

Professzionális tanulás a coachingban - Szakirodalmi elemzés

Hankovszky Katalin (2016)

Absztrakt

A professzionális tanulás kutatása erősen átrendeződött az elmúlt évtizedekben és a formális tanulási színtereken túl egyre inkább figyelmet kapnak az informális helyzetek, nem-formális tanulási lehetőségek. Jellegzetes professzionális csoport a coachok, akik az 1990-es évektől jelentek meg a piacon egy kiforróban lévő, kevésbé szabályozott tevékenységgel. Egyének, csapatok és szervezetek változásában, fejlődésében, tanulásában vállalnak –még nagyban tisztázandó- szerepet. A coachingban a tudáskonstruálás egy beszélgetésben, az interakció során történik. Coach és ügyfél közösen, az ügyfél deklarált önrendelkezési jogát tiszteletben tartva értelmezik az ügyfél tapasztalatait, ill. magát a coachingbeszélgetést, mint tapasztalatot. Mindeközben a „változzon, fejlődjön, tanuljon maga is” elvárás legalább annyira megnyilvánul a coachokkal szemben, mint a pedagógusokkal. Az ügyfél célzott tanulásán túl tehát a coachoknak a folyamatban történő tanulására is kitérek e tanulmányomban, melyben a coachingot mint a felnőtt-tanulás korszerű formáját kívánom megragadni a hazai és nemzetközi szakirodalom alapján, melynek során ügyfél és coach egyaránt tanul.

A tanulás értelmezése a coaching kontextusában

A coachingnak máig sincs lezárt, kidolgozott definíciója, melyet a használók és a vele érintkezésbe kerülő társadalmi rétegek maradéktalanul elfogadnának. A coaching kifejezés a *megbirkózást támogató beszélgetés különféle (tovább nem definiált) körülmények között* értelemben¹ használva az 1990-es években terjedt el (Buner e.a. 2000, Grant e.a. 2004, Cox e.a. 2009, Hamlin e.a. 2009, Fietze 2015). A szakirodalomban számos említését olvassuk annak a jellegzetességnek, hogy a gyakorlat megjelenése megelőzte az elmélet módszeres leírását (Birgmeier 2009, Geissler 2009, Loebbert 2015) és az empirikus kutatások is vártak kezdetben magukra (Kühn 2005, Linley 2006, Böning és mtsa 2015). Tudományos értelemben vett definíció megalkotására tesz kísérletet Loebbert: „A coaching személyek teljesítési és cselekvési folyamataira irányuló tanácsadási forma²” (2015).

Egyrészt szembeötlő, hogy a coaching számos leírása tartalmazza a tanulás szót (pl. Whitmore 2003, ICF 2002, Passmore 2010), Griffiths szerint egyáltalán „ahhoz, hogy a coachingnak eredménye legyen, tanulásnak kell történnie”³ (2009). Másrészt a coaching korai szakirodalmi a pszichológia (Grant 2004) illetve az emberierőforrás-fejlesztés (Hamlin 2009) területén született. Későbbiekben megjelentek olyan kutatások, melyek a coachingot mint tanulási folyamatok kísérőjeként alkalmazott eljárást írták le (Cox 2006, 2015) és formális helyzetekben megszerzett tudás készség szintű alkalmazását szolgálják. Néhány

¹ Tehát nem „sportolóknak a közvetlen aktivitáson, játékon kívül maradván történő támogatása” értelemben. Más szakirodalmakhoz hasonlóan (pl. Stern és Stout-Rostron (2013), Kotte 2016) kizárom vizsgálódásaimból a sportcoaching területét.

² „Coaching ist eine auf den Leistungs- und Handlungsprozess von Personen bezogene Form der Beratung”. 86. oldal

³ „in order to achieve coaching outcomes learning must occur“ 16. oldal

kivételtől eltekintve (Griffiths 2005, 2009, Dennison 2016) hiányoznak azon leírások, melyek magát a coachingot tekintenek a felnőtt-tanulás egy lehetséges módjának. Pedig ez a megközelítés megmutathatja, hogy a coaching az egész életen átívelő tanulás kihívására jelentkező válaszként értelmezhető, amit alátámaszt a 2000-es években megfigyelhető szélesebb körű elterjedése is (Jones 2015). Emellett szól továbbá, hogy új és új alkalmazásai vannak (Böning 2015) olyan területeken, ahol embereknek egy tevékenységen belül saját döntéseket kell meghozniuk vagy új tevékenységbe fognak (Cox 2015) – tehát nem pusztán felsővezetőknek nyújtott szolgáltatás (Riddle 2015). Értelmezésben tehát a coaching egy tanulási folyamat. Függetlenül attól, hogy a konkrét folyamat kitűzött célja egy döntés meghozatala vagy bármi más, az ügyfél megbirkózását szolgálja a változó környezetben, a rendelkezésére álló ismeretek és tapasztalatok értelmezése és újraértelmezése által⁴. A coaching számos definíciójának ismeretében (l. pl. Birgmeier 2009, Loebbert 2015, Cox 2015) e tanulmány céljaira coachingon egy olyan beszélgetést vagy beszélgetések sorozatát értek, melyben a coach elsősorban kérdések segítségével (Ives 2004) az ügyfelet annak egy célja elérésében támogatja. Segítség az önsegélyezésben, annak reményében, hogy az ügyfél a coaching után eredményesen használja önrendelkezését és további coaching nélkül tudja folytatni útját.

Coachingközeli tanuláselmélet?

Ahhoz, hogy tanulási formaként, a tanulás egy individualizált módjaként írhassem le a coachingot, fel kívánom villantani az alkalmazott tanulásértelmezést. Mind a hétköznapi, mind a korai tudományos tanulásparadigmák a tanulást alapvetően már létező igazságok, tények, már megtett felismerések elsajátításaként jelenítik meg (Nahalka 2003). Számos tényező tette szükségessé a tanulás fogalmának átértelmezését (Molnár Éva, 2011) és annak a folyamatnak további lépéseit, mely a tanulás tudományos igényű, elméletekbe tömörülő leírásait eredményezte. A világ komplexitásával és többértelműségével egyre inkább szembesülve a 20. század utolsó harmadában terjedt el az a tanuláselmélet, mely a világ megismerésének szubjektivitását hangsúlyozza, és a tanulást nagyban az egyén szintjén és az egész életre kiterjedően zajló – és kívánatos – folyamatként írja le (Nahalka 2013). A konstruktivista tanuláselmélet(ek) szerint a tanulás során a tanuló személy értelmet ad a tapasztalatainak (Merriam 2013), ahogy ez a coaching Riddle és munkatársai által adott leírásában is lényegi szerepet játszik: a coachingban a tapasztalatot alakítják tanulássá⁵ (2015). A tudás (szociális) konstruktivizmusban jelentőségteljes társas megkonstruálása megjelenik az önirányított tanulás koncepciójában (Cserné 2000), mely aztán felbukkan a coaching értelmezésében is (Passmore 2010). A konstruktivista tanuláselmélet koncepciójában otthonosan értelmezhetőek tehát olyan folyamatok, melyek individuális tapasztalatok célirányos újraértelmezése által adaptációt tesznek lehetővé.

⁴ A tanulmány megírásának idején a coaching szabályozottsága még nem kötelező érvényű, tehát bármilyen tevékenységet nevezhet bárki coachingnak, aminek pusztán a józan ész szab határt. Ez azt is jelenti, hogy minden itt megtett kijelentés tartalmaz egy alapvető homályosságot: coachingnak fogjuk-e a kijelentés alapjául szolgáló konkrét tevékenységet tekinteni egy esetleges később lezáródó professzióképződés után, illetve pontosan mi is történt a konkrét folyamatban és összehasonlítható volt-e más, ezen a néven hivatkozott folyamatokkal.

⁵ "Coaching conversations are an important means by which experiences are turned into learning" XVII. oldal

Griffiths (2009) számba veszi azokat az irodalmakat, melyek a tanulás egy-egy megközelítéséhez kapcsolják a coachingot, s említést tesz az andragógia (Cox, 2006; Grant, 2005), a kísérleti tanulás (Hurd, 2002), a transzformatív tanulás (Clifford-Rapp, 2005; Cox, 2006), az élethosszig tartó tanulás (Guest, 2006;) valamint az önirányított tanulás (Wilkins, 200) koncepciójáról.

Elmondhatjuk, hogy egy-egy coachingmegközelítés alapfeltevéseivel összhangban más-más tanuláselmélet áll közelebb az adott eljáráshoz. Feltehető, hogy hatékonyabbá teszi a konkrét coachingot, ha mindez összhangban van az ügyfél tanulásról, változásról alkotott elképzeléseivel.

A felnőtt-tanulás szinterei

A tanuláselméletek szempontján túl figyelmet kell fordítanunk azokra a sokszínű és különböző adottságokkal bíró környezetekre, melyekben a felnőttek tanulása gyorsan változó világunkban történik. Az egész életen át tartó tanulás (life-long learning) jelenségének elérendő célként való kiemelése az Európai Bizottság által kiadott *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról* (2000) címet viselő kiadványban a tudományos és a közérdeklődés előterébe vonta az iskolarendszeren kívüli egyéb tanulási lehetőségeket. A formális, non-formális, informális tanulás hármában (l. pl. Merriam et al., 2013) a formális, tehát iskolai keretek közötti, szervezett tanulás korábbi egyeduralmát megtörve egyre többen kezdtek foglalkozni tudományos igénnyel a tanulás non-formális, illetve informális lehetőségeivel (Le Clus, 2011, Stéber és Kereszty, 2015). Mindez azzal is jár, hogy a tanulásról zajló vizsgálódások fókuszja az egyénre került (Tót, 2008). A coaching ezen az egyéni, biográfiai és kontextuális jellegzetességekkel bíró szinten tesz lehetővé tanulást.

A munkahelyi tanulás

Megnőtt a jelentősége a munkahelyi tanulásnak, amellyel ugyan a szakirodalom már azt megelőzően is foglalkozott, ám a Memorandum következtében egyre inkább úgy tekintenek a munkahelyekre, mint az új készségek és tudás megszerzésére alkalmas környezetre. Megjegyzendő emellett, hogy a munkahelyek és munkafolyamatok jelen változása növekvő tudásmennyiséget hoz magával, melynek elsajátítása és alkalmazása szorosan a munkahelyhez kötött, és így a munkahelyi tanulás aránya is növekszik a felnőttek tanulásában (Erdei, 2009). A munkahelyi tanulás volt az a kontextus, melyhez az első empirikus kutatások kötődnek a coaching területén (Grant 2004), még ha az 1937-es tanulmány a coachingot „új munkakört betöltők önálló tevékenységét támogató betanítás” értelemben használja is. A munkahelyi környezet volt az, ahol a mai értelemben vett coaching (Ives 2004) a terjedés és differenciálódás első hullámaint mutatta (Jones 2015).

A munkahelyi tanulás egyaránt foglalhat nem-formális, vagyis a munkahely által akár szervezett, de bizonyítványt nem feltétlenül eredményező tanulási formákat – ide sorolom a munkáltató által valamilyen rendszerben rendelkezésre bocsátott coachingot (pl. Hannah 2004), illetve az informális tanulást, mely a mindennapi tevékenységek során a konkrét munkavégzés közben megy végbe.

A 20. század harmadik harmadában növekvő figyelem fordult a felnőttek tanulásának olyan szinterei felé, melyek a formális kereteken kívül esnek (Stéber és Kereszty, 2015). A szakirodalom áttekintése mutatja, hogy az egyes tanulási formák elkülönítése ill. pontos

besorolása eltéréseket mutat az egyes értelmezésekben. Az OECD által azonosított dimenziók (I. táblázat) segíthetnek egy árnyalt besorolásban, ám nem mindig értelmezhetők maradéktalanul (Halász, 2008).

	Szervezett formában zajlik-e a tanulás?	Vannak-e jól definiált tanulási célok?	Szándékolt-e a tanulás?	Milyen a tanulás időtartama?	Eredményez-e a tanulás kvalifikációt?
Formális	Igen	Igen	Igen	<i>Általában</i> hosszú és teljes idejű	Csaknem mindig igen
Nem-formális	Igen vagy nem	Igen vagy nem	Igen vagy nem	<i>Általában</i> rövid vagy részidős	<i>Általában</i> nem
Informális	Nem	Nem	Nem	Nem ismert	Nem

Forrás: Werquin, 2007, idézi Halász, 2008

A munkahelyi tanulás fogalma egyelőre inkább körülhatárolatlan maradt a növekvő szakirodalmi érdeklődés ellenére is, és lefed bármilyen tanulási folyamatot ill. azok eredményét, amennyiben azok munkához fűződő szerepekre vonatkoznak (Le Cluse, 2011, 356). A coaching mint tanulási folyamat részben erre a területre tartozik, hisz jelentős hányadában munkával kapcsolatos ill. a munkának az élet egyéb területeivel való összeegyeztetésére vonatkozik (Böing 2015).

Az informális tanulás

A hétköznapi– nem csak munkahelyi, de többnyire munkavégzés közbeni – tevékenységek alkotják az informális tanulási környezetet (Tót, 2008) és nem célzottan vagy szándékoltan, gyakran egy másik személy vagy hirtelennek nevezhető esemény fellépése vált ki változást addigi megértésekben (Stéber és Kereszty, 2015; Eraut, 2004). Tough (2002) heti 15 órára teszi azt az időt, amit felnőttek informális tanúlással töltenek, mégis inkább újabb keletűnek tekinthető az az érdeklődés, mely az európai kutatásokban övezi (Stéber és Kereszty, 2015). Ennek okát Tough az informális tanulás természetességében és így láthatatlanságában látja (2002).

Le Clues (2011) megjegyzi, hogy a munkahelyi tanulást tekintve az informális tanulás gyakoribb, mint a formális, mert a mindenkor munkavégzés során bukkan fel és nem igényel előzetes szervezést. Az informális tanulás nagyban hozzájárul a naprakész, különféle elvárásokat kielégíteni tudó munkaerő szinten tartásához (Erdei, 2009).

További löketet adott és ad az informális tanulás kutatásának a politikai szándék, hogy az informális tanulás elismertethetővé váljon: a hátrányos helyzetű felnőtt tanulói rétegek felzárkóztatásához, de a generációs változások során előtérbe kerülő tanulási preferenciák eredményeinek az életet átfogó tanulásba való becsatornázásához is (Halász, 2008; Stéber és Kereszty, 2015).

Az iménti táblázat 'informális' sorában lévő öt 'nem' már sejteti, hogy komoly feladat az informális tanulás megragadása. Egyértelműnek tűnik, hogy az informális tanulás hangsúlyozza a szociálisan megtörténő tanulást és azt, hogy egyéni felelősségvállalás útján történik (Eraut, 2004). Elmondhatjuk, hogy az informális tanulás három fő tényező kölcsönhatásában megy végbe: ezek a személyiség, a környezet, illetve a tanulási tevékenység. Mindhárom elem szerepe meghatározó abban, hogy milyen módon, milyen hatékonysággal és milyen eredménnyel megy végbe az informális tanulás (Marsick et al., 1990, idézi Le Clus, 2011). A coachingra tanulási tevékenységként tekintek.

Tanulás a coachingban

A coaching a megfigyelhetőség szintjén egy célirányos beszélgetés. Érvényesek rá azon szabályok, melyeket egy jó beszélgetésben valamennyien a hétköznapiakban is betartunk (Iveson et al. 2014), és jellemző rá szinte ugyanaz a sokszínűség is. A folyamat két előre egyeztetett szerepben zajlik: az ügyfél vagy coachee, aki a célját el kívánja érni, valamint a coach szerepében, aki ehhez jelenlétével és kérdéseivel hozzá hivatott járulni. Ilyen értelemben tehát a coaching segítő beszélgetés (Riddle 2015).

Az ügyfelek tanulása

Az ügyfél perspektíváját közvetlenül kevés kutatás kísérel meg egyelőre megragadni (Dennison 2016). Még ha a coaching hasznélvezői egyértelműen az ügyfelek, többször beigazolódó kutatási eredmény, hogy

A konstruktív didaktika alaptételei (Nahalka I, idézi Koltai és mtsa 2008) nyomán a tanulási folyamatok egyrészt teljes mértékben „kontextusfüggők”, azaz az adott tapasztalati bázisra épülnek. A coachingban az ügyfél magával hozott és a beszélgetés során szerzett tapasztalatai alkotják a kontextust, és a kérdések és válaszok során további, addig figyelembe nem vett tapasztalatok kerülnek előtérbe és formálják a kontextust. A tanítási-tanulási folyamat voltaképpen kiindulópontja Nahalka szerint nem az empiria, hanem a meglévő tágabb elméletrendszer – így az ügyfél tapasztalatai is addigi értelmezéseivel együtt alkotják a kontextust.

A coachok tanulása

A coachok, mint munkához kapcsolódó illetve személyes fejlődést támogató szolgáltatást kínáló csoport az elmúlt 20-25 évben tűnt fel és differenciálódott, differenciálódik továbbra is Európában (Kelló, 2014, Birgmeier, 2009). E szakmai csoport professzionalizálódásának útján nem annyira a formális képzési rendszer játszott szerepet, nincs általánosan elfogadott curriculum vagy nemzetközi, akár csak nemzeti egyezség arról, hogy mit kell tartalmaznia egy formális képzésnek (Geissler 2009, Passmore 2010). A világon legnagyobb létező szakmai szövetség, a Nemzetközi Coachszövetség coachakkreditációs rendszerében az ügyfélmunkában eltöltött idő (konkrét munkavégzés= itt, coaching) más mutatókkal együtt beszámításra kerül, talán a legnyomósabb⁶ elem (www.coachfederation.org). Elmondható,

⁶ Példaként álljon itt, hogy 125 órányi szervezett képzés, 10 óra igazolt, kvalifikált személlyel történő reflexiós tanulás (mentoring ill. szupervízió) és 500 óra dokumentált, ügyféllel végzett munka alkotják a középszintű akkreditáció megszerzésének előfeltételeit. (www.coachfederation.org)

hogy az informális tanulási környezetben zajló folyamatok meghatározó jelentőséggel bírnak a coachok tanulásában.

A coaching titoktartással, zárt ajtók mögött zajlik, tehát a coach egyedül van ügyfelével. A másoktól való interakció általi informális tanulásra egy gyakorlatközösség tudatos kialakításával lehet esélye, kivéve, ha munkáját egy szervezetben alkalmazva végzi (Horváth, 2004) így ezen csoport tanulásának vizsgálata elképzelhetően eltérő eredményeket hozna, ha a független coachokkal hasonlítanánk össze.

Mint a tanulás támogatói, elvárás fogalmazódik meg a coachokkal kapcsolatban, hogy maguk is tanuljanak (Kelló, 2014). Ígéretesnek tűnik ebben a kontextusban a coachok informális tanulásának vizsgálata például abban a struktúrában, ahogy Eraut (2004, 150) elkülöníti az implicit, reaktív és szándékolt tanulás cselekvéseit aszerint, hogy a múlt, a jelenre vagy a jövőre vonatkozik-e a tanulás. Egyedi esetként való leírása ennek fellelhető már a szakirodalomban, a reflektív gyakorlathoz kötődően (Jackson, 2005; Mukherjee S. 2012, Murrihy, 2009). Naplózás és kérdőíves kutatás elvezethetnek a közvetlen munkavégzés közben, tehát a beszélgetés alatt, de a szabadidőben is zajló informális tanulás pontosabb megragadásához (Stéber és Kereszty, 2015) a coachok körében⁷.

A szervezet

Jarvis (2004) beszámol róla, hogy egy 900 szervezetben végzett megkérdezés nyomán a válaszadók 96%-a tartotta a coachingot a szervezet számára hasznos tanulási formának. Hogy a komplexitásnak ezen a szintjén hogyan érhető tetten a coaching által létrejövő tanulás – túl az egyének számára keletkező hozzáadott értéken -, az túlmutat ezen tanulmány keretein.

Szakirodalom

Böning U., Kegel C. (2015): *Ergebnisse der Coaching-Forschung. Aktuelle Studien – ausgewertet für die Coaching-Praxis*, Springer

Buner R., Hankovszky K. (2000): *Coaching. Beiträge zur Methode und Praxis*, IVW HSG, St. Gallen

Cox E., Bachkírova T., és D. Clutterbuck (2009): *The Complete Handbook of Coaching*, Sagepublications, London

Cox E. (2015): *Coaching and Adult Learning: Theory and Practice*. In: *New Directions for Adult and Continuing Education* 2015(148):27-38

Cserné Adermann Gizella (2000): *Az önrányított tanulás*. In: *Tudásmenedzsment*, 1. sz.

Dennison M. (2016): *Coaching and learning: An autoethnographic Tale*. Unpublished conference paper

Eraut, M. (2004): *Informal learning in the workplace*. *Studies in Continuing Education*, 26. 2. sz. 247-273.

⁷ Publikálatlan kutatásom (Hankovszky, 2015) eredményei között feltűnően nagy a nem munkavégzés közbeni tanulási mozzanatok jelenléte a coachok körében.

Erdei Gábor (2009), *Az ismeretforrások és a tanulási módszerek változása a munkahelyi tanulásban*. In: Új kutatások a neveléstudományban 2009, 256-266 :
http://issuu.com/mtaped/docs/uj_kutatasok_nevtud_2009/258

European Commission (2000): *Memorandum on Lifelong Learning*. European Commission, Brussels. Letöltés: http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf (2016. 01. 08.)

Grant A.M., Cavanagh M. J. (2004): *Toward a profession of coaching: Sixty-five years of progress and challenges for the future* In: *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring* Vol.2, No.1, Spring 2004

Hamlin R.G., Ellinger A.D., Beatti R.S. (2009): *Toward a Profession of Coaching? A Definitional Examination of 'Coaching', 'Organisation Development', and 'Human Resource Development'* In: *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring* Vol. 7, No. 1, February 2009 13-38.

Hannah C. (2004): *Improving intermediate skills through workplace coaching: A case study within the UK rail industry* In: *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring* Vol. 2, No. 1, Spring 2004

Horváth, T (2004): *Helyzetkép a magyarországi coachingról*, In: *Pszichoterápia*, 08/2004 Letöltés: <http://www.clarino.hu/docs/articles4.pdf> (2016. 01. 04.)

International Coach Federation. (2002). *The ICF philosophy of coaching*. Letöltés: <https://lifetothefullcoaching.files.wordpress.com/2007/09/icf-code-of-ethics.pdf>

Ives Y. (2004): *What is 'Coaching'? An Exploration of Conflicting Paradigms* In: *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring* Vol. 6, No.2

Iveson Ch., George E., Ratner H. (2014): *Brief coaching. Megoldásközpontú megközelítés*, Budapest, Solutionsurfers

Jackson, P. (2004): *Understanding the experience of experience: a practical model of reflective practice for Coaching*. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring* Vol. 2, No. 1, Spring 2004

Jarvis, Jessica (2004). *Coaching and Buying Coaching Services*. London: CIPD

Jones R., Guillaume St., et.a. (2015): *The effectiveness of workplace coaching: A meta-analysis of learning and performance outcomes from coaching*. In: *Journal of Occupational and Organizational Psychology* 89(2) ·249-277

Kelló Éva (szerk.) (2014): *Coaching alapok és irányzatok*, Akadémiai Kiadó, Budapest

Koltai Dénes, Zrinszky László(2008): *A tanulás az andragógiai pszichológiában* In: Benedek András, Koltai Dénes, Szekeres Tamás, Vass, László (szerk.): *Tanár-továbbképzési füzetek – III. Andragógiai Ismeretek*. NSZFI, Budapest

Kotte S., Hinn D., Oellerich K., Möller H. (2016): *Der Stand der Coachingforschung: Kerneergebnisse der vorliegenden Metaanalysen* In: *Organisationsberatung, Supervision, Coaching* 2016 március

Le Clus, M. A. (2011): *Informal learning in the workplace: A review of the literature*. *Australian Journal of Adult Learning* Volume 51, Number 2, July 2011

Loebbert M. (2015): *Coaching Theorie. Eine Einführung*. Heidelberg, Springer Verlag

Merriam, S.B., Bierema, L. L. (2013): *Adult Learning: Linking Theory and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass D.

Molnár Éva: *A tanulás értelmezése a 21. században*. Iskolakultúra 2010/11

Mukherjee S. (2012) Does Coaching Transform Coaches? A Case Study of Internal Coaching In: *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring* Vol. 10, No. 2, August 2012

Murrihy, L. R. (2009): *Coaching and the growth of three New Zealand educators: a multi-dimensional journey* University of Waikato, Publikálatlan doktori értekezés. Hamilton⁸

Nahalka István (2002): Tanuláselméletek felnőttoktatási alkalmazása. In: Benedek András–Csoma Gyula–Harangi László (főszerk.): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház, Budapest.

Nahalka István (2003): A tanulás. In: Falus Iván, *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó

Passmore J. eds. (2010): *Excellence in Coaching. The Industry Guide* London, Kogan Page

Peel D. (2005): The significance of behavioural learning theory to the development of effective coaching practice In: *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring* 2005, 3/1.

Riddle D. D., Hoole E. R., Gullette E. C. D. eds. (2015): *The Center for Creative Leadership Handbook of Coaching in Organizations*. San Francisco, Jossey-Bass

Stern L., Stout-Rostron S. (2013): What progress has been made in coaching research in relation to 16 ICRF focus areas from 2008 to 2012?, In: *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, January 2013

Szabó P. (2015): Bewertung von Coachingprozessen: drei Sichtweisen mit unterschiedlichen Vorannahmen von Nützlichkeit In: Geißler, H., Wegener, R. (eds.): *Bewertung von Coachingprozessen*. Springer Fachmedien, Wiesbaden.

Stéber Andrea, Kereszty Orsolya (2015): *Az informális tanulás értelmezései a XXI. században*, ÚPSZ 2015 9-10, 30-44.

Tót Éva (2008), *Tanulási környezetek*. Educatio 2008/2, 183-192.

Whitmore, S. (2003). *Coaching for performance*. London, England: Nicholas Brealey.

⁸ Letöltés: <https://core.ac.uk/download/files/677/29197700.pdf> (2016. 05. 10.)