

*Prethodno priopćenje /  
Preliminary communication*  
Prihvaćeno: 26.1.2016.

**dr. sc. Anđelka Slavić**

**Danijela Matić**

Osnovna škola don Lovre Katića, Solin

## **STRATEGIJA MENTORSKOG RADA**

**Sažetak:** *Kada govorimo o obilježjima suvremene nastave, naglašavamo da je učenik u središtu nastavnog procesa (Matijević i Radovanović, 2011). Cilj poučavanja i učenja nije samo prenošenje i usvajanje sadržaja nego i osposobljavanje učenika za primjenu učinkovitih modela misaonog rada (Cindrić i sur., 2010). U traženju odgovora na pitanja koje su nastavne strategije učinkovite, kako znamo da su učinkovite i kako ih učitelji mogu primijeniti u nastavnom radu s ciljem poboljšanja učeničkih postignuća, moramo uzeti u obzir analize učinaka nastavnih strategija i tipove učenika u određenim situacijama i sadržajima. Marzano i sur. (2006) zaključuju da se u traženju tih odgovora učitelji trebaju oslanjati na svoje poznavanje učenika, svoj predmet i svoju situaciju kako bi sami otkrili učinkovite nastavne strategije. Mentorska nastava podrazumijeva pojačani samostalni rad učenika pod vodstvom i nadzorom mentora koji se može uspješno primjenjivati već u osnovnoj školi (Jones i sur., 2004). U OŠ don Lovre Katića u Solinu, ispitali smo stavove učitelja o strategiji mentorskog rada. Dobiveni rezultati pokazuju da učitelji procjenjuju mentorsku nastavu izuzetno važnom u kontekstu cjeloživotnog obrazovanja i primjenjivom na svim razinama školovanja. Ipak, ukazuju da im za primjenu u svakodnevnom radu nedostaje znanja i vještina te upozoravaju na brojne objektivne prepreke za primjenu strategije mentorskog rada.*

**Ključne riječi:**  *cjeloživotno učenje, mentorski rad, stavovi učitelja, suvremene strategije nastave*

## 1. Uvod

Cilj je suvremene škole osposobiti svakog učenika da što uspješnije odgovara na postavljene zahtjeve suvremenog načina života. U novijoj povijesti nastave možemo razlikovati dvije glavne didaktičke strategije. Prvu označavamo sintagmom *nastava usmjerena na učitelja* (učitelj predaje, demonstrira, a učenici sjede, slušaju i gledaju, primaju i pamte, reproduciraju zapamćeno te zaključno pokazuju koliko su zapamtili i zadržali od zapamćenog). Drugu označavamo sintagmom *nastava usmjerena na učenike* (učenici rješavaju probleme, istražuju, analiziraju, razgovaraju, vrednuju, konstruiraju i sl.). Kad govorimo o obilježjima suvremene nastave, često naglašavamo da nastava treba biti usmjerena na učenika, odnosno da je učenik u središtu nastavnog procesa u kojem se prožimaju aktivnosti učenja i poučavanja (Matijević i Radovanović, 2011). Cilj učenja i poučavanja nije samo stjecanje znanja, već usmjeravanje na osposobljavanje učenika da ovladaju procesima učenja, odnosno osposobljavanje učenika za primjenu učinkovitih modela misaonog rada (Cindrić, Miljković i Strugar, 2010). Taj se cilj ostvaruje u nastavnom radu primjenom različitih nastavnih strategija. U pedagogiji i didaktici nastavna strategija obuhvaća smišljenu kombinaciju metoda i postupaka kojima se potiče učenikova aktivnost te mu se omogućuje upravljanje vlastitim procesom učenja radi ostvarivanja ciljeva odgoja i obrazovanja (Cindrić i sur., 2010). Nastavne strategije autori različito definiraju, imenuju i razvrstavaju. Bognar i Matijević (2002) razlikuju strategije odgoja (strategija egzistencije, strategija socijalizacije, strategija individualizacije) i strategije obrazovanja (strategija poučavanja i učenja, strategija doživljavanja i izražavanja doživljenog, strategija vježbanja te strategija stvaranja). Marzano, Pickering i Pollock (2006) na temelju znanstvenih istraživanja zaključili su da nastavne strategije poboljšavaju učenička postignuća u svim nastavnim predmetima i razinama školovanja. Oni navode devet nastavnih strategija: pronalaženje sličnosti i razlika, rezimiranje i bilježenje, povećanje truda i davanje priznanja, domaće zadaće i vježbanje, nelingvistički prikazi, kooperativno učenje, postavljanje ciljeva i davanje povratnih informacija, stvaranje i provjeravanje hipoteza te natuknice, pitanja i složeniji organizatori. Cindrić i sur. (2010) razlikuju strategiju učenja otkrivanjem i rješavanjem problema, strategiju interaktivnog učenja i rada na projektu, strategiju integrativnog učenja i nastave usmjerene na djelovanje, strategiju suradničkih oblika učenja, strategiju mentorskog rada i strategiju timskog rada. U traženju odgovora na pitanja koje su nastavne strategije učinkovite, kako znamo da su učinkovite i kako ih učitelji mogu primijeniti u nastavnom radu s ciljem poboljšanja učeničkih ishoda, moramo uzeti u obzir analize učinaka nastavnih strategija, određene tipove učenika u određenim situacijama i na određenim

sadržajima. Marzano i sur. (2006) zaključuju da se u traženju tih odgovora učitelji trebaju oslanjati na poznavanje učenika, svoj predmet i svoju situaciju kako bi sami otkrili najprimjerenije nastavne strategije.

### *Strategija mentorskog rada*

Kad govorimo o strategiji mentorskog rada, u literaturi je povezujemo s mentorskom nastavom i ubrajamo u suvremene sustave nastave (Poljak, 1991). Osim mentorske nastave razlikujemo heurističku, programiranu, egzemplarnu i problemsku nastavu. Sve predstavljaju varijaciju odnosa u didaktičkom trokutu između učitelja, učenika i nastavnog sadržaja. Karakteristika je mentorske nastave pojačani samostalni rad učenika pod vodstvom i nadzorom učitelja mentora. Mentorski se rad može uspješno primjenjivati već u osnovnoj školi (Jones, Stallings i Malone, 2004), kao i na svim višim razinama školovanja.

*Mentor* (grčki) - vođa, voditelj, učitelj. U pedagoškom značenju riječ mentor podrazumijeva iskusnog učitelja (ponekad i starijeg) koji vodi i upućuje učenike i studente tijekom pisanih i drugih uradaka (referati, seminari, izvješća, projekti, istraživanja, završni radovi i sl.). Mentor pomaže učeniku u otkrivanju i razvijanju njegovih sposobnosti, potiče njegov interes za učenje i stjecanje znanja i vještina. Pri tom svaki mentor izgrađuje vlastiti stil rada.

Najčešće se mentorska nastava povezuje s darovitim učenicima, učenicima s teškoćama, učenicima koji iz različitih razloga ne mogu pohađati nastavu i sl. U literaturi se naglašava vrijednost suradničkog učenja i vršnjačkog mentorstva, naročito za učenike s teškoćama (Cotton, 2009; Greenwood, 1997; Hofstadter-Duke i Daly, 2011; Kelsey, 2011; Matijević, 1996; *Olmscheid, 1999*). Međutim, zadaća učitelja mentora je stvaranje povoljnih uvjeta za učenje i napredovanje svakog učenika (Matijević, 1996). Učitelji 21. stoljeća moraju biti svjesni da se suočavaju s rastućim brojem „Google učenika” koji zahtijevaju i novu ulogu učitelja kao virtualnih mentora (Byrd i Raspberry, 2011). Pored učitelja, mentori učenicima mogu biti roditelji, vanjski suradnici, instruktori, treneri, savjetnici te stariji i sposobniji učenici.

Mentorski rad kao strategija i pojam u širem smislu splet je međusobno povezanih oblika i metoda rada koje, uz odgovarajuću tehničko-tehnolojsku potporu, omogućuju stalnu stručno-pedagošku i drugu potporu subjektima odgoja i obrazovanja. U mentorskom radu zajedničke su aktivnosti mentora i učenika radi postizanja unaprijed jasno zadanog cilja. Uspješni mentorski rad isključuje prisilu na učenika, potiče se i ističe kvaliteta rada te omogućuje samovrednovanje. Mentor pomaže učeniku savladavati prepreke, a u skladu s ciljevima i zadaćama te sadržajima rada bira metode i oblike koje najbolje

odgovaraju predznanju, individualnim mogućnostima i sposobnostima učenika, njegujući pri tome samopoštovanje učenika i razvijanje pozitivne slike o sebi. U uvjetima zajedničke nastave svakodnevno dolazi do individualnog komuniciranja između učenika i učitelja, ali svaki oblik takva komuniciranja nećemo nazivati mentorskim. Termin *mentorska komunikacija* označava sustav međusobno povezanih razgovora ili pak drugih vidova planiranog komuniciranja učitelja i učenika kako bi se pružila instruktivna pomoć za svladavanje zadaća i postizanja određenog cilja (Matijević, 1996).

Obaveza je mentora i evaluacija postignutih rezultata i aktivnosti pojedinca. Mentor učenicima pruža povratne informacije o izvršenim zadacima te sustavno prati i ocjenjuje rezultate i aktivnosti svakog pojedinca. Kao odrasla osoba odgovoran je za organizaciju pedagoškog procesa. Preuzima i obavezu da pohvaljuje, nagrađuje, upozorava, kritizira ili poduzima neke druge pedagoške mjere za isključivanje pedagoški nepoželjnog ponašanja učenika prema drugim učenicima ili prema materijalnim sredstvima.

Mentor mora imati brojne kompetencije kako bi u svakom učeniku mogao prepoznati osobne kvalitete, očekivana umijeća i razinu samostalnosti. Gruden (1997, prema Cindrić i sur., 2010) u kompetencije mentora ubraja otvorenost, fleksibilnost, slušateljsku sposobnost, tolerantnost, kreativnost, altruističnost, empatičnost i smisao za pomaganje. Samo čovjek, koji posjeduje znanja i jasne ciljeve te sposobnost za kvalitetnu individualiziranu komunikaciju, može uspostaviti interakciju s učenikom i biti mu uzor. Wood (2002) u poticanju mentorskog rada s učenicima naglašava da je spremnost za pomaganje i učenje sebe i drugih urođena ljudska vrlina.

Mentorskim radom potiče se duže i kvalitetnije učenikovo pamćenje, kritičko mišljenje, zaključivanje i bolja socijalizacija u svom okruženju. U stručnoj domaćoj literaturi nema dovoljno uputa za mentorske aktivnosti i oblike rada. Cindrić i sur. (2010) dali su kratki pregled i opće upute te naglašavaju da bi u mentorskom radu trebale dominirati one metode i metodički postupci koji se zasnivaju na iskustvenom učenju u realnim i simuliranim situacijama. U takvom integriranom učenju sjedinjuje se iskustvo, percepcija i kognicija. Mentorstvo kao strategija učenja koristi se raznovrsnim metodama, tehnikama i metodičkim postupcima. Pri tom se mentor priprema za rad s konkretnim učenikom kojemu pomaže ostvariti neki cilj (rad na projektu, usavršavanje određene vještine, rješavanje zadataka i sl.), a ne s imaginarnim prosječnim učenikom nekog razreda (Matijević, 1996). Mentor analizira već postignuto, predviđa nove primjerene zadatke za učenika i odlučuje o potrebnoj instruktivnoj pomoći. Pomoć učeniku mentor može pružiti usmeno, pisano, telefonski, elektronskom komunikacijom (nastava na daljinu) te u različitom vremenu, odnosno prije nastavnog sata, prije

radnog dana ili prije početka nekog školskog ili izvanškolskog rada (Matijević, 1996). Pomoć učeniku može biti pružana učestalo ili samo povremeno (npr. rad na projektu).

## 2. Metoda

Cilj je ovog rada bio ispitati stavove učitelja o mentorskoj nastavi (poimanje važnosti u kontekstu obrazovanja, procjena osposobljenosti, učestalost primjene i sl.).

Za potrebe ispitivanja stavova učitelja kreiran je upitnik na kojem se temelje rezultati i rasprava. Upitnik se sastojao od deset pitanja pri čemu su za devet pitanja ispitanici trebali zaokružiti jedan od pet ponuđenih odgovora, dok su na desetom pitanju imali mogućnost navesti razloge koji ih sprječavaju u primjeni mentorske nastave u svakodnevnom radu.

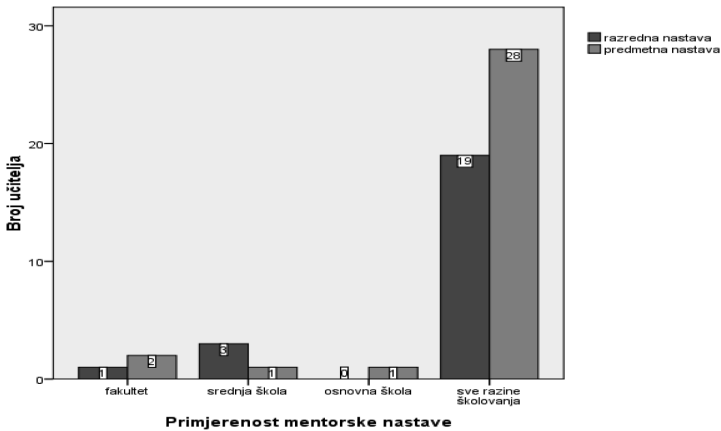
Ispitivanje je provedeno u OŠ don Lovre Katića u Solinu na uzorku od 55 učitelja, uglavnom žena (92%). Struktura uzorka obzirom na godine staža prikazana je u *Tabeli 1.*

**Tablica 1.**  
Podjela učitelja prema godinama radnog staža

Radni staž	do 5	od 6-15	od 16-25	od 26-35	iznad 35	Ukupan broj učitelja
Razredna nastava	1 (4.3%)	6 (26.1%)	7 (30.4%)	8 (34.8%)	1 (4.3%)	23 (100%)
Predmetna nastava	4 (12.5%)	17 (53.1%)	5 (15.6%)	2 (6.2%)	4 (12.5%)	32 (100%)
Ukupno	5 (9.1%)	23 (41.8%)	12 (21.8%)	10 (18.2%)	5 (9.1%)	55 (100%)

## 3. Rezultati i rasprava

Kad govorimo o stavu učitelja o primjerenosti mentorske nastave s obzirom na razinu obrazovanja (*Grafički prikaz 1.*), većina učitelja, odnosno 85,5%, izražava mišljenje da je mentorska nastava primjerena za sve razine školovanja. Mišljenje da je mentorska nastava primjenjiva isključivo na fakultetu ima 5,5% učitelja, dok ih 7,3% primjenjivost mentorske nastave povezuje sa srednjom školom. Samo jedan učitelj predmetne nastave smatra da je mentorska nastava primjerena samo za osnovnu školu.



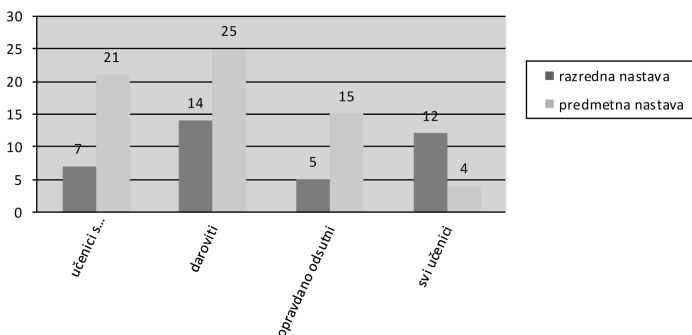
### Grafički prikaz 1. Stav učitelja o primjerenosti mentorske nastave

Iz *tablice 2.* vidljivo je da najveći broj učitelja, odnosno 60%, povremeno primjenjuje strategiju mentorskog rada s učenicima. Često mentorsku nastavu primjenjuje 20% učitelja, a 16,4% rijetko. Jedan učitelj (1,8%) navodi da mentorsku nastavu primjenjuje vrlo često. Suprotno tome, samo jedan učitelj mentorsku nastavu nikad ne primjenjuje u svom radu.

**Tablica 2.**

### Učestalost primjene mentorskog rada

Učestalost primjene mentorskog rada	Vrlo često	Često	Povremeno	Rijetko	Nikada	Ukupan broj učitelja
Razredna nastava	/	6 (26.1%)	11 (47.8%)	6 (26.1%)	/	23 (100%)
Predmetna nastava	1 (3.1%)	5 (15.6%)	22 (68.8%)	3 (9.4%)	1 (3.1%)	32 (100%)
Ukupno	1 (1.8%)	11 (20%)	33 (60%)	9 (16.4%)	1 (1.8%)	55 (100%)



**Grafički prikaz 2.** Primjena mentorske nastave s obzirom na različitost učenika  
Iz *Grafičkog prikaza 2.* vidljivo je da učitelji strategiju mentorskog rada najčešće

primjenjuju s učenicima s posebnim potrebama (darovitim učenicima i učenicima s teškoćama). Veći broj učitelja (52,7%) kao razlog za primjenu mentorskog rada navodi i dulju opravdanu odsutnost učenika. Najmanji broj učitelja (29,1%) primjenjuje ju prema svim učenicima.

Prilično velik postotak (47,3 %) učitelja razredne i predmetne nastave ocjenjuje razinu znanja i osposobljenosti koju su dobili na učiteljskim i nastavničkim fakultetima prosječnom ocjenom dobar (*Tabela 3.*). Na nedostatnu osposobljenost učitelja za individualiziranje nastave upozorava i Matijević (1996), navodeći da se učitelji za osnovno i obvezno školovanje pripremaju na fakultetima gdje uče kako organizirati nastavni sat u uvjetima razredno-predmetno-satne nastave s tridesetak i više učenika u jednom razrednom odjelu s dominantno frontalnom nastavom.

**Tablica 3.**

Samoprocjena znanja i osposobljenosti za mentorsku nastavu koju su učitelji dobili na nastavničkim i učiteljskim fakultetima

Ocjena	Odličan	Vrlo dobar	Dobar	Dovoljan	Nedovoljan	Ukupno
Razredna nastava	/	/	9 (39.1%)	7 (30.4%)	7 (30.4%)	23 (100%)
Predmetna nastava	3 (9.4%)	4 (12.5%)	17 (53.1%)	5 (15.6%)	3 (9.4%)	32 (100%)
Ukupno	3 (5.5%)	4 (7.2%)	26 (47.3%)	12 (21.8%)	10 (18.2%)	55 (100%)

Kad govorimo o stručnim usavršavanjima na seminarima i županijskim stručnim vijećima, učitelji izjavljuju da rijetko uče o mentorskom radu. Najveći broj učitelja (38.2%) slušao je temu jedanput na svojim stručnim usavršavanjima. Zabrinjava podatak da čak 9 mlađih učitelja predmetne nastave (2 učitelja do 5 godina staža i 7 učitelja od 5-15 godina staža) niti jednom nije imalo prigodu stručno se usavršavati na temu primjene mentorskog rada (*Tabela 4.*).

**Tablica 4.**

Učestalost stručnog usavršavanja na temu mentorske nastave

Ocjena	Jednom	Dva puta	Tri puta	Više puta	Nikada	Ukupno
Razredna nastava	11 (47.8%)	4 (17.4%)	1 (4.3%)	7 (30.4%)	/	23 (100%)
Predmetna nastava	10 (31.%)	6 (18.8%)	/	7 (21.9%)	9 (28.1%)	32 (100%)
Ukupno	21 (38.2)	10 (18.2%)	1 (1.8%)	14 (25.5%)	9 (16.3%)	55 (100%)

Unatoč nedostatku stručnog usavršavanja na temu mentorske nastave, većina učitelja (47,3%) svoju osposobljenost za mentoriranje smatra dobrom, dok samo dvoje učitelja (3.6%) smatra da su nedovoljno osposobljeni za mentoriranje (*Tabela 5.*).

**Tablica 5.**  
Samoprocjena osposobljenosti učitelja

Ocjena	Potpuno	U većoj mjeri	Dobro	U manjoj mjeri	Nedovoljno	Ukupno
Razredna nastava	2 (8.7%)	4 (17.4%)	12 (52.2%)	4 (17.4%)	1 (4.3%)	23 (100%)
Predmetna nastava	6 (18.8%)	5(15,6%)	14(43.8%)	6(18.8%)	1 (3.1%)	32 (100%)
Ukupno	8 (14.5%)	9 (16,4%)	26(47.3%)	10(18.2%)	2 (3.6%)	55 (100%)

Najveći broj učitelja razredne i predmetne nastave (40%) u potpunosti se slaže da je mentorska nastava važna za cjeloživotno učenje, 27% ih se u većoj mjeri slaže, dok se 32,73% slaže. Niti jedan od ispitanih učitelja ne smatra mentorsku nastavu nevažnom u kontekstu cjeloživotnog obrazovanja (*Tabela 6.*).

**Tablica 6.**  
Važnost mentorske nastave u kontekstu cjeloživotnog obrazovanja

Ocjena važnosti mentorske nastave	U potpunosti se slažem	U većoj mjeri se slažem	Slažem se	U manjoj mjeri se slažem	Uopće se ne slažem
Razredna nastava	7 (30.43%)	7 (30.43%)	9 (39.13%)	/	/
Predmetna nastava	15 (46.88%)	8 (25%)	9 (28.13%)	/	/
Ukupno	22 (40%)	15 (27.27%)	18 (32.73)	/	/

U posljednjem pitanju otvorenog tipa učitelji su se izjašnjavali o otežavajućim faktorima u primjeni mentorske nastave. Na prvom mjestu ističu prevelik broj učenika u razrednom odjelu. Učitelje opterećuje i nedostatak vremena, neadekvatni materijalni uvjeti rada (nedostatak prostora, nedostatak nastavnih sredstava i pomagala, tehnička neopremljenost). Smatraju da se i nedostavno stručno usavršavaju te da nisu u dovoljnoj mjeri osposobljeni za mentorsku nastavu. Dvoje učitelja je istaknulo i nezainteresiranost učenika za takav oblik rada.



#### 4. Zaključak

Mentorski bi rad trebalo usavršavati i primjenjivati kao učinkovitu nastavnu strategiju, ali i strategiju učenja u širem smislu. Višegodišnje praćenje i proučavanje stila komuniciranja i dominantnih nastavnih strategija u području osnovnog školstva pokazuje da kod učitelja razredne i predmetne nastave nije u dovoljnoj mjeri razvijen senzibilitet za individualne obrazovne potrebe učenika (Matijević, 1996). Od mentora se očekuje da učenicima bude uzor i model, vrednuje i analizira njihov rad, daje povratne informacije o radu, upućuje konstruktivnu kritiku te podržava i ohrabruje svoje učenike. Kako bi sve navedeno postigao, mentor se mora osposobiti za različite uloge kao što su uloga instruktora, savjetnika, održavatelja povratne veze, evaluatora i ocjenjivača, kritičkog prijatelja i promatrača (Cindrić i sur., 2010). Zbog složenosti mentorskih zadaća i uloga mnogi učitelji nisu dovoljno motivirani i spremni preuzimati ulogu mentora. Upravo su kvalitetni i motivirani učitelji presudni u kreiranju mentorske nastave kao suvremenog didaktičkog fenomena (Schmid i sur., 2008). Međutim, učitelji često upozoravaju da postoje brojne objektivne prepreke za primjenu strategije mentorskog rada. Stoga, trebalo bi poraditi na njihovom uklanjanju kako bi mentorski rad dobio na značajnosti u aktualnom konceptu cjeloživotnog učenja.

#### LITERATURA

1. Bognar, L. i Matijević, M. (2002). Didaktika. Zagreb: Školska knjiga.
2. Byrd, A. i Raspberry, M. (2011). Teacher and Teaching Effectiveness. A Bold View from National Board Certified Teachers in North Carolina. Posjećeno 10.05.2012. na <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED517571.pdf>.
3. Cindrić, M., Miljković, D. i Strugar, V. (2010). Didaktika i kurikulum. Zagreb: IEP-D2.
4. Cotton, S. (2009). Breaking down the barriers: strategies to assist apprentices with a learning disability. Polytechnic of Western Australia Participant in the NCVET Building Researcher Capacity Community of Practice Scholarship Program 2009. Academic research centre, APO Member Coverage Australia Permanent.
5. Posjećeno 10.05.2012. na [www.ncver.edu.au/publications/2283.html](http://www.ncver.edu.au/publications/2283.html).
6. Greenwood, C. (1997). Classwide Peer Tutoring. Juniper Gardens Children's

- Project. Behavior and Social Issues, 7(1), 53-57.
7. Hofstadter-Duke, K. L. i Daly, E. J. (2011). Improving Oral Reading Fluency with a Peer-Mediated Intervention. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44(3), 641-646.
  8. Jones, D. B., Stallings, D. T. i Malone, M. (2004). Prospective Teachers as Tutors: Measuring the Impact of a Service-Learning Program on Upper Elementary Students. *Teacher Education Quarterly*, Summer 2004, 99-118.
  9. Kelsey, H. (2011). Effects of Peer Tutoring on Student Achievement. A Master's Research Project Presented to The Faculty of the Patton College of Education and Human Services Ohio University. Posjećeno 28.06.2012. na <http://www.cehs.ohio.edu/gfx/media/pdf/Horvath.pdf>.
  10. Marzano, R. J., Pickering, D. J. i Pollock, J. E. (2006). *Nastavne strategije: Kako primijeniti devet najuspješnijih nastavnih strategija*. Zagreb: Educa.
  11. Matijević, M. (1996). Mentorska nastava u osnovnoj školi. *Društvena istraživanja*. 5(1996), br. 1(21), 129-145.
  12. Matijević, M. i Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.
  13. Olmscheid, C. (1999). The effectiveness of peer tutoring in the elementary grades. Posjećeno 12. 05. 2012. na <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430959.pdf>.
  14. Poljak, V. (1991). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
  15. Schmid, R. F., Miodrag, N. i Di Francesco, N. (2008). A Human-Computer Partnership: The Tutor/Child/Computer Triangle Promoting the Acquisition of Early Literacy Skills. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(1), 63-84.
  16. Wood, D. (2002). The Why? What? When? and How? Of Tutoring: The Development of Helping and Tutoring Skills in Children. *Literacy Teaching and Learning*, 7(1-2), 1-30.

## MENTORING STRATEGY

**Abstract:** *When we talk about the characteristics of modern teaching, we emphasize that the student is in the centre of the teaching process (Matijević and Radovanović, 2011). The aim of teaching and learning is not just the transfer and the acquisition of the content but it is also training students for the application of effective models of thought processes (Cindrić et al., 2010). In the search for answers to questions which strategies are more effective, how do we know that they are effective and how they can be applied by teachers in teaching to improve students' outcomes, we must consider the analysis of the effects of teaching strategies and types of students in certain situations and events. Marzano et al. (2006) conclude that in the search for these answers teachers should rely on their understanding of students, their subject matter and their unique situations to reveal effective teaching strategies. Tutorial involves increasing the individual work of students under the guidance and the supervision of a mentor that can be successfully applied already in elementary school (Jones et al., 2004). At Don Lovre Katic Primary School, Solin, we examined the attitudes of teachers about the strategy of coaching work. Results show that teachers assess mentoring classes extremely important in the context of lifelong education and applicable to all levels of education. However, they indicate that they are missing the proper knowledge and skills to use in their everyday work and they warn of the number of objective obstacles to the implementation of the strategy of the coaching work.*

**Keywords:** *lifelong learning, mentoring, attitudes of teachers, modern teaching strategies*