МЕЃУНАРОДЕН СЛАВЈАНСКИ УНИВЕРЗИТЕТ
СВЕТИ НИКОЛЕ
РЕПУБЛИКА СЕВЕРНА МАКЕДОНИЈА



ФАКУЛТЕТ ЗА ЕКОНОМСКИ НАУКИ
СТУДИСКА ПРОГРАМА:

МЕНТОРСТВОТО КАКО АЛАТКА ЗА ЛИЧЕН И ПРОФЕСИОНАЛЕН РАЗВОЈ

МАГИСТЕРСКИ ТРУД

СТУДЕНТ: ЕМИЛИЈА СТОЈАНОВСКА
БРОЈ НА ИНДЕКС: М231009
МЕНТОР: ПРОФ. Д-Р. ГАБРИЕЛА КРСТЕВСКА

Свети Николе, 2024

МЕЃУНАРОДЕН СЛАВЈАНСКИ УНИВЕРЗИТЕТ
ФАКУЛТЕТ ЗА ЕКОНОМСКИ НАУКИ
СТУДИСКА ПРОГРАМА:

Тема: Менторството како алатка за личен и професионален развој
Кандидат: Емилија Стојановска

Комисија за оценка:

1. Претседател _____

2. Член _____

3. Член _____

Свети Николе, 2024

ИЗЈАВА ЗА ОРГИНАЛНОСТ

Јас, Емилија Стојановска, студент на ФАКУЛТЕТ ЗА ЕКОНОМСКИ НАУКИ при МЕЃУНАРОДЕН СЛАВЈАНСКИ УНИВЕРЗИТЕТ СВЕТИ НИКОЛЕ, изјавувам дека поднесениот магистерски труд под наслов „МЕНТОРСТВОТО КАКО АЛАТКА ЗА ЛИЧЕН И ПРОФЕСИОНАЛЕН РАЗВОЈ“ претставува мој самостоен труд и истиот претставува резултат на самостојна работа во текот на изработката без неовластено користење на туѓ текст или плагијаторство, а согласно важечките законски и подзаконски акти кои ги регулираат авторските и сродните права.

Содржина

АПСТРАКТ **7**

ABSTRACT **9**

ВОВЕД **11**

ТЕОРЕТСКИ ПРИОД КОН ИСТРАЖУВАЊЕТО **13**

1. ТЕОРЕТСКО ДЕФИНИРАЊЕ НА МЕНТОРСТВОТО **13**

1.1. Менторство во професионален развој **13**

1.2. Дефинирање на функции на менторство **14**

1.3. Класификација на различни видови на менторство **16**

1.3.1. Основна поделба 16

1.3.2. Видови на менторство 20

1.4. Главни фунции на менторството **32**

1.4.1. Функција за развој на кариера 32

1.4.2. Функција за психосоцијална поддршка 33

1.4.3. Функција за моделирање на улоги 34

1.4.4. Интегративна функција на менторство 35

1.5. Генерации во менторството **32**

1.5.1. Бејби-бумери 32

1.5.2. Генерација X 41

1.5.3. Генерација Y 43

1.5.4. Генерација Z 45

1.5.5. Карактеристики на ментори од различни генерации 47

1.6. Менторство во организацијата **49**

1.6.1. Етички прашања поврзани со менторството 52

1.6.2. Менторство и квалитет на работниот живот 60

1.6.3. Менторство и благосостојба 62

1.7. Менторство во образованието **63**

1.7.1. Улога на менторство во задржување на наставници и професионален развој....64
1.7.2. Менторство како повеќедимензионален процес....64
1.7.3. Карактеристики на ефективни ментори....66
1.7.4. Современи аспекти на менторство во основно образование....67
МЕТОДОЛОШКИ ПРИОД КОН ИСТРАЖУВАЊЕТО....71
2. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО....71
2.1. Предмет на истражувањето....71
2.2. Цели и задачи на истражувањето....71
2.3. Хипотези на истражувањето....72
1.4. Варијабли на истражувањето....73
1.5. Методи, техники и инструмент на истражувањето....74
1.6. План за презентација....75
3. РЕЗУЛТАТИ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО....77
3.1. Состојби и предизвици на менторството во образованието во Република Северна Македонија....77
3.1.1. Проект „Inset for Presett“....77
3.1.2. Продолжена соработка со Филолошкиот факултет....78
3.1.3. Законодавство за развој на кариера на наставници....79
3.1.4. Македонската менторска мрежа....80
3.1.5. Интеграција на вештачката интелигенција во менторството....83
3.2. Анализа на добиените резултати од прашалникот....84
3.2.1. Популација и примерок....84
3.2.2. Дизајн на прашањата....85
3.2.3. Анализа на одговорите....86
4. ДИСКУСИЈА....100
ЗАКЛУЧОК....102
КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА....105

Прилог 1. Протокол за интервју .....А

Список на табели

Табела 1. Придобивки од врсничко менторство 27

Табела 2. Типови на врсничко менторство 29

Табела 3. Фактори кои ги карактеризираат традиционалното и ситуационото менторство 31

Табела 4. Карактеристики и преференци на различни генерации 37

Табела 5. Образована институција 87

Табела 6. Тематска анализа на одговорите 1 89

Табела 7. Тематска анализа на одговорите 2 90

Табела 8. Тематска анализа на одговорите 3 91

Табела 9. Тематска анализа на одговорите 4 92

Табела 10. Тематска анализа на одговорите 5 93

Табела 11. Тематска анализа на одговорите 6 94

Табела 12. Тематска анализа на одговорите 7 95

Табела 13. Тематска анализа на одговорите 8 95

Табела 14. Тематска анализа на одговорите 9 96

Табела 15. Тематска анализа на одговорите 10 97

Табела 16. Тематска анализа на одговорите 11 98

Табела 17. Посебна хипотеза А: Менторството има позитивен ефект врз личниот и професионалниот развој на наставниците 100

Табела 18. Посебна хипотеза Б: Менторството може да допринесе кон подобрување на организацискатa културa во училиштата 101

Список на слики

Слика 1. Главни функции на менторството 14

Слика 2. Формално и неформално менторство 17

Слика 3. Развојно и инструментално менторство.....19

Слика 4. Компоненти на традиционалното менторство.....21

Слика 5. Придобивки од традиционалното менторство.....22

Слика 6. Предизвици поврзани со традиционалното менторство 23

Слика 7. Функции на менторството 32

Слика 8. Карактеристики на ментори од различни генерации.....47

Список на графикони

Графикон 1. Согласност за користење на личните податоци 86

Графикон 2. Колку време работите како ментор на приправници?.....87

Графикон 3. Колку време работите како ментор со стекнато звање наставник - ментор?..... 88

АПСТРАКТ

Овој магистерски труд се занимава со менторството како клучна алатка за личен и професионален развој. За таа цел истиот содржи преглед на литература од повеќе стручни и научни трудови, книги, списанија, електронски и други видови извори кои се занимаваат со слични аспекти на менторството, а со цел да се добие една теоретска целина која подетално ќе ги објасни процесите кои се предмет на интерес на трудот. Оттука, теоретската целина на овој магистерски труд се потпира врз дефинирањето на појави и облици на менторство, значењето на менторството во денешниот деловен свет, важноста на менторството во образованието како и врската помеѓу менторството и личниот и професионален развој на индивидуите. Навлегува во формалните и неформалните структури на менторство, динамиката на врсничко менторството и новите трендови во е-менторството. Овие рамки обезбедуваат моќен објектив за анализа на повеќеслојната природа на менторството, фокусирајќи се на тоа како структурираното водство и односите за поддршка придонесуваат за индивидуален колективен успех.

Покрај теоретскиот, методолошкиот приод на овој магистерски труд користи мешовит метод преку комбинирање на преглед на литература низ теоретски приод и спроведување на интервју. Полуструктурирани интервјуа со ментори и менторирани низ образовни и организациски поставувања служеа како примарен извор на податоци, обезбедувајќи богати, контекстуални сознанија. Беше спроведена тематска анализа за да се одредат повторливи обрасци и теми, како што се довербата, комуникацијата и улогата на технологијата во современото менторство. На овој начин преку преглед на литературата и структурирање на прашањата од интервјуата се дојде до поголем број на сознанија кои беа анализирани во трудот.

Така, резултатите од спроведените интервјуа со наставниците ја потврдија нераскинливата врска меѓу менторството и можностите за личен и особено за професионален развој. Резултатите укажуваат дека менторството значително ги подобрува кариерите преку обезбедување пристап до критичните ресурси, мрежи и можности за градење вештини. Психосоцијалните придобивки, вклучително и зголемената самодоверба, емоционалната поддршка и издржливоста, беа исто така истакнати.

Оттука, овој магистерски труд има неколку важни придобивки. Имено, истиот ја нагласува приспособливоста на менторството на различни контексти и

неговата улога во справувањето со современите предизвици, како што се глобализацијата и технолошкиот напредок. Овие препораки имаат дополнителна тежина доколку се земе предвид дека произлегуваат од добиени резултати од спроведено истражување со наставници кои веќе активно ја користат и многу добро се запознаени со програмата за менторство.

Клучни зборови: менторство, личен и професионален развој, основно образование, Северна Македонија.

ABSTRACT

This master's thesis deals with mentoring as a key tool for personal and professional development. To this end, it contains a literature review of several professional and scientific papers, books, journals, electronic and other types of sources that deal with similar aspects of mentoring, to obtain a theoretical whole that will explain in more detail the processes that are the subject of interest of the paper. Hence, the theoretical whole of this master's thesis relies on defining the phenomena and forms of mentoring, the meaning of mentoring in today's business world, the importance of mentoring in education, as well as the relationship between mentoring and the personal and professional development of individuals. It delves into the formal and informal structures of mentoring, the dynamics of peer mentoring and new trends in e-mentoring. These frameworks provide a robust lens for analyzing the multifaceted nature of mentoring, focusing on how structured guidance and supportive relationships contribute to individual and collective success.

In addition to the theoretical, methodological approach of this master's thesis, a mixed method approach was used, precisely combining a literature review through a theoretical approach and conducting interviews. Semi-structured interviews with mentors and mentees across educational and organizational settings served as the primary source of data, providing rich, contextual insights. A thematic analysis was conducted to identify recurring patterns and themes, such as trust, communication, and the role of technology in contemporary mentoring. In this way, through the literature review and structuring of interview questions, a larger number of insights were obtained that were analyzed in the paper.

Thus, the results of the interviews conducted with teachers confirmed the inextricable link between mentoring and opportunities for personal and especially professional development. Results reveal that mentoring significantly improves careers by providing access to critical resources, networks, and opportunities for skill building. Psychosocial benefits, including increased self-esteem, emotional support, and resilience, were also highlighted.

Hence, this master's thesis has several important benefits. Namely, it emphasizes the adaptability of mentoring to different contexts and its role in dealing with contemporary challenges, such as globalization and technological progress.

These recommendations have additional weight if we consider that they arise from

the results of a survey conducted with teachers who are already actively using and are very familiar with the mentoring program.

Keywords: mentoring, personal and professional development, primary education, North Macedonia.

ВОВЕД

Менторството значи не само поддршка на менторираните во нивната работа, туку и давање психолошка поддршка со која нивната изведба може да биде подобра. Тоа е да им помогне и да ги поддржи луѓето да управуваат со сопственото учење со цел да го максимизираат индивидуалниот потенцијал, вештините, перформансите и личниот развој.

Менторирањето најдобро може да го олесни професионалниот развој и може да се дефинира како партнерство за учење помеѓу искусен вработен (ментор) и помалку искусен вработен (менториран) за споделување знаења и информации. На сите вработени им дава можност и пристап до професионален развој. Затоа, менторството е процес во кој постара и поискусна личност менторира помлада личност, слободно нудејќи совети и охрабрувања. Менторот е поискусна личност која сака да го сподели своето знаење со некој помалку искусен во однос на меѓусебна доверба. Во наставничката професија, менторството е процес во кој поискусен постар наставник (ментор) ги поддржува и им помага на наставниците почетници (менторирани) преку обезбедување на потребните насоки, советувања, идеи и информации за успешно извршување на професионалните обврски.

Суштината на оваа теза е улогата на менторството во професионалниот развој на наставниците. Фокусот на истата е тоа како менторските односи го олеснуваат пренесувањето на знаење, ги подобруваат вештините и поттикнуваат средина за поддршка која е погодна за развој. Обезбедена е длабинска анализа на формални наспроти неформални програми за менторство, илустрирајќи како секој модел се вклопува во поширокатa образовна рамка и нивната соодветна ефикасност во различни контексти. Трудот не бега од дискусија за двојните придобивки што ги дава менторството. За менторираните, тоа често е порта за непроценливи сознанија и напредување во кариерата, додека менторите доживуваат реафирмација на сопствените практики и можеби, шанса да размислуваат за нивните педагошки методологии. Според тоа, оваа симбиотска врска не е само за пренесување на знаење, туку и за меѓусебен развој и континуирана еволуција на наставните практики.

Покрај тоа, овој труд се потпира на предизвиците и пречките со кои се соочува менторството во современи услови. Овие предизвици се повеќеслојни, почнувајќи од институционални ограничувања до лична динамика помеѓу менторите

и менторираните. Тезата критички оценува како овие предизвици можат или да го попречат или потенцијално да го збогатат менторското искуство, во зависност од контекстот и справувањето. Значајно е што тезата исто така ја разгледува иднината на менторството во образованието, земајќи ги предвид технолошките достигнувања и менувањето на глобалната образовна свера. Ги анализира потенцијалните промени во менторските пристапи и нивното прилагодување кон онлајн и хибридните наставни средини, кои стануваат се поприсутни. Преку квалитативно истражување, вклучување на интервјуа и студии на случај од различни образовни институции, тезата дава сеопфатен преглед на тековните практики и нивните влијанија. Овој методолошки пристап не само што го подобрува кредибилитетот на наодите, туку и обезбедува богато, детално истражување на предметот. Во суштина, оваа теза има за цел да обезбеди темелно разбирање на менторството како важна алатка за личен и професионален развој во образовниот сектор. Трудот се стреми да ја нагласи неопходната вредност на менторството во обликување на кариерите на наставниците и да влијае на образовните траектории на учениците на кои тие им предаваат. Со спојување на теоретски согледувања, историски перспективи и емпириски докази, тезата настојува значително да придонесе во дискусија за менторство, нудејќи и научни сознанија и практични насоки за идните апликации во образовните услови.

ТЕОРЕТСКИ ПРИОД КОН ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. ТЕОРЕТСКО ДЕФИНИРАЊЕ НА МЕНТОРСТВОТО

Концептот на менторство, иако вообичаено се дискутира во различни дисциплини, нема универзално прифатена дефиниција. Тоа е повеќеслоен термин кој се прилагодува на различни контексти, од образовни поставки до бизнис средини и програми во заедницата. Историски гледано, концептот на менторство потекнува од старогрчката приказна за Ментор, кому му било доверено водството на синот на Одисеј, Телемах. Ова го нагласува менторството како врска фокусирана на насоки и споделување на мудроста. Меѓутоа, во современите контексти, менторството е значително проширено, под влијание на различни дисциплински перспективи, при што секоја носи свој уникатен фокус. Clutterbuck (1996) го нагласува менторството како однос кој се карактеризира со пренесување на знаење, нагласувајќи ја неговата приспособливост низ културата на организацијата.

1.1. Менторство во професионален развој

Една широко прифатена дефиниција за менторство во професионални средини го опишува како развојна врска во која искусен поединец води понеискусна личност, помагајќи му да се движи кон предизвиците поврзани со кариерата (Ragins & Verbos, 2006). Во овој контекст, менторството служи како алатка за напредување во кариерата, при што менторите обезбедуваат критички увид во културата на организацијата, стратегиите во кариерата и знаењето на одредена улога.

Jacobi (1991) нагласува дека улогата на менторот во такви поставки се протега надвор од обичната обука; тоа опфаќа психолошка поддршка која поттикнува доверба и издржливост. Во образовни услови, менторството добива академска димензија, често служи како стратегија за задржување и надградување на учениците.

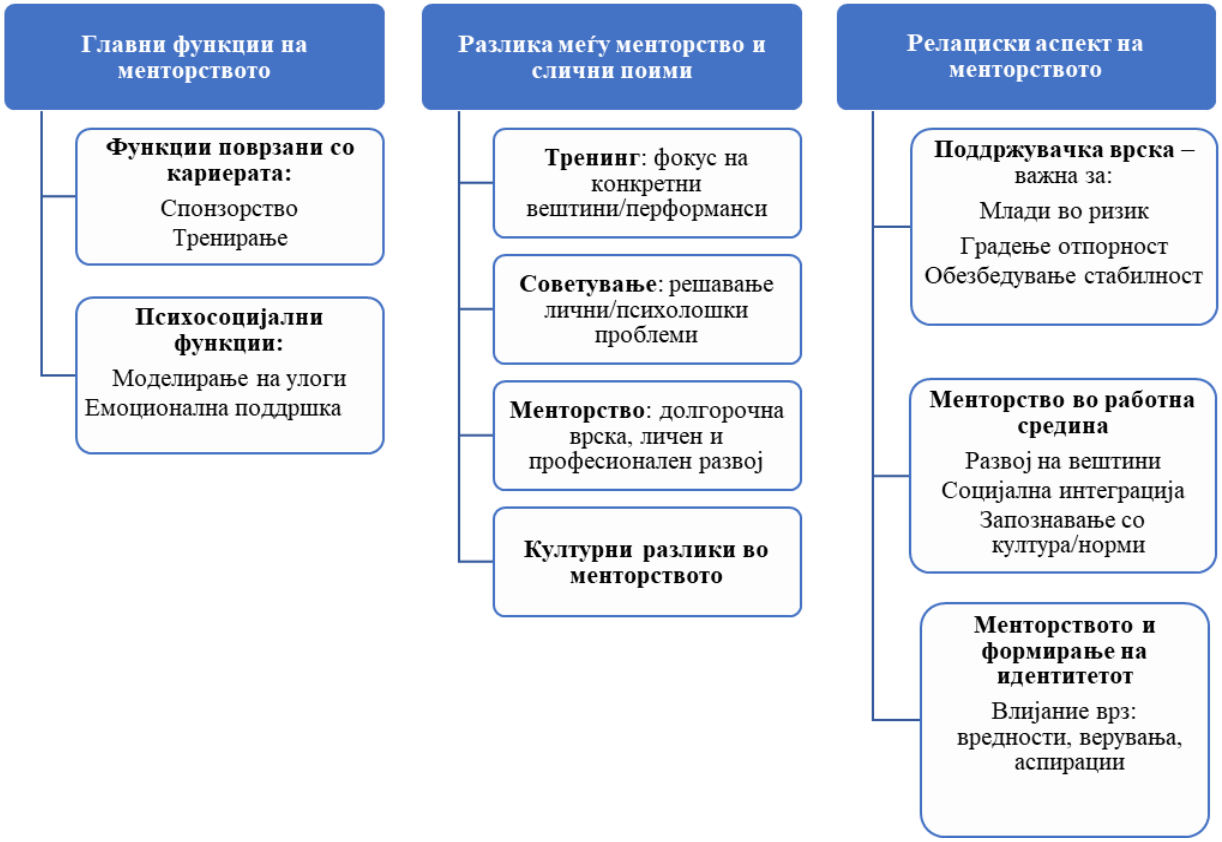
Прегледот на Jacobi (1991) за менторство во додипломско образование ја нагласува неговата важност во обезбедување академска поддршка, насоки и социјална интеграција за студентите. Овде, менторството не се гледа само како градење вештини, туку и како релациски процес кој им помага на студентите да се чувствуваат повеќе поврзани со академската заедница. Слично на тоа, Blackwell (1989) го опишува менторството во високото образование како процес со кој

менторите го олеснуваат интелектуалниот и професионалниот развој на менторираните, вклучувајќи ги и личните и академските функции.

1.2. Дефинирање на функции на менторство

Во литературата, менторските функции генерално се категоризираат во два главни типа: поврзани со кариерата и психосоцијални. Kram (1983) ги идентификува функциите на кариерата како спонзорство, тренирање, кои се клучни за помагање на менторираните да напредуваат професионално. Психосоцијалните функции, како што се моделирање на улоги и емоционална поддршка, придонесуваат за личниот развој и благосостојба на менторираните. Овие двојни функции го прават менторството уникатен развоен однос кој комбинира водство во кариерата со личен развој (Smith & Lynch, 2014). Главните функции на менторството и неговите карактеристики се прикажани на слика 1.

Слика 1. Главни функции на менторството



Извор: Креирано од авторот.

Менторството често се меша со тренирање, советување или обука, но секој од нив има различни атрибути. Тренингот обично се фокусира на подобрување на специфични вештини или индикатори за перформанси, додека менторството опфаќа поширок однос кон развојот. Joo, Sushko и McLean (2012) тврдат дека суштината на менторството лежи во долгорочна врска која негува и професионален и личен развој.

Советувањето, од друга страна, се фокусира на решавање на специфични лични или психолошки прашања, додека менторството се стреми да го поддржи развојот во професионални или академски контекст (Garvey & Garrett-Harris, 2008). Дефинициите и практиките на менторството исто така се обликувани од културни фактори, при што различни општества нагласуваат единствени аспекти на односот ментор-менториран. Во Нов Зеланд, менторството во заедницата Маори го нагласува колективниот идентитет и поврзаноста на односите, интегрирајќи ги вредностите на почит и доверба во односот ментор-менториран (Holland, 2009). Во основата на менторството е релацискиот аспект, кој го издвојува од другите развојни практики.

Некои автори го опишуваат менторството како негувачка и поддржувачка врска која го поттикнува развојот и самооткривањето на менторираниот. Овој релациски акцент е клучен во програмите за менторство за млади, каде што менторите често обезбедуваат стабилност и поддршка што може да се спротивстави на неповолните социо-економски или семејни услови. McDaniel и Yarbrough (2014) нагласуваат дека менторите за ризичните млади играат значајна улога во поттикнувањето на еластичноста и заштитните фактори преку стабилни и поддржувачки односи.

Во услови на работно место, менторството го олеснува не само развојот на вештините, туку и социјалната интеграција, бидејќи менторите ги запознаваат менторираните со културата на организацијата и социјалните норми. Torres (2022) го опишуваат менторството како процес каде што искусните вработени ги поддржуваат новодојдените во прилагодувањето во самата организација, зголемувајќи го нивното задоволство од работата и ангажирањето. Овој став се усогласува со Steinbauer и соработниците (2020), кои ја нагласуваат улогата на менторот во помагањето на менторираните да градат мрежи и да се движат низ хиерархијата во организацијата.

Улогата на менторството во формирањето на идентитетот е уште еден значаен аспект истакнат во литературата. Rhodes и соработниците (2008) го

дефинира менторството како релациски процес кој им помага на младите луѓе, особено на адолесцентите, да го обликуваат концептот за себе и социјалниот идентитет. Овој поглед на менторството фокусиран на идентитетот е истакнат во психологијата за развој, каде што менторите се гледаат како значајни фигури кои влијаат на вредностите, верувањата и аспирациите на менторираните.

Со порастот на дигиталната комуникација, менторството се повеќе се спроведува онлајн, со што се проширува пристапот, но и се воведуваат нови предизвици. Електронското менторство, како што е истражено од Garvey и Garrett-Harris (2008), нуди флексибилност и поширок дофат, но може да ја нема длабочината на традиционалните, менторски односи еден на еден. Сепак, студиите покажуваат дека со соодветна структура и честа комуникација, е-менторството сепак може да обезбеди значителни придобивки во развојот.

1.3. Класификација на различни видови на менторство

1.3.1. Основна поделба

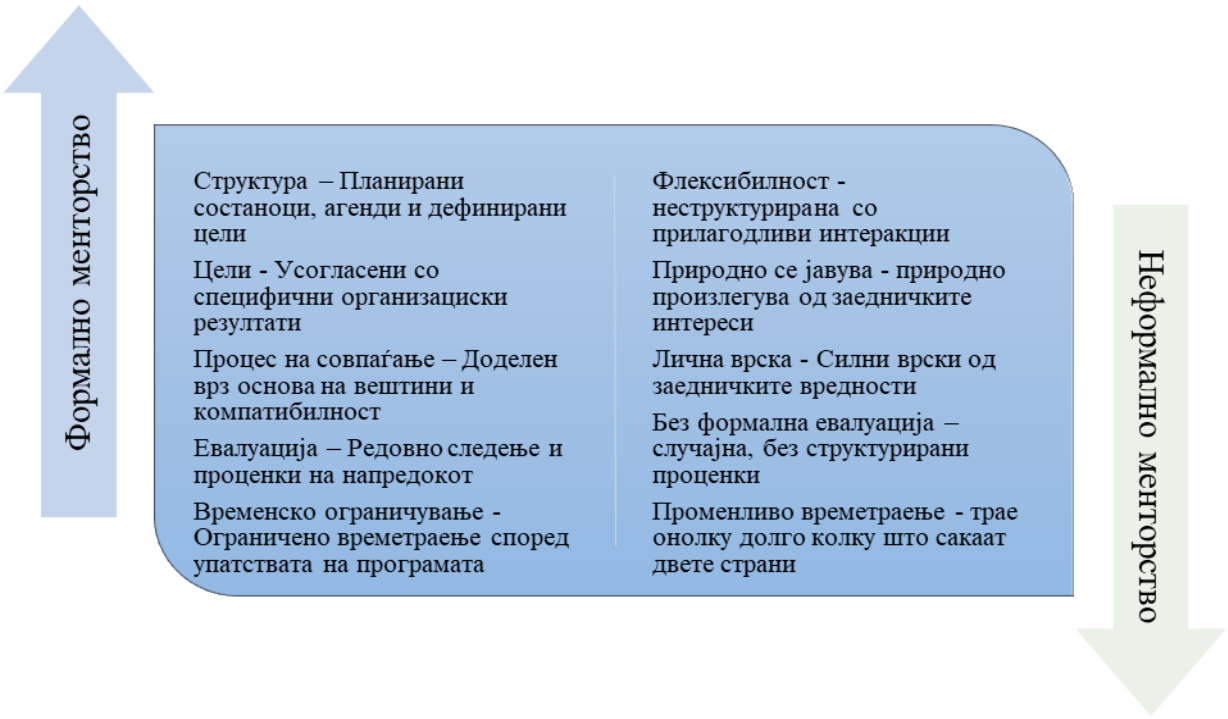
1.3.1.1. Формално и неформално менторство

Формално и неформално менторство се два основни пристапи во областа на менторството, секој дефиниран од структурата, целите и нивото на надзор вклучени во менторскиот процес. Додека формалното менторство е типично организирано, структурирано и често институционално поддржано, неформалното менторство се појавува органски преку лични врски. И двата пристапи имаат свои предности и предизвици, што ги прави погодни за различни типови на менторирани и контексти.

Формалното менторство е структуриран однос, често оркестриран од организација или институција, со специфични цели, временски рамки и очекувања. Овој тип на менторство обично вклучува усогласување на менторите и менторираните врз основа на одредени критериуми, како што се заеднички интереси, вештини или развојни цели (Allen, Eby & Lentz, 2006). Во професионалните средини, се спроведуваат формални програми за менторство за да се поддржи развојот на вработените, да се зајакне лојалноста кон организацијата и да се олесни пренесувањето на знаење. Училиштата, универзитетите и непрофитните организации, исто така, користат формални програми за менторство за поддршка на

студентите и бруцошите/почетниците во постигнување на академски или професионални цели.

Слика 2. Формално и неформално менторство



Извор: Креирано од авторот.

Една од силните страни на формалното менторство е одговорноста. Бидејќи формалните програми за менторство често вклучуваат следење и евалуација, менторираните и менторите можат да го мерат напредокот според однапред дефинирани цели. Сепак, недостаток е тоа што при формалното оценување во односот меѓу менторот и менторираниот може да фали природна компатибилност. Како резултат на тоа, на формалното менторство може да му недостасува длабочината на личната поврзаност меѓу двете страни која се наоѓа во неформалните менторски односи (Chao, 2009).

Спротивно на тоа, неформалните менторски односи се развиваат природно, често преку заеднички интереси, спонтани интеракции или меѓусебно почитување. Овие односи се генерално неструктурирани, немаат конкретни цели или формален надзор. Неформалното менторство е вообичаено во средини кои поттикнуваат соработка, како што се академските кругови, работните места или заедниците каде

што поединците можат природно да се поврзат (Ragins & Cotton, 1999).

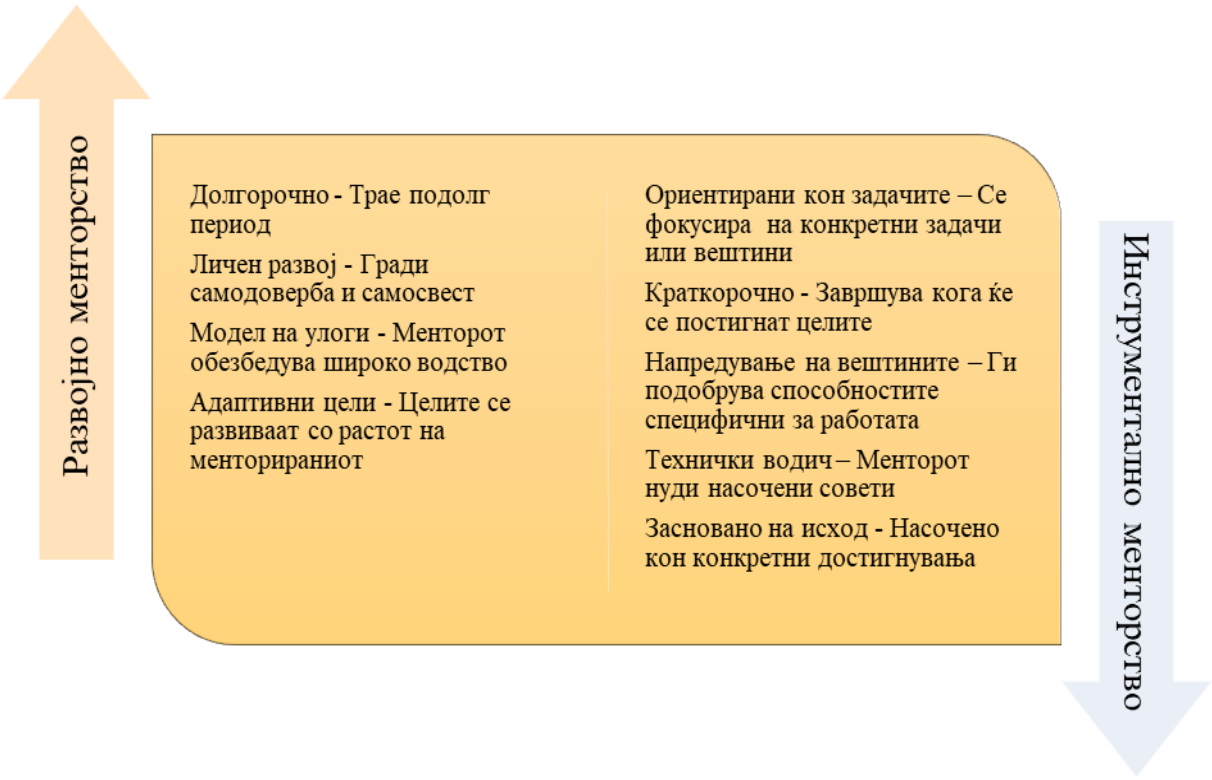
Една од предностите на неформалното менторство е флексибилноста што ја нуди; менторите и менторираните имаат слобода да си постават свои цели, темпо и ниво на ангажираност. Неформалното менторство, исто така, може да доведе до силни лични врски, што го прави особено ефективно за менторираните на кои им е потребна емоционална поддршка покрај водењето во кариерата. Сепак, недостатокот на структура може да биде слаба страна, бидејќи отсуството на јасни цели може да го ограничи фокусот и резултатите на менторството. Дополнително, неформалното менторство може да нема континуитет, особено ако има промена во околностите, како на пример кога менторот или менториранот ја напушта организацијата (Ehrich et al., 2004).

1.3.1.2. Развојно и инструментално менторство

Развојно и инструментално менторство претставуваат различни фокуси во рамките на менторскиот спектар, секој нагласувајќи различни цели и методологии. Развојното менторство е основно, со цел да се поддржи севкупниот раст на менторираните во лични и професионални домени. Инструменталното менторство, од друга страна, е ориентирано кон задачи, фокусирајќи се на специфични вештини или компетенции потребни за да се постигнат дефинираните цели. Двата типа имаат значајни апликации во различни поставки, од академски до бизнис средини, и секој од нив остварува единствени цели во зависност од потребите на менторираниот и менторот.

Развојното менторство го нагласува долгорочниот личен и професионален развој, земајќи ја во обзир емоционалната поддршка и насочувањето во кариерата. Овој тип на менторство го смета менторираниот како „целосна личност“, со цел да ги негува не само нивните вештини туку и нивните вредности, доверба и самосвест. Менторите во развојното менторство често обезбедуваат комбинација од психолошка поддршка, совети за кариера и моделирање на улоги, помагајќи им на менторираните да добијат јасност за нивните аспирации и да ги надминат пречките (Kram, 1985).

Слика 3. Развојно и инструментално менторство



Извор: Креирано од авторот.

Развојното менторство е особено корисно во средини каде што поединците бараат формирање идентитет и лично исполнување, како на пример во раните фази на кариера или за време на транзициите. Неговиот општ пристап може да поттикне силна, трајна врска помеѓу менторот и менторираниот, придонесувајќи за самооткривање и издржливост на менторираниот. Меѓутоа, бидејќи развојното менторство бара значителна временска инвестиција и висок степен на посветеност, најдобро одговара за оние ментори и менторирани кои се подготвени за долгорочен ангажман (Lankau & Scanndura, 2002). Спротивно на тоа, инструменталното менторство е ориентирано кон задачи, фокусирајќи се на непосредните професионални потреби на менторираниот. Наместо стремеж кон широк личен развој, инструменталното менторство обезбедува специфични насоки за да им помогне на менторираните да развијат одредени вештини или ефективно да ги завршат проектите. Овој тип на менторство е вообичаен во бизнис или техничките средини каде што примарна цел е да се подобрат перформансите на работата или да се подготват менторираните за одредени улоги (Scandura et al, 1992).

Инструменталното менторство може да биде високо ефективно во средини со

брз ритам каде што се приоритизираат непосредните резултати. Менторираниот во технолошка фирма може да бара инструментално менторство за да ги подобри вештините за кодирање, или вработен во улога на продажба може да добие менторство за да ги усоврши тактиките за преговарање. Сепак, инструменталното менторство е генерално пократко во времетраење и може да ја нема длабочината на врската меѓу менторот и менторираниот што се гледа во развојното менторство, бидејќи е фокусирано само на постигнување специфични резултати, наместо на сеопфатен развој (Noe, 1988).

1.3.2. Видови на менторство

1.3.2.1. Традиционално менторство

Менторството одамна е препознаено како витална компонента на личниот и професионалниот развој. Помеѓу неговите различни форми, традиционалното менторство останува модел-темелник, ценет поради неговиот структуриран пристап кон водење на менторираните низ долгорочен раст. Традиционалното менторство обично вклучува искусен професионалец или ментор, кој го поддржува напредокот во кариерата и личниот развој на помалку искусен менториран во подолг временски период.

Традиционалното менторство генерално се карактеризира со еден-на-еден, хиерархиски однос каде што менторот, како авторитетна фигура со експертиза, му дава насоки на менторираниот. Менторот дава знаење, нуди совети за професионален развој и му помага на менторираниот да се движи низ професионални програми (Kram, 1985). Овој структуриран однос често ја нагласува и кариерата и психосоцијалната поддршка, двоен пристап кој покажа дека значително влијае на успехот на менторираните (Higgins & Kram, 2001). Искуството на менторот и професионалната положба создаваат однос кој поттикнува почит и доверба, две значајни компоненти за ефективни менторски односи.

1.3.2.2. Компоненти на традиционалното менторство

Традиционалните менторски односи се засноваат на два главни типа на поддршка: поддршка за професионален развој и психосоцијална поддршка (слика 4).

Слика 4. Компоненти на традиционалното менторство



Извор: Креирано од авторот.

Поддршката за професионален развој вклучува спонзорство, изложеност на клучните играчи во индустријата и сложени работни задачи, кои имаат за цел да ги изградат професионалните вештини и визијата на менторираниот (Eby et al., 2004). Психосоцијалната поддршка, од друга страна, вклучува емоционална поддршка и насоки, зајакнување на самодовербата и издржливоста на менторираниот пред предизвиците во кариерата (Burke & McKeen, 1997). Според Ragins (2002), комбинацијата на овие типови на поддршка е она што го разликува традиционалното менторство од помалку структурираните менторски односи, бидејќи го олеснува добро заокруженият развоен пристап.

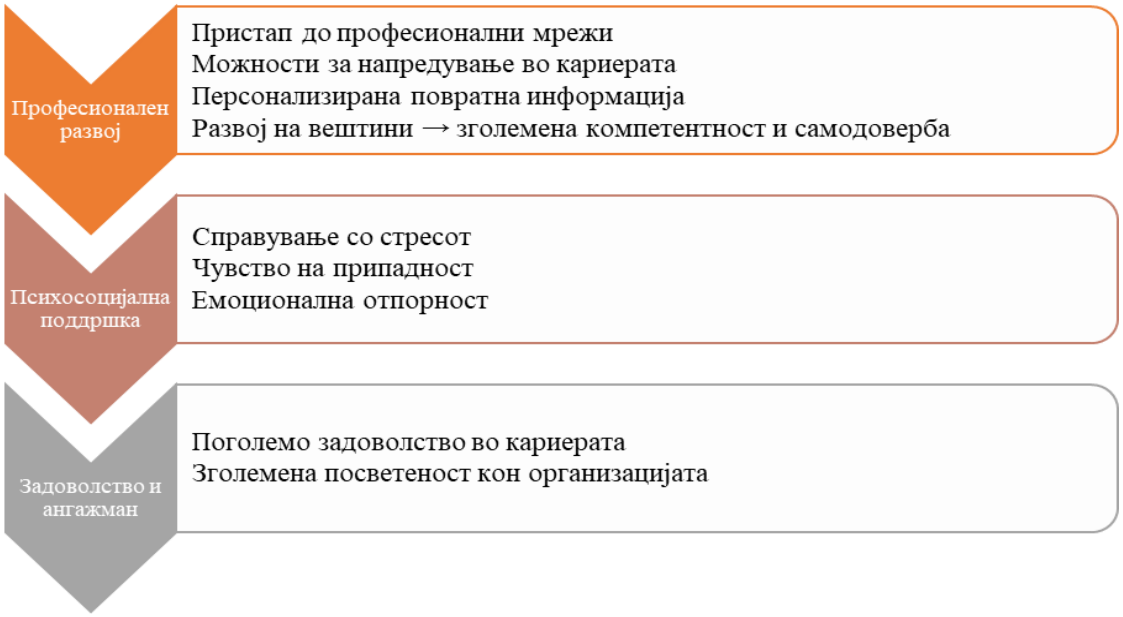
Традиционалното менторство ја наоѓа својата теоретска основа во теоријата на социјално учење (Bandura, 1977), која сугерира дека поединците учат преку набљудување на однесувањето, ставовите и резултатите на другите. Во контекст на менторството, менторираните учат не само специфични вештини, туку и

професионални однесувања и ставови со внимателно набљудување на нивните ментори. Ова е надополнето со Теоријата на приврзаност, која е применета за да се разбере како односите засновани на доверба во традиционалното менторство им нудат на менторираните емоционална сигурност, олеснувајќи ја отворената комуникација и ефективно водство (Scandura & Williams, 2004). Заедно, овие теории ја даваат рамката за да се разбере зошто традиционалните менторски односи поттикнуваат подлабок и повлијателен развој.

1.3.2.3. Придобивки од традиционалното менторство

Поради неговата структурирана и трајна природа, традиционалното менторство често дава значителни долгорочни придобивки во професионалниот развој. Некои од придобивките се прикажани на слика 5.

Слика 5. Придобивки од традиционалното менторство



Извор: Креирано од авторот.

Менторите обично им обезбедуваат на менторираните пристап до професионални мрежи и можности за напредување во кариерата, предност до која менторираните можеби нема да пристапат самите (Holland, 2009). Традиционалните ментори нудат персонализирани повратни информации, водејќи ги менторираните

низ практични процеси за градење вештини. Ова активно водство засновано на вештини често резултира со повисоки нивоа на компетентност и доверба кај менторираните, овозможувајќи им поефикасно да се справат со професионални задачи (Hall, 2003). Покрај придобивките ориентирани кон кариерата, традиционалното менторство, исто така, обезбедува клучна психосоцијална поддршка. Менторите им помагаат на менторираните да се справуваат со стресот на работното место, поттикнувајќи чувство на припадност и емоционална отпорност. Овој аспект на менторството е особено витален во средини со високи влогови каде што стресот и исцрпеноста во кариерата имаат голема улога (Ragins & Verbos, 2006).

Менторираните во традиционалните менторски односи сведочат за поголемо задоволство во однос на кариерата поради добиеното водство и поддршка, што може да доведе до зголемена посветеност кон нивната организација и професионален развој (Rhodes et al., 2006).

Иако традиционалното менторство нуди бројни придобивки, сепак тоа подразбира и одредени предизвици. Некои од нив шематски се прикажани на слика 6.

Слика 6. Предизвици поврзани со традиционалното менторство



Извор: Креирано од авторот.

Прво, временските ограничувања се вообичаен предизвик, особено за менторите во улоги со висока побарувачка при што истите мора да ги балансираат одговорностите на менторството со другите професионални обврски (Eby et al., 2000). Друг предизвик е потенцијалот за зависност од менторираните, каде што менторираните премногу се потпираат на менторите при донесување на одлуки. Ова може да го ограничи развојот на независните вештини и расудување на менторираниот, потенцијално да го запре нивниот развој. Компатибилноста ментор-менториран може да биде ограничувачки фактор. Кога личностите или професионалните стилови не се усогласуваат, менторството може да се затегне, што ќе доведе до помалку ефективна врска. За да се ублажат овие прашања, структурираните програми за менторство често вклучуваат редовни проверки и проценки за да се потврди дека и менторите и менторираните имаат корист од соработката (Allen et al., 2004).

1.3.2.4. Врсничко менторство

Ефективноста на врсничкото менторството може да се разбере преку неколку истакнати теоретски рамки кои обезбедуваат увид во процесите преку кои менторираните учат, се развиваат и имаат корист од нивната соработка со менторите. Овие теории - Теорија на социјално учење, Конструктивистичка теорија и Теорија на социјална споредба - секоја нуди единствена перспектива за тоа како врсничкото менторството поттикнува развој.

Една клучна рамка е Теоријата за социјално учење на Bandura (1977), која го нагласува учењето преку набљудување, имитација и моделирање. Според овој автор, поединците стекнуваат знаење со набљудување на другите, особено од оние што ги сметаат за слични со самите себеси или се чувствуваат поврзани со нив. Во контекст на врсничкото менторството, оваа теорија објаснува зошто менторираните имаат корист од интеракција со ментори кои се на слично ниво на искуство или се соочуваат со слични предизвици. Менторираните учат со набљудување на ставовите на нивните ментори, стратегии за решавање проблеми и однесувања, кои потоа можат да ги применат во сопствениот живот. Ако менторираниот види дека менторот врсник покажува отпорност наспроти академските предизвици или предизвиците на работното место, тој може да биде охрабрен да усвои сличен

пристап. Така, теоријата на социјално учење нагласува како менторираните ги интернализираат вештините, перспективите и ставовите што ги прикажуваат нивните ментори, овозможувајќи им да ги вклучат овие однесувања во нивниот личен и професионален живот (Bandura, 1977).

Друга релевантна рамка е Конструктивистичката теорија, особено перспективата на Vygotsky (1978) за учењето како општествено интерактивен процес. Теоријата на Виготски тврди дека знаењето е ко-конструирано преку социјалните интеракции, каде што поединците учат преку вклучување во значајни дијалози и размени со другите. Во врсничкото менторството, овој заеднички пристап е од суштинско значење, бидејќи менторите и менторираните комуницираат на начин што им овозможува на двете страни да придонесат со своите согледувања и искуства. Преку оваа ко-конструкција на знаење, и менторот и менторираниот го збогатуваат нивното разбирање за темата или вештината на која се фокусираат. Менторот врсник може да сподели лична стратегија за управување со времето, додека менторираниот може да понуди повратни информации или дури и да ја прилагоди стратегијата за подобро да одговара на нивните потреби, Конструктивистичката теорија на Виготски на тој начин го нагласува аспектот на заемно учење на врсничкото менторство, каде што и двајцата учесници активно го обликуваат меѓусебното разбирање и знаење преку социјалната интеракција (Vygotsky, 1978).

Теоријата за социјална споредба, развиена од Festinger (1954), нуди поинаква, но подеднакво вредна перспектива за врсничкото менторство. Оваа теорија сугерира дека поединците ја проценуваат сопствената социјална и лична вредност споредувајќи се со другите, особено со оние за кои сметаат дека се слични на нив. Во врсничкото менторството, таквите споредби можат да бидат корисни, бидејќи им овозможуваат на менторираните да го мерат својот напредок во однос на некој со кој можат блиску да се поврзат. Ако менторираниот види дека неговиот ментор врсник успешно поминал низ предизвикувачки курс или проект, може да се чувствува повеќе мотивиран и посигурен во сопствената способност да го направи истото. Поддржувачкиот контекст на врсничкото менторството им овозможува на овие споредби да бидат конструктивни наместо конкурентни, поттикнувајќи развој, мотивација и само-подобрување. Теоријата за социјална споредба на тој начин помага да се објасни зошто менторираните во односите со врсниците често се чувствуваат инспирирани и потврдени бидејќи гледаат опипливи примери на успех

кај некој што се соочил со слични ситуации (Festinger, 1954).

Овие теоретски перспективи - Теорија на социјално учење, Конструктивистичка теорија и Теорија на социјална споредба - заедно обезбедуваат сеопфатно разбирање за тоа како врсничкото менторството функционира како ефективна алатка за развој. Преку моделирање, заедничко учење и конструктивна споредба, односите во врсничко менторство го поддржуваат растот на менторираниот, помагајќи му да стекне нови вештини, да изгради доверба и да се вклучи во рефлексивно самооценување. Со истражување на овие теории, добиваме побогато разбирање на механизмите кои го прават врсничкото менторството моќен пристап кон личниот и професионалниот развој.

Иако врсничкото менторството, нуди бројни придобивки, сепак при истото може да се јават одредени предизвици кои можат да влијаат на неговата ефикасност. Овие предизвици често произлегуваат од самата природа на односите со врсниците, каде што менторите и менторираните се на релативно еднаква основа. Една примарна тешкотија во врсничкото менторството е недостатокот на јасни граници во однос на тоа кој која улога ја има. Бидејќи врсниците ментори и врсниците менторирани се обично на слични нивоа во однос на искуството или статусот, дефинирањето на различни улоги може да биде предизвик. Без експлицитни граници, менторите може да се борат да воспостават чувство на авторитет, додека менторираните може да ја перцепираат соработката како премногу неформална. Ова може да доведе до пообична интеракција, намалувајќи ја структурата и влијанието на менторскиот процес и потенцијално го попречува развојот и насоките што се очекуваат во менторска соработка.

Друг значаен предизвик во рамките на врсничкото менторството е потенцијалот за конкуренција и љубомора. Во академски или професионални средини, и менторот и менторираниот може да имаат слични амбиции или цели, што може да воведе конкуренција. Ова ривалство може да се интензивира ако тие се борат за истите можности, како што се стипендии, унапредувања или признанија. Таквата конкуренција може да поттикне тензија, и со тоа да влијае на довербата и соработката кои се од суштинско значење за поддршка кај менторската соработка.

Покрај тоа, нивото на стручност и искуство на менторот врсник може да ја ограничи длабочината на менторството. Менторите врсници, иако често се мотивирани и ентузијасти, може да немаат големо знаење или вештини потребни за да се обезбеди сеопфатно водство, особено во области кои бараат специјализирано

разбирање. Во високотехнички области или комплицирани академски предмети, менторираните може да бараат напредни сознанија што менторите врсници можеби не се подготвени да ги понудат. Ова ограничување може да го направи врсничкото менторство помалку погодно за одредени сценарија и може да го ограничи опсегот на поддршката што може да ја добијат менторираните, што потенцијално ќе остави празнини во нивното учење и развој.

Дополнителен предизвик со кој се соочуваат менторите врсници е ризикот од исцрпеност. Без соодветна поддршка и ресурси, менторите врсници можат да бидат преоптоварени од емоционални и практични барања на менторството. Ова е особено распространето во здравствени средини, каде што менторите врсници може да чувствуваат значителна одговорност за поддршка на менторираните во тешки или чувствителни ситуации. Постојаната посветеност да им се помага на другите без доволно насоки или институционална поддршка може да доведе до замор и исцрпеност, намалувајќи ја ефективноста на менторот и потенцијално обесхрабрувајќи го нивното идно учество во менторската улога.

Овие предизвици ја нагласуваат сложеноста на врсничкото менторство и ја нагласуваат важноста на внимателен дизајн и поддршка во рамките на програмите за истото. Решавањето на прашања како што се јасноста на улогите, потенцијалната конкуренција, ограничувањата во стручноста и ризикот од исцрпеност може да го подобри менторското искуство и за менторите и за менторираните, осигурувајќи дека врсничкото менторство од останува вредна и влијателна алатка за развој.

Табела 1. Придобивки од врсничко менторство

Придобивки од врсничко менторство	**Значење**
Подобрено учење и развој на вештини	Врсничкото менторство им овозможува на менторираните да стекнат вредни вештини во поддржувачка средина. Менторите исто така ги зајакнуваат своите знаења и водечки способности
Зголемена самодоверба и самоефикасност	Врсничкото менторство може да ја подобри самодовербата на менторираните додека тие ги совладуваат предизвиците со поддршка од некој кој ги разбира. Менторите добиваат самодоверба преку

	позитивното влијание врз другите
Подобрени социјални и комуникациски вештини	Врсничкото менторство поттикнува ефективна комуникација, емпатија и активно слушање, што е од суштинско значење за личен и професионален развој
Поддршка за личен раст и развој на идентитет	Особено кај младите, менторите врсници им помагаат на менторираните да го истражуваат својот идентитет, да поставуваат лични цели и да стекнат перспектива за животните предизвици
Рентабилност за организации и институции	Врсничкото менторство е економски исплатлива стратегија, бидејќи не бара искусен кадар или формална обука, што го прави идеално за организации со ограничен буџет

Извор: Креирано од авторот.

1.3.2.5. Видови на врсничко менторирање

Врсничкото менторство се карактеризира со еднаков статус на меѓусебно учење. Учесниците во односите при врсничко менторство обично се на слични нивоа во нивните професионални, образовни или лични патувања, што помага да се намали доминацијата на моќта и да се поттикне отворена комуникација. Според Garvey и Garrett-Harris (2008), врсничкото менторството е флексибилен модел приспособлив на различни средини како што се училишта, универзитети, работни места и организации во заедницата. Во образовни услови, врсничкото менторството е широко користено меѓу учениците за поддршка на академското учење, социјалната интеграција и личниот развој (Jacobi, 1991).

Овој модел им овозможува на двете страни да играат и улога на ментор и менториран, создавајќи реципрочна размена на знаења и искуства. Врсничкото менторство не бара значителен јаз во возраста или искуството помеѓу учесниците, што го прави различен од традиционалните форми на менторство. Како резултат на тоа, менторите врсници често добиваат лични сознанија и вештини од нивните интеракции, што го поддржува и нивниот сопствен раст и развој.

Табела 2. Типови на врсничко менторство

Тип на врсничко менторство	Примарен фокус	Примери
Академско врсничко менторство	Академска поддршка и насоки	Универзитетски програми за врсничко туторство
Професионално врсничко менторство	Развој на вештини и адаптација	Врсничко менторство на нововработени
Социјално врсничко менторство	Интеграција во заедницата	Програми за интеграција на имигранти
Врсничко менторство за здравје и добросостојба	Управување и справување со здравје	Програми за рехабилитација од зависност спрема ментор врсник

Извор: Креирано од авторот.

Ситуациско менторство

Ситуациско менторство е флексибилна и адаптивна форма на менторство специјално дизајнирана да одговори на одредени предизвици, транзиции или потреби чувствителни на време. За разлика од традиционалните, долгорочни менторски односи кои често се протегаат со месеци или дури години, ситуациското менторство е пофокусирано и поконцизно, што вклучува краткорочни насоки прилагодени на непосредните барања на менторираниот. Ситуациското менторство се разликува од конвенционалните модели на менторство по својата структура, времетраење и цели. Традиционалното менторство обично вклучува долгорочна, развојна врска каде менторот постепено го поддржува растот на менторираниот, стремејќи се кон сеопфатно подобрување. Спротивно на тоа, ситуациското менторство се фокусира на сегашните потреби на менторираниот, обезбедувајќи насочени совети и стратегии за навигација по одредени сценарија или предизвици. Ова може да биде особено корисно во амбиент на работно место каде што на менторираните можеби им требаат специфични насоки за прилагодување на новите улоги, завршување проекти или навигација во однос на промени во организацијата. Така, ситуациското менторство е решение „точно на време“ кое го исполнува менторираниот на нивното сегашно ниво, обезбедувајќи знаење или ресурси токму кога тие се најпотребни (McGill et al., 2014).

Ситуациско менторство во професионални услови

Во професионални средини, ситуациското менторство често се користи кога вработените преминуваат во нови улоги, управуваат со значајни проекти или се соочуваат со уникатни предизвици во организацијата. Нов менаџер може да бара ситуациско менторство за да ги разбере односите во тимот или да развие лидерски вештини релевантни за нивните нови одговорности. Слично на тоа, вработен кој има задача да води важен проект може да побара совет од ментор искусен во слични проекти. Овде, ситуациското менторство обезбедува и практична поддршка и психолошко уверување, помагајќи им на менторираните да ја надминат анксиозноста поврзана со нивните нови одговорности (Clutterbuck, 2005).

Овој модел е особено вреден за организациите кои сакаат да развијат талент без ресурси за одржување на долгорочни програми за менторство. Ситуациското менторство им овозможува на вработените брзо да развијат основни вештини и знаења во одредени области, промовирајќи ја ефикасноста и непосредната ефективност. Згора на тоа, менторите во одредена ситуација можат да понудат увид од нивните лични искуства, помагајќи им на менторираните да ги избегнат потенцијалните замки и ефикасно да управуваат со очекувањата. Овој краткорочен пристап со големо влијание може да ги подобри перформансите и да придонесе за култура на континуирано учење во една организација.

Разлика помеѓу ситуациско менторство и традиционално менторство

Ситуациското менторство се разликува од традиционалното менторство на неколку клучни начини. Традиционалното менторство е генерално развојно и долгорочно, со цел да се поддржи општ раст на менториранот низ повеќе димензии. Тоа често вклучува постојана врска каде менторот постепено пренесува знаење и вредности кои ја обликуваат кариерата и личниот развој на менторираниот. Спротивно на тоа, ситуациското менторство е повеќе ориентирано кон исходот и е краткорочно, фокусирајќи се на решавање на конкретни, непосредни предизвици. Ова го прави ситуациското менторство идеално за средини каде што се приоритет брзото решавање проблеми и приспособливоста.

Табела 3. *Фактори кои ги карактеризираат традиционалното и ситуационото менторство*

Фактори	**Традиционално менторство**	**Ситуациско менторство**
Траење	Долгорочно, континуирано	Краткотрајно, временски ограничено
Фокус	Општ развој	Специфични, прашања
Длабочина на соработка	Подлабока, поперсонална врска	Ограничена, фокусирана на задача
Пренесување на знаење	Широк, често надвор од непосредните потреби	Целно, директно релевантно за тековните предизвици
Ниво на ангажираност	Поголемо за менторот и менторираниот	Помало, флексибилно, по потреба

Извор: Креирано од авторот.

Ситуациско менторство во образовни контексти

Ситуациското менторство е исто така корисно во образовните средини, каде што на студентите или на професионалците во рана кариера може да им требаат насоки за навигација во академските предизвици, стажирање или рана транзиција во кариерата. Така, дипломиран студент кој го започнува својот прв истражувачки проект може да има потреба од ситуациско менторство за да научи специфични истражувачки техники или стратегии за управување со времето релевантни за проектот. Слично на тоа, неодамна дипломирани студенти кои започнуваат со работа може да побараат совет за тоа како да го применат своето академско знаење на практични предизвици од реалниот свет (Ragins & Cotton, 2006). Во овие случаи, ситуациското менторство може да им помогне на менторираните да ги стекнат вештините што им се потребни за да успеат во специфична средина, обезбедувајќи насочени совети што го надополнуваат нивното формално образование. Овој тип на менторство исто така може да изгради доверба, бидејќи менторираните добиваат поддршка од ментори кои ги разбираат нивните академски или предвизици во кариерата. Ситуациското менторство им овозможува на студентите и новите професионалци да добијат јасност за нивните непосредни цели, овозможувајќи им да донесуваат информирани одлуки и да им пристапат на идните предизвици со

поискусна перспектива.

1.4. Главни фунции на менторството

Менторството има повеќе функции, кои може да се категоризираат во три основни области: развој на кариера, психосоцијална поддршка и моделирање на улоги. Секоја од овие функции игра единствена и значајна улога во поддршката на менторираните во нивните лични и професионални патувања. Интеграцијата на овие функции им помага на менторираните не само да постигнат специфични цели во кариерата, туку и да поттикнат личен раст и издржливост.

Слика 7. Функции на менторството



Извор: Креирано од авторот.

1.4.1. Функција за развој на кариера

Функцијата за развој на кариерата се фокусира на обезбедување насоки и ресурси на менторираните кои го олеснуваат професионалниот развој. Овој аспект на менторството опфаќа директна поддршка поврзана со кариерата, како што е

помагање на менторираните, давање увид во културата на организацијата и нудење совети за напредување во одредена област. Менторите во овој капацитет често им помагаат на менторираните со идентификување и обезбедување можности кои ја подобруваат видливоста на кариерата, како што се предизвикувачки задачи или проекти. Овој пристап до можности за подобрување на кариерата е од клучно значење за менторираните да стекнат доверба и кредибилитет во нивните професионални средини.

Истражувањето на Kram (1985) го категоризира развојот на кариерата како една од главните менторски функции, нагласувајќи како менторите ги спонзорираат менторираните за улоги, ги штитат од предизвици во организацијата и се залагаат за нивно признавање на работното место. Таквото спонзорство гарантира менторираните да бидат препознаени и и да бидат земени во предвид за нови улоги ориентирани кон развој на организацијата. Оваа поддршка е особено вредна за оние кои се во рана фаза од нивните кариери, бидејќи им обезбедува мрежа на соработка и можности кои инаку не би им биле лесно достапни. Дополнително, менторството придонесува за градење основни вештини како што се решавање проблеми, комуникација и лидерство. Овие вештини често се негуваат преку обука еден на еден обезбедена од ментори кои го споделуваат своето знаење и искуство во конкретни задачи или одговорности. Менторот го опремува менториранот со практични алатки за да успее во своите улоги и поттикнува разбирање на очекувањата и нормите во нивната област.

1.4.2. Функција за психосоцијална поддршка

Психосоцијална поддршка во менторството се однесува на емоционалните и социјалните димензии на развојот на менторираниот. Оваа функција ја нагласува улогата на менторот во обезбедувањето афирмација, охрабрување и поддршка што ја поттикнува самопочитта и професионалниот идентитет на менторираниот. Психосоцијалната поддршка е особено важна за да им помогне на менторираните да ги надминат предизвиците и да развијат силно чувство за самоефикасност, што го подобрува нивниот капацитет да се справат со неуспесите и да изградат отпорност во професионалните услови. Емоционалната поддршка што ја даваат менторите им помага на менторираните да развијат позитивен професионален идентитет, бидејќи менторираните често бараат насоки од менторите за тоа како да се движат во

меѓучовечките односи и да одржуваат рамнотежа помеѓу работата и животот.

Моделот на Kram (1985) опишува како менторите нудат психосоцијална поддршка преку советување, пријателство и прифаќање, што им помага на менторираните да се чувствуваат повеќе интегрирани во нивните работни средини. Оваа интеграција е од суштинско значење за спречување на чувствата на изолација, што може да биде вообичаено кога се работи во средини под висок притисок или во високо конкурентни средини.

Студиите покажуваат дека менторираните кои добиваат психосоцијална поддршка честопати се помотивирани и подобро ги извршуваат своите работни обврски затоа што се чувствуваат ценети и разбрани. Оваа поддршка им овозможува на менторираните самоуверено да ги преземат предизвиците, знаејќи дека имаат доверлив поединец кој може да обезбеди насоки кога е потребно. Дополнително, довербата воспоставена преку психосоцијалните менторски односи создава безбеден простор за менторираните да изразат загриженост и да поставуваат прашања, олеснувајќи ја отворената и искрена комуникација која е корисна за нивниот развој.

1.4.3. Функција за моделирање на улоги

Моделирање на улоги е основна компонента на менторството што им овозможува на менторираните да ги набљудуваат и да ги имитираат ставовите, однесувањата и практиките на нивните ментори. Оваа функција е особено значајна бидејќи на менторираните им нуди практичен пример за тоа како изгледа професионалниот успех. Преку моделирање на улоги, менторите демонстрираат вредности како што се интегритет, работна етика и посветеност, кои менторираните можат да ги инкорпорираат во нивните професионални идентитети. Моделите за улоги во менторството служат како живи примери за достигнувања во кариерата и личен интегритет, што може да биде особено влијателно за менторираните од недоволно застапено или маргинализирано потекло кои можеби немаат пристап до слични личности во нивниот професионален живот. Набљудувајќи го пристапот на менторот кон задачите, предизвиците и врските, менторираните учат значајни вредности и однесувања кои се клучни за нивниот напредок во кариерата. Ова учење е често повлијателно од формалната обука, бидејќи е вкоренето во примената во реалниот свет и личната интеракција. Истражувањето нагласува дека моделирањето на улоги поттикнува уникатен тип на учење засновано на набљудување и имитација,

усогласувајќи се со теоријата за социјално учење на Brandara (1977), која сугерира дека поединците најдобро учат со набљудување на постапките на оние на кои ги почитуваат и им се восхитуваат. Оваа теорија ја поддржува идејата дека моделирањето на улоги во менторството не е само учење на специфични вештини, туку и негување ставови и однесувања кои придонесуваат за долгорочен успех.

1.4.4. Интегративна функција на менторство

Трите основни функции - развој на кариера, психосоцијална поддршка и моделирање на улоги - често се вкрстуваат и се зајакнуваат една со друга, создавајќи сеопфатно менторско искуство. Ментор кој обезбедува поддршка за развој на кариерата може истовремено да понуди психосоцијална поддршка, помагајќи му на менторираниот да се чувствува сигурен во своите способности додека го води низ предизвикувачка задача. Оваа комбинација на поддршка му помага на менторираниот да развие позаокружен сет на вештини, кој ги вклучува и техничките способности неопходни за нивната улога и емоционалната издржливост потребна за да успее на долг рок. Менторските функции исто така може да се прилагодат на различни фази од кариерата или личниот развој на менторираниот. Професионалците во рана фаза може да имаат повеќе корист од насочување во кариерата и моделирање на улоги, додека оние во подоцнежните фази може да најдат поголема вредност во психосоцијалната поддршка додека преминуваат во лидерски улоги. Со третирање на овие различни потреби, менторите можат да обезбедат избалансиран пристап кој промовира и моментален и долгорочен развој.

1.5. Генерации во менторството

За да менторирањето биде продуктивно и ефективно потребно е менторите да ги знаат карактеритиките на менторираните, со цел да пронајдат правилен пристап на менторирање и ефикасен начин за мотивација и заинтересираност, со цел да се посветат целосно на мисијата на менторството. Секоја генерацијата, која претствува група врсници, се карактеризира со својата демографија, како и значајни животни настани, како што е преминот од детството во зрелоста, обликувана од нивното заедничко минато и од заеднички симболи, прилики и околности (сили на животната средина) кои служат како референтни точки за нив, што резултира со заеднички

верувања и дејствија (Bordes et al., 2006).

Менторството на која било личност, без оглед на возраста, односно без оглед на која генерација припаѓа, бара искористување на неговата мотивација и капацитет за успешно совладување на обуката. Природно е да се очекува дека повозрасните лица ќе бидат помалку мотивирани и заинтересирани за менторство, од различни причини (како на пример, јас тоа го знам, или зошто сега на оваа возраст јас да го поминувам ова и сл.), додека можеби помладите ќе немаат доволно внимание сметајќи дека некои работи што ги слушаат им се веќе познати и се непотребни да им се повторуваат. Исто така, секоја генерација поседува различни ставови, вредности и начин на размислување (Gesell, 2010) и различни генерации имаат различни предиспозиции за впивање на знаењето па така на пример, со цел да идентификуваат нови можности за развој и напредок, миленијалците и Генерацијата Z се многу заинтересирани за логички работи, и секогаш бараат образложение и расудување зошто работите се прават онака како што се прават. Миленијците имаат поголема веројатност да разговараат за целта на дејствијата и за очекуваниот резултат со своите ментори и најчесто покажуваат голема желба да разберат како нивното однесување влијае на организацијата како целина. Тие не слушаат наредби и едноставно да ги применуваат, туку размислуваат длабоко и бараат начини за подобрување и усогласување. Оттука, треба да се разбере дека овие транзициски разлики во генерациите бараат знаење и вештини за совладување на процесите на комуникација и учење во менторската практика (Achinstein, 2006). За менторите е особено важно како да работат со различни возрасни групи, како да читаат ситуации и да бараат соодветни решенија, но и кога и како да предизвикаат размислување на менторираните и да ја направат премолчената експертиза видлива и свесна (Gilles & Wilson, 2004).

Според Cilliers (2017), во современиот свет има најмалку пет различни генерации. Тие се:

- Традиционалистите - Тивка генерација или Најголемата генерација, која ги опфаќа лицата родени помеѓу 1928 и 1944 година. Тие кго ценат авторитетот и пристапот на управување од горе надолу;
- Генерацијата на бејби-бумерите – Членовите на оваа генарецијa се родени помеѓу 1945 и 1965 година, кои имаат тенденција да бидат работохоличари;

- Генерација X - Чии членови се родена помеѓу 1965 и 1979 година и кои се чувствуваат удобно со авторитетот и балансот помеѓу работата и животот за нив е особено важен;
- Генерација Y - која ги опфаќа лицата родени помеѓу 1980 и 1995 година и која генерално пораснала во просперитет и рсаполага со бројни технолошки вештини и
- Генерација Z - родена од 1995 - 2010 година, која се одликува со висока образованост и дигитално секојдневие.

За да полесно се разбрат карактеристики на различните генерации и за да на менторите се даде насока за полесно конципирање на плановите за работа, во продолжение дааваме подетално објаснување на особините на припадниците на различни генерации согласно Pratapa, Mantha и Krishna (2024). Карактеристиките и преференците на различните генерации се прикажани во табела 4.

Табела 4. Карактеристики и преференци на различни генерации

Карактеристики	**Бејби бумери**	**Генерација X**	**Генерација Y**	**Генерација Z**
Година на раѓање	1946-1964	1965-1979	1980-1994	1995-2010
Фактор возраст	78-58	58-44	43-28	28-14
Основна карактеристика	Револуционерни	Индивидуалисти	Глобалисти	Реалисти
Општи квалитети	Оптимисти, мотивирани и ориентирани кон тимска работа	Претприемачки, самостојни, индивидуалисти	Фокусирани, интроспективни, граѓански ориентирани	Прагматични, решителни, отворени, етички и расно разновидни
Комуникација	Телефон, комуникација лице-в-лице	Е-пошта и СМС пораки	Текст пораки преку е-пошта или социјални медиуми	Комуникација лице-в-лице, видео повици, дигитални апликации

Став кон учење	Користење искуство, доследна поддршка и пофалба на постигнувањата	Фокус на резултатите наместо на техниката	Пристап на обиди и грешки за решавање на проблеми	Поврзување на резултатот со социо-емоционалното објаснување
Пристап кон учење	Фасилитиран (потпомогнат)	Независен	Колаборативен	Претприемачки
Парадигма на учење	Лице в лице	Структурирано учење	Континуирано учење	Е-учење, комбинирано
Способност за внимание	Долга	Средна	Кратка	Многу кратка
Фокус на обука	Технички, податоци, докази	Практични, студии на случај, апликации	Емоционални, приказни, учество	Комбиниран, мултимодален
Потреба за обука	Умерена	Врз основа на потреба	Континуирана	Постојана
Користење на социјални мрежи	Минимално	Умерено	Значително	Екстензивно
Работен став	Лојални	Умерено лојални	Независни работници	Тимски играчи
Способност за задачи	Не се мултитаскери	Просечни мултитаскери	Добри мултитаскери	Подобри мултитаскери
Ниво на трпеливост	Максимално	Средно	Кратко	Многу кратко
Повисоко образование	Многу малку го продолжиле	Малку го продолжиле	Повеќе го продолжиле	Најверојатно го продолжуваат
Кариерни аспирации	Безбедност на работа	Баланс помеѓу работа и живот	Слобода и флексибилност	Безбедност и стабилност
Карирен менталитет	Дефинирани од работодавачите	Лојални кон професијата, а не кон работодавачот	Работа со организации, не за организацијата	Лесно преминување помеѓу организации
Претприемнички став	Немаат наклонетост	Немаат наклонетост	Помала наклонетост	Поголема наклонетост

Лидерски пристап	Командантски, размислувачи	Координирање, дејствувачи	Овозможување, соработници	Инспирирање, ко-креатори
Лични односи	Најмногу ги ценат односите	Ги ценат односите што им значат	Го вреднуваат квантитетот на односи и ги одржуваат според потреба	Го вреднуваат квалитетот на односите и одржуваат мал број
Еволуција на технологијата	Еволуција на технологија и медиуми	Премин од аналогна кон дигитална технологија	Појава на интернет, глобализација и економска стабилност	Уреди на допир, изложеност на социјални мрежи од детството
Еволуција на уреди/Употреба на уреди	Касетофон, радио	ТВ, магнетофон, Вокмен, видео-рекордер, десктоп компјутер	Интернет, е-пошта, СМС, ДВД, iPod, лаптоп	Смартфон, iPad, Google, Facebook, X, 3D печатење, AR, VR, AI
Ориентација кон технологија	Рани усвојувачи на ИТ	Дигитални имигранти	Дигитални домородци	Технохолици

Извор: Pratapa, Mantha & Krishna (2024).

1.5.1. Бејби-бумери

Бејби-бумерите се родени се родени помеѓу 1946 и 1964 година. Терминот „бејби-бумери“ се однесува на бумот на раѓања по Втората светска војна во многу западни земји, особено во Соединетите Американски Држави и затоа е концепт на генерации базиран на кохорти. Претставуваат генерација која има силно врежани револуционерни вредности (Pratapa, Mantha & Krishna, 2024). Денес се на возраст меѓу 58 и 78 години. Нивното назначување како бејби-бумери произлегува од статистички големиот пораст на раѓањата што се случи во овој временски период. Тие според Mannheim (1952) се генерација која доживеала некои значајни општествени или историски настани за време на нивните години на формирање и затоа се „вистинска“ генерација во социолошка смисла. Иако само малцинство бумери активно учествувале во движења и активности во тоа време, повеќето од нив

биле под влијание на културните и општествените промени, но од различни локации и на различни начини. Проширеното слободно време, забава и конзумеризам, како и повеќе образовни и кариерни опции за жените, се важните компоненти на овие промени. Сето ова се случило во време на економска експанзија и урбанизација, што било придружено со промени во општествените ставови и начинот на живот, како и отпор кон властите и конвенционалните норми за работи како што се родовите улоги, сексуалните односи, абортусот, родителството, облеката, дрогата и од претходната генерација, поради што изборот, автономијата, самоизразувањето и хедонизмот станале клучни вредности за оваа генерација (Phillipson et al., 2008).

Како генерација израсната во период на значајни општествени, економски и политички промени, тие развиле оптимистички став кон животот (Pratapa, Mantha, & Krishna (2024), бидејќи се родени и растени во оптимистичка ера обележана со постепено зголемување на богатството и потрошувачката, растечка држава, и подобрување на благосостојбата на народот, подобра социјална сигурност и здравствена заштита, универзален пристап до високо образование и подобри услови за домување. Едноставно кажано бејби бумерите имале среќа да живеат во период кога се напредувало на секое поле (Slagsvold & Hansen, 2021). Како што е прикажано на табела 4, мотивирани се и силно се ориентирани кон тимска работа. Нивниот основен мод на комуникација останува традиционален, преферирајќи телефонски разговори и директна комуникација лице-в-лице, што ја истакнува нивната потреба за личен контакт и стабилни односи.

Во контекст на учење, припадниците на оваа генерација се потпираат на сопственото искуство, доследна поддршка и постојани пофалби за постигнатите резултати. Нивниот пристап кон учење е фасилитиран, односно поддржан од менторите, што овозможува посигурен процес на знаење. Кога станува збор за парадигмата на учење, тие преферираат учење лице-в-лице, при што покажуваат долга способност за концентрација. Фокусот на нивната обука е ориентиран кон технички вештини, анализа на податоци и базирање на докази. Потребата за обука е умерена, а користењето на социјални мрежи е минимално, што одразува ограничена потреба за дигитални комуникациски канали. Работното однесување на бејби бумерите е обележано со исклучителна лојалност кон работодавците (Pratapa, Mantha & Krishna, 2024) и се конкурентни работохоличари (Crampton & Hodge, 2007). Тие се познати како вредни работници, кои се стремат да обезбедат добар живот за своите семејства, бидејќи се свесни за заедницата и се економски попросперитетни од

претходните генерации. Сепак, нивната способност за истовремено извршување повеќе задачи е ограничена, бидејќи генерално не се мултитаскери. Способни се за високо ниво на трпеливост, а дообразувањето не е нивна јака страна, бидејќи ретко продолжуваат со високо образование во споредба со поновите генерации.

Во периодот на нивното образување сите имале поедначква можност за едукација, поради што поголемото образование не се сметало за особен престиж. Затоа поретко во однос на денешните генерации се дообразувале на повисоки нивоа, но сепак многу бејби бумери напредуваат во кариерата иако можеби немаат факултетски дипломи како вработените од генерациите X и Y (Gibson et al., 2010). Во однос на кариерните аспирации, тие се стремат кон стабилност и безбедност на работното место, а нивниот кариерен менталитет е дефиниран од работодавачите. Иако немаат голема наклонетост кон претприемништво, бејби бумерите се истакнуваат како командантски лидери и длабоки размислувачи.

На полето на личните односи, тие најмногу ги ценат трајните врски и односите со луѓето околу себе. Во однос на технологијата, тие биле сведоци на еволуцијата на технологијата и медиумите. Најчесто користат уреди како касетофони и радио, како технолошки навики, но се пионери во воведувањето на дигиталната технологија во секојдневниот живот, преку употребата на радиото, телевизорите и домашните компјутери, отворајќи го патот за следните генерации. Тие ја ценат практичноста, но и лесно ја усвојуваат технологијата. Генерално, бејби бумерите се генерација која вреднува традиција, стабилност и лични односи, со голем, длабок и траен придонес во обликување на современото општество (Pratapa, Mantha & Krishna, 2024).

1.5.2. Генерација X

Генерацијата X вклучува лица родени помеѓу 1965 и 1979 година, кои имаат од 44 до 58 години (табела 4). Се карактеризира со уникатни карактеристики кои ја обликуваат нивната перспектива кон работата, животот и технологијата. Како генерација која живеела низ време на значајни општествени и технолошки промени, нивните ставови и навики се тесно поврзани со преминот од аналогната во дигиталната ера.

Една од најистакнатите карактеристики на генерацијата X е нивниот индивидуализам. Оваа генерација пораснала во време на значајни општествени

промени, вклучувајќи го падот на традиционалните авторитети и вредности. Ова го обликувало нивниот став да бидат самостојни и да бараат начини да се остварат на личен план. Иако се претприемачки настроени и самостојни, тие исто така развиле способност да работат во тимови кога тоа е потребно, но нивниот фокус останува на личниот успех и напредок. Тие ризикуваат и затоа го перцепираат светот како без граници, поради што немаат ограничувања во однос на тоа што можат да постигнат. Чувството за либерализам и нивниот израен индивидуализам ја креира нивната железна решителност (Khanh, 2017).

Генерацијата X се карактеризира со користење на електронска пошта и СМС пораки, кои им овозможуваат брза и ефикасна размена на информации, што е совршено прилагодено на нивната потреба за автономија и независност. Тие израснале во време кога дигиталните технологии започнале да се етаблираат, иако нивниот живот и образование почнале со аналогни уреди како телевизори, магнетофони и видео рекордери. Со ова, тие се сметаат за дигитални имигранти, бидејќи ја доживеале еволуцијата на технологијата, но не пораснале со неа како младите генерации кои ја доживуваат дигиталната ера од најмлада возраст. Припадниците на оваа генерацијата се способни за независен пристап кон учењето, при што често се фокусираат на резултати наместо на самата техника на учење и работа. Тие не се толку заинтересирани за детални теоретски аспекти, туку повеќе ги привлекуваат практичноста, апликативноста и студиите на случај, што значи дека стекнатото знаење сакаат да го применат што побрзо. За нив, обуката е често потребна и фокусирана на конкретни резултати и задачи кои мора да бидат исполнети. Одржуваат средно ниво на внимание, што значи дека можат да се фокусираат на задачи, но истовремено се изложени на дефокусирање и на потреба од интервенција од менторот или претпоставениот. (Pratapa, Mantha & Krishna, 2024).

Личните односи за генерацијата X имаат големо значење. Тие го ценат квалитетот на односите и го поставуваат акцентот на оние луѓе кои се значајни за нив (Pratapa, Mantha & Krishna, 2024). Членовите на оваа генерација се стремат кон кохерентност помеѓу различните области на животот. Нивните карактеристики, начинот на живот и ставовите подразбираат баланс помеѓу семејството, животот и работата (Lager, 2006). Тие работат за да живеат, а не обратно.

Нивниот пристап кон лидерството е фокусиран на координација и дејствување, при што стават акцент на функционални решенија и ефективност, а не даваат многу внимание на импозантноста на лидерските стилови. Генерацијата X ја

доживеала еволуцијата на технологијата од аналогната во дигиталната ера, што значително го променило нивниот начин на живот и работата. Ова ја обликувало нивната пристапност кон новите технологии и уреди, како што се десктоп компјутерите, телевизорите и магнетофоните. Со ова, тие се еден од најпогодените преодни сегменти меѓу старите и новите генерации, кои ги комбинираат традиционалните вредности и навики со новите иновации. Чувството за уникатен идентитет е исклучително важно за нив и тие се стремат да бидат различни на што е можно повеќе начини (Pratapa, Mantha & Krishna, 2024).

Генерацијата X обично се родителите на генерацијата Z, а во некои случаи и на генерацијата Y (Khanh, 2017).

1.5.3. Генерација Y

Генерацијата Y, позната и како Милениумци, ги опфаќа лицата родени помеѓу 1980 и 1994 година и денес имаат помеѓу 28 и 43 години (табела 4). Со оглед дека живее во период на глобализација, економска стабилност и технолошка експанзија, оваа генерација се одликува со специфични вредности, ставови кон работата и учењето, како и со особен однос кон технологијата и социјалните мрежи поради што е една од најдинамичните и најанализираните генерации. Основната карактеристика на генерацијата Y е нивниот глобалистички поглед на светот. Благодарение на појавата на интернетот и глобалната поврзаност, тие имаат развиено чувство на припадност не само кон локалната заедница, туку и кон глобалната заедница. Нивните општи квалитети, како што се фокусираноста, интроспективноста и граѓанската ориентација, укажуваат на генерација која размислува за својата улога во светот и активно се вклучува во социјални и општествени иницијативи (Pratapa, Mantha & Krishna, 2024).

Комуникациските навики значително се разликуваат од претходните генерации. Комуницираат преку текстуални пораки, е-пошта и, најзначајно, ги користат и социјални медиуми. Како дигитални домородци, тие растеле паралелно со развојот на интернетот и современата технологија, користејќи уреди како лаптопи, iPod-и, ДВД уреди и често, а некои дури и секојдневно комуницирајќи преку интернет. Ова ги прави многу адаптибилни кон новите технологии и постојано поврзани со глобалните случувања (Pratapa, Mantha & Krishna, 2024). Едноставно, лицата од генерацијата Y се чувствуваат удобно со технологијата (Wong, 2008).

Живејќи во време на интернетот, глобализацијата и економската стабилност, нивните ставови и сфаќања кон светот се под силно влијае. Тие се пионери во користењето на дигиталните платформи за лична и професионална еманципација и со интернет, е-пошта, СМС пораки, ДВД уреди и лаптопи, тие создадоа нови навики на учење, забава и социјализација (Pratapa, Mantha & Krishna, 2024). Глобализацијата, отворените граници, ИТ револуцијата и промените во ставовите и образовниот систем влијаеја на оваа генерација многу повеќе отколку политичката и историската рамка. Појавата на новата технологија и дигиталната револуција донесе и нови видови образование кои претставуваа значителни пречки за воспоставениот образовен систем за многу луѓе, но не и за луѓето од генерацијата Y (Todd, 2008). Овој систем на учење за нив само носи прифаќање на искуството и нови знаења (Cheng, 2019). Миленијалците се најобразованата генерација во историјата, со поголем процент на лица со високо образование од која било претходна генерација.

Кога станува збор за учење, припадниците на оваа генерација се колаборативни ученици, кои претпочитаат да работат во групи и да учат преку споделување искуства (Pratapa, Mantha & Krishna, 2024; Cheng, 2019). Применуваат пристап на обиди и грешки за решавање на проблемите. Нивната парадигма е насочена кон континуирано учење, бидејќи ја препознаваат важноста на постојаното усовршување во динамичното општество (Canedo et al., 2017). Но нивната способност за внимание е краткотрајно и се нетрпеливи (Hershatter & Epstein, 2010), поради што бараат анимирање, односно емотивни и (особено) интерактивни методи на обука, преку приказни, учество и ангажирање (Pratapa, Mantha & Krishna, 2024). Слободоумни се, отворени се и слободно размислуваат (Chou, 2012), добро се образовани и се добро информирани, бидејќи имаат големи можности за пристап до знаење. Самоуверени, позитивни, вешти (Alsop, 2008). Тие се помалку лојални, поради што се сколни често да ги менуваат работните места (Alsop, 2008; Hershatter & Epstein, 2010).

Во професионалниот живот, Милениумците се познати како независни работници со способност за добар мултитаскинг (Alsop, 2008), односно добра способност да работат и/или следат повеќе работи или задачи истовремено. Според Pratapa, Mantha и Krishna (2024), нивната трпеливост е краткотрајна, што ги тера брзо да бараат нови предизвици и да се движат кон нови можности, доколку моменталната работа не ги задоволува нивните потреби, барања или апетити. Поради тоа тие имаале тендеција да го продолжат своето образование, во потрага по подобри

професионални перспективи. Нивните кариерни аспирации се насочени кон слобода и флексибилност, а нивниот карирен менталитет се темели на принципот на работа со организации, а не за организациите. Ова ја покажува нивната желба за партнерски однос со работодавачите наместо традиционална хиерархиска подреденост.

Лидерскиот стил на генерацијата Y е овозможувачки и соработувачки (Hershatter & Epstein, 2010). Тие не се авторитарни лидери, туку настојуваат да ги поддржат тимовите преку заедничко решавање на проблемите (Pratapa, Mantha & Krishna, 2024) и развој на креативни решенија (Okros, 2020). Во поглед на личните односи, тие имаат тенденција да го вреднуваат квантитетот на врските, често одржувајќи широк круг на познанства и пријателства преку социјалните мрежи (Pratapa, Mantha & Krishna, 2024).

1.5.4. Генерација Z

Генерацијата Z опфаќа лица родени помеѓу 1995 и 2010 година, кои денес на возраст помеѓу 14 и 28 години. Оние родени во првите години од генерацијата Y и генерацијата Z имаат заеднички карактеристики, поради што се нарекуваат „микрогени“ и најчесто за нив се користи терминот „Зиленијали“ (Pratapa, Mantha & Krishna, 2024).

Според Pratapa, Mantha и Krishna (2024), генерацијата Z се издвојува како најреалистична досега, со особини што вклучуваат прагматичност, решителност, отвореност и почитување на етичките и расните различности. Од најрана возраст, тие се изложени на глобална поврзаност и брза технолошка еволуција, што значително влијаело врз нивната личност и начин на функционирање. Изложувањето на интернет и социлајни мрежи од мали нозе придонело за познавање странски јазици, поради што се способни да бараат и наоѓаат работа насекасе до светот.

Комуникацијата за генерација Z е разновидна и модерна. Тие се совршено во ред со сите дигитални уреди и речиси не можат да постојат без овие уреди (Takács et al., 2016). Претпочитаат лице-в-лице интеракција, но интензивно користат видео повици и дигитални апликации. Тие комбинираат традиционалните начини на поврзување со новите дигитални средства, што им овозможува да бидат постојано достапни и поврзани (Csobanka, 2016).

Кога станува збор за учењето, тие се најобразованата и најсофистицирана генерација досега (Hysa, 2016). Покажуваат претприемачки дух и користат пристап

што резултатите ги поврзува со социо-емоционално објаснување. Се потпираат на е-учење и комбинирани форми на образование, што им дозволува флексибилност и персонализирано темпо на учење. Често бараат образовни можности што користат технологија и мултимедија. Имаат повисоко ниво на образование во споредба со претходните генерации (Pratapa, Mantha & Krishna, 2024) и континуирано го збогатуваат своето знаење и образование (Takács et al., 2016). Поседуваат висока способност за мултитаскинг и во голема мера ги користат социјалните мрежи, постојано апсорбирајќи информации од повеќе извори. Чувствуваат постојана потреба за обука, бидејќи се свесни дека новите технологии и денешните светски трендови бараат континуирано ажурирање на компетенциите и знаењето (Pratapa, Mantha & Krishna, 2024). Сепак, способноста за внимание кај генерација Z е многу кратка, што го условува потребното приспособување на методите на предавање кон пократки, динамични и мултимодални формати.

Во работната сфера, Генерација Z е наклонета кон тимска работа и сака да биде дел од инспиративни и креативни тимови. Иако ја ценат стабилноста и безбедноста на кариерата, тие лесно менуваат организации доколку не се задоволни. Имаат поголема претприемничка наклонетост во споредба со претходните генерации, а нивниот пристап кон лидерството се темели на инспирација и ко-креација. Поради силното чувство на независност самовработувањето го гледаат како начин на професионална активност, особено затоа што го сметаат за подобро платено (Pocztowski, Buchelt & Pauli, 2015).

Генерација Z го вреднува квалитетот над квантитетот, и претпочитаат помал круг блиски луѓе со кои градат длабоки врски. Нивните животи се во голема мера обликувани од технолошкиот напредок, затоа што постојано користат уреди со екран на допир, социјални медиуми и нови технологии (3Д, виртуелна реалност и вештачка интелигенција) и поради тоа важат за целосни технохоличари, со вродена способност да применуваат нови технологии во секојдневниот живот.

Лицата кои припаѓаат на оваа генерација се реалисти, креативци, кои бараат автентичност, непосреден пристап до информации за да учат, и да се надоградуваат слободно и континуирано, како во професионалниот, така и личниот живот (Pratapa, Mantha & Krishna, 2024).

1.5.5. Карактеристики на ментори од различни генерации

Секоја генерациска кохорта има да понуди многу, и да пренесе различно знаење и искуство на друга генерација. Секоја личност носи различно знаење во организацијата и заедницата.

Слика 8. Карактеристики на ментори од различни генерации

4 генерации на работно место и нивниот потенцијал на меѓугенерациското учење



Родени 1946 – 1964	**Родени 1965 – 1976**	**Родени 1977 – 1995**	**Родени по 1995**
Одлични ментори Создадени мрежи со текот на времето Навигираат низ институции Лојални Институционална меморија	Одлични ментори Адаптибилни Базирани на релациски мрежи Баланс помеѓу работа и приватен живот Чувствителни лидери и експерти	Одлични повратни ментори Претприемачки и технолошки искусни Кариера водена од цел	Дигитално искусни Добри со АИ технологијата Краудсорсинг решенија

Извор: Chikwema (2019).

Бејби-бумерите се одлични ментори, и менторираните учат многу од нивниот ретроспективен поглед. Тие можат да помогнат менторираните да станат повешти во управувањето со политиката и културата на институциите каде работат (Chikwema,

2019). Поискусните бејби бумери, кои имаат длабоко знаење, импресивни мрежи и широко деловно искуство, можат да ги заштитат помладите вработени од фрустрација, да се фокусираат на нивните кариерни патеки и да најдат начини за стекнување на знаење засновано на вештини потребни за успех. Поставуваат дополнителни цели за своите менторирани, а притоа им обезбедуваат алатки и стратегии за да ги исполнат тие цели, притоа охрабрувајќи ги да избираат нови начини на работа, согласно нивното искуство, и да презентираат нови вештини. Иницираат колаборативно учење, работа во тимови за подобар успех, комуникацијата лице в лице и силна работна етика (Lindenberger & Stoltz-Loike, 2015).

Многу членови на генерацијата X се исто така одлични ментори и можат да помогнат во надминување на јазот помеѓу потрадиционалната генерација на бејби-бумерите и искуствата од значајни генерациски промени, како што е почетокот на Четвртата индустриска револуција со доаѓањето на компјутерите и мобилните технологии (Chikwema, 2019). Нивниот стил на менторство има тенденција да биде флексибилен, поддржувајќи ги менторираните во навигацијата и во традиционалната и во модерната динамика на работното место (FT, 2024). Бидејќи тие припаѓаат на генерацијата што ги интегрира работата и животот, тие веројатно ќе се залагаат за такви политики и ќе дадат пример за овој начин на живот. Можат да понудат начини и да помогнат на менторираните да развиваат кариера по свои услови и како да напредуваат во кариерата (Chikwema, 2019). Но, менторите од оваа генерација не секогаш им го даваат целото време и искуството на своите менторирани, туку од нив очекуваат да се придржуваат до рамката за менторство и сами да го завршат поголемиот дел од подготвителната работа (OpenGrowth, n.d.).

За бејби бумерите и генерацијата X, Миленијалците се одлични повратни ментори. Тие можат веднаш да ги поврзат со глобални мрежи создадени од социјалните медиуми и технологијата, бидејќи нивните професионални и социјални мрежи се ширум светот. Кога станува збор за користење на интернет светот, врски преку границите и работа, Миленијалците можат да помогнат да се забрза учењето. Како ментори, тие често усвојуваат пристап на коучинг, фокусирајќи се на градење автентични односи и обезбедување редовни повратни информации за да го поддржат растот на нивните менторирани (Insights Success, n.d.). Добро се снаоѓаат и добро работат во институциите, бидејќи се поподготвени да тестираат нови работи и се поприфатливи за нивно воведување. Промени на работни места се почести кај

Миленијалците, поради што знаат како да управуваат со професионалните транзиции и постојаното да бараат можности за напредок во кариерата (Chikwema, 2019). Милениумските ментори се соработници, технолошки упатени и ја ценат различноста и инклузијата. Тие имаат тенденција да користат дигитални алатки во менторството и да поттикнуваат заеднички раст преку повратни информации и споделено учење (OpenGrowth, n.d.).

Генерацијата Z е технолошки упатена и е свесна за ефектите од технологијата врз работното место на иднината. Кога станува збор за учење на другите генерации како да се справат со значајниот напредок во технологијата, тие се најдобри и затоа сè повеќе преземаат менторски улоги, особено во области дигиталната технологија и социјалните медиуми. Обратното менторство, кога оваа генерација ги менторира постарите, станува сè почеста практика, бидејќи поттикнува меѓусебно учење и почит (The Australian, 2024). Одлични аналитичари и набљудувачи на трендови се, бидејќи се под влијание на самите трендови. Тие се вешти во собирање дигитални решенија и краудсорсинг, поради што на менторираните можат да им помогант да научат нови пристапи и нови начини на решавање на проблеми (Chikwema, 2019).

1.6. Менторство во организацијата

Постојат голем број причини зошто организациите може да имаат корист од поттикнување и поддршка на менторски односи. Менторството може да се користи за социјализација на вработените, развој на менаџментот, планирање на наследување и подобрување на различноста (Chao, 2007).

Исто така, менторството може да послужи како алатка за напредување во кариерата или обука на работното место (Cummings & Worley, 1997). Затоа, менторството може да биде корисно и како организациска стратегија за задржување, бидејќи е поголема веројатноста вработените да останат во организации кои нудат можности за развој, како што се оние што се обезбедуваат преку програмите за менторство.

Менторските односи обично се карактеризираат како формални или неформални. Формалните програми за менторство се дизајнирани од организацијата како структуриран однос, кој обично вклучува некаков вид договор кој ги наведува очекувањата на менторот и менторираниот и намерното усогласување на менторите и менторираните (Allen, Day & Lentz, 2001).

Неформалното менторство, исто така, може да биде поттикнато од организацијата, но ова е неструктуриран, спонтано развиен и непланиран однос каде што менторираните бараат ментори за совет или поддршка во врска со кариерата (Ragins & Cotton, 1999).

Поради пријавениот успех на неформалните менторски односи, многу организации имаат имплементирано формални програми за менторство. Овие развојни програми, исто така, добија популарност како начин за намалување на нееднаквостите во кариерата меѓу жените и расните малцинства. Менторството е вообичаена практика во организациите денес, при што приближно 71% од компаниите на Fortune 500 пријавиле употреба на формални програми за менторство (Bridgeford, 2007). Зачестеноста и употребата на неформални менторски односи во организациите е потешко да се документираат, но литературата за менторирање сугерира дека помеѓу 45% и 76% од вработените во компаниите имале ментор на работа (Chao, 1997; Scanndura & Ragins, 1993).

Без разлика дали се неформални или формални по природа, менторските односи се развиваат со текот на времето. Истражувањето за неформалното менторство открива дека тоа вообичаено напредува низ период на фази, секоја означена со специфичен развојен фокус (Kram, 1985). Во фазата на иницијација, менторите и менторираните се запознаваат едни со други и споделуваат очекувања за врската. Се верува дека поголемиот дел од менторската поддршка се јавува во втората фаза од врската, одгледувањето.

Следно, за време на фазата на одвојување, менторираните стануваат поавтономни и бараат помалку насоки од менторот. Ако менторот и менторираниот останат во контакт по разделбата и се способни да стигнат до фазата на преобразување, тие може да се гледаат еден на друг како врсници. Една голема разлика помеѓу неформалното и формалното менторство е времетраењето на врската. Неформалните менторски односи обично траат подолго, траат околу 5-7 години (Kram, 1985).

Спротивно на тоа, формалните менторски односи често траат околу 1 година (Ragins & Cotton, 1999). Без оглед на разликата во должината на врската и ограниченото емпириско истражување кое ги потврдува фазите на менторските односи (особено во однос на неформалното менторство), како и сите блиски односи, и формалните и неформалните менторски односи веројатно ќе се променат и развиваат со текот на времето.

Менторската литература истакнува неколку важни цели или функции кои менторските односи им служат на менторираните. Двете основни функции се поддршката поврзана со кариерата и психосоцијалната поддршка (Kram, 1985). Поддршката поврзана со кариерата е насочена кон унапредување на разбирањето на менторираниот за организацијата и помагање во напредувањето во кариерата на менторираниот. Тоа може да вклучува обезбедување на спонзорство од страна на менторот, изложеност/видливост, тренинг, предизвикувачки задачи и заштита. Психосоцијалната поддршка е насочена кон развивање на самодовербата, самопочитта и професионалниот идентитет на менторираниот. Овој тип на поддршка вклучува нудење прифаќање и потврда, советување, пријателство и служење како пример за менторираните.

Додека менторските функции опишани погоре се карактеризираат со позитивни интеракции и за менторот и за менторираните, како и другите видови блиски врски како што се пријателства, бракови и односи родител-дете, менторството е подложно на проблеми во врската (Eby, 2007).

Истражувањата идентификуваа голем број релациски проблеми или негативни менторски искуства пријавени подеднакво од менторите и од менторираните. За менторираните, овие искуства вклучуваат неусогласеност со менторот во однос на вредностите, стилот на работа или личноста, запоставување на менторот, манипулативно однесување на менторот (на пример, несоодветна употреба на моќ), недостаток на експертиза на менторот (на пример, технички вештини) и општа дисфункционалност од страна на менторскиот однос со личниот (Eby et al., 2000).

Менторите, исто така, известуваат за различни релациски проблеми со менторираните (Eby & McManus, 2004). Овие негативни искуства опфаќаат три широки категории. Првата категорија на проблеми со изведбата на менторираните опишуваат неуспеси од страна на менторираниот или неочекувано учење од страна на истиот. Повратни информации, како и самоуништувачки однесувања кои се мешаат во работата на менторираниот.

Втората категорија на меѓучовечки проблеми се однесува на тешкотиите кои се однесуваат на менторираниот, вклучувајќи ги и оние кои произлегуваат од нелојалноста на менторираните, нагонот, потчинетоста и преголемото потпирање на менторот.

Конечно, менторите можат да пријават деструктивни релациски обрасци со

ментотираните, кои вклучуваат искуства како што се љубомора на менторираните, конкурентност и однесување на самопослужување, како и однесувања на менторираните кои го искористуваат, изневеруваат или саботираат менторот. Интересно, негативните менторски искуства се прилично вообичаени, со повеќе од половина од менторираните во една студија кои пријавиле некој вид негативно искуство (Eby et al., 2000). Исто така, 70% од менторите изјавиле дека имале барем едно негативно искуство со менториран.

Јасно е дека и покрај многуте потенцијални придобивки од менторството, понекогаш, овие односи може да бидат обележани со проблеми во врската од страна на ментор, или менториранот, или и двете. Некои од овие негативни менторски искуства имаат очигледни етички импликации, додека други може да имаат посуптилни импликации.

Следно се свртуваме кон дискусијата за етичките прашања поврзани со менторството, каде што опишуваме како нечија вклученост во менторска врска може да биде полн со етички мочуришта.

1.6.1. Етички прашања поврзани со менторството

Во овој дел, разговараме за голем број потенцијални етички прашања поврзани со менторството.

Оваа дискусија е времена околу пет општи етички принципи, позајмувајќи се од етичките принципи и кодекс на однесување на Американската психолошка асоцијација (2002). Тие се:

- Придобивки и ненаштетување,
- Верност и одговорност,
- Интегритет,
- Правда и
- Почитување на правата и чесноста на луѓето.

Иако односот ментор-менториран се разликува од односот терапевт-клиент, тие споделуваат некои сличности (McAuley, 2003). И двете вклучуваат врска помеѓу поупатен експерт и поединец почетник кој бара водство и поддршка.

Исто така, постојат значителни разлики во моќта помеѓу релационите партнери во двата типа на односи, што обезбедува значителна можност за

поединецот со поголема моќ да има влијание; ова може да се направи во корист или на штета на поединецот со помала моќ. Поради нерамнотежата на моќта во односите меѓу ментор и менторирани и фактот дека менторството е фокусирано на обезбедување помош на менторираниот, оваа дискусија за етичките прашања се фокусира на однесувањето на менторот во врската.

Придобивка и ненаштетување

Поединците на позиции на моќ и авторитет над другите треба да се стремат да пружат поддршка и насоки кои им користат на другите. Во менторска врска, ова значи дека од менторот се очекува да обезбеди водство, предизвик, спонзорство, совет и заштита на менторираниот (Kram, 1985).

Етичките прашања се јавуваат кога менторите не се подготвени да вложат висококвалитетно време и енергија во врската. Всушност, во многу менторски врски, менторираните пријавуваат неисполнети очекувања од врската (Eby & Lockwood, 2005; Young & Perrewe, 2000) или дури и занемарување на менторот (Eby & Lockwood, 2005; Eby et al., 2000). Не е изненадувачки, неисполнетите очекувања се со поголема веројатност да се појават кога менторираниот ќе пријави дека добива помала менторска поддршка (Young & Perrewe,).

Освен тоа, ако менторираниот или менторот пријави дека посветеноста на менторот на врската е ниска, тогаш перцепциите на менторираните за квалитетот на врската страдаат (Allen & Eby, 2008). Етичкиот принцип на бенефиција, исто така, значи дека менторот треба да биде свесен за границите на неговата или нејзината компетентност.

Без таква самосвест, менторираните може на крајот да се чувствуваат како на нивниот ментор да им недостасува потребната експертиза за да им помогне да се развијат лично и професионално (Eby et al., 2000). Понатаму, овој принцип подразбира дека менторите кои се свесни дека им недостасуваат потребните вештини и компетентност за значајно да придонесат за развојот на нивните менторирани се етички обврзани да се воздржат од служење како ментор.

Постои и очекување дека менторите не им штетат на менторираните. Менторите мора да бидат свесни дека нивните пресуди и постапки имаат потенцијално далекусежни ефекти врз менторираните.

На пример, менторот може да има значително влијание врз квалитетот на

секојдневното работно искуство на менториранот, напредокот во кариерата, па дури и врз психолошката благосостојба на истиот. Сè поголемото истражување за извештаите на менторираните за негативни менторски искуства нагласува дека во некои менторски односи се случуваат штетни дејствија. Ова ги вклучува однесувањата на менторите кои водат до саботажа во кариерата на менторираните, вербална злоупотреба кон нив и управување со заплашување (Eby et al., 2000).

Верност и одговорност

Друго важно етичко прашање во менторството вклучува воспоставување на доверлив однос. Пред да стапат во менторска врска, менторите треба да бидат свесни за професионалните одговорности поврзани со таа улога. Тие, исто така, треба да бидат свесни за важноста од воспоставување близок, доверлив однос со менториранот со цел да се максимизираат придобивките од менторството за менториранот (Kram, 1985). Самите ментори ја препознаваат важноста на атрибутите на менторот како доверливост, трпеливост и подготвеност за самооткривање во градењето ефективни менторски односи (Allen & Poteet, 1999). Во отсуство на такви квалитети, може да биде тешко да се воспостави близок, доверлив однос со менториран.

Исто така, менторот е задолжен да ги почитува професионалните стандарди на однесување и да служи како пример за професионално однесување. Ова е критично затоа што менторираниот го учи професионализмот делумно со набљудување на сопственото однесување на менторот (Hamilton & Brabbit, 2007). Во некои случаи, менторите може да имаат официјален договор со менторираниот (на пример, Ален и сор., 2001) што може да послужи како водич за типовите на однесувања што тој или таа е одговорен да ги демонстрира во текот на врската.

Ова би значело етичка обврска да се обезбеди дека менторираниот е изложен на одредени области на професионално однесување. Менторот исто така треба да избегнува моделирање на непрофесионално однесување.

На пример, етичките прашања може да се појават ако менторираниот сведочи дека менторот постапува на навредлив начин кон другите во организацијата, ги заобиколува организациските политики и процедури или демонстрира циничен или негативен став кон организацијата (Eby et al., 2000).

Интегритет

Етичкиот принцип на интегритет се однесува на промовирање на вистинитоста и не вклучување во подметнување или намерно погрешно претставување. Со оглед на политичката природа на организациите, ова може да претставува предизвици за менторите кои се подготвени да предадат менториран за да го заштитат сопствениот политички имиџ.

Односно, принципот на интегритет покренува загриженост во врска со тоа што менторите ги исполнуваат своите ветувања кон ментотитаните за да воспостават доверба. Ова може да биде особено важно рано за време на фазите на започнување и одгледување на врската (Kram, 1985). Пример за етичка дилема што би ја поткопала оваа цел е ментор кој не успева да го поддржи својот менториран на политички напорен состанок откако претходно ветил дека ќе го стори тоа. Може да се појават посериозни поплаки кога менторот постапува на начин што ја нарушува довербата на менторираниот. Ова може да вклучи измамно дејствување кон менторираниот или преземање несоодветна заслуга за напорната работа на менторираниот (Eby et al., 2000).

Правда

Обезбедувањето правичност во пристапот до менторските односи и придобивките што произлегуваат од врската, исто така, поставува етички предизвици. Иако жените и расните малцинства се подеднакво менторирани како и мажите и нерасните малцинства (Eby, 2010), и двете групи известуваат дека имаат поголеми потешкотии да добијат пристап до ментори отколку мажите и Белците, соодветно (Catalyst, 2001; Cox & Nkomo, 1991).

Ова е делумно затоа што жените и расните малцинства се со поголема веројатност да бидат во менторски односи со бели мажи, бидејќи менторите обично се поединци со моќ во организациите. Жените може да се плашат од сексуални инсинуации или да бидат загрижени дека мажите не можат да ги разберат уникатните предизвици со кои се соочуваат како работни жени и затоа мора да бараат понапорно ментор (Ragins, 1989; Ragins & Cotton, 1991).

Расните малцинства може да имаат и поголеми тешкотии да бараат менторство од Белец поради загриженоста дека барањето помош ќе биде знак на

слабост или поради бариерите поврзани со поврзаноста и довербата во некој од различна раса (BlakeBeard, Murrell, & Thomas, Dick, 2007).

Во однос на придобивките, износот на кариерата и психосоцијалната поддршка обезбедена за жените и расните малцинства е споредлива со мажите и нерасните малцинства, соодветно (Eby, 2010). Меѓутоа, другите показатели за квалитетот на врската, како што се откривањето, довербата, заедничкиот идентитет, интерперсоналната удобност и задоволството од врската може да бидат помали меѓу поединците во разновидни менторски односи (Ragins, 1997; Thomas, 1990). Како такви, прашањата за правичноста може да биде тешко да се избегнат при менторството на работното место.

Друга етичка дилема поврзана со правдата се однесува на тоа како другите гледаат на менторскиот однос. Некои истражувања сугерираат дека менторството може да се сфати како систем на „добро момче“, резервирано за оние поединци кои се повеќе подготвени да се усогласат со воспоставената структура на моќ во организацијата (Scanndura, 1997).

Исто така, знаеме дека менторите се повеќе привлечени од менторираните кои се слични на нив самите и покажуваат висок потенцијал (Allen, Poteet & Burroughs, 1997).

Неизбежна последица од ова е што нема сите да бидат избрани за штитеници. Исто така, постои загриженост дека менторот, особено ако таа или тој е, исто така, надзорник на штитеникот, може да се вклучи во повластен третман или непотизам (Ragins & Scandura, 1999; Sias & Jablin, 1995). Во согласност со оваа загриженост, Скандура откри дека нементорираните всушност пријавуваат помалку процедурална правда во организацијата отколку менторираните.

Почитување на правата и достоинството на луѓето

Последниот етички принцип на важност за менторството вклучува почитување на достоинството и вредноста на сите поединци, без разлика на расата, полот, етничката припадност, инвалидитет итн. За возврат, асиметричните односи на моќ промовираат стереотипизирање бидејќи оние што се на власт имаат тенденција да ги игнорираат индивидуалните разлики што се спротивни на преовладувачките стереотипи (Fiske, 1993).

Исто така, постои загриженост, особено во разновидните менторски односи,

дека менторот не може да покаже почит кон уникатните културни традиции и потреби на различни менторирани (Moberg & Velasquez, 2004). Менторите може да се несвесни за овие прашања или во некои ситуации активно работат против нив во обид да ги асимилираат менторираните во главната корпоративна култура (McDonald & Hite, 2005).

Исто така, постои очекување дека менторите ќе го почитуваат правото на поединецот на приватност, доверливост и самоопределување. Ова може да биде предизвик бидејќи преку процесот на обезбедување менторска поддршка, менторот може да стане доверлив за информации кои можат потенцијално да му наштетат на менториранот доколку се разговара со други во организацијата. Всушност, со оглед на развојната природа на врската, менторираните може да споделат слабости во извршувањето на работата што не би сакале другите во организацијата да ги знаат.

Освен тоа, понекогаш менторот може да не ја сфати доверливата природа на информациите дадени од менториран. Во други ситуации, менторот може да се вклучи во намерно озборување на сметка на менторираниот. Може да има и ограничувања на доверливоста кога информациите се споделуваат низ компјутерските и телефонските системи на компанијата. Парчињата за доверливост може да бидат незгодни за штитениците во најдобар случај и да му наштетат на кариерата во најлош случај.

На пример, менторот може ненамерно да испрати е-пошта до другите членови на организацијата што содржи информации за личниот проблем на менториран или оној што содржи поплаки на менториран за претпоставен. Друга етичка дилема за менторите вклучува заштита од однесување на начини кои ја спречуваат автономијата на менторираните со тоа што се премногу заштитнички или патерналистички (McAuley, 2003; McDonald & Hite, 2005). Ова може да биде поттик за менторираните или да поттикне чувство дека сте заробени во врската, ниту едно од нив не е погодно за развивање чувство на професионална независност.

Стратегии за минимизирање на етичките прашања во менторството

Постојат голем број на стратегии кои можат да се користат во организациите во обид да се избегнат етичките дилеми наведени погоре. На пример, еден сет на препораки се однесува на изборот на ментори. Врските со повисок квалитет се пријавуваат кога менторот е посветен на врската (Alen & Eby, 2008). Затоа,

поединците избрани да учествуваат во менторските односи треба да бидат избрани врз основа на нивниот интерес и посветеност да посветат време на развојот на менторираните. Преземањето чекори за да се обезбеди посветеност на менторите може да помогне да се спречат етичките проблеми поврзани со занемарување или намерно оштетување на менторираниот.

Еден начин да се реши ова е со барање повратни информации од менторианите. Друга опција би била формално да се оцени посветеноста на менторот. Дополнително, оние кои се избрани да служат како ментори треба да ги имаат потребните вештини за значајно да придонесат за развојот на нивните менторирани и да имаат докажано искуство за развивање на другите во организацијата.

Понатаму, ако самите ментори препознаат дека немаат вештини или способност да служат како ментори, тие треба да имаат можност да ја напуштат врската (Scandura, 1998) без страв од одмазда.

Вториот сет на стратегии кои можат да помогнат да се минимизираат етичките прашања во менторството се однесува на пристапот на вработените до менторските односи. Постојат неколку препораки кои може да помогнат да се спречат некои од етичките прашања поврзани со правдата и почитувањето на правата и достоинството на другите како што е наведено погоре. Прво, формалните програми за менторство треба да наведат јасни критериуми за избор за избор на менторираните и да размислат за одржување на одредени места за жени и малцинства.

Менторството е поврзано со голем број на кариера и професионални предности (Aryee & Chay, 1994; Seibert, Kraimer & Liden, 2001), и иако тоа може да резултира со реакција против програмата, организационите лидери треба да преземат чекори за да се осигураат дека вработените имаат еднаков пристап до програмата. Дополнително, потенцијалните ментори и за формални и за неформални односи треба да се охрабруваат да не се потпираат само на воочената сличност при изборот на менторирани, туку и да развијат свест за перцепираните бариери за пристап.

Исто така, се препорачуваме организациите да обезбедат обука и за ментор и за менториран. Ова може да биде особено важно за етичките грижи поврзани со професионализмот на менторот.

На пример, обуката би можела да одговори на какви однесувања се очекува

менторот да покаже во врската. Поради интерперсоналните вештини потребни за да се развие близок менторски однос (Allen & Poteet, 1999), обуката исто така треба да се фокусира на начините за развивање или демонстрација на интерперсонални вештини како што се трпение и разбирање на менторираниот.

Поврзано со овој поим, Барнет (2008) опишува голем број етички фокусирани прашања што менторите треба да си ги постават кога размислуваат за врската, од кои секоја може исто така да му помогне на менторот да развие интерперсонална самосвест.

Примерите за нив вклучуваат: „Дали постапувањето на овој начин ќе ја промовира независноста на мојот менториран или ќе има поголема веројатност да ја промовира неговата или нејзината зависност од мене со текот на времето? и „Дали кон мојот штитеник се однесувам слично како што се однесувам со другите или се однесувам со него или со него подобро или помалку добро (и ако е така зошто?)?

Ова може да помогне да се намалат етичките прашања поврзани со недостатокот на доверба помеѓу менторот и менториранот. Покрај тоа, многу од потенцијалните етички дилеми опишани погоре може да се решат со обука која се фокусира на поставувањето очекувања на почетокот на врската. Ова им овозможува на двете страни да разберат и да внимаваат на тоа што другиот очекува од менторската врска. По истата линија, формалните програми за менторство исто така треба да имаат јасно наведена цел (Eby & Lockwood, 2005).

Вработените треба да знаат дали програмата е воспоставена за да се идентификуваат или да се развијат вработени со висок потенцијал, како општа стратегија за обезбедување континуирано учење во организацијата, за развој на вработени за одредена задача итн. Ова исто така може да ги спречи учесниците во програмата да развијат нереални очекувања за врската.

И на крај, менаџерите треба да преземат чекори за да обезбедат одговорност во менторските односи. Перцепциите на менторираните дека менторите се сметаат за одговорни за нивните улоги се поврзани со помалку извештаи за негативни менторски искуства во врската.

Ова сугерира дека кога се воспоставени организациски политики или санкции за да се спречи недолично однесување, менторите може да имаат помала веројатност да се вклучат во некои од неетичките однесувања опишани погоре. Понеформалното следење на менторството исто така може да биде корисно. На пример, најчесто пријавени поплаки на менторите во формалните програми за менторство се дека

организациите не успеваат да ги следат односите за да обезбедат нивен успех, да бараат повратни информации или да бараат ажурирање на статусот (Eby & Lockwood, 2005).

1.6.2. Менторство и квалитет на работниот живот

Менторството е поврзано со широк спектар на придобивки што може да го подобрат квалитетот на работниот живот и за менторираните и за менторите. Менторската литература ги истакнува позитивните исходи од менторството за менторираните. Менторите, исто така, може да искусат позитивни резултати од менторирање на други кои го подобруваат квалитетот на работниот живот на менторот (Alen, 2007).

И за менторираните и за менторите, овие позитивни резултати вклучуваат поповолни работни ставови, интерперсонални придобивки и придобивки во кариерата. Сепак, менторството понекогаш може да биде поврзано со понизок квалитет на работниот живот, при што некои укажуваат на тоа дека квалитетот на работниот живот може да биде попречен и од негативни менторски искуства и други негативни искуства од надзорот (Eby, Butts, Lockwood, & Simon, 2004).

Голем дел од литературата идентификуваше неколку позитивни ставови кои ги доживуваат менторираните во менторска врска. Менторираните кои биле менторирани известуваат за поголемо задоволство од работата, поголема вклученост во работата (Aryee & Chay, 1994), како и поголема мотивација за работа и кариера.

Иако многу помалку истражени, постојат некои докази за позитивна врска помеѓу менторството и задоволството од работата на менторот и организациската посветеност (Eby, Durley, Evans, & Ragins, 2006). Поединци со менторско искуство, исто така, известуваат дека тоа е наградувачко искуство во кариерата кое обезбедува чувство на целосна исполнетост и самозадоволство (Allen et al., 1997).

Менторството може да обезбеди и интерперсонални придобивки кои го подобруваат квалитетот на работниот живот. Блиските меѓучовечки односи се важен извор на социјална поддршка и придонесуваат за задоволство од социјалните аспекти на нечија работна средина (на пр., Gerstner & Day, 1997).

Поврзаноста со другите, исто така, може да ги задоволи важните потреби за припадност и прифаќање од другите (Baumeister & Leary, 1995). Менторството е еден начин на кој може да се задоволат таквите потреби за припадност.

Истражувањето дава индиректна поддршка за ова тврдење. Специфично, добивањето поголема менторска поддршка е поврзано со поголемо задоволство од менторскиот однос (Ensher, Thomas & Murphy, 2001), и поголема е довербата на еден или во еден или повеќе. ефективни (Young & Perrewe, 2000). Менторите исто така може да пријават интерперсонални придобивки од менторирање на други. Всушност, развивањето личен однос со менторираните е најчесто пријавената придобивка од менторите кои учествуваат во формална менторска програма.

Ова е во согласност со констатацијата на Ragis и Scandura (1999) дека една од очекуваните придобивки од менторството е генеративноста, или чувството на задоволство стекнато со пренесување на мудроста на некого под ваше водство.

Менторите, исто така, може да пријават чувство на возбуда и подмладување во процесот на давање насоки или кога гледаат како менториран се развива професионално (Alen 1997; Kram, 1985).

Исто така, постојат докази дека некои ментори го гледаат искуството како придобивка бидејќи тоа дава можност да се развие лојална база на поддршка во рамките на организацијата (Eby et al., 2006; Ragins & Scanndura, 1999). Конечно, менторите може да доживеат чувство на блискост и доверба во менторскиот однос, што веројатно ќе ја задоволи потребата на менторот за припадност.

И на крај, менторството е поврзано со неколку придобивки поврзани со кариерата за штитениците кои се важни показатели за квалитетот на работниот живот. Вработените кои биле менторирани пријавуваат повеќе позитивни перцепции во врска со нивната мобилност во кариерата во споредба со оние кои не биле менторирани. Тие, исто така, известуваат за поголема посветеност во кариерата и посилни перцепции за успех во кариерата (Aryee & Chay, 1994; Ensher et al., 2001; Seibert et al., 2001).

Додека перцепциите на менторираните за нивните кариери се постојано повисоки од оние на нементорираните, истражувањето што ги испитува објективните показатели за успехот во кариерата е помалку убедливо.

Сепак, некои студии наоѓаат повисоки стапки на унапредување и повисоки плати за не менторираните во споредба со менторираните. Менторите, исто така, може да искусат посилни перцепции за успех во кариерата од нементорите, да пријавуваат помало унапредување на кариерата и да искусат повисоки стапки на унапредување (Allen, Lentz & Day, 2006; Bozionelos, 2004). Менторството е исто така поврзано со помалку задоволување на кариерата меѓу менторите (Lentz & Allen,

2005).

Иако менторството може да има потенцијал позитивно да влијае на квалитетот на работниот живот на вработените на повеќе начини, исто така може да биде поврзано со понизок квалитет на работниот живот и за менторите и за менторираните. Односно, негативното менторство е поврзано со повисоки намери за повлекување од работа и промена и пониско задоволство од работата (Eby et al., 2004; Eby, Durley, et al., 2008).

Други негативни надзорни однесувања, исто така, укажуваат на потенцијал за намалување на квалитетот на работниот живот. На пример, навредливиот надзор е поврзан со показателите за квалитетот на работниот живот, како што се поголемиот обрт и послабите работни ставови како што се задоволството од работата и посветеноста (Tepper, 2000).

Исто така, истражувањето за социјалното поткопување на работа, открива дека поткопувањето на надзорникот е негативно поврзано со самодовербата и посветеноста и позитивно поврзано со контрапродуктивното работно однесување (Dafi, Ganster & Pagan, 2002).

1.6.3. Менторство и благосостојба

Менторската литература почна да се занимава со некои потенцијални психолошки придобивки од искуството во менторска врска. На пример, менторираните кои добиваат поддршка од нивните ментори може да пријават повисока самодоверба, слика за себе и самодоверба. Дополнително, искуството како менториран е поврзано со помали конфликти помеѓу работата и семејството, стресот со помали улоги (Lankau, Carlson & Nielson, 2006) и помалото исцрпување преку неговото влијание врз социјализацијата и стресот на улогата (Thomas & Lank, 2.209). Други истражувања се осврнаа на потенцијалот на менторството да служи и како модератор и како посредник на односите стрес-напор на работа.

Без оглед на позитивните психолошки придобивки од менторството, негативните интеракции во менторските односи може да бидат поврзани со намалена психолошка благосостојба и за штитеникот и за менторот. Некои докази почнуваат да се собираат за да ја поддржат оваа можност. На пример, како што се зголемуваат извештаите на менторираните за негативни менторски искуства, така се зголемува и перципираниот стрес, депресивното расположение на работа и психолошкото

повлекување на работа (Eby et al., 2000). Исто така, постојат некои докази дека негативните менторски искуства пријавени од менторот се позитивно поврзани со исцрпеноста на менторот (Eby et al., 2008).

И општата социјална поддршка и социјалната поддршка обезбедена од нечиј претпоставен или водач (Lee & Ashforth, 1996; Томас и Ганстер, конзистентна поврзаност со здравјето, 1995). Всушност, неодамнешниот сеопфатен преглед на врските помеѓу позитивните социјални интеракции на работа и физиолошкото функционирање ја поддржува идејата дека позитивните менторски односи може да се однесуваат на здраво кардиоваскуларно функционирање, подобрена работа на имунолошкиот систем и поздрави невроендокрини одговори (Heaphy & Dutton, 2008).

И покрај потенцијалните зајакнувачки ефекти на позитивните менторски искуства врз физичкото здравје, менторските искуства кои предизвикуваат анксиозност, лутина или разочарување може да бидат поврзани со опаѓање на физичкото здравје. Иако ова не е емпириски истражено, постојат некои индиректни докази за поддршка на овој поим. Се чини дека негативните или вознемирувачките социјални интеракции тежат повеќе на поединците отколку корисни размени (Manne, Taylor, Dougherty и Kemeny, 1997).

Исто така, знаеме дека негативните настани се обработуваат посистематски отколку споредливите позитивни (Peeters & Czapinski, 1990), а физиолошкото возбудување е посилно како одговор на негативните стимули отколку позитивните стимули (Taylor, 1991). Овие наоди сугерираат дека здравствените последици за менторираните кои имаат негативни менторски искуства може да бараат поголемо внимание во однос на потенцијалните здравствени придобивки на оние менторирани кои имаат тенденција да пријавуваат позитивни искуства од менторството.

И на крај, иако не се однесува конкретно на менторските односи, наодите од една неодамнешна студија (Beehr, Bowling & Bennett, 2010) укажуваат на една причина зошто социјалната поддршка на работа понекогаш може да биде штетна за здравјето и благосостојбата е привлекувањето внимание на стресот што може да го доживее поединецот.

1.7. Менторство во образованието

Менторство во образованието служи како основен пристап за поддршка на

едукаторите почетници, промовирање на професионалниот развој и на крајот подобрување на образовното искуство за учениците. Примарната улога на менторството е да ја подобри ефективноста на наставниците, нудејќи им на новите наставници водство, поддршка и моделирање, кои се клучни во навигацијата во раните фази на нивните кариери (Koki, 1994; Петровска et al., 2018).

Во образовниот систем, менторството често се структурира како формализиран однос каде што искусните наставници - наведени како наставници ментори - обезбедуваат рамка за поддршка за наставниците почетници. Овој однос оди подалеку од пренесувањето на основното знаење за наставата; поттикнува професионален развој преку ангажирање на нови наставници во пракса, дискутирање за ефективни техники за управување со училниците и навигација во училишната култура (Islam, 2020; Јованова-Митковска, 2014).

1.7.1. Улога на менторство во задржување на наставници и професионален развој

Програми за менторство се клучни за задржување на наставниците во образовниот систем. Тие придонесуваат за стабилност на наставната работна сила преку справување со заеднички предизвици кои водат негативни ефекти кај наставниците, како што се изолација, недостаток на ресурси и ограничена поддршка во училниците. Koki (1994) ги истакнува двојните придобивки од менторството: наставниците почетници добиваат основна поддршка, а искусните ментори добиваат признание и можности за професиоален развој. Ефективното менторство може да го намали обртот на наставници почетници, бидејќи тие се чувствуваат поддржани и способни да се справат со барањата на професијата (Петровска et al., 2018; Islam, 2020).

1.7.2. Менторство како повеќедимензионален процес

Менторство во образованието е сложен процес кој вклучува различни улоги како моделирање, подучување и давање емоционална поддршка. Овој повеќедимензионален пристап им овозможува на новите наставници да усвојат различни наставни стратегии, да научат техники за управување со училниците и да се вклучат во професионално самооценување (Koki, 1994). Менторските односи често се обележани со споделени вредности и доверба, каде што менторите ги

поддржуваат менторираните не само во наставните вештини, туку и во развивањето на издржливост, поттикнување на саморефлексија и воспоставување професионален идентитет (Islam, 2020).

Процесот на менторство често вклучува редовно набљудување од колеги и повратни информации, каде што наставниците-ментори ги водат наставниците почетници преку структурирани евалуации, поттикнувајќи размислување и прилагодување. Како што е забележано во македонскиот образовен систем, менторството го поттикнува развојот и на менторите и на менторираните. Менторот добива увид во сопствените наставни практики, додека менторираниот развива вештини за критичко самооценување кои се суштински за континуирано подобрување (Петровска et al., 2018; Јованова-Митковска, 2014). Процесот на менторство има корист не само за наставникот поединец туку и за образовните институции во кои работат. Со имплементирање на програми за менторство, училиштата создаваат средина каде се вреднува споделувањето на знаењето и професионалниот развој, со што се подобрува целокупната образовна култура. Менторството придонесува за развој на средина за соработка во училиштата, каде што наставниците се охрабруваат да работат заедно, да споделуваат најдобри практики и да го поддржуваат меѓусебниот развој. Оваа институционална придобивка се усогласува со наодите на Петровска и соработниците (2018), кои истакнуваат дека структурираните системи за менторство придонесуваат за позитивна училишна култура и промовираат професионална соработка меѓу наставниците (Islam, 2020; Петровска et al., 2018).

И покрај неговите придобивки, менторството во образованието се соочува со предизвици, особено во однос на конзистентноста и квалитетот. Ефективното менторство бара соодветна обука, посветеност, време и институционална поддршка, кои не се секогаш достапни. Јованова-Митковска (2014) идентификува прашања како што се потреба од јасни насоки и соодветно спојување на ментори со менторирани за да се обезбеди компатибилност и да се зголеми ефективноста на врската.

Програмите за менторство мора да бидат доволно флексибилни за да ги приспособат индивидуалните потреби на наставниците почетници, додека одржуваат структура која го поддржува развојот (Коки, 1994; Јованова-Митковска, 2014).

1.7.3. Карактеристики на ефективни ментори

Ефективните ментори поседуваат низа квалитети кои ја олеснуваат нивната улога во водење на новите наставници. Тие вклучуваат интерперсонални вештини, познавање на наставните стратегии и разбирање на принципите за учење на возрасни. Islam (2020) нагласува дека менторите треба да имаат способност ефективно да комуницираат, да се приспособат на различни методи на настава и да понудат конструктивна повратна информација на начин што го поттикнува развојот. Дополнително, Петровска и соработниците (2018) тврдат дека менторите треба да бидат добро упатени во управувањето со училница и способни да обезбедат емоционална поддршка, помагајќи им на наставниците почетници да изградат доверба и издржливост во нивните нови улоги.

Од менторите во Северна Македонија, се очекува да служат не само како наставни водичи, туку и како модели на професионализам, демонстрирајќи ги стандардите на однесување што се очекуваат во образовниот систем. Овие ментори, честопати наставници со неколкугодишно искуство, имаат задача да ги поддржуваат менторираните и во педагошкото знаење и во социјалната интеграција неопходна за ефективна настава. Оваа двојна улога им помага на менторираните да се чувствуваат поприземјени и способни додека преминуваат од теорија во пракса (Јованова-Митковска, 2014). Менторството е инвестиција во квалитетот на наставата, бидејќи им овозможува на новите наставници да ги усовршат своите практики преку водени повратни информации и размислувања.

Студиите покажуваат дека менторството им помага на наставниците почетници да ги усогласат своите наставни стратегии со образовните цели, на крајот подобрувајќи ги резултатите од учењето на учениците (Koki, 1994; Islam, 2020). Менторите ги поттикнуваат наставниците почетници да истражуваат различни наставни техники и да се приспособат на различните потреби за учење на учениците. Овој континуиран процес на учење за наставниците почетници не само што им користи на нивните училници, туку и го подига стандардот на наставата низ училиштето или регионот (Петровска et al, 2018).

Понатаму, менторскиот однос придонесува за долгорочен професионален развој на менторираните преку всадување навики за саморефлексија и континуирано подобрување. Ефективното менторство бара менторите самите да се вклучат во тековниот професионален развој, гарантирајќи дека тие се информирани за

тековните образовни практики и дека се способни да обезбедат соодветна поддршка. Овој аспект на менторството го нагласува взаемниот развој доживеан во менторска врска, каде што и менторот и менторираниот имаат корист од размената (Јованова-Митковска, 2014).

1.7.4. Современи аспекти на менторство во основно образование

Менторството во образованието еволуираше во основна стратегија за подобрување на развојот на наставниците и подобрување на резултатите од учениците, особено во основните училишта. Концептот на менторство, некогаш првенствено неформален, е формализиран за да одговори на повеќестраните предизвици со кои се соочуваат едукаторите. Современото менторство го нагласува не само развојот на вештините, туку и емоционалната интелигенција, соработката и рефлексивните практики, кои се особено релевантни во негувачката средина во основните училишта. Овој преглед на литература ги испитува клучните аспекти на менторството во основното образование, потпирајќи се на различни студии и теоретски рамки за да го истражи неговото влијание и имплементација.

Дефиницијата за менторство во образованието се протега надвор од обично пренесување на знаење. Тоа вклучува динамичен однос каде што искусен ментор го поддржува професионалниот развој на менторираниот преку насоки, повратни информации и споделени искуства (Нетрагаонкар, 2024). Во основните училишта, менторството има посебно значење поради уникатните развојни потреби на младите ученици и важната улога на наставниците во обликувањето на основните вештини. Ефективното менторство поттикнува саморефлексија, поттикнува иновативни практики и ја зајакнува способноста за справување со различни предизвици во училницата (Викторијанско одделение за образование и ран детски развој, 2010).

Моделите на менторство во основните училишта се различни, почнувајќи од неформални односи до структурирани програми. Структурираните програми за менторство често вклучуваат редовни состаноци, набљудувања во училницата и заедничко планирање на часовите. На пример, Одделот за образование ја нагласи улогата на рефлексивни разговори и повратни информации во поттикнувањето на професионалниот развој меѓу наставниците (Викторијанско одделение за образование и ран детски развој, 2010 година). Слично на тоа, Џеферсон (2022) истакна дека програмите за менторство приспособени за ризичните ученици во

урбаните средини ја подобруваат не само ефикасноста на наставниците, туку и резултатите од учениците. Овие програми им овозможуваат на менторите да се справат со специфичните предизвици со кои се соочуваат нивните менторирани, обезбедувајќи насочен пристап кон професионалниот развој.

Критична компонента на ефективно менторство е акцентот на емоционалната интелигенција. Емпатијата и разбирањето се од суштинско значење за градење доверба и за справување со емоционалните и професионалните потреби на менторираните. Концептот на Covey (1986) за емпатично слушање е особено релевантен во овој контекст, бидејќи ги охрабрува менторите длабоко да се поврзат со искуствата и перспективите на нивните менторирани. Овој пристап е дополнително поддржан од рефлексивните практики наведени од Scharmer (2007), кои го нагласуваат генеративното слушање за поттикнување значаен дијалог и иновации. Во основните училишта, каде што наставниците често се соочуваат со високи нивоа на емоционални и физички барања, таквите односи на поддршка се клучни за одржување на задоволството од работата и издржливоста (Викторијанско одделение за образование и ран детски развој, 2010).

Менторството исто така служи како значајна алатка за задржување на наставниците. Високите стапки на истрошеност меѓу едукаторите, особено во нивните рани години, ги поттикнаа училиштата да го прифатат менторство како стратегија за задржување на наставниот кадар. Нетрагаонкар (2024) истакнува како програмите за менторство ги зајакнуваат наставниците почетници обезбедувајќи им ја потребната поддршка за истите да се справат со професионалните предизвици, а со тоа да ја намалат исцрпеноста. Покрај тоа, Џеферсон (2022) покажува дека програмите за менторство ја подобруваат самоефикасноста на наставниците и задоволството од работата, придонесувајќи за постабилен и помотивиран работен кадар. Задржувањето на искусни наставници е особено важно во основното образование, каде доследноста и стручноста значително влијаат на резултатите од учењето на учениците.

Интеграцијата на технологијата дополнително го прошири опсегот на менторство во образованието. Виртуелните платформи за менторство ја олеснуваат комуникацијата во реално време и споделувањето ресурси, правејќи го менторството достапно за поширокаата публика. Алатките како што се видео конференциите, дигиталните портфолија и системите за управување со учење преку Интернет им овозможија на менторите да обезбедат навремена повратна информација и

поддршка, без оглед на географските ограничувања (Џеферсон, 2022). Дополнително, употребата на технологија овозможува документирање и анализа на резултатите од менторството, обезбедувајќи континуирано подобрување и одговорност.

И покрај неговите придобивки, програмите за менторство се соочуваат со неколку предизвици. Временските ограничувања често ја ограничуваат способноста на менторите и менторираните целосно да се вклучат во процесот. Одвојувањето време за менторски активности во рамките на училишните распореди е од суштинско значење за надминување на оваа бариера. Понатаму, обезбедувањето компатибилност помеѓу менторите и менторираните е од клучно значење за успехот на соработката. Неусогласените цели и очекувања може да ја попречат ефективноста на менторството, нагласувајќи ја потребата за внимателна соработка и постојана комуникација (Нетрагаонкар, 2024). Одржливоста на програмите за менторство зависи и од поддршка од институцијата и од обезбедувањето ресурси, како што се обука за ментори и пристап до можности за професионален развој (Викторијанско одделение за образование и ран детски развој, 2010).

Емпириските докази го нагласуваат позитивното влијание на менторството врз резултатите и на наставникот и на учениците. Се покажа дека менторството ги подобрува перформансите на наставниците преку поттикнување ефективно управување со училницата и наставните практики. На пример, Џеферсон (2022) открива дека програмите за менторство во урбаните училишта го подобруваат ангажманот на учениците и академските достигнувања. Слично на тоа, менторството им помага на наставниците да развијат адаптивни вештини за да одговорат на различните потреби во училницата, придонесувајќи за поинклузивна средина за учење (Нетрагаонкар, 2024). Овие резултати го истакнуваат потенцијалот на менторството како трансформативна алатка за подобрување на образованието.

Во основното образование, менторството го проширува своето влијание врз резултатите на учениците преку опремување на наставниците со стратегии за справување со развојните и академските предизвици. Истражувањата покажуваат дека менторираните наставници се подобро подготвени да создадат поддржувачки и поттикнувачки средини во училницата, кои се клучни за младите ученици. На пример, програмите за менторство кои се фокусираат на ризични студенти покажуваат значителни подобрувања во присуството, академските перформанси и резултатите од однесувањето (Џеферсон, 2022). Овие наоди ја нагласуваат

меѓусебната поврзаност на развојот на наставниците и успехот на учениците, потврдувајќи ја важноста од менторството во основното образование.

Идните насоки за менторство во основните училишта треба да се фокусираат на подобрување на неговата ефикасност и одржливост. Креаторите на политики и лидерите во образованието мора да дадат приоритет на интеграцијата на менторството во училишната култура, гарантирајќи дека тоа ќе стане основна компонента на професионалниот развој. Обезбедувањето на постојана обука за менторите е од суштинско значење за да се стекнат со вештините потребни за справување со еволуирачките предизвици на образованието. Приспособувањето на програмите за менторство за да се задоволат уникатните потреби на поедини/одредени училишта и наставници може дополнително да го подобри нивното влијание (Викторијанско одделение за образование и ран детски развој, 2010). Згора на тоа, искористувањето на технологијата за олеснување на донесувањето одлуки и постојаното подобрување базирано на податоци ќе обезбеди програмите за менторство да останат релевантни и ефективни.

МЕТОДОЛОШКИ ПРИОД КОН ИСТРАЖУВАЊЕТО

2. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

2.1. Предмет на истражување

Истражувањето се фокусира на „Менторството како алатка за личен и професионален развој“, особено во образовна средина. Ова истражување има за цел да ги истражи теоретските основи на менторството, различните видови на менторство и значителното влијание на менторството врз напредувањето во кариерата на наставниците. Акцентот ќе биде ставен на формалните и неформалните менторски практики, и како тие придонесуваат за развојот на поединци професионалци, лидерски вештини и организациска култура во образовните институции.

2.2. Цели и задачи на истражување

Примарната цел на ова истражување е да обезбеди сеопфатно разбирање за тоа како менторството функционира како алатка за личен и професионален развој, со посебен фокус на образовниот сектор. Ова вклучува испитување на теоретските основи, различните видови и целокупното влијание на менторството врз наставниците и образовните институции. Секундарните цели на ова истражување вклучуваат неколку специфични цели. Прво, студијата има за цел да ги истражи историските и теоретските основи на менторството. Ова вклучува истражување на потеклото и еволуцијата на менторските практики, црпејќи од историски референци како што е работата на Хомер и современите теории како Теоријата за социјално учење. Разбирањето на истите ќе обезбеди контекст и длабочина на тековните практики на менторство. Втората цел е да се идентификуваат и анализираат различните видови на менторство. Истражувањето ќе прави разлика помеѓу формално, неформално, врсничко менторство и менторство во група, оценувајќи ги нивните уникатни придонеси за личниот и професионалниот развој, особено во образовни средини. Оваа анализа ќе помогне да се истакне разновидноста и применливоста на различните менторски пристапи.

Оттука, задачите на истражувањето се:

- Да се истражат историските и теоретските основи на менторството;
- Да се идентификуваат и анализираат различните видови на менторство;
- Да се оцени влијанието на менторството врз напредувањето во кариерата на наставниците;
- Да се проценат ефектите од менторството врз организациската култура во училиштата и
- Да се истражи развојот на лидерските вештини и професионалниот идентитет преку менторство.

2.3. Хипотези на истражувањето

Согласно сложеноста и специфичноста на проблематиката која се истражува, а во насона на исполнување на поставените цели и задачи на истражувањето, беа конципирани вкупно десет хипотези, односно хипотетската рамка е составена од главна хипотеза, две посебни хипотези и седум поединечни хипотези, од кои четири се поврзани со првата посебна хипотеза, а три со втората.

Хипотезите гласат:

Генерална хипотеза: Менторството има позитивен ефект врз личниот и професионалниот развој на наставниците во Македонија и може да допринесе кон подобрување на организациската култура во училиштата.

Посебна хипотеза А**:** Менторството има позитивен ефект врз личниот и професионалниот развој на наставниците.

Поединечни хипотеза А1**:** Наставниците кои учествуваат во менторски програми имаат подобри перформанси и задоволство на работата.

Поединечна хипотеза А2**:** Наставниците кои учествуваат во менторски програми покажуваат зголемена мотивација за професионален развој и

континуирано учење.

***Поединечна хипотеза А3*:** Менторството ќе доведе до подобрување на комуникациските вештини.

***Поединечна хипотеза А4*:** Менторството ги зголемува лидерските способности и самодовербата.

***Посебна хипотеза Б*:** Менторството може да допринесе кон подобрување на организациската култура во училиштата.

***Поединечна хипотеза Б1*:** Менторските програми им овозможуваат на наставниците-ментори да преземаат поголеми одговорности во училишната заедница.

***Поединечна хипотеза Б2*:** Училиштата со активни менторски програми имаат подобра организациска клима и колегијалност.

***Поединечна хипотеза Б3*:** Менторските програми водат до зголемување на поддршката и размената на искуства помеѓу наставниците.

1.4. Варијабли на истражувањето

Независни варијабли се:

- Видови менторство (формално менторство, неформално менторство, еден на еден менторство, онлајн/виртуелно менторство) и
- Менторски програми (должина на програмата, структура, фрекфенција на сесии, вклучени ресурси и материјали, траење на менторскиот однос, комуникација помеѓу менторот и приправникот).

Зависни варијабли се:

- Подобрување на вештини за комуникација;
- Способност за јасно и ефективно изразување;
- Вештина на активно слушање;

- Вештини за невербална комуникација;
- Способност за давање и примање повратна информација;
- Стил на комуникција и адаптација и
- Взаемно разбирање и поддршка.

1.5. Методи, техники и инструмент на истражувањето

За да се постигнат целите на истражувањето, ќе се користи комбинација на анализа, синтеза и дедукција.

Анализа: Податоците собрани од анкети и интервјуа ќе бидат систематски испитувани за да се идентификуваат моделите, односите и сознанијата во врска со влијанието на менторството врз личниот и професионалниот развој. Овој метод ќе помогне да се разложат сложените информации на разбирливи сегменти.

Синтеза: Наодите од анализата ќе бидат интегрирани за да се формира јасна слика за улогата на менторството. Ова вклучува комбинирање на различни информации од различни извори за да се извлечат сеопфатни заклучоци за ефективноста и придобивките од програмите за менторство.

Дедукција: Дедуктивното расудување ќе се користи за тестирање на хипотезите изведени од теоретската рамка. Почнувајќи од општите премиси за менторството и нивно применување во конкретни случаи, истражувањето ќе ги потврди или побие првичните претпоставки.

За целите на трудот ќе биде спроведено квалитативно истражување со минимум 8 до 10 испитаници. Протоколот за интервју ќе се состои од отворени прашања насочени кон истражување на личните искуства на наставниците со менторство. Темите ќе ја вклучуваат природата на менторските односи, специфичните придобивки и предизвици, како и согледаното влијание врз професионалниот и личниот развој воедно и влијанието врз организациската култура во училиштата каде наставниците –ментори се вработени.

Во однос на анализата на податоците ќе се користат табели и графикони за визуелно претставување на податоците со користење на Excel на Microsoft Office софтверско решение.

1.6. План за презентација

Теоретски дел - Во овој дел, презентацијата ќе ги опфати теоретските основи и историското значење на менторството, црпејќи од извори како „Одисеја“ на Хомер и современи теории како Теоријата за социјално учење на Бандура. Ќе се разговара за различни видови на менторство, вклучувајќи формално, неформално, врсничко и групно менторство. Ќе бидат истакнати придобивките од менторството за личен и професионален развој, особено во образованието. Прегледот, исто така, ќе се осврне на предизвиците и можностите својствени за менторските односи, обезбедувајќи сеопфатна позадина за тезата.

Методологија на истражување - Овој дел ќе го претстави дизајнот на истражувањето и методите што се користат за истражување на влијанието на менторството врз личниот и професионалниот развој. Методологијата вклучува интервју со минимум 8-10 наставници со стекнато звање наставник - ментор кои работат во основни и средни училишта во земјата. Ќе се користат методи за анализа, синтеза и дедукција за обработка и интерпретација на податоците. Делот исто така ќе ги опише инструментите што се користат, како што се прашалниците за анкети и водичите за интервјуа, како и софтверот за анализа на податоци што се користи за квалитативна и квантитативна анализа.

Резултати од истражувањето - Презентацијата на резултатите од истражувањето ќе обезбеди детални наоди од интервјуата. Овој дел ќе вклучува тематска анализа на квантитативните податоци. Клучните резултати ќе го истакнат влијанието на менторството врз напредувањето во кариерата на наставниците, задоволството од работата и перформансите. Ќе се презентираат и наоди за тоа како менторството влијае на организациската култура во училиштата и развојот на лидерски вештини и професионалниот идентитет кај наставниците.

Дискусија - Во делот за дискусија, презентацијата ќе ги толкува наодите од истражувањето во контекст на постоечката литература. Ќе ги спореди и спротивстави резултатите со претходните студии и теоретските рамки. Дискусијата ќе ги истражи импликациите на наодите за образовниот сектор, особено во однос на ефективноста на програмите за менторство.. Исто така, ќе се осврне на

ограничувањата на тезата и ќе предложи области за идни истражувања. Ќе биде нагласено влијанието на менторството врз организациската култура и врз професионалниот развој на наставниот кадар.

Заклучок - Заклучокот ќе ги сумира клучните наоди од тезата, засилувајќи ја важноста на менторството како алатка за личен и професионален развој. Ќе ги повтори примарните и секундарните цели на истражувањето и како тие се постигнати. Заклучокот ќе го нагласи значајниот придонес на менторството за напредување во кариерата на наставниците, задоволството од работата и лидерските вештини. Исто така, ќе ги нагласи позитивните ефекти од менторството врз организациската култура во образовните институции.

Препораки - Врз основа на наодите од истражувањето, презентацијата ќе даде практични препораки за спроведување и унапредување на менторски програми во училиштата. Овие препораки ќе вклучуваат стратегии за развивање ефективни менторски односи, обука на ментори и интегрирање на менторството во плановите за професионален развој. Делот, исто така, ќе предложи промени во политиките за поддршка на иницијативите за менторство и поттикнување на културата на континуирано учење и развој. Ќе бидат вклучени и препораки за идно истражување, фокусирајќи се на решавање на ограничувањата на тезата и истражување на нови области на истражување.

3. РЕЗУЛТАТИ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

3.1. Состојби и предизвици на менторството во образованието во Република Северна Македонија

Менторството во образованието служи како основа за професионален развој, особено во средини каде системската поддршка е клучна за развојот и на наставниците и на учениците. Во Република Северна Македонија, менторството постојано се развива за да одговори на единствените образовни предизвици, истовремено поттикнувајќи соработка и иновации.

Проекти кои имаат значаен придонес во оваа област се:

- Проект „Inset for Presett“;
- Продолжена соработка со Филолошкиот факултет;
- Законодавство за развој на кариера на наставници;
- Македонската менторска мрежа;
- Интеграција на вештачката интелигенција во менторството.

Во продолжение се презентирани подетално проектите.

3.1.1. Проект „Inset for Presett“

Проектот „Inset for Presett“ е воведен во 2015 година и има огромно значење за менторството во образовниот систем на Северна Македонија, бидејќи помогна да се направи значаен чекор напред во оваа област. Проектот е резултат на соработката на Британскиот совет и Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ при Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје. Во програмата за обука во рамките на проектот учествуваа 10 инструктори од основни и средни училишта. Имплементацијата на проектот користи конвенционални методи на настава и ограничени ресурси, поради што Ончевска Агер и Вајат (2019) го нагласуваат значењето на трансферот на знаење наспроти медијацијата.

Главната цел на овој проект е подобрување на менторски вештини на наставниците по англиски јазик, додека другите поспецифични цели се учење на менторите како да ги препознаат добрите и слабите страни на менторираните, како и опремување на менторите со конкретни менторски вештини, како што се

ефективна комуникација и конструктивна повратна информација. Преку осумчасовни сесии распоредени во четиридневна обука, се практикувале бројни интерактивни активности, меѓу останатите и симулации и анализа на студии на случај, користење на систематски пристап за рефлексија со фокусирање на опис, појаснување и рефлексија за нивните менторски практики, кои Малдерез (2015) ги предлага како особено важни.

На крајот на обуката на наставник-ментор му биле назначени по тројца студенти- наставници од четврта година студии од филолошкиот факултет „Блаже Конески“, при Универзитетот „Св.Кирил и Методиј“, Скопје, со кои соработувале во текот на следните два месеци. Соработката опфаќала заедничко планирање на часовите, набљудување на часови и дискусии по одржаните часови, и придонела за прилагодување на начинот на работа од страна на менторите кон индивидуалните потреби на менторираните. Практиките на „осудувачко менторство“ (judgementoring), кои Hobson и Malderez (2013) ги индентификуваат како штетни за процесот на учење, биле избегнати со ваквиот принцип на работа и бил воспоставен констурктивен менторски однос.

Проектот бил успешен, со позитивни резултати и значителни подобрувања на учесниците преку усвојување нови, иновативни пристапи во наставата и усовршување на нивните наставни и менторски способности. Под директно практично водство на менторите менторираните ги развиле своите когнитивни, емоционални и комуникациски вештини во рамките на наставниот процес. Ваквиот пристап на соработка, според Онческа Агер и Вајат (2019), допринело за взаемно учење, што пак според Feinman-Nemser (2001), води до развој на професионална флексибилност и „учење од пракса“.

Учеството, иксуството и крајните резултати од проектот покажуваат дека менторството може да служи како алатка за трансформација на образовниот процес, преку која со правилно испланирани и соодветно дизајнирани интервенции може да доведе до позитивни ефекти во образовниот систем на долг рок.

3.1.2. Продолжена соработка со Филолошкиот факултет

Партнерството помеѓу Филолошкиот факултет и Одделот за англиски јазик и литература, кое се одвива во форма на пракси за студенти по настава од четврта година, се зајакна со текот на годините, еволуирајќи од сесии во големи групи до

помали, пофокусирани менторски аранжмани. Првично, 20 студенти-наставници во една училница следеа час поединечно, воден од еден наставник, за да денес програмата вклучува еден ментор кој работи со група од најмногу три студенти-наставници, што им олеснува на сите да добијат персонализирано, фокусирано и длабинско менторство, кое вклучува планирање на часови, давање конструктивни повратни информации и поддршка во градењето вештини. Менторираните поминуваат дванаесет часа на ден со менторот, од кои само два часа заедно, додека преостанатите десет часа студентите ги држат самите часови, се разбира со поддршка од менторот, но само кога е потребно, што иницира самостојно размислување. Овој концепт и работата во мали групи придонесуваат за подобар квалитет на менторството и прифаќање и усвојување на менторски практики со приоритет на квалитетот пред квантитетот. Во поглед на менторираните студенти, пак, на овој начин, имаат можност практично да ја искусат професијата и да ги подобрат своите вештини, што на долг рок овозможува обучен и квалитетен наставен кадар. Со ваквиот пристап, несомнено, се гради и љубов кон професијата, што може да значи задржување на наставниот кадар во училиштата, па и во земјата воопшто, што, пак, би ја промовирало професијата како привлечна за идните генерации.

3.1.3. Законодавство за развој на кариера на наставници

Парламентарните реформи направени од Министерството за образование во 2021 година го трансформираа менторството. За да се смета за „наставник-ментор“ денес, наставниците треба да поминат низ предизвикувачки, сериозен и ригорозен процес на оценување пред да им се додели овој официјален статус. Улогата го надминува педагошкото и предметното менторство до административно менторство и педагошко тренирање на неискусните наставници. Иако законот продолжува да ја нагласува важноста на менторството, тој бара од менторите да се вклучат во континуиран професионален развој, а истовремено и да продолжат со наставата. Претставувајќи предизвик во двата случаи, формалната кодификација, како официјално занимање, го зајакнува фундаменталното место на менторството во образовниот систем.

3.1.4. Македонската менторска мрежа

Проектот Македонска менторска мрежа (МММ) е познат и како Заеднички професионален развој на наставници ментори и студенти по настава. Проектот беше финансиран од британската фондација „А. С. Хорнби Едукативен Траст“, и беше подржан од Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ во Скопје. Се одвиваше во 2024 година, а главната цел била да се промовира менторството како средство за ефективен професионален развој на наставниците по англиски јазик во основните и средните училишта во Република Северна Македонија.

Оваа цел опфаќала повеќе поединечни цели, вклучително:

- Зајакнување и проширирување на постојната мрежа од десет ментори од основни и средни училишта во Република Северна Македонија, која е неформално позната како Македонска менторска мрежа;
- Проширување на мрежата во мрежа од 30 училишни ментори;
- Воспоставување на постојното Здружение на наставници по англиски јазик на Република Северна Македонија (ЕЛТАМ МК), преку создавање на нивната прва група за посебен интерес (менторство);
- Поттикнување на повисоки нивоа на учество во ЕЛТАМ МК од страна на наставници, кои се подготвени да се профилираат како ментори;
- Поттикнување на повисоки нивоа на учество во ЕЛТАМ МК од страна на студентите по настава, на кои им е потребен професионален развој;
- Ширење на локалното знаење преку редовни состаноци меѓу учениците и менторите со цел споделување на менторски искуства и развивање на менторски способности на групата.

На почетокот МММ била мала група од десет члена, која ја сочинувале инструктор по методологија на универзитетот и училишни ментори од основни и средни училишта, кои работеле заедно во текот на изминатата деценија за да им помогнат на студентите по англиски јазик од Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ на Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје, со цел тие да се подготват за реалноста на обрзаовната работна средина.

При аплицирањето за проектот МММ, целта била да се покаже колку се постигнало од почетните менторски семинари, каде што менторите ги информирале менторираните за тоа што поминало добро на часот, а што не. Овие практики, според Hobson и Malderez (2013), постојната литература критички ги оценува како прескриптивни (менторство на судење, англ.: judgementoring). Менторите најмногу слушаат и водат нежно, и притоа центарот на вниманието е менторираниот, а не менторот. Наместо да коментираат за часовите што ги набљудувале, менторите им помагаат на менторираните да ги усовршат своите вештини за набљудување и моќта на запазување, за да можат да формираат разумни заклучоци. Користејќи го овој нов пристап, се покажа дека и самите ментори учеле многу преку менторство, не само за наставата, туку и за тоа како соодветно да пристапат на секого, а со тоа и како да станат подобри ментори. Сепак, тие немале никакви формални средства за пренесување на она што го научиле и на своите искуства за да се развивале како колектив.

Повикот за учество во овој проект бил атрактивен за многу наставници, па се пријавиле дури 58 од различни делови на земјата, од кои најголемиот дел, односно 50 наставници, биле од државните основни и средни училишта. На почеток на кариерата биле 8 натавници, а останатите или биле пред дипломирање или тукушто дипломирани. Проектот се состоел од четири менторски работилници, и се одвивал со физичко присуство. Работилниците се одржувале во период од четири месеци, поконкретно од февруари до крајот на август 2024 година. Првата цел на работилниците била да се води дикусија за теоријата и практиката поврзана со менторирањето, со поголем акцент на улогите на менторот, а другата цел била да се развиваат менторските вештини на групата, при што се воделе според теориите на Angi Malderez (2024), кои во фокусот на менторирањето го стават менторираниот наставник. Еден од протоколите што се користат во текот на проектот е Систематска информирана рефлективна практика (СИРП, Systematic Informed Reflective Practice, SIRP). Овој протокол е познат и како Пет чекори (The Five Steps). Паралелно со вежбите за менторирање, учесниците редовно ги зајакнувале групните однос и нивната динамика, на тој начин што заедно создале цели и редовно се навраќале на истите. Сите членови на групата демократски решавале за тоа како ќе се работи, работеле во парови и тимски, при што групата претставувала постојан извор на поддршка и мотивација за членовите, што воедно и била една од главните аспекти на пректот. Динамиката на односите во групата се јакнела и со употребата

на техники позајмени од уметностите, преку кои се утврдувале и знаењата и вештините, преку кои се консолидирала и групата.

Без никаков сомнеж може да се каже дека менторските вештини што се развивале на проектот се преносливи и на други наставни контексти, не само јазични, и не само во наставата по англиски јазик. Проектот МММ бил многу позитивно искуство за наставниците во смисла на професионален развој и вмрежување.

Во продолжение, даваме приказ на дел од одговорите на наставниците на клучните прашања за ефектот од проектот.

На прашањето *„Што научиле наставниците во врска со/од/преку менторирањето?“* воглавно наставниците ги наведоа:

- Развој на вештината активно слушање;
- Рефлективни практики;
- Личен и професионален развој;
- Подобрувања во наставата;
- Подобро разбирање на учениците.

Одговорите, за илустрација ќе ги поткрепиме со следните поинтересни цитати споделени од различни наставници:

1) *„Научив дека е многу тешко да се слуша и да не се прекинува колегата додека зборува... по неколку менторски средби научив да си ги чувам своите размислувања за себе, и да ги споделам само доколку колегата тоа го побара од мене.“*

2) *„Забележав доста голема разлика во процесите на менторирање со колешката студентка од проектот МММ и приправниците во моето училиште. Студентката, која беше запознаена со менторирањето во апликацијата со ВИ, знаеше дека таа треба да зборува, а јас само ја насочував за да дојде до решенија. Од друга страна, приправниците од моето училиште не беа запознаени со СИРП и постојано чекаа на решенија од мене: како да го одржат часот, како да се справат со дисциплината,*

како да излезат на крај во стресни ситуации итн. Од прва рака увидов колку ваквиот пристап не ја поттикнува самостојноста на наставникот.“

3) „*Преку менторирањето научив како да бидам потрпелива, како повеќе да разбирам, како да сочувствувам повеќе. Секоја дискусија, прашање или предизвик е можност за развој, и за мене, и за колешката што ја менторирав.“*

На прашањето *„Како наставниците би сакале да се развиваат понатаму“* наставниците ги дадоа следните идеи за понатамошен развој:

- Да продолжат со менторирање на колеги, со што исто така и ќе го продолжат својот развој како ментори;
- Да ја одржуваат групата МММ и да придонесуваат кон раст на истата, преку споделување искуства и развивање менторските вештини, вклучително и интернационални вмрежувања;
- Сертификација за ментори преку отпочнување на формален процес за тоа;
- Да ги разгледаат можностите МММ преку кои ќе може да придонесува кон образовните политики поврзани со менторирање наставници.

3.1.5. Интеграција на вештачката интелигенција во менторството

Револуционерна иновација во практиките на менторство е употребата на технологии за вештачка интелигенција, вклучувајќи ја и апликацијата „Noticing“, која е развиена од страна на компанијата Reflex Consulting, предводена од Елена Онечевска Агер и Метју Агер.

Апликацијата комбинира човечко знаење и стручност со софистицираните модели на вештачка интелигенција и е со намена да понуди поддршка на наставниците и образовните професионалци преку хибридна интелигенција. Апликацијата им дава на корисниците упатства и насоки за подобрување на нивната наставна пракса преку планирање часови и лекции, рефлексија, истражување и учење. Апликацијата е доволно добра и за нови наставници и за искусни наставници и наставници-ментори. Преку примена на принципите на универзален дизајн за

учење и нудење опции за диференцијација, може да помогне на наставниците во изработката на добро развиени планови за работа, лекции и учење. Иницира критичко размислување, што им помага на наставниците во оценување и преиспитување на наставните и работни практики кои ги применуваат. Исто така, ги охрабрува наставниците да ги откриваат потребите на учениците и да учат за нив и како да им помогнат во нивно остварување, што го подобрува нивниот развој. Апликацијата овозможува неколку наставници да бидат менторирани истовремено.

Во однос на наставниците-ментори, ја поедноставува нивната работа, така што им овозможува да планираат состаноци и да зачувуваат белешки од состаноците, како и да го следат своето менторство и неговиот напредок. Во однос на развојот на кариерата, апликацијата има и можности за континуирана едукација и збогатување на личното знаење и ажурирање и усовршување на методите на настава.

Оваа апликација е уникатна, бидејќи се разликува од другите кои користат вештачка интелигенција, и претставува нов пристап на медијација помеѓу наставникот и вештачката интелигенција. Како соговорник, преку дијалог има цел да им помогне на корисниците, поставувајќи прашања на соодветен начин за корисникот за да го наведе сам да дојде до заклучок, наместо да му дава однапред формулирани одговори и решенија за дадените проблеми за кои прашува и кои треба да ги реши. На овој начин, автономијата на наставниците е зачувана, а во исто време збогатувајќи ја нивната наставна пракса.

Апликацијата е добитник на многу високо оценетата награда ELTons за 2024 година за технолошки иновации во образованието од страна на Британскиот совет, што ја порврдува нејзината извонредност, важност и способност да ја спои технологијата и педагогијата за да се исполни една единствена цел - конструктивна трансформација на образованието. Повеќе студии на случај и блогови, исто така, го доловуваат револуционерното влијание на оваа апликација врз практиките за менторство.

3.2. Анализа на добиените резултати од прашалникот

3.2.1. Популација и примерок

За потребите на ова истражување беше спроведено интервју со 13 учесници. Сите учесници имаат напредни искуства со менторирање и воопшто со менторство

во образованието. Интервјуто беше спроведено целосно електронски со помош на Google forms.

3.2.2. Дизајн на прашањата

При создавањето на протоколот за спроведување на интервјуто беа земени предвид неколку аспекти. Најпрво, започнувајќи со самите прашања беше барана сосгласност од сите учесници во интервјуто да се преработат одговорите односно нивните изнесени ставови. На учесниците им беше посочено дека податоците кои ги даваат (во форма на нивни одговори) ќе се користат исклучиво само за научни цели и нема да се споделуваат со трети лица. Дополнително, на учесниците исто така им беше посочено дека треба да одговараат искрено со цел да се дојде до што е можно пореални одговори и да се истакне вистинската слика за проблемот кој го третира ова истражување. Прашањата се структурирани така што предизвикуваат и фактички и рефлексивни одговори.

Првите прашања се фокусираат на демографската и професионалната позадина, како што се работното место, улогата и должината на искуството во менторството. Тие обезбедуваат суштински контекстуални податоци за разбирање на перспективите на учесниците и овозможуваат категоризација на одговорите врз основа на променливи како што се долгогодишно искуство или професионална средина.

Протоколот преминува во подлабоки прашања за вооченото влијание на менторството. Го истражува влијанието на менторската улога врз комуникациските вештини, личниот и професионалниот развој. Барајќи од учесниците да размислуваат за конкретни примери, прашањата поттикнуваат нијансирани и автентични согледувања, кои се критични за квалитативна анализа. Овој пристап потврдува дека одговорите се движат подалеку од генерализирање обезбедувајќи богати, искуствени податоци.

Во однос на професионалниот развој, протоколот се обидува да открие како менторството придонело за подобрување на вештините и довербата на учесниците. Прашањата кои се однесуваат на организациската култура и динамиката на комуникацијата во училиштата имаат за цел да ги поврзат индивидуалните искуства со пошироките системски исходи. Ова вклучување одразува сеопфатно разбирање на менторството, не само како лична алатка туку како катализатор за подобрување на

организацијата.

Протоколот, ги испитува придобивките и предизвиците од менторството. Поканувајќи ги учесниците да ги идентификуваат најзначајните предности и да дадат примери за подобрување на комуникацијата во училиштата со програми за менторство, ги опфаќа и индивидуалните и колективните димензии на менторското искуство. Дополнително, акцентот на одредени области на напредок, како што е градењето доверба, ја нагласува повеќеслојната природа на менторството.

3.2.3. Анализа на одговорите

На почетокот на анкетирањето сите испитаници беа најпрвин прашани дали се согласуваат да учествуваат во истражувањето и доколку се согласуваат, дали се согласуваат нивните лични податоци (име и презиме, но исклучиво и само доколку е потребно) да бидат употребени за потребите на овој магистерски труд. Резултатот од нивните одговори е прикажан на графикон 1, кој следува.

Графикон 1. Согласност за користење на личните податоци



Сите учесници во интервјуто се согласија нивните одговори да бидат користени во ова истражување.

Учесниците се наставници во 13 основни училишта ширум државата, односно од 7 училишта во Скопје, и од по едно училиште во Илинден, Аеродром, Кадино, Битола, Тетово и Челопек (табела 5).

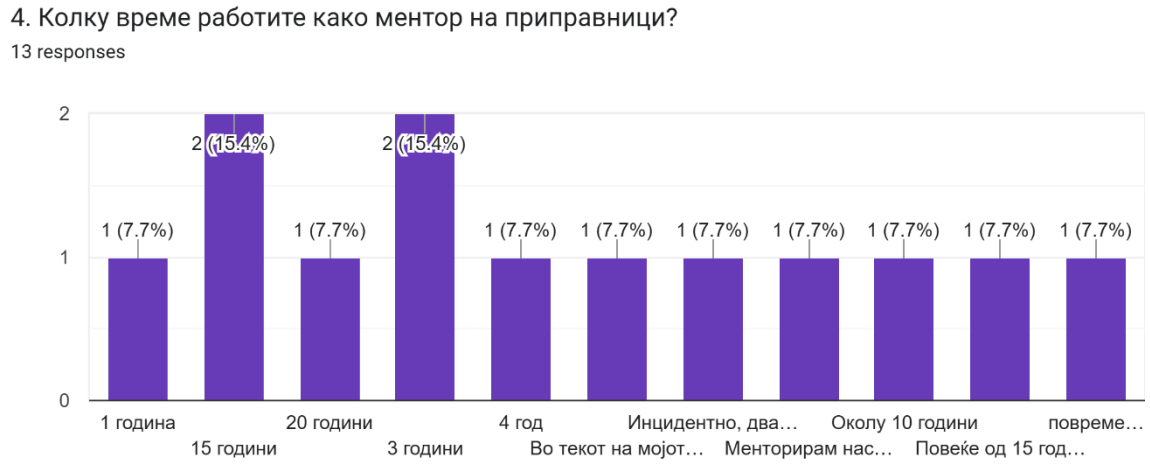
Табела 5. Образована институција

Име на училиште	***Тип на училиште***	***Град/Општина***
ООУ „Круме Кепески“	Основно училиште	Скопје
ООУ „Лазо Ангеловски“	Основно училиште	Скопје
ООУ „11 Октомври“	Основно училиште	Скопје
ООУ „Ѓорѓи Сугарев“	Основно училиште	Битола
ООУ „Гоце Делчев“	Основно училиште	Тетово
ООУ „Гоце Делчев“	Основно училиште	Илинден
ООУ „Кирил Пејчиновиќ“	Основно училиште	Скопје
ООУ „Димитар Миладинов“	Основно училиште	Скопје
ООУ „Ристо Крле“	Основно училиште	Кадино
Филолошки факултет „Блаже Конески“	Универзитет	Скопје
ООУ „Киро Глигоров“	Основно училиште	Скопје
ООУ „7 Марси“	Основно училиште	Челопек
ООУ „Гоце Делчев“	Основно училиште	Аеродром

Извор: Креирано од авторот.

Просечното време откога испитаниците пријавиле дека работат како ментори за приправници е приближно 6,77 години, што одразува значително искуство во оваа улога. На графикон 2 е прикажано детално за секој наставник.

Графикон 2. Колку време работите како ментор на приправници?



Се забележува дека по 2 испитаници (по 15,4%) работата како ментори за приправници 3 години и 15 години. Останатите 11 испитаници (69,2%) дадоа различни одговори, и различни временски периоди, односно по 1 година, 4 години, 20 години, околу 10 години, повеќе од 15 години, инцидентно и повремено. Испитаниците имаат различно искуство како ментори - од почетници до многу искусни.

Просечното време како наставник - ментор е 1,46 години, што укажува на релативно неодамнешно формализирање на акредитивите за менторство. Од графиконот 3 се забележува дека повеќето испитаници, односно 5 испитаници (38,5%), имаат 3 години искуство како формално признати ментори, 2 испитаници (15,4%), не дадоа одговор или немаат стекнато звање наставник -ментор, а сите останати одговори се различни и вклучуваат: 1 година, 4 години, од 30 јуни 2021 година, „не сум наставник со звање“, околу 3 години, итн.).

Графикон 3. Колку време работите како ментор со стекнато звање наставник - ментор?



Првото од прашањата од интервјуто кое им беше поставено на интервјуираните лица беше: *„Дали сметате дека улогата на ментор ви помогнала во усовршување на вашите комуникациски вештини? Доколку одговорот е да, на кој начин ви помогнала? Ве молам наведете примери.“*

Одговорите на ова прашање го истакнуваат значителното влијание што

менторството го има врз подобрувањето на комуникациските вештини. Повеќето учесници признаа дека нивната улога како ментори им овозможила да ја усовршат нивната способност јасно да ги пренесат идеите, активно да слушаат и да ги приспособат своите стилови на комуникација на различни ситуации. Мнозинството испитаници укажуваат дека менторската улога ги поттикнала на саморефлексија и лична трансформација. Развиле повеќе трпеливост, емпатија, подобри комуникациски и организациски вештини, лидерски способности, а исто така се зголемила и нивната самодоверба. Некои велат дека се чувствуваат „поенергични, посоработливи и исполнети“.

Менторите истакнаа дека успеале да станат потрпеливи и да научат како правилно да се вклучат во конструктивен дијалог, особено во предизвикувачки сценарија. Некои од нив сметаа дека менторирањето е признато и вреднувано од страна на училиштето, локалната заедница и државата, што им дава чувство на исполнетост и дополнителна мотивација за работа.

Табела 6. Тематска анализа на одговорите 1

Поттеми	**Клучни аспекти**
Активно слушање	Усовршување на способноста за активно слушање.
Квалитетно комуницирање	Комуникација за надминување на конфликти.
Компромис	Менторите имаат подобри способности за компромис.

Активното слушање во однос на одговорот на ова прашања преовладуваше во поголемиот дел од одговорите. Учесниците во анкетата сметаат дека преку активно слушање честопати може да се влијае на начинот на кој припавниците го разбираат процесот за кој се подготвуваат, а истовремено истите им ја олеснуваат работата на самите ментори. Исто така, решавањето на конфликти беше посочено како една од придобивките од менторството. Начинот на кој се решаваат конфликтите особено преку комуникација за повеќето учесници претставува само дополнителна вештина која ја стекнале низ процесот на менторирање. Неколку ментори забележаа дека нивните искуства ги направија поефикасни тимски играчи, бидејќи мораа тесно да соработуваат со колегите и со менторираните. Искуствата на учесниците во интервјуто по однос на ова прашање беа преточени и преку ситуации кои самите учесници ги раскажаа а се однесуваа на нивното секојдневие во работата и како

стекнатите вештини преку менторството им помогнало во целиот процес.

Второто прашање беше: *„Дали сметате дека улогата и искуството како ментор ви помогнала за вашиот личен развој? Доколку одговорот е да, во која мера улогата и искуството како ментор ви помогнала за вашиот личен развој? Ве молам наведете примери.“*

Учесниците во интервјуто во огромно мнозинство го истакнаа позитивното влијание на менторството врз нивниот личен развој. Улогата на менторството им овозможи на поединците да ја подобрат самодовербата, да ги прошират своите вештини и да развијат подлабоко разбирање за образовните процеси. Менторството беше перципирано како двонасочна улица, каде што менторите учеа и од своите менторирани, зголемувајќи ја нивната приспособливост и лидерски квалитети. Беше потенцирано од некои истиптаници дека остварile развој на меѓучовечки вештини и ја подобриле соработката со колегите, стекнале вештини полесно да разбираат различни ставови и контексти. Повеќето го гледаат менторот како мотиватор за континуирана професионална надградба и зајакнуваување на нивното знаење и разбирање за наставниот процес.

Табела 7. Тематска анализа на одговорите 2

Поттеми	**Клучни аспекти**
Самодоверба	Значително подобрување на самодоверба.
Водење	Подобрени вештини за водење и организација.
Надградба	Стекнато нови знаење и вештини.

На прашањето *„Во однос на професионалниот развој, до која мера сметате дека учеството во програми за менторство ви помогнало да се усовршите на професионален план? На кој начин? Ве молам споделете исксутва.“*, интервјуираните ја истакнаа позитивната трансформативна улога на програмите за менторство во нивниот професионален развој. Најголемиот дел од нив рекоа дека преку овие програми тие активно следат обуки, вебинари, конференции и се вклучуваат во проекти и фокус групи, што придонесува за постојана едукација и информираност за новини во образованието. Некои од нив наведоа дека се

поттикнати да пишуваат стручни трудови и да аплицираат на конкурси, што дополнително го збогатува нивното професионално портфолио. Учеството во овие програми поттикнало континуирано учење, соработка и изложување на иновативни практики. Потенцирани се и унапредување на способноста за подучување, објаснување, поставување прашања, анализа на проблеми, критичко размилување и донесување решенија. Менторството се смета за платформа за подобрување на методологиите на наставата, подобрување на вештините за управување и градење посилни мрежи во образовниот систем. За некои испитаници претствува двонасочен процес, од кој подеднакво учат и менторот и приправникот.

Табела 8. Тематска анализа на одговорите 3

Поттеми	**Клучни аспекти**
Педагошки пракси	Подобрени методи на настава и планирање.
Соработка	Споделување на најдобри практитки
Лидерство	Подготовка за водење и позиции во кариерата

Во однос на тематската анализа, поголем број од учесниците укажуваат на поодбрениот педагошки пристап и организација на часови како резултат на програмата. Според најголемиот дел од нив, програмите за менторство поттикнаа споделување на најдобрите практики, поттикнувајќи култура на взаемна поддршка меѓу наставниците. Притоа, скоро сите учесници во интервјуто истакнаа дека програмите имале влијание и врз нивните лидерски вештини и отварање на можности пворзани со развој во кариерата. Некои од учесниците споделија и свои искуства од пракса како учество во работилници и други инцијативи.

Следното прашање беше: *„Кои придобивки ги сметате како најважни од работата како наставник-ментор?“*

Во одговорите можеше да се сретнат мноштво на примери кои учесниците ги наведуваат како дел од нивната работа како наставник-ментор. За многумина менторството значело и можност позитивно да влијаат на растот и професионалниот развој на приправникот, а дел сметаат дека допринеле во исполнување на основната цел и спремањето на приправникот за својот професионален почеток во струката. Најчесто спомнувани придобивки се лидерски и организациски вештини,

комуникациски способности, решавање на проблеми, управување со време, истражувачки вештини, кои го унапредуваат секојдневното наставно работење.

Табела 9. Тематска анализа на одговорите 4

Поттеми	**Клучни аспекти**
Создавање на врски помеѓу ментор-приправник	Внесување основа и надеж за развој.
Лично задоволство	Предизвик за лично и професионално унапреднување.
Вештини за унапредување	Нови или унапредени вештини.
Признавање	Професионално признавање и поддршка.

Беше нагласено дека улогата на ментор довела до признавање на нивниот труд, како во училиштето, така и во поширокиот образовен контекст. Улогата наставник-ментор ја доживуваат како форма на верификација и афирмација на сопствениот ангажман и експертиза. Поголемиот дел од учесниците нагласија дека се радуваат кога ќе видат како напредува приправникот и ги исполнува своите цели, а со тоа самите ментори ја исполниле нивната основна цел. Улогата која ја имале, ги поттикнува менторите постојано да ги подобруваат своите способности, особено во области како што се лидерство, комуникација и образовни методологии. Самиот чин на подучување и водење друг наставник го доживуваат како процес што ја збогатува личноста и го зајакнува професионалниот идентитет.

Следеше прашањето: *„Дали сметате дека со постоењето на програми за менторирање во училиштата може да се влијае на културата во организацијата и на кој начин?“*

Испитаниците генерално се согласија дека програмите за менторство позитивно влијаат на организациската култура во училиштата. Многумина нагласија како структурираните иницијативи за менторство промовираат соработка, комуникација и професионален развој, а сето тоа поттикнува поздрава, покохезивна училишна средина. Го поттикнуваат тимскиот дух и соработката меѓу колегите, овозможуваат професионален развој и споделување искуства, придонесуваат за отворена и поддржувачка атмосфера без осудување, развиваат вредности како

посветеност, одговорност и планирање.

Табела 10. Тематска анализа на одговорите 5

Поттеми	**Клучни аспекти**
Тимска работа	Посочено надминување на несогласувања и поголема соработка.
Комуникација	Отворени комуникациски канали.
Лидерство	Развој на водечки способности.
Поддршка	Креирање на систем на поддршка.

Испитаниците често истакнуваа како менторството ги премостува празнините меѓу членовите на персоналот и ја поттикнува тимската работа. Испитаниците забележаа дека менторството негува лидерски вештини и чувство на споделена одговорност меѓу персоналот. Меторот директно влијае преку пренесување на професионални стандарди, учење преку пример, поттикнување на вредности како соработка, дисциплина, иницијативност.

Сепак, треба да споменеме дека некои испитаници покажаа резервираност и ограничен оптимизам, со тоа што кажаа дека менторската програма има поголемо влијание на индивидуално ниво, отколку на институционално и дека организациската култура зависи од многу фактори, не само од постоењето на ментори. Тие сметаат дека промените бараат долгорочна поддршка, вреднување и вклученост на целото училиште.

Следното прашање од интервјуто беше: *„Може ли да наведете примери дали се подобрува комуникацијата помеѓу вработените во училиштата каде функционираат менторските програми? Зошто?“*

Испитаниците ги истакнаа позитивните промени во комуникацијата меѓу вработените во училиштата со активни програми за менторство. Подобрената комуникација се сметаше за клучен двигател за соработка и ефикасно решавање на конфликтите. Поголемиот број испитаници сметаат дека менторските програми водат до подобра соработка меѓу наставници од различни профили (одделенска и предметна настава); почести и поефикасни дискусии, кои се поаргументирани и конструктивни; зголемено споделување на искуства, совети и информации; развој на мека комуникациска култура, со повеќе разбирање и емпатија. Еден учесник кажа

дека: „Дискусиите стануваат поаргументирани и поцелисходни. Се развиваат повеќе меките вештини.“

Табела 11. Тематска анализа на одговорите 6

Поттеми	Клучни аспекти
Подобра комуникација	Создадена емпатија и взаемно разбирање.
Решавање конфликти	Подобрено решавање на спорови.
Тимскиот ангажман	Подобра тимска работа

Повеќето од испитаниците се согласни дека менторството потикнува поголемо разбирање и емпатија меѓу колегите, а тоа исто така влијае на начинот на кој што се пристапува при појавата на конфликтите. Менторот се појавува како клучна личност која иницира, олеснува и охрабрува комуникација, не само со приправниците, туку и со други вработени. Тој центар на доверба; пример за отвореност, професионалност и соработка и точка на поврзување меѓу наставниците и другиот кадар. Во оваа насока еден наставник изјави: „Професионалниот и способен ментор е првата станица за барање помош...“

Некои од интервјуираните наставници потенцираа дека ваквите добри ефекти од програмите за менторство се должат и на фактот што кога се започнува програмата секогаш има една општа заедничка цел што помага во меѓусебното бодрење и успешно завршување на програмата.

Но, имаше и настваници кои не можеа да дадат никаков пример („Не знам за такви примери“ или „Нее“), поради што може да се заклучи дека позитивниот ефект на менторските програми врз комуникацијата помеѓу вработените не е автоматски, туку зависи од имплементацијата и климата во училиштето.

По однос на прашањето *„Може ли да наведете примери дали и на кој начин се усовршува комуникацијата помеѓу вработените во училиштата каде фунскционираат менторските програми?“* голем дел од интервјуираните наставници наведоа и примери. Некои од нив потенцираа дека добиле чувство дека се подобрил дијалогот, општата комуникација и меѓучовечките односи („Подобрена вештина за активно слушање и подобрено аргументирање, повеќе трпение во комуникацијата.“).

Табела 12. Тематска анализа на одговорите 7

Поттеми	Клучни аспекти
Меѓу одделенска соработка	Поврзување помеѓу одделенијата.
Соодветни повратни информации	Подобрена комуникација - постојана повратна информација.
Култура на припаѓање	Создадена култура на искрена комуникација

Како примери беа наведени редовни состаноци и споделување на материјали; подобрување на комуникациските вештини како што се активно слушање, аргументирање и трпение и меѓуактивска соработка особено меѓу предметни и одделенски наставници, но и пошироко со учество во проекти, обуки, работилници, како што се акциски истражувања, МИО проекти со вклучување на наставници од различни профили, eTwinning иницијативи и вебинари.

Според интервјуираните наставници, менторите создаваат можности за континуирана повратна информација, зајакнување на довербата и разбирањето. Фокусот на менторството често резултира во поинклузивна и комуникативна училишна средина.

„Во кои области сметате дека најмногу сте напреднале благодарејќи на улогата на ментор“ беше следното прашање од интервјуто.

Интервјуираните лица истакнаа неколку клучни области каде што забележаа личен и професионален развој поради нивните улоги како ментори. Тие вклучуваат подобрувања на лидерските вештини, преку координирање активности, придонес за подобрување на училиштната клима и следење на кариерниот развој на колегите. Дополнително менторството им помага да ги надградат своите способности за комуницирање и личната доверба во нивните професионални улоги. Менторството честопати беше заслужно за поттикнување на подлабоко разбирање на наставните практики и поттикнување на иновативни пристапи.

Табела 13. Тематска анализа на одговорите 8

Поттеми	**Клучни аспекти**
Лидерски вештини	Развој на способности за водење и поддршка.

Иновативни пракси	Поттикнато истражување и споредба.
Самодоверба	Подобрена самодоверба и спремност за нови предизвици.
Соработка при учење	Размена на знаење со менторите

Дополнително, образложенијата беа дека менторската улога им помогнала во развивање на професионални компетенции (методички, дидактички, организациски); подобрување на знаења за законски и стратешки документи; поголема свест и разбирање за воспитно-образовниот систем и поголема ангажираност во професионални обуки и истражувања. Менторската улога придонела и за усовршување на лични вештини како активно слушање, разбирање на соговорникот; развивање емпатија, тактичност и умерено изразување на мислење и подобрување на интерперсонална комуникација.

Одговорите на прашањето *„Дали менторството ви помогнало да стекнете поголема самодоверба во професионалната улога? Образложете.“* во голема мера укажаа на менторството како критичен фактор за зајакнување на професионалната доверба. Интервјуираните наставници опишаа дека се чувствуваат посигурни во нивните способности да се справуваат со предизвиците, ефективно да комуницираат и да водат во нивните образовни средини. Почитта од колеги и колективот, како и чувството дека си вреднуван како професионалец, е значаен извор на самодоверба.

Табела 14. Тематска анализа на одговорите 9

Поттеми	**Клучни аспекти**
Професионална самодоверба	Значително зголемување на самодоверба при донесување професионални решенија.
Признавање на вештини	Добиени дополнителни вештини како резултат на програмата
Подобрено решавање на проблеми	Креативно размислување при решавање на проблеми
Широка перспектива	Развој на нови видици и искуства

Одговорите покажуваат дека наставниците доживуваат менторството како важен фактор за зајакнување на нивната професионална самодоверба, преку

остварување реални резултати и успех; добивање признание и вмрежување со колегите; проширување на знаењата и вештините и чувството на припадност и соработка во менторската заедница.

Потоа, следеше прашањето *„Кои се начините на кои програмите за менторирање допринесуваа за подобрување на резултати во организацијата?“*. За многу од интервјуираните наставници забележливо било подобрувањето и успехот на организацијата како резултат на успешноста на програмата за менторство. За многу од нив, програмата обезбедила подобра комуникација и односи во организацијата, зголемен фокус кон исполнување на целите на организацијата, зголемена тимска работа и ангажман.

Табела 15. Тематска анализа на одговорите 10

Поттеми	**Клучни аспекти**
Зголемена ефикасност	Подобрена работна продуктивност.
Соработка	Соработка на тимови за иновативно решавање на проблеми.
Задржување на вработените	Намалување на одлив на работниот кадар
Вештини за развој	Обучени вработени со подобрени способности.

Заеднички точки кои може да се издвојат во однос на одговорите на сите интервјуирани наставници, а во однос на ова прашање се зголемена ефикасност; засилена тимска соработка; зголемено задржување на вработените и влијание врз развојот на вештините.

Последното прашање од интервјуто беше *„Кои лични бенефити ги доживеавте од менторските програми“* Испитаниците споделија различни лични придобивки што ги стекнале преку програмите за менторство. Тие вклучуваат зголемен личен развој, подобрени меѓучовечки односи и зголемена мотивација во нивниот професионален живот.

Табела 16. Тематска анализа на одговорите 11

Поттеми	Клучни аспекти
Личен развој	Подобрени вештини за управување со време и за решавање на проблеми.
Интерперсонални врски	Зголемена поддршка и соработка.
Мотивација	Зголемена посветеност кон работата

Доколку се погледнат подетално сите добиени одговори од наставниците по однос на сите прашања од интервјуто може да се дојде до заклучок дека поголемиот дел од нив сметаат дека менторската програма значително влијаела на професионалниот и личен развој. Дел од учесниците сметаат дека со програмата за менторство ги подобриле своите лидерски вештини, биле поттикнати самостојно да размислуваат и да се спремни за решавање на проблеми кои би можеле да се појават во секојдневната работа. Поголем дел од интервјуираните наставници сметаат дека се чувствуваат посигурни во нивните професионални улоги, припишувајќи го тоа на потврдувањето на нивните способности и довербата што им се дава како ментори.

Улогата на менторството како засилувач на довербата беше особено видлива во сценаријата кои бараат решавање на проблеми и одлучување, каде што менторите мораа да се справат со сложени предизвици и да дадат решенија.

Од професионална перспектива, програмите за менторство беа оценети како инструменти за подобрување на вештините и за напредокот во кариерата. Испитаниците го идентификуваа подобрувањето во комуникацијата и интерперсоналните вештини како директни резултати од тоа да се биде ментор. Многумина од нив забележаа дека овие вештини беа корисни не само во нивната интеракција со менторираните, туку и во поширокиот професионален контекст кој вклучува соработка со колегите и ангажирање со други засегнати страни.

Процесот на менторство иницираше култура на доживотно учење. Најчесто, менторите забележаа дека улогата ги изложува на различни перспективи и иновативни практики кои придонесуваат тие да останат информирани во врска со релевантните трендови и методологии. Често, оваа изложеност резултираше со подобрување во наставните практики и усвојување на креативни пристапи за решавање проблеми. Програмите за менторство на организацијата станаа еден од најмоќните начини за градење на заедничка атмосфера на взаемна поддршка. Тоа е

во начинот на кој овие програми се корисни за поврзување на различни оддели во обид да се поттикне заедничка тимска работа и меѓусебно разбирање. Суштината на подобрувањето на комуникацијата изникна речиси како навика од ова менторство, што предизвика отворени форуми за дискусии со конструктивна повратна информација.

Подеднакво позитивно влијаеше на организацијата во однос на ефикасноста и продуктивноста. Некои одговори покажаа дека програмите за менторство ги разграничуваат улогите, го ублажуваат работниот тек и обезбедуваат подобро функционирање на тимот. Друга придобивка беше во задржувањето на вработените бидејќи таквите програми внесоа чувство на припадност и поврзаност меѓу учесниците. Вреднувањето на вработениот преку менторство ги прави лојални кон организацијата. Освен професионалното и влијанието од организацијата, ефектите од програмите за менторство длабоко ги допреа и емоционалните и социјалните аспекти на учесниците. Многу испитаници споделија како менторството помага во градењето цврсти меѓучовечки односи со менторираните и нивните колеги, кои почесто функционираат како мрежи за поддршка во поттикнување на чувството за заедница и соработка на работното место. Менторството, исто така, донесе зголемување на мотивацијата и ангажираноста. Ова навистина беше потврдено преку инспирацијата и енергијата што се појавија во текот на соработката поттикнати од значајна цел која произлезе од менторството. За многу од испитаниците, чувството на задоволство или емотивното задоволство од успехот и развојот на менторираните беа наведени како задоволувачки аспекти на тоа да се биде ментор.

4. ДИСКУСИЈА

За потребите на ова истражување беше направена рамка со една главна и неколку посебни и поединечни хипотези кои треба да се тестираат.

Табела 17. Посебна хипотеза А: Менторството има позитивен ефект врз личниот и професионалниот развој на наставниците

Хипотеза	**Назив**	**Тестирање на хипотези**
Поединечна хипотеза А1	Наставниците кои учествуваат во менторски програми имаат подобри перформанси и поголемо задоволство од работата	Испитаниците истакнаа значителни подобрувања во самодовербата, наставните методологии и задоволството од работата. Менторството поттикна подобро планирање, решавање на задачи и соработка со колегите, што директно влијаеше на перформансите.
Поединечна хипотеза А2	Наставниците кои учествуваат во менторски програми покажуваат зголемена мотивација за професионален развој и континуирано учење.	Многу испитаници посочија дека менторството ги инспирирало да се вклучат во активности за професионален развој, да усвојат иновативни наставни стратегии и да истражуваат образовни новини. Континуираното учење стана приоритет за учесниците.
Поединечна хипотеза А3	Менторството ќе доведе до подобрување на комуникациските вештини.	Подобрена комуникација беше честопати спомната, вклучувајќи подобрување на меѓучовечките интеракции, активно слушање и конструктивна повратна информација во тимовите. Испитаниците ги препишаа овие подобрувања на нивната улога како ментори.
Поединечна	Менторството ги зголемува	Испитаниците опишаа зголемена

хипотеза А4	лидерските способности и самодовербата.	доверба при донесување одлуки како и подобрени лидерски вештини. Улогите на ментори поттикнаа подготвеност за преземање дополнителни одговорности и обезбедија основа за нови лидерски искуства.

Табела 18. Посебна хипотеза Б: Менторството може да допринесе кон подобрување на организациската култура во училиштата

Хипотеза	Назив	Тестирање на хипотези
Поединечна хипотеза Б1	Менторските програми им овозможуваат на наставниците-ментори да преземаат поголеми одговорности во училишната заедница.	Испитаниците го опишаа менторството како начин за преземање лидерски улоги, учество во стратешко планирање и зајакнување на институционалниот развој. Овие одговорности често беа истакнати како дел од развојот на менторите.
Поединечна хипотеза Б2	Училиштата со активни менторски програми имаат подобра работна клима и колегијалност.	Училиштата со менторски програми често беа спомнувани како пример за добра соработка меѓу наставниот кадар. Испитаниците посочија подобрена тимска работа, почит меѓу колегите и заемна поддршка, што доведе до поздраво работно опкружување.
Поединечна хипотеза Б3	Менторските програми водат до зголемување на поддршката и размената на искуства помеѓу наставниците.	Испитаниците нагласија дека менторството е како платформа за размена на идеи, споделување искуства и давање заемна поддршка. Оваа култура на соработка ги подобри и индивидуалните и колективните професионални практики.

Увидите од собраните одговори ги потврдуваат предложените хипотези, кои потврдуваат дека менторството создава трансформативно влијание врз поединците и организациите. Затоа, програмите за менторство играат водечка улога во развојот на просперитетни образовни средини преку поттикнување на личен развој, професионален напредок и организациска кохезија.

ЗАКЛУЧОК

Менторските програми служат како витални ресурси за унапредување на личниот и професионалниот развој кај наставниците, а истовремено ја подобруваат општата организациска култура во образовните институции. Овие програми во голема мера влијаат на поединците преку подобрување на нивната самодоверба, стратегии за настава и задоволство од работата, а исто така развиваат вештини од суштинско значење за развој на кариерата и за лично задоволство. Поединците вклучени во програмите за менторство често укажуваат на подобрувања во нивните вештини за планирање, организација на задачи и тимска работа со врсници, кои заедно ја подобруваат нивната севкупна ефективност и исполнување на нивните обврски.

Менторството често се меша со тренирање, советување или обука, но секој од нив има различни атрибути. Тренирањето обично се фокусира на подобрување на специфични вештини или индикатори за перформанси, додека менторството опфаќа поширок развоен однос. Joo, Sushko и McLean (2012) тврдат дека суштината на менторството лежи во долгорочна врска која негува и професионален и личен развој, Во услови на работно место, менторството го олеснува не само развојот на вештините, туку и социјалната интеграција, бидејќи менторите ги запознаваат менторираните со организациската култура и социјалните норми. Torres (2022) го опишуваат менторството како процес каде што искусните вработени ги поддржуваат новодојдените во прилагодувањето во организацијата, зголемувајќи го нивното задоволство од работата и ангажирањето. Овој став се усогласува со Steinbauer et al. (2020), кои ја нагласуваат улогата на менторот во помагањето на менторираните да градат мрежи и да се движат низ хиерархијата во организацијата. Улогата на менторството во формирањето на идентитетот е уште еден важен аспект истакнат во литературата.

Забележителен резултат на програмите за менторство е зголемената

мотивација што ја поттикнаа кај наставниците за постојан професионален развој и доживотно образование. Едукаторите често се чувствуваат обврзани да имплементираат креативни методи на учење, да истражуваат нови образовни алатки и да се вклучат во активности за професионален развој, гарантирајќи дека ќе останат на водечката работна сила на ефективни практики во образованието. Оваа постојана посветеност на само-подобрување позитивно влијае на нивните ученици, врсници и поголемата училишна заедница. Друг суштински аспект на кој влијаат менторските програми е комуникацијата. Подобрените интерперсонални вештини, активното слушање и капацитетот да се даде конструктивна повртана информација се некои од главните забележани подобрувања. Овие способности ги подобруваат не само професионалните врски меѓу менторите и менторираните, туку и создаваат брановиден ефект врз нивните ангажмани во поширокота училишна заедница. Со негување средина на транспарентна комуникација и помош, менторството ја зајакнува кохезијата во тимовите, што е од суштинско значење за постигнување заеднички цели во образованието. Наставниците вклучени во овие програми често развиваат самоувереност да преземат лидерски позиции во нивните организации. Без разлика дали преку стратешко планирање, тимско лидерство или развој на организацијата, менторите често се гледаат како двигатели на позитивна трансформација.

Имајќи ги превид сите аспекти на трудот, теоретскиот приод но и финалните резултати кои дојдоа од спроведеното истражување преку интервјуата со наставниците може да се дојде до следните препораки:

- Потребно е да се инвестира во развојот и имплементацијата на програми кои се однесуваат на менторството, специфично за основното образование и соодветниот пристап на овие програми до млади приправници кои треба да станат идни наставници;
- Структурирање на програмите согласно потребните на приправниците, апликација на временски рокови, вежби преку пракса и усогласување со меѓународни програми кои покажале врвни резултати;
- Имплементација на систем на евалуација на програмите. Соодветен систем за евалуација би бил од голема корист ако се има предвид дека на овој начин ќе се овозможи следење на сите процеси предвидени со програмата што ќе

овозможи да се преиспита дали посочената програма ги исполнила целите или не;

- Професионален развој. Една од основните цели на секоја програма преку која се менторираат почетници како приправниците кои треба да ја започнат својата кариера во образованието секако е професионалниот развој. Притоа, треба да се има предвид дека при создавање на стратегија за професионален развој во одредена програма за менторирање мора да се запазат суштинските карактеристики на самиот процес но и можностите кои се нудат во самата област односно дали и колкав професионален развој е можен;
- Механизми за идентификација и надминување на бариери. Низ магистерскиот труд, особено теоретскиот дел ама и искуствата од спроведените интервјуа со наставниците стана јасно дека процесот на мониторирање во основните училишта во Република Северна Македонија не е без бариери. Институциите треба да создадат јасни насоки кои ќе ги наведат улогите и одговорностите за усогласување на очекувањата. Дополнително, зголемувањето на бројот на обучени ментори може да ги реши проблемите со достапноста, осигурувајќи дека менторираните добиваат соодветна поддршка;
- За да се зголеми обемот и инклузивноста на програмите за менторство, институциите треба да промовираат различност во паровите ментор-менториран. Спојувањето на поединци од различно потекло може да поттикне размена на различни перспективи и идеи, збогатувајќи го искуството со менторството.

КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА

Alberta Mentoring Partnership. (2013). *Guiding principles of mentoring*. Alberta Mentoring Partnership.

Allen, T. D., & Eby, L. T. (2003). Relationship effectiveness for mentors: Factors associated with learning and quality. Journal of Management, 29(4), 469-486.

Alsop, R. (2008). The trophy kids grow up: How the millennial generation is shaking up the workplace. San Francisco, CA: Jossey-Bass A Wiley Imprint

Bandura, A. (1977). Social Learning Theory. Prentice Hall.

Bierema, L. L., & Merriam, S. B. (2002). E-mentoring: Using computer-mediated communication to enhance the mentoring process. *Innovative Higher Education*, 26(3), 211-227.

Blackwell, J. E. (1989). *Mentoring: An action strategy for increasing minority faculty*. Academe, 75(5), 8-14.

Blake-Beard, S., Bayne, M. L., Crosby, F. J., & Muller, C. B. (2011). Matching by race and gender in mentoring relationships: Keeping our eyes on the prize. *Journal of Social Issues*, 67(3), 622-643.

Borges, N. J., Manuel, R. S., Elam, C. L., & Jones, B. J. (2006). Comparing Millennial and Generation X medical students at one medical school. Academic Medicine, 81(6), 571–576.

Bowlby, J. (1982). Attachment and Loss: Vol. 1. Attachment (2nd ed.). Basic Books.

Bozeman, B., & Feeney, M. K. (2007). Toward a useful theory of mentoring: A conceptual analysis and critique. Administration & Society, 39(6), 719-739.

Burke, R. J., & McKeen, C. A. (1997). Benefits of mentoring relationships among managerial and professional women: A cautionary tale. Journal of Vocational Behavior, 51(1), 43-57.

Canedo, J. C., Graen, G., Grace, M., & Johnson, R. D. (2017). Navigating the new workplace: Technology, millennials, and accelerating HR innovation. AIS Transactions on Human-Computer Interaction, 9(3), 243-260.

Chandler, D. E., & Kram, K. E. (2005). Mentoring and development networks in the new career context. In Handbook of Career Studies (pp. 195-218). Sage Publications.

Channer, N., Hope, K., & Phillips, J. (2014). Reverse mentoring: Engaging multigenerational workforce by design. *Strategic HR Review*, 13(2), 60-65.

Chikwema, E. C. (2019). *4 generations in the workplace and the potential of*

intergenerational learning. Ennie Life Coach. Достапно на: https://ennielifecoach.com/2019/07/08/4-generations-in-the-workplace-and-the-potential-of-intergenerational-learning/

Cheng, M. (2019, June 19). 8 characteristics of millennials that support sustainable development goals (SDGs). Forbes. https://www.forbes.com/sites/margueritacheng/2019/06/19/8-characteristics-of-millennials-that-support-sustainable-development-goals-sdgs/

Clutterbuck, D. (1996). *The mentoring casebook*. London: Clutterbuck Associates.

Clutterbuck, D. (2005). Everyone needs a mentor: Fostering talent in your organization. CIPD Publishing.

Clutterbuck, D., & Lane, G. (2004). *The Situational Mentor: An International Review of Competences and Capabilities in Mentoring*. Gower Publishing.

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.

Csobanka, Z. E. (2016). The Z Generation. Acta Technologica Dubnicae, 6(2), 63–76.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

Dholakia, R. R. (2012). The influence of information and communication technologies on societies and their cultures: A historical perspective. ResearchGate.

Dougherty, T. W., & Dreher, G. F. (2007). Mentoring and career outcomes: Conceptual and methodological issues in an emerging literature. In *Handbook of Mentoring at Work: Theory, Research, and Practice* (pp. 51-93). Sage Publications.

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.

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

Eby, L. T., Allen, T. D., Evans, S. C., Ng, T., & DuBois, D. L. (2008). Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and nonmentored individuals. Journal of Vocational Behavior, 72(2), 254-267.

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

Ensher, E. A., Thomas, C., & Murphy, S. E. (2001). Comparison of traditional, step-ahead, and peer mentoring on protégés' support, satisfaction, and perceptions of career success: A social exchange perspective. *Journal of Business and Psychology*, 15(3), 419-438.

Erkut, S., & Mokros, J. R. (1984). Professors as models and mentors for college students. American Educational Research Journal, 21(2), 399-417.

Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. Human Relations, 7(2), 117-140.

Fletcher, J. K., & Ragins, B. R. (2007). Stone Center relational cultural theory: The power of connection to transform our lives. In Handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice (pp. 373-399). SAGE Publications.

FT. (2024). *How Gen X mentors help Gen Z staff to thrive*. Достапно на: https://www.ft.com/content/6c561e78-99a3-4d7a-bd75-bb811e5706eb

Garvey, B., & Garrett-Harris, R. (2008). *The benefits of mentoring: A literature review*. Sheffield Hallam University, Mentoring and Coaching Research Unit.

Gesell, I. (2010). How to lead when the generation gap becomes your everyday reality. Journal for Quality & Participation, 32(4), 21-24.

Ghosh, R. (2012). Mentors providing challenge and support: Integrating concepts from teacher mentoring in education and organizational mentoring in business. *Human Resource Development Review*, 12(2), 144-176.

Gibson, J. W., Jones, J. P., Cella, J., Clark, C., Epstein, A., & Haselberger, J. (2010). Ageism and the Baby Boomers: Issues, challenges, and the TEAM approach. Contemporary Issues in Education Research (CIER), 3(1), 53-60.

Gilles, C., & Wilson, J. (2004). Receiving as well as giving: mentors' perceptions of their professional development in one teacher induction program. Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 12(1), 87e106.

Hall, J. C. (2003). *Mentoring and young people: A literature review*. SCRE Research Report 114, University of Glasgow.

Hershatter, A., & Epstein, M. (2010). Millennials and the world of work: An organization and management perspective. Journal of Business and Psychology, 25(2), 211-223.

Higgins, M. C., & Kram, K. E. (2001). Reconceptualizing mentoring at work: A developmental network perspective. Academy of Management Review, 26(2), 264-288.

Higgins, M. C., & Thomas, D. A. (2001). Constellations and careers: Toward

understanding the effects of multiple developmental relationships. Journal of Organizational Behavior, 22(3), 223-247.

Holland, C. (2009). *Workplace mentoring: A literature review*. Work and Education Research & Development Services, Ako Aotearoa.

House, J. S. (1981). Work stress and social support. Addison-Wesley.

Insights Success. (n.d.). *Leadership Tips for Mentoring Millennials: Empowering the Next Generation*. Достапно на: https://insightssuccess.com/leadership-tips-for-mentoring-millennials-empowering-the-next-generation/

Islam, M. T. (2020). Mentoring in Education. Journal of ELT and Education, 3(4), 135-137.

Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: A literature review. *Review of Educational Research, 61*(4), 505-532. doi:10.3102/00346543061004505

Joo, B. K., Sushko, J. S., & McLean, G. N. (2012). Multiple faces of coaching: Managerial coaching and mentoring as essential components of learning and organizational development. *European Journal of Training and Development, 36*(3), 290-316.

Jovanova-Mitkovska, S. (2014). How Mentor/Teacher We Wish? Faculty of Educational Sciences, University Goce Delcev.

Kanter, R. M. (1977). *Men and women of the corporation*. New York: Basic Books.

Koki, S. (1994). The Role of Teacher Mentoring in Educational Reform. Pacific Resources for Education and Learning.

Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal, 26*(4), 608-625.

Kram, K. E. (1985). *Mentoring at Work: Developmental Relationships in Organizational Life*. University Press of America.

Kram, K. E. (1985). Mentoring at Work: Developmental Relationships in Organizational Life. University Press of America.

Kram, K. E., & Isabella, L. A. (1985). Mentoring alternatives: The role of peer relationships in career development. Academy of Management Journal, 28(1), 110-132.

Lager, M. (2006). X Ways. Customer Relationship Management, 10(11), 28-32.

Lindenberger, J. G., & Stoltz-Loike, M. (2005). *Mentoring and baby boomers*. The Lindenberger Group. Достапно на: https://lindenbergergroup.com/mentoring-and-baby-boomers/

McDaniel, S., & Yarbrough, A.-M. (2014). A literature review of afterschool mentoring programs for children at risk. *Journal of At-Risk Issues*, *19*(1), 1-9.

McGill, M. E., Slocum, J. W., & Lei, D. (2014). Management fundamentals. Cengage Learning.

Murphy, W. M. (2012). Reverse mentoring at work: Fostering cross-generational learning and developing millennial leaders. *Human Resource Management*, 51(4), 549-573.

Noe, R. A. (1988). An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. *Personnel Psychology*, 41(3), 457-479.

Olian, J. D., Carroll, S. J., Giannantonio, C. M., & Feren, D. B. (1988). Mentor reactions to protégés: An experiment with managers. Journal of Vocational Behavior, 33(1), 15-31.

OpenGrowth. (n.d.). *Traits of a mentor with generational intelligence*. https://www.shellye.opengrowth.com/article/traits-of-a-mentor-with-generational-intelligence

Petrovska, S., Sivevska, D., Popeska, B., & Runcheva, J. (2018). Mentoring in Teaching Profession. International Journal of Cognitive Research in Science Engineering and Education, 6(2), 47-58.

Phillipson, C., Leach, R., Money, A., & Biggs, S. (2008). Social and cultural constructions of ageing: The case of the baby boomers. Sociological Research Online, 13(3), 1-14.

Pratapa, V., Mantha, S. R., & Krishna, V. (2024). A literature review of learning preferences, motivational factors and training needs among different generations of Baby Boomers, Gen X, Gen Y, and Gen Z students and professionals. Education and Society, 48(2), 53-64.

Ragins, B. R. (2002). Understanding diversified mentoring relationships: Definitions, challenges, and strategies. In *Clutterbuck, D. & Lane, G. (Eds.), The Situational Mentor*. Gower Publishing.

Ragins, B. R. (2002). Understanding diversified mentoring relationships: Definitions, challenges, and strategies. In The Situational Mentor (pp. 91-116). Gower Publishing.

Ragins, B. R., & Kram, K. E. (2007). *The Handbook of Mentoring at Work: Theory, Research, and Practice*. Sage Publications.

Ragins, B. R., & Verbos, A. K. (2006). Positive relationships in action: Relational mentoring and mentoring schemas in the workplace. In Exploring positive

relationships at work (pp. 91-116). Lawrence Erlbaum Associates.

Ragins, B. R., & Verbos, A. K. (2007). Positive relationships in action: Relational mentoring and mentoring schemas in the workplace. In *Exploring Positive Relationships at Work: Building a Theoretical and Research Foundation* (pp. 91-116). Lawrence Erlbaum Associates.

Rhodes, J. E. (2008). Improving youth mentoring interventions through research-based practice. *American Journal of Community Psychology*, *41*, 35-42.

Rhodes, J. E., Spencer, R., Keller, T. E., Liang, B., & Noam, G. (2006). A model for youth mentoring. *Journal of Community Psychology, 34*(6), 691-707. doi:10.1002/jcop.20124

Scandura, T. A. (1992). Mentorship and career mobility: An empirical investigation. Journal of Organizational Behavior, 13(2), 169-174.

Scandura, T. A., & Williams, E. A. (2004). Mentoring and transformational leadership: The role of supervisory career mentoring. Journal of Vocational Behavior, 65(3), 448-468.

Single, P. B., & Single, R. M. (2005). E-mentoring for social equity: Review of research to inform program development. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(2), 301-320.

Slagsvold, B., & Hansen, T. (2021). The Baby-boomer generation. In Generational tensions and solidarity within advanced welfare states (pp. 153-172). Routledge.

Smith, R., & Lynch, D. (2014). Coaching and mentoring: A review of literature as it relates to teacher professional development. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, *1*(4), 97-108.

Steinbauer, R., Renn, R. W., Chen, S. H., Biggane, J., & Deitz, G. (2020). The impact of workplace mentors on the moral disengagement of business student protégés. Journal of Management Education, 44(2), 165-195.

The Australian. (2024). *Role reversal: AI savvy Gen Z workers ready to lead*. Достапно на: https://www.theaustralian.com.au/business/technology/ai-adept-gen-z-colleagues-leading-workplace-mentoring-says-ey-tech-boss/news-story/fae4b8a9ffe3f6d1495ebd738597f94a

Thomas, D. A., & Gabarro, J. J. (1999). *Breaking Through: The Making of Minority Executives in Corporate America*. Harvard Business School Press.

Todd, R. J. (2008). The digital revolution and Web 2.0 – Impacts and challenges on school libraries and the learning environment. National Library and Information System

Authority (NALIS).

Torres, B. (2022). The impacts of mentorship on professional development for women in leadership: An exploration of the unique challenges women of color face (Master's thesis, Pepperdine University).

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Wong, M., Gardiner, E., Lang, W., & Coulon, L. (2008). Generational differences in Generational differences in Do they exist and what are the implications for. Journal of Managerial Psychology, 23(8), 878-890.

Прилог 1. Протокол за интервју

Менторирањето како алатка за личен и професионален развој

Прашања за интервју како дел од истражување наменето за изработка на магистарски труд. Ве замолувам прашањата да ги одговорите искрено и исцрпно според ваше лично видување и искуство. Ви благодарам на соработката!

1. Се согласувам моите лични податоци (име и презиме) да се користат за потребите на изработката на магистерскиот труд од страна на Емилија Стојановска.

   Да Не

2. Име и презиме _____

3. Каде работите и кое е вашето работно место во институцијата? _____

4. Колку време работите како ментор на приправници?

   _____

5. Колку време работите како ментор со стекнато звање наставник – ментор?

   _____

6. Дали сметате дека улогата на ментор ви помогнала во усовршување на вашите комуникациски вештини? Доколку одговорот е да, на кој начин Ви помогнала? Ве молам наведете примери.

   _____

7. Дали сметате дека улогата и искуството како ментор Ви помогнала за вашиот личен развој? Доколку одговорот е да, во која мера улогата и искуството како ментор би помогнала за вашиот личен развој? Ве молам наведете примери.

   _____

8. Во однос на професионалниот развој, до која мера сметате дека учеството во

менторски програми во помогнало да се усовршите на професионален план? На кој начин? Ве молам споделете искуства.

_____

9. Кои придобивки ги сметате како најваќни од работата како наставник-ментор?

_____

10. Дали сметате дека со постоењето на менторски програми во училиштата може да се влијае на организацискатa култура и на кој начин?

_____

11. Може ли да наведете примери дали се усовршува комуникацијата помеѓу вработените во училиштата каде функционираат менторските програми? Зошто?

_____

12. Може ли да наведете примери дали и на кој начин се усовршува комуникацијата помеѓу вработените во училиштата каде фунскционираат менторските програми?

_____

13. Во кои области сметате дека најмногу сте напреднале благодарение на улогата на ментор?

_____

14. Дали менторството Ви помогнало да стекнете поголема самодоверба во професионалната улога? Образложете.

_____