

Milana Malešev¹
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Koučing i mentorstvo – međusobne relacije i implikacije za učenje u organizaciji

Apstrakt: U radu se ispituju karakteristike i relacije koučinga rukovodilaca (*executive coaching*), pristupa menadžer kao kouč i mentorstva, kao najčešćih oblika individualnog razvoja zaposlenih u organizacijama. Analiziraju se organizacioni kontekst razvoja svakog od tih pristupa, definicije, proces rada, teorijski pristupi, praktična korist i implikacije za primenu u praksi. Pregledom literature utvrđeno je da su ti pristupi nedovoljno konceptualno određeni, što znatno otežava njihovo međusobno poređenje i pozicioniranje u odnosu na druge pomagačke pristupe, kao što je savetovanje. S druge strane, utvrđeni su kriterijumi za pravljenje potkategorija tih pristupa, koje omogućavaju njihovo jasnije teorijsko i praktično omeđivanje. Kategorizacija modela obuke koju daje Milvordova – instrukcija, šegrtovanje, postavljanje pitanja, samoevaluacija i situaciono učenje – koristi se kao okvir za utvrđivanje sličnosti i razlika između analiziranih pristupa.

Ključne reči: koučing rukovodilaca, pristup menadžer kao kouč, mentorstvo, individualni razvoj zaposlenih.

Uvod

Literatura iz domena stručnog obrazovanja i razvoja zaposlenih uglavnom je bila fokusirana na obuke i programe koji se odvijaju van radnog mesta i redovnih radnih aktivnosti. Međutim, brz tehnološki napredak, smanjivanje broja nivoa upravljanja, rad u timovima, korišćenje privremenih ugovora sa zaposlenima i slične promene uzrokovali su premeštanje odgovornosti za učenje sa organizacije na zaposlene kao pojedince. Takođe, na učenje se više ne gleda kao na aktivnost za kojom povremeno postoji potreba već kao na kontinuiran proces (McCauley & Hezlett, 2001).

Najnovija istraživanja trendova u oblasti obuke i razvoja na radnom mestu ukazuju na to da se sve učestalije koriste interni resursi i individualni pristup

¹ Milana Malešev je doktorand na Odeljenju za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu (milana.malesev@googlemail.com).

usavršavanju zaposlenih. Izveštaj *Chartered Institute of Personnel and Development* (CIPD, 2015), zasnovan na istraživanju sto vodećih kompanija u Velikoj Britaniji, pokazuje da su, od ponuđenih devet, najčešće korišćena tri pristupa: obuka na radnom mestu, interni kompanijski programi razvoja i koučing koji sprovode rukovodioci i kolege. Što se tiče delotvornosti, ispitanici smatraju da je najdelotvornija obuka na radnom mestu, a posle nje koučing koji rade menadžeri i kolege. Naš cilj je da u ovom radu ispitamo karakteristike koučinga i mentorstva, odnosno međusobne relacije i implikacije za učenje i obrazovanje u organizacijama.

Budući da je koučing vrlo široko definisan pristup, koji se dosta razlikuje zavisno od oblasti u kojoj se primenjuje, izabrali smo da u ovom radu razmotrimo dve forme koučinga – pristup menadžer kao kouč i koučing rukovodilaca (*executive coaching*). Razlog za ovaj izbor leži u učestalosti sa kojom se ti pristupi primenjuju u praksi (CIPD, 2015).

Menadžer kao kouč

Kontekst za razvoj koncepta

Organizacije koje posluju u domenu usluga i zasnivaju se na specijalističkim znanjima svojih zaposlenih veliku pažnju posvećuju pitanjima privlačenja, razvoja i zadržavanja talentovanih pojedinaca. U globalnoj ekonomiji, u kojoj vlada rat za talente, relativni odnos moći organizacije i (talentovanih) zaposlenih pomera se u korist zaposlenih. U takvim okolnostima, i klasičan direktivni pristup menadžmentu ne daje najbolje rezultate već se pomera ka stilu koji se više zasniva na facilitaciji i podršci. Joo, Sushko i McLean (2012) izdvajaju četiri osnovna razloga zbog kojih savremene organizacije insistiraju na ulozi menadžera kao kouča: nedovoljan transfer znanja i veština, samoregulišući timovi (*self-managed teams*) u organizacijama, kompleksni i zahtevni poslovi i upravljanje talentima.

Jedno od najvažnijih pitanja za profesionalce koji se bave obukom i razvojem u organizaciji jeste u kojoj meri će zaposleni nakon obuka zaista i primeniti stečena znanja i veštine. Transfer naučenog je složen fenomen i njegovo obezbeđivanje zahteva da se uzmu u obzir mnogi individualni i organizacioni faktori. Colquitt, LePine i Noe (2000), u svom pokušaju da naprave integrativnu teoriju motivacije za obuku, osim faktora ličnosti, starosti, kognitivnih sposobnosti, varijabli vezanih za posao i karijeru, navode i važne situacione faktore (klimu, podršku rukovodioca, podršku kolega) kao važne za transfer naučenog. Promena strategije učenja i razvoja u organizacijama došla je, između ostalog, i kao odgovor na problem transfera i podrazumeva pronalaženje načina da učenje bude što

specifičnije za kontekst posla i da se svakodnevne poslovne situacije iskoriste kao prilike za učenje. Menadžeri koji su svakodnevno u kontaktu sa svojim zaposlenima i koji imaju prilike da ih kontinuirano prate u radu bili su prirodan izbor za značajnije preuzimanje uloge u razvoju ljudi.

Joo i saradnici (2012) ističu promene koje se javljaju u organizacionoj strukturi kada se formiraju samoregulišući timovi i gde linijski rukovodioci više nisu potrebni kao supervizori. Njihova nova uloga podrazumeva organizovanje i koordiniranje više timova, kao i delegiranje i vođenje ljudi.

Prema analizi literature koju navode Joo i saradnici (2012), organizacije u novoj vrsti ekonomije, ekonomiji znanja, imaju sve više kompleksnih i zahtevnih poslova. Ti poslovi uključuju elemente nepredvidljivosti, nerepetitivnosti, multidisciplinarnosti i nestrukturiranosti. Takva vrsta posla zahteva veliku posvećenost i kreativnost, a teško ju je nadgledati i kontrolisati iz ugla menadžera. Takođe, kreativnost i posvećenost su rezultat intrinzičke motivacije, koju je teško održavati tradicionalnim rukovođenjem koje podrazumeva strogu kontrolu.

Pošto se preferirani stil rukovođenja promenio od direktivnog ka podržavajućem, menadžer kao kouč postao je nova uloga svakog rukovodioca, naročito u delatnostima koje se zasnivaju na znanju. I na kraju, posvećenost i zadržavanje zaposlenih u organizaciji direktno su povezani sa tretmanom koji oni imaju od strane menadžera. (Joo *et al.*, 2012, str. 23)

Već pomenuti rat za talente znači da se organizacije takmiče u primeni inovativnih procesa upravljanja ljudskim resursima i da se trude da budu viđene kao najpoželjniji poslodavac. Talentovani pojedinci veliki značaj pridaju prilikama za obuku i razvoj koje organizacija može da im ponudi. Odatle velika ulaganja u razvoj lidera i eksperata, između ostalog, i u domenu koučinga (Joo *et al.*, 2012).

Yarnall (1998) ukazuje na još jedan razlog zbog kojeg se javlja pritisak na organizacije da posvete pažnju prilikama za razvoj svojih zaposlenih, a to je promena psihološkog ugovora. U vremenu koje karakteriše ekonomska nesigurnost, stalni pritisak da se smanje organizacioni troškovi, brze promene strukture i način funkcionisanja organizacije, zaposlenima se više ne garantuju ni posao ni napredovanje u okviru organizacije. S druge strane, organizacije traže posvećenost i ulaganje više vremena i napora nego ranije.

Stari nepisani dogovor o lojalnosti i posvećenosti u zamenu za napredovanje i novčanu nagradu više ne postoji. Zaposleni više ne veruju u svoju budućnost kod poslodavca, a od njih se očekuje da ostvaruju još bolje rezultate na zahtevnijim pozicijama. U pokušaju da se zaposlenima oduže za dobre rezultate i visoku produktivnost,

organizacije se pomeraju ka konceptu obezbeđivanja zapošljivosti tako što pružaju prilike za razvoj i kontinuirano učenje da bi veštine zaposlenih bile konkurentne na tržištu rada (str. 379).

Gledano sa aspekta ekonomičnosti, i vremenske i novčane, davanje veće odgovornosti menadžerima za razvoj znanja i veština njihovih zaposlenih kroz svakodnevni koučing zvuči kao odlična ideja.

Menadžer kao kouč naspram koučinga kao šireg pojma

Pre nego što se pozabavimo određenjem pojma menadžera kao kouča, pogledaćemo postojeća određenja koučinga kao nadređenog pojma.

U praksi postoji vrlo različito razumevanje koučinga, kako od korisnika (usluga) koučinga, tako i od ljudi koji se profesionalno bave tim poslom. Različito razumevanje i potpuno različite prakse glavni su razlozi za pisanje ovog rada. Široka upotreba termina koučing navodi na pitanje da li je uopšte reč o jednom jedinstvenom konceptu i da li je koučing koji primenjuju menadžeri jedna njegova podvrsta ili sasvim novi pojam.

Cox, Bachkirova i Clutterbuck analiziraju postojeće definicije koučinga i zaključuju da „stvaranje jedinstvenog identiteta koučinga i dalje ostaje nerešen problem“ (Cox *et al.*, 2010, str. 3). Prema mišljenju tih autora, postojeće definicije ne uspevaju jasno da razgraniče svrhu, ciljnu grupu korisnika i proces koučing u odnosu na srodne pomagačke pristupe kao što su savetovanje, mentorstvo i obuka. Njihov predlog radne definicije koučinga glasi:

Koučing se može posmatrati kao proces ljudskog razvoja koji uključuje strukturiranu i usmerenu interakciju, uz korišćenje prikladnih strategija, alata i tehnika radi promovisanja poželjne i održive promene koja ide u korist klijentu, a prema mogućnostima i drugim zainteresovanim stranama (str. 1).

Prema našem mišljenju, i ova definicija je vrlo široka i ne ukazuje na specifičnost koučinga u odnosu na druge srodne pristupe. Verujemo da je opštost definicije rezultat namere autora da daju obuhvatan pregled različitih teorijskih pristupa na kojima počiva koučing i oblasti u kojima se primenjuje. Kako su i teorijski pristupi, a naročito oblasti primene dosta raznorodni, definicija koja ih sve objedinjuje nužno je ostala vrlo opšta.

Grant i Cavanagh definišu koučing kao „teorijski zasnovan, sistematičan i na cilj usmeren proces dizajniran da facilitira održivu promenu i da neguje konti-

nuirano samousmereno učenje i lični razvoj, a ima za cilj razvoj veština, unapređenje učinka i lični razvoj“ (Grant & Cavanagh u Hamlin *et al.*, 2008, str. 292).

U svom istorijskom pregledu primene termina koučing, Cox i saradnici navode da se početkom 20. veka pojam koučinga pojavio u kontekstu rada, i to u smislu obuke novozaposlenih (Cox *et al.*, 2010). Kouč je bio iskusniji zaposleni koji je demonstrirao kako se obavljaju radni zadaci – davao je instrukcije, posmatrao rad i davao povratnu informaciju.

McCauley i Hezlett u svom pregledu metoda individualnog razvoja zaposlenih, oslanjanje na menadžera kao kouča svrstavaju u metod jačanja socijalne podrške za učenje (McCauley & Hezlett, 2001). Oni navode istraživanja koja ukazuju na vezu između koučinga koji rade menadžeri i boljeg transfera znanja (Olivero, Bane & Kopelmane u McCauley & Hezlett, 2001), kao i veće spremnosti zaposlenih da učestvuju u razvojnim inicijativama koje organizuje firma (Birdi, Hazucha *et al.*, Noe, Noe i Wilk, Tharenou u McCauley & Hezlett, 2001). Dakle, koučing koji rade menadžeri ovde nije prikazan kao faktor razvoja sam za sebe već kao intervenišuća varijabla između drugih metoda razvoja, s jedne strane, i ishoda razvoja, s druge strane.

Koučing kao menadžerska uloga nije nov. Ranija istraživanja menadžerskih ponašanja i taksonomije ukazala su na „podučavanje podređenih“ (Kraut *et al.* u Ellinger *et al.*, 2010), „trening-koučing“ (Yukl u Ellinger *et al.*, 2010) i „pružanje uslova za rast i razvoj“ (Morse & Wagner, i Yukl u Ellinger *et al.*, 2010) kao elemente menadžerske uloge (Ellinger *et al.*, 2010).

Definicije menadžerskog koučinga uglavnom se razlikuju po tome na koji aspekt stavljaju naglasak. Prvo, da li se naglašava ispravljanje loših rezultata ili orijentacija ka razvoju. Drugo, koliko su u fokusu rezultati, a koliko učenje kao cilj pristupa menadžer kao kouč. Međutim, koliko god da se u definiciji insistira na učenju kao glavnom fokusu intervencije, postizanje dobrih rezultata je implicitni zahtev. Osnovni cilj menadžera je da postigne rezultate uz pomoć svojih zaposlenih, tako da i njegova uloga kao kouča podržava postizanje tog osnovnog cilja.

Primer definicije u čijem je fokusu popravljjanje učinka jeste da je koučing „proces svakodnevnog, praktičnog pomaganja zaposlenima da prepoznaju prilike za unapređivanje svog učinka i svojih kapaciteta“ (Orth *et al.* i Popper i Lipshitz u Ellinger *et al.*, 2010, str. 258). Definicija u kojoj se više insistira na učenju i razvoju kaže da je „koučing proces u kojem kouč stvara podržavajući odnos sa drugom osobom da bi mu/joj pomogao da uči, tako da su bolji rezultati sporedni efekat učenja“ (Mink *et al.* u Ellinger *et al.*, 2010, str. 258).

Jo i saradnici zaključuju da većina definicija menadžerskog koučinga „ističe ideju o osnaživanju ljudi da sami donose odluke, oslobađanju njihovih

potencijala, podržavanju učenja i unapređivanju rezultata rada“ (Rogers u Joo *et al.*, 2012, str. 24).

Odgovor na pitanje da li je koučing koji rade menadžeri zaista podvrsta koučinga nije lako dati budući da pojam koučinga nije najsrećnije definisan. Kada je pojam vrlo široko postavljen, onda je pod njega moguće podvesti gotovo bilo šta. Ono što je definitivno zajednička karakteristika koučinga uopšte i menadžerskog koučinga jeste insistiranje na održavajućem odnosu čiji je cilj da promoviše učenje na osnovu ličnog iskustva. S druge strane, dok je ideja koučinga lični razvoj pojedinca, ostaje sporno koliko u odnosu menadžer–zaposleni menadžer realno može da bude posvećen razvoju zaposlenog. Očekivali bismo da, u realnim uslovima, menadžer bude zainteresovan za razvoj svojih zaposlenih onoliko koliko taj razvoj podržava ostvarivanje zadatih ciljeva ili ih barem ne ugrožava. Dakle, menadžerski okvir posmatranja razvoja zaposlenih ima daleko veća ograničenja jer polazi od konkretnih zahteva posla ili barem definisanog razvojnog puta konkretnog pojedinca.

Važno je da taj suženi okvir posmatranja uoče osobe koje su zadužene za razvoj ljudskih resursa u organizacijama jer može presudno da utiče na implementaciju inicijativa poput uvođenja koučing kulture. Motivacija menadžera da preuzmu još jednu ulogu – ulogu kouča svojim zaposlenima – važan je ishod bilo koje intervencije čiji je cilj da menadžere pripremi za tu ulogu.

Karakteristike pristupa

Istraživači koji su se bavili karakteristikama pristupa menadžer kao kouč grupisali su svoje nalaze u dve kategorije:

1. lične karakteristike i stavovi i
2. veštine i ponašanja.

Hunt i Weintraub smatraju da menadžeri koji su uspešni u ulozi kouča poseduju sledeće karakteristike:

- pozitivan stav prema pomaganju,
- manju potrebu za kontrolisanjem,
- empatiju u odnosu sa drugima,
- otvorenost za učenje i primanje povratne informacije,
- visoke standarde,
- želju da pomognu drugima da se razvijaju,
- uvažavanje teorije o razvoju zaposlenih koja se ne zasniva na principu „bacanja u vatru“ ,

- verovanje da većina ljudi želi da uči (Hunt i Weintraub u Ellinger *et al.*, 2010, str. 259).

Na osnovu većine tih karakteristika, rekli bismo da menadžeri koji su uspešni u koučing ulozi pokazuju veću interpersonalnu osetljivost i spremnost da izađu u susret potrebama drugih ljudi. Iz perspektive istraživanja o rukovođenju, opis njihovih karakteristika pokazuje da ti menadžeri dobro obavljaju funkciju brige o ljudima. Briga o ljudima i briga za izvršenje zadatka čine dve osnovne i nezavisne dimenzije rukovođenja (Halpin i Winer u Rot, 1995).

Za zaposlene na pozicijama specijaliste za obuku i razvoj u organizacijama prethodni nalazi mogu da budu važni za izbor adekvatnih ljudi za ulogu menadžera kao kouča. Takođe, program pripreme menadžera za tu ulogu kao jedan od ishoda mogao bi da definiše razvoj adekvatnih stavova i uverenja. Istraživanje Heslina i saradnika (2006) ubedljivo je pokazalo da su implicitne teorije ličnosti menadžera uticale na njihovu spremnost da primene koučing pristup u radu sa svojim zaposlenima. Štaviše, eksperimentalna intervencija promene njihovih implicitnih teorija u pravcu konstruktivnijih dovela je do veće spremnosti menadžera da rade sa zaposlenima koji su imali loše rezultate i do povećanog broja i kvaliteta sugestija za unapređenje rada.

Ellinger i Bostrom (Ellinger *et al.*, 2010) kategorisali su uverenja menadžera u tri grupe:

- uverenja o svojoj menadžerskoj ulozi i sposobnostima,
- uverenja o učenju i procesu učenja i
- uverenja o onima koji uče (tj. zaposlenima).

U istraživanju tih autora, ispitanici su bili menadžeri koji su identifikovani kao dobri facilitatori učenja. Ti menadžeri veruju da je koučing zaposlenih deo njihove uloge i da se od njih to očekuje. Oni dalje prave razliku između koučinga, koji se tiče ljudi i njihovog razvoja, i menadžmenta, koji podrazumeva da ljudima govorite šta treba da rade. „Za ove menadžere, menadžment se često odnosi na izdavanje instrukcija, prosuđivanje, kontrolisanje i naređivanje, dok *koučing pristup* podrazumeva osnaživanje, pomaganje, razvijanje, podržavanje i uklanjanje prepreka“ (Ellinger *et al.*, 2010, str. 259). Menadžeri su navodili da se prebacuju iz jednog načina funkcionisanja u drugi, prema tome kakvi su zahtevi situacije.

Dakle, kao i kod Hunta i Weintrauba (Ellinger *et al.*, 2010), i ovde vidimo da se koučing zaposlenih dešava kada menadžeri koriste pristup orijentisan na ljude pre nego na zadatak.

U kontekstu programa za pripremu menadžera za korišćenje pristupa menadžer kao kouč važna implikacija može da bude jasno komuniciranje očekivanja

organizacije da svi prihvate tu novu ulogu. Takođe, bitno je razjasniti da ta nova uloga ne podrazumeva napuštanje menadžment pristupa već učenje kada je najbolje primeniti jedan, a kada drugi pristup.

Ti menadžeri veruju da imaju veštine i sposobnosti za koučing svojih zaposlenih. Nalaz naročito dobija na težini ukoliko ga preformulišemo kao visok nivo samoeфикаsnosti u domenu koučinga zaposlenih. Bandura navodi da su „uverenja o samoeфикаsnosti u osnovi ljudskog agenta. Ukoliko ljudi ne veruju da mogu da proizvedu poželjne rezultate i da spreče nepoželjne, oni skoro da nemaju nikakvu motivaciju da deluju ili da istraju kada naiđu na prepreke“ (Bandura, 2001, str. 10).

Uverenje o samoeфикаsnosti neposredno i posredno utiče na ponašanje ljudi. Neposredan uticaj se ostvaruje kroz izazovnost ciljeva koje ljudi sebi postavljaju, njihovu odluku koliko će truda uložiti u pokušaj da cilj ostvare, koliko će istrajavati u svojim naporima kada naiđu na prepreke. Takođe, dugoročno gledano, od uverenja o samoeфикаsnosti zavisi koje će tipove aktivnosti, karijera i socijalnih miljea ljudi birati, a samim tim i kakav će generalno tok njihov život poprimiti (Bandura, 2001).

Praktično gledano, svaka inicijativa u okviru organizacije čiji je cilj da priprema menadžere za ulogu kouča treba, kao svoj važan ishod, da definiše i podizanje nivoa samoeфикаsnosti menadžera u domenu koučing veština.

Što se tiče uverenja o procesu učenja, ti menadžeri veruju da je učenje važno, da se odigrava kontinuirano i da je to zajedničko iskustvo. Oni veruju da zaposleni najbolje uče u kontekstu posla, kada dobijaju povratnu informaciju i kada se podstiču da preuzmu odgovornost za svoje učenje.

Poslednja kategorija uverenja odnosi se na zaposlene. Ispitani menadžeri veruju da su zaposleni sposobni i motivisani da uče, da imaju potrebu da poseduju važne informacije i da dobijaju odgovore na svoja pitanja (Ellinger *et al.*, 2010).

Poslednje dve kategorije uverenja moguće je podstaći i osnažiti davanjem adekvatnih informacija menadžerima o procesima učenja i promena kod odraslih.

I ova poslednja dva uverenja koje navode Ellinger i Bostrom (2010) poklapaju se sa nalazom Hunta i Weintrauba (Ellinger *et al.*, 2010).

Sledeće važne aspekte pristupa menadžer kao kouč predstavljaju veštine i ponašanja. U svom nastojanju da kreiraju kvalitetne obuke za menadžere u domenu koučing veština, tim aspektima posebnu pažnju pridaju profesionalci koji se u organizacijama bave obukom i razvojem.

Tabela 1: Taksonomija ponašanja (Ellinger *et al.*, 2010, str. 261)

Ellinger (1997) i Ellinger i Bostrom (2002) taksonomija ponašanja	Beatti (2002) taksonomija ponašanja
<p>Klaster osnaživanja sastoji se od sledećih ponašanja:</p> <ul style="list-style-type: none"> • postavljanje pitanja sa ciljem da podstakne zaposlene da dublje promisle o problemu, • menadžer kao resurs – uklanjanje prepreka, • prenošenje odgovornosti na zaposlene, • uzdržavanje – nedavanje odgovora. <p>Klaster facilitacije sastoji se od sledećih ponašanja:</p> <ul style="list-style-type: none"> • davanje povratne informacije zaposlenima, • traženje povratne informacije od zaposlenih, • zajedničko prorađivanje problema – razgovor o njemu, • stvaranje i promovisanje okruženja za učenje, • postavljanje i objašnjavanje očekivanja, • zauzimanje tuđe perspektive, • proširivanje perspektive koju imaju zaposleni – pomaganje da stvari vide na drugačiji način, • korišćenje analogija, scenarija i primera, • uključivanje drugih da bi se učenje facilitiralo. 	<p>Kategorije ponašanja sastoje se od:</p> <ul style="list-style-type: none"> • razmišljanja – refleksija ili razmišljanje unapred, • informisanja – deljenja znanja, • osnaživanja – delegiranja, poverenja, • procenjivanja – povratnih informacija i odavanja priznanja, utvrđivanja razvojnih potreba, • savetovanja – podučavanja, koučinga, vođenja, savetovanja, • demonstriranja profesionalnosti – modela za ugledanje, postavljanja standarda, planiranja i priprema, • brige – podrške, ohrabivanja, pristupačnosti, uveravanja, posvećenosti/uključenosti, empatije, • razvijanja drugih, • postavljanja izazova da bi se zaposleni potrudili da ih ostvare.

Dve taksonomije koje smo naveli poklapaju se u velikoj meri. Rekli bismo da obe vrlo jasno ističu značaj premeštanja odgovornosti za rešavanje problema sa menadžera na zaposlenog (klaster osnaživanja u prvoj taksonomiji). Drugo, naglašavaju se konkretne akcije menadžera koje su usmerene na podržavanje procesa učenja (klaster facilitacije u prvoj taksonomiji). Međutim, kod Beattie vidimo još jedan faktor koji se tiče samog interpersonalnog odnosa, koji ona naziva brigom. Ta briga na nivou ponašanja reflektuje karakteristike i uverenja koja smo u prethodnom poglavlju povezali sa rukovođenjem orijentisanim na ljude.

Noer i saradnici smatraju da je pristup menadžer kao kouč „dinamička interakcija tri grupe ponašanja: procenjivanja, postavljanja izazova i davanja podrške“ (Noer *et al.* u Ellinger *et al.*, 2010, str. 261).

Vrednost pristupa

Osnovni cilj pristupa menadžer kao kouč jeste promovisanje kontinuiranog učenja na radnom mestu, gde se tekući radni zadaci i iskustvo koje se na njima stiče koriste kao osnova. Dakle, menadžer je u prilici da podstakne učenje svojih za-

poslenih tako što će im davati zadatke koji su u njihovoj zoni narednog razvoja i podržavati ih na putu realizacije tih zadataka. Jedan od ključnih elemenata u toj podršci jeste davanje povratne informacije.

„Bez konkretne povratne informacije, uspešne radne prakse ne bivaju potkrepljene, neuspešne ne bivaju uočene, a zaposleni ne znaju da li njihov rad zadovoljava očekivanja menadžera, supervizora ili klijenata“ (Joo *et al.*, 2012, str. 24).

Perspektiva situacionog učenja (Millward, 2005) podseća na potencijalnu snagu pristupa menadžer kao kouč jer je učenje neodvojivi deo aktivnosti i konteksta u kome se ta aktivnost odvija. Zaposleni koji uči usvaja i znanja i veštine, ali i stavove, norme i vrednosti, odnosno sve ono što karakteriše organizaciju ili segment organizacije u kojoj radi. Za razliku od bilo koje edukativne intervencije koja se dešava van radnog mesta, u tom slučaju se pitanje transfera ne postavlja jer su kontekst učenja i rada jedinstveni.

Međutim, da bi se ta potencijalna snaga pristupa i realizovala, treba da budu ispunjeni određeni preduslovi. Temeljna obrada svih preduslova za uspešnu primenu pristupa menadžer kao kouč prevazilazi okvire ovog rada i predstavlja temu za sebe. Ovdje ćemo samo podsetiti na implikacije koje se mogu izvući iz prethodnog pregleda literature.

Osobe koje su u organizacijama zadužene za obuku i razvoj odgovorne su za implementaciju pristupa menadžer kao kouč, što obično podrazumeva pripremu, izvođenje i evaluaciju programa razvoja koučing veština menadžera.

Taksonomija ponašanja Ellingerove (2010) navedena u Tabeli 1 daje smernice za definisanje kognitivnih i ishoda koji su zasnovani na veštinama jednog takvog programa. Međutim, želimo da naglasimo da treba naročito obratiti pažnju na afektivne ishode (Kraiger *et al.*, 1993). Kraiger i saradnici, u svojoj klasifikaciji ishoda učenja, pod afektivne ishode podvode one koji se tiču motivacije i stavova. Rad na promeni, odnosno učvršćivanju adekvatnih stavova i uverenja, koji su već pomenuti, predstavlja jedan aspekt. Povećanje motivacije menadžera da preuzmu ulogu kouča – komuniciranjem očekivanja organizacije i lične dobiti i podizanjem nivoa samoeфикаsnosti – predstavlja drugi aspekt rada.

Istraživanja povezuju pristup menadžer kao kouč sa unapređenjem rezultata, većim zadovoljstvom poslom, ličnim sposobnostima, motivacijom, posvećenošću organizaciji i smanjenom fluktuacijom (Joo *et al.*, 2012).

Koučing rukovodilaca

Koučing rukovodilaca namenjen je srednjem i višem nivou menadžmenta u organizacijama. Svaki rukovodilac ima dve strane svoje uloge o kojima vodi računa –

uloga menadžera i uloga lidera. Napredovanjem u hijerarhiji, uloga lidera postaje sve značajnija za uspeh. Stokes i Jolly smatraju da uloga menadžera podrazumeva rad sa poznatim varijablama i postizanje jasno definisanih i merljivih ciljeva. S druge strane, liderstvo znači kretanje u prostoru sa mnogo više nepoznanica, predviđanje budućih događaja i pokretanje potrebnih promena. Liderstvo se više odnosi na emocije i komunikaciju sa ljudima nego na konkretne radne zadatke (Stokes & Jolly, 2010). Koučing rukovodilaca se obično fokusira na liderstvo.

Kontekst za razvoj koncepta

Koučing rukovodilaca počinje da dobija značaj od druge polovine osamdesetih godina prošlog veka. Stokes i Jolly (2010) kažu da je jedan od ključnih faktora koji je uslovio promenu poslovne klime slom tradicionalne hijerarhijske organizacije u kojoj se napreduje sporo i sigurno, a osvojeno mesto na vrhu je zagarantovano i obezbeđuje moć i uticaj.

Neizvesnost i nesigurnost napredovanja, s jedne strane, ali i mogućnost napredovanja ako se pokažu odgovarajući kvaliteti stvorili su kompetitivnu klimu. Kolege koje pretenduju na isto mesto nemaju poverenja jedni u druge i savet traže od nekoga ko je neutralan.

Ambiciozni zaposleni shvataju da je na njima samima da preuzmu odgovornost za svoj razvoj i zbog toga više počinju da se koriste individualni pristupi razvoju. HR profesionalci shvataju da su mogućnosti za obuku i razvoj zaposlenih važno sredstvo koje imaju na raspolaganju za privlačenje i zadržavanje talenata u organizaciji.

Budući da hijerarhijska pozicija više ne garantuje moć i uticaj u klimi koja postaje demokratičnija i otvorenija, rukovodioci moraju da rade na svojim veštinama uticanja i vođenja ljudi. *Zašto bi trebalo da ljudi baš Vas slede?* – jedno je od suštinskih pitanja u koučingu rukovodilaca.

Watkins navodi da 30–50% novopostavljenih rukovodilaca ne pokaže zadovoljavajući uspeh ili napusti poziciju u roku od 18 meseci (Watkins u Stokes & Jolly, 2010). Razlog leži u činjenici što menadžeri ne bivaju unapređeni samo zbog dobrih ostvarenih rezultata već i zbog procene njihovih potencijala. Uspeh na višoj poziciji zahteva prilagođavanje i učenje, i to je ono što se od njih očekuje. Koučing rukovodilaca ima cilj da taj proces podrži i olakša.

Što je hijerarhijski viša pozicija jednog rukovodioca u organizaciji, to je veća njegova usamljenost. Do njega ili nje stižu selekcionisane informacije. Vrlo je teško dobiti iskren i konstruktivan komentar na temu preduzetih akcija i ponašanja rukovodioca. Zbog toga se rukovodioci okreću profesionalcima koji su

potpuno nepristrasni i sa kojima mogu da promisle o svojim problemima, iskustvima i odlukama.

I pre osamdesetih godina postojala je jasna svest o novim razvojnim potrebama rukovodilaca prilikom prelaska na viši hijerarhijski nivo. Sedamdesetih godina prošlog veka u Sjedinjenim Američkim Državama je postojala Laboratorija za međuljudske odnose (*Human Interaction Laboratory*), u kojoj su rukovodioci učili veštine iz tih oblasti. Takođe, postojali su i interni programi u naprednim kompanijama koji su imali slične ciljeve. Međutim, nedostajala je naknadna podrška rukovodiocima. „Užurbanim rukovodiocima bila je potrebna pomoć oko sprovođenja promena na licu mesta, tokom obavljanja posla. To što su naučili šta nije dobro nije im bilo dovoljno da sprovedu promenu“ (Hall *et al.*, 1999, str. 39).

Jedna od najobuhvatnijih definicija koučinga rukovodilaca je Kilburgova.

Koučing rukovodilaca je odnos pomaganja koji se uspostavlja između klijenta koji ima menadžersku poziciju i odgovornost u organizaciji i konsultanta koji koristi širok spektar bihevioralnih tehnika i metoda kako bi klijentu pomogao da dostigne set zajednički definisanih ciljeva za unapređivanje poslovnih rezultata i lično zadovoljstvo, a onda i unapređenje uspešnosti klijentske organizacije, kako je definisano ugovorom o koučingu (str. 293).

Malo više procesno orijentisana definicija je ona koju daje Kaplan.

Koučing rukovodilaca se tiče izvlačenja onoga što je u ljudima najbolje i njihovog pomeranja od tačke u kojoj se sada nalaze ka onome gde žele da budu. To je visokoindividualizovan proces učenja krojen prema bazi znanja onoga koji uči, prema njegovom stilu i tempu učenja. On pokreće samospoznaju, otkriva mrtve uglove i omogućava rukovodiocu da postigne više nego što bi on ili ona inače mogli (Kaplan u Hamlin *et al.*, 2008, str. 293).

Piterson daje jednostavnu i sažetu definiciju koja implicitno ističe aktivnu ulogu rukovodioca u procesu učenja: „Koučing rukovodilaca je proces opremanja ljudi alatima, znanjem i prilikama koji su im potrebni da bi se razvijali i bili uspešniji“ (Piterson u Douglas & Morley, 2000, str. 40).

Definicije koučinga rukovodilaca variraju po opštosti i često po teorijskoj orijentaciji koju imaju autori. Zajednički elementi su:

- isticanje jedinstvene ciljne grupe – rukovodioci,
- pomažući odnos, najčešće individualni,

- podržavanje procesa učenja,
- postizanje pozitivnih promena, odnosno ličnih, poslovnih i organizacionih ciljeva.

Na osnovu obuhvatnog pregleda literature iz oblasti koučinga rukovodilaca, Joo i saradnici (2012) razlikuju dva opšta pristupa: savetodavni i konsultantski pristup. Praktičari koji koriste pristup inspirisan savetovanjem u procesu rada sa klijentom naglasak stavljaju na samosvest i samorefleksiju. Konsultantski orijentisani praktičari smatraju da je podizanje nivoa samosvesti samo prvi korak u procesu učenja.

„Koučing rukovodilaca, naročito konsultantski pristup, ima cilj da liderima pomogne da se prilagode novim odgovornostima, da umanje destruktivna ponašanja, da podstaknu timski rad, da usklade individualne ciljeve sa ciljevima organizacije i da podrže organizacione promene“ (Joo *et al.*, 2012, str. 26–27).

U poređenju sa definicijama koučinga uopšte, možemo da zaključimo da odstupanja ima malo, i to najčešće u:

- izdvajanju posebne ciljne grupe i
- ređem isticanju ličnog zadovoljstva i ličnih životnih promena.

Upoređujući definicije različitih vrsta koučinga (menadžer kao kouč, koučing rukovodilaca, životni koučing), zaključujemo da je koučing rukovodilaca najbliži opštim definicijama.

I kao što je definicija koučinga vrlo široka, tako ni u definicijama koučinga rukovodilaca nije povučena jasna granica između ovog pristupa i ostalih srodnih pristupa, kao što su savetovanje i obuka. Ni u jednom segmentu (svrha, ciljna grupa korisnika i proces) postojeće definicije ne uspevaju da istaknu jasnu različitost u odnosu na te pristupe. Pokušaj Joo-a i saradnika da raščiste konceptualne nejasnoće uvođenjem dva generalno različita pristupa koučingu autoru ovog teksta deluje kao jasan pokazatelj da se pod pojmom koučinga rukovodilaca često kriju potpuno različite metode i tehnike rada.

Kao što je već pomenuto, jedan od glavnih ciljeva koučinga rukovodilaca je podržavanje pozitivne promene koja je definisana unapred dogovorenim ciljevima. Nivo ciljeva, a samim tim i promene koja se podstiče i podržava, znatno varira od slučaja do slučaja. Zbog toga su Stokes i Jolly (2010) definisali tri nivoa promene, na kojima može da se radi tokom koučinga rukovodilaca:

- nivo 1: promena ponašanja,
- nivo 2: slika o sebi i
- nivo 3: svrha i značenje.

Prvi nivo promene je najpovršniji i može se postići u najkraćem roku ako se koriste principi učenja zarad promene ponašanja (demonstriranje ponašanja, isprobavanje, davanje jasne povratne informacije, davanje potkrepljenja za uspešno izvedene elemente ponašanja itd.).

Dublji nivo promene je onaj koji zadire u svesnu i nesvesnu sliku koju o sebi imamo i koji se tiče dubljih pitanja, kao što su samopouzdanje i sumnje sa kojima se borimo.

Treći nivo promene bavi se pitanjima lične svrhe i njene veze sa svrhom organizacije, kao i opštijeg životnog stava koji se stiče vremenom i iskustvom.

Proces koučinga rukovodilaca

Analizirajući postojeću literaturu o koučingu rukovodilaca, Douglas i Morley (2000) izdvajaju četiri etape procesa, sa kojima se većina autora slaže.

1. Prvi sastanak na kome se razgovara o ciljevima koučinga, očekivanjima, načinu rada. Na tom sastanku se definišu osnove buduće saradnje, a bilo bi idealno da njemu, osim kouča i rukovodioca, prisustvuje i treća zainteresovana strana. Ta treća osoba predstavlja organizaciju i njene interese i inicijator je procesa. To može da bude predstavnik ljudskih resursa ili nadređeni rukovodilac sa kojim se radi koučing.
2. Faza procene u toku koje kouč prikuplja informacije o klijentovim jakim stranama i oblastima za razvoj. Kouč koristi različite instrumente procene, kao što su upitnik za procenu 360 stepeni, psihološki testovi i slično. Informacije koje se prikupljaju dolaze iz više izvora, od ljudi koji imaju uvid u klijentovo ponašanje u različitim domenima.
3. U trećoj fazi kouč saopštava rezultate procene, razgovara o njima sa rukovodiocem, radi na podizanju nivoa samosvesti i definiše pravac kojim će se koučing proces kretati.
4. Poslednja faza podrazumeva primenu dogovorenog razvojnog plana, praćenje i konsultacije tokom tog procesa.

Trajanje i učestalost procesa koučinga značajno variraju od slučaja do slučaja – od jedne koučing sesije na konkretnu temu (na primer, tumačenje rezultata 360 stepeni procene i pravljenje akcionog plana) do dva sastanka mesečno u periodu od šest i više meseci. I dužina jedne koučing seanse varira od sat i po vremena do celodnevnog rada.

Hall i saradnici (1999) navode da većina savremenih autora smatra koučing relativno kratkotrajnom aktivnošću koja je usmerena na konkretne menadžerske veštine ili rešavanje konkretnih problema. S druge strane, proces koučinga daje

sigurnost i komfor rukovodiocu da naglas razmišlja i rešava tekuće probleme zajedno sa osobom od poverenja i da zato ima tendenciju da se produžava. Mnoge kompanije na takvu vrstu odnosa negativno reaguju jer on značajno povećava troškove poslovanja. Oni kažu da uloga kouča nije da bude celoživotni mentor već da je završetak procesa važan i da je važno da se dogovorene akcije sprovedu u delo.

Teorijski pristupi

Stokes i Jolly (2010) smatraju da koučing rukovodilaca najčešće koristi sledeće teorijske pristupe:

1. psihodinamski – kombinuje saznanja o prirodi emocionanih konflikata i mehanizmima odbrane koje koriste pojedinci i grupe sa sistemskim pristupom organizaciji;
2. kognitivno-bihevioralni – orijentiše se na pojedinca i traga za iracionalnim pretpostavkama i uverenjima koje rukovodioca sprečavaju da optimalno funkcioniše; intervencije imaju cilj da preispitaju i promene ta uverenja, što će imati za posledicu konstruktivne emocije i ponašanja klijenta;
3. pristup zasnovan na transakcionoj analizi – koncept roditelj–odrasli–dete i koncept igara – pomažu razumevanju dinamičkih odnosa među članovima organizacije, na primer, kako ponašanje rukovodioca iz uloge roditelja može da izazove manipulativna ponašanja njegovih zaposlenih koji se stavljaju u poziciju deteta;
4. egzistencijalistički pristup insistira na konceptu lične odgovornosti i slobode delovanja u organizaciji u kojoj se mnogi ljudi osećaju i ponašaju kao žrtve. Takođe su važni koncepti autentičnosti, poverenja i istine u liderstvu.

Posmatrajući pregled tih teorijskih pristupa ne možemo a da se ponovo ne zapitamo gde je granica između koučinga rukovodilaca (naročito savetodavnog tipa) i psihološkog savetovanja, koje ima iste ove teorijske osnove.

Dobiti od pristupa

Kao što je već spomenuto, napredovanje u hijerarhijskoj strukturi nosi sobom usamljenost u smislu sve manjeg broja ljudi sa kojima se mogu podeliti dileme i pitanja i od kojih je moguće očekivati konstruktivan i dobronameran komentar. Kouč koji je nepristrasan, naročito ako nije zaposlen u organizaciji, stvara atmos-

feru poverenja u kojoj rukovodilac može da iznese svoja pitanja, nedoumice, da analizira svoje greške, bez straha od negativnih posledica ili gubitka autoriteta.

S druge strane, užurbanost i velika količina dnevnih poslova i problema sa kojima se rukovodilac suočava imaju za posledicu da on ili ona gube iz vida širu sliku poslovanja i dugoročnije organizacione i lične ciljeve. Metafora koju parafraziraju Stokes i Jolly odlično oslikava tu situaciju: „Dok se boriš sa aligatorima, teško je da ćeš se setiti da pokušavaš da isušiš močvaru“ (Stokes & Jolly, 2010, str. 248).

Za vreme koučing razgovora, rukovodilac ima priliku da se zaustavi i dnevna dešavanja sagleda u kontekstu dugoročnijih ciljeva i da organizuje ili koriguje planirane akcije u odnosu na njih. Tempo kojim se odvijaju koučing razgovori i njihova orijentisanost na definisanje konkretnih akcija uvode disciplinu koju je inače teško održati samostalno.

Douglas i Morley (2000) navode još dva generalna zapažanja o opšteprihvaćenim koristima od koučinga. Prvo, u praksi se pokazuje da koučing rukovodilaca dobro dopunjava programe razvoja menadžerskih i liderskih veština jer pomaže polaznicima da u praksi primene ono što su naučili. Drugo, programi za razvoj rukovodilaca imaju cilj da izazovu promene u ponašanjsima i veštinama koje će se pozitivno odraziti na poslovne rezultate. Profesionalni kouč daje objektivnan fdbek prilikom eksperimentisanja sa novim stilovima ponašanja, što je važan uslov učenja.

Koučing rukovodilaca u praksi rade spoljni konsultanti, koji nisu zaposleni u organizaciji, ili interni koučevi (najčešće iz sektora ljudskih resursa). Te dve različite pozicije kouča obezbeđuju različit kvalitet procesu. Hall, Otazo i Hollenbeck (1999) sumiraju prednosti jednih i drugih, na osnovu viđenja ispitanika u njihovom istraživanju.

Tabela 2: Prednosti eksternih i internih koučeva (Hall *et al.*, 1999, str. 44)

Eksterni kouč	Interni kouč
Anonimnost, poverljivost	Poznaje sredinu i njenu istoriju
Iskustvo iz različitih organizacija	Poznaje političke prilike („vruće teme“)
Ekspertiza za političke nijanse	Lako je dostupan
Širi spektar ideja	Može da pomogne u fokusiranju na najvažnije prioritete
Ređe sklon/sklona da sudi	Lično poverenje
Ekspertiza zasnovana na velikom iskustvu	
Objektivniji, u stanju da kaže ono što je neizrecivo	
Poverenje da neće iskoristiti lične informacije	

Broj osoba koje se bave koučingom rukovodilaca je u dramatičnom porastu, ali broj istraživačkih radova u toj oblasti ne prati taj trend. Naročito nedosta-

ju istraživanja u kojima se evaluiraju očekivane koristi od koučinga. Istraživanja često objavljuju ljudi iz prakse te ona ne ispunjavaju stroge metodološke i statističke kriterijume kvaliteta. Što se tiče evaluacije, praktičari obično nisu zainteresovani za rigorozne evaluacije efekata jer bi rezultati mogli da dođu u konflikt sa njihovim poslovnim interesima.

S druge strane, ako je, najopštije rečeno, cilj koučinga rukovodilaca da podrži rukovodioca u njegovoj leaderskoj ulozi, onda je uspeh u leaderskoj ulozi kriterijum uspešnosti koučinga. A uspešnost lidera nije lako meriti. Stokes i Jolly (2010) navode dva potencijalna izvora mera leaderske uspešnosti: eksterni (na primer, profitabilnost organizacije) i interni (stavovi zaposlenih prema rukovodiocu). Budući da je uspešnost lidera teško validirati u odnosu na eksterne pokazatelje, zato što je broj potencijalnih varijabli koje utiču na te eksterne pokazatelje ogroman (na primer, kretanja na tržištu, ponašanje konkurencije itd.), ti autori smatraju da ima smisla orijentisati se na stavove zaposlenih prema rukovodiocu. U tom kontekstu, smatraju i da bi kvalitativne studije dale informativnije rezultate od kvantitativnih.

Dodali bismo da eksterna mera uspešnosti lidera može da bude ispunjavanje ciljeva koji su njemu ili njoj postavljeni u organizaciji. Ti ciljevi su obično postavljeni tako da rukovodilac ipak ima značajan nivo ličnog uticaja na njihovo ostvarivanje.

Takođe, generalno pitanje da li koučing rukovodilaca daje rezultate teško da može da dobije kvalitetan odgovor u istraživanjima. Konkretnija istraživačka pitanja na temu šta, na koji način, sa kojom ciljnom grupom i po kojim kriterijumima daje rezultate imaju veću šansu da proizvedu kvalitetne istraživačke odgovore (Stokes & Jolly, 2010).

Osobe koje su zadužene za obuku i razvoj u organizacijama odgovorne su za pravljenje strategije razvoja zaposlenih i optimalno korišćenje pojedinačnih metoda. Dobro razumevanje potreba korisnika, njegovog stila učenja i tipa ličnosti, s jedne strane, i pristupa koji koristi kouč (konsultativni ili savetodavni, teorijska orijentacija), s druge strane, povećava šansu da se ostvare razvojni ciljevi korisnika. Dobro razumevanje konteksta – pozicije korisnika, političkih odnosa u organizaciji – dovodi do odluke o tome da li angažovati kouča interno ili eksterno. Razumevanje koučing procesa i ishoda svake od etapa može da pomogne u postavljanju kriterijuma za evaluiranje koučing intervencije.

S druge strane, ukoliko se od osoba zaduženih za obuku i razvoj očekuje da budu interni koučevi rukovodilaca, onda je važno da imaju adekvatna znanja i veštine iz domena nekog od priznatih teorijskih pristupa koučingu. Da bi koučing proces postigao dobre rezultate, važno je dobro razumevanje konteksta organizacije i mogućih prepreka uspostavljanju atmosfere punog poverenja.

Mentorstvo

Dok je koučing novi i nepoznat pojam, čiji naziv nema adekvatan prevod u našem jeziku, dotle se za mentorstvo već dugo zna u mnogim oblastima. Primera radi, u formalnom obrazovanju i u organizacionom kontekstu postoji utvrđena praksa da starija i iskusnija osoba pomaže osobi sa manje iskustva u sticanju važnih znanja i veština.

Sama reč mentor potiče iz Homerove „Odiseje“. Kada Odisej, kralj Itake, odlazi u Trojanski rat, on poverava svog sina Telemaha starcu Mentor. Boginja Atina, otelotvorena u ličnosti starca Mentora, vodi i pomaže Telemahu da prevaziđe teškoće sa kojima se suočava (Garvey, 2010).

Kontekst za razvoj koncepta

Mentorstvo kao praksa postoji dugo koliko i ljudska civilizacija. Ljudi kao vrsta prenose svoja znanja i iskustva sa generacije na generaciju i tako ostvaruju napredak. Stariji i iskusniji pokazuju brigu i pomažu mladima da odgovore na izazove na koje nailaze u različitim aspektima svoga života. Najčešće je period lične i/ili profesionalne tranzicije vreme kada je ta vrsta podrške najpotrebnija. S druge strane, mlađi osećaju zahvalnost i imaju poštovanja prema svojim neformalnim mentorima. Mnogi autori ističu kvalitet emocionalne povezanosti kao ono što mentorstvo najjasnije odvaja od drugih odnosa čiji je cilj razvoj.

Dakle, neformalno, istorija mentorstva je verovatno jednako duga kao i istorija čovečanstva. Novijeg je datuma pokušaj da se taj neformalni proces iskoristi za ostvarivanje organizacionih ciljeva i da mu se da formalna struktura. Garvey (2010) navodi da je primena mentorstva u organizacijama privatnog i javnog sektora počela još pre 40 godina. Istraživanja fenomena mentorstva značajnije su uzela maha od pre dve decenije.

U organizacionom kontekstu, mentorstvo se najčešće koristi u sledećim slučajevima (Garvey, 2010):

- uvođenje u posao i integracija novih zaposlenih,
- podrška razvoju,
- socijalna integracija i kulturne promene,
- programi za razumevanje/upravljanje različitostima (*diversity programmes*),
- upravljanje talentima,
- razvoj strateških sposobnosti,
- napredovanje u karijeri i promena posla,

- podrška učenju na radnom mestu,
- podrška zaposlenima koji su proglašeni viškom,
- razvoj lidera.

Formalno mentorstvo u organizacijama definiše i vodi treća zainteresovana strana, a to je često funkcija ljudskih resursa. Wanberg, Welsh & Hezlett (2003) navode da se razlike između formalnog i neformalnog mentorstva tiču sledećih pitanja: inicijacije odnosa, strukture konteksta u kome se odnos dešava i drugih aspekata odnosa. U formalnim mentorskim programima definisano je pravljenje parova mentor–zaposleni (stažista), postoje smernice za učestalost i trajanje susreta, teme o kojima treba prodiskutovati, definisani su način na koji se postavljaju ciljevi i dužina trajanja odnosa, a često se organizuju obuke za pripremu učesnika programa. Zbog toga što se odnos nije spontano razvijao, najveće pitanje u formalnim mentorskim šemama tiče se motivacije i mentora i zaposlenog da učestvuju u procesu. Takođe, Wanberg i saradnici (2003) navode da i mentori koji to nisu postali spontano mogu da imaju slabije socijalne i komunikacione veštine.

Wanberg i saradnici (2003), koji su vršili preglede istraživanja o mentorstvu, utvrdili su da istraživači često nisu jasno razdvajali formalno i neformalno mentorstvo u svojim istraživanjima. Zbog toga su i zaključci o različitosti njihovih efekata pod znakom pitanja. S druge strane, Joo i saradnici zaključuju da „formalni mentorski odnosi imaju potencijal da budu korisni u smislu rezultata kao i neformalni, ali da to ne mora uvek da bude tako“ (Joo *et al.*, 2012, str. 28). Oni navode nalaze da, ukoliko su zaposleni zadovoljni svojim odnosom sa mentorom, bez obzira na to da li je u pitanju formalno ili neformalno mentorstvo, onda se ne razlikuju međusobno po zadovoljstvu, proceduralnoj pravdi, posvećenosti organizaciji, zadovoljstvu napredovanjem i namerama da odu iz organizacije (Joo *et al.*, 2012).

Klaterbak (2009) smatra da značenje pojma mentorstva u velikoj meri zavisi od nacionalne i organizacione kulture u kojoj se primenjuje. Od vrlo direktivnog pristupa koji podrazumeva prenošenje znanja i mudrosti u klimi koju karakterišu disbalans moći i poslušnost do otvorenog i ravnopravnog odnosa u kome se preispituju iskustva, ciljevi i planovi.

Mullen definiše mentorstvo kao „individualni odnos između manje iskusne (pulen ili stažista) i iskusnije osobe (mentor)“ i navodi da ono „ima za cilj da unapredi lični i profesionalni razvoj manje iskusne osobe“ (Mullen u Wanberg *et al.*, 2003, str. 39).

Beevers i Rea definišu mentorstvo malo opštije, tako da definicija uključuje i odnos ljudi među kojima ne postoji razlika u hijerarhijskom nivou niti u količini iskustva koje imaju. „Mentorstvo podrazumeva dvoje ljudi koji saraduju

sa ciljem da jedno od njih lakše napreduje u poslu, životu ili u bilo kom drugom kontekstu u kome se mentorstvo odvija“ (Beavers & Rea, 2010, str. 210). Ova-ko definisano mentorstvo dozvoljava da postoji mentorstvo između kolega (*peer mentoring*) i čak obrnuto mentorstvo (*reverse mentoring*) kada je mentor na nižem hijerarhijskom nivou.

Klaterbak i Megison mentorstvo vide kao „neformalnu pomoć jedne osobe drugoj u ostvarivanju značajnih pomaka u znanju, radu i razmišljanju“ (Klaterbak, 2009, str. 20).

Klaterbak (2009) razlikuje evropski (kao i australijski i novozelandski) i američki pristup mentorstvu. Prvi pristup insistira na razvojnoj, a drugi na sponzorskoj funkciji mentorstva.

Tabela 3: Razlika između razvojnog i sponzorskog pristupa (Klaterbak, 2009, str. 30)

Razvojno mentorstvo	Sponzorsko mentorstvo
Stażista (neko kome se pomaže da misli)	Pulen (u bukvalnom značenju, neko ko je zaštićen)
Dvosmerno učenje	Jednosmerno učenje
Moć i autoritet mentora stoje postrani	U osnovi odnosa je uticajna moć mentora
Mentor pomaže stażisti da shvati šta on/ona želi da postigne i napravi plan kako da to i ostvari	Mentor interveniše u ime stażiste
Od početka ima u vidu željene rezultate	Često se završava konfliktom u situacijama kada stażista prevaziđe mentora i odbija njegove savete
Zasnovan na mogućnostima za učenje i prijateljstvu	Zasnovan na uzajamnoj lojalnosti
Najčešći oblik pomoći su stimulativni saveti	Najčešći oblik pomoći su saveti i upoznavanja
Mentor može biti neko istog ili čak nižeg ranga – merodavno je jedino iskustvo	Mentor je stariji i višeg ranga

Pregledom američke i evropske literature, nismo ustanovili jasnu razliku u fokusu kakvu navodi Klaterbak. Američki autori navode razvojnu stranu mentorstva kao značajnu funkciju koju ta vrsta pristupa ima. Ne isključujemo mogućnost da se američka tradicija mentorstva u praksi u većoj meri oslanja na sponzorstvo.

U svakom slučaju, dimenzija razvoj–sponzorstvo veoma je značajna za razumevanje koncepta mentorstva i odnosa koji spadaju u njegov domen.

U svom pregledu istraživanja iz oblasti mentorstva, Wanberg i saradnici (2003) navode da su različiti autori definisali različite vrste mentorstva. Naročito su se trudili da naprave razliku između tradicionalnog mentorstva (individualni odnos, razlika u hijerarhiji) i ostalih podržavajućih odnosa na radnom mestu (kao što su mentorstvo kolega i razvojne mreže).

Ako se posmatraju te tipologije, dimenzije po kojima se tradicionalni mentorski odnosi razlikuju od ostalih odnosa čiji je cilj razvoj uključuju: moć osobe koja je na višem hijerarhijskom nivou, emocionalnu snagu odnosa, hijerarhijsku udaljenost između učesnika, društveno poreklo odnosa, količinu i fokus pomoći koju pruža mentor. Uprkos razlikama među modelima i tipologijama razvojnih odnosa, postoji opšta saglasnost da je mentorstvo najintenzivniji i najmoćniji razvojni odnos koji podrazumeva najveći uticaj, identifikaciju i emocionalnu uključenost (Wanberg *et al.*, 2003, str. 41).

Posebne karakteristike odnosa koje doprinose razvoju druge osobe istraživači su nazvali funkcijama mentorstva. Dve grupe funkcija su karijerne i psihosocijalne.

Karijerne funkcije objedinjuju funkcije koje pomažu u napredovanju u karijeri (Wanberg *et al.*, 2003). Tu najčešće spadaju: davanje izazovnih zadataka, koučing, izlaganje, zaštita i sponzorstvo.

Psihosocijalne funkcije pomažu osobi da izgradi osećaj identiteta, kompetentnosti i uspešnosti (Wanberg *et al.*, 2003). Te funkcije obuhvataju: prihvatanje, savetovanje, prijateljstvo i davanje ličnog primera.

Tabela 4: Mentorske funkcije i definicije (Wanberg *et al.*, 2003)

Funkcija	Definicija
Karijerne funkcije	
Sponzor	Aktivno podržavanje zaposlenog u lateralnim transferima i promocijama
Zaštita	Zaštita zaposlenog od štetnih kontakata sa ključnim rukovodiocima u organizaciji
Izlaganje	Davanje zaposlenom zadataka koji omogućavaju kontakt sa ključnim rukovodiocima
Izazovni zadaci	Pomoć zaposlenom u pripremi za veću odgovornost davanjem izazovnih zadataka i fidebeka koji podstiče razvoj veština
Kouč	Davanje saveta, informacija i ideja koje zaposlenom pomažu da ostvari ciljeve i dobije priznanje
Psihosocijalne funkcije	
Prijateljstvo	Prenošenje neformalnog društvenog iskustva
Savetovanje	Korišćenje aktivnog slušanja da bi se zaposlenom omogućilo da istražuje lične dileme u vezi sa sobom i karijerom
Prihvatanje/davanje potvrde	Prenošenje pozitivnog stava
Socijalna funkcija	Učestvovanje u neformalnim društvenim aktivnostima jedan na jedan, van posla
Roditeljska funkcija	Konstruisanje odnosa poput odnosa roditelj–dete
Davanje ličnog primera	Predstavlja uzor na koji se zaposleni ugleda

Primećujemo da se ovde koučing smatra jednom od funkcija mentorstva i da je kao takav uže definisan. Mentor koji preuzima na sebe ulogu kouča ovde pre svega (jednostrano) prenosi znanje drugoj osobi.

Proces mentorstva

Meggison, Clutterbuck, Garvey, Stokes i Garret-Harris (2006) navode pet faza kroz koje prolazi formalni mentorski odnos.

Prva faza je faza izgrađivanja odnosa. U toj fazi mentor i stažista ispituju u kojoj meri im odgovara da rade zajedno, koliko su im srodni stilovi rada i vrednosti, koliki je međusobni nivo poštovanja i da li im se podudaraju očekivanja o ulogama i odgovornostima u procesu mentorstva. Rezultat te faze može da bude uvid da postoje dovoljna uzajamna motivacija i podudarnost kada se proces nastavlja. Ili, ukoliko sličnost nije dovoljna, traži se novo uparivanje od strane koja je zadužena za rukovođenje formalnom mentorskom šemom.

Druga faza je faza postavljanja ciljeva. Iako je i u prvoj fazi bilo reči o svrsi i ciljevima odnosa, u toj fazi se ciljevi precizno definišu, kategorišu kao dugoročni ili kratkoročni i stavljaju u kontekst svakodnevnih aktivnosti.

Treća faza je centralna faza mentorskog odnosa. Tokom sastanaka se detaljno analizira situacija, radi se na postizanju dubljeg razumevanja problema sa kojima se zaposleni suočava i postiže se obostrano učenje. Budući da je ta faza srž celog procesa, ona i najduže traje – najmanje šest meseci.

U četvrtoj fazi se priprema završetak odnosa. Zaposleni je postigao većinu svojih ciljeva i spreman je da samostalno nastavi rad. Zadaci za tu fazu jesu revidiranje postignutog, zajednička proslava uspeha i konsultacije o tome kako će zaposleni sam nastaviti svoj razvojni put.

U petoj fazi se redefiniše odnos, koji obično prerasta u prijateljstvo. Mentor i zaposleni mogu jedan drugom da se obraćaju za konsultacije ili savet prema potrebi i da se oslanjaju na mrežu kontakata koju imaju.

Osim ovog prikaza razvoja odnosa, Meggison i saradnici (2006) dali su i prikaz strukture jednog formalnog mentorskog razgovora.

I mentorski razgovor može da se posmatra kao da je sastavljen iz pet elemenata.

1. Fokusiranje na odnos, koje podrazumeva iskreno interesovanje za situaciju u kojoj se druga strana nalazi i pokazivanje uzajamnog poštovanja. Taj element prevazilazi uobičajene manire pristojnosti i učtivosti koji karakterišu druge, distanciranije odnose profesionalnog pomagača i klijenta.

2. Utvrđivanje problema, njegove važnosti i prioriteta, konteksta u kojem se odvija, kao i ekspliciranje načina na koji zaposleni želi da mu mentor pomogne.
3. Postizanje zajedničkog razumevanja problema. Mentor i zaposleni u diskusiji istražuju problem i pokušavaju da ga dublje razumeju. Mentor postavlja pitanja o tome ko je sve uključen, koji faktori utiču na rešavanje problema, kakva je istorija problema/odnosa i sl. U ovoj fazi je važno da mentor vodi računa o tome da ne pređe u direktivno rešavanje problema na osnovu svog iskustva već da se temeljno zajednički istraži problematika.
4. Istraživanje mogućih rešenja. Kada je definisano zajedničko razumevanje problema, prelazi se u fazu u kojoj se istražuju različiti pristupi i rešenja. To istraživanje može da se obavi u toku samog razgovora ili da se tada započne, a da zaposleni samostalno nastavi sa tom aktivnošću.
5. Finalna provera. Zaposleni formuliše šta će konkretno preduzeti, zbog čega i u kom roku. Mentor takođe podstiče zaposlenog da jasno definiše šta je naučio iz problemske situacije o samom problemu i o samom sebi. Odgovornost za sprovođenje akcija ostaje na zaposlenom.

Način rada i struktura razgovora tokom jedne mentorske epizode u velikoj meri odgovaraju strukturi koučing razgovora onako kako je opisana u literaturi. Insistiranje na velikoj inicijativi zaposlenog tokom ovog procesa i na zadatku mentora da doprinese boljem razumevanju problema postavljanjem pitanja, ukazuje na to da Meggison i saradnici govore o razvojnom mentorstvu. Sponzorsko mentorstvo bi podrazumevalo direktivniji pristup mentora i njegovo otvorenije davanje saveta na osnovu sopstvenog iskustva.

Teorijski pristup

Postoje različita gledišta o tome koliko je proces mentorstva teorijski utemeljen i koliko treba da bude utemeljen. S jedne strane, ima autora koji smatraju da mentorstvo može da se stavi u okvire, na primer, promene i razvoja, psihoanalitičkih principa transfera i kontratransfera, rođerijanskog pogleda na čoveka i rad sa njim i slično (Garvey, 2010). S druge strane, ima i onih koji smatraju da je mentorstvo jednostavno svrsishodan razgovor dvoje kolega i da za to nije potrebno znanje ni psiholoških ni nekih drugih teorijskih principa.

Garvey (2010) ovde vidi i praktične implikacije razlikovanja koučinga i mentorstva. Dok postoji trend profesionalizacije koučinga i njegovog pozicio-

niranja kao posebnog zanimanja, postoji potreba da se jasno definišu i teorijsko polazište i standardi rada koučeva. S druge strane, na mentorstvo se gleda kao na aktivnost koja je dostupna praktično bilo kome i koja može da se odvija uz minimum specijalizovane obuke i uz određeni stepen organizacione podrške.

Dobiti od pristupa

Za razliku od koučinga, prema broju objavljenih istraživanja i detaljnosti njihovih nalaza, možemo da zaključimo da su koristi od mentorstva više i dublje ispitivane.

Istraživači razlikuju tri tipa dobiti: za zaposlenog, za mentora i za organizaciju.

Istraživanja su ukazala na veći broj dobiti za zaposlenog iz karijerne oblasti (McDowall-Long, 2004):

- unapređena karijerna zrelost,
- viši iznosi zarade,
- bolji rezultati rada,
- povećano zadovoljstvo karijerom,
- brži proces napredovanja u organizaciji,
- veća izloženost visokom rukovodstvu organizacije.

McDowall-Long (2004) navodi sledeće dobiti za zaposlenog iz oblasti psihosocijalnih funkcija mentorstva:

- više akademsko postignuće,
- bolja slika o sebi,
- više manifestovanog prosocijalnog ponašanja,
- poboljšani odnosi sa drugim ljudima,
- bolji osećaj individualnosti,
- bolja psihosocijalna prilagođenost karijernim i životnim promenama,
- veće samopouzdanje,
- poboljšana samoeфикаsnost,
- razvoj zaštitnih psihosocijalnih karakteristika,
- bolje prihvatanje netradicionalnih karijera.

U obimnom pregledu istraživanja koje su obavili Wanberg i saradnici (2003), utvrdili su da se istraživači u najvećoj meri bavili koristima mentorstva za zaposlene (96%). Koristima za mentore bavilo se 13% istraživanja, a koristima za organizaciju samo tri posto. Takva raspodela i jeste očekivana budući da je cilj mentorskih odnosa u organizacijama unapređenje funkcionisanja zaposlenih.

Međutim, bolje razumevanje koristi koje mentori imaju od odnosa doprinelo bi boljem razumevanju njihove motivacije da učestvuju u takvoj vrsti programa. Evaluacija organizacionih efekata odgovorila bi na pitanje koje postavljaju ključni rukovodioci: da li i kakvu korist ima organizacija od formalnih mentorskih šema kao strateškog sredstva za razvoj ljudi?

Beevers i Rea (2010) navode sledeće koristi koje mentori imaju od mentorskog odnosa:

- mogućnost da iskoriste teško stečeno znanje i iskustvo,
- zadovoljstvo zbog toga što pomažu drugoj osobi i vide njen razvoj,
- priliku da uče od drugih,
- poboljšane veštine komunikacije,
- poboljšane veštine koje se tiču razvoja drugih ljudi,
- uvid u druge oblasti i aspekte organizacije,
- zadovoljstvo zbog pružanja pomoći organizaciji doprinosom razvoju i uspešnosti zaposlenih,
- priznanje za doprinos od zaposlenog sa kojim radi,
- priznanje za doprinos od organizacije.

Wanberg i saradnici navode organizacione koristi do kojih je došao Zey u svom istraživanju (Zey u Wanberg *et al.*, 2003):

- integracija zaposlenih,
- smanjena fluktuacija zaposlenih,
- komunikacija u organizaciji,
- razvoj menadžera,
- razvoj plana nasleđivanja menadžera,
- produktivnost,
- socijalizacija.

Neformalni mentorski odnosi u većoj meri imaju šansu da poseduju kvalitet snažne emocionalne povezanosti jer su nastali spontano, kao rezultat prirodne privlačnosti koja postoji među učesnicima u mentorskoj dijadi. Takođe, videli smo da formalizacija mentorskog odnosa taj pristup po svojim karakteristikama dosta približava koučingu rukovodilaca. Zbog toga smatramo da organizacije najveću dobit od mentorstva mogu da imaju ukoliko naprave jasniju praktičnu distinkciju u odnosu na koučing. Jedan način da se to uradi jeste da se dozvoli da se mentorstvo neformalno razvija, ali da se aktivno neguje okruženje koje ga podržava. Literatura iz oblasti upravljanja i prenošenja znanja u organizacijama može da dà korisne uvide i inspiraciju za praktične intervencije. Naime, među važnim faktorima koji utiču na razmenu znanja u organizaciji jesu fizička

blizina, koja olakšava stvaranje odnosa poverenja, sličnost konteksta i kulture u kojoj se posluje, kao i procesi u organizaciji koji podstiču i nagrađuju deljenje znanja (Leonard, 2007). Dakle, stvaranje uslova da se zaposleni međusobno upoznaju i saraduju – učešćem na zajedničkim edukacijama, radom na projektima i slično – povećava prilike da se oni zbliže i razviju međusobno poverenje. Dalje, podsticanje povezanosti kolega koji se bave sličnim poslom ili se suočavaju sa sličnom vrstom problema kreiranjem zajedničkih radnih grupa (uživo ili virtuelnih) može dovesti do stvaranja jakih kolegijalnih odnosa. Postavljanje procesa upravljanja učinkom koji eksplicitno definiše očekivanja u domenu saradnje i razmene znanja i onda nagrađuje adekvatna ponašanja može da pomogne da se podstakne kultura razmene u organizaciji.

Mentorski odnosi koji se javljaju spontano mogu da budu češći i raznovrsniji nego oni formalno uspostavljeni, u smislu da jedna osoba može da bude član više mentorskih dijada i da je u nekima na višoj, u nekima na nižoj, a negde u istoj hijerarhijskoj poziciji kao drugi član dijade. Samim tim ima više situacija koje su razvojno podsticajne za zaposlene.

Menadžer kao kouč, koučing rukovodilaca i mentorstvo – međusobne relacije

U prethodnim delovima rada obradili smo tri najčešće pominjana i korišćena pristupa u individualnom razvoju zaposlenih – menadžer kao kouč, koučing rukovodilaca (*executive coaching*) i mentorstvo. Iako se o tim pristupima dosta piše u naučnoj i u stručnoj literaturi i govori na skupovima, ne možemo se oteti utisku da i na tom polju vlada velika konceptualna nejasnoća. Autori ponekad pokušavaju da razgraniče pojmove na početku svojih izlaganja, ljudi iz prakse daju svoja mišljenja o toj temi u svojim diskusijama, ali izgleda da jedinstvenog određenja još nema.

I upravo nepostojanje jedinstvenog određenja navedenih pojmova otežava njihovo međusobno poređenje i dovođenje u odnos. Ako razmotrimo formalno mentorstvo, koje je koncipirano kao razvojno, i konsultativni pristup u koučingu rukovodilaca, razlike u pristupima gotovo jedva da postoje. S druge strane, ako uporedimo neformalno mentorstvo tradicionalnog tipa, koje ima i izraženu sponzorsku funkciju, i koučing rukovodilaca savetodavnog tipa (koji insistira na razvoju samosvesti), možemo da kažemo da su to dva izrazito različita pristupa. U ovom drugom slučaju, mentorstvo je daleko širi pojam koji uključuje više funkcija. Mentor može da uzima različite uloge tokom procesa, a uloga kouča je samo jedna od njih (u okviru karijerne funkcije, kako je opisuju Wanberg i saradnici).

Izdvajamo jedan pokušaj razgraničenja ta tri pristupa koji su ponudili Joo i saradnici (2012) nakon detaljnog pregleda postojeće relevantne literature.

Koučing rukovodilaca je definisan kao individualni odnos između profesionalnog kouča i rukovodioca sa ciljem da se postignu promene u ponašanju i, u krajnjoj liniji, uspeh na poslu, putem samospoznaje i učenja (Joo *et al.*, 2012).

Mentorstvo se definiše kao „individualni odnos između manje iskusne (proteže) i iskusnije osobe (mentor) i ima za cilj unapređenje ličnog i profesionalnog razvoja manje iskusne osobe“ (Mullen u Joo *et al.*, 2012, str. 28). Mentorstvo u organizacijama može da bude neformalno, kada se odnos razvija spontano, ili formalno, kada parove definiše treća strana i kada postoje definisani okviri u kojima se taj odnos odvija.

Tabela 5: Poređenje između pristupa menadžer kao kouč, koučinga rukovodilaca i formalnog mentorstva (Joo *et al.*, 2012, str. 30)

	Menadžer kao kouč	Koučing rukovodilaca	Formalno mentorstvo
Svrha	Učenje i razvoj Unapređenje učinka Zadržavanje zaposlenih u organizaciji	Samosvest Učenje Promena ponašanja Unapređenje učinka	Socijalizacija Razvoj menadžera Razumevanje organizacione politike
Kouč/mentor	Interni Menadžer/supervizor Nepostojanje koučing iskustva	Eksterni Profesionalac Neregulisana profesija, kvalifikacije nisu očigledne	Interni Senior menadžer, obično dva nivoa iznad Nepostojanje znanja o mentorstvu
Zaposleni/klijent	Zaposleni	Uglavnom top menadžment i viši nivoi menadžmenta	Zaposleni nižih nivoa sa visokim potencijalom
Proces	Manje strukturisan	Sistematičan i strukturisan	Strukturisan
Fokus	Partnerstvo Komunikacija	Usmereno na temu/ problem	Usmeren na ljude/proces Uzajamna korist
Trajanje	Kontinuirano	Kratkoročno	Dugoročno

Osnovni zaključak koji su Joo i saradnici (2012) izvukli iz svog poređenja jeste da su koučing rukovodilaca i formalno mentorstvo po svojoj prirodi srodniji pristupi nego što su to koučing rukovodilaca i menadžer kao kouč.

Naše mišljenje je da takav zaključak donekle stoji kada je u pitanju formalno mentorstvo, i to mentorstvo razvojnog tipa. Međutim, kada uzmemo u obzir neformalno mentorstvo, onda pristup menadžer kao kouč deluje srodnije mentorstvu nego koučing rukovodilaca, i to po više kriterijuma.

Prvo, i kouč i mentor su osobe kojima koučing/mentorstvo nisu osnovno zanimanje i čija su znanja iz te oblasti nesistematična. Drugo, kao rezultat prethodnog, proces je manje strukturisan nego kada ga vodi profesionalac. Treće, obe

osobe su iz organizacije, što je uslov u kome je situaciono učenje naročito izraženo. Četvrto, dugoročnost donosi novi emocionalni kvalitet koji se razlikuje od neutralnosti profesionalnog kouča. Peto, u dijadi postoji neravnoteža ekspertskog znanja, iskustva i moći.

Garvey kao osnovnu razliku između koučinga i mentorstva navodi kvalitet odnosa u dijadi. U slučaju mentorstva, naročito neformalnog, razvija se bliska emocionalna veza koja često prelazi u prijateljstvo, što nije slučaj sa koučingom (Garvey, 2010). Podsećamo i na zaključak Wanberga i saradnika da je „mentorstvo najintenzivniji i najmoćniji razvojni odnos koji podrazumeva najveći uticaj, identifikaciju i emocionalnu uključenost“ (Wanberg *et al.*, 2003, str. 41). U pristupu menadžer kao kouč postoji potencijal za stvaranje intenzivnog odnosa, međutim, on je ograničen samom postavkom odnosa u kojoj je disbalans moći izrazit, a interesi su donekle u sukobu.

Ako ta tri pristupa individualnom razvoju zaposlenih stavimo u širi kontekst modela obuke, možemo da osvetlimo još neke njihove sličnosti i razlike.

Millward (2005) kategoriše modele obuke zaposlenih na sledeći način: instrukcija, šegrtovanje, postavljanje pitanja, samoevaluacija i situaciono učenje. Upoređujući ponašanja i pristupe navedene u prethodnim poglavljima sa opisima različitih modela obuke, zaključujemo da pristup menadžer kao kouč u najvećoj meri odgovara pristupu koji se zove postavljanje pitanja. Taj model teorijski pripada pristupima iskustvenog i akcionog učenja. On podrazumeva učenje u toku obavljanja posla, naročito tokom rešavanja problema. Zaposleni radi na zadatku i od njega se očekuje da svoj pristup može da obrazloži koristeći relevantne informacije i refleksiju. Učitelj (u našem slučaju, menadžer) daje potrebne informacije i resurse, vodi, podržava, nadzire kvalitet i uvodi nove izazove (Millward, 2005).

I model samoevaluacije koji navodi Millward (2005), a koji je jedna varijanta modela postavljanja pitanja, takođe donekle može da se uoči u pristupu menadžer kao kouč, a pre svega u mentorstvu i koučingu rukovodilaca. Taj model podrazumeva veću autonomiju onoga koji uči, u smislu da on/ona postavlja sopstvene ciljeve, traži povratnu informaciju i aktivno reflektuje svoje iskustvo. Uloga trenera je facilitacija i podrška tokom tog procesa. Prema našem mišljenju, menadžeri takav pristup mogu da koriste kada rade sa zaposlenima koji već imaju visok nivo znanja i veština, dosta iskustva i osećaj lične odgovornosti i motivacije za učenje. Verujemo da koučing rukovodilaca koji vode eksterni konsultanti, kao i razvojno mentorstvo, u većoj meri odgovaraju ovom modelu obuke.

Poslednji model koji Millward navodi, a to je model situacionog učenja, primenljiv je na pristup menadžer kao kouč i na mentorstvo. Model situacionog učenja zasniva se na perspektivi socijalnog konstruktivizma. Osnovna pretpostavka tog modela je da su fizički i socijalni kontekst u kome se odvija aktivnost

sastavni deo te aktivnosti, a aktivnost je sastavni deo učenja (Millward, 2005). Kognicija ne može da se izvuče i očisti od konteksta u kome se javlja.

Sadržaj učenja u pristupu menadžer kao kouč i mentorstvu sastavni je deo zadatka i, prema opisu koji daje Millward, sastoji se od socijalnih normi i definicije najprikladnijeg načina da se postigne rezultat (Millward, 2005). Radeći na zadatku u datom socijalnom kontekstu, zaposleni počinje da razume i „odnose moći, politike, konfliktnih prioriteta i sličnih stvari, koje sve određuju primenu znanja i veština“ (Millward, 2005, str. 101). Smatramo da upravo taj aspekt pristupa menadžer kao kouč i mentorstva, njegova kontekstualna relevantnost, predstavlja jednu od najvažnijih prednosti kada je u pitanju priprema zaposlenih za obavljanje radnih zadataka. Problem *sličnosti elemenata* između situacije obuke i stvarnog posla praktično ne postoji. S druge strane, nakon završetka klasične obuke ili individualnog koučinga koji se odvijaju van radnog mesta, zaposleni treba da prevaziđu mnoge kontekstualne prepreke da bi došlo do punog transfera naučenog.

Pregledom stručne literature iz oblasti koučinga i mentorstva, potvrdili smo utisak da se istim imenom često nazivaju potpuno različiti pristupi i prakse i da se pod različitim imenima kriju skoro identični pristupi. Boljem razumevanju bi svakako doprinelo jasno definisanje vrste i/ili teorijskog pristupa koučingu i mentorstvu o kome se govori u konkretnom izlaganju, istraživanju ili intervenciji.

Verujemo da bi za osobe koje se bave obukom i razvojem zaposlenih u organizacijama bilo korisno da izaberu modele koučinga i mentorstva koji se jasno međusobno razlikuju (na primer, menadžer kao kouč, koučing rukovodilaca i neformalno mentorstvo nezavisno od hijerarhije učesnika). Razumevanjem njihovih specifičnih karakteristika, uslova u kojima daju najbolje rezultate i dobiti svakoga od njih organizacije dobijaju tri kvalitetna pristupa razvoju koji se uspešno dopunjavaju sa pristupima učenja van radnog mesta. Ukoliko se ne napravi jasna distinkcija među pristupima, postoji rizik da se oni primenjuju kada uslovi nisu adekvatni (organizaciona klima, motivacija učesnika), sa pogrešnom ciljnom grupom i u pogrešno vreme. Sve to može da dovede do toga da se u organizaciji i među zaposlenima zaključi da je neki od tih pristupa loš sam po sebi, umesto da je način njegove primene bio neadekvatan.

Literatura

- BANDURA, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.
- BEEVERS, K., & REA, A. (2010). *Learning and development practice*. London: Chartered Institute of Personnel and Development.

- CIPD (2015). *Learning and development: a survey report*. London: Chartered Institute of Personnel and Development.
- COLQUITT, J. A., LEPINE, J. A., & NOE, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: A Meta-Analytic Path Analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 678–707.
- COX, E., BACHKIROVA, T., & CLUTTERBUCK, D. (Eds.). (2010). *The Complete Handbook of Coaching*. London: Routledge.
- DOUGLAS, A. C., & MORLEY, W. H. (2000). *Executive coaching: an annotated bibliography*. Greensboro: Centre for creative leadership.
- ELLINGER, A. D., BEATTIE, R. S., & HAMLIN, R. G. (2010). The „Manager as Coach“. In E. Cox, T. Bachkirova & D. Clutterbuck (Eds.), *The Complete Handbook of Coaching* (pp. 257–270). London: Routledge.
- GARVEY, B. (2010). Mentoring in a coaching world. In E. Cox, T. Bachkirova & D. Clutterbuck, (Eds.), *The Complete Handbook of Coaching* (pp. 341–354). London: Routledge.
- HALL, D. T., OTAZO, K. L., & HOLLENBECK, G. P. (1999). Behind the closed doors: What really happens in executive coaching. *Organizational Dynamics*, 27(3), 39–43.
- HAMLIN, R. G., ELLINGER, A. D., & BEATTIE, R. S. (2008). The emergent „coaching industry“: A wake-up call for HRD professionals. *Human Resource Development International*, 11(3), 287–305.
- HESLIN, P. A., VANDENWALLE, D., & LATHAM, G. P. (2006). Keen to help? Managers' implicit person theories and their subsequent employee coaching. *Personnel Psychology*, 59, 871–902.
- JOO, B., SUSHKO, J. S., & MCLEAN, G. N. (2012). Multiple faces of coaching: Manager-as-coach, executive coaching, and formal mentoring. *Organization Development Journal*, 30(1), 19–38.
- KLATERBAK, D. (2009). *Svakome je potreban mentor*. Beograd: Miloš Kramaršič.
- KRAIGER, K., FORD, J., & SALAS, E. (1993). Application of cognitive, skill-based, and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation. *Journal of Applied Psychology*, 78(2), 311–328.
- LEONARD, D. (2007). Knowledge transfer within organizations. In K. Ichijo & I. Nonaka (Eds.), *Knowledge creation and management: New challenges for managers* (pp. 57–68). New York: Oxford University Press.
- MCCAULEY, C. D., & HEZLETT, S. A. (2001). Individual development in the workplace. In N. Anderson, D. Ones, H. Sinangil, & C. Viswesvaran (Eds.), *Handbook of industrial, work, and organizational psychology* (pp. 313–335). London: Sage.
- MCDOWALL-LONG, K. (2004). Mentoring relationships: implications for practitioners and suggestions for future research. *Human resource development international*, 7(4), pp. 519–534.
- MEGGISON, D., CLUTTERBUCK, D., GARVEY, B., STOKES, P., & GARRET-HARRIS, R. (2006). *Mentoring in action*. London: Kogan Page.
- MILLWARD, L. (2005). *Understanding occupational & organizational psychology*. London: Sage.

- ROT, N. (1995). *Psihologija grupa*. Beograd: IP Zavet.
- STOKES, J., & JOLLY, R. (2010). Executive and leadership coaching. In E. Cox, T. Bachkirova & D. Clutterbuck (Eds.), *The Complete Handbook of Coaching* (pp. 245–256). London: Routledge.
- WANBERG, C. R., WELSH, E. T., & HEZLETT, S. A. (2003). Mentoring research: A review and dynamic process model. In J. Martocchio & J. Ferris (Eds.), *Research in personnel and human resources management* (pp. 39–214). Oxford: Elsevier Science LTD.
- YARNALL, J. (1998). Line managers as career developers: Rhetoric or reality?, *Personnel Review*, 27(5), pp. 378–395.

Milana Malešev²

Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Coaching and Mentorship – Mutual Relations and Implications for Learning within an Organisation

Abstract: This paper examines the traits and relations of executive coaching, the “manager as a coach” approach and mentorship as the most prevalent forms of individual development of employees within organizations. This paper analyses the organisational context of the development of each of these approaches, as well as the definitions, working processes, theoretical approaches, practical benefits and implications for practical implementation. Upon examining literature, we have concluded that there is an insufficient conceptual determination of such approaches, which greatly hinders their mutual comparison, as well as their positioning in relation to other assistive approaches, such as consulting. On the other hand, this paper establishes the criteria for the definition of subcategories of such approaches, which enable a clearer theoretical and practical delimitation. The categorization of training models provided by Millward – instruction, internship, asking questions, self-evaluation and situated learning– is used as a framework for determining the similarities and differences between the analysed approaches.

Key words: executive coaching, the “manager as a coach” approach, mentorship, individual development of employees.

² Milana Malešev is a PhD student at the Department of Psychology, Faculty of Philosophy, University of Belgrade.