

# MENTORYSTĖ IKIMOKYKLINIO UGDYMO ĮSTAIGOJE: MENTORIAUS PROFESINIO AUGIMO ASPEKTAS

*Dr. Birutė Anužienė, Dr. Salomėja Šatienė*  
*Klaipėdos valstybinė kolegija / higher education institution*  
*DOI: <https://doi.org/10.52320/svv.v1iIX.342>*

## Anotacija

Mentorystė švietimo įstaigoje suprantama kaip paramos modelis, kurio kontekste reikšmingą profesinę patirtį turintis pedagogas ir profesinį kelią pradedantis ar būsiamasis pedagogas bendradarbiauja siekdami pradedančiojo pedagogo profesinio augimo ir profesinės integracijos. Pagrindiniai probleminiai tyrimo klausimai: Kuo praktikuojama mentorystės veikla yra reikšminga mentoriui? Kaip praktikuojama mentoriaus veikla siejasi su paties mentoriaus profesiniu augimu? Šiame straipsnyje mentorystė ikimokyklinio ugdymo įstaigoje analizuojama iš mentoriaus profesinio tobulėjimo perspektyvos, siekiant atskleisti mentorystės veiklos galimybes profesiniam augimui. Darbe pristatomi kokybinio tyrimo rezultatai – išanalizuotas mentorystės veiklos turinys, sietinas su mentoriaus profesiniu tobulėjimu; ištirta mentoriaus profesinio augimo raiška. Tyrimas atskleidė, jog mentoriaus profesinis augimas reiškiasi mentoriaus vaidmens įsisažymėjimu, veiklos tobulinimu ir mentorystės santykių kūrimu, nukreiptu į pradedančiojo ar būsimojo mokytojo profesinės tapatybės formavimąsi ir profesinę integraciją.

**Pagrindiniai žodžiai:** mentorystė, mentoriaus profesinis augimas.

## Įvadas

**Temos aktualumas.** Mentorystė, kaip vienas svarbiausių pedagogų profesinio rengimo elementų, yra neatsiejama būsimojo mokytojų pedagoginės praktikos ir pradedančiųjų pedagogų darbo praktikos dalis. Mentorystė švietimo įstaigoje suprantama kaip paramos modelis, kurio kontekste reikšmingą profesinę patirtį turintis pedagogas ir profesinį kelią pradedantis ar būsiamasis pedagogas bendradarbiauja, siekdami pradedančiojo pedagogo profesinio augimo ir profesinės integracijos. Moksliniuose edukologijos srities tyrimuose Lietuvoje mentorystei skiriama nemažai dėmesio. Tiriami įvairūs mentorystės ugdymo institucijose aspektai: mokytojo – mentoriaus profesinės kompetencijos (Monkevičienė ir Autukevičienė, 2015; Autukevičienė, 2012, 2013), profesinės karjeros plėtojimas (Autukevičienė ir Monkevičienė, 2017), mentoriaus veikla (Lamanauskas ir kt., 2016; Montvilaitė ir Janulaitienė, 2016), vadybiniai aspektai (Stankevičienė ir Monkevičienė, 2007; Želvys ir Čigienė, 2016). Tačiau Lietuvoje dauguma tyrimų yra orientuoti į mentorystės veiksmingumo aspektus, siekiant būsimojo ar pradedančiojo pedagogo profesinio augimo. Kita mentorystės tematika vyrauja užsienio šalių tyrimuose. Juose daug dėmesio skiriama mentorystės santykiams, jų raiškai, paties mentoriaus profesiniam bei asmeniniam augimui ir kt. Visa tai suponavo pagrindinius probleminius šio tyrimo klausimus: kuo praktikuojama mentorystės veikla yra reikšminga mentoriui? Kaip praktikuojama mentoriaus veikla siejasi su paties mentoriaus profesiniu augimu? Mokslinės literatūros apžvalga rodo, kad mokytojo mentoriaus profesinio augimo aspektas mentorystės veikloje yra mažai tyrinėtas. Šiame straipsnyje mentorystė ikimokyklinio ugdymo įstaigoje analizuojama iš mentoriaus profesinio augimo perspektyvos, siekiant atskleisti praktikuojamos mentorystės veiklos reikalingumą mentoriaus profesiniam augimui. Mokytojo mentoriaus profesinio augimo analizė padės geriau suvokti mentorystės procesus ir atitinkamai tobulinti mokytojų rengimo praktiką.

**Tyrimo objektas** – mentoriaus profesinis augimas praktikuojamos mentorystės veikloje ikimokyklinio ugdymo įstaigoje.

**Tyrimo tikslas** – ištirti mokytojų mentorių profesinį augimą praktikuojant mentorystės veiklą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje.

Tyrimas remiasi transformuojamojo mokymosi teorija (Mezirow, 1991), teigiant, kad mokytojo mentoriaus profesinis augimas vyksta per transformuojančią mokymosi patirtį, įgyjamą dalyvaujant mentorystėje. Socialinis mentorystės procesas suteikia mentoriaus patirčiai naują prasmę arba ją transformuoja. Profesinis augimas vertinamas kaip transformuojanti mokymosi patirtis, kuri formuojasi kaip atsakas į pedagogo profesijos ir mokytojų rengimo praktikos pokyčius bei iššūkius. Reflektyviosios patirties teorija (Schön, 1987), pabrėžianti veiklos refleksiją, buvo pasitelkta siekiant išanalizuoti mokytojo mentoriaus veiklą mentorystės iššūkių aspektu.

### **Tyrimo uždaviniai:**

1. Atlikti mentorystės santykių, mentoriaus vaidmens kritinį diskursą profesinio augimo kontekste.

2. Atskleisti mentoriaus profesinio augimo ir praktikuojamos mentorystės raišką ikimokyklinio ugdymo įstaigoje.

**Tyrimo metodai.** Tyrimas grindžiamas fenomenologinio tyrimo strategija. Tyrimo imtis paremta homogeniškais atvejais, nes tyrimo dalyviai buvo pedagogai mentoriai iš įvairių Klaipėdos ikimokyklinio ugdymo įstaigų. Duomenų rinkimo metodai apėmė grupės diskusijas (fokusuotos grupės) (n=4) su mokytojais mentoriais (n=26) ir interviu su ikimokyklinių įstaigų vadovais (n=6). Duomenų rinkimas vyko 2023 kovo-gegužės mėn. Fokusuotos grupės interviu tikslas buvo nustatyti mokytojų profesinio tobulėjimo mentorystėje galimybes, remiantis mentorių suvokimu apie jų pačių profesinį tobulėjimą mentorystės metu. Mokytojų buvo prašoma pasidalyti savo mentorystės patirtimi, mentoriaus vaidmens suvokimu, apibūdinti savo mentorystės praktiką ir problemas, įvertinti, kokią naudą mentorystė teikia jų profesiniam augimui, ir nurodyti sritis, kuriose, jų nuomone, jų kompetencijos galėtų būti toliau tobulinamos. Interviu su ikimokyklinių įstaigų vadovais buvo siekiama atskleisti mentorystės kontekstą, įskaitant įstaigos politiką, išteklius, mentorystės procesų organizavimą, mentorių atranką ir parengimą.

Duomenų apdorojimas ir interpretavimas atliktas remiantis Braun ir Clarke (2012) kokybinės indukcinės tematinės analizės metodologinėmis nuostatomis: transkribuojami tyrimo įrašai; atliekamas duomenų kodavimas; ieškoma temų, atsakančių į tyrimo klausimus; peržiūrimos galimos temos, įvertinant duomenų pakankumą; temos apibrėžiamos ir įvardijamos; išanalizavus duomenis, rengiamos išvados. Tyrimas atliktas, vadovaujantis kokybinio tyrimo etikos principais: pagarbos asmens privatumui, konfidencialumo ir anonimiškumo, geranoriškumo ir nusiteikimo nekenkti tiriamam asmeniui ir teisingumo (Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas, 2017). Tyrimo etika taip pat apėmė informacijos suteikimą dalyviams, savanorišką dalyvavimą bei raštišką sutikimą.

### **1. Mentorystės santykių, mentoriaus vaidmens kritinis diskursas profesinio augimo kontekste**

Mentorystė kaip vienas iš svarbiausių pedagogų profesinio rengimo elementų yra apibrėžiama kaip bendradarbiavimo santykis tarp dviejų mokytojų, kuriame labiau patyręs mokytojas – mentorius – perteikia savo pedagoginį išmanymą mažiau patyrusiam būsimajam mokytojui – proteguojamam asmeniui, skatindamas pastarojo profesinį ir asmeninį augimą (Hudson, 2016), padėdamas jam orientuotis pedagogo profesijoje (Clifford, 1999), kurdamas ir rodydamas pavyzdį (Sandvik et al., 2019) ar veikdamas ugdymo vadovavimu grįstoje partnerystėje (Dani, et al., 2021). Mokslinėje literatūroje, apibrėžiant mentorystės konceptą, akcentuojami įvairūs aspektai: mentorystė kaip transformuojantys santykiai, apimantys karjeros ir psichosocialines žinias bei paramą (Johnson et al., 2023), kaip dinamiškas raidos procesas, kuriame vyksta mentoriaus ir proteguojamo asmens santykiai ir sąveika, pasireiškiantys elgesio modelių kaita, kognityvinių ir afektinių procesų bei motyvacijos pokyčiais (Schunk & Mullen, 2013).

Pastarojo meto tyrimai, susiję su pedagogų mentorystės reiškiniu, apima įvairias mentoriaus veiklos perspektyvas – mentoriaus identitetą (Chu, 2019; Badia & Clarke, 2022), mentoriaus vaidmenį (Gut, et al., 2014; Lejonberg & Christophersen, 2015), mentorystės veiklą (Pennanen, et al., 2016), santykius tarp mentoriaus ir proteguojamo asmens (Clarke & Mena, 2020). Dažniausiai šie tyrimai yra orientuoti į mentorystės poveikį studentų ar karjerą pradedančių mokytojų identiteto formavimuisi, karjeros plėtojimui. Abipusiai naudingi mentorystės santykiai – gana nauja tyrimų sritis, padedanti atskleisti mentorystės įtaką paties mentoriaus profesinio identiteto susiformavimui (Schunk & Mullen, 2013; Aderibigbe, et al., 2014; Sandvik et al., 2019; Badia & Clarke, 2022), kuris neatskiriamas nuo mentoriaus vaidmens suvokimo, prisiėmimo ir įvaldymo. Sandvik ir kolegų (2019) atliktas tyrimas parodė, kad mentorystės programos, orientuotos į mentoriaus identiteto formavimą, gali sustiprinti buvimo mentoriumi suvokimą, paskatinti siekti veiksmingos mentorystės. Nuo savo kaip mentoriaus profesinio identiteto įsisąmoninimo gali priklausyti mentorystei skiriamo dėmesio ir pastangų lygis (Sandvik et al., 2019). Komunikacinių įgūdžių tobulinimas, lyderystės skatinimas ir pedagoginių žinių plėtimas teikia pridėtinę vertę mentoriaus profesinio tobulėjimui (Hudson, 2013). Mentoriaus profesinis

augimas yra siejamas su mokymusi bendradarbiaujant (Aderibigbe, et al., 2014; Van Ginkel, 2016), kuris reiškiasi abipusiu – mentoriaus ir proteguojamo asmens – profesiniu augimu (Hudson, 2013). Veiksmingos mentorystės praktikai susiformuoti labai reikšmingos yra profesinio tobulinimosi programos (Hudson, 2010; Klieger & Oster-Levinz, 2015; Grimmatt, et al., 2018; Denton & Heiney-Smith, 2020). Deja, tyrimai rodo, kad abipusiai naudingas mentorystės santykis gali ir nesiformuoti, jeigu dėl tam tikrų politinių, socialinių ar kultūrinių veiksnių mentoriaus negali prisiimti aktyvios pozicijos, neturi pakankamos paramos ar galios valdyti situaciją, ar susiduria su komunikacijos problemomis (Yoon & Larkin, 2018). Mentorystės santykiams yra būdingas dinamiškumas – keičiasi elgsenos modeliai, procesai, motyvacija (Schunk & Mullen, 2013). Mentorystės procesų veiksmingumas didele dalimi gali priklausyti nuo to, kaip mentoriaus suvokia proteguojamo asmens lūkesčius ir atitinkamai konstruoja savo kaip mentoriaus vaidmenį. Būsimiesiems mokytojams svarbu jausti emocinę paramą, sulaukti pagalbos atliekant mokytojo veiklą, bei gauti patvirtinimą, kad jie tampa mokytojais – tikėtis, kad mentoriaus padės profesinei integracijai (Davis & Fantozzi, 2016). Mentoriaus profesinis augimas dažnai analizuojamas mentoriaus identiteto formavimosi kontekste (Nyanjom, 2020; Badia & Clarke, 2022; White & Berry, 2022). Mentoriaus identitetas formuojasi ne tik užimant formalias išorinės veiklos pozicijas – atliekant profesines funkcijas (studento priėmimas institucijoje, parama jo mokymuisi, skatinimas dalyvauti mokymo veikloje, emocinės paramos suteikimas), bet ir formuojantis vidines pozicijas, sietinas su žiniomis, įsitikinimais, suvokimu, įgūdžiais, požiūriais (Badia & Clarke, 2022).

Mokslinėje literatūroje pastebima mentoriaus vaidmenų ir mentorystės santykių tipologijos įvairovė. Badia & Clarke (2022) siūlo visus mokslinėje literatūroje analizuotus mentoriaus vaidmenis grupuoti į dvi kategorijas pagal požiūrį į mentorystę – orientuotus į perteikimą (žinių ar/ir patirties perteikėjas; mokytojas kaip ekspertas ir modelis) ir orientuotus į raidą bei profesinį ar asmeninį augimą (bendradarbiaujantis partneris, būsimas kolega). Remiantis Hurler ir Guillemette (2022) pasiūlyta mentorystės santykių tipologija ir interpretacija, mentoriaus gali atlikti vieną ar kelis vaidmenis priklausomai nuo praktikuojamų mentorystės santykių, kurie gali reikšti praktinių gebėjimų, patirties perdavimu, ekspertinės patirties perdavimu, veiklos modeliavimu, ugdymo vadovavimu, atsidavimu organizacijai, pagalba profesinei integracijai, mokymu, vadovavimu, pameistryste, kolegialumu. Kiekvienu šių mentorystės santykių atveju apibrėžiamas tam tikras mentoriaus veiklos turinys ir santykių su proteguojamu asmeniu principai. Ši tipologija taip pat leidžia įvertinti, kokias augimo galimybes atliekamas vaidmuo ir mentorystės santykiai suteikia proteguojamam asmeniui bei pačiam mentoriui. Pavyzdžiui, patirties perdavimo atveju mentoriaus prisiima informacijos siuntėjo vaidmenį, o proteguojamam asmeniui tenka gavėjo vaidmuo, ir šis santykis yra orientuotas į proteguojamo asmens profesinį augimą, kai tuo tarpu kolegialumas reiškia bendradarbiavimo santykį, apimančią savitarpio paramą ir abipusį profesinį augimą. Prisiimtas konkretus vaidmuo ir mentorystės santykiai siejami su tam tikru profesinio augimo galimybių lygiu ne tik studentui, bet ir mentoriui. Bendradarbiavimo partnerystės santykiai, orientuoti į raidą ir tobulinimą, reiškia abipusę mokymosi ir mokymo partnerystę (Badia & Clarke, 2022). Grimmatt et al. (2018) teigia, kad mentorystės eigoje mokytojai mentoriai gali rasti naujų galimybių persiorientuoti ir prisiimti mentorystėje naujus vaidmenis ir skirtingas mentorystės santykių pozicijas, pvz., dominuojančias pedagoginės praktikos vadovo ir vertintojo pozicijas derinti su kolegialumu, t. y. pereiti prie mokytojo ir mokinio pozicijų derinio. Šios pozicijos gali būti įvardintos: „Aš – besimokantis ugdyti pedagogus“, „Aš – besimokantis mokyti“ ar „Aš – būsimųjų mokytojų mokymosi pagalbininkas“. Stanulio ir kolegų (2019) atliktas ugdomosios mentorystės augimo tyrimas parodė, kad ugdomosios mentorystės procesai – bendras planavimas, stebėjimas, apibendrinimas, studento veiklos analizė – teikia pridėtinę vertę mentoriaus profesiniam augimui.

## **2. Mentoriaus profesinio augimo ir praktikuojamos mentorystės raiškos ikimokyklinio ugdymo įstaigoje tyrimo duomenų analizė ir rezultatai**

Tyrimo duomenų analizė leido išskirti šias kategorijas ir atitinkamai subkategorijas, sietinas su mentoriaus profesinio augimo galimybėmis ir procesu mentorystės veikloje: (1) mentoriaus vaidmens suvokimas/įsisąmoninimas; (2) veiksmingos mentorystės siekimas; (3) mentorystės santykių kūrimas. Nustatytos temos padeda atskleisti kaip mentorystės veikloje reiškiasi mentoriaus profesinis augimas. Pateikiami pokalbių diskurso pavyzdžiai pagrindžia nustatytas temas ir potemes.

**Tema: mentoriaus vaidmens suvokimas/įsisąmoninimas.** Tyrimo dalyviai buvo paprašyti pasidalinti mentorystės patirtimi, požiūriais, vertinimais. Analizuojant tyrimo duomenis, pastebėta, kad tema „Mentoriaus vaidmens suvokimas/įsisąmoninimas“ pasižymi išskirtine raiška, pagrindžiant potemės objektus: mentorystės kaip profesinio identiteto dalies suvokimas; mentoriaus kaip institucijos atstovo vaidmens suvokimas; aiškumo paieškos mentoriaus vaidmenyje (žr. 1 lentelę).

1 lentelė. Temos „Mentoriaus vaidmens suvokimas/įsisąmoninimas“ raiška

Potemės objekto raiška	Potemės objekto raišką iliustruojančių pokalbių epizodai	Esminiai faktai ir analizė
Mentorystė suvokiama kaip profesinio identiteto dalis	„Tu jauti atsakomybę, nes ateina žmogus, kuris iš tavęs kažko tikisi, ir tu sieki to jo pasitikėjimo... tikrai, kad tas pasitikėjimas būtų toks abipusis, nes jisai nori, o mes irgi norime kažką perteikti. Ir stengiesi, tikrai stengiesi.“ „Įpareigoja, tikrai, neslėpkime, įpareigoja.. nors dirbam sąžiningai, bet jeigu jau studentas – dar kažką papildomai. reikia surasti laiko, ir namuose, ir apgalvoti.“ „Tai yra mūsų pareiga, kuo labiau įtraukti į darbą, sudominti, supažindinti su realiu darbu, nes kolegijoje yra tik teorija, o mes turime pateikti praktiką, su kokiais sunkumais bus susiduriama, perteikti savo darbo metodus, pasidalinti patirtimi.“ „Yra noras studentui parodyti visas galimybes; pagrindas mūsų yra studentas šiandien, jeigu jis yra pas mane - visas dėmesys studentui.“ „Norisi perteikti kuo daugiau žinių ir įgūdžių, kad turėtų kuo remtis. Kai jis pats pradės dirbti, jis vis tiek atsimins, kad mokytoja ten tą, ar tą darė, gal ir aš kažką perimsiu.“ „Pradžioje mūsų pedagogai labai bijojo ir sakydavo kam čia reikia, o dabar sako kada vėl bus studentai? Tai rodo, kad priima, turi kuo dalintis, ką parodyti ir pasakyti. Dabar supranta studento atėjimo į praktiką misiją“. „Aš visada galvoju, kad jeigu niekas nenorės vadovauti studentui, tai kaip jie išmoks?“	Mentorystė suvokiama kaip neatsiejama profesinio identiteto dalis. Mentorystė suvokiama kaip pareiga, kuri remiasi atsakomybės jausmu, pasitikėjimo siekiu, įsipareigojimu gerai atlikti funkcijas, noru perteikti savo patirtį ir žinias. Mentorius identitetas konstruojamas siejant atliekamas funkcijas su vidinės pozicijos – įsitikinimų, suvokimo, požiūrių – formavimusi.
Mentoriaus kaip institucijos atstovo vaidmens suvokimas	„Kai skiriame studentus, skiriame patiems profesionaliai stipriausiems, tiems žmonėms, kur galvojame, kad studentas turi pamatyti vieną geriausių variantų, kad būtų profesionalai, kuriais labai pasitiki.“ „Aš visada sakau, kad gaunate super-mokytoją, iš kurios galite be galo daug išmokti, ir viskas tik nuo tavęs priklauso... tu paimk viską.“ „Aš jaučiuosi šiek tiek pakylėta, kadangi manimi pasitiki, įvertina“. „Turi suteikti žinių, kad visapusiškai pamatytų mūsų darbo procesą nuo ugdomosios veiklos iki bendravimo su tėvais, su kolegėmis“. „O aš galvoju, kad mus pasirenka, nes mes nebambame kaip mums yra sunku. Pirmiausia mentorius turi mylėti savo darbą ir norėti jį dirbti, o ne sakyti studentui: „Oi, vaikel, kur tu čia papuolet“. Studentas turi matyti, kad mes džiaugiamės savo darbu, ir uždaręs duris pagalvoti: „Aš irgi noriu šito darbo“. „Verčia įpareigojimas, atsakomybė, vis tiek esi paskirtas, ne kiekvienas eina tuo mentoriumi, vis tiek turi daugiau duoti.“	Įstaigos prestižas, pedagogo kompetencija, asmeninės savybės lemia mentoriaus paskyrimą, dėl kurio dažniausiai sprendžia institucijos vadovas. Mentorius suvokia savo vaidmenį kaip atstovavimą institucijai, kuriame pasitikėjimas derinasi su prisiimama atsakomybe, ir tai yra stiprus motyvas veiklos tobulinimui.
Aiškumo paieškos mentoriaus vaidmenyje	„Dabar žmonės dirba, bet turėtų atsirasti aiškesnis mentorystės suvokimas. Kokios mentoriaus, kokios studento funkcijos?“ „Mes norėtume žinoti kažkokias ribas. Aiškesnis žinojimas kokias kompetencijas mes turime ugdyti.“ „Mūsų mokytojos, kurios dirba su studentais, yra profesionalės, bet ateina pasitarti dėl studentų.“ „Galvoju, kad studentas gali priėti prie mentoriaus ir paklausti: „Čia man iškilo klausimas“. Aš galvoju kad studentai gal ir žino ką aš kaip mentorius galiu jiems suteikti, bet gal kai kurie studentai visom tomis galimybėm ir nepasinaudoja.“ „Manau, kad jie tikisi gauti darbo įgūdžių, jam gal asmeninės savybės ir nesvarbu. Jam svarbu, kad pedagogas dirba, rodo, mato, ir jam užtenka“. „Kas neįeity.. negali būti jokios draugystės, tai yra studentas ir mokytojas, tam tikri darbiniai santykiai, tu perteiki ir tu gauni...“ „Norėtusi geriau suprasti: Kaip mokyti suaugusį žmogų? Kaip vertinti jo žinias? Kaip bendrauti su tuo studentu?“ „Paskutinė praktikantė, kur turėjome, labai trūko to ryšio, ji buvo kukli, tyli; ir tu pats, atrodo, nelabai moki priėti prie tylesnio žmogaus“. „Labai norėtusi mūsų mentorius parengti kaip studentą priimti, suprasti jo emocinę būklę, į ką atkreipti dėmesį, kaip jį motyvuoti, kaip tą kontaktą užmegzti“. „Kodėl mentorius neišsako lūkesčių? Gal nežino, kad gali išsakyti lūkesčius. Gal pasakome replikomis, per aplinkui“.	Mentoriui gali kilti tam tikrų abejonių dėl savo kaip mentoriaus vaidmens atlikimo arba netgi gali būti paskatintas jį naujai susiformuoti. Mentoriui yra svarbu suvokti mentorystės turinį ir nustatyti veiklos bei funkcijų ribas. Išryškėja pasirengimo mentoriaus veiklai būtinumas: veiksminga mentorystės programa suteiktų mentoriams daugiau aiškumo apie vaidmenį ir padėtų įgyti reikiamų žinių bei susiformuoti veiklai reikalingas kompetencijas.

Šaltinis: sudarytas autorių pagal atlikto tyrimo duomenis, 2024

Literatūros analizė parodė, kad mentoriaus profesinis augimas vyksta mentoriaus identiteto konstravimo/rekonstravimo kontekste (Nyanjom, 2020; Badia & Clarke, 2022; White & Berry, 2022). Tyrimas parodė, kad tyrime dalyvavę mokytojai mentoriai suvokia mentorystę kaip neatsiejamą profesinio identiteto dalį. Mentoriaus identitetas formuojasi ne tik atliekant formalias pagalbos studentui funkcijas, bet siejasi ir su vidine pozicija – žiniomis, įsitikinimais, suvokimu, įgūdžiais, požiūriais (Badia & Clarke, 2022), kuriuos mentorių atitinkamai ugdo darbe su studentais. Mentoriaus profesinio identiteto įsisąmoninimas skatina skirti mentorystei didesnę dėmesį ir pastangas (Sandvik et al., 2019). Mentorystės praktika vertinama institucijos kultūros ir raidos kontekste ir vertinama kaip besimokančios organizacijos institucinės kultūros dalis, taip pat prisidedanti prie mokytojų profesinio tobulėjimo. Didelę reikšmę turi institucijos reputacija, todėl kuriama atitinkama institucijos politika, o labiausiai patyrę mokytojai skiriami mentoriais. Skirtumai gali pasireikšti tarp ilgametę patirtį turinčių ir trumpesnę patirtį turinčių mentorių. Pastarieji būna įgiję reputaciją kaip savo srities ekspertai, ir todėl vadovai juos skiria mentoriais studentams. Jie yra pripažįstami ekspertais kolegų ir įstaigos vadovų tarpe. Manoma, kad svarbus yra grįžtamasis ryšys, kurį studentas praktikantas teikia aukštajai mokyklai. Veiksminga mentorystės programa padėtų geriau suvokti ir įsisąmoninti mentoriaus vaidmenį ir veiklos turinį.

**Tema: veiksmingos mentorystės kūrimas.** Tyrimo duomenys leidžia susieti veiksmingos mentorystės kūrimą su profesinės praktikos/patirties refleksija, kokybiškos mentorystės siekimu, mentoriaus elgsenos modelio ieškojimu ir mentorystės santykių transformacija (žr. 2 lentelę).

2 lentelė. Temos „Veiksmingos mentorystės kūrimas“ raiška

Potemės objekto raiška	Potemės objekto raišką iliustruojančių pokalbių epizodai	Esminiai faktai ir analizė
Profesinės praktikos/patirties refleksija	<p>„Kai ateina nepažįstamas žmogus, studentė, gali apimti nedidelis „nervingumas“, pradėti galvoti, ar viską padarysi teisingai, permąstai savo darbą, gal ką nors darai ne taip, kaip reikia...“.</p> <p>„Pirmomis dienomis, kai gauni studentą, atrodo, reikia pasirodyti kaip tu dirbi, neįprastai, kažką daugiau pagalbauti, kažką labiau pasiruošti, duoda pasitempimą; gal kartais to ir nereikia daryti, bet tu įvažiuoji į tuos rėmus, kad gal reikia labiau ir namuose pasiruošti toms veikloms, kad parodytum studentui, bet ir sau pačiai... vaikai jau buvo kiek atsipalaidavę, ir kai tu kažką daugiau, įdomiau darai, jiems yra visai kitaip. Iš dalies duoda pasitempimą, kai žinai, kad pas tave ateis stebėtojas“. „Ir mus motyvuoja „neapkerpėti“ – paskatina ruoštis, nes, atrodo, dirbi, ką žinai senai, o čia atėjo studentas – tada jau tenka „pasipurtyti“. „Kartais reikia žmogaus, kad pastebėtų tave iš šono; man tą informaciją gauti patinka; kartais mentoriumi būti gerai, bet jeigu žmogus objektyviai pasako, ką galėčiau daryti“. „Iš studento gauni tokią gerą patirtį – prisimeni save, kaip tau buvo“. „Jeigu studentas matys, kad gal pedagogas suklysta, gal griežtesnį žodį pasako, tai jau minusas mentoriui“. „Ir mums nedrąsu, ateina kažkas stebėti. Žinome, kad viskas bus gerai, bet jaudulys yra, nors ir dirbame daug metų“.</p>	<p>Mentorystės veikla skatina profesinės veiklos refleksiją. Įsitraukdamas į refleksiją, mentorių permąsto savo profesinę praktiką, ją dekonstruoja.</p> <p>Mentorių atlieka kritinį savo patirties įvertinimą, kuris teikia pridėtinę vertę profesiniam tobulėjimui.</p> <p>Mentorystė suteikia galimybę gauti įvertinimą iš kitų mentorystės proceso dalyvių, kuriuo mentorių galėtų remtis siekdamas aukštesnės veiklos kokybės.</p>
Kokybiškos mentorystės siekimas	<p>„...taip pat skatina mus tobulėti, gal labiau ruoštis, nes tavo darbas gali būti tapęs kažkokia kasdienybės rutina, ir štai ateina studentas, ir tai verčia „pasitempti“, neužsisėdėti vienoje vietoje, ieškoti naujovių, tobulėti, savotišką iššūkį sau pasidarai“. „Atsakingas darbas, taip, tai reikalauja papildomo darbo, laiko, bet mes kažkaip įpratusios susitvarkyti su visais iššūkiams“. „Klausia, kur joms gauti informaciją, ne kiekviena sugeba pati susirasti visą informaciją. Dar turime ir pačios pasiūlyti kur tos informacijos pas mus yra, kur galima surasti, ir joms patarti“. „Norisi parodyti, kad galima taip, dar galima taip, o galima dar ir šitaip, kad kuo daugiau išsineštų iš mūsų tų minčių visokių, ir kad paskui galėtų pritaikyti. Stengiesi, iš tikrųjų, kad jam būtų įdomu“. „Kai būna paskutinioji praktika, ir studentams reikia prarasti savo veiklas, būna, kad pamatai kažką naujo. Jos sugalvoja kažką kitaip arba kitaip daro kažką, ir tu sau kažką pasiimi, idėjų. Kartais parodo filmuką su nauju personažu, kurį vaikai žino, o tu galvoji „Kas tai?“ „Atneša kažkokių naujų</p>	<p>Kokybiškos mentorystės siekimas verčia permąstyti mentorystės santykius, įsigilinti ir geriau suvokti turimas kompetencijas, žinias ir kasdienę praktiką.</p> <p>Kokybiškos mentorystės siekiama skiriant didelį dėmesį naujovėms, kurios tampa aktualios stebint ir analizuojant studento praktiką.</p> <p>Atsiranda suvokimas, kad kokybiškos mentorystės</p>

2 lentelės tęsinys

	„vėjų“, kurie „ant bangos“, o tu nežinojai, nes tau jau nebeaktuali“. „Mentoriaus ne pro šalį būtų tobulinimosi programos bendravimo su kita karta, ir psichologinio pasirengimo reikia, nes jeigu esi vyresnio amžiaus, ne kiekvienas geba su jaunu specialistu, gal yra psichologinės subtilybės, gal visai kitaip vertina – kartų skirtumas labai svarbus. Gal ir mums tokio pasiruošimo trūksta, kad jis geriau pasijaustų“	praktikai susiformuoti reikalingos mentorius profesinio tobulinimosi programos
Mentoriaus elgsenos modelio ieškojimas ir mentorystės santykių transformacija	„Reikia padrąsinimo, sakau, tu tik daryk, aš kaip nors šalia pabūsiu, ir viską tau padėsiu“. „Manau, svarbiausia, kad mentorius būtų pasiruošęs pasidalinti ta savo patirtimi kurią yra sukaupęs“. „Ji stebėjo mano ir mano kolegės darbą, bet atrodė, kad iš to, ką parodėme, ji beveik nieko neperėmė... atliktas darbas buvo tikrai silpnas... nors ji stebėjo savaitę... turėjo būti kažkokia mūsų klaida, kad ji negalėjo iš mūsų perimti...“ „aš ten daug visko rodžiau, o ji [studentė] tik į vieną dalyką atkreipė dėmesį, ir jai iškart atrodo, kad ten viskas pavyko toj veikloj. Aš pati kartais matau, kai pradėdi ką nors naujo daryti, tikrai nepavyksta. Nebūna, kad visada viskas pavyksta“. „Jos [studentės] nori, kad mes daugiau darytume, mes rodytume, negu jos tą iniciatyvą rodytų“. „Galbūt gali įžvelgti ir savo klaidą kaip mentorius, kad nesugebėjai iš karto pasakyti, kad vis dėlto darysime taip, ir aš noriu matyti, ką tu darysi.. tada jau sakyčiau „kliauza“ ir sau pačiam – kažkaip neįžvelgti to studento poreikio“ „Aš galiu duoti viską, jeigu tik praktikantas iš manęs prašys, bet jei nerodo iniciatyvos, man yra sunku... man svarbu, kad būtų aktyvus, prašytų, klausytų... jo aktyvumo man trūksta“. „Būna, kad po savaitės, dviejų, dirbi ir tariasi kaip su komandos nariu, ką darome – toks kolegiškas bendravimas“.	Ekspertinės patirties perteikimas yra aktualus pradiniame praktikos etape, kuomet studentas turi dar labai mažai patirties, ir yra nukreiptas į studento profesinį augimą. Mentorius gali pasirinkti taikyti vieną ar kitą modelį, remdamasis savo vaidmens suvokimu. Netinkamai pasirinktas vaidmuo nesuteikia laukiamų rezultatų, ir verčia ieškoti kito elgsenos modelio, atitinkančio studento poreikius. Vėlesniame etape, studentui įgijus patirties, įvyksta perėjimas prie kolegialumo modelio.

Šaltinis: sudarytas autorių pagal atlikto tyrimo duomenis, 2024

Kurdamas veiksmingos mentorystės santykius, mentorius įsitraukia į profesinės praktikos/patirties refleksiją, kuri skatina mokytis ne mažiau negu studentui. Mokymo praktikos apmąstymas ir dekonstravimas palengvina paties mentoriaus pedagoginę pažangą (Hudson, 2013). Kokybiškos mentorystės siekimas verčia permąstyti mentorystės santykius, įsigilinti ir geriau suvokti turimas kompetencijas, žinias ir kasdienę praktiką. Mentorystės procesų veiksmingumas didele dalimi gali priklausyti nuo mentoriaus vaidmenų konstravimo. Dažnai pradiniu praktikos laikotarpiu, kuomet studentas turi mažai patirties, taikomas įprastas mentorystės modelis, kuomet mentorius perduoda patirtį, o studentas turi ją perimti. Šis modelis suteikia didesnes profesinio augimo galimybes pačiam mentoriui nei studentui, nes skatina veiklos refleksiją – leidžia įsigilinti į savo kompetencijas, žinias ir kasdienę praktiką ir geriau jas suprasti (Hurtel & Guillemette, 2022). Prisiimdamas „Mokytojo“ vaidmenį, mentorius suteikia nedaug erdvės studento savarankiškumui, tačiau sudaro sąlygas abipusiam tobulėjimui „mokymosi partnerystėje“ (Geeraerts et al., 2015). Kolegiali mentorystė grindžiama abipusiu pasitikėjimu ir parama; mentorius ir ugdytinis mokosi kartu, nes dalijasi atsakomybe. Mentoriaus profesinis augimas reiškiasi mentorystės santykių dinamikoje mentoriaus elgsenos modelio ieškojimu ir mentorystės santykių transformacija.

**Tema: mentorystės santykių kūrimas.** Tyrimo duomenys leido susieti mentorystės santykių kūrimą su bendradarbiavimo (mokymosi) partnerystės konstravimu, darnių santykių kūrimu ir profesinės integracijos palaikymu (žr. 3 lentelę).

Mentoriaus profesinis augimas yra siejamas su mokymusi bendradarbiaujant (Aderibigbe, et al., 2014; Van Ginkel, 2016), kuriame mentoriaus ir studentas kartu konstruoja profesinę praktiką. Į mentorystės santykius galima žiūrėti kaip į „socializuotą mokymosi partnerystę“, teikiančią abipusę naudą tiek globojamam asmeniui, tiek mentoriui (Schunk & Mullen, 2013, p. 364). Būsimiesiems mokytojams svarbu jausti emocinę paramą, sulaukti pagalbos atliekant mokytojo veiklą, bei gauti patvirtinimą, kad jie tampa mokytojais – tikėtis, kad mentorius padės profesinei integracijai (Davis & Fantozzi, 2016). Tyrimo dalyviai pripažįsta, kad mentoriaus vaidmuo apima ir studento socializacijos elementus – kaip jis turėtų elgtis savo darbo kolektyve, kaip žiūrėti į savo darbą. Mentorius gerai išmano švietimo ir (arba) profesinę aplinką ir profesinio tobulėjimo galimybes, todėl gali parodyti studentui

galimus sėkmingos karjeros kelius, padėti įveikti kai kurias baimes ir dvejones. Mentorius perteikia profesijos subtilybes, padėdamas studentui rasti atsakymą į klausimą koks turi būti pedagogas. Į studento profesinę integraciją orientuotų santykių kūrimu pagrįsta mentorystė gali veikti kaip mentoriaus profesinis augimas, padedantis gerinti bendravimo įgūdžius, ugdyti lyderystę ir plėsti pedagogines žinias.

3 lentelė. Temos „Mentorystės santykių kūrimas“ raiška

Potemės objekto raiška	Potemės objekto raišką iliustruojančių pokalbių epizodai	Esminiai faktai ir analizė
Bendradarbiavimo (mokymosi) partnerystės konstravimas	„Man pačiai įdomu, nes ir studentai kartais atsineša gerų minčių, tikrai smagu, įdomu, nes jaučiu, kad ir pati tobulėju“. „Čia jaunatviškas požiūris. Man tai smagu su jaunu žmogumi. Kartais iš studentų, jeigu trečio kurso studentas, pasiimti naujovių. Jie studijų metu sužino, kur mes net negirdėję gal tokių dalykų“. „Ypatingai, jeigu kokie eksperimentai, naujesni, įdomesni naujos medžiagos - jie būna nedarę, o mes darę, arba jie darė kitaip, tada aptariame kaip geriau“. „Mes irgi diskutavome atsimenu. Toks buvo bendradarbiavimas puikus“. „Mes turėjome galimybę per pietų miegą gvildinti opius klausimus, kurie tikrai yra įdomūs, kaip pildome žurnalą, kokios yra priemonės, kaip tos programėlės naudojamos, kaip išmaniąją lentą pritaikome. Buvo tikrai daugiau tokios nuoširdžios diskusijos“.	Bendradarbiavimo (mokymosi) partnerystės santykiai įgalina mentoriaus profesinį augimą. Mentorius ir studentas tampa mokymosi partneriais – kartu ieško naujovių, naujų sprendimų pedagoginės praktikos tobulinimui.
Darnių santykių kūrimas	„Aš esu draugas, padėjėjas, pagalbininkas. Pasitikėk manimi. Jauskis gerai.“ „Tai priklauso ir nuo paties mentoriaus – kaip jis sugebės atrasti tą ryšį. Matai tą žmogų pirmą kartą, tu su juo kažkaip bandai bendrauti, šnekėti, pradedi nuo tokių paprastų, nebūtinai apie darbą.. Kalbi, kad tas ryšys atsirastų. Supranti, kad jis yra studentas, ir visko nemokės. Tas ryšys svarbiausia...kad ir iš jo pusės būtų tas norėjimas“. „Aš įsivaizduoju, tu turi bendrauti, priimti jį kaip būsimą pedagogą ir jokiū būdu nedemonstruoti savo pranašumo“. „Aš manau, kad kai pajauti, kad tavimi pasitiki, va tuomet toks geriausias ryšys, kai paklausia, padėkoja, šypsosi, džiaugiasi, pajauti, kad tas žmogus yra laimingas, jis gavo žinių, išeina patenkintas, ir tikėkimės, kad tikrai dirbs tą darbą, kai baigs visus mokslus“. „Svarbu neišgąsdinti, patarti ką galima būtų geriau padaryti, kad nenusvirtų rankos, svarbu pasidžiaugti; stengiesi nekritikuoti, o tiesiog pasiūlyti ką galėtų kitaip padaryti“.	Siekdamas mentorystės procesų veiksmingumo, mentorius atitinkamai konstruoja santykius su studentu. Santykių darna remiasi pagalba, empatija, tarpusavio supratimu, pasitikėjimu, pagarba.
Profesinės integracijos palaikymas	„Mokinukė iš vidurinės mokyklos iškarto stoja į pedagoginį; jos net nesuvokia koks yra mūsų darbas. Jos turi suprasti ar tikrai pasirinko tą kelią, ar tikrai studijuoja tai, ką reikia, ir kad žinotų ko joms reikia paskui“. „Galbūt pagalba, nukreipimas kažkuria linkme jeigu suabejoja žmogus kažkokiais savo sprendimais. Galbūt kitas ir abejoja ar dirbs tą darbą. Tiesiog nukreipti ta linkme, supažindinti su profesijos subtilybe, kad neišgąsdinti to žmogaus“. „Tos žmogiškosios savybės labai svarbu, nes matome studentų kurios nežino kur atėjo, matosi tokia savotiška baimė, pasimetimas, kad gal ne čia esu; kai išeina praktika, džiaugiamės, kad pavyko nuteikti taip, kad gal ir galės dirbti tas žmogus. Ta baimė didžiulė dingsta... tai suteikia tau jausmą, kad kažko pasiekei.“ „Studentas bijo nesėkmės, todėl mentorius padeda pastumti truputėlį, atrasti..“ „Tiesiog bandai patarti, o jeigu kažkas nepavyksta – eini į pagalbą, kad nepasimestų, neišsigąstų“. „Mes sakome – pabandyk. Tada matai, kad žmogus tikrai savo rogėse, ir nebijo stoti prie vairo ir vesti kažkokią veiklą, ir kažką daryti, suorganizuoti, arba perimti veiklos metu kažką tiesiog, iš karto įsilieja. Ir tada matai, kad tu jam perteikei visko, ir tada jaučiasi gerai toje aplinkoje kartu“. „Tada labai džiaugiamės, reiškia, jam buvo gera pas mus, ir labai džiaugiesi, kai sužinai, kad tas studentas ir dirba tą darbą. Iki šiol turime studentę su kuria bendraujame ir matome viena kitos projektus; džiaugiesi, kad gali dalyvauti savo buvusios studentės projektuose, ir kartais matai ir savo indėlį – tam tikras detales.“	Mentorius labai gerai pažįsta profesinę aplinką, žino profesinio augimo galimybes, atskleidžia taisykles, teikia informaciją apie profesinę organizaciją. Mentorius saugo studentą, nurodymas galimas kliūtis, ir parodo galimą kelią į sėkmę. Palaikydamas studento profesinę integraciją, mentorius stiprina jo atkaklumą ir profesinius siekius. Mentorius siekia apsaugoti studentą nuo nesėkmių profesinės karjeros kelyje, padeda įveikti nepasitikėjimą, dvejojimą, neryžtingumą

Šaltinis: sudarytas autorių pagal atlikto tyrimo duomenis, 2024

## Išvados

1. Mentorstės santykių, mentoriaus vaidmens kritinis diskursas ir atsakymų į probleminius tyrimo klausimus paieška profesinio augimo kontekste atskleidžia tai, kad paties mentoriaus profesinis augimas gali būti siejamas su mentoriaus vaidmenų įvairovės suvokimu, jų atranka bei kaita, praktikuojamų mentorstės santykių, identiteto konstravimu ir rekonstravimu, mentorstės procesų transformacija priklausomai nuo pasirinkto vaidmens ar praktikuojamų mentorstės santykių įvairovės. Kritinio diskurso apžvalga atskleidė, jog pastarojo meto mentorstės tyrimams mentoriaus profesinio augimo aspektu būdinga tai, kad vis labiau akcentuojami skirtingi mentoriaus vaidmenys bei mentorstės santykių įvairovė, kuri skatina mokytojus mentorius įsitraukti į mokymąsi ir keisti savo mentorstės bei ugdymo praktiką.

2. Atlikus empirinį tyrimą, atskleista mentoriaus profesinio augimo mentorstėje raiška Klaipėdos ikimokyklinio ugdymo įstaigose. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad egzistuoja realios prielaidos mentoriaus profesiniam augimui mentorstės veikloje. Mentoriaus profesinio tobulėjimo patirtis atsiranda šiuose mentorstės kontekstuose: (1) mentoriaus vaidmens suvokimas/įsisąmoninimas; (2) veiksmingos mentorstės siekimas; (3) mentorstės santykių kūrimas.

## Literatūra

1. Aderibigbe, S. A., Colucci-Gray, L., & Gray, D. (2014). Mentoring as a collaborative learning journey for teachers and student teachers: a critical constructivist perspective. *Teacher Education Advancement Network Journal*, 6(3), 17-27.
2. Autukevičienė, B. (2012). *Mentoriaus profesinės kompetencijos ir jų raiška vadovaujant studentų praktikai ikimokyklinėje ugdymo institucijoje*. [Doctoral dissertation]. Lietuvos edukologijos universitetas
3. Autukevičienė, B. (2013). Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogo mentoriaus kompetencijų modelis, atitinkantis šiuolaikinę pedagogų rengimo paradigmą. *Mokytojų ugdymas*, 20(1), 10-38.
4. Autukevičienė, B., ir Monkevičienė, O. (2017). Į pradedančių dirbti ikimokyklinio ugdymo pedagogų profesinės karjeros plėtotę orientuota mentorstė. *Pasaulis vaikui: ugdymo realijos ir perspektyvos*, 6, 42-62.
5. Badia, A., & Clarke, A. (2022) The practicum-mentor identity in the teacher education context. *Teaching Education*, 33(4), 355-371. <https://doi.org/10.1080/10476210.2021.1920910>
6. Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic Analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology*, Vol. 2: Research Designs: Quantitative, Qualitative, Neuropsychological, and Biological (pp. 57-71). Washington DC: American Psychological Association. Doi:10.1037/13620-004.
7. Chu, Y. (2019). Mentor teacher professional identity development in a year-long teacher residency. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 27(3), 251-271.
8. Clarke, A., & Mena, J. (2020). An international comparative study of practicum mentors: Learning about ourselves by learning about others. *Teaching and Teacher Education*, 90, 103026.
9. Clifford, E. F. (1999). A Descriptive study of Mentor-Protégé Relationships, Mentor's Emotional Emphatic Tendency, and Protégés' Teacher Self-Efficacy Belief. *Early Child Development and Care*, 156(1), 145-154. <https://doi.org/10.1080/0300443991560109>
10. Dani, D., Harrison, L., Felton-Koestler, M., Kopish, M., Dunham, J., Hallman-Thrasher, A., & Shaw, O. (2021). Nature of Mentoring Interactions to Support Teacher Candidate Learning in Clinical Settings. *Peabody Journal of Education*, 96(1), 76-86. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2020.1864248>
11. Davis, J. S. & Fantozzi, V. B. (2016). What do student teachers want in mentor teachers? Desired, expected, possible, and emerging roles. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(3), 250-266. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1222814>
12. Denton, D. W., & Heiney-Smith, J. (2020). Characteristics of an effective development program for mentors of preservice teachers. *Educational Studies*, 46(3), 337-351.



13. Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H. L., Markkanen, I., Pennanen, M., & Gijbels, D. (2015). Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 358-377.
14. Grimmett, H., Forgasz, R., Williams, J., & White, S. (2018). Reimagining the role of mentor teachers in professional experience: Moving to I as fellow teacher educator. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(4), 340-353.
15. Gut, D. M., Beam, P. C., Henning, J. E., Cochran, D. C., & Knight, R. T. (2014). Teachers' perceptions of their mentoring role in three different clinical settings: Student teaching, early field experiences, and entry year teaching. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 22(3), 240-263.
16. Hudson, P. (2010). Mentors report on their own mentoring practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(7), 30-42. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2010v35n7.3>
17. Hudson, P. (2013). Desirable attributes and practices for mentees: Mentor teachers' expectations. *European Journal of Educational Research*, 2(3), 107-119. <https://doi.org/10.12973/eu-er.2.3.107>
18. Hudson, P. (2016). Forming the Mentor-Mentee Relationship. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(1), 30-43. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1163637>
19. Hurtel, B. & Guillemette, F. (2022). Proposition d'une typologie de la relation mentorale entre professionnels. *Enjeux et société*, 9(2), 16-44. <https://doi.org/10.7202/1092839a>
20. Johnson W. B., Long S., Smith D. G., & Griffin K. A. (2022). Creating a mentoring culture in graduate training programs. *Training and Education in Professional Psychology*, 17(1), 63-70. <https://doi.org/10.1037/tep0000404>
21. Klieger, A., & Oster-Levinz, A. (2015). The influence of teacher education on mentor teachers' role perception in professional development schools. *Journal of Education for Teaching*, 41(2), 115-127.
22. Lamanauskas, V., Makarskaitė-Petkevičienė, R., & Lukavičienė, V. (2016). The Development of pedagogical internship: mentor and student activity and experience aspects. *Bulgarian journal of science and education policy*, 10, 2, 250-272.
23. Lejonberg, E., & Christophersen, K. A. (2015). School-based mentors' affective commitment to the mentor role: Role clarity, self-efficacy, mentor education and mentor experience as antecedents. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 13(2), 45-63.
24. Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
25. Monkevičienė, O., & Autukevičienė, B. (2015). The Competences of educative mentor, fostering change in the early childhood education. *Procedia - social and behavioral sciences*, 197, 885-891. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.268>
26. Montvilaitė, S, ir Janulaitienė, N. (2016). Mentorius veikla ugdymo institucijoje. In D. Jatautaitė (Ed.). *Ugdymo veiksniai mokymo(si) kontekste globalizacijos sąlygomis* (pp. 222-238). Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademija.
27. Nyanjom, J. (2020). Calling to mentor: the search for mentor identity through the development of mentor competency. *Educational Action Research*, 28(2), 242-257.
28. Pennanen, M., Bristol, L., Wilkinson, J., & Heikkinen, H. L. (2016). What is 'good' mentoring? Understanding mentoring practices of teacher induction through case studies of Finland and Australia. *Pedagogy, Culture & Society*, 24(1), 27-53.
29. Sandvik, L. V., Solhaug, T., Lejonberg, E., Elstad, E., & Christophersen, K-A. (2019) Predictions of school mentors' effort in teacher education programmes. *European Journal of Teacher Education*, 42(5), 574-590. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1652902>
30. Schön D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey Bass.
31. Schunk, D.H., & Mullen, C.A. (2013). Toward a Conceptual Model of Mentoring Research: Integration with Self-Regulated Learning. *Educational Psychology Review*, 25, 361-389. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9233-3>
32. Stankevičienė, K., ir Monkevičienė, O. (2007). Mokymo praktikos vadyba: Mentoriavimo kompetencijos. *Pedagogy Studies/Pedagogika*, (85).

33. Stanulis, R., Wexler, L. J., Pylman, S., Guenther, A., Farver, S., Ward, A., & Croel-Perrien, A. K. (2019). Mentoring as more than “cheerleading”: Looking at educative mentoring practices through mentors’ eyes. *Journal of Teacher Education*, 70(5), 567-580. <https://doi.org/10.1177/0022487118773996>
34. Van Ginkel, G., Verloop, N., & Denessen, E. (2016). Why mentor? Linking mentor teachers’ motivations to their mentoring conceptions. *Teachers and teaching*, 22(1), 101-116.
35. White, S., & Berry, A. (2022). School-based teacher educators: Understanding their identity, role, and professional learning needs as dual professionals. In *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research* (pp. 1-20). Cham: Springer International Publishing.
36. Yoon, H. S., & Larkin, K. A. (2018). When tensions between ideology and practice become personal: Unpacking mentorship in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 39(1), 50-72.
37. Želvys, R., ir Čigienė, S. (2016). Vadovavimas mentorystei Vilniaus miesto bendrojo ugdymo mokyklose. *Pedagogy Studies/Pedagogika*, 123(3).
38. Žydžiūnaitė, V., Sabaliauskas, S. (2017). Kokybiniai tyrimai: principai ir metodai. Vilnius: Vaga.

### **MENTORING IN A PRE-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION: THE PERSPECTIVE OF MENTOR PROFESSIONAL GROWTH**

**Dr. Birutė Anužienė, Dr. Salomėja Šatienė**

#### **Summary**

Mentoring, as one of the key elements of teacher education, is an integral part of pre-service teaching practice. Mentoring in an educational institution is understood as a supportive model in which a teacher with significant professional experience and a pre-service teacher work together to support the professional growth and professional integration of the pre-service teacher. What is the significance of mentoring practice for the mentor? How does the practice of mentoring relate to the professional development of the mentor? A review of the literature shows that the professional development aspect of mentoring activities has been little explored. This paper examines mentoring in a pre-school setting from the perspective of mentor professional growth in order to uncover the relevance of practiced mentoring activities for mentor professional growth. The aim of the study was to investigate the professional development of teacher mentors through the practice of mentoring activities in a pre-school educational institution. The study is based on transformative learning theory (Mezirow, 1991), suggesting that the professional growth of a mentor teacher occurs through the transformative learning experiences of participating in mentoring. Reflective experience theory (Schön, 1987), which emphasizes reflection on performance, has been used to analyze teacher mentors' performance in terms of the challenges of mentoring. The study is based on a phenomenological research strategy. The research sample was selected on the basis of homogeneous cases – the research participants were mentor teachers from various pre-school educational institutions in Klaipėda. Data collection methods included group discussions (n=4) with mentor teachers (n=26) and interviews with preschool managers (n=6). Focus group interviews (group discussions) aimed to identify opportunities for mentor professional growth in mentoring, based on mentors' perceptions. Teachers were asked to share their mentoring experiences, their perceptions of the role of the mentor, to describe their mentoring practices and challenges, to rate the benefits of mentoring for their professional growth and to identify the areas where they felt their competences could be further developed. The interviews with pre-school managers aimed to shed light on the context of mentoring, including the institution's policies, resources, the organization of mentoring processes, and the selection and training of mentors. Data processing and interpretation was carried out according to Braun and Clarke's (2012) qualitative inductive thematic analysis methodology: transcribing the research records; coding the data; searching for themes answering the research questions; reviewing potential themes to assess the sufficiency of the data; defining and naming themes; and drawing conclusions from the analysis of data.

Conclusions. The critical discourse on mentoring relationships, the mentor's role and the search for answers to the problem research questions in the context of professional growth reveals that the professional growth of the mentor can be related to the perception of the diversity of mentoring roles, their selection and change, the construction and reconstruction of mentoring relationships, identity, and the transformation of the mentoring processes, depending on the chosen role or the diversity of the mentoring relationship practiced. The review of the critical discourse revealed that recent mentoring research in terms of mentor professional development is characterized by an increasing emphasis on different mentoring roles and the diversity of mentoring relationships, which encourages mentor teachers to engage in learning and to transform their mentoring and educational practices. The empirical study revealed the expression of mentor's professional growth in mentoring in Klaipėda pre-school educational institutions. The results of the research revealed that there are real preconditions for the professional growth of the mentor in mentoring activities. The mentor's experience of professional development occurs in the following mentoring contexts: (1) awareness of the mentor's role; (2) achieving effective mentoring; (3) building mentoring relationships.

**Keywords:** mentoring, mentor professional growth.