

UVEDBA SVETOVALNEGA MENTORSTVA V ŠOLSTVO

Sprejeto

9. 10. 2021

Recenzirano

23. 12. 2021

Izdano

28. 2. 2022

PETRA CAJNKO

Univerza v Mariboru, Fakulteta za naravoslovje in matematiko, Maribor, Slovenija.
E-pošta: petra.cajnko@um.si

DOPISNA AVTORICA

petra.cajnko@um.si

Povzetek V prispevku predstavljamo novo učno metodo, svetovalno mentorstvo, s pomočjo katere, sta tako predavatelj kot tudi študent uspešno opravila aktivnosti, ki so bile pogoj za doseg cilja. Učno metodo smo podkrepili z različnimi orodji. Predstavljamo rezultate in spoznanja uvedbe teh orodij v proces izobraževanja. Raziskava temelji na uporabi teorije, ki je povzeta iz slovenske in tuje literature, virov ter empirične raziskave z uporabo statističnih metod (dva študijska predmeta: *Matematično modeliranje in Ekonomika in management podjetja, obdobje: 2019/2020 in 2020/2021*). Glede na časovno obdobje je raziskava retrospektivna, saj obravnava pretekle vplive. Na podlagi napisanega lahko sklepamo, da je tema globalna in relevantna, njeni rezultati pa bodo omogočili predavateljem razumeti pozitiven pomen in vpliv uvedbe svetovalnega mentorstva na področje izobraževanja. Zavodom bodo rezultati raziskave omogočili spoznati novo vrsto metode, ki bo služila za približevanje aktivnosti svetovalnega mentorstva v proces izobraževanja.

Ključne besede:svetovalno
mentorstvo,
predavatelj,
študent,
proces
izobraževanja,
opravljena
naloga,
zanos

INTRODUCTION OF COACHING IN EDUCATION

PETRA CAJNKO

University of Maribor, Faculty of Natural Sciences and Mathematics, Maribor,
Slovenia.

E-mail: petra.cajnko@um.si

CORRESPONDING AUTHOR
petra.cajnko@um.si

Accepted
9. 10. 2021

Revised
23. 12. 2021

Published
28. 2. 2022

Abstract In this paper, we present a new learning method, coaching, through which both the lecturer and the student successfully completed the activities that were a prerequisite for achieving the goal. The teaching method was supported by various tools. We also present the results and lessons learnt from the introduction of the three tools into the teaching process. Research based on the use of theories is taken from Slovenian and foreign literature, sources and empirical research using statistical methods (two courses: Mathematical modelling and Business economics and management, two years of work: 2019/2020 and 2020/2021). Depending on the time period, the research is retrospective, as it deals with past influences or situations. Based on what has been written, we can conclude that the topic is extremely current, its results will enable lecturers to understand the positive significance in the impact of the introduction of coaching in the field of teaching. The results of the research will enable the institutes to learn about new types of methods that will serve to approximate the activities of coaching in the teaching process.

Keywords:

coaching,
teacher,
student,
the teaching
process,
task
performed,
flow

1 Uvod

Prihajata novi generaciji študentov – milenijci in generacija Z. Za oboje velja, da so drugačni od vseh prejšnjih generacij. A bistveno je, da je vsaka nova generacija drugačna od prejšnje. Torej je miselnost, da je generacija, ki prihaja, nespoštljiva, razvajena, odvečna. Vsi ljudje si želimo, da bi bili cenjeni, spoštovani, vključeni in vredni. Enako si želijo študenti. Študenti si ob navedenem prav tako želijo, da predavatelj z njimi komunicira, saj edino tako usvajajo znanje. Prav tako si želijo stroge in zahtevne, a pravične in spoštljive predavatelje, ki bodo skrbeli za njihov napredek znanja od prvega trenutka, ko so stopili v realno ali virtualno predavalnico, do trenutka, ko bodo opravili vse aktivnosti predmeta.

V prispevku se osredotočamo na novost, na svetovalno mentorstvo, ki smo jo implementirali v proces izobraževanja, z namenom učinkovitejšega in uspešnejšega prilagajanja spremembam. Zaznali smo, da so študenti vedno manj motivirani za opravljanje nalog v času, ki jim je na razpolago.

V prispevku smo na podlagi zgoraj napisanega poskušali odgovoriti na temeljno raziskovalno vprašanje: *Ali predavatelj in študent s pomočjo svetovalnega mentorstva dosežeta pomemben napredek pri dosegu zastavljenega cilja?*

Za dokazovanje temeljne teze smo testirali dve hipotezi. In sicer:

H₁: Število študentov, ki dosežejo zastavljen cilj in so deležni svetovalnega mentorstva v procesu izobraževanja je večje od števila študentov, ki v takšen proces izobraževanja niso vključeni.

H₂: Študenti, ki so deležni svetovalnega mentorstva v procesu izobraževanja so pozitivno naravnani.

Rezultat prispevka je objava koncepta procesa: i) primerjava deleža opravljenih nalog pri študentih, ki so vključeni v proces svetovalnega mentorstva in študentih, ki v takšen proces niso vključeni in ii) vpliv svetovalnega mentorstva na zanos.

2 Opredeleitev svetovalnega mentorstva

Začetek svetovalnega mentorstva v poslovnem svetu in svetu športa sega več desetletji v preteklost. Njegov utemeljitelj je W. Timothy Gallwey (1974). Napisal je knjigo *Notranja igra tenisa*. Vsebina knjige govori o tem, da je trener igralcem tenisa zastavljal odprta vprašanja. Trener ni popravljaj njihovih napak. Igralci so se sami popravljali. Dokazano je bilo, da se uspešnost igralcev zmanjšuje, ko poslušajo nasvete trenerjev. Sproščenost in občutek zelenega rezultata jih je posledično vodila do večjega uspeha. Glavno sporočilo knjige je, da je za obvladovanje določene spretnosti priporočljivo biti pozoren na »notranjo igro«, ki se odvija v glavi (Cajnko, 2014).

Obstajajo različne definicije (Evropski coaching inštitut 2007; Čeč 2006; Megginson in Clutterbuck 2007; Leshinsky 2007; Stemberger 2008; Cajnko 2014; About coaching 2016 in drugi) svetovalnega mentorstva. Bolje bi bilo navesti, da obstaja toliko različnih definicij svetovalnega mentorstva, kot je šol zanj.

2.1 Definicije svetovalnega mentorstva skozi različna obdobja

Svetovalno mentorstvo pomeni, da nekoga pripeljemo od tam kjer je, do tja, kamor si želi priti (Whiterspoon & White, 1996). Evropski coaching inštitut (International Coach Federation – ICF, 2007) definira svetovalno mentorstvo kot enostavno, a učinkovito obliko osebnega razvoja, v katerem mentor in trenirana oseba ustvarita zaupanja vreden odnos, ki vzdržuje in daje v ospredje osebno rast in razvoj kompetenc trenirane osebe.

Sperry (2004, str. 2) utemeljuje, da je svetovalno mentorstvo medosebni odnos med svetovalnim mentorjem in posameznikom, kateri si želi napredka. Pričakovana rezultata svetovalnega mentorstva sta uspešnejša akcija in povečana sposobnost učenja.

Milana Leshinsky (2007, str. 18) opredeljuje svetovalno mentorstvo kot metodologijo, ki se uporablja kot motivacija pozitivnih sprememb v življenju posameznikov. Svetovalno mentorstvo je pristop, ki pomaga reševati probleme ali doseči cilje.

Pomembna razlika, v kateri se metoda svetovalnega mentorstva razlikuje od drugih metod pogovora, ki posamezniku pomagajo, da rastejo, je v tem, da svetovalni mentor v procesu pomaga posamezniku, da sam najde pravo pot. Ne svetuje mu, katera pot je najboljša, temveč sam pride do tega spoznanja (Stemberger, 2021).

Metode svetovalnega mentorstva v procesu izobraževanja ni moč zaznati. S tem namenom v prispevku obravnavamo problem, ki po nam dostopni literaturi še ni bil obravnavan. Nismo zasledili podatka, da bi v Sloveniji izvedli raziskavo o vključitvi svetovalnega mentorstva v proces izobraževanja, kot tudi ne, da bi bila do sedaj narejena raziskava o vplivu orodij svetovalnega mentorstva na uspešnost opravljenih nalog pri študentih.

2.2 Formula svetovalnega mentorstva

Timothy Gallwey (1974), boter današnjega svetovalnega mentorstva, je definiral preprosto formulo svetovalnega mentorstva. Formula opisuje razmerje med uspehom in sposobnostmi vsakega posameznika, v našem primeru vsakega posameznega študenta.

Formula svetovalnega mentorstva ¹:

$$p = P - i \quad (1)$$

»p« predstavlja uspešnost in dosežke ter zanos (ang. performance);

»P« predstavlja sposobnosti, potencial oziroma znanje vsakega posameznega študenta (ang. potentials); »i« pa se nanaša na notranje in zunanje motnje, ki vplivajo na vsakega posameznega študenta (ang. interferences) (Planinca, 2021).

Predstavljena formula na preprost način prikaže, da se uspešnost študenta lahko poveča takrat, ko ta odkrije svoje skrite in povečuje že svoje znane sposobnosti in hkrati zmanjšuje motnje. Predavatelj, ki je svetovalni mentor pomaga študentu s posebnimi orodji odkriti skrite potenciale sposobnosti in hkrati odpraviti motnje, ki izhajajo predvsem iz njega samega (na primer prepričanje, da nečesa ne zmore) (Planinca, 2021).

¹ So naloge/aktivnosti, ki jih mora študent opraviti v omejenem času.

V podpoglavju 5.2 predstavimo model zanosa po Csikszentmihalyi, katerega smo uvedli v proces izobraževanja. Z modelom sledimo formuli svetovalnega mentorstva.

2.3 Razlike med svetovalnim mentorstvom, svetovanjem, mentorstvom, pogovorom, razgovorom in svetovalnim delom v šoli

Velikokrat se zgodi, da se vloga svetovalnega mentorja zamenja z vlogo govorca, svetovalca, psihologa, ... Ker obstajajo temeljne razlike v pristopih navedenih metod, jih bomo specificirali.

Svetovanje

Za svetovanje je značilno, da ima svetovalec strokovno znanje za reševanje posameznikovih oziroma skupinskih problemov. Svetovalec obravnava probleme na ravni celotne skupine in ne na ravni posameznika (Čeč 2006, str. 10). Svetovalec svoje strokovno znanje posreduje posameznikom oziroma skupini. Govorimo o enosmerni komunikaciji, katero posamezniki morajo sprejeti, če želijo naloge opravljati kakovostno in kvalitetno (ibid, str. 10).

Mentorstvo

Brockbank in McGill (2006, str. 63–64) trdita, da je mentorstvo odnos med mentorjem in posameznikom z namenom, da bi se posameznik naučil novega znanja. Crane (2007, str. 1) pojasnjuje, da je mentorstvo proces, pri katerem mentorji prenašajo svoje izkušnje na posameznike. Večinoma se izvaja po vnaprej določenem programu za pojasnitev medosebnih odnosov v skupini. V Slovarju slovenskega knjižnega jezika - SSKJ (2021) mentorstvo pomeni usmerjanje, vodenje mladega, neizkušenega človeka z nasveti, pojasnili.

Pogovor

Metoda pogovora je dialoška metoda med učitelji in učenci ter med učenci samimi. Komunikacija med subjekti je dvosmerna, kar pomeni, da sta neposredno govorno aktivna učitelj in učenec. Komunikacija mora biti hkrati tudi uravnovešena, kar se kaže v pogostosti sodelovanja učencev v govoru ter v učiteljevem spodbujanju in upoštevanju tega sodelovanja (Kramar, 2009). To metodo je primerno uporabiti, kadar imajo sodelujoči predznanje, obravnavana tema jim je blizu in jih zanima. Na pogovor se morajo ob govorcu dobro pripraviti tudi slušatelji. Metoda ni primerna

za obravnavo povsem neznanih, slušateljem težko razumljivih vsebin (Kramar, 2009).

Razgovor

V SSKJ (2021) so zapisane naslednje razlage pojma razgovor:

- 1. nav. mn. uradna izmenjava mnenj, stališč: razgovori med predsednikoma so bili uspešni; razgovori potekajo v prijateljskem ozračju; poslovni, uradni razgovori; razgovori o razorožitvi in zmanjšanju napetosti/imeti razgovore;
- 2. raba peša izmenjava mnenj, misli; pogovor: razgovor se pretrga, se začne; obrniti, usmeriti razgovor na druge stvari; poseči v razgovor; glasen, sproščen, zaupen razgovor; prijateljski razgovor; razgovor o sodobni umetnosti; predmet razgovora/ telefonski razgovor/v živahnem razgovoru sta hitro prišla na vrh;
- razgovor je potekal med štirimi očmi brez prič, zaupno; publ. razgovori na najvišji ravni med najvišjimi uradnimi predstavniki države; publ. razgovor za okroglo mizo odkrit, sproščen pogovor o določenem vprašanju, problemu;
- ped. hevristični razgovor metoda razgovora, ki navaja učence k samostojnemu pridobivanju novih spoznanj; katehetski razgovor v obliki vnaprej določenih vprašanj in odgovorov; metoda razgovora pri kateri učenci pridobivajo nova spoznanja v pogovoru z učiteljem.

V didaktiki so različni slovenski avtorji (Tomić, 2003; Kramar, 2009; Resnik Planinc, 2021,...) uporabljali termin metoda razgovora oziroma metoda pogovora. V novejši literaturi so ta termin zamenjali z učnim pogovorom, s katerim je mišljen razgovor med učiteljem in učencem, ki poteka v šoli. S tem je termin pogovor jasno definiran kot razgovor med učiteljem in učencem pri pouku.

Svetovalno delo

Svetovalno delo opravljajo svetovalni delavci, ki so psihologi, pedagogi, socialni delavci, socialni pedagogi in defektologi. Namen svetovalnega dela je pomagati, svetovati in sodelovati v vzgojno-izobraževalnem procesu s ciljem, da bi bili učenci,

učitelji, starši in ustanova kot celota čim bolj uspešni pri doseganju splošnih in posebnih vzgojno-izobraževalnih ciljih (Programske smernice, 2008).

3 Novosti in koristi uvedbe svetovalnega mentorstva

Neposredna novost uvedbe svetovalnega mentorstva je, da deluje na človekovi zavesti in pomaga posamezniku, da sam najde pravo pot. Na podlagi tega se metoda svetovalnega mentorstva loči od vseh ostalih metod pogovora. Različni avtorji (Passmore in Rehman, 2012; Cook, 2009; CIPD, 2016, ...) navajajo široko paleto koristi za vse udeležence. Korist, ki je skupna vsem je, da uvedba svetovalnega mentorstva pomaga tako posameznikom kot skupinam s pomočjo vključenih orodij razviti nova vedenja, ki jih bodo vodila do novih rezultatov in do cilja, ki so si ga zadali.

3.1 Koristi uvedbe svetovalnega mentorstva na področju šolstva v tujini

Svetovalno mentorstvo se je na področju šolstva uveljavilo tako v ZDA kot ponekod v Evropi, (najbolj v Veliki Britaniji), kasneje tudi v Avstraliji. V tujini se za besedno zvezo svetovalno mentorstvo uporablja izraz »coaching«.

Devine, Meyers in Houssemand (2012) se v svojem prispevku strinjajo, da je za soočanje z izzivi 21. stoletja smiselna obsežna reforma izobraževanja. V svojem prispevku so strnili pregled že opravljenih raziskav in pristopov. Sistematično so iskali literaturo s pomočjo besed: »coaching« in »education«. Na podlagi zbrane literature, člankov in poročil so potrdili, da je svetovalno mentorstvo močna metoda, ki se lahko koristi za: (i) podporo izobraževanju, (ii) razvoj študentov, (iii) razvoj učiteljev, predavateljev, (iv) razvoj vodstva zavodov in posledično (v) razvoj zavodov. Utemeljujejo, da vsi navedeni pristopi svetovalnega mentorstva dragoceno prispevajo k izpostavljenim koristim. Zaključijo s spoznanjem, da koristi ne bo, če bo svetovalno mentorstvo ostalo na individualnem nivoju. Ključnega pomena je narediti vse, da se svetovalno mentorstvo začne razvijati tako individualno, kot kolektivno.

Izpostavljamo raziskavo (Devine, Meyers in Houssemand, 2012), ki temelji na pristopu, katerega smo izbrali in uvedli tudi mi. V njej je uporabljen pristop, ki se osredotoča na cilj in misli usmerja k dejanjem ter jih podkrepi z modelom GROW (več o njem v 5.1). Ta pristop, zraven Oaklanda, zagovarja celoten izobraževalni sistem v Veliki Britaniji (Creasy in Paterson, 2005). V okrožju zavodov Oakland so ugotovili, da se je indeks akademske uspešnosti po uvedbi svetovalnega mentorstva v proces izobraževanja v povprečju zvišal za 74 % na leto. Svoje obveznosti je uspešno zaključilo 78 % študentov. Na podlagi opravljene raziskave se v okrožju zavodov Oakland zavedajo, da je smiselno uvesti proces svetovalnega mentorstva na vse tri nivoje: med predavatelje, med študente in med vodje zavodov.

Zasledili smo prispevek, ki temelji na pregledu in analizi literature ter izpostavlja podobnosti in razlike med svetovalnim mentorstvom in mentorstvom. Avtor je prav tako preučil, kakšna je bila praksa pri koristnosti uvedbe svetovalnega mentorstva in mentorstva v izobraževalni sistem v Singapurju. Nenazadnje je prikazal različne pristope, ki so bili do sedaj uveljavljeni tako na področju svetovalnega mentorstva, kot tudi na področju mentorstva, za različne ravni izobraževanja. Med navedenimi pristopi izstopa pristop, ki je podkrepjen z modelom GROW. Iz prispevka razberemo, da se svetovalno mentorstvo izvaja na številnih področjih poklicnega razvoja pedagoškega kadra v Singapurju. Sem spadajo svetovalna mentorstva: (i) učiteljem pripravnikom, (ii) učiteljem začetnikom in (iii) vodjem zavodov. Ker prispevek temelji na pregledu in analizi literature avtor priporoča nadaljnje empirične raziskave o vključenosti svetovalnega mentorstva v izobraževalni sistem v Singapurju. Svetuje predvsem raziskave:

(i) vpliva svetovalnega mentorstva na izobraževanje v različnih kontekstih, (ii) izkušenj udeležencev svetovalnega mentorstva, (iii) ustreznega števila svetovalnih mentorjev, da bi zadostili zahtevam po svetovalnem mentorstvu v zavodih in (iv) o formaliziranosti sistema svetovalnega mentorstva z namenom preučitve spodbujanja inovacij na področju šolstva. Avtor prispevka poziva vse pedagoške delavce k sprejemu nove učne metode, s pomočjo katere bo njihov proces postal inovativen, vsi sodelujoči pa bodo pridobili večine na področju reflektivnega mišljenja (Tee Ng, 2012).

Lofthouse (2018) v svojem prispevku navaja, da se v Veliki Britaniji svetovalno mentorstvo že nekaj desetletij razvija kot oblika poklicnega razvoja učiteljev in vodij šol. V raziskavo, ki jo je izvedel s pristopom fokusnih skupin, je vključil šest svetovalnih mentorjev iz Anglije. Ti so na debatah predstavili svoje pristope in zasnovali vrednost svojih praks. Med debatami so se pojavile podobnosti o naravi njihovega dela in njihovih razmišljanjih o svetovalnem mentorstvu. Študija dokazuje, da so v procesu svetovalnega mentorstva pomembni: (i) odnosi vseh sodelujočih, (ii) komunikacija, (iii) podporna orodja in (iv) modeli. Vsem sodelujočim je bilo skupno, da so pri uvedbi svetovalnega mentorstva uporabljali model GROW, ki predstavlja najpomembnejše podporno orodje svetovalnega mentorstva. Lofthouse (2018) prav tako navaja, da je svetovalno mentorstvo metoda, ki bi morala služiti kot podpora izobraževalnemu sistemu.

3.2 Koristi uvedbe svetovalnega mentorstva na področju šolstva v Sloveniji

Koristnost svetovalnega mentorstva se je v slovenskem prostoru na področju osnovnega in srednjega šolstva pilotno preizkušala dve leti. Preizkušala se je po mednarodnih zgledih, v obliki timskega mentorstva in kolegialnega mentorstva, kot tudi individualnega svetovalnega mentorstva. Slednjega je izvajal zunanji svetovalni mentor tako za ravnatelje, kot tudi za učitelje (Rutar Ilc, 2014). Rezultati pilotnega projekta, v katerega je bilo vključenih 17 gimnazij in 2 osnovni šoli, kažejo, da je uvedba svetovalnega mentorstva na področje šolstva pozitivno vplivala na vse sodelujoče v procesu. Sodelujoči so prav tako predlagali, da bi bilo koristno razširiti uvedbo svetovalnega mentorstva na celoten kolektiv učiteljev (Rutar Ilc, 2014).

Černe (2021), prof. defektologinje in NLP trenerka² prav tako podaja ideje za uvedbo svetovalnega mentorstva v šolstvo. Ideje se niso realizirale. Literature, po nam dostopnih virih, ki bi prikazovala smiselnost vključitve svetovalnega mentorstva v šolstvo, nismo zasledili.

² NLP ali nevrolingvistično programiranje predstavlja skupek tehnik, s katerimi ozavestimo in izkusimo svojo najglobljo naravo. Cilj NLP-ja je uglasitev in povezanost telesnega, čustvenega, mentalnega in duhovnega vidika človeka. NLP trener nas poskusi naučiti, da razumemo, kako delujejo naši možgani, kako oblikujemo misli, se učimo, se motiviramo in kako se spreminjamo (Glotta Nova d.o.o., 2022).

4 Zakaj svetovalno mentorstvo uvesti v šolstvo?

Predavatelj je v procesu izobraževanja ključen faktor, ki vpliva in je odgovoren za uspeh študenta. Prej ko predavatelj to sprejme, prej sledi preobrazbi iz predavatelja v nazivu, v predavatelja z dušo. Če novost sprejme predavatelj, bodo novost sprejeli prav tako študenti. Novosti lahko dosežemo samo z gibanjem in proces izobraževanja je gibanje, ki vodi predavatelja, kot tudi študenta, do željenega cilja.

Naša ideja je bila, da v proces izobraževanja vključimo svetovalno mentorstvo z namenom, da predavatelj in študent dosežeta pomemben napredek pri dosegu zastavljenega cilja. Študent bi na podlagi svetovalnega mentorstva lažje sledil napredku, prav tako bi se imel priložnost naučiti nekaj novega. Predavatelj, ki bi svetovalno mentorstvo v svojem procesu izobraževanja izvajal, bi na takšen način nadgradil izobraževanje. Idejo smo realizirali. Pri dveh študijskih predmetih (*Ekonomika in management podjetja; Matematično modeliranje*) smo v proces izobraževanja vključili svetovalno mentorstvo. Izjavalka predmeta *Ekonomika in management podjetja* se je za ta namen, dodatno strokovno usposobila pri zunanjih poslovnih svetovalnih mentorjih (*Družba za odličnost d.o.o.*). Orodji, ki sta bili osnovi za vključitev svetovalnega mentorstva v proces izobraževanja predstavljamo v nadaljevanju.

5 Metode dela

Prispevek je v teoretičnem delu zasnovan na uporabi različnih kvalitativnih metod (teorija je povzeta iz slovenske in tuje literature ter virov) in v empiričnem delu na uporabi kvantitativnih metod. Raziskovanje našega problema skozi celoten prispevek zahteva kompatibilno dopolnjevanje deskriptivnega in analitičnega pristopa k raziskovanju. Ključni temelj raziskovanja so predstavljale statistične metode, s pomočjo katerih smo zbirali in analizirali podatke. Izpostaviti moramo, da se predvideni in izvedeni potek raziskave ujemata. Kar nam pove, da je začetno pridobivanje teoretičnih izhodišč zagotovilo vsebinsko podlago za zasnovo uvedbe svetovalnega mentorstva v proces izobraževanja. V okviru empirične raziskave smo:

- (i) zbirali podatke z elektronskim spraševanjem na opredeljenem vzorcu in

- (ii) analizirali podatke. Raziskava je temeljila na merjenju v določenem časovnem intervalu in je bila presečna študija. Prav tako je temeljila na izdelanem merskem instrumentu, kar pomeni, da so bile metode zbiranja in obdelave podatkov vodilo raziskave.

Pri vključitvi nove učne metode svetovalnega mentorstva v proces izobraževanja smo se osredotočili na naslednji orodji: (i) predelan model GROW in (ii) model zanosa od Csikszentmihalyi.

5.1 Model GROW kot orodje predlagane učne metode v procesu svetovalnega mentorstva

Študenti, ko zaključijo študij, kljub ustrezni izobrazbi, niso primerno usposobljeni za samostojno delo. Ta problem sta v svoji raziskavi navrgla že Ovin in Cajnko (2016).

Izhajata iz dejstva, da se Univerze v Sloveniji še sedaj opirajo na zastarele Napoleonove in Humboldtove modele, ki jih je 1995. leta predstavil Hills. Univerze v Sloveniji bi se morale zavedati, da je priporočljivo slediti spremembam, se prilagajati in poskušati najti nove poti za napredek v procesu izobraževanja. S tem bi se zvišala tudi konkurenčnost diplomantov z ustreznimi kompetencami in jim na podlagi tega olajšala njihov pogled v prihodnost, s tem eksistenco (Ovin in Cajnko, 2016).

Študent je po trenutnih učnih metodah vržen v vodo, plavati pa se mora naučiti sam. Mnogo avtorjev (Bach, Grebenshchikov, Franklin Murrell-Wolf in drugi filozofi ter duhovniki), je mnenja, da bi bilo koristno, da se študent prelevi iz grde gosnice v čudovitega metulja, na poti preobrazbe, pa ga naj vodi predavatelj. Takšen proces dela je mogoče osvojiti s pomočjo nove učne metode, svetovalnega mentorstva.

Novo učno metodo smo podprili z modelom GROW, ki tako v tujini, kot v naši raziskavi predstavlja osnovno komunikacijsko orodje. Uporablja se lahko v realni predavalnici kot tudi v virtualni predavalnici. Svetovalno mentorstvo smo uvedli v proces izobraževanja zato, ker smo predvidevali, da bodo študenti s pomočjo te metode opravili več nalog v času, ki ga imajo na razpolago. Prav tako, smo predvidevali, da bo njihovo znanje ustrezno, ob tem pa bodo dovolj motivirani in jim bodo naloge predstavljale dovolj velik izziv, ki jih bo potiskal naprej, v zanos. Prav tako se zavedamo, da cilja ne moremo doseči, brez vmesne kontrole, discipline in vztrajnosti. Model GROW nas potiska v zanos, da na poti do cilja ne obupamo. Na podlagi tega, se bo odstotek ljudi (sedaj je 10 %), ki dosežejo v življenju res nekaj izvirnega dvignil (Žunec, 2021, str. 267).

Na temo pomena zastavljanja vprašanj je bila leta 2019 na Univerzi na Primorskem opravljena raziskava. V njej je sodelovalo 252 študentov. Raziskava se je osredotočala na vlogo in pomen postavljanja vprašanj v visokošolskem učnem okolju. Zanimali so jih zlasti odgovori na vprašanja, kako študenti zaznavajo vprašanja predavatelja pri predavanjih in vajah, kakšna vprašanja (vrste in pogostnost) po njihovem mnenju in izkušnjah zastavljajo predavatelji, kako se nanje odzivajo študenti in kakšni so razlogi za določene odzive. Rezultati raziskave kažejo, da se študenti dobro zavedajo pomena vprašanj v procesu izobraževanja. Izrazili so pozitivna stališča do učnih okolij, v katerih se postavljajo različna vprašanja in predavateljev, ki pogosto postavljajo vprašanja. Obenem pa so bili kritični do načina postavljanja vprašanj, zlasti če ta niso umeščena v učni prostor, ki omogoča pozitivno interakcijo med študenti in predavateljem ter spodbuja odzivnost študentov (Bratož in Pirih, 2020). Navedena raziskava je odlična kvantitativna verifikacija našemu orodju, ki ga opisujemo v nadaljevanju.

Model GROW, katerega je razvil John Whitmore v 80-ih letih, najenostavneje prikazuje bistvo učne metode svetovalnega mentorstva. Velja za temeljni model svetovalnega mentorstva. Sestavljen je iz štirih elementov (Levine in Easterly 2010): (i) zastavljanje ciljev, (ii) opredelitev realnega stanja, (iii) ugotavljanje možnosti za napredovanje proti zastavljenim ciljem in (iv) želja in pripravljenost, da naredimo vse za dosego ciljev.

Brockbank in McGill (2006, str. 137–142) v modelu GROW opredelujeta svetovalno mentorstvo kot orodje, s katerim se sprošča potencial študenta z namenom povečanja njegove izvedbe in v okviru teh postati učinkovitejši. Bolje je, da študenta naučimo, kako iskati rešitve, kot da mu dajemo konkretna navodila. Model je izpeljanka po začetnicah angleških besed:

1. G – GOAL (cilj),
2. R – REALITY (trenutno stanje),
3. O – OPTIONS (možnosti),
4. W – WRAP UP (zaključek).

V naši raziskavi je model GROW predavateljici omogočal, da je preverila:

1. strinjanje posameznega študenta z aktivnostmi tekom procesa,
2. razumevanje trenutne situacije,
3. vključevanje v iskanje možnosti in
4. pregled, katerih aktivnosti se je posamezni študent že lotil (Felzer 2008, str. 46).

V nadaljevanju predstavljamo delovanje modela GROW. **Oblikovanje cilja (G – GOAL)**

Predavateljica je posameznega študenta povabila, da je sodeloval pri oblikovanju aktivnosti, ki so bile pogoj, za doseg cilja. Skupaj so se dogovorili, da bodo aktivnosti sestavljene iz: projektne naloge, sodelovanja v forumu, izdelavi slovarja, analize in evalvacije poslovnega načrta ter pisnega izpita. Vse aktivnosti skupaj so predstavljale 100 % končne ocene, od tega 60 % pisni izpit.

Preučitev trenutnega stanja (R – REALITY)

Drugi korak v GROW modelu je predstavljal proučitev trenutnega stanja študentov o poznavanju področja ekonomike in managementa podjetja. Pri opredeljevanju trenutnega stanja je predavateljica uporabljala vprašanja odprtega tipa, kot so: "Kaj že veste o tem področju?", "Kdaj nameravate začeti z aktivnostmi, da boste čim lažje dosegli cilj?", "Kje ste zdaj glede na cilj, ki smo si ga skupaj zadali?" in najpomembnejše: "Kako vam lahko jaz pomagam?" (Felzer 2008, str. 47). V tej fazi je bilo pomembno, da je predavateljica znala podajati snov in ob tem aktivno poslušati študente in da je znala ob pravem trenutku postaviti študentu učinkovito vprašanje, z namenom, da je študent znal sam presoditi o trenutnem stanju. V tej fazi so študenti izvedli aktivnosti v forumu.

(O – OPTIONS)

V tretjem koraku je predavateljica predstavila dodatno gradivo, ki je služilo kot možnost za doseg cilja. Prav tako je pozvala študente, naj sami predlagajo, katera vrsta gradiva jim je najbolj blizu (knjige, prispevki, splet,...). Predavateljica je aktivno poslušala, analizirala in delala povzetke povedanega (ibid, str. 47). V tej fazi so študenti izdelali slovar in sodelovali v analizi ter evalvaciji poslovnega načrta. Študenti so bili prisiljeni, da so razmišljali o cilju in možnostih za njegovo izpolnitev. V tem koraku sta študent in predavateljica skupaj iskala možnosti za izpolnitev cilja.

Zaključek in volja (W – WRAP UP)

Zadnji korak predstavlja zaključek svetovalnega mentorstva. V tem koraku je študent sam izbral pot po kateri bo sledil zastavljenemu cilju. Njihova naloga je bila priprava projektne naloge in priprava na pisni izpit. V tej fazi je bilo nujno, da je bila študentova izbira poti pravilna, saj je bilo od tega odvisno, ali je cilj tudi dosegel (Mojzeš 2012, str. 27) Vloga predavateljice v tej fazi je bila zelo pomembna, saj je pregledala, katero pot so študenti izbrali in s pravilno izbiro tipa vprašanj študente motivirala, da so cilju sledili in da na poti do cilja niso obupali.

Če povzamemo, model GROW zagotavlja preprosto zaporedje korakov, ki jim lahko sledi tako predavatelj, kot tudi študent. Temelji na 4. fazah. S pomočjo modela predavatelj, ki je svetovalni mentor skuša pripeljati študenta do cilja, znanja. Študent pa je seznanjen in zna oceniti, kje se v določeni fazi in času nahaja. S strani predavatelja je deležen primerne usmeritve, prav tako pohvale, kot tudi spodbude.

5.1.1 Postavljanje vprašanj s pomočjo predelanega modela GROW

V Tabeli 1 sledi navedba vprašanj, katere je uporabila naša predavateljica, pri predmetu Ekonomika in management podjetja, v obdobju 2 let: 2019/2020 in 2020/2021.

Tabela 1: Zastavljena vprašanja ločena po posameznih fazah predelanega modela GROW

Vir: The GROW model, 2021 in lasten

<p>1. FAZA: ZASTAVLJANJE CILJEV</p> <p>Ključno vprašanje: Kateri cilj moramo doseči pri tem predmetu?</p> <p>Ostala pomembna vprašanja: Kaj želite s tem doseči (kratkoročno in dolgoročno)?; Kakšen rezultat poskušate doseči?; Ali veste, do kdaj želite doseči cilj pri tem predmetu?; Ali je cilj možno doseči v zastavljenem času?; Kateri trije ukrepi bi lahko bili smiselni ta teden?; Ali je cilj merljiv?; Kakšne koristi bi imeli, če bi dosegli ta cilj?</p>
<p>2. FAZA: OPREDELITEV REALNEGA STANJA</p> <p>Ključno vprašanje: Kaj se dogaja zdaj (kaj, kdo, kdaj in kako pogosto)? Kakšen je učinek ali rezultat tega?</p> <p>Ostala pomembna vprašanja: Ste že naredili kakšen korak k svojemu cilju?; Kako bi opisali, kaj ste storili?; Kje ste zdaj glede na svoj cilj?; Kje ste na lestvici od 1 do 10?; Kaj je prispevalo k vašemu uspehu do zdaj?; Kakšen napredek ste dosegli do zdaj?; Kaj trenutno dobro deluje?; Še veste, kaj se zahteva od vas?; Zakaj tega cilja še niste dosegli?; Kaj mislite, da vas zavira?; Poznate druge ljudi, ki so dosegli ta cilj?; Kaj ste že vse poskusili, da bi dosegli cilj pri predmetu?; Kaj bi lahko sedaj naredili bolje, da bi cilj dosegli?; Kako resno / nujno je stanje na lestvici od 1 do 10?</p>
<p>3. FAZA: UGOTAVLJANJE MOŽNOSTI ZA NAPREDOVANJE PROTI ZASTAVLJENIM CILJEM</p> <p>Ključno vprašanje: Kaj lahko naredite?</p> <p>Ostala pomembna vprašanja: Kaj mislite, da morate narediti najprej?; Kaj bi lahko bil vaš naslednji korak?; Kaj menite, da morate storiti, da dosežete boljši rezultat (ali da boste bližje cilju)?; Kaj bi še lahko storili?; Kako lahko jaz pomagam?; Kaj vam je že uspelo? Kako bi lahko naredili več od tega?; Kaj je za vas najtežji / najzahtevnejši del poti do cilja?; Kaj je najboljše / najslabše pri tej možnosti?; Kako ste se že lotili te / podobne situacije?; Kaj bi lahko naredil drugače?; Če bi bilo kaj mogoče, kaj bi naredil?; Kateri trije ukrepi bi lahko bili smiselni ta teden?</p>
<p>4. FAZA: ŽELJAIN PRIPRAVLJENOST, DANAREDIMO VSE ZADOSEGO CILJA</p> <p>Ključno vprašanje: Kaj boste naredili sedaj?</p> <p>Ostala pomembna vprašanja: Kako boste to naredili?; Ali lahko še kaj storite?; Kakšna je verjetnost, da bo vaš načrt uspel na lestvici od 1 do 10?; Kaj bi bilo smiselno, da bi bilo 10?; Katere ovire ovirajo uspeh, cilj?; Kakšne prepreke pričakujete ali potrebujete načrtovanje?; Kateri viri vam lahko pomagajo?; Kdaj boste začeli z nadaljnjimi koraki?; Kako boste vedeli, da ste bili uspešni?; Kakšno podporo potrebujete za to?; Kaj potrebujete od mene, da vam bo lažje?; Kako zavzeti / motivirani ste na lestvici od 1 do 10?; Kaj bi bilo smiselno, da bi bilo 10?</p>

Osnovna ideja zastavljanja vprašanj te učne metode je, da je v njej študent aktiven »epistemski akter« (da je dejaven in da »sam prihaja do znanja«). V tej točki je podobna »Sokratskemu dialogu«, ki velja za eno izmed najstarejših didaktičnih metod pouka (metoda razgovora). Zgodovinsko gledano, torej zametki svetovalnega mentorstva, izhajajo iz Aristotelovega pristopa k filozofiji in znanosti, ki je prvi uporabljal nekaj takega kot »navajanje virov« in »nizanje argumentov« in odločanjem na podlagi njih.

V kakšni meri je uvedba modela GROW vplivala na študente, ki so bili vključeni v proces svetovalnega mentorstva natančneje podajamo v empiričnem delu našega prispevka.

5.2. Model zanosa po Csikszentmihalyi in njegova uporaba v procesu svetovalnega mentorstva

Študentom predavatelj ne sme dati občutka, da nečesa ne znajo oziroma ne bodo znali narediti. V komunikacijo je smiselno vključiti besedico »še«. In kako se sliši, če predavatelj študentu reče: »Tega ne znaš« ali »Tega še ne znaš?« Druga možnost je veliko bolj sprejemljiva. Predavatelj, ki je svetovalni mentor stremi k temu, da želi študentom pomagati doseči cilj. Z majhnim korakom v komunikaciji predavatelj naredi ogromen korak pri počutju študenta. Počutje pa je tisto, ki vpliva na dosego zanosa, na dosego cilja. Ob pozitivni naravnosti je skoraj nemogoče, da naloge ne bi opravili. Iz tega sklepamo, da je študent, ko doseže zanos izpopolnjen, srečen in uspešen. Napisano potrjujeta raziskavi od Pašcu (2020) in Bakker (2005).

Prvi je o pomenu in koristnosti vključitve čustev v najrazličnejše procese pisal Daniel Goleman (1996) v knjigi Čustvena inteligenca. Na področju šolstva, so prav tako predstavljeni najrazličnejši modeli čustev z vidika študenta. Z vidika profesorja, pa še ni bilo moč zaslediti modelov. V modelu zanosa, ki smo ga vključili v proces izvajanja svetovalnega mentorstva, so študenti samoocenjevanji čustveno stanje (kot je opisano v Csikszentmihalyi, 2004; Csikszentmihalyi 2008) v posamezni fazi izvedbe modela GROW, torej v času, ki jim je bil na voljo.

Csikszentmihalyi (2008), madžarski psiholog, ki je pojem zanosa prvi definiral, je v svojem modelu definiral osem čustvenih stanj: tesnoba, zaskrbljenost, otopelost, dolgčas, sproščenost, nadzor, zanos in prebujanje. Preučeval je eno izmed navedenih čustvenih stanj in sicer zanos, z namenom, da bi bolje razložil mehanizem motivacije. Po mnenju Csikszentmihalyija pride do zanosa, ko se posameznik sooči z jasnimi nabori ciljev, tako da se zna odzvati brez vprašanj, kako in na kakšen način naj bi bilo kaj narejeno. Optimalne izkušnje po navadi vključujejo ravnovesje med posameznikovimi sposobnostmi in izzivi (Demerouti, 2006). Zanos je ravnotežje med izzivom in sposobnostmi. Najpogosteje se pojavi pri aktivnostih z določenim ciljem in pravili, ki zahtevajo vlaganje psihične energije, napora, določenih spretnosti in veščin, kar je moč zaznati z uvedbo našega modela GROW.

Na to temo, je bilo na področju šolstva opravljenih mnogo raziskav (DeTombe, 2002; Bakker 2005; Leitner in Leopold-Wildburger, 2011; Emeršič, 2013; Bokal in Steinbacher, 2019; itd.). Raziskava, ki je potekala med učitelji glasbe in njihovimi učenci, je vključevala 178 učiteljev glasbe in 605 študentov izmed 16 različnih

glasbenih šol. Na podlagi literature je bila postavljena hipoteza, da imajo delovni resursi, vključno z avtonomijo, odzivom nastopa in socialno podporo, pozitiven vpliv na uravnoteženost med učiteljevimi izzivi in spretnostmi, ki prispevajo k izkušnji zanosa. Druga hipoteza se je nanašala na zanos v smislu, da ta prehaja iz učiteljev na njihove učence. Rezultati analiz podpirajo tako prvo kot drugo hipotezo (Emeršič, 2013).

V Sloveniji je bila 2012 izvedena raziskava med visokošolskimi učitelji. Namen študije je bil preučiti asociacije med zanosom pri delu. V raziskavi je sodelovalo 293 profesorjev s treh slovenskih univerz, in sicer z Univerze v Ljubljani, Univerze v Mariboru ter z Univerze na Primorskem. Rezultati študije so pokazali, da predavatelji dosežejo večji zanos, če imajo svobodno pot pri načrtovanju svojega dela (Emeršič, 2013).

Emeršič (2013) se je lotila v svoji raziskavi problema, kjer je predpostavila, da na zanos študentov v največji meri vpliva osebnost profesorja. Svojo hipotezo je potrdila, saj kar 48,3 % vseh vprašanih študentov navaja, da osebnost profesorja zelo močno vpliva na njihovo doživljanje študijskega zanosa. Rezultati kažejo, da obstaja več študentov prvih letnikov, ki se strinjajo, da osebnost profesorja v največji meri vpliva na njihovo doživetje zanosa ($M = 4,40$) kot pa študentov četrtil letnikov ($M = 4,21$). Tudi Bakker (2005) je v eni izmed raziskav ugotovil, da se zanos lahko prenaša. V raziskavi so sodelovali učitelji glasbe ter njihovi učenci. Dokazali so, da je izkušnja zanosa pri učiteljih pozitivno povezana z zanosom pri njihovih učencih.

6 Rezultati in razprava

6.1 Rezultati in spoznanja opravljene empirične raziskave - uvedba modela GROW

Avtorica tega prispevka je nosilka in izvajalka predmeta *Ekonomika in management* podjetja na visokošolskem zavodu 7 let. Brez uvedbe svetovalnega mentorstva je proces izobraževanja izvajala 5 let. Zadnji dve leti se je odločila, da v svoj proces izobraževanja uvede novo metodo dela, svetovalno mentorstvo z obema orodjema, ki smo ju predstavili v teoretičnem delu. V Tabeli 2 prikazujemo podatke: (i) koliko študentov je v posameznem študijskem letu bilo vpisanih k predmetu, (ii) koliko študentov je dejansko predmet obiskovalo, (iii) koliko študentov je opravilo v določenem času vse naloge, ki so bile pogoj za zaključek vseh aktivnosti pri tem

predmetu in (iv) kakšen je bil povprečen procent uspešnosti študentov, ki so svoje naloge v določenem času opravili.

Tabela 2: Število študentov in doseganje zastavljenega cilja ločeno po posameznem študijskem letu, od 2014 - 2021

Vir: Lasten

ŠTUDIJSKO LETO	v proces izobraževanja vključeno svetovalno mentorstvo	število vpisanih študentov k predmetu fi	število aktivno sodelujočih študentov fi	procent aktivno sodelujočih študentov fi %	število / delež študentov, ki so opravili vse naloge v določenem času fi1 / fi1 %	delež pov- prečja vseh opravljenih nalog
2014/2015	NE	15	11	73,33	9 / 81,82	74
2015/2016	NE	33	24	72,73	18 / 75,00	73
2016/2017	NE	25	14	56,00	11 / 78,57	72
2017/2018	NE	22	17	77,27	15 / 88,24	73
2018/2019	NE	35	27	77,14	24 / 88,89	74
POVPREČJE				71,29		73,20
2019/2020	DA	21	19	90,48	19 / 100,00	83
2020/2021	DA	39	31	79,49	31 / 100,00	83
POVPREČJE				84,99		83,00
SKUPAJ		190	143			

Iz Tabele 2 je razvidno, da je bila raziskava opravljena na vzorcu 190 študentov, od tega jih je v povprečju 70,52 % aktivno sodelovalo v procesu izobraževanja. V nadaljevanju se bomo osredotočili na razliko med številom študentov, ki so dosegli zastavljen cilj in so bili deležni svetovalnega mentorstva v procesu izobraževanja in številom študentov, ki so dosegli svoj cilj in v proces izobraževanja s pomočjo svetovalnega mentorstva niso bili vključeni.

V proces izobraževanja brez vključene učne metode svetovalnega mentorstva je bilo aktivno vključenih 93 študentov. Zaobjeli smo obdobje 5 let. V povprečju je bilo v vseh letih, ki smo jih vključili v raziskavo aktivnih 71,29 % študentov. V procesu izobraževanja, kjer svetovalno mentorstvo ni bilo vključeno, če temeljimo na našem vzorcu, se ni zgodilo, da bi vsi študenti, ki so aktivno sodelovali v procesu izobraževanja uspešno opravili vse naloge v času, ki so ga imeli na razpolago. Najvišji delež uspešnosti opravljenih nalog je bil 88,89 % in sicer v študijskem letu 2018/2019. Prav tako smo merili kakšno oceno oziroma kakšne procente so v

povprečju dosegli študenti pri opravljenih nalogah. Delež povprečja vseh opravljenih nalog je tako znašal 73,20 %, kar predstavlja povprečno oceno pdb (8).

Zadnji dve študijski leti se je izvajalka in nosilka predmeta odločila, da v proces izobraževanja vključi učno metodo svetovalnega mentorstva, z obema navedenima orodjema. V inovativen proces je bilo aktivno vključenih 50 študentov. V povprečju je bilo v obeh letih, ko je izvajalka izvajala proces izobraževanja s pomočjo svetovalnega mentorstva aktivnih 84,99

% študentov. V tem procesu izobraževanja, če temeljimo na našem vzorcu obdobja dveh let, vidimo, da so vsi študenti, ki so aktivno sodelovali v procesu izobraževanja uspešno opravili vse naloge v času, ki so ga imeli na razpolago. S tem je predavateljica, svetovalna mentorica dobila potrditev, da je sprejela pravilno odločitev glede uvedbe nove učne metode v proces izobraževanja. Prav tako smo izmerili, kakšno oceno oziroma kakšen delež so v povprečju dosegli študenti pri opravljenih nalogah. Delež povprečja vseh opravljenih nalog je tako znašal kar 83 %, kar predstavlja povprečno oceno pdb (9) in je kar za 10 % višji od deleža, kjer učne metode svetovalnega mentorstva nismo vključili. Na tem mestu prav tako povemo, da se je proces izobraževanja navedenega predmeta do študijskega leta 2020/2021 izvajal že od samega začetka tako na daljavo kot v živo. Navedena situacija (COVID-19), v kateri smo se znašli v letu 2020 ni vplivala na sam proces izobraževanja. Vplivala je edino na izvedbo končnega izpita (ocenjevanje teoretičnega znanja), ki se je v letu 2020/2021 izvedel na daljavo, preko spletnega orodja Sava Exam Browser.³

Glede na to, da je naš vzorec majhen, lahko za potrditev zastavljene hipoteze H1 izberemo statistiko t-test oziroma študentovo t-porazdelitev. S 95 % gotovostjo oziroma s 5 % stopnjo tveganja lahko trdimo, da bo med 74 % in 93 % študentov vse populacije, ki bodo v prihodnje vključeni v proces izobraževanja s pomočjo svetovalnega mentorstva uspešno opravili vse naloge.

³ Naj ponovimo, da je predavateljica, svetovalna mentorica študente ocenjevala že tekom procesa izobraževanja v kombinaciji praktičnega znanja (projektna naloga, seminar in evalvacija in je ta del predstavljal 35 % končne ocene) in odnosov (sodelovanje na forumu, aktivnosti v orodju Trello in je ta del predstavljal 5 % končne ocene) ter na koncu še z ocenjevanjem teoretičnega znanja (pisni del izpita in je predstavljal 60 % končne ocene).

$$n = 50; p = 0,83; \alpha = 5 \% \rightarrow z^{\alpha/2} = \pm 1,96$$

$$P\left(p - z^{\alpha/2} \cdot \sqrt{\frac{p \cdot (1-p)}{n}} < \pi < p + z^{\alpha/2} \cdot \sqrt{\frac{p \cdot (1-p)}{n}}\right) = 1 - \alpha$$

$$P\left(0,83 - 1,96 \cdot \sqrt{\frac{0,83 \cdot (1-0,83)}{50}} < \pi < 0,83 + 1,96 \cdot \sqrt{\frac{0,83 \cdot (1-0,83)}{50}}\right) = 0,95$$

$$P(0,736 < \pi < 0,934) = 0,95 \quad (2)$$

Formula in ustrezni podatki:

Na podlagi rezultata kvantitativne analize na tem mestu potrjujemo zastavljeno hipotezo H_1 : *Število študentov, ki dosežejo zastavljen cilj in so deležni svetovalnega mentorstva v procesu izobraževanja je večje od števila študentov, ki v takšen proces izobraževanja niso vključeni.*

Prav tako na tem mestu povemo, da lahko predavatelj preveri raven svoje avtoritete na način, da preveri kakšen je odstotek opravljenih nalog, ki so jih opravili aktivni študenti v danem času. Če je ta odstotek višji od 80 % potem ima predavatelj močno in zdravo avtoriteto, če je odstotek med 50 % in 80 % potem ima predavatelj dobro avtoriteto, če pa je odstotek opravljenih nalog pod 50 %, je avtoriteta predavatelja šibka (Žunec, 2021, str. 107). Odstotek povprečja opravljenih nalog, ko je predavatelj uvedel učno metodo svetovalnega mentorstva v proces izobraževanja je v povprečju v obeh letih znašala 83 %, kar pomeni, da je ta učna metoda učinkovita celo pri višanju ravni avtoritete predavatelja.

6.2 Rezultati in spoznanja opravljene empirične raziskave – uvedba modela zanosa od Csikszentmihalyi

Kot osnovo za raziskovanje smo uporabili deskriptivno metodo, pri čemer smo snov črpali večinoma iz tujih virov. Za zbiranje podatkov je bila uporabljena tehnika anketiranja, kot instrument raziskave pa anonimni vprašalnik. Študenti so anketne vprašalnike pri predmetu *Matematično modeliranje*⁴ reševali v poletnem semestru 2019/2020 in poletnem semestru 2020/2021 in sicer preko orodja Trello.⁵

⁴ Avtorica tega prispevka je bila pri predmetu vključena kot svetovalna mentorica in ne kot nosilka in izvajalka predmeta.

⁵ Uporabljali smo jo za podporno aplikacijo orodju modela GROW. Z uporabo Trello table so slušatelji spremljali lasten napredek in napredek celotne skupine (torej letnika).

V študijskem letu 2019/2020 je v raziskavi sodelovalo 15 študentov. V študijskem letu 2020/2021 je v raziskavi sodelovalo 13 študentov. Naš vzorec obsega 28 študentov in govorimo o malem vzorcu. Sklepali bomo iz vzorca na populacijo, torej bomo govorili o inferenčni statistiki. Vsi navedeni študenti so bili vključeni v proces svetovalnega mentorstva, ki se je izvajal skozi proces izobraževanja. Pri izvajanju svetovalnega mentorstva smo uporabljali model GROW. Osredotočili smo se na posameznega študenta (predstavljal je našo osnovno enoto) in merili v kateri fazi izvedbe modela GROW doseže zanos (zanos je naša opisna in nominalna spremenljivka). Demografski podatki niso bili predmet raziskave.

Vsakemu posameznemu študentu smo na začetku posamezne faze izvedbe modela GROW zastavili enako vprašanje: *V katerem delu na grafu čustvenih stanj se trenutno nahajaš?* Študenti so lahko izbirali med naslednji čustvenimi stanji: tesnoba, zaskrbljenost, otopelost, dolgčas, sproščenost, nadzor, zanos in prebujanje. Tabeli 3 prikazujemo, kako so študenti po posameznih fazah izvedbe procesa izobraževanja dosegali zanos. Vsa ostala čustvena stanja puščamo ob strani.

Tabela 3: Število in odstotek študentov, ki dosegajo zanos po posameznih fazah

Vir: Lasten

leto izvedene raziskave	Fi	fi – prva faza izvedbe modela GROW		fi -druga faza izvedbe modela GROW		fi - tretja faza izvedbe modela GROW		fi - četrta faza izvedbe modela GROW	
		Fi %	Fi %	Fi %	Fi %	Fi %	Fi %		
2019/ 2020	15	4	26,67	7	46,66	9	60,00	15	100
2020/ 2021	13	3	23,07	5	38,46	8	61,54	13	100
skupaj fi	28	7	25,00	13	46,43	17	60,71	28	100
skupaj % fi %			24,87		42,56		60,77		100

Iz tabele 3 razberemo, da čustveno stanje zanos pri študentih, ko prehajajo iz prve faze v naslednjo fazo izvedbe modela GROW narašča. V zaključni fazi so zanos dosegli vsi študenti, torej so vsi študenti v procesu svetovalnega mentorstva bili dovolj motivirani, da so zaključili svoje obveznosti pri predmetu, kar posledično pomeni, da so vsi opravili naloge v času, ki jim je bil dan. Torej so vsi študenti dosegli cilj, ki so si ga skupaj s svetovalnim mentorjem, na samem začetku procesa

izobraževanja zadali. Cilj je dosegel tudi predavatelj, saj je dosegel potrditev, da je izbrana učna metoda pravilna in ustrezna.

V nadaljevanju za lažjo predstavo, še v Grafu 1 prikazujemo delež študentov, ki so po posameznih fazah v obdobju dveh let dosegli zanos.



Graf 1: Delež študentov z dosego zanos

Vir: Lasten

V povprečju (Graf 1) obeh let je v prvi fazi doseglo zanos 24,87 % študentov, v drugi fazi 42,56 % študentov, v tretji fazi 60,77 % študentov in v zadnji fazi vsi študenti (100 %). Prav tako smo izračunali povprečje povprečja obeh let, po vseh fazah in ugotovili, da je v povprečju po vseh fazah doseglo zanos 57,05 % študentov.

Glede na to, da je naš vzorec majhen, lahko za potrditev zastavljene hipoteze H2 izberemo statistiko t-test oziroma študentovo t-porazdelitev. S 95 % gotovostjo oziroma s 5 % stopnjo tveganja lahko trdimo, da bo 75 % študentov vse populacije, ki bodo v prihodnje vključeni v proces izobraževanja s pomočjo svetovalnega mentorstva doseglo zanos do cilja, ki so si ga zadali.

$$n = 28; p = 0,57; \alpha = 5\% \rightarrow z^{\alpha/2} = \pm 1,96$$

$$P\left(p - z^{\alpha/2} \cdot \sqrt{\frac{p \cdot (1-p)}{n}} < \pi < p + z^{\alpha/2} \cdot \sqrt{\frac{p \cdot (1-p)}{n}}\right) = 1 - \alpha$$

$$P\left(0,57 - 1,96 \cdot \sqrt{\frac{0,57 \cdot (1-0,57)}{28}} < \pi < 0,57 + 1,96 \cdot \sqrt{\frac{0,57 \cdot (1-0,57)}{28}}\right) = 0,95$$

$$P(0,39 < \pi < 0,75) = 0,95$$

(3)

Formula in ustrezní podatki:

Rezultat našega prispevka je predstavitev in objava koncepta procesa, zato lahko na podlagi rezultata kvantitativne analize majhnega vzorca potrdimo zastavljeno hipotezo H2: Študenti, ki so deležni svetovalnega mentorstva v procesu izobraževanja so pozitivno naravnani. V kolikor bomo naredili nadgradnjo raziskave bo ta temeljila na večjem vzorcu. Dejstvo je, da v kolikor želimo pri 5 % stopnji značilnosti ponovne raziskave doseči manj kot 0.05 razliko med ocenjenim deležem in populacijskim deležem, je smiseln vzorec velikosti vsaj 377 enot.

7 Sklepni del

Vsak predavatelj, bi moral: (i) imeti dovolj znanja in biti dovolj strokoven, (ii) biti dovolj čustveno inteligenten, (iii) uporabljati zdravo kmečko pamet, (iv) imeti strast in energijo do dela, ki ga opravlja, (v) biti discipliniran, (vi) znanje študentov ocenjevati tako teoretično, praktično kot tudi odnosno (vii) imeti pogum pri sprejemanju odločitev in (viii) biti ponosen nase in prav tako na študente.

Napisanega se zavedamo, zato je naša predavateljica vključila v proces izobraževanja učno metodo svetovalnega mentorstva. Bistvo v procesu izobraževanja je, da predavatelj zagotovi ustrezen prenos znanja, v pravem vzdušju in da se na podlagi tega študenti razvijajo in gredo po pravi poti do cilja. Cilj naj ne temelji na preteklosti, ampak na trenutnem stanju in na prihodnosti.

Prednosti za študente, ki so sodelovali v procesu izobraževanja, v katerega je bilo vključeno svetovalno mentorstvo vidimo predvsem v: (i) spodbujanju sprotne delo, (ii) sledenju lastnega napredka, (iii) hitremu odkrivanju morebitnih težav, (iv) hitrejšemu napredovanju k opravljeni nalogi in (v) povratni informaciji profesorja, svetovalnega mentorja.

Na podlagi raziskave smo hipotezi H1 in H2 potrdili. Na začetku empiričnega raziskovanja smo opredelili temeljno tezo in si postavili ključno raziskovalno vprašanje. Tezo smo empirično preverili in ugotovili, da predavatelj in študent s pomočjo svetovalnega mentorstva dosegata pomemben napredek pri dosegu zastavljenega cilja. S tem, ko smo potrdili obe raziskovalni hipotezi, potrjujemo tudi temeljno tezo raziskave.

Dejstvo je, da s pomočjo svetovalnega mentorstva, ki bi ga lahko vsi predavatelji vključili v proces izobraževanja ne smemo pričakovati popolnosti. Zagotovo smemo pričakovati napredek pri predavateljih in pri študentih. Če se držimo tega mišljenja, bo sčasoma postal del vsakdanjega delovanja. Biti odličen ni večšina, ampak naj postane navada. Študenti si bodo zapomnili tistega predavatelja, zaradi katerega so lažje dosegli svoje cilje, od katerega so se veliko naučili in so lahko pri opravljanju študijskih obveznosti napredovali tako s področja opravljene naloge kot s področja zanosa.

V kolikor predavatelj s svojim procesom izobraževanja ni uspešen, naj ga vodi misel od Alberta Einsteina, ki pravi »Čista neumnost je delati stvari na isti način in pričakovati drugačen rezultat«. Smiselno je najti nov način pristopa, ki ohranja pristnost pri vodenju študentov skozi proces izobraževanja. Nov način pristopa o katerem smo raziskovali je svetovalno mentorstvo. S pomočjo uvedbe nove učne metode svetovalnega mentorstva bodo študenti dosegli zadani cilj. S pomočjo svetovalnega mentorstva se vsi sodelujoči razvijajo – tako predavatelji, kot tudi študenti. Študenti so slika predavatelja. V kolikor je število opravljenih nalog majhno, je prenos znanja slab. V kolikor je število opravljenih nalog visoko, je metoda izobraževanja odlična. Na podlagi raziskav, ki smo jih predstavili lahko potrdimo, da je uvedba svetovalnega mentorstva učna metoda, ki daje odlične rezultate in je uvedba te le v proces izobraževanja priporočljiva, če že ne skoraj nujna.

Zahvala

Zahvaljujem se vsem sodelujočim študentom in študentkam ter g. Branku Žuncu iz podjetja Družba za odličnost d.o.o., za vrhunsko izvedene treninge in mednarodne delavnice, z namenom usvajanja večšin svetovalnega mentorstva.

Literatura in viri

- About Coaching. (2021). Pridobljeno 6.5.2021 iz: <http://www.coachfederation.org/intcoachingweek/about-coaching/>
- Avguštin, A. (1991). Učitelj [De magistro], Problemi – razprave (Bog, učitelj, gospodar), 10. 1: 5-47.
- Bakker, A. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behaviour*, 66, 26-44.
- Bokal, D. in Steinbacher, M. (2019). Phases of psychologically optimal learning experience: task-based time allocation model. *Central European Journal of Operations Research*, volume 27, pages 863-885.
- Bratož, S. in Pirih, A. (2020). Stališča študentov do vprašanj predavateljev v predavalnici. Pridobljeno 27.5.2021 iz: <https://www.sodobna-pedagogika.net/arhiv/nalozil-clanek/?id=1690>
- Brockbank, A. in McGill, I. (2006). *Facilitating Reflective Learning Through Mentoring and Coaching*. London: Kogan Page.

- Cajnko, P. (2014). *Managementski model svetovalnega mentorstva in vpliv njegovih aktivnosti na zadovoljstvo zaposlenih in uspešnost podjetja: doktorska disertacija*. Pridobljeno 5.5.2021 iz: <https://dk.um.si/Dokument.php?id=67815>
- CIPD – Chartered Institute of Personnel and Development. (2016). *Views on Working Life*, London: Chartered Institute of Personnel and Development.
- Cook, S. (2009). *Coaching for High Performance: How to develop Exceptional Results Throug Coaching*. Cambridgeshire: IT Governance Publishing.
- Crane, G. T. (2007). *The Heart of Coaching*. San Diego: FTA Press.
- Creasy, J. in Paterson, F. (2005). *Leading coaching in schools*. Nottingham: National College.
- Csikszentmihalyi, M. (2004). *Good business: Leadership, flow, and the making of mean- ing*. New York: Penguin.
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow. The Psychology of Optimal Experience*. Harper Perennial Modern Classics, New York: Harper Collins.
- Čeč, F. (2006). *S coachingom do večjih poslovnih in osebnih dosežkov*. Zagorje ob Savi: Regionalni center za razvoj.
- Černe, T. (2021). *Ideje iz učnega coachinga v šoli*. Pridobljeno 6.5.2021 iz: <https://shop.lupinica.si/si/content/31-ideje-iz-ucnega-coachinga-v-soli>
- Demerouti, E. (2006). *Job characteristics, flow, and performance: The moderating role of conscientiousness*. Journal of Occupational Health Psychology, 11, 266–280.
- Devine, M., Meyers. R. in Houssemand, C. (2012). *How can coaching make a positive impact within educational settings?* Pridobljeno 6.5.2021 iz: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813034939>
- Emeršič, M. (2013). *Zanos studentov razrednega pouka*. Diplomsko delo, Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Evropski coaching inštitut. (2007). *ECI predstavitev Slovenija*. Pridobljeno 6.5.2021 iz: http://the-iic.org/downloads/ECI_predstavitev_slovenia.pdf
- Felzer, B. (2008). *Model coachinga za doseganje učinkovitosti zaposlenih*. Specialistično delo. Maribor: Ekonomsko poslovna fakulteta Univerze v Mariboru.
- Gallwey, W. T. (1974). *The Inner Game of Tennis*. 1. Izdaja. New York: Random House.
- Glotta Nova d.o.o. (2022). *Kaj je NLP?* Pridobljeno 23.1.2022 iz: http://www.glottanova.si/NLP/kaj_je_NLP/index.php
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- GROW Model Coaching. (2022). Pridobljeno 25.1.2022 iz: <https://slidebazaar.com/>
- Hills, G. (1995). *Knowledge is luggage: travel Light*. in: Pejovnik, S. and Komac, M. Transfer of Knowledge: Academia – Technology – Quality of Life. Forum Bled. 3 – 6-December 1995, Bled. PP: 1 – 11.
- Kramar, M. (2009). *Pouk*. Nova Gorica: Educa, Melior.
- Leshinsky, M. (2007). *Coaching Millions*. New York: Lifestyle Entrepreneur Press.
- Levine, R. in Easterly, W. (2010). *It's Not Factor Accumulation: Stylized Facts and Growth Models*. Pridobljeno 18.5.2021 iz: http://williameasterly.files.wordpress.com/2010/08/8_easterly_levine_itsnotfactoraccumulation_bc.pdf
- Lofthouse, R. (2018). *Coaching in education: a professional development process in formation*. Pridobljeno 6.5.2021 iz: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19415257.2018.1529611?journalCode=rjie20>
- Meggingson, D. in Clutterbuck, D. (2007). *Techniques for Coaching and Mentoring*. Oxford: Butterworth–Heinemann.
- Mojzeš, M. (2012). *Managerji – Coachi svojim zaposlenim*. Magistrsko delo. Maribor: Ekonomsko poslovna fakulteta Univerze v Mariboru.
- Ovin, R. in Cajnko, P. (2016). *Shrinking labor market as consequence of transition gap in higher education in Slovenia*. V: HAIR, Joe (ur.). Growing in shrinking markets: Global Business Conference 2016 proceedings, (Global Business Conference, ISSN 1848-2252).
- P. J. (2021). *Coaching in NLP*. Pridobljeno 7.10.2021 iz: http://www.inti.si/images/stories/Vseved/coaching/1_coaching_in_nlp.pdf

- Paşcu, F. (2020). *Coaching – a useful tool of handling strong emotion & stress for adults*. Journal of International Scientific Publications: Educational Alternatives 18, 170-177. Pridobljeno 26.5.2021 iz: <https://www.scientific-publications.net/en/article/1002110/>
- Passmore, J. in Rehman, H. (2012). *Coaching as a learning methodology - a mixed methods study in driver development using a randomised controlled trial and thematic analysis*. International Coaching Psychology Review, 7(2), 166-184.
- Planinca. (2021). *Coaching formula*. Pridobljeno 24.5.2021 iz: <http://www.planinca.si/coaching/kaj-je-coaching/>
- Programske smernice. (2008). *Svetovalna služba v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Resnik Planinc, T. (2021). *Učne oblike in učne metode*. Pridobljeno 7.10.2021 iz: http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/TrajnostniRazvoj/Ucne_oblike_in_ucne_metode.pdf.
- Rutar Ilc, Z. (2014). *Timski coaching – priložnost za razvoj kapacitet šolskih razvojnih timov*. Pridobljeno 6.5.2021 iz: <https://old.delo.si/zgodbe/nedeljskobranje/kolegialni-coaching-s-preizprasevanjem-iz-precepa.html>
- Sperry, L. (2004). *Executive Coaching*. New York: Brunner–Routledge.
- SSKJ. (2021). Pridobljeno 7.10.2021 iz: <https://fran.si/iskanje?FilteredDictionaryIds=130&View=1&Query=%2A>
- Stemberger, P. J. (2008). *Coaching v poslovnem okolju*. Pridobljeno 6.5.2021 iz: http://www.inti.si/images/stories/Vseved/coaching/5_coaching_v_poslovnem_okolju.pdf
- Tee Ng, P. (2012). *Mentoring and coaching educators in the Singapore education system*, *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, Vol. 1 No. 1, pp. 24-35. Pridobljeno 6.5.2021 iz: <https://doi.org/10.1108/20466851211231602>
- The GROW model*. (2021). Pridobljeno 7.5.2021 iz: <https://www.performanceconsultants.com/grow-model#GROW>
- Tomić, A. (2003). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje.
- Whiterspoon, R. in White, R. (1996). *Executive coaching: A continuum of roles*. *Consulting Psychology Journal: Practise and Research*, 45(2), 124–133.
- Žunec, B. (2021). *Revolucija vodenja*. Maribor: Družba za odličnost.