

Joanna Szafran

Wydział Studiów Edukacyjnych

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Coaching jako specyficzna forma dialogu i wsparcia wychowawczego

Summary

COACHING AS A SPECIFIC FORM OF DIALOGUE AND EDUCATIONAL SUPPORT

The dynamic reality of today's world, the complexity of life situations, expectations, and requirements lead to a number of difficulties that young people and their carers face every day. Emerging problems can be analysed from a perspective of the individual's specific qualities, experiences, and struggles, but also from wider psycho-educational perspectives. This article is an attempt to present the supporting role of educational coaching as a functional generator of the individual's potential. In the literature one can find the characteristics of coaching as the art of encouraging people to make an effort to transform dreams into values and goals, and to strive for them consistently. The above assumptions lead to the conclusion that both the family and the school environment are naturally linked to this process. They are the basic contexts in which the process of shaping values and attitudes takes place. The paper is also an attempt to approximate the assumptions and coaching methods, treating them as a useful tool in the daily work in education.

Key words: coaching, parental/educational support, educational methods, school, pro-development

red. Paulina Marchlik

Wprowadzenie

Szybkie tempo życia, zmienność wymagań i oczekiwań, złożoność sytuacji życiowych, niepewność i presja społeczna, powodują problemy, z którymi borykają się młodzi ludzie i ich opiekunowie. Trudności te można interpretować

z poziomu specyficznych, indywidualnych cech, doświadczeń i zmagania jednostki, ale także z szerszych psychopedagogicznych perspektyw.

Sytuacje nowe, do tej pory nieznanne, zmieniają naturę i charakter potrzeb, zaspokojenie których niejednokrotnie wymaga ingerencji i wsparcia z zewnątrz, kładąc tym samym silniejszy akcent na określone kompetencje podmiotów odpowiedzialnych za proces przygotowania młodych ludzi do wyzwań współczesnego świata.

W odpowiedzi na rosnące zapotrzebowanie, rynek ofert pomocowych rozwija się dynamicznie. Wsparcie przybiera coraz bardziej zróżnicowane formy, które współwystępują w społecznej rzeczywistości i konwenują, czy wręcz zachodzą znaczeniowo na siebie w nomenklaturze naukowej. Wszak w obrębie działań pomocowych możemy mówić o profilaktyce i promocji zdrowia psychicznego, o interwencji kryzysowej mającej zapobiegać eskalacji negatywnych konsekwencji ujawnionych już problemów, czy wreszcie o terapiach psychopedagogicznych, rozumianych jako proces specjalistycznych działań podejmowanych w sytuacji wystąpienia zaburzeń i trudności. Można także wskazać na szereg kontekstualnych form wsparcia, bazujących na dostrzeżeniu i wykorzystaniu wewnętrznych i zewnętrznych zasobów oraz stymulacji posiadanego potencjału rozwojowego, których celem jest optymalizowanie funkcjonowania jednostek i grup. Obok profesjonalnych metod nawiązujących do coachingu, takich jak choćby edukacja skoncentrowana na rozwiązaniach (ESR), prorozwojowych modeli społecznego i emocjonalnego uczenia się (SEL), terapii akceptacji i zaangażowania (ACT, DNAV), czy metod bazujących na cyklu Kolba, na proces wychowawczy należy spojrzeć jak na naturalną formę relacji, będącą wyrazem refleksyjnego uczenia się opartego na doświadczeniu. Zasadnym wydaje się więc zwrócenie uwagi na codzienne konteksty wychowawcze, w nich szukać narzędzi wsparcia, kształtowania postaw i radzenia sobie z wyzwaniami. Właściwie wykorzystany potencjał środowiska rodzinnego i szkolnego, stanowiąc podstawę harmonijnego rozwoju dzieci, może stać się orężem w walce z wieloma trudnościami.

W artykule koncentruję się na wspierającej roli coachingowych oddziaływań wychowawczych, uznając je za funkcjonalny generator potencjału jednostki. Celem rozważań jest zwrócenie uwagi na możliwość wykorzystania niektórych założeń coachingu w codziennej pracy wychowawczej, i odpowiedź na pytanie, czy podejście coachingowe może pozytywnie kształtować świadomość opiekunów i sprzyjać temu procesowi?

Coaching – próba definicji

Coaching stał się w ostatnim czasie terminem modnym i często wykorzystywanym, choć jednoznaczna odpowiedź na pytanie czym on właściwie jest, nastęrcza wiele trudności (Collins 2005). Jak każda młoda dziedzina, dopiero buduje on swój fundament pojęciowy, ma nieostre granice i wymaga dookreślenia własnej istoty (Marciniak 2009: 19).

Spoglądając na problematykę wychowania z perspektywy potencjalnych możliwości jakie niesie z sobą przyjęcie założeń coachingu, warto przyjrzeć się definicji i istocie podejścia coachingowego. Podstawowe ramy teoretyczne coachingu określili m.in. tacy autorzy jak Jenny Rogers (2010, 2016), John Whitmore (2011), Julie Starr (2005), czy Laura Whitworth (2010). Kontekst wychowawczy i edukacyjny przybliża pierwsza na polskim rynku książka dotycząca zagadnienia coachingu rodzicielskiego autorstwa Dawid Miskimin i J. Stewart (2011), wspomnieć można tu także prace Lilianny Kupaj (2015), Joanny Berendt i Magdaleny Sendor (2013), Łukasza Brzezińskiego (2011, 2014), Mirosławy Britzkow (2008), Lidii Pokrzyckiej (2012), Artura Król (2015), Joanny Kozielskiej (2016), Agnieszki Płatek (2015), czy Małgorzaty Sidor-Rządkowskiej (2014).

Zapóżyczony z angielskiego pojęcie *coaching* pojawiło się w języku polskim jako narzędzie do opisanego czegoś odmiennego niż już istniejące sposoby oddziaływania na drugiego człowieka. Ewoluuując, termin ten „zaczął reprezentować [...] postawę życiową, charakteryzować podejście do drugiego człowieka, w którym obowiązują pewne bazowe założenia, sprawiające, że coaching stał się formą wspierania drugiego człowieka” (Zubrzycka-Nowak i in. 2010: 12).

Obecnie coaching jest jednocześnie profesją, dynamicznie rozwijającą się na całym świecie, jak i stylem porozumiewania się (Whitworth i in. 2010: 21; Dilts 2006; Thorpe, Clifford 2004; Vickers, Bavister 2007; McManus 2008). Specyfika tej formy relacji polega przede wszystkim na traktowaniu człowieka jako jednostki naturalnie kreatywnej, wyposażonej w zasoby, mającej do zaoferowania światu swój niepowtarzalny wkład (Whitworth i in. 2010: 11).

Coaching można też zdefiniować jako planowany, dwustronny proces, w którym człowiek rozwija swoje kompetencje i zdobywa wyznaczone cele. Dzieje się to poprzez pogłębioną refleksję, ukierunkowaną praktykę i regularne sprzężenie zwrotne. Oddziaływanie coachingowe interpretuje się jako towarzyszenie jednostce w stawaniu się w pełni sobą i uzyskiwaniu spójności wewnętrznej. Zdaniem przedstawicieli The Coaches Training Institute (CTI) nie polega ono na rozwiązywaniu problemów i zwiększaniu wydajności, a na poszu-

kiwaniu i świadomej decyzji, „jest to skuteczne umożliwienie ludziom znalezienia własnych odpowiedzi, zachęcanie i wspieranie ich na drodze, którą podążają, gdy dokonują ważnych wyborów” (Whitworth i in. 2010: 22). W praktyce wychowawczej, rodzicom i nauczycielom przyświecać winna wskazówka Whitmore’a, by w działaniach koncentrować się na przyszłych możliwościach, a nie na minionych błędach (własnych, jak i dziecka) (Whitmore 2011: 15). Wspomniany autor zakłada, że „coaching uwalnia ludzki potencjał maksymalizowania własnej efektywności. Raczej pomaga się uczyć, niż uczy” (Whitmore 2011: 17; Bresser, Wilson 2012: 34). Z kolei Starr widzi coaching jako formę interakcji, podstawę decyzji i działań, które przynosić mają korzyści w postaci postępu (Starr 2005: 10). Konstruktywny dialog jako istota coachingu pojawia się w definicji autorstwa Philipa Sandahl’a, gdzie: „coaching to przede wszystkim rozmowa, dialog z klientem prowadzony po to, by jaśniej uświadomił sobie swoje cele i potrafił do nich dążyć, a przy tym – nauka dyscypliny i konsekwencji koniecznej do ich realizacji” (za: Zeus, Skiffington 2002: 14; zob. Crane 2002). Kolejną grupę definicyjną stanowią opisy, które wskazują na sytuacyjne uwarunkowania coachingu i akcentują specyficzny sposób pracy (Parsloe 1999: 8; Grant 2006: 13). Istnieją także charakterystyki, w których coaching jawi się jako „sztuka ułatwiania działania, uczenia się i rozwoju drugiego człowieka” (Downey 2003: 21; Marciniak 2009: 36–37; Świeży 2011: 104–105). International Coach Federation określa działania coachingowe jako „wejście z klientem w partnerską relację, której celem jest wytworzenie procesów myślenia i twórczości w taki sposób, który zainspiruje klienta do zwiększenia swoich osobistych i zawodowych możliwości (Świeży 2011: 99). Z kolei Jenny Rogers zwraca uwagę, iż to praca z klientem, w której dzięki ukierunkowanym działaniom, szybko, znacząco i trwale poprawi on swoją efektywność. Celem tych działań jest wydobywanie/rozwinięcie potencjału osoby – tak, jak ona sama go zdefiniuje (Rogers 2016: 14). Zdaniem autorki za tak przyjętą definicją kryje się sześć zasad:

1. Klient jest źródłem zasobów. To klient posiada zasoby, dzięki którym może rozwiązać swój problem, pokonywać trudności, odpowiedzieć na nurtujące go pytania, rozwijać się, efektywnie działać, itd. Przyjęcie takiej perspektywy niesie ze sobą pewne konsekwencje. Jeżeli akceptuje się twierdzenie, że samemu jest się źródłem zasobów, to jednocześnie przyjmuje się zasadę wyboru, która prowadzi do odpowiedzialności. Zdaniem autorki, to cena jaką płaci się za przejęcie kontroli nad własnym życiem.
2. Zadając odpowiednie pytania, stawiając wyzwania i udzielając wsparcia, coach „otwiera” klienta, sprawia, że zaczyna on korzystać z własnych zasobów.

- bów. To nie dawanie rad, czy gotowych rozwiązań, prowadzące do zależności i przekonania, że „ktoś” wie lepiej, ale praca na własnym potencjale.
3. Coaching dotyczy całej osoby (z jej przeszłością, teraźniejszością i przyszłością, łączy obszary funkcjonowania jednostki), choć koncentruje się głównie na przyszłości.
 4. Klient wybiera temat (to różnica między coachingiem a tradycyjnie rozumianym nauczaniem, tutaj nie ma z góry ustalonego tematu, propozycja powinna wychodzić od klienta).
 5. Coach i klient są sobie równi, są partnerami. Relacji towarzyszy zaufanie i wzajemny szacunek.
 6. Celem coachingu jest zmiana i działanie, istotnego znaczenia nabiera więc zaangażowanie i motywacja klienta (Rogers 2016: 14–15).

Jeśli dosłownie potraktujemy wszystkie założenia Rogers, okaże się, że właściwie nie ma możliwości pełnego zastosowania coachingu w procesie wychowawczym. Choćby dlatego, że występuje poważna dysproporcja wiedzy i siły, wynikająca np. z przypisanych ról: dziecka–rodzica, ucznia–nauczyciela. Jeśli jednak na efektywność spojrzymy jak na progres, a nie jak na wydajność, a partnerstwo będziemy rozumieć jako stwarzanie możliwości do szukania rozwiązań, a nie „naprawianie”, czy „instruowanie”, dawanie gotowych rad, czy narzucanie opinii, wówczas ten brak równowagi wynikający z pozycji, nie będzie negatywnie rzutował na cały proces relacyjny i zachowa swój walor wychowawczy i prorozwojowy. Podobnie, jeśli proces kształtowania postaw potraktujemy jako opartą na potencjale jednostki formę wsparcia, a nie „tresurę”, czy bezgraniczne posłuszeństwo, wówczas założenia coachingu stanowiąc będą konstruktywną bazę wychowawczych oddziaływań.

Geneza coachingu. Między teorią a praktyką wychowawczą

Konieczność stałego dookreślania ram definicyjnych coachingu, wynika zdaniem niektórych autorów z potrzeby odróżnienia tej formy pracy od innych dyscyplin pokrewnych, takich jak terapia, trening czy doradztwo (Parsloe, Wray 2002; Sherman, Freas 2004; Hawkins, Smith 2006; Piasecka 2011). Znaczenie ma tu także sama geneza coachingu, którego początków należy szukać zarówno w multidyscyplinarnym teoretycznym dziedzictwie, jak również w doświadczeniach praktyków, którzy w pracy swej intuicyjnie wspierali rozwój określonych osób. Podkreślając znaczenie procesu nauczania i całościowego uczenia się,

można dostrzec wpływ pedagogiki (Hudson 1999). Inspiracje socjologiczne odnajdujemy w opisach koncentrujących się na interakcyjności i szerszym społecznym kontekście ludzkiego funkcjonowania (Starr 2005). Zauważalne są także odniesienia do nauk o teorii organizacji i zarządzania (Ulrich 2008), doradztwa zawodowego (Schein 1999, 2006) czy filozofii (Silsbee 2010). Jednak korzeni podstawowych zasad coachingu, szukać należy przede wszystkim w psychologii. Wśród najistotniejszych psychologicznych inspiracji wymienić należy podejście humanistyczne. Paradygmat ten zakłada, że człowiek jest z natury dobry i posiada naturalną wewnętrzną motywację, by stawać się jeszcze lepszym, rozwijać swój potencjał i świadomie kształtować otaczający świat. Samoakceptacja i rozwój stanowią tu jedne z ważniejszych potrzeb, które na drodze wpływów zewnętrznych i indywidualnych doświadczeń jednostki, mogą być zaspokajane lub hamowane (Dybińska 2016). W ujęciu tym zasoby indywidualne i działania wychowawcze nabierają fundamentalnego znaczenia. Psychologia pozytywna będąca stosunkowo młodą gałęzią psychologii (Czapiński 2004; Trzebińska 2008), stwarza szczególnie przyjazną bazę dla rozwoju technik i podstaw całej „filozofii” coachingu. „Zajmuje się poszukiwaniem warunków ludzkiego działania prowadzącego do szczęścia, spełnienia i rozkwitu” (Low i in. 2010: 85). Martin Seligman i Mihaly Csikszentmihalyi, istotę psychologii pozytywnej upatrywali w analizie pozytywnych emocji, zaangażowania i poczucia sensu (Seligman, Csikszentmihalyi 2000; Seligman 2007), czyli tych aspektów ludzkiej egzystencji, które stanowią zasadnicze komponenty, dość kłopotliwego dla badacza terminu, jakim jest szczęście, które w coachingu rozumiane jest głównie w kategoriach urzeczywistniania własnego potencjału i realizacji zamierzeń. Zaakcentowanie pozytywnych aspektów ludzkiej natury jest więc nie tylko spójne z perspektywą coachingową, ale stanowi także przełamanie dotychczasowego dość pesymistycznego schematu patrzenia na kondycję człowieka (Czapiński 2004: 19). Wśród osiągnięć psychologii pozytywnej, z których czerpie coaching, warto wymienić choćby:

- koncentrację na pozytywnych aspektach życia;
- zwrócenie uwagi na potencjał jednostki, na jej mocne strony;
- wyważenie stron negatywnych i pozytywnych (np. podczas oceny) (Czapiński 2009; Dybińska 2016).

Wymienione tu wskazania mają prorozwojowy charakter, stanowią także podstawę założeń teoretycznych i warunków konieczny efektywnych działań coachingowych. Rozpatrując praktykę coachingową w aspekcie procesów wychowawczych, warto nawiązać jeszcze do zjawiska przepływu. Wzbogaciło ono

wiedzę psychologiczną dotyczącą wewnętrznej motywacji, rozwoju osobistego i zawodowego oraz kompetencji społecznych. Przepływ rozumiany jest jako poziom optymalnego pobudzenia, stan psychiczny podczas którego jednostka zdobywa maksimum zadowolenia/satysfakcji (Csikszentmihalyi 1996). Zdaniem Csikszentmihalyiego, może on wystąpić przy każdym rodzaju zajęć, muszą być jednak spełnione następujące warunki:

- cel działania jest jasno i precyzyjnie określony;
- informacje zwrotne (sprężenie zwrotne, feedback);
- równowaga między wymaganiami a zdolnościami (dopasowanie możliwości osiągnięcia celu do umiejętności/potencjału jednostki (Csikszentmihalyi 1996; Ochinowki 2009)).

Najczęściej przepływu doświadczają ludzie o osobowości autotelicznej, jednocześnie zdolność ta warunkowana jest biologicznie. Zdaniem autora, każdy jako dziecko potrafi go przeżywać, później na skutek różnorodnych wpływów (edukacja szkolna, wychowanie, kulturowe uwarunkowania) bywa tłumiony. Oddziaływania coachingowe mogą temu przeciwdziałać, stwarzając odpowiedni klimat rozwojowy, wzmacniają poczucie przepływu. W rozważaniach nad optymalizacją procesów wychowawczych, pojawia się tzw. kontekst autoteliczny, rozumiany jako warunki wychowawcze oparte na jasnych zasadach, granicach i oczekiwaniach obowiązujących w rodzinie/szkole. Dodając do tego wysoki poziom akceptacji, otrzymany styl autorytatywny, najbardziej pożądany styl wychowania (Bee 2004: 250–251). Także w coachingu rodzicielskim/nauczycielskim, kluczowy staje się dialog, właściwe sprężenie zwrotne, poczucie bezpieczeństwa i tworzenie warunków do koncentracji na bieżącym zadaniu, wyznaczanie celu, rozbudzanie wewnętrznej motywacji, odpowiedzialność, osiąganie satysfakcji i równowagi (Csikszentmihalyi 2005; Ochinowski 2009: 175–176).

W poszukiwaniu inspiracji teoretycznych, coaching sięga także do dokonań analizy transakcyjnej (AT), zakładając, że bez względu na to, czego doświadczamy, możemy wpływać na nasze życie dzięki świadomemu wyborowi. Thomas Harris opracowując cztery życiowe pozycje psychologiczne, jako optymalną przyjął tę opartą na założeniu „Cenię siebie – cenię ciebie” uznając, że jest ona konsekwencją myślenia i świadomego wyboru. Autor twierdził, że „nie dryfujemy do nowej pozycji. Musimy podjąć decyzję [...] Szczęśliwe są te dzieci, które we wczesnym dzieciństwie odkryły, że są O.K., poprzez doświadczenie wielu sytuacji, w których mogą udowodnić same sobie swoją wartość oraz wartość innych” (Harris 1987: 49; Rogers 2016: 52–55). Rolą opiekunów jest zatem im

taką możliwość stworzyć. Proces ten powinien wynikać z przeświadczenia, że ludzie nie są niewolnikami przeszłości, mogą decydować i świadomie kształtować własną przyszłość (więcej: Berne 2013). Dla Williama Schutz'a kwestia wyboru i jego konsekwencji została wyniesiona do najwyższej rangi. Głosił: „Wybieram całe swoje życie i tak zawsze było. Wybieram moje zachowanie, moje uczucia, moje myśli, moje choroby, moje ciało, moje reakcje i moją spon-taniczność” (Schutz 1984: 18). Radykalizm Schutz'a nie musi być naszym udziałem. Nie ma potrzeby przyjęcie tak kategorycznego stanowiska, by zauważyć, że nawet w sytuacjach, czy okolicznościach od nas niezależnych, zawsze mamy wybór jak zareagować (Frankl 2011). W praktyce wychowawczej możliwość ustosunkowania się do zaistniałych okoliczności, wybór konkretnych działań i odpowiedzialność za nie, dotyczy zarówno dzieci, jak i opiekunów.

W założeniach coachingu, zauważalne są także inspiracje teoriami uczenia się. Zwraca się tu uwagę na kontekst, uznając, że zachowania są wynikiem wpływów zewnętrznych, nauki, modelowania. Uczenie się można zdefiniować jako „nieustające zmiany funkcjonowania lub realizację potencjalnych możliwości, będące rezultatem doświadczenia i interakcji z otaczającą rzeczywistością” (Law i in. 2010: 84). Wynika z tego, że w ciągu całego życia, nieustannie, poprzez zmieniające się sytuacje oraz swoiste reakcje, jednostka nabywa doświadczenia. Podejmowane przez człowieka działania, jego zachowanie czy nabywanie nawyków następuje wskutek płynących ze środowiska bodźców i wzmocnień, pozostawiających trwałe ślady w strukturach mózgu (Kossut 2014). Także coaching zakłada możliwość modyfikacji zachowania człowieka przez odpowiednią stymulację środowiskową. Z tej perspektywy rola rodziny i szkoły w tym procesie staje się oczywista i bezdyskusyjna.

Łukasz T. Marciniak zwraca uwagę, że „coaching funkcjonuje na trzech różnych poziomach a jego cele mogą być skojarzone z trzema pętlami rozwoju i uczenia się” (Marciniak 2009: 28). Po pierwsze coaching może dotyczyć relacji między działaniem a wynikiem, zasadniczym celem na tym poziomie jest więc usprawnienie/udoskonalenie dotychczasowego działania, tak by przynosiło oczekiwane rezultaty. Po drugie coaching może służyć głębszej zmianie, dotyczy wówczas relacji między efektami, działaniami oraz leżącymi u ich podstaw schematami (założeniami i przeświadczeniami). Celem zasadniczym będzie tu uświadomienie i zmiana wzorów i schematów (emocjonalnych, poznawczych, behawioralnych), czyli zmiana postaw, a co za tym idzie przyjęcie nowej perspektywy przy podejmowaniu aktywności (tamże: 28–29). Wreszcie po trzecie, coaching „może generować szersze spojrzenie na złożoność relacji między re-

zultatem, działaniem i ramami osadzonymi w określonym kontekście. Poznane schematy i wzorce, składające się na ramy naszych założeń i przeświadczeń, nie są uniwersalne, ale kontekstualne, czyli powiązane z okolicznościami, w jakich się znajdujemy [...] [Coaching może służyć nie tylko zrozumieniu tej złożoności, ale także jej przeobrażeniom – przyp. J.Sz.]. Tym samym celem praktyki [...] będzie transformacja podstawowych pryncypiów leżących u podstaw formułowanych objaśnień, przyjmowanych perspektyw i podejmowanej aktywności” (tamże: 29).

Podjęcie coachingowej relacji niemal zawsze wynika z jakiejś zmiany. Zmiana ta może być wynikiem wewnętrznej potrzeby (np. urodziny, dojrzewanie, wartości), lub też być inspirowana, czy wymuszana z zewnątrz (zwiększ swoją aktywność w szkole, pisz lepsze wypracowania, pokaż mi lepszy sposób na okazanie uczuć, efektywniej szukaj pracy itp.).

Pomimo licznych definicji, indywidualnych interpretacji, stylów pracy i wspomnianego już zaplecza teoretycznego, można wskazać zasadnicze, uniwersalne aspekty praktyki coachingowej, które powinni uwzględniać opiekunowie. Są to:

- interaktywność (coaching opiera się na procesie komunikacji/dialogu),
- współpraca i ciągłość,
- indywidualizacja (każdy jest inny),
- autentyczne zaangażowanie (odpowiedzialność, zainteresowanie, szacunek) (Marciniak 2009: 30–31).

Jacek Santorski zwraca dodatkowo uwagę na znaczenie klasycznego schematu GROW (tabela 1), gdzie punktem wyjścia jest określenie celu, który chcemy osiągnąć (więcej: Santorski 2009: 160; Whitmore 2011: 69, 73–112).

Dodatkowo, aby cele szczegółowe przybliżyły do realizacji zamierzeń powinny one spełniać założenia modelu SMART, ale też być zgodne z modelem PURE i CLEAR (tabela 1). Zazwyczaj w praktyce cele przybierają formę dylematów bądź zagadek (Rogers 2016: 18). Wśród dylematów pojawiają się np. pytania: „którą z możliwości powinienem wybrać, które rozwiązanie będzie najlepsze?”, itp., natomiast do kategorii zagadek zaliczają się takie: „jak mogę lepiej uczyć się, być bardziej zmotywowany, skoncentrowany, pokonać przeszkodę, pomóc komuś”?

Wychodząc z gabinetów w wychowawczą codzienność, w szeregu przykładów popularnych celów sesji coachingowych, znaleźć można i te, z którymi mierzą się na co dzień opiekunowie i ich podopieczni, na przykład:

- poprawienie funkcjonowania w związku,
- organizacja czasu,

- podjęcie decyzji o wyborze własnej ścieżki zawodowej,
- radzenie sobie w sytuacjach trudnych,
- osiągnięcie równowagi między nauką a kontaktami ze znajomymi, itp.

Tabela 1. Modele GROW, SMART, PURE, CLEAR

GROW	SMART	PURE	CLEAR
G – Goal (cel)	S – Specific (konkretny)	P – Positive (pozytywny)	C – Challenging (wyzwanie)
R – Reality (rzeczywistość – aktualna sytuacja; obiektywizm – dystans)	M – Measurable (wymierny)	U – Understood (zrozumiały)	L – Legal (legalny)
O – Options (możliwości wyboru oraz alternatywne sposoby działania)	R – Realistic (realistyczny)	R – Relevant (istotny)	E – Environmentally Sound (przyjazny dla środowiska)
W – Will (co ma być zrobione, chęć by to zrobić)	T – Time – bound (ograniczony w czasie)	E – Ethical (etyczny)	A – Agreed/Appropriate (zgodny/właściwy)
			R – Recorded (zapisany)

Na podstawie: Whitmore 2011: 78; Santorski 2009: 160; Buchan 2017.

Zrozumienie dla tych potrzeb stanowi punkt właściwych oddziaływań wychowawczych, pozwala zbudować wzajemną relację opartą na zaufaniu, gdzie dialog coachingowy przybliży do rozwiązania problemu i ma walor wspierający i prorozwojowy.

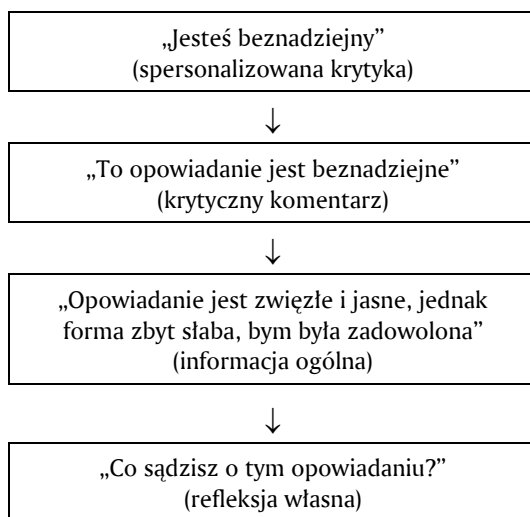
Coaching w wychowaniu – w kierunku dobrych praktyk

Mimo iż podstawy coachingu silnie osadzone są w psychologii, nie jest on „psychoterapią w przebraniu”. Jak już wspomniano, coaching jest raczej pewną formą wspierającego dialogu, w którym kwestie odpowiedzialności, szacunku do siebie i innych, stanowią podstawę relacji i mają charakter rozwojowy

(Sokołowska 2011; Kupaj 2015; Brzeziński 2011, 2014; Pokrzycka 2012). Środowisko rodzinne i szkolne to podstawowe, naturalne konteksty, w ramach których odbywa się proces kształtowania wartości i postaw. Przygotowując dzieci do budowy i świadomego formowania własnego życia, opiekunowie powinni współtworzyć jego fundament. Pomóc w tym może właśnie podejście coachingowe (Kupaj 2015; Berendt, Sendor 2013; Brzeziński 2011, 2014; Britzkow 2008; Pokrzycka 2012; Król 2015; Kozielska 2016; Płatek 2015; Sidor-Rządkowska 2014). Nie chodzi tu o wpisanie się w modny trend, zastępując termin „oddziaływanie wychowawcze” – „coachingiem rodzicielskim”, czy „nauczycielskim”, lecz o zwrócenie uwagi na specyfikę tej formy relacji oraz możliwość proroczej, rozwojowego wsparcia środowisk wychowawczych, nie będących w sytuacji kryzysu, dysfunkcji, czy patologii. Podejście coachingowe, rozumiane jest tu nie jako interwencyjna forma pomocy, ale raczej jako naturalny element dialogu opiekun–dziecko.

Coaching wychowawczy należy rozumieć jako kompleksowe podejście służące procesowi rozwojowemu poprzez zastosowanie szeregu różnorodnych technik, zwiększaniu efektywności wykorzystania własnego potencjału, pomocy w przyswajaniu nowej wiedzy i doskonaleniu działania (Bennewicz 2008, 2011; Smółka 2008, 2009; Marciniak 2009). Jest to perspektywa „podkreślająca istnienie potencjału osobistego wystarczającego do osiągania przez ludzi stawianych sobie celów, ukierunkowana na rezultaty i oparta na działaniu procesualnym, posiadająca kanon etyczny” (Marciniak 2009). W praktyce rola coacha sprowadza się do bycia siłą wspierającą rozwój człowieka, by ten mógł iść przez życie zgodnie z posiadanymi umiejętnościami, predyspozycjami i wartościami. Coach dokonuje tego, wykorzystując różne techniki i pamięta jednocześnie o nadrzędnym założeniu, że osoba wspierana (coachowana) posiada lub może zdobyć wszystkie zasoby, które są potrzebne do osiągnięcia celu (Zubrzycka-Nowak i in. 2010: 13). Opiekun w roli coacha powinien być głosem pytającym, który umiejętnie buduje u coachowanego pozytywny obraz siebie, siłę i wiarę w możliwości, zwracając przy tym uwagę na elementy mogące ten proces zaburzyć. Już same informacje zwrotne mogą mieć walor rozwojowy, sprzyjać procesom uczenia się (Parsloe, Wray 2008). Właściwie skonstruowany i przekazany feedback powinien odnosić się zarówno do efektów działania, jak i samego działania. Przykład prawidłowego i nieprawidłowego komunikatu zawiera schemat 1.

Schemat 1. Informacja zwrotna. Tworzenie prawidłowego komunikatu



Źródło: Opracowanie własne

Dopiero na etapie refleksji, podmiot działań (uczący się) zyskuje samodzielność, dokonuje oceny wartościującej, by w efekcie odpowiedzieć na podstawowe pytania: „Jaki jest cel zadania?”; „Do jakiego poziomu został osiągnięty?”; „Jakie elementy mogą go wzbogacić?” „Co poprawić?” itd. Spoglądając na schemat 1 staje się jasne, że tylko ostatni poziom (refleksja własna) zdecydowanie przyspiesza poziom uczenia się i spełnia wszystkie podstawowe kryteria coachingu. Uczący się „zmuszony” jest uruchomić swój umysł, zebrać myśli, skonstruować wypowiedź. Takie zaangażowanie pomaga ocenić własną pracę i sprzyja niezależności, a to z kolei prowadzi do odpowiedzialności. Świadomość tego nie zawsze towarzyszy praktyce wychowawczej, wielu opiekunów stosuje mniej efektywne komunikaty zwrotne. Wychowawcy, chcąc rozwinąć własne umiejętności w tym zakresie, mogą skorzystać z wskazówek Whitmore’a, którego zdaniem skuteczną, kształtującą zachowanie formą feedbacku jest pochwała – szczodra, szczerza i rozsądna (Whitmore 2011: 152).

Z prowadzonych rozważań wnioskować można, że stosowanie coachingu najlepsze efekty przyniesie w pracy z adolescentami, gdyż przy tej formie wsparcia znaczenie ma poziom rozwoju poznawczego. W okresie dojrzewania następuje zmiana w relacji rodzic–dziecko, gdzie zależność zamienia się w partnerstwo i mogą zaistnieć określone warunki uczenia się, takie jak:

- możliwość odwoływania się do własnych doświadczeń,
- rozumienie znaczenia i wartości zdobywanej wiedzy i umiejętności,
- rzeczywisty wpływ na przebieg procesu uczenia się i jego dobrowolność,
- zaangażowanie, aktywność i poczucie bezpieczeństwa (Sidor-Rządkowska 2009: 89).

Mimo iż wskazania te są niemal tożsame z warunkami edukacji dorosłych, to także w przypadku pracy z dziećmi, wykorzystanie elementów coachingu wydaje się możliwe i zasadne. Opierając się na jego założeniach, tworzy się pozytywny kontekst wychowawczego dialogu, buduje specyficzny obraz między-ludzkiej relacji i wzbudza poczucie własnej wartości.

Z przyjętych założeń teoretycznych i ich praktycznych implikacji, wyłania się zbiór właściwości potrzebnych do wykorzystania tego typu podejścia. Ogólnie można je podzielić na wiedzę, umiejętności i postawy (Kossowska, Sołtyśńska 2002: 14). Wiedza to przede wszystkim świadomość czym coaching jest, znajomość metod i narzędzi (więcej: Marciniak, Rogala-Marciniak 2013). Umiejętności można sprowadzić do zdolności komunikacyjnych, budowania relacji, facylitacji i kierowania procesem wyznaczania i osiągania celów. Whitmore podkreśla, że „pytania coachingowe wymuszają koncentrację na odpowiedzi, skupiają uwagę na precyzji oraz wywołują sprzężenie zwrotne. Wydawanie poleceń nic podobnego nie czyni” (2011: 66). Twierdzenie to obrazuje przykład w tabeli 2.

Tabela 2. Przykład złych i dobrych komunikatów

Złe	Dobre
– „Zrób to...”, – „Dlaczego tego nie robisz?”	– „Co chcesz zrobić?”
– „Powiedz mu...”, – „Dlaczego mu nie powiedziałeś?”	– „Co chcesz mu powiedzieć?”
– „Twoim celem powinno być...”	– „Co jest dla Ciebie ważne, jaki masz cel?”

Źródło: Opracowanie własne

Postawa natomiast, powinna zawierać w sobie ciekawość, uczciwość (prawość), autentyczność, otwartość, szacunek, troskę, wiarę w potencjał klienta i zaangażowanie (Nęcka 2002; Rogers 2002; Thorpe, Clifford 2006).

Prowadzonym rozważaniom przyświeca założenie, że każdy wyedukowany, świadomy i odpowiedzialny opiekun ma potencjał by stać się coachem. Może przyjąć tą rolę, pod warunkiem jednak, że sam zdecyduje się pracować nad

sobą. Dodatkowo musi pamiętać o podstawowej zasadzie – źródłem zasobów i rozwiązań jest dziecko – i, że jego zadanie nie polega na dawaniu gotowych rozwiązań, tylko na towarzyszeniu i wsparciu. Mimo zrozumienia dla tych zasad, praktyka pokazuje jak ciężko jest dorosłym powstrzymać się od próby kontroli, eksperckiego tonu i pokusy dawania rad (Rogers 2016: 42–46). Jest to tym trudniejsze, gdy w rolę coacha wciela się rodzic, czy nauczyciel. Trudność leży nie tylko w rozwojowym uzasadnieniu Harris'a, ale także w stereotypowym rozumieniu osoby kompetentnej, jako tej mającej „właściwe odpowiedzi i gotowe rozwiązania”. Wspieranie, wymaga rezygnacji z kontroli i przekonania o wszechwiedzy wychowawców, na rzecz pomocy dzieciom w stawianiu się lepszym od nas dorosłych. Zbyt często opiekunowie obawiają się utraty władzy, autorytetu, wiarygodności, kompetencji, odpowiedzialności, decyzyjności i poczucia własnej wartości. Perspektywa przyjęcia mentorskiego tonu jest kusząca. Istnieją jednak przesłanki mówiące, że forsowanie wypracowanych wzorców postępowania opartych jedynie na doświadczeniach rodzica czy nauczyciela może okazać się dysfunkcyjnym pomysłem. Należy pamiętać, że bez względu na to, jak podobne mogą się wydawać doświadczenia, sytuacje, czy przeżycia „klienta”, on sam jest inny, jego potrzeby w zaistniałych okolicznościach mogą być inne, stąd też jego wybory mogą być inne. Na przykład, powiedzenie „ja też to kiedyś przeżywałem...”, „też miałem taki sam/podobny problem...” – ku si, bo sprawia wrażenie zrozumienia i więzi. Czasami jest tak rzeczywiście. Znacznie częściej jednak, komunikat taki, to ukryta sugestia: „zadziałało u mnie, zadziała u ciebie. Zrób tak, jak ja”. Takie podejście jest raczej objawem braku uważności i odpowiedniego zaangażowania w słuchanie dziecka. Czekanie na moment, by udzielić „konstruktywnej” rady, nie zawsze musi być przejawem dominacji, czasem jest odruchem troski, powodowanym chęcią uchronienia najbliższych przed popełnianiem naszych błędów. Z tej perspektywy nie dziwi fakt, że zaangażowany emocjonalnie rodzic, czy nauczyciel może mieć trudności z powstrzymaniem się od tego typu arbitralnych rozstrzygnięć. Warto jednak pamiętać, że w relacji coachingowej dominująca, ekspercka pozycja nie jest pożądana, choć zdarzają się sytuacje, w których znajduje zastosowanie (więcej: Rogers 2016: 50–51). Generalnie jednak instruowanie, nakazywanie, nakłanianie, stosowanie gróźb, czy kar nie służy osiąganiu sukcesów wychowawczych. Nawet jeśli przyjmując, że tego typu metody prowadzą do wykonania, czy zaprzestania jakiegoś działania, często pozytywne skutki są pozorne (Whitmore 2011: 115). Wydawanie poleceń przeczy wyborowi, zwalnia z odpowiedzialności, ogranicza potencjał, niszczy motywację i kreatywność. Ponadto z perspektywy

wychowawczej, kara to komunikat z kategorii „źle” lub „nie wolno”, nie ma natomiast siły sprawczej w trwałym kształtowaniu zachowania, w przeciwieństwie do wzmocnień pożądanego postępowania, nie daje wskazówek, co jest dobre i oczekiwane.

Komfort codziennej pracy z własnym dzieckiem, czy uczniem i efektywność wzajemnych oddziaływań polega także na tym, że ten specyficzny rodzaj komunikacji, nie jest ograniczony do kilku godzin sesji, a stanowić może naturalny model wzajemnych wewnątrzrodzinnych i wewnątrzszkolnych relacji.

Wnioski

W rozważaniach skoncentrowano się głównie na filozofii coachingu i wynikających z niej wskazaniach dla praktyki wychowawczej. Starano się odpowiedzieć na zasadnicze pytanie, czy podejście coachingowe może sprzyjać pracy wychowawczej, budować dialog i być elementem rozwojowego wsparcia w relacji dziecko–rodzic/nauczyciel? Wydaje się, że przyjęcie postawy coachingowej może być pomocne w codziennych zmaganiach w niełatwej roli rodzica i nauczyciela. Stosowanie zasad coachingowych daje możliwość autorefleksji i rozwoju zarówno podopiecznym, jak i opiekunom. By zauważać i wydobywać tkwiący w ludziach potencjał, trzeba wierzyć, że on w nich jest. Potrzebna jest także samoświadomość, by uzmysłowić sobie, jakie możliwości sprawcze drzemą w nas samych. Takie podejście stanowi odzwierciedlenie humanistycznego ujęcia natury człowieka i pozwala wpisać podejście coachingowe w kanon pozytywnych metod wychowawczych. Czym jest bowiem wychowanie, jeśli nie dialogiem, specyficzną relacją, budowaniem wizji i celów życiowych, odkrywaniem najważniejszych wartości, rozwijaniem potencjału, kształtowaniem postaw i doborem adekwatnych strategii postępowania? Jednocześnie założyć należy, że silnie sformalizowany i ustrukturalizowany coaching może być trudny do zastosowania w rodzinnej i szkolnej rzeczywistości. W tym ujęciu istotniejsze wydaje się, by relacjom wychowawczym, towarzyszyła stała świadomość podstawowych zasad coachingu oraz umiejętne wykorzystanie jego założeń w trakcie codziennych praktyk. „Coaching to nie tylko technika, którą można zastosować w wypadku wystąpienia określonych okoliczności. Jest to sposób zarządzania, odnoszenia się do ludzi, myślenia, sposób bycia” (Whitmore 2011: 28). Właściwie wykorzystany proces coachingu może przynieść wiele korzyści dla wszystkich zaangażowanych stron. Badania wskazują, że jego pozytywne rezultaty

dają się zaobserwować w różnych obszarach ludzkiej aktywności, poczynając od indywidualnego, przez organizacyjny i zespołowy, a na społecznym kontekście kończąc (Bresser, Wilson 2012).

Bibliografia

- Bee H. 2004. *Psychologia rozwoju człowieka*, tłum. A. Wojciechowski, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
- Bennewicz M. 2008. *Coaching, czyli restauracja osobowości*, G+J Gruner + Jahr Polska, wersja elektroniczna pdf.
- Bennewicz M. 2011. *Coaching i mentoring w praktyce*, G+J Gruner + Jahr Polska, Warszawa.
- Berne E. 2013. *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*, tłum. P. Izdebski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Berendt J., Sendor M. 2013. *Događać się z dzieckiem: coaching, empatia, rodzicielstwo*, CoJaNaTo Blanka Łyszkowska-Zacharek, Warszawa.
- Bresser F., Wilson C. 2012. *Czym jest coaching?*, [w:] *Coaching doskonały – przewodnik profesjonalny*, red. J. Passmore, tłum. B. Grabska-Siwiek, G. Siwiek, Muza, Warszawa.
- Britzkow M. 2008. *Coaching rodziny*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 7, s. 47–52.
- Brzeziński Ł. 2011. *Coaching rodzicielski: sposób na bezpieczne dzieciństwo*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa”, 4, nr 3, s. 113–122.
- Brzeziński Ł. 2014. *Coaching – możliwość wykorzystania w edukacji*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 2, s. 166–175.
- Buchan M. 2017. *Goal Setting- are your goals SMART PURE and CLEAR*, dostępny na: www.theagileleader.co.uk (otwarty 11.12.2017).
- Collins M. 2005. *Coaching in organization*, dostępny na: <http://www.trainingprogateway.com/articles/coaching> (otwarty 3.04.2017).
- Crane T. 2002. *The Heart of Coaching*, FTA Press, San Diego.
- Csikszentmihalyi M. 1996. *Creativity. Flow and the Psychology of Discovery and Invention*, Harper Perennial, New York.
- Czapiński J. 2004. *Psychologia pozytywna: Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Dilts R. 2006. *Od przewodnika do inspiratora. Coaching przed duże „C”*, tłum. B. Szczepaniak, Wydawnictwo PINLP, Warszawa.
- Downey M. 2003. *Effective coaching*, TEXERE, New York.
- Dybińska E. 2016. *Psychologia humanistyczna*, dostępny na: <http://www.dybinska.pl/psychologia-humanistyczna.html> (otwarty 23.12.2016).
- Frankl V.E. 2011. *Człowiek w poszukiwaniu sensu. Głos nadziei w otchłani holokaustu*, tłum. A. Wolnicka, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa.
- Grant A.M. 2006. *A personal perspective on professional coaching and the development of coaching psychology*, „International Coaching Psychology Review”, nr 1.

- Harris T.A. 1987. *W zgodzie z sobą i tobą*, tłum. E. Knoll, IW PAX, Warszawa.
- Hawkins P., Smith N., 2006. *Coaching, Mentoring and Organizational Consultancy: Supervision and Development*, Open University Press-McGraw-Hill, New York.
- Hudson F.M. 1999. *The Handbook of Coaching: A Comprehensive Resource Professional*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Kossowska M., Sotysińska I. 2002. *Szkolenie pracowników a rozwój organizacji*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
- Kossut M. 2014. *Plastyczność mózgu, Neuropedia – Encyklopedia Neuronauki*, dostępny na: <http://neuropedia.org.pl/?p=313> 2014 (otwarty 25.01.2015).
- Kozielska J. 2016. *Coaching jako metoda pracy pedagogów i nauczycieli*, „Remedium”, nr 7/8, s. 46–48.
- Król A. 2015. *Coaching dla nauczycieli*, „Wiadomości Historyczne”, nr 5, s. 32–33.
- Kupaj L. 2015. *Coaching przy kuchennym stole: dobre rozmowy, które scalą i zharmonizują Twoją rodzinę*, Szkoła Coachingu Lilianna Kupaj, Góra.
- Low H., Ireland S., Hussain Z. 2010. *Definicje: psychologia coachingu, coaching, mentoring i uczenie się*, [w:] *Psychologia coachingu*, red. E. Hornowska, tłum. G. Skoczylas, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Marciniak Ł.T. 2009. *Pojęcie i odmiany coachingu*, [w:] *Coaching. Teoria, praktyka studia przypadków*, red. M. Sidor-Rządkowska, Wolters Kluwer Polska SA, Kraków.
- Marciniak Ł.T., Rogala-Marciniak S. 2012. *Coaching: zbiór narzędzi wspierania rozwoju*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa.
- McManus P. 2008. *Coaching*, tłum. Magda Witkowska, Wydawnictwo Helion, Gliwice.
- Miskimin D., Stewart J. 2011. *Coaching rodzicielski. Jak pomóc dziecku rozwinąć skrzydła i w pełni realizować jego potencjał*, tłum. M. Sobczak, Wydawnictwo SWPS Academica, Warszawa.
- Nęcka E. 2002. *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Ochinowski T. 2009. *Coaching biznesowy a psychologia pozytywna*, [w:] *Coaching. Teoria, praktyka studia przypadków*, red. M. Sidor-Rządkowska, Wolters Kluwer Polska SA, Kraków.
- Parsloe E. 1999. *The Manager as Coach and Mentor*, CIPD Publishing, London.
- Parsloe E., Wray M. 2002. *Trener i mentor. Udział coachingu i mentoringu w doskonaleniu procesu uczenia się*, tłum. W. Biliński, Oficyna Ekonomiczna Wolters Kluwer, Kraków.
- Passmore J. red. 2012. *Coaching doskonały: przewodnik profesjonalny*, tłum. B. Grabska-Siwek, G. Siwek, Muza, Warszawa.
- Piasecka B. red. 2011. *O rozwoju mimo ograniczeń: procesy wspierania jednostki i rodziny: wychowanie, edukacja, coaching, psychoterapia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Płatek A. 2015. *Coach: pedagog innowacyjny*, „Roczniki Pedagogiczne”, t. 7, nr 1, s. 79–91.
- Pokrzycka L. 2012. *Coaching w pracy nauczyciela*, „Nowa Szkoła”, nr 10, s. 46–49.
- Rogers C. 2002. *O stawianiu się osobą: poglądy terapeuty na psychoterapię*, tłum. M. Karpiński, Rebis, Poznań.
- Rogers J. 2010. *Coaching: podstawy umiejętności*, tłum. K. Konarowska, D. Porążka, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

- Rogers J. 2016. *Coaching*, tłum. K. Konarowska, D. Porązka, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Santorski J. 2009. *Coaching wewnętrzznego nastawienia*, [w:] *Coaching. Teoria, praktyka studia przypadków*, red. M. Sidor-Rządkowska, Wolters Kluwer Polska SA, Kraków.
- Schein E.H. 1999. *Process Consultation Revisited: Building the Helping Relationship*. Reading, Mass: Addison–Wesley, Chicago.
- Schein E.H. 2006. *Career Anchors: Participant Workbook*, Pfeiffer. Stober, D. R., San Francisco.
- Schutz W. 1984. *The Truth Option: A Practical Technology for Human Affairs*, Ten Speed Press, Berkeley.
- Seligman M.E.P. 2007. *What You Can Change and What You Can't*, Vintage, New York.
- Seligman M.E.P., Csikszentmihalyi M. red. 2000. *Positive Psychology – An Introduction*, „American Psychologist”, nr 55, s. 5–14.
- Sherman S., Freas A. 2004. *The Wild West of executive coaching*, „Harvard Business Review”, nr 82 (11), s. 82–90.
- Sidor-Rządkowska M. 2014. *Coaching jako forma wsparcia rozwoju uczniów*, „Dyrektor Szkoły”, nr 12, s. 28–31.
- Silsbee D. 2010. *The mindful coach. Seven Roles for Facilitating Leader Development*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Smółka P. 2008. *Kompetencje społeczne*, Wolters Kluwer Business, Kraków.
- Smółka P. red. 2009. *Coaching. Inspiracje z perspektywy nauki, praktyki i klientów*, Helion, Gliwice.
- Starr J. 2005. *Coaching: procesy, zasady, umiejętności*, tłum. G. Łuczkiwicz, PWE, Warszawa.
- Sokołowska E. 2011. *Co psychologia biegu ludzkiego życia może wnieść do praktyki coachingu?*, „Coaching Review”, nr 1, s. 20–38.
- Świeży B. 2011. *Coaching jako metoda wsparcia osób dorosłych*, [w:] *O rozwoju mimo ograniczeń. Procesy wspierania jednostki i rodziny: wychowanie, edukacja, coaching, psychoterapia*, red. B. Piaśicka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Thorpe S., Clifford J. 2004. *Podręcznik coachingu. Kompendium wiedzy dla trenerów i menedżerów*, tłum. A. Sawicka-Chrapkiewicz, Rebis, Poznań.
- Trzebińska E. 2008. *Psychologia pozytywna*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Ulrich D. 2008. *Coaching for Results*, „Business Strategy Series”, nr 3.
- Whitmore J. 2011. *Coaching trening efektywności. Rozwój ludzkiego potencjału w oparciu o model GROW: zasady oraz praktyka coachingu i przywództwa*, tłum. M. Sobczak, Burda Publishing Polska, Poznań–Warszawa.
- Whitworth L., Kimsey-House K., Kimsey-House H., Sandahl P. 2010. *Coaching koaktywny. Umiejętności wspierające sukces klienta*, tłum. M. Piechnik-Potęga, Wolters Kluwer Polska SA, Warszawa.
- Vickers A., Bavister S. 2007. *Coaching*, tłum. M. Kowalczyk, Wydawnictwo Helion, Gliwice.
- Zeus P., Skiffington S. 2002. *The Coaching at Work Toolkit: A Complete Guide to Techniques and Practices*, Columbus: McGraw–Hill, Ohio.
- Zubrzycka-Nowak M., Rybczyńska K., Monostori S. 2010. *Czym (nie)jest coaching. Prawdy i mity o coachingu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.