

# Mentoriranje zaključnih del in komunikacija med mentorjem ter mentorirancem

**Nina Krmac**

*Univerza na Primorskem*

*nina.krmac@pef.upr.si*

**Maja Mezgec**

*Univerza na Primorskem*

*maja.mezgec@pef.upr.si*

V študijskih programih, kjer je predvideno zaključno delo, predstavljata priprava in zagovor zaključnega dela pomembno prelomnico in sklepni del študentove študijske poti. Preučitev literature kaže, da je področje mentoriranja zaključnih del slabo raziskano. Na osnovi kvantitativne raziskave, izvedene med diplomanti ( $n = 252$ ), je bilo ugotovljeno, da sta za študente pri izbiri mentorja pomembni predvsem mentorjeva odzivnost ter strokovnost na področju, ki ga preučuje in o katerem predava. Rezultati nakazujejo, da komunikacija med mentorjem in mentorirancem najpogosteje poteka preko e-pošte. Starejši kot so bili respondenti, manj je bilo komunikacije preko e-pošte in več tiste v živo. Študenti, pri katerih je komunikacija z mentorjem potekala v živo, so imeli v času celotnega procesa nastajanja zaključnega dela več srečanj in stikov z mentorjem. Po drugi strani pa velja izpostaviti, da ni predvidenega usposabljanja za mentorje, čeprav mentorstvo predstavlja pomemben del profesionalnega razvoja visokošolskega učitelja.

*Ključne besede:* mentoriranje zaključnih del, odnos med mentorjem in mentorirancem, komunikacija med mentorjem in mentorirancem, izbira mentorja

## Uvod

Zaključno delo, naj si bo to diploma, magistrsko delo ali celo doktorska disertacija, za študente predstavlja pomemben korak, ki se večkrat pokaže kot tudi zelo stresen in obremenjujoč. Prav zaradi tega je vloga mentorja pri tem zelo pomembna, kar potrjujejo tudi različne raziskave (npr. Krmac 2022; Ribau 2020; Islam 2020), ki ugotavljajo, da študenti cenijo mentorja, ki je na voljo za spremljanje študentovega raziskovanja. Idealen mentor mora biti po njihovem mnenju dosegljiv, prisoten in pošten, hkrati pa tudi kritičen. Predvsem pa je ključno, da sodeluje s študentom.

Mentor ne vpliva le na uspešnost študentovega zaključnega dela, temveč tudi na njegov profesionalni razvoj (Mhunpiew 2013). Therese Grohnert idr. (2024) ugotavljajo, da pri tako pomembni vlogi, kot je mentorjeva, še vedno ni razvitih in podprtih elementov, s pomočjo katerih bi lahko potrdili, kdaj oz.

kateri so dejavniki učinkovitega mentoriranja zaključnega dela. Tudi pregled literature kaže na to, da je omenjeno področje slabo raziskano. Slabo raziskavnost in potrebo po raziskovanju tega področja navajajo tudi Annelie Ädel idr. (2023).

Navedena izhodišča so predstavljala glavni povod, da podrobneje raziščemo proces mentoriranja in dejavnike, ki vplivajo na potek in kakovost mentoriranja, pri čemer smo se posebej osredotočili na odnos oz. komunikacijo med mentorjem in mentorirancem.

### **Oblike mentorstva**

Poznamo različne oblike mentorstva in tudi v visokem šolstvu se je skozi čas oblikovalo več mentorskih oblik (Krmac 2022). Kar je različnim oblikam mentorstva skupno, je, da gre za odnos sodelovanja med bolj in manj izkušeno osebo (Govekar Okoliš 2016; Govekar-Okoliš in Kranjčec 2018), pri čemer prva z nasveti in pojasnili vodi drugo.

Nina Krmac (2022, 228) ponuja popis različnih mentorskih oblik, s katerimi se soočamo v visokem šolstvu:

- *Mentorstvo pri praktičnem usposabljanju.* V tem primeru mentor ni visokošolski učitelj ali sodelavec, temveč oseba v instituciji, kjer študent opravlja praktično usposabljanje. Instituciji med seboj podpišeta dogovor o sodelovanju pri praktičnem usposabljanju in nato institucija, ki študenta gosti na praktičnem usposabljanju, določi, kdo od zaposlenih bo prevzel mentorsko vlogo. Pri usposabljanju za regulirane poklice mora imeti mentor določen naziv oz. kvalifikacije, da lahko opravlja mentorsko vlogo. Sodelovanje oz. partnerstvo med visokošolsko institucijo in institucijami, kjer študentje opravljajo prakso, je zelo dragoceno, saj so slednje pomembni deležniki in gradniki sistema.
- *Tutorstvo.* Lahko gre za tutorja študenta ali tutorja učitelja. V obeh primerih študent do tutorja pristopi, ko ima težave s študijem ali pa potrebuje informacije v zvezi s študijskim procesom in podobnimi vsebinami.
- *Mentorstvo za pripravo zaključnega dela.* V primerjavi s prej navedenimi oblikami tu navadno študent sam izbere mentorja.
- *Druge neformalne oblike mentorstva med visokošolskim učiteljem in študentom ali pa med študenti višjega in nižjega letnika.* Gre za neformalni mentorski odnos, ki se oblikuje nenačrtovano.

Pri prvih treh oblikah gre za t.i. formalne oblike mentorstva, kjer men-

torske odnose urejajo predpisi in organizacija, medtem ko se neformalno mentorstvo razvija spontano in temelji na podobnih interesih ter izkušnjah (Govekar-Okoliš in Kranjčec 2018). V času zaključka študija in pisanja zaključnega dela pa se formalni odnos med mentorirancem in mentorjem velikokrat razvije v neformalni mentorski odnos. Različni avtorji (npr. Ghislieri, Gatti in Quaglini 2009; Xu in Payne 2014) navajajo, da je zadovoljstvo z mentoriranjem višje pri tistih, ki so vzpostavili neformalni odnos.

V prispevku pozornost namenjamo izključno mentorstvu zaključnih del prve in druge bolonjske stopnje študija.<sup>1</sup> V slovenskem prostoru nimamo veliko znanstvenih del na to temo. Enako ugotavljata tudi Majda Cencič (2020) in Nina Krmac (2022). Pogrešamo torej podatke in analize dejavnikov, ki prispevajo h kakovosti mentoriranja na slovenskih visokošolskih zavodih. Izpostaviti gre tudi, da so se po bolonjski reformi nekatere fakultete odločile, da iz nekaterih študijskih programov prve stopnje umaknejo diplomsko delo oz. diplomske naloge, saj so študentje pisali zaključno delo tako ob zaključku prve kot ob zaključku druge stopnje.

Tudi v magistrskih programih in enovitih magistrskih programih zaključno delo ni vedno predvideno v predmetniku (npr., na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem (v nadaljevanju UP PEF) je bila v študijskem programu Razredni pouk ukinjena izdelava diplomskega dela z vpisom generacije od vključno študijskega leta 2016/2017 dalje (Univerza na Primorskem b. l.)). To posledično pomeni, da vsi diplomanti in magistranti niso preizkusili mentorstva pri pisanju zaključnega dela. Sicer Annelie Ädel idr. (2023) navajajo, da je v evropskem visokošolskem prostoru prišlo do porasta zaključnih del. Podatek pripisujemo večjemu deležu prebivalstva, ki dosega visokošolsko stopnjo izobrazbe (Eurostat b. l.), kar odraža porast visokošolske populacije in reorganizacijo študijskih programov po bolonjski reformi v programe prve in druge stopnje, kar posledično lahko pomeni zaključno delo na prvi in/ali na drugi stopnji.

Pri študijskih programih, kjer je predvideno zaključno delo, naloge mentorja določajo različni pravni akti, saj gre za formalno obliko mentorstva. Večinoma je priprava zaključnega dela individualno delo in posledično se tudi mentorstvo odvija individualno, čeprav pravilniki nekaterih fakultet dovoljujejo delo v paru ali v tematskih<sup>2</sup> skupinah. Gre torej pretežno za izrazito diadno mentorstvo, kjer je mentor v pomoč tako pri razvoju kritičnega, avto-

<sup>1</sup> Mentorstvo na doktorskem študiju smo namenoma izključili, saj ima svojo specifično, ki se kažejo v prvi vrsti v samem trajanju priprave disertacije in njenem obsegu.

<sup>2</sup> Dva ali več študentov skupaj piše zaključno delo.

nomnega in ustvarjalnega mišljenja kot pri spodbujanju mentorirančevega avtonomnega razvoja (Govekar Okoliš in Kranjčec 2016). Majda Cencič (2020) še dodaja, da mentor posameznika vodi in usmerja k cilju, ki je priprava čim boljšega zaključnega dela, njegova predstavitev in zagovor. Ob upoštevanju sodobnejših, procesnih pedagoških pristopov, kjer se v ospredje postavlja učni proces in ne samo dosežen rezultat, se poraja vprašanje, ali se pri zaključnem delu ocenjuje rezultat, se pravi zaključno delo kot tako (1), ali proces učenja in usvajanja znanja (2) ali oboje (3) (Vehviläinen in Löfström 2016). V prvem primeru je fokus na strokovni razsežnosti, v drugem na pedagoški, v tretjem pa se upoštevata obe. Iz tega izhaja, da je v prvem primeru težišče na mentorjevih predmetnospecifičnih kompetencah, v drugem primeru pa na pedagoško-didaktičnih. Posledično se poraja vprašanje, ali je dobro zaključno delo edini indikator uspešnega mentorstva (Vehviläinen in Löfström 2016).

Mentorja pri zaključnem delu navadno izbere študent. Pri tem sledi različnim kriterijem izbire, upoštevati pa mora tudi določene omejitve, kot so kriteriji, ki jih mora visokošolski učitelj izpolnjevati, da lahko sprejme mentorstvo in obremenjenost visokošolskega učitelja, oz. njegova samoocena, ali bo zmozel vsem mentorirancem ustrezno slediti in jim nuditi potrebno oporo.

Sicer pa vsako mentorstvo predstavlja unikaten primer, ker imajo mentoriranci različne potrebe, in to tudi v različnih fazah priprave zaključnega dela (Grohrert idr. 2024). Z vsakih študentom mora mentor razviti drugačen način dela. Razlike se kažejo v znanju in kompetencah, stopnji samostojnosti, potrebi po podpori in pomoči (Vehviläinen in Löfström 2016). Mentor se tako prilagaja študentu, njegovim interesom, predhodnemu znanju, zmožnostim pa tudi pričakovanjem.

Gre za kompleksne, dinamične odnose, namenjene spodbujanju samostojnega učenja, in za obliko učenja, ki je izrazito osredinjena na študenta (Rutar 2022). Nastajanje zaključnega dela je zato zelo individualen proces, ki pa se razvija znotraj okvirov in mejnikov, predvidenih v pravilnikih fakultet (npr. oddaja dispozicije, rok veljavnosti potrjene teme, oddaja zaključenega besedila, prijava na zagovor itd.).

Vsem primerom mentoriranja pa je skupno, da zahtevajo začetno usklajevanje in načrtovanje priprave zaključnega dela ter s tem večjo količino časa. Pri pripravi zaključnega dela gre namreč za učne cilje in procese na višji taksonomski ravni, kot so razumevanje, uporaba, analiza in sinteza (Bloom idr. 1956) izbrane problematike, ki jih mora mentoriranec razviti na osnovi pregledane literature, predhodnega znanja in poznavanja teme.

### **Kriteriji za izbiro mentorja**

Pri izbiri mentorja študent upošteva več dejavnikov, predvsem: predmet, ki ga predava mentor, poznavanje mentorja, odnos in pričakovanja do mentorja idr. (Krmac 2022). Med ključne lastnosti, ki jih izpostavljajo pri izbiri mentorja, so odzivnosti oz. neodzivnosti in prekomerno poseganje v besedilo (Cencič 2020). Tudi mentor se sooča z izzivom iskanja pravega ravnovesja med študentovo avtonomijo in intervencijo mentorja oz. dilemo, do katere mere naj posega v delo in besedilo študenta (Vehviläinen in Löfsröm 2016). Therese Grohnert idr. (2024) so na podlagi pregleda več raziskav o mentoriranju ugotovili, da mentoriranci pri izbiri mentorja dodatno upoštevajo in cenijo tudi njegove metodološko znanje ter izkušnje z mentoriranjem. Vendar za mentoriranje mentor potrebuje znanje z različnih področij. Irene van del Marel, Lisette Munneke in Elly de Bruijn (2022) izpostavljajo potrebo po znanju s štirih področij: pedagoškega, raziskovalnega, predmetnega in strokovnega. Znanje s pedagoškega področja zajema znanje o učnem procesu in učnih strategijah, na osnovi znanja z raziskovalnega področja mentor mentoriranca vodi skozi raziskovalni proces, predmetno znanje se nanaša na poznavanje disciplinarnega področja, ki je predmet raziskovanja, s strokovnim znanjem pa mentor podpira študenta v profesionalnem razvoju in prenosu znanja v prakso.

Estelle Phillips in Pugh (2005) ugotavljata, da je pri izbiri mentorja pomembno, da se mentoriranec vpraša, kakšen odnos si želi imeti z mentorjem, saj je odnos, ki ga mentoriranec vzpostavi z mentorjem, najtesnejši odnos v času študija. Kakor pa smo že omenili, se potrebe in načini sodelovanja med mentorjem ter mentorirancem razlikujejo. Ne glede na različno vzpostavljene odnose načeloma velja, da mentoriranci potrebujejo strokovno podporo in spodbude, na drugi strani pa mentor potrebuje povratne informacije mentoriranja glede na usmeritve, ki so bile slednjemu dane. Pri tem se mora mentor zavedati, da mentoriranec potrebuje čas za razmislek o delu in raziskovanju, svobodo in razumevanje s strani mentorja, saj v zgodnjih fazah raziskovanja dela napake.

### **Učno partnerstvo in vloge mentorja pri pripravi zaključnih del**

Visokošolski učitelji nimajo posebne priprave in usposabljanja za mentorstvo. V tej vlogi se znajdejo popolnoma sami (Vehviläinen in Löfsröm 2016) in tudi ne morejo računati na veliko podpore (Grohnert idr. 2024), saj se mentorstvo razvija okoli diadnega odnosa med mentorjem in mentorirancem. Povečan obseg študentov in posledično mentorirancev lahko vpliva na čas, ki ga lahko mentor posveti vsakemu študentu, in na kakovost odnosa med njima.

Izhajajoč iz odnosa in sodelovanja, ki se razvije med mentorjem in mentorirancem, se mentoriranje zaključnih del pogosto razvije v obliko t.i. vzajemnega učenja, ki ga v strokovni literaturi opredeljujemo tudi kot »učno partnerstvo« (Govekar-Okoliš 2016), za katerega je značilen vzajemen in sodelovalen odnos.

Mentor v procesu mentoriranja zaključnih del prevzema različne vloge. Islam (2020) nazorno izpostavlja 36 vlog mentorja, preko katerih vodi mentoriranca skozi pripravo zaključnega dela. V začetni fazi so vloge usmerjene predvsem v definicijo raziskovalnega problema in analizo raziskovalnih interesov mentoriranca, ugotavljanje šibkih točk načrta raziskave in omejitvev letih. Sledi ustvarjanje spodbudnega odnosa in okolja, ki študenta podpira pri delu, tu pa so tudi strokovnejše vloge, kot so podpora in usmerjanje pri iskanju literature, uporabi ustrezne terminologije, izboru ustrezne metodologije, predlaganje dopolnitev oz. popravkov v raziskovalnem delu idr. Predvidene so tudi podpornije vloge, kot so spodbujanje študenta, da ustrezno izpelje in zaključi zastavljeno delo, zagotavljanje ustreznega standarda/kakovosti, spoštovanje časovnih terminov idr. Kakor navaja Gina Wisker (2005), dober mentor mentoriranca vključi v dialog in aktivno refleksijo o strategijah učinkovitega raziskovanja. Spodbuja ga, da reflektira in izboljša svoj raziskovalni pristop. Prikaže mu nove poglede na raziskovalni in ustvarjalni proces, pri čemer sta pomembna mentorjevo obvladovanje raznolikosti učnih stilov in njegova interpersonalna oz. medosebna veščina.

Raziskava Majde Cencič (2020) med študenti pedagoških študijskih programov v Sloveniji je pokazala, da študentje izpostavljajo predvsem strokovno, pedagoško in podporno vlogo. Dobrodošla je tudi administrativna podpora, npr. točne informacije o rokih in obveznostih študenta v postopkih pred zagovorom (Cencič 2020). Mentoriranci izpostavljajo tudi pričakovanja v povezavi z usmerjevalno vlogo mentorja (Cencič 2020), ki študenta vodi skozi vsebine, pomaga omejiti oz. zamejiti področje raziskovanja in podaja ustrezne povratne informacije o usmeritvi ter opravljenem delu. Posebej cenijo konstruktivne kritike opravljenega dela, v samem odnosu pa izpostavljajo potrpežljivost in spoštljivost (Krmac 2022).

Raziskavo, ki jo je izvedel Mhunpiew (2013), je pokazala, da mentoriranci od mentorja pričakujejo predvsem vodjo, ki jih drži na pravi poti in jim daje občutek samozavesti. Želijo si, da je do njih iskren, odziven, podaja konkretne povratne informacije, ki jim omogočajo napredovanje. Mnenja so, da mora mentor poznati prednosti in slabosti študenta, slednjega povezati z drugimi strokovnjaki, če je treba, dajati nasvete, čustveno podporo ter študentu omogočiti, da se nauči samomotivacije za doseganje vseh ciljev.

Nenazadnje je treba izpostaviti odgovornost mentorja pri zagotavljanju kakovostnega zaključnega dela (Ädel idr. 2023).

## **Komunikacija**

Kot smo uvodoma omenili, v slovenskem prostoru ni bilo izvedenih veliko raziskav na to temo. Podatki (Krmac 2022) kažejo, da se tradicionalnim srečanjem v živo dodajajo še druge oblike komuniciranja, predvsem e-pošta, srečanja preko videokonferenčnih sistemov in telefonskih pogovorov. Mentoriranci sicer (Krmac 2022) izpostavljajo strateški pomen srečanj v živo, ki se pogosto izkažejo za prelomna v procesu pisanja in raziskovanja.

Estelle Phillips in Pugh (2005) poudarjata pomen komunikacije v živo, pri čemer ne izključujeta komunikacije preko e-pošte, vendar poudarjata, da samo takšna komunikacija ne prinaša popolnoma učinkovitega nadziranja procesa priprave zaključnega dela in ne more nadomestiti osebne interakcije. Nadaljnje poudarita, da sta dobra komunikacija in odnos med študenti ter njihovimi mentorji najpomembnejša elementa mentoriranja. Če ni medosebne povezanosti, se lahko vse ostalo, kar je povezano s študentskim raziskovanjem, dojema negativno. Zato se priporoča, da se mentor in mentoriranec na prvem srečanju pogovorita o načinu sodelovanja ter komuniciranja.

Tudi raziskava Therese Grohnert idr. (2024) potrjuje, da ima pri kakovostnem mentoriranju velik pomen komunikacija, pri čemer mora mentor ustvariti varno okolje za mentoriranca. K temu in h kakovosti mentoriranja pomembno prispevajo tudi navodila in strukturirano mentoriranje. Strukturirano mentoriranje vključuje različne oblike načrtovanja dela za pripravo zaključnega dela in potek pisanja, vključno s planiranjem srečanj in z modeliranjem učinkovitega upravljanja s časom.

Pomembne pa so tudi povratne informacije mentorja, ki so mentorirancu podajane sproti.

## **Raziskava**

Ker je bilo preko študija literature zaznati, da je področje nasploh zelo malo raziskano (npr. Cencič 2020; Krmac 2022), smo se odločili, da v okviru raziskave raziščemo pomembnost dejavnikov in razlogov pri izbiri mentorja ter pogostost in način komuniciranja med mentorjem in mentorirancem.

Glede na slednje smo si zastavili naslednje raziskovalne cilje:

- ugotoviti, kateri so ključni dejavniki in razlogi pri izbiri mentorja ter kako se kaže povezanost med njimi,

- raziskati razlike v mnenju o dejavnikih in razlogih pri izbiri mentorja glede na prvo izbiro mentorja,
- raziskati število srečanj z mentorjem v procesu pisanja zaključnega dela in način komuniciranja med njim in mentorirancem.

## **Metodologija**

V okviru raziskovanja smo uporabili deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja.

### ***Vzorec raziskovanja***

Osnovno statistično množico predstavljajo diplomanti vseh javnih univerz v Sloveniji. Pred začetkom izpolnjevanja vprašalnika smo respondente prosili, da se pri izpolnjevanju osredotočijo na svoje prvo zaključno delo, če so jih zaključili več. V raziskavi je skupno sodelovalo 252 diplomantov, ki so študij zaključili v Sloveniji. Od tega jih je bilo 22 (8,7 %) moškega in 230 (91,3 %) ženskega spola. Pri vključevanju diplomantov v raziskavo se nismo omejili na leto zaključka študija. Vzorec je bil neslučajnostni, namenski.

Za prikaz starosti respondentov smo numerično spremenljivko starost kategorizirali in preoblikovali v ordinalno spremenljivko. V raziskavi je bilo 37,7 % starih do 30 let, 32,1 % med 31 in 40 let, najmanj (19 oz. 7,5 %) v raziskavo vključenih pa je bilo starih nad 50 let.

### ***Instrument in njegove merske značilnosti***

Za potrebe raziskave smo oblikovali vprašalnik, namenjen diplomantom. Vprašanja so se v glavnem navezovala na pomen vloge mentorja pri pisanju zaključnega dela. Študentje so v okviru vprašalnika podali lastno mnenje o sodelovanju, načinu komuniciranja in razlogih za izbiro določenega mentorja. Vprašalnik je bilo mogoče izpolniti preko spleta. Vseboval je tri demografska vprašanja, dva sklopa ocenjevalnih lestvic, sedem anketnih vprašanj zaprtega tipa in pet anketnih vprašanj odprtega tipa.

**Preglednica 1** Število vključenih študentov glede na letnik študija

| Starost    | <i>f</i> | <i>f</i> (%) |
|------------|----------|--------------|
| Do 30 let  | 95       | 37,7         |
| 31–40 let  | 81       | 32,1         |
| 41–50 let  | 57       | 22,6         |
| Nad 50 let | 19       | 7,5          |
| Skupaj     | 252      | 100,0        |



### *Veljavnost*

Vsebinsko veljavnost vprašalnika smo zagotovili s predhodno pilotno raziskavo. Vprašalnik je izpolnilo osem oseb, ki so podale mnenje o vsebini, jasnosti vprašanj in strukturi vprašalnika. Na podlagi predlogov smo vprašalnik dopolnili. Konstruktno veljavnost sklopa ocenjevalnih lestvic smo preverili s faktorsko analizo. Glede na to, da 1. faktor pojasni 78,11 % variance, kar je več od predpostavljene spodnje meje veljavnosti (20 %) (Čagran 2004), ocenjujemo, da so sklopi ocenjevalnih lestvic veljavni.

### *Zanesljivost*

Zanesljivost instrumenta smo preverili z vrednostjo Cronbachovega  $\alpha$ -koeficienta, ki kaže na visoko zanesljivost instrumenta ( $\alpha = 0,940$ ) (Taber 2018).

### *Objektivnost*

Objektivnost vprašalnika smo zagotovili z večinsko uporabo zaprtih vprašanj, ocenjevalnih lestvic ter dodatno s pisnimi enopomenskimi navodili za izpolnjevanje.

### **Postopek pridobivanja in metode obdelave podatkov**

Vprašalnik je bil diplomantom dostopen od maja do julija 2023. Podatke, pridobljene z njegovo pomočjo, smo obdelali na podlagi inferenčne in opisne statistike. Za doseg zastavljenih ciljev smo uporabili:

- Spearmanov korelacijski koeficient,
- $\chi^2$ -preizkus z razmerjem verjetij (ker nismo izpolnili pogojev, da je manj kot 20 % teoretičnih frekvenc manjših od 5 in nobena manjša od 1) in
- neparametrični Kruskal-Wallisov H-preizkus (ker nismo izpolnili pogojev o normalnosti porazdelitve spremenljivk in predpostavke o homogenosti varianc).

### **Rezultati in razprava**

Pri raziskovanju pomembnosti dejavnikov in razlogov pri izbiri mentorja nas je uvodoma zanimalo, ali se bodo pokazale razlike v odgovorih glede na področje študija, starost in doseženo stopnjo izobrazbe respondentov. Uporaba različnih statističnih preizkusov (Kruskal-Wallisov H-preizkus in  $\chi^2$ -preizkus hipoteze neodvisnosti) je pokazala, da statistično značilnih razlik med respondenti v mnenju ni. To pomeni, da se razlogi in dejavniki pri izbiri mentorja ne razlikujejo glede na različno področje študija (naravoslovne vede, inženirske in tehnične vede, medicinske in zdravstvene vede, kmetijske vede,

**Preglednica 2** Ocena dejavnikov in razlogov pri izbiri mentorja

| Dejavniki in razlogi                                                                             | <i>n</i> | $\bar{x}$ | Me   | Mo | <i>s</i> | Min | Max |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|-----------|------|----|----------|-----|-----|
| Zanimala me je tema, ki jo je mentor predaval.                                                   | 241      | 3,96      | 4,00 | 4  | 1,056    | 1   | 5   |
| Mentor se je pokazal kot dober strokovnjak na področju, ki ga preučuje in predava študentom.     | 241      | 4,19      | 5,00 | 5  | 1,134    | 1   | 5   |
| Mentorjeve osebnostne značilnosti so me spodbudile k izbiri.                                     | 241      | 4,04      | 4,00 | 5  | 1,196    | 1   | 5   |
| Odzivnost mentorja med predavanji in vajami.                                                     | 241      | 4,24      | 5,00 | 5  | 1,125    | 1   | 5   |
| Pozitivno mnenje o mentorju s strani drugih, npr. študentov višjih letnikov/prejšnjih generacij. | 241      | 3,54      | 4,00 | 4  | 1,187    | 1   | 5   |

**Opombe** *n* – numerus,  $\bar{x}$  – aritmetična sredina, Me – mediana, Mo – modus, *s* – standardni odklon, Min – najnižja vrednost, Max – najvišja vrednost.

družbene vede in humanistične vede), starost in stopnjo izobrazbe (višja strokovna izobrazba, diploma prve bolonjske stopnje, diploma druge bolonjske stopnje, diploma o specializaciji/magisterij znanost in diploma tretje stopnje). Zato v nadaljevanju prikazujemo le preglednico s trditvami, frekvenca in z osnovnimi statističnimi parametri.

Iz preglednice 2 je razvidno, da je med prikazanimi trditvami najvišje ocenjena trditev *Odzivnost mentorja med predavanji in vajami* ( $\bar{x} = 4,24$ ). Enake ugotovitve so bile ugotovljene tudi v okviru kvalitativne raziskave, kjer so sodelujoči v prvi vrsti izpostavljali pomen odzivnosti mentorja (Krmac 2022). Druga najvišje ocenjena trditev je bila *Mentor se je pokazal kot dober strokovnjak na področju, ki ga preučuje in predava študentom* ( $\bar{x} = 4,19$ ), kar kot pomemben dejavnik izpostavljajo tudi Annelie Ädel idr. (2023) ter Sanna Vehviläinen in Erika Löfström (2016). Najnižje je bila ocenjena trditev *Pozitivno mnenje o mentorju s strani drugih, npr. študentov višjih letnikov/prejšnjih generacij* ( $\bar{x} = 3,54$ ).

Zaradi visokih vrednosti standardnih odklonov (od  $s = 1,056$  do  $s = 1,187$ ), ki kažejo na veliko razpršenost ocen (neskladnost v mnenju) med respondenti, kar nakazujeta tudi vrednosti Min = 1 in Max = 5, smo se odločili, da s pomočjo Spearmanovega statističnega preizkusa preverimo še povezanost med spremenljivkami.

Iz preglednice 3 je razvidno, da najvišje, in sicer pozitivno, korelirata trditvi *Mentor se je pokazal kot dober strokovnjak na področju, ki ga preučuje in predava študentom* ter *Zanimala me je tema, ki jo je mentor predaval* ( $r = 0,531, p <$

**Preglednica 3** Povezanost med trditvami o dejavnikih in razlogih pri izbiri mentorja

| Trditve in dejavniki                                                                               | 1        | 2       | 3       | 4       | 5     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|---------|---------|---------|-------|
| 1 Zanimala me je tema, ki jo je mentor predaval.                                                   | 61,000   |         |         |         |       |
| 2 Mentor se je pokazal kot dober strokovnjak na področju, ki ga preučuje in predava študentom.     | 0,531**  | 1,000   |         |         |       |
| 3 Mentorjeve osebnostne značilnosti so me spodbudile k izbiri.                                     | 60,259** | 0,433** | 1,000   |         |       |
| 4 Odzivnost mentorja med predavanji in vajami.                                                     | 60,182** | 0,357** | 0,528** | 1,000   |       |
| 5 Pozitivno mnenje o mentorju s strani drugih, npr. študentov višjih letnikov/prejšnjih generacij. | 60,122   | 0,203** | 0,271** | 0,385** | 1,000 |

**Opombe** \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ .

0,001). Srednje oz. zmerno korelirata tudi trditvi *Odzivnost mentorja med predavanji in vajami* in *Mentorjeve osebnostne značilnosti so me spodbudile k izbiri* ( $r = 0,528$ ,  $p < 0,001$ ). Nizka oz. neznatna povezava pa se je pokazala med trditvama *Odzivnost mentorja med predavanji in vajami* in *Zanimala me je tema, ki jo je mentor predaval* ( $r = 0,182$ ,  $p < 0,001$ ) ter *Pozitivno mnenje o mentorju s strani drugih, npr. študentov višjih letnikov/prejšnjih generacij* in *Zanimala me je tema, ki jo je mentor predaval* ( $r = 0,122$ ).

Študentje se v določenih primerih srečajo s težavo, da so določeni učitelji prezasedeni in ne sprejemajo novih mentorstev (deskriptivni zapisi udeležencev izvedene raziskave). Tako se odločijo za drugega mentorja, ki ni bil njihova prva izbira. V določenih primerih izberejo tudi mentorja, ki jih nikoli ni poučeval (v našem primeru je bilo takih 15,35 %, tj. 37 od vseh 204 sodelujočih). Zanimalo nas je, kako se mnenje o izbiri mentorja razlikuje glede na zgoraj omenjeno.

Normalnost porazdelitve spremenljivk smo preverili s pomočjo koeficienta Kolmogorov-Smirnov, ki je pokazal, da se spremenljivke ne porazdeljujejo normalno. Za ugotavljanje prisotnosti razlik v odgovorih smo zato uporabili neparametrični Kruskal-Wallisov  $H$ -preizkus, ki je prikazal več statistično pomembnih razlik. Sicer je treba poudariti, da je delež teh, ki jim izbrani mentor ni bil prva izbira, bistveno nižji, kar pa je tudi spodbuden podatek.

Pri vprašanju, ali je bil mentor vaša prva izbira, so bili pod izbrani odgovor »Drugo« navedeni odgovori, da jim je bil mentor dodeljen, da je bil edina možna izbira ter da je bilo sodelovanje z mentorjem slabo in je bila potrebna zamenjava.

Rezultati Kruskal-Wallisovega preizkusa kažejo, da v oceni o dejavnikih in razlogih pri izbiri mentorja obstajajo statistično pomembne razlike glede na to, ali je bil mentor njihova prva izbira pri naslednjih trditvah: *Mentor se je*

**Preglednica 4** Razlike v oceni med trditvami o dejavniki in razlogih pri izbiri mentorja glede na prvo izbiro mentorja

| Trditve in dejavniki                                                                             | (1)   | <i>n</i> | $\bar{R}$ | <i>H</i> | <i>p</i> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|----------|-----------|----------|----------|
| Zanimala me je tema, ki jo je mentor predaval.                                                   | Da    | 204      | 124,95    | 4,942    | 0,085    |
|                                                                                                  | Ne    | 28       | 96,66     |          |          |
|                                                                                                  | Drugo | 9        | 107,17    |          |          |
| Mentor se je pokazal kot dober strokovnjak na področju, ki ga preučuje in predava študentom.     | Da    | 204      | 126,60    | 10,862   | 0,004    |
|                                                                                                  | Ne    | 28       | 85,98     |          |          |
|                                                                                                  | Drugo | 9        | 102,94    |          |          |
| Mentorjeve osebnostne značilnosti so me spodbudile k izbiri.                                     | Da    | 204      | 126,08    | 8,132    | 0,017    |
|                                                                                                  | Ne    | 28       | 93,32     |          |          |
|                                                                                                  | Drugo | 9        | 91,94     |          |          |
| Odzivnost mentorja med predavanji in vajami.                                                     | Da    | 204      | 125,62    | 10,457   | 0,005    |
|                                                                                                  | Ne    | 28       | 85,04     |          |          |
|                                                                                                  | Drugo | 9        | 128,28    |          |          |
| Pozitivno mnenje o mentorju s strani drugih, npr. študentov višjih letnikov/prejšnjih generacij. | Da    | 204      | 123,44    | 3,100    | 0,212    |
|                                                                                                  | Ne    | 28       | 114,84    |          |          |
|                                                                                                  | Drugo | 9        | 84,78     |          |          |

**Opombe** (1) – prva izbira mentorja, *n* – numerus,  $\bar{R}$  – povprečni rang,  $\bar{x}$  – aritmetična sredina, *H* – vrednost Kruskal-Wallisovega preizkusa, *p* – statistična pomembnost.

*pokazal kot dober strokovnjak na področju, ki ga preučuje in predava študentom* ( $H = 10,862$ ,  $p = 0,004$ ), *Mentorjeve osebnostne značilnosti so me spodbudile k izbiri* ( $H = 8,132$ ,  $p = 0,017$ ) ter *Odzivnost mentorja med predavanji in vajami* ( $H = 10,457$ ,  $p = 0,005$ ).

Pri vseh trditvah, ki so pokazale statistično pomembne razlike, so tisti diplomanti, ki jim mentor ni bil prva izbira, podajali nižje ocene, kar kaže na to, da tisti študenti, ki jim mentor ni bil prva izbira, menijo, da se mentor ni pokazal tako dober strokovnjak na področju, ki ga preučuje in predava, da jih osebnostne značilnosti niso spodbudile k odločitvi zanj in da njegova odzivnost ni bila razlog za izbiro.

V okviru raziskave sta nas zanimala tudi pogostost srečanja z mentorjem in način komunikacije, ki sta ga imela študent in mentor. Nasploh so se študentje v procesu pisanja zaključnega dela z mentorjem v povprečju srečali do dvakrat (37,3 %). 60 oz. 29,9 % se jih je z mentorjem srečalo tri- do štirikrat. Le šest oz. 3 % se jih je z mentorjem srečalo sedem- do osemkrat (preglednica 5).

Poleg pogostosti srečanja nas je zanimal tudi način komunikacije med mentorjem in študentom. Respondenti (diplomanti) so na podlagi petsto-

**Preglednica 5** Število srečanj z mentorjem v procesu pisanja zaključnega dela

| Število srečanj | <i>f</i> | <i>f</i> (%) |
|-----------------|----------|--------------|
| Do 2            | 75       | 37,3         |
| 3–4             | 60       | 29,9         |
| 5–6             | 30       | 14,9         |
| 7–8             | 6        | 3,0          |
| Nad 8           | 30       | 14,9         |
| Skupaj          | 201      | 100,0        |

**Preglednica 6** Ocena načina komunikacije z mentorjem

| Način komunikacije | <i>n</i> | $\bar{x}$ | Me   | Mo | <i>s</i> | Min | Max |
|--------------------|----------|-----------|------|----|----------|-----|-----|
| E-pošta            | 200      | 3,86      | 4,00 | 4  | 1,095    | 1   | 5   |
| Telefon            | 201      | 1,55      | 1,00 | 1  | 0,882    | 1   | 5   |
| Videosrečanje      | 201      | 1,64      | 1,00 | 1  | 1,055    | 1   | 5   |
| V živo             | 201      | 2,58      | 2,00 | 2  | 1,321    | 1   | 5   |

**Opombe** *n* – numerus,  $\bar{x}$  – aritmetična sredina, Me – mediana, Mo – modus, *s* – standardni odklon, Min – najnižja vrednost, Max – najvišja vrednost.

penjske ocenjevalne lestvice ocenili, kako pogosto je način komunikacije potekal preko e-pošte, telefona, videosrečanj in v živo (preglednica 6).

Respondenti so način komuniciranja z mentorjem ocenjevali na podlagi petstopenjske ocenjevalne lestvice (1 – »Nikoli«, 2 – »Redko«, 3 – »Občasno«, 4 – »Pogosto«, 5 – »Vedno«). Med študenti in mentorji komunikacija najpogostejše poteka po e-pošti ( $\bar{x} = 3,86$ ), najmanj pogosto pa po telefonu ( $\bar{x} = 1,55$ ). Najvišja vrednost standardnega odklona ( $s = 1,321$ ) se kaže pri načinu komuniciranja v živo. Na tej podlagi sklepamo o skrajnosti dveh odgovorov, in sicer »Nikoli« ter »Vedno«. Zaradi visokih vrednosti standardnega odklona smo nadalje raziskali, kako so se vrednosti med seboj razlikovale oz. povezovali z načinom komunikacije in s pogostostjo srečanja. Pri tem je pomembno opozoriti na spremembe v tehnologiji, komunikacijskih praksah in družbenih normah skozi čas. Razlike v komunikacijskih navadah med generacijami namreč lahko pomembno vplivajo na rezultate raziskave. Glede na slednje smo raziskali, kako se razlike v komunikaciji kažejo glede na starost. Preverili smo jih s pomočjo preizkusa  $\chi^2$  z razmerjem verjetij in ugotovili, da se statistično pomembne razlike kažejo pri načinu komunikacije preko e-pošte ( $\chi^2 = 34,755$ ,  $g = 12$ ,  $p < 0,001$ ), videosrečanj ( $\chi^2 = 28,790$ ,  $g = 12$ ,  $p = 0,004$ ) in v živo ( $\chi^2 = 43,860$ ,  $g = 12$ ,  $p < 0,001$ ).

Iz preglednice 7 je razvidno, da ima starost pomemben vpliv na način komuniciranja. Pri komunikaciji preko e-pošte lahko opazimo, da je ta potekala

**Preglednica 7** Povprečna ocena načina komunikacije med mentorjem in mentorirancem glede na starost diplomanta

| Starost    | E-pošta | Telefon | Videosrečanja | V živo |
|------------|---------|---------|---------------|--------|
| Do 30 let  | 4,22    | 1,52    | 1,99          | 2,08   |
| 31–40 let  | 3,74    | 1,51    | 1,29          | 2,78   |
| 41–50 let  | 3,46    | 1,56    | 1,46          | 3,15   |
| Nad 50 let | 2,91    | 2,00    | 1,27          | 3,55   |
| Skupaj     | 3,86    | 1,55    | 1,64          | 2,58   |

predvsem pri respondentih, starih do 30 let ( $\chi^2 = 4,22$ ). Starejši kot so bili respondenti, manj je bilo komunikacije preko e-pošte (respondenti, stari nad 50 let:  $\chi^2 = 2,91$ ). Ravno obraten pojav lahko opazimo pri komunikaciji v živo. Starejši kot so bili respondenti, več ( $\chi^2 = 3,55$ ) je bilo komunikacije v živo.

Estelle Phillips in Pugh (2005) ugotavljata, da učinkovita komunikacija in dobro sodelovanje ne moreta potekati le na daljavo ter da se ravno pri sodelovanju in komuniciranju v živo razvijajo pomembni odnosi. Ta pomemben element bi bilo smiselno še nadaljnje raziskati in ugotoviti, kakšni odnosi med mentorjem in mentorirancem se tvorijo v procesu sodelovanja glede na način komuniciranja.

Poleg razlik glede na starost nas je zaradi visokih vrednosti standardnih odklonov zanimala povezava med načini komuniciranja ter tudi pogostostjo srečevanja v procesu nastajanja zaključnega dela. Na podlagi korelacijske matrike je razvidno, da je najvišja pozitivna povezanost ( $r = 0,510$ ,  $p < 0,01$ ) med spremenljivkama *potek komunikacije v živo* in *pogostost srečanja z mentorjem*, kar kaže na to, da so se tisti študenti, ki so komunicirali v živo, tudi večkrat srečali z mentorjem, oz. več kot je bilo komunikacije z mentorjem v živo, več je bilo v povprečju tudi srečanj med mentorjem in študentom v času celotnega procesa nastajanja zaključnega dela. Statistično pomembna negativna povezanost se je pokazala tudi med načinom komuniciranja v živo

**Preglednica 8** Povezava med načini komunikacije in številom srečanj

| Načini komunikacije in število srečanj | 1        | 2        | 3     | 4      | 5     |
|----------------------------------------|----------|----------|-------|--------|-------|
| 1 Število srečanj                      | 1,000    |          |       |        |       |
| 2 Potek komunikacije: e-pošta          | -0,211** | 1,000    |       |        |       |
| 3 Potek komunikacije: telefon          | 0,248**  | -0,038   | 1,000 |        |       |
| 4 Potek komunikacije: videosrečanje    | 0,121    | 0,182**  | 0,052 | 1,000  |       |
| 5 Potek komunikacije: v živo           | 0,510**  | -0,442** | 0,217 | -0,281 | 1,000 |

**Opombe** \*\*  $p < 0,01$ .

in preko e-pošte ( $r = -0,442$ ,  $p < 0,01$ ). Več kot je med mentorjem in študentom komunikacije v živo, manj je preko e-pošte, in obratno. Pomembna negativna, sicer nizka povezava ( $r = -0,211$ ,  $p < 0,01$ ) se je pokazala tudi med načinom komuniciranja preko e-pošte in pogostostjo srečanja. Več kot je srečanj, manj je komunikacije preko e-pošte, in obratno.

## Sklep

Na podlagi preučevanega področja ugotavljamo, da je vloga mentorja v slovenskem visokošolskem prostoru še slabo raziskana, kar sta izpostavili tudi Nina Krmac (2022) in Majda Cencič (2020). Tudi v tuji literaturi je področje slabše raziskano. To ugotavljajo tudi Annelie Ådel idr. (2023) in poudarjajo, da bi bilo treba izvajati tudi longitudinalne raziskave, ki bi pokazale, kako se odnos med mentorjem in mentorirancem skozi čas spreminja, da bi tako lažje razumeli, kateri dejavniki so tisti, ki pomembno vplivajo na vlogo mentorja in delo med njim ter mentorirancem.

Nasploh pa ugotavljamo, da je še bistveno manj raziskav o vlogi študenta znotraj tega procesa in o dejavnikih, ki se navezujejo na delo študenta in vplivajo na uspešno mentorstvo. Smiselno bi bilo podrobneje raziskati aktivno vlogo študenta, odgovornost, komunikacijske veščine, samostojno učenje in medosebno dinamiko. Poglobljeno razumevanje teh vidikov bi lahko pomembno prispevalo k razumevanju in izboljšanju mentorstva na več načinov. Prvič, omogočilo bi bolj strukturiran in ciljno usmerjen pristop k mentorstvu, kjer bi tako mentorji kot študenti natančno vedeli, kaj se od njih pričakuje. Drugič, identificiranje ključnih kompetenc in veščin, ki jih študenti potrebujejo za uspešno pripravo zaključnega dela in sodelovanje z mentorjem v tem procesu, bi lahko vplivalo na razvoj novih izobraževalnih programov in usposabljanj za študente. Nenazadnje pa bi takšne raziskave lahko razkrile specifične izzive in ovire, s katerimi se študenti soočajo v procesu mentorstva, kar bi omogočilo razvoj strategij za njihovo premagovanje.

Z izvedeno raziskavo smo ugotovili, da sta za študente pri izbiri mentorja pomembni predvsem njegova odzivnost med predavanji in vajami ter strokovnost na področju, ki ga preučuje in predava študentom. Pomembnost prave izbire mentorja so pokazale tudi razlike v rezultatih med tistimi mentoriranci, ki jim je bil dotični mentor prva izbira, in ostalimi. Splošno zadovoljstvo z odnosom z mentorjem je bilo višje pri tistih, ki jim je bil mentor prva izbira. Podrobneje smo raziskali tudi pogostost srečanj in način komunikacije med mentorjem ter mentorirancem. Najpogostejši način komunikacije poteka po e-pošti, najredkejši pa je po telefonu. Na podlagi rezultatov je bilo ugotovljeno, da več kot je med mentorjem in študentom komunikacije v

živo, manj je je preko e-pošte, in obratno. Raziskali smo tudi razlike v načinu komuniciranja glede na starost: starejši kot so bili respondenti, manj je bilo komunikacije preko e-pošte in več v živo.

Nadaljnje raziskovanje tega področja vidimo v preučevanju profesionalnega razvoja visokošolskega učitelja in tega, kako so vanj implementirane vsebine mentoriranja. Na UP PEF se npr. v okviru pedagoško-andragoškega izobraževanja za visokošolske učitelje Univerze na Primorskem izvaja sklop izobraževanj za tiste, ki se pripravljajo na habilitacijo na Univerzi na Primorskem in nimajo predhodno zaključnega pedagoškega študijskega programa (glej Mezgec 2022). En sklop izobraževanj, Vloge mentorja v procesu priprave zaključnih del, je namenjen ravno usposabljanju za mentorsko vlogo. Gre sicer za izobraževanje na začetku karijerne poti visokošolskega učitelja. Smiselno bi bilo raziskati, v kolikšni meri so taka izobraževanja razširjena, in razmisliti tudi o oblikah nadaljnjega izobraževanja na to temo.

### Literatura

- Ädel, A., J. Skogs, C. Lindgren in M. Stridfeldt. 2023. »The Supervisor and Student in Bachelor Thesis Supervision: A Broad Repertoire of Sometimes Conflicting Roles.« *European Journal of Higher Education* 14 (2): 207–227.
- Bloom, B. S., M. D. Engelhart, E. J. Furst, W. H. Hill in D. R. Krathwohl. 1956. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. New York: McKay.
- Cencič, M. 2020. »Vloga mentorstva pri zaključnih delih študentov in pogledi študentov na njegovo mentorsko delo.« *Sodobna pedagogika* 71 (137): 74–93.
- Čagran, N. 2004. *Univariatna in bivariatna analiza podatkov: zbirka primerov uporabe statističnih metod s SPSS*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Eurostat. B. I. »Educational Attainment Statistics.« [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Educational\\_attainment\\_statistics#Development\\_of\\_educational\\_attainment\\_levels\\_over\\_time](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Educational_attainment_statistics#Development_of_educational_attainment_levels_over_time).
- Ghislieri, C., P. Gatti in G. P. Quaglino. 2009. »Factors Affecting Willingness to Mentor.« *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 9 (3): 205–219.
- Govekar-Okoliš, M. 2016. »Mentorstvo nekoč in danes: pomembna oblika izobraževanja ter prenosa znanja in izkušenj.« *Andragoška spoznanja* 22 (2): 3–7.
- Govekar-Okoliš, M., in R. Kranjčec. 2018. »Naloge mentorja v mentorstvu višješolskim študentom.« *Andragoška spoznanja* 24 (3): 73–90.
- Grohnert, T., L. Gromotka, I. Gast, L. Delnoij in S. Beusaert. 2024. »Effective Master's Thesis Supervision: A Summative Framework for Research and Practice.« *Educational Research Review* 42 (4): 100589.



- Islam, S. 2020. »Supervisor's Roles in Master's Thesis and PhD Dissertations.« <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.29624.16646>.
- Krmac, N. 2022. »Vloga mentorstva v visokošolskem izobraževanju in oblikovanju profesionalne poti študentov.« V *Interdisciplinarna obzorja visokošolske didaktike: raznolike poti do vednosti in znanja*, uredile M. Mezgec, A. Andrejašič in S. Rutar, 227–245. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Marel, I. van der, L. Munneke in E. de Bruijn. 2022. »Supervising Graduation Projects in Higher Professional Education: A Literature Review.« *Educational Research Review* 37 (5): 100462.
- Mezgec, M. 2022. »Profesionalni razvoj in pedagoško usposabljanje visokošolskega učitelja v Sloveniji.« V *Interdisciplinarna obzorja visokošolske didaktike: raznolike poti do vednosti in znanja*, uredile M. Mezgec, A. Andrejašič in S. Rutar, 59–74. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Mhunpiew, N. 2013. »A Supervisor's Roles for Successful Thesis and Dissertation.« *US-China Education Review A* 3 (2): 119–122.
- Phillips, E., in D. S. Pugh. 2005. *How to get a PhD: A Handbook for Students and Their Supervisors*. Glasgow: Bell & Bain.
- Ribau, I. 2020. »Doctoral Supervisors and PhD Students' Perceptions about the Supervision Process in a Young European University.« *University Journal of Education Research* 8 (1): 36–46.
- Rutar, S. 2022. »Povezanost inovativnega poučevanja z vlogami visokošolskega učitelja v na študenta osredinjenem študijskem procesu.« V *Inovativne prakse v visokošolski didaktiki: primeri in utemeljitve*, uredile M. Mezgec, A. Andrejašič in S. Rutar, 75–95. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Taber, K. S. 2018. »The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education.« *Research in Science Education* 48:1273–1296.
- Univerza na Primorskem. B. I. »Študijski program Razredni pouk.« <https://www.pef.upr.si/sl/izobrazevanje/1-stopnja/razredni-pouk/od-2018-2019/>.
- Vehviläinen, S., in E. Löfström. 2016. »I Wish I Had a Crystal Ball': Discourses and Potentials for Developing Academic Supervising.« *Studies in Higher Education* 41 (3): 508–524.
- Wisker, G. 2005. *The Good Supervisor: Supervising Postgraduate and Undergraduate Research for Doctoral Theses and Dissertations*. New York: Palgrave MacMillan.
- Xu, X., in S. C. Payne. 2014. »Quantity, Quality and Satisfaction with Mentoring: What Matters Most.« *Journal of Career Development* 41 (6): 507–525.

### **Mentoring of Final Works and Communication between Mentor and Mentee**

In study programmes where a final work is foreseen, the preparation and defence of the final thesis represents an important turning point and the final

part of the student's study path. A review of the literature shows that the field of thesis supervision is under-researched. Based on a quantitative survey of graduate students ( $n = 252$ ), it was found that students' main concerns when choosing a thesis supervisor are the supervisor's responsiveness and the supervisor's expertise in the field being studied and taught. The results indicate that the most frequent communication between mentor and mentee is via email. The older the respondents were, the less communication via email and the more face-to-face communication was present. Students who had face-to-face communication with their mentor had more meetings and interactions with their mentor throughout the process of producing their final work. On the other hand, it is worth pointing out that there is no training for mentors, even though mentoring is an important part of a higher education teacher's professional development.

*Keywords:* mentoring of final works, relationship among mentor and mentee, communication between mentor and mentee, selecting a mentor