

Majda Cencič

Vloge učitelja mentorja pri zaključnih delih študentov in pogledi študentov na njegovo mentorsko delo

Povzetek: Mentor ima v procesu mentorstva zaključnih del študentov različne vloge, od strokovnjaka do modela študentu. Zanimalo nas je, kakšne so ocene nekaterih vlog v priložnostnem vzorcu študentov 1. letnika magistrskega študija dveh različnih študijskih programov ene pedagoške fakultete v Sloveniji, ki so že imeli izkušnje z mentorjem na dodiplomskem študiju. Opisna statistika je pokazala, da študenti najvišje ocenjujejo mentorja v vlogi strokovnjaka na določenem področju in vlogo mentorja ocenjevalca ter svetovalca. Tudi druge vključene vloge so prejele visoko povprečje ocen, nad srednjo oceno 3 na petstopenjski številčni ocenjevalni lestvici. Razlike med študijskima skupinama v oceni posameznih vlog niso bile statistično pomembne. Z dendrogramom smo dobili tri zanimive skupine združitve vlog, ki smo jih poimenovali: strokovna, pedagoška in podporna. Rezultate smo ilustrirali z zapisi skupine študentov 1. letnika magistrskega študija, ki so napisali nestrukturirano besedilo o svojem mentorju/svoji mentorici pri zaključnem delu na 1. stopnji študija. Analiza besedil je pokazala, da so študenti mentorje pohvalili, pa tudi kritizirali, napisali pričakovanja do mentorja, nasvete in poudarili osebne lastnosti. Na podlagi rezultatov smo poskušali predstaviti dobrega mentorja z vidika študentov.

Ključne besede: mentor, študent, zaključno delo, vloge mentorja, odnosi, osebne lastnosti mentorja

UDK: 378

Znanstveni prispevek

Uvod

V vsakdanjem pogovoru ter tudi v strokovni in znanstveni literaturi velikokrat uporabljamo pojem mentor za osebo, navadno starejšo in bolj izkušeno na določenem področju, ki predstavlja neko »obliko vodenja« (Govekar-Okoliš in Kranjčec 2018, str. 77). Razprav o mentorstvu pri praktičnem usposabljanju je veliko,¹ manj pa razprav o mentorstvu pri zaključnih delih študentov.

Pri mentorstvu se pojavljata tako formalno kot neformalno mentorstvo (prim. Govekar-Okoliš in Kranjčec 2018). Kot navajata avtorici (prav tam), je za formalno mentorstvo značilno, da mentorske odnose urejajo zakoni in organizacija, medtem ko se neformalno mentorstvo razvija spontano in temelji na podobnih interesih in izkušnjah.²

Visokošolski in univerzitetni učitelji pa nastopamo tudi kot mentorji pri zaključnih delih študentov in imamo določene naloge (kar bi poimenovali kot formalno mentorstvo), iz katerih lahko izpeljemo tudi določene vloge mentorja. Različne vloge spremljajo nekateri izzivi, s katerimi se mentorji srečujemo v procesu mentorstva, npr. da moramo preklapljati iz vloge v vlogo oz. se hkrati pojavljati v različnih vlogah, pa tudi, da se moramo prilagajati različnim generacijam študentov, kar pa bomo v tem prispevku zaobšli.

Zaradi različnih izzivov postaja mentorstvo kot oblika dela, navadno z enim študentom,³ difuzen proces in dejavnost, ki od mentorja zahteva tudi določene osebnostne in druge kvalitete.

Pri razpravi o mentorstvu se usmerjamo predvsem na vidik študenta, s katerim mentor pri zaključnih delih najpogosteje dela individualno. Druge deležnike, npr.

¹ Za primer le nekateri novejši članki: Govekar-Okoliš 2018; Govekar-Okoliš in Kranjčec 2018; Kermavnar in Govekar-Okoliš 2016; Maphalala 2013; Rus 2016; Valenčič Zuljan in Vogrinc 2007. Knjig (znanstvenih, strokovnih in priročnikov) ter opravljenih projektov pa je bilo pri nas kar veliko na temo mentorstva pri praktičnem usposabljanju učiteljskih kandidatov.

² Dodali bi, da neformalno mentorstvo v pedagoški praksi včasih kar enačimo s kolegijskimi sodelovanjem ali kolegijskim učenjem.

³ Za študenta v procesu izdelave zaključnega dela uporabljamo v besedilu tudi pojem mentoriranec.

člane različnih komisij, dekane, delodajalce, v prispevku zaobidemo. Le deloma se besedilo dotakne tudi somentorja.⁴ Usmerili smo se predvsem na pogled študentov, ki imajo že nekaj izkušenj z mentorjem pri zaključnem delu, kar predstavljamo v dveh delih: najprej kako študenti ocenjujejo mentorja v različnih vlogah in v drugem delu kakšen je bil, po njihovem mnenju, odnos z mentorjem pri izdelavi diplomskega dela.

Zaključna dela študentov

Na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem (UP PEF) so v *Smernicah za zaključna dela* (2015) navedena štiri poimenovanja za pisni izdelek zaključnega dela glede na stopnjo študija: diplomska naloga na visokošolskem strokovnem študijskem programu; diplomsko delo na univerzitetnem študiju; magistrsko delo na drugi stopnji šolanja in doktorska disertacija, ki je, podobno kot na drugih univerzah, pisni izdelek na doktorskem študiju. Zaključno delo je na prvi in drugi stopnji šolanja lahko teoretično, praktično ali empirično, ki nastane na osnovi kvantitativne, kvalitativne ali kombiniranja obeh metodologij. Na doktorskem študiju pa je na omenjeni fakulteti zaključno delo najpogostejše empirično, manj pogosto pa teoretično.

Empirično zaključno delo ne pomeni le zaključka študija, ampak pripravlja in usposablja študente tudi za učitelje raziskovalce (prim. tudi Pesti idr. 2018; Tatto idr. 2016; Taylor 2017).

Pri praktičnem zaključnem delu gre navadno za izdelavo kakšnega umetniškega izdelka, didaktičnega gradiva ali drugega izdelka v povezavi s področjem ali vsebinami študija (Pravila o diplomu Univerze na Primorskem Pedagoške fakultete 2016). Pogosto pa sta vključena tudi opis načrtovanja, izpeljave in evalvacija neke dejavnosti, pri kateri so bili uporabljeni kakšna inovativna učna metoda, didaktični pristop ali didaktična sredstva.⁵

⁴ Lahko pa zapisano prenesemo tudi na somentorja/somentorico.

⁵ Na podlagi pogovora s študenti menimo, da študenti visokošolskega strokovnega programa in tudi univerzitetnega programa prve stopnje študija, ki so bolj usmerjeni v prakso in jih znanstveno raziskovanje ravno ne zanima, vidijo največjo privlačnost in uporabnost v praktičnih zaključnih delih, ki pa jih spremlja tudi evalvacija uvedene novosti v prakso, kjer vendarle ne morejo mimo vsaj osnov raziskovalne metodologije. Takim študentom bi bile lahko blizu tudi razredne (Hopkins 2008) in akcijske raziskave, zlasti sodelovalna ali participativna akcijska raziskava (prim. tudi Creswell 2008; McIntyre 2007; Mirra idr. 2016; Sagor 2011; Wood 2019 ipd.). Za tiste študente, ki jih veseli raziskovalno delo in imajo dobro razvite pisne spretnosti, pa sklepamo, da sta primerni teoretično delo, kjer gre za predstavitev in kritično analizo teorije o nekem pojavu ali problemu, ali empirično zaključno delo, saj študenti na večini programov pridobijo tudi nekaj znanja oz. kompetenc s področja raziskovanja. J. Maksimović in J. Osmanović (2018) sta na primeru dveh fakultet za bodoče učitelje ugotovili, da imajo anketirani študenti kar pozitiven odnos ter se zavedajo pomena empiričnega raziskovanja, a hkrati izkazujejo potrebo po več izobraževanja s tega področja (prim. tudi Tatto idr. 2016).

Mentor in izbira mentorja

Mentorstvo ni nekaj novega, saj ima kar dolgo zgodovino (Govekar-Okoliš 2016; Govekar-Okoliš in Kranjčec 2016).⁶ M. Govekar-Okoliš (2016) je tudi zapisala, da se srečujemo z različnimi definicijami mentorstva,⁷ da pa gre navadno za odnos sodelovanja med bolj in manj izkušeno osebo, ko izkušenejša oseba uči, svetuje, pomaga z znanjem in izkušnjami manj izkušeni, kar nekateri (prim. Mpofu in Chimhenga 2016) poimenujejo kot hierarhični model mentorstva. Iz različnih definicij je M. Govekar-Okoliš (2016, str. 4) povzela, da je mentor »vodnik, učitelj, vzgojitelj, moder in dobro misleč svetovalec, oseba, ki z nasveti in pojasnili usmerja ter vodi neizkušenega posameznika«, kar lahko prenesemo tudi na področje mentorstva pri zaključnih delih študentov.⁸ Tovrstno mentorstvo na fakulteti lahko, kot smo navedli v uvodu, imenujemo tudi formalno mentorstvo, saj ga urejajo pravni akti univerze in fakultete (prim. Govekar-Okoliš 2018; Govekar-Okoliš in Kranjčec 2016). Po avtoricah M. Govekar-Okoliš in R. Kranjčec (2016) bi bil za mentorstvo pri zaključnih delih to model, ki ga imenujeta tradicionalno diadno mentorstvo, saj gre za kar tesen odnos med mentorjem in mentorirancem, kjer je mentor izkušena in običajno starejša oseba, ki vodi mentoriranco. M. Govekar-Okoliš (2018, str. 187–188) dodaja, da je za diadni odnos med mentorjem in študentom značilno, da tega odnosa ne označuje le pomoč pri razvoju kritičnega, avtonomnega in ustvarjalnega študenta, temveč tudi, da mentor omogoča in spodbuja mentorirancev avtonomni razvoj in vključevanje v družbo. Tradicionalni diadni model mentorstva pa se na področju mentorstva zaključnih del kombinira z modelom e-mentorstva, ki temelji na uporabi informacijsko-komunikacijske tehnologije (gl. Govekar-Okoliš in Kranjčec 2016).

Tudi na področju zaključnega dela študenta mentor v proces vloži svoj čas, energijo in znanje ter tako pomaga študentu pri njegovi celostni rasti (prim. tudi Rus 2016), zato je vloga mentorja ključna za študentovo rast in razvoj (Maphalala 2013). Mentorstvo je tudi vodenje in usmerjanje študenta pri nadgradnji pridobljenega znanja (prim. tudi Kermavnar in Govekar-Okoliš 2016). Dodali pa so še (Mpofu in Chimhenga 2016), da je mentorstvo proces, ki razvija celotno osebo in ne le en njen del, npr. strokovni ali profesionalni.

⁶ M. Govekar-Okoliš (2016) je zapisala, da naj bi Platon imel mentorja v Sokratu, ki je učil na podlagi pogovora, Platon pa, da je bil mentor Aristotelu. Dodaja (prav tam), da je bil pojem mentor prvič omenjen v Homerjevem epu *Odiseja*, ki opisuje mentorja kot prijatelja, vodnika, varuha in svetovalca Telemahu, Odisejevemu sinu. Ko se je Odisej odpravil v vojno, je za skrbnika svojega sina izbral pametnega in zaupljivega prijatelja z imenom Mentor, ki je v njegovi odsotnosti opravljal vlogo starša, učitelja, prijatelja, vodnika in zaščitnika, in M. Govekar-Okoliš dodaja (prav tam), da so se nekatere značilnosti Mentorja ohranile in da mentorstvo še vedno pomeni razvijanje posameznika (prim. tudi Govekar-Okoliš in Kranjčec 2016).

⁷ *Pravilnik o pripravi in zagovoru magistrskega dela v študijskem programu 2. stopnje na Univerzi na Primorskem* (2015) in podobno tudi *Pravilnik o pripravi in zagovoru doktorske disertacije na Univerzi na Primorskem* (2005) navajata pogoje za mentorja in naloge mentorja, ne opredelita pa, kdo je mentor.

⁸ Dodali bi, da mentor – v našem primeru zaključnega dela – posameznika ne le razvija na različnih področjih, ampak tudi vodi in usmerja k cilju, ki je čim boljše pisno zaključno delo, njegova predstavitev in zagovor.

J. McKimm in C. Jollie (2007, str. 21) pa sta zapisali, da se tradicionalno pojem mentor uporablja za opis osebe, ki skrbi za oblikovanje in karierni razvoj mentoriranca ter mu omogoča podporo in primeren model. Dodajata (prav tam), da je ključna dejavnost mentorja profesionalna podpora in vzporedno delo z mentorirancem.⁹ Iz navedenega povzemamo, da se pogosto omenja razvoj, bodisi profesionalni, osebni bodisi tudi celostni razvoj študenta. Ker pa sta v tem procesu mentor in študent v interakciji, dodajamo, da veliko pridobi tudi mentor, tako na profesionalnem področju kot še na kakšen drugem, npr. socialnem.

Izbira mentorja pri zaključnih delih je navadno osebna stvar študenta (McKimm in Jollie 2007), saj navadno študent izbere mentorja pri zaključnem delu. Pri tem lahko študenta vodijo različni razlogi, bodisi predmet, ki ga predava mentor, poznavanje mentorja, odnos in pričakovanja, ki jih ima študent do mentorja, ipd. Lahko pa mentor in študent začneta skupno delo, pa potem eden ali drugi odstopi od njega. Vzrok za to, da mentor ne sprejme mentoriranca, je lahko tudi v preštevilnem mentorstvu, saj če je mentor samokritičen, ve, da z več kot določenim številom študentov ne more kakovostno delati, ker je mentorstvo samo ena izmed nalog, ki jih ima visokošolski ali višješolski učitelj.¹⁰ J. McKimm in C. Jollie (2007) pa poudarjata še en pomemben kriterij pri izbiri mentorja: da mora biti mentor dostopen, tako geografsko kot časovno.¹¹

Naloge in vloge mentorja

Pojem naloga ima po *Slovarju slovenskega knjižnega jezika* (1975) več pomenov. V članku se bolj usmerjamo na dejavnost, ki jo mora nekdo opraviti glede na določen poklic in ki je navadno zapisana v nekaterih uradnih ali neuradnih dokumentih. M. Govekar-Okoliš in R. Kranjčec (2018) sta na podlagi analize različnih tujih raziskav o nalogah mentorja v praktičnem usposabljanju in izobraževanju povzeli, kar lahko prenesemo tudi na našo temo, da številni avtorji med nalogami mentorja omenjajo:

- pozitiven, zaupanje vzbujajoč in spoštljiv odnos mentorja do mentoriranca,
- da mentor daje podporo, pomoč in spodbudo mentorirancu,
- da mentor razvija različne kompetence pri mentorirancu ter
- da podpira osebnost mentoriranca v njegovem osebnem razvoju.

⁹ Za to vrsto procesa in dela menimo, da je na študenta osredinjeno učenje in aktivno učenje (gl. Ang idr. 2001; Cvetek 2019), saj učenje poteka zunaj učilnice, na podlagi pogovora ali diskusije, študent pa je v tem procesu vsestransko aktiven.

¹⁰ V 19. členu *Pravilnika o pripravi in zagovoru doktorske disertacije na Univerzi na Primorskem* (2005) je zapisano: »Mentor ima lahko hkrati pet doktorskih kandidatov s potrjeno doktorsko temo na senatu univerze.«

¹¹ Iz opazovanja prakse pa povzemamo, da so pri nekaterih, upamo, da redkih primerih pri študentih prisotne tudi špekulacije, saj preračunavajo, pri katerem mentorju bodo najlažje in najhitreje dosegli zaželeni naziv, ne pa kakovost zaključnega dela. Toda pustimo to ob strani in se raje usmerimo na naloge in vloge mentorja.

Naloge mentorja pri zaključnih delih študentov na UP določajo različni pravni akti. Izhajamo iz dokumentov, ki se nanašajo na pravila o pisnih zaključnih delih. V *Pravilih o diplomih UP PEF* (2016) je napisano, da naloge mentorja vključujejo povratno informacijo študentu o ustreznosti zaključnega dela glede metodologije in vsebine za zagovor. V *Pravilniku o pripravi in zagovoru magistrskega dela v študijskem programu 2. stopnje na UP* (2015) pa je poseben razdelek z naslovom Mentor in somentor, ki vključuje štiri člene. Členi 9 do 12 govorijo o pogojih, ki jih morata ta dva izpolnjevati, ter o nalogah in pristojnostih. Med nalogami je poudarjeno, da mora mentor: spremljati delo študenta; biti dostopen za konzultacije; imeti redne stike s študentom; sodelovati s študentom pri izmenjavi informacij in mnenj, ki se nanašajo na temo zaključnega dela; poskrbeti za ustrezno strokovno raven magistrskega dela; študenta usmerjati in mu svetovati pri izbiri virov; študenta opozarjati na morebitne pomanjkljivosti ali neustreznosti; pa tudi presoditi, kdaj je magistrsko delo primerno za zagovor. Navedeno je tudi (11. člen, prav tam), da mentor lahko zahteva od mentoriranca občasna ustna ali pisna poročila o poteku in rezultatih dela.

Stavek pa je namenjen tudi mentorirancu in pravi, da se mora študent konzultirati z mentorjem o vsebini, načinu in standardih dela (prav tam).

Podobno je zapisano tudi v *Pravilniku o pripravi in zagovoru doktorske disertacije na Univerzi na Primorskem* (2005), kdo je lahko mentor in katere pogoje mora izpolnjevati ter katere so njegove naloge (podobne kot pri magistrskih delih). Dodana je še naloga (23. člen, prav tam), ki pravi, da je mentor dolžan poročati o poteku dela pri disertaciji pristojnim organom ali komisijam članice univerze, če izrazijo takšno zahtevo.

Seveda je tako pri diplomskem, magistrskem kot tudi doktorskem študiju možen odstop od mentorstva zaradi utemeljenih razlogov, kar smo že omenili.

Glede na naloge mentorja povzemamo nekatere vloge, ki jih ima mentor. Pojem vloga ali vloge v primerjavi z nalogami mentorja ni naveden v uradnih in neuradnih dokumentih. Po *Slovarju slovenskega knjižnega jezika* (1991) se po našem mnenju nanaša bolj na posameznikovo dejanje ali ravnanje, ki se pričakuje glede na njegov položaj in navedene naloge. Richards in Lockhart (2018) pod pojmom vloga razumeta dejavnost, ki jo nekdo opravlja v komunikaciji ali interakciji z drugimi. Prav delovanje v komunikaciji mentorja z mentorirancem se nam zdi ključnega pomena pri opredelitvi vloge mentorja.¹² Mentor je lahko glede na svoje poklicno delovanje v komunikaciji z mentorirancem v vlogi spremljevalca dela študenta, konzultanta, sodelavca, strokovnjaka, svetovalca, usmerjevalca, kritika oz. analitika njegovega dela, evalvatorja in ocenjevalca, poročevalca, pa še v kakšni drugi vlogi.

Medtem ko se naloge mentorja nanašajo na delo mentorja in so navadno zapisane v pravnih aktih, razumemo vloge kot udejanjanje nalog mentorja v procesu mentorstva. Tako bi si upali povzeti, da so naloge določene in predpisane, vloge pa aktivna komponenta nalog, ki se izražajo v ravnanju ali delovanju mentorja, ko

¹² Komunikaciji v procesu mentorstva kot enemu ključnih elementov uspešnega mentorstva dajeta veliko vlogo tudi M. Govekar-Okoliš in R. Kranjčec (2016), saj ji namenjata eno celo poglavje znanstvene monografije.

vstopi v interakcijo ali komunikacijo z mentorirancem. M. Govekar-Okoliš in R. Kranjčec (2016) sta zapisali, da se naloge in vloge v procesu mentorstva prepletajo in da ima mentor različne vloge ter da v različnih situacijah v mentorstvu prehaja iz ene v drugo vlogo glede na potrebe mentoriranja, njegovo napredovanje in delo. Dodajata (prav tam), da se mentor pojavlja v različnih vlogah z namenom pomagati mentorirancu pri uspešnem doseganju postavljenih ciljev.

V zvezi z mentorstvom pri zaključnih delih nas je zanimalo, kako nekatere izpostavljene vloge ocenjujejo študenti, ki so že opravili zaključno delo na dodiplomskem študiju, in kakšno mnenje imajo o svojem mentorju ali mentorici.

Ocene skupine študentov nekaterih vlog njihovega mentorja in mnenja študentov o delu njihovega mentorja

Raziskovalni problem in cilji

Zapisali smo, da je pri nas malo razprav in raziskav o delu mentorja pri zaključnih delih študentov, veliko več pa o mentorstvu v procesu praktičnega usposabljanja. Zato nas je zanimalo, kako študenti, ki so že opravili zaključno delo na dodiplomskem študiju, ocenjujejo nekatere vloge mentorja, kateri vlogi mentorja pripisujejo največji pomen, oz. v kateri vlogi se mentor, po ocenah študentov, najpogosteje pojavlja, ali obstajajo statistično pomembne razlike glede na skupino študentov in kako se izpostavljene vloge združujejo v skupine. Kvantitativne cilje smo želeli dopolniti s kvalitativnim pogledom študentov, saj nas je zanimal tudi pogled skupine študentov na njihovega mentorja/mentorico. Želeli smo pridobiti nestrukturirane poglede študentov na delo mentorja/mentorice, saj menimo, da nestrukturirana ali delno strukturirana vprašanja omogočajo bolj zanimive in predvsem nepričakovane odgovore.

Vzorec za kvantitativni del raziskave

Za namen ugotavljanja, katere so bile po ocenah študentov prevladujoče vloge njihovih mentorjev, smo skupino študentov 1. letnika magistrskega študija Razredni pouk (RP) in Inkluzivna pedagogika (IP) v oktobru 2018 prosili, da sodelujejo v manjši raziskavi.

Priložnostni vzorec je vključeval le 29 študentov pretežno ženskega spola (sodelovala sta samo dva študenta moškega spola) 1. letnika magistrskega študija Razredni pouk (RP) in 16 le študentk 1. letnika magistrskega študijskega programa Inkluzivna pedagogika (IP), skupaj 45 študentov z ene pedagoške fakultete. Na žalost nismo zbirali tudi podatkov o povprečni oceni študija ali oceni diplomskega dela niti ne o njihovi povprečni starosti, saj bi bilo vpliv teh spremenljivk zanimivo raziskovati.

Sodelujoči študenti v kvalitativnem delu raziskave

Za pridobitev kvalitativnih pogledov študentov na delo njihovega mentorja ali mentorice pa smo vključili le študente magistrskega študija RP. Sodelovalo je 30 študentov.

Pripomočka za zbiranje podatkov

Za namen kvantitativnega dela empirične raziskave smo oblikovali vprašalnik z navedbo različnih vlog mentorja/mentorice pri izdelavi diplomskega dela. Nekatere vloge smo izpeljali iz nalog, ki so navedene v *Pravilniku o pripravi in zagovoru magistrskega dela v študijskem programu 2. stopnje na Univerzi na Primorskem* (2015), in iz strokovne literature (gl. Light idr. 2009; McKimm in Jollie 2007), npr. vloga informatorja, ki študentu posreduje osnovne informacije, vloga posredovalca znanja ali vloga učitelja, ki študenta tudi kaj pouči oz. nauči, metodologa, trenerja, ki izuri določeno spretnost pri študentu, spodbujevalca ali motivatorja, advokata ali njegovega zagovornika, npr. na zagovoru, kouča, ki ga nezavedno vodi k cilju, supervizorja, ki ga pri delu s študenti zelo poudarjajo Light, Cox in Calkins (2009), saj naj bi šlo za neko ravnotežje med podporo in neodvisnostjo. Študenti pa so lahko dopisali še kakšne vloge, ki so jih sami zaznali pri svojem mentorju/svoji mentorici.

Študenti so vloge, ki so se nanašale na njihovega mentorja/njihovo mentorico, ocenjevali z ocenami od 1 (vlogo je opravil/opravila slabo) do 5 (vlogo je opravil/opravila zelo dobro), tako da so obkrožili eno oceno od 1 do 5, lahko pa so pri vsaki vlogi z znakom x tudi označili, da vloge niso zaznali.

Vprašalnik prej ni bil preizkušen. Njegovih merskih značilnosti tudi nismo statistično preverili, saj ga je izpolnilo malo študentov.

Za kvalitativni del empirične raziskave smo skupino študentov magistrskega študija prosili, da napišejo nestrukturirano besedilo o tem, kakšen je bil njihov odnos z mentorjem/mentorico pri izdelavi diplomskega dela. Študente smo prosili, naj napišejo kakšno pohvalo, kritiko, predloge ipd., pa tudi kakšen doživljaj, če se jim je pripetil. Besedilo so napisali v oktobru 2018.

Obdelava kvantitativnih podatkov

Zaradi majhnega in priložnostnega vzorca predstavljamo najprej rezultate opisne statistike: N – število odgovorov, min – najnižja ocena, max – najvišja ocena, M – aritmetična sredina, SD – standardni odklon, KA – koeficient asimetrije in KS – koeficient sploščenosti. Zanimarili smo dejstvo, da odgovori niso bili prava numerična spremenljivka, ter zaradi večje preglednosti in primerljivosti izračunali aritmetične sredine in standardni odklon odgovorov. Za primerjavo odgovorov študentov dveh smeri magistrskega študija, RP in IP, smo uporabili t-preizkus s predpostavko enakosti varianc. Z dendrogramom, ki je grafični prikaz ene od multivariatnih statističnih metod hierarhičnega razvrščanja v skupine (Šifrer in

Bren 2011), ki minimalizira variance znotraj skupin in maksimira variance med skupinami na vsaki zaporedni stopnji združevanja ter temelji na združevanju čim bolj homogenih spremenljivk v nekaj skupin, ki jih arbitrarno določimo, pa smo navedene vloge združili in poimenovali tri glavne skupine vlog.

Obdelava kvalitativnih podatkov

Besedila smo obdelali s kvalitativno analizo, pri čemer smo najprej izbrali relevantne dele besedil. V naslednjem koraku smo izbrane relevantne dele besedil izpisali in jih poimenovali z ustreznimi kodami. Sorodne kode smo združili v pojme.

Oblikovali smo pet pojmov: pohvale, kritike, pričakovanja, nasveti in osebnostne lastnosti mentorja, ki sestavljajo kategorijo sodelovanje z mentorjem in jih predstavljamo v Preglednici 2. Razlago analize besedil dokumentiramo tudi z nekaterimi citati iz besedil študentov.

Rezultati in razprava kvantitativnega dela raziskave

Preglednica 1 prikazuje opisno statistiko predstavljenih vlog; vloge so navedene od najbolj pogoste (z najvišjo aritmetično sredino) do vloge, ki je prejela najnižjo aritmetično sredino, sledita vlogi, ki sta ju dopisala dva študenta. Število odgovorov (N) kaže, katere vloge so študenti zaznali v procesu mentorstva pri mentorju in katere ne oz. manj pogosto.

Kot vidimo iz Preglednice 1, je aritmetična sredina ocen študentov, ki so ocenili posamezne vloge mentorja, pri vseh postavkah nad oceno 3. Nekaterih vlog pa niso ocenili vsi, saj so menili, da se mentor v tisti vlogi ni pojavil. Najmanj ocen so prejele vloge supervizor, kouč, nato pa trener¹³ in analitik, čeprav so v tuji literaturi pogosto navedene pri mentorstvu zaključnih del (prim. Light idr. 2009). Razpon ocen je bil pri vseh postavkah, razen pri vlogi strokovnjaka, od 1 do 5, razpršenost (SD) pa je večja pri v našem okolju manj znanih mentorskih vlogah, npr. trener, kouč, poročevalec. Najvišjo povprečno oceno, najmanjši razpon in najmanjšo razpršenost smo dobili pri vlogi strokovnjaka, kar kaže, da so mentorji po mnenju študentov strokovno dovolj dobro podkovani.¹⁴ Visoko so ocenili tudi vlogo ocenjevalca. Najmanj pa mentorji po ocenah študentov nastopajo v vlogi poročevalca in trenerja. En študent je dodal vlogo vodje¹⁵ in jo ocenil z oceno 5, drug pa je dopisal vlogo vzornika ali modela in jo na petstopenjski lestvici ocenil z oceno 4. Da mentor na študenta deluje kot model pri zaključnih delih, se pojavlja tudi v strokovni literaturi (gl. McKimm in Jollie 2007; Mpofu in Chihenga 2016).

¹³ Vlogo trenerja poudarjata tudi Morton-Cooper in Palmer (Morton-Cooper in Palmer v Govekar-Okoliš in Kranjčec 2016).

¹⁴ Kot zanimivost povejmo, da je en študent magistrskega študija Inkluzivna pedagogika vse vloge ocenil z oceno 5, en študent magistrskega študija Razredni pouk pa vse vloge z oceno 1, razen vloge strokovnjaka, ki jo je ocenil z oceno 5.

¹⁵ Tudi opredelitev mentorja, ki smo jo navedli v uvodu, v ospredje postavlja vodenje mentoriranca oz. da je mentor vodnik (prim. Govekar-Okoliš 2016).

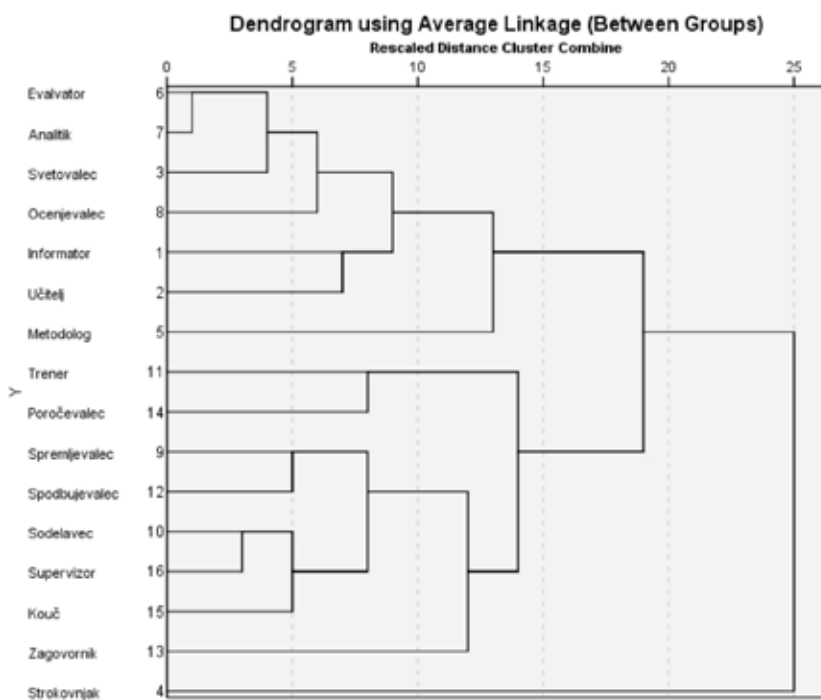
Najpogostejše vloge mentorjev po oceni študentov:	N	min	max	M	SD	KA	KS
Strokovnjak	45	2	5	4,53	0,757	-1,929	3,958
Ocenjevalec	43	1	5	4,47	0,882	-2,179	5,524
Svetovalec	45	1	5	4,31	1,062	-1,740	2,716
Spremljevalec	45	1	5	4,20	1,236	-1,382	,632
Spodbujevalec	44	1	5	4,18	1,263	-1,594	1,536
Analitik	38	1	5	4,13	1,095	-1,448	1,863
Zagovornik	39	1	5	4,10	1,231	-1,364	1,042
Evalvator	44	1	5	4,09	1,030	-1,259	1,723
Informator	45	1	5	4,09	1,062	-1,017	0,342
Supervizor	33	1	5	4,03	1,287	-1,278	0,696
Metodolog	43	1	5	4,00	1,155	-,973	0,234
Sodelavec	40	1	5	3,98	1,310	-1,175	0,375
Kouč	33	1	5	3,94	1,519	-0,290	0,976
Učitelj (posredovalec znanja)	43	1	5	3,84	1,271	-0,920	-0,229
Poročevalec	40	1	5	3,65	1,350	-0,763	-0,459
Trener	35	1	5	3,57	1,441	-0,496	-1,129
Dodana vloga: vodja	1	5	5	5			
Dodana vloga: model	1	4	4	4			

Preglednica 1: Opisna statistika vlog mentorja po oceni študentov 1. letnika magistrskega študija Razredni pouk in Inkluzivna pedagogika na eni od pedagoških fakultet v Sloveniji

Rezultati kažejo, da se po mnenju študentov v procesu mentorstva zaključnih del najbolj izraža vloga mentorja strokovnjaka na določenem področju in ocenjevalca ter svetovalca,¹⁶ če omenimo le tri vloge, ki so prejele najvišje povprečje ocen. Ker pa so visoko povprečje, nad sredinsko oceno 3, prejele vse vloge, lahko sklepamo, da se v času mentorstva pojavljajo vse vloge, čeprav so nekatere bolj izrazite in morda bolj prisotne po ocenah študentov, druge pa manj.

Razlike med ocenami študentov RP in IP niso bile statistično pomembne pri nobeni vlogi, kar je pokazal t-preizkus za neodvisne vzorce s predpostavko enakosti varianc (Levenov preizkus), zato smo rezultate obeh skupin študentov združili in jih predstavljamo z dendrogramom (Slika 1).

¹⁶ Vlogo mentorja svetovalca poudarjajo tudi pri praktičnem usposabljanju študentov (prim. Torrance 1984; Morton-Cooper in Palmer 2000 v Govekar-Okoliš in Kranjčec 2016).



Graf 1: Dendrogram študentskih ocen vlog, v katerih se je mentor najpogosteje pojavljal

Dendrogram prikazuje tri skupine vlog. Prva skupina je bolj pedagoška, druga, ki je tudi obsežna, pa bolj podporna. Zanimiva je tretja skupina, ki jo sestavlja le ena vloga – strokovnjak, ki pa je seveda povezana z obema drugima skupinama in deluje kot neka krovna vloga, ki vse zaobseže. Povezane skupine nakazujejo, da mentorsko delo vključuje, predpostavlja in tudi zahteva kompetentnost mentorja, ki je strokovnjak na določenem področju.

Prva skupina, ki smo jo poimenovali pedagoška skupina vlog mentorja, vključuje sedem vlog (Graf 1): vlogo evalvatorja, analitika, svetovalca, ocenjevalca, informatorja, učitelja in metodologa.

Kot vidimo iz Grafa 1, se na prvem nivoju prve skupine najprej povezuje vlogi evalvatorja in analitika, kar bi razložili, da mora biti evalvator dober analitik in obratno. Z vlogo evalvatorja je povezana tudi vloga svetovalca, saj je namen evalvacij tudi pogled naprej in svetovanje, kako neko stvar izboljšati. Povezani sta tudi vlogi informatorja in učitelja. Učitelj je tisti, ki spodbuja učenje študentov ali jim posreduje vedenja, torej je tudi v vlogi informatorja, kako in kje pridobiti novo znanje. Vloga informatorja pa se povezuje tudi z vlogo svetovalca. Kot vidimo iz Grafa 1, se povezave gradijo in sestavljajo skupino, ki smo jo poimenovali pedagoška skupina vlog.

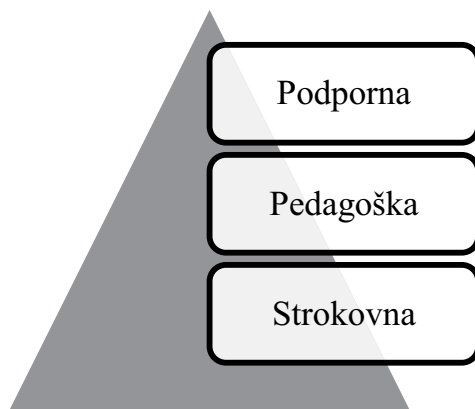
Drugo skupino, ki smo jo poimenovali podporna skupina vlog, sestavlja osem vlog: vloga trenerja, poročevalca, spremljevalca, spodbujevalca, sodelavca, super-

vizorja, kouča in zagovornika ali advokata študenta, npr. pri kakšen zagovoru. V tej skupini se najprej povezujeta vlogi sodelavec in supervizor. Lahko bi rekli, da upravičeno, saj je supervizor, v našem primeru mentor, v nekem pomenu sodelavec profesionalnega razvoja klienta – študenta. Nato vidimo tesno povezavo med vlogama spremljevalec in spodbujevalec, kar nakazuje, da ne gre le za spremljanje v pomenu senčenja opazovane osebe,¹⁷ ampak v pomenu spodbujanja napredka opazovane osebe, v našem primeru študenta. Vloga sodelavca pa se povezuje tudi z vlogo kouča, ki je tisti sodelavec, ki posredno spodbuja napredek in razvoj študenta ter njegovo zaključno delo. Vloga trenerja se na naslednjih nivojih povezuje z vlogo poročevalca, kar bi razložili, da če je študent »zverziran« oz. dobro pripravljen na nekem področju, npr. pri predstavitvi zagovora, ne povzroča nobenih težav mentorju kot poročevalcu o njegovem delu.

Prvo skupino, ki jo sestavljajo pedagoške vloge, pa z drugo skupino, ki smo jo poimenovali podporne vloge, najbolj povezujeta vloga informatorja iz pedagoške skupine in vloga spremljevalca iz podporne skupine.

Kot tretja skupina izstopa le ena vloga, vloga strokovnjaka, ki je dobila tudi najvišjo povprečno oceno ($M = 4,53$) z najmanjšo razpršenostjo ocen na petstopenjski ocenjevalni lestvici. Kot vidimo iz Grafa 1, se vloga strokovnjaka, ki jo razumemo kot »vseobsežno« in temeljno vlogo, najbolj povezuje z vlogo metodologa, ki sodi v pedagoško skupino. Povzemamo, da mora biti mentor kot strokovnjak na svojem strokovnem področju tudi dober metodolog, ki pozna različne pristope tako teoretičnega kot empiričnega raziskovanja. Predvidevamo, da študenti pričakujejo, da je mentor strokovnjak ne le na svojem področju, ampak kar na vseh področjih, kar pa bi morali še nadalje raziskati.

Tri izpostavljene skupine vlog prikazujemo na Sliki 1. Menimo, da je temeljna skupina strokovna, na njej temelji pedagoška skupina vlog, tej pa sledi podporna skupina vlog, ki je prav tako pomembna (prim. tudi McKimm in Jollie 2007).



Slika 1: Tri izpostavljene skupine vlog mentorja po ocenah študentov

¹⁷ S senčenjem razumemo opazovanje nekoga, kako opravlja svoje delo (Ažman idr. 2018).

Da mentor pri zaključnih delih daje študentu različno podporo, omenjata tudi J. McKimm in C. Jollie (2007), ko navajata strokovno ali profesionalno podporo ter učno, osebno in celo administrativno podporo.

Poleg številčnih podatkov pa nas je tudi zanimalo, kakšen je bil odnos študentov z njihovim mentorjem/njihovo mentorico.

Rezultati in razprava kvalitativnega dela raziskave

Rezultate analize besedil študentov prikazuje Preglednica 2.

Pojmi	Kode
Pohvale	odzivnost usmerjanje pomoč konstruktivna kritika pripravljenost na srečanja s študentom
Kritike	neodzivnost nespremljanje dela študenta oz. nezanimanje presplošne usmeritve pri delu preveč poseganja v besedilo prevelike zahteve
Pričakovanja	pozna delo usmerja
Nasveti	odzivnost obveščanje odkritost (npr. če ima preveč študentov, da to pove) ujemajoče sodelovanje mentorja in somentorja
Osebnostne lastnosti mentorja	potrpežljivost spoštljivost

Preglednica 2: Pojmi in kode analize besedil študentov o mentorskem delu

Glede na rezultate (Preglednica 2) so študenti pohvalili:

- odzivnost mentorja,¹⁸ da je bil kljub zasedenosti zelo odziven,
- da jih je usmerjal pri pisanju in jim svetoval ter pomagal pri organizaciji in izboljšavah,
- da je pomagal pri literaturi: »ko se je zataknilo pri iskanju ustrezne literature«,
- da je dal konstruktivno kritiko,
- da ni posegal v proces raziskovanja, ni vsebinsko posegal ali vsiljeval svojih idej, ampak zgolj usmerjal,

¹⁸ Uporabljamo nevtrarno moško obliko mentor, tudi če so študenti imeli mentorico.

- da se je pripravil na vsako govorilno uro ter poznal ime in priimek študenta in temo diplomskega dela.

Iz literature (Light idr. 2009) in lastne prakse povzemamo še nekaj dejavnosti, ki jih študenti cenijo pri mentorju, npr.:

- da mentor hitro prebere njihovo delo in sporoči povratne informacije,
- da ima izkušnje in znanje na področju raziskovanja,
- da pomaga pri opredelitvi metodologije, npr. pri opredelitvi problema, namena, ciljev in oblikovanju raziskovalnih vprašanj ali hipotez, vzorca, obdelave podatkov ipd.,
- da je vključen in ga zanima razvoj in napredovanje zaključnega dela.

Poleg pohval mentorju so se študentje tudi sami pohvalili. Študentka je napisala: »[...] nase sem zelo ponosna, saj sem prekosila svoja pričakovanja. Z vsem ponosom lahko svojo diplomsko delo pokažem komurkoli, saj je napisano na po mojem mnenju, zelo visokem nivoju.« Druga se je pohvalila, da se je sama poglobila v zahtevno obdelavo podatkov, o kateri med študijem ni slišala.¹⁹

Iz besedil so izstopale tudi graje ali kritike mentorjev, npr.:

- komunikacija in sodelovanje nista potekala ne elektronsko in tudi ne osebno, saj ni bilo odziva, nedostopnost mentorja, mentor še po enem mesecu ni poslal odgovora,²⁰
- mentorja ni zanimalo, kako delo dejansko napreduje,
- premalo konkretni popravki: »Nisem vedela, kaj natančno želi (npr.: Kaj ste mislili tukaj???)«,
- preštevilni popravki, da je študent dobil občutek, kot da je vse zgrešeno,
- preveč vključevanja mentorja v pisanje diplomskega dela: »dobesedno narekoval, kaj napisati. Velikokrat tudi sam dodal ali celo odstranil odstavek, brez njene vednosti. V enem sporočilu svetoval, kaj dodati, v naslednjem je to stvar zbrisal.« In tudi: »Diplomsko delo je bilo na koncu res dobro napisano, a ni odražalo toliko mojega mnenja kakor mnenje mentorja«,
- prevelike zahteve po izvirnosti, samostojnosti.

Kot razberemo, se kritike nanašajo predvsem na neodzivnost mentorja in preveliko poseganje v besedilo.

Povzemamo tudi nekatera pričakovanja študentov. Študenti so npr. pričakovali:

- da ima mentor komentarje pri nastajanju dela in ponuja povratno informacijo, kar navajajo, kot smo že omenili, tudi Light, Cox in Calkins (2009), pa tudi, da mentor natančno prebere besedilo, npr.: »Ob končni oddaji diplomskega dela se

¹⁹ Morda se odgovor nanaša na kakšno bolj zahtevno, npr. multivariatno statistično metodo, ki je ni »slišala« v dodiplomskem študiju.

²⁰ Naj razložimo, da študenti dodiplomskega študija RP diplomsko delo izdelujejo v glavnem v poletnem času (julij, avgust), ko imajo mentorji navadno dopust. Vsaj tako je bilo do zdaj, ko se je 1. stopnja študija RP na UP PEF končala z diplomskim delom.

mi je zdelo, da le-tega ni ravno podrobno prebral oz. ga je le preletel. Verjamem, da je bilo diplomsko delo napisano korektno, vendar sem vseeno pričakovala nekaj več povratnih informacij, popravkov, saj le tako zagotovo veš, da je mentor diplomsko delo prebral«,

- da mentor konkretno usmerja, npr.: »Želela bi si več usmerjanja, da bi več časa posvetil možnim popravkom, da bi bilo delo bolj povezano in izpopolnjeno.«

Navajamo še nekaj dobesednih zapisov o nasvetih, ki so jih dali študenti:

- »Vsem profesorjem, ki se odločajo za mentorstvo bi svetovala, naj bodo v primerih, da se odločijo za mentorstvo odzivni oz. naj v nasprotnem primeru mentorstvo raje zavrnejo, saj imamo tako študentje še dodatno delo z iskanjem somentorja.« In podobno: »Če profesor ve že vnaprej, da ne bo imel dovolj časa na razpolago za mentorstvo, bi moral biti iskren do študenta in ga že vnaprej obvestiti ali zavrniti prošnjo za mentorstvo.«
- »Menim, da bi morali biti mentorji bolje obveščeni o tem, do katerega datuma je potrebno delo oddati v tehnični pregled ipd., ker lahko pride pri tem do določenega neskladja.« Iz tega mnenja razberemo, da študenti pričakujejo od mentorja tudi administrativno podporo, to vlogo pa navajata, kot smo že zapisali, J. McKimm in C. Jollie (2007).
- »V primeru, če si študent izbere poleg mentorja še somentorja je bolje, da dela le z enim izmed njiju, da ni zmeden, saj mu oba podata različne komentarje in popravke.«

Če povzamemo, nasveti se nanašajo na mentorjev čas oz. obremenjenost in s tem v zvezi željo študentov, da mentor, če predvideva, da ne bo imel dovolj časa, to študentu tudi pove in odkloni mentoriranje. Študenti pričakujejo tudi administrativno podporo, kar vključuje, da je npr. mentor dobro informiran o rokih. Kot težavo študenti zaznavajo, če imata mentor in somentor različna izhodišča in da eden študentu eno informacijo, drugi pa drugo, lahko celo nasprotno.²¹

Študenti so še napisali, da si želijo, da je mentor potrpečljiv in ima spoštljiv odnos. Prijaznost, odprtost in podporo kot osebnostne lastnosti mentorja navaja tudi literatura (prim. tudi Light idr. 2009). Mayer (2004) pa omenja nekatere osebnostne lastnosti vodij, ki jih po našem mnenju lahko prenesemo tudi na mentorja, npr.: inteligentnost, odprtost (ekstravertiranost), čustvena stabilnost, ustvarjalnost in, dodajamo, tudi inovativnost, izraznost kot oddajanje razumljivih, zanimivih in prepričljivih sporočil, empatija kot sposobnost vživljanja v drugega, pozitivna samopodoba,²² odločnost in pogum, ki, menimo, sta pomembni zlasti pri vnašanju novosti ali inovacij, etična načela, ki se tudi nam zdijo izjemno pomembna, posebno če mentor deluje kot zgled študentu. Mayer (prav tam) navaja tudi altruizem in filantropijo. Če vse to prenesemo na mentorstvo, bi povzeli, da je mentor v ozadju

²¹ Pri tem predlagamo, da si mentor in somentor delo razdelita, čeprav morata končni izdelek prebrati oba in se oba strinjati z vsebino besedila, preden je delo oddano. Študenti pa predlagajo delo le z eno osebo: mentorjem ali somentorjem.

²² Pri pozitivni samopodobi bi dodali, da ne sme biti pretirana, sicer ne dopušča drugačnega mnenja in pogleda ali celo drugačnega, novega znanja in vedenja pri študentu.

in se izpostavi le, če je treba. Vedno pa poskrbi za mentoriranca. Pri tem poudarja (prav tam) socialno odgovornost, ki je osebno prepričanje, da ponudimo pomoč tistim, ki so odvisni od nas.

Če povzamemo rezultate analize besedil študentov, vidimo, da imajo študenti nekatera vnaprejšnja pričakovanja do mentorja, da znajo pohvaliti dobro delo mentorja, pa tudi kritizirati, če se pričakovanja niso uresničila, in da pri mentorju pričakujejo tudi nekatere osebnostne lastnosti.

Če ponovno pogledamo Preglednico 2, vidimo, da se nekatere kode pojavljajo pri različnih pojmi, npr. odzivnost se pojavi kot pohvala, kot kritika, če je ni bilo, in kot nasvet. Tudi usmerjanje se pojavlja kot pohvala, kot kritika, če je bilo presplošno, in kot pričakovanje.

Izpostavljamo tudi zaželeno osebnostne lastnosti mentorja. Potrpežljivost in spoštljiv odnos, ki ju študenti pričakujejo od mentorja, nakazujeta na pomembnost ustrezne komunikacije med mentorjem in študentom. Dodajamo, da so ustrezne osebnostne lastnosti mentorja zelo zaželeno, in menimo, da v procesu mentorstva tudi upravičeno pričakovane s strani študentov. Strinjamo se tudi, da naj bo mentor odprt za predloge, ideje in želje mentoriranca ter naj ne vztraja togo pri svojih pogledih, predvsem pa naj ne bo zaverovan vase in v svoje morda celo preživelo znanje. Tudi mentor mora biti pripravljen na učenje in tudi v odnosu z mentorirancem se lahko marsikaj nauči. To vzajemno učenje ali »učno partnerstvo« (Govekar-Okoliš 2016) se poudarja na področju praktičnega usposabljanja študentov, lahko pa ga prenesemo tudi na področje mentorstva zaključnih del, posebno, če so študenti inovativni in ustvarjalni.

Zanimive so tudi samopohvale, saj te namigujejo na morebitno umanjkanje pohvale s strani mentorja. Po drugi strani pa naj bo pohvala, ki jo da mentor, konkretna in utemeljena.

Glede na rezultate povzemamo ključne elemente, ki naj jih vključuje mentorstvo, in jih predstavljamo na Sliki 2.



Slika 2: Izpostavljeni elementi mentorja po pričakovanjih študentov

Slika 2 v ospredje postavlja odzivnost (časovno in vsebinsko), usmerjanje pri delu (konkretno in ne splošno ali na simbolni ravni, npr. trije vprašaji ali drugi simboli, ki so razumljivi le mentorju) ter osebnostne lastnosti mentorja, kjer izstopata potrpežljivost in spoštljivost.

Mentor po ocenah in pričakovanjih študentov

Na podlagi kvantitativnega pogleda študentov, ki ga predstavljajo ocene vlog, v katerih se mentor pojavlja v procesu mentorstva, in kvalitativnega pogleda, ki ga predstavljajo pohvale, kritike, pričakovanja in nasveti študentov, poskušamo skicirati dobrega mentorja. Mentor naj bo predvsem dober strokovnjak, nato ustrezna podpora študentu, ima naj tudi veliko pedagoškega znanja, tu bi dodali kar pedagoško-psihološke kompetence, pa tudi ustrezne osebnostne lastnosti, biti mora odziven in usmerjevalen.

Mentor naj deluje kot strokovnjak ali profesionallec, saj to pričakujejo in dobro ocenjujejo študenti. Strokovnost je temelj vsega delovanja mentorja. Poleg tega pa mora biti mentor pedagog, imeti dobre kompetence s tega področja, da lahko ustrezno ocenjuje, komentira, motivira in posredno vliva na celostni razvoj študenta ter deluje kot podpornik ali zagovornik študenta, ko ga ta potrebuje. Pomembne so tudi osebnostne lastnosti mentorja.

Zato bi predlagali skrb za celostni razvoj ne le študenta, ampak tudi mentorja, če je mentorstvo vzajemno učenje ali »učno partnerstvo«, kot smo že povzeli (Govekar-Okoliš 2016).

Lahko bi dodali, če povzamemo Rogersa (v Cherry 2016), da mora biti mentor predvsem kongruenten ali skladen v svojem delovanju, ravnanju, mišljenju in vrednotenju.

Sklepne misli

V besedilu smo se usmerili na formalno mentorstvo na fakulteti, delo mentorja pri zaključnih delih študentov, predvsem z vidika študentov. Navedeno lahko prenesemo in povežemo tudi z delom mentorja pri seminarskih delih ali nalogah študentov.

Rezultati, ki jih zaradi nereprezentativnega vzorca ne moremo posploševati, nam vseeno dajejo vpogled v mnenja študentov mentorirancev, kako oni ocenjujejo različne vloge mentorja, kako gledajo na mentorje, kaj od njih pričakujejo, kaj pohvalijo in tudi kaj kritizirajo ter katere osebnostne lastnosti naj bi predvsem imel mentor. Rezultati kažejo, da je bistvo mentorja njegova strokovnost, da pa se mentorji pojavljajo tudi v različnih drugih vlogah, ki smo jih združili v tri skupine: strokovna, pedagoška in podporna skupina vlog mentorja.

Če se na podlagi rezultatov poskušamo približati idealnemu ali dobremu mentorju, je to strokovnjak, ki je tudi dober pedagog in vsestransko podpira študenta. Poleg tega ga zaznamuje spoštljiv in potrpežljiv odnos s študentom, predvsem pa

je odziven in daje ustrezne povratne informacije, ki le usmerjajo, ne pa spreminjajo poglede in misli študenta.

Področje mentorstva pri zaključnih delih je zanimivo in večplastno ter terja dodatno raziskovanje in razvijanje tudi tega področja mentorstva.

Izjava o financiranju

Članek je rezultat raziskovalnega dela, ki sta ga sofinancirali Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada v okviru projekta Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu (INOVUP).

Literatura in viri

- Ang, R. P., Gonzales, C. T., Liwag, E. C. D., Santos, B. S. in Vistro-Yu, C. P. (2001). *Elements of student-centered learning*. Manila: Layola Schools, Ateneo de Manila University. Office of Research and Publications. Dostopno na: https://ateneo.edu/sites/default/files/Elements%20of%20Student%20Centered%20Learning_2012.pdf (pridobljeno 11. 2. 2020).
- Ažman, T., Zavašnik, M., Lovšin, M., Avguštin, L. in Peček, P. (2018). *Vodenje kariere*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Cherry, K. (2016). *Carl Rogers biography*. Dostopno na: <https://www.verywell.com/carl-rogers-biography-1902-1987-2795542> (pridobljeno 4. 2. 2017).
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating qualitative and quantitative Research*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Cvetek, S. (2019). *Na študenta osredinjeno poučevanje. Priročnik za visokošolske učitelje*. Ribniško selo: Akadem.
- Govekar-Okoliš, M. (2016). Uvodnik: Mentorstvo nekoč in danes – pomembna oblika izobraževanja ter prenosa znanja in izkušenj. *Andragoška spoznanja*, 22, št. 2, str. 3–7.
- Govekar-Okoliš, M. in Kranjčec, R. (2016). *Mentorstvo v praktičnem usposabljanju v delovnih organizacijah*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Govekar-Okoliš, M. (2018). Mentors' perceptions on effects of their mentoring with higher education students in companies after the adoption of the Bologna process. *European Journal of Higher Education*, 8, št. 2, str. 185–200.
- Govekar-Okoliš, M. in Kranjčec, R. (2018). Naloge mentorja za kakovostno mentorstvo višješolskim študentom. *Andragoška spoznanja*, 24, št. 3, str. 73–90.
- Hopkins, D. (2008). *A teachers's guide to classroom research*. Michigan: McGraw-Hill Education.
- Kermavnar, N. in Govekar-Okoliš, M. (2016). Pogledi mentorjev in študentov zdravstvene nege na praktično usposabljanje. *Andragoška spoznanja*, 22, št. 2, str. 23–37.
- Light, G., Cox, R. in Calkins, S. (2009). *Learning and teaching in higher education*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage.
- Maksimović, J. in Osmanović, J. (2018). The role and effectiveness of methodological education for reflective practices. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33, št. 1, str. 131–148.

- Maphalala, M. C. (2013). Understanding the role of mentor teachers during teaching practice session. *International Journal of Science Education*, 5, št. 2, str. 123–130.
- Mayer, J. (2004). Lastnosti uspešnih vodij. *Lex locallis*, 2, št. 3, str. 51–68.
- McIntyre, A. (2007). *Participatory action research*. London: Sage Publications Ltd.
- McKimm, J. in Jollie, C. (2007). *Educational supervision, personal support and mentoring*. Dostopno na: https://faculty.londondeanery.ac.uk/e-learning/feedback/files/Educational_supervision_and_personal_support.pdf (pridobljeno 15. 11. 2018).
- Mirra, N., Garcia, A. in Morrell, E. (2016). *Doing youth participatory action research: Transforming inquiry with researchers, educators, and students*. New York, Oxon: Routledge.
- Mpofu, J. in Chimhenga, S. (2016). The importance of mentoring: Findings from students doing post graduate diploma in education at Zimbabwe Open University, Bulawayo Refon. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 6, št. 3, str. 27–31.
- Pesti, C., Györi, G. J. in Kopp, E. (2018). Student teachers as future researchers: How do Hungarian and Austrian initial teacher education systems address the issue of teachers as researchers? *C·E·P·S Journal*, 8, št. 3, str. 35–57.
- Pravila o diplomih Univerze na Primorskem Pedagoške fakultete. (2016). Dostopno na: https://www.pef.upr.si/studenti/zakljucek_studija/ (pridobljeno 20. 11. 2018).
- Pravilnik o pripravi in zagovoru doktorske disertacije na Univerzi na Primorskem. (2005). Dostopno na: https://www.pef.upr.si/studenti/zakljucek_studija/ (pridobljeno 20. 11. 2018).
- Pravilnik o pripravi in zagovoru magistrskega dela v študijskem programu 2. stopnje na Univerzi na Primorskem. (2015). Dostopno na: https://www.pef.upr.si/studenti/zakljucek_studija/ (pridobljeno 20. 8. 2018).
- Richards, J. C. in Lockhart, C. (2007). *Reflective teaching in secondary language classrooms*. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press.
- Rus, D. (2016). Pogledi mentorjev na praktično pedagoško usposabljanje študentov pedagogike. *Revija za elementarno izobraževanje*, 9, št. 4, str. 87–104.
- Sagor, R. (2011). *The action research guidebook: A four-stage process for educators and school teams*. Thousand Oaks, London, New Delhi, Singapore: Corwin, Sage Company.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika. (1975). Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika. (1991). Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Smernice za zaključna dela. (2015). Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta. Dostopno na: https://www.pef.upr.si/studenti/zakljucek_studija/ (pridobljeno 20. 11. 2018).
- Šifrer, J. in Bren, M. (2011). *SPSS – multivariatne metode v varstvoslovju*. Ljubljana: Fakulteta za varnostne vede.
- Tatto, M. T., Richmond, G. in Carter Andrews, D. J. (2016). The research we need in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 67, št. 4, str. 247–250.
- Taylor, L. A. (2017). How teachers become teacher researchers: Narrative as tool for teacher identity construction. *Teaching, and Teacher Education*, 16, str. 16–25.
- Valenčič Zuljan, M. in Vogrinc, J. (2007). A mentor's aid in developing the competences of teacher trainees. *Educational Studies*, 33, št. 4, str. 373–384.
- Wood, L. (2019). *Participatory action learning and action research: Theory, practice and process*. Oxon, New York: Routledge.
- Majda CENCIČ (University of Primorska, Slovenia)

THE ROLE OF THE MENTOR TEACHER IN THE STUDENTS' FINAL WORKS AND STUDENTS' VIEWS ON HIS OR HER MENTORING WORK

Abstract: In the process of mentoring students' final works the mentor assumes a variety of roles – from an expert to a role model for the student. We were interested in determining what the assessment of some roles were by a casual sample of first year master's students in two different study programmes of a faculty of education in Slovenia, who had already acquired experience of working with a mentor in their undergraduate studies. The descriptive statistics has shown that students assign the highest ratings to the mentor in the role of an expert in a definite area and to the mentor in the role of assessor and adviser. Also other roles listed in the paper have received a high average of scores, above the median value of 3 on the five-point numerical rating scale. The differences between the study groups in the assessments of individual roles were not statistically significant. With the dendrogram three interesting groups of mergers of roles were obtained that have been labelled as: professional, pedagogical, and supportive. The results have been illustrated with the records of one of the groups of first year master's students, who wrote a non-structured text about their mentor for the final work in the context of the first-degree study. The analysis has revealed the students either praised their mentors or criticised them, stated the expectations they had, the advices and highlighted personality characteristics. Based on the outcomes we have tried to portray a good mentor from the point of view of students.

Keywords: mentor, student, final work, the roles of a mentor, relations, personality characteristics of a mentor

E-mail for correspondence: majda.cencic@pef.upr.si