

Značaj mentorskog odnosa za osobni i akademski rast i razvoj: samopercepcija mentorskih iskustava studenata Sveučilišta u Rijeci

Oroz, Nikolina

Master's thesis / Diplomski rad

2016

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:761563>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom](#).

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-04**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**ZNAČAJ MENTORSKOG ODNOSA ZA OSOBNI I AKADEMSKI RAST I RAZVOJ:
SAMOPERCEPCIJA MENTORSKIH ISKUSTAVA STUDENATA SVEUČILIŠTA U RIJECI**

Diplomski rad

IME I PREZIME STUDENTICE: Nikolina Oroz

STUDIJ: Diplomski jednopredmetni studij pedagogije

MENTOR: doc.dr.sc. Bojana Čulum

Rijeka, rujan 2016. godine

“We all need someone who inspires us to do better than we know how”

Thanks to my mentors, Bojana and David, for being that “someone” for me...

SADRŽAJ

1. Uvod	5
1.1. Definiranje i poimanje mentorstva.....	7
1.1.1. Definiranje mentorstva.....	7
1.1.2. Pojam mentorstva.....	9
1.2. Mentorstvo iz akademske perspektive.....	10
1.2.1. Teorijski modeli mentorstva u visokom obrazovanju.....	11
1.3. Mentor.....	13
1.3.1. Pristupi mentorstvu.....	13
1.3.2. Mentorske funkcije i uloge.....	14
1.3.3. Kompetencije uspješnih mentora.....	15
1.4. Mentorirana osoba.....	17
1.4.1. Osobine i kompetencije mentorirane osobe.....	17
1.4.2. Razvoj profesionalnog identiteta mentoriranog.....	19
1.4.3. Managing up - mentorirani kao aktivniji.....	20
1.5. Mentorski proces i odnos.....	20
1.5.1. Mentorski proces – od inicijacije do separacije.....	20
1.5.2. Mentorski odnos.....	22
1.5.3. Izazovi mentorskog procesa.....	23
1.5.4. Mentorstvo u zakonskim i strateškim aktima visokoškolskog sustava u RH.....	24
2. Obrazloženje predmeta istraživanja	26
3. Prikaz metodologije empirijskog istraživanja	27
3.1. Ciljevi i zadaci istraživanja.....	27
3.2. Uzorak istraživanja.....	28
3.3. Metode i postupci korišteni za prikupljanje podataka.....	28
3.4. Obrada podataka.....	29
4. Rezultati i interpretacija rezultata	30
4.1. Mentorstvo u kontekstu akademskog/profesionalnog razvoja.....	34
4.2. Mentorstvo u kontekstu osobnog razvoja.....	37
4.3. Dimenzije mentorske uloge.....	41
4.4. Izazovi mentorskog procesa.....	44
4.5. Pitanja otvorenog tipa.....	46

5. Zaključak i preporuke	48
5.1. <i>Zaključak</i>	48
5.2. <i>Preporuke</i>	51
Sažetak	52
Summary	53
Literatura	54
Prilozi	57

1. Uvod

U posljednjih tridesetak godina mentorstvo ima značajnu ulogu u brojnim područjima, a interes za ovom tematikom raste u obliku velikog broja znanstvenih istraživanja i potvrđenih dobrobiti koje mentorstvo ima za organizaciju, mentora i mentoriranu osobu (Allen, Eby, Poteet, Lentz, i Lima, 2004; Allen i O'Brien, 2006; Kram, 1985; Scandura, 1992; prema Allen, Eby, O'Brien, Lentz, 2008). S obzirom da znanstvena i stručna literatura nude brojne definicije mentorstva te se one u svom opisu razlikuju ovisno o području (organizacijsko/poslovno, medicinsko, akademsko) ovoj je temi potrebno posvetiti posebno poglavlje¹. Ipak, jedna od sveobuhvatnijih definicija mentorstvo opisuje kao *podržavajući proces u kojem kompetentnija i iskusnija osoba poučava, prijateljski prihvaća, podupire i štiti, ohrabruje, savjetuje, te služi kao model manje iskusnoj osobi s ciljem njenog profesionalnog i/ili osobnog razvoja* (Anderson i Shannon, 1988:40).

Mentorski odnosi mogu biti formalni ili neformalni, dugoročni ili kratkoročni, planirani ili spontani (Luna i Cullen, 1995). Neformalni se odnosi razvijaju „prirodno“, uključuju mentora i mentoriranog koji su najčešće usredotočeni na ostvarenje dugoročnih ciljeva (Campbell i Campbell, 1997), dok su formalni odnosi najčešće dogovoreni i upravljani od strane organizacije ili obrazovne institucije (Chao i sur, 1992; prema Crisp i Cruz, 2009). Trajanje neformalnih i formalnih odnosa varira pa prema tome oni mogu biti kratki i u obliku jednog sastanka (Phillips-Jones, 1982; prema Crisp i Cruz, 2009), drugi mogu trajati šest mjeseci ili godinu dana (Kram i Isabella, 1985), ili pak cijelo desetljeće (Levinson, 1977).

Brojna pozitivna iskustva i doživljeni uspjesi studenata često su povezani s mentorskim odnosom i ulogom mentora. Mentorstvo je učinkovit način za studente u ostvarivanju korisnih i funkcionalnih veza s fakultetom, odnosno njegovim zaposlenicima. Ukoliko se odvija pravilno, mentorski odnos može biti ključan u ostvarivanju uspjeha i napretka studenta u akademskom okruženju (Waldeck, Orrego, Plax, Kearney, 1997). Kvalitetno mentoriranje i dobar mentor nezaobilazna su sastavnica kasnije uspješne karijere (Hunt i Michael, 1983; Chandler, 1986; prema Žižak, 2014).

Nadalje, znanstveno-istraživačka literatura ukazuje na iznimno pozitivan proces učenja kroz mentorstvo ne samo za učenike već i mentore i instituciju (Hansford, Tennen, Ehrich, 2002; prema Ehrich, 2011). Prema Quinn (2012) pozitivni se ishodi za učenike očituju u brojnim

¹ Pogledaj poglavlje dolje u tekstu: Razumijevanje i definiranje mentorstva

aspektima poput povećane produktivnosti u radu, napretka u karijeri, osobnog i profesionalnog razvoja, povećanog zadovoljstva poslom, veće razine samopouzdanja te poslovnih aspiracija. Osobno ispunjenje te samopouzdanje najistaknutije su dobrobiti za mentora u ovom procesu te povećana poslovna produktivnost, motivacija i posvećenost za instituciju. U nastavnom procesu, utvrđeno je da bolje rezultate u školi postižu učenici onih učitelja koji su tijekom svog profesionalnog razvoja imali kvalitetniju podršku svojih mentora (Vizek Vidović i Žižak, 2011).

Imajući u vidu kako dosadašnja istraživanja impliciraju osobit utjecaj mentorskog odnosa na osobni, profesionalni i akademski rast i razvoj učenika, ovim se radom nastoji istražiti na koje načine ostvareni mentorski odnosi imaju utjecaj na studente, uzimajući u obzir formalni oblik mentorstva u pisanju završnih i diplomskih radova. Kroz ovaj rad nastoji se objasniti i opisati manifestirana emocionalna, psihološka i akademska podrška te samoprocjena utjecaja koji je mentorski odnos imao na studenta u osobnom i akademskom kontekstu. Također, teži se ispitati s kojim su se izazovima ispitanici susretali tijekom procesa te na koje je načine manifestirana uloga mentora. Izravni povod da temi mentorstva posvetim svoj diplomski rad ponajprije proizlazi iz osobnog iskustva ali i neformalnog promatranja sličnih mentorskih odnosa i utjecaja koje je ono imalo na studente. Na temu mentoriranja prevladava stručna literatura (priručnici, vodiči i upute mentorima) te su istraživanja uglavnom kvantitativna, korelacijskog tipa, provedena pretežno u organizacijskom okruženju (Allen i sur., 2008; prema Žižak, 2014). Također, jedna od često korištenih metoda jest evaluacija mentorskog programa (npr. Bowman i Bowman, 1990; Carlson i Single, 2000; Crawford i sur, 1996; Liloyd i Bristol, 2006; Mangold i sur., 2003; Pagan i Edwards-Wilson, 2003; Quin i sur., 2002), a ono što često izostaje jest usmjerenost na ishode i iskustva mentoriranja (Crisp i Cruz, 2009). U akademskom su kontekstu istraživanja konkretno usmjerena na doktorske studente i njihove mentore i asistente, a manje ili gotovo nikako na mentorstvo u pisanju završnih i diplomski radova.

Naime, u procesu pisanja završnog i/ili diplomskog rada ishod bi trebao biti mnogo veći negoli konkretno sam rad. Finalni proizvod u obliku završnog i diplomskog rada samo je jedna u nizu brojnih beneficija ostvarenih mentorskim odnosom što je dosad potvrđeno brojnim provedenim istraživanjima. Proces izrade završnih i diplomskih radova izazovan je za svakog studenta te je individualizirana podrška od strane mentora ključna za njegov uspjeh.

Strukturalno, rad je podijeljen na teorijski i empirijski dio. Teorijski dio pruža uvid u definiranje i poimanje mentorstva, mentorstvo iz akademske perspektive, mentora, odnosno mentorske funkcije i uloge te kompetencije uspješnih mentora, zatim, mentoriranog, odnosno studenta u ulozi mentoriranog te opisuje mentorski proces i odnos. Empirijski dio prikazuje metodologiju kroz obrazloženje predmeta istraživanja, ciljeve i zadatke, uzorak istraživanja te korištene metode i postupke. Nadalje, prikazani su rezultati i njihova interpretacija te na kraju, zaključci i preporuke za buduća istraživanja.

1.1. Definiranje i poimanje mentorstva

1.1.1. Definiranje mentorstva

Unatoč dugoj povijesti mentorstva prisutan je nedostatak općeprihvaćene definicije mentorstva i teorije u opisivanju uloga i funkcija uključenih u mentorska iskustva te percepciju tih iskustava od strane studenata (Jacobi, 1991; Karing, 1999, Merriam, 1983; Philip i Hendry, 2000; Crisp i Cruz, 2009). U pregledu literature o mentorstvu od 1990-2007 Crisp i Cruz (2009) navode da je definiranje mentorstva više nego dvosmisleno s obzirom na postojanje više od 50 različitih definicija. Pojedini su istraživači koristili termin mentorstva u opisivanju specifičnih aktivnosti konstruiranih od strane mentora (npr. Bowman i Bowman, Delucia 1990; Brown i sur, 1999; Campbell i Campbell, 1997; Freeman, 1999), dok je druga skupina istraživača definirala mentorstvo u terminima procesa (npr. Anderson i Shannon, 1988, Blackwell, 1989, Roberts, 2000). U teorijskom i empirijskom kontekstu, akademici koriste različite definicije mentorstva s obzirom na nepostojanje jedne, konzistentne, operacionalizirane definicije (Allen i Eby 2007).

Roberts (2000) mentorstvo iz poslovne perspektive opisuje kao formalizirani proces u kojem mudrija i iskusnija osoba podržava, nadzire i potiče na refleksiju manje iskusnog člana s ciljem unaprjeđenja njegove karijere i osobnog razvoja. Iz psihološke perspektive, Levinson (1977) je mentorstvo opisao kao psihološki napredak mentoriranog kroz moralnu i emocionalnu podršku od strane mentora. U kontekstu visokog obrazovanja, posebno je prepoznat je nedostatak konzistentne definicije mentorstva (npr. Dickey, 1996; Johnson, 1989; Miller, 2002; Rodriguez, 1995; prema Crisp i Cruz, 2009). Postojeće definicije u svom su opisu ili preopćenite poput Brown (1999) i Murray (2001) pri čemu je mentorstvo opisano kao odnos iskusnije i manjeiskusne osobe čije je cilj učenje ili razvoj specifičnih kompetencija, ili s druge strane, pretjerano specifične, pa tako, Blackwell (1989) mentorstvo opisuje kao proces u kojem superiornija osoba

s posebnim postignućima i iznimnim vještinama poučavanja, savjetovanja i vođenja olakšava intelektualni i/ili profesionalni razvoj mentoriranog.

Iako postoji veliki broj neslaganja o tome što je mentorstvo i koje su njegove karakteristike, Jacobi's (1991) je identificirala tri polja u kojima se istraživači slažu po pitanju mentorstva. Prvo, mentorski je odnos usmjeren na razvoj i postignuća pojedinca i podrazumijevanju nekoliko oblika podrške (Chao i sur, 1992; Cullen i Luna, 1993; Ehrich i sur., 2004) koji mogu uključivati profesionalni i poslovni napredak (Brown i sur, 1999; Campbell i Campbell, 1997; Chao i sur, 1992; Davidson i Foster-Johnson, 2001; Kram, 1985), psihološku podršku (Chao i sur, 1992; Cullen i Luna, 1993; Davidson i Foster-Johnson, 2001; Green i Bauer, 1995; Kram i Isabella, 1985; Levinson i sur., 1978) te doživljavanje mentora kao uzora (Brown i sur, 1999). Također, istraživači su se složili da je mentorski odnos osoban i uzajaman (Davidson i Foster-Johnson, 2001; Green i Bauer, 1995; Kram i Isabella, 1985; Healy i Welchert, 1990; Hunt i Michael, 1983; Johnson, 1996; Johnson i Nelson, 1999; prema Crisp i Cruz, 2009). Naime, posljednja komponenta podložna je promjeni s obzirom na sveprisutnost tehnologije koja omogućava i olakšava komunikaciju i određene mentorske aktivnosti koje se mogu provoditi bez nužno fizičkog susreta (npr. Jacobi, 1991; Carlson i Single, 2000; Collier i Morgan, 2006; Edwards i Gordon, 2006; prema Crisp i Cruz, 2009).

U pojedinim istraživanjima u kontekstu visokog obrazovanja, operacionalizirana definicija mentorstva nije ponuđena ispitanicima s ciljem samostalnog i individualnog interpretiranja pojma (npr. Cochran, Paukert, Scales i Neumayer, 2004; Cronan-Hillix, Gensheimer, Cronan-Hillix, i Davidson, 1986; Kring, Richardson, Burns, i Davis, 1999; prema Allen i Eby 2007). Ova metoda s jedne strane nudi fleksibilnost u odnosu na ispitanika, međutim, s druge strane, interpretacija pojma može biti dvosmislena što može utjecati na relevantnost rezultata istraživanja kao krajnji rezultat.

Druga je skupina istraživača ponudila preciznu definiciju mentorstva kako bi time osigurala usuglašenost u razumijevanju pojma (npr. Aagaard i Hauer, 2003; Busch, 1985; Clark, Harden i Johnson, 2000; Wilde i Schau, 1991; prema Allen i Eby 2007). Jedna od najčešće ponuđenih i sveobuhvatnijih definicija je dana od strane O'Neila i Wrightsmana (2001): *Mentorstvo postoji kada osoba služi kao izvor, sponzor i tranzicijska figura za drugu osobu (najčešće ali ne i nužno mlađu) koja postaje dijelom iste profesije. Efektivni mentori mentoriranim studentima prenose svoje znanje, savjetuju ih, potiču na mišljenje i podržavaju u procesu stjecanja kompetencija i profesionalnog identiteta. Mentor dočekuje manje iskusnu osobu u profesiju i prezentira vrijednosti, vještine u uspjeh koje će mentorirana osoba steći u budućnosti.*

1.1.2. Pojam mentorstva

Kako bi se zadovoljile potrebe studenata i unaprijedio njihov akademski razvoj razvijeno je nekoliko strategija poput: savjetovanja, treninga i mentorstva. Ove se strategije koriste neovisno jedna o drugoj ili se kombiniraju bez potpunog razumijevanja njihove upotrebe i ciljeva.

Razvojni se model *savjetovanja* (eng. *advising*²) ne temelji samo na procesu učenja i obrazovnim iskustvima, već teži i spajanju studentskih akademskih interesa s njihovim osobnim i profesionalnim ambicijama (King, 2005; prema McWilliams i Beam, 2013). Modeli savjetovanja razlikuju se ovisno o institucijama. Manje institucije zadržavaju se na tradicionalnim, decentraliziranim modelima fakultetskog savjetovanja, dok se veće institucije, u nemogućnosti osiguravanja savjetovanja svakom studentu, baziraju na centraliziranim, profesionalnim savjetodavnim modelima. Međutim, većina se institucija temelji na kombiniranju jednog i drugog modela (Pardee, 2004; prema McWilliams i Beam, 2013).

U kontekstu visokog obrazovanja *psihološko i karijerno savjetovanje* (eng. *counseling*) najučestaliji su razvojni modeli u zadovoljavanju studentskih potreba. Psihološki se koncept savjetovanja odnosi na suočavanje s anksioznošću, depresijom i druge životne stresore i stručnu podršku koju sveučilište pruža studentima a izlazi van okvira stručnosti mentora i drugog osoblja na fakultetu. Karijerno se savjetovanje temelji na korištenim strategijama poput obrazovnih panela, događaja koji će proširiti socijalnu mrežu studenata, osiguravanju informacija, povezivanju studenata s tržištem rada, osiguravanju alata za samoprocjenu i karijernog savjetovanja sa stručnjakom. Intervencije, poput igranja uloga i terapiju usmjerenu na rješenja su također često korišteni od strane savjetodavne profesije. (McWilliams i Beam, 2013).

Akademski trening (eng. *coaching*) orijentiran je na unaprjeđenje studentovih vještina poput postavljanja ciljeva, upravljanja vremenom i vještina učenja. Dokazano je da trening ima pozitivan utjecaj na akademski uspjeh studenta (Bettinger i Baker, 2011; prema McWilliams i Beam, 2013). Uspješan se akademski trening oslanja na izgradnju odnosa, vještine slušanja i postavljanja pitanja od strane trenera. U coachingu se za razliku od mentorstva fokus stavlja na specifični problem, pri čemu trener pomaže studentu u njegovu rješavanju ili nadilaženju. U ulozi trenera može se pronaći svaka osoba koja ima dovoljno znanja i iskustva o metodama koje

² Engleski termin *counsellor* preveden je kao savjetovatelj dok se termin *advisor* koji se prevodi kao savjetnik. Ove se uloge razlikuju u dimenzijama utjecaja; savjetovatelj je utjecaj nedirektivan a savjetnikom je utjecaj direktivan (Vizek Vidović, 2011).

se koriste u coachingu dok je u slučaju mentorstva potrebno angažirati osobu koja je profesionalnija ili iskusnija nego li je to student (Wisker, Exley, Antoniou i Ridley, 2008).

Supervizija je u kontekstu visokog obrazovanja često nalik mentorstvu i coachingu, dok joj je još pridodan element nadgledanja studenta tijekom neke aktivnosti. Dakle, supervizija također podrazumijeva dijalog, međusobnu podršku i razvoj specifičnih kompetencija.

Mentorstvo je često kombinacija svih navedenih strategija. Međutim, granica između mentorstva i drugih, sličnih odnosa, često je nejasno i nedovoljno istaknuta (Allen i Eby 2007). Tome potencijalno pridonosi i činjenica da je pojam mentorstva nejasno definiran. Miller (2002; prema Crisp i Cruz, 2009) je u svom istraživanju uočio povezanost mentorstva sa konceptima prijateljstva, savjetovanja, akademskog treninga i tutoringa. Ipak, važno je naglasiti da sve navedene uloge imaju zajednički opći cilj koji se sastoji od izgradnje odnosa sa studentom, osluškivanja njihovim potreba i problema te ohrabrivanja da razviju vještine koje će im pomoći u njihovu rješavanju te naučiti kako da preuzmu odgovornost, planiraju i odluče o daljnjem smjeru svojih akcija (Wisker, Exley, Antoniou i Ridley, 2008).

1.2.Mentorstvo iz akademske perspektive

Mentorstvo u visokom obrazovanju prvi je puta istraživano davne 1911. godine na tehničkom fakultetu Sveučilišta u Michiganu. Međutim, tek 1988. godine istraživane su uloge i funkcije mentorstva te iskustvo mentorstva iz studente perspektive (Johnson, 1989, prema Crisp i Cruz, 2009). Brojni su pokušaji konceptualizacije mentorstva kroz dosad provedena istraživanja (npr. Cohen, 1995 i Miller, 2002), no to nije dovelo do operacionalizirane definicije mentorstva što često vodi ka dvosmislenosti i nedorečenosti u postavljanu hipoteza ali i krajnjem ishodu, rezultata istraživanja.

S ciljem boljeg razumijevanja i budućeg unaprjeđenja mentorske teorije i prakse valja izložiti i objasniti teorijske modele prema kojima se različiti mentorski programi zasnivaju i razvijaju.

1.2.1. Teorijski modeli mentorstva u visokom obrazovanju

U nastavku su ponuđeni najutjecajniji modeli u području mentorstva prema Jacobi, (1991) i Allen i Eby (2007).

Mentorstvo i životna struktura – Levinson i sur. (1978) predstavili su svoju evolucijsku teoriju o životnoj strukturi pojedinca prema kojoj se početnik nalazi u ranoj fazi odraslosti (17-23) tijekom koje se suočava s izazovima u prijelazu iz svijeta djetinjstva u svijet odraslosti. Pritom, njegovi su zadaci; kreiranje cilja, započinjanje mentorskog odnosa, profesije i dugotrajnog ljubavnog odnosa (Roberts i Newton, 1987; prema Allen i Eby 2007). Iako su se mnogi istraživači referirali na ovu teoriju ona nije pomnije empirijski ispitana.

Mentorske funkcije – Kram (1985) je doprinijela teorijskoj jasnoći u području mentorstva sistematizacijom mentorskih koncepata, mentorovih ponašanja i funkcija te je time pomogla drugim istraživačima i akademikima u razumijevanju i diferenciranju mentorstva od drugih, sličnih odnosa. Najznačajnija je potvrđena razlika među karijernim/profesionalnim i psihosocijalnim funkcijama.

Model Mentorstva – jedan od cjelovitijih modela mentorstva ponudili su Hunt i Michael (1983) koji prikazuje recipročnu povezanost među pet kategorija: kontekstualni faktori, karakteristike mentora, karakteristike mentoriranog, faze i trajanje mentorskog odnosa te ishodi za mentora, mentoriranog i organizaciju.

Teorija varijance – O'Neil i Wrightsman (2000) ponudili su jedan od najkompleksnijih i najsveobuhvatnijih modela visokoškolskog mentorstva (student-fakultet mentorstvo). Njihova teorija varijance uključuje *faktore mentorstva* (mentorove uloge, osobne karakteristike, situacijske varijable i varijable različitosti), *parametre* (razina uzajamnosti, sveobuhvatnost odnosa, kongruencija koja se odnosi na podudaranje mentora i mentoriranog u potrebama, vrijednostima i cijevima te osjetljivost na različitosti kao posljednji parametar), *korelate* (međusobno poštovanje, profesionalnost, kolegijalnost, ispunjenje uloga, moć, kontrola i natjecanje) te *zadatke* (stvaranje početnih odluka, izgradnja međusobnog povjerenja, riskiranje, stjecanje vještina, učenje profesionalnih standarda i mijenjanje ili prekid odnosa) .

Nadalje, Cris i Cruz (2009) u pregledu literature o mentorstvu od 1990-2007 godine ističu brojne nedostatke sveobuhvatne teorije i dosad ponuđenih teorijskih modela. Međutim, identificirana su četiri ključna područja ili latentne varijable u okviru mentorskog koncepta

(Crisp, 2007) i validirane od strane akademske zajednice (Crisp, 2009) a odnose se na: psihološku i emocionalnu podršku, podršku u postavljanju ciljeva i odabira buduće karijere, akademsku podršku čiji je cilj unapređenje studentovog znanja u odabranom polju te doživljavanje mentora kao uzora. Prva varijabla, psihološka i emocionalna podrška podržana je od strane Cohen (1995), Kram (1988), Schockett i Haring-Hidore (1985), Levinson i sur., (1978), Miller (2002) i Roberts (2000) a podrazumijeva nekoliko aspekata poput: slušanja, moralne podrške, identificiranja problema i osiguravanja podrške te izgradnje odnosa koji se zasniva na međusobnom razumijevanju i ostvarenoj vezi između mentora i mentoriranog. Drugo se područje odnosi na postavljanje ciljeva, buduću karijeru i dublje istraživanje interesa, ideja, vjerovanja i sposobnosti, poticanje kritičkog mišljenja, zahtijevanje konkretiziranja informacija i akcija od mentoriranog s ciljem ostvarenja osobnih, akademskih i profesionalnih planova (Cohen, 1995), ideji da je mentorstvo reflektivan proces (Roberts, 2000) te olakšavanje i pomaganje mentoriranom u ostvarenju njegova cilja (Levinson i sur., 1978). Akademska podrška treće je područje a konkretno se odnosi na unapređenje znanja u/o određenom polju. Ova se podrška može reflektirati ugrubo; unutar i izvan učionice. Naime, unutar učionice podrazumijeva neophodne vještine i znanja (Kram, 1988), poučavanje, evaluaciju i intelektualno poticanje mentoriranog (Schockett i Haring-Hidore, 1985). Podrška izvan učionice odnosi se na nominiranje mentoriranog za promocije, osiguravanje njegove vidljivosti i prepoznatljivosti u okviru akademske zajednice (Schockett i Haring-Hidore, 1985). Posljednje se područje odnosi na doživljavanje mentora kao uzora i sposobnost mentoriranog da uči od mentora, njegovih prošlih i sadašnjih akcija te također, pogrešaka i postignuća. U ovoj je dimenziji, naglasak na dijeljenju životnih iskustava i osjećaja od strane mentora kako bi na taj način obogatio njihov odnos (Cohen, 1995; Kram, 1988). Naravno, navedeno ne isključuje studenta i njegov doprinos odnosu, iako je naglasak snažniji na mentoriranom kao primaocu i mentoru kao davaocu spomenutih beneficija.

1.3. Mentor

Riječ mentor grčkog je porijekla, a spominje se prvi put u Homerovoj Odiseji. Mentor je bio Odisejev prijatelj koji je vodio i savjetovao njegova sina Telemaha u Odisejevom odsustvu (Klaić, 1958; prema Vizek Vidović i Žižak, 2011). Prema antičkom mitu božica Atena utjelovila je ulogu mentora te se brinula za Telemahov intelektualni, psihički, duhovni i socijalni napredak kroz osiguravanje podrške, poticaja i zaštite (Bey i Holmes; 1990, prema Wallace i Abel, 1997). Prema suvremenoj definiciji mentor je opisan kao *iskusna i uspješan stručnjak koji svojevremeno preuzima odgovornost za podršku i poticanje profesionalnog rasta i razvoja neiskusnijeg kolege, gradeći odnos uzajamne dobrobiti* (Hutto i sur., 1991; prema Žižak, 2014). Dakle, možemo zaključiti kako su suvremeni i antički opis mentora poprilično slični bez obzira na razlike u prostornoj i vremenskoj dimenziji. Da bi mentor bio uspješan u svom poslu on stečeno znanje i iskustva treba znati prenijeti drugom, mentoriranom. Dobrim se mentorima nazivaju oni koji na mentorstvo gledaju kao sastavni dio svoje profesionalne uloge te potrebe mentoriranog ne zanemaruju i svojim im angažmanom pomažu u profesionalnom razvoju. Također, pružaju osobnu podršku, potiču mentoriranog na prihvaćanje rizika i posljedica koje tome slijede te otvaraju vrata brojnim novim prilikama za mentoriranog (Zerzan i sur., 2009). Pojam mentora, kako bi se bolje razumio, potrebno je opisati kroz različite pristupe mentorstvu te navođenje procesa, funkcija i zadataka kroz koje mentor ostvaruje svoju mentorsku ulogu (Vizek Vidović i Žižak, 2011).

1.3.1. Pristupi mentorstvu

Pristupi mentorstvu prema teorijskoj orijentaciji mogu se svrstati u tri skupine; humanistička, zanatskog naukovanja i kritičke konstruktivističke teorije (Wang i Odell, 2002,2007). Iako su navedene orijentacije primarno usmjerene mentoriranju učitelja početnika prilagođene su akademskom području, kroz odnos studenta-mentora. Prema humanističkoj orijentaciji u prvom su planu emocionalna i socijalna podrška mentoriranom. Mentor je u ulozi savjetovatelja koji mentoriranom pomaže u prepoznavanju vlastitih potreba i građenju samopouzdanja te rješavanju unutrašnjih sukoba. Profesionalna dimenzija odnosa u drugom je planu, odnosno, odgovornost je najvećim dijelom na studentu. Poželjne kompetencije mentora jesu razvijene interpersonalne i komunikacijske vještine. Rezultati istraživanja koje je obuhvaćalo širi spektar mentorstva (završni, diplomski radovi, doktorske disertacije, projekti i druge aktivnosti) pokazali su da je psihosocijalna podrška bolji prediktor osobnog zadovoljstva u odnosu na

profesionalnu podršku. Dakle, ukoliko je odnos mentora i studenta bliži, odnosno ukoliko psihosocijalna dimenzija dominira, odnos će biti pozitivniji i uspješniji (Waldeck i sur., 1997).

Druga je orijentacija usmjerena na razvoj praktičnih vještina i primjeni kontekstualiziranih znanja za postizanje očekivanih ishoda. Osnovne korištene metode ove orijentacije su modeliranje, demonstracije, promatranje i refleksije vlastite izvedbe. Posljednja je orijentacija temeljena na postavkama kritičke konstruktivističke teorije kojoj je u središtu stalno kritičko preispitivanje postojeće prakse i građenje novih pristupa temeljenih na vlastitom iskustvu i novim spoznajama (Vizek Vidović i Žižak, 2011).

1.3.2. Mentorske funkcije i uloge

Literatura o mentorstvu pruža uvid u nekoliko istaknutih mentorskih funkcija i uloga (npr. Boreen i sur., 2009; Portner, 2008; Fischer, 2008; Tomilson, 1995; prema Vizek Vidović i Žižak, 2011). Ovdje ćemo detaljnije prikazati Clutterbuckov model mentorskih funkcija i četiri ključne mentorske uloge smještene u dvodimenzionalnom prostoru definirane dimenzijom potreba i dimenzijom utjecaja. Povezivanjem tih dimenzija definirane su četiri mentorske uloge: *trener*, *zaštitnik*, *savjetovatelj*, *povezivač*.

Glavna mentorska zadaća *trenera* odnosi se na smanjenje ovisnosti mentoriranog o mentorskim savjetima kroz razvoj refleksivnih vještina te preuzimanje pune odgovornost. U obrazovnom se kontekstu ova uloga često naziva i ulogom *refleksivnog tutora* jer mentor pruža podršku mentoriranom kroz produbljivanja razumijevanja gradiva, razvoj potrebnih i korisnih profesionalnih vještina te kritičke povratne informacije. Međutim, ono što valja istaknuti jest da mentorova usmjerenost u odnosu s mentoriranim na izravnom kognitivnom rastu. Za razliku od *trenera*, mentor u ulozi *zaštitnika* ili *vodiča* primarno je usmjeren na pružanje izravne emocionalne podrške mentoriranom i očuvanju njegovog osobnom integriteta i osjećaja vlastite vrijednosti. Glavna je zadaća *vodiča* podrška u definiranju profesionalnih ciljeva, upućivanu na profesionalne rizike te upoznavanje s institucionalnim pravilima, normama i procedurama. Neizravan utjecaj u pružanju emocionalne podrške odnosi se na mentora *savjetovatelja* čija je glavna zadaća uspostava međusobnog povjerenja i poštovanja, poticanje na iznošenje ideja, građenje samopouzdanja mentoriranog. Kroz mentorovu neizravnu ulogu *povezivača* ili *facilitatora* mentoriranom je omogućeno građenje neformalnih mreža za kolegijalnu podršku i profesionalni razvoj. U obrazovnom se kontekstu spominje i peta mentorova funkcija – *utvrđivanja napretka* koja često može predstavljati izvor unutrašnjeg konflikta za mentora s obzirom da se od njega zahtjeva prijelaz iz pozicije pomagača u poziciju evaluatora (Vizek Vidović i Žižak, 2011).

Kombinacija uloga trenera, savjetovatelja, savjetnika, odvjetnika, učitelja i prijatelja čine najpoželjniji profil mentora (Molvig,1995; prema Clutterbuck i Lane, 2004). Međutim, ista autorica također naglašava, kako uloga, i pristup mentorstvu ovisi o individualnom slučaju i situaciji, te kao ključnu sastavnicu uspješnog mentora vidi izvan jasno definiranih uloga i granica, dok Parag (1995) pravog mentora opisuje kao savjetovatelja, vodiča i prijatelja (Clutterbuck i Lane, 2004). Prema Caruso (1992) mentorska je literatura u opisu mentorskih aktivnosti i funkcija ustrajna u isticanju triju kategorija koje se odnose na: poučavanje, profesionalni razvoj i osobnu podršku (Clutterbuck i Lane, 2004). Nadalje, Baird (1993), Clutterbuck, (1985) i Simosko, (1991) opisali su mentora kao prijatelja koji podržava, kritizira, te kao odanog, mudrog i pouzdanog, dok Gardner (1997) u svom istraživanju o *profesionalnom prijateljstvu* predlaže objektivnost, sigurnost te povjerenje i povjerljivost kao centralne domene odnosa mentora i mentoriranog (Clutterbuck i Lane, 2004). Za razliku od navedenog, Simosko (1991) smatra kako je podrška u obliku savjetovanja pružena mentoriranom neprimjerena s obzirom na mogućnost mentorove pretjerane uključenosti u život mentoriranog. Prema tome, autorica naglašava mentorovu ulogu izvora informacija kao ključnu, odnosno isključuje ulogu savjetovatelja i prijatelja (Clutterbuck i Lane, 2004).

1.3.3. *Kompetencije uspješnih mentora*

U literaturi o kompetencijama uspješnih mentora navode se četiri sljedeće skupine ključnih osobina: profesionalne kompetencije i iskustvo, interpersonalne kompetencije, osobine ličnosti i uvjerenja i komunikacijske vještine (npr. Brjaković, 2007; Valenčić-Zuljan i sur., 2007; Field, 2005; Clutterbuck i Lane, 2004; prema Vizek Vidović i Žižak, 2011). Navedene su kompetencije prikazane u Tablici 1.

Tablica 1. *Kompetencije uspješnih mentora (prilagođeno prema Vizek Vidović i Žižak, 2011 i Vizek Vidović, Brajdić Vuković i Matić, 2014).*

Kategorija	Specifična znanja, vještine i osobine
Interpersonalne vještine	<ul style="list-style-type: none"> • Sposobnost uspostave poticajne, dinamičke i suradničke atmosfere • Sposobnost prepoznavanja i primjerenog odgovaranja na uočena emocionalna stanja i profesionalne potrebe mentorirane osobe • Uvažavanje različitosti u mišljenjima, osjetljivost za sociokulturne različitosti te sposobnost za konstruktivno rješavanje konfliktnih situacija • Mogućnost procjene dosegnute razvojne razine početnika i mogućnost prilagodbe na pojedine faze mentorskog procesa • Mogućnost razgraničenja uloge mentora i drugih srodnih uloga koje nadilaze okvir mentorskog odnosa (terapeuta, prijatelja, nadređenog) • Spremnost na traženje kolegijalne podrške i povezivanje s ostalim suradnicima u radnom okruženju

Komunikacijske vještine	<ul style="list-style-type: none"> • Vještine uspostave i održavanja međusobnog povjerenja i otvorenosti • Vještine davanja konstruktivnih povratnih informacija • Vještine aktivnog slušanja • Vještine postavljanja poticajnih pitanja • Jasnoća i dobra strukturiranost izlaganja • Pokazivanje predanosti i entuzijazma za mentorski rad
Osobine ličnosti i uvjerenja	<ul style="list-style-type: none"> • Osobni integritet • Predanost radu i posvećenost profesiji • Empatičnost • Pouzdanost • Diskretnost • Strpljivost i upornost • Tolerantnost • Duhovitost • Spremnost na cjeloživotno učenje • Fleksibilnost • Otvorenost za inovacije • Interes za mentoriranje

Knippen (1991; prema Clutterbuck, 2004) navodi da uspješan mentor prije svega razumije mentorski proces, inicira mentorske odnose, trudi se dobiti maksimalno iz mentorskog odnosa te ustraje na formaliziranju mentorskog odnosa.

Parag (1995) ističe kvalitete uspješnog mentora: dobar učitelj, dobar trener, kompatibilan s mentoriranim, strpljiv i dostupan. Također, isti autor smatra kako je važno poticati samostalnost i neovisnost mentoriranog *ne spašavajući ga* svaki put kada je u teškoj situaciji te mu dopustiti da uči na svojim greškama. Slično navodi i Barnett (1995) koji naglašava važnost profesionalne neovisnosti kod mentoriranog te stjecanja vještina reflektiranja, rješavanja problema te ekspertize u radu (Clutterbuck, 2004).

Naravno, gore prikazane kompetencije generičkog su tipa te ovisno o situaciji, mentoru i mentoriranom te fazi mentorskog procesa željene i potrebne kompetencije izmjenjivati će se, prilagođavati i nadograđivati.

U provedenom istraživanju prema Clutterbuck i Lane (2004) 555 mentoriranih ispitanika opisali su svoje mentore. Dobiveni su odgovori obrađeni i kategorizirani u osam skupina: autentičan, mentor kao njegovatelj (konkretnije u opisu - empatičan, drag, suosjećajan), dostupan, kompetentan, inspirativan, savjestan, vrijedan i nepredvidljiv (tvrdoglav, egocentričan, neurotičan, perfekcionista, strastven prema poslu). Svi navedeni mentori u manjoj su ili većoj mjeri posjedovali navedene opise, međutim potvrđena je povezanost u odnosu na prve tri kategorije (autentičan, mentor kao njegovatelj i dostupan) s usmjerenošću na osobni razvoj, te druge tri kategorije (kompetentan, vrijedan i nepredvidiv) na profesionalni razvoj.

1.4. Mentorirana osoba

Uspješnost mentorskog odnosa ne ovisi naravno samo o ulozi mentora, već također, i o osobinama ličnosti i kompetencijama mentorirane osobe. Prije navođenja specifičnih, poželjnih kompetencija mentorirane osobe važno je uzeti u obzir prethodno iskustvo koje su mentorirane osobe imale s mentorima uključujući i inicijalno obrazovanje te spremnost za daljnje učenje. Pozitivna prethodna iskustva s mentorima te izražena želja za daljnjim usavršavanjem i učenjem dobra su podloga za razvoj uspješnog mentorskog odnosa (Clutterbuck i Lane, 2004; prema Vizek-Vidović i Žižak, 2011).

1.4.1. Osobine i kompetencije mentorirane osobe

Prije odabira mentora (ukoliko se ne radi o dodijeljenom mentoru) korisno je za mentoriranog pripremiti se na način da introspektivno razmisli o svojim: *vrijednostima* - što motivira mentoriranu osobu, koje vrijednosti cijeni u odnosu, *načinu rada* koji mu je najprikladniji te ga usporediti s postojećim mentorskim pristupima - odgovara li više mentoriranom direktno vodstvo usmjereno na kognitivni razvoj ili je skloniji neizravnijem, nježnijem pristupu s većim naglaskom na emocionalnom razvoju te *potrebama* - mentorirani treba biti svjestan svojih kompetencija i nedostataka te u skladu s tim odrediti smjer svog napretka (Zerzan i sur., 2009). Također, za mentoriranog je važno odrediti ciljeve svog profesionalnog napretka. Konkretno, u pisanju završnih i diplomskih radova, prije odabira mentora, ukoliko nemamo specificiranu temu, važno je osvijestiti koja su područja rada od interesa mentoriranog što će definirati smjer daljnjeg odabira mentora. Na taj način mentorirani preuzima odgovornost za svoje odluke i odabire te postaje svjesniji svojih potreba i želja a time i jasnije usmjerava svoj budući profesionalni razvoj.

Mentorirana osoba nije pasivni primatelj mentorovih savjeta i mudrosti već aktivni sudionik koja svojim angažmanom oblikuje mentorski odnos. Prema (Zerzan i sur., 2009) idealna mentorirana osoba odgovorna je, iskrena, samoinicijativna, teži ka samoprocjeni i uzajamnosti u odnosu te iznimno cijeni svog mentora. Naime, ne očekuje se potpuna funkcionalnost i kompetentnost mentoriranog s obzirom da je on prvenstveno u poziciji učenika, međutim, važno je da mentorirani bude donekle kompetentan kako bi znao iskoristiti beneficije mentorskog odnosa te kako bi se mentorski odnos uopće započeo i kasnije razvijao.

Nadalje, Clutterbuck (Clutterbuck i Lane, 2004) poželjne osobine i kompetencije mentorirane osobe grupira s obzirom na faze procesa mentoriranja: fazu prvog kontakta, fazu održavanja odnosa, fazu profesionalnog sazrijevanja i izlaženja iz mentorskog odnosa.

U fazi prvog kontakta za mentoriranu je osobu poželjno da:

- ima razvijeno samopoštovanje i da poštuje druge u svojoj okolini
- ponaša se proaktivno i samoinicijativno u komunikaciji s mentorom
- ima razvijene komunikacijske vještine aktivnog slušanja i jasnog artikuliranja svojih očekivanja i ideja

U fazi razvijanja i zadržavanja odnosa za mentoriranu je osobu poželjno da:

- bude motivirana i spremna na usvajanje novih znanja od mentora
- balansira između kritičkog preispitivanja dostupnih informacija i osjetljivih pitanja koja mogu proizvesti osjećaje nelagode i nesigurnosti
- prije susreta s mentorom detaljno pripremi materijale i teme koje će koristiti tijekom razgovora s mentorom te nakon susreta, evaluira svoje ponašanje i aktivno promišlja o stečenim spoznajama
- promovira otvorenu komunikaciju kroz postavljanje pitanja, iznošenje vlastitog mišljenja i potencijalnih nejasnoća

U fazi stjecanja profesionalne zrelosti i napuštanja mentorskog odnosa za mentoriranu je osobu poželjno da:

- razvije samopouzdanje, profesionalnu odgovornost i neovisnost u odlučivanju te prepozna važnost korištenja različitih izvora informacija i podrške
- nauči prihvaćati kritiku kao isključivo konstruktivan alat u unaprjeđenju vlastitih kompetencija te razvije vještine davanja korisne i pozitivne povratne informacije
- odaje priznanje i zahvalnost mentoru na pruženoj podršci

Prema istraživanju provedenom među 387 sveučilišnih profesora i njihovih mentoriranih studenata utvrđeno je kako uspješniji mentorirani izražavaju maskuline osobine u radu bez obzira na spol. Ovaj je rezultat objašnjen povezanošću maskulinog i androgenog ponašanja s efektivnim vodstvom i mentorovom sklonošću ka odabiru potencijalnih budućih vođa (Clutterbuck i Lane, 2004).

Ukoliko mentorirane osobe posjeduju prethodno navedene kompetencije ili su iste spremne učiti i razvijati, mentorski odnos, odnosno proces biti će produktivniji i uspješniji. Mentorirane osobe na ovaj način prolaze kroz proces koji može na njih imati transformaciji učinak u kontekstu novih saznanja i stjecanja iskustava koja će im kasnije, u budućnosti koristiti i možda time odrediti smjer daljnjeg profesionalnog razvoja.

1.4.2. Razvoj profesionalnog identiteta mentoriranog

U poglavlju posvećenom mentorima, navedene su dimenzije mentorske uloge (*trener, zaštitnik, poveziivač i savjetovatelj*) te njihov direktan i indirektan utjecaj na kognitivni, odnosno emocionalni razvoj mentoriranog. Kako bi dobili uvid u različite mentorske uloge i njihov utjecaj na profesionalni i osobni razvoj mentoriranog, u sljedećoj su tablici prikazane usporedno s poželjnim ishodima mentoriranja za mentoriranu osobu.

Tablica 2. *Doprinos mentora razvoju profesionalnog identiteta mentoriranog (Clutterbuck, 2004, prilagođeno prema Vizek Vidović i Žižak, 2011).*

Moguće dimenzije mentorske uloge	Poželjni ishodi mentoriranja
Trener- potiče na učenje i usvajanje novih kompetencija Zaštitnik- pruža podršku tako da usmjerava na promišljanje o pravilima struke, prepoznaje i postavlja granice te upozorava n rizike Poveziivač/Facilitator- povezivanje studenta s drugim relevantnim stručnjacima te umrežava s odgovarajućim pojedincima, institucijama i sustavima Savjetovatelj- pruža psihosocijalnu podršku i vodi računa da je uključen u proces izgradnje i profesionalnog razvoja te specifičan međuljudski odnos Evaluator- javno procjenjuje, vrednuje te izvještava o radu studenta.	Kompetencijski- nova znanja, vještine, vrijednosne orijentacije, profesionalna kultura Motivacijski- novi, jasniji profesionalni ciljevi, vrijednosti i samopoiimanje; veća inicijativa i odgovornost Emocionalni- prihvaćanje izazova, zadovoljstvo poslom, smanjen stres, olakšano uključivanje u profesionalnu zajednicu Karijerni- veći osjećaj kontrole nad vlastitim profesionalnim razvojem, povećana prepoznatljivost u profesionalnom okruženju, ostvareni profesionalni ciljevi

Svaka od navedenih dimenzija mentorskih uloga usmjerena je na unapređenje specifičnih kompetencija i oblika podrške. Uloga trenera i poveziivača više su usmjerene na kompetencijske i karijerne ishode dok uloga zaštitnika i savjetovatelja vode ka emocionalnim i motivacijskim ishodima.

1.4.3. *Managing up - mentorirani kao aktivniji*

Jedan od efektivnih načina za mentoriranog u stjecanju dobrobiti mentorskog odnosa je preuzimanje aktivnije uloge na početku i tijekom procesa - *managing up*. U ovom je slučaju mentorirani dominantniji u vođenju mentorskog odnosa. Dakle, mentorirani je taj koji će mentoru objasniti svoje potrebe, direktno uputiti na problem i područje koje zahtjeva podršku te će zatim zajedno iskomunicirati načine daljnje suradnje. Konkretnije, mentorirani sastavlja plan susreta, postavlja pitanja i zahtjeva povratnu informaciju s ciljem poboljšanja svog rada. Ovakav način mentoriranja olakšava mentoru pružanje korisnih povratnih informacija s obzirom na konkretan i aktivan pristup mentoriranog te cjelokupan odnos čini uspješnijim i zadovoljavajućim za mentora i mentoriranog jer je mentor upućen na područje i konkretan problem koji zahtjeva podršku dok mentorirani zbog direktnog nastupa dobiva jasnu i željenu povratnu informaciju. Uspješnost odnosa također ovisi o tome koliko mentorirani razumije i poznaje svoje i mentorove načine rada, prednosti i nedostatke te druge specifičnosti (Zerzan i sur., 2009).

U istraživanju koje je procjenjivalo razinu posvećenosti i zadovoljstva mentorskim odnosom rezultati ukazuju na veće zadovoljstvo mentora u slučajevima kada su mentorirani bili posvećeniji od njih samih. Razlozi tome mogu biti brojni; od preopterećenosti mentora do činjenice da veća aktivnost mentoriranog znači veći interes, predanost i na kraju, uspjeh (Poteat, Shockley, Allen, 2009).

1.5. Mentorski proces i odnos

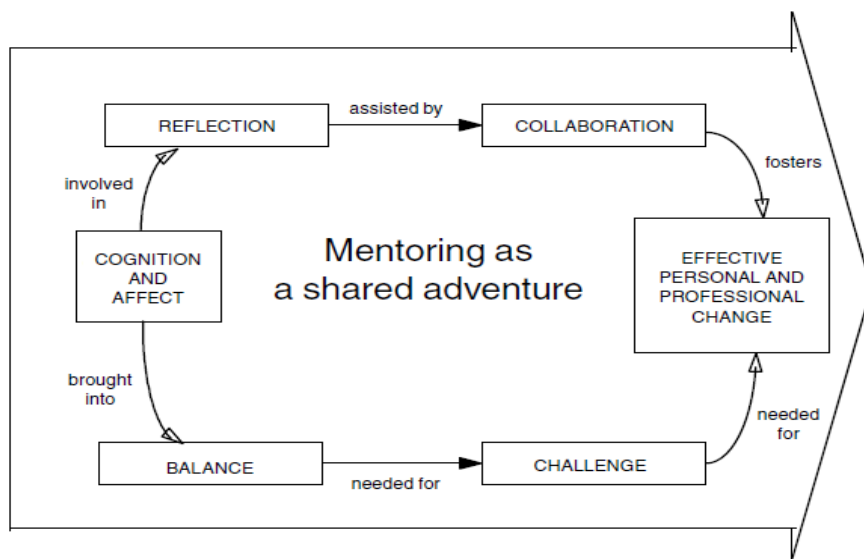
1.5.1. *Mentorski proces – od inicijacije do separacije*

Ukoliko odnose koje čovjek stvara tijekom svog života promatramo kao privatne ili profesionalne, mentorski odnos možemo svrstati u drugu skupinu. Profesionalni odnos je svrhovit, što znači da teži ostvarenju cilja – razvoju profesionalnih kompetencija mentoriranog što će rezultirati kvalitetnijim radom u praksi, finalnim produktom u obliku završnog/diplomskog/doktorskog rada i/ili općenito većom razinom kompetentnosti u akademskom, socijalnom i emocionalnom kontekstu. Osim toga, profesionalni se odnos očituje svojom strukturom pri čemu su uloge jasne, njihov utjecaj i odgovornosti te se unaprijed zna

kada je odnos počeo i kada će završiti. U mentorskom je odnosu mentor osoba s više utjecaja, to podrazumijeva i veću razinu odgovornosti (Vizek Vidović i Žižak, 2011).

Dakle, mentorov je zadatak poticanje, motiviranje i buđenje interesa kod mentoriranog kako bi cjelokupan proces vodio ka pozitivnoj promjeni i razvoju. Model postavljanja izazova pred mentoriranog kao oblik ohrabrivanja njegovih interesa i stimuliranja osobnog razvoja prikazan je u *Tablici 2*. (Baird, 1993, prema Clutterbuck, 2004).

Slika 1. *Konceptualizacija efektivnog mentorstva (Baird, 1993, prema Clutterbuck, 2004)*



Pregledom literature, ovisno o različitim autorima i pristupima uočeno je nekoliko faza mentorskog procesa, najčešće od tri do šest. Prema Kram (1985) mentorski se proces može opisati kroz četiri faze; inicijalna, razvojna, faza odvajanja i posljednja, redefiniranja ili preoblikovanja. Nadalje, Hunt i Michael (1983) također ističu četiri faze; inicijalna, faza zaštite, faza prekida i trajnog prijateljstva, dok Phillips (1977) mentorski proces razdvaja na šest faza; inicijalna, faza iskre, razvojna, faza razočaranja, razdvajanja i transformacije (Bey i Holmes 1992).

Nešto suvereniji pristup O'Mahony i Matthew (2005) mentorski proces prikazuje kroz tri faze. Pritom, mentorirani je u prvoj fazi ovisan o mentoru, dok mentor pomaže mentoriranom u modeliranju i demonstraciji profesionalnih vještina te konstantno pružanje povratne informacije s ciljem napretka. U drugoj fazi, samostalnost mentoriranog je mnogo izraženija u radu, mentorirani se više oslanja na vlastite vještine i kompetencije. Posljednja je faza

okarakterizirana gotovo kompletnom samostalnošću mentoriranog a na mentora se više gleda kao na partnera i izvor socijalne i emocionalne podrške (Vizek Vidović i Žižak, 2011).

Svi predstavljeni opisi slažu se u svojoj razvojnoj osnovi pri čemu se mentorirani razvijaju od izražene potrebe i ovisnosti za mentorovom podrškom do autonomije mentoriranog te sigurnosti i kompetentnosti u radu.

1.5.2. Mentorski odnos

Dobar mentorski odnos predstavlja sigurno i povjerljivo okruženje u kojem se oba stručnjaka mogu izlagati riziku otvaranja, pokazivanja neznanja, iskušavanja novih načina rada te uzajamnog učenja. Kako bi odnos dostigao tu razinu mentor i mentorirani moraju u njega ulagati (Vizek Vidović i Žižak, 2011:112).

Kako bi mentorski odnos bio kvalitetan i uspješan važno je raditi na unaprjeđenju znanja i vještina koje su vezane uz dogovaranje pravila u odnosima, prihvaćanje druge osobe, modeliranje i empatiziranje (Vizek Vidović i Žižak, 2011). Kroz prihvaćanje različitosti u poimanju svijeta oko sebe, doživljaja i osjećaja mentor iskazuje povjerenje i prihvaćanje mentorirane osobe (DoDDS- Pacific Mentoring Guide, 1997, prema Vizek Vidović i Žižak, 2011). Kako bi to ostvarili potrebno je razumjeti svijet druge osobe na njemu/njoj svojstven način.

Kvalitetna komunikacija podrazumijeva čitav niz interpersonalnih vještina poput; aktivnog slušanja, postavljanja pitanja i pružanja povratne informacije. Aktivnim slušanjem mentor pokazuje interes i razumijevanje te na taj način motivira mentoriranog. Sadržajno i emocionalno razumijevanje mnogo je snažnije od međusobnog slaganja. Nadalje, postavljanjem pitanja možemo utjecati na tijek, sadržaj i ishod razgovora a svrha razgovora jest razvoj i uvježbavanje profesionalnih vještina. Također, bitna u procesu izgradnje mentorskog odnosa svakako je izravna i specifična povratna informacija koju mentorirani dobiva od svog mentora te samorefleksija, odnosno povratna informacija koju mentorirani daje sam sebi u prisustvu mentora (Vizek Vidović i Žižak, 2011).

Jedan od istaknutih faktora u mentorskom odnosu jest posvećenost. Naime, brojna su istraživanja potvrdila (npr. Allen i Eby, 2008, Allen, Eby i Lentz, 2006, Ortiz-Walters i Gilson, 2005) da je izraženija mentorova posvećenost povezana s pozitivnim ishodom u kontekstu zadovoljstva odnosom i uspjehom formalnog mentorskog programa. Međutim, prema

provedenom istraživanju (Poteat, Shockley, Allen, 2009) posvećenost ne samo mentora već i mentoriranog izgradnji i uspješnosti odnosa ima snažnu ulogu u ocjenjivanju zadovoljstva mentorskim odnosom, što znači da će veća razina posvećenosti odnosu, utjecati na veću razinu zadovoljstva kod mentora i mentoriranog.

Također, istraživanja provedena na temu mentorstva indiciraju povezanost mentorskog odnosa i ishoda kasnije u poslovnom okruženju, plaće, zadovoljstva poslom, smanjene razine stresa i veće odlučnosti (npr. Baugh, 1996; Dreher i Ash, 1990; Lankau i Scandura, 2002; Scandura, 1992; prema Clutterbuck i Lane, 2004).

1.5.3. Izazovi mentorskog procesa

Mentorstvo se može odvijati u različitim oblicima ovisno o: kulturalnom i socijalnom okruženju, perspektivi participiranja o učenju i razvoju te kreativnosti i inovaciji, podršci koja je u procesu osigurana za mentoriranog i mentora, motivaciji i mnogim drugim faktorima (Clutterbuck i Lane, 2004). Dakle, sve navedeno može utjecati na uspjeh i zadovoljstvo mentorskog procesa. Mentorstvo ima potencijal biti iznimno pozitivna i dobronamjerna aktivnost te s druge strane, destruktivna i negativna (Carden, 1990).

Ragins i sur., (2000) pokazali su da se mentorski odnosi razlikuju u kvaliteti te mogu biti čak i disfunkcionalni, dok Eby (2000) od 240 mentorskih odnosa u svom istraživanju, njih 84 opisuje kao negativne kroz najčešće neslaganje s mentorom/mentoriranim te udaljeno i manipulativno ponašanje.

Konkretnije, tri su šira područja prema (Clutterbuck i Lane, 2004) u kojima se očituju izazovi mentorstva:

- logistički problemi
- problemi u odnosu
- organizacijski problemi

Prva se skupina izazova najčešće odnosi na nemogućnost pronalaska vremena i/ili prostora za mentorske konzultacije i ostale mentorske aktivnosti te mentorski angažman općenito.

Probleme u odnosu često mogu uzrokovati ne postojanje dimenzija, granica ili pretpostavki na kojima se odnos temelji. Dimenzije odnosa (zatvoren/otvoren, javni/privatni, formalni/neformalni, aktivni/pasivni, stabilni/nestabilni) predstavljaju kontinuitet u opisivanju

odnosa i postavljanju temeljnih pravila te evaluaciji napretka i promjene tijekom vremena. Nadalje, neki od faktora koji mogu djelovati negativno na odnos mentora i mentoriranog jesu; nedostatak povjerenja, međusobna ovisnost ili trivijalnost koja može biti rezultat neispunjenih očekivanja ili uobičajenih radnji i iskustava koje ne vode ka razvoju i napretku. Posljednja se skupna odnosi na organizacijske probleme poput poznavanja organizacijskih i socijalnih faktora koji će podržati mentorstvo te (ne)definiranja svrhe, ciljeva i područja djelovanja.

Mentorstvo podrazumijeva odnos dvoje ljudi i kao takav treba biti tretiran s poštovanjem i integritetom. Isto tako, s obzirom da se radi o ljudskom odnosu, poteškoće i izazovi sastavni su dio tog odnosa. Međutim, kako bi se ostvario što uspješniji odnos poželjno je minimalizirati poteškoće i maksimalizirati beneficije.

1.5.4. *Mentorstvo u zakonskim i strateškim aktima visokoškolskog sustava u RH*

U projektu Sveučilišta u Rijeci (dalje u tekstu UNIRi) *Organizirana vršnjačka podrška i podrška nastavnika kroz studij (sustav student-mentor i nastavnik-mentor)* navedeni su propisi koji reguliraju mentorstvo. Pa tako, Bolonjski proces stavlja studenta u središte nastavnog procesa a nastavni plan temelji se na opterećenju studenta. Također, povećava se mogućnost izbora predmeta (modula) što omogućuje studentima (uz pomoć mentora) u određenoj mjeri oblikovanje vlastitog procesa studiranja. *Zakon o znanosti i visokom obrazovanju* (2015) navodi postojanje mentorskog sustava na svim razinama obrazovanja. Nadalje, *Statut Sveučilišta u Rijeci* (2008) ističe pravo studenata na konzultacije i mentorski rad dok *Priručnik za kvalitetu studiranja* (2008) regulira mentorski odnos između nastavnog, stručnog, administrativnog osoblja i studenata. Isti opisuje potrebu osiguranja svih resursa za ponudeni program, od materijale podrške do konzultacija, tutorstva, administrativnu podršku, službe za potporu studentima s određenim teškoćama i savjetovališta za studente.

Konkretnije, prema *Zakonu o visokom obrazovanju* (Članak 58) *studentu na prijediplomskom studiju dodjeljuje se studentski savjetnik koji mu pomaže u studiju te prati njegov rad i postignuće. Studentu diplomskog i poslijediplomskog studija imenuje se mentor pri čemu se, prema mogućnostima visokog učilišta, vodi računa o želji studenta. Odredbe o studentskom savjetniku i mentoru studenta utvrđuju visoka učilišta općim aktom.* Međutim, u daljnjem proučavanju općih akata UNIRi nisu pronađene konkretnije odredbe. U *Zakonu o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju* (2015) u Članku 43.1 (NN 94/13) opisano je vrednovanje

rada asistenata, poslijedoktoranata i mentora (mentora u odnosu s asistentom) te Članku 87. kojim se utvrđuje dodjela voditelja i mentora studentu poslijediplomskog studija. Mnogo jasnije opisano je imenovanje i postupak vrednovanja rada mentora u Članku 14. u *Pravilniku o ocjenjivanju rada asistenata, poslijedoktoranata i mentora* (2014). Svaka od 15 sastavnica UNIRi Pravilnikom o završnom i diplomskom ispitu/radu na institucionalnoj je razini odredila njegov izgled i strukturu. Istim je Pravilnikom određeno je tko može biti mentor, kada i kako se prijavljuje tema rada, njegov izgled te obrana rada.

U *Strategiji razvoja Sveučilišta u Rijeci 2014-2020* (2014) navedeno je da se sustav radnih mjesta, znanstvenih novaka, mentorstva i supervizije nije značajnije mijenjao i znatno odstupa od preporuka i praksi u Europskom istraživačkom prostoru dok su Strategije razvoja na institucionalnoj razini fakulteta usmjerene na razvoj mentorstva isključivo na doktorskoj razini.

2. Obrazloženje predmeta istraživanja

Mentorski su odnosi zanimljiv fenomen posljednjih tridesetak godina a interes za istim raste i širi se izvan organizacijskog konteksta u ostala područja koja teže ovakvom obliku suradnje i podrške. I dalje, stručna literatura o mentorstvu poprilično je nespecifična što otežava njeno jasno definiranje a time i konkretiziranje područja koje ono obuhvaća. O'Neila i Wrightsmana (2001) ponudili su sljedeću definiciju: *Mentorstvo postoji kada osoba služi kao izvor, sponzor i tranzicijska figura za drugu osobu (najčešće ali ne i nužno mlađu) koja postaje dijelom iste profesije. Efektivni mentori mentoriranim studentima prenose svoje znanje, savjetuju ih, potiču na mišljenje i podržavaju u procesu stjecanja kompetencija i profesionalnog identiteta. Mentor dočekuje manje iskusnu osobu u profesiju i prezentira vrijednosti, vještine u uspjeh koje će mentorirana osoba steći u budućnosti.*

Dosad provedena istraživanja potvrđuju brojne dobrobiti koje mentorski odnos ima za mentoriranu osobu, mentora i instituciju. Mentorski su se odnosi pokazali kao koristan instrument za ostvarivanje kasnije uspješnije karijere, uspjeha u akademskom okruženju, povećane produktivnosti u radu, osobnog i profesionalnog razvoja, povećanog zadovoljstva poslom, veće razine samopouzdanja i poslovnih aspiracija i mnoge druge.

Ovaj rad nastoji istražiti na koje načine ostvareni mentorski odnosi imaju utjecaj na studente, uzimajući u obzir formalni oblik mentorstva u pisanju završnih i diplomskih radova. Teži se objasniti i opisati manifestirana emocionalna, psihološka i akademska podrška te samoprocjena utjecaja koji je mentorski odnos imao na studenta u osobnom i akademskom kontekstu. Također, nastoji se saznati kako mentorirani percipiraju ulogu svog mentora te s kojim su se izazovima susreli tijekom pisanja rada.

S obzirom da je mentorstvo do sada istraživano gotovo isključivo na doktorskoj razini, uzimajući u obzir akademski kontekst, smatra se da će rezultati ovog istraživanja biti korisni za akademsku zajednicu. Isto tako, pružiti će konkretniji uvid u mentorstvo na preddiplomskoj i diplomskog razini te osigurati povratnu informaciju o percepciji proživljenih mentorskih iskustava studenta Sveučilišta u Rijeci (dalje: UNIRi).

3. Prikaz metodologije empirijskog istraživanja

3.1. Ciljevi i zadaci istraživanja

U kojoj mjeri ispitanici percipiraju manifestiranu podršku od strane mentora u procesu pisanja završnih/diplomskih radova, ulogu mentora te izazove s kojima su se susretali tijekom procesa pisanja rada?

S obzirom na postavljeno temeljno istraživačko pitanje proizlaze sljedeći ciljevi i zadaci istraživanja:

CILJ 1.

Ispitati u kojoj mjeri mentorski odnos utjecao na akademski/profesionalni razvoj studenta kroz samoprocjenu:

- 1.1. Razine kompetentnosti
- 1.2. Razine samostalnosti
- 1.3. Izgradnje profesionalnog identiteta
- 1.4. Uzajamnosti u odnosu
- 1.5. Poticanja i podrške od strane mentora

CILJ 2.

Ispitati u kojoj mjeri mentorski odnos utjecao na osobni razvoj studenta kroz samoprocjenu:

- 2.1. Ostvarene komunikacije
- 2.2. Razine samopouzdanja
- 2.3. Emocionalne i psihološke podrške
- 2.4. Prirode odnosa (prijateljstvo kao ishod)

CILJ 3.

Ispitati na koji način studenti percipiraju svoje mentore kroz ponuđene i definirane dimenzije mentorske uloge:

- 3.1. Mentor kao *trener*
- 3.2. Mentor kao *zaštitnik*

3.3. Mentor kao *povezivač/facilitator*

3.4. Mentor kao *savjetovatelj*

CILJ 4.

Ispitati s kojim su se izazovima studenti susretali tijekom mentorskom procesa:

4.1. Logistički problemi

4.2. Problemi u odnosu

4.3. Organizacijski problemi

Svi navedeni zadaci ispitivani su, obrađivani i analizirani s obzirom na nezavisne varijable: spol, dob, vrsta rada (završni/diplomski), vrsta rada (teorijski i istraživački), fakultet, sloboda u odabiru mentora i teme rada te mišljenje o mentoru/ici prije stupanja u mentorski odnos.

3.2.Uzorak istraživanja

U ovom je istraživanju sudjelovalo sveukupno 114 ispitanika sa Sveučilišta u Rijeci. Anketni je upitnik u online verziji bio podijeljen na stranicama društvene mreže Facebook te upućen studentima koji studiraju u Rijeci a imali su iskustvo pisanja završnog, odnosno diplomskog rada. Dakle, studenti diplomskog studija osvrnuli su se na iskustvo prilikom pisanja završnog rada, dok su se osobe koje su studij završile u zadnjih godinu dana osvrnule na diplomski rad. Iznimno su osobe koje još uvijek imaju status studenta ispunjavale anketni upitnik reflektirajući se na diplomski rad, ukoliko su imale to iskustvo. Anketni je upitnik bio dostupan jedanaest dana (od 04.06. do 15.06.2016) za ispunjavanje te je u tom periodu nekoliko puta bio podijeljen u grupama čiji su članovi studenti riječkog Sveučilišta.

3.3.Metode i postupci korišteni za prikupljanje podataka

Korištena metoda za prikupljanje podataka u ovom istraživanju je anketiranje putem interneta. Metoda anketiranja najprikladnija je za ovo istraživanje jer se u njoj osobe izjašnjavanju o svojim, uvjerenjima, mišljenjima i osjećajima, a da o njima ne moramo zaključivati na temelju nekih vanjskih manifestacija (Milas, 2009). Instrument, anketni upitnik konstruiran je tako da uz opće podatke (spol, dob, fakultet, smjer, vrsta rada, sloboda u odabiru mentora i teme rada te mišljenje o mentoru/ici prije stupanja u mentorski odnos) ispituje još i mentorstvo u kontekstu

akademskog, odnosno profesionalnog razvoja kroz blok od 14 pitanja te jedno pitanje otvorenog tipa te mentorstvo u kontekstu osobnog razvoja sastavljen od istog broja pitanja. Nadalje, u anketnom su upitniku ispitane dimenzije mentorske uloge a zatim i izazovi mentorskog procesa te su na kraju ponuđena tri pitanja otvorenog tipa. Anketni je upitnik sastavljen ciljano za potrebe ovog istraživanja a u nekim su segmentima korišteni teorijski modeli i klasifikacije transformirane u adekvatne čestice³. Instrument istraživanja kombinira pitanja zatvorenog i otvorenog tipa te broji ukupno 50 čestica.

3.4.Obrada podataka

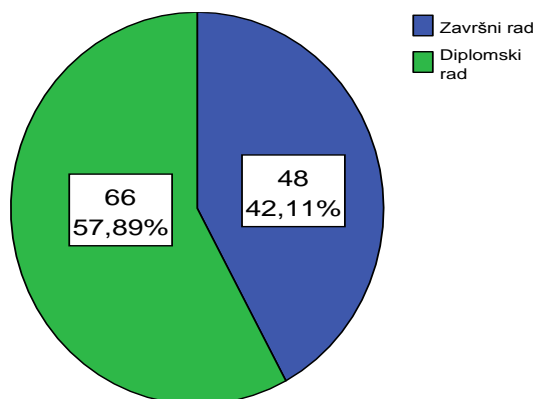
Obrada dobivenih podataka rađena je u statističkom programu za obradu podataka - SPSS-u. Rezultati su deskriptivno prikazani kroz frekvencije i postotke. Kako bi se procijenile razlike između aritmetičkih sredina dvaju uzoraka proveden je t-test za nezavisne uzorke (ukoliko su varijance homogene), te Mann-Whitney U test (ukoliko varijance nisu homogene) s ciljem utvrđivanja statistički značajne razlike s obzirom na nezavisne varijable: spol, dob, vrsta rada (završni/diplomski), vrsta rada (teorijski/istraživački), sloboda u odabiru mentora i teme rada te mišljenje o budućem mentoru/ici. Za ostale nezavisne varijable koje imaju više od dvije aritmetičke sredine, odnosno više grupa na jednoj intervalnoj varijabli u ovom slučaju fakultet na kojem ispitanici studiraju ili su studirali provedena je analiza varijance - ANOVA ukoliko su varijance homogene, odnosno Kruskal-Wallis H ukoliko nisu homogene. Ovisno o normalnosti distribucije korištena je aritmetička sredina i standardna devijacija, odnosno medijan i polukvartilno raspršenje. Temeljem prikaza i brojčane obrade podataka rezultati statističke analize odgovaraju na prethodno postavljena istraživačka pitanja. Zbog preglednosti prikaza i boljeg razumijevanja rezultati istraživanja prikazani tabelarno i grafički.

³ U dijelu anketnog upitnika koji se odnosi na dimenzije mentorske uloge korišten je Clutterbuckov model mentorskih funkcija i uloga doke je dio posvećen izazovima mentorskog procesa preuzet iz Clutterbuck i Lane, 2004. Prvi i drugi dio anketnog upitnika, mentorstvo u kontekstu akademskog/profesionalnog razvoja te osobnog razvoja, odnosno njegove čestice konstruirane su prema teorijskom prikazu literature i gore navedenim autorima.

4. Rezultati i interpretacija rezultata

U istraživanju je sudjelovalo 114 ispitanika, odnosno studenata sa riječkog Sveučilišta koji su se kroz ovaj anketni upitnik osvrnuli na iskustvo mentorstva u procesu pisanja završnog ili diplomskog rada.

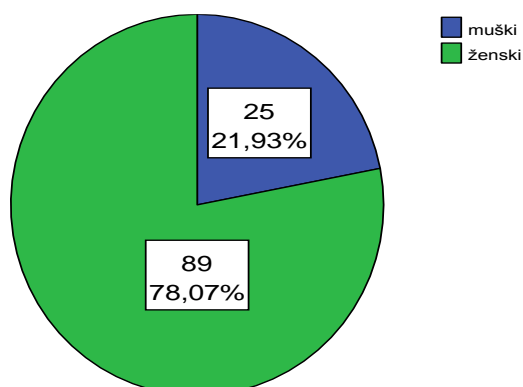
U ispunjavanju ovog anketnog upitnika osvrnut ću se na mentorsko iskustvo prilikom pisanja



Slika 1. Vrsta rada s obzirom na stupanj obrazovanja

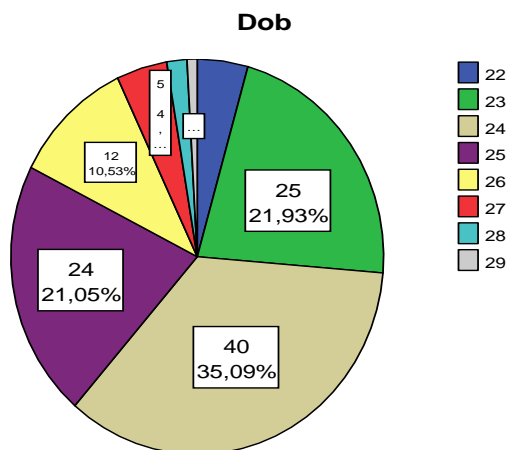
U ovom su istraživanju sudjelovali studenti diplomskog studija i osobe koje su studij završile u okviru godine dana te su s obzirom na to anketni upitnik ispunjavale s osvrtom na iskustvo pisanja završnog ili diplomskog rada. Prema dobivenim rezultatima, vidljivo je da 66 (56,90%) ispitanika pripada skupini koja je anketni upitnik ispunjavala s obzirom na iskustvo pisanja diplomskog rada, dok je nešto manji broj ispitanika, 48 (42,1%) anketni upitnik ispunjavao prema mentorskom iskustvu završnog rada.

Spol



Slika 2. Struktura ispitanika prema spolu

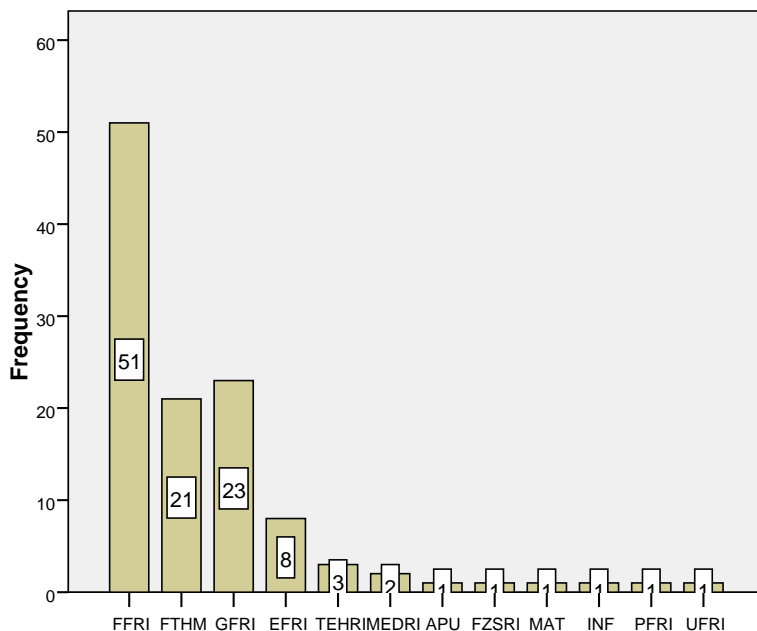
Od 114 ispitanika koji su sudjelovali u istraživanju veći je broj ženske populacije, 89 (78,1%) ispitanica te 25 (21,9%) ispitanika.



Slika 3. Struktura ispitanika prema dobi

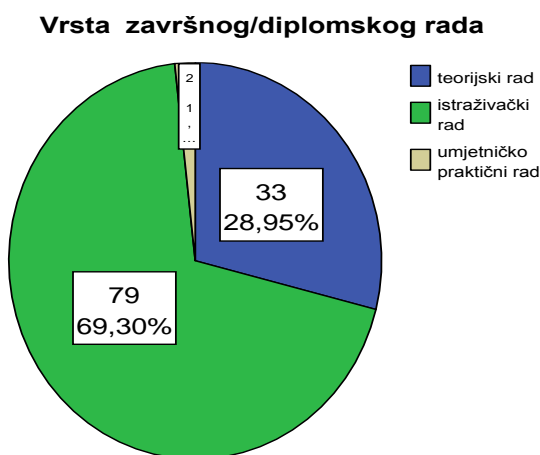
Što se dobne strukture tiče možemo primijetiti kako najveći broj ispitanika pripada dobnoj skupini od 23-25 godina, čak njih 89 (78,1%) od sveukupnog broja, 114 ispitanika. Nadalje, najmanji je broj ispitanika u dobnoj skupini od 28-29 godina, njih 3 (2,7%), zatim 5 (4,4%) ispitanika u dobi od 27 godina te 5 ispitanika u dobi od 22 godine.

Navedite fakultet na kojem studirate ili kojeg ste završili



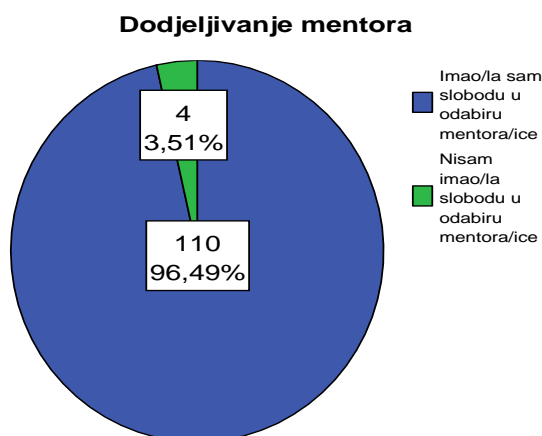
Slika 4. Fakultet kojeg ispitanici pohađaju ili su završili

Ispitanici su studenti, sadašnji ili bivši, 12 sastavnica riječkog Sveučilišta. Najveći je broj ispitanika s Filozofskog fakulteta, njih čak 51 (44,7%), zatim 23 (20,2%) ispitanika sa Građevinskog fakulteta te 21 (18,4%) sa Fakulteta za turistički i hotelijerski menadžment. Nešto manji broj ispitanika, njih 8 (7 %) je s Ekonomskog fakulteta, 3 ispitanika s Tehničkog fakulteta dok su ostali ispitanici s ostalih riječkih fakulteta. Dva ispitanika su s Medicinskog fakulteta dok je samo po jedan ispitanik sa Akademije primijenjenih umjetnosti, Fakulteta zdravstvenih studija, Odjela za matematiku, Odjela za Fiziku, Pravnog i Učiteljskog fakulteta.



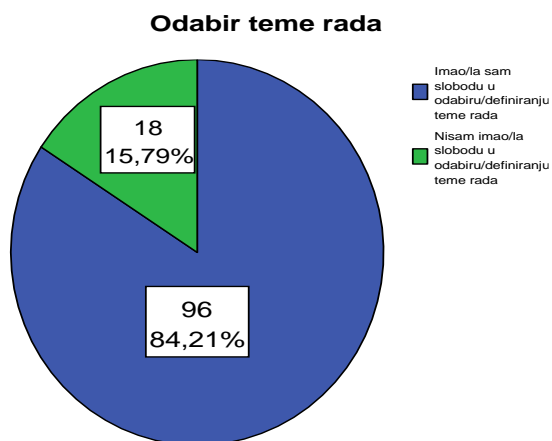
Slika 5. Vrsta rada

Rezultati pokazuju da je najveći broj ispitanika, njih 79 (69,30%) za završni, odnosno diplomski rad odabralo istraživački rad, zatim 33 (28,9%) ispitanika navodi da je pisalo teorijski rad dok je 2 ispitanika odabralo praktično/umjetnički rad.



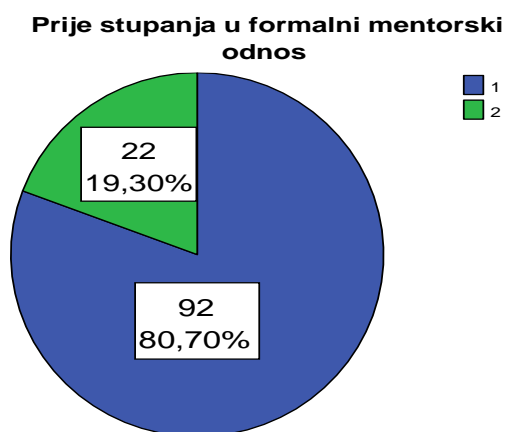
Slika 6. Sloboda u odabiru mentora/ice

U kontekstu dodjeljivanja mentora najveći je broj ispitanika, 110 (95,7%) imalo slobodu u odabiru svog mentora/ice dok 4 (3,5%) ispitanika navode kako nisu imali slobodu u odabiru svog mentora/ice.



Slika 7. Sloboda u odabiru teme rada

Od ukupnog broja ispitanika od 114, njih 96 (84,2%) navodi kako su imali slobodu u odabiru/definiranju teme rada, dok 18 (15,8%) ispitanika navodi kako nisu imali slobodu u odabiru/definiranju teme rada.



Slika 8. Mišljenje o mentoru/ici

Mišljenje o svom budućem mentoru/ici prije stupanja u mentorski odnos u 80,70% (92) je pozitivno dok se 19,30 % (22) ispitanika izjasnilo s neutralnim mišljenjem. Niti jedan od 114 ispitanika nije naveo/la da je imao/la negativno mišljenje o svom budućem mentoru/ici.

4.1. Mentorstvo u kontekstu akademskog/profesionalnog razvoja

Rezultati ovog dijela upitnika odnose se na percepciju ispitanika o utjecaju mentorskog odnosa na njihov akademski, odnosno profesionalni razvoj. Ispitanici su odgovarali na blok od 14 pitanja na likertovoj skali te jedno otvoreno pitanje. U tablici su vrijednosti izražene u frekvencijama i postocima te je prikazana aritmetička sredina i standardna devijacija za svako pitanje.

Tablica 1. Mentorstvo u kontekstu akademskog/profesionalnog razvoja

Mentorstvo u kontekstu akademskog/profesionalnog razvoja	Uopće se ne slažem / Ne slažem se (1+2)		Niti se ne slažem niti se slažem (3)		Uglavnom se slažem / u potpunosti se slažem/ (4+5)		Aritmetička sredina	Standardna devijacija
	% ⁴	f	%	f	%	F		
Mentorova povratna informacija bila je korisna i konstruktivna	8,8	10	9,6	11	81,6	93	4,20	1,074
U procesu izrade završnog/diplomskog rada imao/la sam stručnu podršku od strane mentora/ice	9,6	11	12,3	14	78,1	89	4,07	1,150
Mentor/ica me poticao/la na iznošenje vlastitih ideja	12,3	14	11,4	13	76,3	87	3,98	1,197
Mentor/ica je rado prenosio/la svoja znanja i iskustva s ciljem mog napretka	14,0	16	20,2	23	65,8	75	3,89	1,225
Mentor/ica me poticao/la na kritičko razmišljanje	18,4	21	15,8	18	65,8	75	3,72	1,223
Mentorski je odnos bio uzajaman	15,8	18	26,3	30	57,9	66	3,64	1,296
Mentor/ica mi je bio/bila koristan izvor informacija i širenja socijalne mreže	20,2	23	23,7	27	56,2	63	3,60	1,288
Ostvareni mentorski odnos imao je bitnu ulogu u mom akademskom/profesionalnom razvoju	15,8	18	28,1	32	56,1	64	3,54	1,153

⁴ Vrijednosti su izražene u f= frekvencijama i %= postocima

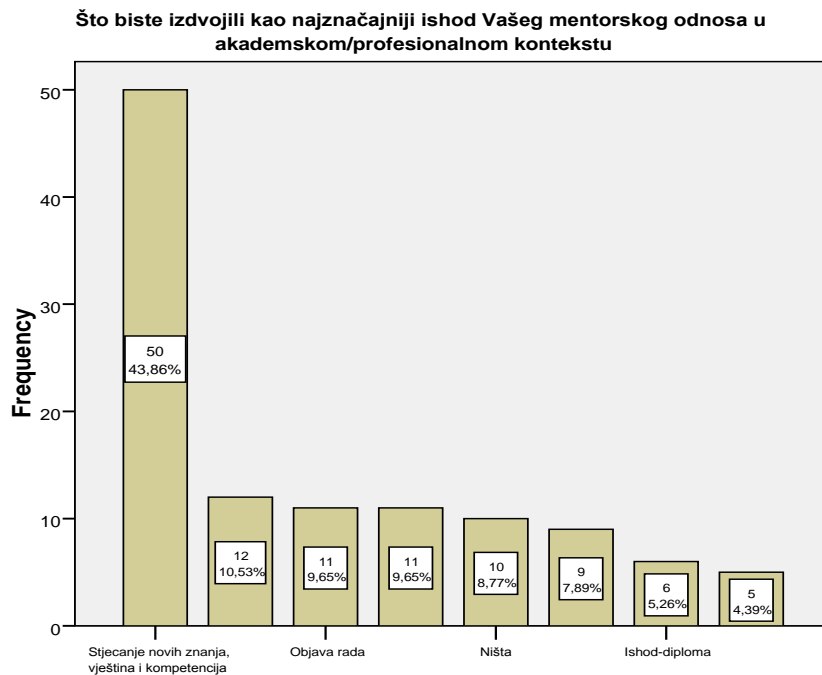
Mnogo sam samostalniji u radu na kraju mentorskog procesa nego što sam to bio/bila u početku	24,5	28	19,3	22	56,2	64	3,49	1,319
Mentor/ica me poticao/la u izgradnji mog profesionalnog identiteta	28,9	33	21,9	25	49,2	56	3,30	1,296
Osjećam se profesionalno kompetentnijim radi stečenih znanja kroz mentorsko iskustvo	27,2	31	24,6	28	48,3	55	3,25	1,266
Smatram da će mi mentorsko iskustvo koristiti u ostvarivanju uspješnije karijere u budućnosti	28,9	33	31,6	36	39,5	45	3,17	1,303
Mentorska mi je podrška pomogla u postavljanju profesionalnih ciljeva i odabiru buduće karijere	32,5	37	28,1	32	39,5	45	3,09	1,334
Mentorsko je iskustvo pozitivno djelovalo na moju povećanu prepoznatljivost u profesionalnom okruženju	34,2	39	32,5	37	33,3	38	3,01	1,300

Prema prvoj tablici koja se odnosi na akademski/profesionalni razvoj studenata vidljivo je da se najveći broj studenata slaže da je *Mentorova povratna informacija bila korisna i konstruktivna* (81,6%) te u sljedećoj da su U procesu izrade završnog/diplomskog rada imali *stručnu podršku od strane mentora/ice* (78,1%). Ispitanici se uopće ili uglavnom ne slažu da je *Mentorsko je iskustvo pozitivno djelovalo na njihovu povećanu prepoznatljivost u profesionalnom okruženju* (34,2%), *Mentorska mi je podrška pomogla u postavljanju profesionalnih ciljeva i odabiru buduće karijere* (32,5%) te *Smatram da će mi mentorsko iskustvo koristiti u ostvarivanju uspješnije karijere u budućnosti* (28,9%). Dakle, može se zaključiti kako je mentorska uloga u ovom kontekstu ponajviše fokusirana na sam rad i stručnu podršku dok je manje očitovana u širem kontekstu poput izgradnje buduće karijere ili postavljanju ciljeva.

Proveden je t-test za nezavisne uzorke (ukoliko su varijance homogene), odnosno Mann-Whitney U test (ukoliko varijance nisu homogene) s ciljem utvrđivanja postoji li statistički značajna razlika u mentorstvu u kontekstu akademskog/profesionalnog razvoja s obzirom na nezavisne varijable: vrstu rada (završni ili diplomski rad), spol, dob, vrstu rada (teorijski ili istraživački), dodjeljivanje mentora, mišljenje o budućem mentoru te odabir teme rada, dok je za testiranje razlika između više aritmetičkih sredina provedena analiza varijance (ukoliko su

varijance homogene), odnosno Kruskal-Wallis H (ukoliko varijance nisu homogene) s obzirom na nezavisnu varijablu – fakultet.

Nije pronađena statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika s obzirom na navedene varijable.



Slika 9. Ishod mentorskog odnosa u akademskom/profesionalnom kontekstu

Ispitanici su odgovarali na otvoreno pitanje o tome što bi izdvojili kao najznačajniji ishod svog mentorskog odnosa u akademskom/profesionalnom kontekstu. Ponuđeni su neki prijedlozi poput stjecanja novih znanja, vještina i kompetencija, objave rada i ostvarene daljnje suradnje s mentorom. Ispitanici su svojim riječima opisali svoja iskustva koja su kasnije grupirana u osam kategorija s obzirom na frekventnost njihovih odgovora. Prema gore vidljivom grafu možemo primijetiti kako je najveći broj ispitanika, njih 50 (43,9%) kao ishod mentorskog odnosa u akademskom/profesionalnom kontekstu navelo stjecanje novih znanja, vještina i kompetencija. Jedna od ispitanica navela je sljedeće: „Stekla sam brojna nova znanja i kompetencije, mentor mi je u svakom trenutku bio na raspolaganju i mnogo su mi značile njegove sugestije. Da opet moram birati, odabrala bih istog mentora.”⁵ Zatim, 12 (10,5%) ispitanika navelo je daljnju suradnju s mentorom kao najznačajniji ishod. Daljnja suradnja

⁵ Ispitanica sa Fakulteta za menadžment u turizmu i ugostiteljstvu, 26 godina

ukoliko je bila opisana svodila se na; uključivanje u projektne aktivnosti, sudjelovanje na kongresu ili izlaganje rada na različitim skupovima. Jedan je ispitanica navela: „*Ostvarena daljnja suradnja s mentorom, individualni poticaj za poboljšanje u studentskim aktivnostima tijekom nastavljenog diplomskog studija i jačanje interesa za područje koje mentorski rad pokriva*“.⁶Sljedeće što su ispitanici izdvojili kao ishod jest objava rada, njih čak 11 (9,6%) te razvijanje samostalnosti u radu i kritičkog mišljenja kod 9 (7,9%) ispitanika Odgovor jedne od ispitanica glasi: „*Stjecanje samostalnosti i kritički pogled na predmet rada, hrabrost, entuzijazam i pozitivno razmišljanje o potencijalnim ishodima u poslovnom svijetu.*“⁷Nešto je manji broj ispitanika, 6 (5,3%) kao ishod mentorskog odnosa naveo isključivo dobivanje diplome kao formalnosti bez drugih beneficija dok je 5 (4,4%) ispitanika kao ishod navelo jačanje interesa za područje rada kojem su posvetili svoj završni/diplomski rad kao što je jedan od ispitanica navela: „*Razvoj interesa prema, do tada zanemarivanim, temama društvenog istraživanja.*“⁸ Na kraju, 10 (8,8%) je ispitanika navelo da ništa značajno ne mogu navesti kao ishod te 11(9,6%) ispitanika pripada skupini ostalo.

4.2. Mentorstvo u kontekstu osobnog razvoja

Rezultati ovog dijela upitnika odnose se na percepciju ispitanika o utjecaju mentorskog odnosa na njihov osobni razvoj. Ispitanici su odgovarali na blok od 14 na likertovoj skali te jedno otvoreno pitanje. U tablici su vrijednosti izražene u frekvencijama i postocima te je prikazana aritmetička sredina i standardna devijacija za svako pitanje.

Tablica 2. Mentorstvo u kontekstu osobnog razvoja

Mentorstvo u kontekstu osobnog razvoja	Uopće se ne slažem / Ne slažem se(1+2)		Niti se ne slažem niti se slažem (3)		Uglavnom se slažem/ u potpunosti se slažem/ (4+5)		Aritmetička sredina	Standardna devijacija
	% ⁹	f	%	f	%	f	M	s
U mentorskom sam odnosu osjećao/la međusobno uvažavanje i poštovanje	7,9	9	10,5	12	81,6	93	4,32	0,980

⁶ Ispitanik sa Građevinskog fakulteta, 24 godine

⁷ Ispitanica sa Ekonomskog fakulteta, 26 godina

⁸ Ispitanica sa Filozofskog fakulteta, 28 godina

⁹ Vrijednosti su izražene u f= frekvencijama i %= postocima

Komunikacija s mentorom/icom bila je otvorena i iskrena	7,9	9	14,0	16	78,1	89	4,22	1,046
Mentor/ica je iskazivao/la povjerenje u moje sposobnosti i kompetencije	9,6	11	14,0	16	76,4	87	4,18	1,110
Da se opet nađem u istoj situaciji odabrao/la bi istog mentora/icu	18,4	21	11,4	13	70,2	80	3,99	1,405
Mentor/ica me ohrabrivao/la i poticao/la kada je to bilo potrebno	18,4	21	14,9	17	66,7	76	3,79	1,320
Ostvareni odnos s mentorom/icom pozitivno je utjecao na moje samopouzdanje	16,6	19	20,2	23	63,1	72	3,77	1,331
Osjećao/la sam da je mentor/ica bio/bila posvećen/a mentorskom odnosu	21,9	25	14,9	17	63,1	72	3,61	1,308
Zbog podrške koju sam dobio/la od mentora/ice, proces pisanja završnog/diplomskog rada bio mi je manje stresan	23,7	27	21,9	25	54,4	62	3,46	1,338
Savjeti koje sam dobio/la od mentora/ice koristili su mi i kasnije u životu	25,4	29	24,6	28	50,0	57	3,40	1,308
U procesu izrade završnog/diplomskog rada osjećao/la sam emocionalnu i psihološku podršku od strane mentora/ice	28,0	32	21,1	24	50,09	58	3,37	1,391
Osim profesionalnog, sa svojim sam mentorom/icom ostvario/la i prijateljski odnos	30,7	35	21,1	24	48,2	55	3,24	1,447
Mentor /ica mi je bio/bila uzor	31,6	36	19,3	22	49,2	56	3,22	1,456
Osjećam da me mentorski odnos obogatio kao osobu	35,1	40	17,5	20	47,3	54	3,12	1,390
Ostvareni mentorski odnos imao je bitnu ulogu u mom osobnom rastu i razvoju	31,5	36	32,5	37	36,0	41	3,06	1,257

Prema dobivenim rezultatima iz Tablice 2. možemo primijetiti da je 81,6% ispitanika navelo da se uglavnom ili u potpunosti slažu da su u mentorskom odnosu osjećali *međusobno uvažavanje i poštovanje*, zatim, 78,1% ispitanika slaže se da je *komunikacija s mentorom/icom*

bila otvorena i iskrena, 76,4% da je mentor/ica iskazivao/la *povjerenje u sposobnosti i kompetencije* studenta te čak 70,2% da se opet nađu u *istoj situaciji* odabrali bi *istog mentora/icu*. Ispitanici se uopće ili uglavnom ne slažu da ih je *mentorski odnos obogatio kao osobu* (35,1%), da im je *Mentor/ica bio/bila uzor* (31,6%) te da je *mentorski odnos imao bitnu ulogu* u njihovom *osobnom rastu i razvoju* (31,5%). Također, čak 28% studenata navodi kako u procesu pisanja završnog/diplomskog rada nisu/uglavnom nisu osjećali emocionalnu i psihološku podršku od strane mentora/ice.

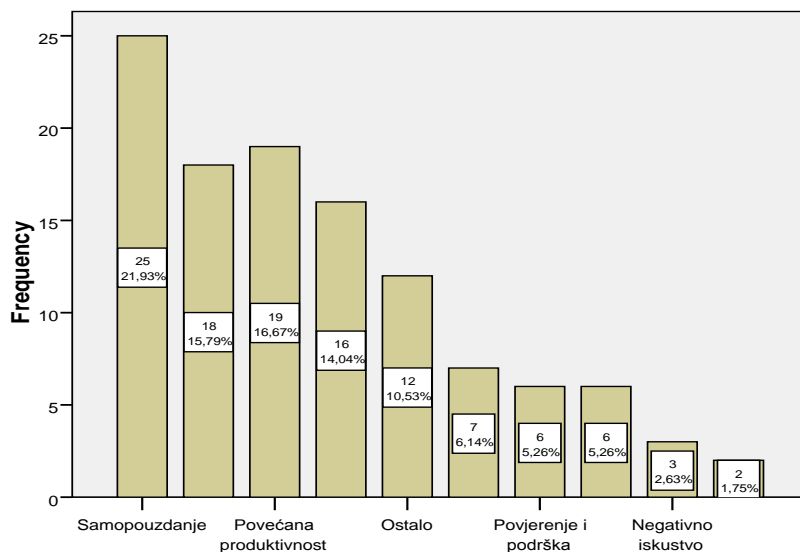
Proveden je t-test za nezavisne uzorke (ukoliko su varijance homogene), odnosno Mann-Whitney U test (ukoliko varijance nisu homogene) s ciljem utvrđivanja postoji li statistički značajna razlika u mentorstvu u kontekstu akademskog/profesionalnog razvoja s obzirom na nezavisne varijable: vrstu rada (završni ili diplomski rad), spol, dob, vrstu rada (teorijski ili istraživački), dodjeljivanje mentora, mišljenje o budućem mentoru te odabir teme rada, dok je za testiranje razlika između više aritmetičkih sredina provedena analiza varijance (ukoliko su varijance homogene), odnosno Kruskal-Wallis H (ukoliko varijance nisu homogene) s obzirom na nezavisnu varijablu – fakultet. Navedene su samo varijable u kojima je utvrđena statistički značajna razlika, odnosno nisu navedene one u kojima statistički značajna razlika nije utvrđena.

Provedbom t-testa nije pronađena statistički značajna razlika s obzirom na varijable: vrsta rada (završni ili diplomski), spol, dob, dodjeljivanje mentora te odabir teme rada, dok je Mann-Whitney U testom razlika pronađena u odnosu na varijablu mišljenje o mentoru/ici prije stupanja u mentorski odnos¹⁰. Rezultati pokazuju da studenti s pozitivnim mišljenjem o mentoru/ici prije stupanja u mentorski odnos u većoj mjeri percipiraju pozitivan utjecaj odnosa na njihov osobni rast i razvoj nego studenti koji su o svom mentoru imali neutralno mišljenje. Također, istim je testom razlika utvrđena obzirom na varijablu vrsta rada (teorijski i istraživački)¹¹. Utvrđeno je da studenti koji su odabrali istraživački rad u većoj mjeri smatraju da je ostvareni mentorski odnos utjecao pozitivno na njihov osobni rast i razvoj od studenata koji su pisali teorijski rad koji u manjoj mjeri percipiraju mentorski utjecaj. Dakle, za pretpostaviti je da vrsta rada ima utjecaja na osobni razvoj studenata te da se angažman na izradi istraživačkih radova povezuje s pozitivnijom percepcijom ostvarenih mentorskih odnosa u kontekstu osobnog rasta i razvoja studenata.

¹⁰ U= 503,5, z= -3,654, p < 0,05, 1. pozitivno mišljenje (M=63,03), 2. neutralno mišljenje (M=34,39)

¹¹ U=909,50, z=-2,517, p < 0,05, teorijski rad (M=44,56), istraživački rad (M=61,49)

Što biste izdvojili kao najznačajniji ishod mentorskog odnosa u kontekstu Vašeg osobnog rasta i razvoja



Slika 10. Ishod mentorskog odnosa u kontekstu osobnog razvoja

Ispitanicima je bilo ponuđeno otvoreno pitanje o najznačajnijim ishodima mentorskog odnosa u kontekstu njihovog osobnog rasta i razvoja. Ponuđeni su prijedlozi poput: veće razine samopouzdanja, povećane produktivnosti u radu, motiviranosti i osobnog zadovoljstva. Ispitanici su u navođenju najznačajnijih ishoda u kontekstu osobnog rasta i razvoja u najvećem postotku 21,9% istaknuli povećanu razinu samopouzdanja. Jedan od odgovora iz ove kategorije glasi: „Zbog prepoznavanja zadivljujuće erudicije koju mentorica posjeduje iz vlastite struke u spoju s vlastitim pobuđenim interesima kroz razvoj putem poslovnog odnosa u vidu ljetnog posla uspio sam ponovno razviti vlastito samopouzdanje i pobijediti vlastitu infantilnost koja me pratila kroz ranije fakultetsko školovanje“.¹² Jedna je ispitanica navela sljedeće: „Veća razina samopouzdanja, izlaženje iz comfort zone prilikom pisanja etnografskog istraživanja - koje zahtijeva visoku razinu refleksivnosti i senzibilnosti a ja sam poprilično samozatajna osoba“¹³.

Nadalje, 19 (16,7%) ispitanika navelo je osobno zadovoljstvo kao ishod, 18 (15,8%) povećanu produktivnost, dok je 16 (14%) ispitanika navelo motiviranost kao značajan ishod. Jedna je ispitanica navela sljedeće: „Bila sam izrazito motivirana zbog odličnog odnosa na relaciji

¹² Ispitanik s Građevinskog fakulteta, 24 godine

¹³ Ispitanica sa Filozofskog fakulteta, 25 godina

*mentor-student*¹⁴. Ispitanici su još kao ishode mentorskog odnosa naveli samostalnost (5,3%), povjerenje i podršku u istom postotku te je dva ispitanika kao ishod navelo stvaranje novog prijateljstva. U kategoriji povjerenja i podrške jedan od ispitanika naveo je sljedeće: „Poštovanje koje sam dobio od mentorice, savjeti koje mi je davala, otvoren pristup koji se nije ticao isključivo sadržaja vezanih uz predmet istraživanja, nego je bilo i razgovora izvan tih područja, što mi stvaralo pozitivnu atmosferu“¹⁵. Preostali odgovori ispitanika spadaju u skupinu Ništa (6,1%) te Ostalo (10,5%).

4.3. Dimenzije mentorske uloge

U izradi ovog dijela anketnog upitnika koristio se *Clutterbuckov model* mentorskih funkcija i četiri ključne mentorske uloge smještene u dvodimenzionalnom prostoru definirane dimenzijom potreba i dimenzijom utjecaja. Povezivanjem tih dimenzija definirane su četiri mentorske uloge: *trener, zaštitnik, savjetovatelj, poveziivač* koje su u anketnom upitniku ukratko opisane. Ispitanici su označili stupanja slaganja s ponuđenim ulogama uspoređujući ih pritom sa svojim mentorom/icom. U tablici su vrijednosti izražene u frekvencijama i postocima te je prikazana aritmetička sredina i standardna devijacija za svako pitanje.

Tablica 3. Dimenzije mentorske uloge

Dimenzije mentorske uloge	Uopće se ne slažem / Ne slažem se (1+2)		Niti se ne slažem niti se slažem (3)		Uglavnom se slažem / u potpunosti se slažem / (4+5)		Aritmetička sredina	Standardna devijacija
	% ¹⁶	f	%	f	%	f	M	s
TRENER - potiče na usvajanje novih kompetencija te je usmjeren na kognitivni razvoj studenta.	12,3	14	21,1	24	66,6	76	3,79	1,085
ZAŠTITNIK - pruža podršku tako da usmjerava na promišljanje o pravilima struke, prepoznaje i postavlja granice te upozorava na rizike.	15,8	18	22,8	26	61,4	70	3,71	1,165

¹⁴ Ispitanica sa Fakulteta za menadžment u turizmu i ugostiteljstvu, 24 godine

¹⁵ Ispitanik sa Filozofskog fakulteta, 26 godina

¹⁶ Vrijednosti su izražene u f= frekvencijama i %= postocima

POVEZIVAČ/FACILITATOR - povezuje studenta s drugim relevantnim stručnjacima te umrežava s odgovarajućim pojedincima, institucijama i sustavima.	22,8	26	16,7	19	60,5	69	3,55	1,284
SAVJETOVATELJ - pruža psihosocijalnu podršku i vodi računa o studentovom profesionalnom razvoju te unaprjeđenju njegovih socijalnih vještina.	25,5	29	15,8	18	58,8	67	3,53	1,298

Iako se ni jedna od navedenih dimenzija pretjerano ne ističe u odnosu na druge, možemo primijetiti kako je ipak uloga *Trenera* najzastupljenija (66,6%) te je studenti poistovjećuju s ulogom svog mentora. Time možemo zaključiti da ispitanici smatraju da su njihovi mentori prvenstveno usmjereni na kognitivni razvoj studenta. Najmanji broj ispitanika (58,8%) svoje mentore poistovjećuje s ulogom *savjetovatelja*. Savjetovatelj je opisan kao osoba koja pruža psihosocijalnu pomoć studentu, vodi računa o njegovom profesionalnom razvoju te unaprjeđenju njegovih socijalnih vještina. Kombinacija svih uloga predstavljala bi najidealniji profil mentora/ice.

Proveden je t-test za nezavisne uzorke (ukoliko su varijance homogene), odnosno Mann-Whitney U test (ukoliko varijance nisu homogene) s ciljem utvrđivanja postoji li statistički značajna razlika u mentorstvu u kontekstu akademskog/profesionalnog razvoja s obzirom na nezavisne varijable: vrstu rada (završni ili diplomski rad), spol, dob, vrstu rada (teorijski ili istraživački), dodjeljivanje mentora, mišljenje o budućem mentoru te odabir teme rada, dok je za testiranje razlika između više aritmetičkih sredina provedena analiza varijance (ukoliko su varijance homogene), odnosno Kruskal-Wallis H (ukoliko varijance nisu homogene) s obzirom na nezavisnu varijablu- fakultet. Navedene su samo varijable u kojima je utvrđena statistički značajna razlika, odnosno nisu navedene one u kojima statistički značajna razlika nije utvrđena.

Dimenzije mentorske uloge ispitivane su s obzirom na nezavisne varijable. Rezultati su pokazali statistički značajnu razliku u dimenziji mentor kao *zaštitnik* s obzirom na varijablu vrsta rada¹⁷. Dakle, studenti koji su anketni upitnik ispunjavali prema mentorskom iskustvu diplomskog rada u većoj mjeri svoje mentore doživljavaju kao *zaštitnike*¹⁸ nego studenti koji

¹⁷ U=1236, z= -2,072, p < 0,05, 1. završni rad (M=50,25), 2. diplomski rad (M=62,77)

¹⁸ *Zaštitnik* je opisan kao osoba koja pruža podršku tako da usmjerava na promišljanje o pravilima struke, prepoznaje i postavlja granice te upozorava na rizike.

su se osvrnuli na iskustvo pisanja završnog rada. U ispitanoj dimenziji – mentor u ulozi *trenera* pronađena je statistički značajna razlika s obzirom na nezavisnu varijablu koja se odnosi na su se osvrnuli na iskustvo pisanja završnog rada. U ispitanoj dimenziji – mentor u ulozi *trenera* pronađena je statistički značajna razlika s obzirom na nezavisnu varijablu koja se odnosi na su se osvrnuli na iskustvo pisanja završnog rada. U ispitanoj dimenziji – mentor u ulozi *trenera* pronađena je statistički značajna razlika s obzirom na nezavisnu varijablu koja se odnosi na su se osvrnuli na iskustvo pisanja završnog rada. U ispitanoj dimenziji – mentor u ulozi *trenera* pronađena je statistički značajna razlika s obzirom na nezavisnu varijablu koja se odnosi na slobodu u odabiru teme rada¹⁹. Naime, vidljivo je da ispitanici koji su imali slobodu u odabiru/definiranju teme rada u većoj mjeri svoje mentore percipiraju kao *trenera*²⁰ u odnosu na ispitanike koji nisu imali slobodu u odabiru/definiranju teme rada. Također, ispitanici koji su imali slobodu u odabiru/definiranju teme rada u većoj mjeri svoje mentore doživljavaju kao *zaštitnike* nego ispitanici koji nisu imali slobodu u odabiru²¹. Isto tako, utvrđena je razlika u mišljenju o mentoru/ici prije stupanja u mentorski odnos, pa tako oni koji su imali pozitivno mišljenje o svom mentoru u većoj ga mjeri doživljavaju kao *trenera* nego oni koji su imali neutralno mišljenje²². Isto se pokazalo i u dimenziji *zaštitnik* u odnosu na pozitivno mišljenje ispitanika²³. Statistički značajna razlika pronađena je kod ispitanika koji su odabrali istraživački odnosno teorijski rad. Naime, rezultati su pokazali da studenti koji su za svoj završni/diplomski rad odabrali istraživački rad u većoj mjeri doživljavaju svoje mentore kako trenere nego li je to slučaj kod studenata koju su pisali teorijski rad²⁴. Provedbom analize varijance pronađena je statistički značajna razlika u dimenziji *trener* te je utvrđeno da studenti FTHM-a²⁵ svoje mentore više doživljavaju kao *trenera* u usporedbi sa studentima Filozofskog i Građevinskog fakulteta²⁶. U varijablama spol, dob i dodjeljivanje mentora nije pronađena statistički značajna razlika niti u jednoj od navedenih dimenzija mentorskih uloga.

¹⁹ U=539, z=-2,644, p < 0,05, 1. imao sam slobodu (M=60,89), 2. nisam imao slobodu (M=39,44)

²⁰ *Trener* je opisan kao osoba koja potiče na usvajanje novih kompetencija te je usmjeren na kognitivni razvoj studenta.

²¹ U=573,5, z=-2,343, p < 0,05, 1. imao sam slobodu (M=60,53), 2. nisam imao slobodu (M=41,36)

²² U=646,5, z=-2,748, p < 0,05, 1. pozitivno mišljenje (M=61,47), 2. neutralno mišljenje (M=43,18)

²³ U=697, z=-2,347, p < 0,05, 1. pozitivno mišljenje (M=60,92), 2. neutralno mišljenje (M=43,18)

²⁴ U=953, z=-2,343, p < 0,05, teorijski rad (M=45,88), istraživački rad (60,94)

²⁵ Fakultet za menadžment u turizmu i ugostiteljstvu

²⁶ F (3,99)=3,25, p < 0,05, 1. FFRI (M=3,59, s=1,08), 2. FTHM (M=4,43, s=1,02), 3. GFRI (M=3,65, s=0,88)

4.4. Izazovi mentorskog procesa

U tablici su prikazani rezultati anketnog upitnika koji se odnose na izazove s kojima su se ispitanici susretali tijekom mentorskog procesa. Prema Clutterbuck i Lane (2004) tri su osnovna područja u kojima se izazovi mogu manifestirati: logistički problemi, problemi u odnosu i organizaciji problemi. Vrijednosti su izražene u frekvencijama i postocima te je prikazana aritmetička sredina i standardna devijacija za svako pitanje.

Tablica 4. Izazovi mentorskog procesa

Izazovi mentorskog procesa	Uopće se ne slažem / Ne slažem se (1+2)		Niti se ne slažem niti se slažem (3)		Uglavnom se slažem / u potpunosti se slažem/ (4+5)		Aritmetička sredina M	Standardna devijacija S
	% ²⁷	f	%	f	%	f		
Logistički problemi - (npr. problemi/izazovi zbog nemogućnosti pronalaženja vremena ili prostora za mentorske konzultacije)	57,9	66	16,7	19	25,4	29	2,40	1,374
Organizacijski problemi - (npr. ne definiranje svrhe, ciljeva, područja djelovanja, ne poznavanje organizacijskih i socijalnih faktora koji bi podržali mentorski proces...)	65,8	75	15,8	18	18,4	21	2,16	1,273
Problemi u odnosu - (npr. nedostatak povjerenja, međusobna ovisnost, neispunjena očekivanja, neposvećenost odnosu, nezainteresiranost...)	76,3	87	10,5	12	13,1	15	1,87	1,156

Prema dobivenim rezultatima vidljivo je da su ispitanici najviše izazova imali u području koje se odnosilo na logističke probleme, njih 25,4% (29), zatim, 18,4% (21) ispitanika navelo je organizacijske probleme te u najmanjoj su mjeri (13,1%) ispitanici izrazili nezadovoljstvo u problemima u odnosu. Dakle, od ukupnog broja 114 ispitanika, njih 15 kao izazov vidi probleme u odnosu s mentorom.

Valja primijetiti da su aritmetičke vrijednosti zamjetno niske, što može upućivati na to da se većina studenata nije susretala s ozbiljnijim izazovima tijekom izrade završnih/diplomskih

²⁷ Vrijednosti su izražene u f= frekvencijama i %= postocima

radova. Osim ponuđenog ispitanici su imali ponuđenu opciju *nešto drugo* te je 9 ispitanika na nju odgovorilo. Neki od odgovora ispitanika su sljedeći:

„Mentorica je često mijenjala mišljenje u tijeku procesa. Na primjer često sam radila kontradiktorne promjene po njenom naputku - jednom je dobro, drugi put je katastrofalno“.

„Problemi koncentracije koji su mi otežavali pisanje rada“.

„Mentorica CIJELI semestar nije bila na faksu te smo komunicirali samo putem mail-a, koncept koji je odobren na početku se znatno morao modificirati jer joj kasnije nije odgovarao“.

„Nedovoljno zajedničkog vremena, savjeta, detaljnijeg planiranja samog rada, previše kritika naspram pomoći“.

Proveden je t-test za nezavisne uzorke (ukoliko su varijance homogene), odnosno Mann-Whitney U test (ukoliko varijance nisu homogene) s ciljem utvrđivanja postoji li statistički značajna razlika u mentorstvu u kontekstu akademskog/profesionalnog razvoja s obzirom na nezavisne varijable: vrstu rada (završni ili diplomski rad), spol, dob, vrstu rada (teorijski ili istraživački). dodjeljivanje mentora, mišljenje o budućem mentoru te odabir teme rada, dok je za testiranje razlika između više aritmetičkih sredina provedena analiza varijance (ukoliko su varijance homogene), odnosno Kruskal-Wallis H (ukoliko varijance nisu homogene) s obzirom na nezavisnu varijablu- fakultet. Navedene su samo varijable u kojima je utvrđena statistički značajna razlika, odnosno nisu navedene one u kojima statistički značajna razlika nije utvrđena.

Prema provedenoj analizi utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika s obzirom na sve nezavisne varijable osim vrste rada²⁸ (teorijski i istraživački) pri čemu je utvrđeno da su više problema u mentorskom odnosu doživjeli studenti koji su pisali teorijski rad dok su u mjeri probleme u odnosu osjetili studenti koji su odabrali istraživački rad.

²⁸ U=920, z=-2,672, p < 0,05, teorijski rad (M=68,12), istraživački rad (M=51,65)

4.5.Pitanja otvorenog tipa

Mentorsko iskustvo

Ispitanici su kroz tri ključne riječi opisali svoje mentorsko iskustvo. Od ukupno 112 ispitanika koji odgovorili na ovo pitanje, 90 ispitanika opisalo je svoje mentorsko iskustvo u pozitivnim terminima pri čemu su se najviše isticali sljedeći opisi: *podrška, korisno/poučno, motivirajuće, pozitivno, profesionalno/stručno, zanimljivo, poticaj i suradnja*. Ipak, 17 je ispitanika svoje mentorsko iskustvo opisalo u negativnim terminima poput najčešće korištenih: *stresno, neprofesionalno, nezadovoljavajuće i bez podrške*. Također, 5 je ispitanika svoje mentorsko iskustvo opisalo kao neutralno: *ok, solidno, prolazno, ništa posebno, uredu*.

Mentor

Ispitanici su svoje mentore opisali kroz tri ključne riječi. Od 96 ispitanika koji su odgovorili na pitanje, njih 73 svoje mentore opisalo pozitivno koristeći se najčešće terminima: *profesionalan/a, stručan/a, susretljiv/a, pristupačan/a, kompetentan/a i organiziran/a*. Nadalje, 15 je ispitanika u opisu svojim mentora koristilo negativne opise poput: *nezainteresiran/a, neorganiziran/a, preopterećen/a, nemaran/a*, dok je 8 ispitanika svoje mentore opisalo poprilično neutralno: *ok, fer, konkretan/a, indiferentan/a*.

Komentar o temi

Ispitanici su mogli ostaviti komentar o temi (nešto što smatraju važnim, a u upitniku tome nije posvećeno dovoljno pažnje, ili nešto što bi voljeli posebno naglasiti u vezi s temom o mentoriranju studenata) te je 35 studenata to i učinilo. Neki od komentara koji su ispitanici napisali su sljedeći:

„Volio bi da su odgovori koje sam dao u ovom upitniku barem malo pretjerani, ali nažalost nisu. Nadam se da će moji odgovori biti ozbiljno shvaćeni, jer savršeno dočaravaju moje iskustvo na diplomskom radu. Upitnik je dobar i trebalo bi ga se koristiti službeno (na odsjecima) kako bi se analizirala kvaliteta mentoriranja. Znam da postoje i znatno kvalitetnija iskustva (kakva sam i sam imao prilikom izrade završnog rada) pa profesore-mentore koji svoj posao obavljaju kako treba nagraditi. Ovim ostalim mentorima: opomena pred otkaz“.

„Dio o profesionalnom kontekstu uopće nije potreban :D Profesori (odnosno većinom asistenti koji preuzimaju ulogu mentora) većinom su pretrpani svojim svakodnevnim poslom da jedva imaju vremena posvetiti pažnju diplomskom radu, kamoli nekoj većoj suradnji ili utjecaju na studentov daljnji profesionalni i osobni razvoj“.

„Upitnik je odlično konstruiran, tako da je obuhvatio ključna pitanja vezana uz sadržaj koji istražuje. Samo bih naglasio da sam doista imao sreću sa svojom mentoricom budući da sam čuo za razna mentorstva koja su bila sve, samo ne uspješna, pozitivna ili kako bih se već izrazio. Smatram da je važno stvoriti okruženje koje je profesionalno, ali ujedno i prijateljsko kako bi se cijeli proces učinio ugodniji, kako za mentora/icu, tako i za studenta/icu“.

„Pitanja su mi bila zanimljiva i temu smatram inovativnom. Mislim da je odnos s mentorom zaista važan, ali nisam promišljala previše o tome koliko on zapravo može pridonijeti uspješnosti pisanja rada i samom radu“.

„Smatram da je ova tema izrazito zanimljiva i vrijedna proučavanja jer je tužno kad čujem od svojih kolega i prijatelja njihova loša iskustva koja su često vezana uz to da mentori nisu pružali dovoljno povratnih informacija, odgovarali na vrijeme pa su studenti bili prepušteni sami sebi“.

„Ne želim da ispadne da sam imala mentoricu kojoj nije bilo stalo do mene i mog rada, na početku smo se sve dogovorile i kad sam napisala rad poslala sam joj ga na uvid. S obzirom da nisam bila jedina kod te mentorice, smatram da je pregledala rad, ali da nije kritički pristupila radu zbog vremena predaje rada“.

5. Zaključak i preporuke

Istraživanje je provedeno s ciljem dobivanja konkretnijeg uvida u percepcije studenata o mentorskim odnosima i procesima na preddiplomskoj i diplomskoj razini u pisanju završnih i diplomskih radova. Naime, težilo se dobiti odgovor na temeljno istraživačko pitanje: U kojoj mjeri studenti percipiraju manifestiranu podršku od strane mentora u procesu pisanja završnih/diplomskih radova, ulogu mentora te izazove s kojima su se susretali tijekom procesa pisanja rada?

Prema prethodno postavljenim ciljevima ispitano je:

- Koliko je ostvareni mentorski odnos utjecao na akademski/profesionalni razvoj studenta
- Koliko je ostvareni mentorski odnos utjecao na osobni razvoj studenta
- Kako studenti percipiraju svoje mentore kroz ponuđene i definirane dimenzije mentorskih uloga
- S kojim su se izazovima studenti susretali tijekom mentorskog procesa

5.1. Zaključak

Iako literatura ukazuje na mnogo sveobuhvatniju ulogu poželjnog mentora (Vizek Vidović i Žižak, 2011) ispitanici ovog istraživanja svoja su iskustva u dijelu koji se odnosi na njihov akademski/profesionalni razvoj u najvećoj mjeri opisali kroz pružanje povratne informacije te stručnu podršku od strane mentora dok je najmanje slaganja bilo u podršci koju mentor pruža u postavljanju profesionalnih ciljeva i povećanoj prepoznatljivosti u profesionalnom okruženju. Upravo je ovo jedan od prepoznatih elemenata koji dominira u odgovorima ispitanika a proteže se kroz cijelo istraživanje. Dakle, specifično shvaćanje uloge mentora s naglaskom na kognitivni razvoj studenta ²⁹. Rezultati istraživanja koji se odnose na osobni rast i razvoj studenata pokazuju da je većina ispitanika osjećala u mentorskom odnosu međusobno uvažavanje i poštovanje te komunikaciju s mentorom/icom opisuju kao otvorenu i iskrenu. Ipak, valja spomenuti da skoro jedna trećina ispitanika navodi da nije/uglavnom nije osjećala emocionalnu i psihološku podršku od strane mentora/ice. Psihološka i emocionalna podrška, podrška u postavljanju ciljeva i odabiru buduće karijere te akademska podrška jesu

²⁹ Više u dijelu koji se odnosi na *Dimenzije mentorske uloge*

najistaknutije karakteristike mentorska prema pregledu literature od 1990-2007 prema Cris i Cruz (2009) te doživljavanje mentora kao uzora prema Brown i sur. (1999) a u pravo su se u ovim česticama pokazala najmanja slaganja u odgovorima ispitanika.

Iako se razlike u odgovorima nisu pretjerano isticale³⁰, u ispitivanju dimenzija mentorskih uloga ispostavilo se da ispitanici svoje mentore u najvećoj mjeri poistovjećuju s ulogom *trenera*³¹ koji je usmjeren na kognitivni razvoj studenta dok u najmanjoj mjeri svoje mentore ispitanici doživljavaju kao *savjetovatelja*³² što se slaže s gore navedenim podacima koji se odnose na usmjerenost na stručnu podršku te s druge strane, nedovoljnu emocionalnu i psihološku podršku koje studenti dominantno opisuju kao vlastito iskustvo. S obzirom na to otvaraju se nova istraživačka pitanja o percepciji emocionalne i psihološke podrške.

Isto tako, odgovori na pitanja otvorenog tipa koja su se odnosila na najznačajnije ishode mentorskog odnosa pokazuju da gotovo polovina ispitanika kao najznačajniji ishod u akademskom/profesionalnom kontekstu vidi stjecanje novih znanja, vještina i kompetencija dok je u osobnom kontekstu istaknuta povećana razina samopouzdanja. U opisivanju svog mentorskog iskustva ispitanici su se koristili terminima poput: *podrška, korisno/poučno, motivirajuće i profesionalno* dok su svog mentora opisivali najčešće služeći se riječima poput: *profesionalan, stručan, susretljiv i kompetentan*. Što se izazova s kojim su se ispitanici tijekom procesa susretali tiče, najviše ispitanika ističe logističke probleme³³ dok se najmanje izazova očitovalo u problemima u odnosu s mentorom.

S obzirom na nezavisne varijable testirane su potencijalne razlike među ispitanicima pa je tako zanimljiv podatak da su studenti koji su pisali istraživački rad u većoj mjeri percipirali pozitivan utjecaj mentorskog odnosa na njihov osobni rast i razvoj od studenata koji su odabrali teorijski rad. Isto tako, ispostavilo se da studenti koji su odabrali istraživački rad u većoj mjeri svoje mentore doživljavaju kao trenere u definiranju mentorskih uloga u odnosu na studente koji su pisali teorijski rad. Također, razlike su istaknute u dijelu koji se odnosi na izazove mentorskog procesa za što se ispostavilo da studenti koji su pisali istraživački rad imali manje problema u odnosu s mentorom/icom od studenata koji su pisali teorijski rad. U konačnici se zaključuje da su studenti koji su odabrali istraživački rad kao vrstu rada za svoj završni ili diplomski rad

³⁰ Trener (M=3,79), Zaštitnik (M=3,71), Povezivač/Facilitator (M=3,55), Savjetovatelj (M=3,53)

³¹ Usmjerenost mentora u odnosu s mentoriranim na izravnom kognitivnom rastu

³² Uloga mentora je uspostava međusobnog povjerenja i poštovanja, poticanje na iznošenje ideja, građenje samopouzdanja mentoriranog

³³ Logistički se problemi najčešće odnose na nemogućnost pronalaska vremena i/ili prostora za mentorske konzultacije i ostale mentorske aktivnosti te mentorski angažman općenito

ostvarili pozitivnije odnose sa svojim mentorima te da percipiraju da su više napredovali u osobnom kontekstu radi ostvarenih mentorskih odnosa. Nadalje, ispostavilo se da ispitanici koji su se osvrnuli na iskustvo pisanja diplomskog rada u većoj mjeri svoje mentore doživljavaju kao *zaštitnike*³⁴ nego oni koji su se reflektirali na mentorstvo prilikom pisanja završnog rada dok su ispitanici koji su imali slobodu u odabiru/definiranju teme rada u većoj mjeri svoje mentore percipirali kao *trenere* i *zaštitnike* u odnosu na one koji nisu tu slobodu imali. Isto tako, ispitanici koji su imali pozitivno mišljenje o svom mentoru prije ostvarivanja mentorskog odnosa u većoj mjeri svoje mentore doživljavaju kao *trenere* i *zaštitnike* u odnosu na ispitanike neutralnog mišljenja. U kontekstu dimenzija uloga pronađene su razlike i s obzirom na fakultet na kojem ispitanici studiraju/su studirali. Ispitanici s FTTHM-a³⁵ svoje mentore više doživljavaju kao *trenere* u odnosu na ispitanike s Filozofskog i Građevinskog fakulteta. Također, razlike su pronađene među ispitanicima koji su imali pozitivno mišljenje o svojim mentorima prije stupanja u mentorski odnos za razliku od onih koji su imali neutralno mišljenje, s obzirom da niti jedan ispitanik nije naveo da je o svom mentoru imao negativno mišljenje prije mentorstva. Prema tome, ispitanici koji su imali pozitivno mišljenje o svom mentoru prije u većoj mjeri percipiraju pozitivan utjecaj odnosa na osobni rast i razvoj. Ovaj podatak ne iznenađuje s obzirom da pozitivan stav o osobi ili situaciji jest općeprihvaćen prediktor uspješnijeg odnosa. U nezavisnim varijablama spol i dob ispitanika nisu pronađene razlike u prosječnim odgovorima. Zbog brojnosti definicija i divergentnih određenosti funkcija i uloga mentora nerijetko je teško definirati specifičnosti u tom kontekstu. Kompleksnost ljudskih odnosa i mentorskog procesa te dinamika odnosa mentora i mentoriranog i njihovih osobnih i profesionalnih preferencija imaju važnu ulogu pri definiranju mentorskih funkcija i uloga. Iako je kroz ovo istraživanje naglašena uloga mentora kao trenera, dakle kognitivna komponenta mentorskog odnosa a stručnost i profesionalnog kao njegove bitne sastavnice to ne isključuje važnost emocionalne i psihološke komponente, odnosno napretka u osobnom smislu kod mentoriranih. U teorijskom dijelu, brojni su autori ponudili različita shvaćanja mentorstva (Clutterbuck i Lane, 2004; Caruso, 1992; Parag, 1995; Gardner, 1997; Simosko, 1991) međutim posebno valja istaknuti autoricu Moldvig (1995) koga ističe važnost individualnog slučaja i situacije te uspješnog mentora i mentorske uloge i funkcije vidi izvan jasno definiranih uloga i granica. Prema tome, važno je graditi otvoreni mentorski odnos u kojem mentorirani traži

³⁴ Mentor je primarno usmjeren na pružanje izravne emocionalne podrške mentoriranom i očuvanju njegovog osobnom integriteta i osjećaja vlastite vrijednosti

³⁵ Fakultet za menadžment u turizmu i ugostiteljstvu

podršku gdje je potrebna a mentor je prepoznaje i pruža na način da mentoriranom omogući napredak u polju gdje je on najpotrebniji i najpoželjniji.

5.2.Preporuke

Dosad provedena istraživanja o mentorstvu nisu bila usmjerena na isključivo mentorstvo u pisanju završnih i diplomskih radova te su iz tog razloga rezultati ovog istraživanja vrijedni i potencijalno korisni za unaprjeđenje sustava mentorstva na Sveučilištu u Rijeci ali i šire. Također, ovo istraživanje može biti smjernica daljnjeg razvoja uspješnijeg mentorstva i mentorskih odnosa. Prema dobivenim rezultatima istraživanja proizlaze prijedlozi za poboljšanje:

- Isticati prednosti pozitivno ostvarenih mentorskih odnosa i svih njegovih dobrobiti u akademskom i osobnom kontekstu kroz veću informiranost svih aktera kako bi na taj način studenti i mentori ali i institucija (u ovom slučaju Sveučilište) dobili širi uvid u koncept mentorstva te ga koristili kao alat za napredovanje (npr. objava ovog i sličnih radova na sveučilišnim stranicama, prezentacija mentorskih beneficija kroz javna izlaganja na sastavnicama UNIRi)
- Podizati razinu svijesti o važnosti mentorstva te stvoriti uvjete za što uspješnije provođenje mentorskih procesa s naglaskom na osiguravanje prigodnog prostora za mentorske konzultacije te vremena i posvećenosti mentorskom odnosu od strane mentora s obzirom da su se upravo logistički problemi istaknuli u ovom istraživanju
- Omogućiti mentoriranim veću slobodu u odabiru/definiranju teme rada što neminovno utječe na njihovu veću zainteresiranost i angažman u radu
- Poticati mentorirane da koriste sve dobrobiti mentorskih odnosa poput podrške u postavljanju profesionalnih ciljeva i odabiru buduće karijere
- Poticati studente na provedbu istraživačkih radova s obzirom da se pokazalo da su oni prediktor uspješnije ostvarenog mentorskog odnosa
- Poticati studente da budu otvoreni u mentorskim odnosima te svojim mentorima jasno daju do znanja u kojim područjima im je potrebna podrška te zajedno grade odnos
- Informirati studente o ulogama i funkcijama mentora te posebno, naglasiti ulogu mentora van okvira kognitivnog napretka, odnosno naglasiti ulogu mentora kao savjetovatelja a time i emocionalne i psihološke podrške
- Provesti kvalitativno istraživanje na temu mentorstva i time obuhvatiti individualne slučajeve i detaljnije istražiti mentorski concept

Sažetak

Mentorstvo se pokazalo kao iznimno zanimljiv fenomen u različitim kontekstima i područjima a njegove dobrobiti korisne za mentoriranog, mentora te organizaciju. U ovom istraživanju težilo se saznati kakva je situacija na Sveučilištu u Rijeci što se mentorskih odnosa i procesa tiče. Konkretnije, težilo se objasniti i opisati u kojoj mjeri ispitanici percipiraju manifestiranu podršku od strane mentora u procesu pisanja završnih/diplomskih radova, ulogu mentora te ispitati s kojim izazovima su se susretali tijekom procesa pisanja rada. U istraživanju je sudjelovalo ukupno 114 ispitanika UNIRi-a a korištena metoda je anketiranje putem interneta. Analizom odgovora uočeno je da ispitanici u većoj mjeri svoje mentore percipiraju kao *trenere* pri čemu je fokus na kognitivnom rastu i razvoju studenta te manje kao *savjetovatelje* što predstavlja manju usmjerenost na emocionalnu i psihološku podršku od strane mentora. Nadalje, ispitanici su kao najznačajniji ishod mentorskog iskustva istaknuli stjecanje novih znanja, vještina i kompetencija u akademskom kontekstu, te povećanu razinu samopouzdanja u osobnom kontekstu. Što se izazova s kojima su se ispitanici susretali tiče, u najvećoj su se mjeri istaknuli logistički problemi dok su najmanje primjetni bili problemi u odnosu s mentorom.

Prethodno postavljeni ciljevi i zadaci ispitivani su, obrađivani i analizirani s obzirom na nezavisne varijable: spol, dob, vrsta rada (završni/diplomski), vrsta rada (teorijski/istraživački), fakultet, sloboda u odabiru mentora i teme rada te mišljenje o mentoru/ici prije stupanja u mentorski odnos. Prema tome, najveće su razlike uočene kod studenata koji su pisali istraživački rad u odnosu na studente koji su odabrali teorijski rad pri čemu je primijećeno da studenti koji su pisali istraživački rad u većoj mjeri percipiraju pozitivnije ostvarene mentorske odnose, veći napredak u osobnom kontekstu, manje problema u mentorskom odnosu te svoje mentore u većoj mjeri doživljavaju kao *trenere*.

Ključne riječi: mentorstvo, mentorirani, mentor, razvoj, odnos, proces, završni/diplomski rad

Summary

Mentorship was shown to be interesting phenomena in different contexts and fields while its benefits useful for mentee, mentor, and organization. This research focused on exploring mentoring relationships and underlying processes in University of Rijeka. Specifically, the aim of this study was to investigate the students' perceived manifest support from their mentors in writing the thesis, the mentors role and challenges they faced during the process. This study was conducted via Internet on a sample of 114 University of Rijeka students using questionnaires. The results showed that participants perceive their mentors more as *trainers* than counselors, meaning they put bigger emphasis on cognitive development compared to emotional and psychological support. Considering academic context the most important outcome of mentorship experience for participants was the ability to learn new skills and competences, while increase in their self-confidence emerged as most important in personal context. The most prominent challenges participants encountered were the logistic type of problems, while there was the least problems in their relationship with mentor.

Previously postulated aims of this study were analyzed considering independent variables: gender, age, type of thesis (bachelor's/master's), type of article (theoretical, research), faculty, freedom in choosing their mentor and topic, and attitude toward the mentor before entering the mentorship. The results have shown that students who did research instead of theoretical type of thesis perceived their mentorship as more positive, their mentors as *trainers*, felt bigger improvement in personal context, and had fewer problems with mentors compared to students who did theoretical/review type of research.

Key words: mentorship, mentee, mentor, development, relationship, process, bachelor's/master's thesis

Literatura

- Allen, D.T., Eby, L.T. (2007). *The Blackwell Handbook of Mentoring: a multiple perspectives approach*. Malden: Blackwell Publishing.
- Allen, D.T., Eby, T.L., O'Brien, E.K., Lentz, E. (2008). The state of mentoring research: A qualitative review of current research methods and future research implications. *Journal of Vocational Behavior*, 73(3), 343-357.
- Anderson, E. M., Shannon, A. L. (1988). Toward a conceptualization of mentoring. *Journal of Teacher Education*, 39(1), 38–42.
- Bey, T.M., Holmes, C.T. (1992). *Mentoring: Contemporary principles and issues*. Virginia: Association of Teacher Educators.
- Bowman, L.R., Bowman, E.V., Delucia, L.J. (1990). Mentoring in Graduate Counseling Program: Students helping students. *Counselor Education and Supervision*, 30(1), 58-65.
- Brown, C.M., Davis, L.G., McCledon, A.S. (1999). Mentoring Graduate Students of Color: Myths, Models and Modes. *Peabody Journal of Education*, 74(2), 105-118.
- Campbell, A.T., Campbell, E.D. (1997). Faculty/student mentor program: Effects on academic performance and retention. *Research in Higher Education*, 38(6), 727-742.
- Carden, A.D. (1990): Mentoring and Adult Career Development: The Evolution of a Theory. *Counseling Psychologist*, 18(2), 275-299.
- Chao, G. T., Walz, P. M., Gardner, P. D. (1992). Formal and informal mentorships: A comparison on mentoring functions and contrast with nonmentored counterparts. *Personnel Psychology*, 45(3), 619–636.
- Clutterbuck, D., Lane, G. (2004). *The situational mentor: an international review of competences and capabilities in mentoring*. Hants. Gower House.
- Cohen, N. H. (1995). The principles of adult mentoring scale. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 66, 15–32.
- Crisp, G., Cruz, I. (2009). Mentoring college students: a critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50(6), 525-545.
- Davidson, M., Foster-Johnson, L. (2001). Mentoring in the preparation of graduate students of color. *Review of Educational Research*, 71(4), 549–574.
- Deluka-Tibljaš, A. Organizirana vršnjačka podrška i podrška nastavnika kroz studij (sustav student-mentor i nastavnik-mentor). Sveučilište u Rijeci. Preuzeto 11. veljače, 2016, sa izvora http://www.math.uniri.hr/files/propisi_dokumenti/SURI-brosura_Vrsnjacka_podrska.pdf
- Deluka-Tibljaš, A., Pavletić, D., Smojver-Ažić, S., Bajšanski, M. (2008). *Kvaliteta studiranja na Sveučilištu u Rijeci*. Sveučilište u Rijeci.
- Dickey, C. (1996). *Mentoring women of color at the University of Minnesota: Challenges for organizational transformation*. Minneapolis: University of Minnesota. (ERIC Document Reproduction Service No.ED399838).

- Ehrich, L., Handsford, B., Ehrich, F.J. (2011). Mentoring across the professions: some issues and challenges. U J. Milwater i D. Beutal, *Practical Experiences in professional education: a transdisciplinary approach* (99-113). Brisbane: Post Pressed.
- Freeman, K. (1999). No Services Needed?: The Case for Mentoring High-Achieving African American Students. *Peabody Journal of Education*, 74(2), 15-26.
- Green, S. G., Bauer, T. N. (1995). Supervisory mentoring by advisers: Relationships with doctoral student potential, productivity and commitment. *Personnel Psychology*, 48, 537-561.
- Halmi, A. (2005). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primjenjenim društvenim znanostima*. Zagreb: Naklada Slap.
- Herzog, J., Ivanuš, G.M., Čagran, B. (2012). Pogledi mentora na pedagošku praksu studentana razredne nastave. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 14 (1), 25-47.
- Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: a literature review. *Review of Educational Research*, 61(4), 505-532.
- Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships at work*. Glenview, IL: Scott, Foresman and Company.
- Kram, K. E. (1988). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Lanham, MD: University Press of America, Inc.
- Kram, K. E., Isabella, L. A. (1985). Mentoring alternatives: The role of peer relationships in career development. *Academy of Management Journal*, 28(1), 110-132.
- Levinson, J. D. (1977). The mid-life transition: A period in adult psychosocial development. *Psychiatry*, 40(2), 99-112.
- Luna, G., Cullen, D. L. (1995). Empowering the faculty: Mentoring redirected and renewed. *ASHE-ERIC Higher Education Reports*, 3, 1-87.
- McWilliams, A.E. i Beam, L.R. (2013). Advising, Counseling, Coaching, Mentoring: Models of Developmental Relationships in Higher Education. *The Mentor*. Preuzeto 23. veljače, 2016, sa izvora <https://dus.psu.edu/mentor/2013/06/advising-counseling-coaching-mentoring>
- Milas, G. (2009). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Miller, A. (2002). *Mentoring students & young people: A handbook of effective practice*. London: Kogan Page.
- Murray, M. (2001). *Beyond the myths and magic of mentoring*. San Francisco: Jossey Bass.
- Narodne novine (). *Zakon o visokom obrazovanju*. RH: Narodne novine.
- Narodne novine (2008). *Statut Sveučilišta u Rijeci*. Rijeka: Narodne novine.
- Narodne novine (2014). *Pravilnik o ocjenjivanju rada asistenata, poslijedoktoranata i mentora*. Rijeka: Narodne novine.
- Narodne novine (2015). *Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju*. RH: Narodne novine, 45 (9).
- O'Neil, O.M.J., Wrightsman, S.L. (2001) The Mentoring Relationship in Psychology Training Programs. U S. Walfish i A.K. Hess (Ur.), *Succeeding in Graduate School: The Career Guide for Psychology Students* (str. 111-123). New York: Routledge.

- Poteat, F.L., Shockley, M.K., Allen, D.T. (2009). Mentor-protége commitment fit and relationship satisfaction in academic mentoring. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 332-337.
- Quinn, J. (2012). *Mentoring: progressing women's careers in higher education*. Plymouth. Equality Challenge Unit.
- Ragins, B. R., Cotton, J. L., Miller, J.S. (2000). Marginal mentoring: the effects of type of mentor, quality of relationship, and program design on work and career attitudes. *Academy of Management Journal*, 43(6): 1177–94.
- Roberts, A. Mentoring Revisited: A phenomenological reading of the literature. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 8(2), 145-170.
- Schockett, R.M., Haring-Hidore, M. (1985). Factor analytic support for psychosocial and vocational mentoring functions. *Psychological Reports*, 57, 627-630.
- Sušan, Z. (2014). *Strategija razvoja Sveučilišta u Rijeci 2014-2020*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci.
- Vizek, V.V., Brajdić, V.M., Matic, J. (2014). *IDIZ-ov Priručnik za mentoriranje mladih istraživača*. Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Vizek-Vidović, V. (2011). *Učitelji i njihovi mentori*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Waldeck, H.J., Orrego, O.V., Plax, G.T., Kearney, P. (1997). Graduate students/faculty mentoring relationship: Who gets mentored, how it happens, and to what end, *Communication Quarterly*, 45 (3), 93-109.
- Wallace, D., Abel, R. (1997). Clearing a path for success: deconstructing borders in higher education through undergraduate mentoring. *ASHE-ERIC Annual meeting paper*.
- Wang, J., Odell, S.J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: a critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481-546.
- Wang, J., Odell, S.J. (2007). An alternative conception of mentor-novice relationships: learning to teach in reform-minded ways as a context. *Teaching and Teacher Education*, 23, 473-489.
- Wisker, G., Exley, K., Antoniou, M., Ridley, P. (2007). *Working One-to-One with students: supervising, coaching, mentoring and personal tutoring*. New York. Routledge.
- Žižak, A. (2014). Izazovi mentoriranja kvalitativnih istraživanja. *Ljetopis socijalnog rada*, 21(3), 367-392.
- Žižak, A. (2015). Challenges of qualitative studies. *Ljetopis socijalnog rada*, 21 (3), 367-392.

Popis priloga

Prilog 1. Anketni upitnik

Anketni upitnik

Poštovani studenti, studentice i oni koju su to donedavno bili!

Pred Vama se nalazi anketni upitnik kojim želim saznati više o mentorskim odnosima koje ste ostvarili sa svojim mentorima u procesu pisanja završnih ili diplomskih radova. Anketni je upitnik izrađen u svrhu provedbe istraživanja za diplomski rad te je u potpunosti anoniman. Molim ispitanike da se u ispunjavanju anketnog upitnika referiraju na posljednje mentorsko iskustvo (završni ili diplomski rad).

Molim Vas da iskreno odgovarate na pitanja kako bi rezultati ovog istraživanja bili što vjerodostojniji. Za ispunjavanje će Vam biti potrebno 15ak minuta.

Hvala na sudjelovanju!

1. 1. U ispunjavanju ovog anketnog upitnika osvrnut ću se na mentorsko iskustvo prilikom pisanja: *

(molim označite tvrdnju koja se odnosi na Vas)

Završnog rada

Diplomskog rada

2. 2. Spol: *

(molim označite odgovarajući odgovor)

Ženski

Muški

3. 3. Dob: *

(molim navedite)

4. 4. Navedite fakultet na kojem studirate ili kojeg ste završili

(molim upišite)

5. 5. Navedite studijski smjer na kojem studirate ili kojeg ste završili

(molim upišite)

6. 6. Vrsta završnog/diplomskog rada: *

(molim označite tvrdnju koja se odnosi na Vas)

Teorijski/pregledni rad

Znanstveno–istraživački rad

Teorijskoistraživački rad

Praktično/umjetnički rad

Other:

7. 7. Dodjeljivanje mentora: *

(molim označite tvrdnju koja se odnosi na Vas)

Imao/la sam slobodu u odabiru mentora/ice

Nisam imao/la slobodu u odabiru mentora/ice

8. 8. Odabir teme rada: *

(molim označite tvrdnju koja se odnosi na Vas)

Imao/la sam slobodu u odabiru/definiranju teme rada

Nisam imao/la slobodu u odabiru/definiranju teme rada

9. 9. Prije stupanja u formalni mentorski odnos: *

(molim označite tvrdnju koja se odnosi na Vas)

Imao/la sam pozitivno mišljenje o budućem mentoru/ici

Imao/la sam neutralno mišljenje o budućem mentoru/ici

Imao/la sam negativno mišljenje o budućem mentoru/ici

Mentorstvo u kontekstu akademskog/profesionalnog razvoja

Kroz sljedeći blok pitanja želim ispitati kako je ostvareni mentorski odnos utjecao na Vaš akademski, odnosno profesionalni razvoj.

Molim Vas da označite stupanj (ne)slaganja s ponuđenim tvrdnjama na ljestvici od 1-5, pri čemu one označavaju 1 – uopće se ne slažem, 2 – uglavnom se ne slažem, 3 – niti se ne slažem niti se slažem, 4 – uglavnom se slažem, 5 – u potpunosti se slažem.

10. 1. Ostvareni mentorski odnos imao je bitnu ulogu u mom akademskom/profesionalnom razvoju *

1 2 3 4 5

Uopće se ne slažem U potpunosti se slažem

11. 2. Mentorska mi je podrška pomogla u postavljanju profesionalnih ciljeva i odabiru buduće karijere *

1 2 3 4 5

Uopće se ne slažem U potpunosti se slažem

12. 3. Smatram da će mi mentorsko iskustvo koristiti u ostvarivanju uspješnije karijere u budućnosti *

1 2 3 4 5

Uopće se ne slažem U potpunosti se slažem

13. 4. Osjećam se profesionalno kompetentnijim radi stečenih znanja kroz mentorsko iskustvo *

1 2 3 4 5

Uopće se ne slažem U potpunosti se slažem

14. 5. U procesu izrade završnog/diplomskog rada imao/la sam stručnu podršku od strane mentora/ice *

1 2 3 4 5

Uopće se ne slažem U potpunosti se slažem

15. 6. Mentor/ica me poticao/la u izgradnji mog profesionalnog identiteta *

1 2 3 4 5

Uopće se ne slažem U potpunosti se slažem

16. 7. Mnogo sam samostalniji u radu na kraju mentorskog procesa nego što sam to bio/bila u početku *

1 2 3 4 5

Uopće se ne slažem U potpunosti se slažem

17. 8. Mentor/ica me poticao/la na kritičko razmišljanje *

1 2 3 4 5

Uopće se ne slažem U potpunosti se slažem

18. 9. Mentor/ica me poticao/la na iznošenje vlastitih ideja *

1 2 3 4 5

Uopće se ne slažem U potpunosti se slažem

19. 10. Mentorski je odnos bio uzajaman *

1 2 3 4 5

Uopće se ne slažem U potpunosti se slažem

20. 11. Mentor/ica je rado prenosio/la svoja znanja i iskustva s ciljem mog napretka *

1 2 3 4 5

Uopće se ne slažem U potpunosti se slažem

21. 12. Mentorova povratna informacija bila je korisna i konstruktivna *

1 2 3 4 5

Uopće se ne slažem U potpunosti se slažem

22. 13. Mentor/ica mi je bio/bila koristan izvor informacija i širenja socijalne mreže *

1 2 3 4 5

Uopće se ne slažem U potpunosti se slažem

23. 14. Mentorsko je iskustvo pozitivno djelovalo na moju povećanu prepoznatljivost u profesionalnom okruženju *

1 2 3 4 5

Uopće se ne slažem U potpunosti se slažem

24. 15. Što biste izdvojili kao najznačajniji ishod Vašeg mentorskog odnosa u akademskom/profesionalnom kontekstu *

(npr. stjecanje novih znanja, vještina i kompetencija, objava rada, ostvarena daljnja suradnja s mentorom...) Molim napišite svojim riječima u nastavku teksta

Mentorstvo u kontekstu osobnog razvoja

Kroz sljedeći blok pitanja želim ispitati kako je ostvareni mentorski odnos utjecao na Vaš osobni rast i razvoj.

Molim Vas da označite stupanj (ne)slaganja s ponuđenim tvrdnjama na ljestvici od 1-5, pri čemu one označavaju 1 – uopće se ne slažem, 2 – uglavnom se ne slažem, 3 – niti se ne slažem niti se slažem, 4 – uglavnom se slažem, 5 – u potpunosti se slažem.

25. 1. Ostvareni mentorski odnos imao je bitnu ulogu u mom osobnom rastu i razvoju *

1 2 3 4 5

Uopće se ne slažem U potpunosti se slažem

26. 2. U procesu izrade završnog/diplomskog rada osjećao/la sam emocionalnu i psihološku podršku od strane mentora/ice *

1 2 3 4 5

Uopće se ne slažem U potpunosti se slažem

27. 3. U mentorskom sam odnosu osjećao/la međusobno uvažavanje i poštovanje *

1 2 3 4 5

Uopće se ne slažem U potpunosti se slažem

28. 4. Komunikacija s mentorom/icom bila je otvorena i iskrena *

1 2 3 4 5

Uopće se ne slažem U potpunosti se slažem

29. 5. Mentor/ica je iskazivao/la povjerenje u moje sposobnosti i kompetencije *

1 2 3 4 5

Uopće se ne slažem U potpunosti se slažem

30. 6. Mentor/ica me ohrabrivao/la i poticao/la kada je to bilo potrebno *

1 2 3 4 5

Uopće se ne slažem U potpunosti se slažem

31. 7. Ostvareni odnos s mentorom/icom pozitivno je utjecao na moje samopouzdanje *

1 2 3 4 5

Uopće se ne slažem U potpunosti se slažem

32. 8. Osim profesionalnog, sa svojim sam mentorom/icom ostvario/la i prijateljski odnos *

1 2 3 4 5

Uopće se ne slažem U potpunosti se slažem

33. 9. Osjećam da me mentorski odnos obogatio kao osobu *

1 2 3 4 5

Uopće se ne slažem U potpunosti se slažem

34. 10. Da se opet nađem u istoj situaciji odabrao/la bi istog mentora/icu *

1 2 3 4 5

Uopće se ne slažem U potpunosti se slažem

35. 11. Savjeti koje sam dobio/la od mentora/ice koristili su mi i kasnije u životu *

1 2 3 4 5

Uopće se ne slažem U potpunosti se slažem

36. 12. Mentor /ica mi je bio/bila uzor *

1 2 3 4 5

Uopće se ne slažem U potpunosti se slažem

37. 13. Osjećao/la sam da je mentor/ica bio/bila posvećen/a mentorskom odnosu *

1 2 3 4 5

Uopće se ne slažem U potpunosti se slažem

38. 14. Zbog podrške koju sam dobio/la od mentora/ice, proces pisanja završnog/diplomskog rada bio mi je manje stresan *

1 2 3 4 5

Uopće se ne slažem U potpunosti se slažem

39. 15. Što biste izdvojili kao najznačajniji ishod mentorskog odnosa u kontekstu Vašeg osobnog rasta i razvoja *

(npr. veća razina samopouzdanja, povećana produktivnost radu, motiviranost, osobno zadovoljstvo...) Molim napišite svojim riječima u nastavku teksta

Dimenzije mentorske uloge

U sljedećem su dijelu navedene moguće mentorske uloge. Molim Vas da označite stupanj (ne)slaganja s ponuđenim ulogama uspoređujući ih s Vašim mentorom/icom na ljestvici od 1-5, pri čemu one označavaju 1 – uopće se ne slažem, 2 – uglavnom se ne slažem, 3 – niti se ne slažem nitise slažem, 4 – uglavnom se slažem, 5 – u potpunosti se slažem.

40. TRENER - potiče na usvajanje novih kompetencija te je usmjeren na kognitivni razvoj studenta. *

1 2 3 4 5

Uopće se ne slažem U potpunosti se slažem

41. ZAŠTITNIK - pruža podršku tako da usmjerava na promišljanje o pravilima struke, prepoznaje i postavlja granice te upozorava na rizike. *

1 2 3 4 5

Uopće se ne slažem U potpunosti se slažem

42. POVEZIVAČ/FACILITATOR- povezuje studenta s drugim relevantnim stručnjacima te umrežava s odgovarajućim pojedincima, institucijama i sustavima. *

1 2 3 4 5

Uopće se ne slažem U potpunosti se slažem

43. SAVJETOVATELJ - pruža psihosocijalnu podršku i vodi računa o studentovom profesionalnom razvoju te unaprjeđenju njegovih socijalnih vještina. *

1 2 3 4 5

Uopće se ne slažem U potpunosti se slažem

Izazovi mentorskog procesa

U sljedećem su dijelu navedeni problemi/izazovi s kojima ste se potencijalno susretali tijekom mentorskog procesa. Molim Vas da ih pomno pročitate i označite koliko se tvrdnje odnose na Vas i Vaše mentorsko iskustvo na ljestvici od 1-5, pri čemu one označavaju 1 – uopće se ne odnosi na mene, 2 – uglavnom se ne odnosi na mene, 3 – niti se ne odnosi niti se odnosi na mene, 4 – uglavnom se odnosi na mene, 5 – u potpunosti se odnosi na mene.

44. 1. Logistički problemi *

(problemi/izazovi zbog nemogućnosti pronalaza vremena ili prostora za mentorske konzultacije)

1 2 3 4 5

Uopće se ne odnosi na mene

U potpunosti se odnosi na mene

45. 2. Problemi u odnosu *

(npr. nedostatak povjerenja, međusobna ovisnost, neispunjena očekivanja, neposvećenost odnosu, nezainteresiranost...)

1 2 3 4 5

Uopće se ne odnosi na mene

U potpunosti se odnosi na mene

46. 3. Organizacijski problemi *

(npr. ne definiranje svrhe, ciljeva, područja djelovanja, ne poznavanje organizacijskih i socijalnih faktora koji bi podržali mentorski proces...)

1 2 3 4 5

Uopće se ne odnosi na mene

U potpunosti se odnosi na mene

47. Nešto drugo

(molim navedite ukoliko ste susreli s nekim izazovima/problemima koji gore nisu navedeni)

48. Molim Vas opišite svoje mentorsko iskustvo s tri ključne riječi *

49. Molim Vas opišite svog mentora s tri ključne riječi

50. Na kraju, molim Vas za komentar o temi kojom se bavio ovaj upitnik (nešto što Vi smatrate važnim, a u upitniku tome nije posvećeno dovoljno pažnje, ili nešto što biste posebno voljeli naglasiti u vezi s temom o mentoriranju studenata)