

# Razvoj modela methodske supervizije za mentor učitelja pripravnika

---

**Rovan, Daria**

**Professional thesis / Završni specijalistički**

**2022**

*Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj:* **University of Zagreb, Faculty of Law / Sveučilište u Zagrebu, Pravni fakultet**

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:199:936363>

*Rights / Prava:* [In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.](#)

*Download date / Datum preuzimanja:* **2025-03-28**



*Repository / Repozitorij:*

[Repository Faculty of Law University of Zagreb](#)





Sveučilište u Zagrebu

Pravni fakultet  
Studijski centar socijalnog rada

Daria Rovan

**RAZVOJ MODELA METODSKE  
SUPERVIZIJE ZA MENTORE  
UČITELJA PRIPRAVNIKA**

SPECIJALISTIČKI RAD

Zagreb, 2022.



Sveučilište u Zagrebu

Pravni fakultet  
Studijski centar socijalnog rada

Daria Rovan

**RAZVOJ MODELA METODSKE  
SUPERVIZIJE ZA MENTORE  
UČITELJA PRIPRAVNIKA**

SPECIJALISTIČKI RAD

Mentor:

prof. dr. sc. Marina Ajduković

Zagreb, 2022.



University of Zagreb

Faculty of Law  
Social Work Study Centre

Daria Rovan

**DEVELOPMENT OF THE MODEL OF  
METHOD-ORIENTED SUPERVISION FOR  
BEGINNING TEACHERS' MENTORS**

SPECIALIST THESIS

Supervisor:

professor Marina Ajduković, Ph.D.

Zagreb, 2022.

## SAŽETAK

Razdoblje pripravnštva ima ključnu ulogu za oblikovanje profesionalnog identiteta učitelja te je važno da učitelj pripravnik tijekom tog razdoblja ima kvalitetnu mentorsku podršku. Supervizija može biti koristan oblik razvoja mentorskih vještina jer omogućuje da supervizanti kroz integraciju praktičnih iskustava i teoretskog znanja izgrade profesionalni identitet i kompetencije mentora. U slučaju kad se radi o početnicima u nekoj profesiji (u ovom slučaju mentorima početnicima) prikladan oblik supervizije je metoda supervizija koja ima naglašenu edukativnu komponentu. Metodska supervizija može olakšati mentorima da razjasne očekivanja od uloge mentora, osvijeste svoje profesionalne kompetencije kako bi ih lakše koristili u radu s učiteljima pripravnicima, unaprijede svoje interpersonalne vještine te razjasne nedoumice s kojima se susreću u radu s pripravnikom. Stoga je cilj ovog akcijskog istraživanja bio utvrditi mogućnost primjene supervizije u razvoju kompetencija mentora za rad s učiteljima pripravnicima te predložiti model metode supervizije za mentore učitelja pripravnika. Kako bi model metode supervizije bio što je moguće više prilagođen stvarnim potrebama mentora učitelja pripravnika, u prvom dijelu istraživanja provedena je analiza sadržaja dokumenata o pripravnštvu, kao i fokusne grupe iskusnih mentora, mentora početnika te pripravnika. Na temelju rezultata ovog dijela istraživanja utvrđena su obilježja procesa pripravnštva, kompetencije mentora potrebne za uspješan mentorski rad, kao i ključne teme relevantne za razvoj kompetencija mentora te je na temelju njih napravljen program metode supervizije koji obuhvaća teme uloge i odgovornosti mentora i pripravnika, tijeka procesa pripravnštva, razvoja suradničkog odnosa, procesa iskustvenog učenja, komunikacijskih vještina te vještina savjetovanja. U okviru drugog dijela istraživanja ovaj je program primijenjen u radu sa supervizijskom grupom od pet mentorica. Na temelju aktivnosti supervizantica tijekom metode supervizije te opažanja supervizorice, može se zaključiti se da je tijekom sudjelovanja u metodičkoj superviziji pristup supervizantica radu s učiteljima pripravnicima poprimio obilježja edukativnog mentorstva te da su supervizantice imale prilike usavršiti svoje vještine opažanja i uspostavljanja suradničkog odnosa s učiteljima pripravnicima. Može se zaključiti da se predviđeni program metode supervizije pokazao kao primjenjiv i koristan oblik razvoja kompetencija mentora.

**KLJUČNE RIJEČI:** metoda supervizija, iskustveno učenje, mentorstvo, učitelji pripravnici, profesionalni razvoj

## SUMMARY

The induction phase plays a key role in shaping the professional identity of the teacher, so it is important that the beginning teacher has good mentoring support during induction. Supervision can be useful for the development of mentoring skills because it enables beginning mentors to build their professional identity and competencies through the integration of their practical experience and theoretical knowledge. In the case of beginners in a profession (in this case beginning mentors), method-oriented supervision can be especially beneficial because of the emphasis on educational component. Method oriented supervision can help mentors to clarify their expectations, become aware of their own professional competencies, improve their interpersonal skills and clarify doubts they encounter in working with beginning teachers. Therefore, the aim of this action research was to explore the possibility of applying supervision in the development of competencies of beginning teachers' mentors and to develop a model of method-oriented supervision. To make sure that the proposed model meets the needs of beginning teachers' mentors, the first part of the research consisted of the content analysis of the teacher induction legal frame and of the focus groups of experienced mentors, beginner mentors and beginning teachers. As a result of this part of the research, the characteristics of the induction phase and the competencies of mentors necessary for successful mentoring were identified together with the key topics relevant to the development of mentors' competencies. These results were used as a basis for the development of the model of method-oriented supervision organized around the following topics: roles and responsibilities of mentors and beginning teachers, induction process, working alliance, experiential learning, communication skills and counselling skills. In the second part of the research, this program was applied with a supervision group consisting of five beginning teachers' mentors. Based on the activity of supervisees during the process of method-oriented supervision and the reflections of the supervisor, it can be concluded that beginner teachers' mentors developed educational mentoring approach. They also improved their observational skills and skills needed for establishing a working alliance with beginner teachers. It can be concluded that the proposed model of method-oriented supervision has proven to be useful for the development of the competencies of the beginning teachers' mentors.

**KEYWORDS:** method-oriented supervision, experiential learning, mentorship, beginning teachers, professional development

## SADRŽAJ

1. UVOD .....	1
1.1. Tijek profesionalnog razvoja učitelja .....	3
1.2. Refleksija i iskustveno učenje u profesionalnom razvoju učitelja .....	6
1.3. Proces uvođenja učitelja u zanimanje.....	8
1.4. Uloga mentora u profesionalnom razvoju učitelja pripravnika .....	14
1.5. Oblici edukacije mentora učitelja pripravnika.....	24
1.6. Metodska supervizija kao oblik edukacije i podrške mentorima .....	26
2. CILJ I PROBLEMI ISTRAŽIVANJA.....	30
3. METODA .....	30
4. PRVI DIO ISTRAŽIVANJA – UTVRĐIVANJE OBILJEŽJA PROCESA PRIPRAVNIŠTVA I ULOGE MENTORA.....	32
4.1. Analiza sadržaja dokumenata o pripravništvu.....	32
4.2. Fokusne grupe.....	42
4.3. Model procesa mentorskog rada pri uvođenju učitelja pripravnika u zanimanje.....	53
4.4. Oblici podrške mentorima .....	58
4.5. Ključne teme relevantne za razvoj kompetencija mentora .....	59
5. DRUGI DIO ISTRAŽIVANJA – MODEL METODSKE SUPERVIZIJE ZA MENTORE UČITELJA PRIPRAVNIKA .....	61
5.1. Program metodske supervizije za mentore učitelja pripravnika.....	61
5.2. Primjena modela metodske supervizije za mentore učitelja pripravnika .....	70
6. RASPRAVA .....	87
7. ZAKLJUČAK .....	92
POPIS TABLICA.....	94
POPIS SLIKA .....	95
LITERATURA.....	96
PRILOZI.....	106
ŽIVOTOPIS .....	114

## 1. UVOD

Kvaliteta cjelokupnog obrazovanja učenika u vrlo velikoj mjeri ovisi o profesionalnom razvoju učitelja<sup>1</sup> (Vermunt, 2014; Vizek Vidović, 2011). Proces profesionalnog razvoja učitelja započinje njihovim inicijalnim obrazovanjem tijekom učiteljskog studija, nastavlja se razdobljem *uvođenja* u zanimanje (razdoblje *pripravništva* ili *indukcije*) te, nakon polaganja stručnog ispita, kontinuiranim stručnim usavršavanjem. Tijekom tog procesa učitelji stječu i usavršavaju kompleksan sklop kompetencija koje obuhvaćaju: znanje i razumijevanje (teorijsko znanje u određenom području), znanje o tome kako djelovati (vještine praktične primjene znanja u pojedinim situacijama) te znanje o tome kako biti (vrijednosti kao integralni element djelovanja u određenom kontekstu) (Vizek Vidović, Domović i Marušić, 2014). Ove kompetencije čine temelj profesionalnog identiteta učitelja koji je kod učitelja u stalnom razvoju, a formira se unutar višestrukog konteksta, u odnosu s drugima i uključuje emocije te konstrukciju i rekonstrukciju značenja kroz vrijeme (Domović, 2011).

Stoga suvremeni pogledi na profesionalni razvoj polaze od postavke da profesionalno učenje nikako ne može biti zasnovano na kratkotrajnim intervencijama, već je to dugotrajni proces koji se proteže od inicijalnog obrazovanja na fakultetu do usavršavanja na radnom mjestu (Richter i sur., 2014). Adey i sur. (2004) kao ključne uvjete profesionalnog razvoja učitelja navode neophodno dugotrajno razdoblje pripravništva, središnju ulogu mentoriranog rada u školama te interakciju individualnih osobina učitelja i školskog okruženja koje potiče ili otežava profesionalni razvoj. Vizek Vidović (2011) također naglašava važnost razdoblja pripravništva koje, uz inicijalno obrazovanje, ima ključnu ulogu za oblikovanje profesionalnog identiteta. Tijekom tog razdoblja integriraju se spoznaje i vještine stečene tijekom inicijalnog obrazovanja s praktičnim djelovanjem te se postupno preuzima odgovornost za nastavničko djelovanje.

Važnost podrške učiteljima u njihovom cjeloživotnom profesionalnom razvoju učitelja prepoznata je i u smjernicama za razvoj javnih politika Europske unije pri čemu se naglašava da im je ona posebno potrebna na početku karijere (Europska komisija [EK], 2010, 2017). U navedenim dokumentima se također navodi da, iako je posljednjih godina učinjen veliki pomak u razvoju programa za razvoj učiteljskih kompetencija, manje je pažnje pridano razvoju

---

<sup>1</sup> U hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu termin »učitelj« vezan je uz osnovnu školu i obuhvaća učitelje razredne i predmetne nastave, dok je termin »nastavnik« vezan uz srednju školu. U ovom tekstu termin »učitelj« koristimo kao nadređeni pojam koji obuhvaća i učitelje koji rade u osnovnim školama i nastavnike koji rade u srednjim školama.



učinkovitih programa *uvođenja (indukcije)* učitelja kroz koje bi učitelji pripravnici mogli dobiti adekvatnu podršku. Formalni programi uvođenja novih učitelja u profesiju zastupljeni su tek u 60% europskih zemalja, a najčešće su nesustavni i još uvijek nedovoljno razvijeni (Europska komisija/EACEA/Eurydice, 2015). Cilj je programa uvođenja pružiti osobnu, socijalnu i profesionalnu potporu učiteljima pripravnicima kroz više različitih oblika osposobljavanja i podrške kao što su mentorstvo, stručno usavršavanje, vršnjačka procjena i sastanci s ravnateljem (Europska komisija/EACEA/Eurydice, 2018).

*Mentorstvo* se pritom smatra jednom od glavnih sastavnica programa uvođenja u učiteljsko zanimanje i obvezno je ili se preporučuje u gotovo svim odgojno-obrazovnim sustavima europskih zemalja (Europska komisija/EACEA/Eurydice, 2018). Prema dokumentu Europske komisije o procesu uvođenja (EK, 2010), uloga je mentora potaknuti profesionalno učenje učitelja pripravnika, kreirati sigurno okruženje za učenje i pomoći učitelju pripravniku pri socijalizaciji u školsku zajednicu. Za mentore se imenuju iskusni nastavnici pri čemu tek u manjem broju odgojno-obrazovnih sustava u Europi postoje uvjeti za stručno usavršavanje u vezi s preuzimanjem mentorstva (Europska komisija/EACEA/Eurydice, 2018). U Hrvatskoj ne postoje takvi uvjeti, već je dovoljno da mentor bude iste struke kao i učitelj pripravnik te da ima položen stručni ispit<sup>2</sup> (Pravilnik o polaganju stručnog ispita učitelja i stručnih suradnika u osnovnom školstvu i nastavnika u srednjem školstvu, NN 88/2003).

U *Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije* (NN 124/2014) koju je donio Hrvatski sabor 2014. godine također se ističe kako je učiteljima pripravnicima potrebna sustavna i primjerena osobna i profesionalna podrška u odgojno-obrazovnoj ustanovi, u skladu s njihovim specifičnim potrebama, za što je preduvjet kvalitetan odabir i priprema mentora. Zbog toga je u strategiji definirana posebna mjera usmjerena na uspostavljanje učinkovitog sustava podrške, praćenja i mentorstva u razdoblju pripravnika (mjera 4.3.1.). Nažalost, do današnjeg dana još nisu postignuti pomaci u provedbi ove mjere te postoji potreba za osmišljavanjem mogućih programa podrške pripravnicima i njihovim mentorima. Stoga je cilj ovog rada bio pokušati razviti model jednog takvog programa.

---

<sup>2</sup> U hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu pojam »mentor« može imati dvojako značenje. Naime, osim uloge mentora učitelja pripravnika, postoji i zvanje mentora koje se odnosi na stupanj napredovanja učitelja (nakon 5 godina radnog staža, uz najmanje 100 sati profesionalnog razvoja te ispunjene uvjete izvrsnosti). Ova dva statusa međusobno su nezavisna pa mentor učitelja pripravnika ne mora biti u zvanju mentora, kao što ni učitelj u zvanju mentora ne mora imati iskustvo mentorstva učitelja pripravnika.

## ***1.1. Tijek profesionalnog razvoja učitelja***

Profesionalni razvoj učitelja dugotrajan je i kompleksan proces koji zahtijeva cjeloživotno učenje. To je prepoznato u svim modelima razvoja karijere učitelja od kojih se najznačajnija četiri vezuju uz imena autora Hubermana, Fesslera, Sikes i Daya (za detaljni pregled njihovih modela vidjeti: Forde i McMahon, 2019; Rolls i Plauborg, 2009). U tim se modelima detaljno opisuju razdoblja profesionalnog razvoja učitelja kroz koja svaki učitelj prolazi od početka do kraja svog radnog vijeka u školi. Modeli različitih autora se ponešto razlikuju u broju razdoblja profesionalnog razvoja koje opisuju (obuhvaćaju 5 do 7 razdoblja), no istovremeno možemo uočiti da postoje značajna preklapanja u njihovom razumijevanju razvojnih zadataka koji učitelje čekaju tijekom profesionalnog razvoja (tablica 1.1.). Usporedbom ovih modela možemo izdvojiti pet ključnih razvojnih zadataka: (1) ulazak u profesiju i stjecanje početnih kompetencija, (2) predanost profesiji, (3) afirmacija, (4) preispitivanje i nova orijentacija te (5) povlačenje.

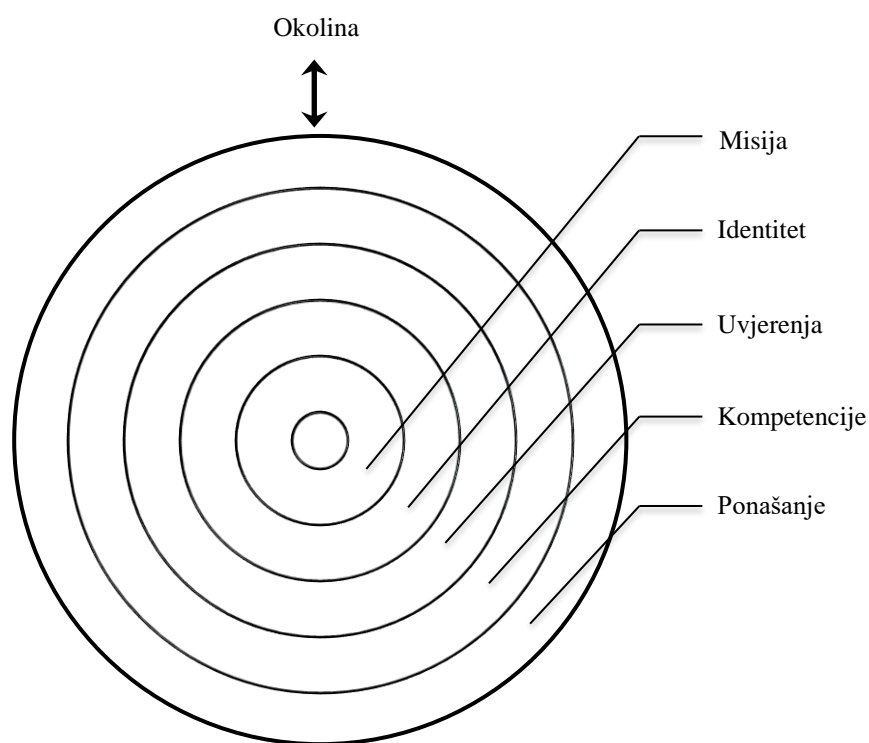
Prvi razvojni zadatak ostvaruje se najvećim dijelom u razdoblju pripravnštva te modeli koji opisuju razvoj karijere učitelja mogu biti od velike koristi u prepoznavanju specifičnih potreba učitelja pripravnika. Razdoblje pripravnštva prepoznaje se kao razdoblje »preživljavanja« i otkrivanja koje uključuje velike izazove suočavanja s realitetom za koje učitelji nisu u potpunosti pripremljeni tijekom svog inicijalnog obrazovanja i koje je obilježeno raznolikim intenzivnim emocijama. Ovi izazovi s jedne strane mogu dovesti do pada u samoefikasnosti za poučavanje, ali i do želje za učenjem i profesionalnim razvojem.

Prolazak kroz razdoblja profesionalnog razvoja ne smije se shvatiti sasvim linearno, već se učitelji tijekom svoje karijere mogu i naknadno vraćati na razvojne zadatke vezane uz neko od prethodnih razdoblja. Također, navedeni modeli uključuju mogućnost povoljnog i nepovoljnog razrješenja pojedinih razvojnih kriza s kojima se suočavaju učitelji, a što onda utječe na njihov daljnji profesionalni razvoj. Iz toga proizlazi zaključak da ne mora svaki učitelj do kraja svoje karijere proći istim razvojnim putem. Štoviše, Huberman, Thompson i Weiland (1997) na temelju svojih istraživanja opisuju različite putanje razvoja pojedinih učitelja koje dovode i do različitih ishoda. Primjerice, neki učitelji imaju lagan početak svoje profesionalne karijere, dok neki imaju bolan početak. Iz toga proizlazi vrlo važno pitanje: »Koji uvjeti omogućavaju adaptivno rješenje razvojnih promjena kao što je to prijelaz iz razdoblja *ulaska u profesiju/preživljavanja* u razdoblje *stabilizacije*, iz *stabilizacije* u *eksperimentiranje i aktivizam* te iz *eksperimentiranja* u razdoblje *spokojnosti*?« (Huberman i sur., 1997, str. 62).

*Tablica 1.1.*  
Razdoblja razvoja karijere učitelja  
(prilagođeno prema Forde i McMahon, 2019; Rolls i Plauborg, 2009)

<b>Ključni razvojni zadaci</b>	<b>Hubermanov model</b>	<b>Model Fesslerera i Christensten</b>	<b>Model Sikes i suradnika</b>	<b>Modela Daya i suradnika</b>
<b>Početak karijere</b>				
Ulazak u profesiju i stjecanje početnih kompetencija	<u>1. razdoblje:</u> 1.-3. godina radnog staža – ulazak u profesiju	<u>1. razdoblje:</u> inicijalno obrazovanje <u>2. razdoblje:</u> uvođenje	<u>1. razdoblje:</u> 21-28 godina života – suočavanje i potreba za razvojem vještina	<u>1. razdoblje:</u> 0.- 3. godina radnog staža – predanost – podrška i izazov
<b>Sredina karijere</b>				
Predanost profesiji	<u>2. razdoblje:</u> 4.-6. godina radnog staža – stabilizacija	<u>3. razdoblje:</u> izgradnja kompetencija	<u>2. razdoblje:</u> 28-33 godina života – tranzicija	<u>2. razdoblje:</u> 4.-7. godina radnog staža – identitet i efikasnost u učionici
Afirmacija	<u>3. razdoblje:</u> 7.-18. godina radnog staža – eksperimentiranje i individualizacija nasuprot preispitivanja	<u>4. razdoblje:</u> entuzijazam i rast	<u>3. razdoblje:</u> 30-40 godina života – »vrhunac«	<u>3. razdoblje:</u> 8.-15. godina radnog staža – promjena uloge i identiteta – rastuće tenzije i tranzicije <u>4. razdoblje:</u> 16.-23. godina radnog staža – tenzije posao/privatni život – izazov za motivaciju i osjećaj predanosti
Preispitivanje i nova orijentacija	<u>4. razdoblje:</u> 19.-30. godina radnog staža – mirnoća i relacijska distanca nasuprot konzervativnosti	<u>5. razdoblje:</u> frustracija karijerom <u>6. razdoblje:</u> stabilnost karijere	<u>4. razdoblje:</u> 40-50/55 godina života – napredovanje nasuprot smanjene ambicije	<u>5. razdoblje:</u> 24.-30. godina radnog staža – izazovi zadržavanja motivacije
<b>Završetak karijere</b>				
Povlačenje	<u>5. razdoblje:</u> 31.-40. godina radnog staža – povlačenje	<u>7. razdoblje:</u> Usporavanje karijere i izlazak	<u>5. razdoblje:</u> 50–55 i više godina života -priprema za mirovinu; zadržavanje samopouzdanja i samopouzdanje	<u>6. razdoblje:</u> 31 i više godina radnog staža – zadržavanje/ opadanje motivacije; sposobnost suočavanja s promjenama, priprema za umirovljenje

Kao od jedan od ključnih odgovora na ovo pitanje, autori navode upravo *mentorstvo*, ali samo uz uvjet da su mentori dovoljno dobro pripremljeni i educirani. Do sličnog zaključka dovodi i istraživanje koje je proveo Day sa svojim suradnicima (2007). Rezultati tog istraživanja ukazuju da najviše o podršci koju učitelji početnici dobivaju od kolega i od škole ovisi hoće li se učitelj početnik svrstati u skupinu učitelja kojima tijekom početnog razdoblja karijere samoeфикаsnost za poučavanje raste ili u skupinu onih kojima samoeфикаsnost opada. Pritom treba voditi računa da je upravo uravnoteženost podrške i izazova ta koja potiče razvoj profesionalnog identiteta (Rodgers i Scott, 2008).



Slika 1.1. Korthagenov (2004) model luka

Potragu za odgovorom na pitanje »Kako možemo pomoći učiteljima da postanu uistinu dobri učitelji?« pokušao je olakšati Korthagen (2004) predloživši *model luka* koji omogućuje razumijevanje različitih razina promjene koje se događaju tijekom profesionalnog razvoja učitelja (slika 1.1.). Pritom Korthagen (2004) naglašava da kako bi se postao dobar učitelj, nije dovoljno razmišljati samo o kompetencijama koje učitelj treba steći i ponašanjima koja treba usvojiti, već se treba usmjeriti i na druge razine poimanja uloge učitelja kao što su uvjerenja, identitet i misija učitelja. Svaki sloj u Korthagenovom modelu stoga se može smatrati posebnom

perspektivom iz koje se može razmatrati uloga učitelja te koristiti za usmjeravanje *refleksije* koja je važan činitelj profesionalnog razvoja učitelja.

## ***1.2. Refleksija i iskustveno učenje u profesionalnom razvoju učitelja***

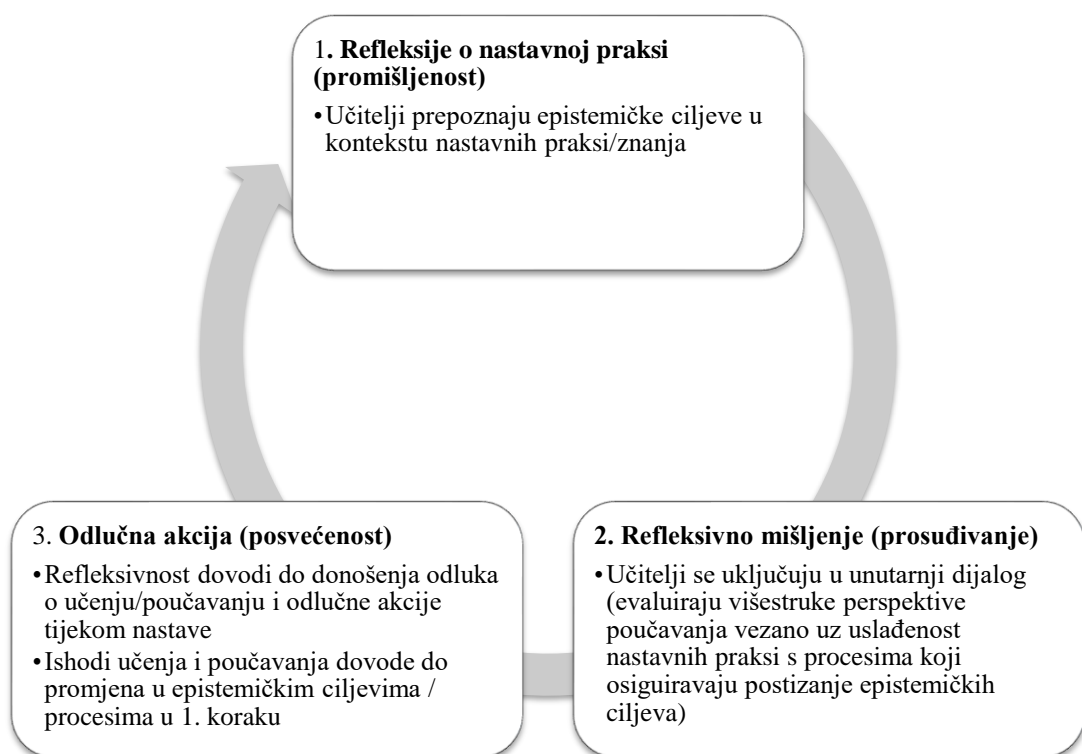
Uloga refleksije u razvoju profesionalnih znanja, na koju je jedan od prvih ukazao Schön (1983), prepoznata je u mnogim modelima koji pokušavaju objasniti proces profesionalnog učenja učitelja (npr. Avalos, 2016; Lunn Brownlee, Ferguson i Ryan, 2017). Primjerice, Avalos (2016) navodi kako proces razvoja učitelja tijekom njegove karijere obuhvaća različite komponente (profesionalno učenje, izgradnju profesionalnog identiteta, učenje kroz refleksiju, učenje kroz suradnju) te zaključuje da kvalitetno poučavanje proizlazi i razvija se iz suradničkog rada s kolegama u neposrednom i širem školskom kontekstu potpomognuto sustavnom refleksijom.

Naime, da bi mogli kvalitetno obavljati svoj posao, učitelji trebaju razviti repertoar vještina, strategija i procedura, zajedno s vještinom prosuđivanja o tome kad će se što od toga upotrijebiti. Pritom možemo razlikovati *znanje za poučavanje* koje se može naučiti bez prakse i *znanje poučavanja* koje se može razviti jedino u radnom kontekstu s obzirom na kompleksnu, nepredvidivu i višedimenzionalnu prirodu odgojno-obrazovnog procesa (Feiman-Nemser, 2008). Primjerice, tijekom svog rada s učenicima učitelji obavljaju različite aktivnosti – objašnjavaju, slušaju, propituju, upravljaju, pokazuju, vrednuju, motiviraju, a u svom radu izvan učionice planiraju i pripremaju se za nastavu, surađuju s roditeljima, kolegama i drugim dionicima procesu odgoja i obrazovanja. Stoga iskustveno učenje ima izrazito važnu ulogu u razvoju profesionalnih znanja učitelja (Vermunt, 2014).

Opći okvir za razumijevanje procesa učenja koji potiče integraciju teorije i iskustva daje nam Kolbova (1984) teorija u okviru koje se učenje definira kao proces u kojem se znanje stvara kroz transformaciju iskustva. Njegov model obuhvaća dva dijalektička principa – iskustveno-apstraktno i refleksija-akcija. Ta dva principa odražavaju se kroz četiri faze učenja koje se ciklički ponavljaju: (1) *neposredna, konkretna iskustva* su osnova za (2) *reflektivno opažanje*. Na temelju refleksija formiraju se (3) *apstraktni koncepti* iz kojih se mogu izvoditi nove ideje za djelovanje – (4) *aktivno eksperimentiranje*. Prolazeći kroz sve četiri faze učenja izgrađuje se ekspertno znanje.

Vrlo vrijedan teorijski okvir koji objašnjava ulogu refleksije upravo u profesionalnom radu učitelja opisuju Lunn Brownlee i sur. (2017). Njihov se model zasniva na sličnim

pretpostavkama kao i Kolbov (1984) model, ali u njemu ključnu ulogu uz refleksivno opažanje (*refleksiju*) ima i refleksivno mišljenje (*refleksivnost*). Naime, ovi autori vide refleksiju kao neophodnu komponentu refleksivnosti pri čemu refleksivnost još uključuje i unutarnji dijalog te omogućuje svjesno djelovanje nakon refleksivnog mišljenja. Dakle, za razliku od refleksije koja je uži pojam, refleksivnost je dodatno karakterizirana unutarnjim dijalogom koji se odvija s ciljem da se razumiju i evaluiraju višestruke perspektive (npr. perspektiva učitelja, očekivanja definirana kurikulumom, inkluzivno obrazovanje...). Na temelju takve refleksivne prosudbe učitelj ili zadržava ili mijenja svoj način djelovanja.



Slika 1.2. 3R-EC okvir epistemičke refleksivnosti (prema Lunn Brownlee i sur., 2017)

Uloga refleksije i refleksivnosti u unapređivanju nastavne prakse razrađena je u okviru modela koji Lunn Brownlee i sur. (2017) nazivaju 3R-EC (Reflection, Reflexivity and Resolved Action for Epistemic Cognition) okvir epistemičke refleksivnosti, a koji je prikazan na slici 1.2. Model se sastoji od tri ciklički povezana koraka koja učiteljima omogućuju eksplicitnu refleksiju o vlastitoj nastavnoj praksi te osmišljavanje i provođenje potrebnih promjena kako bi svoju praksu unaprijedili.

Razliku između refleksije i refleksivnosti naglašava i Archer (2010). Naime, prema njezinoj konceptualizaciji, refleksija je djelovanje *subjekta usmjereno na objekt* te kao primjer navodi osobu koja reflektira o tome koji je primjeren način da se napiše pozdrav na početku ili kraju e-mail poruke. S druge strane, refleksivnost dodatno uključuje i povratak misli na subjekt te ima oblik *subjekt-objekt-subjekt*. Ako se nadovežemo na prethodni primjer pozdrava u e-mail poruci, povratak razmišljanja na subjekt uključivat će pitanja poput »Što će drugi misliti o meni?« ili »Je li mi uopće važno misliti o tome?«. Ako pokušamo po analogiji osmisliti primjer vezan uz školski kontekst, onda bi se refleksija očitovala kao reflektiranje učitelja o primijenjenim tehnikama poučavanja na nastavnom satu ili o kvaliteti interakcije s učenicima, dok bi refleksivnost vodila jedan korak dalje i mogla uključivati pitanja poput »Jesam li napravila dobar odabir zadataka tako da svi učenici mogu aktivno sudjelovati na satu?« ili »Koliko mi je važno osigurati međusobnu interakciju učenika pri radu na zadacima?«.

Procesi refleksije, kao i refleksivnosti, izrazito su važni za profesionalni razvoj pripravnika jer doprinose profesionalnom samopoimanju – razumijevanju sebe kao profesionalca (Kelchtermans, 2009). Osim toga, prema Vermuntu (2014) refleksija o vlastitom iskustvu poučavanja predstavlja jedan od tri izvora znanja koje učitelji moraju integrirati kako bi bili uspješni u poučavanju. Prvi izvor predstavljaju teorijska znanja te znanja dobivena empirijskim istraživanjima, na što se nadovezuje drugi izvor koji se odnosi na iskustveno učenje. Reflektiranjem o praktičnim iskustvima koje učitelj stječe u svom radu izgrađuje se iskustveno znanje. Treći, ali nipošto manje vrijedan izvor je podrška mentora i drugih iskusnih učitelja koji svojim bogatim znanjem mogu uvelike doprinijeti profesionalnom razvoju pripravnika. Uz to, mentori i ostali iskusni učitelji mogu učitelju početniku pomoći i da integrira svoja znanja, vještine i stavove koje je stekao različitim načinima, što znači da je važno da potiču i podržavaju refleksivnost pripravnika.

### ***1.3. Proces uvođenja učitelja u zanimanje***

Da bi se mogli osmisliti adekvatni programi podrške učiteljima u njihovim prvim godinama rada, potrebno je poći od znanja o problemima koji su karakteristični za taj stadij profesionalnog razvoja. Pregled istraživanja koje je napravio Veenman (1984) ukazuje da su među najčešćim problemima s kojima se učitelji početnici susreću: razredna disciplina, motiviranje učenika, individualne razlike među učenicima, vrednovanje rada učenika, odnosi s roditeljima, organizacija nastavnog sata, nedovoljni ili neadekvatni nastavni materijali i pribor

te problemi u radu s pojedinim učenicima. Iznenadjuće je visoka sličnost među problemima učitelja početnika koji rade u primarnom i sekundarnom obrazovanju utvrđenim u različitim istraživanjima različitom metodologijom. Na temelju toga može se zaključiti da se problemi učitelja početnika ne mogu pripisati samo osobnim karakteristikama učitelja početnika, situacijskim karakteristikama vezanim uz radno mjesto ili nedostacima u inicijalnom obrazovanju učitelja. Mnogo problema učitelja početnika proizlazi iz same prirode učiteljske profesije. Naime, poučavanje se smatra suviše dinamičnim i kompleksnim da bi se njime moglo u potpunosti ovladati prije nego što se preuzme institucijska odgovornost za vlastiti razred. Tek kad je učitelj u potpunosti uključen u vođenje nastavnog procesa u razredu i odgovoran za njega, može spoznati sve aspekte odgojno-obrazovnog procesa te je u svojim prvim godinama rada učitelj početnik istovremeno i učenik i profesionalac (Britton i sur., 2003). Odnosno, može se reći da učitelji pripravnici imaju dva posla – trebaju poučavati i trebaju naučiti poučavati (Feiman-Nemser i sur., 1999).

U većini obrazovnih sustava u svijetu ulazak u učiteljsku profesiju vrlo je iznenađan jer učitelj početnik ima istu odgovornost kao učitelj s 40 godina radnog staža. Stoga ne čudi da mnoga istraživanja ukazuju da učitelji početnici doživljavaju svojevrsni šok pri susretu s praksom (Feiman-Nemser, 2010; Henderson i Noble, 2015; Veenman, 1984; Voss i sur., 2015). Problemi učitelja početnika potaknuti ovim šokom mogu se očitovati u subjektivnom doživljaju problema i pritiska oko nastavnog opterećenja i izloženosti stresu, u vanjskim pritiscima koji dovode do ponašanja učitelja koje je suprotno njegovim uvjerenjima, promjeni stavova učitelja (npr. prelazak s poučavanja usmjerenog na učenika na tradicionalno poučavanje), promjeni u emocionalnim kapacitetima i slici o sebi te, slijedom toga, ponekad i u odluci da se napusti učiteljska profesija (Cameron, 2007; Veenman, 1984; Voke, 2003). Da bi se uspješno prebrodio ovaj šok, učitelj mora proći kroz proces prilagodbe kompleksnom realitetu rada u školi.

Uzimajući u obzir da se iskustveno učenje smatra najvažnijim izvorom znanja i vještina poučavanja, Veenman (1984) zaključuje da problemi s kojima se susreću učitelji početnici ukazuju na potrebu za organiziranjem specijaliziranog oblika osposobljavanja na radnom mjestu. Za takav oblik osposobljavanja koristi se termin *indukcija* – uvođenje učitelja u zanimanje. Pritom treba voditi računa da program uvođenja nije usmjeren tek na »popunjavanje rupa« u znanjima i vještinama pripravnika, niti bi se trebao svesti samo na orijentaciju učitelja početnika na početku školske godine te pružanje praktičnih savjeta i podrške tijekom školske godine. Programi uvođenja u zanimanje trebali bi se zasnivati na postavci da čak i potpuno pripremljeni učitelj početnik ima potrebu za daljnjim učenjem kako bi razvio svoje vještine



poučavanja te da mu je tijekom tog procesa učenja potrebna pomoć (Britton i sur., 2003). Uvođenje treba predstavljati spoj učenja, razvoja, podrške i prenošenja kulture odgojno-obrazovne ustanove te biti usmjereno na značajne, kompleksne teme u poučavanju. Aktivnosti u okviru programa uvođenja trebaju biti raznolike i obuhvaćati aktivnosti koje se provode unutar škole i izvan nje. Institucijska podrška se smatra esencijalnom.

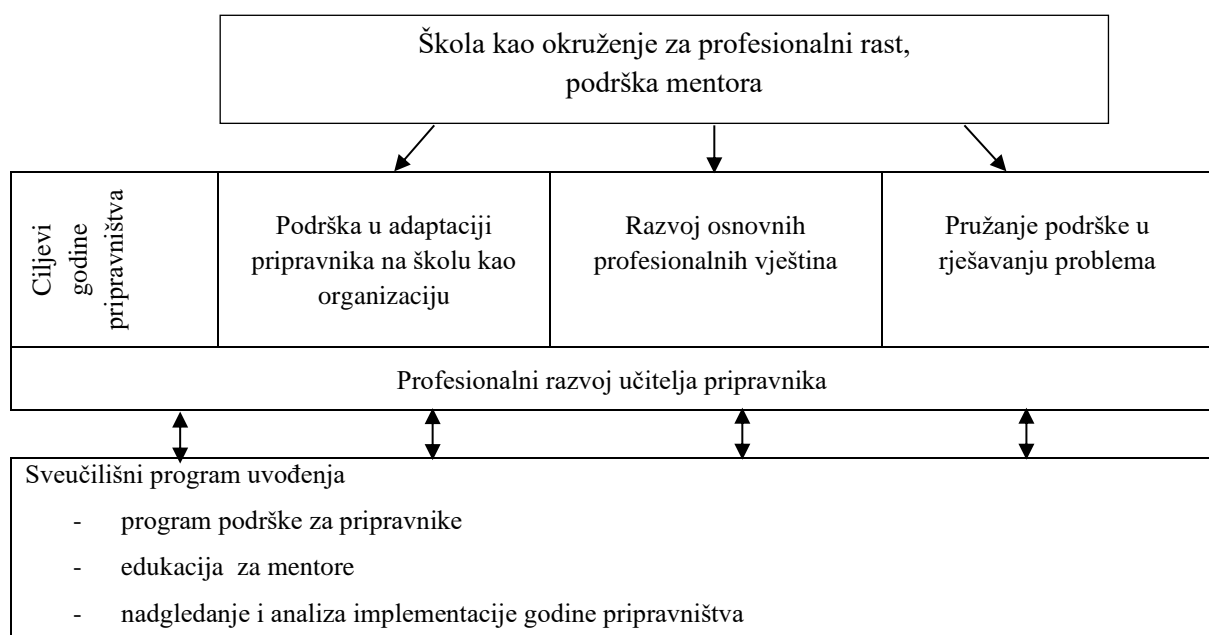
Programi uvođenja učitelja u zanimanje najčešće obuhvaćaju aktivnosti kao što su mentorstvo, vršnjačke grupe učitelja početnika i refleksivni rad (npr. pisanje dnevnika rada) (Britton i sur., 2003). Kao uobičajene prakse u postojećim programima uvođenja u zanimanje učitelja Veenman (1984) navodi i orijentacijske posjete školi prije početka rada u školi, sastanke/radionice o specifičnim temama, smanjeno nastavno opterećenje, sastanke sa savjetnicima, mogućnosti opažanja nastave i poučavanje u timu. Osim toga, programi uvođenja učitelja u zanimanje mogu obuhvaćati i programe podrške na sveučilištima te tečajeve cjeloživotnog usavršavanja (EK, 2010).

Aktivnosti koje se provode u okviru programa uvođenja usmjerene su na različite ciljeve (Britton i sur., 2003; Cameron, 2007; EK, 2010). U prvom redu to je poboljšavanje kvalitete nastave (npr. priprema nastave, unapređivanje vještine poučavanja, vrednovanje, upravljanje razredom i rad s učenicima, uspostavljanje konstruktivnih odnosa s kolegama). Također, važan cilj program uvođenja je osobna podrška i profesionalni razvoj učitelja (npr. upoznavanje sa školom kao ustanovom i praksama djelovanja, osobna podrška, uvođenje u kulturu učiteljske profesije). Programi uvođenja učitelja u zanimanje također doprinose i smanjenju odustajanja učitelja od rada u profesiji, podrška su profesionalizmu u školama i pružaju povratne informacije o kvaliteti inicijalnog obrazovanja učitelja.

Potrebu za uspostavljanjem programa uvođenja učitelja u zanimanje koji su složeni i visoko koordinirani potkrepljuju nalazi analize programa uvođenja učitelja u zanimanje koju je provela Cameron (2007). Pokazalo se da učinkoviti programi uvođenja imaju višestruke komponente, u njima sudjeluju različiti provoditelji te obuhvaćaju različite situacije koje su usmjerene na učenje učitelja i učenika. Visokokvalitetni programi uvođenja su koherentni, različite aktivnosti su logički povezane i poravnate. Također su visoko strukturirani, sveobuhvatni, rigorozni i ozbiljno se nadgledaju. Učinkoviti programi uvođenja usmjereni su na profesionalno učenje i donose rast i profesionalizam učiteljima, a suradnički grupni rad se potiče i prihvaća kao sastavni dio kulture poučavanja (EK, 2010). Naravno, kako bi se program uvođenja mogao uspješno izvoditi, uloge i odgovornosti svih provoditelja aktivnosti

(edukatora, mentora, administracije...) u programu uvođenja u zanimanje moraju biti jasno određene, a izvođenje aktivnosti treba biti koordinirano na sustavan način (Britton i sur., 2003).

Postoji velika različitost među pojedinim državama u obliku i načinu provođenja programa uvođenja učitelja u zanimanje (Picard i Ria, 2011) pri čemu u nekima od njih, kao što su to primjerice Francuska, Japan, Novi Zeland, Šangaj ili Švicarska, postoji već duga tradicija u provođenju sveobuhvatnih programa uvođenja (Britton i sur., 2003). Primjer takvog sveobuhvatnog programa u kojem su dobro osmišljeni i povezani pojedini elementi predstavlja estonski jednogodišnji model uvođenja učitelja u zanimanje (Eisenschmidt, Poom-Valickis i Kärner, 2011). Sastavnice tog modela prikazane su na slici 1.3.



Slika 1.3. Estonski model uvođenja u zanimanje (Eisenschmidt i sur., 2011)

Kroz kvalitetne programe uvođenja nastoji se potaknuti učitelje početnike da misle dublje i kritički o pojedinim aspektima poučavanja, najčešće kroz interakciju s drugima (Britton i sur., 2003). Pritom je težište manje na dijeljenju tehnika, a više na poticanju rješavanja problema kao vještine neophodne za kvalitetan rad učitelja. Program uvođenja učitelja u zanimanje zahtijeva spoj teorije i prakse. S jedne strane, program uvođenja mora biti utemeljen u praksi, no istovremeno zahtijeva istraživačku perspektivu izvan neposredne prakse koja omogućava uočavanje i razumijevanje općih načela i teorijskih koncepata te diskusiju o njima (Britton i sur., 2003). Kako je već ranije objašnjeno, u povezivanju teorije i prakse posebno važnu ulogu ima *refleksija*, odnosno, kako navodi Schollaert (2011), refleksija je neophodna da

bi učitelji mogli osvijestiti u kolikoj mjeri je praksa sukladna njihovim teorijskim znanjima i, obrnuto, u kolikoj mjeri teorijska znanja odgovaraju praktičnom iskustvu. Time refleksija pruža temelj za djelovanje na osnovu stečenog znanja.

Postoji generalno slaganje da programi uvođenja učitelja u zanimanje trebaju biti usmjereni na potrebe svakog pojedinog učitelja pripravnika te da trebaju kombinirati podršku, razvoj i vrednovanje učitelja pripravnika. Kako je već ranije navedeno, osobita važnost podrške učiteljima na početku karijere u prepoznata je i u recentnim smjernicama za razvoj javnih politika Europske unije (EK, 2010, 2017). U tim se dokumentima navodi kako bi svaki sustav uvođenja učitelja pripravnika u zanimanje (tj. indukcije) trebao biti usmjeren na tri ključne vrste podrške: (1) osobnu, (2) socijalnu i (3) profesionalnu (tablica 1.2.).

*Osobna podrška* treba pomoći novom učitelju u razvoju identiteta učitelja. Učitelj na početku svog profesionalnog razvoja treba preživjeti brojne profesionalne i osobne izazove. Problemske situacije s kojima se pripravnici susreću na samom početku svog rada mogu dovesti do gubitka samopouzdanja, doživljaja ekstremnog stresa i anksioznosti. To nadalje može dovesti do toga da učitelj počne preispitivati vlastite kompetencije, kako profesionalne, tako i osobne. Da bi se ostvarila osobna podrška u okviru programa uvođenja u zanimanje, važno je osigurati podršku mentora i vršnjačku podršku u sigurnom okruženju. Naime, neophodno je da se o problemima i osjećajima mogu razgovarati bez rizika da će se iskoristiti u svrhu prosudbe profesionalne kompetentnosti pripravnika. Takvi razgovoru mogu se odvijati s vršnjacima ili mentorom koji nema odgovornost donošenja procjene na kojoj se temelje odluke kao što je obnavljanje ugovora o radu.

*Socijalna podrška* najčešće se ostvaruje uz podršku mentora koji obično ima ključnu ulogu u uvođenju pripravnika u organizaciju škole i kulturu škole s njenim pisanim i nepisanim pravilima i vrijednostima. Ovakav oblik podrške može pomoći pripravniku da postane član školskog kolektiva i šire stručne zajednice, a suradnja s kolegama u školi može doprinijeti i razmjeni iskustava i novih ideja. Pritom je važno i kakva je kultura škole u kojoj radi pripravnik. Pripravnici će sigurno osjetiti puno više prihvaćeni u kolektivu koji je otvoren za nove ideje i inovacije, u kojem se potiču otvorenost, suradnja i traženje pomoći te u kojem su iskusniji učitelji su posvećeni podršci svojim novim kolegama. Tu je vrlo važna i uloga ravnatelja, kako u nadgledaju sustava kao cjeline, tako i u direktnom pružanju podrške pripravniku. Socijalna podrška omogućava i lakše uspostavljanje suradnje s drugim dionicima u odgojno-obrazovnom sustavu (roditelji, zajednica itd.).

*Tablica 1.2.*  
Podrška potrebna učiteljima pripravnicima (EK, 2010)

	Osobna podrška	Socijalna podrška	Profesionalna podrška
Ciljevi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Razvoj identiteta učitelja</li> <li>• Utvrđivanje kompetencija</li> <li>• Jačanje samopouzdanja</li> <li>• Smanjenje stresa i anksioznosti</li> <li>• Motivacija</li> <li>• Sprečavanje odustanka od profesije</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Socijalizacija u školi i stručnoj zajednici</li> <li>• Promicanje kooperacije</li> <li>• Promicanje suradničkog učenja</li> <li>• Promicanje uključenosti u školsku zajednicu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Daljnji razvoj učiteljskih kompetencija</li> <li>• Poveznica između inicijalnog obrazovanja učitelja i kontinuiranog stručnog usavršavanja</li> </ul>
Ključni zahtjevi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sigurno okruženje bez prosuđivanja</li> <li>• Smanjeno nastavno opterećenje</li> <li>• Timsko poučavanje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suradnički rad</li> <li>• Timsko poučavanje</li> <li>• Timski rad</li> <li>• Projektne grupe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pristup znanju putem razmjene između novih i iskusnih učitelja</li> </ul>
Relevantni sustavi podrške	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mentor</li> <li>• Vršnjaci</li> <li>• Samorefleksija</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mentor</li> <li>• Vršnjaci</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mentor</li> <li>• Vršnjaci</li> <li>• Eksperti</li> <li>• Samorefleksija</li> </ul>
Drugi sudionici	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ravnatelji</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ravnatelji</li> <li>• Roditelji, zajednica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ravnatelji</li> </ul>

*Profesionalna podrška* ima za cilj razvoj učiteljskih kompetencija pripravnika (psihološko-pedagoških, predmetnih, itd.). Ova podrška može biti usmjerena na razvoj učinkovitih vještina upravljanja razredom i produbljivanje znanja predmeta kojeg učitelj poučava, pedagogije i didaktike. S profesionalnom podrškom započinje se proces cjeloživotnog usavršavanja učitelja i premošćuje se jaz između inicijalnog obrazovanja i kontinuiranog profesionalnog razvoja. Profesionalna podrška u pravilu se ostvaruje kroz razmjenu praktičnih iskustava između pripravnika i iskusnih učitelja, najčešće mentora, te putem edukacija koje drže eksperti u području (npr. sveučilišni nastavnici). Profesionalna podrška ne samo da doprinosi izgradnji individualne profesionalnosti pripravnika, već može pomoći i u razvoju profesionalnosti u školi kao cjelini.

Kao što se može uočiti u tablici 1.2. struktura programa osobne, socijalne i profesionalne podrške učiteljima pripravnicima obuhvaća četiri međusobno povezana podsustava: mentorstvo, edukacije koje vode eksperti, vršnjačku podršku i samorefleksiju. Iako su svi navedeni elementi programa uvođenja učitelja u zanimanje važni, analizom postojećih

programa dolazi se do zaključka da je *mentorstvo* ključni dio programa uvođenja (Carver i Feiman-Nemser, 2009; Ingersoll i Kralik, 2004). S time se slaže i Cameron (2007) te naglašava da mentori zahtijevaju edukaciju i podršku da ih se osposobi za davanje povratnih informacija koje će pomoći učiteljima početnicima da se usmjere na potrebe učenika koje poučavaju. To znači da mentor treba imati dobro znanje i razumijevanje konteksta poučavanja pripravnika (npr. ako učitelj početnik poučava matematiku u prirodoslovno-matematičkoj gimnaziji, onda bi mentor trebao imati iskustvo poučavanja matematike prema programu prirodoslovno-matematičke gimnazije). Pritom je izrazito važno da mentor pomogne u ostvarivanju kulture podrške koja će učitelje početnike usmjeriti prema kvalitetnom poučavanju. Naime, Cameron (2007) kao najvažniju poruku koja proizlazi iz literature o uvođenju u zanimanje ističe da je ključno *u* što se uvode učitelji. Sudionici u programima uvođenja su naglasili da se tijekom pripravnništva treba ostvariti uvođenje u zajednicu profesionalnog učenja koja naglašava suradničke odnose s kolegama te snažna očekivanja da će novi učitelji nastaviti učenje i razvoj tijekom svoje karijere.

#### ***1.4. Uloga mentora u profesionalnom razvoju učitelja pripravnika***

Uloga mentora učitelja pripravnika je potaknuti profesionalno učenje, kreirati sigurno okruženje za učenje i pomoći učitelju pripravniku pri socijalizaciji u školsku zajednicu (EK, 2010). Najčešće aktivnosti kojima mentor ostvaruje svoju ulogu su vođenje, uvježbavanje, diskusija, savjetovanje i koordiniranje na razini škole. Žižak (2014) definira mentorski odnos kao podržavajući proces u kojem kompetentnija i iskusnija osoba poučava, podupire, ohrabruje, savjetuje i služi kao model manje iskusnoj osobi. Definicija mentorskog odnosa koju navode Hobson i sur. (2009) uže je usmjerena na mentorstvo pri uvođenju u zanimanje. Oni definiraju mentorstvo kao podršku jedan-na-jedan koju pruža iskusni praktičar mentor početniku ili manje iskusnom praktičaru, a koja je primarno osmišljena tako da potpomogne razvoj ekspertnog znanja mentorirane osobe te da se olakša njegovo uvođenje u kulturu profesije i u specifični lokalni kontekst (školu ili drugu odgojno-obrazovnu ustanovu).

Tri koncepta obilježavaju ulogu mentora u uvođenju učitelja pripravnika u zanimanje – podrška, razvoj i vrednovanje (Feiman-Nemser i sur., 1999). Pritom je poseban naglasak na razvoju jer se time ukazuje na važnu ulogu profesionalnog učenja i unapređivanja poučavanja tijekom pripravnništva. Jedan od ključnih zadataka mentora je pomognu novim učiteljima da nauče »misliti« kao učitelji, tj. da razviju odgovarajući način razmišljanja i odlučivanja

(Coppenhaver i Schaper, 1999). U tom smislu je za učitelja pripravnika izrazito značajan suradnički rad s mentorom jer upravo putem refleksije (najčešće nakon provedenog opažanja nastavnog sata) mentor s učiteljem pripravnikom stvara situacije pogodne za iskustveno učenje.

Osim podrške s ciljem unapređivanja poučavanja, mentorstvo ima još dva važna cilja, a to su učenje po modelu i psihološka podrška (Richter i sur., 2013). Dakle, mentorstvo se ne odnosi samo na potrebe profesionalnog učenja, već i na emocionalne i socijalne potrebe učitelja pripravnika koji kroz uvođenje u zanimanje formiraju svoj profesionalni identitet (Squires, 2019). Hobson i sur. (2009) na temelju provedene analize literature o mentorstvu učitelja početnika zaključuju da podrška mentora doprinosi povećanom samopouzdanju, smanjenju osjećaja izolacije, povećanoj refleksiji o vlastitom radu i povećanoj sposobnosti rješavanja problema. Također, emocionalna i psihološka podrška učiteljima pripravnicima povezana je s radnom motivacijom i zadovoljstvom poslom. Kvaliteta mentorstva, osim što doprinosi povećanju kompetentnosti učitelja pripravnika, pomaže i u zaštiti od emocionalnog iscrpljivanja (Burger, Bellhauser i Imhof, 2021) te podržava dobrobit pripravnika (Squires, 2019). Učinkovito mentorstvo dovodi do bolje motivacije za poučavanjem, povećane spremnosti za preuzimanje rizika, učinkovitijih strategija rješavanja problema, poboljšanog upravljanja razredom i organizacije te učinkovitijih strategija poučavanja (Shanks i sur., 2020).

Proces mentorstva je višedimenzionalan, a uvođenje učitelja pripravnika u zanimanje suradnički, kompleksan i sustavan posao (Shanks i sur., 2020). Stoga nije neobično da postoje različite perspektive ili pristupi mentorstvu učitelja pripravnika (Bradbury, 2010; Orland-Barak i Klein, 2005; Richter i sur., 2013; Wang i Odell, 2002, 2007; Young i sur. 2005). Richter i sur. (2013) navode kako se pristupi mentorstvu mogu podijeliti u dvije skupine vezano uz dvije paradigme teorija učenja koje se nalaze u njihovoj podlozi. Model prenošenja znanja i konvencionalno mentorstvo zasnovani su na biheviorističkim teorijama učenja te na koncepciji učenja kao akumuliranog znanja kojeg posreduju eksperti. Gledano iz ove perspektive, učenje je jednosmjernan proces u kojem su učenici pasivni primatelji informacija. Stil mentorstva u skladu s takvim pogledom na učenje Richter i sur. (2013) nazivaju *mentorstvo usmjereno na prenošenje*. S druge strane, model transformacije znanja i edukativno mentorstvo vezani su uz konstruktivističke teorije učenja. Prema ovom pogledu, učenici grade svoja znanja povezujući nove sadržaje s prethodnim znanjima, a učenje uključuje aktivno sudjelovanje u autentičnim zadacima koji početnicima omogućuju da ovladaju potrebnim vještinama i da se postupno uključuju u profesionalnu zajednicu. Pritom ne postoji strogi hijerarhijski odnos između

eksperta i početnika. Ovaj stil mentorstva Richter i sur. (2013) nazivaju *konstruktivistički usmjereno mentorstvo*.

Ostali autori razlikuju tri različite međusobno usporedive perspektive mentorstva učitelja. Prema Wangu i Odell (2002, 2007) to su humanistička perspektiva, situacijsko pripravništvo te kritičko konstruktivistička perspektiva. *Humanistička perspektiva* usmjerena je na pomaganje pripravnicima da na osobnoj razini prevladaju izazove ulaska u profesiju, a time je uloga mentora da bude savjetnik koji pomaže pripravniku da riješi svoje osobne probleme, redefinira svoje potrebe koje proizlaze iz uloge učitelja te da se osjeća ugodno kao učitelj. U okviru *perspektive situacijskog pripravništva* naglašava se prilagodba na kulturu škole te se podržava razvoj znanja i vještina neophodnih za poučavanje u određenom kontekstu. Zadatak mentora je pomoći pripravnicima da razviju neophodno praktično znanje poučavanja, što uključuje usvajanje tehnika i vještina neophodnih za poučavanje, korištenje dostupnih resursa za poučavanje te razumijevanje konteksta i kulture poučavanja. Cilj mentorstva u okviru *perspektive kritičkog konstruktivizma* zasniva se na dvije ključne pretpostavke. Prva je da je cilj učenja kontinuirana transformacija postojećeg znanja i prakse usmjerena ka postizanju autonomije u djelovanju. Druga je pretpostavka o aktivnoj izgradnji znanja putem procesa asimilacije i akomodacije. Da bi se mentorstvo moglo odvijati u skladu s takvim poimanjem stjecanja znanja, odnos između mentora i pripravnika treba biti suradnički. I mentori i pripravnici uče kroz mentorski odnos te ravnopravno sudjeluju u zajedničkom istraživanju nastavne prakse, a uloga mentora je u poticanju promjene i generiranja novih ideja.

Orland-Barak i Klein (2005) nude vrlo sličnu koncepciju različitih perspektiva mentorstva, no pod nešto drugačijim nazivima. Oni razlikuju *terapeutski pristup, pristup pripravništva/ poučavanja* te pristup koji se temelji na *refleksivnoj praksi, intersubjektivnosti i dijalogu*. Pri opisivanju pristupa zasnovanog na refleksivnoj praksi naglašavaju važnost uspostave recipročnog odnosa između mentora i pripravnika koji je istovremeno asimetričan s obzirom da se radi o dijalogu između eksperta i početnika. Zadatak je mentora da kroz dijalog pokuša utvrditi razvojni stupanj pripravnika i pomoći mu na način koji se nadograđuje na njegovo prethodno razumijevanje i percepciju. Zbog toga vrsta refleksivnih pitanja koje postavlja mentor predstavlja jako važan aspekt komunikacije između mentora i pripravnika.

Young i sur. (2005) istraživački su pristupili otkrivanju različitih obrazaca mentorstva s naglaskom na ulogu mentora i ulogu pripravnika u njihovom međusobnom odnosu. Njihova je analiza podataka ukazala na postojanje tri općenita obrasca mentorstva – osjetljivi, interaktivni i direktivni. Kod *osjetljivog obrasca* pripravnik postavlja pitanja, a mentor je

pomoćnik, savjetnik, vodič. Kod *interaktivnog obrasca* mentor i pripravnik su ravnopravni i oboje doprinose mentorskom odnosu u najboljem interesu za oboje. Kod *direktivnog pristupa*, mentor preuzima vodeću ulogu i postavlja jasna očekivanja od pripravnika te koristi modeliranje, davanje povratnih informacija te direktne sugestije.

Bradbury (2010) promatra različite stilove mentorstva iz perspektive razvoja programa mentorstva te prepoznaje da su rane koncepcije mentorstva naglašavale su ulogu mentora kao *emocionalne podrške* i prijatelja. Prema tom pogledu, uloga mentora je pomoći pripravniku smanjiti stres ulaska u zanimanje pružajući neophodnu emocionalnu podršku. Koncepcija koja se javlja kasnije zasnovana je na paradigmi *situacijskog pripravnništva* kod kojeg se mentori vide kao eksperti koji pripravniku dijele praktičnih savjeta i upućuju ih u strategije poučavanja, dok istovremeno predstavljaju model, uzor. U okviru ovog modela, pripravnici donose pojedinačna pitanja, a mentori se pozivaju na svoja praktična znanja da bi pomogli pripravnicima da nađu rješenja za svakodnevne probleme. Novije koncepcije mentorstva su usmjerene na poticanje ravnopravnog odnosa u kojem iskusni učitelji i pripravnici *surađuju kao partneri* da bi riješili probleme koji se javljaju u praksi. Naglasak u ovakvoj vrsti odnosa je na suradničkom učenju u kojem je granica između pozicije pripravnika i eksperta često nejasna.

Na temelju istraživanja koje su proveli, Wang i Fulton (2012) zaključuju da postoje razlike u stilovima mentorstva koje učitelji pripravnici preferiraju. No, u svakom slučaju, pripravnici preferiraju odnose koji se temelje na međusobnom uvažavanju i povjerenju te koji potiču profesionalni razvoj učitelja pripravnika. Dosad provedena istraživanja o učinkovitosti mentorstva ukazuju na prednost konstruktivistički usmjerenog mentorstva (Richter i sur., 2013). Pripravnici koji su bili u takvom mentorskom odnosu imaju više razine samoeфикаsnosti, entuzijazma za poučavanje i zadovoljstva poslom, a manje razine emocionalne iscrpljenosti. Također, mentorski odnos zasnovan na suradničkom istraživanju i kritičkoj refleksiji doprinosi motivaciji i dobrobiti učitelja početnika.

Kako bi opisali koncepciju mentorstva koja se zasniva na konstruktivističkom pristupu učenju, brojni autori (Bradbury, 2010; Feiman-Nemser, 1998, 2001, Norman i Feiman-Nemser, 2005, Schwille, 2008 i drugi) koriste termin *edukativno mentorstvo*. Termin edukativno mentorstvo odnosi se na specifičan oblik mentorstva koji pomaže pripravnicima da koriste vlastitu praksu kao podlogu za učenje dok zajednički rade s učiteljima mentorima u suradničkom odnosu. Naime, prema konstruktivističkom pristupu podrazumijeva se da je pripravnik aktivni sudionik u procesu mentorstva te da putem kognitivnog pripravnništva uči razmišljati i ponašati se kao iskusni model (usp. Vigotski, 1978; Rogoff 1990). Stoga se



edukativno mentorstvo zasniva na pružanju višestrukih i različitih prilika pripravnicima da se iskušaju u vještinama poučavanja pod promišljenim i brižnim vodstvom iskusnog mentora. Edukativno mentorstvo nadalje uključuje sustavno pružanje prilika za refleksiju o praksi (Schön, 1983) koja pripravnicima omogućuje puno dublji uvid u svoju nastavnu praksu, nego kad o poučavanju promišljaju izvan konkretnog konteksta. Ključna načela rada mentora s pripravnikom uključuju poticanje sposobnosti propitivanja, usmjeravanje pažnje na mišljenje i razumijevanje učenika te profesionalni razgovor o problemima u praksi. Mentori koji promišljeno i planski strukturiraju prilike za učenje svojih pripravnika puno su učinkovitiji od mentora koji svoju ulogu vide samo kao davanje savjeta i emocionalne podrške (Schwille, 2008).

Edukativno mentorstvo predstavlja individualizirani oblik profesionalnog razvoja u kojem mentori započinju s raspravom o temama neposredne važnosti za pripravnika i pomažu mu razviti alternativne perspektive koje će dovesti do novih rješenja. Pritom mentori uvažavaju način razmišljanja pripravnika i njegove ideje dok zajedno s njim razvijaju dijeljenu viziju dobre prakse poučavanja. Potiču propitivanje i istraživanje nastavne prakse te razvoj vještina i navika koje omogućuju pripravnicima da uče kroz praksu i na temelju svoje prakse (Feiman-Nemser, 2001).

Razvoj jake povezanosti između mentora i pripravnika, izgrađen na povjerenju, osigurava da pripravnik s mentorom može razgovarati jednako o svojim uspjesima i neuspjesima te da može dobiti mišljenje ili savjet mentora iz podržavajuće, a ne procjenjujuće, perspektive (Squires, 2019). Time se razvija kultura u kojoj pripravnik može priznati svoje nesigurnosti i neznanje te može biti otvoren za učenje iz prilika koje kreira mentor. Edukativno mentorstvo omogućuje igranje s idejama, testiranje hipoteza i razvoj profesionalne komunikacije kako bi pripravnik mogao slobodno i kompetentno sudjelovati u raspravama o poučavanju. U okviru ovakve kulture, dobri mentori koriste vrijeme koje imaju sa svojim pripravnicima da im pomognu da razviju čvrstu teorijsku i iskustvenu bazu znanja koja će im omogućiti da nastave učiti tijekom cijele svoje karijere.

Edukativno mentorstvo nadilazi tradicionalnu definiciju mentorstva koji naglašava prilagodbu na radno okruženje, davanje savjeta i emocionalnu podršku te se zasniva na široj koncepciji koja u prvi plan stavlja refleksiju i kontinuirani profesionalni razvoj (tablica 1.3.). Tradicionalni pristup mentorstvu osigurava kratkoročnu pomoć pripravniku koja mu pomaže da se osjeća dobro, dok edukativno mentorstvo teži istovremeno zadovoljiti neposredne potrebe pripravnika i biti usmjereno na dugoročne ciljeve razvoja. Takav »bifokalni« način rada

(Schwille, 2008) omogućuje mentorima da reagiraju na trenutne brige i pitanja pripravnika bez da izgube iz vida dugoročne ciljeve profesionalnog razvoja pripravnika. U okviru edukativnog mentorstva, mentori koriste svoje znanje i ekspertizu da bi prepoznali smjer u kojem ide pripravnik i stvorili mogućnosti i uvjete koji podržavaju smisleno učenje učitelja pripravnika koje doprinosi učenju učenika. Mentori pomažu pripravnicima u postizanju razvojnih ciljeva propitivanjem o pojedinostima njihove prakse te poticanjem na refleksiju postavljanjem pitanja kao što su: »Što su učenici naučili iz tog zadatka?«, »Zašto si se odlučio/odlučila na tu aktivnost?« i »Kako možemo saznati je li bila učinkovita?« (Feiman-Nemser i sur. 1999).

*Tablica 1.3.*  
Razlike u postavkama tradicionalnog i edukativnog mentorstva  
(prilagođeno prema Bradbury, 2010)

<b>Tradicionalno mentorstvo</b>	<b>Edukativno mentorstvo</b>
Pružanje podrške neophodne da se pripravnik zadrži u profesiji	Poticanje sposobnosti propitivanja i istraživanja nastavne prakse
Neposredno zadovoljavanje potreba	Neposredno zadovoljavanje potreba uz istovremeno razvijanje pristupa poučavanju u skladu s reformom obrazovanja
Pružanje praktičnih rješenja za svakodnevne probleme	Razmišljanje o poučavanju kao kompleksnom procesu gdje rijetko postoji samo jedan ispravan odgovor
Dijeljenje priprema za nastavne sate, bilješki i nastavnih aktivnosti	Korištenje predznanja učenika i njihovog pristupa učenju kako bi se planirala nastava koja potiče učenje određene teme
Davanje savjeta pripravniku	Vrednovanje doprinosa i ideja i mentora i pripravnika

U mentorskom odnosu, zadatak je mentora odgovoriti na potrebe pripravnika, ali s prikladnom razinom direktivnosti u pristupu i primjerenom usklađenošću izazova i podrške (Clutterbuck, 2004). Istraživanja ukazuju da je mentorstvo, baš kao i drugi oblici poučavanja, najučinkovitije onda kada odgovara svojoj svrsi i ciljevima te kada je prilagođeno potrebama pripravnika/učenika (Hobson i sur., 2009). Pritom bi u ranom stadiju mentorskog odnosa, mentori trebali pokušati potaknuti pripravnike da prepoznaju i kritički sagledaju svoje koncepcije poučavanja, učenja i mentorstva kako one ne bi kasnije stvarale zapreke iskustvenom učenju i razvoju. Mentori bi također trebali nastojati doći do dogovora o individualnim ciljevima pripravnika i očekivanim ishodima mentorskog rada koji će naknadno

periodički preispitati i, kada je to neophodno, revidirati. Na temelju navedenog, možemo zaključiti da se potrebe pripravnika tijekom razvoja mentorskog odnosa razlikuju.

Potrebu za uvažavanjem različitih faza tijekom ciklusa mentorstva ističe Haddock-Millar (2017) zbog toga što se odražavaju na pitanja mentorskog odnosa, strukture programa te edukacije za mentore i mentorirane osobe. Među različitim modelima ciklusa mentoriranja možda najpotpuniju sliku vremenskog tijeka mentorstva daje model koji je postavio Clutterbuck (2004). Prema njegovom modelu, mentorstvo se odvija kroz pet faza koje uključuju *uspostavljanje odnosa, postavljanje smjera rada, ostvarivanje napretka, opuštanje i odlazak*. Prve dvije faze odnose se na građenje odnosa između mentora i mentorirane osobe. U prvoj fazi usklađuju se očekivanja vezana uz svrhu odnosa te se uspostavlja osjećaj dijeljenih vrijednosti i međusobno poštovanje. Nakon toga se dogovaraju ciljevi, ali i načini njihovog ostvarivanja. Središnja i ključna faza mentorskog odnosa je ostvarivanje napretka i u toj fazi se ostvaruje učenje i profesionalni razvoj mentorirane osobe. Rad u ovoj fazi podrazumijeva opušteno, ali produktivnu atmosferu usmjerenu prema usuglašenim ciljevima, uvažavanje perspektive mentorirane osobe, iskustveno učenje te poticanje motivacije i samopouzdanja. Zadnje dvije faze usmjerene su prema završetku mentorskog odnosa. U fazi opuštanja planira se završetak ciklusa mentorstva s osvrtom na postignute rezultate i njihovim uvažavanjem. U fazi odlaska odnos se mijenja te se završava formalni odnos mentora s mentoriranom osobom, a prelazi se u kolegijalni odnos.

Dok se model koji je predložio Clutterbuck (2004) odnosi na mentorstvo općenito, Vizek Vidović i Žižak (2011a) opisuju faze mentorstva usmjeravajući se upravo na mentorski rad s učiteljima pripravnicima. Pritom se oslanjaju na model koji su postavili O'Mahoney i Matthew (2005) koji se sastoji od tri faze i povezuje razvoj mentorskog odnosa s vještinama mentora (tablica 1.4.). Možemo uočiti da je i u ovom modelu u prvoj fazi naglasak na građenju odnosa i postavljanju ciljeva, nakon koje slijedi faza intenzivne usmjerenosti na proces iskustvenog učenja mentorirane osobe, a u završnoj fazi dolazi do redefiniranja odnosa koji postaje sve više partnerski.

Kao što se može vidjeti iz tablice 1.4., niz je vještina kojima mentori trebaju ovladati kako bi mogli kvalitetno raditi s učiteljima pripravnicima. Iz pregleda literature o mentorstvu koji je napravila Squires (2019) proizlazi da su karakteristike mentora, odnosno njegovi stavovi, ekspertiza i interpersonalne vještine, ključna odrednica uspješnog procesa mentorstva te da mentori trebaju biti pomno odabrani.

*Tablica 1.4.*  
 Faze razvoja odnosa mentor - mentorirani  
 (Vizek Vidović i Žižak, 2011a)

Prva faza	Druga faza	Treća faza
Mentor pomaže učitelju početniku u obavljanju zadataka izgradnjom odnosa, postavljanjem očekivanja i ciljeva Mentorirani je ovisan o mentoru	Učitelj početnik je donekle samostalan u razvoju vještina. Povratna informacija mentora mu je potrebna. Mentorirani je djelomično neovisan.	Mentorirani manje-više samostalno pronalazi rješenje za svakodnevne izazove i probleme. Mentorirani i mentor su međuovisni
Mentor: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Izgrađuje povjerenje i povjerljivost</li> <li>• Pomaže i demonstrira</li> <li>• Savjetuje i vodi</li> <li>• Prihvaća i odaje priznanje</li> <li>• Daje profesionalnu podršku</li> <li>• Modelira kompetentnu praksu</li> <li>• Objašnjava i dijeli iskustvo</li> </ul> Mentorirani: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Otvara se</li> <li>• Prihvaća savjete i upute</li> <li>• Promatra i analizira mentorovu praksu</li> <li>• Primjenjuje nova znanja i metode</li> <li>• Postavlja pitanja</li> </ul>	Mentor: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelira kompetentnost</li> <li>• Pomaže u razvoju učinkovite prakse</li> <li>• Postavlja pitanja</li> <li>• Nudi ideje</li> <li>• Potiče samostalnost</li> <li>• Potiče refleksiju</li> <li>• Odaje priznanje</li> </ul> Mentorirani: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Samopouzdan i kreativan</li> <li>• Koristi se refleksijom</li> </ul>	Mentori i mentorirani vode dijalog koji uključuje: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Suradničko učenje, donošenje odluka i rješavanje problema</li> <li>• Zajedničko procjenjivanje i planiranje</li> <li>• Naizmjenično vođenje</li> <li>• Refleksiju o praksi</li> <li>• Razmjenu povratnih informacija</li> <li>• Redefiniranje odnosa u smjeru kolegijalne podrške</li> </ul>

Istraživanje koje su proveli Marable i Raimondi (2007) ukazuje da je važno da mentori posjeduju sljedeće karakteristike: da budu iste ili slične struke kao i mentorirani, da održe povjerljivost u odnosu, da imaju pristup bez osuđivanja, da su podržavajući i spremni slušati, da su fizički blizu i dostupni, da rade formalne dogovore kao što je fiksni raspored tjednih posjeta nastavi, da nude česte termine za sastanke, da su spremni dijeliti ideje, materijale i pružati podršku bez da se osjete nesigurni u tom procesu te da budu dobar model za opažanje. Sličan pogled na poželjne karakteristike mentora ima i Cameron (2007) koja smatra da se mentore treba odlikovati: (1) pristupačnost (spremnost na rad, upravljanje vremenom, aktivno slušanje, empatija, suradnički odnos), (2) vjerodostojnost poučavanja (kompetentnost u poučavanju, reputacija dobrog učitelja), (3) profesionalno znanje i autoritet (znanje o obrazovnom procesu te znanje o obrazovnom sustavu), (4) motivacijske vještine (opažanje, povratne informacije, entuzijazam), te još neke općenite osobine kao što su: biti iskren, biti

pravedan, imati izgrađen osobni i profesionalni identitet, imati smisao za humor te poštovati druge i njihove osjećaje. Važnost pristupačnosti i dostupnosti mentora u formalnim i neformalnim interakcijama naglašavaju i drugi autori (Hobson i sur., 2009; Shanks i sur., 2020; Squires, 2019). Dodatno, Brooks (1999) ukazuje i na važnost iskustva mentora. Naime, mentor treba imati tri ili više godina iskustva uspješnog poučavanja, a to iskustvo treba biti vezano uz onaj nastavni predmet kojeg poučava pripravnik te uz dob učenika usporedivu s dobi učenika koje poučava pripravnik.

Možemo zaključiti da su u prvom redu mentorima neophodne vještine koje omogućuju razvoj kvalitetnog odnosa između mentora i pripravnika pri čemu se pogotovo naglašava uloga međusobnog povjerenja (Squires, 2019). Analiza koju je provela Young sa svojim suradnicima (2005) ukazala je na postojanje osam dimenzija mentorstva koje se mogu prikazati kao četiri polariteta: (1) emocionalna dostupnost (emocionalno dostupan – distanciran), (b) razina uključenosti (uključen – neuključen), (c) stupanj ulaganja u mentorski odnos (ulaže – ne ulaže) i (d) način davanja povratnih informacija (kritizirajući – prihvaćajući). Upravo kritizirajući način davanja povratnih informacija Hobson (2017) vidi kao ključnu prijetnju kvalitetnom mentorstvu. Konkretno, on za takav način odnosa prema mentoriranom pripravniku uvodi termin 'judgementoring' i naziva ga patologijom prakse mentorstva. U takvom odnosu mentor prespremno ili prečesto pripravniku daje svoje prosudbe o planiranju i izvedbi nastave (npr. putem komentara, povratnih informacija, savjeta, pohvale ili kritike) i time ugrožava mentorski odnos i njegov potencijalni doprinos profesionalnom razvoju pripravnika. Nasuprot tome, Hobson (2017) smatra da mentorski odnos treba osnažiti pripravnike i poticati njihovu otvorenost prema procesu učenja kao što to, primjerice, podrazumijeva model refleksivnog praktičara (Schön, 1983) te da se treba temeljiti na istraživanjima potvrđenoj pretpostavci da je uspostavljanje povjerenja temelj za uspjeh mentorskog odnosa i time učenja, razvoja i dobrobiti pripravnika. Prema Hobsonu (2017), najznačajniji aspekt uloge mentora je da bude *uz* pripravnika odnosno da budu na njegovoj strani te da mu pripravnik može vjerovati. Stoga on promovira model mentorstva zasnovan na sljedećim postulatima: suradnički odnos, pristup bez kritike i vrednovanja, podržavanje psihosocijalnih potreba i dobrobiti pripravnika, individualizacija s obzirom na potrebe pripravnika, usmjerenost na rast i razvoj te osnaživanje pripravnika da pokažu inicijativu i budu autonomni.

Nadalje, brojna istraživanja ukazuju da je jedan od najvrednijih aspekata mentorskog rada opažanje nastavnih sati mentora i pripravnika nakon kojeg slijedi analiza nastavnog procesa (Hobson i sur., 2009; Shanks i sur., 2020). Opažanje je posebno učinkovito ukoliko se

cilj opažanja utvrdi prije nastavnog sata te ukoliko rasprava koja slijedi nakon nastavnog sata bude organizirana na podržavajući način, usmjerena na specifične postupke pri poučavanju i otvorena za konstruktivni dijalog koji uključuje zajedničko preispitivanje snaga i slabosti poučavanja pripravnika, razmatranje mogućih efekata različitih obrazaca ponašanja i osmišljavanje ideja koje mogu pomoći pripravniku u prevladavanju problema ili nedostataka. Da bi takva praksa mentorstva bila moguća sami mentori trebaju biti reflektivni praktičari (Shanks i sur., 2020) te trebaju ovladati vještinom davanja ciljanih povratnih informacija koje se temelje na opažanju (Squires, 2019). Učinkoviti mentori omogućuju pripravnicima odgovarajuću razinu izazova, poučavanja i poticanja dubljih razina mišljenja i refleksije o učenju i poučavanju te da im dopuštaju dovoljno autonomije kako bi mogli samostalno donositi odluke i razvijati vlastiti stil poučavanja (Hobson i sur., 2009).

*Tablica 1.5.*

Uloga mentora u procesu uvođenja pripravnika u zanimanje (EK, 2010)

VRSTA PODRŠKE	Profesionalna Osobna Socijalna
CILJEVI	Potaknuti profesionalno učenje Kreirati sigurno okruženje za učenje Socijalizacija u školsku zajednicu
KLJUČNE OSOBE	Iskusni, primjereno educirani učitelji
AKTIVNOSTI	Vođenje Uvježbavanje Diskusija Savjetovanje Koodiniranje na razini škole
PREDUVJETI ZA USPJEH	Pažljivo uparivanje mentora i pripravnika Mentori moraju dijeliti i podržavati viziju, strukturu programa uvođenja itd. Koodinacija u školi Facilitacija zadaća mentora (tj. radno opterećenje) Edukacija mentora

Istraživanja su pokazala da učinkoviti učitelji ne postaju uvijek učinkoviti mentori (Schwille, 2008; Hobson, 2017; Žižak, 2014) te da mentori trebaju biti pažljivo odabrani, posebno na temelju odnosa koji uspostavljaju s pripravnikom (Richter i sur., 2013). Na temelju analize literature, Cameron (2007) zaključuje da kvalitetno mentorstvo, između ostalog, ovisi o edukaciji za mentore i podršci koja im se pruža te o promoviranju kritičke refleksije o praksi poučavanja. Edukacija mentora navodi se kao neophodan preduvjet za uspjeh procesa uvođenja pripravnika u zanimanje i u preporukama Europske komisije za razvoj obrazovne politike vezane uz proces uvođenja (EK, 2010) (tablica 1.5.). Učinkoviti programi edukacije mentora nastoje pomoći mentorima u razvoju njihovih interpersonalnih vještina i njihove sposobnosti da potaknu refleksiju pripravnika o njihovom radu, kao i da im pomognu da razumiju važnost i potencijalni doprinos rasprave o obrazovnim temama s pripravnikom (Hobson, 2017).

### ***1.5. Oblici edukacije mentora učitelja pripravnika***

Da bi mogli usmjeravati i podržavati učitelje pripravnike, mentori trebaju razviti odgovarajuće vještine koje će im omogućiti da upravljaju procesom iskustvenog učenja (Schwille, 2008). U okviru koncepcije edukativnog mentorstva, podrazumijeva se da mentori trebaju imati bogatu bazu znanja o učenicima i o učiteljima pripravnicima te sposobnost da se snalaze u različitim kompleksnim situacijama (Bradbury, 2010). Kako bi se to moglo postići, program pripreme mentora za edukativno mentorstvo trebao bi biti usmjeren u prvom redu na razumijevanje uloge mentora i razjašnjavanje očekivanja od mentorskog odnosa te na razvoj strategija komunikacije i poticanja refleksije (davanje povratnih informacija, razmjena iskustava, usmjeravanje pripravnika u refleksiji, vještine opažanja i bilježenja podataka dobivenih opažanjem). Osim toga, važno je da mentori znaju prepoznati uvjerenja o poučavanju i načinima na koje učenici uče s obzirom da uvjerenja učitelja imaju snažan utjecaj na kvalitetu poučavanja (Kagan, 1992). U programima edukacije također je potrebno osigurati dugoročno praćenje i podršku profesionalnom razvoju mentora, kako profesionalnu tako i emocionalnu, pogotovo vezano uz probleme koji se mogu javiti u radu s pripravnicima (Bradbury, 2010) te osigurati klimu rada u kojoj refleksija i propitivanje predstavljaju normu (Langdon i Ward, 2015).

Edukacijski programi za osposobljavanje mentora za rad s učiteljima pripravnicima za sada postoje samo u nekim odgojno obrazovnim sustavima (npr. Australia - Department of

Education and Early Childhood Development, State of Victoria, 2010; Hong Kong – Tang i Choi, 2005; Kanada – Alberta Teachers' Association, 2003). Svim tim programima zajedničko je upravo to da potiču razvoj vještina refleksije, ali i ostale vještine koje im omogućuju stvaranje kvalitetnog i podržavajućeg odnosa s učiteljem pripravnikom. To se može uočiti iz popisa tema na koje su usmjereni različiti programi edukacije mentora (Wood i Stanulis, 2010): definiranje načela podrške učiteljima pripravnicima, razumijevanje teškoća učitelja pripravnika i njihovih potreba za učenjem, usvajanje vještina i tehnika potrebnih da se zadovolje potrebe za učenjem učitelja pripravnika, razvoj strategija za izgradnju mentorskog odnosa zasnovanog na povjerenju, razvoj vještina opažanja i vještine davanja povratnih informacija s ciljem formativnog vrednovanja, rad s odraslim učenicima te analiza rada učenika s ciljem vrednovanja učenja.

Razmatrajući postojeće programe edukacije mentora Wang i Odell (2002) uočavaju tri različita modela pripreme mentora za rad s pripravnikom: model transmisije znanja, model povezivanja teorije i prakse te model suradničkog otkrivanja. *Model transmisije znanja* zasniva se na pretpostavci da mentori mogu usvojiti znanja i vještine potrebne za uspješan mentorski rad putem uobičajenih edukacija kao što su to predavanja i radionice te da im nije potrebna podrška u preispitivanju i rekonstrukciji vlastitog znanja o poučavanju u kontekstu primjene u mentorskom procesu. Ovakve programe lako je organizirati i mogu biti dostupni velikom broju mentora, no njihova učinkovitost je ograničena. *Model povezivanja teorije i prakse* i *model suradničkog otkrivanja* zasnivaju se na istoj pretpostavci da razvoj mentorskih vještina podrazumijeva povezivanje znanstveno utvrđenih spoznaja s praksom mentorstva koje se može ostvariti putem aktivnog rekonstruiranja znanja kroz sudjelovanje u raspravi s edukatorom i kolegama mentorima. Razlika između ova dva modela je u tome što su kod modela suradničkog otkrivanja edukatori direktno uključeni u proces rada mentora s pripravnikom, a kod modela povezivanja teorije i prakse samo posredno, kroz rad s mentorom. Programima edukacije mentora koji su usmjereni na integraciju teorije i prakse kod polaznika se može razviti dublje razumijevanje koncepta mentorstva te perspektive učitelja pripravnika (Tang i Choi, 2005).

Pri osmišljavanju načina na koji se mogu organizirati programi edukacije mentora, potrebno je uvažiti načela obrazovanja odraslih (andragogije) (Bradbury, 2010; Tang i Choi, 2005). Naime, odrasle osobe trebaju znati zašto nešto trebaju naučiti prije nego što počnu s učenjem te imaju snažnu potrebu za autonomnim djelovanjem odnosno za samousmjeravanjem vlastitog učenja te mogu pružati otpor ukoliko im drugi nameću zahtjeve (Knowles, Holton i Swanson, 2015). Kako odrasle osobe imaju puno iskustva koje se može koristiti kao resurs za



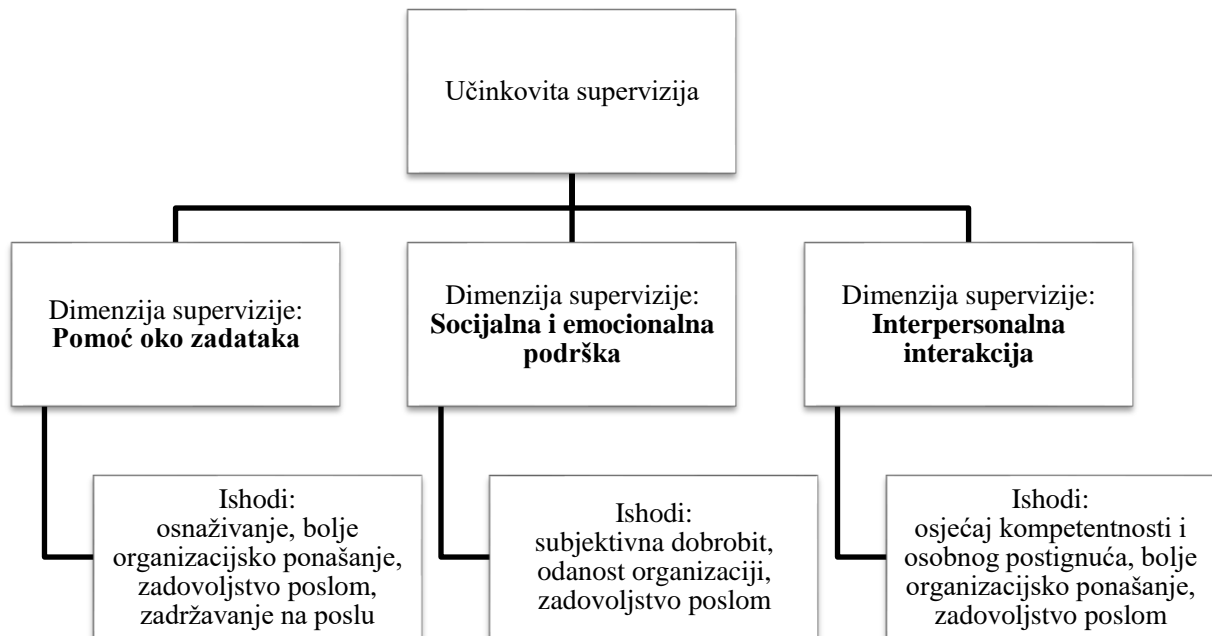
učenje, u obrazovanju odraslih naglasak je na tehnikama iskustvenog učenja (npr. grupne rasprave, simulacije, aktivnosti rješavanja problema, rad na slučajevima) te na vršnjačkom učenju koje omogućuje razmjenu iskustava. Spremnost za učenje odraslih proizlazi iz toga što im nova znanja i vještine pomažu u uspješnom suočavanju s životnim situacijama. Odrasli najučinkovitije uče kad su aktivnosti vezane uz kontekst primjene u stvarnim životnim situacijama, a najjače su motivirani intrinzičnim motivatorima kao što je to, primjerice, zadovoljstvo poslom ili kvaliteta života.

Jedan od mogućih oblika podrške u razvoju vještina potrebnih za uspješan rad mentora koji zadovoljava sva prethodno opisana načela je i *supervizija* (Vizek Vidović i Žižak, 2011b). Naime, supervizija predstavlja specifičan oblik savjetovanja u profesionalnom kontekstu u kojem je naglasak na procesu profesionalnog rasta i razvoja supervizanta te na razvoju njegove kompetentnosti kroz reflektiranje o profesionalnim iskustvima. Konkretno, u području odgojno-obrazovnih djelatnosti, takvim oblikom rada omogućava se učitelju, odgojitelju i drugim djelatnicima u odgojno-obrazovnoj praksi da kroz integraciju praktičnih iskustava i teoretskog znanja dođu do novih osobnih i stručnih spoznaja i tako izgrađuju profesionalni identitet i kompetencije (Ajduković i Cajvert, 2004). U ovom slučaju to su profesionalna uloga i kompetencije mentora. Supervizija za mentore pokazala se učinkovitom u ojačavanju i razvoju mentorskih kompetencija u različitim područjima djelatnosti (Goodyear, Rousmaniere i Zimmerman, 2017; Megginson i Stokes, 2004).

### ***1.6. Metodska supervizija kao oblik edukacije i podrške mentorima***

U Hrvatskoj se supervizija najčešće provodi prema razvojno-integrativnom modelu (Ajduković, 2020) kojem je cilj razvoj profesionalne kompetentnosti u podržavajućem okruženju. Sudjelovanjem u superviziji stručnjaci uz pomoć supervizora imaju priliku integrirati svoje profesionalno iskustvo s teorijskim znanjima i zahtjevima svoje profesionalne uloge, ali i sa svojim osobinama i vrijednostima. Supervizija se obično odvija u grupama od 6 do 8 supervizanata u ciklusima od po 8 do 12 susreta u trajanju 3-4 sata koji se održavaju svakih 3-4 tjedana. Učitelji koji su sudjelovali u razvojno-integrativnoj superviziji kao ishode supervizije ističu: vrijednost rada u maloj skupini; razmjenu iskustava i učenje iz iskustva drugih; podršku i pomoć u rješavanju stvarnih problema; unapređivanje rada i odnosa s učenicima, roditeljima, kolegama; poboljšani načini rada i samopouzdanje u neposrednome radu u nastavi; otvorenost u sporazumijevanju, iskrenost i povjerenje; suradnju; donošenje

odluka u skladu s etičkim standardima struke; te promišljanje i unapređivanje vlastitih stavova (Kazija i Listeš, 2009). Također, supervizija podržava razjašnjavanje i analizu zadataka, funkcija i uloga (Ajduković i sur., 2018) što je posebno relevantno u kontekstu primjene supervizije u edukaciji mentora.



Slika 1.4. Čimbenici učinkovite supervizije (Snyder i Babins-Wagner, 2013)

Kad se radi o početnicima u nekoj profesiji, a u slučaju edukacije mentora radi se o mentorima početnicima, zbog svoje usmjerenosti na sadržaj rada prikladan je oblik supervizije koji nazivamo *metodska supervizija* (Ajduković i Cajvert, 2001) i koji je nedavno uspješno primijenjen u sustavu socijalne skrbi u svrhu unapređenja pomoći, podrške i nadzora roditelja u zaštiti dobrobiti djece (Ajduković, 2020; Barišić i Ajduković, 2021). Takav oblik supervizijskog rada ima naglašenu edukativnu komponentu i uravnoteženo pokriva tri dimenzije učinkovite supervizije (slika 1.4.) – pomoć oko zadataka, socijalnu i emocionalnu podršku te interpersonalnu interakciju (Snyder i Babins-Wagner, 2013). Kako istraživanja pokazuju, sve navedene dimenzije značajno doprinose poželjnim ishodima kao što su zadovoljstvo poslom, pripadnost organizaciji, dobrobit i radni učinak s tim da je ta povezanost naj snažnija za dimenziju pomoći oko zadataka (Mor Barak i sur., 2009). S obzirom da zadaće mentora obuhvaćaju osobnu, socijalnu i profesionalnu podršku (EK, 2010), možemo

pretpostaviti da bi upravo ovakav oblik supervizije mogao biti primjeren u svrhu edukacije i podrške mentorima učitelja pripravnika.

Dodatno, u ostvarivanju individualnog pristupa u radu s pripravnikom, mentoru može biti koristan pristup uspostavljanja *suradnog odnosa* koji je karakterističan za supervizijski rad (Čaćinović Vogrinčić, 2009; Matić, 2011). Svi elementi suradnog odnosa koje navode Čaćinović Vogrinčić i Mešl (2007) osim što doprinose kvaliteti rada u supervizijskoj grupi, mogu se direktno preslikati na rad mentora s pripravnikom: dogovor o sudjelovanju, radna definicija problema i sustvaranje rješenja te osobno vođenje.

*Dogovor o sudjelovanju* obuhvaća pristanak za sudjelovanje ovdje i sada te dogovor o vremenskom okviru i načinu rada. Pritom je važno razjasniti uloge svih uključenih. Dogovor o sudjelovanju je važan jer pomaže u usklađivanju očekivanja svih uključenih u proces. Razjašnjava se okvir rada i služi kao polazišna točka i orijentir u daljnjem radu.

*Radna definicija problema i sustvaranje rješenja* je načelo koje omogućava da se razvije odnos koji se temelji na ravnopravnom dostojanstvu koji će poslužiti kao okvir za rješavanje problema s kojim dolazi. Svi uključeni u proces rješavanja problema (npr. supervizor i supervizant, mentor i pripravnik...) dolaze s vlastitom definicijom problema te se zajednički kroz dijalog oblikuje prvo radna definicija mogućeg, ostvarivog da bi se u sljedećem koraku prešlo na oblikovanje rješenja. Osobito je važno ispitati i uzimati u obzir očekivanja od procesa savjetovanja.

*Osobno vođenje* prema dogovorenim i ostvarivim rješenjima je proces u kojem stručnjak kroz razgovor vodi prema postupnom oblikovanju dogovorenog željenog ishoda, a to je jačanje kompetencija. U ovom procesu stručnjak djeluje i osobno te dijeli svoja iskustva i razmišljanja stvarajući tako uvjete za razmatranje alternativnih rješenja.

Za ostvarivanje suradnog odnosa ključan preduvjet je da se poštuje *etika sudjelovanja* (Čaćinović Vogrinčić i Mešl, 2007). Dakle, stručnjak nije netko tko već posjeduje gotova, univerzalna i objektivna rješenja ili tko već unaprijed zna ispravne odgovore, već se do rješenja može doći samo putem aktivnog sudjelovanja obaju strana. Kako zaključuje Čaćinović Vogrinčić (2009) iskustvo supervizijskog odnosa izuzetno je dragocjeno te se prenosi iz etike sudjelovanja u djelovanje. Onako kako supervizor oblikuje i održava suradni odnos da bi osigurao otvoreni prostor za razgovor koji donosi promjene u radu i profesionalnom rastu supervizanta, tako i mentor treba oblikovati i održavati suradni odnos s pripravnikom. Stoga možemo pretpostaviti da bi upravo elementi suradnog odnosa mogli biti izrazito korisni u pripremi mentora za rad u skladu s načelima edukativnog mentorstva.

Nadalje, jedno od suštinskih obilježja supervizije je i *refleksivnost* (Ajduković i sur., 2018) čija je uloga u procesu mentorskog rada, kao i u profesionalnom razvoju učitelja općenito, već temeljito objašnjena u prethodnim poglavljima. U supervizijskom procesu reflektirati se može o sadržaju, o procesu i o samom načinu refleksije (metarefleksija). Stoga bi upravo supervizijski oblik rada mogao biti izrazito koristan u poticanju i razvoju refleksivnosti mentora, a time i učitelja pripravnika. Kako refleksija u superviziji uključuje kognitivnu odnosno metakognitivnu komponentu, emocionalnu komponentu te analizu ponašanja, odluka i posljedica svog djelovanja u određenom kontekstu, ona supervizantu omogućuje donošenje dobro utemeljenih i cjelovitih zaključaka. Takvi zaključci predstavljaju dobru osnovu za postavljanje ciljeva u budućnosti čime se podržava razvojna perspektiva koja je izrazito važna za rad mentora s učiteljem pripravnikom.

Konačno, s obzirom da je supervizija vrlo *fleksibilan* oblik rada, ona omogućuje razmatranje specifičnih situacija s kojima se susreće mentor, što je nemoguće postići klasičnim oblicima edukacije. Supervizija može olakšati mentorima da razjasne očekivanja od uloge mentora i da osvijeste svoje profesionalne kompetencije kako bi ih lakše koristili u radu s pripravnicima, omogućiti im da unaprijede svoje interpersonalne vještine te pomoći da razjasne nejasnoće i nedoumice s kojima se susreću. Svaki je odnos mentora s učiteljem pripravnikom kompleksan i jedinstven, iako ima isti cilj, jer se svaki učitelj pripravnik nalazi u drugačijem okruženju i ima drugačije potrebe. Zbog toga se očekuje da će se metodska supervizija pokazati primjenjivom i korisnom u razvoju kompetencija mentora.

## 2. CILJ I PROBLEMI ISTRAŽIVANJA

Cilj istraživanja je utvrditi mogućnost primjene supervizije u razvoju kompetencija mentora za rad s učiteljima pripravnicima te predložiti model methodske supervizije za mentore učitelja pripravnika.

Da bi se mogao ostvariti cilj istraživanja postavljeni su sljedeći problemi istraživanja:

1. Utvrditi obilježja procesa pripravnštva te izdvojiti kompetencije mentora potrebne za uspješno vođenje učitelja pripravnika kroz taj proces.
2. Utvrditi ključne teme relevantne za razvoj kompetencija mentora te načine kako se u okviru supervizijskog procesa može poticati razvoj tih kompetencija.
3. Provjeriti mogućnost primjene methodske supervizije u razvoju kompetencija mentora, odnosno provjeriti ostvarenost predviđenih ishoda supervizije.

## 3. METODA

Postavljeni problemi istraživanja usmjereni su na promjenu, odnosno razvoj kompetencija i osnaživanje zbog čega je odabran nacrt istraživanja koji je eksploratorne i transformacijske prirode (Robson i McCartan, 2016). Konkretno, provedeno je *akcijsko istraživanje* čiji je cilj razvoj praktičnog znanja kako bi se ostvarili neki društveno vrijedni ciljevi (Reason i Bradbury, 2007). Akcijsko istraživanje predstavlja ciklički proces koji polazi od planiranja promjene, akcije, opažanja, refleksije o procesima i posljedicama akcije i zatim ponovnog planiranja i ponavljanja ciklusa. Ovakav način provođenja istraživanja vrlo je blizak modelu iskustvenog učenja (Kolb, 1984; Kolb, Boyatzis i Mainemelis, 2001) koji dobro objašnjava proces učenja u superviziji (Žorga, 2009), što je bio dodatan razlog da se primijeni u istraživanju procesa u superviziji. Također, u akcijskom istraživanju posebno je naglašena suradnja između istraživača i sudionika u istraživanju (Robson i McCartan, 2016) te, stoga, ova vrsta nacrta omogućuje poseban doprinos unapređenju praktičnih znanja i vještina te povezivanju teorije i prakse.

S obzirom na postavljeni cilj i probleme, istraživanje je provedeno u dva dijela. Prvi dio istraživanja bio je usmjeren na utvrđivanje obilježja procesa pripravnštva, poželjnih kompetencija mentora te ključnih tema za poticanje razvoja kompetencija mentora. U prvom dijelu istraživanja analizirani su postojeći dokumenti kojima se propisuje način ostvarivanja pripravničkog staža u Republici Hrvatskoj, kao i dokumenti koji sadržavaju preporuke za razvoj

obrazovne politike vezane uz razvoj kompetencija učitelja pripravnika. Također, kako bi se prikupile dodatne informacije provedene su fokusne grupe s iskusnim mentorima, mentorima početnicima i učiteljima pripravnicima. Drugi dio istraživanja se odnosi na osmišljavanje i primjenu modela methodske supervizije za mentore učitelja pripravnika u radu s jednom supervizijskom grupom mentora učitelja pripravnika.

Pri provođenju istraživanja posebna pažnja pridana je uvažavanju prava i dostojanstva svih sudionika. Svi sudionici su bili upoznati sa svrhom provođenja istraživanja te istraživačkim postupcima u svakoj pojedinoj fazi istraživanja, kao i s načinom korištenja podataka dobivenih istraživanjem. Bili su upoznati i da je sudjelovanje u istraživanju dobrovoljno te da se jamči zaštita privatnosti podataka i identiteta svih sudionika.

#### **4. PRVI DIO ISTRAŽIVANJA – UTVRĐIVANJE OBILJEŽJA PROCESA PRIPRAVNITVA I ULOGE MENTORA**

Prvi dio istraživanja proveden je kako bi se utvrdila obilježja procesa pripravnitva i poželjne kompetencije mentora te, slijedom toga, ključne teme za poticanje razvoja kompetencija mentora. Da bi se ostvario ovaj cilj, u prvom su koraku prikupljeni i analizirani postojeći dokumenti kojima se propisuje način ostvarivanja pripravničkog staža učitelja i nastavnika u Republici Hrvatskoj te su sagledani u odnosu na dokumente s preporukama za razvoj obrazovne politike koje se odnose na kompetencije učitelja i razdoblje uvođenja učitelja u zanimanje. Nakon toga, provedene su fokusne grupe iskusnih mentora, mentora početnika i učitelja pripravnika kako bi se istražile njihove različite perspektive na proces pripravnitva.

##### ***4.1. Analiza sadržaja dokumenata o pripravnitvu***

S ciljem prikupljanja podataka o propisanom načinu ostvarivanja pripravničkog staža u Republici Hrvatskoj analizirani su sljedeći dokumenti:

- *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 98/19)
- *Pravilnik o polaganju stručnog ispita učitelja i stručnih suradnika u osnovnom školstvu i nastavnika u srednjem školstvu* (NN 88/2003) čiji sastavni dio je i tiskanica SI-2
- *Poslovnik o radu komisije za stažiranje i komisije za polaganje stručnog ispita* (Glasnik Ministarstva prosvjete i športa, 5/96)

Rezultati dobiveni analizom sagledani su u svjetlu strateških dokumenata koji donose prijedloge i preporuke vezane uz profesionalni razvoj pripravnika. Među njima posebno je značajna *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije* (NN 124/2014) te publikacija *Praćenje i vrednovanje profesionalnoga razvoja učitelja – kompetencijski pristup: podloga za model licenciranja* (Vizek Vidović, Domović i Marušić, 2014). Navedena publikacija nastala je u okviru projekta *Razvoj nacionalnog standarda kvalifikacije za učitelje kao podloge za uvođenje sustava licenciranja učitelja* usmjerenog na razvoj Hrvatskog kvalifikacijskog okvira. Nositelj ovog projekta bio je Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. Važan izvor o kompetencijama učitelja predstavlja i *Okvir nacionalnog standarda kvalifikacija za učitelje u osnovnim i srednjim školama* koji je kao prijedlog donijelo Nacionalno vijeće za odgoj i

obrazovanje (NVOO, 2016). Također je korišten i dokument *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers – a handbook for policymakers* (EK, 2010) koji sadrži smjernice Europske komisije za razvoj obrazovnih politika usmjerene na razdoblje uvođenja učitelja u zanimanje.

### *Postupak analize sadržaja*

Analiza sadržaja provedena je s ciljem traženja odgovora na pitanje »Koja su obilježja procesa pripravnštva učitelja u Republici Hrvatskoj?« pri čemu se u odgovorima željelo zahvatiti trenutno stanje kako je propisano zakonskim okvirom. Kako bi se dobio što sadržajni odgovor na ovo pitanje, postavljena su sljedeća potpitanja: (1) »Tko je učitelj pripravnik?«; (2) »Koja je svrha pripravnštva?«; (3) »Koliko traje proces pripravnštva i što sve obuhvaća?«; (4) »Kako završava proces pripravnštva?«; (5) »Tko je zadužen za praćenje i vrednovanje procesa pripravnštva?«; (6) »Tko je mentor?«; (7) »Koja je uloga mentora?«. Svi prethodno navedeni dokumenti analizirani su s obzirom na postavljena potpitanja. U prvom koraku su označeni dijelovi teksta koji daju odgovor na pojedino potpitanje, a zatim je napravljen sažeti pregled prikupljenih informacija.

### *Rezultati analize sadržaja*

Na temelju analize sadržaja zakonskih propisa formirani su sažeti odgovori na sva postavljena potpitanja. Prilikom sažimanja odgovora na pojedino potpitanje uočene su određene proturječnosti između pojedinih zakonskih propisa. U tim je situacijama prednost dana propisima višeg pravnog ranga. Također, treba naglasiti da se u sažetim odgovorima koristi termin učitelj u širem smislu te obuhvaća učitelje u osnovnoj školi i nastavnike u srednjoj školi.

#### **1. Tko je učitelj pripravnik?**

Prema *Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (u nastavku teksta *Zakon o odgoju i obrazovanju*) učitelj pripravnik je osoba koja se prvi put zapošljava u zanimanju za koje se školovala te zasniva radni odnos na poslovima učitelja, nastavnika, odnosno stručnog suradnika kao pripravnik. Osim toga, pripravnikom se smatra i osoba čije je prethodno stečeno radno iskustvo u zanimanju za koje se školovala kraće od trajanja



pripravničkog staža, s time da će se u pripravnički staž te osobe uračunava prijašnje radno iskustvo.

Iako se i u *Pravilniku o polaganju stručnog ispita učitelja i stručnih suradnika u osnovnom školstvu i nastavnika u srednjem školstvu* (u nastavku teksta *Pravilnik o polaganju stručnog ispita*) spominje da je pripravnik učitelj bez radnog iskustva, kao važniji kriterij za definiciju statusa pripravnika uzima se da je to učitelj bez položenog stručnog ispita, u radnom odnosu na neodređeno ili određeno vrijeme. Ovim Pravilnikom predviđena je još jedna kategorija pripravnika, a to su osobe koje volontiraju na poslovima učitelja.

Dakle, prema važećim propisima postoje tri moguće kategorije pripravnika - oni koji se tek prvi put zapošljavaju u svojoj struci, oni koji već imaju određeno radno iskustvo u struci, ali nemaju položen stručni ispit te oni koji nisu u radnom odnosu, ali volontiraju na poslovima učitelja.

## 2. Koja je svrha pripravništva?

Primarna je svrha pripravništva prema *Zakonu o odgoju i obrazovanju*, kao i prema *Pravilniku o polaganju stručnog ispita* omogućiti pripravniku da se **osposobi za samostalni rad**. Konkretnije, svrha pripravničkog staža je osposobiti učitelje bez radnog iskustva za uspješno, stručno i samostalno obavljanje poslova u osnovnoj odnosno u srednjoj školi. Prema *Zakonu o odgoju i obrazovanju* **prvom licencijom** za rad učitelja pripravnik dokazuje da je stekao odgovarajuću razinu općih i stručnih kompetencija. Prvom licencijom, prema važećim propisima, smatra se isprava o položenom stručnom ispitu.

## 3. Koliko traje proces pripravništva i što sve obuhvaća?

Prema *Zakonu o odgoju i obrazovanju* pripravnički staž traje godinu dana i u tom se razdoblju pripravnik osposobljava za samostalni rad. Nakon isteka pripravničkog staža pripravnik ima na raspolaganju godinu dana za polaganje stručnog ispita.

Program i način osposobljavanja pripravnika za samostalan rad tijekom pripravničkog staža i praćenja njegovog rada s učenicima te sadržaj, način i uvjete polaganja stručnog ispita propisuje ministar. *Pravilnikom o polaganju stručnog ispita* precizirano je da program koji donosi Ministarstvo znanosti i obrazovanja predstavlja **okvirni program stažiranja**, dok za svakog pojedinog pripravnika povjerenstvo za stažiranje izrađuje **operativni program stažiranja** i odgovorno je za njegovo provođenje. Ovaj se program donosi u roku od 15 dana nakon početka stažiranja nadležnoj ustanovi (Agencija za odgoj i obrazovanje ili Agencija za

strukovno obrazovanje). U izradi ovog plana, prema *Poslovniku o radu komisije za stažiranje i komisije za polaganje stručnog ispita*, treba poći od obveznih sadržaja programa pripravničkog staža, potrebe škole, propisanih pripravnikovih obveza glede stjecanja pedagoško-psihološkog obrazovanja te pripravnikovih prava s obzirom na osobne potrebe i interese. U proces izrade programa treba uključiti i pripravnika. Program mora imati najmanje ove sastavnice: (1) programske sadržaje, (2) nositelje ostvarivanja pojedinih dijelova programa, (3) vremensku razradu ostvarenja programa.

*Pravilnikom o polaganju stručnog ispita* propisani su **osnovni sadržaji** programa pripravničkog staža:

- Ustav Republike Hrvatske
- Opća deklaracija o ljudskim pravima
- Konvencija protiv diskriminacije u obrazovanju
- Konvencija o pravima djeteta
- Zakonski i podzakonski akti iz područja osnovnog odnosno srednjeg školstva u Republici Hrvatskoj
- Djelatnost i ustroj odgojno-obrazovne ustanove te njezina uloga u odgojno-obrazovnom sustavu
- Školske obveze i prava učitelja
- Planiranje i programiranje odgojno-obrazovnih sadržaja
- Organiziranje, pripremanje i izvođenje odgojno-obrazovnih procesa
- Funkcionalno upotrebljavanje suvremenih nastavnih sredstava i pomagala, udžbeničke i stručne literature te drugih izvora znanja
- Komunikacija s učenicima i ostalim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa
- Sustavno praćenje, vrednovanje i ocjenjivanje postignuća učenika
- Poslovi razrednika i suradnja s roditeljima
- Odgoj i obrazovanje za ljudska prava, slobodu odgoja i odgoj za suživot
- Pedagoška dokumentacija i evidencija
- Rad stručnih tijela škole
- Posebnosti struke
- Odgovarajući oblici stručnog usavršavanja

Međutim, iz obrasca *Tiskanice SI-2* putem kojeg se podnosi izvješće o rezultatima stažiranja pripravnika i koji predstavlja sastavni dio *Pravilniku o polaganju stručnog ispita*

zaključuje se da se od učitelja pripravnika očekuje ovladavanje sljedećim sadržajima odnosno kompetencijama:

#### ŠKOLSKI PROPISI I PEDAGOŠKA DOKUMENTACIJA:

- Opći dio programa stažiranja (poznavanje Ustava Republike Hrvatske, Zakona o osnovnom i srednjem školstvu, školskih propisa, poznavanje obveza i prava učitelja i stručnih suradnika i dr.)
- Poznavanje i primjena pedagoške dokumentacije u školskoj praksi

#### OPĆI PEDAGOŠKI POSLOVI

- Rad s učenicima (vođenje razrednog odjela te uspješnost i načini komuniciranja s učenicima)
- Suradnja s roditeljima (uspješnost i načini suradnje te pripremanje i vođenje pojedinačnih i skupnih susreta s roditeljima – roditeljskih sastanaka)
- Sudjelovanje u radu učiteljskog, odnosno nastavničkog vijeća, razrednog vijeća, školskih i izvanškolskih stručnih skupova (radionica, seminara, savjetovanja i sl., praćenje pedagoške literature, objavljeni radovi, konzultacije i dr.)
- Kultura pripravnikova usmenog i pismenog izražavanja

#### STRUČNO-METODIČKI POSLOVI

- Primjena didaktičko-metodičkih i pedagoško-psiholoških znanja u nastavnom procesu, rad s darovitim učenicima i pomoć onima koji teže svladavaju nastavno gradivo
- Izvođenje izvannastavnih aktivnosti (područje rada, družine, klubovi, uspješnosti i dr.)

Iako su propisani istim pravilnikom, povezanost tema o kojima se treba izvijestiti putem *Tiskanice SI-2* i osnovnih sadržaja programa stažiranja nije jasno naznačena.

Nadalje, prema *Pravilniku o polaganju stručnog ispita*, tijekom pripravničkog staža obvezna je **nazočnost mentora nastavnim satima pripravnika te pripravnika nastavnim satima mentora**. Konkretno, pripravnici koji su u radnom odnosu obvezni su biti nazočni na najmanje 30 nastavnih sati mentora, a mentor je obvezan biti na 10 nastavnih sati pripravnika. Ukoliko pripravnik nije u radnom odnosu u svojstvu učitelja, već volontira, njegove su obveze vezano uz nazočnost na satima uz mentora drugačije. Pripravnici volonteri obvezni su biti nazočni nastavnim satima mentora najmanje 2 sata tjedno tijekom nastavne godine, što je ukupno 70 sati, te samostalno održati 35 nastavnih sati uz prisustvo mentora. Osim nazočnosti mentora nastavnim satima pripravnika, *Pravilnikom o polaganju stručnog ispita* dodatno je propisano da Povjerenstvo za stažiranje pripravnika treba najmanje dva puta po dva sata

nazočiti redovnoj nastavi pripravnika ili ostalim oblicima odgojno-obrazovnog rada pripravnika.

#### 4. Kako završava proces pripravnštva?

*Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* propisuje da je pripravnik dužan položiti **stručni ispit** u roku od godine dana od isteka pripravničkog staža, a ukoliko ga ne položi u roku od godine dana od dana isteka pripravničkog staža prestaje mu radni odnos istekom posljednjeg dana roka za polaganje stručnog ispita.

Postupak i način polaganja stručnog ispita propisan je *Pravilnikom o polaganju stručnog ispita*. Nakon što je ostvaren program pripravničkog staža, škola upućuje prijavu pripravnika za stručni ispit i uz nju prilaže izvješće povjerenstva o rezultatima stažiranja (*Tiskanica SI-2*) te evidenciju o ostvarivanju programa pripravničkog staža. Pripravnik izlazi na stručni ispit u jednom od propisanih ispitnih rokova.

Stručni ispit polaže se pred ispitnim povjerenstvom od 5 članova: viši savjetnik ili savjetnik nadležne agencije ili kao predsjednik ispitnog povjerenstva, ispitivač metodike (sveučilišni nastavnik metodike ili viši savjetnik iz agencije ili ovlaštenu učitelj u zvanju savjetnika), učitelj sustručnjak pripravnika kao mentor na ispitu, ravnatelj škole i učitelj hrvatskog jezika. Stručni ispit za učitelje obuhvaća: pisani rad, napisanu pripremu za nastavni sat, izvođenje nastavnog sata i usmeni ispit.

Pripravnici koji su položili stručni ispit dobivaju Uvjerenje o položenom stručnom ispitu. Kao što je već ranije navedeno, isprava o položenom stručnom ispitu smatra se **prvom licencijom** za rad učitelja.

#### 5. Tko je zadužen za praćenje i vrednovanje procesa pripravnštva?

*Pravilnikom o polaganju stručnog ispita* propisano je da **povjerenstvo za stažiranje** pripravnika čine **ravnatelj škole** kao predsjednik povjerenstva, **mentor pripravnika** i **stručni suradnik**. Ukoliko je moguće, svi članovi povjerenstva za stažiranje zaposleni su u školi u kojoj pripravnik stažira. Međutim, ako mentora ili stručnog suradnika nije moguće imenovati u školi u kojoj pripravnik stažira, on se imenuje iz druge škole. *Poslovníkom o radu komisije za stažiranje i komisije za polaganje stručnog ispita* pobliže se određuje tko može biti stručni suradnik odgovarajuće struke u povjerenstvu za stažiranje. Učitelju pripravniku razredne ili predmetne nastave u redovnoj školi to je pedagog ili psiholog, dok tu ulogu učitelju koji izvodi nastavu s učenicima s većim teškoćama u razvoju može imati stručni suradnik edukacijski

rehabilitator. Odredbe *Poslovnika* omogućuju da se, u iznimnim slučajevima, dio programa stručnog suradnika povjeri i drugom stručnom suradniku odgovarajućeg zvanja, ako to nalažu potrebe, a uvjeti omogućavaju. U tom slučaju drugog stručnog suradnika treba također imenovati članom povjerenstva za stažiranje.

Prema *Pravilniku o polaganju stručnog ispita*, dužnost je škole nakon početka rada pripravnika imenovati povjerenstvo za stažiranje, izraditi program pripravničkog staža, prijaviti stažiranje i dostaviti program pripravničkog staža nadležnoj instituciji, pružati stalnu stručno-pedagošku, metodičku i drugu potrebnu pomoć pripravniku te pratiti i vrednovati napredovanje pripravnika u ostvarivanju programa stažiranja.

## **6. Tko je mentor?**

*Pravilnikom o polaganju stručnog ispita* definirano je da je mentor pripravniku učitelj iste struke koju ima pripravnik, s položenim stručnim ispitom ili je oslobođen polaganja stručnog ispita.

## **7. Koja je uloga mentora?**

Uloga mentora nije pobliže određena pravnim propisima. *Pravilnik o polaganju stručnog ispita* specificira samo sljedeće: da je mentor član povjerenstva za stažiranje, da mentor treba nazočiti propisanom broju nastavnih sati pripravnika i omogućiti pripravniku nazočnost propisanom broju sati svoje nastave te da mentor koji radi s pripravnikom tijekom pripravničkog staža ima pravo na naknadu za rad.

O ulozi mentora određene naznake daje *Poslovnik o radu komisije za stažiranje i komisije za polaganje stručnog ispita* propisujući sadržaj rada povjerenstva za stažiranje. Naime, ovim se dokumentom specificira podrška koju pripravniku treba pružiti povjerenstvo za stažiranje: predložiti program pripravničkog staža; osigurati pripravniku da se tijekom ostvarivanja programa stažiranja maksimalno koristi svim raspoloživim mogućnostima škole i drugih odgovarajućih čimbenika iz školskog okružja; osigurati pripravniku optimalne organizacijske i druge uvjete za ostvarivanje pripravničkog staža; prema osobnoj potrebi pozivati odgovarajuće stručno-pedagoške savjetnike zbog pružanja stručno-pedagoške i metodičke pomoći pripravniku ili povjerenstvu te osigurati sustavno praćenje provedbe programa uz istodobno vrednovanje pripravnikovih postignuća.

Također, ovim je poslovnikom propisano da svaki član povjerenstva, pa tako i mentor, programira onu dionicu pripravničkog staža koju će ostvarivati tijekom pripravnikova

stažiranja osobno ili u suradnji s drugim čimbenicima. Dakle, možemo zaključiti da je mentor odgovoran za vođenje pripravnika kroz određenu dionicu staža, no osim već navedenog broja nastavnih sati kojima trebaju nazočiti pripravnik i mentor, nikakvih drugih smjernica koje bi se izravno odnosile na ulogu mentora nema u važećim propisima.

### *Zaključci*

Na temelju provedene analize može se zaključiti da u Hrvatskoj postoji formalni sustav uvođenja učitelja u zanimanje koji je propisan analiziranim pravnim propisima i koji završava stjecanjem prve licencije koja učiteljima omogućuje samostalan rad. Jednako kao i u ostalim državama Europske unije, sustav uvođenja namijenjen je učiteljima koji su završili inicijalno obrazovanje i zatim sklopili svoj prvi ugovor u svojstvu učitelja u školi (EK, 2010). Razdoblje pripravništva traje godinu dana.

Prema *Zakonu o odgoju i obrazovanju* tijekom razdoblja uvođenja pripravnik treba steći odgovarajuću razinu općih i stručnih kompetencija što će dokazati na stručnom ispitu i time steći prvu licenciju. Međutim, ni u jednom od postojećih propisa nije definirano koje točno kompetencije učitelja tijekom razdoblja uvođenja treba steći i na kojoj razini te, slijedom toga, nije jasno kakva se očekivanja stavljaju pred pripravnika. Ne postoji ni dokument kojim se propisuje okvirni program stažiranja, a čije je donošenje predviđeno *Pravilnikom o polaganju stručnog ispita*. Nažalost, to znači da niti učitelji pripravnici niti stručnjaci koje prate i vrednuju njihov profesionalni razvoj nemaju jasne i jednoznačne standarde koje treba ostvariti kroz proces pripravništva. Ovaj problem prepoznat je i u *Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije* (NN 124/2014) u kojoj se navodi da sustav uvođenja u zanimanje i polaganja stručnog ispita nije postavljen na jasno određenim, formalno uvedenim i provjerljivim kompetencijskim standardima. Potreba za sustavom uvođenja učitelja u zanimanje zasnovanim na kompetencijskom pristupu snažno zagovaraju Vizek Vidović i sur. (2014) u publikaciji *Praćenje i vrednovanje profesionalnoga razvoja učitelja – kompetencijski pristup: podloga za model licenciranja* te obrazlažu kako definiranje standarda za ulazak u profesiju ima dvostruku svrhu - služi kao vodič za planiranje i praćenje pripravnika u razdoblju uvođenja u zanimanje, a ujedno i kao podloga za utvrđivanje širine i razine kompetencija za stjecanje prve licence za samostalan rad. U nedostatku standarda za ulazak u profesiju, pripravnici, mentori i ostali dionici uključeni u praćenje i vrednovanje procesa pripravništva, mogu se u određenoj mjeri ravnati prema *Okviru nacionalnog standarda kvalifikacija za učitelje u osnovnim i srednjim*

*školama* (NVOO, 2016) koji je trenutno jedini raspoloživi dokument zasnovan na kompetencijskom pristupu. U ovom dokumentu definirani su skupovi ishoda učenja koji se odnose na sljedeće aspekte rada učitelja: (1) akademska disciplina, nastavni predmet/odgojno-obrazovna područja; (2) učenje i poučavanje; (3) vrednovanje; (4) okruženje za učenje; (5) suradnja u školi, s obitelji i zajednicom; (6) obrazovni sustav i organizacija škole; (7) profesionalna komunikacija i interakcija; (8) profesionalnost i profesionalni razvoj.

Kao što je tijekom analize utvrđeno, u određivanju operativnog programa stažiranja pripravnika povjerenstvo za stažiranje treba odrediti programske sadržaje, nositelje ostvarivanja pojedinih dijelova programa te vremensku razradu ostvarenja programa. Pritom ne postoje jasne smjernice, a ni jasno definirana uloga svakog od članova povjerenstva. Primjerice, operativni program stažiranja pojedinog pripravnika treba obuhvatiti osnovne sadržaje propisane *Pravilnikom o polaganju stručnog ispita* što predstavlja određenu vodilju povjerenstvima za stažiranje, no tu se javljaju i nekonzistentnosti (npr. izvannastavne aktivnosti nisu navedene u članku 5. koji propisuje osnovne sadržaje programa stažiranja, ali jesu u *Tiskanici SI-2* putem koje se sastavlja izvješće o stažiranju). Svakako je dobro što povjerenstvo za stažiranje ima autonomiju u izradi operativnog programa stažiranja u suradnji s pripravnikom, no nedostatak smjernica vezanih za kompetencijske standarde te nejasnoća uloga pojedinih članova povjerenstva za stažiranje vrlo su zabrinjavajući i mogu dovesti do difuzije odgovornosti. Ovakvim pristupom nikako se na razini sustava ne može osigurati da će svaki pripravnik dobiti adekvatne uvjete i podršku tijekom svog pripravničkog staža. S obzirom da upravo sustav licenciranja učitelja predstavlja jedan od instrumenata vanjskog osiguravanja kvalitete odgojno-obrazovnog rada (Vizek Vidović, Domović i Marušić, 2014), ovo predstavlja još jedan snažan argument koji upućuje na potrebu za unapređenjem modela licenciranja odnosno modela uvođenja učitelja u zanimanje.

Sustav uvođenja učitelja pripravnika kakav postoji u Hrvatskoj ne može se smatrati visokokvalitetnim i sveobuhvatnim programom kakvi postoje u nekim državama (za pregled vidi Britton i sur., 2003, Cameron, 2007, Picard i Ria, 2011) niti koherentnim sustavom kakav se zagovara u dokumentu *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers – a handbook for policymakers* (EK, 2010). Prema ovom dokumentu koherentni sustav uvođenja u učiteljsko zanimanje obuhvaća osobnu, socijalnu i profesionalnu podršku koje se realiziraju putem četiri međusobno isprepletene sustava: sustav mentorstva, profesionalna podrška, vršnjačka podrška i samorefleksija. U *Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije* također je zastupljeno ovo gledište te se naglašava da je pripravnicima svih profila

u općem i strukovnom obrazovanju potrebna sustavna i primjerena osobna i profesionalna podrška u odgojno-obrazovnoj ustanovi, u skladu s njihovim specifičnim potrebama, za što je preduvjet kvalitetan odabir i priprema mentora.

Zaključno, analiza sadržaja provedena kako bi se dobio odgovor na pitanje »Koja su obilježja procesa pripravnštva učitelja u Republici Hrvatskoj?« nije pružila zadovoljavajuće rezultate. Iako iz rezultata analize potpuno jasno proizlazi da sustav uvođenja učitelja u zanimanje u Hrvatskoj postoji, da je njegova svrha stjecanje učiteljskih kompetencija potrebnih za samostalan rad te da rezultira stjecanjem prve licencijske nakon polaganja stručnog ispita, ne postoje jasni i jednoznačni odgovori na pitanja kako proces pripravnštva treba izgledati te koja su očekivanja od pripravnika odnosno koji se ishodi učenja trebaju ostvariti tijekom pripravnštva.

Također, iako je potpuno jasno da je povjerenstvu za stažiranje namijenjena važna uloga u vođenju i praćenju procesa pripravnštva, uloga pojedinih članova, uključujući i mentora pripravnika, nije razrađena. Jasno su definirani samo sljedeći elementi pripravnčkog staža: (1) da se pripravnčki staž realizira u skladu s operativnim programom stažiranja koji utvrđuje povjerenstvo za stažiranje individualno za svakog pripravnika i koji mora obuhvaćati osnovne sadržaje propisane *Pravilnikom o polaganju stručnog ispita*, te (2) da tijekom pripravnčkog staža treba biti realiziran odgovarajući broj nastavnih sati nazočnosti pripravnika nastavi mentora, nazočnosti mentora nastavi pripravnika te nazočnosti cijelog povjerenstva za stažiranje nastavi pripravnika.

Cilj provedene analize bio je utvrditi obilježja procesa pripravnštva i uloge mentora u vođenju pripravnika kroz taj proces kako bi se mogli iskoristiti kao uporište za izradu modela methodske supervizije za mentore učitelja pripravnika. Međutim, analizom dokumenata došlo se do tek nekoliko jasno definiranih elemenata pripravnčkog staža koji će poslužiti u tu svrhu. Zbog toga će se pri razradi modela methodske supervizije u nešto većoj mjeri morati koristiti i drugi izvori kao što su to već spomenuti strateški dokumenti, ali i znanstvena literatura o uvođenju učitelja u zanimanje te o ulozi mentora. S obzirom da sustav pripravnštva i stručnih ispita već dugo postoji u hrvatskoj odgojno-obrazovnoj praksi može se pretpostaviti da će se provedbom planiranih fokusnih grupa uspjeti dobiti kvalitetne informacije o postojećim praksama rada mentora s pripravnicima koje će nadopuniti sliku dobivenu analizom dokumenata o pripravnštvu i dati vrijedne smjernice za razvoj modela methodske supervizije za mentore učitelja pripravnika.



## **4.2. Fokusne grupe**

### *Sudionici*

U ovom dijelu istraživanja bilo je predviđeno da se provedu tri fokusne grupne – grupa iskusnih mentora, grupa mentora početnika i grupa pripravnika. U grupi iskusnih mentora sudjelovala su četiri mentora, a u grupi mentora početnika pet mentora. U grupi pripravnika je zbog organizacijskih teškoća sudjelovalo troje pripravnika, a na kraju je proveden još jedan pojedinačni intervju s jednim pripravnikom. Svi sudionici bili su učitelji matematike (profesori matematike, magistri edukacije matematike ili inženjeri matematike sa završenim psihološko-pedagoškim obrazovanjem).

### *Postupak*

Fokusne grupe provedene su s ciljem utvrđivanja perspektive iskusnih mentora, mentora početnika i pripravnika o obilježjima procesa pripravnika i potrebama pripravnika u tom procesu te o ulozi mentora i potrebnim kompetencijama za kvalitetan mentorski rad. U skladu s tim ciljem, napravljeni su vodiči za fokusne grupe koji su sadržavali pitanja grupirana u dva ključna područja: *tijek profesionalnog razvoja pripravnika* i *uloga mentora u procesu mentorstva*. Dodatno, predložak za fokusnu grupu s mentorima sadržavao je pitanja koja se odnose na njihovo *iskustvo mentorstva*. Pitanja korištena u vodičima za fokusne grupe nalaze se u prilogu A i B. Fokusne grupe s mentorima trajale su nešto kraće od dva sata, dok je fokusna grupa s pripravnicima trajala nešto dulje od jedan sat, a dodatni intervju je trajao još jedan sat. Na temelju audio zapisa sa svih intervjuja napravljeni su transkripti na temelju kojih je napravljena analiza podataka.

### *Metode analize podataka*

Podaci prikupljeni intervjuima analizirani su metodom tematske analize (Howitt, 2016), a pri obradi podataka korišten je programski paket nVivo. U prvom ciklusu kodiranja je provedeno unutar konceptualnog okvira definiranog istraživačkim pitanjima. Konceptualni okvir sadržavao je šest tematskih cjelina: (1) ciljevi pripravnika, (2) obilježja procesa pripravnika, (3) potrebe pripravnika, (4) uloga mentora, (5) kompetencije mentora, (6) potrebe mentora. Kodovi dobiveni na taj način u drugom su ciklusu kodiranja reorganizirani tako da se dobije što precizniji opis procesa pripravnika sa svim njegovim obilježjima te da se što detaljnije definira uloga mentora.

## Rezultati

Kako bi se dao što cjelovitiji prikaz rezultata, kvalitativna analiza treba biti dokumentirana kao proces (Miles, Huberman i Saldaña, 2014). Stoga će prvo biti prikazani rezultati prvog ciklusa kodiranja s naglaskom na sadržaj pojedinih kodova, a zatim će se prikazati rezultati drugog ciklusa kodiranja s naglaskom na strukturu kodova te zaključci koji proizlaze iz provedene analize vezani uz model procesa mentorskog rada pri uvođenju učitelja pripravnika u zanimanje te uz oblike podrške mentorima.

### 1. Ciljevi pripravnništva

Kodovi u ovoj tematskoj cjelini proizlaze gotovo isključivo iz intervjua s mentorima (s izuzetkom kodova *pisanje priprema i planiranje* te *razredništvo i suradnja s roditeljima*). Tijekom analize transkripata označeno je 16 različitih kodova vezanih uz ciljeve pripravnništva koji se odnose na tri aspekta rada pripravnika: (1) neposredni rad učitelja u nastavi, (2) administrativni poslovi i (3) suradnja učitelja s dionicima u odgojno-obrazovnom procesu. Uz njih, označen je još jedan vrlo važan kôd vezan uz tematsku cjelinu ciljeva pripravnništva, iako se ne radi o konkretnom cilju. Radi se o kodu *distalni ciljevi* koji obuhvaća obrazloženja mentora o tome kako se ne mogu sve učiteljske kompetencije u dovoljnoj mjeri razviti tijekom pripravnništva, već je za potpuni razvoj ovih kompetencija potrebno nekoliko dodatnih godina radnog iskustva. Pogotovo se to odnosi na kompetencije učitelja za rad s djecom s teškoćama.

(1) Na **neposredni rad učitelja u nastavi** odnosi se 11 kodova pri čemu se 6 kodova može svrstati pod nadređeni kôd *korektno odraditi nastavu*. To su sljedeći kodovi:

- ***korektno odraditi nastavu*** – primjena učiteljskih kompetencija u različitim aspektima poučavanja što je pobliže određeno sljedećim kodovima:
  - *pisanje priprema i planiranje*
  - *prilagodba različitim skupinama učenika*
  - *odabir nastavnih aktivnosti*
  - *ishodi i vrednovanje*
  - *održavanje tijeka nastavnog sata*
  - *praćenje nastavnog plana i programa*

- ***fleksibilnost pedagoškog pristupa*** – kompetencija učitelja da brzo i učinkovito reagira na promjenjive situacije i uvjete poučavanja te prilagodi svoj pristup novonastalim okolnostima
- ***kvalitetan odnos s učenicima*** – kvalitetno ophođenje s učenicima te načini kako se postaviti prema učenicima
- ***dobro znanje područja poučavanja*** – važnost ovladavanja znanjima discipline koja se poučava što je nužan preduvjet za kvalitetan rad s učenicima
- ***upravljanje razredom*** – različiti postupci kojima učitelj osigurava pozitivnu razrednu klimu te reagira na nepoželjna ponašanja

(2) Na **administrativne poslove** se odnose dva koda:

- ***poznavanje propisa*** – ovladavanje svim relevantnim zakonskim propisima čije poznavanje se od pripravnika traži na stručnom ispitu
- ***pedagoška dokumentacija*** – vođenje pedagoške dokumentacije (npr. putem e-Dnevnika)

(3) Na **suradnju učitelja s dionicima u odgojno-obrazovnom procesu** se odnose tri kôda:

- ***ustroj i funkcioniranje škole*** – poznavanje funkcioniranja škole i uloge svih zaposlenika škole
- ***suradnja s kolegama*** – obuhvaća suradnju sa stručnom službom škole te sa stručnim aktivom, kao i s ostalim kolegama
- ***razredništvo i suradnja s roditeljima*** – ovaj kôd pokriva vrlo opsežne zadaće učitelja vezane uz razredništvo i suradnju s roditeljima. Tema razredništva je bila jako zastupljena u odgovorima mentora koji su davali obrazloženja vezana uz profesionalne izazove uloge razrednika, ali i naglasili kako je bolje izbjeći da se pripravnicima dodijeli razredništvo.

## 2. Obilježja procesa pripravnništva

Unutar ove tematske cjeline označeno je 8 kodova vezanih uz tri različita aspekta procesa pripravnništva: (1) rad mentora s pripravnikom, (2) uloga povjerenstva za stažiranje i (3) oblici stažiranja.

**(1) Rad mentora s pripravnikom** predstavlja ključni aspekt procesa pripravnništva kojeg pobliže opisuju sljedeći kodovi:

- **prisutnost na nastavi i refleksija** – i mentori i pripravnici koji su sudjelovali u istraživanju izvještavaju o važnosti nazočnosti mentora nastavnim satima pripravnika, kao i nazočnosti pripravnika satima mentora. Nakon takvih nastavnih sati slijedi refleksija pripravnika i mentora o održanom nastavnom satu.
- **konzultacije** – dostupnost mentora za pitanja pripravnika u slučaju potrebe
- **dijeljenje materijala** – davanje pripravniku materijala kao što su godišnji planovi i programi, ispitni materijali, radni listići i sl.
- **davanje povratnih informacija** – davanje pozitivnih povratnih informacija pripravniku, kao i ukazivanje na aspekte koje treba unaprijediti što je izrazito važno za napredovanje pripravnika
- **podrška mentora pripravniku** – važnost osjećaja podrške koju pripravnik može osjetiti kod mentora, da ima osjećaj da se uvijek nekome može obratiti

(2) Kôd **uloga povjerenstva za stažiranje** obuhvaća opise zadaća koje u odnosu na pripravnika imaju ravnatelj te stručni suradnik škole koji su, uz mentora, članovi povjerenstva za stažiranje. Stručni suradnik škole obično vodi dokumentaciju o tijeku pripravnika. Povjerenstvo za stažiranje ponekad dolazi na sat pripravnika i daje povratne informacije o provedenom nastavnom satu. Članovi povjerenstva za stažiranje također pružaju pomoć oko svladavanja zakonskih propisa. Vrlo je važno da su svi članovi povjerenstva dostupni pripravniku za pomoć i podršku.

(3) Tijek procesa pripravnika u velikoj je mjeri određen **oblikom stažiranja** koji ovisi o uvjetima rada pripravnika. Dva su koda koja ukazuju na različite oblike realizacije pripravnika:

- Kôd **ista - različita škola** odnosi se na mogućnost da mentor radi u istoj školi kao i pripravnik te manje poželjnu mogućnost da mentor radi u drugoj školi.
- Kôd **radni odnos - volontiranje** odnosi se na mogućnost da pripravnik svoj pripravnički staž odrađuje kao zaposlenik u radnom odnosu za razliku od mogućnosti da ga odrađuje kao volonter (npr. stručno osposobljavanje bez zasnivanja radnog odnosa).

### 3. Potrebe pripravnika

Tijekom analize podataka unutar tematske cjeline o **potrebama pripravnika** došlo se do nekih neočekivanih spoznaja. Utvrđeno je veliko sadržajno preklapanje većine kodova koji

predstavljaju potrebe pripravnika s kodovima koji spadaju u tematsku cjelinu *ciljevi pripravnništva*. Razlika između kodova koji su primarno svrstani pod ciljeve pripravnništva i kodova svrstanih u potrebe pripravnika je u tome što su pod ciljeve pripravnništva svrstani citati u kojima se spominju zadaće na kojima mentori svjesno rade s pripravnicima, dok su pod potrebe pripravnika svrstani citati vezani uz teškoće s kojima se pripravnici susreću pri razvoju svojih profesionalnih kompetencija. No, u velikom dijelu radi se o istim zadaćama. Zanimljivo, za razliku od kodova koji se odnose na ciljeve pripravnništva koji proizlaze gotovo isključivo iz odgovora mentora, o potrebama pripravnika izvještavaju podjednako i mentori i pripravnici.

Također mimo očekivanja, tijekom analize uočene su još dvije tematske cjeline vezano uz pripravnike koje prvotno nisu bile predviđene. To su **kompetencije pripravnika** te **osobine pripravnika**. U nastavku su stoga prikazani kodovi koji ukazuju na potrebe, kompetencije i osobine pripravnika onako kako su utvrđeni u prvom ciklusu kodiranja, a u drugom ciklusu će biti reorganizirani tako da preglednije opisuju proces pripravnništva i ulogu pripravnika u njemu.

Na **potrebe pripravnika** odnosi se 16 kodova od kojih su neki u hijerarhijskom odnosu.

- Kôd *profesionalne vještine* odnosi se na različite vještine koje učitelji primjenjuju u svom nastavnom radu, a koje se ili ne mogu uopće razviti tijekom inicijalnog obrazovanja ili se ne mogu razviti u potpunosti te je ih je potrebno razviti tijekom procesa pripravnništva. Ovaj kod obuhvaća 11 kodova niže razine:
  - *vrednovanje*
  - *prilagodba poučavanja razini znanja učenika*
  - *motiviranje učenika*
  - *rad s učenicima s teškoćama*
  - *vođenje pedagoške dokumentacije*
  - *planiranje, kurikulum*
  - *odnos s učenicima*
  - *upravljanje razredom*
  - *fleksibilnost pedagoškog pristupa*
  - *tempiranje sata*
  - *primjena IKT u nastavi*
- Kôd *uvjeti za iskustveno učenje* obuhvaća odgovore mentora i pripravnika koji upućuju na potrebu pripravnika za iskustvenim učenjem koje je neophodno za razvoj učiteljskih kompetencija tijekom pripravnništva. Pritom je osobito važno da

pripravnici imaju priliku učiti iz svojih pogrešaka te da su izloženi umjerenim izazovima.

- Kôd ***poznavanje propisa*** vezan je uz obvezu pripravnika da na stručnom ispitu pokaže poznavanje propisa koji spadaju u obvezne sadržaje stručnog ispita.
- Kôd ***prilagodba na ulogu učitelja*** vezan je uz promjenu perspektive koja se događa kad se pripravnik zaposli i počne raditi. Do tog trenutka pripravnik je uvijek bio u ulozi učenika, čak i tijekom studentske prakse, a sada on postaje taj koji je odgovoran za cijeli nastavni proces.
- Kôd ***sigurnost*** obuhvaća zapažanja mentora o tome kako pripravnici trebaju steći sigurnost u radu, umjesto da reagiraju sa strahom.

Tematska cjelina **kompetencije pripravnika** vezana je uz kompetencije koje su pripravnici većinom ili u potpunosti uspjeli razviti još tijekom svog inicijalnog obrazovanja. Dva koda spadaju u ovu cjelinu – ***znanje područja poučavanja*** i ***metodička znanja***. Ove dvije vrste znanja (uz pedagoško-psihološka znanja koja su preduvjet za stjecanje metodičkih znanja) predstavljaju temelj inicijalnog obrazovanja učitelja te je razumljivo da i mentori i pripravnici prepoznaju da su ta znanja u visokoj mjeri već razvijena tijekom studija. Međutim, ovdje odmah valja naglasiti i da mentori prepoznaju da dio pripravnika ne dolazi s dostatnim metodičkim znanjima. Radi se o pripravicima koji nisu završili nastavnički smjer studija te su tijekom pripravništva uključeni u program stjecanja nastavničkih kompetencija.

Sljedeća tematska cjelina obuhvaća relevantne **osobine pripravnika** koje doprinose uspješnom ostvarivanju ciljeva pripravništva. Ovdje se gotovo u potpunosti radi se o osobinama pripravnika na koje ukazuju mentori, s izuzetkom *spremnosti na postavljanje pitanja* koju uz mentore spominju i pripravnici te *strpljivosti* na koju ukazuju samo pripravnici. Sveukupno se radi o 8 kodova:

- ***spremnost na postavljanje pitanja***
- ***motiviranost***
- ***otvorenost***
- ***samokritičnost***
- ***vlastita inicijativa***
- ***osobna odgovornost***
- ***prilagodljivost***
- ***strpljenje***

#### 4. Uloga mentora

Analizom su utvrđena četiri koda koja opisuju ulogu mentora i koja se odnose na vrstu i kvalitetu odnosa između mentora i pripravnika. Zanimljivo je da su perspektive mentora i pripravnika u okviru ove tematske cjeline visoko podudarne te obje skupine ukazuju na važnost sljedećih aspekata uloge:

- *sudjelovanje u odnosu* – važno je da odnos između mentora i pripravnika bude kolegijalan, suradnički
- *osobno vođenje* – mentor koristeći svoja znanja i iskustva pomaže pripravniku na način da ga vodi i usmjerava u stjecanju znanja i vještina
- *savjetodavna* – važno je da pripravnik može računati na mentora da će biti spreman odgovoriti na sva njegova pitanja
- *razmjena iskustava* – spremnost na međusobno pomaganje i suradnički odnos daju mentoru i pripravniku priliku za slobodnu razmjenu iskustava koja se često događa u neformalnom razgovoru

#### 5. Kompetencije mentora

Pri svrstavanju kodova u tematsku cjelinu **kompetencija mentora**, uočeno je da postoji i niz kodova koji se odnose na **osobine mentora**, a što nije bilo prvotno predviđeno. Kao što je to učinjeno i s kodovima koji se odnose na pripravnike, tako su i ovdje kodovi koji se odnose na kompetencije prikazani odvojeno od kodova koji se odnose na osobine mentora.

Analizom su utvrđena tri koda koja ukazuju na **kompetencije mentora**:

- *profesionalna kompetentnost* – važno je da je mentor stručan, da ima sva potrebna znanja
- *iskustvo* – važno je da mentor bude iskusan, da ima dovoljno godina radnog staža da je uspio steći odgovarajuća znanja i vještine. Nažalost, kako mentori koji su sudjelovali u fokusnoj grupi naglašavaju, to nije slučaj u našem odgojno-obrazovnom sustavu jer nije propisano koliko iskustva treba imati mentor.
- *komunikacijske vještine* – za uspješan rad mentora s pripravnikom neophodno je da mentor zna učinkovito komunicirati

Na **osobine mentora** koje su neophodne za njegov uspješan rad s pripravnikom ukazuju podjednako i mentori i pripravnici. Analizom njihovih odgovora utvrđeno je 8 kodova koji ukazuju na relevantne osobine mentora:

- *motiviranost*
- *dostupnost*
- *pristupačnost*
- *dobronamjernost*
- *strpljenje*
- *otvorenost*
- *empatija*
- *osobna odgovornost*

## 6. Potrebe mentora

Pitanja o potrebama mentora bila su postavljena samo u fokusnim grupama s mentorima. Analizom njihovih odgovora izdvaja se 5 različitih kodova:

- *edukacija* – mentori naglašavaju kako bi im bila izuzetno korisna edukacija putem koje bi se podsjetili odnosno upoznali s procesom pripravnštva i s ishodima koji se trebaju postići. Trenutno postoje samo jednodnevne edukacije o polaganju stručnog ispita namijenjene pripravnicima, ali kojima mogu prisustvovati i mentori.
- *jasna očekivanja* – mentori imaju potrebu za jasnim očekivanjima, a trenutna situacija je takva da im je nejasna njihova uloga, kao i uloga pojedinih članova povjerenstva za stažiranje. Također, ne znaju kako treba pripremiti dokumentaciju s kojom pripravnik dolazi na stručni ispit.
- *izloženost* – mentori se osjećaju izloženo kad im pripravnici dolaze na sate, što ih motivira da kvalitetno odrade nastavu, ali što je istovremeno i dodatni stres
- *organizacijska podrška* – mentorima je važno imati organizacijsku podršku koja bi im omogućila bolje uvjete za rad (npr. skraćeni raspored, služba kojoj se mogu obratiti s pitanjima i dilemama)
- *razmjena iskustava* – mentorima je važna razmjena iskustava s drugim mentorima, da se ne osjećaju samima u cijelom procesu

S obzirom da su nakon prvog ciklusa kodiranja uočena preklapanja kodova koji se javljaju u različitim tematskim kategorijama (npr. *ciljevi pripravnštva* i *potrebe pripravnika*) te da su se tijekom kodiranja izdvojile neke tematske kategorije koje prethodno nisu bile predviđene (npr. *osobine pripravnika* i *mentora*), u drugom su ciklusu kodiranja tematske



kategorije ponovno sagledane i preuređene te su grupirane u pet većih tematskih cjelina: (1) pripravnici, (2) mentori, (3) obilježja procesa pripravništva, (4) očekivani ishodi pripravništva i (5) podrška mentorima. Za sve tematske cjeline napravljen je prikaz strukture kodova kako bi se olakšalo izvođenje zaključaka koji proizlaze iz rezultata istraživanja.

## Pripravnici i mentori

Prve dvije tematske cjeline sadržavaju kodove koji se odnose na **pripravnike i mentore** te imaju istu strukturu. Obuhvaćaju **kompetencije** pripravnika i mentora te njihove **osobine** relevantne za njihovu uspješnu suradnju tijekom procesa pripravništva. Struktura kodova unutar ovih dviju tematskih cjelina prikazana je u tablici 4.1. Kao što se može primijetiti iz tablice, postoji sličnost među navedenim osobinama mentora i pripravnika koje su važne za njihovu uspješnu suradnju.

Tablica 4.1.

Struktura kodova obuhvaćenih tematskim kategorijama *pripravnici i mentori*

	<b>Pripravnici</b>	<b>Mentori</b>
<b>Kompetencije</b>	Znanje područja poučavanja Metodička znanja	Profesionalna kompetentnost Iskustvo Komunikacijske vještine
<b>Osobine</b>	Spremnost na postavljanje pitanja Motiviranost Samokritičnost Otvorenost Samoinicijativnost Strpljenje Osobna odgovornost Prilagodljivost	Motiviranost Dostupnost Pristupačnost Dobronamjernost Otvorenost Strpljenje Osobna odgovornost Empatija

## Obilježja procesa pripravnika

Sljedeća tematska cjelina odnosi se na **obilježja procesa pripravništva** te, kao što je već utvrđeno prilikom primarnog kodiranja, sadrži kodove vezane uz *rad mentora s pripravnikom, ulogu povjerenstva za stažiranje i oblik stažiranja*. Kao što je već ranije

objašnjeno, za praćenje tijeka pripravništva zaduženo je povjerenstvo za stažiranje koje, uz mentora, sačinjavaju ravnatelj i stručni suradnik. Sam tijek pripravništva razlikovat će se ovisno o tome je li pripravnik u radnom odnosu ili u statusu volontera, a njegova suradnja s mentorom bit će u određenoj mjeri obilježena time rade li pripravnik i mentor u istoj školi ili ne. Ipak, kvaliteta rada mentora s pripravnikom pretežno ovisi o cijelom nizu drugih činitelja koju su pobliže određeni kodovima koji su u drugom ciklusu kodiranja grupirani u dva nadređena koda: (1) *aktivnosti mentora u radu s pripravnikom* i (2) *pristup mentora u radu s pripravnikom* (tablica 4.2.). Aktivnosti mentora usmjerene su na podršku pripravniku u razvoju znanja i vještina potrebnih za učinkovit rad u nastavi, ali i na usmjeravanje pripravnika prema suradnji s kolegama.

Tablica 4.2.

Struktura kodova obuhvaćenih tematskom kategorijom *rad mentora s pripravnikom*

Aktivnosti mentora u radu s pripravnikom	Pristup mentora u radu s pripravnikom
Prisutnost na nastavi i refleksija Konzultacije Poticanje suradnje s kolegama Dijeljenje materijala Davanje povratnih informacija	Sudjelovanje u odnosu Osobno vođenje Savjetodavna uloga Razmjena iskustava Podrška mentora pripravniku

### Očekivani ishodi pripravništva

S obzirom na već spomenuto sadržajno preklapanje kodova koji su u prvom ciklusu kodiranja izdvojeni u tematske cjeline *ciljevi pripravništva* i *potrebe pripravnika*, bilo je neophodno ponovno razmotriti te kodove i organizirati ih na jasniji način. Reorganizacija je izvršena na način da se iz prvotnih tematskih cjelina izdvoje kodovi koji su sadržajno bliski i povežu u smislenu cjelinu. Pritom je kôd *distalni ciljevi* koji je izdvojen u prvom ciklusu kodiranja poslužio kao svojevrsna vodilja u organizaciji te su razdvojeni kodovi koji se odnose na kompetencije koje pripravnik može u potpunosti ili gotovo u potpunosti razviti tijekom pripravništva (*proksimalni*) od kodova koji se odnose na kompetencije za čiji je razvoj potrebno više vremena (*distalni*). Ovoj tematskoj kategoriji pridodan je i novi naziv koji bolje opisuje sadržaj kodova - **očekivani ishodi pripravništva**. Struktura kodova dobivenih unutar ove tematske cjeline prikazana je u tablici 4.3.

Tablica 4.3.

Struktura kodova obuhvaćenih tematskom kategorijom *očekivani ishodi pripravnništva*

Proksimalni ishodi	Distalni ishodi
<p>Korektno odraditi nastavu:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ishodi i vrednovanje</li> <li>• Prilagodba poučavanja razini znanja učenika</li> <li>• Motiviranje učenika</li> <li>• Praćenje nastavnog plana i programa</li> <li>• Pisanje priprema i planiranje</li> <li>• Prilagodba različitim skupinama učenika</li> <li>• Odabir nastavnih aktivnosti</li> <li>• Održavanje tijeka nastavnog sata</li> <li>• Primjena IKT u nastavi</li> </ul> <p>Poznavanje propisa Kvalitetan odnos s učenicima Vođenje pedagoške dokumentacije Upravljanje razredom Ustroj i funkcioniranje škole</p>	<p>Razredništvo i suradnja s roditeljima Rad s učenicima s teškoćama Fleksibilnost pedagoškog pristupa</p>

### Podrška mentorima

U drugom ciklusu kodiranja tematska cjelina *potrebe mentora* je preimenovana u **podrška mentorima** da bi se bolje istaknulo da kvalitetno mentorstvo ovisi o sustavu podrške mentorima. Ključni kodovi koji pripadaju ovoj tematskoj kategoriji ostali su isti kao i nakon prvog ciklusa kodiranja. Međutim, kodu *organizacijska podrška* je pridodan novi, njemu podređen kôd. Naime, kôd *uvjeti za iskustveno učenje* zapravo obuhvaća citate koji se odnose na uvjete koji se trebaju osigurati na razini institucije ili obrazovnog sustava (primjerice, da se pripravnike ne »gurne odmah u najgore razrede« ili da im se omogući da pripravnik ne bude »sam u razredu«). Citati koji su prethodno bili zahvaćeni kodom *organizacijska podrška* sada su pripojeni podređenom novom kodu *podrška unutar škole*. U tablici 4.4. su navedeni svi kodovi koji spadaju u ovu tematsku kategoriju.

Struktura kodova koja je dobivena kao rezultat drugog ciklusa kodiranja predstavlja čvrstu osnovu za oblikovanje *model procesa mentorskog rada pri uvođenju učitelja pripravnika u zanimanje* koji je neophodan kao podloga za razvoj modela metode supervizije za mentore učitelja pripravnika, pogotovo s obzirom na brojne nejasnoće i

neodređenosti vezane uz dokumente kojima se u našem odgojno-obrazovnom sustavu regulira pripravnništvo. Također, kao rezultat analize transkripata s fokusnih grupa mentora, prepoznati su željeni **oblici podrške mentorima** neophodni za kvalitetan rad s pripravnicima.

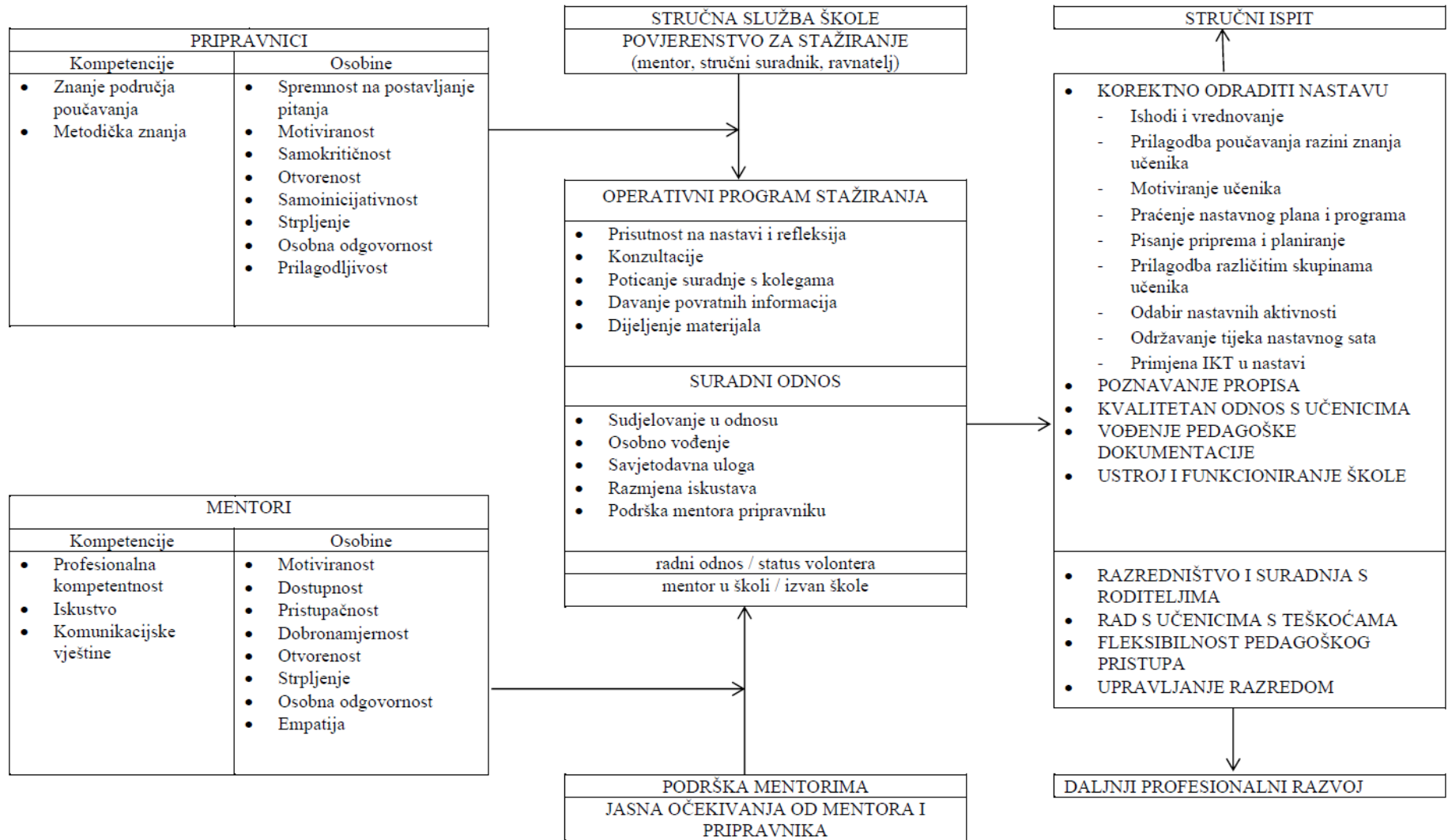
*Tablica 4.4.*

Struktura kodova obuhvaćenih tematskom kategorijom *podrška mentorima*

<b>Oblici podrške mentorima</b>
Organizacijska podrška <ul style="list-style-type: none"> <li>• Podrška unutar škole</li> <li>• Uvjeti za iskustveno učenje</li> </ul>
Edukacija
Jasna očekivanja
Podrška vezano uz profesionalnu izloženost
Razmjena iskustava

#### **4.3. Model procesa mentorskog rada pri uvođenju učitelja pripravnika u zanimanje**

Model procesa mentorskog rada pri uvođenju učitelja pripravnika u zanimanje formiran je na temelju rezultata analize fokusnih grupa, a u skladu s prethodno opisanim rezultatima sadržajne analize dokumenata (slika 4.1.). U središtu modela nalazi se operativni plan stažiranja koji se realizira kroz suradni odnos mentora s učiteljem pripravnikom te koji je usmjeren ka ostvarivanju proksimalnih i distalnih ciljeva pripravnništva. Ostvarenost proksimalnih ciljeva neophodna je kako bi pripravnik mogao uspješno položiti stručni ispit i time steći licenciju za samostalan rad, dok se rad na distalnim ciljevima pripravnništva nastavlja kroz cjeloživotno kontinuirano usavršavanje učitelja. Na organizaciju mentorskog rada također utječe status pripravnika (u radnom odnosu ili volonter) te rade li mentor i pripravnik u istoj ili različitoj školi. Za suradnju mentora s pripravnikom važna je dostupnost koja je lakše ostvariva kad su mentor i pripravnik fizički blizu (Marable i Raimondi, 2007) te je jednostavnije osigurati kvalitetu mentorskog rada ukoliko i mentor i pripravnik rade u istoj školi. Međutim, kvaliteta



Slika 4.1. Model procesa pripravištva

mentorskog rada ipak je primarno određena kompetencijama i osobinama mentora i pripravnika te dostupnošću podrške (npr. suradnja u okviru povjerenstva za stažiranje, stručni skupovi u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje).

*Osobine pripravnika* koje mentori i pripravnici naglašavaju kao važne preduvjete za uspješan mentorski rad ukazuju na autonomnu regulaciju i težnju ka samodeterminaciji koja se smatra optimalnim motivacijskim stilom (Ryan i Deci, 2017). Komplementarno tome, *osobine mentora* koje sudionici u istraživanju navode ukazuju na stil koji podržava autonomiju. Istovremeno, navedene osobine pripravnika i mentora su upravo one osobine koje omogućuju ostvarivanje intersubjektivnosti (Vigotski, 1978; Rogoff, 1990) u odnosu mentora i pripravnika koja je neophodna za njihov uspješni rad.

Kako su rezultati ovog istraživanja pokazali, učitelji pripravnici u proces pripravnništva ulaze s usvojenim znanjima vezanim uz područje poučavanja i metodičkim znanjima. Dakle, možemo reći da na početku pripravnništva učitelji pripravnici imaju znanje koje Feiman-Nemser (2008) naziva *znanje za poučavanje*, dok tijekom pripravnništva kroz iskustveno učenje trebaju razviti *znanje poučavanja*. Ako pogledamo potrebne *kompetencije mentora* na koje ukazuju pripravnici i mentori u ovom istraživanju, možemo vidjeti da se preklapaju s kompetencijama utvrđenim u prethodnim istraživanjima kao što su vjerodostojnost poučavanja (Cameron, 2007), višegodišnje relevantno iskustvo (Brooks, 1999) te interpersonalne kompetencije (Cameron, 2007, Hobson i sur., 2009; Shanks i sur., 2020; Squires, 2019).

Mentori i pripravnici u svojim odgovorima navode niz **aktivnosti** koje se provode u okviru mentorskog rada. Pritom kao ključnu aktivnost izdvajaju *prisutnost na nastavi praćenu refleksijom*. Taj element procesa uvođenja učitelja u zanimanje općenito je prepoznat kao najvredniji (Hobson i sur., 2009; Shanks i sur., 2020), a uz to je i jedina zadaća mentora koja je jasno definirana u hrvatskom obrazovnom sustavu. Međutim, iako u potpunosti prepoznaju važnost ove aktivnosti, u odgovorima mentora i pripravnika nema opisa koji bi ukazivali na sustavno provođenje opažanja i refleksije u skladu s teorijskim modelima (npr. za refleksiju usp. Lunn Brownlee i sur., 2017 ili za opažanje usp. Bezinović, Marušić i Ristić Dedić, 2012). Također, nema odgovora koji ukazuju na nastojanje mentora da potaknu dublje i kritičko mišljenje o pojedinim aspektima poučavanja, a što je obilježje kvalitetnih programa uvođenja (Britton i sur., 2003). Međutim, jedna od iskusnih mentorica opisuje kako je važno da pripravnik razvije svoj način razmišljanja o nastavnoj praksi i svoj profesionalni identitet: »*Pa meni je formalni dio težak uvijek, pripreme i to (...) nekak ti je teško njega posložiti, pripravnika,*

*u tu formu. Jer prvo mora gledati to svojim očima, a ne tvojim očima i na svoj način to napraviti najbolje što može bez grešaka. Tvoje je da ga vodiš i da ga učiš, ali ne da ga skroz promijeniš. Nije cilj da on bude ti, jer to nije dobro, treba biti on i onda... je taj dio... težak...* «. Ovaj citat ukazuje na stil mentorice koji je usmjeren na podržavanje autonomije (Ryan i Deci, 2017) što doprinosi uspješnom mentorstvu (Hobson i sur., 2009; Hobson, 2017). Dodatno, ovakvim pristupom omogućuje se da pripravnici nauče misliti kao učitelji što je jedan od ključnih ciljeva pripravištva (Coppenhaver i Schaper, 1999).

*Davanje povratnih informacija* predstavlja važan aspekt mentorskog rada jer one usmjeravaju učitelja pripravnika prema učinkovitim načinima rada. Iako sudionici u istraživanju nisu spominjali načela koja treba poštivati pri davanju povratnih informacija, već su samo ukazivali na njihovu korisnost, na temelju istraživanja znamo da nisu sve povratne informacije učinkovite. Neadekvatan pristup davanju povratnih informacija može narušiti mentorski odnos (Hobson, 2017) te da je važno da mentori ovladaju vještinom davanja ciljanih povratnih informacija (Squires, 2019) na podržavajući način.

U svojim odgovorima mentori i pripravnici ukazivali su na važnost dostupnosti mentora za *konzultacije* kako bi u slučaju potrebe mogao odgovoriti na pitanja mentora. Ovaj oblik rada nije obilježje edukativnog mentorstva, već tradicionalnog pristupa mentorstvu te predstavlja relativno površni pristup razvoju kompetencija učitelja pripravnika (Bradbury, 2010; Hobson, 2017; Schwille, 2008). Međutim, ovaj oblik rada može biti poželjan i koristan u prvoj fazi mentorskog rada dok se još uspostavlja odnos između mentora i učitelja pripravnika (Vizek Vidović i Žižak, 2011a) jer učitelj pripravnika već tada ima punu odgovornost za nastavni proces, a još nema dovoljno iskustva kako bi znao učinkovito riješiti problemske situacije s kojima se suočava.

Mentori i pripravnici kao aktivnost u okviru mentorskog odnosa navode i *dijeljenje materijala* kao što su, primjerice, pripreme za nastavne sate ili godišnji plan i program rada kao važnu aktivnost koja se odvija u mentorskom odnosu. Ova aktivnost prepoznata je i u drugim istraživanjima (npr. Marable i Raimondi, 2007), no također se smatra pokazateljem tradicionalnog pristupa mentorstvu (Bradbury, 2010) te bi, umjesto dijeljenja materijala, bilo poželjno poticati pripravnika na samostalnu izradu takvih dokumenata i pomagati mu u tome.

U ovom istraživanju je prepoznata i važnost *poticanja suradnje s kolegama*, a u prvom redu s članovima stručnog tima škole. To ukazuje da je u mentorskom radu prisutna dimenzija socijalne podrška učiteljima pripravicima koja je neodvojivi dio koherentnog pristupa mentorstvu (EK, 2010) te da mentori brinu o uvođenju učitelja pripravnika u zajednicu te o

razvoju suradničkih odnosa s kolegama što je također obilježje kvalitetnog mentorskog rada (Cameron, 2007).

Teme koje oslikavaju *pristup mentora* u radu s pripravnikom predstavljaju elemente *suradnog odnosa* koji je preduvjet za kvalitetan rad mentora s pripravnikom u skladu s načelima edukativnog mentorstva (Bradbury, 2010; Feiman-Nemser, 1998, 2001; Norman i Feiman-Nemser, 2005; Schwille, 2008). Pritom su *etika sudjelovanja* i *osobno vođenje* (Čaćinović Vogrinčić i Mešl, 2007) prepoznati kao posebno važni elementi suradnog odnosa. Važan dio mentorskog odnosa je i *razmjena iskustava* koja predstavlja posebno učinkovit način učenja u obrazovanju odraslih (Knowles i sur., 2015). Razmjena iskustava predstavlja dio profesionalne podrške mentora učiteljima pripravnicima u okviru programa uvođenja (EK, 2010), a u okviru edukativnog mentorstva prepoznata je kao jedna od metoda poticanja refleksivnosti (Bradbury, 2010). Dodatnu važnost razmjeni iskustava daje i zapažanje Hobsona (2017) da pripravnici mogu ponekad znati više od mentora o novim strategijama poučavanja, iako im manjkaju neka druga profesionalna znanja i vještine, te da iz ravnopravne razmjene iskustava mogu istovremeno imati korist i učitelji pripravnici i njihovi mentori. Uočena je i *savjetodavna uloga* mentora koja je prema brojnim autorima neizostavni dio mentorskog rada (EK, 2010; Wang i Odell, 2002, 2007; Young i sur., 2005; Žižak 2014) pri čemu, kako je ranije objašnjeno, treba pripaziti da se uloga mentora ne svede na samo davanje savjeta, već da učitelj pripravnik ima aktivnu ulogu u potrazi za rješenjima problemskih situacija. Također, iz provedenih intervjua proizlazi i da je jako važna emocionalna *podrška mentora* pripravniku, što je prepoznato kao važan cilj mentorstva (Richter i sur., 2013) i programa uvođenja učitelja u zanimanje općenito (EK, 2010).

Lista *očekivanih ishoda pripravnništva* visoko je podudarna s nalazima prethodnih istraživanja o potrebama pripravnika i ciljevima procesa uvođenja učitelja u zanimanje (Britton i sur., 2003; Cameron, 2007; Veenman, 1984) pogotovo vezano uz unapređivanje kvalitete nastave. Međutim, ishodi vezani uz profesionalni razvoj u odgovorima mentora i pripravnika puno su manje zastupljeni od odgovora koji se odnose na kvalitetu nastave i uglavnom se svode na upoznavanje s kulturom škole. Kako je već ranije objašnjeno, očekivani ishodi pripravnništva razdvojeni su u *proksimalne* i *distalne* jer je za potpuni razvoj nekih učiteljskih kompetencija potrebno višegodišnje iskustveno učenje. Međutim, tijekom pripravnništva mentori ipak paralelno potiču i podržavaju razvoj svih kompetencija u skladu s »bifokalnim« načinom rada (Schwille, 2008) karakterističnim za edukativno mentorstvo u kojem se kombiniraju kratkoročni s dugoročnim ciljevima.



#### **4.4. Oblici podrške mentorima**

Odgovori dobiveni od mentora koji su sudjelovali u fokusnim grupama vrlo jasno ukazuju na pomoć za podrškom koja im je potrebna kako bi njihov rad s učiteljem pripravnikom bio što uspješniji. U prvom redu, naglašavaju potrebu za *edukacijom* za koju je široko prepoznato da je neophodan preduvjet kvalitetnog mentorstva (Cameron, 2007; EK, 2010; Hobson, 2017; Richter i sur., 2012; Schwille, 2008; Wang i Odell, 2002), a koje u Hrvatskoj ne postoje, s izuzetkom jednodnevne edukacije o polaganju stručnog ispita namijenjene pripravnicima, ali kojoj mogu prisustvovati i mentori. Također, mentori ukazuju da im je važna *razmjena iskustava* s drugim mentorima kako bi im bilo lakše usmjeravati proces rada s učiteljem pripravnikom te da se ne osjećaju samima u cijelom procesu. To je pogotovo važno s obzirom da se mentori tijekom mentorskog rada osjećaju *izloženi* u svojoj profesionalnoj ulozi, pogotovo tijekom opažanja njihove nastave. Edukacija za mentore koja bi omogućavala povezivanje mentora i razmjenu iskustava među njima, a što je u skladu s načelima obrazovanja odraslih (Knowles i sur., 2015) i karakteristično za supervizijski proces, mogla bi mentorima u tom smislu uvelike pomoći.

Mentori također iskazuju veliku potrebu za *jasnim očekivanjima* za koju se može zaključiti da proizlazi iz toga što u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu nije jasno definiran proces uvođenja pripravnika u zanimanje niti uloga mentora u njemu, kako je to pokazala i analiza dokumenata o pripravnštvu. Nedovoljno jasna očekivanja izrazito otežavaju rad mentora s pripravnikom i to posebno mentorima početnicima. Nadalje, mentori prepoznaju da bi im dobra *organizacijska podrška*, kako u njihovoj školi, tako i u odgojno-obrazovnom sustavu, omogućila bolje uvjete za rad te osigurala adekvatne uvjeti za iskustveno učenje. Iz toga proizlazi da implementacija koherentnog i sveobuhvatnog sustava uvođenja učitelja u zanimanje ne samo da olakšava učitelju pripravniku stjecanje profesionalnih kompetencija i razvoj profesionalnog identiteta, već uvelike olakšava rad mentora. Iako se u trenutno važećoj *Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije* (NN 124/2014) naglašava da je pripravnicima svih profila u općem i strukovnom obrazovanju potrebna sustavna i primjerena osobna i profesionalna podrška u odgojno-obrazovnoj ustanovi, istom strategijom nije predviđeno razvijanje sveobuhvatnog sustava uvođenja učitelja u zanimanje te se postavlja pitanje hoće li uopće biti moguće predviđenim pojedinačnim mjerama u okviru *cilja 4.3. »Povezivanje i unapređenje sustava pripravnštva i trajnog profesionalnog razvoja učitelja«* poboljšati kvalitetu uvođenja učitelja pripravnika u zanimanje.

#### **4.5. Ključne teme relevantne za razvoj kompetencija mentora**

Na temelju rezultata prvog dijela istraživanja formiran je model procesa mentorskog rada pri uvođenju učitelja pripravnika u zanimanje čiji sastavni dio je i popis kompetencija i osobina mentora potrebnih za ostvarivanje uspješnog mentorskog odnosa. Dodatno su utvrđeni i poželjni oblici podrške mentorima. Time su ispunjeni preduvjeti za utvrđivanje ključnih tema relevantnih za razvoj kompetencija mentora na temelju kojih će odrediti načini kako se u okviru supervizijskog procesa može poticati razvoj tih kompetencija.

Kao ključna obilježja procesa pripravnika izdvojile su se u prvom redu aktivnosti koje potiču *refleksivnost* i *iskustveno učenje* pripravnika. To nije nimalo začuđujuće jer se upravo refleksivnost smatra obilježjem koje najviše doprinosi profesionalnom razvoju učitelja (Archer, 2010; Ardos, 2016; Kelchtermans, 2009; Korthagen, 2004; Schollaert, 2011; Schön, 1983) i vrlo se često izravno povezuje s iskustvenim učenjem (npr. Lunn Brownlee i sur., 2017; Vermunt, 2014). Model edukativnog mentorstva (Feiman-Nemser, 1998, 2001) također se temelji na facilitiranju iskustvenog učenja kroz refleksiju, kao i modeli povezivanja teorije i prakse te suradničkog otkrivanja (Wang i Odell, 2022). Teme refleksivnosti i iskustvenog učenja stoga su od velikog značaja jer se radi o temeljnim procesima prisutnim u radu mentora s pripravnikom, ali i u samoj edukaciji mentora. Kako je već objašnjeno u prethodnim poglavljima, upravo iz toga proizlazi da bi supervizijski način rada mogao biti prikladan za edukaciju mentora.

U odgovorima sudionika istraživanja jako se ističe i tema *podržavajućeg pristupa* mentora pripravniku te razvoja *suradnog odnosa* temeljenog na *povjerenju*. To se može uočiti izravno iz kategorija kao što su *podrška mentora pripravniku*, *sudjelovanje u odnosu* ili *osobno vođenje*, ali i indirektno. Naime, kako bi pripravnici mogli učiti na temelju vlastitog iskustva neophodne su im *povratne informacije* od mentora, a njih ih mentori trebaju dati na podržavajući način (Hobson, 2017; Squires, 2019). Također, u odgovorima pripravnika i mentora pojavljuju se kategorije aktivnosti *konzultacije* te *dijeljenje materijala* čije se provođenje može jako razlikovati ovisno o tome ima li mentor podržavajući pristup ili ne. Kako je već ranije navedeno, upravo je nedostatak podržavajućeg pristupa najčešći uzrok nekvalitetnog mentorskog rada (Hobson, 2017). Stoga se vještine uspostavljanja podržavajućeg pristupa nameću kao još jedna ključna tema za edukaciju mentora.

Nadalje, primjerenost aktivnosti konzultacija i dijeljenja materijala ovisi o tome u kojoj fazi mentorstva se provode. Njihovo provođenje neizbježno je u prvoj fazi, dok u središnjoj i završnoj fazi mogu pripravniku otežati razvoj autonomije u profesionalnom djelovanju. Zbog

toga je važno mentore upoznati s *fazama mentorskog rada* (npr. Clutterbuck, 2004; Vizek Vidović i Žižak, 2011a). To je osobito važno i zbog toga što, kako je već ranije objašnjeno, tijekom procesa pripravnštva u Hrvatskoj nije sasvim jasno definiran te ne postoji okvirni program stažiranja. Dodatno, upoznavanje mentora početnika s fazama mentorskog rada omogućuje »bifokalni« način rada (Schwille, 2008) u kojemu se istovremeno vodi računa o proksimalnim i distalnim ciljevima mentorstva.

Još jedna ključna tema za rad s mentorima su *osnove savjetovanja*. Naime, kako se može razabrati iz odgovora sudionika fokusnih grupa, mentor ima i savjetodavnu ulogu te je važno omogućiti mentorima početnicima da razviju osnovne vještine savjetovanja kako bi mogli pomoći pripravniku da što bolje razmotri problemske situacije s kojima se suočava te da iznađe moguća rješenja.

Posebnu pažnju treba posvetiti i temi *opažanja* o kojoj mentori relativno malo znaju, a izrazito je važna s obzirom da opažanje nastave nakon kojeg slijedi refleksija predstavlja sržnu aktivnost rada mentora s pripravnikom (Hobson i sur., 2009; Shanks i sur., 2020). Stoga bi edukacija za mentore trebala osigurati da se mentori upoznaju s načelima i tehnikama opažanja nastave (npr. Bezinović i sur., 2012).

Nažalost, nedostatak jasnih očekivanja od procesa pripravnštva i nedefiniranost uloge mentora u našem odgojno-obrazovnom sustavu postavljaju dodatne zahtjeve za mentora. Rad pod uvjetima slabe definiranosti radnih zadataka i radne uloge posebno je stresan te može dovesti do sindroma sagorijevanja koji ostavlja negativne posljedice na kvalitetu obavljenog posla, no još i važnije, na mentalno zdravlje stručnjaka (Ajduković, 1994). Zbog toga mentori trebaju imati dobre *strategije suočavanja* sa stresom i dostupne različite *izvore podrške*, od kojih jedan može biti i supervizijska grupa.

Navedene ključne teme za razvoj kompetencija mentora učitelja pripravnika koje su utvrđene u ovome istraživanju uvelike se preklapaju s temama edukacija za mentore koje su analizirali Wood i Stanulis (2010) te možemo zaključiti da predstavljaju dobru osnovu za osmišljavanje programa edukacije za mentore. S obzirom da su načela rada u superviziji u potpunosti u suglasju s temama važnim za razvoj kompetencija mentora, možemo očekivati da će metodski supervizija biti primjeren oblik pripreme mentora za kvalitetan mentorski rad.

## **5. DRUGI DIO ISTRAŽIVANJA – MODEL METODSKE SUPERVIZIJE ZA MENTORE UČITELJA PRIPRAVNIKA**

Drugi dio istraživanja bio je usmjeren na oblikovanje i primjenu modela metodske supervizije za mentore učitelja pripravnika. Model metodske supervizije oblikovan je na temelju rezultata prvog dijela istraživanja vodeći računa o obilježjima procesa pripravnštva, kao i o potrebama mentora za podrškom i usavršavanjem u razvoju mentorskih kompetencija. U nastavku teksta prvo će biti prikazano kako je osmišljen model metodske supervizije, a zatim će biti opisana njegova primjena u radu s jednom supervizijskom grupom za mentore pripravnika.

### ***5.1. Program metodske supervizije za mentore učitelja pripravnika***

Kao što je ranije objašnjeno, metodska supervizija predstavlja oblik rada u kojem su prisutni elementi edukacije koji se kombiniraju s tehnikama supervizijskog rada. Metodska supervizija zbog toga ima unaprijed predviđenu opću strukturu s temama relevantnim za supervizante koja se potom fleksibilno primjenjuje u radu kako bi se što bolje zadovoljile njihove potrebe. Planom metodske supervizije za mentore učitelja pripravnika predviđeno je da supervizijski ciklus traje 6 ili 7 susreta u trajanju od 3 školska sata koji se održavaju svakih 3-4 tjedana.

Na temelju analize procesa pripravnštva, uloge mentora i potreba mentora za podrškom koje su opisane u prethodnom poglavlju, predviđen je raspored tema za rad sa supervizantima koje će u nastavku teksta biti detaljnije opisane (tablica 5.1.). Uz svaku temu navedeni su i specifični ciljevi koji se namjeravaju postići u pojedinom susretu.

U nastavku slijede detaljni opisi predviđene strukture supervizijskih susreta. S obzirom da je, kako je već ranije navedeno, supervizija fleksibilan način rada, nije unaprijed predviđeno koliko će trajati pojedine aktivnosti, već će to supervizor odrediti vodeći računa o razvoju procesa grupnog rada. Također, supervizor ima slobodu prebaciti pojedine aktivnosti iz jednog susreta u drugi ili ih reorganizirati, ako utvrdi potrebu za time.

*Tablica 5.1.*  
Predviđena struktura metodičke supervizije za mentore učitelja pripravnika

	<b>Tema susreta</b>	<b>Cilj susreta</b>
1.	<i>Mentori i pripravnici – očekivanja, uloge i odgovornost</i>	Upoznati se s ulogom mentora i poželjnim ishodima mentorstva pripravnika, razjasniti očekivanja od pripravnika te definirati i osvijestiti činitelje o kojima ovisi dobar odnos između mentora i pripravnika
2.	<i>Tijek i sukreiranje procesa pripravnika – razvoj suradničkog odnosa</i>	Razumjeti razvojnu dimenziju procesa mentorstva pripravnika, oblikovati cjelovitu sliku procesa pripravnika, razumjeti tijekom razvoja suradnog odnosa i elemente koji ga sačinjavaju
3.	<i>Proces iskustvenog učenja – opažanje nastave, refleksija, modeliranje, planiranje</i>	Upoznati se s obilježjima faza mentorstva te ih primijeniti u planiranju organizacijskog okvira te rasporeda sadržaja rada s pripravnikom, razumjeti kako se odvija proces iskustvenog učenja pripravnika kroz nastavni proces, upoznati se s načelima sustavne refleksije o nastavnom procesu, upoznati se sa smjernicama za sustavno opažanje te s fazama opažanja nastavnog procesa
4.	<i>Komunikacijske vještine – aktivno slušanje, postavljanje pitanja, davanje povratnih informacija</i>	Upoznati se s komunikacijskim vještinama aktivnog slušanja, postavljanja pitanja i davanja povratnih informacija, iskušati njihovu primjenu te razumjeti ulogu komunikacijskih vještina u profesionalnoj raspravi
5.	<i>Savjetovanje – podrška i rješavanje problema</i>	Razumjeti ulogu savjetovanja u pružanju pomoći i podrške pripravnika, razumjeti elemente i faze procesa savjetovanja, steći iskustvo sudjelovanja u procesu savjetovanja
6.	<i>Opcionalni susret s dodatnim temama prepoznatim i predloženim od strane supervizanata</i>	Uvažiti dodatne potrebe mentora za radom na pojedinim temama relevantnim za njihov rad s pripravnika; tema susreta ne dogovara se sa supervizantima unaprijed, već tijekom supervizijskog ciklusa, ukoliko se za tim pokaže potreba
7.	<i>Iskustvo mentorstva</i>	Integrirati znanja, vještine i iskustva stečena na prethodnim susretima koja obuhvaćaju teme uloge mentora i pripravnika, tijekom procesa pripravnika, razvoj suradnog odnosa, opažanje nastave, komunikacijske kompetencije te proces savjetovanja

## **1. tema susreta: Mentori i pripravnici – očekivanja, uloge i odgovornost**

Prvi susret predstavlja *uvod u metodu supervizijskog rada*, ali i *uvod u temu mentorstva i pripravnštva*. U prvom dijelu susreta, nakon upoznavanja sa svim članovima grupe, supervizor supervizantima objašnjava sve ključni koncepti vezani uz supervizijski rad, kao i načela rada. Objasniti će što je supervizija, što se događa u supervizijskom procesu te razjasniti uloge supervizora i supervizanata. Kako Kolbova teorija iskustvenog učenja (Kolb, 1984; Kolb i sur., 2001) izrazito dobro objašnjava proces učenja u superviziji te je, uz to, osobito važna i za razumijevanje načina na koji učitelji stječu svoje profesionalne kompetencije, supervizor će dati kratki prikaz te teorije. Da bi supervizanti dobili početnu ideju o koristima supervizijskog rada, dat će i kratak osvrt na moguće ishode supervizije (Kazija i Listeš, 2009) i učinkovitost supervizije (Snyder i Babins-Wagner, 2013). Zatim će slijediti objašnjenje svrhe i očekivanih ishoda supervizije za mentore te definiranja oblika rada (veličina grupe, broj susreta, struktura susreta).

U drugom dijelu susreta supervizor započinje rad na temi mentorstva i pripravnštva osvještavanjem obilježja uloge mentora i pripravnika. S tim ciljem osmišljene su sljedeće aktivnosti:

***Put od pripravnika do mentora*** – Kako bi sudionici grupe osvijestili vlastito iskustvo pripravnštva i povezali ga sa svojim sadašnjim stupnjem profesionalnog razvoja supervizor će primijeniti ekspresivnu tehniku »drvo s čovječuljcima« (Wilson i Long, 2018). Supervizanti će odabrati lik koji predstavlja njih dok su bili pripravnici i lik koji predstavlja kako se osjećaju sada u svojoj profesionalnoj ulozi. Zatim će dobiti uputu da prepoznaju što je njima bilo važno za njihov profesionalni razvoj kako bi od pripravnika došli do kompetentnog učitelja.

***Uloge mentora i pripravnika*** – Supervizor će pokrenuti dijalog sa supervizantima o ulogama i zadacima mentora i pripravnika. Uloga supervizora je da pomogne supervizantima da svoja iskustva i mišljenja o mentorstvu povežu s očekivanjima od mentora i pripravnika propisanim trenutno važećim aktima, kao i s očekivanjima koja se navode u stručnoj literaturi. Dodatno će se osvrnuti i na pitanje što nije uloga mentora te kako utvrditi granice odgovornosti.

***Odnos mentora i pripravnika*** – S obzirom da mentor svoje zadaće ispunjava kroz odnos s pripravnikom, otvara se pitanje kako postići dobar odnos te će supervizor objasniti ključne pojmove vezane uz izgradnju dobrog odnosa (briga o drugima/briga o sebi; ravnopravno

dostojanstvo; odgovornost – osobna odgovornost i odgovornost za odnos; simetrični i komplementarni odnosi; odgovornost u mentorskom odnosu).

***Kakav mentor želim biti?*** – S obzirom da kvaliteta odnosa ovisi o tome kako se u njemu postavimo, dobro je da supervizanti osvijeste kakvi mentori bi htjeli biti, a kakvi ne bi htjeli biti. Odgovori na ta pitanja potražiti će se putem ekspresivne tehnike *test želja* (Wilde, 1950; prema Wienand, 2019). Supervizanti će među karticama na kojima su napisani različiti pojmovi izabrati metafore za to kakvi bi kao mentori željeli biti i kakvi nikako ne bi htjeli biti. Zatim će za pozitivnu metaforu dati objašnjenje u obliku *Rado bih bio (npr. sunce, stablo...) jer bih tada...*, dok će za negativnu metaforu dati objašnjenje u obliku *Nikako ne bih htio biti (npr. baseball palica, ledenjak...) jer bih tada...* Nakon što iznesu svoje metafore, supervizor će ih potaknuti na dijalog o poželjnim i nepoželjnim aspektima uloge mentora.

Za kraj supervizijskog susreta predviđen je završni krug u kojem će supervizanti imati priliku izraziti svoje dojmove vezane uz susret.

## **2. tema susreta: Tijek i sukreiranje procesa pripravnštva – razvoj suradničkog odnosa**

***Uvod*** – U uvodnom krugu supervizanti će se kratko osvrnuti na svoju trenutnu situaciju te reći imaju li neko otvoreno pitanje vezano uz rad s pripravnicima koje bi voljeli staviti u supervizijski fokus. Ukoliko se pojavi pitanje za fokus, supervizor će kroz dogovor sa supervizantima donijeti odluku kad i na koji način će staviti to pitanje u fokus, uzimajući u obzir hitnost i izraženost problema koji se stavlja u fokus. Pritom je moguće staviti to pitanje u fokus odmah, kasnije tijekom istog susreta ili na nekom od budućih susreta.

***»Vrhunska« iskustva*** – Ova aktivnost odabrana je s ciljem da supervizanti osvijeste koliko je važno dijeliti pozitivne aspekte svog rada, a ne samo one s kojima imamo problema te kako se osnažujemo kroz taj proces. Aktivnost će započeti tako što će supervizor zatražiti od supervizanata da odaberu jedno svoje profesionalno iskustvo koje je po njihovom mišljenju i doživljaju bilo »vrhunsko«, na kojeg su osobito ponosni. Zatim će u paru ili trojci prepričati jedni drugima to iskustvo. Situaciju koju su odabrali zapisat će na papir kako bi se kasnije mogla iskoristiti u drugoj aktivnosti. Nakon toga supervizanti će podijeliti s cijelom grupom svoje dojmove o razgovoru o »vrhunskim« iskustvima.

***Faze procesa pripravnštva*** – U kratkom izlaganju supervizor će definirati osnovna obilježja procesa mentorstva te izložiti model pripravnštva u tri faze (Vizek Vidović i Žižak, 2011a). Nakon toga će zatražiti od supervizanata da oni sami prepoznaju što je prema njihovom

iskustvu karakteristično za pojedinu fazu pripravnštva te će supervizor potaknuti iznošenje mišljenja supervizanata kako bi se došlo do tema koje su njima osobno najznačajnije u radu s pripravnikom.

**Zadaci i vremenski okvir** - S obzirom da je mentorski odnos strukturirani odnos u kojem treba ostvariti ciljeve, postići rezultate te u kojem postoje jasne uloge i zadani vremenski okvir, supervizor će od supervizanata zatražiti da, vodeći računa o svemu tome, izdvoje i definiraju ciljeve i zadatke mentorskog odnosa tijekom sve tri faze. Kako bi to mogli što kvalitetnije napraviti, dobit će pripremljene materijale – usporedbu važećih propisa o pripravnštvu, Okvira nacionalnog standarda kvalifikacija za učitelje u osnovnim i srednjim školama (NVOO, 2016), i rezultata prvog dijela ovog istraživanja (prilog C). Cilj ove aktivnosti jest da supervizanti formiraju svoju radnu verziju tijekom procesa pripravnštva.

Nakon što su supervizanti kroz gore navedene aktivnosti dođu do odgovora na pitanje *što* trebaju raditi s pripravnicima, preći će se na pitanje *kako* raditi s pripravnicima.

**Razvoj suradnog odnosa** – Supervizor će vrlo kratko objasniti koncepciju suradnog odnosa (Čaćinović Vogrinčić i Mešl, 2007) i njegove ključne elemente (dogovor o sudjelovanju; radna definicija problema i sustvaranje rješenja; osobno vođenje). Nakon toga će dati supervizantima zadatak da se i sami okušaju u razgovoru koji uvažava koncepciju suradnog odnosa – da slušajući sugovornika kako izlaže neki problem na koji oni znaju rješenje (i vezano uz to čak imaju i »vrhunsko« iskustvo), ne reaguju automatski iz te pozicije, već da pažljivo saslušaju sugovornika, nastoje razumjeti njegovu perspektivu te mu pokušaju omogućiti da sam dođe do rješenja. U tu svrhu supervizanti će dobiti zadatak da karticu na koju su u okviru prethodne aktivnosti zapisali svoje »vrhunsko« iskustvo predaju osobi s kojom rade u paru. Osoba koja je dobila karticu, tu će situaciju predstaviti kao svoj problem (npr. rješavanje problema s vršnjačkim odnosima u razredu), a autor kartice joj treba pomoći da dođe do rješenja koristeći načela suradnog odnosa.

**Završna aktivnost – povjerenje** – Predviđeno je da se susret završi tako da se potakne supervizante da prije odlaska sa susreta osvijeste da svaki dobar odnos (pa tako i mentorski) leži u uspostavljenom povjerenju. Stoga će na kraju susreta supervizor pozvati supervizanti u aktivnost u kojoj svi članovi grupe bez međusobnog razgovora rade zajednički crtež na temu povjerenja.

U završnom krugu supervizanti će kratko izraziti s kojim dojmovima odlaze sa supervizijskog susreta.



### **3. tema susreta: Proces iskustvenog učenja – opažanje nastave, refleksija, modeliranje, planiranje**

*Uvod* – Kao i u prošlom susretu, supervizanti će se kratko reći kako su te imaju li neko otvoreno pitanje vezano uz rad s pripravnicima koje bi voljeli staviti u supervizijski fokus. Supervizor će donijeti procjenu kad i kako će se takvo pitanje staviti u fokus.

*Proces opažanja nastave* – S obzirom da je proces opažanja nastave sržna aktivnost u procesu mentorstva, važno je da supervizanti dobiju priliku detaljno proraditi sve relevantne čimbenike koji doprinose kvalitetnom opažanju. Nakon kratkog izlaganja o tijeku profesionalnog razvoja učitelja te o važnosti i karakteristikama iskustvenog učenja kroz nastavni proces, supervizor će supervizantima prezentirati načela važna za opažanju nastave. Objasniti će im ulogu sustavne refleksije u nastavnom procesu i detaljno proći kroz faze opažanja u nastavi (Bezinović i sur., 2012). Razgovarat će sa supervizantima i o korisnosti različitih obrazaca za opažanje nastave. Tijekom cijele aktivnosti supervizor će poticati dijalog o mogućnostima učinkovitog opažanja nastave koristeći prethodna iskustva supervizanata s kolegijalnim opažanjem nastave. Na kraju aktivnosti supervizanti će dobiti zadatak da prilagode postupak opažanja nastave potrebama pripravnika s kojim su u mentorskom odnosu i provedu opažanje. Njihova iskustva s opažanjem nastave bit će u supervizijskom fokusu na nekom od budućih susreta.

Na kraju susreta ponovno je predviđen završni krug tijekom kojeg supervizanti mogu izraziti svoje zaključke i dojmove.

### **4. tema susreta: Komunikacijske vještine – aktivno slušanje, postavljanje pitanja, davanje povratnih informacija**

*Uvod* – Kao i u prethodnim susretima, supervizanti će se kratko iznijeti svoja trenutna razmišljanja i dojmove te reći imaju li neko otvoreno pitanje vezano uz rad s pripravnicima koje bi voljeli staviti u supervizijski fokus. Poželjno bi bilo da se na ovom susretu u fokus stave neka od iskustava supervizanata s opažanjem nastave (vezano uz zadatak zadan na 3. susretu).

U ovom susretu supervizanti će reflektirati o različitim aspektima komunikacijskih vještina potrebni za kvalitetno vođenje učitelja kroz njihov pripravnički staž. S obzirom da je s tim ciljem predviđen veći broj aktivnosti, moguće je dio predviđenih aktivnosti prebaciti za sljedeći susret ukoliko supervizanti budu imali potrebu staviti u fokus više supervizijskih pitanja.

**Iskustvo slušanja** – Svrha ove aktivnosti bila je osvještavanje iskustva slušanja i pratećih osjećaja u situaciji kad imamo zadatak nešto napraviti sa sadržajem kojeg smo čuli od druge osobe (npr. sažeto prepričati, izdvojiti bitno...). Aktivnost će se provesti korištenjem ekspresivne tehnike »Pričanje bajki« (Pregrad, 2004) nakon koje će uslijediti refleksija.

U prvom koraku supervizor će supervizantima zadati zadatak da jedan drugome u paru prepričaju svoj početak dana. Pritom je zadatak slušača da što bolje upamti taj događaj i da ga prepriča natrag svom paru u obliku bajke. Zadatak slušača u ovom koraku je da procijeni sviđaju li mu se svi elementi priče te da sugerira što treba promijeniti. Nakon toga tvorac bajke je ponovno prepriča u korigiranom obliku. Nakon izvršene aktivnosti, supervizanti trebaju zamijeniti uloge.

U drugom koraku, nakon izvršene aktivnosti, supervizor će supervizantima postaviti pitanja o iskustvu kad oni slušaju i kad se njih sluša kako bi ih potaknuo na refleksiju. Primjeri pitanja su: »Kako vam je slušati?«, »Što vam je bilo lako, a što teško?«, »Kako vam je bilo stvarati priču nakon slušanja?«, »Jeste li imali osjećaj da vas se pažljivo sluša?«, »Kako vam je bilo slušati svoju priču prepričanu na drugi način?«, »Jeste li imali potrebu za korekcijama?«. Nakon refleksije o neposrednim iskustvima supervizanata, supervizor će potaknuti daljnju refleksiju na općenitijoj razini: »Što nam je važno u slušanju?«, »Kako slušamo?«, »Kako znamo da nas sugovornik čuje?«, »Što nam je važno u povratnim informacijama?«, »Što želimo, a što ne želimo čuti?«, »Što očekujemo od sugovornika?«. Sažimajući odgovore koje će dati supervizanti, supervizor će nastojati da svi zajednički dođu do osnovnih elemenata djelotvornog slušanja i djelotvornog govorenja.

**Aktivno slušanje** – Svrha ove aktivnosti je osvijestiti i primijeniti vještine aktivnog slušanja (parafraziranje, reflektiranje, sažimanje). Ukoliko sve relevantne vještine aktivnog slušanja nisu bile dovoljno dobro definirane u okviru prethodne aktivnosti, supervizor će ih objasniti supervizantima prije nego što krene u provođenje aktivnosti. Aktivnost se sastoji u tome da supervizanti u paru jedan drugome prepričaju neki svoj problem (uz uputu da ne izaberu problem koji im je jako uznemirujući ili težak), a da slušač pritom primjenjuje tehniku aktivnog slušanja. Nakon toga slijedi rasprava o dojmovima.

**Postavljanje pitanja** – Nakon kratkog osvrt na elemente djelotvornog govorenja koje su supervizanti sami prepoznali u prethodnim aktivnostima, supervizor usmjerava supervizante na reflektiranje na temu postavljanja pitanja s posebnim naglaskom na refleksivna pitanja te nastavlja razgovor o njihovim iskustvima s postavljanjem takve vrste pitanja.

***Davanje povratnih informacija*** – Da bi se supervizantima približili osjetljivi aspekte procesa davanja povratnih informacija, odradit će se sljedeća aktivnost. Svaki supervizant treba izvaditi 3 stvari iz torbe. Na temelju izvađenih stvari svaki supervizant će dati po jednu prosudbu o drugim supervizantima na temelju neke ili svih pokazanih stvari. Zatim će supervizor potaknuti refleksiju o tome koliko su točne te prosudbe i koliko nam se sviđaju. Ta iskustva poslužiti će kao osnova za raspravu o tome kako treba davati, a kako primiti povratne informacije.

U završnom krugu supervizanti će moći izraziti svoje dojmove sa susreta, u prvom redu vezano uz temu komunikacije koja će dominirati ovim susretom.

## **5. tema susreta: Savjetovanje – podrška i rješavanje problema**

***Uvod*** – Susret će početi na uobičajeni način, kratkim osvrtom supervizanata na aktualna zbivanja i dojmove te iskazivanjem prijedloga pitanja za supervizijski fokus. Bilo bi dobro da i u ovom susretu u fokusu budu neka od iskustava supervizanata s opažanjem nastave.

***Proces savjetovanja*** – Svrha ove aktivnosti je da supervizanti razviju razumijevanje osnovnih načela procesa savjetovanja (Nelson-Jones, 2007) s obzirom da se u mentorskom odnosu može očekivati da će pripravnik povremeno imati potrebu za podrškom te da u takvim situacijama mentoru može biti korisno poznavanje nekih temeljnih načela savjetovanja. Naime, pripravništvo predstavlja vrlo zahtjevno razdoblje profesionalnog razvoja te možemo očekivati da pripravnici budu izloženi s stresnim situacijama koje zahtijevaju drugačije načine suočavanja u odnosu na one koje su dotad koristili. U takvim situacijama može biti korisno da mentor pripravnika kroz razgovor potakne da u konkretnoj situaciji prepozna svoje načine suočavanja te da onda zajednički istraže moguće opcije suočavanja s tom situacijom. Uz pomoć karata COPE (Ayalon, Lukyanova i Egetmeyer, 2000) s jednim (ili nekoliko) supervizanata će se istražiti načini suočavanja s nekom od problematičnih situacija koje ima na poslu.

I na kraju ovog susreta predviđen je završni krug kako bi supervizanti mogli podijeliti svoje dojmove o susretu.

### **Opcionalna tema susreta**

Za ovaj susret je predviđeno da se održi ukoliko supervizanti za to budu iskazali potrebu. Naime, postoji mogućnost da se kroz prethodne susrete pojavi neka od važnih tema vezana uz

njihov rad s pripravnikom ili općenito uz ojačavanje njihovih mentorskih kompetencija, a koja nije unaprijed predviđena programom metode supervizije. U tom slučaju, razradit će se program ovog susreta. Također postoji mogućnost da u prethodnim susretima bude više pitanja za supervizijski fokus nego što se stigne odraditi u predviđenom vremenu te se onda ovaj susret može namijeniti radu na neodrađenim pitanjima predviđenim za fokus.

### **Završna tema susreta: Iskustvo mentorstva**

*Uvod* – Kao i uvijek, susret počinje s osvrtom supervizanata na aktualnu situaciju i najavom potencijalnih pitanja za supervizijski fokus.

*Iskustvo mentorstva* – Cilj ove aktivnosti je objediniti sva dosadašnja iskustva i spoznaje. Na početku će supervizor potaknuti refleksiju o sadržajnom aspektu supervizijskog rada, a zatim će uslijediti refleksija o procesnom aspektu.

*Osvrt na sadržajni aspekt rada* – Supervizor će dati supervizantima zadatak da radeći u grupi na temelju svog dosadašnjeg iskustva naprave »podsjetnik za mentorstvo« koji će sadržavati najbitnije smjernice za rad s pripravnikom po fazama. Nakon toga slijedi refleksija o zajedničkom radu sa sadržajne strane. Cilj ove aktivnosti je prepoznati ključne teme za rad mentora s pripravnikom te procijeniti koje su vještine potrebne za mentorski rad supervizanti imali prilike razviti kroz sudjelovanje u superviziji.

*Osvrt na procesni aspekt rada* – Cilj ove aktivnosti je napraviti evaluaciju procesnog aspekta rada, odnosno osvrt na iskustvo sudjelovanja u metodičkoj superviziji. Supervizor će dati supervizantima zadatak nacrtati sliku na temu »Što sam dobio/dobila od supervizije?«. Nakon što su slike budu završene, supervizanti će jedni drugima napisati poruku – što ih se dojmilo kod te osobe ili što bi joj poručili, a vezano uz njihovu profesionalnu ulogu. Svaki supervizant će zatim predstaviti svoju sliku i (ukoliko želi) prokomentirati poruke. Na kraju i supervizor daje svoj završni osvrt, nadovezujući se na dojmove supervizanata.

*Završni krug* – Za kraj rada supervizor će tražiti od supervizanata da daju osvrt na temu svojih budućih profesionalnih planova u radu s pripravnicima i općenito.

## ***5.2. Primjena modela metode supervizije za mentore učitelja pripravnika***

Kako bi se provjerila mogućnost primjene metode supervizije u razvoju kompetencija mentora, proveden je supervizijski ciklus metode supervizije s učiteljima koji su željeli razviti i usavršiti svoje mentorske kompetencije.

### *Metoda*

U metodičkoj superviziji sudjelovala je jedna supervizijska grupa od pet članica uz supervizoricu koja je bila u ulozi istraživača-sudionika, kako je to i uobičajeno kod akcijskih istraživanja (Robson i McCartan, 2016). Sve članice grupe bile su zaposlene kao učiteljice ili nastavnice matematike (jedna članica u osnovnoj školi, a četiri u srednjoj školi). Sve su članice grupe imale iskustva s mentorstvom učitelja pripravnika, osim jedne koja se upravo pripremala za tu ulogu. Dvije članice grupe mentorirale su pripravnike u razdoblju tijekom kojeg se održavala metoda supervizija.

Supervizijski susreti održali u razdoblju od četiri mjeseca prema planu metode supervizije koji je opisan u prethodnom poglavlju. Primijenjena je metoda sudioničkog opažanja s obzirom da je istraživačica bila u ulozi supervizorice te time u potpunosti uronjena u proces metode supervizije. Kako je tijekom sudjelovanja u procesu nemoguće trenutno bilježenje svih relevantnih zapažanja, bilješke je supervizorica radila neposredno nakon susreta. Osim bilješki supervizorice o tijeku supervizijskog procesa, za analizu sadržaja i tijeka supervizijskih susreta koristili su se još i materijali koje je supervizorica pripremila za svaki supervizijski susret te uradci supervizantata u određenim aktivnostima.

### *Rezultati*

Iskustva s pojedinim supervizijskim susretima bit će iznijeta na način da se za svaki susret prvo da opis provedbe pojedinih aktivnosti sa supervizantima, a zatim iznese osvrt supervizorice na održani susret.

### **Realizacija 1. susreta**

Nakon upoznavanja sa članovima grupe, supervizorica je predstavila način supervizijskog rada i postignut je dogovor oko organizacijskih pitanja. Zatim je supervizorica nastavila rad prema predviđenom programu metode supervizije.

## **1. tema – Mentori i pripravnici – očekivanja, uloge, odgovornost**

**Put od pripravnika do mentora** – Kako bi supervizantice osvijestile vlastito iskustvo pripravnništva i povezale ga sa svojim sadašnjim stupnjem profesionalnog razvoja, supervizorica je primijenila ekspresivnu tehniku »drvo s čovječuljcima«. Supervizantice su odabrale lik koji predstavlja njih kad su bile pripravnice i lik koji predstavlja kako se osjećaju sada u svojoj profesionalnoj ulozi. Većinom su izabrale likove koji se čvrsto drže debla za razdoblje kad su bile pripravnice (potreba za sigurnošću), a za sadašnji trenutak likove koji ležerno i slobodno nešto rade (sposobnost fleksibilnog reagiranja).

Nakon toga supervizorica im je postavila pitanje da prepoznaju što je njima bilo važno za njihov profesionalni razvoj kako bi od pripravnika došli do kompetentnog učitelja. Njihovi odgovori bili su:

- Držanje pravila
- Savjeti kolega vršnjaka
- Razmjena iskustava
- Podrška kolega iz zbornice
- Podrška mentora – koji je na raspolaganju i ima odgovore

**Uloge mentora i pripravnika** – Supervizorica je supervizantima kroz razgovor postavila pitanja o ulogama i zadacima mentora i pripravnika. Odgovore supervizanata o očekivanjima od mentora i pripravnika povezivala je s onima koji se navode u literaturi, kao i onima koji su prisutni u trenutno važećim propisima.

Supervizanti su kao **željene ishode** na kraju pripravničkog staža izdvojili:

- sigurnost u radu (da je sve posloženo kako bi trebalo s metodičke strane)
- prilagoditi razinu poučavanja
- prilagodba izvanrednim situacijama (fleksibilnost) (ova se kompetencija tek početno razvija tijekom pripravnništva)
- upoznati organizaciju škole
- upoznati kolektiv

Da bi postigli sigurnost u radu pripravnici trebaju eksperimentirati s različitim pristupima i metodama te se oslanjati na svoj odnos s učenicima i njihove rezultate.

Vrlo je važna **podrška stručne službe** ukoliko je dostupna.

Supervizanti kao **zadace mentora** izdvajaju:

- davanje povratnih informacija

- pomoć kod upoznavanja s kolektivom/školom
- podršku (posebno kod nepredviđenih situacija)

Smatraju da nije uloga mentora da pomaže pripravniku oko svladavanja zakona i administracije.

S obzirom da mentor svoje zadaće ispunjava kroz odnos s pripravnikom, postavlja se pitanje kako postići dobar odnos. Supervizorica je kratko istaknula da je ključno za izgradnju dobrog odnosa izdvojeno pitanje odgovornosti (osobne odgovornosti i odgovornosti za odnos) te najavila da će pitanje razvoja odnosa između mentora i pripravnika biti tema na sljedećem supervizijskom susretu.

***Kakva mentorica želim biti?*** – Supervizanticama je supervizorica postavila pitanje kakve mentorice bi htjele biti, a kakve ne bi htjele biti. Na ovo pitanje odgovorile su putem ekspresivne tehnike odabirući metafore za to kakve bi kao mentorice željele biti i kakve kao mentorice nikako ne bi htjele biti. Zatim su za pozitivnu metaforu trebale dati objašnjenje u obliku *Rado bih bila (npr. sunce, stablo...) jer bih tada...*, dok su za negativnu metaforu trebale dati objašnjenje u obliku *Nikako ne bih htjela biti (npr. baseball palica, ledenjak...), jer bih tada...* Njihova objašnjenja vezana uz pozitivne metafore obuhvaćale su teme pomaganja, osiguravanja povoljnih uvjeta i potpore te autonomije. Objašnjenja vezana uz negativne metafore bila su vezana uz odbojnost, hladnoću i nepristupačnost. Na kraju je svaka supervizantica dala osvrt na pozitivne i negativne metafore. Zaključile su kako, da bi bile dobre mentorice, trebaju nastojati imati pozitivan stav prema životu te imati realistična, a ne prevelika očekivanja. Važan im je i osjećaj autonomije – da mogu raditi onako kako žele, a ne kako je propisano. Pri tome je važno oslanjati se na povratne informacije, vidljive rezultate. Važno je i učinkovito upravljanje vremenom, da imaju osjećaj da imaju dovoljno vremena za sebe. Da bi se zaštitile od mogućih negativnih aspekata mentorstva jako je važan optimizam – usmjeriti se na ono što je dobro, a ne na ono što ne valja. Također je važno u kriznim situacijama stati i promisliti te sagledati situaciju u kontekstu. Ponekad je korisno i znati napraviti odmak i usmjeriti se na druge aktivnosti, dok se razjasni moguće rješenje.

U završnom krugu supervizantice su imale priliku kratko izraziti kako ih se dojmio ovaj susret.

### **Osvrt supervizorice na provedeni 1. susret**

*»Sve članice grupe su vrlo spremno sudjelovale u svim aktivnostima. Strukturu susreta sam uspjela ostvariti prema planu i sve su mi se predviđene teme doimale dobro povezane. Ne*

*bih mogla izdvojiti ništa posebno s čime nisam zadovoljna, ali sam zabrinuta oko mnogih aspekata. Zabrinuta sam vide li supervizanti korisnost sadržaja i aktivnosti koje sam im ponudila i jesam li dovoljno dobro »pogodila« njihove potrebe. Nisam sigurna jesam li previše vremena odvojila za objašnjavanje sadržaja, a nedovoljno za aktivnosti te jesam li možda trebala odabrati aktivnosti koje više potiču grupnu dinamiku (ili je za prvi susret možda bolje ovako kako sam sada napravila). Pitanje koja mi se nameće razmišljajući o ovom susretu je: »Kako uspješno izbalansirati edukacijsku funkciju susreta sa slobodnim iznošenjem iskustava i radom na situacijama koje su relevantne supervizantima?«.*

## **Realizacija 2. susreta**

**Uvod** – U uvodnom krugu, članovi grupe kratko su se osvrnuli na svoju aktualnu situaciju koristeći metaforu vremenske prognoze. Na pitanje supervizorice imaju li neko otvoreno pitanje vezano uz rad s pripravnicima koje bi voljeli staviti u supervizijski fokus, jedna kolegica istaknula je pitanje: *»Kako natjerati pripravnika da radi, ali na pristojan način?«*. Dogovorile smo se da to pitanje bude u fokusu na početku trećeg susreta, jer je povezano s temama kojima ćemo se baviti u ovom susretu.

### **2. tema – Tijek i sukreiranje procesa pripravnštva – razvoj suradnog odnosa**

**»Vrhunska« iskustva** – Od članova grupe supervizorica je zatražila da odaberu jedno svoje profesionalno iskustvo koje je po njihovom mišljenju i doživljaju bilo »vrhunsko«, na kojeg su osobito ponosni. U paru i u trojci zatim su prepričale jedne drugima to iskustvo. Situaciju koju su odabrale zapisale su na papir kako bi je kasnije mogli iskoristiti u drugoj aktivnosti. Nakon toga podijelile su s cijelom grupom svoje dojmove o razgovoru o »vrhunskim« iskustvima. Zaključak refleksije o ovoj aktivnosti je išao u smjeru kako je jako važno dijeliti aspekte svog rada koji su pozitivni, pogotovo s obzirom da smo u svakodnevnoj profesionalnoj komunikaciji skloni govoriti samo o onim teškim, nerješivim situacijama. Grupa zaključuje da je to izrazito važno i u radu s pripravnicima.

**Faze procesa pripravnštva** – U kratkom izlaganju supervizorica je definirala osnovna obilježja procesa mentorstva te izložila model pripravnštva u tri faze. Nakon toga je zatražila od članova grupe da oni sami prepoznaju što je prema njihovom iskustvu karakteristično za pojedinu fazu pripravnštva. Kroz dijalog supervizanata i supervizorice o obilježjima faza mentorstva došle su do sljedećeg modela:



1. faza	2. faza	3. faza
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Upoznavanje pripravnika s procesom (zakonski okvir, pripreme za sat, teme za rad)</li> <li>- Upoznavanje s osobom (kakav je kao osoba, uspostaviti odnos)</li> <li>- Stav pripravnika prema učenicima</li> <li>- Pripravnik traži praktične savjete (propisi, dokumentacija...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pripravnik je malo ležerniji</li> <li>- Već ima neka iskustva</li> <li>- I dalje pita – detaljnija pitanja, kompliciranije situacije</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Panika pred stručni ispit – važna podrška mentora</li> <li>- Sistematiziranje svega</li> <li>- Dosta iskustva – razmjena ideja i mišljenja</li> <li>- Prijateljski/kolegijalni odnos</li> </ul>

**Zadaci i vremenski okvir** – S obzirom da je mentorski odnos strukturirani odnos u kojem treba ostvariti ciljeve, postići rezultate te u kojem postoje jasne uloge (od kojih uloga mentora podrazumijeva veću odgovornost za odnos) i zadani vremenski okvir, od članova grupe supervizorica je zatražila da, vodeći računa o svemu tome, izdvoje i definiraju ciljeve i zadatke mentorskog odnosa tijekom sve tri faze. Članovi grupe dobili su potrebne materijale (usporedbu važećih propisa o pripravništvu, Okvira nacionalnog standarda kvalifikacija za učitelje u osnovnim i srednjim školama (NVOO, 2016) i rezultata prvog dijela ovog istraživanja) i koristeći se njima formirali svoju radnu verziju tijekom procesa pripravništva koja je prikazana u tablici 5.2.

**Razvoj suradnog odnosa** – S obzirom da su članovi grupe kroz prethodnu aktivnost došli do (radne verzije) odgovora na pitanje što trebaju raditi s pripravnicima, postavlja se pitanje kako raditi s pripravnicima. Supervizorica je stoga vrlo kratko objasnila koncepciju suradnog odnosa i njegove ključne elemente (dogovor o sudjelovanju; radna definicija problema i sustvaranje rješenja; osobno vođenje) te dala supervizanticama zadatak da se i same okušaju u razgovoru koji uvažava koncepciju suradnog odnosa. Cilj aktivnosti bio je da se supervizant slušajući sugovornika kako izlaže neki problem za koji supervizant na temelju svog prethodnog profesionalnog iskustva već unaprijed zna rješenje, odupre automatskom davanju rješenja problema, već da pažljivo sasluša sugovornika, nastoji razumjeti njegovu perspektivu te mu pokuša omogućiti da sam dođe do rješenja. U tu svrhu supervizantice su svoju karticu sa »vrhunskim« iskustvom predale osobi s kojom su radile u paru, koja će tu situaciju predstaviti kao svoj problem (npr. rješavanje problema s vršnjačkim odnosima u razredu).

*Tablica 5.2.*  
Radni model procesa pripravnštva

Početna faza	Središnja faza	Završna faza
<b>Organizacijski okvir:</b>		
5 sati kod mentora 2 sata kod pripravnika	20 sati kod mentora 5 sati kod pripravnika	5 sati kod mentora 3 sata kod pripravnika 4 sata povjerenstvo za praćenje
1. sastanak: definiranje načina rada obaveze dogovor oko odlazaka na nastavu	2. sastanak: analiza, smjernice, savjeti (dodatni sastanci po potrebi)	3. sastanak: sistematizacija (dodatni sastanci po potrebi)
Davanje povratnih informacija i savjeta	Davanje povratnih informacija i savjeta	Davanje povratnih informacija i savjeta
<b>Relevantni sadržaji:</b>		
<i>Priprema i provedba nastavnih sati:</i>		
Pisanje priprema	Pisanje priprema	Pisanje priprema
Praćenje nastavnog plana i programa	Praćenje nastavnog plana i programa	Praćenje nastavnog plana i programa
	Primjena pristupa usmjerenog na učenika u nastavi	
	Primjena strategija za pomoć učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama	
Ispiti / vrednovanje	Ispiti / vrednovanje	Ispiti / vrednovanje
<i>Upravljanje razredom:</i>		
Pozitivan odnos prema učenicima		
Otvorena komunikacija i uspostava suradnje s učenicima	Otvorena komunikacija i uspostava suradnje s učenicima	Otvorena komunikacija i uspostava suradnje s učenicima
<i>Ostale teme:</i>		
	Izvođenje izvannastavnih aktivnosti	
	Razvoj pozitivnog odnosa s roditeljima	
Razredništvo ako je pripravnik razrednik	Razredništvo ako je pripravnik razrednik	Razredništvo ako je pripravnik razrednik
	Rad na profesionalnom razvoju	Rad na profesionalnom razvoju
Voditi računa da stručna služba škole uputi pripravnika u teme: Propisi i dokumentacija Ustroj i funkcioniranje škole Suradnja sa zajednicom		

Kako je jedna kolegica morala otići ranije, u aktivnosti su sudjelovala dva para. U davanju osvrta na ovu aktivnost, jedna supervizantica je naglasila da joj je vrlo neobično

razgovarati na taj način, da se prvo detaljno sasluša osoba koja traži rješenje za neki problem, da je navikla da se odmah krene s idejama za moguća rješenja. Druga supervizantica vrlo se dobro snašla u prvom dijelu razgovora dok je trebala istraživati perspektivu sugovornice, ali u trenutku kad je trebalo usmjeriti razgovor prema mogućim rješenjima naišla je na poteškoće (vjerojatno zbog toga što ona ima nešto manje radnog iskustva). Na kraju je jedna supervizantica naglasila kako joj je veliko radno iskustvo pomoglo da lako zauzme perspektivu pripravnika, ali i da je postala prilično nestrpljiva u iščekivanju da pripravnik nađe rješenje za pojedinu situaciju.

**Završna aktivnost – povjerenje** – Na kraju je provedena aktivnost u kojoj svi članovi grupe bez riječi rade zajednički crtež na temu povjerenja. Kroz rad na crtežu vidjelo se da su se sve članice grupe trudile da se na logičan način nadovežu na već nacrtano te da izgrade neku smislenu strukturu. Kako je struktura slike postajala više definirana tako su članice grupe bile više sigurne u to što da dodaju na sliku kad na njih dođe red te se smanjivala mogućnost da dodaju nešto što se u konačnici neće uklopiti u sliku.

Na kraju su supervizantice u jednoj do dvije rečenice izrazile s kojim osjećajem odlaze sa supervizijskog susreta. Tri supervizantice su istaknule da su jako zadovoljne, jer su se napunile energijom tijekom susreta, dok jednoj nisu baš sve aktivnosti bile pogođene (npr. naglasila je da ne voli crtati), iako je sveukupno bila zadovoljna.

## **Osvrt supervizorice na provedeni 2. susret**

*»Tijekom susreta bila sam jako zadovoljna što supervizantice vrlo spremno sudjeluju u svim aktivnostima te što su im se neke aktivnosti jako sviđele i izazvale ugodne emocije (npr. razgovor o »vrhunskim« iskustvima). Bilo je lijepo gledati kako ta aktivnost mijenja atmosferu u grupi. Općenito se supervizantice vrlo lako usmjeravaju na zadatak i odrađuju ga vodeći računa o svrsi zadatka. Zadovoljna što sam u svim aktivnostima dobila vrlo smislene i vrijedne odgovore članica, što znači da su aktivnosti primjereno osmišljene i da sam ih dobro vodila. Tijekom aktivnosti »rješavanja problema« supervizantice su pokazale da su otvorene, pažljive i tople, no moglo se uočiti kako im je prirodno da odmah krenu direktno na razgovor o mogućim rješenjima problema što znači da je ova aktivnost dobro odabrana u svrhu poticanja korištenja načela suradnog odnosa.*

*U ovom susretu omogućila sam više prostora za refleksiju i komentiranje njihovih iskustava učenja s čime sam zadovoljna. Istovremeno, smatram da bi tog prostora trebalo biti puno više. Pitam se je li moj propust što nisam već dosada osigurala veći prostor za takvu*

*komunikaciju ili je možda ovako kako sam napravila bolje s obzirom da se supervizantice sada po prvi put susreću s oblikom supervizijskog rada. Također, slično kao i u prvom susretu, pitam se je li ovaj susret bio previše edukacijski, a premalo supervizijski usmjerene. U odnosu na prethodni susret može se uočiti da je bilo više mogućnosti za aktivno uključivanje članica, ali još uvijek nismo se udubili u njihove profesionalne dileme na supervizijski način (tj. nije bilo pravog fokusa).*

*Reflektirajući o proteklom susretu pitam se kako osigurati suradnju u grupi, ako bi se tijekom rada pokazalo da netko od sudionika ima teškoća ili otpora u prihvaćanju načina komunikacije na kojem se temelji supervizijski rad. Konkretno, nameću mi se sljedeća pitanja za daljnju refleksiju (ili metasuperviziju): »Kako prevladati razlike u profesionalnoj komunikaciji između supervizora i stručnjaka iz drugih područja? Kako procijeniti kada razlike treba uvažiti i prihvatiti, a kada treba raditi na promjeni?«.*

### **Realizacija 3. susreta**

*Uvod* – U uvodnom krugu, nakon osvrta svih supervizantica na trenutnu situaciju, dogovoreno je da se na ovom susretu u supervizijski fokus stavi pitanje koje je jedna od supervizantica najavila na prethodnom susretu.

#### ***Osvrt na 2. temu – Tijek i sukreiranje procesa pripravnštva***

*Faze procesa pripravnštva* – Supervizorica je u pisanom obliku pripremila prikaz modela procesa pripravnštva kojeg su supervizantice osmislile na prethodnom susretu (tablica 5.2.) te ga je podijelila supervizanticama. Supervizantice su bili generalno zadovoljne kako model izgleda, a sa supervizoricom su detaljnije raspravile teme koje se ne smatraju zadacima na kojima s pripravnicima radi mentor, već drugi djelatnici škole (propisi i dokumentacija, ustroj i funkcioniranje škole, suradnja sa zajednicom). Također su raspravile moguća rješenja ukoliko suradnja sa stručnom službom u školi nije dobra.

*Supervizijski fokus* – Kako je najavljeno, jedna supervizantica je u supervizijski fokus stavila svoj odnos s pripravnicom koja je nedavno uspješno položila stručni ispit. S obzirom da je imala problema u ostvarivanju ciljeva mentorskog rada s tom pripravnicom, supervizantica si je postavila pitanje »Što mogu naučiti iz iskustva s pripravnicom koja nije surađivala u skladu s očekivanjima?«. Naime, ona je sa svojom pripravnicom imala problema već od prvog sastanka kojeg su jedva dogovorile. Također je bio veliki problem dogovoriti prisutnost kako

mentorice na satu pripravnice, tako i pripravnica na satu mentorice. Zbog takvog stava pripravnice, pri kraju pripravničkog staža još puno obveza nije bilo odrađeno. U cijeloj situaciji bilo je dobro to što je pripravnica imala dobra metodička znanja i vještine te je kvalitetno odrađivala nastavu. Uz intenzivnu podršku mentorice neposredno prije stručnog ispita, ipak ga je uspješno položila. Tijekom rada s pripravnicom, mentorica se često osjećala bespomoćno. Kroz razgovor se kao bitan faktor njihovog odnosa izdvojila njihova razlika u pristupu – mentorica voli da su sve stvari dobro organizirane i posložene te se nastoji držati standarda, dok pripravnica više voli da stvari idu ležerno i spontano, sklona je odgađanju, a kad je suočena s istekom roka reagira emocionalno. Kad je supervizantica u fokusu ispričala sve što joj se činilo važnim, zatražila sam mišljenje drugih supervizantica metodom »*outsider witness*« (White, 2007). Supervizanticu koja je bila u fokusu zamolila sam da se malo izdvoji i okrene leđima ostalima i pažljivo sluša što će one ispričati te da iz onoga što čuje izdvoji ono što se njoj čini korisnim za njenu situaciju. Nakon toga zamolila sam sve supervizantice da kažu koji dijelovi priče su ih se najviše dojmili, opišu svoje reakcije, misli, osjećaje te da to povežu s vlastitim iskustvom. Iznoseći svoje dojmove, sve su se supervizantice iznenadile pristupom pripravnice svojim obvezama i većina komentara se odnosila na situacije kad se s nekim ne možemo »naći na istoj valnoj duljini«. Moguće strategije suočavanja s takvim situacijama kretale su se od toga da pokušamo naći načina da dopremo do druge osobe do toga da se distanciramo ili da uključimo nadređene. Istaknule su da je vrlo važno i razjasniti što je čija odgovornost. Supervizantica čiji je slučaj bio u fokusu je iskoristila komentare svojih kolegica kako bi u širem kontekstu sagledala svoj odnos s pripravnicom. Ras na fokusu završen je zaključkom da u problemskim situacijama kao što je ova treba vrlo pažljivo odvagati koja bi strategija bila najbolja, jer svaka strategija može imati i određene negativne posljedice.

### **3. tema – Proces iskustvenog učenja – opažanje nastave, refleksija, modeliranje, planiranje**

Nakon kratkog uvoda o važnosti i karakteristikama iskustvenog učenja kroz nastavni proces, supervizorica je održala kratko izlaganje o opažanju nastave koje je sržna aktivnost u procesu mentorstva te raspravila sa supervizanticama načela važna pri opažanju nastave. Dogovorila je sa supervizanticama da za zadaću odrade opažanje nastave primjenjujući načela za opažanje nastave. Neke supervizantice su već imale iskustva s kolegijalnim opažanjem nastave, što će svakako dobro doći u provedbi ove aktivnosti. S obzirom da su između 3. i 4. susreta školski praznici, dogovoreno je da se opažanje provede do 5. susreta.

**Završni krug** – Supervizantice su samo kratko komentirale dojmove s današnjeg susreta. Nekoliko supervizantica je naglasilo kako se primjećuje da je atmosfera opuštenija.

### **Osvrt supervizorice na provedeni 3. susret**

*»Zadovoljna sam što su opet bile prisutne sve supervizantice, što su uistinu odgovorne i vrlo lako i vrlo rado prihvaćaju sve predviđene aktivnosti. Osjeti se da su jako orijentirane prema cjeloživotnom učenju i otvorene prema novim izazovima. Zadovoljna što sam rad u fokusu uspjela odraditi tako da bude zaokružen, da supervizantica u fokusu dobije nešto za sebe i da sve supervizantice budu uključene. Supervizantice su se pogotovo za vrijeme rada na fokusu vrlo lako uključivale u raspravu. Pri davanju povratnih informacija i dijeljenju iskustava vrlo su spontane i brze.*

*Gledajući unatrag na sva tri susreta methodska supervizija čini mi se na drugačiji način zahtjevnija za supervizora u odnosu na razvojno-integrativnu superviziju. Konkretno, nameće mi se pitanje: »Kako u methodskoj superviziji uspješno balansirati različite vrste odgovornosti – za proces, za sadržaj rada, za atmosferu u grupi, za organizaciju...?«.*

### **Realizacija 4. susreta**

**Uvod** – U uvodnom krugu nitko od supervizanata nije izdvojio neki posebni problem ili pitanje, ali izvijestile su da imaju dogovor za opažanje nastavnog sata što će biti u supervizijskom fokusu na sljedećem supervizijskom susretu. Jedina supervizantica koja je u ovom trenutku usred procesa rada s pripravnicom kaže da ide sve u redu i da teme koje prolazimo dobro pokrivaju njene potrebe.

#### **4. tema – Komunikacijske vještine – aktivno slušanje, postavljanje pitanja, davanje povratnih informacija**

Kao uvod u ovu temu, supervizorica je u nekoliko rečenica naglasila važnost i ulogu komunikacijskih vještina, povezujući to s elementima za koje je u prethodnim susretima utvrđeno da su relevantne u procesu pripravnštva.

**Aktivnost: Priča o početku dana** – Supervizanticama je zadan zadatak da jedna drugoj u paru prepričaju svoj početak dana. Zadatak slušača je da pažljivo prati sadržaj izlaganja te da ga prepriča natrag u obliku bajke i da ga zatim korigira u skladu s povratnim informacijama. Svrha ove aktivnosti bila je osvještavanje iskustva slušanja te osjećaja koji nas prate u

situacijama kad imamo zadatak napraviti nešto sa sadržajem kojeg smo upravo čuli. Nakon izvršene aktivnosti, supervizorica je pokrenula refleksiju o iskustvima supervizantica iz pozicije osobe koja sluša i iz pozicije osobe koju se sluša. Supervizantice su sve izrazile da im je bilo dosta lako slušati, ali da su se morale jako koncentrirati da zapamte sve relevantne detalje. Nakon prepričavanja nisu imale baš neku potrebu za korekcijama, niti im ih je bilo teško napraviti. Iz toga se povela na rasprava na općenitijoj razini vezana uz pitanja: »Što nam je važno u slušanju?«, »Kako slušamo?«, »Kako znamo da nas sugovornik čuje?«, »Što nam je važno u povratnim informacijama?«, »Što želimo, a što ne želimo čuti?«, »Što očekujemo od sugovornika?«. Kroz razgovor supervizorice sa supervizanticama, zajednički su došle do osnovnih elemenata djelotvornog slušanja i djelotvornog govorenja. Pritom se moglo uočiti da su supervizantice u svom načinu razmišljanja o komunikaciji puno više svjesne važnosti djelotvornog govorenja i aspekata koji su pritom bitni, a puno su manje pažnje dosad obraćale na slušanje.

**Aktivno slušanje** – Elemente djelotvorne komunikacije koji se nisu spontano pojavili supervizorica je kroz razgovor pojasnila (to su uglavnom bile vještine aktivnog slušanja: parafraziranje, reflektiranje, sažimanje). Nakon toga, supervizantice su dobile zadatak jedna drugoj prepričati neki svoj problem, a da pritom slušač primjenjuje tehniku aktivnog slušanja. Nakon izvršenog zadatka uslijedila je refleksija o iskustvu aktivnog slušanja. U refleksiji supervizantice su koristile svoja iskustva kako bi prepoznale i pojasnile procese aktivnog slušanja. Izrazile su da im se čini da je parafraziranje i sažimanje zapravo isti proces.

**Postavljanje pitanja** – Nakon kratkog osvrtu na elemente djelotvornog govorenja koje su supervizantice same prepoznale, supervizorica je usmjerila supervizantice na temu postavljanja pitanja i to posebno na refleksivna pitanja. Supervizorica je postavila pitanje supervizanticama postoji li netko tko im postavlja drugačija, posebna pitanja koja ih potiču na dublje promišljanje. Sve supervizantice su izdvojile nekoga i razvila se vrlo bogata rasprava o tim iskustvima. Supervizantice su zaključile smo da pitanja koja su nam najkorisnija najčešće nije lako čuti, da mora postojati spremnost da ga čujemo. Još jedan važan uvjet je da moramo osjećati da nam osoba koja postavlja takvo pitanje želi dobro i da je spremna pomoći nam u iznalaženju rješenja. Tu se pojavilo i pitanje kako postupiti kad se nađemo u situacijama da osobi trebamo reći nešto neugodno o njoj, što joj neće biti lako čuti pa će jedna od tema na sljedećem susretu biti o mogućnostima konfrontacije.

**Davanje povratnih informacija** – Supervizorica je supervizanticama dala zadatak izvaditi 3 stvari iz torbe na temelju kojih će ostali članovi grupe dati prosudbu o toj osobi. Cilj

ove aktivnosti bio je osvijestiti osjetljive aspekte procesa davanja povratnih informacija. Nakon provedene aktivnosti, uslijedila je refleksija o tome koliko su točne prosudbe koje su donesene u okviru aktivnosti i kako je supervizanticama bilo čuti te prosudbe. Zaključile su da je većina tih prosudbi bila točne, ali neke od njih ipak su bile netočne, u pravilu zbog nedostatka specifičnih informacija (npr. u kojim okolnostima je napukao ekran mobitela). To je bila osnova za dijalog o tome kako treba davati, a kako primiti povratne informacije.

**Završni krug** – Za kraj rada, s obzirom da je tema susreta bila komunikacija i da je oblik komunikacije kojem težimo u završnoj fazi rada s pripravnikom dijalog, supervizanti su trebali odabrati jedan lik (npr. lik iz filma ili knjige), osobu s kojom bi voljeli biti u dijalogu. Supervizantice su uglavnom odabrale likove koji su im uzori po tome što su autentični i dovoljno smjeli da stoje iza vlastitih stajališta.

#### **Osvrt supervizorice na provedeni 4. susret**

*»Na ovom susretu supervizantice su bile vrlo spontane te, kao i uvijek, vrlo aktivne. U svim aktivnostima osjeća se podrška i međusobno razumijevanje supervizantica. Jako mi se dopala rasprava o postavljaju pitanja, bila je vrlo zanimljiva, iskrena i konstruktivna.*

*Međutim, imam neke dileme oko koncepcije mog rada. Ovo mi je prvo iskustvo da sa stručnjacima struke koja nije pomagačka zalazim dublje u aspekte profesionalne komunikacije i moram priznati da je drugačije nego što sam očekivala. U nekim elementima mi se čini da su sasvim uspješni i da im tu ne treba nikakvo dodatno osvjježavanje (npr. početni kontakt, uvažavanje sugovornika, pažljivost pri davanju povratnih informacija), dok u nekim situacijama imam dojam da se radi o njima potpuno novog kutu gledanja na komunikaciju (npr. važnost djelotvornog slušanja). Sada, nakon 4. supervizijskog susreta, mi se čini važno da se odmah nakon uvodnog dijela o obliku i temama rada, detaljno s članovima grupe istraže njihove potrebe i na temelju toga odabere odgovarajući pristup (nešto slično sam i napravila na prvom susretu, no tada nisam bila svjesna važnosti tog koraka). Svakako supervizor u provođenju metode supervizije treba biti vrlo fleksibilan jer potrebe pojedinih supervizijskih grupa mogu biti uistinu vrlo različite, iako postoje zajedničke teme na kojima treba raditi.*

*Pitanja koja mi na kraju susreta ostaju otvorena za promišljanje i, eventualno, usmjeravanje rada na budućim susretima su »Kako u radu s grupom pronaći dobar balans između edukacije i klasičnog supervizijskog rada? Trebam li više insistirati da se izdvoje teme za fokus?«. «*



## **Realizacija 5. susreta**

*Uvod* – S obzirom da je zbog organizacijskih teškoća proteklo dosta vremena od između prethodnog i ovog susreta (6 tjedana) te s obzirom da je susret održan u predzadnjem tjednu nastavne godine, supervizorica je započela susret uporabom ekspresivne tehnike »most-škrinja-iskra«. Supervizanti su trebali odgovoriti što bi od onoga što su u posljednje vrijeme doživjeli na poslu bacili u rijeku s mosta, što bi sačuvali u škrinji kao posebnu vrijednost i što doživljavaju kao iskru koja im daje inspiraciju. Ova je tehnika stvorila dobru energiju i postavila dobru osnovu za rad.

### ***Osvrt na 3. temu – Proces iskustvenog učenja – opažanje nastave, refleksija, modeliranje, planiranje***

Kao što je ranije opisano, supervizantice su na trećem susretu dobile zadatak provesti opažanje pripravnika ili nekog drugog kolege te je supervizorica predvidjela da značajan dio ovog susreta bude posvećen detaljnoj refleksiji o iskustvima s opažanja. Od prisutnih supervizantica dvije su provele opažanje. Na temelju njihovih iskustava supervizantice su kroz dijalog sa supervizoricom reflektirale o ključnim pitanjima i izazovima vezanim uz opažanje – strukturirano/nestrukturirano opažanje, snalaženje s predlošcima za opažanje, vođenje profesionalnog razgovora o rezultatima opažanja. Tijekom razgovora sa supervizanticama razjasnile su se smjernice za buduća opažanja:

- uvijek biti spreman dio opažanja odraditi nestrukturirano;
- dobro se pripremiti za strukturirano opažanje – odabrati ključne čestice, grupirati ih po područjima opažanja, prilagoditi skalu odgovora, imati iskustva s primjenom obrasca (probno opažanje, samoprocjena);
- razmišljati o procesu opažanja kao o cjelovitom procesu koji uključuje i pripremu i kasniju analizu;
- pažljivo voditi razgovor o opažanju – dati prostora pripravniku da kaže svoje mišljenje, ukazati na ono što je bilo dobro, zajednički doći do smjernica što bi moglo biti bolje.

Jedna supervizantica imala je izvrsno iskustvo s opažanjem, a druga je imala vrlo loše iskustvo, jer kolegica nije pokazala zadovoljavajuću razinu suradnje. S obzirom da se već ranije tijekom supervizijskih susreta pojavljivala tema kako izaći na kraj kad druga osoba ne surađuje u skladu s očekivanjima uobičajenim za njenu profesionalnu ulogu, supervizorica je imala spremnu temu konfrontacije. Kroz dijalog su se raspravile teškoće i izazovi pri primjeni

konfrontacije te moguće opcije za rješavanje situacija u kojima ne uspijevamo postići otvorenu i konstruktivnu komunikaciju. U razgovoru o ovoj temi, ponovno se kao relevantno pojavilo pitanje što je čija odgovornost u mentorskom odnosu, a u skladu s profesionalnim ulogama mentora i pripravnika.

### **5. tema – Savjetovanje – podrška i rješavanje problema**

Početak rada na temi savjetovanja supervizorica je započela s paralelom između procesa savjetovanja i procesa poučavanja (savjetovanje se može smatrati procesom učenja životnih vještina). Potrebu za savjetovanjem najčešće imamo kad se »zaglavimo« u nekom problemu te se i u mentorskom odnosu može očekivati da će situacije u kojima pripravnik ima potrebu za savjetovanjem od strane mentora biti one u kojima iz nekog razloga ne funkcionira način na koji se pripravnik dotada nosio s izazovima na poslu. Ovdje može biti korisno da pripravnik kroz razgovor s pripravnikom osvijesti način suočavanja s problematičnom situacijom i zajednički istraže moguće opcije.

**Izvori podrške** – Da bi se prikazala važnost sagledavanja šire perspektive mogućih načina suočavanja sa stresnim situacijama, supervizorica je s jednom supervizanticom uz pomoć karata COPE istražila načine suočavanja s problematičnom situacijom koju ima na poslu (skupina nemotiviranih učenika u jednom razredu). Kroz rad se pokazalo da supervizantica koristi višestruke načine suočavanja, a najviše se oslanja na podršku kolega u zbornici. Aspekt problemske situacije koji doživljava posebno teškim jest osjećaj da su njezina uvjerenja u radu s tim učenicima ugrožena. Tu pak pomaže osloniti se na odnos s drugim učenicima. Ostale supervizantice su vrlo pomno pratile taj rad i na kraju se uključile sa svojim refleksijama i iskustvima s obzirom da se radi o situaciji koja je svim supervizanticama poznata i bliska te se i pripravnici vrlo često s njom susreću.

**Završni krug** – Za kraj rada, supervizantice su dale samo kratki završni komentar da odlaze s dobrim osjećajem.

### **Osvrt supervizorice na provedeni 5. susret**

*»Na ovom susretu grupna dinamika je bila izvrsna. Interakcije među članovima bile su spontane, otvorene i vrlo podržavajuće. Zadovoljna sam što sam uspjela zaokružiti sve predviđene teme u ovih 5 susreta (iako slijedi još osvrt dviju supervizantica na rezultate opažanja) i što se bliži završni susret. Cijeli susret sam uspjela voditi vrlo spontano. Iako sam*

*imala pripremljenu vrlo čvrstu strukturu susreta, gotovo da nisam imala dijelove u kojima nešto objašnjavam supervizanticama, već sam sve to provukla kroz tijek razgovora. Doduše, nije bilo teško odraditi susret na taj način, jer je aktivnost supervizantica bila uistinu visoka. «*

## **Realizacija 6. susreta**

*Uvod* – U uvodnom krugu članovi grupe kratko su se osvrnuli na svoju trenutnu situaciju te je supervizorica provjerila ima li koja supervizantica neku otvorenu temu na kojoj bi htjela raditi. Nijedna supervizantica nije imala temu za supervizijski fokus, ali su dvije supervizantice došle sa svojim dojmovima s opažanja nastave.

### ***Osvrt na 3. temu – Proces iskustvenog učenja – opažanje nastave, refleksija, modeliranje, planiranje***

Dvije članice koje nisu u prethodnom susretu izložile svoja iskustva s opažanja nastave sada su izložile svoja iskustva opažanja pripravnika, odnosno drugog kolege. Supervizorica je sa supervizanticama kroz dijalog istražila njihova iskustva te su na temelju njihovog iskustva još jednom potvrđeni zaključci s prethodnog susreta.

### ***6. tema – Iskustvo mentorstva***

Cilj ovog susreta bio je objediniti sva dosadašnja iskustva i spoznaje. S obzirom da je supervizijski ciklus imao naglašenu edukativnu komponentu, prvo je napravljen temeljit osvrt sa **sadržajne strane**. Supervizantice su dobile zadatak da radeći u grupi naprave »podsjetnik za mentorstvo«. U pripremljenim materijalima imale su istaknute sve teme koje smo prošli u prethodnim susretima i one su sada trebale posložiti najbitnije smjernice za rad s pripravnikom po fazama (u prilogu D).

Nakon toga su supervizanti vođeni supervizoricom reflektirali o zajedničkom radu sa sadržajne strane. Svaka supervizantica dala je svoj osvrt. Supervizantice su vrlo korisnom procijenile strukturu rada sa pripravnikom koju su dobile jer su česte situacije u radu s pripravnici kad se mentor sjeti da nije dogovoreno ili odrađeno nešto te da to treba nadoknaditi (npr. pripravnik nije upoznat s pojedinim pravnim propisima ili nije dobro posložen raspored odrađivanja oglednih sati). Zaključile su kako bi bilo korisno da svi mentori, barem na razini informacija, budu upoznati s očekivanom strukturom i oblikom rada mentora s pripravnikom. Sve teme koje su bile dio programa methodske supervizije smatraju korisnim i

relevantnim za rad s pripravnikom, iako smatraju da za pojedine elemente treba procijeniti kad ih je primjereno koristiti (npr. aktivno slušanje). Naglasile su kako bi više pažnje trebalo posvetiti temi opažanja nastave i temeljitije napraviti edukativni dio te detaljnije analizirati iskustva s opažanja nastave. Jedna od supervizantica dosad nije imala iskustvo mentorstva i ona je navela da se sada osjeća spremnom za takvu zadaću u smislu jasnih očekivanja kako proces rada s pripravnikom treba izgledati, ali da bi joj trebala podrška kada bi krenula u proces mentorstva pripravnika. Sve supervizantice smatraju da bi bilo dobro da edukacija za mentore bude u malim grupama kao što je bila njihova, jer u većim grupama nije moguće uspostaviti tu razinu otvorenosti i povjerenja. Smatraju da bi bilo idealno da se u ovakav oblik edukacije i podrške uključe mentori nakon što dobiju prvog pripravnika te da nema osobitog smisla da se učitelji/nastavnici unaprijed educiraju za mentore.

Da bi se napravila evaluacija s **procesne strane**, odnosno osvrt na iskustvo supervizantica s radom u supervizijskoj grupi, odrađeno je nekoliko aktivnosti. Svaka supervizantica je trebala nacrtati sliku na temu »Što sam dobila od supervizije?«. Nakon što su slike bile završene, supervizantice su dobile zadatak da svakoj članici grupe napišu poruku – što ih se dojmilo kod te osobe ili što bi joj poručili, a vezano uz njihovu profesionalnu ulogu. Svaka članica je zatim predstavila svoju sliku i prokomentirala poruke (ukoliko je to željela). Uglavnom je naglašena vrijednost razmjene iskustava i međusobne podrške. Na kraju je i supervizorica dala svoj osvrt naglašavajući zadovoljstvo kvalitetom rada u grupi i vrlo ugodnom atmosferom.

**Završni krug** – Za kraj rada primijenjena je još jedna ekspresivna tehnika. Supervizantice su trebale odabrati jednu od fotografija različitih puteva i prokomentirati kamo dalje idu. Susret je time završio u ugodnoj atmosferi.

### **Osvrt supervizorice na provedeni 6. susret**

*»Grupna dinamika je i na ovom susretu je bila jako dobra i cijeli susret je prošao glatko i vrlo ugodno. Slično kao i na prethodnom susretu, trudila sam se biti što je moguće više u procesu kako bi to »razmekšalo« dosta čvrstu strukturu kakvu sam osmislila (a i kakva se ne može izbjeći na zadnjem susretu), što se nadam da sam uspjela.*

*Razmišljajući o evaluaciji sa sadržajne strane, uočila sam da je homogenost/heterogenost grupe vrlo važan činitelj za uspješnost edukativnog i podržavajućeg rada s mentorima učitelja pripravnika. Na osnovu iskustva s ovom grupom, mislim da je važno da svi sudionici budu u istoj ulozi mentora početnika da bi grupa mogla optimalno*

*funkcionirati. Naravno da je moguće dobro odraditi posao i u heterogenoj grupi, ali u tom slučaju treba osobito pripaziti da se ne razviju problemi u grupnoj dinamici zbog toga što neki članovi imaju više iskustva i znanja od drugih.*

*Nakon ovog iskustva pitam se koje su to potrebe budućih i novih mentora koje se najbolje mogu pokriti kroz supervizijski oblik rada, a koje potrebe bolje zadovoljava klasična edukacija?«.*

## 6. RASPRAVA

Na temelju provedenog akcijskog istraživanja, možemo zaključiti da predloženi model methodske supervizije za mentora učitelja pripravnika doprinosi razvoju kompetencija mentora neophodnih za uspješan mentorski rad. Razvoj predloženog modela methodske supervizije proveden je u okviru akcijskog istraživanja te je time osigurano da bude zasnovan na stvarnim potrebama mentora učitelja pripravnika i usklađen s praksom provođenja procesa uvođenja učitelja pripravnika u zanimanje u Hrvatskoj. Istovremeno, model ima jasno utemeljenje u teorijama vezanim uz profesionalni razvoj općenito, ali i profesionalni razvoj učitelja.

Metodologija akcijskog istraživanja omogućila je da tijekom razvoja modela methodske supervizije bude ciklički, s fazama planiranja, akcije, opažanja i refleksije koje su se ponavljale kroz svaki dio istraživanja. Time se postigao izuzetno visoki stupanj integracije rezultata dobivenih istraživanjem s teorijskim konceptima, ali i rezultatima prethodnih istraživanja od kojih je većina također bila usmjerena na razvoj profesionalne prakse. Stoga nije neobično da su se odabrane teme susreta u okviru methodske supervizije pokazale vrlo prikladnim u smislu da su bile usklađene sa zapažanjima i potrebama koje su mentori dali na početku supervizijskog ciklusa te da su omogućile rad na razvoju relevantnih kompetencija kroz sudjelovanje u supervizijskom procesu. Kako se može vidjeti iz opisa provedbe methodske supervizije, teorijski koncepti uključeni u program methodske supervizije (npr. iskustveno učenje, suradni odnos) vrlo su se lako mogli povezivati s različitim zapažanjima, mišljenjima i zaključcima koje su supervizanti iskazivali tijekom rada u supervizijskoj grupi i pomogli su im u razvoju vlastitog pristupa mentorskom radu s učiteljima pripravnicima.

Jedno od ključnih obilježja supervizijskog rada je korištenje refleksije putem koje se omogućava iskustveno učenje te je supervizorica vrlo često tijekom supervizijskih susreta poticala supervizante na refleksiju. Praćenjem odgovora supervizanata na refleksivna pitanja tijekom supervizijskog ciklusa može se dobiti slika razvoja njihovog pogleda na ulogu mentora te obilježja mentorskog rada pri uvođenju učitelja pripravnika u zanimanje. Mentori koji su sudjelovali u supervizijskoj skupini na početku prvog susreta kao odgovor na pitanje što im je bilo važno za njihov profesionalni razvoj kako bi od pripravnika došli do kompetentnog učitelja naveli su da je to držanje pravila, savjeti kolega vršnjaka, razmjena iskustava, podrška kolega iz zbornice te podrška mentora koji je na raspolaganju i ima odgovore. Ovi odgovori upućuju da je početna koncepcija mentora o potrebama pripravnika bila sveobuhvatna jer uključuje i

profesionalnu i socijalnu i osobnu podršku (EK, 2010), no istovremeno predstavlja koncepciju koja se više može vezati u tradicionalno nego edukativno mentorstvo (Bradbury, 2010).

Kroz rad u supervizijskoj grupi, došlo je do promjena u koncepciji supervizantica o ciljevima i tijeku procesa pripravnštva, odnosno one su tijekom supervizijskog ciklusa svoju koncepciju pripravnštva dopunjavale i dorađivale te je ona naposljetku odražavala pristup edukativnog mentorstva. Primjerice, već u drugom dijelu prvog susreta, supervizanti prepoznaju da tijekom pripravnštva učitelji trebaju razviti sigurnost u radu, moći prilagoditi razinu poučavanja, znati se prilagoditi izvanrednim situacijama, upoznati organizaciju škole i kolektiv te da je u tom procesu važno da mentori pripravniku pruži kvalitetne povratne informacije, pomoć kod upoznavanja s kolektivom/školom te podršku (posebno kod nepredviđenih situacija) te da nije uloga mentora da pomaže pripravniku oko svladavanja zakona i administracije. Na drugom susretu, mentori su nastavili daljnji rad na razvoju svoje koncepcije mentorskog rada tijekom pripravnštva te su počeli povezivati zadaće mentora s fazama razvoja mentorskog odnosa (Vizek Vidović i Žižak, 2011a). Naposljetku su postavile radni model procesa pripravnštva koji se sastoji od organizacijskog okvira rada i relevantnih sadržaja koji su raspoređeni kroz tri faze procesa pripravnštva – početnu, središnju i završnu (tablica 5.2.), da bi na trećem susretu supervizanti dodatno reflektirali o ovom modelu i povezivali pojedine dijelove modela sa svojim iskustvima i promišljanjima. Nakon refleksije koja je uslijedila na trećem susretu, cjeloviti pogled na proces pripravnštva nije bio u fokusu sve do posljednjeg susreta i aktivnosti izrade »podsjetnika za mentorstvo« (prilog D). Iako njihov podsjetnik za mentorstvo nije bio toliko detaljno razrađen kao radni model procesa pripravnštva, iz njega se iščitava da mentori sada imaju dublje razumijevanje svrhe pojedinih faza rada te da imaju jasniju sliku uloge mentora u poticanju profesionalnog razvoja učitelja pripravnika. Kroz refleksiju koja je potom uslijedila, supervizantice su naglasile su važnost poznavanja strukture i načela mentorskog rada te dale poseban naglasak dvjema velikim temama relevantnim za kvalitetan mentorski rad, a to su vještine opažanja te uspostavljanja kvalitetnog mentorskog odnosa.

Tema opažanja nastavnog procesa u ovom je istraživanju prepoznata kao jedna od ključnih tema te su supervizanti sudjelovali u nizu aktivnosti usmjerenih na usavršavanje vještina opažanja nastavnog procesa. Edukativni dio trećeg susreta bio je usmjeren upravo na načela opažanja nastavnog procesa (Bezinović i sur., 2012) koje su svi supervizanti iskušali u praktičnoj primjeni prilikom opažanja nastave pripravnika ili drugih kolega. Iskustva s opažanja nastave bila su osnova za daljnju refleksiju na petom i, posljednjem, šestom susretu. Nakon

provedene refleksije o iskustvima opažanja nastavnog procesa u kojem su supervizantice uz podršku supervizorice svoja zapažanja povezivale s načelima opažanja nastavnog procesa, supervizantice su došle do smjernica za buduća opažanja nastave. Time je pri radu na razvoju vještina opažanja u potpunosti zaokružen ciklus iskustvenog učenja (Kolb, 1984) koji kreće od praktičnog iskustva preko reflektivnog opažanja i apstraktne konceptualizacije do novog plana aktivnosti. Na završnom susretu, u okviru evaluacije, supervizantice su baš ovu temu istaknule kao izrazito važnu uz prijedlog da se poveća dio methodske supervizije usmjeren na opažanje.

Uspostavljanje kvalitetnog mentorskog odnosa u prvom redu je vezano uz uspostavljanje suradnog odnosa, ali uključuje i druge interpersonalne vještine (npr. aktivno slušanje, davanje povratnih informacija, savjetovanje). Rad na temi suradnog odnosa započeo je na drugom susretu definiranjem elemenata suradnog odnosa koji su s praktičnim iskustvima povezana kroz refleksiju o slučaju koji je bio u supervizijskom fokusu na trećem susretu. Cijeli četvrti susret bio je posvećen aktivnostima vezanim uz razvoj komunikacijskih vještina (uključujući i davanje povratnih informacija), dok je primjena osnovnih vještina savjetovanja pri ojačavanju strategija suočavanja sa stresnim događajima odrađena kroz fokus petog susreta. Iako su u aktivnostima usmjerenim na razvoj interpersonalnih vještina supervizantice vrlo spremno sudjelovale i procijenile ih korisnima, ostalo im je u određenoj mjeri nejasno kad i kako se koja od tih vještina primjenjuje u radu s pripravnikom. Možemo zaključiti da je supervizijski ciklus trebao obuhvaćati više iskustvenog učenja kroz refleksiju o konkretnim situacijama mentorskog rada odnosno da je trebalo biti više stavljanja iskustava rada s pripravnicima u supervizijski fokus. S tim možemo povezati još jedno zapažanje koje su supervizantice dale na završnom susretu, a to je da im se čini najbolje da u methodsku superviziju budu uključeni mentori tijekom njihovog rada s pripravnikom. U ovoj grupi to nije bio slučaj jer su samo dvije supervizantice tijekom sudjelovanja u grupi radile s pripravnicima te iz toga vjerojatno proizlazi mali broj pitanja vezanih uz pripravnike koji su bili u fokusu rada tijekom supervizijskog ciklusa.

Na kraju možemo zaključiti da su se sve ključne teme na osnovi kojih je osmišljen program methodske supervizije za mentore učitelja pripravnika pokazale korisnima, ali supervizantima kroz sudjelovanje u methodskoj superviziji nije u jednakoj mjeri bio omogućen razvoj svih mentorskih kompetencija. Najveći pomak napravljen u razvoju pristupa mentorstvu u skladu s modelom edukativnog mentorstva te uz strukturu rada s pripravnikom, dok nije bilo dovoljno aktivnosti usmjerenih na praktičnu primjenu interpersonalnih vještina u oblikovanju suradnog odnosa s pripravnikom. Kao što je već ranije navedeno, sudionice supervizijske grupe



su kao posebno važnu temu izdvojili opažanje nastave i naglasile kako bi bilo dobro da se poveća udio u edukaciji posvećen razvoju vještine opažanja. Također, supervizantice su na završnom susretu zaključile da im je bila važna razmjena iskustava i međusobna podrška. Ovdje je važno i osvrnuti se na zaključak supervizantica da smatraju potrebnim da se edukacija za mentore odvija u malim grupama jer u većim nije moguće uspostaviti potrebnu razinu otvorenosti i povjerenja.

U refleksijama koje je supervizorica bilježila nakon susreta dominira pitanje uravnoteženosti edukativnog i supervizijskog dijela metode supervizije. Ovo se pitanje provlači na razini programa i razini načina rada na pojedinom susretu. Na razini programa postavlja se pitanje bi li bilo dobro da edukacija za mentore u svom prvom dijelu bude radioničkog tipa u većim grupama da bi mentori stekli početna znanja o mentorskom procesu i procesu uvođenja učitelja pripravnika u zanimanje, a da drugi dio edukacije bude organiziran kroz supervizijski rad u malim grupama. Na razini pojedinog susreta radi se o balansiranju polariteta konkretno-apstraktno i refleksija-akcija u okviru procesa iskustvenog učenja (Kolb, 1984) pri čemu je vještina supervizora da usmjerava proces tako da se postigne ravnoteža.

Razmišljajući o daljnjoj implementaciji metode supervizije, supervizorici se nametnulo pitanje sastava supervizijske grupe i njegovog utjecaja na kvalitetu rada. Naime, mentori koji sudjeluju u supervizijskoj grupi mogu biti učitelji različitih struka, različitog radnog staža i različite vrste radnog iskustva što sve može utjecati i na njihova očekivanja i na njihove potrebe. Dodatno, postoji mogućnost da se neki mentori u metodu superviziju ne uključe u potpunosti dobrovoljno, već zbog nekih vanjskih pritisaka ili koristi. Zbog toga je važno da program metode supervizije bude dovoljno fleksibilan kako bi supervizor imao prostora pobrinuti se da se u što većoj mjeri uvažavaju sve različitosti.

Na kraju možemo zaključiti da su kroz sudjelovanje u metodi superviziji supervizanti uspjeli razviti koherentan model mentorskog rada pri uvođenju učitelja pripravnika u zanimanje. Edukativni dio metode supervizije sadrži primjerene teme koje su i sami sudionici supervizijske grupe prepoznali kao ključne. Svi su edukativni sadržaji u dovoljnoj mjeri zastupljeni s izuzetkom teme opažanja nastave koja bi trebala biti opsežnija. Pogotovo bi bilo korisno dodati temu davanja povratnih informacija nakon opažanja nastave te staviti iskustva mentora s davanjem povratnih informacija u supervizijski fokus. Nadalje, da bi tijekom supervizijskog ciklusa bilo dovoljno supervizijskih fokusa da se osigura razvoj interpersonalnih vještina, trebalo bi osigurati da svi supervizanti tijekom sudjelovanja u metodi superviziji budu u mentorskom odnosu s pripravnikom. Također, moguće je uvesti obvezu da tijekom

supervizijskog ciklusa svaki supervizant ima obvezu jedno svoje profesionalno pitanje staviti u supervizijski fokus.

Na temelju svega navedenog možemo zaključiti da je model metode supervizije uspješno osmišljen unatoč svim neodređenostima i nejasnoćama na razini obrazovne politike vezano uz proces uvođenja učitelja u zanimanje, ali i da supervizor pri implementaciji ovog programa mora voditi računa o različitim faktorima koji mogu utjecati na kvalitetu rada u supervizijskoj grupi. Kako nam rezultati ovog istraživanja ukazuju, supervizijski način rada posebno je primjeren za poticanje razvoja mentorskih kompetencija zbog zasnovanosti na načelima iskustvenog učenja, refleksivne prakse i podržavajućeg odnosa te veće fleksibilnosti pristupa u odnosu na druge oblike edukacije, a što je sve izrazito važno za učinkovito obrazovanje odraslih (Knowles i sur., 2015).

## 7. ZAKLJUČAK

Ovo akcijsko istraživanje provedeno je s ciljem doprinosa razvoju programa uvođenja učitelja u zanimanje. Konkretno, u sklopu ovog istraživanja osmišljen je i primijenjen model methodske supervizije za mentore učitelja pripravnika putem kojeg mentori mogu dobiti odgovarajuću edukaciju i podršku koja će im omogućiti uspostavljanje dobrog mentorskog odnosa te kvalitetan mentorski rad. S obzirom da su programi razvoja vještina mentora učitelja pripravnika još uvijek rijetki u svijetu, a u Hrvatskoj se mentorima učitelja pripravnika ne nudi niti jedan, rezultati ovog istraživanja mogu poslužiti u svrhu implementacije takvog programa, ali i u svrhu ukazivanja na specifične potrebe mentora učitelja pripravnika.

Na temelju detaljnog pregleda literature vezane uz profesionalni razvoj učitelja, a s posebnim naglaskom na razdoblje uvođenja učitelja u zanimanje, kao teorijsko polazište za izradu modela methodske supervizije odabrani su sljedeći teorijski okviri i/ili modeli: model refleksivnog praktičara (Schön, 1983), okvir epistemičke refleksivnosti (Lunn Brownlee i sur., 2017), model iskustvenog učenja (Kolb, 1984), edukativno mentorstvo (Bradbury, 2010; Feiman-Nemser, 1998, 2001; Schwille, 2008), model povezivanja teorije i prakse (Wang i Odell, 2002), načela obrazovanja odraslih (Knowles i sur., 2015), model učinkovite supervizije (Snyder i Babins-Wagner, 2013), model methodske supervizije u zaštiti dobrobiti djece (Ajduković, 2020) te model suradnog odnosa (Čačinović Vogrinčić, 2009). Uz to, uzeti su u obzir i rezultati analiza postojećih programa uvođenja učitelja u zanimanje (Britton i sur., 2003; Cameron, 2007; Picard i Ria, 2011).

Kako bi model methodske supervizije za mentore učitelja pripravnika bio što je moguće više prilagođen njihovim stvarnim potrebama, u prvom dijelu istraživanja provedena je analiza sadržaja dokumenata o pripravnštvu, kao i fokusne grupe iskusnih mentora, mentora početnika te pripravnika. Na temelju rezultata ovog dijela istraživanja utvrđena su obilježja procesa pripravnštva te kompetencije mentora potrebne za uspješan mentorski rad. Također su utvrđene ključne teme relevantne za razvoj kompetencija mentora na temelju kojih je napravljen plan methodske supervizije.

Rezultati dobiveni na temelju prvog dijela istraživanja omogućili su oblikovanje modela procesa mentorskog rada pri uvođenju učitelja pripravnika u zanimanje koji se sastoji od sljedećih elemenata: kompetencije i osobine mentora, kompetencije i osobine pripravnika, vrste aktivnosti, pristup mentora, uvjeti mentorskog rada, proksimalni i distalni ciljevi pripravnštva. Osim toga, rezultati ukazuju i na potrebne oblike podrške mentorima (organizacijska podrška,

edukacija, jasna očekivanja, podrška vezana uz profesionalnu izloženost i razmjena iskustava). Rezultati istraživanja također su omogućili prepoznavanje ključnih tema relevantnih za razvoj kompetencija mentora učitelja pripravnika – reflektivnosti, iskustvenog učenja, podržavajućeg pristupa odnosno ostvarivanja suradnog odnosa, davanja povratnih informacija, vještina opažanja, faza mentorskog rada, osnova savjetovanja, strategija suočavanja i izvora podrške.

Na temelju tih rezultata, a u skladu s navedenim teorijskim okvirima, napravljen je prijedlog programa methodske supervizije za mentore učitelja pripravnika. Planom methodske supervizije za mentore učitelja pripravnika predviđeno je da supervizijski ciklus traje 6 ili 7 susreta u trajanju od 3 školska sata koji se održavaju svakih 3-4 tjedana. Teme pojedinih susreta su: (1) Mentori i pripravnici – očekivanja, uloge i odgovornost; (2) Tijek i sukreiranje procesa pripravnštva – razvoj suradničkog odnosa; (3) Proces iskustvenog učenja – opažanje nastave, refleksija, modeliranje, planiranje; (4) Komunikacijske vještine – aktivno slušanje, postavljanje pitanje, davanje povratnih informacija; (5) Savjetovanje – podrška i rješavanje problema; (6) Opcionalni susret s dodatnim temama prepoznatim i predloženim od strane supervizanata; (7) Iskustvo mentorstva. Programom methodske supervizije predviđene su aktivnosti koje će se provoditi na pojedinim supervizijskim susretima kako bi se ostvario njihov cilj, no predviđeni program supervizor primjenjuje fleksibilno uvažavajući potrebe članova grupe s kojom radi.

U okviru drugog dijela istraživanja navedeni program methodske supervizije primijenjen je u radu s grupom od 5 mentorica. Na temelju aktivnosti supervizantica tijekom methodske supervizije, kvalitete njihovih uradaka koji su nastali tijekom rada u supervizijskoj grupi te opažanja supervizorice, uočava se da je tijekom sudjelovanja u methodskoj superviziji pristup supervizantica radu s učiteljima pripravnicima poprimio obilježja edukativnog mentorstva te da su supervizantice imale prilike usavršiti svoje vještine opažanja i uspostavljanja suradničkog odnosa s učiteljima pripravnicima. Može se zaključiti da se predviđeni program methodske supervizije pokazao kao primjenjiv i koristan oblik razvoja kompetencija mentora.

## POPIS TABLICA

<i>Tablica 1.1.:</i>	Razdoblja razvoja karijere učitelja	4
<i>Tablica 1.2.:</i>	Podrška potrebna učiteljima pripravnicima	13
<i>Tablica 1.3.:</i>	Razlike u postavkama tradicionalnog i edukativnog mentorstva	19
<i>Tablica 1.4.:</i>	Faze razvoja odnosa mentor – mentorirani	21
<i>Tablica 1.5.:</i>	Uloga mentora u procesu uvođenja pripravnika u zanimanje	23
<i>Tablica 4.1.:</i>	Struktura kodova obuhvaćenih tematskim kategorijama <i>pripravnici i mentori</i>	50
<i>Tablica 4.2.:</i>	Struktura kodova obuhvaćenih tematskom kategorijom <i>rad mentora s pripravnikom</i>	51
<i>Tablica 4.3.:</i>	Struktura kodova obuhvaćenih tematskom kategorijom očekivani ishodi pripravnništva	52
<i>Tablica 4.4.:</i>	Struktura kodova obuhvaćenih tematskom kategorijom <i>podrška mentorima</i>	53
<i>Tablica 5.1.:</i>	Predviđena struktura metode supervizije za mentore učitelja pripravnika	62
<i>Tablica 5.2.:</i>	Radni model procesa pripravnništva	75

## POPIS SLIKA

<i>Slika 1.1.:</i>	Korthagenov (2004) model luka	5
<i>Slika 1.2.:</i>	3R-EC okvir epistemičke refleksivnosti	7
<i>Slika 1.3.:</i>	Estonski model uvođenja u zanimanje	11
<i>Slika 1.4.:</i>	Čimbenici učinkovite supervizije	27
<i>Slika 4.1.:</i>	Model procesa pripravnništva	54

## LITERATURA

- Adey, P., Hewitt, G., Hewitt, J., i Landau, N. (2004). *The professional development of teachers: Practice and theory*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Ajduković, D. (1994). Izvori profesionalnog stresa i izgaranja pomagača. U: Ajduković, M. i Ajduković, D. (Ur.), *Pomoć i samopomoć u skrbi za mentalno zdravlje pomagača* (str. 25–32). Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
- Ajduković, M. (2020). Edukacija iz metode supervizije u zaštiti dobrobiti djece za licencirane supervizore. *Ljetopis socijalnog rada*, 27(1), 195–200. doi:10.3935/ljsr.v27i3.404
- Ajduković, M. i Cajvert, Lj. (2001). Supervizija psihosocijalnog rada kao specifični oblik profesionalnog razvoja stručnjaka u sustavu socijalne skrbi. *Ljetopis socijalnog rada*, 8(2), 195–214.
- Ajduković, M. i Cajvert, Lj. (2004). Supervizija u psihosocijalnom radu. U: Ajduković, M. i Cajvert, Lj. (Ur.), *Supervizija u psihosocijalnom radu* (str. 13–38). Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
- Ajduković, M., Cajvert, Lj., Judy, M., Knopf, W., Kuhn, H., Madai, K. i Voogd, M. (2018). ECVision: Europski pojmovnik supervizije i *coaching*. U: Ajduković, M. (Ur.), *Supervizija i coaching u Europi: Koncepti i kompetencije* (str. 15–47). Zagreb: Biblioteka socijalnog rada.
- Alberta Teachers' Association (2003). *Mentoring Beginning Teachers, Program Handbook*. Edmonton, AB: Alberta Teachers' Association.
- Avalos, B. (2016). Learning from Research on Beginning Teachers. U: J. Loughran i L. Hamilton (Ur.), *International Handbook of Teacher Education* (str. 487–552). Singapore: Springer.
- Archer, M. (2010). Introduction: The reflexive re-turn. U: M. Archer (Ur.), *Conversations about reflexivity* (str. 1–14). London, UK: Routledge.
- Ayalon, O., Lukyanova, M. i Egetmeyer, M. (2000). *COPE Cards for trauma and healing*. Kirchzarten, DE: OH-cards publications.

- Barišić, A. i Ajduković, M. (2021). Doživljaj djelatnosti sudjelovanja u metodskoj superviziji voditelja mjere stručne pomoći roditeljima u ostvarivanju skrbi o djetetu. *Ljetopis socijalnog rada*, 28(3), 523–553. doi:10.3935/ljsr.v28i3.435
- Bezinović, P., Marušić, I. i Ristić Dedić, Z. (2012.). *Opažanje i unapređivanje školske nastave*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje i Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Bradbury, L. U. (2010). Educative mentoring: Promoting reform-based science teaching through mentoring relationships. *Science Education*, 94(6), 1049–1071. doi:10.1002/sce.20393
- Britton, E., Pine, L., Pimm, D. i Raizen, S. (2003). *Comprehensive Teacher Induction. Systems for Early Career Learning*. Boston: Kluwer Academic Publisher.
- Brooks, M. (1999). Mentors Matters. U: M. Scherer (Ur.), *A Better Beginning: Supporting and Mentoring New Teachers* (str. 53-59). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Burger, J., Bellhauser, H. i Imhof, M. (2021). Mentoring Styles and Novice Teachers' Well-Being: The Role of Basic Need Satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 103, 103345. doi:10.1016/j.tate.2021.103345
- Cameron, M. (2007). *Learning to teach: a literature review of induction theory and practice*. New Zealand Teachers Council.
- Carver, C. L. i Feiman-Nemser, S. (2009). Using Policy to Improve Teacher Induction: Critical Elements and Missing Pieces. *Educational Policy*, 23(2), 295–328. doi:10.1177/0895904807310036
- Clutterbuck, D. (2004). Mentor competences: a field perspective. U: D. Clutterbuck i G. Lane (Ur.), *The Situational Mentor: An International Review of Competencies and Capabilities in Mentoring* (str. 42–56). Burlington: Gower Publishing Limited.
- Copenhaver, A. i Schaper, L. (1999). Mentoring the mentors. U: M. Scherer (Ur.), *A better beginning - Supporting and mentoring new teachers* (str. 60–69). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Čačinović Vogrinčić, G. (2009). Supervizija u socijalnom radu: su-stvaranje supervizije kroz suradni odnos. U: Ajduković, M. (Ur.) *Refleksije o superviziji* (str. 91–100). Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.



- Čaćinovič Vogrinčić i Mešl, N. (2007). Uspostavljanje suradnog odnosa u socijalnom radu. U: Čaćinovič Vogrinčić, G., Kobal, L., Mešl, N. i Možina, M. (Ur.), *Uspostavljanje suradnog odnosa i osobnog kontakta u socijalnom radu* (str. 3–51). Zagreb: Biblioteka socijalnog rada.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A. I Gu, Q. (2007). *Teachers Matter: Connecting Work, Lives and Effectiveness*. Maidenhead: Open University Press.
- Department of Education and Early Childhood Development, State of Victoria (2010). A *Learning Guide for Teacher Mentors*. Preuzeto s <https://www.education.vic.gov.au/Documents/school/principals/profdev/learnteacher m.pdf>
- Domović, V. (2011). Učiteljska profesija i profesionalni identitet učitelja. U: V. Vizek Vidović (Ur.). *Učitelji i njihovi mentori* (str. 11–37). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Eisenschmidt, E., Poom-Valickis, K. i Kärner, A. (2011). Support programme for beginning teachers in Estonia: benefits and challenges. U: P. Picard i L. Ria (Ur.), *Beginning teachers: a challenge for educational systems – CIDREE Yearbook 2011* (str. 65–81). Lyon, France: ENS de Lyon, Institut français de l'Éducation.
- Europska komisija (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers – a handbook for policymakers*. Staff Working Document SEC. Preuzeto s [http://ec.europa.eu/education/news/doc/sec538\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/news/doc/sec538_en.pdf).
- Europska komisija (2017). *Komunikacija Komisije Europskom parlamentu, Vijeću, Europskom gospodarskom i socijalnom odboru i Odboru regija – Razvoj škola i izvrsnost u nastavi kao preduvjeti za uspješan život*. Preuzeto s <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/?uri=COM:2017:248:FIN>
- Europska komisija/EACEA/Eurydice (2015). *Nastavnička struka u Europi: praksa, percepcija i politike*. Luksemburg: Ured za publikacije Europske unije. Preuzeto s <https://op.europa.eu/s/oLF6>
- Europska komisija/EACEA/Eurydice (2018). *Nastavnička karijera u Europi: Pristup, napredovanje i potpora*. Luksemburg: Ured za publikacije Europske unije. Preuzeto s <https://op.europa.eu/s/oLHJ>

- Feiman-Nemser, S. (1998). Teachers as teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 63 – 74. doi:10.1080/0261976980210107
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17–30. doi:10.1177/0022487101052001003
- Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher learning: How do teachers learn to teach? U: M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser i D. J. McIntyre (Ur.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (str. 697–705). New York, NY: Routledge.
- Feiman-Nemser, S. (2010). Multiple Meanings of New Teacher Induction. U: J. Wang, S. Odell i R. Clift. (Ur.). *Past, Present and Future Research on Teacher Induction: An Anthology for Researchers, Policy Makers and Practitioners*. Lanham, Maryland: Rowan & Littlefield.
- Feiman-Nemser, S., Carver, C., Schwille, S. i Yusko, B. (1999). Beyond support: Taking new teachers seriously as learners. U: M. Scherer (Ur.), *A better beginning: Supporting and mentoring new teachers* (str. 3–12). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Forde, C. i McMahan, M. (2019). *Teacher quality, professional learning and policy*. Glasgow, UK: Palgrave Macmillan.
- Goodyear, R., Rousmaniere, T. i Zimmerman, J. (2017). Supervision of mentoring. U: D. A. Clutterbuck, F. K. Kochan, L. Lunsford, N. Dominguez i J. Haddock-Millar (Ur.) *The SAGE Handbook of mentoring* (str. 261–273). London: SAGE Publications.
- Haddock-Millar, J. (2017). The mentoring cycle. U: D. A. Clutterbuck, F. K. Kochan, L. Lunsford, N. Dominguez i J. Haddock-Millar (Ur.) *The SAGE Handbook of mentoring* (str. 156–168). London: SAGE Publications.
- Henderson, R. i Noble, K. (2015). *Professional Learning, Induction and Critical Reflection: Building Workforce Capacity in Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hobson, A.J. (2017). The Terrors of Judgementoring and the Case for ONSIDE Mentoring for Early Career Teachers. U: D. A. Clutterbuck, F. K. Kochan, L. Lunsford, N. Dominguez

- i J. Haddock-Millar (Ur.), *The SAGE Handbook of Mentoring* (str. 335–357). London: SAGE Publications.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. i Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207–216. doi:10.1016/j.tate.2008.09.001
- Howitt, D. (2016). *Introduction to qualitative methods in psychology*. Harlow: Prentice Hall.
- Huberman, M., Thompson, C. C. i Weiland, S. (1997). Perspectives on the teaching career, U: B. J. Biddle, T. Good, I. F. Goodson (Ur.). *International Handbook of Teachers and Teaching* (str. 11–77). London: Kluwer Academic Publishers.
- Ingersoll, R. i Kralik, J. (2004). *The Impact of Mentoring on Teacher Retention: What the Research Says*. Denver, CO: The Education Commission of the States.
- Kagan, D.M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational psychologist*, 27(1), 65–90. doi:10.1207/s15326985ep2701\_6
- Kazija, M. i Listeš, S. (2009). *Integrativna supervizija u odgoju i obrazovanju*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Kelchtermans, G. (2009). Career stories as gateway to understanding teacher development. U: M. Bayer, U. Brinkkjær, H. Plauborg i S. Rolls (Ur.), *Teachers' career trajectories and work lives* (str. 29–47). Dordrecht: Springer.
- Knowles, M. S., Holton, E. F. i Swanson, R. A. (2015). *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Oxon: Routledge.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Kolb, D. A., Boyatzis, R. i Mainemelis, C. (2001). Experiential learning theory: Previous research and new directions. U: R. Sternberg i L. Zhang (Ur.), *Perspectives on cognitive learning, and thinking styles* (str. 228–247). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. doi:10.1016/j.tate.2003.10.002

- Langdon, F. i Ward, L. (2015). Educative mentoring: a way forward. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 4(4), 240–254. doi:10.1108/IJMCE-03-2015-0006
- Lunn Brownlee, J., Ferguson, L.E. i Ryan, M. (2017). Changing Teachers' Epistemic Cognition: A New Conceptual Framework for Epistemic Reflexivity. *Educational Psychologist*, 52(4), 242–252. doi:10.1080/00461520.2017.1333430
- Marable, M.A. i Raimondi, S.L. (2007). Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(1), 25–37. doi:10.1080/13611260601037355
- Megginson, D. i Stokes, P. (2004). Development and supervision for mentors. U: D. Clutterbuck i G. Lane (Ur.), *The Situational Mentor: An International Review of Competences and Capabilities in Mentoring* (str. 94–107). Burlington, VT: Gower.
- Miles, M.B., Huberman, A.M. i Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. London: Sage.
- Mor Barak, M.E., Travis, D. J., Pyun, H. i Xie, B. (2009). The impact of supervision on worker outcomes: A meta-analysis. *Social Services Review*, 83 (1), 3–32. doi:10.1086/599028
- Nacionalno vijeće za odgoj i obrazovanje (2006). Okvir nacionalnoga standarda kvalifikacija za učitelje u osnovnim i srednjim školama. Preuzeto s [http://nvo.hr/?page\\_id=391](http://nvo.hr/?page_id=391)
- Nelson-Jones, R. (2007.). *Praktične vještine u psihološkom savjetovanju i pomaganju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Norman, P. J. i Feiman-Nemser, S. (2005). Mind Activity in Teaching and Mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 21, 679–697. doi:10.1016/j.tate.2005.05.006
- O'Mahony, G. R. i Matthews, R. J. (2005). *A Climate of Mentoring Building Teams for School Improvement*. Heatherton Victoria: Hawker Brownlow Education.
- Orland-Barak, L. i Klein, S. (2005). The expressed and the realized: Mentors' representations of a mentoring conversation and its realization in practice. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 379–402. doi:10.1016/j.tate.2004.05.003
- Picard, P. i Ria, L. (2011). *Beginning teachers: a challenge for educational systems - CINDREE Yearbook*. Lyon: Institut français de l'Éducation.

- Poslovnik o radu komisije za stažiranje i komisije za polaganje stručnog ispita (Glasnik Ministarstva prosvjete i športa, 5/96). Preuzeto 22.09.2018. (poveznica više nije dostupna)
- Pregrad, J. (2004). Primjena metafora, kreativnih i ekspresivnih tehnika u superviziji. U: Ajduković, M. i Cajvert, Lj. (ur.) *Supervizija u psihosocijalnom radu* (str. 209–252). Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
- Pravilnik o polaganju stručnog ispita učitelja i stručnih suradnika u osnovnom školstvu i nastavnika u srednjem školstvu (NN 88/2003). Preuzeto s [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2003\\_05\\_88\\_1135.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2003_05_88_1135.html)
- Reason, P. i Bradbury, H. (2008). Introduction. U: P. Reason i H. Bradbury (Ur.), *The Sage Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (str. 5–10). London: Sage.
- Richter, D., Kunter, M., Klusman, U., Lüdtke, O. i Baumert, J. (2014). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. U: S. Krolak-Schwerdt, S. Glock, i M. Böhmer (Ur.), *Teachers' Professional Development: Assessment, Training, and Learning* (str. 97–121). Rotterdam: Sense Publishers.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y. i Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166–177. doi:10.1016/j.tate.2013.07.012
- Robson, C. i McCartan, K. (2016). *Real World Research - A Resource for Users of Social Research Methods in Applied Settings*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Rodgers, C. R. i Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. U: M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre i Association of Teacher Educators (Ur.), *Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts* (str. 732–755). New York: Routledge.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.

- Rolls, S. i Plauborg, H. (2009). Teachers' career trajectories: An examination of research. U: Bayer, M., Brinkjaer, U., Plauborg, H. i Rolls, S. (Ur.), *Teachers' career trajectories and work lives* (str. 9–28). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Ryan, R. M. i Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press.
- Schollaert, R. (2011). Continuing professional development for the 21st century: setting the scene for teacher induction in a new era. U: P. Picard i L. Ria (Ur.), *Beginning teachers: a challenge for educational systems – CIDREE Yearbook 2011* (str. 9–28). Lyon, France: ENS de Lyon, Institut français de l'Éducation.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schwille, S. A. (2008). The professional practice of mentoring. *American Journal of Education*, 115, 139–167. doi:10.1086/590678
- Shanks, R. Tonna, M. A., Frede, K., Paaske, K. A., Robson, D. i Bjerkholt, E. (2020). A comparative study of mentoring for new teachers. *Professional Development in Education*. doi:10.1080/19415257.2020.1744684
- Snyder, L.J. i Babins-Wagner, R. (2013). *Supervisory Training in Child Welfare: A Quest for Effectiveness*. Alberta Centre for Child, Family and Community Research.
- Squires, V. (2019). The well-being of the early career teacher: A review of the literature on the pivotal role of mentoring. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(4), 255–267. doi:10.1108/IJMCE-02-2019-0025
- Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (NN 124/2014). Preuzeto s [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/full/2014\\_10\\_124\\_2364.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/full/2014_10_124_2364.html)
- Tang, S.Y.F. i Choi, P.L. (2005). Connecting theory and practice in mentor preparation: mentoring for the improvement of teaching and learning. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(3), 383–401. doi:10.1080/13611260500206002
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178. doi:10.3102/00346543054002143

- Vermunt, J. D. (2014). Teacher learning and professional development. U: S. Krolak-Schwerdt, S. Glock i M. Böhmer (Ur.), *Teachers' Professional Development: Assessment, Training, and Learning* (str. 79–95). Rotterdam: Sense Publishers.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vizek Vidović, V. (2011). Profesionalni razvoj učitelja. U: V. Vizek Vidović (Ur.). *Učitelji i njihovi mentori* (str. 39–95). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Vizek Vidović, V., Domović, V. i Marušić, I. (2014). *Praćenje i vrednovanje profesionalnoga razvoja učitelja - kompetencijski pristup: podloga za model licenciranja*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
- Vizek Vidović, V. i Žižak, A. (2011a). Uloga mentora u profesionalnom razvoju učitelja. U: V. Vizek Vidović (Ur.), *Učitelji i njihovi mentori* (str. 97–151). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Vizek Vidović, V. i Žižak, A. (2011b). Podrška mentorima u radu i profesionalnom razvoju. U: Vizek Vidović, V. (Ur.), *Učitelji i njihovi mentori*. (str. 195–244). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Voke, H. (2003). Responding to the teacher shortage. U: M. Scherer (Ur.). *Keeping Good Teachers* (str. 1–7). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Voss, T., Wagner, W., Klusmann, U., Trautwein, U. i Kunter, M. (2017). Changes in beginning teachers classroom management knowledge and emotional exhaustion during the induction phase. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 170–184. doi:10.1016/j.cedpsych.2017.08.002
- Wang, J. i Fulton, L.A. (2012). Mentor-Novice Relationships and Learning to Teach in Teacher Induction: A Critical Review of Research. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 2(1), 56–104. doi:10.4471/remie.2012.03
- Wang, J. i Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards based reform: a critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481–546. doi:10.3102/00346543072003481

- Wang, J. i Odell, S. J. (2007). An alternative conception of mentor-novice relationships: Learning to teach in reform-minded ways as a context. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 23(4), 473–489. doi: 10.1016/j.tate.2006.12.010
- White, M. (2007). *Maps of narrative practice*. London: Norton.
- Wienand, F. (2019). Projektive Diagnostik in der Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie. Teil II: Übersicht. *Forum für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie*, 1/2019, 2–24. Preuzeto s [https://www.kinderpsychiater.org/fileadmin/downloads/forum/2019/forum\\_1\\_2019.pdf](https://www.kinderpsychiater.org/fileadmin/downloads/forum/2019/forum_1_2019.pdf)
- Wilson, P. i Long, I. (2018). *The Big Book of Blob Trees (2nd ed.)*. London: Routledge.
- Wood, A. L. i Stanulis, R. (2010). Components of 1997–2008 teacher induction programs. U: J. Wang, S. Odell i R. Clift (Ur.), *Past, present, and future research on teacher induction: An anthology for researchers, policy makers, and practitioners* (str. 91–108). Lanham, Maryland: Rowan & Littlefield.
- Young, J. R., Bullough, J. R. V., Draper, R. J., Smith, L. K. i Erickson, L. B. (2005). Novice teacher growth and personal models of mentoring: Choosing compassion over inquiry. *Mentoring and Tutoring*, 13(2), 169–188. doi:10.1080/13611260500105477
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 98/19). Preuzeto s <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-skoli/595>
- Žižak, A. (2014). Izazovi mentorstva kvalitativnih istraživanja. *Ljetopis socijalnog rada*, 21(3), 367–392. doi:10.3935/ljsr.v21i3.6
- Žorga, S. (2009). Specifičnost procesa učenja u superviziji. U: Ajduković, M. (Ur.) *Refleksije o superviziji: Međunarodna perspektiva*. Zagreb: Pravni fakultet u Zagrebu i Društvo za psihološku pomoć, 7–39.



## **PRILOZI**

### **Prilog A: Vodič za fokusni intervju s mentorima**

#### **1. Profesionalni razvoj pripravnika**

Na početku našeg razgovora fokusirat ćemo se na pripravnike i razvoj njihovih profesionalnih znanja i vještina.

- Kakva su Vaša iskustva, s kojim znanjima i vještinama pripravnici dolaze s fakulteta i počinju svoj rad u školi? Što je to u čemu su dobri? Za što su spremni?
- Koja znanja i vještine im nedostaju? Kako se razvijaju ta znanja i vještine? Što je sve potrebno da bi se razvila (osobni i okolinski faktori)? Na koje načine se pripravnicima može pomoći u stjecanju tih znanja i vještina? Što bi trebalo promijeniti u njihovom inicijalnom obrazovanju, a što smatrate da se može naučiti samo kroz radno iskustvo?
- Prema Vašem mišljenju, koje kompetencije mladi učitelj treba steći u doba pripravništva?

#### **2. Uloga mentora u profesionalnom razvoju pripravnika**

Sada Vas molim da se osvrnete na Vaše dosadašnje iskustvo mentorstva.

- Kako ste Vi organizirali svoj rad s pripravnikom? Što Vam je bilo važno postići u tom odnosu? U čemu ste bili uspješni, a što Vam je predstavljalo teškoću?
- Kakva je trenutno u našem odgojno-obrazovnom sustavu uloga mentora u profesionalnom razvoju pripravnika? Što se očekuje od mentora i pripravnika da ostvare tijekom trajanja pripravništva?
- Prema Vašem mišljenju, kakva bi trebala biti uloga mentora? Na koji način mentor treba pomoći pripravniku u razvoju učiteljskih kompetencija?
- Koje kompetencije treba imati mentor kako bi uspješno ispunio svoju ulogu? Po čemu biste mogli prepoznati da ste kvalitetno ostvarili svoju ulogu mentora pripravniku?

#### **3. Iskustvo mentorstva**

Prisjetite se vremena kada ste Vi po prvi put prihvatili obvezu mentorirati pripravnika.

- Kako ste se snašli u toj ulozi? Što Vam je bilo lako, a što teško u tom procesu? Kako ste saznali što se očekuje od Vas?
- Koja znanja i vještine treba imati mentor da bi mogao uspješno raditi s pripravnikom? Kako se mogu steći te vještine?
- Postoji li potreba za podrškom mentorima u mentorstvu pripravnika? U čemu? Kako bi ta podrška trebala izgledati?

#### **4. Zaključivanje razgovora**

Postoji li još nešto što biste dodali na kraju, a što Vas nisam pitala?

## **Prilog B: Vodič za fokusni intervju s pripravnicima**

### **1. Profesionalni razvoj pripravnika**

Molim Vas da se prisjetite kako je to bilo kad ste tek počeli raditi u školi.

- Kakva su Vaša iskustva, s kojim znanjima i vještinama ste došli s fakulteta i započeli svoj rad u školi? Za što ste se osjećali spremnim? U čemu ste već tada bili uspješni?
- Koja znanja i vještine su Vam nedostajale? Kako se razvijaju ta znanja i vještine? Što je sve potrebno da bi se razvila (osobni i okolinski faktori)? Na koje načine se pripravnicima može pomoći u stjecanju tih znanja i vještina? Što bi trebalo promijeniti u inicijalnom obrazovanju učitelja/nastavnika, a što smatrate da se može naučiti samo kroz radno iskustvo?
- Prema Vašem mišljenju, koje kompetencije mladi učitelj treba steći u doba pripravništva?
- Kako ste se Vi snalazili tijekom Vašeg pripravništva? Koje potrebe ste imali? Kako ste se snalazili? Tko Vam je pomagao?

### **2. Uloga mentora u profesionalnom razvoju pripravnika**

Sada Vas molim da se osvrnete na Vaše iskustvo rada s mentorom.

- Kako su Vaši mentori organizirali svoj rad s Vama? U čemu su bili uspješni, a što biste voljeli da je bilo drugačije?
- Prema Vašem mišljenju, kakva bi trebala biti uloga mentora? Na koji način mentor treba pomoći pripravniku u razvoju učiteljskih kompetencija? Koje su ključne potrebe pripravnika?
- Koje kompetencije treba imati mentor kako bi uspješno ispunio svoju ulogu? Po čemu biste mogli prepoznati da Vaš mentor kvalitetno ostvaruje svoju ulogu mentora pripravniku?

### **3. Zaključivanje razgovora**

Postoji li još nešto što biste dodali na kraju, a što Vas nisam pitala?

**Prilog C:** Usporedba važećih propisa o pripravnštvu, Okvira nacionalnog standarda kvalifikacija za učitelje u osnovnim i srednjim školama (NVOO, 2016) i rezultata prvog dijela ovog istraživanja

<b>PRAVILNIK O POLAGANJU STRUČNOG ISPITA</b>	<b>OBRAZAC SI-2 (IZVJEŠĆE o rezultatima stažiranja za pripravnika)</b>	<b>OKVIR NACIONALNOGA STANDARDA KVALIFIKACIJA ZA UČITELJE U OSNOVNIM I SREDNJIM ŠKOLAMA (NVOO, 2016)</b>	<b>TEME U FOKUSNIM GRUPAMA</b>
	<b>ŠKOLSKI PROPISI I PEDAGOŠKA DOKUMENTACIJA</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ustav RH; zakonski i podzakonski akti iz područja osnovnog, odnosno srednjeg školstva u RH</li> <li>• Opća deklaracija o ljudskim pravima; Konvencija protiv diskriminacije u obrazovanju; Konvencija o pravima djeteta</li> <li>• Školske obveze i prava učitelja</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kako je ostvaren opći dio programa stažiranja (poznavanje USTAVA Republike Hrvatske, Zakona o osnovnom i srednjem školstvu, školskih propisa, poznavanje obveza i prava učitelja i stručnih suradnika i dr.)</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• OBRAZOVNI SUSTAV I ORGANIZACIJA ŠKOLE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• POZNAVANJE PROPISA</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagoška dokumentacija i evidencija</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Poznavanje i primjena pedagoške dokumentacije u školskoj praksi (pravodobnost, funkcionalnost, urednost, vođenje dnevnika stažiranja i dr.)</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• OBRAZOVNI SUSTAV I ORGANIZACIJA ŠKOLE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PEDAGOŠKA DOKUMENTACIJA</li> </ul>

<b>PRAVILNIK O POLAGANJU STRUČNOG ISPITA</b>	<b>OBRAZAC SI-2 (IZVJEŠĆE o rezultatima stažiranja za pripravnika)</b>	<b>OKVIR NACIONALNOGA STANDARDA KVALIFIKACIJA ZA UČITELJE U OSNOVNIM I SREDNJIM ŠKOLAMA (NVOO, 2016)</b>	<b>TEME U FOKUSNIM GRUPAMA</b>
	<b>OPĆI PEDAGOŠKI POSLOVI</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Komunikacija s učenicima i ostalim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa</li> <li>• Odgoj i obrazovanje za ljudska prava, slobodu odgoja i odgoj za suživot</li> </ul>	1. Rad s učenicima (vođenje razrednog odjela te uspješnost i načini komuniciranja s učenicima)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• OKRUŽENJE ZA UČENJE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• UPRAVLJANJE RAZREDOM</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poslovi razrednika i suradnja s roditeljima</li> </ul>	2. Suradnja s roditeljima (uspješnost i načini suradnje te pripremanje i vođenje pojedinačnih i skupnih susreta s roditeljima – roditeljskih sastanaka)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SURADNJA U ŠKOLI, S OBITELJI I ZAJEDNICOM</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• RAZREDNIŠTVO I SURADNJA S RODITELJIMA</li> <li>• SURADNJA S KOLEGAMA (posebno s aktivom i stručnom službom)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Djelatnost i ustroj odgojno-obrazovne ustanove te njezina uloga u odgojno-obrazovnom sustavu</li> <li>• Rad stručnih tijela škole</li> <li>• Odgovarajući oblici stručnog usavršavanja</li> </ul>	3. Sudjelovanje u radu učiteljskog, odnosno nastavničkog vijeća, razrednog vijeća, školskih i izvanškolskih stručnih skupova (radionica, seminara, savjetovanja i sl., praćenje pedagoške literature, objavljeni radovi, konzultacije i dr.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• OBRAZOVNI SUSTAV I ORGANIZACIJA ŠKOLE</li> <li>• PROFESIONALNOST I PROFESIONALNI RAZVOJ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• USTROJ I FUNKCIONIRANJE ŠKOLE</li> </ul>
	4. Skrb o kulturi pripravnikova usmenog i pismenog izražavanja	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PROFESIONALNA KOMUNIKACIJA I INTERAKCIJA</li> </ul>	

<b>PRAVILNIK O POLAGANJU STRUČNOG ISPITA</b>	<b>OBRAZAC SI-2 (IZVJEŠĆE o rezultatima stažiranja za pripravnika)</b>	<b>OKVIR NACIONALNOGA STANDARDA KVALIFIKACIJA ZA UČITELJE U OSNOVNIM I SREDNJIM ŠKOLAMA (NVOO, 2016)</b>	<b>TEME U FOKUSNIM GRUPAMA</b>
	<b>STRUČNO-METODIČKI POSLOVI</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planiranje i programiranje odgojno-obrazovnih sadržaja</li> <li>• Organiziranje, pripremanje i izvođenje odgojno-obrazovnih procesa</li> <li>• Sustavno praćenje, vrednovanje i ocjenjivanje postignuća učenika</li> <li>• Funkcionalno upotrebljavanje suvremenih nastavnih sredstava i pomagala, udžbeničke i stručne literature te drugih izvora znanja</li> </ul>	<p>1. Način i uspješnost uvođenja pripravnika u rad, zalaganje, primjena didaktičko-metodičkih i pedagoško- psiholoških znanja u nastavnom procesu, broj sati hospitiranja na nastavi mentora, broj i ocjena uspješnosti samostalno održanih sati u nazočnosti mentora, komisije, rad s darovitim učenicima i pomoć onima koji teže svladavaju nastavno gradivo i dr.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• UČENJE I POUČAVANJE</li> <li>• VRJEDNOVANJE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• KOREKTNO ODRADITI NASTAVU <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ishodi i vrednovanje</li> <li>- Prilagodba poučavanja razini znanja učenika</li> <li>- Motiviranje učenika</li> <li>- Praćenje nastavnog plana i programa</li> <li>- Pisanje priprema i planiranje</li> <li>- Prilagodba različitim skupinama učenika</li> <li>- Odabir nastavnih aktivnosti</li> <li>- Održavanje tijeka nastavnog sata</li> <li>- Primjena IKT u nastavi</li> </ul> </li> <li>• KVALITETAN ODNOS S UČENICIMA</li> <li>• FLEKSIBILNOST PEDAGOŠKOG PRISTUPA</li> <li>• RAD S UČENICIMA S TEŠKOĆAMA</li> </ul>
	<p>2. Izvođenje izvannastavnih aktivnosti (područje rada, družine, klubovi, uspješnost i dr.)</p>		

<b>PRAVILNIK O POLAGANJU STRUČNOG ISPITA</b>	<b>OBRAZAC SI-2 (IZVJEŠĆE o rezultatima stažiranja za pripravnika)</b>	<b>OKVIR NACIONALNOGA STANDARDA KVALIFIKACIJA ZA UČITELJE U OSNOVNIM I SREDNJIM ŠKOLAMA (NVOO, 2016)</b>	<b>TEME U FOKUSNIM GRUPAMA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Posebnosti struke</li> </ul>		AKADEMSKA DISCIPLINA, NASTAVNI PREDMET / ODGOJNO-OBRAZOVNA PODRUČJA	

**Prilog D:** Podsjetnik za mentorski rad koji su izradile supervizantice na završnom susretu

**UVODNI DIO → razgovor**

- objasniti što se očekuje → dužnosti i obveze
- proći plan pripravničkog usavršavanja
- objasniti faze provedbe opažanja
- proučiti operativne planove i programe
- objasniti tehničke stvari (upisivanje u e-imenik i e-dnevnik)
- uputiti ih stručnoj službi
- pokušati uspostaviti suradnički odnos
- potaknuti pripravnika da iznosi svoje ideje i viđenja

**SREDIŠNJI DIO PRIPRAVNIŠTVA → odrada faza pripravništva**

- redovita komunikacija
- strukturirano i nestrukturirano opažanje nastave – povratna informacija
- pomoć (međusobna) oko eventualnih problema → koristiti metodu aktivnog slušanja
- pružanje podrške
- izgradnja odnosa

**ZAVRŠNI DIO → nakon odrađenih sati, a prije ispita**

- savjetodavna uloga
- psihološka podrška (dostupna na telefon, ali ne 24h na dan)
- nakon položenog ispita → budemo se valjda počastili ☺



## ŽIVOTOPIS

Daria Rovan rođena je 1976. godine u Splitu gdje je završila osnovnu i srednju školu (prirodoslovno-matematičku gimnaziju). Studij psihologije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu upisala je 1995. godine, a diplomirala je 2000. godine. Na istom fakultetu je 2006. godine stekla stupanj magistre znanosti, a 2011. stupanj doktorice znanosti iz znanstvenog područja društvenih znanosti, polje psihologija, grana školska psihologija i psihologija obrazovanja. Od ožujka 2001. do kolovoza 2013. godine bila je zaposlena kao znanstvena novakinja na Katedri za školsku psihologiju Odsjeka za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu. U lipnju 2013. izabrana je u znanstveno-nastavno zvanje docentice te je od rujna 2013. zaposlena na Učiteljskom fakultetu u Odsjeku za obrazovne studije gdje izvodi nastavu iz psihologije obrazovanja te razvojne psihologije za studente različitih smjerova nastavničkih studija. Također sudjeluje u izvođenju nastave u okviru poslijediplomskog doktorskog studija Cjeloživotno obrazovanje i obrazovne znanosti na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.

Od 2001. godine do danas sudjeluje u radu Savjetovališta Filozofskog fakulteta za studente kao savjetovateljica i voditeljica radionica. Od 2018. do 2021. godine bila je voditeljica Savjetovališta za podršku studentima Učiteljskog fakulteta. Održala je više predavanja i radionica na stručnim skupovima psihologa, pedagoga, učitelja i nastavnika. U okviru Cjelovite kurikularne reforme sudjelovala je u radu Stručne radne skupine za izradu prijedloga Nacionalnog kurikulumu za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje.

Sudjelovala je na više domaćih i stranih znanstvenih skupova te objavila dvadeset znanstvenih, četiri stručna rada i dva poglavlja u knjigama. Područja interesa u njenom znanstvenom radu vezana su uz psihologiju obrazovanja s posebnim naglaskom na učenje i poučavanje matematike i prirodnih znanosti, motivaciju za učenje te profesionalni razvoj učitelja.

## POPIS OBJAVLJENIH RADOVA

### *Znanstveni radovi:*

1. Vlahović-Štetić, V., Rovan, D. i Mendek, Ž. (2004). The role of students' age, problem type and situational context in solving mathematical word problems. *Review of Psychology*, 11, 25–33.
2. Vizek Vidović, V. i Rovan, D. (2006). Psihološka istraživanja o prirodi ekspertnog znanja. *Liječnički vjesnik*, 128, 56–60.
3. Rovan, D. i Vlahović-Štetić, V. (2008). Self-concept of high school students with various level of mathematical giftedness. *Studia Psychologica*, 50(2), 169–178.
4. Rovan, D., Pavlin-Bernardić, N. i Vlahović-Štetić, V. (2009). Imaju li medvjedići jednak broj bombona? Konceptualno razumijevanje osnovnih svojstava zbrajanja. *Suvremena psihologija*, 12, 99–118.
5. Rovan, D. i Jelić, A.B. (2010). Motivacijska uvjerenja u učenju materinskoga jezika i stranih jezika. *Društvena istraživanja*, 19, 873–894.
6. Pavlin-Bernardić, N., Rovan, D. i Vlahović-Štetić, V. (2011). Kad u matematici »više« zapravo znači »manje«: Analiza uspješnosti u rješavanju problemskih zadataka usporedbe. *Psihologijske teme* 20, 115–130.
7. Rovan, D. (2012). Povezanost ulaganja truda u učenje matematike s ciljevima postignuća, uvjerenjima i osobinama studenata. *Suvremena psihologija*, 15, 81–95.
8. Rovan, D., Pavlin-Bernardić, N. i Vlahović-Štetić, V. (2013). Struktura motivacijskih uvjerenja u matematici i njihova povezanost s obrazovnim ishodima. *Društvena istraživanja*, 22, 475–495. doi:10.5559/di.22.3.05
9. Putarek, V., Rovan, D. i Vlahović-Štetić, V. (2016). Odnos uključenosti u učenje fizike s ciljevima postignuća, subjektivnom vrijednosti i zavisnim samopoštovanjem. *Društvena istraživanja*, 25, 107–129. doi:10.5559/di.25.1.06
10. Pavlin-Bernardić, N., Rovan, D. i Marušić, A. (2017). Students' motivation for learning mathematics in mathematical and language-program gymnasiums. *Croatian Journal of Education*, 19, 93–115. doi:10.15516/cje.v19i1.2127
11. Pavlin-Bernardić, N., Rovan, D. i Pavlović, J. (2017). Academic cheating in mathematics classes: A motivational perspective. *Ethics & Behavior*, 6, 486–501. doi: 10.1080/10508422.2016.1265891
12. Rovan, D., Šimić, K. i Pavlin-Bernardić, N. (2017). Odnos motivacijskih i epistemičkih uvjerenja s uključenosti učenika u učenje kemije. *Psihologijske teme*, 26, 649–673. doi: 10.31820/pt.26.3.8
13. Pavlin-Bernardić, N., Putarek, V., Rovan, D., Petričević, E. i Vlahović-Štetić, V. (2017). Students' engagement in learning physics: A subject-specific approach. U: Burić, I. (Ur.). *20th Psychology Days in Zadar: Book of Selected Proceedings*. (str.193–203). Zadar: University of Zadar.

14. Petričević, E., Rovan, D., Pavlin-Bernardić, N., Putarek, V. i Vlahović-Štetić, V. (2017). Personality and engagement in learning physics: the mediating effect of achievement goals. U: Burić, I. (Ur.). *20th Psychology Days in Zadar: Book of Selected Proceedings*. (str.205–215). Zadar: University of Zadar.
15. Rovan, D., Osrečak, M. i Glasnović Gracin, D. (2018). Motivacijska uvjerenja učenika o aritmetici i geometriji. *Napredak*, 159, 53–72.
16. Ljubin-Golub, T., Petričević, E. i Rovan, D. (2019). The role of personality in motivational regulation and academic procrastination. *Educational Psychology*, 39, 550–568. doi: 10.1080/01443410.2018.1537479
17. Putarek, V., Rovan, D. i Pavlin-Bernardić, N. (2019). Relations of patterns of perfectionism to BIS sensitivity, achievement goals and student engagement. *Learning and Motivation*, 68, 101596. doi:10.1016/j.lmot.2019.101596
18. Rovan, D., Glasnović Gracin, D. i Trupčević, G. (2021). Pre-service Primary Education Teachers' Achievement Goals in Mathematics and Their Approach to Learning and Teaching Mathematics. *Croatian Journal of Education*, 23(Sp.Ed.1), 125–141. doi:10.15516/cje.v23i0.4103
19. Rovan, D., Trupčević, G. i Glasnović Gracin, D. (2022). Motivacija za učenje matematike kod budućih učitelja razredne nastave. *Društvena istraživanja*, 31(1), 113–133. doi:10.5559/di.31.1.06
20. Petričević, E., Rovan, D. i Pavlin-Bernardić, N. (2022) Contextual and individual determinants of engagement in physics from the perspective of elementary school physics teachers *International Journal of Science Education*, doi:10.1080/09500693.2022.2078518

### ***Stručni radovi:***

1. Rovan, D. (2002). Doživljaj škole na početku školovanja: pogledi učenika i roditelja. *Dijete, škola, obitelj*, 9, 4-8.
2. Rovan, D. i Vizek-Vidović, V. (2003). Service Learning in the University: A case study. *Thinking classroom*, 4, 14-19.
3. Rovan, D. (2015). »Danas ćemo raditi nešto jako zanimljivo... « – poticanje uključenosti učenika u učenje. *Miš (Matematika i škola)*, 80, 208-210.
4. Rovan, D. (2016). Stogodišnja avantura Jeromea Brunera. *Miš (Matematika i škola)*, 87, 85-87.

### ***Poglavlja u knjigama:***

1. Pavlin-Bernardić, N. i Rovan, D. (2009). Zašto nam je (ponekad) teško učiti? Savladavanje teškoća u učenju. U: D. Čorkalo Biruški, *Primijenjena psihologija: pitanja i odgovori* (str. 164-181). Zagreb : Školska knjiga, 2009.
2. Rovan, D. i Pavlin-Bernardić, N. (2012). Problemi u učenju. U: N. Jokić Begić (ur.). *Psihosocijalne potrebe studenata*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.

## IZJAVA O AUTORSTVU

Ja, Daria Rován, izjavljujem da sam autorica specijalističkog rada pod nazivom »Razvoj modela methodske supervizije za mentore učitelja pripravnika».

Potpisom jamčim:

- da je predloženi rad isključivo rezultat mog vlastitog istraživačkog rada
- da su radovi i mišljenja drugih autora/ica, koje koristim, jasno navedeni i označeni u tekstu, te u popisu literature.

U Zagrebu, 7. lipnja 2022.



Potpis autorice: \_\_\_\_\_