



KLAIPĖDOS  
VALSTYBINĖ  
KOLEGIJA

BIRUTĖ ANUŽIENĖ,  
SALOMĖJA ŠATIENĖ

**MENTORYSTĖS  
DISKURSAS BŪSIMŲ  
PEDAGOGŲ PRAKTIKOS  
KONTEKSTE**

**MOKSLO STUDIJA**

**BIRUTĖ ANUŽIENĖ, SALOMĖJA ŠATIENĖ**

**MENTORYSTĖS DISKURSAS BŪSIMŲ PEDAGOGŲ  
PRAKTIKOS KONTEKSTE**

MOKSLO STUDIJA

2024 m. Klaipėda

**Birutė Anužienė, Salomėja Šatienė**  
**MENTORYSTĖS DISKURSAS BŪSIMŲ PEDAGOGŲ PRAKTIKOS KONTEKSTE**  
Mokslo studija

**Recenzavo:**

Prof. dr. Ingrida Baranauskienė (Klaipėdos universitetas)

Dr. Andželika Bylaitė (SMK Aukštoji mokykla)

Leidinyi apsvartytas Klaipėdos valstybinės kolegijos, Verslo fakulteto, Pedagogikos katedros posėdyje ir rekomenduojamas spaudai (2024-12-31 protokolo Nr. SSO5-1)

Leidinio bibliografinė informacija pateikiama Lietuvos nacionalinės Martyno Mažvydo bibliotekos Nacionalinės bibliografijos duomenų banke (NBDN).

ISBN 978-9955-893-23-3  
<https://doi.org/10.52320/MS2401>

© Birutė Anužienė, autorė, 2024  
© Salomėja Šatienė, autorė, 2024  
© Klaipėdos valstybinė kolegija, 2024

## Pratarmė

Mentorystė sena kaip Uliso legenda, tačiau iki pat šių laikų yra vienas iš esminių elementų, padedančių konstruoti būsimų pedagogų profesinį identitetą ir skatinti profesinį bei asmeninį augimą. Ši studija, pavadinta „Mentorystės diskursas būsimų pedagogų praktikos kontekste“, siekia atskleisti, kaip mentorystė gali prisidėti prie mūsų studentų rengimo profesijai proceso ir kokia galia ji gali pasižymėti.

Temos pasirinkimas nebuvo atsitiktinis. Asmeninė patirtis, dirbant su skirtingais mentoriais universitetinių studijų, doktorantūros metu, stebint mentorių veiklos principus, metodus, palaikomus mentorystės santykius ir jų poveikį profesiniam tobulėjimui, įkvėpė mus giliau nagrinėti šį reiškinį. Esame įsitikinusios, kad mentorystė yra ne tik žinių ir patirties perteikimas, bet ir abipusis mokymasis bei visapusiškas augimas.

Nuoširdžiai dėkojame savo kolegėms, paskatiniusioms rengti mokslo studiją ir vienokiu ar kitokiu būdu mus palaikiusioms: KVK Verslo fakulteto dekanei Jurgitai Kasparienei: („...*spėsit, spėsit parengti, o jei ne, tai kas čia tokio, parengsite kitais metais*“); Verslo fakulteto prodekanei Aušrai Anužienei: („...*tikrai šaunu, kad taip sumąstėte*“); Taikomosios mokslo veiklos centro vadovei, doc. dr. Dianai Šateikienei: („...*jei reikės, galėsiu konsultuoti organizaciniais klausimais ir atostogų metu*“). Taip pat esame dėkingos mūsų Pedagogikos katedros vedėjai Audronei Čistienei už nuolatinį palaikymą ir supratimą, už pagalbą mums nespėjant atlikti einamųjų katedros veiklos užduočių. Esame dėkingos ir recenzentėms: prof. dr. Ingridai Baranauskienei, dr. Andželikai Bylaitei už pateiktas išvalgas, pastebėjimus. Dėkojame ir mūsų kolegei Jolantai Baronaitei už pagalbą maketuojuant mūsų studiją.

Tikimės, kad ši studija skaitytojams suteiks vertingų išvalgų, o gal kai ką paskatins toliau plėtoti mokslinius taikuomuosius mentorystės srities tyrimus ir praktiką, o gal tai bus paskata mentoriams (pavyzdžiui, praktikų vadovams) burtis į praktikų bendruomenę, kuri galėtų dar efektyviau atliepti mūsų studentų (ir ne tik jų) profesinio ir asmeninio augimo poreikius.

Pagarbiai

Mokslo studijos autorės: Birutė Anužienė ir Salomėja Šatienė

## TURINYS

PAVEIKSLŲ IR LENTELIŲ SĄRAŠAS .....	5
ĮVADAS .....	6
1. MENTORYSTĖS KONCEPTO ANALIZĖ .....	12
2. MENTORYSTĖS SANTYKIŲ RAIŠKA IR STUDENTŲ PROFESINIS AUGIMAS PRAKTIKOS VADOVŲ (MENTORIŲ) POŽIŪRIU .....	36
2.1. Teorinės tyrimo prielaidos: mentorystės santykių tipologija .....	36
2.2. Tyrimo metodologija .....	46
2.3. Kiekybinio tyrimo rezultatai: mentorystės santykių raiškos įvairovė realioje praktikoje ir jų poveikis studentų profesiniam augimui .....	47
2.4. Kokybinio tyrimo rezultatai: praktikos vadovų nuomonės apie mentorystės santykių raišką (atvejo analizė) .....	50
2.4. Baigiamoji diskusija ir galima mentorystės santykių tyrimo perspektyva.....	56
3. PRAKTIKOS VADOVO PARAMOS STUDENTAMS ANALIZĖ: AKADEMINIŲ ŽINIŲ KONTEKSTUALIZAVIMO KLAUSIMAS .....	62
3.1. Tyrimo aktualumas ir problematika .....	62
3.2. Teikiamos paramos studentui formos ir dominuojantis požiūris praktikos situacijoje .....	64
3.3. Interaktyvi ugdymosi pasiekimų ir pažangos vertinimo perspektyva.....	67
3.4. Tyrimo metodologija .....	69
3.5. Tyrimo rezultatai: paramos formos ir jas grindžiantys požiūriai kontekstualizuojant akademinės žinias .....	73
IŠVADOS IR REKOMENDACIJOS .....	78
Literatūros sąrašas .....	80
Summary .....	93

## PAVEIKSLŲ IR LENTELIŲ SĄRAŠAS

1 pav. Mentorstės pobūdis (parengta autorių remiantis Houde, 2008; Paul, 2002).....	17
1 lentelė. Paramos požymių skirtumas koučingo ir mentorstės atveju (parengta remiantis Guay, 2000)	20
2 lentelė. Mentorstės ir koučingo reiškinių skirtumai (parengta pagal: Shea, 2013, 2014; Rudney et al., 2003; Rhodes, Reddy, Roffman & Grossman, 2005; Rudney & Guillaume, 2003).....	23
3 lentelė. Mentorstės santykių tipų praktikavimo pedagoginės praktikos metu procentinė raiška (parengta autorių pagal Hurtel & Guillemette, 2022) .....	48
4 lentelė. Pavienių mentorstės santykių tipų ir jų derinių praktikavimas (sudaryta darbo autorių) .....	49
5 lentelė. Mentoriamus veiklai reikalingų gebėjimų įgijimo būdai (sudaryta darbo autorių) .....	49
6 lentelė. Mentorstės santykių tipų, praktikuojamų pedagoginės praktikos metu, poveikis studentų profesiniam augimui (sudaryta darbo autorių) .....	50
7 lentelė. Mentorstės santykių kūrimas (sudaryta darbo autorių).....	51
8 lentelė. Proteguojamo asmens vaidmens vertinimas (sudaryta darbo autorių).....	53
9 lentelė. Mentorstės santykių orientavimas į profesinį augimą (sudaryta darbo autorių).....	54
10 lentelė. Duomenys apie tyrimo dalyves (sudaryta darbo autorių) .....	71
11 lentelė. Duomenys apie tyrimo duomenų rinkimą (sudaryta darbo autorių) .....	71

## IVADAS

Šiandieną rengiant būsimus pedagogus suprantama, kad studentų palaikymas ir parama jų viso rengimo profesijai metu yra labai reikšmingi. Parama studentui ypač aktuali tuo metu, kai jis atlieka praktiką, nes pastaroji – tai tiesus kelias į profesiją arba... pasitraukimas iš jos, jei praktika tampa nepakeliama našta dėl profesinės veiklos iššūkių ar dėl teikiamos paramos būsimam mokytojui stokos. Sėkminga praktika gali atverti duris į darbo rinką, nes darbdaviai vertina realią patirtį ir rekomendacijas iš praktikos vietų.

Praktika tiesiogiai siejasi su būsimo mokytojo profesine integracija, kuri yra iš tikro sudėtingas laikotarpis dažnam, pradedančiajam profesinę veiklą. Šį laikotarpį Nault (1999)<sup>1</sup> vaizdingai apibūdino „išlikimo periodu“, reiškiančiu praktinių žinių ir įgūdžių kaupimą, akademinį žinių, įgytų studijų metu, kontekstualizavimą, socializaciją darbo vietoje, organizacinės kultūros vizijos atsiskleidimą, vertybių formavimąsi, profesinio identiteto transformacijos procesą ir daug kitų dalykų. Tai gali būti paieškų, klaidų, iššūkių, bandymų laikotarpis, kai būsimas mokytojas ieško ir suranda savo profesinį „aš“, o kartais taip ir neranda...

Kanadoje atlikto tyrimo (Gagnon, 2020, p. 57)<sup>2</sup> statistikos duomenys šiuo klausimu kalba patys už save: Europos šalyse, pavyzdžiui, Nyderlanduose, Šveicarijoje ir Jungtinėje Karalystėje per pirmuosius profesinės veiklos metus mokytojų pasitraukimas iš profesinės veiklos siekia 25-40 procentų. Šiaurės Amerikoje situacija ne ką geresnė: Jungtinėse Amerikos Valstijose, Kanadoje pastebėtas 40-50 procentų mokytojų nubyrimas. Viena iš priežasčių – nusivylimas profesija, bendradarbių nenoras padėti, mentoriaus neskyrimas ir kt. Tai gal ne taip jau ir retai reiškiasi paramos stoka? Vadinasi, norime mes to ar nenorime, kyla paramos būsimam ar jaunam specialistui reikmės klausimas.

Viena populiariausių paramos būsimam ar pradedančiam veiklą pedagogui formų yra mentorstė. Pasaulyje ji daugiau ar mažiau paplitusi ne tik verslo organizacijose, bet ir ugdymo įstaigose.

Šiandieną mentorstės konceptas vartojamas įvairiomis prasmėmis, ypač siekiant palengvinti, užtikrinti asmens profesinę integraciją ar padedant mokymosi, profesinio augimo sunkumus patiriančiam jaunuoliui. Mentorstė pasižymi jos apibūdinimų, sampratų gausa. Daugybė žmonių savo šnekamojoje, kasdienėje kalboje vartoja sąvoką „mentorstė“, būdami tikri, kad aplinkiniai iš tiesų žino, ką tai reiškia ir vienodai supranta. Deja, taip nėra... Šioje vietoje norėtusi perfrazuoti profesoriaus G. Le Boterf žodžius, pasakytus kalbant apie kompetencijos sampratą – „*konceptualus chameleonas...*, kuriam būdinga sudėtinga egzistencija“ (Le Boterf, 2010, p. 16)<sup>3</sup>. Lygiai tą patį galima būtų pasakyti ir apie įvairiaprasmią mentorstės konceptą, atsiradusį graikų mitologijoje, pakitusį laiko ir istorijos tėkmėje, dar ir dabar vartojamą įvairiuose paramos, pagalbos, profesinio augimo kontekstuose, tačiau skirtingų žmonių dažnokai suprantamą visiškai skirtingai. Kitaip sakant, mentorstė – labai unikalus konceptas, nes gali įgauti skirtingas raiškos formas, pobūdį, gali būti taikoma skirtingose organizacijose, skirtingai suprantama. Tačiau neatsižvelgiant į skirtingas jos raiškos formas ar koncepto pavadinimų įvairovę, yra aišku, kad mentorstė – tai paramos elementas.

Mentorstės svarba daugelyje mūsų visuomenės veiklos sričių yra neabejotina. Tai viena iš priežasčių, kodėl susidomėjimas šiuo reiškiniu auga, o mokslinių tyrimų ir publikacijų tik daugėja. Mentorstė – plačiai paplitęs reiškinys, dažnai taikomas verslo organizacijose, nes mentorstė – tai

<sup>1</sup> Nault, T. (1999). *Écllosion d'un moi professionnel personnalisé*. In J.-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (p. 139-159). Bruxelles: De Boeck.

<sup>2</sup> Gagnon, N. (2020). *Développer l'agir compétent de mentors: le cas d'enseignants oeuvrant dans un programme d'insertion professionnelle en Ontario*. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(1). <https://doi.org/10.7202/1075719ar>

<sup>3</sup> Le Boterf, G. (2010). *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétences. Les réponses à 100 questions*. EYROLLES: Editions d'Organisation.

pirmiausia kolegų profesinė parama/pagalba kitam darbuotojui, siekiančiam profesionalumo, kompetentingumo ir geresnių rezultatų (Shea, 2013)<sup>4</sup>. Todėl pakankamai daug tyrėjų jau ne vieną dešimtmetį aktyviai analizavo ir analizuoja mentorystę įvairių organizacijose diegiamų mentorystės modelių, programų, patirties kontekste. Vienas iš pirmųjų mentorystės statusą organizacijoje išsamiai apibūdino G. Manza (2003)<sup>5</sup>, o A. Malderez ir kt. (1999)<sup>6</sup> numatė pagrindinius principus, kuriais turėtų vadovautis mentorius, funkcijas organizacijoje, o pateiktos praktinės rekomendacijos mentorystės klausimais iš tiesų buvo svarus indėlis į to laikmečio mentorystės diegimą organizacijoje. Taip gimė formalios mentorystės idėja. A.J. Durlak ir R.P. Weissberg (2007)<sup>7</sup> teigimu formalios mentorystės programų įgyvendinimas organizacijoje vysto darbuotojų asmenines savybes ir socialinius gebėjimus. Tyrimais nustatyta, kad formali mentorystės programa gali padėti įvaldyti bei kontroliuoti mentorystei svarbius santykius: pavyzdžiui, J. E. Rhodes ir kt. (2007)<sup>8</sup> analizavo mentorystės programas, jas siejant su proteguojamų asmenų lytimi, vėliau Grosman ir Rhodes (2012)<sup>9</sup> pateikė mentorystės programų analizę sąsajoje su laiko vadybos įgūdžių tobulinimu. D. L. DuBois su kolegomis (2005)<sup>10</sup> vieni iš pirmųjų padėjo metodologinius mentorystės tyrimų pagrindus, kurie iki šių dienų neprarado savo aktualumo.

P. L. Benson su kolegomis (2012)<sup>11</sup> teoriškai ir empiriškai pagrindė mentorystę, kurią jie apibūdino kaip asmeninio augimo skatinimą, pagrįstą santykiais tarp aukštesnės kvalifikacijos darbuotojo (mentoriaus) ir mažiau patirties turinčio asmens (proteguojamojo) (Benson et al., 2012)<sup>12</sup>. Šie santykiai remiasi abipusio mokymosi galimybių principu. Tokiu būdu mentorystė vertinama kaip efektyvus būdas pasiekti organizacijos veiklos stabilumo ir produktyvumo pačių darbuotojų savigalbos būdu (Green et al., 2014)<sup>13</sup>. Mentorystė prilygsta verslo strategijai, padedančiai kurti inovatyvią organizaciją, motyvuoti, ugdyti ir išlaikyti darbuotojus (Durlak&Weissberg, 2007)<sup>14</sup>. Abipusis bendradarbiavimas suteikia naudos ne tik proteguojamam asmeniui bei mentoriui, padėdamas įgyti trūkstamų žinių ar patirties tam tikrose srityse (Hezleet & Gibson, 2005)<sup>15</sup>, bet taip pat ir organizacijai, kaip darbuotojų potencialo atskleidimo priemonė (Duck, 2014)<sup>16</sup>.

G.F. Shea (2014)<sup>17</sup> pateikė svarbiausius organizacinės mentorystės principus bei išskyrė raidos etapus, o pačią mentorystę įvardino parama/pagalba, organizacijos darbuotojų teikiama vieni kitiems,

---

<sup>4</sup> Shea, G.F. (2013). *The Mentoring Organization*. Crisp Publications.

<sup>5</sup> Manza, G. (2003). *The state of mentoring*. Paper presented at 2003 National Research Summit on Mentoring, Kansas City, MO.

<sup>6</sup> Malderez, A., & Bodoczky, C. (1999). *Mentor Courses*. UK, Cambridge. Prieiga per internetą: [https://assets.cambridge.org/97805215/66902/toc/9780521566902\\_toc.pdf](https://assets.cambridge.org/97805215/66902/toc/9780521566902_toc.pdf)

<sup>7</sup> Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2007). *The impact of after-school programs that promote personal and social skills*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

<sup>8</sup> Rhodes, J. E., Samp, K.W., & Litchfield, L. (2007). Exploring the role of gender in mentoring programs. In D. L. DuBois (Chair), *Development and evaluation of mentoring programs for girls: What's gender got to do with it?* Symposium conducted at biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Boston: MA.

<sup>9</sup> Grossman, J. B., Rhodes, J. E. (2012). The test of time: Predictors and effects of duration in youth mentoring programs. *American Journal of Community Psychology*, 30, 199-219.

<sup>10</sup> DuBois, D. L., & Silverthorn, N. (2005). Research methodology. In D. L. DuBois, & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of Youth Mentoring* (p. 44-64). Thousand Oaks, CA: Sage Public.

<sup>11</sup> Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., & Sempa, A. (2012). Positive development: Theory, research, and applications. In R. M. Lerner (Ed.). *Theoretical Models of Human Development*. Volume 1 of Handbook of Child Psychology (6th ed.) (p. 894- 941). Editors-in-chief: W. Damon & R. M. Lerner. Hoboken, NJ: Wiley.

<sup>12</sup> Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., & Sempa, A. (2012). Positive development: Theory, research, and applications. In R. M. Lerner (Ed.). *Theoretical Models of Human Development*. Volume 1 of Handbook of Child Psychology (6th ed.) (p. 894- 941). Editors-in-chief: W. Damon & R. M. Lerner. Hoboken, NJ: Wiley.

<sup>13</sup> Green, M., & Scholes, M. (2014). *Attachment and Human Survival*. New York: Karnac.

<sup>14</sup> Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2007). *The impact of after-school programs that promote personal and social skills*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

<sup>15</sup> Hezleet, S. A., & Gibson, S. K. (2005). Mentoring and human resource development: where we are and where we need to go. *Advances in Developing Human Resources*. 7, 446 – 469.

<sup>16</sup> Duck, S. (2014). Stratagems, spoils, and a serpent's tooth: On the delights and dilemmas of personal relationships. In W. R. Cupach, B. H. Spitzberg (Eds.), *The Dark Side of Interpersonal Communication* (p. 3-24). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

<sup>17</sup> Shea, G.F. (2014). *Mentoring: Helping Employees Reach Their Full Potential*. Amacom.



kuomet mažiau patyręs darbuotojas gali tobulinti savo asmenines ir profesines kompetencijas, nes konkrečioje srityje daugiau patirties turintis darbuotojas perteikia gebėjimus ir žinias savo kolegai (Shea, 2013)<sup>18</sup>. C. Constantine (2012)<sup>19</sup> mentorystę organizacijoje laiko tam tikru konsultavimu, kurio įgyvendinimui reikalingos daugiakultūrinės mentoriaus kompetencijos.

Savo originalumu pasižymi D.S. Eliot ir S. Mihalic (2014)<sup>20</sup> darbas tiriant mentorystę kaip efektyvią prevencinę priemonę. S.A. Hezleet ir S.K.Gibson (2005)<sup>21</sup> mentorystę organizacijoje traktuoja kaip žmogiškųjų išteklių vystymo priemonę. M. Green ir M. Scholes (2014)<sup>22</sup> analizuoja ją kaip „išgyvenimo“ priemonę įtemptoje darbo aplinkoje, o S. Duck (2014)<sup>23</sup> tiria kaip palankius darbuotojų santykius užtikrinančią priemonę. Pastebima, kad mentorystė turi daug panašumų su kitais profesinės paramos/pagalbos reiškiniiais, pavyzdžiui, su ugdomuoju vadovavimu (koučingu) (Hawkins, 2013)<sup>24</sup>. L. Merrick (2014)<sup>25</sup> mentorystę ir ugdomąjį vadovavimą (koučingą) traktuoja kaip pagrindinius sėkmingos organizacijos veiksnius, o D.S. Sue (2013)<sup>26</sup> atskleidė mentorystės kultūrų įvairovę, teikiant konsultacijas proteguojamiems asmenims (kolegoms).

Pastaruosius dešimtmečius daug ir įvairiuose socialiniuose kontekstuose analizuojama mentorystė, kaip pagrindinis socialinio kapitalo komponentas, susijęs su profesiniu žmogaus augimu (Hudson, 2013)<sup>27</sup>; karjeros sėkme (Bozionelos, Kostopoulos, Van Der Heijden et al., 2016<sup>28</sup>), organizaciniu išipareigojimu (Craig, Allen, Reid, Riemenschneider & Armstrong, 2013<sup>29</sup>; Donaldson, Ensher & Grant-Vallone, 2000<sup>30</sup>), organizaciniu pilietiniu elgesiu (Ghosh, Reio & Haynes, 2012<sup>31</sup>), atliekamu mentoriaus vaidmeniu ir jo poveikiu proteguojamam asmeniui bei tarpusavio sąveika (Butler & Cuenca, 2012<sup>32</sup>; Kang, 2021<sup>33</sup>; Dani, Harrison, Felton-Koestler, Kopish, Dunham,

---

<sup>18</sup> Shea, G.F. (2013). *The Mentoring Organization*. Crisp Publications.

<sup>19</sup> Constantine, M. G. (2012). Predictors of satisfaction with counseling: Racial and ethnic minority clients' attitudes toward counseling and ratings of their counselors' general and multicultural counseling competence. *Journal of Counseling Psychology*, 49(2), 255-263.

<sup>20</sup> Elliot, D. S., & Mihalic, S. (2014). Issues in disseminating and replicating effective prevention programs. *Prevention Science*, 5, 47-53.

<sup>21</sup> Hezleet, S. A., & Gibson, S. K. (2005). Mentoring and human resource development: where we are and where we need to go. *Advances in Developing Human Resources*, 7, 446 – 469.

<sup>22</sup> Green, M., & Scholes, M. (2014). *Attachment and Human Survival*. New York: Karnac.

<sup>23</sup> Duck, S. (2014). Stratagems, spoils, and a serpent's tooth: On the delights and dilemmas of personal relationships. In W. R. Cupach, & B. H. Spitzberg (Eds.), *The Dark Side of Interpersonal Communication* (p. 3-24). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

<sup>24</sup> Hawkins, P. (2013). *Coaching, Mentoring and Organizational Consultancy: Supervision, Skills and Development* (2nd edition). Open University Press.

<sup>25</sup> Merrick, L (2014). *How Coaching and Mentoring can drive succes in your organization*. Ondon: Chronus Corporation.

<sup>26</sup> Sue, D. W., & Sue, D. (2013). *Counseling the Culturally Diverse: Theory and Practice* (4th ed.). New York: John Wiley & Sons.

<sup>27</sup> Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: „Growth for both“ mentor and mentee. *Professional Development in Education*, 39(5), 771-783. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.749415>

<sup>28</sup>Bozionelos, N., Kostopoulos, K., Van der Heijden, B., Rousseau, D. M., Bozionelos, G., Hoyland, T., ... & Van der Heijde, C. (2016). Employability and job performance as links in the relationship between mentoring receipt and career success: A study in SMEs. *Group & organization management*, 41(2), 135-171.

<sup>29</sup> Craig, C. A., Allen, M.W; Reid, M. F., Riemenschneider, C. K. & Armstrong, D. J. (2013). The Impact of Career Mentoring and Psychosocial Mentoring on Affective Organizational Commitment, Job Involvement, and Turnover Intention, *Administration and Society*, 45 (8), 949-973.

<sup>30</sup> Donaldson, S. I., Ensher, E. A & Grant-Vallone, E. J. (2000). Longitudinal Examination of Mentoring Relationships on Organizational Commitment and Citizenship Behavior, *Journal of Career Development*, 26(4), 233-249.

<sup>31</sup> Ghosh, R., Reio, T. G. & Haynes, R.K. (2012). Mentoring and Organizational Citizenship Behavior: Estimating the Mediating Effects of Organization-based Self-esteem and Affective Commitment, *Human Resource Development Quarterly*, 23 (1), 41-63.

<sup>32</sup> Butler, B., & Cuenca, A. (2012). Conceptualizing the roles of mentor teachers during student teaching. *Action in Teacher Education*, 34, 296–308. <https://doi.org/10.1080/01626620.2012.717012>

<sup>33</sup> Kang H. (2021). The role of mentor teacher-mediated experiences for preservice teachers. *Journal of Teacher Education*, 72(2), 251–263. <https://doi.org/10.1177/0022487120930663>

Hallman-Thrasher & Shaw, 2021)<sup>34</sup>; mentoriaus identitetu (Badia & Clarke, 2022)<sup>35</sup>; darbuotojų išlaikymu (Craig et al., 2013<sup>36</sup>; Payne & Huffman, 2005<sup>37</sup>) ir kt.

Išskirtinis ir įdomus savo aspektais L. T. Eby ir kolegų (2009)<sup>38</sup> darbas, kuriame atskleista ne tik teigiama, bet ir neigiama mentorystės patirtis, bei numatyta teigiamos patirties perspektyva organizacijoje. Tyrimų apie neigiamą mentorystės poveikį nėra gausu. Tačiau buvo analizuotos penkios pagrindinės priežastys (Eby, McManus, Simon & Russell, 2009)<sup>39</sup>, kuriomis grindžiama neigiama proteguojamų asmenų patirtis: netinkamas diados (mentorius-proteguojamas asmuo) sudarymas; per didelis nutolimas/atstumo laikymasis diadoje; manipuliatyvus elgesys; vadovavimo patirties trūkumas; bendro pobūdžio mentorystės santykių sutrikimas.

Kai kurie mentorystės srities tyrimai pasižymi specifiškumu, pavyzdžiui George & LaLonde (2005)<sup>40</sup> atliktas tyrimas išsiskiria tuo, kad buvo analizuota kalinių moterų, turinčių laisvėje likusių vaikų, mentorystė.

Nepaisant gausios mokslinės literatūros ir tyrimų mentorystės tema, tik palyginus neseniai mokslininkai ėmėsi nagrinėti mentorystės santykius ir teigiamo jų poveikio proteguojamų asmenų profesiniam augimui klausimą (Boudreault, 2016<sup>41</sup>; Duchesne, 2010<sup>42</sup>; Hudson, 2016<sup>43</sup>; Izadinia, 2016<sup>44</sup>).

Reikia pasakyti, kad publikacijų ir tyrimų, skirtų mentorystės tematikai, iš tiesų yra daug ir įvairaus pobūdžio, tačiau dažnai stebima galima nuomonių divergencija, netgi pačios mentorystės ir jos santykių sampratos priešara. Nors tyrėjai ir praktikai pripažįsta mentorystės santykių poveikį profesiniam augimui, karjeros sėkmei, tačiau dauguma tyrimų neatsižvelgė į šio konstrukto daugiaprasmiškumą (Hurtel & Guillemette, 2022)<sup>45</sup>. Sutariama ir dėl to, kad mentorystė – tai patyrusio, profesionalaus darbuotojo (mentoriaus) santykiai, jo galia turinčiam mažiau patirties proteguojamam asmeniui (Lajiness, 2021)<sup>46</sup>. Tačiau nuomonės išsiskiria, kai pradedama gilintis, aiškintis, ką reiškia mentorystės santykiai? Galimai tokią nuomonių divergenciją, netgi sampratos priešarą galima būtų paaiškinti tuo, kad mentorystė reiškiasi skirtinguose žmogaus veiklos kontekstuose, skirtinguose socialiniuose laukuose, skirtingomis raiškos formomis: pavyzdžiui, formali mentorystė ir daugybė neformalios mentorystės apraiškų, kurios skiriasi savosiomis

<sup>34</sup> Dani, D., Harrison, L., Felton-Koestler, M., Kopish, M., Dunham, J., Hallman-Thrasher, A., & Shaw, O. (2021). Nature of Mentoring Interactions to Support Teacher Candidate Learning in Clinical Settings. *Peabody Journal of Education*, 96(1), 76-86. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2020.1864248>

<sup>35</sup> Badia, A., & Clarke, A. (2022). The practicum-mentor identity in the teacher education context. *Teaching Education*, 33(4), 355-371. <https://doi.org/10.1080/10476210.2021.1920910>

<sup>36</sup> Craig, C. A., Allen, M.W.; Reid, M. F., Riemenschneider, C. K., & Armstrong, D. J. (2013). The Impact of Career Mentoring and Psychosocial Mentoring on Affective Organizational Commitment, Job Involvement, and Turnover Intention. *Administration and Society*, 45 (8), 949-973.

<sup>37</sup> Payne, S. C., & Huffman, A. H. (2005). A Longitudinal Examination of the Influence of Mentoring on Organizational Commitment and Turnover. *Academy of Management Journal*, 48(1), 158-168.

<sup>38</sup> Eby, L. T., McManus, S. E., Simon, S. A., & Russell, J. E. A. (2000). The protege's perspective regarding negative mentoring experiences: The development of a taxonomy. *Journal of Vocational Behavior*, 57(1), 1-21. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1999.1726>

<sup>39</sup> Eby, L. T., McManus, S. E., Simon, S. A., & Russell, J. E. A. (2000). The protege's perspective regarding negative mentoring experiences: The development of a taxonomy. *Journal of Vocational Behavior*, 57(1), 1-21. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1999.1726>

<sup>40</sup> George, S. M., & LaLonde, R. J. (2005). *Incarcerated mothers in Illinois State Prisons: An analysis of administrative data*. Prieiga per internetą: [www.harrisschool.uchicago.edu/research/chppp/research.html](http://www.harrisschool.uchicago.edu/research/chppp/research.html)

<sup>41</sup> Boudreault, M. (2016). *Étude exploratoire des caractéristiques d'une relation de mentorat* [Mémoire de maîtrise inédit]. Université Laval, Québec, QC.

<sup>42</sup> Duchesne, C. (2010). L'établissement d'une relation mentorale de qualité: à qui la responsabilité? *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(2), 239-253. <https://doi.org/10.7202/045606ar>

<sup>43</sup> Hudson, P. (2016). Forming the Mentor-Mentee Relationship. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(1), 30-43. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1163637>

<sup>44</sup> Izadinia, M. (2016). Student teachers' and mentor teachers' perceptions and expectations of a mentoring relationship: Do they match or clash? *Professional Development in Education*, 42(3). <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.994136>

<sup>45</sup> Hurtel, B., & Guillemette, F. (2022). Proposition d'une typologie de la relation mentorale entre professionnels. *Enjeux et société*, 9(2), 16-44. <https://doi.org/10.7202/1092839a>

<sup>46</sup> Lajiness, M. S. (2021). The power of a mentor. *Journal of Computer-Aided Molecular Design*, 36(5), 339-340.

socialinėmis praktikomis. Nors mentorystė mena gilią senovę, tačiau istorijos eigoje radosi ir randasi vis naujesnės, įvairesnės mentorystės praktikos, programos. Dar viena priežastis, dėl kurios atsiranda mentorystės ir jos santykių sampratos daugiaprasmiškumas – pamiršamos reiškinio ištakos. Galimai todėl R. Houde (2008)<sup>47</sup> rekomenduoja nagrinėti mentorystės ir jos santykių reiškinį trimis aspektais: *etimologinė ir simbolinė ištakos* (pvz. Uliso legenda); *psichologinė ir modernioji ištakos* (pvz. Eriko H. Eriksono asmenybės raidos teorija); *semantinė ir filosofinė ištakos* (pvz. bendra mentorystės vizija).

Atlikta užsienio šalių literatūros šaltinių apžvalga leidžia teigti, kad mentorystė kaip socialinis reiškinys gali varijuoti, ir mentorystės programų esmė slypi tame, kad jos gali būti taikomos įvairiose organizacijose kaip pagalba kitam darbuotojui (kolegai). Tačiau fiksuojama *praktinė problema*: ugdymo įstaigose patys mentoriai (šios studijos atveju – studentų praktikos vadovai) ne visada išmano arba jų nuomonės kardinaliai išsiskiria mentorystės, jos santykių įvairovės, mentorystės, kaip paramos proceso poveikio proteguojamo asmens profesiniam augimui ir kt. klausimais. Tai supponavo *pagrindinius šios studijos probleminius klausimus*:

1. Kokie yra daugiaprasmiškos mentorystės koncepto būdingi požymiai (charakteristikos) ir kaip apibrėžiamas konceptas?
2. Kuo gali reikštis mentorystės santykiai ir kaip skirtingų mentorystės santykių raiška atsiliepija studentų profesiniam augimui praktikos vadovų požiūriu?
3. Kaip reiškiiasi praktikos vadovo parama studentui praktikos metu bandant konceptualizuoti turimas akademinės žinias?

Šioje studijoje ieškoma atsakymų į probleminius klausimus, mokslinės literatūros apžvalga ir atlikti empiriniai tyrimai pateikia naujų įžvalgų bei galimų praktinių sprendimų analizuojant studentų profesinį augimą pedagoginės praktikos metu. Todėl šios *mokslo studijos tikslas* – atlikti mentorystės diskurso analizę atskleidžiant mentorystės kaip paramos studentų profesiniam augimui raišką būsimų pedagogų praktikos kontekste.

Rengiant studiją taikyti tyrimo metodai: *mokslinės literatūros analizė*, kuria siekiama atskleisti teorines tyrimo prielaidas. Mentorystės konceptas dažnai vartojamas moksliniuose tekstuose apibūdinant profesinį tobulėjimą, asmeninį/profesinį augimą, karjeros vystymą, profesinę integraciją ir kt., reiškiiančius pagalbą, paramą, pritaikytą suaugusiųjų mokymosi kontekstui darbo vietoje (De Simone, 2021)<sup>48</sup>. Tačiau tuo pačiu verta pastebėti, kad mentorystės konceptas yra daugiaprasmiškas, todėl taikytas *koncepto analizės metodas*, siekiant atskleisti koncepto, kuris traktuojamas kaip mentalinis reiškinio, idėjų, konstruktų vaizdinys, savybes. Siekiant atskleisti mentorystės santykių raišką ir studentų profesinį augimą praktikos vadovų požiūriu, tyrimo duomenų rinkimui pasitelkta *anketinė apklausa ir interviu*. Duomenys analizuoti taikant statistinę duomenų apdorojimo programą SPSS (24-oji versija). Grafinė analizė atlikta skaičiuokle MS Excel. Kokybiniame tyrime duomenų analizei taikyta *teminė analizė*. Analizuojant praktikos vadovo galimas paramos būsimam mokytojui (praktikantui) formas ir požiūrį į teikiamą paramą studentams integruojant akademinės žinias į praktinę veiklą taikytas *stebėjimas ir kryžminio interviu metodas*. Duomenų analizė atlikta taikant Theureau (2006)<sup>49</sup> techniką, *stebėjimo analizė* yra interpretacinio pobūdžio.

*Metodologinės tyrimo nuostatos:*

- Walker ir Avant (2005)<sup>50</sup> koncepto analizės metodologija, kitaip tariant strategija, skirta koncepto būdingiems požymiams (charakteristikoms) nagrinėti ir jį apibrėžti;
- tiriant mentorystės santykių raišką ir studentų profesinį augimą praktikos vadovų požiūriu remtasi Hurtel ir Guillemette (2022)<sup>51</sup> mentorystės santykių tipologija;

<sup>47</sup> Houde, R. (2008). Le mentorat aujourd'hui: Des racines et des ailes!. *Lumen Vitae*, 63(2), 129-146.

<sup>48</sup> De Simone, S. (2021). *Mentorat et tutorat: des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS)* [Thèse de doctorat inédite]. Université de Genève, Genève. Prieiga per internetą: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:157616>

<sup>49</sup> Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Octares.

<sup>50</sup> Walker, L. O., & Avant, K. C. (2005). *Strategies for Theory Construction in Nursing*. Pearson Prentice Hall; Upper Saddle River, NJ.

<sup>51</sup> Hurtel, B., & Guillemette, F. (2022). Proposition d'une typologie de la relation mentorale entre professionnels. *Enjeux et société*, 9(2), 16–44. <https://doi.org/10.7202/1092839a>

- teikiamos paramos studentui formų ir dominuojančio požiūrio į paramą praktikos situacijoje analizė grindžiama konstruktyvistine epistemologine prieiga, kuria siekiama išryškinti tikrovei suteiktą reikšmę veikėjų požiūriu (Fourez, 2003)<sup>52</sup>;
- metodologiniu analizės pagrindu taip pat laikytinas Leclercq, Oudart ir Marois (2014)<sup>53</sup> paramos modelis, papildytas Paul (2009)<sup>54</sup> modelio elementais; reflektyviosios patirties teorija (Schön, 1987)<sup>55</sup>, pabrėžianti veiklos refleksiją. Atliekant praktikos vadovo veiklos analizę, remiantis šia teorija, galima matyti ar deklaruojama veikla sutampa su realia veikla;
- transformuojamojo mokymosi teorija (Mezirow, 1994)<sup>56</sup> taikyta pagrindžiant mentorystę bei profesinį augimą iš žmogiškųjų išteklių valdymo perspektyvos. Remiantis šia teorija, transformuojamasis mokymasis vertinamas kaip naujas prasmes veikėjo patirčiai suteikiantis arba ją keičiantis socialinis procesas.

*Mokslo studijos struktūra:* pratarinė, recenzijos, įvadas, trys skyriai, išvados ir literatūros sąrašas. Nuorodos į šaltinius pateiktos puslapyje apačioje siekiant atkreipti skaitytojo dėmesį į konkrečius autorius, jų tyrimus ir dokumentus.

Įvade atskleidžiamas temos aktualumas ir problemos iširtumas, todėl supažindinama su glausta mokslinių tyrimų apžvalga, pateikiamas mokslo studijos tikslas, probleminiai tyrimo klausimai, aprašomi tyrimo metodai ir metodologinės nuostatos, kuriomis grindžiamas šis darbas.

Pirmame skyriuje pateikiama mentorystės koncepto analizė, remiantis Walker ir Avant (2005)<sup>57</sup> koncepto analizės metodologija. Koncepto analizė atlikta keliais etapais, kurie detaliau aprašyti pirmame skyriuje.

Antras skyrius skirtas mentorystės santykių raiškai ir studentų profesinio augimo analizei praktikos vadovų (mentorių) požiūriu. Jame mokslinės literatūros apžvalga derinama su dviem empiriniais tyrimais, taikant kiekybinę ir kokybinę tyrimo strategijas.

Trečiame skyriuje analizuojama praktikos vadovo parama studentams, akcentuojant akademinį žinių kontekstualizavimo klausimą. Šiame skyriuje taip pat derinamos teorinės išvalgos ir empirinis tyrimas, taikant kokybinę tyrimo strategiją.

Mokslinės studijos pabaigoje pateiktos išvados, atliepančios mokslo studijos tikslą, probleminius klausimus, remiantis gautais tyrimo rezultatais. Po išvadų pateikiamas literatūros sąrašas, jame 257 šaltinių pozicijos ir santrauka anglų kalba.

<sup>52</sup> Fourez, Z. (2008). Cómo se elabora el conocimiento La epistemología desde un enfoque socioconstructivista. *Innovación Educativa* [en línea]. 2008, 8(44), 92 ISSN: 1665-2673. Prieiga per internetą: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179420816013> Žiūrėta 2024-10-24].

<sup>53</sup> Leclercq, G., Oudart, A.-C. & Marois, T. (2014). « L'accompagnement », une propriété des dispositifs de formation en alternance. Des manières d'accompagner et de se faire accompagner. *Éducation et francophonie*, XLII(1), 136-150.

<sup>54</sup> Paul, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 20, 11-63. <https://doi.org/10.3917/savo.020.0011>

<sup>55</sup> Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions* (1st Edition). Jossey Bass. Kindle Edition.

<sup>56</sup> Mezirow, J. (1994). *Transformative Learning: Theory to Practice*. Prieiga per internetą: <https://www.ecolas.eu/eng/wp-content/uploads/2015/10/Mezirow-Transformative-Learning.pdf>

<sup>57</sup> Walker, L. O., & Avant, K. C. (2005). *Strategies for Theory Construction in Nursing*. Pearson Prentice Hall; Upper Saddle River, NJ.

## 1. MENTORYSTĖS KONCEPTO ANALIZĖ

Atlikta *mentorystės* koncepto analizė remiantis Walker ir Avant (2005)<sup>58</sup> metodologija. Koncepto analizė pagal šią metodologiją – tai strategija, skirta koncepto būdingiems požymiams (charakteristikoms) nagrinėti ir jį apibrėžti. Tai reiškia, kad reikia apibrėžti kas „yra“ konceptas ir kas jis „nėra“. Šiame dokumentiniame tyrime, taikant tarpdisciplininį požiūrį, reikia iširti galimas koncepto reikšmes. Tuo pačiu koncepto analizė – tai dinamiškas, nelineinis tyrimo procesas, kurio metu einant pirmyn ir atgal koncepto analizės etapais, vis tenka grįžti tai į vieną etapą, tai į kitą. Pasak Walker ir Avant (2005)<sup>59</sup>, koncepto analizė yra sisteminis metodas, naudojamas konceptų paaiškinimui ir jų apibrėžimui įvairiose socialinių, humanitarinių ir kitų mokslų srityse. Metodologijos autoriai (Walker ir Avant, 2005)<sup>60</sup> nurodė tokius koncepto analizės etapus:

1. Analizuojamo koncepto pasirinkimas.
2. Duomenų rinkimo ir analizės tikslo aprašymas.
3. Koncepto samprata.
4. Koncepto charakteristikų įvardijimas ir paaiškinimas.
5. Alternatyvių atvejų (ribinių, susijusių ir priešingų) pristatymas.
6. Mentorystės prielaidų ir pasekmių aprašymas.
7. Koncepto empirinių indikatorių išgryninimas.
8. Išvados/apibendrinimas.

Ši metodologija leidžia nuodugnai suprasti ir tiksliai apibrėžti konceptus, palengvina jų praktinį ir teorinį taikymą. Vadinasi, koncepto analizė yra reikšminga tuo, kad leidžia patikslinti ir patvirtinti daugiaprasmius konceptus, galinčius įnešti pakankamai daug semantinės sumaišties tiek akademiniam, tiek praktiniam veiklos laukuose, nes padeda išaiškinti dviprasmiškas sąvokas, kurios gali būti vartojamos kaip sinonimai. Be to koncepto analizė suteikia vertingos informacijos apie istorinę ir kultūrinę konceptų raidą. Ji gali padėti sukurti priemones, kuriomis būtų galima geriau išmatuoti su konceptu susijusius duomenis. Dėl šių privalumų koncepto analizė yra ypač naudinga akademinuose ir profesiniuose tyrimuose (Cimiano, Hotho & Staab, 2005)<sup>61</sup>. Tačiau, kaip ir bet kuris kitas tyrimo metodas, koncepto analizė pasižymi ir tam tikrais apribojimais – koncepto analizė negali sukurti naujo koncepto, ji tik patvirtina esamus<sup>62</sup>. Tai sudėtingas tyrimo procesas, reikalaujantis daug laiko ir atkaklumo koncepto ištyrimui ir patvirtinimui. Darbas su tokia didele duomenų gausa tyrėjui gali būti neaiškus ir pribloškiantis. Tikėtinos klaidos, ypač tuomet, kai santykinė analizė naudojama siekiant aukštesnio interpretavimo lygmenų.

### Tyrimo rezultatai ir diskusija

**1. Analizuojamo koncepto pasirinkimas.** Analizei pasirinktas *mentorystės* konceptas. Pasirinkus mentorystės konceptą analizei, tikėtina, kad tai gali padėti geriau suprasti patį reiškinį, tuo prisidedant prie profesinio būsimų pedagogų rengimo, mentorystės programos kūrimo ir kt.

---

<sup>58</sup> Walker, L. O., Avant, K. C. (2005). *Strategies for Theory Construction in Nursing*. Pearson Prentice Hall; Upper Saddle River, NJ.

<sup>59</sup> Walker, L. O., Avant, K. C. (2005). *Strategies for Theory Construction in Nursing*. Pearson Prentice Hall; Upper Saddle River, NJ.

<sup>60</sup> Walker, L. O., Avant, K. C. (2005). *Strategies for Theory Construction in Nursing*. Pearson Prentice Hall; Upper Saddle River, NJ.

<sup>61</sup> Cimiano, P., Hotho, A. & Staab, P. (2005). Learning concept hierarchies from text corpora using formal concept analysis. *Journal of Artificial Intelligence Research (JAIR)* 24, 305–339.

<sup>62</sup> Pamplona, F. (2022). Guide de la recherche en analyse conceptuelle. Prieiga per internetą: <https://mindthegraph.com/blog/fr/analyse-conceptuelle-recherche/#:~:text=Avantages%20de%20l'analyse%20conceptuelle%20Affiner%20et%20valider,instruments%20pour%20mieux%20mesurer%20les%20donn%C3%A9es%20du%20concept>

**2. Duomenų rinkimo ir analizės tikslo aprašymas.** Pasirinkus konceptą ir numačius analizės tikslą, buvo atrinktos 74 bibliografinės nuorodos, esančios Klaipėdos valstybinės kolegijos duomenų bazėse (EBSCO Publishing (eIFL.net duomenų bazių paketas); EBSCO eBooks Academic Collection; SpringerJournals (SpringerLink); SAGE Journals; Taylor & Francis ir kt.) bei atvirose prieigose (Directory of Open Access Journals (DOAJ); Directory of Open Access Books (DOAB); Registry of Open Access Repositories (ROAR) ir kt.).

Šios koncepto analizės tikslas – siekti konceptualaus aiškumo, skatinti bendrą diskusijų žodyną ir suprasti pagrindines *mentorystės* charakteristikas, jų taikymo galimybes. Analize siekiama išskirti ir įvardyti ypatumus, kurie padeda plėtoti neformalios ir/ar formalios mentorystės socialinę praktiką būsimų pedagogų profesinio augimo kontekste, leidžia aiškiai apibrėžti konstrukcijas, kurios aktyviau įtrauktų į formalios mentorystės programų diegimą ir padėtų besimokantiems spręsti mokymosi mokytis, mokymosi iš patirties problemas.

Mokslinė literatūra buvo atrinkta remiantis aspektais, kurie yra svarbūs efektyviam pasirinkto koncepto tyrimui ir atitinka tyrėjui reikšmingus kriterijus: analizuojami ir aptariami tyrimai mentorystės tematika, atlikti įvairiose veiklos srityse; analizuotos viso teksto ir atvirosios prieigos publikacijos, žodynai, parašyti lietuvių, prancūzų ir anglų kalbomis pagal pasirinktus raktinius žodžius: *mentorystė, mentorystės santykiai, mentorius, parama/pagalba, koučingas, profesinis augimas*. Analizuotos studentų pedagoginės praktikos ataskaitos (n=124).

**3. Mentorystės koncepto samprata.** Analizuojant mokslinę literatūrą, pastebima daug ir gana skirtingų mentorystės sampratų. Vien prancūzų kalba publikuotoje mokslinėje literatūroje galima rasti daugiau nei keturiasdešimt mentorystės koncepto sampratų (Bach Ouerdian, Malek & Dali, 2018)<sup>63</sup>, o paties koncepto prasmė vis dar plečiasi ir apima įvairius paramos/pagalbos proteguojamam asmeniui būdus.

Remiantis šios studijos įvade pateikta glausta mokslinės literatūros apžvalga, galima daryti tokią prielaidą: mentorystės, kaip socialinės praktikos reiškinių samprata apima keletą pagrindinių aspektų:

- mentorystė kaip tarpasmeniniai santykiai, kai patyręs asmuo (mentorius) dalijasi savo išmintimi, patirtimi ir žiniomis, siekdamas padėti kitam asmeniui (proteguojamajam) siekti profesinių ir asmeninių tikslų;
- mentorystė kaip paramos forma proteguojamo asmens įgūdžių, gebėjimų ugdymosi metu, jo savarankiškumo ir gebėjimo spręsti problemas skatinimas.

Šie aspektai rodo, kad mentorystė yra galinga asmeninio ir profesinio augimo priemonė, kuri skirta paremti, padėti, palaikyti, vesti, lydėti mažiau patirties turintį proteguojamą asmenį jo profesinio ar asmeninio pobūdžio gyvenimo keliu, užmezgant bei palaikant efektyvius mentorystės santykius. Kitaip tariant, galima akcentuoti daugialypę mentorystės naudą (Gagnon, 2017)<sup>64</sup>, tačiau dažnai atskleidžiami ir mentorystės bei kitų socialinių praktikų skirtumai (Guay, 2002)<sup>65</sup>, patvirtinantys, kad net šių dienų kontekste mentorystės konceptas traktuojamas įvairiai. Manytina, kad mentorystės koncepto analizė padės atskleisti sampratų įvairovės priežastis.

Laikui bėgant kito ir mentorystės samprata. Tikėtina, kad mentorystė – tai, matomai, pati seniausia paramos forma, davusi pradžią kitoms profesinio, asmeninio žmogaus augimo paramos formoms, atsiradusi gerokai anksčiau nei mokyklinis švietimas (Paul, 2020)<sup>66</sup>. Galima atsekti mentorystės koncepto istorines ištakas, kurios akivaizdžiai byloja apie koncepto sampratos pokyčius:

1. *Senovės Graikija*: etimologinė ir simbolinė mentorystės ištakos (pvz. Uliso legenda), kai mentorystė buvo traktuojama kaip tam tikras vadovavimo ir išminties perdavimo menas ir praktika

<sup>63</sup>Bach Ouerdian, E., Malek A., & Dali, N. (2018). L'effet du mentorat sur la réussite de carrière : quelles différences entre hommes et femmes ? *Relations industrielles*, 73(1), 117-145. <https://doi.org/10.7202/1044429ar>

<sup>64</sup>Gagnon, N. (2017). *Portrait de l'accompagnement mentorat au regard de l'agir compétent des enseignants mentors œuvrant dans le cadre du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) de l'Ontario* [Thèse de doctorat]. Université d'Ottawa, Ottawa, Canada.

<sup>65</sup>Guay, M. M. (2002). Quelques précisions... le mentorat versus le coaching. *Revue Échange*, 16(3), 7-8.

<sup>66</sup>Paul, M. (2020). *La démarche d'accompagnement*. DeBoeck.

(Delobbe, 2017)<sup>67</sup>. Vadinasi, mentorystės šaknys glūdi mitologijoje. Sąvoka *mentorius* kilo iš Odisejo draugo Mentoro vardo, kuriam Odisejas patikėjo savo sūnaus Telemacho auklėjimą prieš išvykdamas į Trojos karą. Šie santykiai tapo išminties ir žinių perdavimo iš kartos į kartą simboliu. Senovės Graikijoje mentorystė pirmiausia reiškėsi mokytojų ir mokinių santykiais. Štai keletas pavyzdžių (Leclant, 2005)<sup>68</sup>:

- Sokratas ir Platonas: Sokratas savo dialogais ir klausimų formulavimo technika (majeutika) turėjo didžiulės įtakos Platonui, kuris vėliau įkūrė *Platono Akademią* – vieną pirmųjų aukštojo mokslo institucijų;
- Platonas ir Aristotelis: Platonas buvo Aristotelio mokytojas, pastarasis dvidešimt metų mokėsi *Akademijoje*, o paskui pats tapo įtakingu filosofu, mokytoju;
- filosofinės mokyklos: tokiose mokyklose, kaip *Platono akademija* ir *Aristotelio licėjus*, jaunuoliai, vadovaujami patyrusių mokytojų, gaudavo visapusišką išsilavinimą, apimančią filosofiją, gamtos mokslus ir menus.

Tokie mentorystės ryšiai buvo labai svarbūs perduodant žinias ir kultūros vertybes senovės graikų visuomenėje.

2. *Viduramžiai ir Renesansas*: mentorystė dažnai buvo neformali, daugiausia pasireiškusi gildijose ir pameistrystėje, kur patyrę amatininkai mokė jaunuosius pameistrius. Viduramžiais mentorystės sąvoka, kokią ją žinome šiandien, tokiu pavadinimu dar neegzistavo. Tačiau panašūs santykiai egzistavo įvairiomis formomis ir pavadinimais. Pavyzdžiui, sąvokos *societas*, *foedus* ir *amicitia* buvo vartojamos apibūdinant sąjungas ir palaikymo/paramos tarpasmeninius santykius dažniausiai politiniame ar/ir socialiniame kontekste (Germain, 2008)<sup>69</sup>. Tokie santykiai dažnai buvo susiję su keitimusi žiniomis ir patarimais, panašiais į tai, ką šiandien vadiname mentoryste. Viduramžių cechų ir korporacijų *meistrai* ir *mokiniai* yra dar vienas mentorystės santykių pavyzdys, kai meistrai perduodavo savo žinias ir patirtį mokiniams.

Įdomu tai, kad istorija užfiksavo to laikotarpio moteris, atlikusias mentorių vaidmenį, nors jų vaidmuo ir indėlis dažnai mažiau dokumentuotas nei vyrų. Štai keletas žymių pavyzdžių (Germain, 2008)<sup>70</sup>:

- Hildegarda iš Bingen: abatė, mistikė ir mokslininkė Hildegarda vadovavo daugeliui moterų, jų dvasiniam ir intelektualiniam gyvenimui. Ji rašė teologinius, medicininius ir muzikinius veikalus, buvo įtakinga savo laikmečio vadovų patarėja;
- Kristina de Pizan: rašytoja ir filosofė Kristina de Pizan dažnai laikoma viena pirmųjų feminisčių. Ji rašė moterų teises ginančius veikalus ir buvo daugelio dvaro moterų intelektualinė globėja;
- Eleonora Akvitanietė: Prancūzijos, o vėliau Anglijos karalienė Eleonora atliko svarbų vaidmenį savo laikmečio politikoje ir kultūroje. Ji rėmė, globojo trubadūrus ir poetus, turėjo didelės įtakos karalienės dvaro meilės reikalams (Mark, 2019)<sup>71</sup>.

Šios moterys ne tik turėjo įtakos kitų moterų švietimui ir tobulėjimui, bet ir paliko neblėstančius pėdsakus įvairiose kultūrinio ar politinio visuomenės gyvenimo srityse. Paminėtos paramos struktūros rodo, kad nors sąvoka *mentorystė* nebuvo vartojama, patirties ir žinių perdavimo praktika tuo istoriniu laikotarpiu buvo gana ryški.

3. *Naujausieji laikai*: XX a. mentorystė tampa labiau struktūruota, ypač akademinuose ir profesiniuose sluoksniuose. Įmonės pripažino, kad svarbu mokytį naujai priimtus darbuotojus ir

<sup>67</sup> Delobbe, A.-M. (2017). Le décrochage enseignant : comprendre ses origines et impacts pour un meilleur encadrement. *Initio*, 6(1), 155-174.

<sup>68</sup> Leclant, J. (Ed.) (2005). *Dictionnaire de l'Antiquité*. Paris: Presses universitaires de France, coll. Quadrige

<sup>69</sup> Germain, A. (2008). Societas, foedus, amicitia : la société des « princes » dans la correspondance de Gerbert d'Aurillac. In C. Carozzi, D. Le Blévec, & H. Taviani-Carozzi (éds.), *Vivre en société au Moyen Âge* (1-). Presses universitaires de Provence. <https://doi.org/10.4000/books.pup.6343>

<sup>70</sup> Germain, A. (2008). Societas, foedus, amicitia : la société des « princes » dans la correspondance de Gerbert d'Aurillac. In C. Carozzi, D. Le Blévec, & H. Taviani-Carozzi (éds.), *Vivre en société au Moyen Âge* (1-). Presses universitaires de Provence. <https://doi.org/10.4000/books.pup.6343>

<sup>71</sup> Mark, J.J. (2019). Les Femmes au Moyen Âge. *Encyclopédie de l'Histoire du Monde*. Prieiga per internetą: <https://www.worldhistory.org/trans/fr/2-1345/les-femmes-au-moyen-age/>

padėti jiems integruotis bei siekti karjeros. Mentorystės koncepto samprata kito priklausomai ir nuo politinio konteksto. Pavyzdžiui, nuo XX a. aštuntojo dešimtmečio Kvebeke, JAV mentorystė buvo visiškai integruota į jaunimo politiką, kur ji buvo sumanyta kaip naujas požiūris į viešąją intervenciją, kaip individualus, specialiai pritaikytas atsakas į nuolatinius sunkumus, kurie palaužia jaunos žmones (Fernandes-Alcantara, 2019<sup>72</sup>). Kai kuriose šalyse, pvz. Prancūzijoje, mentorystę ilgą laiką užgožė koučingas (Persson & Ivanaj, 2009<sup>73</sup>), o jos įtraukimą į politinių sprendimų darbotvarkę lėmė lobistinės asociacijų koalicijos pastangos. Būtent aštuonioms asociacijoms, *Collectif Mentorat* steigėjoms 2020 m. sausio mėn. dienraštyje *Le Monde* paskelbus straipsnį „*Paversti mentorystę įsipareigojančios visuomenės ramsčiu*“, gimė tarpministerinė iniciatyva „vienas jaunuolis – vienas mentorius“.

4. XXI amžius: šiandieną mentorystė tapo strategine talentų ugdymo ir žmogiškųjų išteklių valdymo priemone. Ji taikoma siekiant skatinti įvairovę, įtraukti ir darbuotojų išlaikymą. Šiuolaikinės technologijos, pavyzdžiui, internetinės mentorystės platformos taip pat pakeitė mentorystės santykių užmezgimo ir palaikymo būdus. Todėl atsižvelgiant į laikmetį, nestebina paties mentorystės koncepto sampratos pokyčiai. Mentorystė ir toliau vystosi, prisitaikydama prie kintančių asmenų, visuomenės ir organizacijų poreikių.

Paminėtinos N. Dominguez (2013)<sup>74</sup> pastangos atskleidžiant mentorystės koncepto sampratos istorinę raidą, atliekant tyrimą JAV, kurio tikslas – ištirti mentorystės koncepto raidą verslo, švietimo ir psichologijos srityse per pastaruosius 30 metų.

Tenka pastebėti, kad valstybiniuose ir organizacijų dokumentuose pateikiama mentorystės apibrėžtis labai dažnai yra pakankamai lanksti, siekiant apjungti įvairias asociacijas, viduje vartojančias terminus *koučingas*, *pameistrystė*, *tutorystė* ir kt., nors iš tiesų tai – skirtingos socialinės praktikos. Tarkim, Prancūzijos jaunimo politikai skirtuose dokumentuose mentorystė apibrėžiama kaip *tarpasmeniniai, savanoriški, išsamūs, vidutinės trukmės ir ilgalaikiai bei pagrįsti abipusiu mokymusi, paramos santykiai*<sup>75</sup>. Ši apibrėžtis iš tiesų taikoma tik formaliai mentorystei, t. y. struktūruotai intervencijai, kai organizacija nustato intervencijos terminus ir sąlygas (suderinamumą, santykių dažnumą ir trukmę, kolektyvinę veiklą ir kt.), kurių mentoriai įsipareigoja laikytis (Bernatchez, Cartier, Bélisle & Bélanger, 2010)<sup>76</sup>. Priešingai nei neformali mentorystė, kuri yra nestruktūruota ir kuriai netaikoma programa – mentoriai ir proteguojami asmenys užmezga spontaniškus santykius (Perronnet, Boivin & Neybourger, 2023)<sup>77</sup>. Neatsižvelgiant į tai, ar mentorystė yra formali, ar neformali, ji turi didelės įtakos konstruojant profesinį identitetą, teikiant ir gaunant paramą/ pagalbą karjeros vystymui ir profesiniam augimui (Guay, 2002b)<sup>78</sup>. Mentorystė suteikia unikalią galimybę mažiau patirties turinčiam asmeniui pasinaudoti mentoriaus kompetencijomis, žiniomis ir patirtimi (Houde, 2008)<sup>79</sup>. Tačiau mentorystė gali būti naudinga ne tik jauniems ar mažai profesinės patirties turintiems asmenims. Kartais mentorius reikalingas ir patyrusiems darbuotojams, siekiantiems vadovaujančių pareigų. Nesant vieningos apibrėžties, būtent

<sup>72</sup> Fernandes-Alcantara A. L. (2019). *Vulnerable youth: Federal mentoring programs and issues*, Washington: Congressional Research Service.

<sup>73</sup> Persson, S. & Ivanaj, S. (2009). Faut-il adopter le mentoring en France? État des savoirs et perspectives généalogiques. *Management et Avenir*, 5 (25), 98-115.

<sup>74</sup> Dominguez, N. (2013). *Mentoring Unfolded: The Evolution of an Emerging Discipline*. Thèse de doctorat pour obtenir le titre de Docteur en philosophie. Organizational Learning and Institutional Technology. The University of New Mexico Albuquerque, New Mexico.

<sup>75</sup> Le mentorat. *Jeunes.gouv.fr* Prieiga per internetą: <https://www.jeunes.gouv.fr/le-mentorat-310>

<sup>76</sup> Bernatchez, P.-A., Cartier, S. C., Bélisle, M., & Bélanger, C. (2010). Le mentorat en début de carrière : retombées sur la charge professorale et conditions de mise en œuvre d'un programme en milieu universitaire, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.374>

<sup>77</sup> Perronnet, C., Boivin, C., & Neybourger, P. (2023). Le mentorat: derrière une réponse unique et individualisante, des traitements différenciés selon les milieux sociaux des mentorées, *Sciences et actions sociales* [En ligne], 20 | 2023, mis en ligne le 17 novembre 2023, Prieiga per internetą: <http://journals.openedition.org/sas/3906>

<sup>78</sup> Guay, M.-H., & Gagnon, B. (2021b). La recherche-action. Dans I. Bourgeois (Éd.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (p. 415-440). Presses de l'Université du Québec.

<sup>79</sup> Houde, R. (2008). Le mentorat aujourd'hui: Des racines et des ailes! *Lumen Vitae*, 63(2), 129-146.



Ragins (1997, p. 485)<sup>80</sup> mano, kad mentorius yra „vyresnis ir įtakingas asmuo, turintis daug patirties ir žinių, kuris yra pasiryžęs skatinti judėjimą karjeros laiptais vis aukštyr ir aukštyr, remiant proteguojamą asmenį“.

Atliekant koncepto sampratos analizę, pastebima, kad mentorystės apibrėžtyse daug dėmesio skiriama santykinei mentorių ir proteguojamų asmenų patirčiai: „*mentorystė – tai santykiai, kai asmuo, turintis patirties ar žinių tam tikroje srityje (mentorius), teikia įvairių formų paramą kitam asmeniui, kuris yra jaunesnis arba turi mažiau patirties (proteguojamas asmuo)*“ (Beaulieu, Godin Henri, 2017, p.32)<sup>81</sup>. Nors mentorystės koncepto apibrėžtys atskleidžia skirtingus mentorystės tipus, praktikoje jie nebūtinai gali skirtis. Dabartiniame kontekste mentorystės etiketė gali būti „klijuojama“ formalioms profesinės, jaunimo ir edukacinėms mentorystės programoms.

Nuo pat mentorystės, kaip socialinio reiškinių, įsigalėjimo Vakarų Europos šalyse, JAV, Kanadoje ir kt. aštuntajame XX a. dešimtmetyje, visi bandymai apibrėžti ir įvertinti mentorystę bei jos programas susidūrė su trimis pagrindinėmis kliūtimis:

- pirma, pasigendama bendrai priimtos mentorystės apibrėžties ir pagrindinių jos charakteristikų;
- antra, mentorystė įgyvendinama įvairiais būdais (skiriasi programos, jų dalyviai, trukmė, dažnumas ir net tikslai);
- trečia, mentorystės tyrimuose retai pavyksta išskirti ir išnagrinėti mentorystę atskirai, nes dažniausiai prisideda ir kiti kintamieji (Rhodes & DuBois, 2006)<sup>82</sup>.

Šie sunkumai paaiškina *mentorystės paradokso* (Guay, 1997<sup>83</sup>; Ziegler, Gryc, Hopp & Stoeger, 2021<sup>84</sup>) egzistavimą: nepaisant didėjančio šio paradokso populiarumo, atskleistas jo poveikis išlieka silpnas. Mentorystės paradoksas slypi tame, kad mentorystė sukurta kaip galinga asmeninio ir profesinio tobulėjimo priemonė, tačiau kartais gali duoti netikėtų ar net priešingų rezultatų. Viena vertus, mentorystė suteikia unikalių galimybių augti, dalytis praktine patirtimi ir stiprinti lyderystę. Tačiau ji taip pat gali atkurti socialinę nelygybę, ypač jei mentorių ir proteguojamų asmenų diada nėra tinkamai suderinta arba jei programoms trūksta struktūros aiškumo (Fernandes-Alcantara, 2019)<sup>85</sup>. Pavyzdžiui, privilegijuotoje aplinkoje taikant mentorystę, ji gali būti labai konkreti ir orientuota į konkrečius siekius, o socialinės rizikos grupių aplinkoje ji dažnai būna bendresnio pobūdžio ir ja siekiama visapusiškai pakeisti jaunus žmones (Goirand, 2009)<sup>86</sup>. Tai gali lemti labai skirtingą mentorystės suvokimą ir patirtį ir dar labiau sustiprinti esamą nelygybę ar atskirtį.

Vadinasi, sutarimas ir idėja, kad mentorystė yra priemonė, kurią galima pritaikyti įvairiose individualiose paramos situacijose, slepia socialiai diferencijuotų paramos formų raišką. Mentorai skirtingai suvokia jaunų žmonių poreikius, priklausomai nuo jų socialinės padėties, ir su privilegijuotųjų sluoksnių jaunuoliais elgiasi ne taip pat, kaip su žemesnio socialinio sluoksnio atstovais. Pirmųjų išsakyti poreikiai jiems atrodo teisėtesni, ir tuomet mentorystė tampa konkrečiomis priemonėmis iš anksto nustatytiems tikslams pasiekti. Tuo tarpu nepalankioje padėtyje esantiems jaunuoliams programos skirtos tam, kad jie apskritai pasikeistų, pasikeistų jų būtis, elgesys ir

<sup>80</sup> Ragins, B. R. (1997). Diversified Mentoring Relationships in Organizations: A Power Perspective, *Academy of Management Review*, 22 (2), 482-521.

<sup>81</sup> Beaulieu, C., Godin, F., & Henri, M. (2017). *Mentorat et persévérance en sciences humaines*. Saint-Laurent, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

<sup>82</sup> Rhodes J. E., & DuBois David L. (2006). Understanding and facilitating the youth mentoring movement, *Social Policy Report*, 20(3), 3-20. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2006.tb00048.x>

<sup>83</sup> Guay, M. M. (1997). Le mentorat, un levier pour relever le défi de la performance des organisations publiques. In Marie-Michèle Guay, *Performance et secteur public: réalités, enjeux et paradoxes* (p. 127-139). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

<sup>84</sup> Ziegler A., Gryc K. L., Hopp M. D. S., & Stoeger H. (2021). Spaces of possibilities: A theoretical analysis of mentoring from a regulatory perspective. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1483(1), 174-198. <https://doi.org/10.1111/nyas.14419>

<sup>85</sup> Fernandes-Alcantara A. L. (2019). *Vulnerable youth: Federal mentoring programs and issues*. Washington, Congressional Research Service.

<sup>86</sup> Goirand S. (2009). L'individualisation des politiques socioéducatives : famille sous assistance ou famille sous surveillance ? Le cas des “parcours individualisés de Réussite éducative”. *Recherches en éducation*, 7. Prieiga per internetą: <https://journals.openedition.org/ree/4298>

mąstymas (Goirand, 2009)<sup>87</sup>. Taip parengta mentorystės pasiūla struktūrizuoja socialiai diferencijuotus asignavimus jaunuoliams, kurie į programas patenka nevienodomis sąlygomis: mentorystę dažniau renkasi jaunuoliai iš privilegijuotų sluoksnių, tačiau ji primetama jaunuoliams iš žemesnių socialinių sluoksnių. Todėl proteguojamieji neišreiškia tų pačių poreikių ir nepatiria to paties programų poveikio: privilegijuotų sluoksnių jaunuoliams mentorystė tampa emancipuojančia „pagalbos ranka“, o pažeidžiamiausiems jaunuoliams – primesta akultūracija.

**4. Koncepto charakteristikų įvardijimas ir paaiškinimas.** Analizuojant koncepto sampratą, kaip minėta, paaiškėjo, kad mentorystės kaip socialinės praktikos reiškinių samprata apima keletą pagrindinių savybių:

- mentorystė kaip tarpasmeniniai santykiai;
- mentorystė kaip paramos forma proteguojamo asmens įgūdžių, gebėjimų ugdymosi metu, jo savarankiškumo ir gebėjimo spręsti problemas skatinimas.

Pagrindiniai mentorystės bruožai papildomi kitais elementais, kurie padeda sukurti veiksmingus ir naudingus mentorystės santykius. Loane ir Edwards (2019)<sup>88</sup> nurodo tokias mentorystės koncepto charakteristikas:

1. *Abipusis pasitikėjimas ir pagarba*: sėkmingi mentorystės santykiai grindžiami tvirtu mentoriaus ir proteguojamo asmens pasitikėjimo ir pagarbos pagrindu.

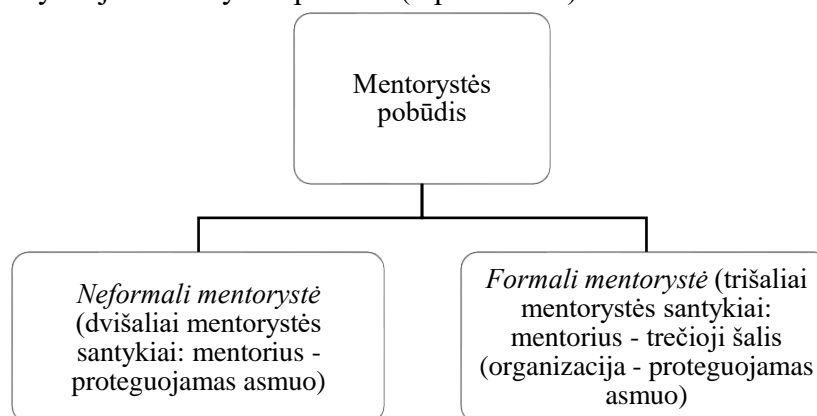
2. *Konfidencialumas*: labai svarbu, kad mentoriaus ir proteguojamo asmens pokalbiai išliktų konfidencialūs, siekiant skatinti atvirą ir sąžiningą bendravimą.

3. *Aktyvus klausymasis*: geras mentorius turi gebėti atidžiai klausytis ne tik to, kas sakoma, bet ir to, kaip sakoma, kad visiškai suprastų proteguojamo asmens poreikius ir rūpesčius.

4. *Savarankiškumo skatinimas*: užuot pateikęs parengtus sprendimus, mentorius padeda proteguojamam asmeniui pačiam galvoti apie savo problemas ir jas spręsti, taip skatindamas jo asmeninį ir profesinį augimą.

5. *Aiškių ir išmatuojamų tikslų formulavimas*: nuo pat mentorystės santykių pradžios nustatyti S.M.A.R.T. (angl. Specific, Measurable, Attainable, Realistic and Time-bound) pažangą ir išlaikyti motyvaciją.

Kiti autoriai (Houde, 2008<sup>89</sup>; Paul, 2002)<sup>90</sup> teigia, kad mentorystės koncepto charakteristikomis laikytini *mentorystės pobūdį (formali ir neformali mentorystė) ir jos etapai*. Tiek formali, tiek neformali mentorystė gali reikštis įvairiomis formomis, kurių pagrindinis skirtumas glūdi tame, kiek suinteresuotų šalių dalyvauja mentorystės procese (1 paveikslas).



1 pav. **Mentorystės pobūdis** (parengta autorių remiantis Houde, 2008; Paul, 2002)

<sup>87</sup> Goirand S. (2009). L'individualisation des politiques socioéducatives: famille sous assistance ou famille sous surveillance? Le cas des "parcours individualisés de Réussite éducative". *Recherches en éducation*, 7 <https://journals.openedition.org/ree/4298>

<sup>88</sup> Loane, R., & Edwards, P. (2019). *A Mentoring Guide: Christ Conversation Companionship*. Publisher: VantagePoint3 Ministries.

<sup>89</sup> Houde, R. (2008). Le mentorat aujourd'hui: Des racines et des ailes! *Lumen Vitae*, 63(2), 129-146.

<sup>90</sup> Paul, M. (2002). L'accompagnement: une nébuleuse. *Éducation permanente*, 153(4), 43-56.

*Neformali mentorystė* reiškiasi natūraliai, spontaniškai susiklosčiusiais dviejų darbuotojų santykiais, kai proteguojamas asmuo pats išsirenka mentorių ir jam atskleidžia savo profesinės veiklos lūkesčius, prašo ko nors išmokyti, supažindinti, atskleisti ir kt. Lietuvos ir užsienio šalių organizacijose paplitusi neformali mentorystė, kuomet vadovai įsakymo keliu paskiria mentorių naujai į darbą priimtam asmeniui. Toks reiškinys panaikina pagrindinę mentorystės savybę – savanorystę, o jos rezultatai dažnai nėra apčiuopiami, akivaizdūs. Deja, tokiais atvejais mentorystė gali tapti visiškai neefektyvi (Houde, 2008)<sup>91</sup>.

Teigiama, kad apie 50 proc. JAV darbuotojų per savo karjerą yra pasinaudoję neformalaus mentorius paslaugomis, o Kinijoje šis skaičius siekia 70 proc. (Bozionelos & Wang, 2006)<sup>92</sup>. Mentorystė yra neatsiejama kinų kultūros dalis, ji taip pat labai paplitusi japonų kultūroje (Bright, 2005)<sup>93</sup>. Norint suprasti neformalios mentorystės efektyvumą (rezultatų prasme) remiantis procesu, naudojama tyliosios transformacijos sąvoka (Jullien, 2009)<sup>94</sup>.

Jau daugiau nei 30 metų lyginamas Vakarų mąstymas ir jo graikiškos šaknys su tradicine kinų mintimi. Pabrėžiama, kad tyliosios transformacijos veikia visus žmones kaip nenutrūkstamas procesas, kurio metu jie auga, bręsta ir sensta. Šios lėtos, ilgalaikės transformacijos, kurios taip pat veikia planetą, organizacijas, švietimą ir verslą, yra sunkiai suvokiamos vakarietiškam mąstymui, kuris mieliau datuoja įvykius, nepakankamai atsižvelgdamas į tai, kaip jie vystosi laikui bėgant. Iš helenistinio lopšio kilęs vakarietiškas mąstymas geriau suvokia apibrėžtas formas nei nematomas, bet vis dėlto aktyvius, nuolatinius judesius. Tradicinėje kinų mąstysenoje padėtis kitokia. Transformacijos suvokiamos kaip nenutrūkstamas, sezoninis procesas, maitinantis gyvybę ir neperskirstantis juslinės ir racionalios plotmės (Jullien, 2005)<sup>95</sup>. Todėl išmintis ir ilgaamžiškumas eina koja kojon.

*Formali mentorystė*. Formalios mentorystės programos diegimas organizacijoje gali reikšti ne tik mentorius ir proteguojamo asmens tarpusavio santykius, bet ir santykius su trečia šalimi (formalios mentorystės programos iniciatore) pagal sutartyje numatytas ir apibūdintas sąlygas. *Formali mentorystė* implikuoja parengtos ir patvirtintos organizacijoje mentorystės programos įdiegimą, kurios struktūra remiasi organizacijos tikslais bei programoje pageidaujančių dalyvauti asmenų siekais gauti abipusės naudos iš mentorystės. Organizacijos, diegiančios tokias formalios mentorystės programas siekia užtikrinti darbuotojų ar kitų proteguojamų asmenų (pvz., praktikantų, stažuotojų) ugdymą karjerai, profesinį augimą, jų profesinę integraciją, kompetencijų, reikalingų bei naudingų profesinės veiklos užduočių atlikimui ugdymą, proteguojamo asmens profesinio identiteto konstravimą (Houde, 2008)<sup>96</sup>.

Tiek formalios, tiek neformalios mentorystės atveju egzistuoja keli etapai, kurie padeda užtikrinti sėkmingą ir struktūruotą mentorius ir proteguojamo asmens bendradarbiavimą (Martineau, Portelance, Presseau & Vivegnis, 2014)<sup>97</sup>: *pirmasis etapas* yra pasiruošimas, kurio metu mentorius ir proteguojamas asmuo susipažįsta, numato tikslus ir lūkesčius, aiškiai apibrėždami ko siekia iš šių santykių; *antrasis etapas* yra pradžia, kai jie pradeda dirbti kartu, užmegzdami pasitikėjimo ir atviro bendravimo pagrindus; *trečiasis etapas* – plėtra, kai vyksta aktyvus darbas siekiant nustatytų tikslų, mentorius teikia grįžtamąjį ryšį, patarimus ir paramą, o proteguojamas asmuo aktyviai mokosi ir tobulėja; *ketvirtasis etapas* – branda, kai proteguojamas asmuo pasiekia tam tikrą savarankiškumo lygį, ir santykiai tampa labiau partneriški, leidžiantys kartu spręsti sudėtingesnes problemas ir dalintis patirtimi; galiausiai, *penktasis etapas* yra mentorystės santykių pabaiga, kai santykiai formaliai baigiasi, svarbu aptarti pasiektus rezultatus, įvertinti procesą ir aptarti tolesnius žingsnius.

<sup>91</sup> Houde, R. (2008). Le mentorat aujourd'hui: Des racines et des ailes! *Lumen Vitae*, 63(2), 129-146.

<sup>92</sup> Bozionelos, N. (2003). Intra-Organizational Network Resources: Relation to Career Success and Personality. *The International Journal of Organizational Analysis*, 11(1), 41-66.

<sup>93</sup> Bright, M.I. (2005). Can Japanese mentoring enhance understanding of Western mentoring? *Employee Relations*, 27(4), 325-339.

<sup>94</sup> Jullien, F. (2009). *Les transformations silencieuses*. Grasset: Paris.

<sup>95</sup> Jullien, F. (2005). *Nourrir sa vie à l'écart du bonheur*. Seuil: Paris.

<sup>96</sup> Houde, R. (2008). Le mentorat aujourd'hui: Des racines et des ailes! *Lumen Vitae*, 63(2), 129-146.

<sup>97</sup> Martineau, S., Portelance, L., Presseau, A., & Vivegnis, I. (2014). Analyse de la relation mentorale entre un enseignant débutant et son mentor. Dans L. Portelance, S. Martineau, & J. Mukamurera (Éds), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment?* (p. 173-189). Presses de l'Université du Québec.

XXI a. mentoriaus veikla organizacijose, kuriose diegiamos formalios mentorystės programos, reiškiasi įvairiais mentorystės santykiais, priklausomai nuo numatytų mentorystės tikslų, proteguojamo asmens (ar asmenų) siekio tobulėti, pačios organizacijos tikslų ir kt.

Parsloe ir Wray (2000)<sup>98</sup>, analizavę mentorystę, pastarąją apibrėžia kaip labai reikšmingą abipusį mentoriaus ir proteguojamo asmens ryšį, santykius, siekiant sėkmingo perėjimo į aukštesnį žinių, profesinės veiklos ar kompetencijų lygmenį. Šis tarpusavio ryšys, santykiai yra grindžiami pasitikėjimu, kur didžiausia vertybe laikomas vieno asmens priskyrimas kitam. Fletcher ir Mullen (2012)<sup>99</sup> nurodo, kad mentoriaus ir jo proteguojamo asmens santykiai pirmiausiai implikuoja abiems pusėms naudingą apsikeitimą nuomonėmis, padedančiomis aktualizuoti mentoriaus ir jo globojamo asmens veiklą. Kalbant apie minėtų autorių pateiktas mentorystės savybes, akivaizdu, kad jos siejasi su komunikacijos, profesinio augimo, tobulėjimo, mokymosi, refleksijos ir kt. reiškiniiais, kurie atsiranda užsimezgdus mentoriaus ir proteguojamo asmens santykiams. Guay (1997)<sup>100</sup> teigimu, mentorystė palengvina proteguojamų asmenų karjeros vystymąsi ir tobulėjimą, nes ji skatina proteguojamų asmenų pasitikėjimą ir veiklos matomumą bei tinklaveiklą, o tai jiems suteikia lengvesnę prieigą prie privilegijuotos informacijos, ypač apie laisvas darbo vietas.

**5. Alternatyvių atvejų (ribinių, susijusių ir priešingų) pristatymas.** Kai kalbama apie mentorystę, pirmiausia akcentuojama parama proteguojamam asmeniui. Tačiau ši parama gali būti orientuota į įvairius aspektus, kurie gali būti išsidėstę plačiame spektre tarp materialumo ir dvasiškumo ir gali vadintis mentoryste, tutoryste ar koučingu. Šių socialinių praktikų skirtis iš tikro yra ribinė. Atkreipiamas dėmesys į tai, kad visų formų profesinė parama vis labiau vertinama įvairių tipų organizacijose, tačiau M. Paul (2002) apibūdino koučingo, mentorystės ir tutorystės sinonimiškumą kaip „miglotą“ (p. 43)<sup>101</sup>. Nuo to laiko „*klesti heterogeniškos paramos praktika*“ (Machouart, 2020, p. 5)<sup>102</sup>, kuri paskatino šių skirtingų paramos formų supriešinimą. Fletcher ir Mullen (2012)<sup>103</sup> atkreipė dėmesį į tai, ką atskleidė keletas tyrimų – daugelis tyrėjų koučingą laiko mentorystės rūšimi, o kiti mentorystę laiko koučingo rūšimi.

Išnagrinėtos ir rekomenduotos įvairios paramos/pagalbos strategijos plėtojant ir tobulinant profesinę veiklą, visų pirma reikalingos skatinant reflekyvią praktiką (Schön, 1994<sup>104</sup>;Schneuwly, 2012)<sup>105</sup>. Skirtingos strategijos gali ir turėtų būti integruotos į visumą, kurią būtų galima pavadinti paramos procesu. Akivaizdu, kad šis procesas gali būti įvairių formų, tačiau norėtųsi akcentuoti vieną, t.y. mentorystę, kuri per pastaruosius maždaug penkiasdešimt metų pasiteisino teikiant paramą įvairių sričių specialistams.

Mentorystės ir koučingo reiškinių populiarumas kasdieniame gyvenime per pastaruosius dešimtmečius gerokai išaugęs, tačiau šie klausimai dėl skirtingų paramos ribų nubrėžimo mažai tyrinėti, nors mentorystės ir koučingo disciplinos dėstomos universitetuose, ypač švietimo ir vadybos studijų programose. Koučingas, mentorystė, tutorystė ir praktikos stebėseną stažuotėse ar kasdienėje profesinėje veikloje vis dažniau laikomi panašia praktika.

Mentorystė ir koučingas (nors tai ir nėra tapachios socialinės praktikos) vis labiau plinta ne tik švietimo ir mokymo (pirminio ir/ar tęstinio), bet ir profesinės integracijos bei profesinio augimo srityse. Iš esmės nėra lengva atskirti, kokią socialinę praktiką (koučingą ar mentorystę) taiko

<sup>98</sup> Parsloe, E., & Wray, M.J. (2000). *Coaching and mentoring: practical methods to improve learning*. Kogan Page Publishers.

<sup>99</sup> Fletcher, S. J., & Mullen, C. A. (2012). *The Sage handbook of mentoring and coaching in education*. Sage.

<sup>100</sup> Guay, M.M. (1997). Le mentorat, un levier pour relever le défi de la performance des organisations publiques. In Marie-Michèle Guay, *Performance et secteur public : réalités, enjeux et paradoxes* (p. 127-139). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

<sup>101</sup> Paul, M. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. *Éducation permanente*, 153(4), 43-56.

<sup>102</sup> Machouart, M. (2020). Réveil des talents à l'université et place de l'enseignant-coach. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 36(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.2269>

<sup>103</sup> Fletcher, S. J., & Mullen, C. A. (2012). *The Sage handbook of mentoring and coaching in education*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446247549>

<sup>104</sup> Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Editions Logiques.

<sup>105</sup> Schneuwly, B. (2012). Praticiens réflexifs, réflexion et travail enseignant : l'oubli de l'objet. In *Le virage réflexif en éducation*. Bruxelles : De Boeck.

organizacijos. Tačiau, kas yra svarbiau: paramos darbuotojui teikimas ir jos tikslas, ar tos paramos praktikos įvardijimas?

Guay (2002)<sup>106</sup> teigimu, skiriasi koučingo specialisto ir mentoriaus vaidmenys pagal: santykių pobūdį; santykių trukmę; hierarchinę santykių poziciją; veiklos pobūdį; mokymosi viziją; asmenų nuostatas, vaidmenį, elgseną; pagrindines naudojamas priemones; koučingo specialisto ir mentoriaus kompetencijų pobūdį.

Apibendrintai kai kurie koučingo ir mentorystės skirtumai pateikiami žemiau esančioje lentelėje (1 lentelė):

1 lentelė. *Paramos požymių skirtumas koučingo ir mentorystės atveju* (parengta remiantis Guay, 2000)

Požymis	Parama koučinge	Parama mentorystėje
(1) Santykių pobūdis	Santykiai, orientuoti į veiklos atlikimą, į trumpalaikius poreikius. Aukščiausias tikslas – savarankiškumo, pasitikėjimo savimi gebėjimų, turimo potencialo ugdymas – kaip poveikis asmeniniam, profesiniam augimui.	Asmeniniai santykiai, orientuoti į profesinio ar asmeninio augimo tikslus, į vidutinės trukmės poreikius. Aukščiausias tikslas – kompetencijų, reikalingų profesinės veiklos atlikimui, įvaldymas.
(2) Santykių trukmė	Gana trumpalaikė perspektyva, santykiai nutrūksta, kai klientas pasiekia numatytus tikslus.	Vidutinės trukmės perspektyva, santykiai baigiasi, kai proteguojamas asmuo ir mentorius nusprendžia, kad profesinio tobulėjimo tikslai pasiekti, kompetencijos įvaldytos
(3) Hierarchinė koučingo specialisto ir mentoriaus pozicija	Koučingo kliento pirmenybė užimamos pozicijos atžvilgiu.	Mentoriaus pirmenybė užimamos pozicijos atžvilgiu.
(4) Veiklos pobūdis	Situacinė veikla, susieta su gebėjimų, asmeninių savybių, reikalingų veiklos atlikimui, įvaldymu.	Daugialypė veikla, susieta su skirtingais mentorystės tikslais: savarankiškumo ugdymu, profesine integracija, profesiniu augimu, darbuotojų kaitos valdymu ir kt.
(5) Mokymosi vizija	Mokymosi vizija orientuota į gebėjimus, asmenines savybes, kliento turimą potencialą ir tik po to į profesinio tobulėjimo galimybes.	Mokymosi vizija orientuota į profesinę elgseną, nuostatas, lūkesčius, požiūrius, vertybes ir tik po to į gebėjimus bei žinias.
(6) Koučingo specialisto ir mentoriaus nuostatos	Nustato problemas, numato elgsenos pokyčių tikslą, koreguoja netinkamą požiūrį praktiką.	Išklauso, padrąsina, pabrėžia proteguojamo asmens stiprybes, silpnybes, akcentuoja ugdytinas kompetencijas. Pateikia savo nuomonę proteguojamo asmens kompetencijų ugdymo klausimais, tampa proteguojamo asmens veiklos modeliu, kurio pavyzdžiu yra sekama, mokomasi.
(7) Pagrindinės koučingo specialisto ir mentoriaus veiklos priemonės	Refleksija, grįžtamasis ryšys, parama sprendžiant problemas, tinkamų technikų, priemonių, reikalingų problemos sprendimui suteikimas.	Refleksija, grįžtamasis ryšys Patarimai, parama tampant profesionalu.
(8) Koučingo specialisto ir mentoriaus kompetencijų pobūdis	Gebėti: <ul style="list-style-type: none"> <li>• klausyti, išklaustyti;</li> <li>• nustatyti veiklos problemas, jų priežastis ir jų galimus sprendimus;</li> <li>• suteikti koučingo klientui naudingą ir „provokuojantį“ grįžtamąjį ryšį;</li> <li>• nurodyti priemones, skirtas veiklos bandymams;</li> <li>• dalintis su koučingo klientu koučingo srities patirtimi ir laiku.</li> </ul>	Gebėti: <ul style="list-style-type: none"> <li>• išsipareigoti tarpusavio pasitikėjimu grįžtiems santykiams;</li> <li>• išklaustyti, siekiant geriau suprasti proteguojamo asmens emocijas ir kontekstą;</li> <li>• suteikti naudingą proteguojamam asmeniui profesinio augimo grįžtamąjį ryšį;</li> <li>• naudotis mentoriaus patirtimi, siekiant paskatinti proteguojamą asmenį;</li> <li>• dalintis su proteguojamam asmeniui profesine ir asmenine patirtimi (ne tik gerąja) ir savo disponuojamam laiku.</li> </ul>

<sup>106</sup> Guay, M. M. (2002). Quelques précisions... le mentorat versus le coaching. *Revue Échange*, 16(3), 7-8.

Apibendrinus lentelėje pateiktus koučingo ir mentorystės požymių skirtumus, galima teigti, kad pagrindinis skirtumas yra toks, jog koučingas siejamas su tam tikrų asmeninių savybių ugdymu, požiūrio į egzistuojančią problemą kaita, turimo potencialo vystymu. Kita vertus, skiriasi ir hierarchinė koučingo specialisto ir mentoriaus pozicija: koučinge dominuoja kliento pirmenybė užimamos pozicijos atžvilgiu, tuo tarpu mentorystėje dominuoja mentorius. Koučingas ir mentorystė yra du skirtingi asmeninio ir profesinio augimo būdai, nors jų tikslai panašūs. Koučingas orientuotas į konkrečius, išmatuojamus trumpalaikius tikslus. Juo siekiama pagerinti esamą veiklą ir išspręsti konkrečias problemas. Mentorystė orientuota į ilgalaikį asmeninį ir profesinį augimą. Tai platesni ir mažiau struktūruoti santykiai, kuriais siekiama vadovauti proteguojamo asmens karjerai ir asmeniniam augimui. Koučinge santykiai dažnai yra oficialūs, sudaromos sutartys, vyksta reguliarūs užsiėmimai su apibrėžtais tikslais. Neformalios mentorystės atveju santykiai paprastai būna neformalūs ir grindžiami abipusiu pasitikėjimu bei pagarba. Laikui bėgant jie gali vystytis organiškai. Koučingas dažnai trunka trumpai, nuo kelių savaičių iki kelių mėnesių, priklausomai nuo siektinų tikslų. Keletą metų trunkanti mentorystė sudaro sąlygas nuolat tobulėti ir užmegzti ilgalaikius tarpusavio santykius. Koučinge taikomi konkretūs, struktūruoti metodai konkretiems rezultatams pasiekti. Koučingo specialistas užduoda klausimus, teikia grįžtamąjį ryšį ir padeda parengti veiksmų planus (Carr, 2006)<sup>107</sup>. Mentorystės atveju dalijamasi patirtimi, patarimais ir išmintimi. Mentorius dažnai atlieka pavyzdžio ir patarėjo vaidmenį. Tiek koučingo, tiek mentorystės situacijose dominuoja aiškinamieji pokalbiai, skirti gebėjimų, įgūdžių ugdymui, pozityvių nuostatų stiprinimui, profesinių vertybių puoselėjimui (Eby, McManus, Simon & Russell, 2000)<sup>108</sup>. Manytina, kad koučingas – tai vienas iš proteguojamam asmeniui teikiamos pagalbos/paramos būdų, kai tuo tarpu mentorystė – visaapimantis procesas. Vykstant šiam procesui, galima taikyti skirtingas paramos formas, pavyzdžiui koučingą (Hawkins, 2013)<sup>109</sup>. Ši tezė suponuoja kitą mentorystės ir koučingo skirtumą.

Koučingu kaip trumpalaikė intervencija organizacijoje gali pasinaudoti visi darbuotojai (Girves, Zepeda & Gwathmey, 2005)<sup>110</sup>, per keletą minučių ar kelis koučingo pokalbius išsprendžiant aktualius klausimus. Koučingas gali tęstis tol, kol randamas sprendimas. Mentorystės trukmė žymiai ilgesnė, nes pirmiausia reikia sukurti saugią ir patogią aplinką proteguojamam asmeniui, ir tik tuomet spręsti sudėtingesnius klausimus, kurie nebūtinai yra tik darbinio, profesinio pobūdžio (Hawkins, 2013)<sup>111</sup>. Koučingo situacijoje dėmesys skiriamas kliento mąstymo procesui, požiūrio keitimui, todėl koučingo specialistas gali ir nebūti kažkurios srities ekspertas. Tuo tarpu mentorystėje mentorius privalo turėti daugiau patirties nei jo proteguojamas asmuo ir dažniausiai gerai išmanyti aptariamus klausimus.

Koučingas gali būti taikomas įvairiomis aplinkybėmis, siekiant padėti žmonėms siekti asmeninių ir profesinių tikslų (Merrick, 2012)<sup>112</sup>:

- tam tikrų įgūdžių tobulinimo, pavyzdžiui, vadovavimo, bendravimo ar laiko vadybos;
- karjeros pokyčių situacijoje: asmenims, keičiantiems darbą, sektorių arba norintiems tobulėti karjeros srityje;
- pokyčių valdymo situacijoje: padeda asmenims prisitaikyti prie reikšmingų profesinių ar asmeninio gyvenimo pokyčių, pvz., paaukštinimo, persikraustymo ar įmonės restruktūrizavimo;
- veiklos optimizavimo situacijoje: specialistams, siekiantiems optimizuoti savo darbo efektyvumą ir produktyvumą;

<sup>107</sup> Carr, R. (2006). Mentoring: where do we go from there? *Pastoral Care in Education*, 24 (4), 58–59.

<sup>108</sup> Eby, L. T., McManus, S. E., Simon, S. A., & Russell, J. E. A. (2000). The protégé's perspective regarding negative mentoring experiences: The development of a taxonomy. *Journal of Vocational Behavior*, 57, 1-21.

<sup>109</sup> Hawkins, P. (2013). *Coaching, Mentoring and Organizational Consultancy: Supervision, Skills and Development* (2nd edition). Open University Press.

<sup>110</sup> Girves, J., Zepeda, Y., & Gwathmey, J.K. (2005). Mentoring in a post-affirmative action world. *Journal of Science Issues*, 61(3), 449 – 479.

<sup>111</sup> Hawkins, P. (2013). *Coaching, Mentoring and Organizational Consultancy: Supervision, Skills and Development* (2nd edition). Open University Press.

<sup>112</sup> Merrick, L. (2014). *How Coaching and Mentoring can drive success in your organization*. London: Chronus Corporation. Kindle Edition.

- profesinės veiklos ir asmeninio gyvenimo pusiausvyros paieškų situacijoje: pavyzdžiui, pagalba siekiant suderinti profesines ir asmenines pareigas.

Tokiu būdu koučingas dėl lankstumo gali būti taikomas įvairių poreikių tenkinimui ir situacijoms. Mentorystė taip pat taikoma įvairiomis aplinkybėmis, siekiant skatinti asmeninį ir profesinį augimą:

- įgūdžių ugdymas: padedama asmenims įgyti konkrečių įgūdžių, pavyzdžiui, vadovavimo, bendravimo ar projektų valdymo;
- naujų darbuotojų integracija: naujų darbuotojų adaptacijos palengvinimas, supažindinant juos su organizacijos standartais ir kultūra;
- karjeros vystymas: pagalba darbuotojams vystant karjerą, teikiant patarimus ir strategijas, padedančias siekti profesinių tikslų;
- asmeninis tobulėjimas: asmeninio tobulėjimo skatinimas ugdant elgesio ir tarpasmeninius įgūdžius;
- įvairovė ir įtrauktis: lygybės, įvairovės ir įtraukties organizacijoje skatinimas, parenkant mentorius ir globotinius iš skirtingų socialinių grupių.

Mentorystė kaip pasitikėjimu ir parama grindžiami santykiai gali padėti siekti karjeros ir tobulėti savo darbe. Mentorius gali sau leisti tokius dalykus, kaip patarimų, nurodymų, rekomendacijų dalijimas, o tuo tarpu koučingo specialistas ar vadovas, dirbantis koučingo stiliumi, proteguojamam asmeniui nepatarinėja, tik suteikia postūmį, plėsdami proteguojamo asmens žiūros tašką ar veiklos perspektyvą (Merrick, 2014)<sup>113</sup>.

Remiantis koncepto analizės metodologija, tikslinga pateikti konkretų mentorystės pavyzdį:

- **Kontekstas:** Kornelija, jauna skaitmeninės rinkodaros srities specialistė, nori siekti karjeros ir įgyti naujų projektų valdymo įgūdžių. Mentorius: Kasparas, daugiau nei 15 metų patirties turintis skaitmeninės rinkodaros specialistas, sutinka tapti jos mentoriumi.

- **Numatomi mentorystės tikslai:**

1. Įgūdžių tobulinimas: Kasparas padeda Kornelijai tobulinti projektų valdymo įgūdžius, teikdamas praktinius patarimus ir išteklius.

2. Karjeros kryptis: Kasparas dalijasi savo asmenine ir profesine patirtimi, siekiant padėti Kornelijai numatyti ilgalaikius karjeros tikslus.

3. Supažindinimas su profesiniais tinklais: Kasparas supažindina Korneliją su savo profesiniu tinklu, todėl ji gali susipažinti su kitais ekspertais ir užmegzti naudingus profesinius ryšius.

- **Mentorystės procesas:**

1. Reguliarūs susitikimai: Kasparas ir Kornelija susitinka kartą per mėnesį, kad aptartų Kornelijos pažangą, pasiekimus, iššūkius ir tolesnius žingsnius.

2. Grįžtamasis ryšys ir patarimai: Kasparas pateikia konstruktyvų grįžtamąjį ryšį apie Kornelijos vykdomus projektus ir pataria, kaip pagerinti veiklą.

3. Asmeninis tobulėjimas: Kasparas skatina Korneliją dalyvauti mokymuose, kursuose ir konferencijose, kad ji gilintų savo žinias ir įgūdžius.

- **Rezultatai:**

1. Kornelija įgijo naujų projektų valdymo įgūdžių ir labiau pasitikėjo savo vaidmeniu.

2. Kasparo supažindinta ji užmezgė tvirtą profesinį tinklą.

3. Kornelija buvo paaukštinta dėl naujų įgūdžių ir išipareigojimo tobulėti profesinėje srityje.

Šis pavyzdys parodo kaip mentorius gali atlikti lemiamą vaidmenį proteguojamo asmens profesiniame ir asmeniniame tobulėjime.

Priklausomai nuo konkrečių siekiamų tikslų ir pageidaujamų santykių pobūdžio, pasirenkamas arba koučingas, arba mentorystė. Žemiau pateiktoje lentelėje atsispindi apibendrinti mentorystės ir koučingo skirtumai (2 lentelė).

<sup>113</sup> Merrick, L. (2014). *How Coaching and Mentoring can drive success in your organization*. London: Chronus Corporation. Kindle Edition.

2 lentelė. *Mentorystės ir koučingo reiškinių skirtumai* (parengta pagal: Shea, 2013<sup>114</sup>, 2014<sup>115</sup>; Rudney et al., 2003<sup>116</sup>; Rhodes, Reddy, Roffman & Grossman, 2005<sup>117</sup>; Rudney & Guillaume, 2003<sup>118</sup>)

<b>Mentorystė</b>	<b>Koučingas (ugdomas vadovavimas)</b>
Trumpalaikis ir/ar ilgalaikis ryšys tarp proteguojamo asmens ir mentoriaus	Dažniausiai tik trumpalaikis ryšys
Savanoriškas mentoriaus ir proteguojamo asmens bendradarbiavimas, kuris gali būti plėtojamas bet kuriuo laiku ir bet kurioje vietoje, atsižvelgiant į proteguojamo asmens poreikius	Koučingas turi labai struktūrizuotą pagrindą
Didesnis dėmesys asmenybės, karjeros raidai	Dėmesys sutelkiamas į konkrečių gebėjimų ugdymą, problemų sprendimą
Mentorius yra konkrečios srities specialistas	Koučingo specialistas neprivalo būti specialistas tos srities, kuriai atstovauja konsultuodamas proteguojamą asmenį
Veikla nukreipta į proteguojamo asmens karjerą, asmeninį ir profesinį augimą	Veikla nukreipta į proteguojamo asmens veiklos rezultatus
Veiksmų planas sudaromas bendradarbiaujant su proteguojamu asmeniu. Mentorius remia proteguojamą asmenį patarimais, dalijasi patirtimi, nukreipia jį tinkama linkme	Veiksmų programa orientuojama į konkrečių tikslų, greitų rezultatų siekimą
Mentorystė skatina bendrąjį proteguojamo asmens augimą profesinėje srityje	Koučingas orientuotas tik į tam tikrą situaciją, jos įvaldymui reikalingų gebėjimų ugdymą

Apibendrinant lentelėje pateiktus mentorystės ir koučingo reiškinių skirtumus, galima teigti, kad koučingas pasirenkamas šiais atvejais:

- trumpalaikių tikslų įgyvendinimui: koučingas idealiai tinka konkrečioms, išmatuojamiems tikslams pasiekti per palyginti trumpą laiką;
- konkrečių įgūdžių ugdymui: koučingas dažnai taikomas siekiant tobulinti konkrečius įgūdžius, pavyzdžiui, laiko valdymo, viešojo kalbėjimo ar projektų valdymo;
- koučingas orientuotas į konkrečių veiksmų plano kūrimą ir neatidėliotinių problemų sprendimą;
- ugdant kliento savarankiškumą: koučingo specialistas užduoda klausimus ir padeda klientui pačiam rasti sprendimus, taip skatindamas jo savarankiškumą.

Mentorystė pasirenkama tuomet, kai:

- yra numatyti ir yra reikalingi ilgalaikiai paramos santykiai, orientuoti į bendrą proteguojamo asmens tobulėjimą;
- dominuoja patirties perteikimas: mentorius dalijasi savo patirtimi ir žiniomis, siekiant padėti globojamam asmeniui išvengti keblumų ir sparčiau užtikrinti proteguojamo asmens pažangą;
- numatytas asmeninis ir profesinis augimas: mentorystė dažnai apima platesnius asmeninio ir profesinio augimo aspektus, įskaitant karjeros augimą ir profesinių tinklų plėtrą;
- norima mentorių pristatyti kaip efektyvios profesinės veiklos, elgsenos pavyzdį;
- kai proteguojamam asmeniui reikalinga moralinė parama, nes mentorius teikia patarimus ir konstruktyvų grįžtamąjį ryšį, remdamasis savo patirtimi.

Trumpiau tariant, koučingas pasirenkamas konkrečių ir neatidėliotinių poreikių tenkinimui, o mentorystė – nuolatiniam visa apimančiam tobulėjimui. D. Clutterbuckas (cit. Shea, 2013)<sup>119</sup> teigia,

<sup>114</sup> Shea, G.F. (2013). *The Mentoring Organization*. Crisp Publications. Kindle Edition.

<sup>115</sup> Shea, G.F. (2014). *Mentoring: Helping Employees Reach Their Full Potential*. Amacom. Kindle Edition.

<sup>116</sup> Rudney, G. I., & Guillaume A. M. (2003). *Maximum mentoring. An action Guide for teacher trainees and cooperating teachers*. California. Kindle Edition.

<sup>117</sup> Rhodes, J. E., Reddy, R., Roffman, J., & Grossman, J. B. (2005). Promoting successful mentoring relationships: A preliminary screening questionnaire. *Journal of Primary Prevention*, 26(2), 147-167.

<sup>118</sup> Rudney, G. I. & Guillaume A. M. (2003). *Maximum mentoring. An action Guide for teacher trainees and cooperating teachers*. California. Kindle Edition.

<sup>119</sup> Shea, G.F. (2013). *The Mentoring Organization*. Crisp Publications. Kindle Edition.



kad mentorystė turi didesnę poveikį ir reikšmę. Jis pabrėžia, kad pagrindinis mentorystės technikų pranašumas yra tiesioginis patirties perdavimas, kuris yra naudingas tiek proteguojamam asmeniui, tiek organizacijai. Ivanaj ir Persson (2012)<sup>120</sup> skiria koučingą ir mentorystę, nes mentorystei „*būdinga tarpasmeninė ir tarpgeneracinė perspektyva, o kognityvinio elgesio koučingo tipo tikslas – trumpalaikis efektyvumas*“ (p. 80).

Koučingas – tai paramos forma (Machouart, 2020)<sup>121</sup>, kuria „siekiama ugdyti potencialą ir įgūdžius“ (Persson & Rappin, 2013, p. 42)<sup>122</sup>. Mentorystė galimai labiau sietina su vadovavimu, orientavimu ir mokymu (Paul, 2002)<sup>123</sup> arba su vadovavimo ar vedimo veiksmiais (Geindre et al., 2014, p. 45)<sup>124</sup> teikiant paramą, grindžiamą patirtimi, kurioje pabrėžiama praktinė jos dalis (Houde, 2008)<sup>125</sup>. Tačiau abi socialinės praktikos, tiek koučingas, tiek mentorystė, yra paramos formos įvairiose gyvenimo srityse, įskaitant asmeninį gyvenimą. Nors dažniausiai jos įgauna individualią formą, bet yra ir kolektyvinių formų. Pasak Paul (2002)<sup>126</sup>, yra keletas paramos proteguojamam asmeniui tipų, pagrįstų profesionalia pagalba individualių susitikimų metu. Individualios paramos praktikos yra persipynusios, o ribos tarp kai kurių iš jų, įskaitant tutorystę, koučingą ir mentorystę, gali atrodyti neryškios, atsižvelgiant į tai, kad minėtų socialinių praktikų savybės ar apibrėžtys gali sutapti ar bent būti labai panašios (Gagnon, Desmarais, Trépanier & Gagnon-Tremblay, 2021)<sup>127</sup>.

### **Konkretus profesionalaus koučingo pavyzdys:**

- **Kontekstas:** Sofija, jauna technologijų įmonės vadovė, norėjo pagerinti savo laiko vadybos ir organizacinius įgūdžius, pageidaudama geriau suderinti asmeninį gyvenimą ir profesinę veiklą. Markas, sertifikuotas profesionalus koučeris (koučingo specialistas), kurio specializacija – asmeninio tobulėjimo ir laiko vadybos sritys.
- **Koučingo tikslai:** pagerinti laiko vadybos gebėjimus, padėti Sofijai nustatyti prioritetus ir efektyviau struktūruoti savo dienvakę, sumažinti patiriamą stresą, pateikiant streso valdymo technikas ir taip išvengiant ar minimizuojant profesinį perdegimą. Profesinės veiklos ir asmeninio gyvenimo pusiausvyrą: padėti Sofijai rasti profesinio ir asmeninio gyvenimo pusiausvyrą.
- **Procesas:** reguliarūs susitikimai: Sofija ir Markas kas dvi savaites susitinka aptarti pažangą, iššūkius ir veiklos strategijas.
- **Metodai ir priemonės:** Markas moko Sofiją laiko vadybos metodų, pavyzdžiui, ABC metodo, ir planavimo priemonių, pavyzdžiui, darbų sąrašų ir bendrų kalendorių.
- **Grižtamasis ryšys ir korekcijos:** Markas teikia konstruktyvią grįžtamąją informaciją ir padeda Sofijai koreguoti savo veiklos strategijas atsižvelgiant į jos poreikius ir pažangą.
- **Rezultatai:**
  1. Sofijai pavyksta geriau organizuoti savo dienvakę, todėl sumažėja stresas ir padidėja produktyvumas.
  2. Ji išmoksta deleguoti tam tikras užduotis ir prireikus pasakyti „ne“, todėl gali susitelkti į savo prioritetus.
  3. Sofija geriau suderina darbą ir asmeninį gyvenimą, todėl pagerėja jos bendra savijauta.

<sup>120</sup>Ivanaj, S., & Persson, S. (2012). Le mentoring à la française : un processus informel, silencieux mais efficient. *Management & Avenir*, 55, 79-97. <https://doi.org/10.3917/mav.055.0079>

<sup>121</sup> Machouart, M. (2020). Réveil des talents à l'université et place de l'enseignant-coach. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 36(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.2269>

<sup>122</sup> Persson, S. (2006). Le coaching, entre psychanalyse et Problem Solving. *Revue internationale de psychosociologie*, 12(27), 13-20. <https://doi.org/10.3917/rips.027.0013>

<sup>123</sup> Paul, M. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. *Éducation permanente*, 153(4), 43-56.

<sup>124</sup> Geindre, S., Deschamps, B., & Fatien Dochion, P. (2014). L'accompagnant du repreneur: conseil, mentor ou coach? *Entreprendre innover*, 2-3(21-22), 38-46. <https://doi.org/10.3917/entin.021.0038>

<sup>125</sup> Houde, R. (2008). Le mentorat aujourd'hui : des racines et des ailes. *Lumen Vitae*, 63(2), 129-146.

<sup>126</sup> Paul, M. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. *Éducation permanente*, 153(4), 43-56.

<sup>127</sup> Gagnon, C., Desmarais, M.-É., Trépanier, N. S., & Gagnon-Tremblay, A. (2021). Le tutorat, le coaching et le mentorat: les dispositifs de développement professionnel s'appuyant sur l'assistance par un pair. Dans N. Gaudreau, N. S. Trépanier, & S. Daigle (Éds), *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (p. 199-274). Presses de l'Université du Québec.

Šis pavyzdys rodo, kaip koučingas gali padėti asmeniui pasiekti konkrečių tikslų ir pagerinti jo gyvenimo kokybę.

Nors kiekviena iš šių paramos praktikų yra skirtinga ir atitinka konkrečius poreikius, Paul (2002)<sup>128</sup> pabrėžia keletą bendrų bruožų: šios praktikos grindžiamos nelineiniu, nuosekliu procesu; jose siūloma metodologinė sistema ir įvairios priemonės, daugiausia dėmesio skiriant unikalų (profesinių ar asmeninių) santykių tarp dviejų žmonių kokybei; paramos teikėjas (mentorius, tutorius ar koučingo specialistas) turi atlikti įvairius vaidmenis, naudoti skirtingas strategijas ir derinti skirtingas logikas. Autorė paramos prasmę apibendrina vienu sakiniu: „eiti kartu su žmogumi ten, kur jis eina, ir tuo pačiu metu“ (Paul, 2002, p.54)<sup>129</sup>. Vadinasi, tai tinka ir mentorystei, ir koučingui, ir tutorystei. Ši frazė aiškiai atspindi tai, kuo mes tikime ir ką norime skatinti mentorystės kontekste, t. y. siekį sutelkti dėmesį į proteguojamo asmens poreikius ir padėti jam ar jai įgyvendinti tai, ką jis ar ji nori patirti, išbandyti ir plėtoti.

Guay & Gagnon (2021b)<sup>130</sup> pateikia pagrindines paramos proteguojamam asmeniui savybes siekiant profesinio ar asmeninio augimo: ji turi atitikti subjekto poreikį, būti grindžiama egalitariniais bendradarbiavimo santykiais, remtis refleksyviaja praktika. Refleksyvioji praktika padeda mentoriumi atsitraukti nuo savo praktikos, remtis mokslu ir praktika patvirtintomis žiniomis, siekiant proteguojamą asmenį nukreipti link perspektyvios veiklos (Tardif, 2012)<sup>131</sup>. Kaip pagrindinę savybę autoriai (Guay & Gagnon, 2021a)<sup>132</sup> siūlo, kad paramos proteguojamam asmeniui teikėjai taikytų sąmoningą, lankstų ir struktūruotą paramos teikimo modelį.

Tuo pat metu, kai mentorystės, koučingo sampratos tampa vis labiau „skylėtos“, šių paramos formų konceptualizavimą galima apibūdinti kaip miglotą. Akivaizdžiai matome paramos formų, skirtų profesionalizacijai, įvairovę kaip tai atskleidžia daugybė skirtingų mentorystės ir koučingo programų įvairiose organizacijose. Nors ribos tarp skirtingų paramos formų nėra aiškiai apibrėžtos, pažymime, kad pagrindiniai principai, susiję su šia veikla yra realizuojami, kartojami ir vertinami pagal programas, į kurias organizacijos žiūri rimtai. Taip pat pažymėtina, kad daugelis organizacijų skatina mentorystę ar koučingą kaip profesinio augimo priemonę. Jos mano, kad parama turėtų būti planuojama priimant sprendimus ir remiantis mokslinių tyrimų rezultatais.

Kalbant apie tutorystę, reikia paminėti, kad ši paramos forma yra suprantama kaip universitetinis ugdymo būdas, ypač nuotolinių studijų aplinkoje, kai dėstytojas (tutorius) ir studentas aptaria studento išsamiai ištyrinėtą atsakymą į pateiktą klausimą (Guay & Gagnon, 2021b)<sup>133</sup>. Todėl tutorystė laikytina ribine paramos forma, kuri Lietuvos kontekste ne itin dažnai įvardijama. Ši paramos forma dažniau sutinkama tokiuose universitetuose kaip Oksfordas, kur ją taikant skatinamas gilus dėstytojo ir studento dialogas ir kūrybingas mąstymas. Kitose šalyse, pvz. Prancūzijoje, Vokietijoje, Šveicarijoje, dualinio profesinio rengimo metu tutorius atlieka stažuotės, praktikos vadovo funkcijas įmonėje ar organizacijoje, perteikiant techninius gebėjimus, supažindinant su organizacijos kultūra ir kt., tačiau šios funkcijos mažai skiriasi nuo mentoriaus funkcijų.

Kaip minėjo Ivanaj ir Persson (2012)<sup>134</sup>, mentorystė skiriasi nuo tutorystės tuo, kad tutorystė yra labiau techninio pobūdžio. Tutorystė labiau susieta su mokymosi veikla ir profesinėmis žiniomis, kurios daugiausia orientuotos į praktinę patirtį, o mentorystė labiau susijusi su mokymosi veikla,

<sup>128</sup> Paul, M. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. *Éducation permanente*, 153(4), 43-56.

<sup>129</sup> Paul, M. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. *Éducation permanente*, 153(4), 43-56.

<sup>130</sup> Guay, M.-H., & Gagnon, B. (2021b). La recherche-action. Dans I. Bourgeois (Éd.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (p. 415-440). Presses de l'Université du Québec

<sup>131</sup> Tardif, M. (2012). Réflexivité et expérience du travail enseignant : repenser le « praticien réflexif » à la lumière des traditions de la pensée réflexive. In M. Tardif, C. Borges & A. Malo (Dir.). *Le virage réflexif en éducation*. Bruxelles : De Boeck.

<sup>132</sup> Guay, M.-H., & Gagnon, B. (2021a). Un modèle d'accompagnement du développement professionnel : une ressource essentielle de l'agir compétent du conseiller pédagogique. Dans I. Vachon, S. Guillemette, & G. Vincent (Éds), *La conseillère pédagogique, une profession au service des écoles québécoises* (p. 135-147). JFD éditions.

<sup>133</sup> Guay, M.-H., & Gagnon, B. (2021b). La recherche-action. Dans I. Bourgeois (Éd.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (p. 415-440). Presses de l'Université du Québec.

<sup>134</sup> Ivanaj, S. & Persson, S. (2012). Le mentoring à la française: un processus informel, silencieux mais efficient. *Management & Avenir*, 55(5), 79-97. <https://doi.org/10.3917/mav.055.0079>

orientuota į profesinę elgseną. Šios studijos autorių nuomone, gana sudėtinga atskirti tutorystę nuo mentorystės ir keliamas kitas klausimas: ar verta tai daryti, nes išskyla semantinės sumaišties grėsmė.

Profesijose, kuriose yra (arba buvo) vienerių ar daugiau metų bandomasis laikotarpis, t.y. praktinis mokymas, ilgalaikė stažuotė, bandomoji praktika, internatūra ar kt., XX a. pabaigoje pradėta atsisakyta termino *tutorius* ir pradėta kalbėti apie mentorių kaip savos srities profesionalą, padedantį naujai pradėjusiam veiklą darbuotojui profesinės integracijos metu (Mallet, 2000)<sup>135</sup>. Šiame kontekste R. Mallet (2000) pabrėžia: „įvairią paramą ir palaikymą teikiantys darbuotojai gali dvejoti ir elgtis neryžtingai, atlikdami atitinkamus vaidmenis ir funkcijas“ (p. 87)<sup>136</sup>. Tačiau kai kada mokslinėje literatūroje vis dar galima aptikti *tutoriaus* terminą.

Kaip priešingą mentorystės konceptui galima būtų pateikti proteguojamo asmens nepriežiūrą, apleidimą, kenkimą. Pastarieji konceptai primena paramos, vadovavimo ir lydėjimo, kurie yra mentorystės esmė, nebuvimą (Houde, 2001)<sup>137</sup>. Proteguojamo asmens nepriežiūra, jo apleidimas ir kenkimas yra rimti klausimai, kurie gali turėti teisinių pasekmių. Lietuvoje yra įstatymai ir institucijos, skirtos apsaugoti asmenis nuo tokių pažeidimų: 1) pranešėjų apsaugos įstatymas „nustato apie pažeidimus įstaigose pranešusių asmenų teises ir pareigas, jų teisinės apsaugos pagrindus ir formas“, apimant apsaugą nuo nepriežiūros ir kenkimo (<https://vstarnyba.lrv.lt/lt/praneseju-apsauga/> ir <https://www.vrk.lt/praneseju-apsauga/>); 2) pranešimų teikimas, kai asmenys gali pranešti apie pažeidimus, kurie kelia grėsmę visuomenės saugumui ar sveikatai, asmens gyvybei ar sveikatai, aplinkai, ir kitus pažeidimus (<https://vstarnyba.lrv.lt/lt/praneseju-apsauga/> ir <https://www.vrk.lt/praneseju-apsauga/>); 3) apsaugos priemonės, numatytos pranešėjams, įskaitant konfidencialumo užtikrinimą ir teisinę apsaugą nuo galimo keršto ar diskriminacijos (<https://www.prokuraturos.lt/lt/aktualu-pranesejams/dazniausi-klausimai/6172>).

**6. Mentorystės prielaidų ir pasekmių aprašymas.** Vienomis iš pagrindinių sėkmingos mentorystės prielaidų laikytinos: *mentorius, jo funkcijos, vaidmuo proteguojamo asmens profesinio augimo kelyje, gebėjimai, asmeninės savybės ir nuostatos proteguojamo asmens atžvilgiu.*

Bendrine prasme mentorius yra asmuo, turintis daugiau patirties ir žinių tam tikroje srityje, kuris padeda ir vadovauja mažiau patyrusiam asmeniui (proteguojamajam), siekiančiam asmeninio ar profesinio augimo. Taigi, tapimas mentoriumi šiandien reiškia būti pagalbininku, padedančiu proteguojamam asmeniui siekti savo gyvenimo svajonių. Proteguojamasis gali pats pasirinkti arba jam gali būti paskirtas patyręs ir charizmatiškas mentorius, kuris taps profesinės veiklos modeliu ir pavyzdžiu.

Pagrindinės mentoriaus funkcijos yra įvairios, tačiau, apibendrinus mokslinę literatūrą, galima teigti, kad jos visos skirtos proteguojamo asmens profesinio ir asmeninio augimo užtikrinimui, efektyvios mentorystės realizavimui (Delobbe & Vandenberghe, 2001<sup>138</sup>; Allouch & Van Zanten, 2008<sup>139</sup>; Bernatchez, Cartier, Bélisle & Bélanger, 2010<sup>140</sup>; Fletcher & Mullen, 2012)<sup>141</sup>:

- *proteguojamo asmens sutikimas įstaigoje/organizacijoje*: mentorius pristato atvykusį asmenį kolegoms, administracijai, supažindina jį su konkrečia organizacijos kultūra, jos vertybėmis, elgesio normomis, draudimais;

<sup>135</sup> Mallet, R. (2000). Tutorat et mentorat en formation d'enseignants. *Recherche et formation*, 35, 75-90.

<sup>136</sup> Mallet, R. (2000). Tutorat et mentorat en formation d'enseignants. *Recherche et formation*, 35, 75-90.

<sup>137</sup> Houde, R. (2001). *Le mentorat, un défi relationnel: quand le message est le messenger*. Prieiga per internetą: [http://classiques.uqac.ca/contemporains/Houde\\_Renee/Mentorat\\_un\\_defi\\_relationnel/Mentorat\\_un\\_defi\\_relationnel\\_texte.html](http://classiques.uqac.ca/contemporains/Houde_Renee/Mentorat_un_defi_relationnel/Mentorat_un_defi_relationnel_texte.html)

<sup>138</sup> Delobbe N., & Vandenberghe C. (2001). La formation en entreprise comme dispositif de socialisation organisationnelle : enquête dans le secteur bancaire, *Le travail humain*, 64(1), 61-89. <https://doi.org/10.3917/th.641.0061>

<sup>139</sup> Allouch A., & Van Zanten A. (2008). Formateurs ou “grands frères” ? Les tuteurs des programmes d'ouverture sociale des Grandes Écoles et des classes préparatoires, *Éducation et sociétés*, 21(1), 49-65. <https://doi.org/10.3917/es.021.0049>

<sup>140</sup> Bernatchez P.-A., Cartier S. C., Bélisle M., & Bélanger C. (2010). Le mentorat en début de carrière : retombées sur la charge professorale et conditions de mise en œuvre d'un programme en milieu universitaire, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.374>

<sup>141</sup> Fletcher, S. J., & Mullen, C. A. (2012). *The Sage handbook of mentoring and coaching in education*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446247549>

- *proteguojamų asmenų profesinio ir asmeninio augimo poreikių suvokimas*: kiekvienas proteguojamas asmuo yra unikalus – turi būdingas stiprybes ir silpnybes bei siekius. Reikia skirti pakankamai laiko aptarti jo lūkesčius, rūpesčius ir jį dominančius dalykus;
- *vadovavimas*: mentorius padeda proteguojamam asmeniui išsikelti tikslus ir numatyti strategijas tikslams pasiekti. *Tikslų nustatymas* – mentorius padeda proteguojamam asmeniui nustatyti trumpalaikius ir ilgalaikius realistiškus, pasiekiamus tikslus. Mentorius turėtų aiškiai išdėstyti lūkesčius, aptarti praktikos/stažuotės tikslus, atsakomybę, terminus ir lūkesčius dėl darbo rezultatų. Tai padės proteguojamam asmeniui suprasti, ko iš jo tikimasi ir išvengti bet kokios painiavos. *Strategijų kūrimas* – mentorius padeda proteguojamam asmeniui sukurti veiksmų planą, kaip pasiekti nustatytus tikslus, įskaitant konkrečius žingsnius ir terminus. *Pažangos stebėjimas* – mentorius reguliariai tikrina proteguojamo asmens pažangą ir padeda koreguoti planus, jei reikia;
- *mokymas*: mentorius perduoda savo patirtį ir žinias, padeda tobulėti profesinėje srityje, ugdo specifines praktines kompetencijas ir nuostatas, reikalingas konkrečiai profesinei veiklai; *patarimai/konsultavimas* – mentorius dalijasi savo patirtimi ir žiniomis, siekdamas padėti proteguojamam asmeniui spręsti problemas ir priimti sprendimus; *ekspertinės žinios* – mentorius dalijasi patirtimi ir žiniomis, siekdamas padėti proteguojamam asmeniui suprasti sudėtingas temas ar situacijas, tačiau ir skatindamas proteguojamą asmenį išbandyti naują patirtį, nebijoti naujų profesinių iššūkių; *sprendimų priėmimas* – mentorius padeda analizuoti galimybes ir priimti tinkamus sprendimus, tačiau, teikiant patarimus ir ieškant tinkamo sprendimo, nereikėtų pamiršti paties proteguojamo asmens siekių ir pasirinkimų; *išteklų teikimas* – mentorius rekomenduoja knygas, straipsnius, kursus, išmaniąsias technologijas ar kitus išteklius, kurie gali būti naudingi proteguojamam asmeniui;
- *grįžtamas ryšys*: mentorius teikia konstruktyvų grįžtamąjį ryšį apie proteguojamo asmens veiklą. Tai padeda proteguojamam asmeniui išvengti klaidų ir tobulėti; *konstruktyvi kritika* – mentorius yra konkretus, nurodydamas stipriąsias puses ir tobulintinas sritis; *pagyrimai ir pripažinimas* – mentorius pripažįsta proteguojamo asmens pasiekimus ir skatina tęsti gerą veiklą; *reguliarūs susitikimai* – mentorius ir proteguojamas asmuo reguliariai susitinka aptarti pažangos ir iššūkių;
- *emocinė parama*: mentorius palaiko proteguojamą asmenį, ypač susidūrus su iššūkiais ar nesėkmėmis, tampa pavyzdžiu, įkvepia ir motyvuoja, tuo skatindamas profesinio identiteto konstravimą, palaiko draugiškus ir pasitikėjimu grįstus santykius, padeda jaustis saugiai ir užtikrintai, gina savo proteguojamą asmenį, jei tai yra reikalinga ir teisinga, bet tuo pačiu mentorius prisiima atsakomybę už netinkamą proteguojamo asmens elgseną;
- *savarankiškumo skatinimas*: nors viena iš mentoriaus funkcijų yra vadovavimas, svarbu skatinti proteguojamą asmenį dirbti savarankiškai. Tai didina proteguojamo asmens pasitikėjimą savo įgūdžiais.

Galima drąsiai teigti, kad mentoriaus vaidmuo, kaip veiksmingos mentorystės prielaida, yra esminis užtikrinant proteguojamo asmens profesinį augimą ir siejasi su jo veiklos funkcijomis (Lemaire & Sauvageau, 2013)<sup>142</sup>. Keletas pagrindinių aspektų, kaip mentoriaus vaidmuo prisideda prie šio proceso (Baudrit, 2011)<sup>143</sup>: *žinių ir patirties perteikėjas* – dalijasi savo profesinėmis žiniomis ir patirtimi, padėdamas proteguojamam asmeniui įgyti reikiamų įgūdžių ir kompetencijų; *pagalbininkas ir vadovas, konstruojant profesinį proteguojamo asmens identitetą* – mentorius padeda proteguojamam asmeniui suprasti ir formuoti savo profesinį identitetą, skatindamas savęs pažinimą ir profesinį augimą; *motyvacijos ir įkvėpimo iniciatorius* – mentorius rodo profesinės elgsenos pavyzdį, veikia kaip įkvėpimo šaltinis, motyvuodamas proteguojamą asmenį siekti aukštų tikslų ir

<sup>142</sup> Lemaire, É., & Sauvageau, M. (2013). *Transfert et partage des savoirs en milieu communautaire. Pérennité et renouvellement. Rapport synthèse d'une recherche exploratoire du Centre St-Pierre. Mentorat, coaching, tutorat, transfert de savoirs. Quelles approches pour les milieux communautaires?* Centre St-Pierre. Prieiga per internetą: [https://www.centrestpierre.org/media/files/Documents/Boite%20a%20outils/rapport\\_synthese\\_2013\\_v06.pdf](https://www.centrestpierre.org/media/files/Documents/Boite%20a%20outils/rapport_synthese_2013_v06.pdf)

<sup>143</sup> Baudrit, A. (2011). *Mentorat et tutorat dans la formation des enseignants*. (1re éd.). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.baudr.2011.01>

nuolat tobulėti; *grįžtamojo ryšio ir konsultacijų teikėjas* – mentorius teikia konstruktyvų grįžtamąjį ryšį ir konsultacijas, padedančias proteguojamam asmeniui spręsti problemas ir tobulinti veiklą; *profesinių tinklų kūrimo iniciatorius* – mentorius padeda proteguojamam asmeniui užmegzti svarbius profesinius ryšius ir integruotis į profesinę bendruomenę.

Neseniai atliktame tyrime „Generatyvinio dirbtinio intelekto integravimo sistema ugdant apskaitos ir audito specialistų kompetencijas“ (Anica-Popa, Vrincianu, Anica-Popa, Cismasu, & Tudor, 2024)<sup>144</sup> atskleista, kad GenDI gali struktūrizuoti profesinio tobulėjimo kelius, tiksliai nustatydamas ugdytinas kompetencijas. Taigi mentorius tampa ne tik žmogiškosios patirties perteikėju, bet ir padeda prisitaikyti prie naujų technologijų, pavyzdžiui, dirbtinio intelekto. Šis naujas mentoriaus vaidmuo nusipelno būti pabrėžtas, nes tai yra esminė mentoriaus misija nežmonišku greičiu besivystančiame, dirbtinio intelekto dominuojamame pasaulyje.

Kiekvienam mentoriui reikalingi tam tikri įgūdžiai, kurie padeda efektyviai vadovauti ir palaikyti proteguojamą asmenį. Akcentuojama keletas pagrindinių mentoriaus įgūdžių (Baudrit, 2011)<sup>145</sup>: *komunikacijos įgūdžiai* – gebėjimas aiškiai ir efektyviai bendrauti yra esminis mentoriaus bruožas, apimantis tiek klausymą, tiek kalbėjimą, siekiant suprasti ir perduoti svarbią informaciją; *koučingo įgūdžiai* – gebėjimas skatinti asmeninį ir profesinį augimą, naudojant įvairias koučingo technikas ir metodus; *grįžtamojo ryšio teikimo įgūdžiai* – konstruktyvaus ir naudingo grįžtamojo ryšio teikimas padeda proteguojamam asmeniui tobulėti ir spręsti problemas; *problemų sprendimo įgūdžiai* – mentorius turi gebėti padėti proteguojamam asmeniui spręsti įvairias problemas ir iššūkius, su kuriais pastarasis susiduria; *tinklo kūrimo įgūdžiai* – mentorius padeda proteguojamam asmeniui užmegzti svarbius profesinius ryšius ir integruotis į profesinę bendruomenę; *laiko vadybos įgūdžiai* – efektyvus laiko planavimas ir valdymas yra svarbūs, siekiant skirti pakankamai dėmesio ir laiko mentorystės procesui. Šie įgūdžiai padeda mentoriui būti veiksmingu vadovu ir palaikyti proteguojamą asmenį jo profesiniame kelyje.

Kaip žinia, mentoriumi negimstama, minėtus įgūdžius padeda įgyti įvairūs būdai: *nuolatinis mokymasis* – dalyvavimas seminaruose, mokymuose ir konferencijose, skirtose mentorystei. Galima paminėti mentorystei skirtus kursus, kurie gali padėti tobulinti mentoriaus įgūdžius: *OVC Consulting Mentorystės programos* skirtos organizacijoms, siekiančioms ugdyti savo darbuotojus ir kurti stiprią mentorystės kultūrą. Programos apima mokymus, supervizijas ir praktinius užsiėmimus; *Countline mokymai: mentoriaus motyvacija, pasiruošimas ir svarba* – šis kursas apima 16 akademinį valandų mokymus, kuriuose nagrinėjamos mentoriaus motyvacijos stiprinimo, grįžtamojo ryšio teikimo ir naujų darbuotojų adaptacijos temos; *Valdymo inovacijų agentūra: mentorystės mokymai* skirti tiek pradedantiesiems, tiek patyrusiems mentoriams. Jie padeda tobulinti mentorystės įgūdžius ir gerinti organizacijos darbo kokybę; *Vilniaus universiteto mentorystės programa* skirta studentams ir absolventams, siekiantiems profesinio tobulėjimo. Mentorai padeda pasirinkti studijų kryptį, dalijasi savo patirtimi ir išvalgomis. Tokie kursai suteikia galimybę gilinti žinias ir tobulinti įgūdžius, reikalingus efektyviai mentorystei, padeda atnaujinti žinias ir susipažinti su naujausiomis tendencijomis; *praktika* – reguliarus mentorystės praktikavimas, siekiant įgyti daugiau patirties ir tobulinti savo įgūdžius. Kuo daugiau dirbama su proteguojamais asmenimis, tuo geriau suprantami jų poreikiai ir pagalbos teikimo būdai; *grįžtamasis ryšys* – reikia prašyti grįžtamojo ryšio iš savo proteguojamų asmenų ir kolegų. Tai padės suprasti, kuriose srityse mentorius gali tobulėti ir kaip gali pagerinti savo mentorystės metodus; *savimoka* – knygų, straipsnių ir tyrimų apie mentorystę bei koučingą skaitymas. Tai padeda gilinti žinias ir rasti naujų būdų kaip efektyviau padėti proteguojamiems asmenims; *mentoriaus turėjimas* – net ir būnant mentoriumi, galima turėti savo mentorių. Tai padeda pačiam mentoriui tobulėti ir pasinaudoti vertingais patyrusių specialistų patarimais; *tinklo kūrimas* – visada vertinga užmegzti ryšius su kitais mentoriais ir dalintis patirtimi bei geriausiomis praktikomis. Tai padeda mokytis iš kitų ir rasti naujų būdų kaip tobulėti; *refleksija*

<sup>144</sup> Anica-Popa, I. -F., Vrincianu, M., Anica-Popa, L. -E., Cișmașu, I. -D., & Tudor, C. -G. (2024). Framework for Integrating Generative AI in Developing Competencies for Accounting and Audit Professionals. *Electronics*, 13(13), 2621. <https://doi.org/10.3390/electronics13132621>

<sup>145</sup> Baudrit, A. (2011). *Mentorat et tutorat dans la formation des enseignants*. (1re éd.). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.baudr.2011.01>

– reikėtų reguliariai apmąstyti savo mentorystės patirtį ir analizuoti gerai veikiančius ir tobulintinus dalykus, tuo pačiu geriau prisitaikant prie proteguojamų asmenų poreikių ir pačiam tobulėjant.

Vargu, ar rasime tobulų žmonių, kaip ir tobulų mentorių, tačiau visuotinai sutariama, kad efektyviai dirbančiam mentoriumi būdingos tokios asmeninės savybės: *empatiija* – gebėjimas suprasti ir jausti proteguojamo asmens emocijas ir poreikius; *kantrybė* – supratimas, kad mokymasis gali reikšti ilgą ir sudėtingą procesą; *efektyvi komunikacija* – gebėjimas aiškiai ir efektyviai perteikti informaciją; *profesionalumas* – aukštas etikos ir atsakomybės lygmuo (Martineau & Mukamurera, 2012)<sup>146</sup>. Geras mentorius žino, moka ir gali būti visada pozityviai nusiteikęs savo paties, savo proteguojamų asmenų ir organizacijos atžvilgiu, aktyviai klausosi, nuoširdžiai domisi savo ugdytiniu. Jis užduoda tinkamus klausimus, jais orientuodamas proteguojamą asmenį link sprendimų, apie kuriuos proteguojamas asmuo nebuvo net pagalvojęs. Mentorius yra empatiškas ir intuityvus, kantriai stebi proteguojamo asmens pažangą ir kilusius sunkumus, yra sąžiningas ir nešališkas, sako tiesą, motyvuoja, įkvepia veikti ir džiaugiasi proteguojamo asmens sėkme, tačiau išlieka kuklus ir autentiškas.

Buvimas mentoriumi labai dažnai reiškia gebėjimą atsisakyti savo ambicijų, troškimų, baimių, į pirmą vietą iškeliant proteguojamo asmens profesines ambicijas, troškimus, padedant nuslopinti baimės jausmą, kylantį iš nežinojimo ar nesupratimo (Limoges, 2001)<sup>147</sup>. Todėl mentoriaus veiklos paskirtis nėra kritika ar elgsenos primetimas, vertinimas, gebėjimas, tikslus mentoriaus veiklos modelio ar elgsenos kopijavimas. Visi išvardinti neigiami aspektai galėtų tapti tais dalykais, kurie jokiū būdu neturėtų reikštis efektyvioje mentorystėje (Parsloe & Wray, 2000)<sup>148</sup>.

Kalbant apie mentorystės pasekmes, vertėtų pacituoti tai, kad „*pasekmės yra tie įvykiai ar incidentai, kurie gali įvykti dėl koncepcijos atsiradimo ir dažnai gali skatinti naujų idėjų ar būdų, susijusių su tam tikromis sąvokomis, tyrimus*“ (Matulaitienė & Kaminskienė, 2020, cit. Walker ir Avant, 2005, p.177)<sup>149</sup>. S. Paulikienė (2014)<sup>150</sup>, cituodama visą eilę autorių (Billay ir Yonge, 2004; Race & Skees, 2010; Anderson, 2011; Hamlin & Sage, 2011; Huybrecht, Loeckx, Quaeysaegens, De Tobel & Mistiaen, 2011; Pomeroy & Steiker, 2011; Abbidin, 2012 ir kt.) nurodo, kad mentorystė gali turėti įvairių teigiamų pasekmių tiek mentoriumi, tiek globotiniui, taip pat ir organizacijoms. Autorė akcentavo tokius aspektus: *profesinis tobulėjimas, asmeninis ir profesinis augimas, pasitikėjimas ir motyvacija, nauda organizacijai, paskata socializacijai ir tinklų kūrimui*.

Remiantis kelių koncepto analizės etapų metu surinkta informacija, galima teigti, kad mentorystės pasekmės yra teigiamo pobūdžio. Mentorystė padeda proteguojamam asmeniui įgyti naujų įgūdžių, žinių ir kompetencijų, kurios yra svarbios jo profesinėje veikloje. Tai gali padidinti jo pasitikėjimą savimi ir karjeros galimybes.

Mentorystė skatina asmeninį ir profesinį augimą, padeda geriau suvokti savo stiprybes ir silpnybes, ugdo savirefleksiją ir emocinį intelektą. Pastaraisiais dešimtmečiais asmeninis ir profesinis augimas tapo vienu iš pagrindinių konceptų edukologijos tyrimuose, tačiau A. Jorro (2013)<sup>151</sup> teigimu, jis neturi pastovios reikšmės, nes gali būti suprantamas kaip profesinis mokymasis, profesinis tobulėjimas, karjeros vystymasis, profesinė raida, karjeros valdymas, profesinė patirtis, ar kaip profesinio tobulėjimo elementas, grindžiamas išipareigojimo, profesinio identiteto konstravimo procesu, profesinio etoso, profesinių žinių, profesinių įgūdžių ir gestų bei kalbos praktikos dinamika. Kai kurie iš šių aspektų yra susiję su profesinio tobulėjimo konceptu, kaip individualiomis ir kolektyvinėmis įgūdžių ir tapatybės komponentų, mobilizuojamų arba galinčių būti mobilizuojamais

<sup>146</sup> Martineau, S., & Mukamurera, J. (2012). Tour d’horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l’insertion professionnelle en enseignement. *Phronesis*, 1(2), 45-62.

<sup>147</sup> Limoges, J. (2001). *Stratégies de maintien au travail*. Paris: September Editeur.

<sup>148</sup> Parsloe, E., & Wray, M. (2000). *Coaching and Mentoring*. London: Kogan Page.

<sup>149</sup> Matulaitienė, J. (2020). Mokymasis: koncepto analizė. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 45, 184–202. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.45.12>

<sup>150</sup> Paulikienė, S. (2015). Veiksmingos mentorystės samprata. *Andragogika*, 5, 111-126. <http://dx.doi.org/10.15181/andragogy.v5i0.966>

<sup>151</sup> Jorro, A. (2013). Développement professionnel. Dans Jorro, A. (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 75 -79 ). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0075>.

profesinėse situacijose, transformacijomis (Barbier, Chaix & Demailly, 1994<sup>152</sup>; Beckers, 2007<sup>153</sup>). Kartais asmeninis ir profesinis augimas apibrėžiamas kaip švietimo srityje dirbančių asmenų profesinio tobulėjimo vektorius. Mentorstė, koučingas, praktikos analizė, sąveika su praktikos bendruomene, tinklai, dienoraščio rašymas, refleksija ir bendri tyrimai – visa tai yra profesinio augimo atspirties taškai.

Tiek mentorius, tiek proteguojamas asmuo gali jausti didesnę pasitenkinimą ir motyvaciją savo veikla. Mentorius gali jausti moralinę pasitenkinimą padėdamas kitiems, o proteguojamas asmuo gali jausti didesnę pasitikėjimą savo gebėjimais.

Organizacijoms mentorstė gali padėti gerinti darbuotojų įsitraukimą, mažinti klaidų tikimybę, užtikrinti procesų kokybę ir strategijos tęstinumą. Tai taip pat gali padėti kurti geresnius darbuotojų ir vadovų santykius.

Mentorstė skatina socializaciją ir profesinių tinklų kūrimą. Paklauskime savęs, ar kada nors mums padėjo mentorius? Tikėtina, kad atsakymas bus teigiamas, nes nereikėtų pamiršti, kad šį vaidmenį gali atlikti mūsų tėvai, treneriai, mokytojai, kolegos, vadovai ir draugai. Mentorai dalijasi su mumis tuo, ką išmoko, norėdami mums padėti išvengti klaidų, kurias jie patys padarė (Perronnet, Boivin & Neybourger, 2023)<sup>154</sup>. Mentorai remia mūsų pastangas ir džiaugiasi mūsų sėkme, tarsi ji būtų jų pačių sėkmė, nes jie įkūnija „*Ką atidavei, tas yra tavo*“ filosofiją. Todėl mentorai yra vertingi mūsų sėkmės šaltiniai. Jie padeda mums tobulėti, augti, patirti pokyčius ir išgyventi krizes. Jie padeda mums tapti žmonėmis, kuriais esame pašaukti būti. Dažnai jie yra lyderiai ir sektini pavyzdžiai, vedantys mus į priekį. Peteris F. Druckeris (1992)<sup>155</sup> mentorstę apibūdina kaip gebėjimą nukreipti žmogų link aukštesnių perspektyvų, pagerinti jo veiklos rezultatus ir ugdyti jo asmenybę peržengiant natūralias ribas.

Tikriausiai dauguma proteguotų asmenų jaučia didelį dėkingumą, pagarbą ir susižavėjimą savo mentoriais ir noriai juos užkeltų ant pjedestalo. Tokie santykiai atlaikys laiko ir atstumo išbandymą. Tad galima teigti, kad mentorstė yra neįkainojama, nes ji ne tik padeda įgyti naujų žinių ir įgūdžių, bet ir skatina asmeninį bei profesinį proteguojamų asmenų augimą.

**7. Koncepto empirinių indikatorių išgryninimas.** Perssono ir Ivanajaus (2009)<sup>156</sup> atliktas tyrimas, pagrįstas 956 straipsniais iš pagrindinių anglosaksų akademinių žurnalų, rodo, kad karjera ir profesinis augimas išlieka pagrindinėmis temomis, nagrinėjamos tyrimuose apie mentorstę. Nesvarbu, koks yra mentorstės tikslas, ji visada numato paramą ir pagalbą, skatinant proteguojamo asmens profesinį augimą ar karjeros kelią. Atsižvelgiant į šiuos išskirtus mentorstės aspektus, šioje studijoje akcentuosime būtent profesinį augimą.

Dažniausiai pasitaikantys mentorstės empiriniai indikatoriai yra svarbūs vertinant mentorstės efektyvumą ir jos poveikį proteguojamam asmeniui (Vivegnis, 2021)<sup>157</sup>:

1. *parama proteguojamam asmeniui ir jos poveikis pasiekimams*: stebimi proteguojamo asmens profesiniai ir asmeniniai pasiekimai, tokie kaip karjeros pažanga, įgytos naujos kompetencijos ir įgūdžiai;
2. *proteguojamo asmens pasitenkinimas*: vertinamas proteguojamo asmens pasitenkinimas mentorstės procesu ir santykiais su mentoriumi;

<sup>152</sup> Barbier, J.-M., Chaix, M.-L., & Demailly, L. (1994). Recherche et développement professionnel. *Recherche & Formation*, 17, 5-8.

<sup>153</sup> Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles: L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles: De Boeck Université. Prieiga per internetą: <http://hdl.handle.net/2268/1898>

<sup>154</sup> Perronnet, C., Boivin, C., & Neybourger, P. (2023). Le mentorat: derrière une réponse unique et individualisante, des traitements différenciés selon les milieux sociaux des mentorées, *Sciences et actions sociales* [En ligne]. Prieiga per internet: <http://journals.openedition.org/sas/3906>

<sup>155</sup> Drucker, P. F. (1992). Reflections of a Social Ecologist. *Society*, 29(4), 57–64. <https://doi.org/10.1007/BF02695313S2CID144879884>

<sup>156</sup> Persson, S. & Ivanaj, S. (2009). Faut-il adopter le mentoring en France? État des savoirs et perspectives généalogiques. *Management et Avenir*, 5 (25), 98-115.

<sup>157</sup> Vivegnis, I. (2021). Chapitre 16. La formation des mentors de futurs enseignants: comment s'y prendre ? B. Dans Raucant, C. Verzat, C. Van Nieuwenhoven & C. Jacqmot (dir.), *Accompagner les étudiants Rôles de l'enseignant, dispositifs et mises en oeuvre* (p. 329-350). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.rauce.2021.01.0329>.

3. *dalijimasis patirtimi*: vertinamas dalijimasis ne tik geraja, bet ir blogąja patirtimi;
4. *mentoriaus kompetencijos*: analizuojamos mentoriaus profesinės kompetencijos ir jų įtaka proteguojamo asmens profesiniam augimui;
5. *mentorystės santykių kokybė*: vertinama mentoriaus ir proteguojamų asmenų santykių kokybė, įskaitant pasitikėjimą, atvirumą ir bendradarbiavimą;
6. *karjeros vystymasis*: stebimas proteguojamo asmens karjeros vystymasis ir perėjimas į aukštesnes pareigas ar naujų atsakomybių įgijimas.

Kai kuriuos iš minėtų empirinių indikatorių analizuosime išsamiau. XX a. aštuntajame dešimtmetyje vadybos ir administravimo mokslai pirmieji pradėjo tirti profesinę mentorystę įvairiose organizacijose, kuri yra panaši į savanorišką paramą tarp tos pačios organizacijos darbuotojų, ir yra darbuotojų integracijos bei mokymo priemonė (Delobbe & Vandenberghe, 2001)<sup>158</sup>. Organizacijų profesine mentoryste siekiama gerinti vidinį mokymą, jaunų darbuotojų darbo rezultatus, karjeros plėtrą ir gerovę darbe.

Toliau šią temą nagrinėjo psichologija, kuri daugiausia dėmesio skiria mentorystės vaidmeniui jaunimo ugdymesi: mentorystė jaunimui gali būti taikoma įvairiomis aplinkybėmis (mokykloje, darbe, bendruomenėje ir kt.). Ji taip pat skirta ir nepalankioje padėtyje atsідūrusiems jauniems asmenims dėl priklausymo socialinės rizikos grupei, dėl gyvenamosios vietos, etninės ar rasinės kilmės, lyties ir kt. priežasčių (Perronnet et al., 2023)<sup>159</sup>.

Manoma, kad mentorystė skatina jaunų žmonių integraciją į darbo pasaulį, jų psichosocialinę raidą, didina jų savigarbą ir socialinį bei kultūrinį sąmoningumą. Galiausiai edukologijos mokslai tiria mentorystės mokyklose ir universitetuose poveikį mokinių ir studentų sėkmei (Jacobi, 1991)<sup>160</sup>. Tokio pobūdžio mentorystę mokiniams ar studentams vykdo mokytojai, dėstytojai, labiau pažengę studentai ar absolventai. Ji gali būti teikiama kaip korepetitorių pagalba arba integruota į dalykus, kursus ir skirta padėti pasirinkti profesiją ar kovoti su iškritimu iš mokyklos.

Kai kurie empiriniai tyrimai skirti mentorystės santykių kokybės analizei. Pavyzdžiui, C. Duchesne (2010)<sup>161</sup> nagrinėjo įvairių mentorystės santykių dalyvių, ypač proteguojamo asmens, atsakomybę; C. Perronnet, C. Boivin ir P. Neybourger (2023)<sup>162</sup> savo tyrime nagrinėjo, kaip mentorystė skiriasi, priklausomai nuo proteguojamų asmenų socialinės aplinkos ir kaip tai gali atkurti socialinę nelygybę; J. Lapierre (2022)<sup>163</sup> komunikacijos kontekste tyrė tikslų siekimo mentorystės santykių ir bendravimo santykių sąsajas.

Vienas iš empirinių koncepto indikatorių gali būti mentorystės poveikis. Mentorystės poveikis proteguojamiems asmenims buvo sėkmingai atskleistas eksperimentiniuose tyrimuose, atliktuose psichologų (Eby et al., 2013)<sup>164</sup> visų tipų mentorystės (profesinės, edukacinės/švietimo ir kt.) srityse. Profesiniame kontekste jauni darbuotojai, kuriems mentorių skiria jų įmonės nariai, dirba geriau ir teigiama, jie yra labiau patenkinti veikla, jų žinios apie įmonę, integracija į ją, darbo užmokestis ir

<sup>158</sup> Delobbe, N., & Vandenberghe, C. (2001). La formation en entreprise comme dispositif de socialisation organisationnelle : enquête dans le secteur bancaire, *Le travail humain*, 64(1), 61-89. <https://doi.org/10.3917/th.641.0061>

<sup>159</sup> Perronnet, C., Boivin, C., & Neybourger, P. (2023). Le mentorat : derrière une réponse unique et individualisante, des traitements différenciés selon les milieux sociaux des mentorés, *Sciences et actions sociales*. Prieiga per internetą: <http://journals.openedition.org/sas/3906>

<sup>160</sup> Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: A literature review. *Review of Educational Research*, 61(4), 505-532. <https://doi.org/10.2307/1170575>

<sup>161</sup> Duchesne, C. (2010). L'établissement d'une relation mentorale de qualité : à qui la responsabilité ? *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(2), 239-253. <https://doi.org/10.7202/045606ar>

<sup>162</sup> Perronnet, C., Boivin, C., & Neybourger, P. (2023). Le mentorat : derrière une réponse unique et individualisante, des traitements différenciés selon les milieux sociaux des mentorés, *Sciences et actions sociales*. Prieiga per internetą: <http://journals.openedition.org/sas/3906>

<sup>163</sup> Lapierre, J. (2022). *L'étude des liens entre la poursuite d'objectifs dans la relation mentorale, des aspects communicationnels et relationnels du mentorat et des retombées chez des mentorés*. Université du Québec à Montréal. Prieiga per internetą: <https://archipel.uqam.ca/16059/1/M17818.pdf>

<sup>164</sup> Eby, L. T. D. T., Allen, T. D., Hoffman, B. J., Baranik, L. E., Sauer, J. B., Baldwin, S., ... & Evans, S. C. (2013). An interdisciplinary meta-analysis of the potential antecedents, correlates, and consequences of protégé perceptions of mentoring. *Psychological bulletin*, 139(2), 441.



karjera yra geresni (Delobbe & Vandenberghe, 2001<sup>165</sup>; Ivanaj & Persson, 2012<sup>166</sup>). Savo ruožtu edukacinė/švietimo mentorstė siejama ne tik su socialinių įgūdžių, pasitikėjimo savimi ir motyvacijos ugdymu, bet ir su geresniais akademiniais rezultatais bei mažesniu iškritimo iš švietimo sistemos skaičiumi, ypač pirmaisiais aukštojo mokslo metais (Beaulieu et al., 2017)<sup>167</sup>.

Tačiau, nors organizacijų parengtuose socialinio poveikio vertinimuose patvirtinamas mentorstės veiksmingumas, susiduriama su paradoksu: eksperimentinių tyrimų su kontrolinėmis grupėmis metaanalizės rodo tik labai nedidelį poveikį. Mokslinėje literatūroje ne kartą teigiama, kad formalios mentorstės poveikis yra silpnas, veikia numanomas nei įrodomas (Jacobi, 1991<sup>168</sup>; Bernatchez et al., 2010<sup>169</sup>; Raposa et al., 2019<sup>170</sup>), o tai prieštarauja plačiai paplitusiam ir retai kvestionuojamam mentorstės iniciatyvų palaikymui (DuBois, Holloway, Valentine & Cooper, 2002)<sup>171</sup>. Be to, nors mentorstė vis labiau žinoma ir vertinama, nuo 1980-ųjų ji netapo veiksmingesnė. Teigiama, kad formali mentorstė ne visada yra veiksmingesnė nei kitos paramos proteguojamam asmeniui priemonės: psichologinė ar pedagoginė pagalba, jaunimo psichikos sveikatos prevencijos programos, neformali mentorstė ir kt. (Rhodes & DuBois, 2006)<sup>172</sup>.

Dar vienu mentorstės koncepto empiriniu indikatoriumi laikytinas dalijimasis gerąja mentorstės patirtimi. Tai gali būti dalijimasis *susipažinimo su proteguojamu asmeniu patirtimi*: pradedant nuo asmeninio ryšio užmezgimo, aiškinantis proteguojamo asmens interesus, tikslus ir lūkesčius; *aiškių tikslų nustatymo patirtimi*: kiekviena mentorstės programa turėtų turėti aiškius tikslus. Labai svarbi parama/pagalba proteguojamam asmeniui išsikeliant konkrečius ir pasiekiamus tikslus; *reguliarus bendravimo patirtimi*: pastangos reguliariai bendrauti su proteguojamu asmeniu, net jei tai tik trumpi pokalbiai. Tai padeda išlaikyti ryšį ir motyvaciją; *savarankiškumo skatinimo patirtimi*: pagalba proteguojamam asmeniui rasti sprendimus savarankiškai, o ne tiesiog pateikti atsakymus. Tai ugdo kritinį mąstymą, gebėjimą spręsti problemas; *atvirumo ir sąžiningumo patirtimi*: nebijoti pripažinti, jei mentorius kažko nežino. Tai skatina abipusį pasitikėjimą; *konstruktyvių atsiliepimų teikimo patirtimi*: reikėtų visada pateikti konstruktyvius atsiliepimus ir pagyrimus už pasiekimus. Tai padeda proteguojamam asmeniui jaustis vertinamu ir motyvuotu; *pavyzdžio rodymo patirtimi*: būti pavyzdžiu savo proteguojamam asmeniui. Mentorius elgesys ir požiūris gali turėti didelę įtaką proteguojamo asmens profesiniam ir asmeniniam augimui (Richardson, 2020)<sup>173</sup>.

Daugybė tyrimų atskleidė, kad mentorstė yra teigiamai susijusi su proteguojamųjų *subjektyvia karjeros sėkme* (Fagenson, 1989<sup>174</sup>; Joiner et al., 2004<sup>175</sup>; Lo & Ramayah, 2011<sup>176</sup>; Murphy & Ensher,

---

<sup>165</sup> Delobbe, N., & Vandenberghe, C. (2001). La formation en entreprise comme dispositif de socialisation organisationnelle : enquête dans le secteur bancaire. *Le travail humain*, 64(1), 61-89. <https://doi.org/10.3917/th.641.0061>

<sup>166</sup> Ivanaj, S. & Persson, S. (2012). Le mentoring à la française : un processus informel, silencieux mais efficient, *Management & Avenir*, 55(5), 79-97. <https://doi.org/10.3917/mav.055.0079>

<sup>167</sup> Beaulieu, C., Godin, F., & Henri, M. (2017). *Mentorat et persévérance en sciences humaines*. Saint-Laurent: Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

<sup>168</sup> Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: A literature review, *Review of Educational Research*, 61(4), 505-532. <https://doi.org/10.2307/1170575>

<sup>169</sup> Bernatchez, P.-A., Cartier, S. C., Bélisle, M., & Bélanger, C. (2010). Le mentorat en début de carrière: retombées sur la charge professorale et conditions de mise en œuvre d'un programme en milieu universitaire, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.374>

<sup>170</sup> Raposa, E. B., Rhodes, J., Stams, G. J. J., Card, N., Burton, S., Schwartz, S., ... & Hussain, S. (2019). The effects of youth mentoring programs: A meta-analysis of outcome studies. *Journal of youth and adolescence*, 48, 423-443.

<sup>171</sup> Dubois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 157-197.

<sup>172</sup> Rhodes, J. E., & DuBois, D. L. (2006). Understanding and facilitating the youth mentoring movement, *Social Policy Report*, 20(3), 3-20. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2006.tb00048.x>

<sup>173</sup> Richardson, M. (2020). *Goal Setting & Measuring the Impact of Mentoring*. *Art of Mentoring*. Prieiga per internetą: <https://artofmentoring.net/GOAL-SETTING-AND-MEASURING-THE-IMPACT-OF-MENTORING/>

<sup>174</sup> Fagenson, E. A. (1989). The Mentor Advantage: Perceived Career/job Experiences of Protégés versus Non-protégés. *Journal of Organizational Behavior*, 10 (4), 309-320.

<sup>175</sup> Joiner, T., Bartram, T., & Garreffa, T. (2004). The Effects of Mentoring on Perceived Career Success, Commitment and Turnover Intentions. *Journal of American Academy of Business*, 5(1/2), 164-170.

<sup>176</sup> Lo, M.C., & Ramayah, T. (2011). Mentoring and Job Satisfaction in Malaysian SMEs. *Journal of Management Development*, 30 (4), 427-440.

2001<sup>177</sup>; Van Emmerik, 2004<sup>178</sup>; Wallace, 2001<sup>179</sup>). Allen ir kolegos (2004)<sup>180</sup> savo metaanalizėje daro išvadą, kad mentorystė yra glaudžiau susijusi su subjektyviais karjeros sėkmės rodikliais, pavyzdžiui, pasitenkinimu karjera ir darbu, nei su objektyviais karjeros sėkmės rodikliais. Šių autorių nuomone, didžiausia mentorystės nauda yra jos poveikis darbuotojų emocinėms reakcijoms darbo vietoje. Be to, naujausia Ng ir Feldman (2014)<sup>181</sup> metaanalizė rodo, kad mentoriaus nebuvimas, taip pat žemas gautos mentorystės įvertis instrumentiniu, psichologiniu ir globaliu lygmenimis neigiamai veikia subjektyvią karjeros sėkmę.

Mentorystė gali daryti įtaką subjektyviai karjeros sėkmei dviem skirtingais būdais: tiesiogiai arba per objektyvią karjeros sėkmę (Kammeyer-Mueller & Judge, 2008)<sup>182</sup>. Iš tiesų, kaip minėta anksčiau, nemažai tyrimų parodė, kad tarp objektyvios ir subjektyvios karjeros sėkmės yra priežastinis ryšys (Bozionelos et al., 2016<sup>183</sup>; Nicholson & de Waal-Andrews, 2005<sup>184</sup>; Spurk & Abele, 2014; Tremblay et al., 2014<sup>185</sup>; Yap et al., 2010<sup>186</sup>). Šių tyrimų rezultai leidžia suformuluoti tokią prielaidą: instrumentinė mentorystė ir psichosocialinė mentorystė turi teigiamą poveikį ir objektyviai, ir subjektyviai karjeros sėkmei:

- *instrumentinė mentorystė* suprantama kaip mentorystės rūšis, kur daugiausia dėmesio skiriama konkrečių proteguojamojo įgūdžių ir profesinės veiklos tobulinimui. Ji kildinama iš organizacinės sociologijos ir apima kelias pagrindines mentoriaus funkcijas, pvz., būti proteguojamo asmens globėju: mentorių teikia proteguojamam asmeniui rekomendacinio pobūdžio patarimus, pagerina proteguojamo asmens žinomumą organizacijoje, teikia patarimus ir konsultacijas, siekiant patobulinti proteguojamo asmens įgūdžius, skatina proteguojamąjį nebijoti iššūkių ir atlikti konkrečias užduotis, skatinančias jo augimą. Šio tipo mentorystė ypač naudinga profesinėje veikloje, kai labai svarbu įgyti techninių įgūdžių ir siekti karjeros;
- *psichosocialinio pobūdžio mentorystės* metu daugiausia dėmesio skiriama ne tik profesiniam tobulėjimui, bet ir emocinei bei socialinei proteguojamo asmens paramai. Šios rūšies mentorystė orientuota į pasitikėjimo savimi stiprinimą, padaršinimą ir asmeninę paramą. Mentorių padeda proteguojamajam susidoroti su stresu ir asmeniniais bei profesiniais iššūkiais, stengiasi stiprinti proteguojamo asmens pasitikėjimą savimi. Mentorių pataria ne tik profesiniais, bet ir asmeniniais proteguojamo asmens gyvenimo klausimais, padeda proteguojamam asmeniui sukurti profesinių ir asmeninių ryšių tinklą. Šis mentorystės tipas ypač naudingas tiems, kurie ieško holistinės paramos, apimančios tiek asmeninius, tiek profesinius aspektus.

---

<sup>177</sup> Murphy, S. E., & Ensher, E.A. (2001). The Role of Mentoring Support and Self- management Strategies on Reported Career Outcomes. *Journal of Career Development*, 27 (4), 229-246.

<sup>178</sup> Van Emmerik, H. I. J. (2004). The More You Can Get the Better: Mentoring Constellations and Intrinsic Career Success. *Career Development International*, 9 (6), 578-594.

<sup>179</sup> Wallace, J.E. (2001). The Benefits of Mentoring for Female Lawyers. *Journal of Vocational Behavior*, 58(3), 366-391.

<sup>180</sup> Allen, T. D., Eby, L.T, Poteet, M.L, Lentzet, E. & Lima, L (2004). Career Benefits Associated with Mentoring for Protegés: A Meta-analysis, *Journal of Applied Psychology*, 89 (1), 127.

<sup>181</sup> Ng, T. W. H., & Feldman, D.C. (2014). Subjective Career Success: A Meta-analytic Review. *Journal of Vocational Behavior*; 85 (2), 169-179.

<sup>182</sup> Kammeyer-Mueller, J. D., & Judge, T.A. (2008). A Quantitative Review of Mentoring Research: Test of a Model. *Journal of Vocational Behavior*, 72 (3), 269-283.

<sup>183</sup> Bozionelos, N., Kostopoulos, K., Van der Heijden, B., Rousseau, D. M., Bozionelos, G., Hoyland, T., ... & Van der Heijde, C. (2016). Employability and job performance as links in the relationship between mentoring receipt and career success: A study in SMEs. *Group & organization management*, 41(2), 135-171.

<sup>184</sup> Nicholson, N., & De Waal-Andrews, W. (2005). Playing to Win: Biological Imperatives, Self-regulation, and Trade-offs in the Game of Career Success. *Journal of Organizational Behavior*, 26 (2), 137-154.

<sup>185</sup> Tremblay, M., Dahan, J., & Gianecchini, M. (2014). The Mediating Influence of Career Success in Relationship between Career Mobility Criteria, Career Anchors and Satisfaction with Organization. *Personnel Review*, 43(6), 818-844.

<sup>186</sup> Yap, M., Cukier, W., Holmes, M.R., & Hannan, C.A. (2010). Career Satisfaction: A Look behind the Races. *Relations industrielles/Industrial Relations*, 65(4), 584-608.

Norvegų autorių atliktas tyrimas (Lejonberg, Elstad & Christophersen, 2015)<sup>187</sup> atskleidžia dar vieną empirinį indikatorį – mentoriaus kompetencijas. Šiame tyrime analizuojamos mentoriaus profesinės kompetencijos ir jų įtaka proteguojamo asmens profesiniam augimui.

Kaip vertingą empirinį indikatorių vertėtų paminėti Vokietijoje atliktą išsamų tyrimą, kurio tikslas buvo ištirti empirinius mentorstės indikatorius ir lygmenis, kurie yra labai svarbūs mentorstės procese, bei įvertinti elgseną, kurią demonstravo mentoriai ir proteguojami asmenys (Brandau, Studencnik & Kopp-Sixt, 2017)<sup>188</sup>. Šiame tyrime teigiama, kad mentorstėje gali būti ir neigiamų indikatorių: *netinkamas santykių suderinamumas* – jei mentorius ir proteguojamas asmuo nesutaria arba neturi bendrų interesų, tai gali sukelti įtampą ir sumažinti mentorstės efektyvumą; *nepakankamas įsitraukimas* – jei mentorius arba proteguojamas asmuo nėra pakankamai įsitraukę į procesą, tai gali lemti nepakankamą augimą ir tobulėjimą; *per didelė priklausomybė* – kai proteguojamas asmuo gali tapti per daug priklausomas nuo mentoriaus, o tai gali trukdyti savarankiškumui ir asmeniniam augimui; *netinkami lūkesčiai* – jei jie nėra aiškiai nustatyti ir suderinti, tai abiem pusėms gali sukelti nusivylimą; *nepakankamas grįžtamasis ryšys* – jei mentorius nesuteikia konstruktyvaus grįžtamojo ryšio, proteguojamas asmuo gali nesuprasti savo stipriųjų ir silpnųjų pusių; *nepakankamas arba neveiksmingas mentoriaus ir proteguojamojo bendravimas* gali lemti nesusipratimus ir neproduktyvius santykius; *pasitikėjimo stoka* – jei proteguojamas asmuo nesijaučia saugus, dalydamasis savo sunkumais ar tikslais, tai gali sumažinti mentorstės veiksmingumą; *nepakankamas atsidavimas* – mentorius, kuris nėra visiškai atsidavęs arba neskiria pakankamai laiko ir pastangų, gali pakenkti santykių kokybei; *nepakankamai apibrėžti tikslai* – dėl neaiškių arba menkai apibrėžtų tikslų gali būti sunku įvertinti mentorstės pažangą ir sėkmę; *nesuderinamumas* – dėl mentoriaus ir proteguojamo asmens asmenybės, bendravimo stiliaus ar tikslų neatitikimo jų santykiai gali tapti neveiksmingi. Šie indikatoriai gali padėti nustatyti tobulintinas sritis, siekiant užtikrinti sėkmingus ir abipusiai naudingus mentorstės santykius. Svarbu minimalizuoti galimus neigiamus indikatorius, siekiant, kad mentorstės procesas būtų kuo efektyvesnis ir naudingesnis abiem pusėms.

Lietuvoje yra keletas sėkmingų mentorstės programų ir iniciatyvų, kurios padeda jauniems žmonėms siekti profesinio ir asmeninio augimo. Štai keletas pavyzdžių: *Idialogue* – nemokama platforma. Joje yra mentoriai iš įvairių sričių, tokių kaip žiniasklaida, verslo vystymas, vadovavimas, švietimas ir kt. Jie dalijasi savo patirtimi ir rekomendacijomis, padedančiomis ugdytiniams siekti savo tikslų; *LT Big Brother*: šis projektas buvo pradėtas Londone 2009 metais ir nuo tada išaugo į tarptautinę mentorstės programą, kurioje dalyvauja daugiau nei 2500 dalyvių iš 24 skirtingų šalių. Programa orientuota į karjeros planavimą, patarimus stojantiems į magistrantūros ar doktorantūros programas, verslo idėjų aptarimą ir kt.; *Rotary Akademija*: kurioje gausu savanorių jaunimo mentorių; *Žalianamis*: jaunimo centras, organizuojantis ilgalaikę mentorstę ir individualias konsultacijas. Programos tikslas yra stiprinti jaunų žmonių emocinę ir fizinę sveikatą bei padėti jiems rasti savo karjeros kelią.

Šios programos ir iniciatyvos yra puikūs pavyzdžiai kaip mentorstė gali padėti jauniems žmonėms siekti savo tikslų ir tobulėti profesinėje bei asmeninėje srityse.

**8. Tyrimo išvados ir apibendrinimas.** Pirmiausia, ką reikia akcentuoti – tai mentorstės koncepto unikalumą, kuris reiškiasi tuo, jog vienas konceptas gali savyje talpinti tiek daug prasmų, atskleidžiančių skirtingų socialinių paramos asmeniui praktikų atvejus.

Atlikus koncepto analizę, nustatyta, kad mentorstė yra procesas, kurio metu patyręs asmuo (mentorius) dalijasi savo žiniomis, patirtimi ir įgūdžiais su mažiau patyrusiu asmeniu. Kitaip tariant, mentorstė apima paramos teikimą ir abipuse pagarba grįstus santykius tarp patyrusio mentoriaus ir mažiau patirties turinčio asmens.

---

<sup>187</sup> Lejonberg, E., Elstad, E., & Christophersen, K-A. (2015). Mentor education: challenging mentors' beliefs about mentoring. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 4(2), 142-158.

<sup>188</sup> Brandau, J., Studencnik, P., & Kopp-Sixt, S. (2017). Dimensions and levels of mentoring: Empirical findings *Global Education Review*, 4(4), 5-19.

Išskirtos tokios *pagrindinės koncepto charakteristikos*: mentorystė kaip tarpasmeniniai santykiai; mentorystė kaip paramos forma proteguojamo asmens įgūdžių, gebėjimų ugdymo metu, jo savarankiškumo ir gebėjimo spręsti problemas skatinimas. Šios pagrindinės koncepto charakteristikos talpina savyje pakankamai daug kitų elementų, tokių kaip: 1) abipusis mentoriaus ir proteguojamo asmens pasitikėjimas ir pagarba; 2) konfidencialumas; 3) aktyvus klausymasis; 4) proteguojamo asmens savarankiškumo skatinimas; 5) aiškių ir išmatuojamų tikslų formulavimas; 6) mentorystės pobūdis (formali/neformali mentorystė) ir kt.

Tyrimu nustatyti tokie *alternatyvūs atvejai*: a) *susiję atvejai*: parama, pagalba, palaikymas; proteguojamo asmens lydėjimas; b) *ribiniai atvejai*: koučingas, tutorystė; c) *priešingi atvejai*: proteguojamo asmens nepriežiūra, jo apleidimas, kenkimas.

Tyrimu nustatytos pagrindinės sėkmingos *mentorystės prielaidos ir pasekmės*:

- a) *prielaidos*: mentorius, jo funkcijos, vaidmuo proteguojamo asmens profesinio augimo kelyje, gebėjimai, asmeninės savybės ir nuostatos proteguojamo asmens atžvilgiu;
- b) *pasekmės*: proteguojamo asmens profesinis tobulėjimas, asmeninis ir profesinis augimas, pasitikėjimo savo jėgomis ir motyvacijos augimas, nauda organizacijai, nauda mentoriui, paskata socializacijai ir tinklų kūrimui.

Tyrimo metu išgryninti *mentorystės koncepto empiriniai indikatoriai*: mentoriaus teikiama parama proteguojamam asmeniui ir jos poveikis proteguojamo asmens pasiekimams; proteguojamo asmens pasitenkinimas; dalijimasis gerąja ir blogąja patirtimi; mentoriaus kompetencijos; mentorystės santykių kokybė; proteguojamo asmens karjeros vystymas.

Apibendrinant pirmiausia reikia akcentuoti mentorystės koncepto įvairovę, nes mokslinėje literatūroje yra daug skirtingų mentorystės apibrėžčių, ypač prancūzų kalboje.

Nuo XX a. aštuntojo dešimtmečio mentorystė tapo svarbia politikos dalimi Kvebeke, JAV, vėliau Vakarų Europos šalyse. Mentorystės koncepto analizė išryškina šios socialinės praktikos politinį kontekstą – kai kuriose šalyse mentorystė buvo įtraukta į politinę darbotvarkę dėl lobistinių pastangų, bei atskleidžia mentorystės pobūdį, nes egzistuoja formali struktūruota, organizuota mentorystė ir neformali – spontaniška, nestruktūruota. Koncepto analizė mus supažindina su mentorystės nauda skirtingiems jos veikėjams ir organizacijoms. Šis procesas gali būti naudingas tiek profesiniam, tiek asmeniniam augimui. Manytina, kad pagrindiniai mentorystės privalumai pasireiškia *profesiniu augimu*: mentorystė padeda proteguojamam asmeniui įgyti naujų įgūdžių, tobulinti esamus ir siekti karjeros tikslų; mentorystė skatina savęs pažinimą, didina pasitikėjimą savimi ir motyvaciją; mentorystė suteikia galimybę užmegzti naujus profesinius ryšius ir plėsti pažinčių ratą.

Mentorystės santykiai pirmiausia implikuoja savanorystę, įsipareigojimą, augimą, vystymąsi, komunikaciją ir mokymąsi. Nors mentorystės koncepto analizė apima įvairius socialinius aspektus, pabrėžiant tiek mokymosi, profesinio augimo svarbą, tiek naudą, esminis mentorystės bruožas yra abipusė pagarba, egzistuojanti tarp patyrusio mentoriaus ir mažiau patirties turinčio asmens. Šie mentorystės aspektai atskleidžia tai, kad padedama proteguojamajam kurti profesinį identitetą, gauti karjeros vystymo pagalbą ir sėkmingai pereiti iš vieno karjeros etapo į kitą.

Jei mentorystė suteikia galimybę mažiau patirties turinčiam asmeniui pasinaudoti mentoriaus žiniomis ir patirtimi, vadinasi, mentorystė gali būti naudinga ne tik pradedantiesiems, bet ir patyrusiems darbuotojams, siekiantiems aukštesnių pareigų. Bet kokių atveju, mentorystės tikslas – visada paremti proteguojamo asmens asmeninį ar profesinį augimą ir pasirinktą karjeros kelią. Ši koncepto analizė atitinka dabartinius pokyčius mokytojų rengimo srityje, ypač daugelyje šalių vykstantį judėjimą į „universalizaciją“. Praktikoje tai atsispindi tuo, kad vis dažniau būsimieji mokytojai dirba ar stažuojasi vietoje, kur patyrę kolegos, atliekantys mentoriaus, o ne dėstytojo vaidmenį, vykdo stebėseną. Mentoriaus vaidmuo taip pat itin reikšmingas pradedančių dirbti mokytojų kontekste, t. y. jų profesinio gyvenimo laikotarpiu, kuris kartais gali būti problemiškas. Visos šios mentorystės praktikos gali paskatinti kolegas mokyklose organizuoti mokymosi bendruomenes, tuo siekiant inicijuoti ir plėtoti bendradarbiavimo kultūrą, įgyvendinant kolektyvinius projektus.

## 2. MENTORYSTĖS SANTYKIŲ RAIŠKA IR STUDENTŲ PROFESINIS AUGIMAS PRAKTIKOS VADOVŲ (MENTORIŲ) POŽIŪRIU

Mentorystės nauda daugelyje mūsų visuomenės veiklos sričių yra neabejotina, tai jau aptarėme ankstesniame šios studijos skyriuje. Tai viena iš priežasčių, kodėl susidomėjimas mentoryste ir jos santykiais auga, o mokslinių tyrimų ir publikacijų daugėja. Visuotina sutariama, kad mentorystė – tai vienas iš pagalbos modelių, taikomų daugelyje įvairių visuomenės sferų siekiant patenkinti didėjančius asmeninio ir profesinio augimo poreikius privačiose ir viešosiose įmonėse, švietime, profesiniame rengime ir kt. (Hurtel & Guillemette, 2022<sup>189</sup>). Sutariama ir dėl to, kad mentorystė – tai patyrusio, profesionalaus asmens (mentoriaus) santykiai, jo galia turinčiam mažiau patirties proteguojamam asmeniui (Lajiness, 2021<sup>190</sup>). Tačiau fiksuojama *praktinė problema*: patys mentoriai ne visada išmano mentorystės, jos santykių įvairovę ir jų poveikį studentų profesiniam augimui, nes nuomonės išsiskiria, kai pradama aiškintis, ką reiškia ir kokie gali būti mentorystės santykiai studentų profesinio augimo aspektu. Tai suponavo *pagrindinius šio tyrimo probleminius klausimus*: kuo aiškinama galima nuomonių divergencija, mentorystės ir jos santykių sampratos priešara? Kuo reiškiasi mentorystės santykiai ir jų įvairovė studentų pedagoginės praktikos metu? Kaip skirtingų mentorystės santykių raiška atsiliepia studentų profesiniam augimui pedagoginės praktikos kontekste?

Atsakymo paieškos į šiuos probleminius klausimus pateikia naujų išvalgų ir galimų praktinių sprendimų analizuojant studentų profesinį augimą pedagoginės praktikos metu. Todėl šio *tyrimo tikslas* – atskleisti mentorystės santykių raišką ir studentų profesinį augimą pedagoginės praktikos kontekste.

### 2.1. Teorinės tyrimo prielaidos: mentorystės santykių tipologija

Kaip jau buvo minėta įvade, pastaruosius dešimtmečius daug ir įvairiuose socialiniuose kontekstuose analizuojama mentorystė, kaip pagrindinis socialinio kapitalo komponentas, susijęs su profesiniu žmogaus augimu, karjeros sėkme, organizaciniu įsipareigojimu, pilietiniu elgesiu, atliekamu mentoriaus vaidmeniu ir jo poveikiu proteguojamam asmeniui bei tarpusavio sąveika, mentoriaus identitetu, darbuotojų išlaikymu ir kt. Vis dėl to neretai pastebima galima nuomonių divergencija, netgi pačios mentorystės ir jos santykių sampratos priešara (Boudreault, 2016<sup>191</sup>; Duchesne, 2010<sup>192</sup>; Hudson, 2016<sup>193</sup>; Izadinia, 2016<sup>194</sup>).

Mentorystės santykiai – tai struktūruota mentoriaus ir globotinio sąveika, skirta skatinti asmeninį ir profesinį globotinio tobulėjimą (Duchesne, 2010<sup>195</sup>).

Mentorystės santykių analizė pagrįde akcentuoja tokius aspektus:

- *asmeninis ir profesinis augimas*: mentorystė padeda proteguojamiems asmenis įgyti naujų

<sup>189</sup> Hurtel, B., & Guillemette, F. (2022). Proposition d'une typologie de la relation mentorale entre professionnels. *Enjeux et société*, 9(2), 16–44. <https://doi.org/10.7202/1092839a>

<sup>190</sup> Lajiness, M. S. (2021). The power of a mentor. *Journal of Computer-Aided Molecular Design*, 36(5), 339-340.

<sup>191</sup> Boudreault, M. (2016). *Étude exploratoire des caractéristiques d'une relation de mentorat* [Mémoire de maîtrise inédit]. Université Laval, Québec, QC.

<sup>192</sup> Duchesne, C. (2010). L'établissement d'une relation mentorale de qualité: à qui la responsabilité? *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(2), 239-253. <https://doi.org/10.7202/045606ar>

<sup>193</sup> Hudson, P. (2016). Forming the Mentor-Mentee Relationship. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(1), 30-43. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1163637>

<sup>194</sup> Izadinia, M. (2016). Student teachers' and mentor teachers' perceptions and expectations of a mentoring relationship: Do they match or clash? *Professional Development in Education*, 42(3). <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.994136>

<sup>195</sup> Duchesne, C. (2010). L'établissement d'une relation mentorale de qualité : à qui la responsabilité ? *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(2), 239–253. <https://doi.org/10.7202/045606ar>

įgūdžių, vystyti karjerą ir įveikti asmeninius bei profesinius iššūkius (Bergevin, & Martineau, 2007<sup>196</sup>; Craig et al., 2013<sup>197</sup>; Payner & Huffman, 2005<sup>198</sup>). Nepaisant gausios mokslinės literatūros ir išskyrus keletą retų tyrimų (Godin & Le Louarn, 1986<sup>199</sup>), tik neseniai mokslininkai ėmėsi nagrinėti teigiamo mentorystės santykių poveikio proteguojamų asmenų profesiniam augimui klausimą (Abonneau & Campoy, 2014)<sup>200</sup>. Studento profesinis augimas prasideda studijų metu, kai studentas teorines žinias pritaiko praktikos metu švietimo įstaigoje, globojamas ugdomosios praktikos vadovo – mentoriaus. Profesinis augimas šiame tyrime analizuojamas kaip profesinių kompetencijų plėtra ir gilinimas per visą aktyvią profesinę veiklą (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, 2018<sup>201</sup>). Tuo pačiu – tai procesas, kurio metu kuriama studento asmenybė, paremta individualia žmogaus patirtimi, tai pačio asmens noras keistis, augti, tobulėti savo profesinėje veikloje (Mičiulienė ir Brandišauskienė, 2021<sup>202</sup>);

- *mentoriaus vaidmuo*: mentorius dalijasi savo patirtimi, pataria ir palaiko proteguojamą asmenį jo kelyje. Jis taip pat gali padėti išplėtoti globotinio profesinį tinklą. Siekdami paaiškinti mentorystės santykių sampratą, nemažai autorių bandė apibūdinti įvairius mentoriaus vaidmenis ir funkcijas. Kram (1983)<sup>203</sup> darbas yra vienas iš dažniausiai cituojamų mokslinėje literatūroje. Ši autorė pasiūlė konceptualų modelį, kuriame proteguojamo asmens karjeros ir psichosocialinis vystymasis įvardijami kaip du pagrindiniai mentorystės santykių aspektai. Pasak Kram (1983)<sup>204</sup>, instrumentinis mentorystės santykių pobūdis atskleidžia santykius, kuriais siekiama skatinti proteguojamo asmens augimą. Psichosocialinis mentorystės santykių pobūdis apima visas funkcijas, galinčias paskatinti proteguojamo asmens kompetentingumo pojūtį ir profesinio identiteto įtvirtinimą, kuris, nors ir netiesiogiai, sustiprintų profesinio augimo galimybes. Taip pat, paminėta autorė teigia, kad su karjera susijusios funkcijos atsiranda mentorystės santykių pradžioje, o psichosocialinės funkcijos tampa svarbesnės baigiamuosiuose etapuose;
- *proteguojamo asmens vaidmuo*: proteguojamas asmuo turi būti atviras mokymuisi, pasirengęs priimti patarimus ir praktiškai įgyvendinti mentoriaus rekomendacijas. Tai reiškia, kad jis turi aktyviai klausytis ir rimtai atsižvelgti į pasiūlymus ir konstruktyvią kritiką. Svarbu, kad proteguojamasis pats imtųsi iniciatyvos tobulėti, kas galėtų būti naujų mokymosi galimybių paieška ir patarimų taikymas praktikoje (Abonneau & Campoy, 2014<sup>205</sup>). Proteguojamasis kartu su mentoriumi turėtų nustatyti aiškius ir pasiekiamus tikslus. Šie tikslai padės užtikrinti efektyvius mentorystės santykius ir įvertinti pažangą. Proteguojamasis turėtų imtis iniciatyvos planuoti reguliarius susitikimus su mentoriumi ir parengti aktualius klausimus ar temas diskusijoms. Labai svarbu pripažinti ir įvertinti

---

<sup>196</sup> Bergevin, C., & Martineau, S. (2007). Le mentorat. *Rapport du Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement*. Prieiga per internetą: [http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/Le\\_mentorat\\_par\\_ladipe.pdf](http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/Le_mentorat_par_ladipe.pdf)

<sup>197</sup> Craig, Ch.A., Allen, M.W., Reid, M.F., Riemenschneider, C.H. & Armstrong, D.J. (2013). The Impact of Career Mentoring and Psychosocial Mentoring on Affective Organizational Commitment, Job Involvement, and Turnover Intention. *Administration and Society*, 45 (8), 949-973.

<sup>198</sup> Payne, S. C., & Huffman, A.H. (2005). A Longitudinal Examination of the Influence of Mentoring on Organizational Commitment and Turnover. *Academy of Management Journal*, 48(1), 158-168.

<sup>199</sup> Godin, J., & Le Louarn, J.Y. (1986). Les mentors ont-il un effet sur la progression de la carrière? *Relations industrielles/Industrial Relations*, 41(3), 505-518.

<sup>200</sup> Abonneau, D., & Campoy, E. (2014). Étude de la relation d'apprentissage à travers le prisme du mentorat: fonctions de mentorat et rôle médiateur de l'engagement sur l'intention de quitter. *Revue de Gestion des ressources humaines*, 91, 29-42.

<sup>201</sup> Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministerija. Pedagogų rengimo reglamentas (2018 m. gegužės 29 d. Nr. V-501). Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/03a3bac0637711e8b7d2b2d2ca774092>

<sup>202</sup> Mičiulienė, R., & Brandišauskienė, A. (2021). Mokytojų profesinio tobulėjimo sampratos analizė. *Pedagogika*, 143(3), 23–44. doi: <https://doi.org/10.15823/p.2021.143.2>

<sup>203</sup> Kram, K. E. (1983). Phases of the Mentor Relationship. *Academy of Management Journal*, 26(4), 608-625.

<sup>204</sup> Kram, K. E. (1983). Phases of the Mentor Relationship. *Academy of Management Journal*, 26(4), 608-625.

<sup>205</sup> Abonneau, D., & Campoy, E. (2014). Étude de la relation d'apprentissage à travers le prisme du mentorat : fonctions de mentorat et rôle médiateur de l'engagement sur l'intention de quitter. *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, 91, 29-42.

mentoriaus skiriamą laiką ir pastangas. Paprasta padėka gali sustiprinti santykius ir parodyti, kad proteguojamasis vertina gautą paramą. Mentorius siūlomų patarimų ir strategijų taikymas praktikoje yra labai svarbus proteguojamam asmeniui tobulėjant. Tai taip pat parodo mentoriui, kad į jo patarimus žiūrima rimtai. Mentorius informavimas apie jo patarimų pagalba padarytą pažangą ir pasiektus laimėjimus gali būti labai naudingas mentoriui ir sustiprinti santykius. Trumpai tariant, proteguojamasis turi būti atsidavęs, iniciatyvus ir dėkingas, o kartu atviras mentoriui;

- *bendra atsakomybė* (Duchesne, 2010<sup>206</sup>): sėkmingi mentorystės santykiai grindžiami mentoriaus ir proteguojamo asmens bendradarbiavimu ir atviru bendravimu. Abi šalys turi aktyviai dalyvauti procese;
- *mentorystės tipai*: yra įvairių mentorystės tipų, pavyzdžiui, instrumentinė mentorystė, kurioje daugiausia dėmesio skiriama profesiniams įgūdžiams, ir psichosocialinė mentorystė, kurioje akcentuojama emocinė ir socialinė parama (Eby et al., 2007<sup>207</sup>; Kram, 1983<sup>208</sup>);
- *mentorystės santykių tipai*, kuriems bus skiriamas didžiausias dėmesys šiame tyrime. Šie santykiai gali būti formalūs, su struktūruotomis programomis, arba neformalūs, pagrįsti spontanišku ir natūraliu bendravimu (Baugh & Fagenson-Eland, 2007<sup>209</sup>; Inzer & Crawford, 2005<sup>210</sup>).

Houde (2008)<sup>211</sup> išskiria tris dimensijas, kurios laikomos svarbiausiomis mentorystės santykiuose ir atskleidžia komunikacinius mentorystės santykių aspektus: *parama, iššūkis ir projektas*.

*Parama* visų pirma pasireiškia aktyviu ir nuodugniu mentoriaus klausymusi. Pasak Houde (2008)<sup>212</sup>, ši parama leidžia konstruktyviai atskleisti ir įvardinti proteguojamo asmens patirtį, kartu prisidedant prie jo pasitikėjimo savimi ugdymo. Iš esmės mentorius turi atpažinti ir priimti proteguojamo asmens poreikius, tada kuo tinkamiau į juos reaguoti.

Antra, *iššūkiu* siekiama padėti proteguojamam asmeniui tobulėti. Viena vertus, mentorius gali pasiūlyti naują požiūrį į patiriamas situacijas arba į tai, kaip proteguojamas asmuo pats save vertina. Kita vertus, mentorius gali konkrečiau pasiūlyti naujų idėjų, siekdamas paskatinti proteguojamą asmenį. Šios paskatos ir nauja patirtis prisidės prie proteguojamo asmens profesinio ir asmeninio augimo. Svarbu nepamiršti, kad mentoriaus teikiami iššūkiai ir parama turi būti subalansuoti, kitaip proteguojamas asmuo gali jaustis per daug įsitempęs arba per daug išvargęs.

Trečia, *projekto* dimensija apima proteguojamo asmens profesinės veiklos vizijos kūrimą. Tam reikės išnagrinėti, kaip projektai ir iššūkiai pritaikomi taip, kad atitiktų proteguojamo asmens siekius. Trumpai tariant, pasak Houde (2008)<sup>213</sup>, tinkamai subalansavus šias tris dimensijas, mentorystės santykiai bus naudingi ir efektyvūs. Pavyzdžiui, mentorystės santykiai, kuriuose akcentuojami tik iššūkiai, bet nesuteikiama pakankama parama, proteguojamam asmeniui gali atrodyti kaip išbandymas ar net persekiojimas.

Nors tyrėjai ir praktikai pripažįsta mentorystės santykių poveikį profesiniam augimui, karjeros sėkmei, reikia pasakyti, kad dauguma tyrimų neatsižvelgė į šio koncepto daugialypiškumą. Todėl, siekiant atskleisti mentorystės santykių raišką ją siejant su studentų profesiniu augimu praktikos metu, analizuota mokslinė literatūra, skirta mentorystės santykių tipologijai.

<sup>206</sup> Duchesne, C. (2010). L'établissement d'une relation mentorale de qualité : à qui la responsabilité ? *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(2), 239–253. <https://doi.org/10.7202/045606ar5>

<sup>207</sup> Eby, L. T., Rhodes, J. E., & Allen, T. D. (2007). Definition and evolution of mentoring. *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach* (p. 7-20).

<sup>208</sup> Kram, K. E. (1983). Phases of the Mentor Relationship. *Academy of Management Journal*, 26(4), 608-625

<sup>209</sup> Baugh, S. G., & Fagenson-Eland, E. A. (2007). Formal mentoring programs. *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice* (p.249-271).

<sup>210</sup> Inzer, L. D., & Crawford, C. B. (2005). A review of formal and informal mentoring: Processes, problems, and design. *Journal of Leadership Education*, 4(1), 31-50.

<sup>211</sup> Houde, R. (2008). Le mentorat aujourd'hui: Des racines et des ailes! *Lumen Vitae*, 63(2), 129-146.

<sup>212</sup> Houde, R. (2008). Le mentorat aujourd'hui: Des racines et des ailes! *Lumen Vitae*, 63(2), 129-146.

<sup>213</sup> Houde, R. (2008). Le mentorat aujourd'hui: Des racines et des ailes! *Lumen Vitae*, 63(2), 129-146.

Šis tyrimas grindžiamas Hurtel & Guillemette (2022)<sup>214</sup> mentorystės santykių tipologija. Siekiant atskleisti mentorystės santykių tipologiją, autoriai pasitelkė indukcinio tyrimo metodo perspektyvą dėl šio metodo ypatybių: indukcinis tyrimo metodas yra loginis (pagrįstas samprotavimais), empirinis (pagrįstas stebėjimu) ir sisteminis (taikomas pagal nustatytą procedūrą). Todėl analizuota mokslinė literatūra atsirenkant informaciją apie mentorystės santykius bei atliekant mentorystės santykių stebėjimą praktikoje. Ši informacija laikytina duomenimis (Tourigny Koné, 2014)<sup>215</sup>, kurie analizuoti teorizacijos procese numatant mentorystės santykių tipologiją ir kuriant hipotezes. Savaimė suprantama, kad atskleista mentorystės santykių tipologija turėtų būti tikrinama tolesniais tyrimais, kaip to reikalauja indukcinio tyrimo metodo procedūra (informacijos rinkimas – stebėjimas – hipotezė – rezultatų analizė – išvadų formulavimas) (Horincq Detournay, 2018)<sup>216</sup>.

Minėti autoriai (Hurtel & Guillemette, 2022), atlikę mokslinės literatūros metaanalizę, išskyrė 10 pavienių mentorystės santykių tipų ir atskleidė pagrindines jų charakteristikas (Hurtel & Guillemette, 2022)<sup>217</sup>:

- **patirties perteikimo tipas**, kai labiau nei bet kas kita vertinama praktinės patirties trukmė ir turtingumas. Vienkrypčiai mentorystės santykiai: mentorius, kaip aiškios, įdomios informacijos siuntėjas ir proteguojamas asmuo, kaip jos priėmėjas. Santykiai orientuoti į proteguojamo asmens profesinį augimą. Kaip nurodo B. Hurtel ir F. Guillemette (2022, p. 21)<sup>218</sup>, patirties perteikimo tipą analizavo daugelis tyrėjų (Barette, 2000; Bédard, 2000; Bloom et al., 1998; Brodeur, 2016; Brossard, 1999; Céré, 2003; Dumoulin, 2004; Fagenson-Eland, 1989; Gong & Chen, 2011; Kram, 1985; Latour, 1994; Lusignan, 2003 ir kt.);
- **ekspertinės patirties perteikimo tipas**, kai eksperto ir naujai veiklą pradėjusio darbuotojo/praktikanto santykiai yra stipriai hierarchiniai (Devos et al., 2013)<sup>219</sup>; Molner, 2004)<sup>220</sup>). Vienkrypčiai mentorystės santykiai: mentoriaus iniciatyva dalijamasi idėjomis, vadovaujama pokalbiams ir kontroliuojamos diskusijos. Santykiai orientuoti į proteguojamo asmens profesinį augimą;
- **tarnavimo organizacijai tipas**, kai mentorius ir proteguojamas asmuo pirmiausia laikomi organizacijos plėtros ištekliais. Tiek mentoriaus, tiek jo proteguojamo asmens veikla skirta organizacijos vystymuisi. Proteguojamas asmuo turi įsiliesti į patirtį turinčių darbuotojų ir ekspertų gretas. Proteguojamas asmuo turi perprasti ir priimti organizacijos kultūrą, bendras organizacijos vertybes, profesinę kalbą, veiklos metodus ir būdus, tradicijas, t.y. užtikrinti organizacijos veiklos paradigmos tęstinumą. Mentorius dalijasi bendra organizacijos kultūra su proteguojamu asmeniu, įveda į kolektyvą ir pamažu jį kreipia link ekspertinės veiklos (Lajiness, 2021)<sup>221</sup>. Šis požiūris siejamas su reprodukcijos (atgaminimo), tradicijų, integracijos taisyklėmis ir reikalavimais (Eby et al., 2007)<sup>222</sup>; Noe et al., 2002)<sup>223</sup>). Proteguojamas asmuo neprivalo ugdyti savo savarankiškumo ar originalumo (Bearman et

<sup>214</sup>Hurtel, B. & Guillemette, F. (2022). Proposition d'une typologie de la relation mentorale entre professionnels. *Enjeux et société*, 9(2), 16–44. <https://doi.org/10.7202/1092839a>

<sup>215</sup>Tourigny Koné, S. (2014). Considérer les écrits scientifiques comme données à l'étude. *Approches inductives*, 1(1), 70-95.

<sup>216</sup>Horincq Detournay, R. (2018). Les fonctions de la mobilisation des écrits scientifiques dans une approche inductive : analyse enracinée dans l'expérience d'une recherche doctorale. *Approches inductives*, 5(1), 145-176.

<sup>217</sup>Hurtel, B. & Guillemette, F. (2022). Proposition d'une typologie de la relation mentorale entre professionnels. *Enjeux et société*, 9(2), 16–44. <https://doi.org/10.7202/1092839a>

<sup>218</sup>Hurtel, B. & Guillemette, F. (2022). Proposition d'une typologie de la relation mentorale entre professionnels. *Enjeux et société*, 9(2), 16–44. <https://doi.org/10.7202/1092839a>

<sup>219</sup>Devos, C., Mouton, M., & Marigliano, S. (2013). Perception du mentorat. *Éducation & formation*, 299, 36-51.

<sup>220</sup>Molner, K. L. (2004). Why induction matters. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 438-448.

<sup>221</sup>Lajiness, M. S. (2021). The power of a mentor. *Journal of Computer-Aided Molecular Design*, 36(5), 339-340.

<sup>222</sup>Eby, L. T., Rhodes, J. E., & Allen, T. D. (2007). Definition and evolution of mentoring. In T. D. Allen, & L. T. Eby (Eds.), *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach* (p. 7-20). Blackwell Publishing.

<sup>223</sup>Noe, R., Greenberger, D. B., & Wang, S. (2002). Mentoring: What we know and where we might go from here. In G. R. Ferris, & J. J. Martocchio (Éds), *Research in personnel and human resources management* (p. 129-173). Elsevier Science/ JAI Press.



al., 2007<sup>224</sup>; Rogoff, 2003<sup>225</sup>). Tai susiję su ištraukimu į profesinės veiklos grandinę atliekant tai, ką reikia atlikti. Mentorystės santykiai tarnauja konformizmui (Bearman et al., 2007<sup>226</sup>; Rogoff, 2003<sup>227</sup>). Gali kilti įtampa dėl proteguojamo asmens ir organizacijos interesų nesutapimo ar net tęstinumo-atgaminimo-konformizmo ir divergencijos-inovacijų-pokyčių priešprieša (Bearman et al., 2007)<sup>228</sup>. Klausimai: ar reikia integruoti naujai priimtus į darbą asmenis, o gal verčiau ieškoti darbuotojų, kurie atėję į organizaciją jau turėtų naujų idėjų, skirtų organizacijos vystymuisi? Ar mokytis iš to, kuris turi daugiau patirties, yra geriau nei iš žmogaus, kuris dar neturi žalingų įpročių (blogosios patirties)? Tokio tipo mentorystės santykiai gali paneigti visas iššūkių galimybes, kurios slypi priimant naujus darbuotojus. Esant dabartinei darbuotojų stygiaus situacijai, organizacijos turi galimybę atnaujinti žmogiškuosius išteklius, siekiant, kad naujai atvykę darbuotojai įneštų naujų idėjų, reikalingų ir rezultatyvių pokyčių. Čia yra svarbus klausimas, kurį galima užduoti konkrečiai ir tyrėjams. Kai tiriamo teigiamą mentorystės poveikį, apie kokį poveikį mes kalbame? Kam naudingą poveikį? Garsios pasaulio organizacijos dažnai laikomos savo veiklos efektyvumo pavyzdžiais, tačiau gatvės gaujos taip pat yra labai veiksmingos, patardamos tam tikrais klausimais (Bearman et al., 2007)<sup>229</sup>. Į tam tikras profesines organizacijas patenkama per mentorystę, kurios tikslas gali būti atsinaujinimas ir nuolatinis tobulėjimas arba, priešingai, ištikimybė tradicijoms ir patyrusios daugumos ekspertų praktikai;

- **paramos profesinės integracijos metu tipas**, kai padedama proteguojamam asmeniui integruotis naujoje darbo vietoje. Profesinės integracijos metu kiekvienam darbuotojui reikalinga pagalba ar palaikymas (Dion-Desjardins, 2004<sup>230</sup>; Gervais & Lévesque, 2000<sup>231</sup>; Jobin, 2003<sup>232</sup>; Lajiness, 2021<sup>233</sup>). Šio tipo mentorystės santykių atveju mentorius yra tas asmuo, kuris labai gerai pažįsta profesinę aplinką, tinklus, žino profesinio augimo galimybes (Prevosto, 2001<sup>234</sup>; Ramaswami & Dreher, 2007<sup>235</sup>). Mentorius yra atsakingas už proteguojamo asmens sutikimą organizacijoje (Beckers et al., 2004<sup>236</sup>; Brousseau-Deschamps et al., 2004<sup>237</sup>; Lamarre, 2003<sup>238</sup>). Jis padeda proteguojamam asmeniui susikurti ryšius, įsilieti į profesinius tinklus, integruotis į veiklos grupes, sklandyti naujoje, jam

<sup>224</sup> Bearman, S., Blake-Beard, S., Hunt, L., & Crosby, F. J. (2007). New directions in mentoring. In T. D. Allen, & L. T. Eby (Eds.), *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach* (p. 375-395). Blackwell Publishing.

<sup>225</sup> Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.

<sup>226</sup> Bearman, S., Blake-Beard, S., Hunt, L., & Crosby, F. J. (2007). New directions in mentoring. In T. D. Allen, & L. T. Eby (Eds.), *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach* (p. 375-395). Blackwell Publishing.

<sup>227</sup> Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.

<sup>228</sup> Bearman, S., Blake-Beard, S., Hunt, L., & Crosby, F. J. (2007). New directions in mentoring. In T. D. Allen, & L. T. Eby (Eds.), *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach* (p. 375-395). Blackwell Publishing.

<sup>229</sup> Bearman, S., Blake-Beard, S., Hunt, L., & Crosby, F. J. (2007). New directions in mentoring. In T. D. Allen, & L. T. Eby (Eds.), *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach* (p. 375-395). Blackwell Publishing.

<sup>230</sup> Dion-Desjardins, C. (2004, Mai). Faciliter l'insertion des nouveaux enseignants [Communication]. *Colloque sur l'insertion professionnelle*, Laval, QC.

<sup>231</sup> Gervais, C., & Lévesque, M. (2000). L'insertion professionnelle : une étape à réussir dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. *Éducation Canada*, 40(1), 12-15.

<sup>232</sup> Jobin, M. (2003). Vers la construction et le partage d'un « savoir d'expérience ». *Vie pédagogique*, 128, 31-36.

<sup>233</sup> Lajiness, M. S. (2021). The power of a mentor. *Journal of Computer-Aided Molecular Design*, 36(5), 339-340.

<sup>234</sup> Prevosto, P. (2001). The effect of mentored relationships on satisfaction and intent to stay of company-grade US Army reserve nurses. *Military Medicine*, 166, 21-26.

<sup>235</sup> Ramaswami, A., & Dreher, G. F. (2007). The benefits associated with workplace mentoring relationships. In T. D. Allen, & L. T. Eby (Éds), *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach* (p. 211-231). Blackwell Publishing.

<sup>236</sup> Beckers, J., Jardon, D., Jaspard, S., & Mathieu, C. (2004). *Insert'prof : pour un dispositif de formation favorisant une insertion réussie dans la vie professionnelle, bilan et propositions*. Service de didactique générale et formation des enseignants

<sup>237</sup> Brousseau-Deschamps, M., Desmarais, B., Lamoureux, L., & Nault, G. (2004, Mai). *Programme d'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant [Communication]*. Colloque sur l'insertion professionnelle, Laval, QC.

<sup>238</sup> Lamarre, A.-M. (2003). *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique [Thèse de doctorat inédite]*. Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.

priklausančioje profesinėje erdvėje (Eby et al., 2007<sup>239</sup>). Mentorius atskleidžia nerašytas taisykles, teikiamas paslaugas, teikia informaciją apie vykdomus specialius projektus, organizacijos ir funkcionavimo detales. Jis saugo proteguojamą asmenį, nurodydamas tam tikras galimas kliūtis ir parodo galimą kelią į sėkmę (Allen et al., 2004<sup>240</sup>; Dougherty et al., 2007<sup>241</sup>; Gibson, 2004a<sup>242</sup>). Palaikymas skirtas proteguojamo asmens atkaklumo stiprinimui, siekiant jį apsaugoti nuo nesėkmių profesinės karjeros kelyje. Mentorius tuo pat metu tarnauja ir organizacijai, skatindamas darbuotojų išlaikymą (Andrews & Martin, 2003<sup>243</sup>; Angelle, 2002<sup>244</sup>; Feiman-Nemser, 2003<sup>245</sup>; Smith & Ingersoll, 2004<sup>246</sup>). Būtent šis mentorystės santykių tipas bent jau teoriškai pašalina įvairių veikėjų galimus svyravimus, dvejojimą ir neryžtingumą;

- **modelio tipas.** Tokio tipo mentorystės santykiuose proteguojamas asmuo pats pripažįsta savo mentorių kaip veiklos modelį, kaip įkvėpimo šaltinį. Galima stebėti tam tikrą proteguojamo asmens žavėjimąsi savo mentoriaus puoselėjamomis vertybėmis bei profesine etika. Šiuo atveju proteguojamam asmeniui mentorius yra sektinas pavyzdys (Dion-Desjardins, 2004<sup>247</sup>; Ramaswami & Dreher, 2007<sup>248</sup>). Čia gali būti mokomasi darbo vietoje (Bandura, 1997<sup>249</sup>; Bearman et al., 2007<sup>250</sup>; Dougherty et al., 2007<sup>251</sup>), t. y. proteguojamas asmuo suvokia tai, kad mentorius jam tapo veiklos modeliu ir stengiasi kopijuoti mentoriaus profesinę elgseną. Tokiu atveju mentorius gali jo specialiai ir nemokyti. Tai nėra žinių ar įgūdžių perteikimas ar imitacija, bet aktyvaus mokymosi forma, kai proteguojamas asmuo yra tikrai įsitraukęs į mokymosi procesą. Kitaip tariant, *Modelio* tipo atveju mentorystės santykiai nebūtinai reiškia artumą ar net įtraukius santykius (Eby et al., 2007<sup>252</sup>). Šio mentorystės santykių tipo atveju nėra oficialių mentoriaus ir proteguojamo asmens susitikimų. Tačiau mentorius žino, kad yra besimokančiojo modelis. Akivaizdu, kad mentorius gali įsitraukti į šiuos mentorystės santykius, pirmiausia sutikdamas daryti tam tikrą įtaką – formalią ar neformalią – proteguojamam asmeniui,

<sup>239</sup> Eby, L. T., Rhodes, J. E., & Allen, T. D. (2007). Definition and evolution of mentoring. In T. D. Allen, & L. T. Eby (Eds.), *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach* (p. 7-20). Blackwell Publishing.

<sup>240</sup> Allen, T. D., Eby, L. T., Protect, M. L., Lentz, E., & Lima, L. (2004). Career benefits associated with mentoring for protégés: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89(1), 127-136.

<sup>241</sup> Dougherty, T. W., Turban, D. B., & Haggard, D. L. (2007). Naturally occurring mentoring relationships involving workplace employees. In T. D. Allen, & L. T. Eby (Eds.), *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach* (p. 139-158). Blackwell Publishing

<sup>242</sup> Gibson, S. K. (2004a). Being mentored: The experience of women faculty. *Journal of career development*, 30(3), 173-188.

<sup>243</sup> Andrews, P., & Martin, E. (2003). *No teacher left behind: Mentoring and supporting novice teachers [Communication]*. Georgia Association of Colleges for Teacher Education/ Georgia Association of Teacher Educators, St. Simons Island, GA.

<sup>244</sup> Angelle, P. S. (2002, Février). *Beginning teachers take flight: A qualitative study of socialization [Communication]*. Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, Austin, États-Unis.

<sup>245</sup> Feiman-Nemser, S. (2003). *What new teachers need to learn. Educational Leadership*, 60(8), 25-29.

<sup>246</sup> Smith, T., & Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-715.

<sup>247</sup> Dion-Desjardins, C. (2004, Mai). *Faciliter l'insertion des nouveaux enseignants [Communication]*. Colloque sur l'insertion professionnelle, Laval, QC.

<sup>248</sup> Ramaswami, A., & Dreher, G. F. (2007). The benefits associated with workplace mentoring relationships. In T. D. Allen, & L. T. Eby (Éds), *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach* (p. 211-231). Blackwell Publishing.

<sup>249</sup> Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. Freeman.

<sup>250</sup> Bearman, S., Blake-Beard, S., Hunt, L., & Crosby, F. J. (2007). New directions in mentoring. In T. D. Allen, & L. T. Eby (Eds.). *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach* (p. 375-395). Blackwell Publishing.

<sup>251</sup> Dougherty, T. W., Turban, D. B., & Haggard, D. L. (2007). Naturally occurring mentoring relationships involving workplace employees. In T. D. Allen, & L. T. Eby (Eds.), *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach* (p. 139-158). Blackwell Publishing

<sup>252</sup> Eby, L. T., Rhodes, J. E., & Allen, T. D. (2007). Definition and evolution of mentoring. In T. D. Allen, & L. T. Eby (Eds.), *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach* (p. 7-20). Blackwell Publishing.

nekontroliuojamas visos jo veiklos (Eby et al., 2007<sup>253</sup>; Johnson, 2007<sup>254</sup>; Keller, 2007<sup>255</sup>; Scandura & Pellegrini, 2007<sup>256</sup>). Mentorius gali sutikti dalintis savo profesine patirtimi, leisdamas proteguojamam asmeniui stebėti jo veiklos modelį. Mentorius gali stebėti proteguojamo asmens veiklą, skatindamas besimokantį asmenį reflektuoti, diskutuoti su mentoriumi, aptariant, dalijantis žodžiu refleksijos rezultatais. Tokie mentorystės santykiai, kai mentorius sąmoningai suvokia savo, kaip veiklos modelio, vaidmenį, matomai, teikia daugiau naudos proteguojamam asmeniui, nei tuo atveju, kai proteguojamas asmuo tik pasyviai stebi mentoriaus veiklą (Woolfolk et al., 2005<sup>257</sup>). Remiantis įvairiomis strategijomis, mentorius atlieka veiklos modelio vaidmenį, tačiau formaliai nevadovauja proteguojamam asmeniui ir neperteikia mokymosi turinio. Jis palieka pačiam proteguojamam asmeniui laisvai apsispręsti, ką išmokyti, perimti iš stebėtos mentoriaus veiklos. Šio mentorystės santykių tipo atveju kyla grėsmė, kad proteguojamas asmuo, laikydamas savo mentorių idealiu veiklos modeliu, gali nepastebėti ar tinkamai nevertinti mentoriaus veiklos klaidų. Šiuo atveju tokie mentorystės santykiai gali būti kenksmingi proteguojamam asmeniui. Siekiant to išvengti, vertėtų imtis tam tikrų prevencinių veiksmų: mentorius turėtų dalintis su proteguojamu asmeniu savo abejonėmis, baimėmis, netikrumu, klaidomis, nurodydamas tinkamiausius būdus klaidų ištaisymui ir jų išvengimui ateityje. Pats proteguojamas asmuo turi susirasti savo mentorių – modelį. Nei mentorius, nei organizacija negali inspiruoti tokių mentorystės santykių. Kartais nutinka taip, kad mentorius sužino, kad atliko mentoriaus modelio vaidmenį, tik išėjęs iš organizacijos ir užtarnautą poilsį. Organizacija gali pristatyti naujai pradedantiems veiklą darbuotojams savo įgudusius, profesionalius organizacijos senbuvius, padėti geriau pažinti, “prisijaukinti” vieniems kitus, bet tuo jos misija ir baigiasi (Miller, 2007<sup>258</sup>). Tokia veikla yra neformali, proteguojamas asmuo gali laisvai pats rinktis savo mentorių;

- **koučingo tipas.** Pastaraisiais dešimtmečiais koučingas organizacijose labai išpopuliarėjo. Kai kurie autoriai pabrėžia, kad „koučingo“ tipo mentorystės santykiai pasižymi aukštesniu direktyviniu lygmeniu, kai iniciatyvą turi ne proteguojamas asmuo, o mentorius, nes pastarasis orientuoja visą veiklą link numatyto ir dažniausiai aptarto su proteguojamu asmeniu tikslo (Hoigaard & Mathisen, 2009<sup>259</sup>; Nash, 2003<sup>260</sup>). Šio mentorystės santykių tipo atveju vyksta proteguojamo asmens konkrečių veiksmų atlikimo stebėseną, siekiant numatyto tikslo, vyksta tikslus konsultavimas, kurio metu patarimai nedalijami. Proteguojamam asmeniui yra pateikiami klausimai, taikant įvairias klausinėjimo technikas, ir jis pats ieško atsakymų, dažnai susijusių su galimais veiklos iššūkiais (Nash, 2003)<sup>261</sup>. Mentorius drąsina, palaiko, teikia grįžtamąjį ryšį, pozityviai vertina net menkiausius proteguojamo asmens pasiekimus;

---

<sup>253</sup> Eby, L. T., Rhodes, J. E., & Allen, T. D. (2007). Definition and evolution of mentoring. In T. D. Allen, & L. T. Eby (Eds.), *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach* (p. 7-20). Blackwell Publishing.

<sup>254</sup> Johnson, W. B. (2007). Student-faculty mentorship outcomes. In T. D. Allen, & L. T. Eby (Eds.), *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach* (p. 189-210). Blackwell Publishing.

<sup>255</sup> Keller, E., (2007). Youth mentoring: Theoretical and methodological issues. In T. D. Allen, & L. T. Eby (Eds.), *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach* (p. 23-47). Blackwell Publishing.

<sup>256</sup> Scandura, T. A., & Pellegrini, E. K. (2007). Workplace mentoring: Theoretical approaches and methodological issues. In T. D. Allen, & L. T. Eby (Eds.), *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach* (p. 71-91). Blackwell Publishing.

<sup>257</sup> Woolfolk Hoy, A., & Burke Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and teacher education*, 21(4), 343-356.

<sup>258</sup> Miller, A. (2007). Best practices for formal youth mentoring. In T. D. Allen, & L. T. Eby (Eds.), *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach* (p. 307-324). Blackwell Publishing.

<sup>259</sup> Hoigaard, R., & Mathisen, P. (2009). Benefits of formal mentoring for female leaders. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 7(2), 64-70.

<sup>260</sup> Nash, C. (2003). Development of a mentoring system within coaching practice. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 2(2), 38-47.

<sup>261</sup> Nash, C. (2003). Development of a mentoring system within coaching practice. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 2(2), 38-47.

- **mokytojo tipas**, kai mentorius suteikia reikiamus išteklius proteguojamo asmens įgūdžių ir žinių augimui (Angelle, 2002<sup>262</sup>; Barnett et al., 2002<sup>263</sup>; Bower, 2007<sup>264</sup>; Carter & Hart, 2010<sup>265</sup>; Eby & Lockwood, 2005<sup>266</sup>; Wong, 2002<sup>267</sup>). Tokie santykiai tik kartais leidžia kai kuriose situacijose vystyti paties mentoriaus ir jo proteguojamo asmens žinių bagažą bei kompetencijas;
- **gido tipas**, kai mentorius duoda nurodymus proteguojamam asmeniui, siekdamas padėti jam judėti pirmyn, taisant klaidas ir ugdant profesinį savarankiškumą (Angelle, 2002<sup>268</sup>; Carter & Hart, 2010<sup>269</sup>; Céré, 2003<sup>270</sup>). Viena iš efektyvių proteguojamo asmens veiklos strategijų yra refleksijos praktikavimas (Lamarre, 2003<sup>271</sup>, 2004<sup>272</sup>). Mentorius pasižymi refleksijos taikymo įgūdžiais, todėl šio tipo mentorystės santykių atveju refleksiją taiko kiek imanoma dažniau, skatina proteguojamą asmenį kuo dažniau reflektuoti (Barrette, 2000<sup>273</sup>; Lusignan, 2003<sup>274</sup>) bei padeda ugdytis refleksijos gebėjimus (Kolb, 2015<sup>275</sup>; Schön, 1994<sup>276</sup>; St-Arnaud, 2003)<sup>277</sup>;
- **pameistrystės tipas**. Pameistrystė yra profesinio mokymo forma, kurioje mokymas vyksta darbo vietoje, glaudžiai bendradarbiaujant su darbdaviais. Didžioji dalis mokymo vyksta realioje darbo vietoje, naudojant tikrą įrangą ir atliekant realias užduotis. Mokymo programos kuriamos ir įgyvendinamos bendradarbiaujant su darbdaviais, siekiant užtikrinti, kad mokiniai įgytų reikalingų įgūdžių. Pats mokymas vykdomas sudarius trišales sutartis tarp mokinio, darbdavio ir profesinio mokymo įstaigos, kurios apibrėžia mokymo planą ir atsakomybes. Nepaisant tokios gana griežtos paramos formos, kai kurie autoriai kalba apie išskirtinį šio mentorystės santykių tipo bruožą – proteguojamo asmens apsaugą (Bearman

<sup>262</sup> Angelle, P. S. (2002). *Beginning teachers take flight: A qualitative study of socialization* [Communication]. Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, Austin, États-Unis.

<sup>263</sup> Barnett, B., Hopkins-Thompson, P., & Hoke, M. (2002). *Assessing and supporting new teachers. Lessons from the Southeast. Teaching quality in the Southeast policy brief*. The Southeast Center for Teaching Quality

<sup>264</sup> Bower, G. G. (2007). Factors influencing the willingness to mentor 1st-year faculty in physical education departments. *Mentoring & Tutoring*, 15(1), 73-85.

<sup>265</sup> Carter, A. R., & Hart, A. (2010). Perspectives of mentoring: The Black female student&athlete. *Sport Management Review*, 13, 382-394.

<sup>266</sup> Eby, L. T., & Lockwood, A. (2005). Protégés' and mentors' reactions to participating in formal mentoring programs: A qualitative investigation. *Journal of Vocational Behavior*, 67(3), 441-458.

<sup>267</sup> Wong, H. K. (2002). Induction: The best form of professional development. *Educational Leadership*, 59(6), 52-54.

<sup>268</sup> Angelle, P. S. (2002, Février). *Beginning teachers take flight: A qualitative study of socialization* [Communication]. Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, Austin, États-Unis.

<sup>269</sup> Carter, A. R., & Hart, A. (2010). Perspectives of mentoring: The Black female student&athlete. *Sport Management Review*, (13), 382-394.

<sup>270</sup> Céré, R., (2003). L'insertion professionnelle des nouveaux enseignants: le point de vue... des gestionnaires. *Vie pédagogique* (128), 26-30.

<sup>271</sup> Lamarre, A.-M. (2003). *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique* [Thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.

<sup>272</sup> Lamarre, A.-M. (2004). *L'expérience de la première année d'enseignement au primaire : une étape du développement professionnel et de la formation à l'enseignement* [Communication]. Colloque « Pour une insertion réussie dans la profession enseignante : Passons à l'action! », Université Laval, QC.

<sup>273</sup> Barrette, N. (2000). *Ressources évoquées par l'enseignant débutant de l'ordre primaire pour gérer ses incidents critiques* [Thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.

<sup>274</sup> Lusignan, G. (2003). Les nouveaux enseignants : un enjeu prioritaire à la commission scolaire des Sommets. *Vie pédagogique*, 128, 45-47.

<sup>275</sup> Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall

<sup>276</sup> Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif*. Éditions Logiques.

<sup>277</sup> St-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle : efficacité et coopération* (2e éd.). Presses de l'Université de Montréal.

et al., 2007<sup>278</sup>; Boudreault, 2016<sup>279</sup>; Ramaswami & Dreher, 2007<sup>280</sup>; Wood et al., 1976<sup>281</sup>). Parama daugiausia teikiama atsižvelgiant į sunkumus, su kuriais susiduria proteguojamas asmuo, ir ši parama gali būti ir emocinio pobūdžio. Emocinių santykių intensyvumo lygis akivaizdžiai skiriasi priklausomai nuo mentoriaus ir proteguojamo asmens pasirinkimo ir prisitaikymo vienas prie kito (Eby et al., 2007<sup>282</sup>; Houde, 2010<sup>283</sup>). Vienas iš mentorystės santykių tikslų – nutraukti profesinę izoliaciją, užmezgant ir palaikant prasmingus mentoriaus ir proteguojamo asmens santykius, taip pat tam tikra proteguojamo asmens socializacija, tai yra, mentoriaus iniciatyvos dėka proteguojamas asmuo bendrauja su savo kolegomis (Boudreault, 2016<sup>284</sup>; Devos et al., 2013<sup>285</sup>). Mentorius padės proteguojamam asmeniui ugdytis pasitikėjimą savo gebėjimais (Day & Allen, 2004<sup>286</sup>; Ramaswami & Dreher, 2007<sup>287</sup>) ir suteiks jam paramą šiuo klausimu (Angelle, 2002<sup>288</sup>; Sabar, 2004<sup>289</sup>). Būtent tokio tipo mentorystės santykiuose iškeltume klausimus, susijusius su mentoriaus ir proteguojamo asmens draugyste. Draugiški santykiai leidžia dalytis baimėmis, sunkumais ir nusivylimais, patiriamais darbe, asmeninėmis problemomis, tokiomis kaip psichinės ar fizinės sveikatos problemos, šeimos situacijos, gyvenimo pusiausvyros iššūkiai, asmeninių vertybių klausimai ir kt. (Day & Allen, 2004<sup>290</sup>; Ramaswami & Dreher, 2007<sup>291</sup>; Wanberg et al., 2003<sup>292</sup>). Draugystė taip pat reiškia malonią neformalią socialinę sąveiką, patiriamą darbe ir už jo ribų, pavyzdžiui, laisvalaikio veikloje ar sportuojant (Dougherty et al., 2007)<sup>293</sup>;

- **kolegialusis tipas.** Tokio tipo mentorystės santykiai yra lygiaverčiai. Palaikymas, parama reiškia bičiulystę, draugystę. Tai kolegų kuravimas, mentorystė vykstanti tarp kolegų (angl. *peer mentoring*). Santykiams būdingas abipusis pasitikėjimas ir savitarpio palaikymas

<sup>278</sup> Bearman, S., Blake-Beard, S., Hunt, L., & Crosby, F. J. (2007). New directions in mentoring. In T. D. Allen, & L. T. Eby (2007). *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach* (pp. 375-395). Blackwell Publishing.

<sup>279</sup> Boudreault, M. (2016). *Étude exploratoire des caractéristiques d'une relation de mentorat* [Mémoire de maîtrise inédit]. Université Laval, Québec, QC.

<sup>280</sup> Ramaswami, A., & Dreher, G. F. (2007). The benefits associated with workplace mentoring relationships. In T. D. Allen, & L. T. Eby (Éds), *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach* (p. 211-231). Blackwell Publishing.

<sup>281</sup> Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100.

<sup>282</sup> Eby, L. T., Rhodes, J. E., & Allen, T. D. (2007). Definition and evolution of mentoring. In T. D. Allen, & L. T. Eby (2007), *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach* (p. 7-20). Blackwell Publishing.

<sup>283</sup> Houde, R. (2010). *Des mentors pour la relève*. Presses de l'Université du Québec.

<sup>284</sup> Boudreault, M. (2016). *Étude exploratoire des caractéristiques d'une relation de mentorat* [Mémoire de maîtrise inédit]. Université Laval, Québec, QC.

<sup>285</sup> Devos, C., Mouton, M., & Marigliano, S. (2013). Perception du mentorat. *Éducation & formation*, 299, 36-51.

<sup>286</sup> Day, R., & Allen, T. D. (2004). The relationship between career motivation and self-efficacy with protégé career success. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 72-91.

<sup>287</sup> Ramaswami, A., & Dreher, G. F. (2007). The benefits associated with workplace mentoring relationships. In T. D. Allen, & L. T. Eby (Éds), *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach* (p. 211-231). Blackwell Publishing.

<sup>288</sup> Angelle, P. S. (2002, Février). *Beginning teachers take flight: A qualitative study of socialization* [Communication]. Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, Austin, États-Unis.

<sup>289</sup> Sabar, N. (2004). From heaven to reality through crisis: Novice teachers as migrants. *Teaching and Teacher Education*, 20, 145-161.

<sup>290</sup> Day, R., & Allen, T. D. (2004). The relationship between career motivation and self-efficacy with protégé career success. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 72-91.

<sup>291</sup> Ramaswami, A., & Dreher, G. F. (2007). The benefits associated with workplace mentoring relationships. In T. D. Allen, & L. T. Eby (Éds), *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach* (p. 211-231). Blackwell Publishing.

<sup>292</sup> Wanberg, C. R., Welsh, E. T., & Hezlett, S. A. (2003). Mentoring research: A review and dynamic process model. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 22, 39-124.

<sup>293</sup> Dougherty, T. W., Turban, D. B., & Haggard, D. L. (2007). Naturally occurring mentoring relationships involving workplace employees. In T. D. Allen, & L. T. Eby (Eds.), *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach* (p. 139-158). Blackwell Publishing

(Leslie et al., 2005<sup>294</sup>; Stringer Cawyer et al., 2002<sup>295</sup>). Iš esmės nėra jokio realaus skirtumo tarp mentoriaus ir proteguojamo asmens: jie yra kolegos. Tik susitikimuose ir konkrečiuose nuomonių mainuose mentorius, valdydamas sąveiką, turės šiek tiek daugiau iniciatyvos nei proteguojamas asmuo, o pastarasis turės daugiau iniciatyvos renkantis darbotvarkės punktus, pokalbių dieną ir turinį. Iš pirmo žvilgsnio atrodytų, kad kolegialūs mentorystės santykiai šiek tiek prieštarauja pačiai mentorystės sampratai, kuri reiškia mentoriaus „viršenybę“ proteguojamo asmens atžvilgiu, tačiau šis teorinis tipas įvardija mentorystės santykių aspektą, kuris konkrečiai egzistuoja, kai santykiai užmezgami kolegialumo tarp mentoriaus ir proteguojamo asmens pagrindu. Jiedu pirmiausia yra kolegos. Santykiai grindžiami tuo, ką jie turi bendro. Jie dalijasi ta pačia profesija, ta pačia profesine etika, ta pačia misija visuomenėje, jiems būdingas tas pats išsilavinimas, ta pati žinių bazė, toks pat įsipareigojimas tobulinti savo praktiką ir savo profesijos žinias. Mentorius nepozicionuoja savęs santykio „aš žinau“ ir „tu nežinai“ perspektyvoje. Jis mokosi kartu su proteguojamu asmeniu. Jis nepataria ir nevadovauja. Mentorius laikosi ne eksperto elgsenos (Vierset, 2016<sup>296</sup>), nes jie abu turi bendrą atsakomybę (Feiman-Nemser, 2003<sup>297</sup>; Worthy, 2005<sup>298</sup>). Tas pats pasakytina apie konsultavimo santykius: mentoriaus dominavimo ar eksperto elgsenos demonstravimo tokių santykių atveju taip pat nėra. Šio tipo mentorystės santykiai atitinka mokymąsi bendradarbiaujant ir profesines praktikos bendruomenes. Taigi, atsirado naujų modelių, pavyzdžiui, bendradarbiavimo mentorystė, grupinė mentorystė, kolegiali mentorystė (Bozeman et al., 2009<sup>299</sup>; Bozeman & Feeney, 2007<sup>300</sup>; Heikkinen et al., 2012<sup>301</sup>; Huizing, 2012<sup>302</sup>). Šie santykiai tarp kolegų pasižymi egalitariniais mentoriaus ir proteguojamo asmens santykiais, tai yra traktuojama kaip kolegų tarpusavio ryšys (Crisp & Cruz, 2009<sup>303</sup>). Hierarchinių santykių nėra, atsakomybe dalijasi mentorius kartu su proteguojamu asmeniu (Bonneau, 2015<sup>304</sup>). Mentorius išmoksta tiek pat, kiek ir proteguojamas asmuo, nes abu yra įsitraukę į tą patį profesinio augimo, profesinės praktikos tobulinimo procesą, į veiklos refleksiją, į tų pačių žinių šaltinių mobilizavimą. Jų santykiuose reiškiasi alteronomija, t.y. jie mokosi vienas iš kito ir vienas su kitu, negalėdami atskirti, kas ateina iš vienos ar kitos, ar net iš bendros trečiosios šalies. Kiekvieno žmogaus savarankiškumas vystosi bendradarbiaujant, o ne per nepriklausomybę ir vienatvę. Mentorystės santykiuose siūloma ši nauja alteronomijos samprata, kuri dar nepateko į žodynus, bet aptinkama įvairiose humanitarinių mokslų srityse, pavyzdžiui, politinių institucijų istorijoje (Moatti, 2011<sup>305</sup>), o siekiant svaresnės reikšmės mentorystės tyrimuose

<sup>294</sup> Leslie, K., Lingard, L., & Whyte, S. (2005). Junior faculty experiences with informal mentoring. *Medical Teacher*, 27(8), 693-698.

<sup>295</sup> Stringer Cawyer, C., Simonds, C., & Davis, S. (2002). Mentoring to facilitate socialization: The case of the new faculty member. *Qualitative Studies in Education*, 15(2), 225-242.

<sup>296</sup> Vierset, V. (2016). Vers un modèle d'apprentissage réflexif. Recueil de traces d'apprentissage formulées dans les log books des stagiaires en médecine. *Approches inductives*, 3(1), 157-188

<sup>297</sup> Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.

<sup>298</sup> Worthy, J. (2005). 'It didn't have to be so hard': the first years of teaching in an urban school. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(3), 379-398.

<sup>299</sup> Bozeman, B., Darwin, A., & Palmer, E. (2009). Mentoring circles in higher education. *Higher Education Research and Development*, 28(2), 125-136.

<sup>300</sup> Bozeman, B., & Feeney, M. K. (2007). Toward a useful theory of mentoring: A conceptual analysis and critique. *Administration & Society*, 39, 719-739.

<sup>301</sup> Heikkinen, H., Jokinen, H., & Tynjälä, P. (2012). Teacher education and development as lifelong and lifewide learning. In H. Heikkinen, H. Jokinen, & P. Tynjälä (Eds), *Peer-group mentoring for teacher development* (p. 3-30). Routledge.

<sup>302</sup> Huizing, R. (2012). Mentoring together: A literature review of group mentoring. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 20, 27-55.

<sup>303</sup> 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.

<sup>304</sup> Bonneau, I. (2015). *Le développement du leadership partagé dans les équipes de projet* [Thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.

<sup>305</sup> Moatti, C. (2011). Historicité et « altéronomie » : un autre regard sur la politique. *Politica antica*, 1, 107-118.

– pedagogikoje (Homerin, 2015<sup>306</sup>) ir psichosociologijoje (Richard, 2015<sup>307</sup>). Pedagogikos srityje Homerinas alteronomiją apibrėžia kaip „gebėjimą mokytis iš kitų, tampant savo ateities veikėju (agentu)“ (Homerin, 2015, p.1)<sup>308</sup>. Thibeau (2007)<sup>309</sup> kalba apie naujų bendradarbiavimo santykių kūrimą, siekiant apibrėžti, kas yra alteronomija. Savo ruožtu Richard (2015)<sup>310</sup> kalba apie alteronomiją kaip apie pilnavertę tarpusavio priklausomybę ir įžiūri jos vietą tarp santykinės ir abipusės autonomijos.

Išskirti pavieniai mentorystės santykių tipai realybėje gali neegzistuoti grynu pavidalu, nes dažniausiai jie nebūna tik vieno kurio nors pavidalo. Empiriškai vyraujantys atvejai yra mišrūs ar pereina į kitą, kitaip tariant, „mentorystės santykių tipai priklauso idėjų pasauliui; tai yra idealo termino prasmė pagal M. Weberio idealaus tipo sampratą“ (Hurtel & Guillemette, 2022, p. 20<sup>311</sup>). Todėl kiekvieni mentorystės santykiai savyje talpina kelių tipų charakteristikas.

Tipologija yra naudinga tais atvejais, kai pageidaujama išsiaiškinti mentorystės santykių esmę ir prasmę, suvokti, kokie mentorystės santykiai patiriami realybėje ir, esant poreikiui, kaip tokius santykius galima būtų reguliuoti atsižvelgiant į skirtingas veiklos, profesinio augimo situacijas.

## 2.2. Tyrimo metodologija

Empiriniame tyrime buvo derintos kiekybinė ir kokybinė tyrimo strategijos.

**Kiekybinis tyrimas** grindžiamas prielaida, kad mentorystės santykių įvairovė bei jų raiškos skirtumai pedagoginės praktikos metu siejasi su studentų profesinio augimo galimybėmis. Kiekybinis tyrimas – apklausa raštu (anketavimas) pasirinkta atlikto tyrimo tikslui atskleisti, pateikti uždarojo ir atvirojo tipo klausimai. Šitas instrumentas pasirinktas, siekiant įvertinti tiriamų asmenų turimą požiūrį į konkrečius reiškinius (mentorystės santykių raišką, jų įvairovę), pagrindines mentorystės santykių charakteristikas ir mentorystės santykių poveikį studentų profesiniam augimui pedagoginės praktikos kontekste.

*Tyrimo instrumentas, validumas ir patikimumas.* Anketos klausimynas buvo parengtas tyrėjų. Jis sudarytas iš trijų klausimų grupių. Iš viso 24 mišraus tipo (uždarieji ir atvirieji) klausimai, kurie suskirstyti į tris blokus pagal tyrimo probleminius klausimus. Anketoje pateiktos pagrindinės mentorystės santykių charakteristikos pagal Hurtel & Guillemette (2022)<sup>312</sup> tipologiją, siekiant išsiaiškinti tyrimo dalyvių požiūrį į praktikuojamų mentorystės santykių raišką pedagoginės praktikos metu. Kiti klausimai skirti atskleisti mentorystės santykių poveikį studentų profesiniam augimui, santykių pobūdį ir mentorystės naudą proteguojamam asmeniui, mentoriui bei studentus priimančiajai organizacijai. Tačiau šioje studijoje išnagrinėta tik dalis gautų atlikto tyrimo duomenų, iliustruojančių mentorystės santykių tipus, jų raišką, poveikį profesiniam augimui. Siekiant nustatyti, ar sukurtas instrumentas bus aiškus ir suprantamas tiriamosios grupės dalyviams, buvo išdalinta 10 parengtų anketos vienetų savo kolegoms, atsakingiems už pedagoginę praktiką Klaipėdos valstybinėje kolegijoje ir Klaipėdos universitete. Atsižvelgę į tyrimo respondentų pateiktus pastebėjimus, pakoregavome tam tikras anketos klausimų formuluotes. Gavus visus respondentų

<sup>306</sup>Homerin, M.-F. (2015). *Repenser la pédagogie à l'aune du profil apprenant*. Prieiga per internetą: <http://lenseignement.catholique.be/cecafoc/formation.html?mid=2732>

<sup>307</sup> Richard, L.-A. (2015). *Comment se pose la question du respect des libertés en fin de vie, au regard du choc des « autonomies »?* Prieiga per internetą: <https://docplayer.fr/124506125-Louis-andrerichard-m-a.html>

<sup>308</sup>Homerin, M.-F. (2015). *Repenser la pédagogie à l'aune du profil apprenant*. Prieiga per internetą: <http://lenseignement.catholique.be/cecafoc/formation.html?mid=2732>

<sup>309</sup>Thibeau, J.-P. (2007). *Un lexique / méta-session ou session d'expérimentation*. Prieiga per internetą: <https://hackmd.io/@Erwan/Protocoles-Meta#Méta-session-ou-sessiond'expérimentation-mai-2007>

<sup>310</sup> Richard, L.-A. (2015). *Comment se pose la question du respect des libertés en fin de vie, au regard du choc des « autonomies »?* Prieiga per internetą: <https://docplayer.fr/124506125-Louis-andrerichard-m-a.html>

<sup>311</sup> Hurtel, B. & Guillemette, F. (2022). Proposition d'une typologie de la relation mentorale entre professionnels. *Enjeux et société*, 9(2), 16–44. <https://doi.org/10.7202/1092839a>

<sup>312</sup> Hurtel, B. & Guillemette, F. (2022). Proposition d'une typologie de la relation mentorale entre professionnels. *Enjeux et société*, 9(2), 16–44. <https://doi.org/10.7202/1092839a>

atsakymus per pirmą tyrimo testavimą, apskaičiuotas anketos klausimų vidinis suderinamumas (Cronbacho  $\alpha = 0,80$ ).

*Statistinė duomenų analizė* buvo atlikta naudojant SPSS programos 24-ąją versiją. Grafinė analizė buvo atlikta naudojant MS Excel skaičiuoklę. Duomenų analizei buvo taikyti šie statistiniai metodai: aprašomoji statistika, chi kvadrato ( $\chi^2$ ) testas ir Spirmeno koreliacijos koeficientas. Skirtumas buvo laikomas statistiškai reikšmingu, jei p reikšmė buvo mažesnė arba lygi 0,05.

*Tyrimo imtis.* Anketa patalpinta „www.manoapklausa.lt“ tinklalapyje. Pritaikytas netikimybinis imties sudarymo būdas, tyrimo respondentai atrinkti pritaikius tikslią atranką. Tyrimo imtis pasirinkta atsižvelgiant į tyrimo tikslą ir tam tikrus kriterijus. Šito tyrimo metu vadovautasi kriterijumi, kuris nusako, kad respondentais gali būti tik pedagogai, dirbantys pagal ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo studijų programą, bei vadovavę bent vienai studentų praktikai. Tiriamoji imtis buvo sudaryta iš 298 pedagogų, gyvenančių miestuose ir kaimo vietovėse, dirbančių Lietuvos mokyklose ir priimančių praktikai studentus iš kolegijų ir universitetų.

**Kokybinio tyrimo** atlikimui pasirinkta atvejo analizė, kuri taikoma norint detaliau ištirti mentorystės santykių raišką Klaipėdos ikimokyklinio ugdymo įstaigose. Atvejo analize siekiama gauti gilesnį supratimą apie nagrinėjamą mentorystės santykių raišką, atskleidžiant praktikos vadovų nuomonę apie mentorystės santykių kūrimą, proteguojamo asmens vaidmens vertinimą, mentorystės santykių orientavimą į proteguojamo asmens profesinį augimą Klaipėdos ikimokyklinio ugdymo įstaigose.

Fenomenologinė kokybinio tyrimo strategija (Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas, 2017)<sup>313</sup> buvo pasirinkta siekiant atskleisti mentorystės santykių raišką būsimųjų ikimokyklinio ugdymo mokytojų pedagoginėje praktikoje. Ši strategija leidžia tyrėjams pasiekti giluminių išvalgų į klausantis ir interpretuojant tyrimo dalyvių išgyvenamas patirtis. Tyrimo dalyvių atranka rėmėsi homogeniškais atvejais – 26 mokytojai mentorai, dirbantys su pedagogikos studentais, atliekančiais praktiką ikimokyklinio ugdymo įstaigose. Duomenys buvo renkami naudojant interviu su mentorais 2023 m. kovo-gegužės mėnesiais. Interviu buvo orientuoti į šiuos klausimus: kaip dalyviai suvokia savo kaip mentoriaus veiklos esmę bei turinį? Kaip formuojami santykiai su praktiką atliekančiais studentais? Kaip dalyviai vertina studento vaidmenį? Kaip mentorystė prisideda prie studentų profesinio augimo? Mokytojai buvo skatinami pasidalyti savo veiklos patirtimi, santykių su studentais suvokimu, apibūdinti problemas, įvertinti mentorystę naudą studentų profesiniam augimui, nurodyti tobulintinas sritis. Duomenys buvo apdorojami pasitelkiant metodologines teminės analizės nuostatas (Braun & Clarke, 2012)<sup>314</sup>: interviu įrašai transkribuojami; surinkti duomenys koduojami; nustatomos tyrimo klausimus atskleidžiančios temos; temos įvertinamos ir peržiūrimos pagal pagrindžiančių duomenų pakankumą; temos suformuluojamos; išskiriamos potėmės ir jas pagrindžiantis turinys; rengiamos išvados pagrįstos duomenų analize.

*Tyrimo etika.* Tyrimo metu laikytasi geranoriškumo, pagarbos, teisingumo, konfidencialumo, anonimiškumo principų, kaip to reikalauja Klaipėdos valstybinės kolegijos taikomųjų mokslo tyrimų etikos normos.

### **2.3. Kiekybinio tyrimo rezultatai: mentorystės santykių raiškos įvairovė realioje praktikoje ir jų poveikis studentų profesiniam augimui**

Tyrimo domėtasi, kaip dažnai mentorai praktikuoja išvardintus mentorystės santykių tipus studentų pedagoginės praktikos metu. Jie buvo paprašyti atidžiai perskaityti kiekvieno tipo apibūdinimą ir įvertinti kiekvieną teiginį penkių balų Likerto skalėje:

<sup>313</sup> Žydžiūnaitė, V., Sabaliauskas, S. (2017). *Kokybiniai tyrimai*. Principai ir metodai. Vilnius: Vaga.

<sup>314</sup> Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (p.57-71). Washington, DC: American Psychological Association.



3 lentelė. *Mentorystės santykių tipų praktikavimo pedagoginės praktikos metu procentinė raiška*

(parengta autorių pagal Hurltel &amp; Guillemette, 2022)

<b>MENTORYSTĖS SANTYKIŲ TIPAS IR PAGRINDINĖS CHARAKTERISTIKOS</b>	<b>Niekada (1)</b>	<b>Retai (2)</b>	<b>Kartais (3)</b>	<b>Dažnai (4)</b>	<b>Labai dažnai (5)</b>
<b>1. Patirties perteikimo tipas</b> Akcentuojama ilgametė profesinė mentoriaus patirtis, jos perteikimas ir patirties trukmė.	1.00%	4.00%	35.85%	42.8%	16.35%
<b>2. Ekspertinės patirties perteikimo tipas</b> Akcentuojamas žinių ir kompetencijų perteikimas, o ne profesinės patirties trukmė ar jos perteikimas.	0 %	1.16%	14.31%	56.27%	28.26%
<b>3. Tarnavimo organizacijai tipas</b> Akcentuojamas dalijimasis bendra organizacijos kultūra su proteguojamu asmeniu, jo įvedimas į kolektyvą, kreipimas link ekspertinės veiklos.	7.21%	42.43%	24.27%	28.63%	22.32%
<b>4. Paramos profesinės integracijos metu tipas</b> Akcentuojamas supažindinimas su profesine aplinka, tinklais, profesinio augimo galimybėmis, reikalingos pagalbos ir palaikymo teikimas proteguojamam asmeniui susikuriant ryšius, išsiliejant į profesinius tinklus, integruojantis į veiklos grupes.	4.1%	31.54%	26.15%	18.21%	20.00%
<b>5. Modelio tipas</b> Akcentuojamas ne žinių ar įgūdžių perteikimas ar imitacija, bet aktyvaus mokymosi forma, kai proteguojamas asmuo yra tikrai įsitraukęs į mokymosi procesą. Remiantis įvairiomis strategijomis, mentorius atlieka veiklos modelio vaidmenį, tačiau formaliai nevadovauja proteguojamam asmeniui ir neperteikia mokymosi turinio.	12.11%	37.14%	32.23%	6.00%	12.52%
<b>6. Koučingo tipas</b> Akcentuojama proteguojamo asmens konkrečių veiksmų atlikimo stebėseną, siekiant numatyto tikslo, tikslus konsultavimas, kurio metu patarimai nedalijami. Proteguojamam asmeniui pateikiami klausimai, taikant įvairias klausinėjimo technikas, ir jis pats ieško atsakymų, susijusių su galimais veiklos iššūkiais.	45.78%	40.35%	7.27%	4.2%	1.00%
<b>7. Mokytojo tipas</b> Akcentuojama mentoriaus veikla, skirta proteguojamo asmens praktikos tobulinimui, žinių, kompetencijų augimui, mokymosi poreikių, didaktinių tikslų, turinio numatymui, pasiekimų vertinimui, klaidų minimizavimui, pastoviai proteguojamo asmens veiklos stebėsenai.	1.03%	2.14%	13.27%	38.15%	45.41%
<b>8. Gido tipas</b> Akcentuojama proteguojamo asmens iniciatyva, savarankiškumas, gebėjimas savarankiškai atrasti veiksmingas veiklos strategijas, reikalingus išteklius rezultatų vertinimui ir mentoriaus patarimai tobulinant veiklą.	28.20%	14.26%	42.34%	12.27%	2.93%
<b>9. Pameistrystės tipas</b> Išskirtinis šio mentorystės santykių tipo bruožas – proteguojamo asmens apsauga. Akcentuojama mentoriaus emocinė parama, ji teikiama atsižvelgiant į sunkumus, su kuriais susiduria proteguojamas asmuo.	22.36%	41.25%	15.12%	9.99%	11.28%
<b>10. Kolegialusis tipas</b> Išskirtinis bruožas – nėra jokio realaus skirtumo tarp mentoriaus ir proteguojamo asmens: jie yra kolegos. Akcentuojami santykiai, grįsti mentoriaus ir proteguojamo asmens bendryste. Proteguojamas asmuo nustato, ką jis nori veikti, norėdamas ugdytis savo įgūdžius, tobulinti savo praktiką, remiantis tam tikru jo ir mentoriaus abipusiškumu.	73.25%	12.2%	8.31%	4.00%	3.24%

Nagrinėjant lentelėje pateiktus duomenis, galima būtų teigti, jog itin dažnai ir dažnai (28,26 proc. ir 56,27 proc.) pedagogai baigiamosios pedagoginės praktikos metu praktikoja *Ekspertinio patirties perteikimo* tipą. Nedaug atsiliko *Patirties perteikimo* tipas – labai dažnai (28,26 proc.) ir dažnai (56,22 proc.). Trečioje vietoje liko praktikuojamas *Mokytojo* tipas – labai dažnai (45,41 proc.) ir dažnai (38,15 proc.). Vertinant tai, kaip dažnai tyrimo respondentai praktikoja paminėtus mentorystės santykių tipus chi kvadrato ( $\chi^2$ ) testu (*Ekspertinio patirties vertinimo* tipas -  $\chi^2 = 9.855$ ; IIs = 4; p = 0.043; *Patirties perteikimo* tipas -  $\chi^2 = 8.724$ ; IIs = 3; p = 0.042; *Mokytojo* tipas -  $\chi^2 = 9.172$ ; IIs = 4; p = 0.043), nustatyti statistiškai svarbūs skirtumai tyrimo respondentų gyvenamosios vietovės aspektu. Gauti atlikto tyrimo rezultatai leidžia teigti, jog pedagogai, kurie gyvena ir dirba mieste, palyginti su pedagogais, kurie gyvena rajone (miestelyje, kaime), dažniau praktikoja *Ekspertinio patirties perteikimo* tipą, o rajono mokytojai *Patirties perteikimo* tipą. Mažiausiai populiarus mentorystės santykių tipas – *Koučingo* tipas – labai dažnai (1,10 proc.) ir dažnai (4,2 proc.) jį praktikoja tik maža respondentų dalis, *Kolegialų* tipą praktikoja truputį daugiau respondentų – labai dažnai (4,00 proc.) ir dažnai (3,24 proc.). *Gido* tipo mentorystės santykiai taip pat nepasižymi dažnumu, nes yra praktikuojami labai dažnai (2,93 proc.) ir dažnai (9,99 proc.). Vertinant tai, kaip dažnai tyrimo respondentai praktikoja paminėtus mentorystės santykių tipus chi kvadrato ( $\chi^2$ ) testu (*Koučingo* tipas -  $\chi^2 = 7.528$ ; IIs = 3; p = 0.045; *Kolegialusis* tipas -  $\chi^2 = 8.271$ ; IIs = 3; p = 0.046; *Gido* tipas -  $\chi^2 = 8.173$ ; IIs = 4), nustatytas statistiškai svarbus skirtumas (p=0.000<0.05) bei statistiškai svarbi tiesioginė, silpno ryšio (r=0.292, p=0.00<0.05) koreliacija amžiaus aspektu. Kiti mentorystės santykių tipai (*Tarnavimo organizacijai*; *Paramos profesinės integracijos metu*; *Modelio*; *Pameistrystės*), kaip matyti iš duomenų, pateiktų aukščiau esančioje lentelėje, užima tarpinę jų praktikavimo padėtį.

Vadinasi, dominuoja vienkrypčiai mentorystės santykiai, pasižymintys instrumentalumu, neskiriant pakankamo dėmesio psichosocialinei ir organizacinei santykių dimensijai, stokojama mentorystės santykių įvairovės raiškos.

Atlikto tyrimo dalyvių klausta, ar jie savo veikloje praktikoja pavienius mentorystės santykių tipus, ar praktikoja jų derinius. Jų atsakymai pasiskirstė taip (4 lentelė):

4 lentelė. *Pavienių mentorystės santykių tipų ir jų derinių praktikavimas* (sudaryta darbo autorių)

Teiginys	Procentai
Praktikoju pavienius mentorystės santykių tipus	31.14 %
Praktikoju mentorystės santykių tipų derinius	42.14%
Negaliu atsakyti	26.27 %

Kaip galima pastebėti iš pateiktų atsakymų, beveik pusė tyrimo dalyvių praktikoja mentorystės santykių tipų derinius (42,14 proc.), kiek mažiau (31,14) praktikoja pavienius tipus, o beveik trečdalis (26,27 proc.) tyrimo respondentų negalėjo atsakyti į klausimą. Atliekant statistinę analizę, buvo nustatyta statistiškai svarbių skirtumų tarp tyrimo respondentų amžiaus grupių pagal šitą požymį. Jaunesni pedagogai, priklausantys 30 – 45 m. amžiaus grupei, dažniau linkę praktikuoti mentorystės santykių tipų derinius nei vyresni pedagogai, priklausantys 45 – 60 m. amžiaus grupei ( $\chi^2 = 47.71$ ; df = 4, p < 0.001). Nors tyrimo dalyviai pasisako už mentorystės santykių derinius, tačiau esant gana menkai santykių įvairovės raiškai, deriniai nebus įvairiapusiai.

Tyrimo dalyviai buvo paprašyti nurodyti mentoriaus veiklai reikalingų gebėjimų įgijimo būdus. Jų atsakymai pateikti lentelėje (5 lentelė):

5 lentelė. *Mentoriaus veiklai reikalingų gebėjimų įgijimo būdai* (sudaryta darbo autorių)

Gebėjimų įgijimo būdas	Procentai
Skaitau literatūrą, domiuosi informacija socialiniuose tinkluose	30.15%
Dalyvauju forumuose, kvalifikacijos tobulinimo seminaruose	16.52%
Klausiu patarimų savo patyrusių kolegų	17.34%
Prisimenu savo mentorių ir kopijuojau jo veiklos modelį	28.56 %
Dalyvauju formalioje mentorių rengimo programoje	7.43%

Tyrimo duomenys atskleidė, kad pedagogai praktikos vadovai daugumoje atvejų mentoriaus veiklai reikalingus gebėjimus įgyja savimokos, neformaliojo mokymosi būdu. Tik 7,43 proc. turėjo

galimybę dalyvauti formalioje mentoriaus rengimo programoje. Mentorių rengimo programoje dalyvavo daugiau asmenų, priklausančių 30 – 45 m. amžiaus grupei, nei 45 – 60 m. amžiaus asmenys ( $\chi^2 = 47.71$ ;  $p < 0.001$ ). Beveik trečdalis (28,56 proc.) visų tyrimo dalyvių teigė, kad kopijuoja savo buvusių mentorių veiklos modelį. Tai galėtų būti vertinama kaip neigiama tendencija, nes patirtyje susiformavusios žinios ir gebėjimai ne visada yra mokslškai pagrįsti ir teisingi. Analizuojant duomenis pagal gyvenamą vietą, statistiškai svarbių skirtumų nenustatyta.

*Skirtingų mentorystės santykių poveikis studentų profesiniam augimui pedagoginės praktikos kontekste.* Tyrimo dalyvių buvo klausta: kurie iš išvardintų mentorystės santykių tipų, praktikuojamų pedagoginės praktikos metu, turi didžiausios įtakos studentų profesiniam augimui? Jų atsakymai pateikti žemiau esančioje lentelėje:

6 lentelė. *Mentorystės santykių tipų, praktikuojamų pedagoginės praktikos metu, poveikis studentų profesiniam augimui* (sudaryta darbo autorių)

Mentorystės santykių tipas	Procentai
1. Patirties perteikimo tipas	27.34%
2. Ekspertinės patirties perteikimo tipas	31.12%
3. Tarnavimo organizacijai tipas	8.21%
4. Paramos profesinės integracijos metu tipas	4.26%
5. Modelio tipas	7.35%
6. Koučingo tipas	1.68%
7. Mokytojo tipas	13.66%
8. Gido tipas	2.00%
9. Pameistrystės tipas	2.28%
10. Kolegialusis tipas	2.10%

Išanalizavus lentelės duomenis, galima būtų teigti, jog tyrimo dalyvių požiūriu, didžiausią poveikį studentų profesiniam augimui turi *Ekspertinės patirties perteikimo* tipas (31,12 proc.); *Patirties perteikimo* tipas (27,34 proc.) ir *Mokytojo* tipas (13,66 proc.). Spirmano testu ( $p = 0.000$ ;  $r = 0.585$ ) nustatytas teigiamas vidutiniškai stiprus mentorystės santykių tipų praktikavimo pedagoginės praktikos metu ir santykių tipų įtakos studentų profesiniam augimui tarpusavio ryšys. Tyrimo dalyvių pasirinkti trys mentorystės tipai, turintys įtakos studentų profesiniam augimui, neatskleidžia nei galimos mentorystės santykių įvairovės, nei įvairesnių santykių pobūdžio, kuris *Ekspertinės patirties*; *Patirties perteikimo* tipo atvejais yra tik vienkryptis, orientuotas į studento profesinį augimą (Hurtel & Guillemette, 2022)<sup>315</sup>.

#### 2.4. Kokybinio tyrimo rezultatai: praktikos vadovų nuomonės apie mentorystės santykių raišką (atvejo analizė)

Tyrimo duomenų analizė leido išskirti šias temas ir potemes, sietinas su mentorystės santykiais ir jų svarba studentų profesiniam augimui: (1) Mentorystės santykių kūrimas; (2) Proteguojamo asmens vaidmens vertinimas; (3) Mentorystės santykių orientavimas į proteguojamo asmens profesinį augimą. Pateikiami tyrimo dalyvių diskurso pavyzdžiai leidžia pagrįsti išskirtas temas bei potemes.

**Tema: Mentorystės santykių kūrimas.** Tyrimo dalyviai dalinasi savo mentorystės patirtimi, įžvalgomis, vertinimais. Tyrimo duomenų analizė temoje „Mentorystės santykių kūrimas“ leido išvelgti ryškiają dinamiką, kuri atsiskleidžia tam tikru nuoseklumu išdėstant potemių objektus: proteguojamo asmens poreikių nustatymas; efektyvių mentorystės santykių konstravimas; mentorystės santykių varijavimas (7 lentelė):

<sup>315</sup> Hurtel, B. & Guillemette, F. (2022). Proposition d'une typologie de la relation mentorale entre professionnels. *Enjeux et société*, 9(2), 16–44. <https://doi.org/10.7202/1092839a>

7 lentelė. *Mentorystės santykių kūrimas* (sudaryta darbo autorių)

Potemė	Potemės rašką iliustruojantys teiginiai	Esminių faktų analizė
Proteguojamo asmens poreikių nustatymas	<p>„Kai ateina studentas, prašau pasakyti savo tikslus, ką mes galime padėti, susipažįstame.“ Pradedi nuo tokių bendrų pokalbių apie ką mėgsti, kas patinka. Vienas labiau į meninę veiklą, kitas – į sportinę yra linkęs. Tokius dalykus kai išsiaiškini paprastuose pokalbiuose prie kavos, jau paskiau lengviau parinkti veiklą kur jam galbūt įdomiau yra. Ir per tai gali paskui keliauti toliau.“ „Aišku, mes suprantame, kad jis neatėjo vertinti mūsų kaip mokytojų – jis atėjo iš mūsų patirties pasiimti.“ „Jis mato mentorių kaip savo praktikos mokytoją. Teoriją jis gauna kolegijoje, o iš mūsų – praktiką: stebi, kokias priemones naudojame, kokius metodus, būdus, kaip mes elgiamės įvairiose situacijose, tiesiog jam reikia matyti tą praktinį darbą.“ „Yra ir kūno kultūra, darbas su tėvais, seneliais ir visa šeima. Mes – visos dienos rutinoje.“ „Žmogus ateina pasimetus, nedrąsus, be patirties, tai labai svarbu jį supažindinti kaip viskas vyksta, prisistatyti, pristatyti vaikus.“ „Nes jie tarsi ateina ir bijo to vaiko, nežino, kaip prieiti, reikia padrąsinti – tu prieik, pakalbink...šitaip, kaip aš darau... Bet to pasitikėjimo jiems dar trūksta, aišku, ir žinių, ir visko.“ „Studentės, kurios ateina, mato tik vieną tašką – tai jas reikia pamokyti, kad mūsų akys turi matyti visur.“ „Dažniausiai nedrąsiai, nes vis tiek svetimi visi. Jos stebi aplinką, vaikus, mus stebi. Bet reikia elementariai paaiškinti visada. Tuomet klausi: „Ką tu turi išmokti? Koks tavo planas?“ Atsakymas: „Nežinau, aš nežinau.“ Jie laukia to tikslo kažkokio suformuoto.“ „Viskas priklauso nuo mūsų – mokytojų. Pirmasis tas įvaizdis mokytojo, kai įleidai į vidų, kaip įsileidai, kaip tu jį priimsi, pirma reikia „prisijaukinti“ tą žmogų, aš manau.“</p> <p>„Ji bijo paklausti, bet pagal jos parašymą aš žinočiau ko ji nesupranta, ir ką jai reikėtų paaiškinti. Mes nežinome kas ją domina. Aš ir mano kolegė rodome viską aiškiai, bet paskui, kai matome jos veiklą, atrodo prastai. Bet jeigu žinotume kaip ji mus vertina, kaip jai atrodė tas mano ryto ratas, mes gal tada matytume ko ji nežino.“ „Ji galvoja, kad veikla pavyko; klausiu būtent kas ten pavyko; o gal ten visai nepavyko, mano kaip praktikos vadovo nuomone, bet jiems kažkodėl atrodo kad pavyko.“ „Kai stebi tavo veiklą, net nežinosi tuo momentu ar suprato ir kaip suprato, mes net nežinome ko ji nesupranta.“ „Atrodo, norėtusi, kad paklaustų, būtų nesunku joms ir pasiaiškinti, kas pavyko, kas nepavyko, kodėl gal kas taip atsitiko. Bet jos tiesiog pabuvo stebėtojo pozicijoje, ir viskas tuo pasibaigė. Atrodo, jos kažką ten užsirašo, bet ir vėl neaišku ką“.</p>	<p>Mentorystės santykių konstravimas remiasi proteguojamo asmens poreikių nustatymu ir priėmimu.</p> <p>Mentorystė yra suvokiama kaip praktinis studento pedagoginių gebėjimų ugdymas, kuris remiasi mentoriaus pasiryžimu pasidalinti savo patirtimi ir žiniomis.</p> <p>Mentorystės santykiai konstruojami siejant atliekamą veiklą su mentoriaus požiūriu į studentą ir mentorystės esmės suvokimu.</p> <p>Studento socialiniai emociniai poreikiai yra pripažįstami esminiais įvertinant mentorystės turinį.</p> <p>Deja, mentoriui gali būti sudėtinga nustatyti studento poreikius dėl negebėjimo komunikuoti, atvirumo trūkumo, požiūrių į bendravimą skirtumų.</p> <p>Kuomet studentas tik stebi mentoriaus veiklą kaip „modelį“, mentorius suvokia galimą tokių mentorystės santykių žala.</p>
Efektyvių mentorystės santykių konstravimas	<p>„Priklauso nuo mokytojo, kaip tu priimsi tą studentą; vis tiek mes esame tas pagrindas, kaip mes priimsime ir kokias mes teiksime jam emocijas.“ „Kad gali mentoriumi būti, reiškia kažkam padėti, stebėti, vertinti ir patarimų duoti“. „Norisi, kad studentas patirtų sėkmę, o tam labai reikalingas šalia esančio žmogaus pozityvus nusiteikimas, gera emocija.“ „Manau, kad mane paskyrė mentoriumi, nes galiu kažkuo pasidalinti, pamokyti, patarti, nes pati neseniai baigiau mokslus, tai tokių šviežių minčių ir idėjų, ir padėti, kad studentei būtų lengviau.“</p> <p>„Reikia laiko, atsipalaiduoti, kad pažinti ir tuos žmones. Juk kai mus stebi kažkas atėjęs, jau mes jaudinamės, o čia atėjo studentė, sėdi auklėtoja, padėjėja, mokytojos padėjėja, ir visi žiūri į ją, ir dar kokie penki vaikai. Kai aš prisimenu savo pačią pradžią, ir taip jau buvo akys didelės, o dar kai sėdi suaugusių daug, tai išvis sudėtinga“. „Aš, ką dariau kai ji vedė ryto ratą, kiekvienas savo darbą dirbome, aš nesėdėjau, bet vis tiek girdžiu, matau, aš nenoriu jai įtampos kelti, kad ji būtų atsipalaidavusi, kad jai atrodytų, kad manęs čia nėra.“ „Aš siūlyčiau išbandyti. Tegul pasitiktina, tegul daro savo, kad tik pavyktų; mes visi skirtingi. Gal įneš naujo. tegul daro pagal save. Jeigu veikla kūrybinė – pamatai padarė taip, ir visai gerai.“ „Iniciatyvą palaikai, tikrai, visada.“ „Tačiau yra buvę tokių</p>	<p>Mentoriaus požiūris į mentorystę santykių kūrimą remiasi savo atsakomybės suvokimu ir išipareigojimu kokybiškai atlikti funkcijas.</p> <p>Efektyvūs mentorystės santykiai kuriami vadovaujantis šiais principais: empatija, pagarba, tolerancija, studento pastangų pripažinimas, studentui draugiškos atmosferos kūrimas, studento iniciatyvos skatinimas, konstruktyvus kritinis vertinimas, studento</p>

	<p>studentų, kada tu nežinai tiksliai ką jis turi – jis nieko prieš tai neparodė ką jis ruošiasi daryti. Matai, kad ne iki galo pasiruošęs ir ekspromtu daro. Būna tokių, bet tada ir šneki, kad vis tiek reikia iš anksto, aptarkime gal. Ir ypatingai, jeigu ta veikla nepasisekė – tada bandai su ja šnekėti, bet taip gražiai.“ „Vis tiek stengiesi gal taip netiesiogiai, netiesmukai, per pavyzdžius, kad nepavyko tas, o jeigu darytum taip, gal būtų geriau, gal tada pavyktų, mėginkim kitaip.“ „Kategoriškai niekad nesakau, tik kaip patarimas. Tau tas nepavyko, gal daryk taip, yra dar tokia galimybė, toks variantas gali būti.“ „Kažką pasiūlai – jeigu tu būtum padariusi taip ir taip gal būtų labiau reagavę ir domėjęsi; sekantį kartą gal pabandyk taip, gal tas pavyks.“</p>	atsakomybės už rezultatus skatinimas
Mentorystės santykių variavimas	<p>„Toks vedimas už rankos. Žiūrėk, kaip aš darau ir kartok paskui. O kaip kitaip išmoksi? Turime ir tokių atvejų. Mūsų mentorystė daugiau „globėjiška“. „Pirmomis dienomis rodome tai, ką gebame geriausia, kas mums pavyksta geriausiai.“ „Suprantame, kad pirmiausia mes jam rodome kaip reikia su tuo vaiku dirbti, dienotvarkę visą kad matytų, kokia eiga, kas po ko, bendravimas su tėvais kad kažkiek irgi matytų pagrindinius tuos punktus mūsų darbo. Aš taip įsivaizduoju – jeigu stebi savaitę, o po to bando jau pats dirbti. Jeigu kažkas nepavyksta, tada tu padedi“. „Pradžioje tikriausiai tą bendravimą su tėvais kažkiek pakontroliuoji, nes joms labai nedrąsu būna su tėvais. Kažkokią informaciją perteikti skatinu... bet būnu kartu. Nepaliekame vienoms vesti visą veiklą, vis tiek būname šalia kažkur. visada ryto rate susėdame kartu.“ „Kažkas jeigu nesiseka ar vaikai jeigu jau nekreipia dėmesio, kažkaip šiek tiek padedi... Jeigu matai, kad nežino ką daryti, tada vis tiek pats įsijungi jau“. „Pas mane kai atėjo, sakau tu sėsk į ryto ratą kartu su vaikais, viską stebėk, nes po to tau reiks viską daryti. Bet vis tiek jiems būna labai nedrąsu, ir po tos savaitės“, „Vis tiek darai kartu su studentu. Jeigu matai, kad jam nelabai sekasi, eini, darai kartu ir padedi jam. Vieną kitą sakinį pasakai, paskatini, patari. Paklausi: „Ką tau reikės daryti? Kitą savaitę pas mus bus tokia ir tokia tema“. Sako: „Žadu tą, žadu tą daryti“. Tada kažkur patari, kažkur pasakai daugiau idėjų“ „Čia va turime tokį žaidimą“. Galbūt patari padirbėti individualiai su kažkokiu vaiku.“</p> <p>„Kartais ne tai, kad pasiūlai, kartais aš mėgstu stebėti kaip ji sprendžia problemą, ir jeigu jau matau, kad tikrai sunku, tada bandau prieiti.. šiaip leidžiu pačiai kartais spręsti. Nėra taip, kad užbėgčiau už akių. Kartais lygini kaip tu elgiesi šitoje situacijoje. Ir gal kartais pagalvoji, kad ir jos yra geras sprendimas.“ „Esu sakiusi: „Dabar susikeiskime žaidimo taisyklėmis. Matau, kad viską gebi, ir kodėl tau neparodžius ką išmokai?“ Tada aš būsiu stebėtoja, bet ir kartu ir pagalbininkė. Paskui aptari, ką reikėtų gal kitaip, mano tikslas buvo toks, mano vizija buvo tokia, bet rezultatas yra geras.“</p> <p>„Gal ir mums reikėtų daugiau leisti, nes kai aš atlikau praktiką mane įmėsdavo į tokį netikėtumą – ateidavo ir sakydavo: „Dabar tu eisi paskaityti vaikams pasaką“ arba „Šiandien leisiu tau praveisti kažkokią veiklą, aš nieko nedarysiu, tu pravesi veiklą“. Taip įmėsdavo visai netikėtai ir tu turėdavai suktis, išplaukti. Gal tiek ir tereikia studentui – jam lengviau suvokti ką jis turi daryti.“</p> <p>„Taip, galime pasitikėti ir patikėti užduotis. Dar priklauso koks žmogus ateina. Galbūt ne kiekvienam. Bet tu stebi tam tikrą laiką ir tu matai, ar gali juo pasitikėti, gali paprašyti kažkokią užduotėlę padaryti ar pagalbos paprašyti, ir bendradarbiauji tarpusavyje.“</p> <p>„Būna, kad kartu ieškome kažkokių naujovių, naujų sprendimų, tariamės, kaip tas veiklas mums geriau paruošti, ypatingai, jeigu kokie eksperimentai, naujesni, įdomesni naujos medžiagos[...] jie būna nedarę, o mes darę pavyzdžiui, arba jie darė kitaip kolegijoje, tada aptariame kaip geriau.“</p>	<p>Santykių tipų pasirinkimas ir taikymas didele dalimi priklauso nuo studento pasirėngimo.</p> <p>Mentorius variuoja paramos studentui lygiu, kuris keičiasi nuo praktiškai visos iniciatyvos buvimo mentoriaus pusėje praktikos pradžioje, prie didesnės erdvės suteikimo studento kūrybiškumui, tuo pačiu jį stebint, ir galiausiai prie iniciatyvos perdavimo studentui, kai jis įgyja pakankamų gebėjimų savarankiškai priimti sprendimus.</p> <p>Mentorystės santykių tipai variuoja nuo „ekspertinės patirties perteikimo“ ar „mokytojo“ tipo iki „modelio“, „koučingo“ ar net „kolegialaus“ santykių tipo.</p> <p>Mentorystės santykių tipas gali keistis praktikos eigoje – studentui įgyjant daugiau ir geresnių gebėjimų, pereinama prie kito santykių tipo.</p>

Mentorystės santykių konstravimas remiasi proteguojamo asmens poreikių nustatymu ir priėmimu. Mentorystė yra suvokiama kaip praktinis studento pedagoginių gebėjimų ugdymas, kuris remiasi mentoriaus pasiryžimu pasidalinti savo patirtimi ir žiniomis. Mentorystės santykiai konstruojami siejant atliekamą veiklą su mentoriaus požiūriu į studentą ir mentorystės esmės suvokimu. Studento socialiniai emociniai poreikiai yra pripažįstami esminiais įvertinant mentorystės turinį. Deja, mentoriui gali būti sudėtinga nustatyti studento poreikius dėl negebėjimo komunikuoti, atvirumo trūkumo, požiūrių į bendravimą skirtumų. Kuomet studentas tik stebi mentoriaus veiklą kaip „modelį“, mentorius suvokia ne tik abipusės komunikacijos stoką, bet ir galimą tokių mentorystės santykių žalą proteguojamam asmeniui.

Mentoriaus požiūris į mentorystę santykių kūrimą remiasi savo atsakomybės suvokimu ir įsipareigojimu kokybiškai atlikti funkcijas. Efektyvūs mentorystės santykiai kuriami vadovaujantis šiais principais: empatija, pagarba, tolerancija, studento pastangų pripažinimas, studentui draugiškos atmosferos kūrimas, studento iniciatyvos skatinimas, konstruktyvus kritinis vertinimas, studento atsakomybės už rezultatus skatinimas. Santykių tipų pasirinkimas ir taikymas didele dalimi priklauso nuo studento pasirengimo. Mentorius varijuoja paramos studentui lygiu, kuris keičiasi nuo praktiškai visos iniciatyvos buvimo mentoriaus pusėje praktikos pradžioje, prie didesnės erdvės suteikimo studento kūrybiškumui, tuo pačiu jį stebint, ir galiausiai prie iniciatyvos perdavimo studentui, kai jis įgyja pakankamų gebėjimų savarankiškai priimti sprendimus. Mentorius varijuoja paramos studentui lygiu, kuris keičiasi nuo praktiškai visos iniciatyvos buvimo mentoriaus pusėje praktikos pradžioje, prie didesnės erdvės suteikimo studento kūrybiškumui, tuo pačiu jį stebint, ir galiausiai prie iniciatyvos perdavimo studentui, kai jis įgyja pakankamų gebėjimų savarankiškai priimti sprendimus. Mentorystės santykių tipai varijuoja nuo „ekspertinės patirties perteikimo“ ar „mokytojo“ tipo iki „modelio“, „koučingo“ ar net „kollegialaus“ santykių tipo. Mentorystės santykių tipas gali keistis praktikos eigoje – studentui įgyjant daugiau ir geresnių gebėjimų, pereinama prie kito santykių tipo.

**Tema: Proteguojamo asmens vaidmens vertinimas.** Gautų duomenų analizė leidžia susieti proteguojamo asmens vaidmens suvokimą su šiais mentorystės santykių aspektais: proteguojamo asmens aktyvumo lūkesčiais; emocinės paramos proteguojamam asmeniui teikimu (8 lentelė):

8 lentelė. *Proteguojamo asmens vaidmens vertinimas* (sudaryta darbo autorių)

Potemė	Potemės raišką iliustruojantys teiginiai	Esminių faktų analizė
Proteguojamo asmens aktyvumo lūkesčiai	<p>„Čia priklauso irgi nuo studento – jeigu geranoriškas, atviras, aktyvus – jis džiaugsmas yra.“ „Kuri [studentė] nori tikrai kažką duoti vaikams ir pati gauti, tai ji visada tariasi, klausia, ar nepavojinga, ar galima, ar tinka pagal amžių vaikams, ar jie supras“. „Būna kad kai jos veiklas ruošiasi ar kažką, ar čia taip padariau, ar gerai bus; tariasi kaip praveisti su vaikais veiklas, kaip juos užimti.“ „Dažniausiai pasitaria, paklausia, ar gali kažką naudoti, kokių priemonių pagal amžių pasirinkti pasitaria.“</p> <p>„Priklauso nuo pačio žmogaus, kaip jis domisi, klausia, jis pats nori žinoti, tai jis, žinoma, visada klaus tavęs, ir į pagalbą ateis, o jeigu žmogui neįdomu, jis gali tik stebėti.“ „Norėtusi, kad daugiau klaustų, domėtusi, kartais gal to pritrūksta.“ „Atrodo, gal galėtų kokių idėjų, vis tiek pasidomėti, sakau, trūksta šito labai.“ „Man kažkaip pritrūksta iš jų pačių iniciatyvos, kitą kartą galėtų ir paklausti, gal aš galiu prie to prisidėti, ar galiu ateiti į tą veiklą, ir pan.“ „Prisiminkime, ar pačios klausdavome? Galėčiau klausti, bet nežinau ko. Nežinau, ko nežinau, nežinau, ko klausti – tai neklausiu, o tiesiog būnu.“</p> <p>„Kartais tu pati paklausi: kaip tau pasirodė ta veikla, kas patiko, nepatiko, kad savo nuomonę pasakytų, jos prisibijodamos pasakyti tiesą, ai, ten viskas gerai, viskas pavyko, atsakymas būna labai trumpas, tai nieko ir nebeklausi.“</p> <p>„Esu turėjusi, kad studentė labai dėkinga buvo, sakė, kad daug išsinešu, patirčių, daug žinių, apkabina kaip mamą. Ir kasdien būna, sako, ačiū, va šiandien daug ką sužinojau, gera diena buvo, dar kažkas tokio. Ir džiaugiesi, kai studentas pajaučia, kad tas „čiupinėjimas, žaidimas“ su vaikais yra malonu. Vą tai yra mums [atlygis], tada jautiesi, kad praktika</p>	<p>Mentorius žiūri į proteguojamą asmenį kaip aktyvų santykių kūrimo dalyvį – proteguojamo asmens aktyvumas yra vertinamas kaip svarbus efektyvių mentorystės santykių aspektas.</p> <p>Mentorius gali būti susiformavęs tam tikrus aktyvumo, iniciatyvos, domėjimosi iš studento pusės lūkesčius.</p> <p>Nepateisinti lūkesčiai bei negebėjimas komunikuoti gali turėti neigiamos įtakos mentorystės santykių kokybei.</p> <p>Proteguojamo asmens</p>

## 8 lentelės tęsinys

	<i>buvo ne veltui.”</i>	atvirumas, gebėjimas išreikšti dėkingumą sustiprina mentorystės santykius
Emocinės paramos proteguojamam asmeniui teikimas	<i>„Čia toksai pačio mentoriaus sugebėjimas prisivilioti, atskleisti tą žmogų, net ir lėtesnį, kur mažiau kalba [...] kitas būna toks susikaustęs, bet va paprastai prie kavos susėdi, pašneki, ir visai paskui kažkaip kitaip. O jeigu tu įsivaizduoji, kad tu čia esi tas vadas, viską žinau, čia ne taip darai, dar ir tą ne taip, aišku, išsigąsta, prislopini.“ „Tu turi bendrauti, priimti jį kaip būsimą pedagogą ir jokių būdu nepademonstruoti, kad jis žemesnio lygio.“ „Tiesiog natūraliai viskas išsirutulioja – prašau pasakyti, padėti, kaip tu čia tą daryti, ir metodine medžiaga pasidalinu.“ „Būna įvairiai. Vienos ateina savimi labai pasitikinčios, o kitos taip nedrąsiai tą galvelę įkiša pro duris susigūžusios, kaip ir bijodamos kažko paklausti, kažką pasiūlyti. Paskui apsipranta, padrąsini, kad jauskis laisvai.“ „Aš jas priimu kaip dukras, nes jų amžius tas pats. Kaip mama. Norisi kad tas vaikas atėjęs jaustųsi saugiai visom prasmėm. Ne tik profesionaliai, bet ir emociškai saugiai. Tiesiog pasižiūri, kaip ji jaučiasi pas mus.“ „Niekada nelįsiu į studento asmeninį gyvenimą, niekada neklausinėsiu, jeigu studentas nenorės pats pasisakyti.“ „Yra buvę daug studenčių, kurios ateina, atsisėda, stebi tavo darbą, stebi vaikus, gal jos taip įsivaizduoja, kad informacijos gauna; tokių yra nemaža dalis. Iš tikrųjų bijo – ar mūsų bijo, ar vaikų bijo, ar aplinkos, bet yra bijančių daug pradžioje.“ „Aš manau, elementariai, kad žmogus jaustųsi gerai, įgautų pasitikėjimo, kad būtų motyvuojamas; studentas kaip ir maži vaikai – vyksta adaptacija ir atėjus į svetimą aplinką negali jaustis iš karto labai saugiai.“ „Iš savo pavyzdžių pasakyti, kad nebus taip kad nebus nesėkmių, net ir pradirbus 20 metų. Tai tiesiog natūralu; reikia nuteikti pozityviai, pasakai kad ir man ne visada pavyksta.“ „Mentoriaus darbas yra nuteikti tą žmogų pozityviai kad jis jaustųsi saugiai, įgautų pasitikėjimo. Visi nedrąsūs, kaip ir pradedant dirbti nedrąsūs. Ir tu stebi, matai, kaip tas jaunas žmogus įgauna pasitikėjimo, motyvacija, tada ir pats džiaugiesi, ir studentui suteiki pagalbą“.</i>	Emocinės paramos teikimas vertinamas kaip esminis mentorystės turinio elementas bei studento aktyvaus vaidmens mentorystės santykiuose skatinimo aspektas.  Mentorius prisiima atsakomybę, įsipareigoja teikti emocinę paramą proteguojamam asmeniui. Emocinės paramos teikime galime išvelgti „pameistrystės“ santykių tipo elementus.

Mentorius žiūri į proteguojamą asmenį kaip aktyvų santykių kūrimo dalyvį – proteguojamo asmens aktyvumas yra vertinamas kaip svarbus efektyvių mentorystės santykių aspektas. Mentorius gali būti susiformavęs tam tikrus aktyvumo, iniciatyvos, domėjimosi iš studento pusės lūkesčius. Nepateisinti lūkesčiai bei negebėjimas komunikuoti gali turėti neigiamos įtakos mentorystės santykių kokybei. Proteguojamo asmens atvirumas, gebėjimas išreikšti dėkingumą sustiprina mentorystės santykius. Emocinės paramos teikimas vertinamas kaip esminis mentorystės turinio elementas bei studento aktyvaus vaidmens mentorystės santykiuose skatinimo aspektas. Mentorius prisiima atsakomybę, įsipareigoja teikti emocinę paramą proteguojamam asmeniui. Emocinės paramos teikime galime išvelgti „pameistrystės“ santykių tipo elementus.

**Tema: Mentorystės santykių orientavimas į profesinį augimą.** Duomenų analizė leido susieti mentorystės santykius su profesinės integracijos skatinimu bei profesinės veiklos modeliavimu (9 lentelė):

9 lentelė. *Mentorystės santykių orientavimas į profesinį augimą* (sudaryta darbo autorių)

Potemė	Potemės raišką iliustruojantys teiginiai	Esminių faktų analizė
Profesinės integracijos skatinimas	<i>„Mūsų vaidmuo dar ir tame, kad mes turime socializacijos mokyti, kaip jis turėtų elgtis savo darbo kolektyve, kaip žiūrėti į savo darbą“.</i> <i>„Taip priimta mano grupėje, kad ir mokytojos padėjėja, ir auklytė mes visi esame komanda, mes visi viską matome, ir nėra tokio pasiskirstymo čia ne mano darbas, aš nedarysiu. Ir tuo pačiu kai ateina naujas žmogus, jis tampa komandos nariu, ir mes turime bendradarbiauti, kad visos viena kitai padėti.“</i> <i>„Jeigu akcentas yra emocinio ryšio užmezgimas su mokytoju, tai studentas turėtų atlikti praktiką vienoje įstaigoje. Tada jis susigyvena ir tampa</i>	„Paramos profesinei integracijai“ mentorystės santykiai akcentuoja paramos ir pagalbos teikimą proteguojamam asmeniui įsiliejant į veiklos grupes. Proteguojamas asmuo

	<p><i>bendruomenės dalimi, ir eidamas į bet kokią praktiką jis jau pažįsta šituos žmones. Aš jau pažįstu bendruomenę, aš jau žinau tos įstaigos kultūrą, žinau kaip prieiti ir bendrauti su vienu ar kitu mokytoju. Tada atsiras saugumas, nes su emocijomis ne visiems yra paprasta.”</i></p> <p><i>„Padrąsinant, pasidžiaugiant, padėkojant, pasidalinant grupės Facebook’e [...] mes jas prijungiame, ir pranešame tėvams, kad veiklas vedė studentė.”</i></p> <p><i>„Pas mane buvo mergina, sako, man labai čia patiko, aš noriu toliau.“</i></p> <p><i>„Man yra tekę, paklausti kodėl grįžo. Kad jos tiesiog jautėsi saugiai, suprastos, mokytojos buvo empatiškos.“</i></p> <p><i>„Labai džiaugiamės, kad kurie atlieka pas mus praktiką kelis metus, grįžta pas mus ir dirbti. Tai labai džiaugiamės, kad savotiškai užsiauginame tuos studentus.“</i> „Skiria patiems profesionaliai stipriausiems, kuriais labai pasitiki, ir studentams bus naudinga ir vertinga pas tuos mokytojus.“</p> <p><i>„Buvo žiūrėta labai į asmenines mokytojo savybes, kuriam skiria studentą, tai yra labai svarbu nes norisi kad tas jaunas žmogus atėjęs į praktiką išgyventų sėkmę.“</i></p>	<p>tampa bendradarbiaujančios komandos nariu, supažindinimas su profesine aplinka, jam teikiamas palaikymas įsiliejant į įstaigos bendruomenę. Profesinės integracijos skatinime taip pat galime išvelgti „tarnavimo organizacijai“ mentorystės santykių tipo elementus: mentoriais skiriami profesionaliausi, svarbias asmenines savybes turintys pedagogai, kad proteguojami asmenys patirtų sėkmę ir pasiliktų dirbti organizacijoje.</p>
Profesinės veiklos modeliavimas	<p><i>„Tai yra mūsų pareiga – kuo labiau įtraukti į darbą, sudominti, kaip tas darbas, su kuo jisai yra „valgomas.“</i> „Kuo daugiau atsakyti į klausimus ir kuo daugiau parodyti savo darbo. Ir kaip su tėvais reikia bendrauti kartais, ir tose situacijose kartais išlaviruoti, ir visa kita.“ „Toks darbas... tikrą realybę, nepagražinant, kad mes čia visada tokie [optimistiški], tikrai visokių dienų būna, ir skauda, bet vis tiek, kaip tu įeisi į grupę... jeigu tave vaikai apsikabina, tai tu net neišeisi iš grupės, nes jam tuo metu įdomu.”</p> <p><i>„Tai yra tikras darbas, kurį rodome; pedagogai rodo ne išgalvotas pamokas – kai jie ateina, tiesiog dirba savo darbo vietoje”. “Supažindinti su darbu, realiu darbu, nes kolegijoje yra tik teorija, mes turime pateikti praktiką, su kokiais sunkumais bus susiduriama, perteikti savo darbo metodus, pasidalinti patirtimi. Kai aš studijavau, žinojau kad yra vaikai su specialiais poreikiais, bet neįsivaizdavau kad tokių yra vaikų, pamatyti realiai. Knygose yra vienaip parašyta, o realiai visai kitaip. Tu turi kažkaip prie to vaiko prieiti, dirbti su juo. Čia yra realus gyvenimas. Čia reikės kažkaip susitvarkyti su situacija”. „Mes kaip mentoriai turime su viskuo supažindinti: ir su planų rašymu, ir su pasiekimais, ir netgi paklausti kokiuose seminaruose dalyvavo. Tai yra plačiau negu tik atėjus pabūti tą dieną su vaikais ir padėti man, bet galbūt truputėlį giliau, kad jie susidarytų vaizdą, kaip yra viskas daroma, su kokiais dokumentais.“</i></p> <p><i>„Mes klausiamo: ar tu sieji savo gyvenimą toliau su šia profesija?“</i> „Jei žmogus nėra labai motyvuotas pedagogo darbui, mes raginame tada kažkaip, vis tiek.. pliusus reikia įvardinti, kokie tie pliusai yra.. vis tiek prašome, kad tą padaryk, kartu, kad sudomint kažkaip, bet kitam... ne, neįdomu. Sako, šiandien ne... kitą kartą”. „Aišku, tu stengiesi motyvuoti, pasakodama, kad nėra taip sunku, kaip pradžioje gali pasirodyti, bet jeigu išsigąsta iš to pirmo karto, gal sunku tą nuomonę ir pakeisti. Nes iš tikrųjų būdavo tokių emocijų jeigu vaikai triukšmingesni tą dieną, ar ten sunkiau suvaldyti, tai jau tokios akys – kas čia vyksta?“</p> <p><i>„Kiti ateina tiktai.. gal neapsisprendę. Kai neina į kontaktą su vaikais, „valdiškai“ atlieka savo, norisi klausyti, norisi taip manyti, kad neturi pašaukimo”. „Mes dirbame savo darbą, jį mylime ir norime padaryti kuo geriau, todėl mūsų nepakeis žmogus, kuris sakys, kad jis nebus pedagogas. Tai mūsų požiūrio nepakeis, mes vis tiek darysime tai, ką ir darome kiekvieną dieną. O tas žmogus arba priims tą mūsų patirtį, arba ne, išsineš arba ne. Dirbame savo darbą kaip įprastai, o tada jau jam rinktis.“</i> „Aš perduodu patirtį, žinias, supažindinu su tuo darbu, o jam jau spręsti.“</p>	<p>Mentorius prisiima atsakomybę padėti proteguojamam asmeniui suvokti profesinės veiklos ypatumus ir susiformuoti mokytojo veiklos modelį.</p> <p>Mentorius padeda studentui atskleisti profesinės veiklos kasdienybę ir subtilybes, remiantis teigiama ir neigiama patirtimi. Mentorystės santykiams turi įtakos proteguojamo asmens motyvacijos stoka ar profesinis neapsisprendimas. Susidūręs su profesinio apsisprendimo sunkumais, mentorius įgyvendina mentorystės veiklos turinį, praktikuodamas patirties perteikimo tipo santykius, tačiau nepriima atsakomybės keisti studento profesinę motyvaciją.</p>



Studento profesinės integracijos skatinimas pasireiškia kaip svarbi tyrimo dalyvių mentorystės turinio dalis. „Paramos profesinei integracijai“ mentorystės santykiai akcentuoja paramos ir pagalbos teikimą proteguojamam asmeniui įsiliejant į veiklos grupes. Proteguojamas asmuo tampa bendradarbiaujančios komandos nariu, supažindinimas su profesine aplinka, jam teikiamas palaikymas įsiliejant į įstaigos bendruomenę. Profesinės integracijos skatinime taip pat galime įžvelgti „tarnavimo organizacijai“ mentorystės santykių tipo elementus: mentoriais skiriami profesionaliausi, svarbias asmenines savybes turintys pedagogai, kad proteguojami asmenys patirtų sėkmę ir pasilikėtų dirbti organizacijoje. Mentorius prisiima atsakomybę padėti proteguojamam asmeniui suvokti profesinės veiklos ypatumus ir susiformuoti mokytojo veiklos modelį. Mentorius padeda studentui atskleisti profesinės veiklos kasdienybę ir subtilybes, remiantis teigiama ir neigiama patirtimi. Mentorystės santykiams turi įtakos proteguojamo asmens motyvacijos stoka ar profesinis neapsisprendimas. Susidūręs su profesinio apsisprendimo sunkumais, mentorius įgyvendina mentorystės veiklos turinį, praktikuodamas patirties perteikimo tipo santykius, tačiau neprisiima atsakomybės keisti studento profesinę motyvaciją.

## 2.4. Baigiamoji diskusija ir galima mentorystės santykių tyrimo perspektyva

Literatūros apžvalga rodo, kad nėra nei visuotinai priimtinos mentorystės koncepto, nei visuotinai priimtinos mentorystės santykių sampratos. Mentorystės santykiai skiriasi pagal tam tikrus struktūrinius ir asmeninius aspektus (Gibson, 2004b)<sup>316</sup>. Jacobi (1991)<sup>317</sup>, atlikęs metaanalizę, remdamasis keliais mentorystės santykių požymiais administravimo, psichologijos ir švietimo srityse, nustatė ne mažiau nei penkiolika skirtingų tipų. O Haggardas su kolegomis (2011)<sup>318</sup>, apžvelgdami literatūrą nuo 1980 m., nustatė maždaug keturiasdešimt paties mentorystės koncepto apibrėžčių. Šie autoriai teigia, kad norint pripažinti mentorystės santykius, turi būti trys elementai, t. y. abipusiai santykiai, teikiantys naudos proteguojamam asmeniui ir ypač jo karjerai, reikšmingas ir reguliarus bendravimas bei ilgalaikė santykių perspektyva. Vadinasi, galima drąsiai kalbėti apie mentorystės santykių įvairovę.

*Mentorystės santykių raiška ir įvairovė realioje praktikoje.* Tyrimo dalyvių požiūriu, dažniausiai studentų praktikos metu praktikuojamas mentorystės santykių tipas – *Mokytojo*. Mentorystės santykių raiška, matomai, priklauso nuo to, kuriame žmogaus veiklos kontekste ar socialiniame lauke jie praktikuojami. Šio tyrimo atveju studentų praktika organizuojama švietimo įstaigose, o mentoriumi tampa mokytojas, kuriam toks mentorystės santykių tipas yra puikiai žinomas. Gali būti, kad kurioje nors verslo organizacijoje gali reikštis visai kito pobūdžio santykiai ir visai kitokia mentorystės santykių samprata. Nuomonių divergenciją galima būtų paaiškinti tuo, kad mentorystė reiškiasi ne tik skirtinguose žmogaus veiklos kontekstuose, skirtinguose socialiniuose laukuose, bet ir skirtingomis raiškos formomis: pavyzdžiui, formali mentorystė ir daugybė neformalios mentorystės apraiškų, kurios skiriasi savosiomis praktikomis. *Mokytojo* santykių tipo atveju mentoriaus veikla skirta proteguojamo asmens kompetencijų ugdymui, žinių kaupimui. Mentorius inicijuoja veiklą, mokydamas proteguojamą asmenį kaip patobulinti jo profesinę praktiką. Vertindamas proteguojamo asmens pasiekimus, mentorius remiasi numatytais mokymosi tikslais, uždaviniais, kompetencijų aprašu, kuriame pateikti veiklos atlikimo kriterijai bei pažangos indikatoriai (Bernatchez, Cartier, Bélisle & Bélanger, 2010<sup>319</sup>; Brondyk & Searby, 2013<sup>320</sup>; Jarnias &

<sup>316</sup> Gibson, S. K. (2004b). Mentoring in Business and Industry: The Need for a Phenomenological Perspective. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 12(2), 259-275.

<sup>317</sup> Jacobi, M. (1991). Mentoring and Undergraduate Academic Success: A Literature Review. *Review of Educational Research*, 61(4), 505-532.

<sup>318</sup> Haggard, D. L., Dougherty, T.W., Turban, D.B., & Wilbanks, J.E. (2011). Who is a Mentor? A Review of Evolving Definitions and Implications for Research. *Journal of Management*, 37 (1), 280-304.

<sup>319</sup> Bernatchez, P. A., Cartier, S. C., Bélisle, M., & Bélanger, C. (2010). Le mentorat en début de carrière : retombées sur la charge professorale et conditions de mise en œuvre d'un programme en milieu universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.374>

<sup>320</sup> Brondyk, S., & Searby, L. (2013). Best practices in mentoring: Complexities and possibilities. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(3), 189-203.

Oiry, 2013<sup>321</sup>; Nick et al., 2012<sup>322</sup>). Vis tik R. Mallet (2000)<sup>323</sup> atkreipia dėmesį į tai, kad mentoriaus vertinimo funkcija gali pakenkti mentorystės santykiams. Tačiau tokio tipo mentorystės santykiai įgalina kai kuriose situacijose vystyti paties mentoriaus ir jo proteguojamo asmens žinių bagažą bei kompetencijas (Geeraerts et al., 2015)<sup>324</sup>. Tokiu būdu mentorius ir jo proteguojamas asmuo tampa mokymosi partneriais.

Kitas mentorystės santykių tyrimo dalyvių praktikuojamas tipas – *Ekspertinės patirties perteikimas*. Šio tipo atveju turimos patirties metų skaičius nėra toks jau ir svarbus. Mentorius turi būti sėkmingas, efektyvus, turėti savo profesionalios veiklos įrodymų, žinių, gebėjimų (Devos et al., 2013)<sup>325</sup>, būti pripažintu ekspertu savo srities atstovų, turėti ekspertui reikalingą kokybišką išsilavinimą (Brown et al., 2003)<sup>326</sup>. Šio mentorystės santykių tipo atveju proteguojamas asmuo laikytinas naujai priimtu į darbą asmeniu, jaunuoliu, kuris turi viską išmokti. Mentorystės santykiuose mentorius turi iniciatyvą: dalijasi idėjomis, vadovauja pokalbiams ir kontroliuoja diskusijas, perteikia proteguojamam asmeniui tai, ko pastarasis nežino, nemoka. Mentorius yra savo srities ekspertas, todėl jis gali neturėti pedagogikos komunikacijos, pagalbos teikimo ar kitokių mokymosi poreikių (Bearman et al., 2007<sup>327</sup>; Campbell, 2007<sup>328</sup>). Šio tipo atveju galima rizika, kad mentorius gaus daugiau naudos iš mentorystės santykių nei proteguojamas asmuo, nes mentorius įsigilina ir geriau suvokia savo turimas kompetencijas, turimas žinias ir savo kasdienę praktiką dalijantis ekspertine patirtimi su savo proteguojamu asmeniu. Kai kuriems tyrėjams vis dėlto kyla klausimas, ar mentoriaus turimos ekspertinės patirties, mokėjimo ir žinių pakanka, norint ją sėkmingai perteikti kitiems asmenims (Feiman-Nemser, 2003)<sup>329</sup>.

Tyrimu nustatytas dar vienas iš dažniausiai praktikuojamų mentorystės santykių tipų – *Patirties perteikimo* tipas. Jo atveju teigiama, kad tai yra labiausiai paplitęs mentorystės santykių tipas (Hadchiti, 2021)<sup>330</sup>, kai mentorystės santykiai yra suprantami kaip pagalba, mentoriaus patirties perteikimas jos neturinčiam arba mažiau patirties turinčiam proteguojamam asmeniui (Kang, 2021)<sup>331</sup>. Svarbiausias šių santykių bruožas – ilgametė profesinė patirtis ir jos sakralizavimas. Tačiau kyla klausimai, ar tai, kad mentorius turi ilgametę patirtį, iš tiesų gebės palaikyti rezultatyvius mentorystės santykius su proteguojamu asmeniu? Ar vien tik laikas, lyg pamojus stebuklinga lazdele, gali darbuotoją paversti puikiu mentoriumi?

*Koučingo, Gido, Kolegialusis, Modelio* mentorystės santykių tipai labai menkai praktikuojami būsimų pedagogų praktikos metu. Nors pastariesiems tikrai būtų vertinga būtų skirti daugiau dėmesio, kadangi *Koučingo* tipo mentorystės santykiai yra ypatingai orientuoti į profesinį proteguojamo asmens augimą, savarankiškumą (Eby et al., 2007)<sup>332</sup> ir tuo pačiu numato prisitaikymo prie būsimų pokyčių

<sup>321</sup> Jarnias, S., & Oiry, E. (2013). Vers un repérage des types de référentiels de compétences. @GRH, 3, 11-41.

<sup>322</sup> Nick, J. M., Delahoyde, T. M., Del Prato, D., Mitchell, C., Ortiz, J., Ottley, C., & Siktberg, L. (2012). Best practices in academic mentoring: A model for excellence. *Nursing research and practice*. <https://doi.org/10.1155/2012/937906>

<sup>323</sup> Mallet, R. (2000). Tutorat et mentorat en formation d'enseignants. *Recherche et formation*, 35, 75-90.

<sup>324</sup> Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H. L., Markkanen, I., Pennanen, M., & Gijbels, D. (2015). Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 358-377.

<sup>325</sup> Devos, C., Mouton, M., & Marigliano, S. (2013). Perception du mentorat. *Éducation & formation*, 299, 36-51.

<sup>326</sup> Brown, T., Katz, L., Hargrave, S., & Hill, R. (2003). Promoting quality teachers through a supportive mentoring environment for pre-service and first-year teachers [Communication]. *Annual Meeting of the Association for Teachers Educators*, Santa Fe, Mexico.

<sup>327</sup> Bearman, S., Blake-Beard, S., Hunt, L., & Crosby, F. J. (2007). New directions in mentoring. In T. D. Allen, & L. T. Eby (Eds.), *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach* (p. 375-395). Malden, MA: Blackwell Publishing.

<sup>328</sup> Campbell, C. D. (2007). Best practices for student-faculty mentoring programs. In T. D. Allen, & L. T. Eby (Eds.), *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach* (p. 375-395). Malden, MA: Blackwell Publishing.

<sup>329</sup> Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.

<sup>330</sup> Hadchiti, R. (2021). Relations entre le mentorat, les compétences émotionnelles et le leadership transformationnel dans le contexte des directions d'établissement scolaire au Québec [Thèse de doctorat inédite]. Université Laval, Québec, QC.

<sup>331</sup> Kang H. (2021). The role of mentor teacher-mediated experiences for preservice teachers. *Journal of Teacher Education*, 72(2), 251-263. <https://doi.org/10.1177/0022487120930663>

<sup>332</sup> Eby, L. T., Rhodes, J. E., & Allen, T. D. (2007). Definition and evolution of mentoring. In T. D. Allen, & L. T. Eby (Eds.), *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach* (p. 375-395). Malden, MA: Blackwell Publishing.

galimybės. *Gido* mentorystės santykių tipo atveju veiklos iniciatyvą turi proteguojamas asmuo. Mentorius jį lydi, pataria (Carter & Hart, 2010)<sup>333</sup>, tačiau lieka proteguojamo asmens paslaugoms ne tik pastarajam atliekant veiklos užduotis, bet ir tobulinant veiklos atlikimą. Tokių mentorystės santykių tikslas – proteguojamo asmens savarankiškumas, gebėjimas savarankiškai atrasti veiksmingas veiklos strategijas, reikalingus išteklius rezultatyviai veiklai, profesiniam augimui.

*Kolegialusis* mentorystės santykių tipas taip pat nebuvo dažnas tyrimo dalyvių pasirinkimas. Skirtingai nuo kitų mentorystės santykių tipų, tokio tipo kolegialiuose santykiuose proteguojamas asmuo nustato, ką jis nori veikti, kad ugdytų savo įgūdžius, tobulintų savo praktiką, tačiau tai daro su tam tikru abipusiškumu. Taigi, mentorius neprimeta savo idėjų. Jis nepozicionuoja savęs autoritetu ar pranašumu, bet išklauso proteguojamo asmens nuomonę ir teikia savo patarimą ar nuomonę. Toks dialogas turi būti orientuotas į atradimą, suvokimą ir atitinkamų įgūdžių suvokimą, tačiau dalijantis ir keičiantis. Todėl galima kalbėti apie abipusę pagalbą ir abipusę paramą.

*Skirtingų mentorystės santykių poveikis studentų profesiniam augimui pedagoginės praktikos kontekste.* Tyrimo duomenys atskleidė, kad pedagogai – praktikos vadovai daugumoje atvejų mentoriaus veiklai reikalingus gebėjimus įgyja savimokos, neformaliojo mokymosi būdu. Todėl neaišku, ar tokiu būdu įgytos kompetencijos yra tinkamos siekiant užtikrinti studentų profesinį augimą praktikos metu. Neigiami mentorystės veiksniai buvo pastebėti Eby, McManus, Simon & Russell (2000)<sup>334</sup> bei Monkevičienės ir Autukevičienės (2013)<sup>335</sup> atliktuose tyrimuose. Ar mentoriaus kompetencijų stoka negali tapti studentų profesinio augimo slopinimo veiksniumi, jei santykiuose reiškiasi perdėtas studento veiklos stebėjimas, autoritarinis mentoriaus elgesys, išankstinis nusistatymas, reiklumas, draudimas improvizuoti bei imtis iniciatyvos, studento profesinių žinių nuvertinimas, dažnesnis netinkamo elgesio akcentavimas, kritika, nepakankamas dėmesio skyrimas, studento ignoravimas, nesidalijimas gerąja patirtimi, abejingumas, nepalaikymas, atsainus požiūris, rodomas netinkamas pavyzdys, nes mentoriaus kompetencijos, įgytos tik neformaliojo ar savimokos būdu ir nėra formalizuotos? Tokie neigiami mentorystės santykių veiksniai įrodo, jog mentorius gali ne tik skatinti studentų profesinį augimą, bet ir slopinti. Vadinasi, nepaisant daugybės privalumų, mentorystės santykiai gali turėti ir neigiamų pasekmių. Pavyzdžiui, jei mentorius nėra visiškai atsidavęs savo vaidmeniui ar organizacijos misijai, tai gali sukelti tiek mentoriaus, tiek globotinio nepasitenkinimą. Kita vertus, proteguojami asmenys gali tapti pernelyg priklausomi nuo mentorių, o tai gali apriboti jų gebėjimą priimti savarankiškus sprendimus ir ugdyti savo nuomonę. Galimi abiejų pusių konfliktai dėl skirtingų mentoriaus ir proteguojamo asmens asmeninių charakterio savybių ar puoselėjamų vertybių, ko pasekoje mentorystės santykiai tampa neveiksmingi ar net žalingi. Tyrimai (Bach Ouerdian, Malek & Dali, 2018)<sup>336</sup> rodo, kad moterys iš vyrų mentorių gali gauti mažiau psichosocialinės paramos nei vyrai, o tai gali turėti įtakos jų pasitenkinimui veikla ir karjera.

Kaip nurodo Aboneau & Campoy (2014)<sup>337</sup>, skirtingų mentorystės santykių poveikis nėra sistemingas ar lygiavertis, todėl būtina atskirti kiekvienų santykių tipą, pobūdį, pagrindines savybes. Be to, daugumoje tyrimų neatsižvelgta į subjektyvią sėkmę, kuri šiandien yra labai svarbi, derinant kelis skirtingus mentorystės santykių tipus, ką patvirtino ir mūsų tyrimo rezultatai. Remiantis atlikta mokslinės literatūros analize, galima būtų teigti, jog studento profesinį augimą skatina: teigiamas požiūris į praktikantą, mentoriaus dalijimasis gerąja patirtimi, studento konsultavimas, pagyrimai, empatija, taktiškas elgesys, bendradarbiavimas, rodomas tinkamas pavyzdys, palaikymas, tikslingas mokymas, supratingumas, nuomonės, pasiūlymų išklauskimas ir priėmimas, pagarbus elgesys,

<sup>333</sup> Carter, A. R., & Hart, A. (2010). Perspectives of mentoring: The Black female student&athlete. *Sport Management Review*, 13, 382-394.

<sup>334</sup> Eby, L., McManus, S., Simon, S., & Russell, J. (2000). The Protege's Perspective Regarding Negative Mentoring Experiences: The Development of a Taxonomy. *Journal of Vocational Behavior*, 57, 1-21. doi:10.1006/jvbe.1999.1726

<sup>335</sup> Monkevičienė, O., & Autukevičienė, B. (2013). Ikimokyklinio ugdymo pedagogo mentoriaus profesinės praktikos organizavimo ir praktikos refleksijos kompetencijos ypatumai. *Pedagogika*, 111, 176-186.

<sup>336</sup> Bach Ouerdian, E. G., Malek, A., & Dali, N. (2018). L'effet du mentorat sur la réussite de carrière : quelles différences entre hommes et femmes? *Relations industrielles / Industrial Relations*, 73(1), 117-145. <https://doi.org/10.7202/1044429ar>

<sup>337</sup> Aboneau, D., & Campoy, E. (2014). Étude de la relation d'apprentissage à travers le prisme du mentorat: fonctions de mentorat et rôle médiateur de l'engagement sur l'intention de quitter. *Revue de Gestion des ressources humaines*, 91, 29-42.

pagalba, motyvacija, geranoriškumas, profesionalumas, jauki, draugiška atmosfera, grįžtamasis ryšys. Visos šios išvardintos savybės turėtų dominuoti bet kuriuose mentorystės santykiuose. Kita vertus, jei mentorystės santykiai, teoriškai nukreipti tik į proteguojamo asmens profesinį augimą, reiškiasi vienpusiškumu, nėra orientuoti į organizacijos gerovę (Duchesne, 2010)<sup>338</sup>, ilgainiui gali kelti tam tikrų apribojimų studentų priėmimui į praktiką, nes priimanti organizacija ne visada į tai žiūrės geranoriškai.

Todėl daroma prielaida, kad mentorystės santykiai studentų profesinės praktikos metu galėtų reikštis įvairesnėmis formomis, praktikomis, kurios suteiktų daugiau galimybių jų bei mentoriaus profesiniam augimui, organizacijos tobulėjimui. Matomai nepakankama iniciatyvų ir pastangų, kurių metu būtų pedagogai labiau linkę modeliuoti mentorystės santykių situacijas, skatinančias studento – praktikanto profesinį augimą; padedančias ugdomąją praktiką atliekančiam studentui atkreipti dėmesį ir apsibrėžti vertybes, moralinius vykdomos veiklos aspektus, suvokti savo atliekamą vaidmenį pasirinktoje profesijoje ir su juo susietus etinius aspektus; kuriant veikiančią konsultavimo sistemą, kuri būtų grindžiama nuoširdžiu pagarbiu bendravimu ir bendradarbiavimu.

Kokybinio tyrimo metu siekta identifikuoti gerąsias praktikas ir iššūkius, su kuriais susiduria praktikos vadovai, praktikuodami mentorystės santykius. Tyrimas atskleidė, kad mentorystės santykių kūrimas remiasi studento poreikių nustatymu ir priėmimu, siekiant ugdyti jo praktinius gebėjimus remiantis mentoriaus patirties ir žinių dalijimusi.

Svarbu atsižvelgti į studento socialinius ir emocinius poreikius (Clifford, 1999<sup>339</sup>; Johnson et al., 2022<sup>340</sup>; Schunk ir Mullen, 2013<sup>341</sup>; Peterson et al., 2010<sup>342</sup>), tačiau komunikacijos trūkumai gali apsunkinti šį procesą (Yoon & Larkin, 2018<sup>343</sup>). Efektyvūs mentorystės santykiai grindžiami empatija, pagarba, tolerancija, studento pastangų pripažinimu, draugiškos atmosferos kūrimu, iniciatyvos skatinimu, konstruktyvia kritika ir atsakomybės už rezultatus skatinimu (Badia & Clarke, 2022<sup>344</sup>; Davis and Fantozzi, 2016<sup>345</sup>; Hudson, 2016<sup>346</sup>). Mentorius pritaiko paramos lygį pagal studento pasirengimą, pradedant nuo didesnės mentoriaus iniciatyvos ir pereinant prie studento savarankiškumo (Badia & Clarke, 2022<sup>347</sup>; Dani et al., 2021<sup>348</sup>). Mentorystės santykių tipai gali keistis praktikos metu,

---

<sup>338</sup> Duchesne, C. (2010). L'établissement d'une relation mentorale de qualité: à qui la responsabilité? *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(2), 239-253. <https://doi.org/10.7202/045606ar>

<sup>339</sup> Clifford, E. F. (1999). A Descriptive study of Mentor-Protégé Relationships, Mentor's Emotional Emphatic Tendency, and Protégés' Teacher Self-Efficacy Belief. *Early Child Development and Care*, 156(1), 145-154. <https://doi.org/10.1080/0300443991560109>

<sup>340</sup> Johnson W. B., Long S., Smith D. G., & Griffin K. A. (2022). Creating a mentoring culture in graduate training programs. *Training and Education in Professional Psychology*, 17(1), 63-70. <https://doi.org/10.1037/tep0000404>

<sup>341</sup> Schunk, D.H., & Mullen, C.A. (2013). Toward a Conceptual Model of Mentoring Research: Integration with Self-Regulated Learning. *Educational Psychology Review*, 25, 361–389. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9233-3>

<sup>342</sup> Peterson, S. M., Valk, C., Baker, A.C., Brugger L., & Hightower, A. D. (2010) "We're Not Just Interested in the Work": Social and Emotional Aspects of Early Educator Mentoring Relationships. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(2), 155-175, <https://doi.org/10.1080/13611261003678895>

<sup>343</sup> Yoon, H. S., & Larkin, K. A. (2018). When tensions between ideology and practice become personal: Unpacking mentorship in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 39(1), 50-72.

<sup>344</sup>Badia, A., & Clarke, A. (2022). The practicum-mentor identity in the teacher education context, *Teaching Education*, 33(4), 355-371. <https://doi.org/10.1080/10476210.2021.1920910>

<sup>345</sup> Davis, J. S. & Fantozzi, V. B. (2016). What do student teachers want in mentor teachers? Desired, expected, possible, and emerging roles. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(3), 250-266. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1222814>

<sup>346</sup>Hudson, P. (2016). Forming the Mentor-Mentee Relationship. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(1), 30-43. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1163637>

<sup>347</sup>Badia, A., & Clarke, A. (2022). The practicum-mentor identity in the teacher education context. *Teaching Education*, 33(4), 355-371. <https://doi.org/10.1080/10476210.2021.1920910>

<sup>348</sup>Dani, D., Harrison, L., Felton-Koestler, M., Kopish, M., Dunham, J., Hallman-Thrasher, A., & Shaw, O. (2021). Nature of Mentoring Interactions to Support Teacher Candidate Learning in Clinical Settings. *Peabody Journal of Education*, 96(1), 76-86.

priklausomai nuo studento gebėjimų (Grimmett et al., 2018<sup>349</sup>; Schunk & Mullen, 2013<sup>350</sup>).

Duomenų analizė rodo, kad svarbu atsižvelgti į proteguojamo asmens aktyvumo lūkesčius ir teikti emocinę paramą mentorystės santykiuose. Mentorius laiko proteguojamą asmenį aktyviu santykių dalyviu, o jo aktyvumas yra esminis efektyvių santykių aspektas (Duchesne, 2010<sup>351</sup>; Hudson 2016<sup>352</sup>). Nepateisinti lūkesčiai ir komunikacijos trūkumai gali neigiamai paveikti santykių kokybę (Hudson, 2013<sup>353</sup>). Atvirumas ir dėkingumo išreiškimas stiprina santykius (Izadinia, 2016<sup>354</sup>). Emocinės paramos teikimas yra esminis mentorystės elementas, skatinantis studento aktyvumą (Grimmett et al., 2018<sup>355</sup>). Mentorius prisiima atsakomybę už emocinę paramą, o tai primena „pameistrystės“ santykių tipą (Hurtel & Guillemette, 2022<sup>356</sup>).

Remiantis kokybinio tyrimo rezultatais, galima teigti, kad mentorystės santykiai yra svarbūs profesinės integracijos skatinimui ir profesinės veiklos modeliavimui (Badia & Clarke, 2022<sup>357</sup>). Mentorystės santykiai, orientuoti į profesinę integraciją (Autukevičienė & Monkevičienė, 2017<sup>358</sup>; Dani et al., 2021<sup>359</sup>), pabrėžia paramos ir pagalbos teikimą studentui, kad jis sėkmingai įsiliėtų į profesinę aplinką ir taptų komandos nariu. Mentorai, turintys svarbias asmenines savybes, padeda studentams suvokti profesinės veiklos ypatumus ir formuoti mokytojo veiklos modelį, remdamiesi savo patirtimi (Dani et al., 2021<sup>360</sup>; Hudson, 2016<sup>361</sup>). Tačiau mentorystės santykiams gali turėti įtakos studento motyvacijos stoka ar profesinis neapsisprendimas (Abonneau & Campoy, 2014<sup>362</sup>). Nors mentorius padeda studentui suprasti profesijos subtilybes, jis neprisiima atsakomybės už studento profesinės motyvacijos keitimą. Manytina, kad kokybinio tyrimo rezultatai galėtų skatinti mentorystės santykių kultūrą ugdymo įstaigose.

Tikėtina, kad kiekybinio ir kokybinio tyrimų empirinės įžvalgos leidžia numatyti būsimų mokslinių tyrimų projektavimo galimybes (mentorystės santykių lankstumo, jų modeliavimo prisitaikant prie profesinės ir organizacinės aplinkos, būsimų specialistų ypatumų, konkrečios komunikacinių mentorystės santykių svarbiais klausimais analizės ir kt. aspektų).

---

<sup>349</sup>Grimmett, H., Forgasz, R., Williams, J., & White, S. (2018). Reimagining the role of mentor teachers in professional experience: Moving to I as fellow teacher educator. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(4), 340-353.

<sup>350</sup> Schunk, D.H., & Mullen, C.A. (2013). Toward a Conceptual Model of Mentoring Research: Integration with Self-Regulated Learning. *Educational Psychology Review*, 25, 361–389. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9233-3>

<sup>351</sup> Duchesne, C. (2010). L'établissement d'une relation mentorale de qualité : à qui la responsabilité ? *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(2), 239–253. <https://doi.org/10.7202/045606ar>

<sup>352</sup> Hudson, P. (2016). Forming the Mentor-Mentee Relationship. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(1), 30-43. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1163637>

<sup>353</sup>Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: „Growth for both” mentor and mentee. *Professional Development in Education*, 39(5), 771-783. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.749415>

<sup>354</sup>Izadinia, M. (2016). Student teachers' and mentor teachers' perceptions and expectations of a mentoring relationship: Do they match or clash? *Professional Development in Education*, 42(3). <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.994136>

<sup>355</sup> Grimmett, H., Forgasz, R., Williams, J., & White, S. (2018). Reimagining the role of mentor teachers in professional experience: Moving to I as fellow teacher educator. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(4), 340-353.

<sup>356</sup> Hurtel, B. & Guillemette, F. (2022). Proposition d'une typologie de la relation mentorale entre professionnels. *Enjeux et société*, 9(2), 16–44. <https://doi.org/10.7202/1092839a>

<sup>357</sup> Badia, A., & Clarke, A. (2022). The practicum-mentor identity in the teacher education context. *Teaching Education*, 33(4), 355-371. <https://doi.org/10.1080/10476210.2021.1920910>

<sup>358</sup>Autukevičienė, B., & Monkevičienė, O. (2017). Į pradedančių dirbti ikimokyklinio ugdymo pedagogų profesinės karjeros plėtotę orientuota mentorystė. *Pasaulis vaikui: ugdymo realijos ir perspektyvos*, 6, 42-62.

<sup>359</sup> Dani, D., Harrison, L., Felton-Koestler, M., Kopish, M., Dunham, J., Hallman-Thrasher, A., & Shaw, O. (2021). Nature of Mentoring Interactions to Support Teacher Candidate Learning in Clinical Settings. *Peabody Journal of Education*, 96(1), 76-86. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2020.1864248>

<sup>360</sup> Dani, D., Harrison, L., Felton-Koestler, M., Kopish, M., Dunham, J., Hallman-Thrasher, A., & Shaw, O. (2021). Nature of Mentoring Interactions to Support Teacher Candidate Learning in Clinical Settings. *Peabody Journal of Education*, 96(1), 76-86. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2020.1864248>

<sup>361</sup> Hudson, P. (2016). Forming the Mentor-Mentee Relationship. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(1), 30-43. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1163637>

<sup>362</sup> Abonneau, D., & Campoy, E. (2014). Étude de la relation d'apprentissage à travers le prisme du mentorat: fonctions de mentorat et rôle médiateur de l'engagement sur l'intention de quitter. *Revue de Gestion des ressources humaines*, 91, 29-42.

Galima ir kita mentorystės santykių tyrimo perspektyva, analizuojant santykių kokybę pagal nustatytus kriterijus (Duchesne, 2010)<sup>363</sup>:

- *aiškūs tikslai ir lūkesčiai*: abi šalys nuo pat santykių pradžios turi turėti aiškius tikslus ir lūkesčius. Tai apima diskusijas apie tai, kokios naudos kiekviena šalis tikisi gauti iš mentorystės santykių;
- *atviras ir sąžiningas bendravimas*: labai svarbu reguliariai ir skaidriai bendrauti. Proteguojami asmenys turėtų jaustis patogiai užduodami klausimus ir dalydamiesi rūpesčiais, o mentoriai turėtų teikti konstruktyvų grįžtamąjį ryšį;
- *mentoriaus įsipareigojimas ir prieinamumas*: mentoriai turi būti prieinami ir įsipareigoję dalyvauti mentorystės procese. Tai reiškia, kad jie turi skirti laiko ir pastangų, siekiant paremti proteguojamą asmenį;
- *abipusė pagarba ir pasitikėjimas*: kokybiški mentorystės santykiai grindžiami pagarba ir pasitikėjimu. Abi šalys turi gerbti viena kitą ir pasitikėti viena kitos sąžiningumu bei įgūdžiais;
- *nuolatinis vertinimas*: svarbu reguliariai vertinti pažangą ir prireikus koreguoti tikslus. Taip užtikrinama, kad santykiai išliktų naudingi abiem šalims.

Mentorius turėtų ne tik teikti profesinius patarimus, bet ir remti asmeninį proteguojamojo augimą. Tai apima ir skatinimą imtis iniciatyvos bei ugdyti naujus įgūdžius. Išvardinti santykių kokybės kriterijai gali padėti užtikrinti, kad mentorystės santykiai būtų produktyvūs ir naudingi abiem šalims.

---

<sup>363</sup> Duchesne, C. (2010). L'établissement d'une relation mentorale de qualité: à qui la responsabilité? *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(2), 239-253. <https://doi.org/10.7202/045606ar>

### 3. PRAKTIKOS VADOVO PARAMOS STUDENTAMS ANALIZĖ: AKADEMINIŲ ŽINIŲ KONTEKSTUALIZAVIMO KLAUSIMAS

#### 3.1. Tyrimo aktualumas ir problematika

Atlikus mentorstės koncepto analizę, galima teigti, kad mentorstė yra priemonė, kurią galima pritaikyti įvairiose paramos situacijose. Taip pat nustatytas mentorstės koncepto unikalumas, kuris reiškiasi tuo, jog vienas konceptas gali savyje talpinti daug prasmių, atskleidžiančių skirtingų paramos asmeniui praktikų atvejus. Mus dominantis atvejis – praktikos vadovo parama būsimiems mokytojams, pastariesiems kontekstualizuojant įgytas žinias praktinėje veikloje. Todėl šiame skyriuje paramą teikiantį asmenį mes vadinsime praktikos vadovu, o ne mentoriumi, o paramą gaunantį asmenį – studentu praktikantu. Tokį mūsų pasirinkimą lėmė tai, kad praktikos vadovo parama dažnai yra labiau struktūruota ir formali, nes ji yra oficialios praktikos ir tuo pačiu studijų programos dalis, kurią reglamentuoja aukštoji mokykla, kai numatytos konkrečios užduotys ir tikslai, suderinti atsižvelgiant į aukštosios mokyklos poreikius. Praktikos vadovas dažnai atsakingas už studento nuolatinį veiklos vertinimą ir galutinį įvertinimą. Be to, praktikos vadovas daugiausia dėmesio skiria studento profesinių įgūdžių, gebėjimų ugdymui ir praktiniam žinių pritaikymui. Tuo tarpu mentorstės koncepto analizė atskleidė, kad mentorstė dažnai yra lankstesnė ir mažiau formali, nes ji gali vykti ne tik praktikos metu, bet ir bet kuriuo kitu metu, kai proteguojamam asmeniui reikia patarimo ar pagalbos; mentoriaus ir proteguojamo asmens santykiai dažnai yra ilgalaikiai ir gali tęstis labai ilgai; mentorius dažnai teikia emocinę paramą, padeda proteguojamam asmeniui įveikti stresą ir iššūkius, susijusius ne tik su profesiniu, bet ir asmeniniu gyvenimu.

Tarptautiniu mastu atlikta nemažai tyrimų, kuriuose nagrinėtas įvairių rūšių akademinų žinių pritaikymo kontekstui procesas, pasitelkus įdiegtas studentų praktikos sistemas. Jie atskleidė, kad būsimiems mokytojams kyla sunkumų praktiškai integruojant į profesinę veiklą akademinės žinias vedamoje pamokoje (pradinis ugdymas) ar ugdomosiose veiklose ankstyvojo amžiaus vaikų grupėje (Monney, Cody, Labrecque & Boisvert, 2018<sup>364</sup>; Monney, L’Hostie & Fontaine, 2018<sup>365</sup>). Šie sunkumai perkelti žinias iš akademinio studijų lauko į praktiką taip pat pastebimi vertinant vaiko ugdymosi pasiekimus ir pažangą. Būsimieji mokytojai, siekdami pagrįsti savąjį požiūrį į vertinimo praktiką, daugiausia remiasi savo, kaip buvusio mokinio ar studento, patirtimi, kuri, deja, ne visais atvejais yra tinkama (Doyle, 1997<sup>366</sup>; Moisan, 2010<sup>367</sup>; Monney, L’Hostie & Fontaine, 2018)<sup>368</sup>. Vadinasi, vertindami vaikų ugdymosi pasiekimus ir pažangą, studentai labai dažnai vadovaujasi ne tik abejotina asmenine patirtimi, bet ir dar daugiau abejonių keliančiu ugdymosi pasiekimų ir pažangos vertinimo požiūriu – svarbu, kad reikalinguose dokumentuose būtų pažymėta, jog vienas ar kitas vaiko pasiekimas yra įvertintas (Laurier, 2014)<sup>369</sup>, neatsižvelgiant į vertinimo procesui keliamus oficialius

<sup>364</sup>Monney, N., Cody, N., Labrecque, R. & Boisvert, C. (2018). Accompagner et évaluer le stagiaire dans la réalisation de liens entre les savoirs théoriques, didactiques, pédagogiques et expérientiels : le point de vue d’enseignants associés et de superviseurs universitaires sur l’apport du ePortfolio chez le stagiaire. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(3). <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2018.3.5>

<sup>365</sup> Monney, N., L’Hostie, M. & Fontaine, S. (2018). L’influence des représentations sociales dans le développement professionnel des futurs enseignants : le cas de l’évaluation des apprentissages. *Revue hybride de l’éducation*, 2(2), 48-67. <https://doi.org/10.1522/rhe.v2i2.676>

<sup>366</sup> Doyle, M. (1997). Beyond life history as a student: Preservice teachers’ beliefs about teaching and learning. *College Student Journal*, 31(4), 519.

<sup>367</sup>Moisan, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d’enseignants d’histoire du secondaire à l’égard de l’enseignement de l’histoire et de la formation citoyenne* [thèse de doctorat inédite]. Université de Montréal.

<sup>368</sup>Monney, N., L’Hostie, M. & Fontaine, S. (2018). L’influence des représentations sociales dans le développement professionnel des futurs enseignants : le cas de l’évaluation des apprentissages. *Revue hybride de l’éducation*, 2(2), 48-67. <https://doi.org/10.1522/rhe.v2i2.676>

<sup>369</sup> Laurier, M. (2014). La politique québécoise d’évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives. *Éducation et francophonie*, 42(3), 31-49.

reikalavimus, kuriuose nurodoma, kad „pagrindinė ankstyvojo ugdymo pasiekimų ir pažangos vertinimo paskirtis – tenkinti vaiko ugdymosi poreikius maksimaliai atskleidžiant jo galias, o vertinimo rezultatus naudoti tobulinant ugdymo proceso kokybę“ (Balevičienė ir Zablackė, 2022, p. 1)<sup>370</sup>.

Lietuvoje parengta vaiko ugdymosi pasiekimų ir pažangos vertinimo analizė, kurioje teigiama, kad „2021 m. atlikto ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programos vykdančių mokyklų išorinio vertinimo rezultatai rodo, kad pasiekimų vertinimas ir ugdymo planavimas – viena iš silpniausių mokyklos veiklos sričių kurioje būtini kokybiniai pokyčiai“ (Balevičienė ir Zablackė (2022, p. 1)<sup>371</sup>. Minėtoje analizėje pabrėžiama tai, kad Lietuvoje būtini vaikų ugdymosi pasiekimų ir pažangos vertinimo pokyčiai visais lygmenimis, t. y. nacionaliniu, savivaldybės ir mokyklos bei mokytojų.

Paskutinių dešimtmečių moksliniuose tyrimuose dažnai pabrėžiama, kaip svarbu būsimų mokytojų studijų procese supažindinti studentus su vaikų ugdymosi pasiekimų ir pažangos vertinimo skirtingais požiūriais, formomis, metodika, įrankiais, kurie padėtų įgyti teorinių žinių, praktinių vertinimo gebėjimų (De Champlain, 2011<sup>372</sup>; Dirksen, 2013<sup>373</sup>; Hadji, 2019<sup>374</sup>).

Lietuvoje ugdymo mokslų studijų programose yra pakankamai dalykų, kurių turinyje numatytos temos, skirtos vaikų ugdymosi pasiekimų ir pažangos vertinimui. Šia tema Lietuvoje atviros prieigos informacijos šaltinių, mokslinių publikacijų, konferencijų, seminarų taip pat nestokojama. Tačiau ugdymo įstaigų realybėje akivaizdžiai fiksuojama praktinio pobūdžio problema: pastebima, kad būsimi mokytojai praktikos metu susiduria su sunkumais, remdamiesi pagrįstomis mokslu ir oficialiomis vaikų ugdymosi pasiekimų ir pažangos vertinimo gairėmis bei naujausiais moksliniais tyrimais.

Tai suponavo pagrindinį *probleminį tyrimo klausimą: kaip reiškiasi praktikos vadovo parama studentui praktikos metu bandant konceptualizuoti turimas akademinės žinias bei vertinant vaikų ugdymosi pasiekimus ir pažangą?*

Būtent dėl šios priežasties ir buvo sumanytas šis tyrimas, darant prielaidą, kad praktikos metu praktikos vadovas ugdymo įstaigoje turėtų teikti paramą praktikantams integruojant akademinės vaikų ugdymosi pasiekimų ir pažangos vertinimo žinias į ugdomosios veiklos situacijas, nes teorinių žinių būsimi mokytojai studijų metu įgyja pakankamai, tačiau stringa jų integravimas į praktinę veiklą.

*Tyrimo tikslas* – atskleisti praktikos vadovo galimas paramos būsimam mokytojui (praktikantui) formas ir požiūrį į teikiamą paramą studentams integruojant akademinės žinias į praktinę veiklą vaiko ugdymosi pasiekimų ir pažangos vertinimo srityje.

Šiame tyrime taikyti *metodai*: mokslinės literatūros analizė, skirta teorinių tyrimo prielaidų atskleidimui; kokybinio tyrimo duomenys rinkti taikant stebėjimą ir kryžminio interviu metodą; analizuojant surinktus stebėjimo metu tyrimo duomenis, taikyta teminė analizė, kurios tikslas – pagrindinių semantinių (prasmės) vienetų nustatymas. Kryžminio interviu metodu surinkti duomenys analizuoti remiantis Theureau (2006)<sup>375</sup> veiklos tyrimo technika bei interpretacijomis.

Tyrimas grindžiamas konstruktyvistine epistemologine prieiga, kuria siekiama išryškinti tikrovei suteiktą prasmę veikėjų požiūriu (Fourez, 2003)<sup>376</sup>. Metodologiniu analizės pagrindu

---

<sup>370</sup> Balevičienė, S., & Zablackė, R. (2022). Vaiko ugdymosi pasiekimų ir pažangos vertinimas ikimokykliniame ir priešmokykliniame ugdyme. Vilnius: Nacionalinės švietimo agentūros Bendrųjų reikalų departamento Aprūpinimo ir leidybos skyrius. Prieiga per internetą: <https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2022/04/Vaiko-ugdymosi-pasiekimu-vertinimas.pdf>

<sup>371</sup> Balevičienė, S., & Zablackė, R. (2022). Vaiko ugdymosi pasiekimų ir pažangos vertinimas ikimokykliniame ir priešmokykliniame ugdyme. Vilnius: Nacionalinės švietimo agentūros Bendrųjų reikalų departamento Aprūpinimo ir leidybos skyrius. Prieiga per internetą: <https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2022/04/Vaiko-ugdymosi-pasiekimu-vertinimas.pdf>

<sup>372</sup> De Champlain, Y. (2011). Discours sur la réussite et pratiques d'évaluation. *Éducation et francophonie*, 39(1), 119-132. <https://doi.org/10.7202/1004333ar>

<sup>373</sup> Dirksen, D. J. (2013). *Student Assessment: Fast, Frequent, and Formative*. R&L Education.

<sup>374</sup> Hadji, C. (2019). Pour une évaluation humaniste. *Contextes et didactiques*, 13, 1-27. <https://doi.org/10.4000/ced.811>

<sup>375</sup> Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Octares.

<sup>376</sup> Fourez, Z. (2008). Cómo se elabora el conocimiento La epistemología desde un enfoque socioconstructivista. *Innovación Educativa* [en línea], 8(44), 92. Prieiga per internetą: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179420816013>



laikytinas Leclercq, Oudart ir Marois (2014)<sup>377</sup> paramos modelis, papildytas Paul (2009)<sup>378</sup> modelio elementais.

### 3.2. Teikiamos paramos studentui formos ir dominuojantis požiūris praktikos situacijoje

Parama būsimam mokytojui praktikos metu dažniausiai apibrėžiama kaip praktikos vadovo veikla, kurios metu aktualizuojama praktikanto turima patirtis ir teorinės žinios, siekiant padėti jam paaiškinti atliekamus veiksmus, patobulinti ar pakeisti demonstruojamus praktinius gebėjimus (Paul, 2009<sup>379</sup>; Portelance, 2010<sup>380</sup>). Paramos apibūdinimui, paramos teikėjo veiksmų sampratai ir paaiškinimui galima naudotis Leclercq, Oudart & Marois (2014)<sup>381</sup> bei Paul (2009)<sup>382</sup> paramos proteguojamam asmeniui modeliais kaip analitiniu tinkleliu.

Leclercq et al. (2014)<sup>383</sup> paramos modelis pasirinktas analizės metodologiniu pagrindu todėl, kad jį taikant empirinių tyrimų metu išryškėja teikiamos paramos proteguojamam asmeniui (pvz. būsimiems mokytojams) tendencijos. Analizuojant tyrimo tendencijas, remtasi ir Paul (2009)<sup>384</sup> paramos modeliu, kuris pagrindžia teikiamos paramos formų įvairovę. Susiejus šiuos du modelius, galima daryti tam tikras išvadas apie efektyviausius paramos teikėjo taikomus metodus ir formas, padedančius paramos gavėjams (pvz. būsimiems mokytojams) mobilizuoti, aktualizuoti ir integruoti savo žinias į konkrečią praktinės veiklos situaciją vertinant vaiko ugdymosi pasiekimus ir pažangą.

Pasak Leclercq et al. (2014)<sup>385</sup>, konkrečios paramos asmeniui teikimą galima grįsti vienu iš trijų požiūrių į paramą: *normatyviniu, spekuliatyviu ir dialogo*.

Remiantis *normatyviniu požiūriu*, parama reiškia profesijos normų perteikimą asmeniui, siekiant padėti paramą gaunančiam asmeniui mobilizuoti profesiją apibrėžiančias normatyvines žinias. Paramos teikėjas supažindina asmenį su normomis, reglamentuojančiomis ugdymo įstaigos veiklą, nuostatais, ugdymo programomis, įstatymais ir pan. Paramos teikėjas, pavyzdžiui praktikos vadovas, laikydamasis normatyvinio požiūrio į teikiamą paramą, padeda savo vadovaujama studentui suvokti praktikos lūkesčius ir veiklos situacijoje kylančias mokymosi problemas (Leclercq et al., 2014)<sup>386</sup>. Normatyvinio pobūdžio parama gali būti dviejų formų: *mentorystė arba pameistrystė* (Paul, 2002)<sup>387</sup>. Mentorystė pabrėžia poreikį būti kartu su labiau patyrusiu asmeniu, siekiant mokytis ir išmokti. Pameistrystė siekiama formuoti tinkamus profesinius įgūdžius, propaguojama meistro ir mokinio santykių idėja. Siekiant užtikrinti sėkmingą mokymosi ir veiklos užduočių derinimą, parama mokiniui pameistrystės situacijoje gali būti teikiama įvairiais būdais bei formomis: mokiniai gali gauti stipendijas ar kitą finansinę paramą, padedančią padengti mokymosi ir gyvenimo išlaidas; mokiniams gali būti suteikiama reikalinga mokymo medžiaga ir įranga, kad jie galėtų sėkmingai atlikti praktines užduotis; pameistriai gali gauti pagalbą iš mentorių ar konsultantų, kurie padeda

<sup>377</sup>Leclercq, G., Oudart, A.-C., & Marois, T. (2014). « L'accompagnement », une propriété des dispositifs de formation en alternance. Des manières d'accompagner et de se faire accompagner. *Éducation et francophonie*, 42(1), 136-150.

<sup>378</sup>Paul, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 20, 11-63. <https://doi.org/10.3917/savo.020.0011>

<sup>379</sup>Paul, M. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. *Education permanente*, 153, 43-56.

<sup>380</sup>Portelance, L. (2010). Analyse des perceptions de soutien d'un enseignant associé à la formation du stagiaire. *Éducation et francophonie*, 38(2), 21-38. <https://doi.org/10.7202/1002162ar>

<sup>381</sup>Leclercq, G., Oudart, A.C., & Marois, T. (2014). « L'accompagnement », une propriété des dispositifs de formation en alternance. Des manières d'accompagner et de se faire accompagner. *Éducation et francophonie*, 42(1), 136-150.

<sup>382</sup>Paul, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 20, 11-63. <https://doi.org/10.3917/savo.020.0011>

<sup>383</sup>Leclercq, G., Oudart, A.C., & Marois, T. (2014). « L'accompagnement », une propriété des dispositifs de formation en alternance. Des manières d'accompagner et de se faire accompagner. *Éducation et francophonie*, 42(1), 136-150.

<sup>384</sup>Paul, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 20, 11-63. <https://doi.org/10.3917/savo.020.0011>

<sup>385</sup>Leclercq, G., Oudart, A.C., & Marois, T. (2014). « L'accompagnement », une propriété des dispositifs de formation en alternance. Des manières d'accompagner et de se faire accompagner. *Éducation et francophonie*, 42(1), 136-150.

<sup>386</sup>Leclercq, G., Oudart, A.C., & Marois, T. (2014). « L'accompagnement », une propriété des dispositifs de formation en alternance. Des manières d'accompagner et de se faire accompagner. *Éducation et francophonie*, 42(1), 136-150.

<sup>387</sup>Paul, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 20, 11-63. <https://doi.org/10.3917/savo.020.0011>

spřesti mokymosi ir darbo metu kylančias problemas; mokiniams iš mažas pajamas gaunančių šeimų gali būti teikiama socialinė parama, tokia kaip nemokamai suteikiami mokymosi reikmenys ir maitinimas.

Trumpai tariant, normatyviniu požiūriu, mentorystės ar pameistrystės atveju paramos teikėjas laikomas mokytoju, turinčiu patirties, iš kurio studentas praktikantas turėtų semtis įkvėpimo. Šios paramos formos yra griežčiausios ir nepalieka daug erdvės studento praktikanto apmąstymams.

Vadovaujantis *spekuliatyviuoju požiūriu*, paramos teikėjas skatina praktikanto išipareigojimą veikti, siekdamas planuoti savo paramą (Leclercq et al., 2014)<sup>388</sup>. Jis įgyvendina strategijas, leidžiančias studentui – praktikantui tapti savarankišku priimant sprendimus ir stengiasi sudaryti įspūdį, lyg pats praktikantas kontroliuotų savo veiksmus. *Spekuliatyvusis požiūris* kaip paramos formą numato koučingą. Koučingas grindžiamas studento – praktikanto profesiniais poreikiais ugdyti savo potencialą ir praktines žinias (Paul, 2002)<sup>389</sup>. Praktikos vadovas vis dar užima eksperto poziciją, tačiau supranta, kad jau reiškiasi praktikanto profesinis identitetas, todėl pastarajam dabar reikia plėtoti praktinę veiklą.

Remiantis *dialogo požiūriu*, komunikacija tampa paramos proceso pagrindu. Paramą teikiantis asmuo (pvz. patyręs mokytojas) ir studentas – praktikantas paaiškina savo požiūrį į ugdomosios veiklos metu atliktus veiksmus. Jie kartu abejoja, klausia vienas kito ir meta iššūkių vienas kitam laikantis lygiaverčių santykių principo (Leclercq et al., 2014)<sup>390</sup>. Parama dažniausiai teikiama konsultavimo arba vadovavimo forma. Įprastai konsultavimo atveju parama yra orientuota į santykius su asmeniu už profesinės sferos ribų platesniame kontekste (Paul, 2002)<sup>391</sup>. Konsultantas yra ekspertas, kuris gali vadovauti ir išmintingai nukreipti, tačiau tokie paramos teikėjai nepriima sprendimų. Šiuo atveju parama apibrėžiama kaip pagalbos santykiai, tačiau tokie santykiai nėra hierarchiniai siekiant įgyti praktinių žinių (Paul, 2002)<sup>392</sup>. Tai lankstesnė, egalitariškesnė paramos forma, nusakanti būtent tokius paramos teikėjo ir proteguojamo asmens profesinius santykius. Ugdymo įstaigoje praktikos vadovas teikia nuolatinę vadovavimą ir konsultacijas, kurių metu padeda studentui suprasti praktikos užduotis ir tikslus, atsako į klausimus ir sprendžia iškilusias problemas, reguliariai teikia grįžtamąjį ryšį apie studento darbą, nurodo stiprybes ir silpnybes, pataria, kaip gerinti įgūdžius ir žinias.

Vadovas padeda studentui suprasti profesinės veiklos kontekstą, dalijasi patirtimi, skatina siekti profesinio augimo, tobulėti ir įsitraukti į patirties refleksiją, t. y. apmąstyti, ką išmoko, kokie buvo iššūkiai ir kaip galėtų tobulėti ateityje. Jei pasirenkama konsultavimo forma, jai dar būdinga tai, kad praktikos vadovas padeda studentui praktikantui nustatyti aiškius tikslus ir siekius praktikos laikotarpiui, sutelkti dėmesį ir vertinti pažangą.

Į paramą žvelgti ir ją analizuoti galima iš įvairių perspektyvų, kur kiekviena suteikia unikalų požiūrį į tai, kaip padėti ir paremti asmenis. Tai gali būti:

1. *Į sprendimus orientuota parama*. Ją teikiant, daugiausia dėmesio skiriama sprendimams, o ne problemoms. Tokia parama skatina paramos gavėjus nustatyti ir panaudoti savo turimus išteklius, siekiant įveikti kilusius iššūkius (Watzlawick & Jackson, 2014)<sup>393</sup>.

2. *Įsipareigojimu ir atsiribojimu grįsta parama*: paramos teikėjas turi rasti pusiausvyrą tarp emocinio įsitraukimo ir tam tikro profesinio atstumo išlaikymo. Tai leidžia jam teikti veiksmingą

---

<sup>388</sup> Leclercq, G., Oudart, A.C., & Marois, T. (2014). « L'accompagnement », une propriété des dispositifs de formation en alternance. Des manières d'accompagner et de se faire accompagner. *Éducation et francophonie*, 42(1), 136-150.

<sup>389</sup> Paul, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 20, 11-63. <https://doi.org/10.3917/savo.020.0011>

<sup>390</sup> Leclercq, G., Oudart, A.C., & Marois, T. (2014). « L'accompagnement », une propriété des dispositifs de formation en alternance. Des manières d'accompagner et de se faire accompagner. *Éducation et francophonie*, 42(1), 136-150.

<sup>391</sup> Paul, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 20, 11-63. <https://doi.org/10.3917/savo.020.0011>

<sup>392</sup> Paul, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 20, 11-63. <https://doi.org/10.3917/savo.020.0011>

<sup>393</sup> Watzlawick, P., & Jackson, D. (2014). *Une logique de la communication*. Paris : Seuil.

paramą per daug neišitraukiant (Pentecouteau & de Bohan, 2016)<sup>394</sup>.

3. *Parama kaip socialiniai santykiai*: kai ji suvokiama kaip socialinė sąveika, kurioje svarbiausia yra paramos teikėjo ir paramos gavėjo santykiai. Šioje perspektyvoje pabrėžiama bendravimo ir abipusio supratimo svarba (Albertini, 2013)<sup>395</sup>.

4. *Parama viešojoje politikoje*: politiniame kontekste parama dažnai siejama su tokiais terminais kaip „pagalba“, „konsultavimas“, „patarimas“ asmenims, esantiems nepalankioje situacijoje. Ji reiškiasi struktūrizuotos ir institucionalizuotos paramos teikimu, norint padėti asmenims siekti užsibrėžtų tikslų (Fretel, 2013)<sup>396</sup>.

Vadinasi, priklausomai nuo to, iš kurios perspektyvos žvelgiama į teikiamą paramą, ji gali skirtis savo raiškos formomis. Tai gali būti mentorystė, tačiau ir pastaroji gali pasižymėti skirtingomis formomis (Leclercq, Oudart & Marois, 2014)<sup>397</sup>: *individuali mentorystė (dar vadinama diados mentorystė)*, kai patyręs mentorius vadovauja proteguojamo asmens profesiniam ir/ar asmeniniam augimui. Tokie santykiai dažnai yra asmeninio pobūdžio ir grindžiami abipusiu pasitikėjimu. Gali būti ir *tarpusavio mentorystė*, kai panašią patirtį turintys asmenys padeda vieni kitiems. Tokia mentorystės forma skatina kolegialų tarpusavio mokymąsi ir paramą. *Grupinė mentorystė*: vienu metu padedant keliems proteguojamiems asmenims. Tai leidžia dalytis patirtimi ir žiniomis grupėje, taip sukuriant kolektyvinio mokymosi dinamiką. *Apverstoj mentorystė*: jaunesnis arba mažiau patyręs mentorius vadovauja vyresniam arba labiau patyrusiam asmeniui. Tokia mentorystės forma gali suteikti naujų perspektyvų ir skatinti inovacijas. *Virtualioji mentorystė*: sąveika daugiausia vyksta virtualioje aplinkoje, todėl įveikiamos geografinės kliūtys, ir mentorystė tampa prieinama didesniai skaičiui žmonių. *Trumpi, intensyvūs užsiėmimai*, kai per trumpą laiką proteguojami asmenys susitinka su keliais paramos teikėjais. Taip jie gali gauti įvairių patarimų ir greitai užmegzti ryšius. Dar reiktų paminėti, kad *koučingas, pameistrystė ar konsultavimas* taip pat yra paramos formos, kurios užima svarbią vietą paramos sistemoje (Paul, 2009)<sup>398</sup>.

Vadinasi, šiandienos parama asmeniui įgauna pagreitį, praktikuojamos įvairios jos formos. Nors individualios mentorystės (diados) forma yra geriausiai žinoma ir plačiausiai praktikuojama, šiandien, kaip žinia, gali reikštis ir daugelis kitų formų. Skirtingos paramos formos gali būti pritaikytos konkrečių paramos teikėjų (pvz. praktikos vadovų) ir paramos gavėjų (pvz. studentų praktikantų) poreikių tenkinimui, todėl taikomi metodai gali būti labai lankstūs (Mottier Lopez, 2017)<sup>399</sup>.

Nepriklausomai nuo to, kokia forma parama yra teikiama, visada iškyla jos veiksmingumo klausimas. Labai svarbu įvertinti paramos veiksmingumą siekiant užtikrinti, kad tikslai būtų pasiekti ir kad paramą gaunantys asmenys tikrai galėtų turėti naudos iš suteiktų paslaugų. Įprastai taikomi skirtingi veiksmingumo vertinimo metodai ir būdai, analizuojant tokius teikiamos paramos aspektus, kuriuos pabrėžia tyrimo autoriai, atlikę išsamią mokslinės literatūros analizę (Cervera, Emond, Hourcade, Jung & Le Gall, 2018)<sup>400</sup>:

<sup>394</sup>Pentecouteau, H., & de Bohan, A. (2016). L'accompagnateur dans la relation d'accompagnement : entre engagement et distanciation. In Deschamps A-S. & Pentecouteau H. (Coordination). *De l'accompagnement à l'émancipation. Des pratiques questionnées à partir de l'expérience du Secours Catholique*. Paris: L'Harmattan, collection Defi-Formation.

<sup>395</sup>Albertini, F. (2013). Pour la bonne cause? Autobiographie et engagement. In *L'engagement, de la société aux organisations, sous la direction de Richard Delays et Pascal Lardellier* (p.37-46). Paris: L'Harmattan.

<sup>396</sup> Fretel, A. (2013). La notion d'accompagnement dans les dispositifs de la politique d'emploi : entre centralité et indétermination. *Revue Française de Socio-Économie*, 11(1), 55-79. <https://doi.org/10.3917/rfse.011.0055>

<sup>397</sup> Leclercq, G., Oudart, A.C., & Marois, T. (2014). « L'accompagnabilité », une propriété des dispositifs de formation en alternance. Des manières d'accompagner et de se faire accompagner. *Éducation et francophonie*, 42(1), 136-150.

<sup>398</sup>Paul, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 20, 11-63. <https://doi.org/10.3917/savo.020.0011>

<sup>399</sup>Mottier Lopez, L. M. (2017). *Chapitre 6. Une modélisation pour appréhender la référentialisation dans l'évaluation des apprentissages des élèves. L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (p. 169-192). De Boeck Supérieur.

<sup>400</sup> Cervera, M., Emond, C., Hourcade, R., Jung, C., & Le Gall, R. (2018). Mesurer les effets de l'accompagnement social? Les principaux enseignements d'une revue de littérature. *Revue des politiques sociales et familiales*, 126, 83-90. <https://doi.org/10.3406/caf.2018.3268>

1. *Paramos tikslai ir veiklos rodikliai*: nuo pat paramos teikimo pradžios apibrėžiami aiškūs tikslai ir išmatuojami veiklos rodikliai. Tai leidžia stebėti pažangą ir įvertinti, ar tikslai pasiekti.

2. *Paramos gavėjų atsiliepimai*: reguliariai renkami grįžtamojo ryšio metu gauti duomenys, naudojant klausimynus, pokalbius ar diskusijų grupes. Paramos gavėjų atsiliepimai gali suteikti vertingos informacijos apie tai, kas vyksta gerai ir ką būtų galima patobulinti.

3. *Kokybinis ir kiekybinis vertinimas*: taikomas kokybinių tyrimo metodų (pavyzdžiui, interviu ir stebėjimų) ir kiekybinių metodų (pavyzdžiui, veiklos statistikos duomenys) derinys, siekiant gauti išsamią paramos veiksmingumo apžvalgą.

4. *Rezultatų analizė*: palyginami pasiekti rezultatai ir nustatyti tikslai. Tai gali apimti pasitenkinimo, sėkmės rodiklių, įgūdžių tobulinimo ar kitus svarbius rodiklius.

5. *Ilgalaikė stebėseną*: vertinamas ilgalaikis poveikis, siekiant įsitikinti ar teikiamos paramos nauda yra ilgalaikė. Tai gali apimti reguliarių tolesni stebėjimą pasibaigus paramai.

Šie paramos veiksmingumo vertinimo metodai ir būdai padeda užtikrinti veiksmingą paramą ir atlikti reikiamas korekcijas siekiant proceso tobulinimo.

### 3.3. Interaktyvi ugdymosi pasiekimų ir pažangos vertinimo perspektyva

Vadovaujantis šiuolaikiniu požiūriu į pasiekimų ir pažangos vertinimą (Broadfoot et al., 2002)<sup>401</sup> arba vertinimą, orientuotą į ugdymosi tikslus (Laveault & Allal, 2016)<sup>402</sup>, formuojamojo ir apibendrinamojo vertinimo sinergijos klausimas tampa esminiu. Daugelyje tyrimų plėtojamas formuojamojo vertinimo ugdymuisi indėlis (Laveault & Allal, 2016<sup>403</sup>; Wiliam, 2011<sup>404</sup>, 2018<sup>405</sup>). Jis apibūdinamas kaip vertinimo procesas, kuris yra kasdienės ugdytinių ir mokytojų bendrų paieškų, mokytojų apmąstymų ir reagavimo į informaciją, gautą grįžtamojo ryšio, stebėjimo metu, siekiant skatinti nuolatinį ugdymąsi, praktikos dalis (Allal & Laveault, 2009)<sup>406</sup>.

Galima drąsiai teigti, kad Wiliam (2011<sup>407</sup>, 2018<sup>408</sup>), Black (2016<sup>409</sup>), Wiliam & Black (2009)<sup>410</sup> indėlis į pasiekimų ir pažangos vertinimo tyrimus yra itin reikšmingas. Savo darbuose jie išskyrė keletą pagrindinių ugdymosi pasiekimų ir pažangos vertinimo aspektų:

1. *Aiškūs mokymosi tikslai ir sėkmės kriterijai*: labai svarbu, kad ugdytiniai suprastų, ko iš jų tikimasi ir kaip bus vertinama jų pažanga.
2. *Veiksmingas grįžtamasis ryšys*: pateikiant konstruktyvų grįžtamąjį ryšį, kuris padeda ugdytiniam suprasti savo klaidas ir tobulėti.
3. *Savęs ir bendraamžių vertinimas*: ugdytinių skatinimas apmąstyti savo pasiekimus ir vertinti bendraamžių veiklą.
4. *Klausimų pateikimas ugdytiniam*, formuluojant plečiančius mąstymą klausimus, klausimus, skirtus vaikų supratimo patikrai.

<sup>401</sup> Broadfoot, P.M., Daugherty, R., Gardner, J., Harlen, W., James, M., & Stobart, G. (2002). *Assessment for learning: 10 principles*. Assessment Reform Group, Nuffield Foundation, University of Cambridge.

<sup>402</sup> Laveault, D., & Allal, L. (2016). Implementing assessment for learning: Theoretical and practical issues. In D. Laveault & L. Allal (eds.), *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation* (p. 1-18). New York: Springer.

<sup>403</sup> Laveault, D., & Allal, L. (2016). Implementing assessment for learning: Theoretical and practical issues. In D. Laveault & L. Allal (eds.), *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation* (p. 1-18). New York: Springer.

<sup>404</sup> Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14.

<sup>405</sup> Wiliam, D. (2018). Assessment for learning: meeting the challenge of implementation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 682-685.

<sup>406</sup> Laveault, D. & Allal, L. (2016). Implementing assessment for learning: Theoretical and practical issues. In D. Laveault & L. Allal (eds.), *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation* (p. 1-18). New York: Springer.

<sup>407</sup> Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14.

<sup>408</sup> Wiliam, D. (2018). Assessment for learning: meeting the challenge of implementation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 682-685.

<sup>409</sup> Black, P. (2016). The Role of Assessment in Pedagogy – and Why Validity Matters. In *SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment* (p. 725-738). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781473921405>

<sup>410</sup> Black, P., & Wiliam D. (2009). Developing the Theory of Formative Assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5-31.

##### 5. Surinktos informacijos panaudojimas ugdymo veiklos koregavimui ir ugdytinių poreikių tenkinimui.

Mokytojai turėtų naudotis vertinimo metu surinkta informacija, siekiant koreguoti ugdymo veiklą ir reaguoti į ugdymosi poreikius. Pasak Black (2016)<sup>411</sup>, ugdymosi pasiekimų ir pažangos vertinimo praktika turėtų būti susieta su mokytojo planuojama ugdomąja veikla. Pagrindinė idėja yra ta, kad ugdymosi pasiekimų ir pažangos vertinimas vyksta visos ugdomosios veiklos metu, kai tik mokytojas patikslina didaktinius tikslus ir pradeda sąveiką su ugdytiniais. Aiškus didaktinio tikslo nustatymas nuo pat ugdomosios veiklos pradžios (Stiggins, 2009<sup>412</sup>; Ducrey Monnier, Lepareur & Marlot, 2019)<sup>413</sup> reiškia, kad mokytojo veikla gali būti gerai struktūruota pagal vertinimo objektus. Šiame kontekste ugdymosi pasiekimų ir pažangos vertinimas atlieka reguliavimo funkciją, nes vertinimas atliekamas vykstant ugdymosi veiklai (De Ketele, 2010)<sup>414</sup>. Vertinimas vyksta klasėje ar grupėje mokytojui nuolat teikiant ugdytiniais grįžtamąjį ryšį apie tikslinių mokymosi objektų supratimą (Hattie & Timperley, 2007)<sup>415</sup>. Būtent šioje situacijoje ypač reikalinga praktikos vadovo – mentoriaus parama studentui praktikantui mobilizuojant turimas žinias ir siekiant tinkamai atlikti ugdymosi pasiekimų bei pažangos vertinimą.

Tai reiškia, kad nepriklausomai nuo surinktos informacijos, vertinimo pobūdžio (trumpalaikis ar ilgalaikis, formuojamasis ar apibendrinamasis), svarbu užtikrinti, kad vertinimo procesas padėtų tobulinti sprendimus, kurie priimami siekiant skatinti ugdymąsi (Looney, 2011<sup>416</sup>; Black & Wiliam, 2009<sup>417</sup>). Šiuo požiūriu apibendrinamąją ir formuojamąją vertinimo veiklos funkcijas reikėtų suvokti ne kažkokiam vakuume, o kaip proceso ar net tęstinumo dimensijas (Black et al., 2003)<sup>418</sup>. Laikantis šio požiūrio, Sayac (2017)<sup>419</sup> sukurtame didaktiniame vertinimo modelyje vertinimo veikla modeliuojama kaip visuma. Šiame modelyje mokytojo atliekama vertinimo veikla reiškiasi kaip tarpusavyje susijusių epizodų visuma, tai yra neatskiriamos ugdymo ir vertinimo veiklos situacijos ar skirtingos vertinimo formos (formuojamasis, apibendrinamasis vertinimas). Toks konceptualizavimas reiškia tarpusavyje susijusių epizodų rinkinį, todėl leidžia tirti mokymosi, ugdymo ir vertinimo procesą kaip visumą.

Nepaisant to, kad šiuo metu sutariama dėl šių naujų kryptių vertės, mokytojų praktikoje sunkiai įgyvendinami ugdymosi pasiekimų ir pažangos vertinimo principai (Stobart, 2011<sup>420</sup>; McMillan & Brookhart, 2019<sup>421</sup>). Viena iš nurodytų kliūčių yra mokytojų vertinimo srities žinių ir įgūdžių trūkumas (Moss, 2013)<sup>422</sup>, kita kliūtis – normatyvinis ugdymo kontekstas, kurį mokytojai dažnai

---

<sup>411</sup> Black, P. (2016). The Role of Assessment in Pedagogy – and Why Validity Matters. In *SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment* (p. 725-738). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781473921405>

<sup>412</sup> Stiggins, R. J. (2009). Assessment FOR Learning in Upper Elementary Grades. *Phi Delta Kappan*, 90(6), 419-421.

<sup>413</sup> Ducrey Monnier, M., Lepareur C., & Marlot, C. (2019). Élaboration d'un cadre méthodologique pour l'analyse des pratiques d'évaluation dans l'enseignement des sciences à l'école primaire. *Communication présentée au colloque de l'ADMEE Europe, Lausanne, Suisse*.

<sup>414</sup> De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 15, 25-37. Demol, J. N. (2002). L'accompagnement en alternance : de l'université au travail, du travail à l'université. *Éducation permanente*, 153, 129-143.

<sup>415</sup> Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

<sup>416</sup> Looney, J. W. (2011). Integrating Formative and Summative Assessment: Progress Toward a Seamless System? *OECD Education Working Papers*, 58, OECD Publishing. Prieiga per internetą: <http://www.oecd.org/dataoecd/19/31/35661078.pdf>.

<sup>417</sup> Black, P., & Wiliam D. (2009). Developing the Theory of Formative Assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5-31.

<sup>418</sup> Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for Learning. Putting it into Practice*. Maidenhead: Open University Press.

<sup>419</sup> Sayac, N. (2017). *Approche didactique de l'évaluation et de ses pratiques en mathématiques : enjeux d'apprentissages et de formation*. Habilitation à diriger des recherches, université Paris Diderot-Paris 7.

<sup>420</sup> Stobart, G. (2011). « L'évaluation pour les apprentissages » : d'une expérimentation locale à une politique nationale. *Revue française de pédagogie*, 174, 41-48.

<sup>421</sup> Mcmillan, J. H., & Brookhart, S. M. (eds.) (2019). *Classroom Assessment and Educational Measurement*. New York: Routledge. Kindle Edition.

<sup>422</sup> Moss, C. (2013). Research on classroom summative assessment. In J. McMillan (ed.), *SAGE handbook of research on classroom assessment* (p.235-256). Newbury Park : SAGE Publications.

traktuoja paraidžiui.

Tyrimai rodo, kad mokytojų vertinimo praktika yra nuolatinių „derybų“ su daugybe veiksmų, tokių kaip vertybės, įsitikinimai, žinios, patirtis, ugdymo kontekstas, teisiniai reikalavimai, reglamentuojantys praktika, mokyklos, kurioje dirbama, organizacinė kultūra ir kt. rezultatas (Pasquini & Morales Villabona, 2022<sup>423</sup>; Timperley et al., 2007<sup>424</sup>; Xu & Brown, 2016<sup>425</sup>). Siekiant atsižvelgti į šias sudėtingas ir kontekstualias „derybas“, kurios lemia mokytojų vertinimo praktika, situacinis požiūris į vertinimą (Mottier Lopez, 2015<sup>426</sup>; Pasquini & DeLuca, 2021<sup>427</sup>) gali suteikti prieigą prie mokytojų vertinimo logikos, kvestionuojant jų praktiką lemiančius sprendimus. Jei net praktikuojantys mokytojai patiria tokius sunkumus ir iššūkius, tai studentui praktikantui iš tiesų gali būti labai sudėtinga vertinti ugdymosi pasiekimus ir pažangą.

Visuminis požiūris į ugdymosi pasiekimų ir pažangos vertinimo situaciją taikant grįžtamąjį ryšį, sąveiką visos ugdymosi veiklos metu padeda paaiškinti priežastis, kodėl šiame tyrime nebuvo domėtasi, kaip studentai praktikantai ar praktikos vadovai (mokytojai) kuria savo vertinimo priemones. Būtent interaktyvūs ugdytinių ir stažuotojo sąveikos momentai yra svarbiausi, nes jie tampa praktikanto ir praktikos vadovo (mokytojo) aptarimo objektu. Be to, šiame tyrime nesigilinama į visą studento praktikanto veiklą, nes tyrėjų siekis – išanalizuoti etapą, einantį po studento praktikanto demonstruotos veiklos, t. y. etapą, kai praktikos vadovas apgalvoja praktikanto veiklą ir siūlomą paramą, skirtą praktikanto vertinimo gebėjimų ugdymui.

### 3.4. Tyrimo metodologija

Šis pilotinis tyrimas grindžiamas konstruktyvistine epistemologine prieiga, kuria siekiama išryškinti tikrovei suteiktą reikšmę veikėjų požiūriu (Fourez, 2003)<sup>428</sup>. Siekiant surinkti duomenis apie praktikos vadovo teikiamą paramą ir jos reikšmę, nustatyti požiūrį į paramą ir paramos formas, pasirinktas *stebėjimas* ir *kryžminio interviu metodas* (angl. cross-interview method) (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000)<sup>429</sup>. Kryžminis interviu yra tyrimo metodas, kai keli tyrėjai atlieka interviu su tais pačiais respondentais, tačiau kitu laiku ar kitomis sąlygomis. Šis metodas leidžia sugretinti gautus duomenis ir įvertinti jų patikimumą bei nuoseklumą (Clot et al., 2000)<sup>430</sup>. Kryžminio interviu metodas yra ypač tinkamas siekiant išanalizuoti ir transformuoti profesinę praktinę veiklą. Šis metodas leidžia stebėti, kaip ir ką sako praktikos vadovas bei studentas praktikantas, aptariant su studentu vaikų ugdymosi pasiekimų ir pažangos vertinimo veiklą (Ką sako? Kaip sako? Koks grįžtamojo ryšio turinys?). Tada tampa aišku, kokie yra pasirinkti aptarimo objektai. Tokie aspektai yra būtini norint visiškai suprasti studentams siūlomos paramos sudėtingumą.

Kryžminis interviu atliktas etapais:

1. *Pasirinkti tyrimo dalyviai*, pasirenkę dalyvauti keliuose interviu.
2. *Paruošiamas interviu klausimų rinkinys* su aiškiais ir nuosekliais klausimais, kurie leistų palyginti gautus atsakymus.
3. *Tyrėjų funkcijų pasiskirstymas*: pasirenkama, kas atliks interviu su tais pačiais tyrimo

<sup>423</sup> Pasquini, R., & Morales Villabona, F. (2022). Comment appréhender une littérature en évaluation pour documenter et comprendre le développement des compétences des enseignants? *Revue canadienne de l'éducation*, 45(2), 512-554.

<sup>424</sup> Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.

<sup>425</sup> Xu, Y., & Brown, G. T. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149-162.

<sup>426</sup> Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluations formative et certificative des apprentissages*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

<sup>427</sup> Pasquini, R., & DeLuca, C. (2021). Grading in a dilemmatic space: An exploratory cross-cultural analysis of Mathematics and Language Secondary teachers. *Comparative and International Education/ Éducation comparée et internationale*, 49(2), 51-70. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.5206/ cieeci.v50i1.14133>

<sup>428</sup> Fourez, Z. (2008). Cómo se elabora el conocimiento La epistemología desde un enfoque socioconstructivista. *Innovación Educativa*, 8(44), 92. Prieiga per internetą: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179420816013>

<sup>429</sup> Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretien en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, 2(1). <https://doi.org/10.4000/pistes.3833>

<sup>430</sup> Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2000). Entretien en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, 2(1). <https://doi.org/10.4000/pistes.3833>

dalyviais. Šiame tyrime dalyvavo dvi tyrėjos, kurios atliko interviu skirtingu laiku pagal paruoštus klausimus. Siekiama užtikrinti, kad interviu būtų atliekami nuosekliai ir laikantis nustatytų gairių.

4. *Duomenų rinkimas ir transkribavimas*: surinkus visus interviu duomenis, jie buvo transkribuojami, t. y. perrašomi visi garso ar vaizdo įrašai į tekstinę formą.
5. *Duomenų kodavimas*: sukuriama kodavimo sistema, kurioje identifikuojamos pagrindinės temos, kategorijos ar modeliai. Tai atlikta rankiniu būdu.
6. Koduotų duomenų analizė, ieškant pasikartojančių atsakymų ir idėjų, kurios gali padėti suprasti tyrimo dalyvių nuomones ir patirtis.
7. *Duomenų sugretinimas*: palyginami abiejų tyrėjų surinkti duomenys, siekiant nustatyti nuoseklumą ir skirtumus.
8. *Išvadų formulavimas*: remiantis analize, suformuluotos išvados, atspindinčios tyrimo rezultatus.
9. *Ataskaitos rengimas*: parengiama išsami ataskaita, kurioje aprašyta tyrimo metodika, duomenų analizė ir išvados.

Kryžminio interviu privalumai: *galima nuodugni profesinės veiklos analizė*, nes šis metodas leidžia atskirti anksčiau vykdytą veiklą nuo realios veiklos, kas padeda nustatyti galimus trikdžius, užkertančius kelią veiklos tobulinimui; *praktinės veiklos transformacija*: sugretinti tyrimo dalyvio ir jo kolegų veiksmai skatina konstruktyvias profesines diskusijas, o tai lemia profesinės veiklos tobulinimą arba jos transformacijas; *veiklos analizės atnaujinimas*: leidžia atnaujinti veiklos analizę integruojant pačių darbuotojų perspektyvas. Tai gali lemti geresnį veiklos atlikimo supratimą ir labiau pritaikytus sprendimus; *sveikatos stiprinimas darbo aplinkoje*: įgalina darbuotojus valdyti savo veiklą ir aplinką, todėl šis metodas prisideda prie jų gerovės ir sveikatos darbe stiprinimo. Kryžminio interviu metodas ypač naudingas tais atvejais, kai būtina suprasti ir tobulinti profesinę veiklą bendradarbiaujant ir apmąstant.

Kryžminio interviu metodas pradedamas tuo, kad pirmiausia stebint nufilmuojamas veiksmas ar veikla (šio tyrimo atveju – grįžtamojo ryšio teikimas studentui praktikantui), po to peržiūrima kartu su pagrindiniu veiksmo atlikėju (mūsų tyrimo atveju – praktikos vadove), kviečiant ją pakomentuoti savo veiksmus (Clot et al., 2000)<sup>431</sup>. Tokio interviu metu pateikiamas filmuotos medžiagos stebėjimas lyg akistata su pačiu savimi (Monney et al., 2018)<sup>432</sup>. Tai nufilmuotos veiklos komentavimo ar verbalizacijos veikla. Šis metodas leidžia atkurti situaciją, teikia prieigą prie konteksto, konkrečios veiklos dinamikos ir jos interpretacijos. Tokiu būdu sukuriama atliktos ir nufilmuotos veiklos prasmė, kai veikėjas analizuoja savo veiksmus stebimoje situacijoje.

Kryžminis interviu taikomas su žmogaus veikla susijusiuose tyrimuose, siekiant dokumentuoti ir geriau suprasti veikėjo patirtį bei jo veiklą (Theureau, 2003)<sup>433</sup>. Yra paprasti ir priešpriešiniai interviu. Pirmasis yra veikėjo priešprieša jo veiklos pėdsakams ir kvietimas paaiškinti savo pasirinkimą (Zinguinian & André, 2017)<sup>434</sup>. Antrasis leidžia bendradarbiauti tyrėjui ir veikėjams analizuojant pastarųjų veiklą (Theureau, 2003)<sup>435</sup>. Atliekant šį tyrimą buvo naudojamas priešpriešinis kryžminis interviu.

Tyrimo dalyvėmis tapo ikimokyklinio ugdymo įstaigų mokytojos (n=5), turinčios vadovavimo studentų praktikai patirties bei besidominčios ugdymo pasiekimų ir pažangos vertinimo veikla. Tyrimas atliktas 2023 metais du kartus, gegužės ir lapkričio mėnesiais. Atsirenkat tyrimo dalyvius buvo kreiptasi į skirtingas Klaipėdos regiono ugdymo įstaigas.

---

<sup>431</sup> Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretien en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, 2(1). <https://doi.org/10.4000/pistes.3833>

<sup>432</sup> Monney, N., Cody, N., Labrecque, R., & Boisvert, C. (2018). Accompagner et évaluer le stagiaire dans la réalisation de liens entre les savoirs théoriques, didactiques, pédagogiques et expérientiels : le point de vue d'enseignants associés et de superviseurs universitaires sur l'apport du ePortfolio chez le stagiaire. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(3). <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2018.3.5>

<sup>433</sup> Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Octares.

<sup>434</sup> Zinguinian, M., & André, B. (2017). Certifier les stagiaires : le « dur travail » voire le « sale boulot » du formateur en établissement scolaire. *Phronesis*, 6(4), 71-84.

<sup>435</sup> Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Octares.

Duomenys apie tyrimo dalyvės pateikiami lentelėje (10 lentelė):

10 lentelė. *Duomenys apie tyrimo dalyvės* (sudaryta darbo autorių)

Tyrimo dalyvės kodas	Vadovauta studentų praktikai (skaičius)	Mokytojų pedagoginės veiklos patirtis (metais)	Mokytojų vadovavimo studentų praktikai patirtis (metais)
M1	3	10	8
M2	5	20	10
M3	1	15	7
M4	7	17	12
M5	4	11	6

Visos tyrimo dalyvės yra moterys, kurių pedagoginės veiklos patirtis yra didesnė nei dešimt metų, o vadovavimo studentų praktikai patirtis varijuoja nuo šešių iki dvylikos metų. Vadinasi, turima abiejų sričių veiklos patirtis yra gana solidi.

Tyrimo duomenų rinkimas vyko tam tikrais periodais (11 lentelė):

11 lentelė. *Duomenys apie tyrimo duomenų rinkimą* (sudaryta darbo autorių)

Periodas	Dalyviai	Metodas
2023 – gegužė	Penki mokytojai (praktikos vadovai)	Grupės diskusija
2023 – gegužė	Penkios diados (studentas praktikantas – mokytojas praktikos vadovas)	I stebėjimas, filmavimas, pirminė stebėjimo analizė
2023 – birželis	Penki mokytojai (praktikos vadovai)	I kryžminis interviu
2023 – lapkritis	Penkios diados (studentas praktikantas – mokytojas praktikos vadovas)	II stebėjimas, filmavimas, pirminė stebėjimo analizė
2023 – gruodis	Penki mokytojai (praktikos vadovai)	II kryžminis interviu

Gavus tyrimo dalyvių ir studentų sutikimus dėl dalyvavimo tyrime, jis pradamas grupės diskusija, kuri vyko ugdymo įstaigos patalpose 2023 gegužės mėnesį. Diskusijai buvo pakviestos visos penkios praktikos vadovės, sutikusios dalyvauti tyrime ir tyrėjos. Diskusijos tikslas – tyrimo eigos aptarimas, jos paaiškinimas, tyrimo etapų preliminarinių datų numatymas, susitarimas dėl stebimų praktikos vadovių veiklos sričių ir kt. organizaciniai klausimai. Tyrėjos dar kartą pasidomėjo, ar nei viena tyrimo dalyvė nepersigalvojo ir yra pasiryžusios dalyvauti.

Stebėjimo metu (gegužės ir lapkričio mėnesiais) praktikos vadovės gavo tyrėjų prašymą aptarti su savo studentėmis praktikantėmis ką tik jų vykdytą ugdymo veiklą. Tyrėjos patikslino, kad veiklos aptarimas turėtų būti orientuotas į praktikantės veiksmus ir/ar žodžius, susijusius su ugdymosi pasiekimų ir pažangos vertinimo procesu: ugdytiniam duotus nurodymus, grįžtamąjį ryšį apie ugdytinių supratimą, jiems suteiktas galimybes užpildyti spragas, koreguoti klaidingą išmokimą ir kt. Aptarimas vyko iš karto po ugdymosi veiklos ir buvo filmuojamas, kas palengvino duomenų analizės procesą. Studentės praktikantės ir praktikos vadovės grįžtamojo ryšio pokalbis stebėtas 20-30 minučių. Šiame etape tyrėjos tiesiog stebėjo aptarimą, neįsiterpdamos į pokalbį. Viso tyrimo metu kiekvienos praktikos vadovės grįžtamojo ryšio veikla buvo stebima du kartus. Iš viso buvo stebėta 10 kartų.

Po stebėjimo tyrėjos pakvietė studentų praktikos vadoves vėl susitikti. Buvo numatyti keli susitikimai, intervalai tarp visų susitikimų – keli mėnesiai. Pirmo susitikimo tikslas – kryžminis interviu. Šie interviu vyko skiriant po vieną valandą kiekvienai stebėtai praktikos vadovei. Prieš tai tyrėjos pasirinko kelias filmuotų stebėjimų sekas, kuriose matosi, kaip praktikos vadovės teikia grįžtamąjį ryšį savo studentėms praktikantėms. Šiose sekose daugiausia dėmesio buvo skiriama elementui, susijusiam su ugdytinių mokymosi pasiekimų ir pažangos vertinimu. Tokiu būdu buvo atlikta pirminė stebėjimo analizė.

Kryžminio interviu metu pateikta filmuota vienos stebėtos praktikos vadovės veikla teikiant studentei praktikantei grįžtamąjį ryšį. Stebėtai mokytojai suteikta galimybė paaiškinti savo veiklą ir pakomentuoti studentės praktikantės veiksmus, atskleisti savo požiūrį į situaciją, patikslinti tam tikrus komentarus ir kt. Kitos praktikos vadovės atidžiai klausėsi, po to jos buvo paprašytos pateikti stebėtai praktikos vadovei klausimus siekiant gauti daugiau informacijos, paskatinti refleksiją, taip pat



pasidalyti savo požiūriu į įvairius kitų praktikos vadovų pastebėjimus. Iš viso pirmo susitikimo metu įvyko du kryžminiai interviu, kiti trys mėnesio bėgyje.

Tyrimo duomenų analizė:

- a) *stebėjimo analizė* yra kokybinė ir interpretacinė (Anadón & Savoie-Zajc, 2009)<sup>436</sup>. Ją sudaro veiksmų eigos plėtotė, kaip santykis, atsirandantis tarp subjekto tikslų, susidūrus su situacija, ją interpretuojant ir turimų subjekto žinių, kurių pagrindu atsiranda dalinė ir subjektyvi objekto reprezentacija (Van Der Maren & Yvon, 2009)<sup>437</sup>. Siekiant tokiu būdu plėtoti tyrimo kryptį, duomenys analizuoti taikant teminę analizę, kurios tikslas – nustatyti semantinius vienetus (Negura, 2006)<sup>438</sup>. Šiuo atveju semantiniai vienetai buvo koduojami atsižvelgiant į išskirtas kategorijas, kurios leido suvokti stebėjimo objektus (studento praktikanto ugdytiniams duotus nurodymus, grįžtamąjį ryšį apie ugdytinių supratimą, jiems suteiktas galimybes užpildyti spragas, koreguoti klaidingą supratimą ir kt.), dėl kurių praktikos vadovas teikė grįžtamąjį ryšį pasitarimo su studentais praktikantais metu. Šioje analizėje apžvelgiamos paramos formos ir požiūris į teikiamą paramą. Pavyzdžiui, aptarimo metu viena praktikos vadovė vadovaujasi normatyviniu požiūriu, nurodydama, ką studentas praktikantas turėtų daryti: „*Jūs neturėtumėte dabar duoti tokios užduoties*“. Kodavimą atliko tyrimo organizatorės. Pirmų dviejų transkripcijų atveju tyrėjos susitarė dėl kodavimo ir apibrėžčių, kuriomis grindžiamas kiekvienas iš kodų. Šis metodologinis veiksmas yra dalis koncepcijos, pagal kurią analizė yra ne individualus darbas, o bendro susitarimo rezultatas;
- b) *kryžminio interviu analizė* atlikta taikant Theureau (2006)<sup>439</sup> techniką. Iš stebėjimo duomenų buvo sudarytos lentelės su dviem stulpeliais. Pirmajame stulpelyje pateikiama stebėjimo semantinio vieneto transkripcija. Antrajame stulpelyje – praktikos vadovės veiklos komentarai, kuriuos kryžminio interviu metu pateikė kitos dalyvavusios praktikos vadovės. Tai leidžia sugretinti abiejų tyrimo metodų (stebėjimo ir kryžminio interviu) surinktus duomenis, siekiant geriau suprasti, kokią reikšmę stebėta praktikos vadovė suteikia savo veiksams, ir nustatyti paramos formas bei praktikos vadovės požiūrį į teikiamą paramą.

*Tyrimo apribojimai*: šio pilotinio tyrimo atveju buvo gana sudėtinga surasti tyrimo dalyves. Paaškinus, kokia bus tyrimo eiga ir stebėjimo bei kryžminio interviu procedūra, kai kurios kalbintos mokytojos atsisakė dalyvauti tyrime. Nurodytos jautrios priežastys: nenoras nejaukiai jaustis nepažįstamų žmonių grupėje kryžminio interviu metu, galimas jaudulys filmuojant stebėjimo metu, laiko neturėjimas dėl didelio mokytojų užimtumo ir kt.

Kai kurie autoriai (Theureau, 2006<sup>440</sup>; Zinguinian & André, 2017<sup>441</sup> ir kt.), analizavę kryžminio interviu metodo taikymą, taip pat sutinka su teiginiu, kad kryžminio interviu rengimas ir vykdymas gali būti brangus ir laiko reikalaujantis procesas. Kadangi interviu metu renkama informacija iš kelių ar įvairių šaltinių, gali būti sudėtinga struktūruoti, suprasti ir analizuoti surinktus duomenis. Struktūrizuotuose interviu dalyviams gali būti sunkiau veikti spontaniškai, o tai gali apriboti tyrėjų gilesnį supratimą apie jų nuomones ir patirtis.

<sup>436</sup> Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (2009). Introduction: l'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7.

<sup>437</sup> Van Der Maren, J.-M. et Yvon, F. (2009). L'analyse du travail, entre parole et action. *Recherches Qualitatives, Hors Série(7)*, 42-63.

<sup>438</sup> Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *SociologieS* <https://doi.org/10.4000/sociologies.993>

<sup>439</sup> Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Octares.

<sup>440</sup> Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Octares.

<sup>441</sup> Zinguinian, M., & André, B. (2017). Certifier les stagiaires : le « dur travail » voire le « sale boulot » du formateur en établissement scolaire. *Phronesis*, 6(4), 71-84.

### 3.5. Tyrimo rezultatai: paramos formos ir jas grindžiantys požiūriai kontekstualizuojant akademines žinias

Rezultatuose pateikiamos tik ryškiausiai iliustruojančios teikiamos paramos formos ir jas grindžiančio požiūrio transkripcijų ištraukos. Kadangi tai yra ištraukos, jos toli gražu neatspindi viso duomenų korpuso. Be to, svarbu nepamiršti, kad praktikos vadovė reguliariai aptardavo studentės praktikantės veiklą, pasirinkdamos kartu jas dominančius pedagoginės veiklos elementus. Todėl nors buvo pasirinkta ugdymosi pasiekimų ir pažangos vertinimo sritis, tačiau sąveikos su ugdytiniais metu buvo galima stebėti ir kitas aktualias ugdomosios veiklos sritis, kurias tuo metu buvo būtina aptarti. Pateiktos ištraukos atskleidžia kiekvienos praktikos vadovės taikytą skirtingą paramos formą ir ją grindžiantį požiūrį, studentėms pritaikant akademines žinias praktinėje veikloje.

**M1: praktikos vadovo parama studentui kaip profesinio tobulėjimo šaltinis.** Nuo pat pradžių tyrimo dalyvė M1 pirmenybę teikė bendram savo ir studentės praktikantės mokymuisi ugdomosios veiklos metu. Ji tai vertino kaip tęstinio mokymosi galimybę analizuojant, reflektuojant savo ir studentės praktinę veiklą. M1 įdėjo daug pastangų, siekdama, kad studentė praktikantė užmegztų gerus santykius su ugdytiniais, nes buvo įsitikinusi tuo, jog vaikai vėliau galės lengviau susitelkti į ugdomąją veiklą, jei jų ir studentės praktikantės santykiai bus pakankamai geri. Pirmojo susitikimo metu M1 paaiškino, kad jos parama studentei praktikantei rėmėsi *spekuliatyviu paramos teikimo požiūriu*. Ji analizavo studentės praktikantės galimybes, siekdama jai kuo geriau patarti. Grįžtamojo ryšio metu aptariant praktikantės veiklą, M1 taikė reflektyvų klausinėjimą, sutelkdama dėmesį į praktikantės išsikeltus tikslus ir padėdama jai sureguliuoti veiklos strategijas. Tokia paramos forma apibrėžiama kaip koučingas. Pateikiamas pavyzdys<sup>442</sup>:

**M1:** Kaip šiuo metu jaučiatės, pakeitusi ugdymo veiklą?

**Praktikantė:** Manau, kad man viskas gerai.

**M1:** Kaip jaučiasi vaikai?

**Praktikantė:** Visi jaučiasi gerai, gal va, tik R. kažkoks nusiminęs, nenorėjo nieko pasakoti [apie savo giminystės ryšius].

**M1:** Tiesą sakant, strategija, kurią taikėte, na, ji tikrai tinkama, bet ar viskas pasisekė taip, kaip buvote numachiusi?

**Praktikantė:** Aš jiems paaiškinau, nes tai buvo pirmas kartas, kai mes ją atlikome [šeimos knygos kūrimas]. Niekada nebuvo to darę ir niekada nebuvo paaiškinusi, kas tai yra [giminystės ryšiai], todėl norėjau skirti laiko ir paaiškinti [...]. Leidau G. man paaiškinti [ką reiškia tie giminystės ryšiai], o ji pradėjo vardinti visas savo tetas, dėdes, pusbrolius, senelius, kur jie gyvena, ką veikia ... tada kiti vaikai pradėjo pasakoti apie savo giminaičius... Galvoju, kad, galbūt, sugaišau šiek tiek daugiau laiko, nei buvau numachiusi.

**M1:** Taip, truputį per ilgai užtruko...o ką galėjai daryti kitaip?

**Praktikantė:** Galbūt, galėjau tiesiog paklausti, ar kas nors žino, kas tai yra [giminaičiai], na tada būčiau sutaupiusi daugiau laiko...gerai, kitą kartą žinosiu, ką daryti kitaip... (1 stebėjimas, 2023 m. gegužė).

Pirmojo kryžminio interviu metu tyrimo dalyvė M1 paaiškino savo veiksmus, remdamasi universitete išklaustytu kursu apie strategijas, taikomas siekiant skatinti veiklos refleksiją. Mane studijų metais labai įkvėpė dėstytojas, kuris sakė, kad [...] naudingiausias yra tas grįžtamasis ryšys, kuomet tu lyg stabteli ir pažiūri į savo veiklą iš atstumo, lyg iš paukščio skrydžio [...] pamatai save, kitus šalia esančius žmones ir savo veiklą [...] geri klausimai padeda suprasti kaip tinkamai ar nelabai tu atlikai užduotis [...] supranti pasekmes [...] ir kokios priežastys“ (1 kryžminis interviu, 2023 m. birželio mėn.).

Antrojo kryžminio interviu metu M1 paaiškina, kad jos studentė praktikantė pranoksta visus lūkesčius, geba numatyti sunkumus ir logiškai, greitai mąstyti bei veikti konkrečioje situacijoje. Taigi, grįžtamojo ryšio momentai labiau primena nesuvaidintą dialogą, siekiant kartu kurti naujas ugdymo

<sup>442</sup> Ištrauka iš stebėto grįžtamojo ryšio teikimo

pasiekimų bei pažangos vertinimo situacijas, įgyti praktinių vertinimo gebėjimų. Tai atitinka dialogu grindžiamą paramos požiūrį, o grįžtamasis ryšys yra lyg „sumuštinis“, nes jis apima teigiamo grįžtamojo ryšio pateikimą, po kurio seka konstruktyvi kritika, ir baigiamas dar vienu teigiamu komentaru. Tai padeda sumažinti gynybinę reakciją ir skatina praktikantės augimą, tobulėjimą (2 kryžminis interviu, 2023 lapkričio mėn.).

**M2: drausminimo klausimas ir normatyvinis praktikos vadovės paramos pobūdis.** Pirmojo stebėjimo metu praktikos vadovė M2 pabrėžia, kad ši vaikų grupė nepasižymi drausmingumu, todėl reikės daug pastangų ugdomosios veiklos metu išlaikyti vaikų dėmesį ir užtikrinti drausmę. Pasirinkta ugdomoji veikla „Spalvų medžioklė“, kur kiekvienas vaikas turi surasti vieną raudoną, vieną mėlyną ir vieną geltoną daiktą, esantį grupėje. Visi daiktai turi būti sudėti į krepšelį.

Tyrimo dalyvė M2, teikdama grįžtamąjį ryšį, pabrėžia, kad studentė praktikantė privalo užtikrinti grupės drausmę, tuo pačiu ugdytų pasitikėjimą savimi ir formuotų savo profesinį identitetą. Pirmojo stebėjimo metu tyrimo dalyvė M2 įsitikina tuo, kad studentė praktikantė supranta formalias ir neformalias drausmingumo palaikymo taisykles ir lūkesčius. Tai jau yra labai konkretus ir aiškus normatyvinio požiūrio į paramą raiškos elementas. Praktikos vadovė akivaizdžiai ėmėsi patarėjos ir vadovės vaidmens, nukreipdama studentės praktikantės elgesį, o ugdomosios veiklos aptarimas teikiant grįžtamąjį ryšį buvo persmelktas veteranės, „senos vilkės“ (jos pačios teigimu) patirties perteikimo idėja. Pavyzdys:

**M2:** Kaip jūs galvojate, ar viskas čia gerai buvo?

**Praktikantė:** Na, kaip ir normaliai, tik labai didelė grupė [...], o šiaip viskas gerai...

**M2:** Jūs man sakėte, kad žinote drausmingumo palaikymo grupėje žingsnius [...], tai kodėl vaikai puolė lakstyti kaip be galvų, stumdytis, lenktyniauti, kas pirmas atneš daiktą?

**Praktikantė:** Na, gal aš pamiršau jiems pasakyti, kad reikia elgtis tyliai ir atsargiai, kad netrukdytų kitiems...

**M2:** Galėjote suskirsti vaikus į mažas grupes, kad būtų lengviau stebėti jų elgesį [...], reikėjo užtikrinti, kad visi dalyvautų, kiekvienai grupei galėjote priskirti tam tikrą [...] dalį, kurioje jie turi ieškoti daiktų...

**Praktikantė:** Iš kur man reikėjo žinoti, kad reikia „Spalvų medžioklėje“ suskirstyti į grupes? Aš net nelabai žinojau, kas ta medžioklė...kitą kartą žinosiu...

**M2:** Matėte, vaikai metė į krepšį visokių spalvų daiktus, ne tik mėlynos, raudonos ir geltonos. Kodėl taip atsitiko?

**Praktikantė:** Tai gal per mažai tų daiktų tokių spalvų buvo...

**M2:** Paklauskite „senos vilkės“: jei būtumėte žaidimo pradžioje parodžiusi vaikams korteles su raudona, mėlyna ir geltona spalva, nebūtų buvę tokio chaoso...

**Praktikantė:** O tai ką, jie dar nemoka skirti spalvų?

**M2:** Ir paskutinis mano klausimas: tai koks šios veiklos tikslas ir nauda vaikui, ko jie išmoko?

**Praktikantė:** Jie bent padūko ir linksmai praleido laiką.

**M2:** Bet čia ugdymo įstaiga, o ne pramogų parkas, aišku? (1 stebėjimas, 2023 m. gegužė).

Pirmojo kryžminio interviu metu M2 paaiškino, kad elgėsi įsakmiai, nes praktikantė neklausė ir mažai keitė savo veiksmus. Praktikos vadovė suabejojo praktikantės gebėjimais „keista kažkokia, gal ne jai būti mokytoja, kai pati nelabai linkusi mokytis [...] ko paklausiu, tai atgal pareina ne atsakymas, o jos replika, ar tai yra priimtina...nežinau [...] sakė, kad išmano drausminimo klausimą, o čia pasirodo palaida bala...“. Kitaip tariant, pasirinktas toks grįžtamasis ryšys, kai praktikos vadovui svarbu būti konkrečiam ir aiškiam, nurodant, kas buvo padaryta gerai ir ką reikėtų tobulinti. Tai padeda praktikantui aiškiai suprasti, kokie veiksmai yra pageidaujami, o kokie netinkami (1 kryžminis interviu, 2023 m. birželio mėn.).

Antrojo stebėjimo metu M2 pakeitė savo strategiją, sėdamasi įkvėpimo iš M1. Ji pasirinko reflektyvų klausinėjimą, aptardama studentės praktikantės veiklą (drausmingumo grupėje palaikymas žaidimo metu) teikiant grįžtamąjį ryšį:

**M2:** Kokie buvo tavo didžiausi pasiekimai palaikant drausmingumą žaidimo metu?

**Praktikantė:** Sunku pasakyti, bet bent jau [vaikų] emocijos liejosi per kraštus...su drausme

buvo ne kažin kas...

**M2:** Kokie buvo didžiausi iššūkiai, su kuriais susidūrei?

**Praktikantė:** Kai L. pradėjo elgtis netinkamai, aš pasiūliau jam trumpam nueiti į ramybės kampelį nusiraminti, bet L. pradėjo verkti [...], tada aš nežinojau, ką daryti [...] jį guosti, ar nekreipti dėmesio...

**M2:** Kaip manai, ką galėtum padaryti kitaip, kad pasiektum geresnių rezultatų drausmingumo palaikymo klausimu?

**Praktikantė:** Gal paprašyčiau jų patarimų prieš pradėdant veiklą...(2 stebėjimas, 2023 lapkričio mėn.).

Antrojo kryžminio interviu metu M2 metu paaiškino savo elgesio pokyčius: „*kai buvo praktika pavasarij, tai nepasisekė užmegzti ir palaikyti gerų santykių su studente praktikante. Visada jaučiau įtampą, sunku buvo ateiti į grupę ir stebėti jos [...] veiklą, ji lyg ir nemėgo manęs, o aš jos [...] Tada pradėjau galvoti, kodėl taip atsitiko ir supratau, kad nereikia tų studentų taip spausti[...]* Todėl šį kartą elgiausi kitaip, teikdamas grįžtamąjį ryšį“.

Kiti tyrimo dalyviai pasidomėjo, ar toks požiūris į teikiamą paramą studentei praktikantei yra kuo nors naudingesnis nei ankstesnis griežtai normatyvinis? M2: „...*žiūrint kuria prasme naudingesnis [...], šį kartą gal geresni tarpusavio santykiai, bet ar jai tai ką nors reiškia, nežinau, ar tai padės jai ateityje geriau palaikyti drausmingumą [...] aš nežinau...trūksta jai patirties dar*“. Vadinasi, tyrimo dalyvė M2 vis dar užima eksperto poziciją, t. y. ne itin linkusi keisti normatyvinį požiūrį į teikiamą paramą kitu, supranta, kad praktikantei dar reikia plėtoti praktinę veiklą, tačiau svarbu užtikrinti ir gerus tarpusavio santykius. O tai laikytina ženklu, įrodančiu galimus profesinės elgsenos ir požiūrio į teikiamą paramą pokyčius. Tačiau kita kryžminio interviu dalyvė M5 pakomentavo šią situaciją taip: „...*man atrodo, kad nepaisant to,[...] kad jums, M2, tikrai svarbūs geri tarpusavio santykiai [...], klausinėdama siekėte gauti atsakymą, kurio tikėjotės iš praktikantės [...]* kai tik praktikantė baigs dėstyti savo mintis, jūs vėl tęsite savo įprastą praktiką [...], nes esate įsitikinusi, kad parama – tai siekis perduoti patirtyje įgytas žinias, patarti, parodyti, pakoreguoti [...]. Kiekvienam savo, nematau aš čia nieko blogo“. Vadinasi, galima įžvelgti, kad šiuo atveju, teikiant paramą studentei praktikantei, dominuoja pameistrystės forma (2 kryžminis interviu, 2023 lapkričio mėn.).

**M3: dialogas kaip bendras paramos paslaugų kūrimas.** Tyrimo dalyvė M3 labai šiltai kalba apie savo studentę praktikantę. Ji matė ją kaip asmenį, turintį daug stiprybių ir gebėjimų. Tai vienintelė mokytoja praktikos vadovė, kuri teigė norinti padėti praktikantei sustiprinti ugdymosi pasiekimų ir pažangos vertinimo gebėjimus. Praktikos pradžioje M3 demonstravo ir aiškino, konsultavo, kaip reikia atlikti ugdymosi pasiekimų ir pažangos vertinimą. Praktikantė buvo skatinama viską stebėti ir pasižymėti. Taip buvo siekiama perduoti ekspertės patirtį ir žinias praktiką atliekančiai studentei. Pirmojo stebėjimo metu M3 klausia praktikantės apie tam tikrus ugdymosi pasiekimų ir pažangos vertinimo situacijos aspektus, o gavusi praktikantės atsakymą, pasiūlo pataisas, paaiškindama, ką ji darytų jos vietoje.

Pirmo kryžminio interviu metu M3 paaiškino, kad praktikantės pasirinkta ugdymosi pasiekimų ir pažangos vertinimo situacija vaikams buvo per sunki. Praktikantė tai žinojo, bet vis tiek norėjo ją išbandyti. Todėl M3 pasirinko dialogo požiūriu grįstą paramą, kad studentė praktikantė galėtų sugalvoti naujų sprendimų.

Antrojo stebėjimo metu M3 uždavė klausimus apie studentės praktikantės ketinimus, grupės valdymą ir vaikų bei jos emocijas. Po kiekvienos užduoties studentė turėjo galimybę apmąstyti, ką išmoko, kokie buvo iššūkiai ir kaip galėtų tobulėti. Tai padeda geriau suprasti turimas stipriąsias ir silpnąsias puses. Kadangi tai buvo pirmas kartas, kai M3 priėmė praktikantę į vaikų grupę, iš pokalbių tapo aišku, kad pasirinkta paramos teikimo forma – konsultavimas – labai pasitvirtino. Taigi, nors tyrimo dalyvė M3 taikė konsultavimą, nukreipdama praktikantę klausimais, antrojo stebėjimo metu pokalbiui vadovavo praktikantė, sutikdama arba nesutikdama su praktikos vadovės nuomone, kitaip tariant pasireiškė apverstos mentorystės forma ir dialogu grįstas paramos požiūris.

**M4: kolegialus teikiamos paramos pobūdis.** M4 į savo grupę priėmė praktikantę, kurią apibūdino kaip „kolegę“. Jos nuomone, studentė praktikantė rodė iniciatyvą ir siūlė daug idėjų. M4

ypač norėjo tobulinti grupės valdymo ir veiklos diferencijavimo gebėjimus. Ji taip pat norėjo, kad praktikantė gebėtų profesionaliai vertinti ugdymosi pasiekimus ir pažangą ugdomosios veiklos situacijoje. Pirmojo stebėjimo metu M4 nebuvo direktyviai nusiteikusi. Ji pradėjo diskusiją remdamasi tuo, ką praktikantė pati pastebėjo.

Pirmojo kryžminio interviu metu su kitomis praktikos vadovėmis, M4 patvirtino šį pastebėjimą, paaiškindama, kad studentė praktikantė žinojo, kuriuo keliu eina. Stebėta situacija taip pat buvo panaši į tą, kuri prieš kelias dienas buvo pateikta praktikos vadovei. Taigi, anot M4, buvo lengva remtis tuo, ką pasakė praktikos vadovė, ir pagrįsti šį apsisprendimą nuomonėmis. Reikėtų pažymėti, kad šiuo atveju M4 jautėsi nepatogiai, siūlydama kitokias strategijas, nei pasiūlė pati praktikantė, bet savo nuomonės garsiai neišreiškė. Vadinasi, galima kalbėti apie tai, kad grįžtamasis ryšys buvo gan empatiškas. Iš tiesų svarbu rodyti empatiją ir supratimą, kai teikiamas grįžtamasis ryšys. Tai padeda sukurti pasitikėjimą ir skatina atvirą komunikaciją.

Antrojo stebėjimo metu M4 iš tiesų laikosi dialoginio požiūrio į teikiamą paramą. Tokio pobūdžio parama panaši į koučingą, nes padeda praktikantei atskleisti visą savo potencialą.

**M5: studentas praktikantas kaip pagalbininkas.** Tyrimo dalyvė M5 vertino praktikantės veiklą kaip papildomą pagalbą valdant labai heterogenišką grupę, kurioje buvo penki vaikai su skirtingais specialiaisiais poreikiais. M5 nemano, kad verta palikti vieną praktikantę su tokia grupe, todėl mieliau kartu su ja dalyvauja ugdomojoje veikloje. Jos nuomone, praktikantei sekėsi labai gerai, nes ji iki galo laikėsi M5 duotų patarimų. Tyrimo dalyvė M5 labai griežtai laikėsi standartų ir principų. Pateikiama ištrauka, kuri demonstruoja didelį mokytojos skiriamą dėmesį ugdymosi pasiekimų ir pažangos vertinimui.

Studentė praktikantė paprašė vaikų nuspalvinti sniego senį ir pridėti prie apskritimų dar kokių nors detalių savo nuožiūra, o tada pasakyti du jį apibūdinančius sakinius.

**M5:** Iš tikrųjų tokio rezultato ir tikėjotės? Jūsų aprašytuose vertinimo kriterijuose nurodyta, kad tekstas turi būti nuoseklus [...].

**Praktikantė:** Vaikai turėtų sugebėti man apibūdinti, ką jie pridėjo prie dviejų apskritimų ir koks dabar yra sniego senis.

**M5:** Taip. Taigi jūs turite koreguoti pirmą kriterijų, turi būti įrašytas, kaip kriterijus, teksto nuoseklumas, net jei tai ne tekstas, o sakiniai, bet jis tikrai turi būti.

**Praktikantė:** Spalvos turi būti tiesiogiai...

**M5:** Tiesiogiai susietos su sniego senio veikla ar būseną. Jei vaikas mums sako: „Mano sniego senis dainuoja“, mmm..., mes nematome jokių natų. Taigi tai turėjo būti jūsų pirmasis kriterijus [...]

**M5:** Grupė „nesublizgėjo“ drausmingumu, galėjote bent kokias paskatas taikyti... arba vizualinį priminimą dėl drausmės...

**Praktikantė:** Taip, galėjau, kitą kartą labiau pasistengsiu... (1 stebėjimas: 2023 m. gegužės mėn.).

Kryžminio interviu metu M5 paaiškino, kad grįžtamąjį ryšį pradėjo klausimu, siekdama, kad studentė praktikantė peržiūrėtų jos nurodymus. Visos situacijos analizės metu praktikantė nė karto nepaminėjo savo lūkesčių, išskyrus tai, kad reikia nuspalvinti sniego senį. Todėl M5 įžanginis klausimas buvo svarbus. Susitikimo kryžminiame interviu metu M5 nustebo, kad ji pati elgiasi taip autoritariškai: „*Negalvojau, kad esu tokia valdinga, kai pamačiau įrašą, be galo nustebau*“ ir įsitikino, kad ji labiau dalyvauja dialoge nei studentė praktikantė (1 kryžminis interviu, 2023 m. birželio mėn.).

Antrojo kryžminio interviu metu M5 pasirinko reflektyvų klausinėjimą, norėdama padėti studentei praktikantei pagalvoti apie būdus, padedančius geresniam ugdymosi pasiekimų ir pažangos vertinimui.

**Apibendrinant tyrimo rezultatus,** svarbu pažymėti, kad tyrimas nagrinėja, kaip praktikos vadovės remia studentes praktikos metu, padedant joms pritaikyti akademinės žinias praktikoje, vertinant vaikų ugdymosi pasiekimus ir pažangą. Tyrimo rezultatai atskleidžia, kad vadovių požiūris į paramą studentėms yra glaudžiai susietas su jų pačių požiūriu į praktiką.

Vienos tyrimo dalyvės (praktikos vadovės) praktiką vertina kaip profesinio tobulėjimo, tęstinio mokymosi ar savosios praktinės veiklos refleksijos galimybę. Tokiu atveju tyrimo dalyvės – praktikos

vadovės – renkami dialogu grindžiamą paramą, o su studente praktikante elgiasi kaip su lygiaverte partnere. Nuo pat pradžių su praktikante užmezgami pasitikėjimo viena kita santykiai. Parama dažnai teikiama koučingo forma. Taip pat buvo įdomu pastebėti, kad tokią formą ir požiūrį į paramą studentei pasirinkusios tyrimo dalyvės pačios apmąsto savo vertinimo praktinę veiklą. Diskusijos su praktikante leidžia joms patvirtinti ir įtvirtinti savo vertinimo praktiką.

Kai praktikos vadovės suvokia praktikantę kaip pagalbininkę, jos užima modelio pozicijos elgseną praktikantės atžvilgiu. Tokios praktikos vadovės nelaiko praktikantės būsima mokytoja, kuri jau dalyvauja profesinio augimo procese, tačiau antro-trečio kurso studentės jau turi pakankamą ir įdomų praktikos bagažą, nes yra patyrusios kelias praktikas, taigi ir kelis skirtingus praktikos vadovų veiklos modelius. Šiuo atveju vadovių parama pirmiausia yra normatyvinio pobūdžio.

Surinktų duomenų analizė leido pastebėti, jog normatyvinio pobūdžio parama gali būti susijusi su vadovavimu grupei, palaikant drausmingumą. Tyrimo dalyviai M2 ir M5 aiškiai išsireiškė, kad joms nerimą kėlė praktikantės gebėjimas valdyti grupę joje palaikant drausmingumą. Šis mažesnis pasitikėjimas praktikantės gebėjimu valdyti situaciją lėmė paramos teikimo formą. Be to, reikėtų pažymėti, kad normatyvinės paramos atveju klausimas apie praktikantės vertinimo veiklą nebuvo įtrauktas į komentarus teikiant grįžtamąjį ryšį, o tai verčia susimąstyti, kokią svarbą praktikos vadovės teikė studentų praktikančių vertinimo srities kompetencijoms.

Tyrimas atskleidė, kad išryškėjo būsimųjų mokytojų patiriami sunkumai kontekstualizuojant studijų metu įgytas žinias praktinėje veikloje. Tas pats taikoma ir jų ugdymosi pasiekimų bei pažangos vertinimo gebėjimams. Bet kokiu atveju reikia padėti studentui praktikantui nustatyti įgytų studijų metu žinių ir praktinio jų pritaikomumo sąsajas vertinant vaikų ugdymosi pasiekimus ir pažangą. Šis tyrimas rodo, kad kai kurios praktikos vadovės nesprenžia šio klausimo drauge su savo praktikantėmis. Reikėtų nepamiršti, kad praktikos vadovėms t. y. tyrimo dalyvėms, tyrėjos rekomendavo aptarti vertinimo praktiką sąveikos su ugdytiniais metu teikiant grįžtamąjį ryšį. Tačiau dviejų tyrimo dalyvių atveju jos pirmenybę teikė grupės valdymui, drausmingumo palaikymui, negrįždamos prie kitų esminių elementų, kurie galėtų pateisinti tam tikrą ugdytinių grupės kontrolės praradimą. Pavyzdžiui, jei ugdymosi tikslai nėra aiškūs, jei veikla nestruktūruota atsižvelgiant į numatytus tikslus, jei praktikantė nepastebi ugdytinių nesupratimo požymių arba, atvirkščiai, požymių, kad ugdytiniai viską suprato, gali būti, kad vaikai nuobodžiaus ar nusivils ugdomąja veikla ir taps nedrausmingi.

Tokia tyrimo prielaida, nors pagrįsta nedideliu skaičiumi stebėtų tyrimo dalyvių, verčia kelti klausimus dėl ugdymosi pasiekimų ir pažangos vertinimo procesui teikiamos svarbos studentų praktikos metu. Nepaisant to, įdomu pastebėti, kad toms tyrimo dalyvėms, kurios rėmėsi dialogu grįstos paramos požiūriu, lengviau sekėsi skatinti vertinimo įgūdžių ir, tikėtina, kitų sudėtingesnių įgūdžių, ugdymą. Dialogas leidžia išreikšti skirtingas tiek praktikanto, tiek praktikos vadovo žinias ir, galbūt, orientuoti diskusiją link planavimo ir vertinimo procesų, o ne koncentruotis į tai, kas nebuvo iš anksto įtraukta planuojant studento praktikanto veiklą.

Baigiant, įdomu pastebėti, kad kryžminis interviu taip pat tapo tyrimo dalyvių, mokytojų-praktikos vadovų – profesinio tobulėjimo priemone. Išskyrus M2, kuri praktikos metu nekeitė savo požiūrio į paramą. Nustatyta, kad kuo labiau kitos tyrimo dalyvės pažino studentę praktikantę, tuo labiau parama tapdavo pagrįsta dialogu. Vienas iš lūžio taškų buvo pirmasis kryžminis interviu. Sužinojusios apie M1 požiūrį, kitos tyrimo dalyvės patyrė atradimą: jos suprato, kad ne visada būtina vadovauti praktikantei nurodant, kaip reikia elgtis. Pateikiant praktikantei refleksyvius klausimus apie jos ketinimus, veiklos strategijas ir pasiektus rezultatus, jai tapo lengviau susimąstyti ir greičiau tapti savarankiška.

Šie naujai atsiradę duomenys nebuvo tyrimo dėmesio centre, tačiau juos verta akcentuoti. Tai, kad tyrimo dalyvių, praktikos vadovių, buvo paprašyta pažvelgti į save kolektyviai, paskatino jas suvokti, kaip jos rėmė savo praktikantes ir kaip jos vertino pačią praktiką. Todėl reikėtų apsvaistinti galimybę sukurti mechanizmus, kurie leistų praktikos vadovėms keistis paramos praktikantui idėjomis apie, susipažinti su kitų paramos praktika, palyginti savo patirtį su kitų praktikos vadovų patirtimi. Tai neabejotinai turėtų teigiamą poveikį praktikos vadovų bendradarbiavimo plėtotei ir teigiamą poveikį mūsų studentų praktikantų rengimui bei jų profesinių įgūdžių ugdymui.

## IŠVADOS IR REKOMENDACIJOS

1. Atlikus mentorystės koncepto analizę galima teigti, kad mentorystė – daugiaprasmiš ir daugiaplanis konceptas, nes egzistuoja daugelis šios socialinės praktikos pakraipų ir formų.

Atsakant į pirmą probleminį klausimą (Kokie yra daugiaprasmišio mentorystės koncepto būdingi požymiai (charakteristikos) ir kaip apibrėžiamas konceptas?), nustatyta, kad pagrindiniai daugiaprasmišio koncepto požymiai (charakteristikos) yra: a) mentorystė kaip tarpasmeniniai mentoriaus ir proteguojamo asmens santykiai; b) mentorystė kaip paramos forma proteguojamo asmens įgūdžių, gebėjimų ugdymo, profesinio identiteto konstravimo metu, jo savarankiškumo ir gebėjimo spręsti problemas skatinimas.

Mentorystės konceptas gali būti apibrėžtas kaip procesas, kurio metu patyręs asmuo (mentorius) dalijasi savo žiniomis, patirtimi ir įgūdžiais su mažiau patyrusiu asmeniu. Kita vertus, mentorystė – tai ne tik procesas, bet ir vienas iš paramos modelių, taikomų daugelyje įvairių visuomenės sferų siekiant patenkinti didėjančius asmeninio ir profesinio augimo poreikius privačiose ir viešosiose įmonėse, švietime, profesiniame rengime ir kt.

Vadinasi, mentorystė apima paramos teikimą ir abipuse pagarba grįstus santykius tarp patyrusio mentoriaus ir mažiau patirties turinčio asmens. Mentorystės koncepto analizė įvairių veiklos sferų (pavyzdžiui, edukologijos, slaugos, psichologijos, politikos, verslo ir kt.) kontekste atskleidė, kad mentoriai gali atlikti įvairius vaidmenis ir funkcijas, o parama reiškiasi skirtingų formų ir požiūrių įvairove.

Tačiau dar ir šiandieną mentorystės koncepto tyrimai yra riboti, nes tyrėjai daugiau dėmesio skyrė praktiniams mentorystės tyrimams, tokiems kaip mentorystės nauda, poveikis, pasitenkinimas mentorystės santykiais, individualių ar socialinių poreikių tenkinimas ir kt., o ne koncepto analizei.

2. Atsakant į antrą probleminį tyrimo klausimą (Kuo gali reikštis mentorystės santykiai ir kaip skirtingų mentorystės santykių raiška atsiliepia studentų profesiniam augimui praktikos vadovų požiūriu?) bei remiantis mokslinės literatūros šaltinių analize ir empiriniais tyrimais, nustatyta, jog egzistuoja skirtingi mentorystės santykių tipai, kurių raiška yra specifinė. Ši tipų specifika leidžia suprasti skirtingus mentorystės santykių aspektus, kartu skatinant tam tikrą konkrečios patirties derinį. Mentorystės santykių raiška priklauso nuo to, kuriame žmogaus profesinės veiklos kontekste ar socialiniame lauke jie praktikuojami, todėl mentorystės santykiai gali būti traktuojami labai skirtingai, netgi prieštaringai. Tačiau akcentuotina tai, kad mentorystės santykiai bet kurio tipo atveju yra savanoriški ir laisvi, nehierarchiniai, konfidencialūs ir dažnai tarpgeneraciniai. Jie pasižymi tarpusavio pasitikėjimu, pagarba, tolerancija, netgi bičiulyste ir reguliarumu, nes reikia reguliariai skirti laiko ir abipusių investicijų vidutinės trukmės ir/ar ilgalaikių santykių palaikymui.

Kiekybiniu tyrimu nustatyta, kad studentų praktikos kontekste Lietuvoje dominuoja trys pagrindiniai mentorystės santykių tipai ir/ar jų deriniai: *Mokytojo*, *Ekspertinės patirties perteikimo ir Patirties perteikimo*, kurie pasižymi vienkryptiškumu – orientacija į studento profesinį augimą. Tačiau pasigendama mentorystės santykių formų, praktikų įvairovės, kuri suteiktų daugiau galimybių dvikrypčiams santykiams – mentoriaus ir studento abipusiam profesiniam augimui. Nustatyta, kad dažniausiai mentorystės santykiuose dominuoja instrumentalumas, o tai gali riboti studentų tobulėjimą psichosocialiniu ar organizaciniu lygmeniu. Kai mentorystės santykiai pasižymi instrumentalumu, neskiriant pakankamo dėmesio psichosocialinei ir organizacinei santykių dimensijai, sudėtinga išvelgti jų poveikį profesiniam augimui kolektyviniu lygmeniu. Pedagogai – praktikos vadovai – daugumoje atvejų mentoriaus veiklai reikalingus gebėjimus įgyja savimokos, neformaliojo mokymosi būdu, todėl neaišku, ar tokiu būdu įgytos, bet neformalizuotos kompetencijos yra tinkamos siekiant užtikrinti studentų profesinį augimą praktikos metu.

Kokybinio tyrimo duomenys rodo, kad mentorystės santykių kūrimas grindžiamas studento poreikių nustatymu ir pripažinimu, siekiant lavinti jo praktinius įgūdžius, pasitelkiant mentoriaus patirtį ir žinias. Kokybinio tyrimo duomenų analizė parodė, kad mentorystės santykiuose svarbu atsižvelgti į proteguojamo asmens poreikius, aktyvumo lūkesčius ir teikti emocinę paramą, o mentorystės santykiai yra svarbūs profesinės integracijos skatinimui ir profesinės veiklos modeliavimui.

3. Atsakant į probleminį tyrimo klausimą (Kaip reiškiasi praktikos vadovo parama studentui praktikos metu bandant konceptualizuoti turimas akademines žinias?) ir remiantis tyrimo rezultatais, galima teigti, kad praktikos vadovų pasirinkta paramos forma ir požiūris į teikiamą paramą glaudžiai siejasi su mokytojo – praktikos vadovo – požiūriu į studentų praktiką. Šiuo tyrimu nustatyta, kad praktikos vadovų teikiama parama reiškiasi įvairiai, o paramos formos varijuoja:

a) *dialogu grindžiama parama*, kai praktikos vadovai reaguoja į studentų praktiką kaip į savo asmeninę profesinio tobulėjimo galimybę ir renkasi dialogu grįstą paramą, elgiasi su studentais kaip su lygiaverčiais partneriais, renkasi koučingo kaip paramos studentui praktikantui formą. Tokios paramos galutinis tikslas – nauda ne tik turinčiojo mažiau profesinės patirties asmeniniam ir/ar profesiniam augimui, bet ir paties mentoriaus moralinis pasitenkinimas teikiant paramą bei jo paties augimas;

b) *spekuliatyviuoju požiūriu grindžiama parama*, kai praktikos vadovai analizuoja studentų praktikantų galimybes, siekdami jiems kuo geriau patarti, o grįžtamojo ryšio metu aptariant praktikantų veiklą taikomas reflektyvus klausinėjimas, sutelkiamas dėmesys į praktikantų išsiskeltus tikslus ir padedama jiems sureguliuoti veiklos strategijas. Šiuo atveju vyraujanti paramos forma apibrėžiama kaip koučingas;

c) *normatyviniu požiūriu grindžiama parama*: kai praktikos vadovai suvokia praktikantus kaip pagalbininkus ir teikia direktyvią paramą, labiau orientuotą į grupės valdymą ir drausmę. Šiuo atveju vyrauja individualios mentorystės ar pameistrystės paramos formos.

Šio paskutinio empirinio tyrimo metu išryškėjo studentų praktikantų sunkumai kontekstualizuojant žinias. Tyrimas atskleidė, kad studentams praktikantams sudėtinga pritaikyti akademines žinias praktikoje, ypač vertinant vaikų pasiekimus ir pažangą.

**Rekomendacijos.** Remiantis tyrimo rezultatais, galimos tokios rekomendacijos praktikos vadovams ir kolegijos dėstytojams:

- rekomenduojama praktikos vadovams daugiau dėmesio skirti dialogui ir refleksijai, siekiant skatinti studentų savarankiškumą ir ugdyti profesinius įgūdžius ugdymosi pasiekimų bei pažangos vertinimo srityje;
- kontekstualizuoti žinias – reiškia pritaikyti teorines žinias praktinėse situacijose. Todėl praktikos vadovams ir kolegijos dėstytojams rekomenduojama keletas būdų, kaip tai padaryti efektyviau:
  - a) pateikiant praktinius pavyzdžius: naudoti realaus gyvenimo pavyzdžius, kurie atitinka teorines koncepcijas. Tai padeda geriau suprasti kaip teorija veikia praktikoje;
  - b) taikant refleksiją: skatinti studentus apmąstyti savo patirtį ir susieti ją su teorinėmis žiniomis. Tai gali būti daroma dienoraščių, diskusijų ar refleksijos užduočių pagalba;
  - c) skatinant projekcinį mokymąsi: įtraukti studentus į projektus, kurie reikalauja teorinių žinių taikymo praktikoje. Tai gali būti ilgalaikiai projektai arba trumpalaikės užduotys;
  - d) taikyti įvairesnes paramos formas: koučingą, konsultavimą, apverstąją mentorystę ir kt. teikiant nuolatinį grįžtamąjį ryšį ir paramą bei padedant studentams suprasti, kaip jų žinios taikomos praktikoje;
  - e) simuliacijos ir vaidmenų žaidimai: naudoti simuliacijas ar vaidmenų žaidimus, siekiant padėti studentams praktikantams išbandyti teorines žinias saugioje, kontroliuojamoje aplinkoje;
  - f) tarpdisciplininis mokymasis: skatinti studentus taikyti žinias iš skirtingų disciplinų, siekiant išvelgti platesnį teorijos pritaikymo kontekstą.



## Literatūros sąrašas

1. Abonneau, D., & Campoy, E. (2014). Étude de la relation d'apprentissage à travers le prisme du mentorat: fonctions de mentorat et rôle médiateur de l'engagement sur l'intention de quitter. *Revue de Gestion des ressources humaines*, 91, 29-42.
2. Albertini, F. (2013). Pour la bonne cause? Autobiographie et engagement. In *L'engagement, de la société aux organisations*, sous la direction de Richard Delaye et Pascal Lardellier (pp. 37-46). Paris: L'Harmattan.
3. Allen, T. D., Eby, L.T, Poteet, M.L, Lentzet, E., & Lima, L (2004). Career Benefits Associated with Mentoring for Protegés: A Meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89 (1), 127.
4. Allouch A., & Van Zanten A. (2008). Formateurs ou “grands frères”? Les tuteurs des programmes d'ouverture sociale des Grandes Écoles et des classes préparatoires. *Éducation et sociétés*, 21(1), 49-65. <https://doi.org/10.3917/es.021.0049>
5. Anadón, M., & Savoie-Zajc, L. (2009). Introduction: l'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7.
6. Andrews, P., & Martin, E. (2003). *No teacher left behind: Mentoring and supporting novice teachers* [Communication]. Georgia Association of Colleges for Teacher Education/ Georgia Association of Teacher Educators, St. Simons Island, GA.
7. Angelle, P. S. (2002). *Beginning teachers take flight: A qualitative study of socialization* [Communication]. Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, Austin, États-Unis.
8. Anica-Popa, I. -F., Vrîncianu, M., Anica-Popa, L. -E., Cişmaşu, I. -D., & Tudor, C. -G. (2024). Framework for Integrating Generative AI in Developing Competencies for Accounting and Audit Professionals. *Electronics*, 13(13), 2621. <https://doi.org/10.3390/electronics13132621>
9. Autukevičienė, B., & Monkevičienė, O. (2017). Į pradedančių dirbti ikimokyklinio ugdymo pedagogų profesinės karjeros plėtotę orientuota mentorystė. *Pasaulis vaikui: ugdymo realijos ir perspektyvos*, 6, 42-62.
10. Bach Ouerdian, E., Malek A., & Dali, N. (2018). L'effet du mentorat sur la réussite de carrière: quelles différences entre hommes et femmes? *Relations industrielles*, 73(1), 117-145. <https://doi.org/10.7202/1044429ar>
11. Badia, A., & Clarke, A. (2022). The practicum-mentor identity in the teacher education context. *Teaching Education*, 33(4), 355-371. <https://doi.org/10.1080/10476210.2021.1920910>
12. Balevičienė, S., & Zablackė, R. (2022). Vaiko ugdymosi pasiekimų ir pažangos vertinimas ikimokykliniame ir priešmokykliniame ugdyme. Vilnius: Nacionalinės švietimo agentūros Bendrųjų reikalų departamento Aprūpinimo ir leidybos skyrius. Prieiga per internetą: <https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2022/04/Vaiko-ugdymosi-pasiekimu-vertinimas.pdf>
13. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.
14. Barbier, J.-M., Chaix, M.-L., & Demailly, L. (1994). Recherche et développement professionnel. *Recherche & Formation*, 17, 5-8.
15. Barnett, B., Hopkins-Thompson, P., & Hoke, M. (2002). *Assessing and supporting new teachers. Lessons from the Southeast*. Teaching quality in the Southeast policy brief. The Southeast Center for Teaching Quality
16. Barrette, N. (2000). *Ressources évoquées par l'enseignant débutant de l'ordre primaire pour gérer ses incidents critiques* [Thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
17. Baudrit, A. (2011). *Mentorat et tutorat dans la formation des enseignants*. (1re éd.). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.baudr.2011.01>
18. Baugh, S. G., & Fagenson-Eland, E. A. (2007). Formal mentoring programs. *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice*, 249-271.
19. Bearman, S., Blake-Beard, S., Hunt, L., & Crosby, F. J. (2007). New directions in mentoring. In T. D. Allen, & L. T. Eby (Eds.), *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach* (pp. 375-395). Blackwell Publishing.

20. Beaulieu, C., Godin, F., & Henri, M. (2017). *Mentorat et persévérance en sciences humaines*, Saint-Laurent, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
21. Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles: L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles: De Boeck Université. <http://hdl.handle.net/2268/1898>
22. Beckers, J., Jardon, D., Jaspar, S., & Mathieu, C. (2004). *Insert'prof: pour un dispositif de formation favorisant une insertion réussie dans la vie professionnelle, bilan et propositions*. Service de didactique générale et formation des enseignants
23. Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., & Sempa, A. (2012). Positive development: Theory, research, and applications. In R. M. Lerner (Ed.), *Theoretical Models of Human Development. Volume 1 of Handbook of Child Psychology* (6th ed.) (pp. 894- 941). Editors-in-chief: W. Damon & R. M. Lerner. Hoboken, NJ: Wiley.
24. Bergevin, C., & Martineau, S. (2007). Le mentorat. Rapport du Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement. Prieiga per internet: [http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/Le\\_mentorat\\_par\\_ladipe.pdf](http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/Le_mentorat_par_ladipe.pdf)
25. Bernatchez, P.-A., Cartier, S. C., Bélisle, M., & Bélanger, C. (2010). Le mentorat en début de carrière: retombées sur la charge professorale et conditions de mise en œuvre d'un programme en milieu universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.374>
26. Black, P. (2016). The Role of Assessment in Pedagogy – and Why Validity Matters. In *SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment* (vol. 2, pp. 725-738). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781473921405>
27. Black, P., & Wiliam D. (2009). Developing the Theory of Formative Assessment. *Educational Assessment. Evaluation and Accountability*, 21, 5-31.
28. Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for Learning. Putting it into Practice*. Maidenhead: Open University Press.
29. Bonneau, I. (2015). *Le développement du leadership partagé dans les équipes de projet* [Thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
30. Boudreault, M. (2016). *Étude exploratoire des caractéristiques d'une relation de mentorat* [Mémoire de maîtrise inédit]. Université Laval, Québec, QC.
31. Bower, G. G. (2007). Factors influencing the willingness to mentor 1st-year faculty in physical education departments. *Mentoring & Tutoring*, 15(1), 73-85.
32. Bozeman, B., & Feeney, M. K. (2007). Toward a useful theory of mentoring: A conceptual analysis and critique. *Administration & Society*, 39, 719-739.
33. Bozeman, B., Darwin, A., & Palmer, E. (2009). Mentoring circles in higher education. *Higher Education Research and Development*, 28(2), 125-136.
34. Bozionelos, N. (2003). Intra-Organizational Network Resources: Relation to Career Success and Personality. *The International Journal of Organizational Analysis*, 11(1), 41-66.
35. Bozionelos, N., Kostopoulos, K., Van der Heijden, B., Rousseau, D. M., Bozionelos, G., Hoyland, T., ... & Van der Heijde, C. (2016). Employability and job performance as links in the relationship between mentoring receipt and career success: A study in SMEs. *Group & organization management*, 41(2), 135-171.
36. Brandau, J., Studencnik, P., & Kopp-Sixt, S. (2017). Dimensions and levels of mentoring: Empirical findings. *Global Education Review*, 4(4), 5-19.
37. Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology*, Vol. 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological (pp.57-71). Washington, DC: American Psychological Association.
38. Bright, M.I. (2005). Can Japanese mentoring enhance understanding of Western mentoring? *Employee Relations*, 27(4), 325-339.
39. Broadfoot, P.M., Daugherty, R., Gardner, J., Harlen, W., James, M., & Stobart, G. (2002). *Assessment for learning: 10 principles*. Assessment Reform Group, Nuffield Foundation, University of Cambridge.

40. Brondyk, S., & Searby, L. (2013). Best practices in mentoring: Complexities and possibilities. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(3), 189-203.
41. Brousseau-Deschamps, M., Desmarais, B., Lamoureux, L., & Nault, G. (2004). *Programme d'insertion professionnelle du personnel enseignant débutant* [Communication]. Colloque sur l'insertion professionnelle, Laval, QC
42. Brown, T., Katz, L., Hargrave, S., & Hill, R. (2003). *Promoting quality teachers through a supportive mentoring environment for pre-service and first-year teachers* [Communication]. Annual Meeting of the Association for Teachers Educators, Santa Fe, Mexico.
43. Butler, B., & Cuenca, A. (2012). Conceptualizing the roles of mentor teachers during student teaching. *Action in Teacher Education*, 34, 296–308. <https://doi.org/10.1080/01626620.2012.717012>
44. Campbell, C. D. (2007). Best practices for student-faculty mentoring programs. In T. D. Allen, & L. T. Eby (Eds.), *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach* (pp. 375-395). Malden, MA: Blackwell Publishing.
45. Carr, R. (2006). Mentoring: where do we go from there? *Pastoral Care in Education*, 24(4), 58–59.
46. Carter, A. R., & Hart, A. (2010). Perspectives of mentoring: The Black female student & athlete. *Sport Management Review*, 13, 382-394.
47. Céré, R., (2003). L'insertion professionnelle des nouveaux enseignants: le point de vue... des gestionnaires. *Vie pédagogique*, 128, 26-30.
48. Cervera, M., Emond, C., Hourcade, R., Jung, C., & Le Gall, R. (2018). Mesurer les effets de l'accompagnement social? Les principaux enseignements d'une revue de littérature. *Revue des politiques sociales et familiales*, 126, 83-90. <https://doi.org/10.3406/caf.2018.3268>
49. Cimiano, P., Hotho, A., & Staab, P. (2005). Learning concept hierarchies from text corpora using formal concept analysis. *Journal of Artificial Intelligence Research (JAIR)* 24, 305–339.
50. Clifford, E. F. (1999). A Descriptive study of Mentor-Protégé Relationships, Mentor's Emotional Emphatic Tendency, and Protégés' Teacher Self-Efficacy Belief. *Early Child Development and Care*, 156(1), 145-154. <https://doi.org/10.1080/0300443991560109>
51. Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretien en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, 2(1). <https://doi.org/10.4000/pistes.3833>
52. Constantine, M. G. (2012). Predictors of satisfaction with counselling: Racial and ethnic minority clients' attitudes toward counselling and ratings of their counsellors' general and multicultural counselling competence. *Journal of Counselling Psychology*, 49(2), 255-263.
53. Craig, C. A., Allen, M.W; Reid, M. F., Riemenschneider, C. K., & Armstrong, D. J. (2013). The Impact of Career Mentoring and Psychosocial Mentoring on Affective Organizational Commitment, Job Involvement, and Turnover Intention. *Administration and Society*, 45(8), 949-973.
54. 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.
55. Dani, D., Harrison, L., Felton-Koestler, M., Kopish, M., Dunham, J., Hallman-Thrasher, A., & Shaw, O. (2021). Nature of Mentoring Interactions to Support Teacher Candidate Learning in Clinical Settings. *Peabody Journal of Education*, 96(1), 76-86.
56. Davis, J. S., & Fantozzi, V. B. (2016). What do student teachers want in mentor teachers? Desired, expected, possible, and emerging roles. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(3), 250-266. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1222814>
57. Day, R., & Allen, T. D. (2004). The relationship between career motivation and self-efficacy with protégé career success. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 72-91.
58. De Champlain, Y. (2011). Discours sur la réussite et pratiques d'évaluation. *Éducation et francophonie*, 39(1), 119-132. <https://doi.org/10.7202/1004333ar>
59. De Ketele, J. M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 15, 25-37.

60. Demol, J. N. (2002). L'accompagnement en alternance: de l'université au travail, du travail à l'université. *Éducation permanente*, 153, 129-143.
61. De Simone, S. (2021). *Mentorat et tutorat: des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS)* [Thèse de doctorat inédite]. Université de Genève, Genève. Prieiga per internetą: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:157616>
62. Delobbe N., & Vandenberghe C. (2001). La formation en entreprise comme dispositif de socialisation organisationnelle: enquête dans le secteur bancaire. *Le travail humain*, 64(1), 61-89. <https://doi.org/10.3917/th.641.0061>
63. Delobbe, A. M. (2017). Le décrochage enseignant: comprendre ses origines et impacts pour un meilleur encadrement. *Initio*, 6(1), 155-174.
64. Devos, C., Mouton, M., & Marigliano, S. (2013). Perception du mentorat. *Éducation & formation*, 299, 36-51.
65. Dion-Desjardins, C. (2004, Mai). *Faciliter l'insertion des nouveaux enseignants* [Communication]. Colloque sur l'insertion professionnelle, Laval, QC
66. Dirksen, D. J. (2013). *Student Assessment: Fast, Frequent, and Formative*. R&L Education.
67. Dominguez, N. (2013). *Mentoring Unfolded: The Evolution of an Emerging Discipline*. Thèse de doctorat pour obtenir le titre de Docteur en philosophie. Organizational Learning and Institutional Technology. The University of New Mexico Albuquerque, New Mexico.
68. Donaldson, S. I., Ensher, E. A., & Grant-Vallone, E. J. (2000). Longitudinal examination of mentoring relationships on organizational commitment and citizenship behavior. *Journal of Career Development*, 26(4), 233-249.
69. Dougherty, T. W., Turban, D. B., & Haggard, D. L. (2007). Naturally occurring mentoring relationships involving workplace employees. In T. D. Allen, & L. T. Eby (2007), *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach* (pp. 139-158). Blackwell Publishing
70. Doyle, M. (1997). Beyond life history as a student: Preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *College Student Journal*, 31(4), 519.
71. Drucker, P. F. (1992). Reflections of a Social Ecologist. *Society*. 29(4), 57-64. doi:10.1007/BF02695313S2CID 144879884
72. Dubois, D. L., & Silverthorn, N. (2005). Research methodology. In D. L. Dubois, & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of Youth Mentoring* (pp. 44-64). Thousand Oaks, CA: Sage Public
73. Dubois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 157-197.
74. Duchesne, C. (2010). L'établissement d'une relation mentorale de qualité: à qui la responsabilité? *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(2), 239-253. <https://doi.org/10.7202/045606ar>
75. Duck, S. (2014). Stratagems, spoils, and a serpent's tooth: On the delights and dilemmas of personal relationships. In W. R. Cupach, & B. H. Spitzberg (Eds.), *The Dark Side of Interpersonal Communication* (pp. 3-24). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
76. Ducrey Monnier, M., Lepareur C., & Marlot, C. (2019). *Élaboration d'un cadre méthodologique pour l'analyse des pratiques d'évaluation dans l'enseignement des sciences à l'école primaire*. Communication présentée au colloque de l'ADMEE Europe, Lausanne, Suisse.
77. Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2007). *The impact of after-school programs that promote personal and social skills*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
78. Eby, L. T., Allen, T. D., Hoffman, B. J., Baranik, L. E., Sauer, J. B., Baldwin, S., ... & Evans, S. C. (2013). An interdisciplinary meta-analysis of the potential antecedents, correlates, and consequences of protégé perceptions of mentoring. *Psychological bulletin*, 139(2), 441.
79. Eby, L. T., & Lockwood, A. (2005). Protégés' and mentors' reactions to participating in formal mentoring programs: A qualitative investigation. *Journal of Vocational Behavior*, 67(3), 441-458.

80. Eby, L. T., Rhodes, J. E., & Allen, T. D. (2007). Definition and evolution of mentoring. In *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach*, 7-20.
81. Eby, L. T., McManus, S., Simon, S., & Russell, J. (2000). The Protege's Perspective Regarding Negative Mentoring Experiences: The Development of a Taxonomy. *Journal of Vocational Behavior*, 57, 1–21. doi:10.1006/jvbe.1999.1726
82. Elliot, D. S., & Mihalic, S. (2014). Issues in disseminating and replicating effective prevention programs. *Prevention Science*, 5, 47-53.
83. Fagenson, E. A. (1989). The Mentor Advantage: Perceived Career/job Experiences of Protégés versus Non-protégés. *Journal of Organizational Behavior*, 10 (4), 309-320.
84. Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.
85. Fernandes-Alcantara A. L. (2019). *Vulnerable youth: Federal mentoring programs and issues*. Washington, Congressional Research Service.
86. Fletcher, S. J., & Mullen, C. A. (2012). *The Sage handbook of mentoring and coaching in education*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446247549>
87. Fourez, Z. (2008). Cómo se elabora el conocimiento La epistemología desde un enfoque socioconstructivista. *Innovación Educativa*, 8(44), 92.
88. Fretel, A. (2013). La notion d'accompagnement dans les dispositifs de la politique d'emploi: entre centralité et indétermination. *Revue Française de Socio-Économie*, 11(1), 55-79. <https://doi.org/10.3917/rfse.011.0055>
89. Gagnon, C., Desmarais, M.-É., Trépanier, N. S., & Gagnon-Tremblay, A. (2021). Le tutorat, le coaching et le mentorat: les dispositifs de développement professionnel s'appuyant sur l'assistance par un pair. In N. Gaudreau, N. S. Trépanier, & S. Daigle (Éds), *Le développement professionnel en milieu éducatif: des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (pp. 199-274). Presses de l'Université du Québec
90. Gagnon, N. (2017). *Portrait de l'accompagnement mentorat au regard de l'agir compétent des enseignants mentors œuvrant dans le cadre du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) de l'Ontario* [Thèse de doctorat]. Université d'Ottawa, Ottawa, Canada.
91. Gagnon, N. (2020). Développer l'agir compétent de mentors: le cas d'enseignants oeuvrant dans un programme d'insertion professionnelle en Ontario. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(1). <https://doi.org/10.7202/1075719ar>
92. Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H. L., Markkanen, I., Pennanen, M., & Gijbels, D. (2015). Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 358-377.
93. Geindre, S., Deschamps, B., & Fatien Dochion, P. (2014). L'accompagnant du repreneur : conseil, mentor ou coach? *Entreprendre innover*, 2-3(21-22), 38-46. <https://doi.org/10.3917/entin.021.0038>
94. George, S. M., & LaLonde, R. J. (2005). *Incarcerated mothers in Illinois State Prisons: An analysis of administrative data*. Prieiga per internetą: [www.harrisschool.uchicago.edu/research/chppp/research.html](http://www.harrisschool.uchicago.edu/research/chppp/research.html)
95. Germain, A. (2008). Societas, foedus, amicitia: la société des « princes » dans la correspondance de Gerbert d'Aurillac. In C. Carozzi, D. Le Blévec, & H. Taviani-Carozzi (éds.), *Vivre en société au Moyen Âge* (1-). Presses universitaires de Provence. <https://doi.org/10.4000/books.pup.6343>
96. Gervais, C., & Lévesque, M. (2000). L'insertion professionnelle: une étape à réussir dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. *Éducation Canada*, 40(1), 12-15.
97. Ghosh, R., Reio, T. G., & Haynes, R.K. (2012). Mentoring and Organizational Citizenship Behavior: Estimating the Mediating Effects of Organization-based Self-esteem and Affective Commitment. *Human Resource Development Quarterly*, 23(1), 41-63
98. Gibson, S. K. (2004a). Being mentored: The experience of women faculty. *Journal of career development*, 30(3), 173-188.

99. Gibson, S. K. (2004b). Mentoring in Business and Industry: The Need for a Phenomenological Perspective. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 12(2), 259-275.
100. Girves, J., Zepeda, Y., & Gwathmey, J.K. (2005). Mentoring in a post-affirmative action world. *Journal of Science Issues*, 61(3), 449 – 479.
101. Godin, J., & Le Louarn, J.Y. (1986). Les mentors ont-il un effet sur la progression de la carrière? *Relations industrielles/Industrial Relations*, 41(3), 505-518.
102. Goirand S. (2009). L'individualisation des politiques socioéducatives: famille sous assistance ou famille sous surveillance? Le cas des "parcours individualisés de Réussite éducative". *Recherches en éducation*, 7. <https://journals.openedition.org/ree/4298>
103. Green, M., & Scholes, M. (2014). *Attachment and Human Survival*. New York: Karnac.
104. Grimmett, H., Forgasz, R., Williams, J., & White, S. (2018). Reimagining the role of mentor teachers in professional experience: Moving to I as fellow teacher educator. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(4), 340-353.
105. Grossman, J. B., & Rhodes, J. E. (2012). The test of time: Predictors and effects of duration in youth mentoring programs. *American Journal of Community Psychology*, 30, 199-219.
106. Guay, M. M. (1997). Le mentorat, un levier pour relever le défi de la performance des organisations publiques. In Marie-Michèle Guay (Ed.), *Performance et secteur public: réalités, enjeux et paradoxes* (pp.127-139). Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
107. Guay, M. M. (2002). Quelques précisions... le mentorat versus le coaching. *Revue Échange*, 16(3), 7-8.
108. Guay, M.-H., & Gagnon, B. (2021a). Un modèle d'accompagnement du développement professionnel: une ressource essentielle de l'agir compétent du conseiller pédagogique. In I. Vachon, S. Guillemette, & G. Vincent (Éds), *La conseillancé pédagogique, une profession au service des écoles québécoises* (pp. 135-147). JFD éditions.
109. Guay, M.-H., & Gagnon, B. (2021b). La recherche-action. Dans I. Bourgeois (Éd.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (pp. 415-440). Presses de l'Université du Québec.
110. Hadchiti, R. (2021). *Relations entre le mentorat, les compétences émotionnelles et le leadership transformationnel dans le contexte des directions d'établissement scolaire au Québec* [Thèse de doctorat inédite]. Université Laval, Québec, QC.
111. Hadji, C. (2019). Pour une évaluation humaniste. *Contextes et didactiques*, 13, 1-27. <https://doi.org/10.4000/ced.811>
112. Haggard, D. L., Dougherty, T.W., Turban, D.B., & Wilbanks, J.E. (2011). Who is a Mentor? A Review of Evolving Definitions and Implications for Research. *Journal of Management*, 37(1), 280-304
113. Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
114. Hawkins, P. (2013). *Coaching, Mentoring and Organizational Consultancy: Supervision, Skills and Development*. Open University Press.
115. Heikkinen, H., Jokinen, H., & Tynjälä, P. (2012). Teacher education and development as lifelong and life-wide learning. In H. Heikkinen, H. Jokinen, & P. Tynjälä (Éds.), *Peer-group mentoring for teacher development* (pp. 3-30). Routledge.
116. Hezleet, S. A., & Gibson, S. K. (2005). Mentoring and human resource development: where we are and where we need to go. *Advances in Developing Human Resources*, 7, 446 – 469.
117. Hoigaard, R., & Mathisen, P. (2009). Benefits of formal mentoring for female leaders. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 7(2), 64-70.
118. Homerin, M.-F. (2015). *Repenser la pédagogie à l'aune du profil apprenant*. Prieiga per internetą: <http://lenseignement.catholique.be/cecafoc/formation.html?mid=2732>
119. Horincq Detournay, R. (2018). Les fonctions de la mobilisation des écrits scientifiques dans une approche inductive: analyse enracinée dans l'expérience d'une recherche doctorale. *Approches inductives*, 5(1), 145-176

120. Houde, R. (2001). Le mentorat, un défi relationnel: quand le message est le messenger. Prieiga per internetą: [http://classiques.uqac.ca/contemporains/Houde\\_Renee/Mentorat\\_un\\_defi\\_relationnel/Mentorat\\_un\\_defi\\_relationnel\\_texte.html](http://classiques.uqac.ca/contemporains/Houde_Renee/Mentorat_un_defi_relationnel/Mentorat_un_defi_relationnel_texte.html)
121. Houde, R. (2008). Le mentorat aujourd'hui: Des racines et des ailes! *Lumen Vitae*, 63(2), 129-146.
122. Houde, R. (2010). *Des mentors pour la relève*. Presses de l'Université du Québec.
123. Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: Growth for both mentor and mentee. *Professional Development in Education*, 39(5), 771-783. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.749415>
124. Hudson, P. (2016). Forming the Mentor-Mentee Relationship. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(1), 30-43. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1163637>
125. Huizing, R. (2012). Mentoring together: A literature review of group mentoring. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 20, 27-55.
126. Hurltel, B., & Guillemette, F. (2022). Proposition d'une typologie de la relation mentorale entre professionnels. *Enjeux et société*, 9(2), 16-44. <https://doi.org/10.7202/1092839a>
127. Inzer, L. D., & Crawford, C. B. (2005). A review of formal and informal mentoring: Processes, problems, and design. *Journal of Leadership Education*, 4(1), 31-50.
128. Ivanaj, S., & Persson, S. (2012). Le mentoring à la française: un processus informel, silencieux mais efficient. *Management & Avenir*, 55, 79-97. <https://doi.org/10.3917/mav.055.0079>
129. Izadinia, M. (2016). Student teachers' and mentor teachers' perceptions and expectations of a mentoring relationship: Do they match or clash? *Professional Development in Education*, 42(3). <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.994136>
130. Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: A literature review. *Review of Educational Research*, 61(4), 505-532. <https://doi.org/10.2307/1170575>
131. Jarnias, S., & Oiry, E. (2013). Vers un repérage des types de référentiels de compétences. *@GRH*, 3, 11-41.
132. Jobin, M. (2003). Vers la construction et le partage d'un « savoir d'expérience. *Vie pédagogique*, 128, 31-36.
133. Johnson, W. B. (2007). Student-faculty mentorship outcomes. In T. D. Allen, & L. T. Eby (Éds), *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach* (pp. 189-210). Blackwell Publishing.
134. Johnson W. B., Long S., Smith D. G., & Griffin K. A. (2022). Creating a mentoring culture in graduate training programs. *Training and Education in Professional Psychology*, 17(1), 63-70. <https://doi.org/10.1037/tep0000404>
135. Joiner, T., Bartram, T., & Garreffa, T. (2004). The Effects of Mentoring on Perceived Career Success, Commitment and Turnover Intentions. *Journal of American Academy of Business*, 5(1/2), 164-170.
136. Jorro, A. (2013). Développement professionnel. Dans Jorro, A. (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. (pp. 75-79). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0075>.
137. Jullien, F. (2009). *Les transformations silencieuses*. Grasset: Paris
138. Jullien, F. (2005). *Nourrir sa vie à l'écart du bonheur*. Seuil: Paris.
139. Kammeyer-Mueller, J. D., & Judge, T.A. (2008). A Quantitative Review of Mentoring Research: Test of a Model. *Journal of Vocational Behavior*, 72(3), 269-283.
140. Kang H. (2021). The role of mentor teacher-mediated experiences for preservice teachers. *Journal of Teacher Education*, 72(2), 251-263. <https://doi.org/10.1177/0022487120930663>
141. Keller, E., (2007). Youth mentoring: Theoretical and methodological issues. In T. D. Allen, & L. T. Eby (Éds.), *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach* (pp. 23-47). Blackwell Publishing.
142. Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall

143. Kram, K. E. (1983). Phases of the Mentor Relationship. *Academy of Management Journal*, 26(4), 608-625.
144. Lajiness, M. S. (2021). The power of a mentor. *Journal of Computer-Aided Molecular Design*, 36(5), 339-340.
145. Lamarre, A.-M. (2003). *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique* [Thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Montréal, Montréal, QC
146. Lamarre, A.-M. (2004). *L'expérience de la première année d'enseignement au primaire : une étape du développement professionnel et de la formation à l'enseignement* [Communication]. Colloque « Pour une insertion réussie dans la profession enseignante: Passons à l'action! », Université Laval, QC.
147. Lapierre, J. (2022). *L'étude des liens entre la poursuite d'objectifs dans la relation mentorale, des aspects communicationnels et relationnels du mentorat et des retombées chez des mentorés*. Université du Québec à Montréal. Prieiga per internetą: <https://archipel.uqam.ca/16059/1/M17818.pdf>
148. Laurier, M. (2014). La politique québécoise d'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives. *Éducation et francophonie*, 42(3), 31-49.
149. Laveault, D., & Allal, L. (2016). Implementing assessment for learning: Theoretical and practical issues. In D. Laveault & L. Allal (Eds.), *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation* (pp. 1-18). New York: Springer.
150. Le Boterf, G. (2010). *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétences. Les réponses à 100 questions*. EYROLLES: Editions d'Organisation.
151. Le mentorat. *Jeunes.gouv.fr* Prieiga per internetą: <https://www.jeunes.gouv.fr/le-mentorat-310>
152. Leclant, J. (dir.) (2005). *Dictionnaire de l'Antiquité*. Paris: Presses universitaires de France, coll. Quadrige
153. Leclercq, G., Oudart, A.-C., & Marois, T. (2014). « L'accompagnabilité », une propriété des dispositifs de formation en alternance. Des manières d'accompagner et de se faire accompagner. *Éducation et francophonie*, 42(1), 136-150.
154. Lejonberg, E., Elstad, E., & Christophersen, K.-A. (2015). Mentor education: challenging mentors' beliefs about mentoring. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 4(2), 142-158.
155. Lemaire, É., & Sauvageau, M. (2013). *Transfert et partage des savoirs en milieu communautaire. Pérennité et renouvellement. Rapport synthèse d'une recherche exploratoire du Centre St-Pierre. Mentorat, coaching, tutorat, transfert de savoirs. Quelles approches pour les milieux communautaires?* [ressource électronique]. Centre St Pierre. Prieiga per internetą: [https://www.centrestpierre.org/media/files/Documents/Boite%20a%20outils/rapport\\_synthese\\_2013\\_v06.pdf](https://www.centrestpierre.org/media/files/Documents/Boite%20a%20outils/rapport_synthese_2013_v06.pdf)
156. Leslie, K., Lingard, L., & Whyte, S. (2005). Junior faculty experiences with informal mentoring. *Medical Teacher*, 27(8), 693-698.
157. Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministerija. *Pedagogų rengimo reglamentas* (2018 m. gegužės 29 d. Nr. V-501). Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/03a3bac0637711e8b7d2b2d2ca774092>
158. Limoges, J. (2001). *Stratégies de maintien au travail*. Paris: September Editeur.
159. Lo, M.C., & Ramayah, T. (2011). Mentoring and Job Satisfaction in Malaysian SMEs. *Journal of Management Development*, 30(4), 427-440.
160. Loane, R., & Edwards, P. (2019). *A Mentoring Guide: Christ Conversation Companionship*. Publisher: VantagePoint3 Ministries.
161. Looney, J. W. (2011). Integrating Formative and Summative Assessment: Progress Toward a Seamless System? *OECD Education Working Papers*, 58, OECD Publishing. <http://www.oecd.org/dataoecd/19/31/35661078.pdf>.
162. Lusignan, G. (2003). Les nouveaux enseignants: un enjeu prioritaire à la commission scolaire des Sommets. *Vie pédagogique*, 128, 45-47.



163. Machouart, M. (2020). Réveil des talents à l'université et place de l'enseignant-coach. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 36(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.2269>
164. Malderez, A., & Bodoczky, C. (1999). *Mentor Courses*. UK, Cambridge. Prieiga per internetą: [https://assets.cambridge.org/97805215/66902/toc/9780521566902\\_toc.pdf](https://assets.cambridge.org/97805215/66902/toc/9780521566902_toc.pdf)
165. Mallet, R. (2000). Tutorat et mentorat en formation d'enseignants. *Recherche et formation*, 35, 75-90.
166. Manza, G. (2003). *The state of mentoring*. Paper presented at 2003 National Research Summit on Mentoring, Kansas City, MO.
167. Mark, J.J. (2019). Les Femmes au Moyen Âge. *Encyclopédie de l'Histoire du Monde*. Prieiga per internetą: <https://www.worldhistory.org/trans/fr/2-1345/les-femmes-au-moyen-age/>
168. Martineau, S., & Mukamurera, J. (2012). Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Phronesis*, 1(2), 45-62.
169. Martineau, S., Portelance, L., Presseau, A., & Vivegnis, I. (2014). Analyse de la relation mentorale entre un enseignant débutant et son mentor. Dans L. Portelance, S. Martineau, & J. Mukamurera (Éds), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment?* (pp. 173-189). Presses de l'Université du Québec.
170. Matulaitienė, J., & Kaminskienė, L. (2020). Mokymasis: koncepto analizė. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 45, 184–202 <https://doi.org/> <https://doi.org/10.15388/ActPaed.45.12>
171. Mcmillan, J. H., & Brookhart, S. M. (Eds.) (2019). *Classroom Assessment and Educational Measurement*. New York: Routledge. Kindle Edition.
172. Merrick, L. (2014). *How Coaching and Mentoring can drive success in your organization*. London: Chronus Corporation. Kindle Edition.
173. Mezirow, J. (1994). *Transformative Learning: Theory to Practice*. Prieiga per internetą: <https://www.ecolas.eu/eng/wp-content/uploads/2015/10/Mezirow-Transformative-Learning.pdf>
174. Mičiulienė, R., & Brandišauskienė, A. (2021). Mokytojų profesinio tobulėjimo sampratos analizė. *Pedagogika*, 143(3), 23–44. <https://doi.org/10.15823/p.2021.143.2>
175. Miller, A. (2007). Best practices for formal youth mentoring. In T. D. Allen, & L. T. Eby (Éds.), *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach* (pp. 307-324). Blackwell Publishing.
176. Moatti, C. (2011). Historicité et « altéronomie »: un autre regard sur la politique. *Politica antica*, 1, 107-118.
177. Moisan, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne* [thèse de doctorat inédite]. Université de Montréal.
178. Molner, K. L. (2004). Why induction matters. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 438-448.
179. Monkevičienė, O., & Autukevičienė, B. (2013). Ikimokyklinio ugdymo pedagogo mentoriaus profesinės praktikos organizavimo ir praktikos refleksijos kompetencijos ypatumai. *Pedagogika*, 111, 176-186.
180. Monney, N., Cody, N., Labrecque, R. & Boisvert, C. (2018). Accompagner et évaluer le stagiaire dans la réalisation de liens entre les savoirs théoriques, didactiques, pédagogiques et expérientiels: le point de vue d'enseignants associés et de superviseurs universitaires sur l'apport du ePortfolio chez le stagiaire. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(3). <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2018.3.5>
181. Monney, N., L'Hostie, M. & Fontaine, S. (2018). L'influence des représentations sociales dans le développement professionnel des futurs enseignants: le cas de l'évaluation des apprentissages. *Revue hybride de l'éducation*, 2(2), 48-67. <https://doi.org/10.1522/rhe.v2i2.676>
182. Moss, C. (2013). Research on classroom summative assessment. In J. McMillan (Eds.), *SAGE handbook of research on classroom assessment* (pp.235-256). Newbury Park: SAGE Publications.

183. Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluations formative et certificative des apprentissages*. Louvain-la-Neuve: De Boeck
184. Mottier Lopez, L. M. (2017). Chapitre 6. Une modélisation pour appréhender la référentialisation dans l'évaluation des apprentissages des élèves. *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (p. 169-192). De Boeck Supérieur.
185. Murphy, S. E., & Ensher, E.A. (2001). The Role of Mentoring Support and Self-management Strategies on Reported Career Outcomes. *Journal of Career Development*, 27 (4), 229-246.
186. Nash, C. (2003). Development of a mentoring system within coaching practice. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 2(2), 38-47.
187. Nault, T. (1999). Écllosion d'un moi professionnel personnalisé. In J.-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (pp. 139-159). Bruxelles: De Boeck.
188. Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.993>
189. Ng, T. W. H., & Feldman, D.C. (2014). Subjective Career Success: A Meta-analytic Review. *Journal of Vocational Behavior*, 85(2), 169-179.
190. Nicholson, N., & De Waal-Andrews, W. (2005). Playing to Win: Biological Imperatives, Self-regulation, and Trade-offs in the Game of Career Success. *Journal of Organizational Behavior*, 26 (2), 137-154.
191. Nick, J. M., Delahoyde, T. M., Del Prato, D., Mitchell, C., Ortiz, J., Ottley, C., & Siktberg, L. (2012). Best practices in academic mentoring: A model for excellence. *Nursing research and practice*, 2012(1), 937906. <https://doi.org/10.1155/2012/937906>
192. Noe, R., Greenberger, D. B., & Wang, S. (2002). Mentoring: What we know and where we might go from here. In G. R. Ferris, & J. J. Martocchio (Éds.), *Research in personnel and human resources management* (pp. 129-173). Elsevier Science/ JAI Press.
193. Pamplona, F. (2022). *Guide de la recherche en analyse conceptuelle*. Prieiga per internetą: <https://mindthegraph.com/blog/fr/analyse-conceptuelle-recherche/#:~:text=Avantages%20de%20l%27analyse%20conceptuelle%20l%20Affiner%20et%20valider,instruments%20pour%20mieux%20mesurer%20les%20données%20du%20concept>
194. Parsloe, E., & Wray, M.J. (2000). *Coaching and mentoring: practical methods to improve learning*. Kogan Page Publishers.
195. Pasquini, R., & DeLuca, C. (2021). Grading in a dilemmatic space: An exploratory cross-cultural analysis of Mathematics and Language Secondary teachers. *Comparative and International Education/ Éducation comparée et internationale*, 49(2), 51-70. <https://doi.org/10.5206/cieeci.v50i1.14133>
196. Pasquini, R., & Morales Villabona, F. (2022). Comment appréhender une littératie en évaluation pour documenter et comprendre le développement des compétences des enseignants? *Revue canadienne de l'éducation*, 45(2), 512-554
197. Paul, M. (2002). L'accompagnement: une nébuleuse. *Éducation permanente*, 153(4), 43-56.
198. Paul, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 20, 11-63. <https://doi.org/10.3917/savo.020.0011>
199. Paul, M. (2020). *La démarche d'accompagnement*. DeBoeck
200. Payne, S. C. & Huffman, A. H. (2005). A Longitudinal Examination of the Influence of Mentoring on Organizational Commitment and Turnover. *Academy of Management Journal*, 48(1), 158-168.
201. Pentecouteau, H., & de Bohan, A. (2016). L'accompagnateur dans la relation d'accompagnement: entre engagement et distanciation. In Deschamps A-S. & Pentecouteau H. (Eds). *De l'accompagnement à l'émancipation. Des pratiques questionnées à partir de l'expérience du Secours Catholique*. Paris: L'Harmattan, collection Defi-Formation.
202. Perronnet, C., Boivin, C., & Neybourger, P. (2023). Le mentorat: derrière une réponse unique et individualisante, des traitements différenciés selon les milieux sociaux des mentorés. *Sciences et actions sociales*. Prieiga per internetą: <http://journals.openedition.org/sas/3906>

203. Persson, S. & Ivanaj, S. (2009). Faut-il adopter le mentoring en France? État des savoirs et perspectives généalogiques. *Management et Avenir*, 5(25), 98-115.
204. Persson, S. (2006). Le coaching, entre psychanalyse et Problem Solving. *Revue internationale de psychosociologie*, 12(27), 13-20. <https://doi.org/10.3917/rips.027.0013>
205. Peterson, S. M., Valk, C., Baker, A.C., Brugger L., & Hightower, A. D. (2010) "We're Not Just Interested in the Work": Social and Emotional Aspects of Early Educator Mentoring Relationships. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(2), 155-175, <https://doi.org/10.1080/13611261003678895>
206. Portelance, L. (2010). Analyse des perceptions de soutien d'un enseignant associé à la formation du stagiaire. *Éducation et francophonie*, 38(2), 21-38. <https://doi.org/10.7202/1002162ar>
207. Prevosto, P. (2001). The effect of mentored relationships on satisfaction and intent to stay of company-grade US Army reserve nurses. *Military Medicine*, 166, 21-26.
208. Ragins, B. R. (1997). Diversified Mentoring Relationships in Organizations: A Power Perspective. *Academy of Management Review*, 22 (2), 482-521.
209. Ramaswami, A., & Dreher, G. F. (2007). The benefits associated with workplace mentoring relationships. In T. D. Allen, & L. T. Eby (Éds.), *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach* (pp. 211-231). Blackwell Publishing.
210. Raposa, E. B., Rhodes, J., Stams, G. J. J., Card, N., Burton, S., Schwartz, S., ... & Hussain, S. (2019). The effects of youth mentoring programs: A meta-analysis of outcome studies. *Journal of youth and adolescence*, 48, 423-443.
211. Rhodes J. E., & DuBois David L. (2006). Understanding and facilitating the youth mentoring movement, *Social Policy Report*, 20(3), 3-20. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2006.tb00048.x>
212. Rhodes, J. E., Reddy, R., Roffman, J., & Grossman, J. B. (2005). Promoting successful mentoring relationships: A preliminary screening questionnaire. *Journal of Primary Prevention*, 26(2), 147-167.
213. Richard, L.-A. (2015). *Comment se pose la question du respect des libertés en fin de vie, au regard du choc des « autonomies »?* Prieiga per internetą: <https://docplayer.fr/124506125-Louis-andrerichard-m-a.html>
214. Richardson, M. (2020). Goal Setting & Measuring the Impact of Mentoring. Art of Mentoring. Prieiga per internetą: <https://artofmentoring.net/goal-setting-and-measuring-the-impact-of-mentoring/>
215. Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press
216. Rudney, G. I., & Guillaume A. M. (2003). *Maximum mentoring. An action Guide for teacher trainees and cooperating teachers*. California. Kindle Edition.
217. Sabar, N. (2004). From heaven to reality through crisis: Novice teachers as migrants. *Teaching and Teacher Education*, 20, 145-161.
218. Sayac, N. (2017). *Approche didactique de l'évaluation et de ses pratiques en mathématiques: enjeux d'apprentissages et de formation*. Habilitation à diriger des recherches, université Paris Diderot-Paris 7.
219. Scandura, T. A., & Pellegrini, E. K. (2007). Workplace mentoring: Theoretical approaches and methodological issues. In T. D. Allen, & L. T. Eby (Éds.), *The Blackwell handbook of mentoring. A multiple perspectives approach* (pp. 71-91). Blackwell Publishing.
220. Schneuwly, B. (2012). *Praticiens réflexifs, réflexion et travail enseignant: l'oubli de l'objet*. In *Le virage réflexif en éducation*. Bruxelles: De Boeck.
221. Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal: Editions Logiques.
222. Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions* (1st Edition). Jossey Bass. Kindle Edition.
223. Schunk, D.H., & Mullen, C.A. (2013). Toward a Conceptual Model of Mentoring Research: Integration with Self-Regulated Learning. *Educational Psychology Review*, 25, 361-389. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9233-3>

224. Shea, G.F. (2013). *The Mentoring Organization*. Crisp Publications. Kindle Edition.
225. Shea, G.F. (2014). *Mentoring: Helping Employees Reach Their Full Potential*. Amacom. Kindle Edition.
226. Smith, T., & Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-715.
227. St-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle: efficacité et coopération* (2e éd.). Presses de l'Université de Montréal.
228. Stiggins, R. J. (2009). Assessment FOR Learning in Upper Elementary Grades. *Phi Delta Kappan*, 90(6), 419-421.
229. Stobart, G. (2011). « L'évaluation pour les apprentissages »: d'une expérimentation locale à une politique nationale. *Revue française de pédagogie*, 174, 41-48.
230. Stringer Cawyer, C., Simonds, C., & Davis, S. (2002). Mentoring to facilitate socialization: The case of the new faculty member. *Qualitative Studies in Education*, 15(2), 225-242.
231. Sue, D. W., & Sue, D. (2013). *Counseling the Culturally Diverse: Theory and Practice* (4th ed.). New York: John Wiley & Sons.
232. Tardif, M. (2012). Réflexivité et expérience du travail enseignant: repenser le « praticien réflexif » à la lumière des traditions de la pensée réflexive. In M. Tardif, C. Borges & A. Malo (Eds.), *Le virage réflexif en éducation*. Bruxelles: De Boeck.
233. Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Octares
234. Thibeau, J.-P. (2007). *Un lexique / méta-session ou session d'expérimentation*. Prieiga per internet: <https://hackmd.io/@Erwan/Protocoles-Meta#Méta-session-ou-sessiond'expérimentation-mai-2007>
235. Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
236. Tourigny Koné, S. (2014). Considérer les écrits scientifiques comme données à l'étude. *Approches inductives*, 1(1), 70-95.
237. Tremblay, M., Dahan, J., & Gianecchini, M. (2014). The Mediating Influence of Career Success in Relationship between Career Mobility Criteria, Career Anchors and Satisfaction with Organization. *Personnel Review*, 43(6), 818-844.
238. Van Der Maren, & J.-M. Yvon, F. (2009). L'analyse du travail, entre parole et action. *Recherches Qualitatives, Hors Série*(7), 42-63.
239. Van Emmerik, H. I. J. (2004). The More You Can Get the Better: Mentoring Constellations and Intrinsic Career Success. *Career Development International*, 9(6), 578-594.
240. Vierset, V. (2016). Vers un modèle d'apprentissage réflexif. Recueil de traces d'apprentissage formulées dans les log books des stagiaires en médecine. *Approches inductives*, 3(1), 157-188
241. Vivegnis, I. (2021). Chapitre 16. La formation des mentors de futurs enseignants: comment s'y prendre? In Raucent, B., Verzat, C., Van Nieuwenhoven, C. & Jacqmot, C. (Eds.), *Accompagner les étudiants Rôles de l'enseignant, dispositifs et mises en oeuvre* (pp. 329 -350). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.rauce.2021.01.0329>.
242. Walker, L. O., & Avant, K. C. (2005). *Strategies for Theory Construction in Nursing*. Upper Saddle River, NJ.: Pearson Prentice Hall:
243. Wallace, J.E. (2001). The Benefits of Mentoring for Female Lawyers. *Journal of Vocational Behavior*, 58(3), 366-391.
244. Wanberg, C. R., Welsh, E. T., & Hezlett, S. A. (2003). Mentoring research: A review and dynamic process model. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 22, 39-124.
245. Watzlawick, P., & Jackson, D. (2014). *Une logique de la communication*. Paris: Seuil.
246. Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14.
247. Wiliam, D. (2018). Assessment for learning: meeting the challenge of implementation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 682-685.

248. Wong, H. K. (2002). Induction: The best form of professional development. *Educational Leadership*, 59(6), 52-54.
249. Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100.
250. Woolfolk Hoy, A., & Burke Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and teacher education*, 21(4), 343-356.
251. Worthly, J. (2005). 'It didn't have to be so hard': the first years of teaching in an urban school. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(3), 379-398.
252. Xu, Y., & Brown, G. T. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149-162
253. Yap, M., Cukier, W., Holmes, M.R., & Hannan, C.A. (2010). Career Satisfaction: A Look behind the Races. *Relations industrielles/Industrial Relations*, 65(4), 584-608.
254. Yoon, H. S., & Larkin, K. A. (2018). When tensions between ideology and practice become personal: Unpacking mentorship in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 39(1), 50-72.
255. Ziegler A., Gryc K. L., Hopp M. D. S., & Stoeger H. (2021). Spaces of possibilities: A theoretical analysis of mentoring from a regulatory perspective. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1483(1), 174-198. <https://doi.org/10.1111/nyas.14419>
256. Zinguinian, M., & André, B. (2017). Certifier les stagiaires : le « dur travail » voire le « sale boulot » du formateur en établissement scolaire. *Phronesis*, 6(4), 71-84
257. Žydžiūnaitė, V., & Sabaliauskas, S. (2017). *Kokybiniai tyrimai. Principai ir metodai*. Vilnius: Vaga.

## Summary

B. Anužienė, S. Šatienė. **Mentoring discourse in the context of student teacher practice.**

Research study (electronic publication). Klaipėdos valstybinė kolegija / Higher Education Institution, Business Faculty, Education Department. 2024; 101 p.

**Keywords:** *mentoring, mentoring relationships, mentor, mentee, student teacher practice, professional growth.*

*The aim of the present study* is to carry out an analysis of mentoring discourse revealing mentoring as expression of support for student teachers' professional growth in the context of student teacher practice.

*The main problem questions are as follows:*

1. What are the intrinsic attributes (characteristics) of the multidimensional concept of mentoring and how is the concept defined?
2. What can mentoring relationships entail and how can different mentoring relationships affect students' professional development from the perspective of mentor teachers?
3. How does the mentor teacher support the student in trying to conceptualize one's academic knowledge during the practicum?

*The methodological assumptions include:*

- Walker & Avant's (2005)<sup>443</sup> concept analysis methodology, i.e. a strategy for analyzing the intrinsic attributes (characteristics) of the concept and defining it;
- Hurtel & Guillemette's (2022)<sup>444</sup> typology of mentoring relationships;
- the analysis of the forms of support provided to the student and the dominant attitudes towards support in the practice situation is based on a constructivist epistemological approach, which seeks to highlight the meaning given to reality from the point of view of the actors (Fourez, 2003)<sup>445</sup>;
- the methodological basis for the analysis is Leclercq, Oudart and Marois's (2014)<sup>446</sup> model of support complemented by some elements of Paul's (2009)<sup>447</sup> model, and the theory of reflective practice (Schön, 1987)<sup>448</sup>, which emphasizes reflection on performance. The analysis of mentor teacher's activity based on this theory can show whether the declared activity coincides with the actual activity;
- the transformative learning theory (Mezirow, 1994)<sup>449</sup> was used to underpin mentoring and professional growth from the perspective of human resource management. According to this theory, transformative learning is considered a social process which gives new meanings to or changes an actor's experience.

*The main conclusions:* 1. The analysis of the mentoring concept and the answer to the main problem question (What are the intrinsic attributes (characteristics) of the multidimensional concept of mentoring and how is the concept defined?) shows that the main attributes (characteristics) of the

---

<sup>443</sup> Walker, L. O., & Avant, K. C. (2005). *Strategies for Theory Construction in Nursing*. Pearson Prentice Hall; Upper Saddle River, NJ.

<sup>444</sup> Hurtel, B., & Guillemette, F. (2022). Proposition d'une typologie de la relation mentorale entre professionnels. *Enjeux et société*, 9(2), 16–44. <https://doi.org/10.7202/1092839a>

<sup>445</sup> Fourez, Z. (2008). Cómo se elabora el conocimiento La epistemología desde un enfoque socioconstructivista. *Innovación Educativa*, 8(44), 92.

<sup>446</sup> Leclercq, G., Oudart, A.-C., & Marois, T. (2014). « L'accompagnement », une propriété des dispositifs de formation en alternance. Des manières d'accompagner et de se faire accompagner. *Éducation et francophonie*, 42(1), 136-150.

<sup>447</sup> Paul, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 20, 11-63. <https://doi.org/10.3917/savo.020.0011>

<sup>448</sup> Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions* (1st Edition). Jossey Bass. Kindle Edition.

<sup>449</sup> Mezirow, J. (1994). *Transformative Learning: Theory to Practice*. Retrieved from: <https://www.ecolas.eu/eng/wp-content/uploads/2015/10/Mezirow-Transformative-Learning.pdf>

multidimensional concept are as follows: mentoring as an interpersonal relationship between the mentor and the mentee; mentoring as a form of support in the development of the mentee's skills and abilities, facilitation of the student's independence and problem-solving skills. The concept of mentoring may be defined as a process in which an experienced person (mentor) shares their knowledge, experience and skills with a less experienced person. In other words, mentoring involves the provision of support and a mutually respectful relationship between an experienced mentor and a less experienced person. The analysis of the concept of mentoring in the context of different fields (e. g., education, nursing, psychology, politics, business) has shown that mentors can have different roles and functions, and that mentoring is expressed in a variety of different forms and approaches. However, today, research on the concept of mentoring is still limited as researchers have focused more on practical research on mentoring, such as the benefits and impact of mentoring, satisfaction with the mentoring relationship, meeting individual and social needs, etc., rather than on the concept analysis.

2. In response to the second problem question (What can mentoring relationships entail and how can different mentoring relationships affect students' professional development from the perspective of mentor teachers?) and based on the analysis of scientific literature and empirical research, it was found that there are different types of mentoring relationships, which are expressed in specific ways. This specificity of types allows us to understand different aspects of the mentoring relationship, while promoting a particular combination of specific experiences. The expression of mentoring relationships depends on the context of the person's professional activity or the social field in which they are practiced; therefore, there can be very different, even contradictory, approaches to mentoring relationships. However, it should be pointed out that mentoring relationships of any type are voluntary and free, non-hierarchical, confidential, and often intergenerational. They are characterized by mutual trust, respect, tolerance, even friendship, and regularity, since regular time and mutual investments are needed to maintain a medium and/or long-term relationship.

The quantitative study found that in the context of student teaching practice, three main types of mentoring relationships and/or combinations of mentoring relationships are prevailing: *Teacher*, *Expertise transfer* and *Experience transfer* types, which are characterized by a unidirectional orientation towards the student's professional growth. However, there is a lack of diversity in the forms of mentoring relationships and practices, which would provide more opportunities for a bi-directional relationship between the mentor and the student in terms of professional growth. It was found that instrumentality tends to dominate the mentoring relationship, which can limit the student's professional development at the psychosocial or organizational level. When mentoring relationships are instrumental without sufficient attention given to the psychosocial or organizational dimensions of the relationship, it is difficult to see their impact on professional development at the collective level. In most cases, mentor teachers acquire the competences needed for mentoring through self-learning and non-formal learning; therefore, it is not clear whether the competences acquired in this way and not formalized are adequate to ensure the professional growth of the students during their practicum.

The qualitative research shows that the formation of the mentoring relationship is based on identifying and recognizing the student's needs in order to develop their practical skills using the mentor's knowledge and experience. The analysis of the qualitative research data revealed that in the mentoring relationship it is important to take into account the needs of the mentee, and the expectations of the mentee's active role, and provide emotional support. The mentoring relationship is important for promoting the student's professional integration and modelling professional activity.

3. In response to the problem question (How does the mentor teacher support the student in trying to conceptualize one's academic knowledge during the practicum?) and based on the results of the study, it can be argued that the form of support chosen by the mentor teacher and their attitudes towards the provision of support is closely linked to the mentor teacher's attitude to the practicum. The present study found that the support provided by mentor teachers may be expressed in different ways, and the forms of support vary:

a) *the dialogue-based support*, where the mentor teachers respond to the student practicum as an opportunity for their own professional development and choose dialogue-based support, treat students as equal partners, and choose coaching as a form of support for the student teacher;

b) *the speculation-based approach support*, where the mentor teachers analyze the potential of mentees in order to provide them with the best possible advice; the feedback on the student teachers' performance involves reflective questions focusing on the student teachers' goals and helping them to adjust their strategies. In this case, coaching is defined as a prevailing form of support.

c) *the normative approach-based support*, where the mentor teachers see the student teachers as helpers and provide directive support, which is more focused on group management and discipline. In this case, individual mentoring and apprenticeship are the prevailing forms of support.

The latter empirical research revealed the difficulties that student teachers encounter in contextualizing their knowledge. The student teachers find it difficult to put their academic knowledge into practice, especially when it comes to assessing children's achievements and progress.



**Birutė Anužienė, Salomėja Šatienė**  
**MENTORYSTĖS DISKURSAS BŪSIMŲ PEDAGOGŲ PRAKTIKOS KONTEKSTE**  
Mokslo studija, 96 psl.

ISBN 978-9955-893-23-3  
<https://doi.org/10.52320/MS2401>

