, **w jaki sposób** jednostka zdobyła wiedzę, umiejętności i kompetencje, lecz ważne jest to, **czy** je posiada, **w jakim stopniu** są one rozwinięte oraz **czy potrafi je efektywnie wykorzystać** w procesie pracy i życiu społecznym. Zmienia się zatem obraz współczesnej edukacji i myślenia o niej, a tradycyjne pojmowanie procesu uczenia się przywiązanego do miejsca czy instytucji „zostały zanegowane przez współczesność" (Kargul, 2001, s. 7). Ponadto dotychczasowe systemy edukacyjne nie są w stanie sprostać wszystkim potrzebom edukacyjnym i nie nadążają za dynamicznym rozwojem współczesnego świata. Stąd całożyciowe uczenie się staje się wszechobecnym elementem życia współczesnego człowieka zarówno w pracy zawodowej, jak i we wszystkich obszarach życia pozazawodowego[4]. Całożyciowe uczenie się (*lifelong learning*) określane jest zaś jako: „długotrwały (od fazy przedszkolnej do późnej emerytalnej) proces refleksyjnego nabywania wiedzy, rozwijający i obejmujący całe życie w perspektywie osobistej, obywatelskiej, społecznej oraz zorientowanej na zatrudnienie"[5]. W świetle dyrektyw Unii Europejskiej odnoszących się do idei całożyciowego uczenia się oraz wobec obecnych i przyszłych zmian w stanie i strukturze zatrudnienia baczną uwagę zwraca się na te kompetencje, które będą mogły być wykorzystane przez jednostkę w różnych sytuacjach i środowiskach zawodowych oraz społecznych. Stąd kładzie się nacisk na kształcenie na każdym poziomie edukacyjnym kompetencji kluczowych, a w przypadku dorosłych – ponadzawoodowych, które ułatwią mobilności i elastyczność na rynku pracy.

Ważnym czynnikiem sprzyjającym uczeniu się jest środowisko edukacyjne, które w szerokim rozumieniu, obejmuje zarówno środowisko zewnętrzne w stosunku do człowieka, jak i wewnętrzną strukturę jego jako osoby (Janowski, Przyszczypkowski, Skrzypczak, 2007, s. 20). Obydwa te czynniki współdziałają ze sobą i wpływają na aktywność podejmowaną przez jednostkę. Środowisko zewnętrzne rozgraniczone jest przez wspomnianych autorów na środowisko bezpo-

---

[2] OECD definiuje **uczenie się przez całe życie** jako koncepcję uczenia się obejmującą rozwój indywidualny i rozwój cech społecznych we wszystkich formach i wszystkich kontekstach, w systemie formalnym, tj. w szkołach, placówkach kształcenia zawodowego, uczelniach i placówkach kształcenia dorosłych, oraz w ramach kształcenia nieformalnego, a więc w domu, w pracy i w społeczności.

[3] Efekty uczenia się (*learning outcomes*) – to, co osoba ucząca się wie, rozumie i potrafi wykonać w wyniku uczenia się, ujęte w kategoriach wiedzy, umiejętności oraz kompetencji personalnych i społecznych, www.ibe.edu.pl, 2012.

[4] Zob. obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych: cielesność, edukacja w życiu rodzinnym, stosunki międzyludzkie, czas wolny (edukacja „do", „w" i „poprzez" czas wolny), edukacja w procesie pracy i rozwój zawodowy (Kargul, 2001).

[5] Zob. Rezolucja Rady Unii Europejskiej z 27 czerwca 2002 r. dotycząca Strategii Uczenia się przez Całe Życie, za Kargul, 2006, s. 257.

średnie, w którym człowiek funkcjonuje w sposób „fizyczny", jak również środowisko pośrednie (np. media, sztuka, kultura, technika, nauka itp.). Środowisko to tworzy **przestrzeń życiową** człowieka, która zmienia się wraz z pełnieniem przez niego różnorodnych ról społecznych, zawodowych, obywatelskich. To natomiast powoduje wchodzenie w różne sytuacje i środowiska, z których jedne są sprzyjające rozwojowi, a inne nie. Człowiek dorosły, który ponosi odpowiedzialność za samego siebie, toczy nieustanną „grę" zarówno z otoczeniem, jak i z samym sobą. W toku tej gry kształtuje się jego środowisko edukacyjne, do czego zalicza się także środowisko zawodowe (Janowski, Przyszczypkowski, Skrzypczak, 2007, s. 19–23).

W środowisku pracy uczenie się zwykle rozumiane jest jako kategoria rozwoju zawodowego pracowników, która obejmuje zarówno kształcenie, dokształcanie, doskonalenie zawodowe (Oleksyn, 2001), jak również samokształcenie. Rozwój zawodowy rozumiany jest jako osiągnięcie przez pracowników niezbędnego do realizacji zaplanowanych celów organizacji poziomu kompetencji. Z punktu widzenia pracownika – kształcenie i doskonalenie stanowi ciąg zaplanowanych, systematycznych działań mających na celu podwyższenie jego kwalifikacji zawodowych oraz zwiększenie zdolności do radzenia sobie z ciągle zmieniającymi się wymaganiami. W pojęciu tym mieszczą się także wszelkie aspekty rozwijania cech psychofizycznych i zachowań społecznych pracownika, koniecznych bądź użytecznych w pracy zawodowej, w sposób pozwalający na przygotowanie go do dobrego wypełniania ról zawodowych, również w przyszłości, a także na poszerzanie treści pracy i podejmowanie nowych ról organizacyjnych (Oleksyn 2001). Uczenie się w środowisku organizacyjnym powiązane jest więc silnie ze strategią personalną przedsiębiorstwa i uwarunkowane czynnikami „rynkowymi", takimi jak konkurencyjność, nowe potrzeby i oczekiwania klientów czy też zmiany trendów w danej branży i związane z tym nowe technologie. Bez względu na zakres i treści uczenia się, nie ulega wątpliwości, że środowisko zawodowe wymusza konieczność ciągłego uczenia się – zarówno w odniesieniu do pracownika, jak i stale zmieniającego się środowiska. Tempo i natężenie zmian uwypukla konieczność kształtowania i rozwijania kompetencji do uczenia się: dorosły musi przede wszystkim wiedzieć, jak uczyć się najszybciej i najefektywniej. Pracujący dorosły bowiem najczęściej uczy się w wyniku pozaformalnej, a jeszcze częściej na drodze nieformalnej edukacji lub samokształcenia.

Uczenie się nieformalne ma duże znaczenie przy wykonywaniu zadań zawodowych, a według niektórych badań (zob. Wajszczak, 2000, s. 164) uczenie się przez doświadczenie aż w 70% wpływa na rozwój zawodowy dorosłych. Doświadczenie zawodowe daje możliwość wypróbowania w praktyce wiedzy, umiejętności i zachowań. Dlatego ważne jest, aby w procesie rozwoju zawodowego uwzględniać te metody uczenia się i doskonalenia, w których dorośli mogą czerpać ze zdobytego już doświadczenia.

Na proces uczenia się w środowisku pracy ma wpływ wiele czynników. Najczęściej wyróżnia się cztery wymiary, które oddziałują na przystosowanie się pracownika do nowego stanowiska pracy (Morrisom, Brantner, za: Wajszczak, 2000). Są to:

1. Różnice indywidualne:
   – charakterystyka jednostki: płeć, wiek, poziom i typ wykształcenia, zawód, czas i kategoria zatrudnienia w organizacji, miejsce w hierarchii organizacyjnej;
   – cechy osobowościowe: zdolności, system wartości, potrzeby, motywacje, postawy;
   – doświadczenie typu: wykształcenie, trening, tryb życia i pracy, wzorce, które pracownik wnosi do organizacji.
2. Cechy pracy: cechy szczególnie wzmacniające zaangażowanie i motywację, wyzwanie, jakie ona stawia oraz jasność zadań, które nie powodowałyby trudności w ich interpretacji lub konfliktu w dostosowaniu do możliwości realizacji (brak przeciążenia i roli stresu).
3. Środowisko:
   – kultura i system społeczny;
   – światowe, narodowe i lokalne wydarzenia, kryzysy ekonomiczne bądź polityczne, zagrożenia ekologiczne itp.;
   – uczestnictwo w instytucjach w otoczeniu organizacji, z którymi jest ona powiązana.
4. Kontekst organizacyjny:
   – misja organizacji, cele, strategia, sposoby regulacji zachowań organizacyjnych i wyznaczania zadań;
   – klimat organizacyjny jako miara spostrzeganej przez pracowników jakości życia w organizacji;
   – zasoby ilościowe i jakościowe;
   – cykle działania, organizacji pracy, cykle pracy.

Rozwój zawodowy pracownika stanowi nie tylko główne źródło rozwoju organizacyjnego, ale jest także ważnym czynnikiem autokreacji jednostki, który jednocześnie generuje wiele potrzeb i motywów edukacyjnych i rozwojowych. Praca i kariera zawodowa determinują wybory edukacyjne i są motorem do uczenia się i zmian. W procesie pracy zawodowej ujawniają się, krystalizują i kształtują najbardziej istotne dla losów społecznych człowieka systemy wartości, motywy działania, ideały, aspiracje, zainteresowania i potrzeby. Tworzy się określony światopogląd, buduje poczucie wiary w siebie, zadowolenie z faktu tworzenia społecznie użytecznych wartości bądź rozczarowanie, frustracja czy powodujące w efekcie zniechęcenie zawodowe, a nawet negację życia. Szeroko rozumiane środowisko pracy – współtworzące przestrzeń życiową człowieka – jest siłą napędową w procesie jego rozwoju: jednocześnie będąc stymulatorem i wyzwaniem do uczenia się.

Wybrane strategie i metody uczenia się i doskonalenia w środowisku pracy

Uczenie się w miejscu pracy najczęściej przyjmuje formy: szkolenia, doskonalenia lub samokształcenia (Wujek, 1996). Szkolenia dają pracownikowi możliwość zdobycia umiejętności potrzebnych do wykonywania pracy, które wymagają nieznacznego przygotowania teoretycznego, odbywają się zwykle w trybie skróconym, uproszczonym, dorywczo i sporadycznie, w ograniczonym zakresie. Doskonalenie (ogólne lub zawodowe) to proces systematycznego aktualizowania, poszerzania lub pogłębiania wiadomości i umiejętności najczęściej związanych z wykonywanym zawodem. Umożliwia osiąganie mistrzostwa w zawodzie i jest realizowane zarówno w pozaszkolnych formach edukacji dorosłych (np. kursy, seminaria, konferencje, staże, praktyki, warsztaty), jak i wewnątrz organizacji (mentoring, coaching). Samokształcenie natomiast jest to proces przedłużonego i poszerzonego kształcenia realizowany zgodnie z potrzebami jednostki – autoedukacja. Składniki samokształcenia są podmiotowo ustalane: cele (wybór celu, do którego dążymy), treści (dobór), metody, środki dydaktyczne, czas, tempo pracy – te, które sama jednostka ustala dla siebie oraz trzy najtrudniejsze procesy samokształcenia: samokontrola, samoocena, autokorekta. Zarówno doskonalenie, jak i samokształcenie są procesami ciągłymi i długofalowymi. Wymagają więc zastosowania takich strategii działania i metod, które wspomogą i zmaksymalizują proces uczenia się, zapewniając jednocześnie motywację na odpowiednio wysokim poziomie.

Proces rozwoju zawodowego i związane z nim metody dokształcania i doskonalenia mogą przybierać różne formy w zależności od tego, w jakiej fazie życia zawodowego znajduje się pracownik. Najczęściej wymienia się trzy etapy odpowiadające: przygotowaniu, wykonywaniu i zmianie zawodu. Są to:

- przygotowanie do zawodu, które obejmuje: kształcenie, dokształcanie i szkolenie związane z nabywaniem, uzupełnianiem i podnoszeniem kwalifikacji, w celu podniesienia efektywności i jakości wykonywanej pracy;
- doskonalenie wykonywanej pracy (w oparciu np. o szkolenie, coaching, trening);
- zmiana zawodu, która wiąże się z awansowaniem, przekwalifikowaniem i przenoszeniem pracowników na inne stanowiska pracy.

Strategie uczenia się zwykle odnoszą się do przyjętych wzorów uczenia się, jak również, w swojej warstwie konceptualnej, zawierają odpowiedź na pytanie: dlaczego?, a nie tylko na pytanie: jak?, w związku z czym nauczyciel niejako „reżyseruje sytuację edukacyjną" (Gołębniak, 2004, s. 172). Strategie realizowane są poprzez wykorzystanie określonych metod kształcenia, które odpowiadają zawartym w obrębie danego modelu celom kształcenia. Strategie rozwoju zawodowego pracowników powiązane są ze strategią personalną przedsiębiorstwa.

Metody doskonalenia zawodowego Tadeusz Listwan (2000) podzielił ze względu na sposób i tryb przekazywania wiedzy na: informacyjno-pokazowe, symulacyjne oraz doskonalenia w działaniu. Metody można realizować w trybie:

– *on-the-job* – związanym z miejscem pracy (np. doskonalenie w działaniu, informacyjno-pokazowe),

– *off-the-job* – w oderwaniu od miejsca pracy (np. metody symulacyjne, informacyjno-pokazowe).

Metody związane z miejscem pracy to: przyuczenie, instruktaż, asystentura, zastępstwo, następstwa, wielostronne kierowanie, koła jakości, ośrodek uczenia się (*Assesment Center* – AC), ośrodek doskonalenia (*Develompent Center*: DC), coaching, mentoring, sponsoring. Zaś do grupy metod realizowanych w oderwaniu od miejsca pracy badacz ten zalicza: wykład, seminaria, konferencje, dyskusja, rozmowa nauczająca, studia przypadków, gry planistyczne i symulacje, odgrywanie ról, nauczanie programowe, warsztat, trening, *action learning* (Listwan, 2000).

Innym ważnym czynnikiem rozwoju zawodowego jest kariera rozumiana w tym kontekście jako droga ku pojętej indywidualnie doskonałości i osiągnięcie satysfakcji w życiu zawodowym, realizująca się poprzez sekwencję ról i pozycji zawodowych obejmowanych przez pracownika w różnych fazach życia zawodowego, a najczęściej poprzez wspinanie się po szczeblach „pozycji zawodowych" ułożonych w hierarchii pionowej. Możliwość realizacji kariery stanowi silny czynnik motywujący w procesie organizacyjnego uczenia się i doskonalenia zawodowego.

Wybrane metody uczenia się oparte na dzieleniu się doświadczeniem

Jak już wspominano, uczenie się ma wymiar wielowymiarowy, a jednocześnie głęboko zindywidualizowany, tj. zorientowany na rozwijanie i maksymalne spożytkowanie indywidualnego potencjału jednostki w określonym środowisku. Szczególnie dotyczy to organizacji uczących się, w których konieczny jest transfer cennych i unikalnych (kluczowych) kompetencji, jak również wewnętrznej wiedzy organizacyjnej (zwłaszcza tej nieskodyfikowanej). Spośród wielu metod doskonalenia zawodowego coraz większą popularność zyskują tzw. alternatywne metody uczenia się i doskonalenia zawodowego, służące jednocześnie wspieraniu jednostki w jej indywidualnym rozwoju i w procesie adaptacji społecznej – takie jak coachnig i mentoring. Z uwagi na podjętą w tym artykule problematykę uczenia się międzypokoleniowego krótko charakteryzuję tylko jedną z nich: mentoring oraz formę mentoringu: intermentoring. Obie te metody są bardzo popularne w wielu krajach Europy oraz Stanach Zjednoczonych i skutecznie wykorzystywane jako instrumenty zarządzania wiekiem oraz transferu kluczowych kompetencji. Przykładem może być fiński model zarządzania wiekiem, wykorzystujący metodę mentoringu (Boni, za: Muszyński, 2008, s. 49). W modelu tym uwzględ-

niono prawidłowość, że wraz z wiekiem maleje sprawność i szybkość wykonywanych przez pracownika działań oraz jego możliwości fizyczne (np. czas reakcji, szybkość, koncentracja), natomiast rośnie umiejętność kumulowania wiedzy oraz mądrość. Dlatego też mentorem zostaje doświadczony doradca – posiadacz wiedzy i umiejętności w zakresie dobrych praktyk w historii firmy (tzw. *story teller*). Ponadto, jak wynika z badań Deutche Bank: „starzejące się społeczeństwo wymaga starzejącej się obsługi potrafiącej sprzedać nie tylko dany produkt, ale przede wszystkim swoje doświadczenie" (tamże).

W polskiej literaturze metody opisywane są coraz częściej, jednak pracodawcy niezbyt chętnie wdrażają je w praktykę organizacyjną. Powodem jest między innymi: brak zidentyfikowanych kluczowych kompetencji[6], niepopularność kultury mentoringu i nieznajomość procedur z nią związanych, niechęć do dzielenia się wiedzą (Matusiak, Guliński, 2010) oraz wciąż zbyt małe umiejętności w zakresie uczenia się i samokształcenia, spowodowane system edukacji. Tymczasem mentoring może odgrywać istotną rolę w międzypokoleniowym uczeniu się w miejscu pracy, jak również w kształtowaniu i rozwijaniu umiejętności samokształceniowych pracowników. Wartością mentoringu, w porównaniu do innych metod szkoleniowych, jest indywidualizacja procesu kształcenia i rozwoju oraz możliwość zastosowania wiedzy i umiejętności w konkretnych sytuacjach i warunkach zawodowych, pod okiem „mistrza". Ponadto mentoring może być kluczem do efektywnego wykorzystania zasobów pracowników starszych.

Mentoring

Z sukcesem każdego człowieka związany jest jeden podstawowy fakt: ktoś kiedyś, w jakiś sposób zadbał o jego rozwój. Ta osoba to właśnie mentor

(Parsloe, Wray, 2002, s. 78–79, za: Król, 2006, s. 468).

Mentoring jest metodą szkoleniową polegającą na sprawowaniu opieki nad pracownikiem w różnych okresach jego rozwoju zawodowego w firmie (Balasiewicz, Chojnacki, 2005, s. 136). To metoda, w której „osoba posiadająca wiedzę, doświadczenie i autorytet jest dla podopiecznego przez pewien czas mentorem, doradcą, przewodnikiem w rozwoju jego indywidualnego (i organizacyjnego) kapitału ludzkiego" (Król, 2006, s. 468). Jego istotą jest wykorzystanie doświadczenia, wiedzy i umiejętności pracowników o wyższych kompetencjach i pozycji w hierarchii firmy do szkolenia pracowników o niższych kompetencjach.

[6] Badania pilotażowe w 40 polskich przedsiębiorstwach sektora MŚP pokazały, że tylko w 45% tych firm kompetencje kluczowe są przedmiotem uwagi zarządzających, jak również tylko w połowie firm istnieją procedury związane z przekazywaniem wiedzy przez pracowników odchodzących z pracy młodszym pracownikom (Lisowska, Ropęga 2009, s. 9–11).

W praktyce polega także na przekazywaniu wiedzy i umiejętności przez bardziej doświadczonych i starszych pracowników młodszym. Metoda ta stosowana jest najczęściej w celu uzupełnienia formalnego szkolenia na stanowisku pracy, pomocna w praktycznym rozwijaniu umiejętności, jak również w realizacji ścieżki zawodowej osoby szkolonej. Celem mentoringu jest także wspieranie pracownika w indywidualnym uczeniu się i długofalowym procesie rozwoju zawodowego, nawet w skali całej jego kariery zawodowej. Jednym z celów jest także pomoc w dokonywaniu zmian i „uchwyceniu głębszego znaczenia tego, co się aktualnie dzieje, a co na pierwszy rzut oka jest niezauważalne lub wydaje się być nieistotne" (Megginson, Clutterbuck, 2008, s. 17–18). Mentorzy nie tylko dzielą się wiedzą i doświadczeniem, ale także ułatwiają szkolonym pracownikom integrację z firmą, zrozumienie kultury organizacyjnej, panujących reguł, sposobów podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów, a poprzez to wpływają na kształtowanie ich postaw i zachowań organizacyjnych.

Cykl mentoringowy trwa zwykle około 1–3 lat, charakteryzuje się stosunkowo niskim sformalizowaniem kontaktów, bazuje na samodzielności szkolonego oraz na specyficznym charakterze relacji między mentorem a szkolonym (Król, 2006). Mentor nie powinien być bezpośrednim przełożonym podopiecznego, ale wskazane jest, by zajmował stanowisko co najmniej o dwa stopnie wyżej w hierarchii zawodowej, posiadał duże doświadczenie oraz dobrze znał zakres pracy szkolonego. Wskazane jest również by mentor był o 8–12 lat starszy, a ponadto nie zaleca się układu mieszanego ze względu na płeć. Mentor może pełnić role: ogólnego opiekuna kariery, opiekuna profesjonalnego – wspierający szkolonego pracownika w nauce określonych umiejętności i kwalifikacji lub opiekuna zawodowego, którego zadaniem jest wyuczenie określonych umiejętności zgodnych ze standardami (Parsloe 2002, s. 46).

W zależności od roli, jaką pełni mentor, proces ten ma różny przebieg, zakres, czas trwania, a także wymaga stosowania odmiennych technik. Zawsze jednak kluczową kwestię odgrywają kompetencje mentora, gdyż to on ponosi bezpośrednią odpowiedzialność za proces szkolenia. Poza doświadczeniem mentor powinien chcieć, a przede wszystkim umieć podzielić się własną wiedzą w relacji opartej na obustronnym zaufaniu, które w znacznym stopniu decyduje o rezultatach szkolenia. Proces mentoringu wymaga od mentora otwartości, komunikatywności, nastawienia na współpracę oraz umiejętności udzielania informacji zwrotnych. Ważne jest jednak obustronne pozytywne nastawienie, wzajemna akceptacja i chęć budowania wysokiej jakości relacji mentoringowej. Relacja ta, jak i cały proces, nie może być realizowana w sposób przymusowy lub autorytarny – mentor ma inspirować i stymulować proces rozwoju tak, aby pracownik mógł czerpać z niego pełną satysfakcję. Mentorzy dążą do nawiązania szczególnych relacji z podopiecznymi, zbliżonych do roli doradcy, konsultanta czy, jak chcą niektórzy – „mistrza". Istnieje wiele barier, które utrudniają proces mentoringu, a wynikają one z braku wiedzy i umiejętności mentorów, np. skłonność do rozwiązywania problemów

za podopiecznych, zbyt osobiste kontakty, nadużywanie władzy, stosowanie barier komunikacyjnych, trudności w udzielaniu informacji zwrotnej i właściwej ocenie rezultatów, niedostosowanie metod przekazywania wiedzy do stylu uczenia i możliwości szkolnego. Bariery oczywiście mogą pojawić się także po stronie szkolonego, do głównych przeszkód zalicza się między innymi: niską motywację, słabe umiejętności w zakresie komunikacji interpersonalnej, brak umiejętności samooceny i przyjmowania informacji zwrotnych, niewystarczającą umiejętność uczenia się i samokształcenia oraz postawę roszczeniową.

Proces mentoringu opiera się na kompetencji, doświadczeniu, jasnym określeniu ról oraz wyznaczeniu celów. Persloe (2002, s. 50) jako trzy główne fazy mentoringu wymienia: uzgodnienie planu nauki (rozwoju osobistego), zapewnianie wsparcia w osiąganiu celów oraz udzielanie wsparcia w samorozwoju. W fazie pierwszej kluczowe jest wzajemne poznanie i określenie oczekiwań, identyfikacja słabych i mocnych stron, w tym szans i zagrożeń dla rozwoju, oraz ustalenie celów długo- i krótkoterminowych. W fazie drugiej istotne jest budowanie relacji partnerskich oraz nadzorowanie przebiegu procesu. Trzecia faza polega na konsekwentnym realizowaniu określonej ścieżki, połączonym z rozwijaniem kompetencji osobistych oraz społecznych, stałym kontakcie i rozbudowanym *feedbacku*, regularnej ewaluacji i ocenie wyników, prowadzącej do ewentualnej weryfikacja ustalonej ścieżki.

Oprócz wykorzystania mentoringu jako metody szkoleniowej może być on rozumiany także jako kultura w organizacji uczącej się (Megginson i Clutterbuck, 2008). Wspomniani autorzy opisują strategię budowania kultury mentoringu oraz procesy i procedury z tym związane. Do istotnych właściwości charakterystycznych dla budowania kultury mentoringu zaliczają rozumienie go jako procesu ściśle związanego z problemami biznesowymi oraz uznanie za regularny proces o jasno określonym zakresie: od wyznaczenia celów do pomiaru i ewaluacji osiąganych wyników. Postulują także stosowanie mentoringu jako dominującej formuły integracji, budowania relacji i współpracy między poszczególnymi działami całej firmy. Wskazują także na znaczącą rolę kierownictwa firmy, które powinno występować w roli zarówno mentorów, jak i uczniów oraz inicjować procesy mentoringowe. Proponują wprowadzenie wspólnych standardów komunikacji oraz przekazywanie informacji zwrotnej w relacji mentoringowej, pozwalające na zastosowanie tej umiejętności w innych sytuacjach, jak również dobrowolność uczestnictwa w programie. Kultura mentoringu, zdaniem tych badaczy, ułatwia zarządzanie wiedzą poprzez diagnozowanie jej, kumulowanie i przekazywanie oraz wprowadza zarządzania wiekiem poprzez wykorzystanie zasobów pracy pracowników starszych (Megginson i Clutterbuck, 2008, s. 16–51). Jak podkreślają wskazani badacze: budowanie tego typu kultury wymaga spojrzenia w przyszłość i zauważenia tkwiących w niej możliwości oraz stałego poszukiwania odpowiedzi na pytanie: **czego możemy się od siebie nauczyć?**, które powinna stawiać sobie każda współczesna organizacja.

Mentoring pełni więc w organizacji wiele funkcji: prorozwojową, wychowawczą, kulturotwórczą i motywacyjną, sprzyja budowaniu klimatu zespołowego opartego na otwartości i dzieleniu się wiedzą. Orientacja na indywidualne oczekiwania i potrzeby pracownika, charakterystyczna dla tej metody, zwiększa motywację do działania, wzmacnia poczucie samodzielności i samoodpowiedzialności oraz rozwija umiejętność uczenia się i samokształcenia.

Intermentoring

Jedną z form mentoringu zorientowaną *stricte* na międzypokoleniowe uczenie się w środowisku pracy jest intermentoring. Metoda ta wychodzi naprzeciw wyzwaniom rynku pracy związanym z zarządzaniem wiekiem pracowników. Skoro ludzie mają pracować dłużej, należy zapewnić im stałą możliwość dokształcania i doskonalenia zawodowego. Idea intermentoringu polega w uproszczeniu na tym, że starsi pracownicy uczą młodszych, a młodsi starszych. Celem intermentoringu jest także zmiana na korzyść relacji między pracownikami starszymi i młodszymi wiekiem oraz wzmocnienie i zaktywizowanie ich wzajemnej współpracy, jak również wymiana doświadczeń między tymi grupami. Intermentoring pokazuje, że pracownicy zróżnicowani wiekiem wiele wnoszą do organizacji poprzez różnorodne doświadczenia związane także z wiekiem. Podejście takie wpływa na zmniejszenie dyskryminacji na rynku pracy ze względu na wiek (ageizm). Metoda ta umożliwia transfer wiedzy z zakresu nowych technologii i doświadczenia życiowego (i zawodowego) pomiędzy pracownikami starszymi i młodszymi wiekiem, co wpływa na wzrost wiedzy i umiejętności pracowników, a w efekcie przekłada się podnoszenie konkurencyjności przedsiębiorstwa. W praktyce wygląda to tak, że starsi pracownicy dzielą się wiedzą i doświadczeniem zawodowym (np. z danej branży czy dziedziny), zaś młodsi uczą starszych korzystania z nowoczesnych technologii.

Model intermentoringu to w istocie model zarządzania wiekiem i transferu wiedzy. Został on wypracowany i przetestowany jako produkt projektu „Dynamizm i doświadczenie – wspólne sterowanie zmianą" zrealizowanego w ramach PIW Equal, finansowanego przez Unię Europejską[7]. Model ten jest propozycją dla każdej organizacji, pozwalającą w nowoczesny i niedrogi sposób zadbać o ustawiczne podnoszenie niezbędnych do rozwoju przedsiębiorstwa kompetencji pracowników. Model skierowany jest przede wszystkim do tych organizacji, których sprawność działania oparta jest na systemach informatycznych. W pilotażu uczestniczyli pracownicy powyżej 50. roku życia (50+) oraz pracownicy poniżej 35. roku życia (–35). Rysunek 1 ukazuje schemat wdrażanego modelu.

[7] Zob. projekt EQUAL, http://www.equal.zory.pl, http://www.equal.org.pl/baza.php?M=18&PID=62&PPID=238&lang=pl.

Rysunek 1. Model intermentoringu

Źródło: *Model intermentoring*..., 2007, s. 40.

Wdrożenie modelu do organizacji pozwoliło na wzajemną wymianę wiedzy, umiejętności i doświadczeń i pozwoliło usprawnić posługiwanie się technikami komputerowymi w sposób najbardziej właściwy i dostosowany do specyficznych potrzeb firmy. Wprowadzanie modelu wspomagane było szkoleniem z zakresu kształtowania umiejętności dydaktycznych obu grup oraz psychologicznej pracy nad przełamywaniu oporu wobec zmian oraz konfliktów międzypokoleniowych wśród pracowników posiadających odmienną wiedzę i doświadczenie zawodowe i życiowe. Okazało się, że przygotowany pod tym względem zespół pracowniczy może uruchomić wzajemną naukę pomiędzy najmłodszymi (absolwentami i stażystami) a najbardziej doświadczonymi pracownikami w okresie przedemerytalnym, łamiąc tradycyjny kierunek przekazywania umiejętności płynących od doświadczenia do młodości i zwracając go w odwrotną stronę od młodych ze świeżą wiedzą (w zakresie najnowszych technologii) ku pracownikom starszym (*Model intermentoring*..., 2007, s. 7–9). Korzyści, jakie odnieśli pracownicy w wieku 50+, to: aktualizacja i zdobycie nowej wiedzy i umiejętności (między innymi z zakresu IT), wymiana doświadczeń, wykorzystanie posiadanego potencjału wiedzy, umiejętności i doświadczeń, jak również wyrównanie szans na rynku pracy lub/i utrzymanie zatrudnienia wpływające w efekcie na wydłużenie okresu aktywności zawodowe. Natomiast pracownicy –35 lat zdobyli w rezultacie uczestnictwa w programie: nową wiedzę i kompetencje opartą na praktyce i doświadczeniu zawodowym i życiowym oraz pomoc i wsparcie ze strony pracowników 50+ przy uzyskiwaniu wiedzy praktycznej np. w zawodach rzemieślniczych. Ponadto mieli okazję wykorzystać swoją wiedzę, umiejętności, potencjał i energię, a poprzez to uzyskali szansę na podniesienie swojej pozycji zawodowej w miejscu pracy, jak również wzmocnili swoje szanse na rynku pracy.

W organizacji nastąpiła poprawa klimatu organizacyjnego i relacji międzypokoleniowych, zwiększenie umiejętności pracowników w wieku 50+ w zakresie nowych technologii, umożliwianie transferu wiedzy z dziedziny nowych technologii i doświadczenia życiowego pomiędzy pracownikami starszymi i młodszymi

oraz przygotowanie pracowników w wieku 50+ i młodych pracowników (–35) do aktywnego inicjowania i wcielania w życie zmian w organizacjach (zmiany wewnątrz i na zewnątrz organizacji). Ponadto usprawnienie zarządzania zespołami pracowniczymi zróżnicowanymi wiekiem spowodowało wzrost wydajności pracy i polepszenie wyników pracy zespołów pracowniczych zróżnicowanych wiekiem, wzrost wyników finansowych, spadek ilości strat spowodowanych błędami niewystarczająco wykwalifikowanego personelu, a z rezultacie wzrost konkurencyjności i elastyczności w dostosowywaniu się do zmian na globalnym rynku (*Model intermentoring…*, 2007, s. 7–9).

Opisane powyżej metody ilustrują zmiany paradygmatu w myśleniu o uczeniu się dorosłych. Edukacja jest procesem budowania na posiadanej już „umiejętności jednostki do samokształcenia i gotowości do jego realizacji" (Czerniawska,1992). Zatem zadaniem „nauczyciela dorosłych" jest kreowanie środowiska do uczenia się oraz rozwijanie kompetencji do uczenia się i rozwoju. W organizacji taką funkcję może pełnić menedżer lub właśnie mentor. Jak pokazuje przedstawiony przykład intermentoringu – przy odpowiednio rozwiniętych umiejętnościach do uczenia się, zorganizowaniu i przygotowaniu procesu uczenia się – pracownicy mogą uczyć się od siebie nawzajem bez względu na wiek czy pełnione stanowisko.

Uczenie się przez wykorzystywanie doświadczenia w andragogicznym modelu uczenia się Malcolma S. Knowlesa

Kształcenie dorosłych to uwalnianie energii drzemiącej w ludziach

(Knowles, 2009, s. 235).

Psychologia humanistyczna podniosła doświadczenie do jednego z najważniejszych czynników edukacyjnych. Doświadczenia są nierozerwalnie związane z procesem życia człowieka, one właśnie kształtują osobę i są jej właściwe (Czerniawska, 1996). Własne doświadczenia jednostki mogą być dla niej źródłem uczenia się przy spełnieniu określonych warunków. Proces uczenia się dorosłego to powtarzający się cykl[8], w którym kluczową rolę odgrywa doświadczenie jednostki, jego obserwacja i refleksyjna analiza. Analiza służy do sformułowania wniosków rozwojowych i zaplanowania działań. Planowanie ma na celu znalezienie odpowiedzi na pytanie: jak efektywnie wykorzystać to, czego się nauczyłem/am? Kolejnym krokiem jest sprawdzanie (wdrożenie, trening) oraz ewaluacja działania. Schemat powtarza się cyklicznie i przynosi efekt „śnieżnej kuli".

[8] Odwołuję się tutaj do cyklu uczenia się przez doświadczenie Davida Kolba.

Malcolm S. Knowles (2009) również analizował rolę doświadczenia w uczeniu się. Zwrócił jednak uwagę na jeszcze inny aspekt doświadczenia: nie musi ono być treścią uczenia się, ale może stanowić „materiał empiryczny" do tworzenia samego procesu uczenia się. Opracowany przez niego andragogiczny model uczenia się składa się z sześciu elementów, są to: potrzeba wiedzy, obraz samego siebie uczącego się, rola doświadczenia ucznia, gotowość uczenia się, orientacja w uczeniu się oraz motywacja. Zdaniem M.S. Knowlesa dorosły ma wiele doświadczeń edukacyjnych, zazwyczaj zarówno pozytywnych, jak i negatywnych. Stanowią one bogate zasoby, ale także i bariery w postaci: schematów, uprzedzeń, złych nawyków. Uczeń dorosły utożsamia się ze swoimi doświadczeniami – jego doświadczenie stanowi o tym, kim jest jako człowiek – dlatego negowanie ich (pomniejszanie, ignorowanie, deprecjonowanie doświadczeń) może być postrzegane jako odrzucenie jego „osoby", a nie tylko samego doświadczenia. Dlatego tak ważna jest rola nauczyciela dorosłych. Knowles określa go mianem facylitatora, konsultanta czy też promotora zmiany – *change agent* (2009, s. 107). W odróżnieniu od tradycyjnego modelu nauczyciela dorosłych (trenera – według Knowlesa), który jest modelem treściowym – facylitator jest modelem procesualnym. W modelu treściowym nauczyciel-trener decyduje z wyprzedzeniem, jaka wiedza lub umiejętności mają być przekazane, porządkuje owe treści w logiczne całości, wybiera najbardziej skuteczne środki przekazu (np. wykłady, ćwiczenia, filmy, itp.), a następnie tworzy plan przedstawienia tych treści w pewnym porządku. Natomiast w modelu procesualnym nauczyciel-facylitator przygotowuje z wyprzedzeniem zestaw procedur angażujących uczących się w ten proces. Knowles wyodrębnił osiem następujących po sobie elementów (etapów) tego procesu, które opisuję poniżej.

1. Przygotowanie się ucznia. Polega na zgromadzeniu niezbędnych do procesu uczenia się informacji, sformułowanie realistycznych oczekiwań oraz zainicjowanie namysłu nad treściami kształcenia, a także nad samym procesem uczenia się. Większość dorosłych nie nauczyła się, jak efektywnie sterować własnym procesem uczenia, ponieważ warunkowano ich tak, że oczekują tego od nauczyciela. W tej fazie ważne jest poznanie samego siebie poprzez autodiagnozę („uczymy się, jak się uczyć") oraz oszacowanie zasobów potrzebnych w przyswajaniu nowych informacji i umiejętności.

2. Stworzenie warunków sprzyjających uczeniu się. W procesie uczenia się ważne jest zadbanie o odpowiednie warunki. Do warunków zewnętrznych Knowles zalicza: środowisko fizyczne (miejsce, temperatura, wentylacja, ergonomia, światło, kolorystyka itp.), zasoby (książki, broszury, środki audiowizualne, komputer, Internet, inne) oraz środowisko społeczne (czas, „przestrzeń życiowa", akceptacja członków rodziny/społeczności itp.). Do uwarunkowań psychologicznych zalicza natomiast: relaks (brak napięcia, stresu), pozytywne nastawienie psychiczne, wysoką motywację, określony porządek (plan), jasne cele, sprecyzowane

oczekiwania adekwatne do własnych możliwości, otwartość na wątpliwości, przyznanie sobie prawa do popełniania błędów i wyciągania z nich wniosków, pytania i poszukiwania, uczciwą i obiektywną samoocenę.

3. Uruchamianie mechanizmów umożliwiających (wspólne) planowanie. Ten etap uczeń realizuje wspólnie z nauczycielem-facylitatorem. W procesie uczenia się istotne jest przekonanie uczącego się, że zarówno decyzje jak i działania podejmowane są dobrowolne i zgodne z realizacją własnych celów i potrzeb (jakich?). Zagrożeniem na tym etapie jest sytuacja, kiedy dorosły „musi" się czegoś nauczyć np. w procesie rozwoju zawodowego. Zadaniem nauczyciela jest pomoc w poradzeniu sobie ucznia z tym wewnętrznym konfliktem. Knowles podkreśla, że im mniej uczący utożsamia się z decyzją edukacyjną, tym niższa jest motywacja, a także niższe efekty uczenia się.

4. Diagnozowanie potrzeb edukacyjnych polega na zebraniu danych z trzech źródeł: własne portfolio kompetencji, informacje pozyskane w miejscu pracy (dyrektor, współpracownicy, podwładni), informacje ze środowiska społecznego (np. rodzina). Uczący się buduje własny model kompetencyjny adekwatny do indywidualnych potrzeb, aspiracji i możliwości, a także w odniesieniu do oczekiwań pracodawcy i wymagań zawodowych. Obecnie istnieje wiele przydatnych narzędzi wspomagających ten proces, np. skale kompetencyjne (Filipowicz, 2004) czy matryce kompetencji, które pozwalają określić poziom danej kompetencji. Zadaniem uczącego się jest także oszacowanie rozbieżności – zdefiniowanie luki pomiędzy modelem kompetencyjnym a aktualnym poziomem kompetencji – szacowanie to ma charakter samooceny.

5. Formułowanie programowych celów zaspokajających te potrzeby (czyli treści kształcenia). Obejmuje sposoby formułowania celów zgodne z metodą SMART lub innych metod, a także zmiany celów, niezbędne w trakcie trwania procesu uczenia się. Ponieważ nie jest to proces łatwy, a ważny, Autor zaleca poświęcić wystarczającą ilość czasu na realizację tego etapu.

6. Projektowanie wzoru doświadczeń edukacyjnych – oznacza wybór odpowiednich form, metod i technik uczenia się w całości skoncentrowanych na problemie (celach). Projektowanie to oparte jest na uczeniu się przez doświadczenie i porządkowaniu doświadczeń sekwencyjnie, w zależności od gotowości ucznia. Knowles wskazuje na przydatne narzędzie, jakim jest projekt edukacyjny, przywołując badania kanadyjskiego uczonego A. Tougha z lat siedemdziesiątych nad edukacją nieformalną, ale świadomie podejmowaną. Tough zauważył, że każdy dorosły podejmuje w ciągu roku kilka projektów edukacyjnych, tzn. pragnie pogłębić wiedzę w jakiejś dziedzinie, czegoś się dowiedzieć, zdobyć jakieś umiejętności (Knowles, 2009). Tak zwany „przeciętny, typowy" dorosły w ciągu roku poświęcał, w świetle tych badań, około 100 godzin na samokształcenie, realizował około 5 projektów rocznie i uczył się średnio 10 godzin w tygodniu. Te projekty edukacyjne najczęściej powstawały pod wpływem określonych wydarzeń osobistych: choroby, urodzenia dziecka, podjęcia nowej

roli społecznej, lub globalnych: sytuacji politycznej, konfliktów, wynalazku itp. Projektowanie wzoru doświadczeń edukacyjnych ma więc postać projektu edukacyjnego.

7. Kierowanie doświadczeniem – wdrożenie procesu uczenia się, które polega przede wszystkim na jego administrowaniu. W kierowaniu procesem przydatne mogą być takie techniki, jak: opracowanie strategii i harmonogramu działań, kalendarz zadań, notatki, sprawozdania i dzienniki.

8. Ocena efektów uczenia się i ponowne zdiagnozowanie potrzeb edukacyjnych. W modelu Knowlesa ewaluacji podlegają aż cztery obszary:

– ewaluacja reakcji (jak uczący się radzi sobie z realizacją programu),

– ewaluacja uczenia się (poziom wiedzy i umiejętności przyswojonych w trakcie uczenia się sprawdzany poprzez pre i posttesty sprawnościowe i inne),

– ewaluacja zachowań (np. obserwacja zachowań przed i po szkoleniu: **co się zmieniło?** Przykładowe narzędzia: skale obserwacyjne, kwestionariusze, skale samooceny, pamiętniki, dzienniczki itp.),

– ewaluacja rezultatów – zapis poczynań organizacyjnych, np. wydajność, koszty, błędy, opóźnienia, itp. Zalecany jest zestaw pytań: **czy cele zostały osiągnięte? w jakim stopniu? Jakie są rezultaty?**

Obszar ten jest, zdaniem Autora, najtrudniejszy w procesie uczenia się, niemniej jednak warunkuje dalsze uczenie się i rozwój.

Opisana przez Knowlesa swoista strategia postępowania dydaktycznego ma za zadanie **uwalnianie energii drzemiącej w ludziach** (Knowles, 2009, s. 107). Opis procesu może być wskazówką do samodzielnego opracowania strategii uczenia się, jak również posłużyć organizacjom do przygotowywania strategii i procedur rozwoju zawodowego pracowników. Warto zwrócić uwagę na zgodność tego podejścia z wyzwaniami i kierunkami rozwoju współczesnej edukacji wspomnianymi w poprzednich rozdziałach. Uczący staje się tu nie tylko aktywnym podmiotem procesu, ale przede wszystkim jego współtwórcą. Pozytywne przejście cyklu procesowego pozwala rozwinąć szereg umiejętności związanych z uczeniem się i przygotować dorosłego ucznia do samokształcenia. Co ważne, w modelu tym kształtuje się partnerska i podmiotowa relacja pomiędzy nauczycielem i uczniem. Nauczyciel jest raczej organizatorem procesu, „dostawcą" narzędzi i konsultantem pomagającym pozytywnie przejść proces niż ekspertem czy nauczycielem w tradycyjnym rozumieniu. Relacja taka pomaga dorosłemu w przekraczaniu własnych ograniczeń, negatywnych doświadczeń a nierzadko i traum związanych z procesem uczenia się. Dotyczy to szczególnie osób starszych, którym trudniej przyznać się do przeżywanych trudności czy luk w zakresie wiedzy lub kompetencji. Zaletą modelu jest także indywidualne tempo pracy oraz możliwość świadomego doboru metod i technik adekwatnych do możliwości i potrzeb uczącego się. Model może być więc z powodzeniem wykorzystywany w uczeniu się w każdym wieku.

Podsumowanie

Szeroko rozumiane „uczenie się" zmienia obecnie swoje oblicza: nauczyciel staje uczniem, a uczeń może być także nauczycielem. Transfer wiedzy w środowisku pracy odbywa się na wielu płaszczyznach i występuje w różnych konfiguracjach – jeśli proces ten jest właściwie organizowany. Nowe konteksty i wyzwania współczesności sprzyjają uczeniu się międzypokoleniowemu, zmieniają i „spłaszczają" relację uczeń-nauczyciel. Zmienia się rola nauczyciela dorosłych, który pełni w tej relacji rolę mentora lub facylitatora. Następuje przesunięcie odpowiedzialności za proces uczenia się z czynników zewnętrznych w stosunku do jednostki na nią samą – uczący się staje się po części własnym nauczycielem. Inni – mogą wspierać go w tym rozwoju – o czym decyduje sprzyjające uczeniu się środowisko pracy.

Kazimierz Obuchowski (2005) stwierdził, że na naszych oczach dokonuje się „rewolucja podmiotów", która dotyczy jakościowych zmian w ujmowaniu przez człowieka siebie, swego sensu życia i wynikającej z tego indywidualnej odpowiedzialności. To swoistego rodzaju zmiana koncepcji istnienia. Człowiek staje się „autorem samego siebie", autonomicznym podmiotem, co oznacza, że poczuciu wolności i realizowania siebie poprzez „bycie tym kim chce być", towarzyszy odpowiedzialność za siebie i swój rozwój oraz wobec innych. W świetle tej koncepcji uczący się staje się aktywnym podmiotem: inicjatorem ale i odbiorcą swoich własnych strategii edukacyjnych i rozwojowych. Umiejętność przesunięcia akcentu z zewnętrznych źródeł motywowania i ewaluacji tych procesów na kształtowanie oczekiwań wobec samego siebie oraz wewnętrznych kryteriów oceny jest wyzwaniem dla edukacji dorosłych XXI w.

Bibliografia

Bratnicki M., 2000, *Kompetencje przedsiębiorstwa. Od określenia kompetencji do zbudowania strategii. Między nadzieją i strachem – budowanie mapy kompetencji*, Agencja Wydawnicza Placet, Warszawa.

Chojnacki W., Balasiewicz A., 2005, *Człowiek w nowoczesnej organizacji. Wybrane problemy doradztwa zawodowego i personalnego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

Czerniawska O., 1996, *Trendy rozwojowe w zachowaniu ludzi dorosłych*, [w:] T. Wujek (red.) *Wprowadzenie do andragogiki*, Wydawnictwo PWN, Warszawa, s. 36–46,

Gołębniak B. D., 2004, *Szkoła wspomagająca rozwój*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, cz. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 99–107.

Gross-Gołacka E., 2010, *Program solidarność pokoleń. Działania dla zwiększenia aktywności zawodowej osób w wieku 50+*, Departament Analiz Ekonomicznych i Prognoz Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa.

Jankowski D., Przyszczypkowski K., Skrzypczak J., 2007, *Podstawy edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

Janowska Z., 2002, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
Kargul J., 2001, *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji, Wrocław.
Knowles M.S., Holton E.F., Swanson R.A., 2009, *Edukacja dorosłych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
Król H. Ludwiczyński A. (red.), 2006a, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego w organizacji. Materiały do ćwiczeń*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
Król H., Ludwiczyński A. (red.), 2006b, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego w organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
Lisowska R., Ropęga J., 2009, *Analiza wybranych obszarów zarządzania w procesie transferu wiedzy*, materiały z projektu CASE.
Listwan T. (red.), 2000, *Psychologiczne wyznaczniki sukcesu w zarządzaniu*, t. IV, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
Megginson D. Clutterbuck D. (red.), 2008, *Mentoring w działaniu*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
Mroziewski M., 2008, *Kapitał intelektualny współczesnego przedsiębiorstwa*, Wydawnictwo Difin, Warszawa
Muszyński M., 2008, *Strategia polityki aktywnego starzenia się w perspektywie polityki zarządzania wiekiem*, [w:] E. Dubas, J. Pyżalski, M. Muszyński, J.R. Pavel (red.), *Wspieranie rozwoju bezrobotnych 50+. Doświadczenia projektu Adults Mentoring,* Wydawnictwo UŁ, Łódź, s. 41–52.
Obuchowski K., 2005, *Rewolucja podmiotów*, WSHE, Łódź.
Okoń W., 2003, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Żak, Warszawa
Olczak A., Kołodziejczyk-Olczak I., 2005, *Leksykon zarządzania*, WSHE, Łódź.
Oleksyn T., 2001, *Sztuka kierowania*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania, Warszawa.
Parsloe E., 2000, *Coaching i mentoring*, Wydawnictwo Petit, Warszawa
Parsloe E. i Wray M., 2002, *Trener i mentor*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
Sitko-Lutek A., 2008, *Istota i cechy kompetencji organizacji,* [w:] S.A. Witkowski, T. Listwan (red.), *Kompetencje a sukces zarządzania organizacją*, Wydawnictwo Difin, Warszawa.
Sołtys A., Tarkowska M., 2007, *Mentoring w praktyce…*, Wydawnictwo SWSPiZ, Łódź.
Urbaniak B. (red.), 2007, *Pracownicy po 45 roku życia wobec barier na rynku pracy*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa.
Urbaniak B., 2010, *Rola menedżerów w zarządzaniu wiekiem w organizacji*, materiały pokonferencyjne, Konferencja CASE, 14.10.2010, AHE, Łódź.
Wajszczak E., 2000, *Kształtowanie klimatu organizacyjnego w przedsiębiorstwie,* Oficyna Wydawnicza Ośrodka Postępu Organizacyjnego, Bydgoszcz.
Wujek T. (red.), 1996, *Wprowadzenie do andragogiki*, PWN, Warszawa.

Netografia

Matusiak K. B. Guliński J. (red.), 2010, *System transferu technologii i komercjalizacji wiedzy w Polsce – Siły motoryczne i bariery*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa. http://www.pi.gov.pl/ Portal Innowacji, [02.02.2011].
Model intermentoring – podręcznik dla trenerów, *Model intermentoring – podręcznik dla* organizacji, 2007, Współwydawca „OLDPRINT" s.c. Żory. http://www.equal.org.pl/baza.php?M=18&PID=62&PPID=238&lang=pl, [30.06.2012].

Intergenerational Learning in the Workplace – Selected Strategies and Methods

Summary: The article discusses issues concerning learning and self-improvement in a workplace. It discusses selected strategies and intergenerational learning methods, such as mentoring and building the culture of mentoring and intermentoring. Particular attention was paid to the use of experience in the learning process and skills development for learning and self-education that is necessary for learning organizations. Andragogical model of learning by Malcolm S. Knowles was briefly mentioned, with an emphasis on aspects related to the development of learning skills and self-education.

Keywords: Mentoring, intermentoring, learning in a workplace, intergenerational learning, lifelong learning.