



# UČITELJI I NJIHOVI MENTORI

Urednica Vlasta Vizek Vidović



BIBLIOTEKA  
znanost i društvo

Iz recenzija

"Knjiga *UČITELJI I NJIHOVI MENTORI: Uloga mentorstva u profesionalnom razvoju učitelja* izuzetno je zanimljivo pisana od početnog teorijskog uvoda o profesiji učitelja, preko tema profesionalnog razvoja učitelja i uloge mentora u profesionalnom razvoju do relevantnih empirijskih nalaza dobivenih u našem obrazovnom sustavu te prijedloga strukturiranja podrške mentorima u njihovu radu."

prof. dr. sc. Vesna Vlahović-Štetić

"Ova je knjiga odličan spoj teorijskih postavki o inicijalnom oblikovanju učiteljskog identiteta i njegovom daljnjem razvoju te praktičnih, autentičnih, savjeta učiteljima početnicima kako da što prije postanu uspješni učitelji - cjeloživotni učenici."

prof. dr. sc. Dubravka Miljković

ISBN 978-953-6218-45-5



9 789536 218455

120 kn

**IDIZ**

**Izdavač:** Institut za društvena istraživanja  
Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja

Urednica Vlasta Vizek Vidović

**Za izdavača:** Branislava Baranović

**Recenzenti:** prof.dr.sc. Dubravka Miljković  
prof.dr.sc. Vesna Vlahović - Štetić

# UČITELJI I NJIHOVI MENTORI

**Uloga mentora u profesionalnom  
razvoju učitelja**

Vlasta Vizek Vidović  
Vlatka Domović  
Antonija Žižak  
Iris Marušić  
Tea Pavin Ivanec  
Karin Doolan

© 2011. Institut za društvena istraživanja u Zagrebu

ISBN 978-953-6218-45-5

CIP zapis dostupan u računalnom katalogu Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu  
pod brojem 780819

Knjiga je objavljena uz financijsku potporu Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske

INSTITUT ZA DRUŠTVENA ISTRAŽIVANJA U ZAGREBU  
Zagreb, 2011

## SADRŽAJ

### Predgovor

<b>1. Učiteljska profesija i profesionalni identitet učitelja</b> .....	<b>11</b>
<i>Vlatka Domović</i>	
1.1 Što je profesija .....	12
1.2. Učiteljska profesija – razvoj, nedoumice i izazovi .....	16
1.3. Profesionalni identitet učitelja .....	26
1.4. Unutrašnji činitelji učiteljskog profesionalizma .....	34
<b>2. Profesionalni razvoj učitelja</b> .....	<b>39</b>
<i>Vlasta Vizek Vidović</i>	
2.1 Modeli stupnjevitog razvoja .....	41
2.2. Činitelji profesionalnog razvoja učitelja .....	50
2.3. Pristupi učenju i djelotvorni oblici podrške profesionalnom razvoju .....	55
<b>3. Uloga mentora u profesionalnom razvoju učitelja</b> .....	<b>97</b>
<i>Vlasta Vizek Vidović i Antonija Žižak</i>	
3.1. Uloga mentora i mentorske kompetencije .....	101
3.2. Specifični zadaci mentora u mentoriranju studenata na školskoj praksi .....	108
3.3. Proces mentoriranja i mentorske vještine .....	112
3.4. Mentorske teme i strategije .....	131
<b>4. Mentorstvo u Hrvatskoj: različite perspektive</b> .....	<b>153</b>
<i>Iris Marušić, Tea Pavin Ivanec, Karin Doolan</i>	
4.1. Mentorstvo tijekom školske prakse .....	154
4.2. Mentorstvo tijekom pripravnštva .....	169
4.3. Savjeti učiteljima početnicima .....	187
4.4. Zaključna razmišljanja .....	192
<b>5. Podrška mentorima u radu i profesionalnom razvoju</b> .....	<b>195</b>
<i>Vlasta Vizek Vidović i Antonija Žižak</i>	
5.1. Obrazovna podrška .....	196
5.2. Legislativna i institucijska podrška .....	200
5.3. Supervizijska podrška .....	203
5.4. Kolegijalna podrška .....	206
5.5. Informacijska podrška na mrežnim stranicama .....	208
5.6. Mentorski instrumenti kao podrška procesu mentoriranja .....	208

## Predgovor

*Vrijednost jasnog identiteta jest u tome što s njim dolazi i svrha.*

R. Grant

Obrazovanje učitelja ključna je karika obrazovnog sustava jer se ni jedna obrazovna politika, ni najbolje osmišljeni kurikuli<sup>1</sup>, ne mogu ostvariti bez učitelja koji posjeduju odgovarajuće kompetencije, motivacijsku orijentaciju, uvjerenja i profesionalne vrijednosti. Danas učiteljske studije upisuju studenti za koje možemo pretpostaviti da su osnovne ideje o učiteljskoj ulozi stekli u obrazovnom okruženju koje još uvijek u velikoj mjeri počiva na tradicionalnome pristupu učenju i poučavanju. Stoga prilikom planiranja sustava obrazovanja učitelja ključno postaje pitanje kako učinkovito djelovati tijekom inicijalnog obrazovanja za učiteljski poziv na uvjerenja i predodžbe koja, kao što su pokazala mnoga istraživanja, u praksi određuju ponašanje učitelja u učionici.

Ova je knjiga nastala u okviru znanstveno-istraživačkoga projekta „Profesionalni razvoj učitelja tijekom inicijalnog obrazovanja“ čija je glavna svrha bila: 1. doprinijeti u fundamentalno-teorijskome smislu razumijevanju profesionalnoga razvoja u području inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika i 2. doprinijeti u razvojno-primijenjenome smislu provjeri pojedinih aspekata novoga kurikula u području pedagoško-psihološke izobrazbe učitelja te utvrditi u kojoj je mjeri izvedba studijskoga programa u skladu s temeljnim odrednicama pristupa socijalnoga konstruktivizma, odnosno pristupa „usmjerenoga na studenta“, posebno u dijelu koji se odnosi na provedbu školske prakse te u razdoblju uvođenja u zanimanje preko pripravnništva. Pritom je polazna hipoteza istraživanja bila da sustav inicijalnog obrazovanja učitelja neće dovesti do učinkovitoga stjecanja učiteljskih kompetencija potrebnih za realizaciju obrazovnih ciljeva usmjerenih na osposobljavanje učenika za cjeloživotno učenje ako se tijekom studija primjerenim nastavnim metodama i kreiranjem prostora za raspravu i refleksivno promišljanje ne potakne studente na to da preispitaju svoje intuitivne predodžbe i uvjerenja o učiteljskome zanimanju i zadacima te ih kritički preispitaju u svjetlu suvremenih teorija i empirijskih nalaza edukacijskih znanosti. Druga je polazna pretpostavka bila kako uz inicijalno obrazovanje ključnu ulogu za oblikovanje profesionalnog identiteta učitelja

<sup>1</sup> S obzirom na poznavanje prijedora oko upotrebe latinske riječi *curriculum* u hrvatskom, u ovom tekstu priklonili smo se prijedlogu naše lektorice T. Gazdić Alerić te rabimo termin *kurikul*. Uporište za to nalazimo u njezinom tumačenju koje glasi: „Naziv *kurikul*, i iz njega izvedeni pridjevi *kurikulni* ili *kurikulski*, morfološki se i slovopisno prilagodio hrvatskome jeziku poput mnogih latinskih riječi u hrvatskome jeziku (npr. riječi *metallum*, *elementum*, *kriterium*, *pactum* izgubile su latinski nastavak *-um* i postale u hrvatskome jeziku *metal*, *element*, *kriterij*, *pakt*). Prema tome s obzirom na strukturu hrvatskoga jezika najbolja bi varijanta bio naziv *uputnik* (*uputnički*), zatim morfološki i slovopisno prilagođen naziv *kurikul*, a neprilagođena tudica *curriculum* i nepravilno prilagođena tudica *kurikulu* nikako ne bi bile poželjne u hrvatskome stručnom i znanstvenom nazivlju.“ (osobna komunikacija). Kako držimo da prijevod *uputnik* još nije saživio u javnoj uporabi priklonile smo se inačici *kurikul*. (*prim aut.*)

ima razdoblje pripravnštva u kojem se postupno preuzima odgovornost za nastavničko djelovanje. U cilju uspješnoga transfera i integracije spoznaja i vještina stečenih tijekom inicijalnog obrazovanja s praktičnim djelovanjem smatramo da je potrebno ojačati veze između sustava inicijalnog obrazovanja i sustava pripravnštva.

Na temelju analiza literature u području profesionalnog razvoja učitelja te uvida u empirijske rezultate naših istraživanja prepoznali smo potrebu za cjelovitim prikazom profesionalnog razvoja učitelja s naglaskom na ulozu mentora u oblikovanju profesionalnog identiteta. Tako je nastala ova knjiga koja u pet poglavlja otvara sljedeće teme i pitanja: o učiteljskome zanimanju i dimenzijama profesionalnog identiteta učitelja (1. poglavlje), o fazama i činiteljima profesionalnoga razvoja učitelja (2. poglavlje), o ulozu mentora tijekom školske prakse i pripravnštva u stvaranju profesionalnog identiteta učitelja te kompetencijama potrebnim za učinkovito mentoriranje (3. poglavlje), o ključnim akterima, studentima, učiteljima pripravnicima i njihovim mentorima te o tome kako vide mentorski proces u hrvatskom okruženju (4. poglavlje), te o tome na kojim sve razinama i kojim pristupom osigurati uvjete za uspješno odvijanje mentorskoga procesa (5. poglavlje). Pišući o pojedinim temama, namjera nam je bila integrirati teorijske pristupe i recentna istraživanja u pojedinom području s našim zamislima o tome kako pristupiti planiranju, provedbi i stvaranju uvjeta za učinkovito mentoriranje studenata učiteljstva i učitelja na pragu njihove nastavničke karijere.

Premda su u fokusu knjige učitelji razredne nastave, treba napomenuti da su spoznaje izložene u teorijskim poglavljima većinom primjenjive i na predmetne nastavnike. U tom pogledu iznimka je 4. poglavlje u kojem se rezultati empirijskog istraživanja odnose samo na studente učiteljskog studija i učitelje početnike u razrednoj nastavi. Namjera nam je u nastavku projekta novim istraživanjem obuhvatiti i predmetne nastavnike i njihove mentore.

Uz to u pogledu upotrijebljene terminologije valja napomenuti da se u knjizi ključni termini *učitelj*, *mentor* i *student* rabe kao generički pojmovi koji se odnose na osobe oba roda.

U planiranju projekta napisali smo da će se rezultati rada na projektu moći primijeniti za unapređenje obrazovnoga sustava učitelja i nastavnika te za uvođenje inovativnih postupaka usmjerenih na poticanje promjena na svim razinama profesionalnoga razvoja. Istraživanje će rezultirati skupom provjerenih psihodijagnostičkih instrumenata koji će omogućiti utvrđivanje razine razvijenosti dimenzija ključnih za stjecanje profesionalne zrelosti u učiteljskome/nastavničkome pozivu. Uz određenu prilagodbu ti će se instrumenti moći primjenjivati i na ostalim razinama obrazovnoga sustava. Uz to dobiveni će rezultati omogućiti osmišljavanje sustava izobrazbe na razini cjeloživotnog učenja vezanog uz razvoj mentorske uloge i mentorskih kompetencija potrebnih za vođenje školske prakse studenata i učitelja/nastavnika početnika tijekom pripravničkoga staža. Ostavljamo čitateljstvu da prosudi u kojoj mjeri ova knjiga pridonosi ispunjenju tih ciljeva.

Na kraju, kao urednica želim zahvaliti svim suradnicima na projektu i autorima poglavlja koji su predano istraživali ovo za nas novo područje te su stečene spoznaje vrlo uspješno ugradili u svoje tekstove, predstavnicima Agencije za odgoj i obrazovanje na podršci u organizaciji i provedbi istraživanja, recenzentima na njihovu kritičkom i konstruktivnom čitanju rukopisa, suradnicima na tehničkom uređenju knjige, a prije svega studentima učiteljskih fakulteta, učiteljima pripravnicima te njihovim mentorima, koji su sudjelovanjem u istraživanju obogatili knjigu svojim autentičnim doživljajem.

U Zagrebu, 24. kolovoza 2011.

Urednica  
Vlasta Vizek Vidović

## I. POGLAVLJE

# UČITELJSKA PROFESIJA I PROFESIONALNI IDENTITET UČITELJA

Vlatka Domović

### Sažetak

U uvodnom dijelu poglavlja otvara se teorijska rasprava o određenju profesije i ključnim elementima koji jedno zanimanje čine profesijom. Na temelju općih spoznaja o prirodi profesije u nastavku se analiziraju pretpostavke i argumenti u prilog tezi o učiteljstvu kao profesiji. Kao okvir za razmatranje evolucije učiteljske profesije opisan je Hargreavesov model (2000, 2003) koji prepoznaje razvoj učiteljstva kao profesije kroz 4 razdoblja: predprofesionalno razdoblje, razdoblje autonomnog profesionalizma, razdoblje kolegijalnog profesionalizma te postprofesionalno ili postmoderno razdoblje. U svakom se razdoblju nudi različito shvaćanje učiteljske uloge i profesionalnog razvoja učitelja. U drugom dijelu poglavlja izložen je „psihološki profil“ učiteljske uloge s pomoću analize pojma profesionalnog identiteta. Polazište za analizu komponenata učiteljskoga profesionalnog identiteta jest Krothagenov model luka koji na identitet gleda kao na dinamični odnos dubokih i površinskih slojeva ličnosti u dodiru s profesionalnim okruženjem. Poglavlje završava prikazom dva tipa profesionalnog identiteta: poduzetničkog i aktivističkog, koji su smješteni na dimenziji omeđenoj menadžerskim i njemu suprotnim demokratskim školskim ozračjem. U zaključnome se razmatranju nudi okvir za promišljanje i unapređivanje učiteljske profesije i razvoj njezina profesionalnog identiteta (Sachs, 2004) koji se sastoji od sljedećih elemenata: učenja, uključenosti, partnerstva, suradnje i aktivizma.

H. Sockett

## 1.1. Što je profesija

Mnogi radovi koji se bave pitanjem opisa poslova učitelja, razvojem njihovih kompetencija, izazovima i zahtjevima na koje učitelji danas moraju odgovoriti, naslovljeni su ili započinju rečenicom „je li poučavanje profesija?“ (npr. Shon, 2006, Runte, 1995). Nadalje, u nekim se radovima opisuje paradoks učiteljskoga profesionalizma (npr. Hargreaves i Lo, 2000), u nekima se govori o učiteljima kao pripadnicima semiprofesije ili kvaziprofesije (npr. Etzioni, 1969, Collay, 2006, Hoyle, 1995, Shon, 2006, Runte, 1995), neki raspravljaju o „novom“ i „starom“ profesionalizmu učitelja (npr. Sachs, 2004). Drugim riječima, u znanstvenoj se literaturi na različite načine pokušava odgovoriti na pitanja kao što su: Je li biti učitelj profesija?, Koje su karakteristike učiteljske profesije?, Što čini profesionalni identitet pojedinca koji se bavi učiteljskom profesijom?, Kako se razvija profesionalizam učitelja?, Koje je povijesne etape u razvoju učiteljske profesije moguće identificirati?, Je li moguće jednoznačno odrediti profesionalne standarde za učitelje?, Kakav legitimitet u javnosti ima učiteljska profesija i zašto?

Da bi se na ta pitanja moglo odgovoriti, važno je razmotriti definicije i teorijske konstrukte vezane uz pojam profesije, profesionalizma i profesionalizacije općenito i potom ih promotriti u kontekstu učiteljskoga poziva i njegova razvoja. Odgovori na ta pitanja imaju i značajne praktične implikacije jer je kvaliteta obrazovanja „temeljno u rukama učitelja i stoga je profesionalizacija i profesionalni razvoj učitelja centralno pitanje unapređivanja obrazovanja“ (Hoyle, 2008, 286). Drugim riječima, poimanje poželjnih karakteristika profesionalaca koji poučavaju i njihova profesionalnoga razvoja direktno utječe na organizaciju inicijalnog i trajnog obrazovanja učitelja, što pak u velikoj mjeri determinira razvoj profesionalnog identiteta učitelja. Krajnji su rezultati tih procesa konkretni načini poučavanja u školama i konkretno djelovanje učitelja unutar školskoga sustava.

Dugo se smatralo da su samo medicina i pravo profesije. Definiranje profesije i profesionalizma započelo je stoga upravo analizom djelokruga rada i funkcioniranja ljudi koji djeluju u pravnoj i medicinskoj struci, pa je na temelju tih analiza definirana profesija i njezine karakteristike. Naravno, u novije se vrijeme ta diskusija proširila i na brojne druge profesije. U posljednjih se pedeset godina u znanstvenoj literaturi pojavljuje velik broj definicija profesije koje se primjenjuju kao okvir za analizu različitih struka, pri čemu valja istaći da jedne, općeprihvaćene, jednoznačne definicije ili teorijskoga konstrukta nema.

Hoyle (2008, 286 – 287) ističe da unatoč činjenici da je profesija „temeljno prijeporučan koncept“, postoje barem tri razloga za kontinuirano znanstveno bavljenje tim konceptom – semantički, heuristički i normativni. Prvi je razlog jako semantičko značenje riječi ‘profesija’, koje proizlazi iz njezine dugotrajne i široke upotrebe u javnosti. Riječ ‘profesija’ često reprezentira stremljenje i težnju mnogih zanimanja i njihovih članova zato jer se profesija percipira preko određenih beneficija, kao što su dobra primanja i primjereni radni uvjeti. Na taj način termin ima simboličku i ideološku funkciju jer upućuje na značaj zanimanja i pojedinca koji se njime bavi, odnosno sugerira visoki status i pozitivnu percepciju javnosti. Drugi razlog za bavljenje konceptom profesionalizma jest njegova heuristička vrijednost. Naime, koncept profesije osigurava učiteljima i jedan od okvira za bavljenje specifičnim obrazovnim problemima koji se odnose na znanje, vještine, moć, status, etiku, kontrolu, praksu, te tako doprinosi njihovu boljem razumijevanju, potiče diskusiju o budućnosti učiteljske profesije i utječe na obrazovnu politiku. Treće opravdanje za bavljenje konceptom profesije je normativne naravi. Unatoč nemogućnosti potpuno nedvosmislenoga definiranja koncepta, on ostaje ideal prema kojemu učiteljska i druge javne profesije teže kroz zadovoljavanje određenih, zahtjevnih standarda i kriterija.

Sistematična analiza karakteristika profesije započinje početkom dvadesetoga stoljeća (Hoyle, 1995, Runte, 1995). Ipak, unatoč velikom broju pokušaja definiranja ovoga koncepta, nema slaganja oko jedne definicije, odnosno profesije nisu jednoznačno definirane. Profesije koje imaju najviše utjecaja i moći, kao što su pravo ili medicina, obično se percipiraju kao „idealni tipovi“, „prave profesije“ (Eraut, 1994, 1) ili „paradigmatske profesije“ (Strike i Ternasky, 1993, Raymond, 2006). Mnogi su autori definiranju konstrukta profesije pristupili preko analize obilježja pravnoga i medicinskoga poziva, te su na temelju te analize razvili popise karakteristika koje služe za procjenu svih ostalih profesija. Taj je pristup podložan kritikama, među kojima je i ona da je profesionalizam ideologija koja je temelj za razumijevanje procesa profesionalizacije kao nastojanja da zanimanja teže pridobivanju statusa i privilegija koje su u suglasju s tom ideologijom (Jonhson, 1972, prema Eraut, 1994). Takva interpretacija podrazumijeva socijalnu kontrolu ekspertnosti, to jest eksperti osiguravaju usluge koje njihovi primatelji nisu u stanju evaluirati. Drugim riječima, profesije imaju relativnu slobodu od laičke supervizije i visok socijalni status. Unatoč tim kritikama shvaćanja profesije kao ideologije, definiranje profesije na temelju analize njenih karakteristika prisutno je i danas. Stoga su u nastavku navedene različite definicije u kojima se naglašavaju pojedine karakteristike te su sumirani zajednički elementi koji se u njima javljaju.

Pratte i Rury (1991, prema Shon, 2006) definiraju profesionalizam kao ideal prema kojem pripadnici određenih zanimanja teže da bi se razlikovali od drugih kategorija radnika. Prestižni status koji profesionalci uživaju temelji se na sljedećim karakteristikama profesije: specifičnoj bazi znanja, kontroli članova profesije i predanosti dobrobiti klijenata. Eraut (1994) slično ističe da se sloboda i autonomija profesionalaca u njihovu djelovanju temelje na znanju i moralnom integritetu. Shon (2006) ističe da se od pro-



fesionalaca očekuje ekspertnost u obavljanju posla i da je status profesije djelomično određen percepcijom specifične baze znanja koju profesionalci posjeduju, jer je njihovo znanje, uz poštivanje potreba klijenata, temelj za donošenje odluka pri obavljanju posla. Ekspertnost na temelju znanja i vještina temelj je za profesionalnu autonomiju koja se zasniva na profesionalnim standardima. Autonomija je povezana i s kontrolom načina i sadržaja obrazovanja i procesa licenciranja članova profesije. Kontrola obrazovanja obično započinje uspostavljanjem kriterija selekcije pri upisu na visoka učilišta te zahtjevnim studiranjem koje završava rigoroznom provjerom ekspertnoga znanja na kraju školovanja, nakon kojega slijedi daljnja provjera i evaluacija tijekom perioda stažiranja, odnosno uvođenja u profesiju. Kroz taj proces certifikacije ne samo da se kontrolira uvođenje pojedinaca u profesiju nego se promovira i stjecanje standardiziranih, formaliziranih znanja i vještina koje su potrebne za interakciju među ekspertima unutar profesije. Nadalje, na temelju ekspertnih znanja i vještina, profesionalci djeluju za dobrobit svojih klijenata. Njihovo djelovanje regulirano je etičkim kodeksom koji donose profesionalne asocijacije, a njegovo provođenje kontroliraju sami članovi profesije. Profesionalno djelovanje u skladu s etičkim kodeksom predmetom je analize brojnih autora. Wise (prema Raymond, 2006, 4) definira profesiju kao "zanimanje koje nastoji regulirati samo sebe na način da: a) razvija konsenzus među svojim članovima o tome što oni moraju znati i sposobni su činiti i b) razvija sustav akreditacije i licenciranja koji osigurava primjenu tih znanja i vještina". Strike i Ternasky (1993) u svojoj knjizi *Etika za profesionalce u obrazovanju (Ethics for Professionals in Education: Perspectives for Preparation and Practice)* ističu da je temeljni dio svake organizirane profesije način na koji ona propisuje etičke standarde koji se primjenjuju u profesionalnoj praksi. Paradigmatske profesije, kao što su medicina i pravo, imaju profesionalne asocijacije koje kontroliraju standarde pripreme za profesiju (inicijalno obrazovanje) i djelovanje u praksi. Sockett također tvrdi da su (1990, 238) "sve potpuno razvijene profesije vođene etičkim kodeksom". Nadalje, isti autor ističe dvije glavne karakteristike profesionalizma – ovisnost profesionalne prakse i statusa o intelektualno respektabilnoj bazi znanja i pretpostavljenoj autonomiji profesije i njenih članova koja podrazumijeva slobodu u donošenju profesionalnih odluka bez upletanja ljudi koji nisu članovi profesije ili vladinih tijela. Naglašavanje autonomije, etike i baze znanja je temelj za razumijevanje profesije.

Autonomija koju profesionalci uživaju povezana je s visokim stupnjem odgovornosti koja se s jedne strane temelji na djelovanju u skladu s, od članova profesije prihvaćenim i rigorozno primjenjivanim, etičkim kodeksom, s druge je strane, ona povezana sa zahtjevom da članovi profesije budu obrazovani na način koji dopušta stupanj autonomije potreban u profesiji i koji je dovoljno kompleksan da izazove poštovanje javnosti. To znači da su etablirane profesije razvile specifičnu bazu znanja koja se prenosi kroz profesionalno obrazovanje i trajno usavršavanje. U vezi s tim Engvall (1997, prema Raymond, 2006) kaže da profesionalci posjeduju znanja i vještine koje laici ne posjeduju, imaju autonomiju u obavljanju djelatnosti i autonomiju u postavljanju standarda za svoje područje djelovanja. Autonomija se očituje i u donošenju odluka i djelovanju u

specifičnim, nerutinskim situacijama u kojima postoji diskrecijsko pravo odlučivanja, koje ne može biti narušeno od klijenata ili grupa izvan profesije. Ekspertnost na kojoj se temelji autonomija razvija se tijekom cijele profesionalne karijere, to jest profesionalno ponašanje podrazumijeva i stalno usavršavanje tijekom čitavoga radnoga života. Sve navedene karakteristike profesije doprinose stvaranju „tradicije grupnog identiteta“ među njezinim članovima (Schein, 1972, prema Raymond, 2006).

Sljedeće karakteristike koje se često spominju pri analizi profesija jesu socijalna i politička moć profesija, te odgovornost za razvoj profesije, prije svega za razvoj baze znanja i razvoj novih tehnika, metoda i procedura. S tim u vezi Kerr (2000) naglašava da profesija ima sposobnost korištenja socijalne i političke moći u podupiranju svojih članova i ciljeva, pa čak i svojevrsnu obvezu da se ona koristi za zaštitu članova profesije i profesije same. Nadalje, biti profesionalcem puno je šire od posjedovanja znanja i vještina koje drugi nemaju ili ne razumiju. Profesionalci ne samo da se moraju naučiti ponašati u skladu s profesijom nego moraju razviti i ono što Kerr (2000) naziva „briga, koju zajednički dijele svi članovi profesije, za unapređivanje i razvoj prakse, za doprinos poboljšavanju tehnika i za informiranje drugih članova profesije o novim perspektivama“. Drugim riječima, profesija podrazumijeva postojanje kulture profesionalnoga razvoja koja naglašava odgovornost pojedinca za razmjenu važnih novih informacija s drugima, to jest profesionalci neprekidno vode računa o tome da budu informirani o novim trendovima.

Na temelju izloženih definicija moguće je izdvojiti tipične karakteristike profesija (prema Hoyle, 1995 i John, 2008):

- Profesija je posao koji se percipira kao društveno vrijedan i bitan za razvoj ključnih socijalnih i ljudskih vrijednosti.
- Ostvarivanje te funkcije zahtijeva ovladanost visokom razinom specifičnih znanja i vještina. Profesionalno znanje utemeljeno je u empirijskim metodama prikupljanja podataka i kompleksnim teorijama.
- Znanje i vještine primjenjuju se ne samo u svakodnevnoj, ustaljenoj praksi već služe i za rješavanje različitih problemskih situacija.
- Ovladavanje profesionalnim znanjem i vještinama zahtijeva dug period školovanja i usvajanja praktičnih vještina što se obično odvija na sveučilištu.
- Programi obrazovanja sastavljeni su na način da omogućuju socijalizaciju, odnosno prihvaćanje profesionalnih vrijednosti, kulture i simbola kojima se kultura komunicira.
- Te se vrijednosti koncentriraju oko djelovanja članova profesije na dobrobit njihovih klijenata.
- Profesija se rukovodi etičkim kodeksom koji određuje profesionalnu praksu i definira profesionalne vrijednosti.
- Budući da se vještine temeljene na znanju prakticiraju i u nerutinskim situacija-

ma, neophodno je da profesionalci imaju slobodu u donošenju vlastitih procjena u skladu s odgovarajućom praksom.

- Zbog toga što je profesionalna praksa vrlo specifična, organizirane profesije trebaju imati utjecaj na kreiranje relevantne politike, odnosno visok stupanj kontrole nad izvršavanjem svoje djelatnosti i visok stupanj autonomije u odnosu na državu.
- Članovi profesije iskazuju dugoročnu predanost profesiji i kontinuiranom, cjeloživotnom usavršavanju svojih znanja i vještina.
- Dug period školovanja, odgovornost u radu i djelovanje za dobrobit klijenata trebaju biti nagrađeni visokim statusom i plaćom.

## 1.2. Učiteljska profesija – razvoj, nedoumice i izazovi

Učiteljski poziv ima dugu povijest profesionalizacije koja se bitno razlikuje od razvoja paradigmatičkih profesija. U odnosu na njih, učiteljska profesija značajnije se suočava s problemima definiranja posebne i jedinstvene baze znanja te je podložna većoj vanjskoj, političkoj kontroli, što rezultira pomanjkanjem samoregulacije unutar profesije (Eraut, 1994). To kao posljedicu ima, prije svega, priepore oko opsega autonomije koju učitelji imaju u svom radu.

Promišljanje o razvoju učiteljske profesije vodi do brojnih pitanja. Neka su od njih: Je li učiteljska profesija dovoljno razvijena da sama definira što čini korpus njenih temeljnih profesionalnih znanja? Kada i pod kojim okolnostima učitelji djeluju autonomno? Vide li učitelji sebe kao tehničke izvodače unaprijed i izvana zadanih procedura? Kako učitelji poimaju profesionalnu odgovornost? U kojim se okolnostima učitelji organiziraju kao profesija na način da sami, unutar svoje profesionalne zajednice, definiraju pravila ponašanja? Na koji način preuzimaju odgovornost o primanju novih članova? Jesu li učitelji razvili jasan etički kodeks? Ekskomuniciranju li sami one koji se ne pridržavaju profesionalnih normi? U kojim okolnostima su sami kadri definirati profesionalne standarde, sustav licenciranja i relicenciranja? Do koje mjere preuzimaju odgovornost za uvođenje novih članova u profesiju i kako sami propisuju trajno usavršavanje? Koliko i kako su uključeni u kreiranje sustava napredovanja, odnosno definiranja karijerne ljestvice? Mogu li sami odrediti kriterije za napredovanje i odabrati tijela za njihovu procjenu? Koliko sudjeluju u razvoju profesionalne baze znanja? Kolika je stvarna razina moći učiteljske profesije u ostvarivanju ciljeva i podršci svojim članovima? Mogu li učitelji utjecati na obrazovni sustav i njegove ciljeve i u kojoj mjeri? Kakav status ima učiteljska profesija u javnosti i zašto? Mogu li učitelji kao profesija utjecati na diskusiju i rješavanje širih društvenih problema? Kakav legitimitet ima učiteljska profesija i zašto? Na koji način se formira i razvija profesionalna kultura učitelja?

Da bi se na ta pitanja moglo odgovoriti, razvoj učiteljske profesije treba locirati u odnosu na promjenjiv povijesni, politički i socijalni kontekst. Jedan od takvih pristupa objašnjavanju razvoja učiteljske profesije primjenjuje Hargreaves (2000) koji je utvrdio da je moguće pratiti nekoliko razdoblja u evoluciji ideje učiteljskoga profesionalizma, u kojem je svako od njih imalo i neke osobine prethodnih. Ta su razdoblja: predprofesionalno razdoblje, razdoblje autonomnog profesionalizma, razdoblje kolegijalnog profesionalizma i postprofesionalno razdoblje ili postmoderno razdoblje. U svojoj se analizi Hargreaves (2003, 2000, 1994) oslanja na promjene koje su se događale u anglofonim kulturama, ali se njegov analitički okvir može primijeniti univerzalno. Drugim riječima, u različitim zemljama događaju se promjene učiteljske profesije koje je moguće podvesti pod navedene kategorije, samo što se razvoj profesionalizacije učitelja ne događa nužno istim redoslijedom. Također je moguće i da se u nekim zemljama događa i izostajanje ili preskakanje pojedinih razvojnih etapa. Ti procesi ovise o ukupnim ekonomskim, društvenim i političkim promjenama u pojedinim zemljama koje utječu i na promjene u obrazovnim sustavima, pa tako posredno i na poimanje i razvoj učiteljske profesije.

U nastavku su kratko objašnjene povijesne faze u promjeni prirode učiteljskog profesionalizma.

*Predprofesionalno razdoblje* Hargreaves smješta u prvu polovicu 20. stoljeća. To je vrijeme razvoja i omasovljenja javnog obrazovanja. Temeljna je metoda poučavanja u to vrijeme bila predavanje popraćeno bilježenjem učenika, pitanjima i odgovorima te tzv. tihim radom učenika na mjestu. Tradicionalno, predavačka, frontalna nastava omogućava učiteljima da rade s velikim grupama učenika, malo resursa i s učenicima s upitnom motivacijom da zadovolje četiri osnovna zahtjeva u razredu – održavanje pažnje, razumijevanje sadržaja, pozitivnu motivaciju, postizanje nekog stupnja ovladavanja znanjem i vještinama. Komunikacija u razredu teče tako da pojedini odabrani učenici nastupaju kao zastupnici cijelog razreda, u kojem učitelj definira što će se ispitivati i učenici odgovaraju. Učitelj procjenjuje točnost, kvalitetu i adekvatnost učeničkih odgovora, ali ne i obrnuto. Podizanje ruku kao uzorak učeničkog sudjelovanja učitelj pažljivo orkestrira, potiče se natjecanje među učenicima, stvara se privid uključenosti u proces ostvarivanja unaprijed zadanog. Na taj se način izbjegavaju izgredi zbog dosade i nepažnje koja bi se mogla dogoditi ako se samo predaje. Nastava se uglavnom shvaćala kao transmisija sadržaja. S takvom strukturom nastavnog sata učitelji nisu orijentirani na potrebe učenika, nego pokušavaju tretirati cijeli razred kao "kolektivnog učenika" (Bromme, 1987, prema: Hargreaves, 2000). U takvoj se situaciji učenici s najboljim rezultatima uzimaju kao mjera onoga što se događa u razredu. Najveća briga učitelja nije iskustvo učenja za pojedinog učenika nego nesmetano odvijanje sata koje vodi unaprijed definiranom zaključku i održavanju discipline. U središtu tradicionalnog poučavanja u tom razdoblju jesu održavanje reda i kontrola. Tradicionalno poučavanje veže se uz prvih šest desetljeća dvadesetog stoljeća.

Više od jednog stoljeća ideja o transmisiji sadržaja bila je prihvaćena kao neupitno shvaćanje o tome što poučavanje zapravo jest. U tom predprofesionalnom periodu poučavanje je tehnički jednostavno. Kad se s njim jednom ovlada, ne postoji daljnja

potreba za usavršavanjem. Škole u kojima se taj pristup njeguje i dalje, gdje je i dalje na snazi predprofesionalni pristup, jesu one u kojima dolazi do, kako kaže Rosenholtz (1989, prema Hargreaves, 2000), "osiromašivanja učenja". U kontekstu takve pedagoške i metodičke sigurnosti profesionalno učenje novih učitelja smatrano je šegrtovanjem u kojem se netko tko je vježbenik razvija u onog tko je vješt i iskusen zanatlija. Dakle, učenje poučavanja temeljilo se na ponavljanju metodičkoga modela, odnosno ponavljanju metodičkog uzora koji je učitelj sam iskusio u ulozi učenika.

Situacija se ponešto promijenila pojavom prvih specijaliziranih ustanova za inicijalno obrazovanje učitelja – visokih škola i poslije drugog svjetskog rata fakulteta za obrazovanje učitelja. Te su institucije davale diplome, što je jedan od koraka k profesionalizaciji prema prethodno opisanim karakteristikama profesije. Institucije za obrazovanje učitelja počele su nuditi i nove teorijske sadržaje vezane uz poučavanje. Nažalost, predavačka nastava u školama bila je toliko ukorijenjena da nove filozofije poučavanja u praksi nisu zaživjele.

U predprofesionalnom razdoblju poučavanje se doživljavalo kao tehnički jednostavno, njegovi principi su bili neupitni. Trening učitelja početnika obuhvaćao je praktično naukovanje te su učitelji kasnije unapređivali svoj rad na osnovi pokušaja i pogrešaka u praksi. To je vrijeme u kojem su učitelji, zapravo, bili amateri.

Takav predprofesionalni diskurs i dalje opstaje u nekim zemljama, osobito ako prosvjetne vlasti ne prihvaćaju novije znanstvene spoznaje i ne zahtijevaju njihovu implementaciju u sustav obrazovanja učitelja i školsku praksu.

Predprofesionalni koncept nije do kraja iščezao. Tamo gdje i dalje egzistira, učitelji su u najboljem slučaju entuzijastični ljudi, koji poznaju sadržaj svog predmeta, znaju kako ga ispredavati i mogu održavati disciplinu u razredu. Oni dominantno uče poučavati gledajući druge, prvo kao učenici potom kao studenti. Nakon toga, uvodeći neke promjene u vlastiti rad, testirajući na osnovi pokušaja i pogrešaka nove metode, oni smatraju da znaju poučavati. Ako je takvo razumijevanje učiteljske profesije dominantno, nije potrebno mnogo inicijalnog obrazovanja i kasnijeg usavršavanja kao ni kontakata s kolegama – drugim učiteljima. Naprosto se podrazumijeva da učitelji kontroliraju sve u svojim razredima i da im je to jedini posao. Uz takvo shvaćanje nije potrebno ulagati puno u trajni profesionalni razvoj.

Uz rastuću različitost u razredima i potrebe učenika važno je konfrontirati se takvoj predodžbi profesionalizma koja poriče složenost poučavanja. To je na neki način i suprotstavljanje uvriježenoj nostalgичnoj predodžbi koju mnogi tvorci obrazovnih politika, predstavnici javnog života i sami učitelji imaju o tome što je "pravo poučavanje" i "prava škola"!

**Razdoblje autonomnog profesionalizma** započinje šezdesetih godina prošlog stoljeća. Nakon šezdesetih godina status i ugled učitelja se bitno promijenio u odnosu na prethodno predprofesionalno razdoblje. U mnogim zemljama inicijalno obrazovanje učitelja uvedeno je na sveučilišta i učitelji malo-pomalo postaju profesija utemeljena na visokom obrazovanju.

U mnogim se zemljama uvode kurikularne promjene i nova obrazovna filozofija, tzv. pristup usmjeren na učenika. To je, također, vrijeme uvođenja inovacija u kurikulum<sup>1</sup> te se kroz različite projekte potiče individualna inicijativa učitelja kao nositelja promjena u obrazovanju. Ipak, brojni projekti koji su prihvaćeni u tom vremenu nisu bili implementirani u praksu i nisu postali dio rutine u poučavanju.

U tom poslijeratnom periodu riječi profesionalno i autonomija postaju nedjeljive među onima koji poučavaju. Učitelji su imali zajamčeno povjerenje, sigurnost na poslu i profesionalni dignitet u zamjenu za ispunjavanje zahtjeva koje je država postavila pred njih. Učitelji su imali neku vrstu "licencirane autonomije" (Dale 1988, prema Hargreaves, 2000). To je vrijeme u kojem je obrazovanje tretirano kao investicija u ljudski kapital, što je posredno vodilo k podizanju povjerenja u profesionalnost učitelja (Hargreaves, 2003, Hargreaves i Lo, 2000).

U međuvremenu, uz dobre društvene okolnosti, metode poučavanja više nisu bile jedinstvene i načini poučavanja su se počeli propitivati. Od 1960-ih nadalje počinje konfrontacija između pristupa usmjerenog na dijete i pristupa usmjerenog na predmet, otvorenih i zatvorenih razreda, tradicionalnih i progresivnih metoda. Pojavljuju se brojne eksperimentalne i alternativne škole. Na institucijama za obrazovanje učitelja poučavaju se nove teorije, a metodička znanja se više ne shvaćaju kao nešto što se može jednostavno prenositi s generacije na generaciju. Neupitna rutina i tradicija zamijenjena je ideološkim konfliktom između dva koncepta – tradicionalizma i progresivizma.

To je vrijeme velikog zamaha i razvoja trajnog usavršavanja učitelja, iako s malo uspjeha zbog načina na koji je bilo organizirano. Dogadalo se izvan škola, bilo je organizirano od stručnjaka, a sudjelovali su samo pojedini učitelji koji ono što su naučili, nisu mogli integrirati u svoju svakodnevnu praksu jer nisu imali podršku škole u cjelini.

Jedna od glavnih karakteristika poučavanja toga vremena jest individualizam, to jest "poučavanje u kutiji" (Hargreaves, 1980). Drugim riječima, učitelji su poučavali svoje razrede u izolaciji, odvojeni od svojih kolega. To je kultura poučavanja 70-ih i 80-ih godina prošloga stoljeća. Ona se može razumjeti iz opisa/izjave jednog učitelja koji je sudjelovao u istraživačkoj studiji o poučavanju: "Učitelji su izolirani ljudi. Oni ne znaju što rade drugi. Postupke koji im daju rezultate zadržavaju kroz godine. Nemate vremena sjesti i diskutirati s onima iz drugih područja. Iako je ova škola zapravo mala, ne poznajem sve ljude koji rade ovdje." (Johnson, 1990, 151, prema Hargreaves, 2000). U to su vrijeme učitelji surađivali u vezi s materijalima, disciplinom i problemima pojedinih učenika, a ne u vezi s ciljevima kurikula, ponašanjima nastavnika ili načinima poučavanja i učenja.

<sup>1</sup> U ovoj smo knjizi prihvatili prijedlog naše lektorice dr. sc. T. Gazdić-Alerić te upotrebljavamo termin *kurikul*. Upriličite nalazimo u njezinu tumačenju: „Naziv *kurikul*, i iz njega izvedeni pridjevi *kurikulni* ili *kurikulski*, morfološki su se i slovopisno prilagodili hrvatskome jeziku, poput, npr. latinskih riječi *aquarium*, *collegium*, *elementum*, *metallum* koje su izgubile latinski nastavak *-um* i u hrvatskome jeziku postale *akvarij*, *kolegij*, *element*, *metal*. S obzirom na strukturu i semantiku hrvatskoga jezika kao zamjena za latinsku riječ *curriculum* najbolja bi bila hrvatska riječ *uputnik* i pridjev *uputnički*, a zatim morfološki i slovopisno prilagođen naziv *kurikul*. Neprilagođena tuđica *curriculum* i nepravilno prilagođena tuđica *kurikulum* nisu poželjne u hrvatskome stručnom i znanstvenom nazivlju.“ Kako smatramo da prevedenica *uputnik* još nije zaživjela u javnoj upotrebi, priklonile smo se inačici *kurikul* (prim. aut.).

Posljedice individualizma u razredu i programa stručnog usavršavanja na koje učitelji odlaze individualno mogu se sažeti na (prilagodeno prema Hargreaves, 2000):

- nedostatak sigurnosti u vlastitu učinkovitost zbog nedostatka povratnih informacija o vlastitom radu
- oslabljen vlastiti razvoj zbog nedostatka prilika da se uči od kolega
- ograničeni osjećaj djelatnosti i vjerovanja u vlastite snage da mogu promijeniti živote i budućnost svojih učenika, jer nemaju podršku i povratnu informaciju
- tendenciju fokusiranja na kratkoročna poboljšanja u pojedinačnom razredu, a ne na dugoročne promjene cijele škole
- sklonost osjećaju krivnje i frustracije, osobito kod vrlo predanih učitelja
- nedostatak koherentnosti među učiteljima s obzirom na očekivanja i programe koje izrađuju za učenike
- nedostatak profesionalnog dijaloga koji bi mogao voditi promišljanju o/i promjeni prakse na način koji bi bio prikladniji za učenike
- ironiju koja se ogleda u tome da izolacija ne stvara kaleidoskop individualizma i pojavu raznolikosti u razredima, nego dosadnu rutinu i homogenost
- stvaranje atmosfere nebrige i ravnodušnosti prema potrebama učenika u velikim školama.

Uzroci učiteljskog individualizma su različiti i mogu uključivati: fizičko okruženje u školama koje potiče odvojenost, navike i rutinu – mnogi ne mogu zamisliti drugačiji način rada, nevoljkost da se učini napor i uvedu promjene (ekonomiziranje napora u suočavanju s neželjenim inovacijama i obrazovnim reformama), anksioznost i sumnja u vlastite kompetencije.

Razdoblje autonomnoga profesionalizma bilo je obilježeno izazovom singularnosti u poučavanju i neupitnom tradicijom na kojoj se temeljilo. Učitelji su se počeli koristiti različitim metodama i ostvarili su pravo na to. Kad su se te mogućnosti otvorile, autonomija i zaštita postale su važnije no ikad. Širenje početnog obrazovanja na sveučilištima i razvoj programa trajnog usavršavanja dodao je težinu zahtjevu za ekspertnosti na kojem se temelji pravo na autonomiju. Ipak, prema Hargreavesu (2000) taj model profesionalizacije ima važne nedostatke. Prema njemu, profesionalna autonomija može stimulirati razvoj mnogih inovacija, ali ako izostaju podupiruće strukture za učitelje, malen broj inovacija počinje živjeti u cijelom sustavu. Koristi od usavršavanja također rijetko budu integrirane u praksu, jer se pojedinci koji se usavršavaju vraćaju među kolege koji ne pokazuju entuzijizam. Razdoblje profesionalne autonomije nije u potpunosti osiguralo učiteljima pripremu za sučeljavanje s dramatičnim društvenim promjenama.

*Razdoblje kolegijalnog profesionalizma* razvilo se krajem dvadesetog stoljeća. Od sredine pa do kraja 80-ih godina autonomija pojedinaca je postala neodrživa kao način

da se odgovori na povećanu kompleksnost školovanja. Mnogi su učitelji morali poučavati na načine na koje oni nisu bili poučavani. Ustrajanje na individualizmu značilo je da se na izazove odgovara *ad hoc*, nekoordinirano s naporima kolega, te na temelju vlastita napredovanja u znanju i vještinama, što nije bilo dovoljno.

U razdoblju rastuće nesigurnosti, nastavne metode nisu mogle biti samo jednostavno dijeljene na tradicionalne i one usmjerene na dijete. Administrativne odluke da se poučava na ovaj ili onaj način nisu zaživjele. Došlo je do erozije znanstvenih autoriteta nametnutih izvan škole, kao što je u pitanje dovedeno i profesionalno usavršavanje koje su provodili stručnjaci izvan škole. Stoga su se mnogi učitelji okrenuli jedni drugima i međusobno tražili podršku. Učitelji su se počeli dogovarati, zajednički planirati, razvijati nastavna sredstva te prakticirati i druge oblike zajedničkoga rada, to jest razvijali su sudjelujuću školsku kulturu. Škole postaju «zajednice koje uče».

Postojali su i oni koji su tome pružali otpor. Razlozi otporu proizlaze iz tumačenja učiteljskog posla, odnosno to je pitanje percepcije vlastite uloge i odgovora na pitanje – koja je moja odgovornost? Drugim riječima, vidi li učitelj sebe kao onog koji poučava predmet ili je dio škole kao organizacije i odgovoran je za ostvarivanje širih ciljeva?

Razvoj kolegijalnog profesionalizma, to jest pojava suradničke kulture među učiteljima, javlja se osamdesetih godina prošlog stoljeća zbog (prilagodeno prema Hargreaves, 2000):

- promjena u sadržajima poučavanja – razvoj disciplina koje se poučavaju bitno se ubrzao generirajući velike količine novih spoznaja i informacija
- razvoja znanja i razumijevanja o stilovima poučavanja te metodama poučavanja
- povećanja opsega “socijalnog rada” u školi (problemi, kao što su nasilje, promjene u obitelji, disciplina, zahtijevaju suradnju s kolegama u školi, ali i stručnjacima izvan nje)
- integracije djece s posebnim potrebama u redovite školske programe
- rastućih kulturalnih razlika među učenicima
- strukturalnih ograničenja u organizaciji nastave
- novih struktura i procedura upravljanja školom
- brojnih nalaza da kultura suradnje dovodi do širokog poboljšanja u poučavanju i učenju
- uspješne implementacije promjena.

Kolegijalni profesionalizam, odnosno suradnička kultura, ima pozitivan utjecaj na nastavnikov osjećaj učinkovitosti, preuzimanje rizika, predanost stalnom usavršavanju, uvođenje novih strategija poučavanja. Profesionalno usavršavanje je također mnogo efikasnije kada je dio rada u školi, kada uključuje podršku ravnatelja i kada se oslanja na zajedničke diskusije i akcije. U tom razdoblju usavršavanje učitelja više se temeljilo na potrebama škole i interdisciplinarnoj suradnji. Forme suradnje nastale u tom razdo-

blju razlikuju se od onih koje se javljaju u kasnijoj, postmodernističkoj fazi, u kojoj se javljaju kao epizode i odgovori na nametnute kurikularne reforme.

Razdoblje kolegijalnog profesionalizma i dalje je prisutno, a njegova temeljna obilježja možemo opisati kao: napor za stvaranjem jake profesionalne suradničke kulture s ciljem razvijanja osjećaja zajedničke svrhe te sučeljavanja s nesigurnošću i kompleksnošću te učinkovitim odgovorom na brze promjene i reforme. Suradnička kultura podrazumijeva stvaranje školske klime koju karakteriziraju vrijednosti kao što su preuzimanje rizika, stalno unapređivanje rada, jačanje osjećaja samoeфикаsnosti učitelja i stvaranje stalne kulture profesionalnog učenja i razvoja cijele škole, a ne samo individualnog usavršavanja (prema Hargreaves, 2000).

Profesionalizam je ovdje nov, kolegijalan i kolektivan, a ne autonoman i individualan. Ipak i u vezi s tim tipom profesionalizma, postoje opasnosti. Ako je kolegijalnost nametnuta izvana, učitelji će se odupirati, a kad nestane pritisak izvana, može nestati i suradnička kultura. Kolegijalni profesionalizam stoga treba razvijati već u inicijalnom obrazovanju učitelja i svjesno nastojati kod budućih učitelja razviti svijest o potrebi suradnje kao i tomu pripadajuće kompetencije. Nadalje, razvoj suradničke kulture i kolegijalnog profesionalizma moguć je samo uz potporu onih koji upravljaju školom, dakle i kultura upravljanja se treba temeljiti na participaciji svih djelatnika u školi u procesima donošenja odluka.

*Postprofesionalno razdoblje ili postmoderno razdoblje* započelo je u posljednjem desetljeću dvadesetog stoljeća pod utjecajem globalizacije i informatičke revolucije. Promjene i razvoj u obrazovanju i društvu na kraju dvadesetog stoljeća sugeriraju da profesionalizam učitelja i njihov profesionalni razvoj ulazi u novo doba – eru postmodernizma. To znači da se događaju i događat će se različiti, pa čak i kontradiktorni razvojni procesi. Jedan od mogućih rezultata novih procesa jest postmodernistički profesionalizam koji je širi, fleksibilniji i koji na demokratski način uključuje grupe izvan škole (Hargreaves, 2003, Hargreaves, 2000, Hargreaves i Lo, 2000, Hargreaves, 1994). To se neće dogoditi slučajno. Postmoderni profesionalizam koji je otvoren, inkluzivan i demokratski pojaviti će se samo u svjesnom i namjernom socijalnom pokretu predanih učitelja i drugih koji će raditi zajedno na njegovoj realizaciji, jer su snage koje su protiv daljnjeg razvoja profesije značajne i jake.

Što su to postmoderni socijalni uvjeti koji su istovremeno izazov i prepreka profesionalizmu i profesionalizaciji poučavanja? Korijeni su im u 70-im godinama dvadesetog stoljeća kad se pojavljuju dva nova društvena fenomena. Prvi je stvaranje globalne ekonomije, a drugi elektronička ili digitalna revolucija u komunikaciji koja je stvorila globalnu mogućnost razmjene informacija, kontakte među različitim kulturama i vridnosnim sustavima. Posljedica tih razvoja je sveopća primjena tržišnih principa koji se primjenjuju svuda, pa i u školskom sustavu. Ulaganja u obrazovanje se smanjuju, a škole istovremeno moraju biti ekonomski učinkovitije uz istovremeno manje opterećenje proračuna. Također, škole, kao i sve druge organizacije, moraju biti u kompeticiji jedne s drugima i natjecati se za klijente – učenike. Učitelji, koji su za državu skupi, po-

staju ekonomsko pitanje i opterećenje. U vezi s tim, Hargreaves i Lo (2000, 1) govore o paradoksu profesionalizma – „poučavanje je paradoksalna (proturječna) profesija. Zaista, poučavanje je danas osobito proturječna profesija. Od svih poslova koji su profesije ili onih koje tome teže, poučavanje je jedina kojoj se danas povjerava opasna, velika dužnost (zadatak) razvijanja ljudskih vještina i sposobnosti koje će omogućiti društvima da prežive i uspiju u vremenu informatičkog društva. Čak, i osobito, u zemljama u razvoju, od učitelja se više od svih ostalih, očekuje razvoj zajednica koje uče, stvaranje društva znanja i razvoj potencijala za inovacije, fleksibilnost i predanost promjeni, koje su temelj ekonomskog razvoja u 21. stoljeću.“ Istovremeno, javno obrazovanje je među prvim žrtvama javnih financija. U vremenu u kojem se očekuje mnogo od učitelja, izgleda da učitelji dobivaju manje potpore, manje uvažavanja, i manje prilika da budu kreativni, fleksibilni i inovativni nego ranije. Drugim riječima, učitelji su uhvaćeni u škripac. Od njih se očekuje da budu vodeći katalizator informatičkog društva, dok su istovremeno jedna od njegovih prvih žrtava. To je dnevni izazov za same učitelje i izazov za politiku koja želi reformirati i unaprijediti poučavanje (Hargreaves i Lo, 2000, Hargreaves, 2000, Hargreaves, 1994).

U današnje se vrijeme učitelji suočavaju sa sve većom kontrolom izvana, što vodi gubitku autonomije u donošenju odluka u radu u razredu i školi. Sve češći su centralizirano propisani kurikuli, vanjska testiranja i vrednovanja, iscrpni standardi, nadzor nad školama, sustav napredovanja učitelja po točno određenim propisima, itd. Od osamdesetih godina događa se kontinuirana erozija autonomije učitelja. Naglasak na vanjskoj evaluaciji i testiranju samo su najuočljiviji simptomi generalnog trenda k većem „odozgo – dolje“ hijerarhijskom upravljanju obrazovanjem (Runte, 1995). Već 1988. Ozga (prema Runte, 1995) primjećuje da poučavanje prolazi kroz krizu i bitno se razlikuje od poučavanja u 60-im godinama, koje se mogu smatrati vrhuncom profesionalne autonomije učitelja. Priroda poučavanja bitno se promijenila pod utjecajem različitih političkih inicijativa, čiji kumulativni učinak u velikoj mjeri povećava središnju kontrolu vlasti (politike) nad učiteljima. Zanimljivo je da se ti razvojni procesi događaju u proturječju s paralelnim povećanjem retorike o profesionalizmu i osnaživanju učitelja. Sveopća centralizacija implicira pomak od poučavanja orijentiranog na dijete k poučavanju orijentiranom na kurikulum. Nedostatak autonomije znači nemogućnost da se odgovori na jedinstvene potrebe pojedinog učenika. Zbog standardiziranih testova učitelji se osjećaju prisiljenima poučavati za testove, a ne odgovoriti na potrebe učenika. Ako ti procesi odu predaleko, učitelji će se morati braniti od snaga koje ih deprofesionaliziraju na sljedeće načine (prema Hargreaves, 2000):

- boreći se za svoja primanja, jer će samo tako sposobni pojedinci odabirati učiteljsku profesiju i u njoj ostajati
- zalagajući se i preuzimajući odgovornost za visoku razinu kvalitete poučavanja
- zajednički braneći svoje zvanje i obrazovanje koji se temelje na bazi znanja koja brani njihov profesionalizam

- time da trajni profesionalni razvoj mora postati obveza i pravo svakog učitelja
- osposobljenosti učitelja za istraživanja
- povezivanjem njihovih zajedničkih napora s poboljšanjem nastave, učenja i brige za učenike, što mora biti jasno predstavljeno ne samo učiteljima već i roditeljima i učenicima
- tako da se uvjerljivo objasni javnosti zašto učitelji trebaju vrijeme za suradnju s drugim učiteljima tijekom radnoga vremena
- tako da učitelji usmjere svoje zajedničke napore prema pozitivnoj promjeni ne samo u vlastitim školama nego i prema ostalim kolegama, to jest profesiji u cijelosti
- time što će učitelji sami definirati i zadovoljiti točno određene profesionalne standarde, što je jedna od ključnih inicijativa za razvoj profesionalne učinkovitosti i javni kredibilitet
- suradujući s užom i širom zajednicom respektirajući multikulturalizam i utjecaj promjena u obiteljskoj strukturi
- blisko suradujući s roditeljima.

Suvremeni razvoj učiteljske profesije moguće je opisati kao „profesionalizam u tranziciji“ ili „transformacijski profesionalizam“ koji se javlja kao odgovor na socijalne, ekonomske i političke promjene. On je svojevrsna kombinacija tzv. „starog“ i „novog“ profesionalizma (Sachs, 2004). Stari profesionalizam učitelja karakterizira: zatvoreno članstvo, konzervativna praksa, obrana vlastitih interesa, vanjska regulacija, spora promjena i reaktivnost. Profesija s takvim karakteristikama više ne može odgovoriti na izazove koji su danas postavljeni pred obrazovni sustav. Učitelji danas rade u uvjetima koje karakterizira povećani interes i javna kontrola te razvoj sofisticiranih tehnika kojima se utvrđuju postignuća učenika. Njihove zadaće se multipliciraju, potrebe učenika i zajednice se mijenjaju. Drugim riječima, učiteljska se profesija mora prilagoditi novim izazovima. Iako su ekspertnost i autonomija i dalje temeljne karakteristike na kojima počiva profesionalizam, u novije vrijeme naglašava se važnost altruizma kao važnog obilježja učiteljske profesije. Sachs (2004) smatra da je upravo altruizam kao etički imperativ ono što je glavno obilježje novog, transformacijskog profesionalizma. Ona kao obilježja novoga profesionalizma preuzima pet etičkih principa koje je definirao Bottery (1996). To su:

- etika iznošenja istine bez obzira na osobnu korist
- etika subjektivnosti koja znači da svaki pojedinac treba priznati ograničenja vlastite percepcije i vlastitih vrijednosti
- etika refleksivnog integriteta, koja znači da uz sposobnost svakog profesionalca da prepozna ograničenja vlastite percepcije, on/ona prepoznaje potrebu povezivanja različitih razumijevanja situacija
- etika poniznosti podrazumijeva da profesionalci priznaju da subjektivnost znači da su osobne pogreške nešto što se događa ljudima

- etika humanističkog obrazovanja podrazumijeva da pomažući klijentima pomažu sebi samima.

Prema Sachs (2004) prihvaćanje tih etičkih principa i njihova primjena u praksi osigurava konceptualnu i političku podlogu na kojoj učitelji mogu pokazati kompleksnost svoga posla. To zahtijeva ponovno promišljanje njihove uloge i prakse u školi. Da bi učitelji izgradili novi profesionalizam, trebaju stvarati prilike za profesionalni dijalog, smanjiti profesionalnu izolaciju, povezati svoje trajno usavršavanje s naporima za promjenom u obrazovanju, kreirati radnu okolinu koja je sigurna i podupiruća te osigurati vrijeme za suradnju u školi. Ti napori zahtijevaju, za neke učitelje, bitan zaokret u poimanju vlastite profesionalne uloge i promjenu profesionalnih vrijednosti. Središnje mjesto u kreiranju novog profesionalizma zauzima potreba za boljim razumijevanjem sebe, to jest učiteljske uloge, ali i širih socijalnih okolnosti.

Transformacijski profesionalizam uključuje ne samo promjene na individualnoj razini već i zajedničku strategiju svih učitelja. Prije svega, to znači napuštanje ideje o poučavanju kao poslu koji se događa odvojeno od drugih, što se može opisati kao „moj predmet, moji učenici i ja“. Identifikacija s novim profesionalizmom podrazumijeva zajednički rad i suradnju, ne samo s drugim učiteljima nego i sa svim nositeljima interesa koji su zainteresirani za obrazovanje učenika i poboljšavanje njihovih rezultata. Transformacijski ili novi profesionalizam sukladan je po sadržaju postmodernom profesionalizmu, a glavne karakteristike su mu (prilagodeno prema Sachs, 2004, 16):

- angažirano članstvo
- javno objavljeni etički kodeks koji regulira praksu
- suradnja i kolegijalnost
- aktivistička orijentacija
- fleksibilnost i progresivnost
- prijemljivost za promjene
- samoregulacija
- aktivnost u donošenju političkih odluka
- orijentiranost na istraživanja
- razvoj baze znanja.

### 1.3. Profesionalni identitet učitelja

Analiza obilježja učiteljske profesije, njezina povijesnoga razvoja i suvremenih izazova koji su pred učiteljskom profesijom, pokazuje da učitelji uz znanja i vještine trebaju posjedovati i određene vrijednosti koje usmjeravaju njihovo djelovanje. Drugim riječima, profesionalizam ima tehnički i moralni aspekt (Sachs, 2004), odnosno, dobro poučavanje ne može biti svedeno na tehniku, dobro poučavanje proizlazi iz identiteta i integriteta učitelja (Palmer, 1997). Razumijevanje profesionalnih uloga od samih učitelja u značajnoj mjeri ovisi o njihovu profesionalnom identitetu. Stoga je važno razmotriti što čini profesionalni identitet učitelja i na koji način se on formira, te što su dominantni diskursi u suvremenoj diskusiji o poželjnom profesionalnom identitetu učitelja.

U posljednjih dvadeset godina sve je više istraživanja o profesionalnom identitetu učitelja i njegovu formiranju u kojima se analiziraju uvjerenja i stavovi učitelja o poučavanju i njihovim profesionalnim ulogama, te važnost emocija u poučavanju. Naglašava se i potreba da učitelji promišljaju svoj identitet i učine napore za razumijevanjem političkih, povijesnih i socijalnih snaga koje utječu na formiranje njihova profesionalnog identiteta te aktivno sudjeluju u stvaranju vlastitog profesionalnog identiteta kao i kolektivnog identiteta svih učitelja, odnosno cijele profesije.

Postoje brojne definicije profesionalnog identiteta koje naglašavaju njegova pojedina obilježja. Radi ilustracije bit će navedene neke od njih.

Pod identitetom se misli na to kako učitelji vide sami sebe profesionalno, što uključuje njihov osjećaj za vlastite ciljeve, odgovornosti, stil rada i poučavanja, učinkovitost, stupanj zadovoljstva i vlastito planiranje razvoja karijere (Kosnik i Beck, 2009). Slično tomu, Korthagn (2004) smatra da profesionalni identitet čine nesvjesne potrebe, osjećaji, vrijednosti, modeli uloga, prethodna iskustva i ponašanja, koji zajedno stvaraju osjećaj identiteta. Profesionalni identitet jest percepcija uloga ili relevantnih obilježja profesije ili samopercepcija u profesionalnoj grupi (Beijaard, Meijer i Verloop, 2004).

Za razumijevanje profesionalnog identiteta važno je istaći da on nije stalan i stabilan fenomen, da uz osobne karakteristike pojedinca bitno ovisi o radnom i životnom kontekstu i odnosima s drugima, te da pojedinci često nisu u potpunosti svjesni vlastitog i kolektivnog profesionalnog identiteta. U vezi s tim Korthagen (2004) naglašava da je identitet učitelja rezultat privremenog razumijevanja koje se odnosi na njih same i njihovu profesiju te da se razvija na osnovi interakcija učitelja s njihovom okolinom. Nadalje, Beijaard, Meijer i Verloop (2004) upozoravaju da se identitet razvija cijeli život te da nastaje u socijalnom okružju kroz socijalnu komunikaciju. Drugim riječima,

identitet nije stalna, zadana osobina osobe, nego je fenomen koji se razvija u odnosima s drugima. Kontekst i odnosi objašnjavaju eksterne, vanjske aspekte formiranja identiteta, a emocije unutarnje aspekte, to jest na temelju njih pojedinac pridaje značenje i interpretira vanjske utjecaje.

Na temelju prethodnih definicija moguće je izdvojiti temeljna obilježja važna za analizu profesionalnog identiteta učitelja (prilagođeno prema Rodgers i Scott, 2008):

1. identitet ovisi i razvija se unutar višestrukog konteksta, odnosno na njega utječu kulturalne, povijesne, socijalne i političke promjene
2. identitet se formira u odnosu s drugima i uključuje emocije
3. identitet je promjenjiv, nestabilan i višestruk
4. identitet uključuje konstrukciju i rekonstrukciju značenja kroz vrijeme.

Profesionalni identitet ovisi o kontekstima u kojima učitelji djeluju i razvijaju se – programima inicijalnog obrazovanja, školi u kojoj rade, obrazovnoj politici, načinima upravljanja školom, programima stručnog usavršavanja učitelja, odnosu javnosti prema obrazovanju. Kontekst, uz sadašnjost u kojoj učitelj djeluje, uključuje i njegova iskustva iz prošlosti, kao što je na primjer iskustvo vlastitog školovanja, odnosno percepcija sebe kao učenika.

U višestrukome kontekstu ljudi imaju različite odnose s drugima. Kao što pojedinac vidi druge na određeni način, tako je i on uvijek percipiran kao „određeni tip osobe“ od drugih. Komplicirani odnosi između učitelja, učenika, kolega, savjetnika, mentora, škole, zajednice i države izazivaju različite emocije. Upravo su te emocije kritični aspekt u formiranju identiteta. Osjećaji se stvaraju kroz socijalne odnose. Suprotnosti mogu nastati između institucionalnih struktura i njihovih očekivanja o tome kako se učitelji trebaju ponašati i osjećati i stvarne strukture osjećaja koje učitelji imaju zbog onog što jesu. Drugim riječima, emocije učitelja se oblikuju kroz uvjete u kojima rade i potom se manifestiraju u odnosima s učenicima, roditeljima, ravnateljima i drugima.

Budući da na oblikovanje identiteta utječu međusobno povezani vanjski činitelji, on neophodno postaje višestruk i promjenjiv. Rodgers i Scott (2008, 736) s tim u vezi zaključuju: „Identitet je u stalnom nastajanju radije nego statični fenomen, mijenja se s obzirom na kontekste i odnose i zato je višestruk i različit.“

Budući da se identitet mijenja kroz vrijeme, to znači i da su njegove interpretacije podložne promjeni. Ista iskustva koja su utjecala na formiranje identiteta u jednom trenutku mogu biti kasnije reinterpretirana na nov način.

Sažimanje temeljnih determinanti profesionalnog identiteta, slično prethodnom, daju i Beijaard, Meijer i Verloop (2004), s tim da ti autori više naglašavaju razvoj identiteta iz perspektive cjeloživotnog profesionalnog razvoja, značajnije ističu ulogu ličnosti u formiranju identiteta te vlastitog i kolektivnog (samo)djelovanja učitelja u razvoju profesionalnog identiteta. Njihova analiza se može prikazati na sljedeći način:

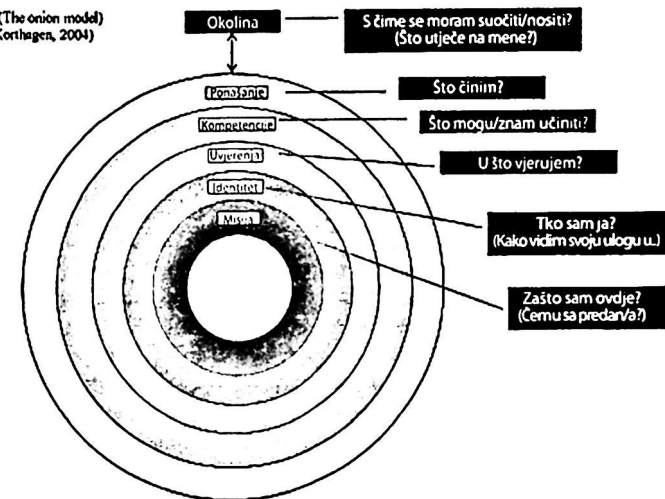
- Profesionalni identitet je stalan proces interpretacije i reinterpretacije iskustava, što je u skladu s idejom da profesionalni razvoj nikada ne prestaje, odnosno da je cjeloživotni proces. To drugim riječima znači da iz perspektive profesionalnog razvoja, formiranje profesionalnog identiteta nije samo traženje odgovora na pitanje – Tko sam ja sada? – već je i odgovor na pitanje – Tko želim postati? To je povezano s tzv. funkcijom anticipatorne refleksije. Razumijevanje nastanka identiteta kao neprekidnog, trajnog procesa upućuje na to da je on dinamičan konstrukt.
- Profesionalni identitet uključuje i osobu i kontekst. Od učitelja se očekuje profesionalno ponašanje kroz prisvajanje profesionalnih karakteristika, kao što su znanje i vještine koje su propisane. Međutim, učitelji se razlikuju na način na koji interpretiraju profesionalne karakteristike s obzirom na vlastite vrijednosti i uvjerenja. U vezi s tim valja upozoriti na to da ne postoji jedinstvena kultura poučavanja svih učitelja unutar iste škole, odnosno svaki učitelj, iako limitiran radnim kontekstom, može do neke mjere razviti vlastitu kulturu poučavanja.
- Profesionalni identitet učitelja sastoji se od subidentiteta koji su manje ili više harmonizirani. Važno je da oni nisu u međusobnom neskladu ili čak konfliktu, već da su dobro izbalansirani. Konflikti u subdimenzijama identiteta mogući su u situacijama obrazovnih reformi ili u promjenama radne okoline.
- Djelovanje je važan element profesionalnog identiteta učitelja, što znači da su učitelji aktivni u procesu vlastitog profesionalnog razvoja. Za djelovanje na vlastiti identitet važna je sposobnost refleksije, odnosno samorefleksije. S pomoću samorefleksije učitelji dovode u odnos iskustva sa svojim znanjem i osjećajima, i mogu integrirati ono što je socijalno relevantno u sliku o sebi kao učitelju, ali i planirati vlastiti razvoj.

Jedan od preduvjeta profesionalnog razvoja učitelja jest i njihovo vlastito istraživanje i razvijanje profesionalnog identiteta. Kosnik i Beck (2009) navode tri razloga za bavljenje identitetom od strane učitelja samih. Prvi razlog proizlazi iz činjenice da učitelji ponekad imaju preusko razumijevanje svoje uloge. Stoga, oni trebaju postati svjesni kompleksnosti svoga posla, uključiti elemente kao što su upoznavanje učenika, prilagođavanje sadržaja različitim potrebama učenika, njegovati razumijevanje kompleksnih koncepata, poučavati stavove prema svijetu, stvarati razrednu kulturu koja podupire akademski, osobni i socijalni razvoj učenika. Razviju li takvu sliku o sebi učitelji će ne samo biti učinkovitiji već će biti ponosni i motivirani za obavljanje svoga posla. Drugi razlog za promišljanje identiteta jest optimizacija odnosa između profesionalnog i osobnog života. Učitelji moraju odlučiti koliki dio sebe unose u profesiju i na koji način. Pojam „biti profesionalan“ često podrazumijeva odvojenost profesionalnih akcija od osobne motivacije, ali njihovo povezivanje može imati prednosti i za učitelje i za njihove učenike. Na osobnoj razini ta konvergencija može za učitelje značiti iskustvo vlastite dobrobiti uz pretpostavku da dode do ostvarivanja njihovih ključnih životnih ciljeva

u radnoj okolini. Sljedeći razlog za bavljenje profesionalnim identitetom jest planiranje profesionalne karijere. Učitelji ne trebaju analizirati sebe samo s obzirom na trenutnu situaciju, već mogu predviđati svoje profesionalne potrebe u budućnosti. Također, mogu planirati i promjene karijernog puta i osposobljavati se za preuzimanje mentorskih, savjetničkih ili rukovoditeljskih uloga u obrazovanju.

U razumijevanju kompleksnosti profesionalnog identiteta može pomoći Korthagenov model (Korthagen, 2004, Meijer, Korthagen i Vasalos, 2004), koji ne samo da nastoji integrirati osobnost učitelja i njegove snage u poučavanju već model uključuje i optimalnu integraciju zahtjeva specifične situacije, čime se uvodi profesionalni aspekt (slika 1). To znači da se potpuna svijest o ovdje i sada povezuje i obuhvaća učitelja samog, njegove karakteristike i okolinu. Početna točka u ovom modelu, koji se temelji na tzv. refleksivnom pristupu, jest pretpostavka da profesionalno ponašanje postaje učinkovitije i također dovodi do osjećaja većeg ispunjenja ako je povezano s dubljim razinama unutar osobe. U modelu, koji Korthagen naziva model luka, razlikuje se šest slojeva/ razina – okolina, ponašanje, kompetencije, uvjerenja, identitet i osobna misija. Ako se model analizira na način da se krene od unutarnjih razina, on implicira da ponašanje neke osobe u profesionalnoj situaciji ovisi o njenoj svijesti o sebi (identitetu) i osjećaju misije (ideali, poziv) te o svijesti o mogućnostima djelovanja i zahtjevima u određenoj situaciji. Cilj takva modela je poravnanje, to jest harmonizacija svih elemenata/ razina u luku, što znači da profesionalno ponašanje u idealtipskoj situaciji znači harmoničnu vezu između razina unutar osobe i okoline. Drugim riječima, ponašanje je učinkoviti odgovor na zahtjeve situacije, ali vodi i osobnom zadovoljstvu i aktualizaciji.

Slika 1: Model luka (The onion model)  
(adaptirano prema: Korthagen, 2004)





Diskusija o svakoj od ovih razina može pomoći u traženju odgovora na pitanje kako učitelji profesionalno funkcioniraju i djeluju. Samo razine na vanjskom rubu su izravno dostupne promatranju drugih osoba. Vanjske razine su okolina – uključuje razred, učenike, školu, lokalnu zajednicu itd. – i ponašanje. Na ponašanje značajno utječe sljedeća razina shvaćena kao kompetencije. Kompetencije se najčešće definiraju kao integrirano znanje, vještine i stavovi. Kao takve, one su potencijal za ponašanje, ali ne i ponašanje po sebi. O uvjetima i okolini ovisi hoće li kompetencije biti primijenjene, to jest vidljive kroz ponašanje. Drugim riječima, netko može imati razvijene kompetencije, ali ih ne primjenjuje jer, na primjer, procjeni da u danim uvjetima njihova primjena iziskuje preveliki napor ili iz nekog razloga određene kompetencije nisu prihvaćene od okoline.

Ono što je iz ove diskusije vidljivo, prije objašnjavanja dubljih, unutarnjih razina, jest da vanjske razine utječu na unutarnje – okolina može utjecati na ponašanje, a kroz ponašanje koje se ponavlja razvijaju se kompetencije koje se primjenjuju i u drugim okolnostima. Postoji i obrnuti utjecaj, iz dubljih razina na vanjske. Nečije ponašanje može utjecati na okolinu, a nečije kompetencije mogu odrediti ponašanje koje netko pokazuje. S druge strane, učiteljske kompetencije su određene uvjerenjima, odnosno razvoj kompetencija u određenoj mjeri ovisi o uvjerenjima. Na primjer, ako učitelji smatraju da učenikove emocije nisu važne za proces poučavanja, neće razvijati kompetencije potrebne za razumijevanje emocija u procesu učenja.

Sljedeća razina u modelu luka odnosi se na učiteljska uvjerenja. Istraživanja o uvjerenjima sežu u osamdesete godine prošlog stoljeća. Nalazi istraživanja u posljednjih trideset godina pokazuju da uvjerenja koja učitelji imaju o učenju i poučavanju određuju njihove akcije, ponekad značajno više nego njihovo inicijalno obrazovanje ili kasniji stručni razvoj. Na primjer, uvjerenje da je poučavanje transmisija znanja prisutno je unatoč inicijalnom obrazovanju koje se ne temelji na toj ideji (Korthagen, 2004). I druga istraživanja pokazuju da bez obzira na stečena akademska znanja i nastavničke vještine, uvjerenja o tome što i kako treba poučavati imaju odlučujuću ulogu u ponašanju učitelja u razredu. Pajares (1992) ističe kako se većim dijelom ta uvjerenja stječu vrlo rano, još u razdoblju dok je budući učitelj i sam učenik, a kako se velikim dijelom temelje na osobnom iskustvu i emocionalno su obojena, vrlo su trajna i duboko ukorijenjena te tijekom inicijalnog učiteljskog obrazovanja odolijevaju racionalnim argumentima i znanstvenim dokazima koji im mogu proturječiti. Ta se uvjerenja odnose na širok spektar fenomena s kojima se učitelj sreće u svakodnevnom radu i mogu se svrstati u nekoliko kategorija. *Obrazovna uvjerenja* nazivaju se i implicitnim teorijama o svrsi obrazovanja te se često smještaju uzduž kontinuumu «obrazovanja kao procesa socijalne prilagodbe» nasuprot «obrazovanju kao procesu individualne samoaktualizacije». *Uvjerenja u učiteljskoj ulozi* odnose se na percepciju učitelja kao prenositelja znanja ili učitelja kao poticatelja učenja. Upravo ta uvjerenja leže u podlozi dvaju pristupa poučavanju – onom usmjerenom na učitelja i znanstvenu disciplinu nasuprot pristupu usmjerenom na učenika. *Uvjerenja o učeniku i učenju* odnose se na shvaćanje o prirodi sposobnosti i kapacitetu za učenje. Naposljetku *uvjerenja o samodjelotvornosti* odnose se na doživljaj vlastite kompetentnosti

u nekom konkretnom području djelovanja, a razvijaju se ovisno o nizu osobnih i okolinskih činitelja od kojih su se najvažnijima pokazala: tumačenja vlastitih postignuća, opažanje ponašanje cijenjenih uzora, komunikacija očekivanja i uvjeravanja drugih te opažene emocionalne i fiziološke reakcije tijekom i nakon izvedbe zadatka (npr. Bandura, 1997, Eccles i Wigfield, 2002).

Nalazi istraživanja pokazuju da je u programima inicijalnog obrazovanja, kao i stručnog usavršavanja učitelja, važno stvoriti uvjete za osvještavanje i preispitivanje uvjerenja, osobito u situacijama kad bi ona mogla onemogućiti razvoj znanja i vještina (Anderson, 1995). U pregledu istraživanja o mogućnostima promjene «predznanstvenih» uvjerenja o prirodi učenja, poučavanja, sposobnostima i učiteljskoj ulozi Tattom i Coupland (2003) navode 4 ključna činitelja obrazovnih programa za učitelje koja potiču promjenu uvjerenja: a) strukturiranu školsku praksu u razredu; b) prema studentu usmjerenu nastavu iz akademskih predmeta i područja edukacijskih znanosti; c) mogućnost samostalne refleksije o vlastitom iskustvu u nastavi ili u okruženju vršnjaka; d) mogućnost za preispitivanje samoga sebe i svojih granica u suočavanju s izazovima i problemima učiteljskoga zanimanja.

Peta razina u modelu luka odnosi se na „uvjerenja i mišljenja koja ljudi imaju o sebi“, odnosno kako osoba vidi svoj profesionalni identitet (Korthagen, 2004). Ono što je u tom modelu važno istaći jest da je profesionalni identitet jedna od karakteristika osobe koja je u interakciji sa svim drugim osobnim karakteristikama, ali je jasno vidljivo da je u interakciji i s okolinom. Na neki način taj model predlaže da promjena u bilo kojoj razini utječe na promjene u svim ostalim razinama, što kao posljedicu ima i promjenu u načinu profesionalnoga djelovanja.

Za razvoj profesionalnog identiteta važni su odgovori na pitanja: Tko sam ja?, Kakav učitelj želim biti?, Kako vidim svoju ulogu kao učitelja? Ta su pitanja, odnosno odgovori na njih, osobito važna otkad se promijenio pogled na ulogu učitelja od onog koji prenosi znanje na onog koji vodi učenike i stvara poticajnu okolinu koja potiče učenike na učenje. To pretpostavlja da se od učitelja očekuje da usvoje nov pogled na vlastitu ulogu i drugačiji odgovor na pitanje – Tko sam ja? S tim u vezi Korthagen zaključuje da je ponašanje funkcija slike o sebi, a identitet daje strukturu i sadržaj toj slici, te na temelju njega pojedinac traži mjesto u socijalnoj okolini u kojoj djeluje. Stoga je važno, osobito u inicijalnom obrazovanju učitelja, stvarati uvjete za promišljanje, analizu, ali i promjenu koncepta o sebi i profesionalni identitet od nesvjesnoga učiniti svjesnim, odnosno omogućiti učiteljima da u njegovu nastajanju namjerno i svjesno sudjeluju. Jedan od načina da se to postigne jest da se već studente, buduće učitelje, dovodi u situacije u kojima razmišljaju o pozitivnim i negativnim modelima iz svoje prošlosti, odnosno učiteljima koji su na njih utjecali u pozitivnom ili negativnom smislu u vrijeme njihova školovanja u osnovnoj i srednjoj školi. To im može pomoći da implicitni utjecaji postanu eksplicitni, odnosno da svjesno izaberu kakvom tipu učitelja žele pripadati. Kroz aktivnosti koje vode tome da neosvijestene potrebe, osjećaji, vrijednosti, modeli uloga, prijašnja iskustva i tendencije ponašanja postanu svjesni, stvara se osjećaj samorazumi-

jevanja. Na osnovi samorazumijevanja učitelji mogu vršiti svjesne izbore koji se odnose na njihov profesionalni razvoj.

Šesta razina – razina misije – odnosi se na osobno razumijevanje o tome čemu biti učiteljem služi, kojoj svrsi. Ta se razina odnosi na tumačenje vlastite prakse iz šire perspektive, te se također odnosi na percepciju vlastite uloge u odnosu na druge ljude. Dok se identitet prije svega odnosi na osobitost pojedinca, misija se veže uz iskustvo sudjelovanja u široj cjelini i u harmoniji sa supraindividualnim zajednicama kao što su obitelj, radna zajednica, kultura itd. Tu se radi o dubokim osobnim vrijednostima koje daju smisao životu pojedinca. Kad se promišlja misija u okviru učiteljske profesije, moguće ju je shvatiti kao ideale kojima učitelji teže, kao što su na primjer: stvaranje osjećaja prihvaćanja među različitim kulturama i ljudima, poticanje osjećaja samopoštovanja kod učenika i slično. Misija se dakle povezuje s najdubljim osobnim vrijednostima vezanima uz vlastito postojanje. Osjećaj misije može, stoga, imati veliku važnost za profesionalan razvoj učitelja.

Teorijska promišljanja i empirijska istraživanja profesionalnog identiteta učitelja pokazuju da se radi o konstrukt koji nije stalan i koji je podložan promjenama. To znači da je na formiranje profesionalnog identiteta moguće, barem dijelom, utjecati inicijalnim obrazovanjem učitelja, ali i njihovim trajnim profesionalnim razvojem. Također, to podrazumijeva i da postojanje jasnog konstrukta o poželjnom profesionalnom identitetu može pomoći tvorcima obrazovnih politika, institucijama za inicijalno obrazovanje učitelja, institucijama koje razvijaju programe trajnoga profesionalnoga razvoja, rukovoditeljima škola te učiteljima samima u kreiranju svjesnih napora za razvojem određenoga tipa identiteta. Stoga je interesantno razmotriti suvremene diskurse koji se vežu uz formiranje profesionalnog identiteta učitelja. Kao okvir za ovu analizu izabrani su oprečni modeli – poduzetnički i aktivistički profesionalni identitet – za koje se ne može utvrditi pojavnost ili uporaba u „čistom obliku“. Pritom se poduzetnički identitet povezuje s menadžerskim diskursom, a aktivistički s demokratskim. Dakle, te je modele moguće prihvatiti kao krajeve kontinuuma. Ipak, oni mogu poslužiti u kreiranju strategija osmišljenog razvoja profesionalnog identiteta učitelja kojima se u određenom obrazovnom kontekstu teži.

Menadžerski profesionalizam zasniva se na dvije pretpostavke. Prva pretpostavka jest ideja da učinkovito upravljanje može riješiti sve probleme unutar organizacija, a druga je da praksa koja je odgovarajuća za vođenje privatnoga poduzeća može biti primijenjena u institucijama koje pripadaju javnom sektoru, što znači i u školama. Taj se tip profesionalizma također temelji na ideji odgovornosti prema mjerljivoj. Drugim riječima, menadžerski profesionalizam jača paralelno s naglašavanjem vanjske regulacije obrazovanja i mjerenjem učinkovitosti škola. U takvoj situaciji učitelji postaju odgovorni za postizanje odgovarajućih rezultata učenika, koji se procjenjuju na temelju vanjske evaluacije, najčešće standardiziranim testovima. To podrazumijeva da je uspješan učitelj – profesionalac, prema tom modelu, onaj učitelj koji učinkovito zadovoljava standardizirane kriterije uspješnosti i tako doprinosi formalnoj djelotvornosti škole.

Kao odgovor na menadžerski diskurs formira se poduzetnički identitet učitelja (Sachs, 2004). To podrazumijeva identitet prema kojem se učitelj identificira s učinkovito-

šću, odgovornošću i mjerljivom verzijom službe koju trenutno nameće obrazovna politika. Drugim riječima, učitelji udovoljavaju imperativima obrazovne politike i prema tim zahtjevima nametnutima izvana ostvaruju dobre rezultate. Budući da težnja k toj vrsti učinkovitosti podrazumijeva kompeticiju među učiteljima, moguće je da kult individualizma, a ne suradnje i kolegijalnosti, determinira razvoj profesionalne kulture i identiteta. Individualizam vodi radu u izolaciji i nepovezanosti s kolegama unutar škole i s profesijom u cijelosti. Poduzetnički je identitet (prema Sachs, 2004):

- individualistički
- natjecateljski
- kontroliran i reguliran
- definiran izvana
- voden standardima.

Srž demokratskoga profesionalizma jest naglašavanje zajedništva i suradnje među učiteljima, kao i učitelja i drugih nositelja interesa u obrazovanju. To podrazumijeva, također, da učitelji imaju mnogo širu odgovornost od rada u razredu, odnosno da njihov rad treba doprinositi razvoju škole, obrazovnoga sustava i šire zajednice te da učitelji kao skupina preuzimaju odgovornost za sebe i svoju profesiju. Demokratski profesionalizam proizlazi prema Judith Sachs (2004) iz profesije po sebi.

Demokratski diskurs pojavljuje se kao okvir za razvoj tzv. aktivističkog identiteta koji ima emancipacijske ciljeve (Sachs, 1999, 2004). Njegov razvoj moguć je jedino u školama u kojima je razvijena demokratska kultura koju karakterizira: slobodni tijek ideja koji omogućuje da svi unutar škole budu u potpunosti informirani, vjera u individualne i kolektivne sposobnosti ljudi pri stvaraju mogućnosti za rješavanje problema, korištenje kritičke refleksije i analize za evaluaciju ideja, problema i obrazovne politike, briga za dobrobit drugih i opće dobro, briga o dignitetu i pravima pojedinaca i manjina, organizacija aktivnosti koje promoviraju i unapređuju demokratski način života. Iz toga proizlazi da je srž aktivističkog identiteta u principima jednakosti i socijalne pravde.

Razvoj aktivističkog identiteta moguć je samo uz svjesne individualne i kolektivne napore učitelja, ali i uz podršku šire obrazovne zajednice i politike. To prije svega znači potrebu za suradnjom i pregovaranjem među učiteljima, ali i između učitelja i svih drugih sudionika. Ukratko, aktivistički identitet može se opisati kao (prema Sachs, 2004):

- utemeljen na demokratskim principima
- pregovarački
- suradnički
- socijalno kritičan
- orijentiran na budućnost
- strateški.

## 1.4. Unutrašnji činitelji učiteljskog profesionalizma

Za promišljanje i unapređivanje učiteljske profesije i razvoj učiteljeva profesionalnog identiteta može poslužiti okvir koji se sastoji od sljedećih elemenata: učenja, uključenosti, partnerstva, suradnje i aktivizma (prema Sachs, 2004, 31 – 35). Ti elementi, ako se promatraju zajedno i u interakciji, čine temelj za proaktivni i odgovorni pristup učiteljskom profesionalizmu.

### 1. Učenje

Učenje je srž novoga promišljanja učiteljskoga profesionalizma. Kao individualni i kolektivni cilj, učitelji trebaju prakticirati vrijednost učenja zajedno sa svojim kolegama i sa svojim učenicima. Ako učitelji razumiju sebe kao cjeloživotne učenike, socijalni odnosi među školama, međusobni odnosi učitelja, odnosi učitelja i učenika, učitelja i lokalne zajednice, temeljito će se promijeniti. Učenje radije nego poučavanje treba postati temeljna aktivnost u životu učitelja i učenika u školi. Za neke učitelje to znači veliku promjenu u organizaciji njihova rada i u vlastitom profesionalnom samopoimanju. Za neke, to će podrazumijevati promjenu ritualiziranog i rutiniziranog ponašanja u razredu. Učenje učitelja se mora poticati i njegovati unutar škole. Učitelji će moći ispuniti svoje obrazovne svrhe samo ako su dobro pripremljeni za profesiju i ako unapreduju svoje kompetencije kroz cjeloživotno učenje. Unapređivanjem vlastitog znanja i vještina učitelji se mijenjaju, to jest transformira se ono što jesu i ono što su u stanju činiti. Drugim riječima, učenje utječe na identitet.

Učenje za učitelje ima osobnu, profesionalnu i političku dimenziju. Osobna dimenzija podrazumijeva vlastiti razvoj i novo razumijevanje svijeta koji ih okružuje. Profesionalna dimenzija zahtijeva stalan razvoj vještina, sadržaja i kompetencija koje se odnose na područje poučavanja, a politička dimenzija znači da informirani i obrazovani učitelji mogu argumentirano zastupati implementaciju nekih obrazovnih ciljeva ili se boriti protiv njih, ako možda u danom trenutku nisu u najboljem interesu učenika i drugih nositelja interesa.

### 2. Uključenost

Novi socijalni odnosi u obrazovanju zahtijevaju aktivno sudjelovanje učitelja, učenika te lokalne i šire društvene zajednice. To zahtijeva pomak u organizaciji institucija, što determinira različite odnose među ljudima. Na organizacijskoj razini treba uvesti nove strukture koje omogućuju da svi članovi obrazovne zajednice imaju mogućnosti doprinijeti raspravi o obrazovnoj politici i praksi. Takva strategija se može temeljiti jedino na povjerenju među svim sudionicima. To znači i prihvaćanje rizika u traženju novih rješenja. Razvoj profesionalizma učitelja kroz participaciju zahtijeva da učitelji vide sebe same kao aktivne nositelje vlastite profesije. Participativni pristup učiteljskom profesionalizmu ne može zaživjeti ako nije prihvaćen kao temeljna vrijednost i ako nije podržan od strategije koju su izradili svi odgovorni za obrazovanje.

### 3. Partnerstvo

Kolaboracija ima dvije važne dimenzije: unutarnju i vanjsku. Unutarnja dimenzija odnosi se na zajedništvo, suradnju i dijalog unutar škole koji osiguravaju profesionalno učenje i razvoj. Zajednički, timski rad doprinosi profesionalnom razvoju i promjeni pojedinaca i skupina.

Vanjska dimenzija uključuje partnerstvo i zajednički rad sa zainteresiranima izvan škole. To može uključivati lokalnu zajednicu, ali i sveučilišta i druge organizacije. Takvo partnerstvo pruža mogućnost za razvoj novih vrsta ekspertnosti svih sudionika u nekom procesu.

### 4. Suradnja

Povijesno gledano, učitelji su rijetko imali priliku surađivati sa svojim kolegama. Kao profesija, učitelji nisu razvili zajedničke načine dokumentiranja i diskutiranja prakse i vlastitih postignuća. To je dijelom određeno prirodom poučavanja po sebi, uvjetima u kojima učitelji djeluju te nedostatkom refleksije o praksi. Suradnja s drugima i zajednička refleksija o praksi pomažu napuštanju individualizma i izolacije učitelja.

### 5. Aktivizam

Biti aktivan znači baviti se problemima koji se izravno i neizravno odnose na obrazovanje. Aktivizam uključuje participaciju, zajedništvo i suradnju unutar i izvan profesije. To podrazumijeva ono što Fullan (1993, prema Sachs, 2004) naziva moralnom svrhom poučavanja. Učitelji na taj način postaju nositelji promjena, što znači da su spremni preuzeti rizik i boriti se za ideale koji vode k boljem obrazovanju.

## Literatura:

Anderson, L. W. (1995) *The Nature and Characteristics of Teachers*, U: Anderson, L. W. (ur), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, New York: Pergamon. 3-5.

Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: the exercise of control*, New York: Freeman.

Beijaard, D., Meijer, P. C. i Verloop, N. (2004) *Reconsidering research on teachers' professional identity*, *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.

Collay, M. (2006) *Respecting teacher professional identity as a foundational reform strategy*, *New Horizons for Learning Online Journal*. <http://education.jhu.edu/newhorizons/Transforming%20Education/Articles/Respecting%20Teacher%20Professional%20Identity%20as%20a%20Foundational%20Reform%20Strategy/index.html> (15. 6. 2010)

Eccles, J.S. i Wigfield, A. (2002) *Motivational beliefs, values and goals*, *Annual review of psychology*. 53, 109-132.

Eraut, M. (1994) *Developing Professional knowledge and Competence*, London: The Falmer Press.

Etzioni, A. (ur) (1969) *The Semi – Professions and their Organization*, New York: Free press.

Hargreaves, D. (1980) *The occupational culture of teaching*, U: Woods. P. (ur), *Teacher Strategies*, London: Croom Helm.

Hargreaves, A. (1994) *Changing teachers, changing times*, London: Teachers College Press.

Hargreaves, A. (2003) *Teaching in the knowledge society*, New York: Teachers College Press.

Hargreaves, A. (2000) Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*,

<http://educar.files.wordpress.com/2007/04/4idadesprof.pdf> (12. 8. 2010)

Hargreaves, A. i Lo, L. (2000) *The paradoxical profession: teaching at the turn of the century*.

<http://www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsOpenFiles/pr1140-fe.pdf> (15. 9. 2010)

Hoyle, E. (1995) *Teachers as Professionals*, U: Anderson, L. W. (ur), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, New York: Pergamon, 11–15

Hoyle, E. (2008) *Changing Conceptions of Teaching as a profession: Personal Reflections*, U: Jonhanson, D.; Maclean, R. (ur), *Teaching: Professionalization, Development and Leadreship*, Springer Science + Business media B. V., 285–304.

John, P. D. (2008) *The Predicament of the Teaching Profession and the Revival of Professional Authority: a Parsonian Perspective*, U: Jonhanson, D.; Maclean, R. (ur), *Teaching: Professionalization, Development and Leadreship*, Springer Science + Business media B. V., 11–24.

Kerr, S. (2000) *Technology and the quality of teachers' professional work*, CCSSO Educational Technology Leadership Conference, January 13-14, 2000, 1-14.

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, 77–97.

Kosnik, C. i Beck, K. (2009) *Priorities in Teacher education*, London and New York: Routledge.

Meijer, P. C., Korthagen, F. A. J. & Vasalos, A. (2004) *Supporting presence in teacher education: Integration of personal and professional aspects of teaching*.

<http://www.sou.edu/education/pdf/Presence%20DEF.pdf> (13. 12. 2010)

Pajares, M. F. (1992) Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct, *Review of educational research*, 62(3), 307–322.

Palmer, J. P. (1997) *The Heart of a Teacher: Identity and Integrity in Teaching*. [http://ne-whorizons.org/restr\\_palmer1.html](http://ne-whorizons.org/restr_palmer1.html) (1. 3. 2011)

Raymond, S. M. (2006) *Professionalism and identity in teacher education: implications for*

*teacher reform*.

[http://ci-doc.coe.nau.edu/13-Dissertations/supporting\\_files/Raymond\\_Dissertation.pdf](http://ci-doc.coe.nau.edu/13-Dissertations/supporting_files/Raymond_Dissertation.pdf) (10. 3. 2010)

Rodgers, C. R. i Scott, K. H. (2008) *The development of the personal self and professional identity in learning to teach*, U: Cochran-Smith, M., Feiman – Nenser, S., McIntyre, D. J. and Demers, K. E. (ur), *Handbook of research on teacher education*, New York: Routledge / Taylor & Francis Group and the Association of Teacher Educators, 732–755.

Runte, R. (1995) *Is Teaching A Profession?* <http://www.uleth.ca/edu/runte/professional/teaprof.htm> (10. 4. 2011)

Sachs, J. (1999) *Teacher Professional Identity: competing discourses, competing outcomes*, Paper Presented at AARE Conference Melbourne, November, 1999.

Sachs, J. (2004) *The activist teaching profession*, London: Open University Press.

Schon, C. K. (2006) *Teacher Professionalism*. Liberty University, Faculty Publications and Presentations. [http://digitalcommons.liberty.edu/educ\\_fac\\_pubs/46](http://digitalcommons.liberty.edu/educ_fac_pubs/46) (12. 6. 2011)

Sockett, H. (1993) *The Moral Base for Teacher professionalism*, New York: Teacher College Press.

Strike, K. i Ternasky, P. L. (1993) *Ethics for Professionals in Education: Perspectives for Preparation and Practice*, New York: Teachers College Press.

Tattom M. T. i Coupland, D. B. (2003) *Teacher education and teachers' beliefs: theoretical and measurement concerns*, U: J. Raths i A.C. McAninch (eds.), *Teachers' beliefs and classroom performance: the impact of teacher education*, Greenwich: Conn., Information age publishing.

## II. POGLAVLJE

### PROFESIONALNI RAZVOJ UČITELJA

Vlasta Vizek Vidović

#### Sažetak

U ovom poglavlju izložena su tri pristupa u proučavanju profesionalnog razvoja učitelja. Prva perspektiva usmjerena je na praćenje razvoja kompetencija i emocionalnih reakcija učitelja u različitim fazama njihove karijere u svrhu prepoznavanja tipičnih obrazaca ponašanja i doživljavanja. Glavni metodološki pristupi u tom području su kvalitativna longitudinalna istraživanja učitelja od početka karijere do razdoblja profesionalne zrelosti, te komparativne studije ponašanja učitelja početnika i učitelja eksperata. Kao najznačajniji primjeri tih razvojnih modela opisani su Berlinerov model i Hubermanov model. Druga perspektiva bavi se istraživanjem unutrašnjih i vanjskih činitelja koji pridonose razvoju nastavnčkih kompetencija i formiranju profesionalnog identiteta u pojedinim fazama razvoja. Ovdje je najčešće riječ o kvalitativnim istraživanjima s transverzalnim pristupom koji omogućuje paralelnu usporedbu iskustava više skupina učitelja u različitim fazama karijere. Treća perspektiva odnosi se na utvrđivanje glavnih razvojnih zadataka i njima primjerenim strategijama djelotvorne podrške učiteljima u pojedinim fazama njihovog profesionalnog razvoja. Uz svako razdoblje opisani su teorijski pristupi učenju i poučavanju najfunkcionalniji na pojedinoj razini profesionalnog razvoja. U inicijalnom obrazovanju polazište je socijalno-konstruktivistička paradigma koja se očituje kao pristup usmjeren na studenta, u drugoj razvojnoj fazi (uvodenju) težište je na konceptima situiranog učenja i kognitivnog naukovanja, a u razdoblju rane stabilizacije u središtu su modeli iskustvenog učenja i refleksivne prakse.

*Pohrani li čovjek novac u vlastitu glavu, nitko mu ga neće moći oduzeti. Ulaganje u znanje donosi najveću dobit.*

B. Franklin

Priroda učiteljske profesije je takva da zahtijeva intenzivan cjeloživotni profesionalni razvoj. No, njegov tempo, potreba za specifičnim oblicima učenja, izloženost različitim vrstama iskustava i stjecanje pojedinih kompetencija ovisit će o okolnostima u kojima se taj razvoj odvija, kao i o osobnim životnim povijestima pojedinaca i njihovim specifičnim predispozicijama. Istraživanja profesionalnog razvoja učitelja potaknuta su krajem 20. stoljeća rezultatima novijih međunarodnih studija o kvaliteti obrazovanja koji su pokazali da su učitelji najvažniji vanjski činitelj učeničkih postignuća (EC, 2010). Primjerice, Hattie (2008) je u jednoj od najobuhvatnijih sinteza provedenoj na više od 800 metaanaliza koje su obuhvatile oko 500.000 istraživanja ustanovio da objašnjenju učeničkog postignuća 50% doprinose činitelji vezani uz samog učenika, dok činitelji vezani uz učitelja i njegovo ponašanje objašnjavaju dodatnih 30% varijance. Opći je zaključak tih studija kako profesionalni razvoj učitelja zahtijeva sustavno ulaganje želi li se poboljšati kvaliteta cjelokupnog obrazovanja. Svijest o važnosti sustavnog unapređenja obrazovanja učitelja dovela je u svijetu do intenzivnijeg proučavanja razvoja učiteljske karijere kako bi se jasnije prepoznale potrebe i zahtjevi učiteljske uloge te se mogla planirati adekvatna podrška u pojedinim razvojnim fazama (npr. Collinson i sur., 2009). Kod nas su empirijska istraživanja u ovom području razmjerno rijetka i usmjerena na specifične aspekte i faze profesionalnog razvoja učitelja (npr. Cindrić, 1998, Čudina-Obradović, 2008).

Pristupi proučavanju učiteljskog profesionalnog razvoja, čiji počeci datiraju iz 70-ih godina prošlog stoljeća, mogu se svrstati u tri skupine:

- istraživanja u kojima se nastoje prepoznati prototipske faze ili stupnjevi razvoja učiteljske karijere i njihova obilježja,
- analize unutrašnjih i vanjskih činitelja profesionalnog razvoja učitelja,
- istraživanja usmjerena na identificiranje oblika učenja svojstvenih procesu stjecanja učiteljskih kompetencija te oblicima podrške važnim za pojedine faze tog procesa.

U ovom poglavlju bit će predstavljena glavna istraživanja i teorijski modeli u svakom od ta tri područja profesionalnog razvoja učitelja.

## 2.1. Modeli stupnjevito razvoja

Razvojni modeli temelje se najčešće na empirijskim kvalitativnim istraživanjima u kojima se longitudinalnim ili transverzalnim pristupom utvrđuju promjene u profesionalnim kompetencijama, razmišljanjima i ponašanju učitelja tijekom nastavničke karijere. Istraživači su uočili da se profesionalni razvoj učitelja odvija stupnjevito, da se stupnjevi međusobno kvalitativno razlikuju te da su hijerarhijski organizirani. Većina modela govori o pet ili šest razvojnih faza, a međusobno se razlikuju s obzirom na ključne teorijske koncepte kojima se objašnjava profesionalni razvoj. U tom se smislu modeli profesionalnog razvoja učitelja mogu svrstati u dvije šire skupine. Prva skupina usmjerena je na subjektivni doživljaj profesionalnog sazrijevanja. Središnji koncepti koje nalazimo u tim modelima su unutrašnji doživljaji koji se smještaju na kontinuumu od osjećaja početne nesigurnosti i ovisnosti do doživljaja samopouzdanja i autonomije. Ti modeli povezani su s konceptima humanističke psihologije o razvoju ličnosti prema kojima se razvoj ličnosti odvija kroz faze obilježene posebnim razvojnim krizama ili zadacima koji, uspješno riješeni, dovode do stvaranja jasnog identiteta te osjećaja osobne autonomije i integriteta (Erikson, 1980). U toj se skupini nalaze modeli Frances Fuller (1969, 1975) koja u središte postavlja koncept nastavničkih izazova ili briga, Lilian Katz (1975) koja u središte postavlja načine suočavanja s pojedinim nastavničkim situacijama, te model Michaela Hubermana (1993) koji u središte promatranja stavlja razvoj autonomije i uključivanja u profesionalnu zajednicu. Drugu skupinu čine modeli koji su usmjereni na promjene u nastavničkim kompetencijama koje se očituju u nastavničkom ponašanju i učeničkim postignućima. Ti modeli počivaju na spoznajama kognitivne psihologije o stjecanju kognitivnih vještina te njihovoj manifestaciji u različitim područjima ekspertnosti. U toj se skupini nalazi model Paula Burdena (1979, 1990) u kojem je ključan pojam profesionalnog sazrijevanja, model Davida Berlinera (1987, 1995) kojem je u središtu pojam učiteljske ekspertnosti, te model Huberta i Stuarta Dreyfusa (Dreyfus i Dreyfus, 1986) koji u svom općem modelu profesionalnog razvoja u središte stavljaju pojam složenih konceptualnih vještina utemeljenih na iskustvenom učenju.

Svim spomenutim modelima zajednička je pretpostavka kako profesionalni razvoj nije jedinstven i linearan za sve osobe u istom zanimanju. Autori naglašavaju kako opisane faze nisu čvrsto zadani stupnjevi kroz koje pojedinci obvezno prolaze tijekom karijere, već da je riječ o glavnim razvojnim pravcima opaženim i potvrđenim u različitim istraživanjima. Pritom napominju kako prijelaz iz jedne faze u sljedeću ne podrazumijeva kontinuirani rast motivacije i kompetencija, već označava kvalitativne promjene u vrijednostima, stavovima, emocijama i vještinama koje usmjeravaju učiteljsku praksu. Te se promjene u pravilu događaju samo onda ako učitelji kao sudionici obrazovnog procesa osjećaju da imaju mogućnost izbora i sudjelovanja u donošenju odluka važnih za svoju praksu (Day, 1999).

Uz navedene pristupe proizašle iz humanističke i kognitivističke tradicije u posljednje vrijeme pojavljuju se i istraživački pokušaji njihove sinteze. Tako najnovije opsežno britansko VITAE istraživanje o varijacijama u radu i životu učitelja te njihovim učincima na učenike (Day i sur., 2007), iako utemeljeno na Hubermanovu modelu, primjenjuje «sinergijski pristup» u analizi varijacija nastavnčkih motivacijsko-emocionalnih i kompetencijskih obilježja tijekom šest stupnjeva profesionalnog razvoja.

U nastavku ćemo detaljnije opisati modele M. Hubermana i D. Berlinera kao najznačajnijih predstavnika tih dviju dominantnih skupina modela profesionalnog razvoja učitelja, budući da su oba oblikovana na temelju rezultata metodološki kvalitetnih empirijskih istraživanja provedenih u učiteljskom/nastavničkom kontekstu te se u znanstvenoj literaturi vrlo često navode kao polazišta za daljnja istraživanja. Glavne nalaze VITAE projekta opisat ćemo u dijelu koji se bavi okolinskim uvjetima profesionalnog razvoja učitelja i nastavnika budući da se profesionalni razvoj tu promatra u svjetlu osobnog, školskog i šireg društvenog konteksta nastavnčkog djelovanja.

### **Hubermanov model razvoja karijere**

Hubermanov model (1989) nastao je kao rezultat opsežnog kvalitativnog istraživanja u kojem je sudjelovalo 160 švicarskih nastavnika osnovnih i srednjih škola koji su višekratno dubinski intervjuirani u trajanju od 5 i više sati. Premda je istraživanje ograničeno na iskustva nastavnika iz Geneve, njegovi su rezultati imali snažan odjek u mnogim zapadnim zemljama. Jedan od glavnih nalaza jest da su nastavnici u različitim fazama svog profesionalnog života suočeni s različitim izazovima i dilemama te da, u skladu s njihovim razvojnim potrebama, varira i njihov pristup traženju novih informacija, eksperimentiranju u praksi i stjecanju novih vještina. Huberman je među prvima istaknuo kako se profesionalni razvoj učitelja ne odvija prema jasno zacrtanoj shemi, već se unutar svakog razdoblja u karijeri javljaju oscilacije u napredovanju te razvojni pravci različitih smjerova, ovisno o interakciji unutrašnjih i vanjskih činitelja svakog pojedinca.

Na temelju rezultata tog istraživanja Huberman je predložio petostupanjski model profesionalnog razvoja pri čemu u većini faza nalazimo dvije dominantne orijentacije. Te su faze: 1. Početak: preživljavanje ili otkrivanje, 2. Stabilizacija 3. Sazrijevanje: harmoničnost ili kriza, 4. Zrelost; spokojnost ili konzervativizam, 5. Isključivanje (Slika 2.1.).

U početnoj fazi, koja obično traje tri godine, miješaju se orijentacije preživljavanja i otkrivanja. U toj fazi neki se učitelji ne snalaze dobro u novoj situaciji i često se osjećaju iscrpljeno i preplavljeno zahtjevima novog posla. Posebno im teško pada nošenje s problemima ponašanja i vođenja razreda. Pritom najviše uče metodom vlastite kože, putem pokušaja i pogrešaka. Drugim učiteljima to je faza u kojoj im moral podižu osjećaj

uspješno odrađenih zadataka i nove spoznaje i otkrića vezani uz vlastite mogućnosti i razredni realitet. Ta razvojna faza vjerojatno je najviše proučavano razdoblje profesionalnog razvoja, jer se pokazalo da je to za mnoge vrlo stresan period te da uspješno preživljavanje te faze jamči i ostanak u profesiji.

Sljedeća je faza stabilizacije ili konsolidacije koja traje otprilike između 4 i 8 godine učiteljskog rada. To je razdoblje u kojem nastavnici stječu i formalnu sigurnost nakon pripravničkog staža te se čvršće povezuju sa svojom profesionalnom zajednicom. U tom razdoblju širi se repertoar profesionalnih vještina, učitelji postaju više usmjereni na učenike i njihovo učenje, a manje na sebe i svoje strahove oko neuspjeha, te im općenito raste samopouzdanje i osjećaj autonomije u radu.

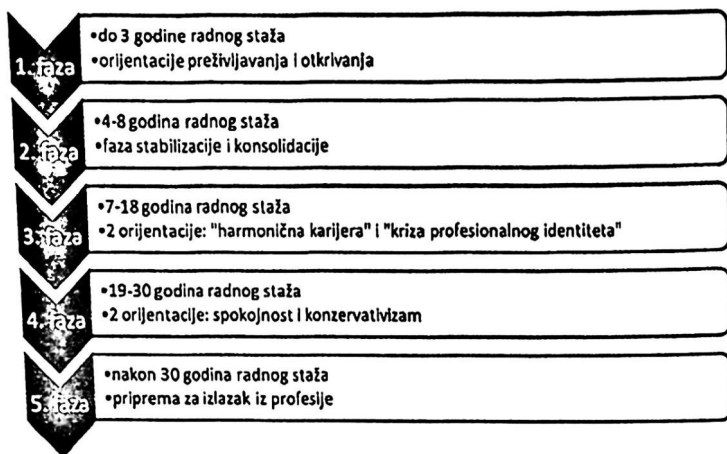
Treća je faza razmjerno dug period sazrijevanja između 7. i 18. godine zaposlenja u kojem se izdvajaju dvije glavne orijentacije. Jedna je «harmonična karijera» tijekom koje se produbljuje predmetno znanje, širi repertoar metoda i tehnika poučavanja te preuzimaju nove dužnosti. Ta orijentacija uključuje eksperimentiranje kojim učitelji šire svoje nastavničke kompetencije i unose inovacije u svoj rad, te angažiranost koja se odnosi na veću posvećenost radu za školsku zajednicu, što nosi nove profesionalne odgovornosti, ali i formalno napredovanje u karijeri. Općenito se pokazalo da su učitelji te orijentacije fleksibilniji, tolerantniji na stres i lakše se prilagođuju novim zahtjevima i promijenjenim uvjetima rada. Ti su učitelji učinkovitiji u zadovoljavanju potreba različitih učenika, a isto su tako uspješniji u radu kao mentori budućim učiteljima (studentima) i učiteljima početnicima (Burden, 1990).

Neki učitelji koji u ovoj fazi zapadaju u rutinu ili se nakon početnog uspjeha susreću s «težim» razredima, počinju gubiti samopouzdanje. To se osobito odnosi na one koji su doživjeli ponovljeni neuspjeh ili su bili izloženi kriznim situacijama (školskom nasilju, zlostavljanju nadređenih). Oni proživljavaju krizu profesionalnog identiteta, ispunjeni su sumnjama u svoje mogućnosti te razmišljaju o napuštanju struke.

U četvrtoj fazi zrelog funkcioniranja, koja traje otprilike između 19. i 30. godine rada u školi, najčešće se javljaju orijentacije spokojnosti i konzervativizma. Spokojnost u kombinaciji s vedrinom očituju se u samoprihvatanju, svjesnosti svojih ograničenja, smanjenju ambicija za napredovanjem u karijeri, ali i u «poštenom odrađivanju svojih zadataka», otvorenosti za promjene i spremnošću na novo učenje, te nespremnosti da se preuzme vodeća uloga u promjenama. Konzervativni nastavnici postaju ogorčeni na sustav, rigidni su u svojim uvjerenjima i ponašanju te su skeptični i kritizerski nastrojeni prema obrazovnim inovacijama i novim obrazovnim politikama.

U posljednjoj fazi isključivanja, koja nastupa otprilike nakon 30. godine radnog staža, učitelji pokazuju manji interes za profesionalnim razvojem, što se kod nekih očituje i u smanjenom angažmanu u školskoj zajednici. U prvi plan dolaze osobne potrebe i priprema za izlazak iz zanimanja.

Slika 2.1. Hubermanov petostupajski model profesionalnog razvoja učitelja



### Berlinerov model razvoja ekspertnosti

Za razliku od Hubermanova modela koji se temelji na promatranju razvoja učiteljske autonomije i uključivanja u profesionalnu zajednicu, Berlinerov model (1995, 2001) počiva na praćenju promjena u nastavničkim kompetencijama koje se promatraju na kontinuumu omeđenom na jednom polu pojmom početnika (*novice*), a na drugom pojmom eksperta (*expert*). Model obuhvaća pet kompetencijskih razina: 1. razina čistog početništva, 2. razina naprednog početništva, 3. razina temeljne kompetentnosti, 4. razina djelotvornosti, 5. razina ekspertnosti. Prve dvije razine, čista početnička i napredna početnička, u vremenskom se slijedu poklapaju s Hubermanovim početnim fazama. No, Berliner u početničku razinu uključuje još i studente na višim godinama studija koji već imaju prilike sudjelovati u izvođenju nastave tijekom školske prakse. Berliner opisuje te razine na sljedeći način (Slika 2.2.):

1. *Razina čistog početništva.* U čistoj početničkoj fazi, tijekom inicijalnog obrazovanja i pripravnštva, teorijski pojmovi i opća pravila poučavanja poput «formuliranja pitanja višeg reda» ili «davanja pozitivne povratne informacije» počinju se primjenjivati u realnoj razrednoj situaciji. Ta se faza naziva i kognitivnom fazom u stjecanju nastavničkih vještina u kojoj se naučene, verbalno formulirane procedure prevode u ponašanja i uvijek bavaju uz striktno pridržavanje pravilima.

2. *Razina naprednog početništva.* U toj fazi dolazi do stapanja akademskog znanja i osobnog iskustva te počinje građenje epizodičnoga praktičnog znanja utemeljnog na

spoznajama o djelotvornosti primjene određenih akademskih znanja i pravila u konkretnim slučajevima. To je razdoblje u kojem se gradi tzv. strateško znanje. Na temelju uvida u prošla iskustva, posebno ona vezana uz kritične događaje kao što su razredna nedisciplina, kompeticija među učenicima ili prkosno ponašanje, učitelj početnik počinje prepoznavati situacije u kojima se naučena pravila trebaju prilagodavati konkretnoj situaciji. U toj fazi učitelji nisu u potpunosti razvili osjećaje samodjelotvornosti i sigurnosti u svoje postupke.

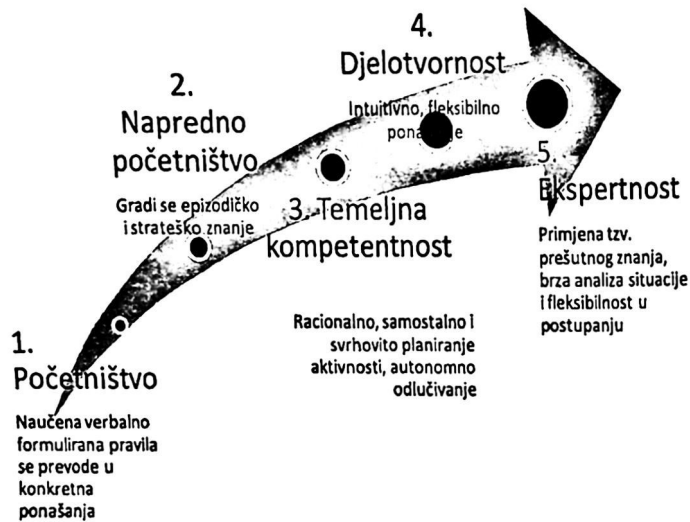
3. *Razina temeljne kompetentnosti.* Uz određenu dozu upornosti i motivacije za uspjehom većina početnika nakon određenog vremena prelazi u sljedeću fazu u kojoj postaju razmjerno kompetentni učitelji. Značajke te faze su racionalno, samostalno i svrhovito planiranje aktivnosti, autonomno odlučivanje u problemskim situacijama, kao i preuzimanje pune odgovornosti za svoje postupke. Učitelj filtrira informacije iz okoline uspoređujući ih sa svojim iskustvom, te se oslanja na svjesno odabran skup podataka, primjerice na podatke o učeničkom predznanju, koji mu služe kao smjernica pri postavljanju obrazovnih ciljeva i planiranju razrednih aktivnosti u određenom trenutku. Budući da imaju snažniji osjećaj kontrole nad situacijom, kompetentni učitelji nisu toliko usmjereni na svoja unutrašnja emocionalna stanja i ovladavanje njima, već mogu sustavno promatrati svoje postupke te kritički analizirati svoje uspjehe i neuspjehe i iz toga izvlačiti pouke za buduće aktivnosti.

4. *Razina djelotvornosti.* Istraživanja pokazuju da svi učitelji ne dosegnu ovu, kao ni sljedeću razinu. Razina djelotvornosti prepoznaje se po glatkom odvijanju aktivnosti i intuitivnom, fleksibilnom ponašanju koje ne zahtijeva pažljivo i analitičko promišljanje. Berliner uspoređuje učitelja u toj fazi siskusnim plesačem koji na prve taktove glazbe počinje spontano reagirati ne razmišljajući kako će izvesti određenu plesnu figuru i ne brojeći korake. Na toj razini učitelj spontano i brzo povezuje iskustvo iz različitih situacija i uočava obrasce u njihovoj pozadini. Primjerice, prepoznaje učenike koji ne razumiju gradivo iz fizike jer im nisu sasvim jasni neki matematički pojmovi ili uočava kako neki njegovi zahtjevi izazivaju nepovoljne reakcije kod učenika bez obzira na to o kojem se gradivu radi. To holističko, intuitivno prepoznavanje zajedničkih obrazaca u različitim kontekstima omogućuje učitelju jasnije predviđanje događanja u razredu i u skladu s tim uspješniji prijenos djelotvornih postupaka iz jedne situacije u drugu.

5. *Razina ekspertnosti.* Berliner opisuje učitelja eksperta kao osobu koja je dosegla najviši stupanj razvoja kompetencije uz visoku razinu automatizma, te se njegovo poučavanje odvija glatko i bez zastoja, kao i vježba vrhunskih sportaša. Riječ je o primjeni tzv. prešutnog znanja bez uključivanja svjesnog napora u predviđanje sljedećeg koraka tako da se kod učitelja eksperta ne uočava refleksivni napor pri glatkom odvijanju poučavanja. Učitelj ekspert ima razvijen «precizan radarski sustav» koji rano prepoznaje odstupanja od normalnog tijeka aktivnosti, što mu omogućuje brzu analizu situacije i fleksibilnost u postupanju, kako bi se uočena prepreka uspješno otklonila.



Slika 2.2. Berlinerov model 5 razina učiteljske kompetentnosti



Berliner (1995, 2001) se u svojim istraživanjima o prirodi ekspertnosti posebno usmjerio na usporedbu ponašanja početnika i manje iskusnih učitelja s ponašanjem učitelja eksperta. Na temelju rezultata vlastitih, ali i tuđih srodnih istraživanja, utvrdio je da se učitelji eksperti razlikuju od početnika i manje iskusnih učitelja u tri dimenzije ekspertnosti: dubini područnog znanja i načinu prikupljanja informacija iz okoline, učinkovitosti u procesiranju informacija, te pristupu rješavanja problema.

U vezi prve dimenzije nazvane *dubina područnog znanja*, Berliner se poziva na autore (Chi et al., 1988 i Glaser, 1987, u Berliner, 1995) koji su u svojim istraživanjima u različitim područjima (šahu, sportu, glazbi, medicini) pokazali da se eksperti ističu svojim kompetencijama u razmjerno uskom području djelovanja u kojem imaju najviše iskustva. U učiteljskom se zanimanju utvrdilo da se uz izraženu motivaciju za poučavanje razina ekspertnosti dostiže tek nakon osam do deset godina rada u neposrednoj nastavi. Zamijećeno je da je za manifestaciju ekspertnosti osim poznavanja određenog predmetnog područja važno i dobro poznavanje konteksta. Primjerice, Berliner je (1988, u Berliner, 1995) ustanovio da je poznavanje osobina učenika važan preduvjet za pokazivanje ekspertnog ponašanja. Pritom se pokazalo kako je akademsko i kontekstualno znanje učitelja eksperata dobro integrirano i lako se doziva iz dugoročnog pamćenja te funkcionira kao «prešutno» ili intuitivno znanje koje omogućava fleksibilno postupanje u konkretnim situacijama. Kompetentni učitelji značajno se razlikuju od neiskusnih učitelja u tome što više pozornosti pridaju analizi prirode zadatka i kontekstu pouča-

vanja. Pri planiranju poučavanja u novom okruženju iskusni učitelji ulažu veći trud od početnika u prikupljanje informacija o osobinama učenika, njihovu predznanju i interesima, materijalima koji su im na raspolaganju te o fizičkom okruženju. Tijekom nastave lakše odustaju od planiranog tijeka poučavanja kada ustanove da učenici imaju teškoće u praćenju nastave ili pokazuju znakove nemotiviranosti. Isto tako, iskusni su učitelji znatno osjetljiviji na neverbalne povratne informacije učenika i brže na njih reagiraju (Housner i Griffey, 1985, u Berliner, 1995).

U pogledu dimenzije *učinkovitost u procesuiranju informacija iz okoline* kod ekspertnih učitelja razvijena je visoka uvježbanost ključnih vještina koja dovodi do automatizma u postupcima u uobičajenim situacijama. Tako se oslobadaju misaoni kapaciteti za analizu složenijih aspekata situacije i za istodobno obraćanje pažnje na informacije iz više izvora. Zahvaljujući fleksibilnosti u misaonom funkcioniranju utemeljenoj na brzju obradi informacija iz okoline učitelji eksperti ne moraju se kruto pridržavati zadanog plana, već se usuduju improvizirati u skladu s prepoznatim učeničkim potrebama.

Treća dimenzija odnosi se na područje *rješavanja problema*. Učitelji eksperti analiziraju problem na dubljoj razini od početnika ili manje iskusnih učitelja i brže od njih prepoznaju ključna obilježja situacija na koja se trebaju usmjeriti pri rješavanju problema. Oni se lakše pozivaju na slične slučajeve, lakše se prisjećaju učinaka svog ponašanja i brže zaključuju o mogućim ishodima svojih reakcija. Tako je Carter (1988, u Berliner, 1995) u eksperimentu s učiteljima početnicima, manje iskusnim učiteljima i učiteljima ekspertima promatrao njihove reakcije na niz snimaka koji su prikazivali nastavu fizike. Učitelji eksperti bili su znatno više međusobno usuglašeni u tome koje su slike relevantnije za prosudbu kvalitete nastave od druge dvije skupine te su ih komentirali na sličan način. Te su razlike protumačene time što su informacije koje nastavnici primaju tijekom nastave složene, obiluju različitim sadržajima i brzo se izmjenjuju. Početnici i manje iskusni učitelji teže mogu prebacivati pozornost s jedne informacije na drugu i pritom izdvojiti one ključne za razumijevanje učinkovitosti svoje izvedbe. Eksperti pak uspješnije izdvajaju važne od nevažnih informacija, lakše uočavaju smislene obrasce u mnoštvu isprepletenih pojedinosti na temelju kojih donose kvalitetnije odluke, a u problemskim situacijama više vremena posvećuju analizi problema. U drugom dijelu istog eksperimenta s učiteljima početnicima i učiteljima ekspertima, ekspertima je trebalo tri puta više vremena nego učiteljima početnicima za čitanje prikaza slučaja u kojem su trebali ponuditi rješenje, ali nakon duljeg, dubinskog čitanja rješenje su formulirali preciznije i brže od početnika. Pri čitanju ti su učitelji eksperti aktivirali bogato znanje pohranjeno u dugoročnom pamćenju u kojem su pronalazili relevantne slučajeve za rješavanje postavljenog zadatka.

U prilog ovim Berlinerovim nalazima govore i rezultati novije Hattijeve usporedbe obilježja prosječnih i ekspertnih učitelja (Hattie, 2003) u kojoj se kao faktori drugog reda izdvajaju tri ključne dimenzije koje značajno razlikuju te dvije skupine učitelja: intelektualno izazovna nastava, dubinska prezentacija gradiva te praćenje učeničkog rada i kvaliteta povratnih informacija.

S druge strane, neki istraživači ističu kako se u razredu situacije događaju brzo i simultano tako da iskusni učitelji često reagiraju automatski prije nego što imaju vremena za «refleksiju u akciji» (npr. Eraut, 1995). Takvo je ponašanje slično reakcijama iskusnog vozača u vožnji kada mu dijete istrči pred auto. Vozač reagira pritiskom na kočnicu automatski, pri čemu je njegova reakcija izazvana podražajima koji dolaze iz subkortikalnih struktura i autonomnog živčanog sustava (tzv. vruće, intuitivne reakcije), a tek kad izbjegne nalet na dijete, uspijeva do kraja shvatiti što se zapravo dogodilo (tzv. hladne, promišljene reakcije). Tiechlaager i Korthageen (2004) nazivaju tu vrstu intuitivnog reagiranja “ponašanjem prema *Gestaltu*” ili prema općem dojmu o situaciji bez ulazanja u raščlambu okolnosti za koju u razrednoj situaciji često nema dovoljno vremena. Izvor takva ponašanja je često sklop osjećaja, vrijednosti, potreba i rutina koje dovodi do stvaranja opće slike o situaciji i brzog reagiranja bez «refleksije u akciji». Ekspertni učitelji formiraju na taj način korpus «prešutnog znanja» koje je podloga za automatske reakcije. S druge strane, učitelji početnici nemaju tako strukturirane dojmove na razini prešutnog, intuitivnog znanja, već se u kritičnim trenucima blokiraju ili neprimjereno reagiraju budući da nemaju dovoljno vremena za racionalnu analizu problemske situacije. U retrospektivi ili fazi refleksije o događaju učitelji eksperti mogu poput iskusnog vozača «odvrtjeti film unatrag» i prepoznati elemente tog općeg dojma koji su ih naveli da reagiraju na određen način. S druge strane, učiteljima početnicima njihove vlastite reakcije i dalje ostaju nejasne i teško mogu odrediti na temelju kojih znakova u okolini su reagirali na određen način.

Schwartz i sur. (2005) uvode pojam *adaptivne ekspertnosti* koji je određen s dvije dimenzije: stupnjem učinkovitosti u rješavanju standardnih problema (rutiniranost) i stupnjem inovativnosti. Osobe koje imaju izraženu dimenziju učinkovitosti mogu lako i brzo primijeniti stečeno znanje, ali ne istražuju nove mogućnosti. Osobe koje imaju izraženu dimenziju inovativnosti mogu biti početnici u području, mogu imati neke nove ideje baš zato jer nisu opterećeni rutinom, ali im nedostaju specifične vještine za njihovu realizaciju i provjeru. Adaptivni eksperti su osobe koje imaju visoko izražene obje dimenzije. Te su osobe fleksibilne u smislu da brzo i uspješno rješavaju standardne probleme, ali istodobno su i otvorene za eksperimentiranje s novim pristupima (Bransford i Schwartz, 2006). Tako možemo reći da se učitelji koji se ponašaju kao adaptivni eksperti razlikuju od ostalih učitelja po kontinuiranoj samorefleksiji koja omogućuje praćenje učinaka vlastitog poučavanja te po nastojanju da se ono prilagodi učeničkim potrebama kako bi se pospješilo učenje i postigli željeni ishodi.

U Tablici 2.1. sažeto su prikazane razlike u funkcioniranju početnika i eksperata koje se temelje na Berlinerovu modelu uz nadopunu nekih elemenata i nalazima istraživanja drugih autora u području, posebno kad je riječ o osobnim obilježjima eksperata i početnika (npr. Hattie, 2003, Rovani i Vizek Vidović, 2006).

Tablica 2.1. Razlike u kognitivnim i osobnim obilježjima početnika i ekspe rata

Obilježje	Počtnici	Eksperti
Razlike u proceduralnom znanju (primjena pravila)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analiza situacije unatrag: korak po korak od cilja do početnog problema</li> <li>• Spora primjena postupka</li> <li>• Jednostavne procedure uz svjestan napor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Strategija rješavanja unaprijed: prepoznavanje obrazaca u postavljenom problemu i rješavanje po odabranom algoritmu</li> <li>• Brza primjena postupka</li> <li>• Jednostavne procedure automatizirane – reagiranje na podražaje ispod razine svijesti</li> </ul>
Razlike u količini i strukturi informacija u dugoročnom pamćenju	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manja količina deklarativnog znanja</li> <li>• Nestrukturirana mehanička pohrana informacija</li> <li>• Površinsko povezivanje informacija</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Veća količina deklarativnog znanja</li> <li>• Strukturirana funkcionalna pohrana informacija</li> <li>• Dubinsko povezivanje informacija</li> </ul>
Razlike u samoregulaciji (nadgledanje i reguliranje misaonih procesa)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teže uočavaju vrstu i težinu problema</li> <li>• Ne odabiru dobre strategije</li> <li>• Ne provjeravaju učinak</li> <li>• Lošije raspodjeljuju vrijeme</li> <li>• Teže se koncentriraju</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brže uočavaju vrstu i težinu problema</li> <li>• Odabiru adekvatne strategije</li> <li>• Provjeravaju učinak postupka</li> <li>• Djelotvorno raspodjeljuju vrijeme</li> <li>• Bolje se mogu koncentrirati</li> </ul>
Razlike u osobnim obilježjima	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nisko samopouzdanje</li> <li>• Loše komunikacijske vještine</li> <li>• Nefleksibilnost u novim situacijama</li> <li>• Anksioznost i strah od neuspjeha</li> <li>• Neadekvatno nošenje sa stresom</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visoko samopouzdanje</li> <li>• Dobre komunikacijske vještine</li> <li>• Visoka fleksibilnost u novim situacijama</li> <li>• Visoka odgovornost i osjećaj kompetencije</li> <li>• Uspješno suočavanje sa stresnim situacijama</li> </ul>

Modeli razvojnih faza doživjeli su i određene prigovore. Veći broj kritički nastrojenih autora smatra da profesionalni razvoj u nekom području nije jedinstven i vremenski raspodijeljen kako to navode autori modela, te da se ne može prikazati kao linearan kontinuirani rast kompetencija u funkciji godina radnog iskustva u struci. Oni smatraju kako postoje mnogi činitelji od individualnih varijacija u motivacijskim i kognitivnim osobinama do različite izloženosti obrazovnim i radnim iskustvima koji uvjetuju različite smjerove i oblike razvojnih putanja u određenom profesionalnom području te dovode do ranijeg napuštanja zanimanja ili zastajanja na nižim razinama kompetencije. No, kao što je već spomenuto, tih varijacija posebno je svjestan Huberman koji napominje da te faze nisu strogo zadani okviri profesionalnog razvoja, već je riječ o empirijski uočenim glavnim razvojnim tendencijama. Dall’Alba i Sandberg (2006) vide ograničenost tih modela i u tome što se uglavnom zadržavaju samo na vanjskom opisu ponašanja pojedinca u pojedinoj fazi. Na taj način moguće je prepoznati razinu razvijenosti pojedine osobine, ali to ne govori mnogo o tome kako se ona stječe i koji su uvjeti poticajni za njezin razvoj i primjenu. Oni smatraju da je za razvoj profesionalnih vještina ključan način na koji profesionalci shvaćaju prirodu svog zadatka i analiziraju probleme s kojima se u praksi suočavaju. Richter i sur. (2009) posebno ističu važnost razumije-

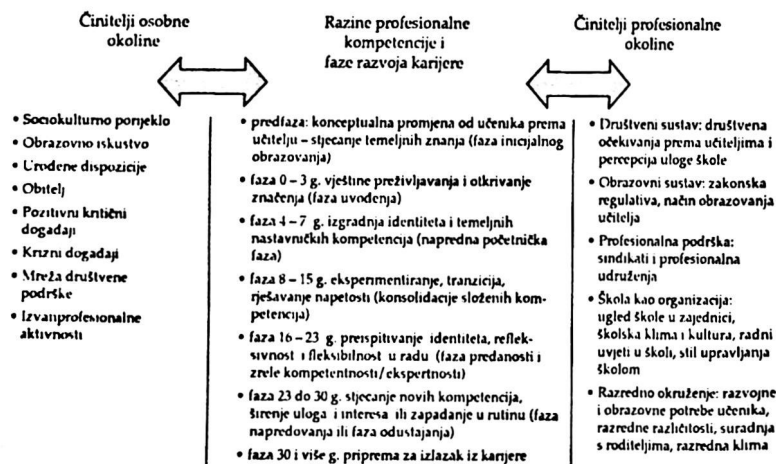
vanya kvalitativnih razlika u pojedinim razvojnim fazama i smatraju da dosegnutu fazu razvoja valja promatrati s obzirom na otvorenost prema novom učenju. Hoće li učitelji dosegnuti najviše razvojne faze kompetentnosti ovisi o njihovoj spremnosti i mogućnostima uključivanja u proces cjeloživotnog učenja.

Sami učitelji u narativnim izvješćima (Day, 1999, str. 66) govore o potrebi za promjenom i profesionalnim rastom na sljedeći način: «...nakon dužeg vremena provedenog kao učitelj, sve češće osjećam potrebu za predahom, time-out-om od škole, potrebu za promišljanjem, dodatnim osposobljavanjem ... Imam strašnu potrebu za promijenom... a teško se možeš mijenjati dok obavljaš posao... i nemaš vremena razmišljati o široj slici.»

## 2.2. Činitelji profesionalnog razvoja učitelja

Većina autora u ovom području slaže se da je profesionalni razvoj pogodno razmatrati u svjetlu socijalno-konstruktivističke teorije kao rezultat samoaktivnosti pojedinca na koju djeluju osobni i profesionalni okolinski činitelji. Odnos tih činitelja prikazan je na Slici 2.3., a temelji se na sintezi više izvora: dinamičkom modelu profesionalnog razvoja Fessler i Christensena (1992, u Fessler, 1995), modelu profesionalnog razvoja Daya i sur. (2007), modelu razine kompetencija Berlinera (2005) te sistemskom modelu kontekstualnih činitelja McLaughlina i Talberta (1993).

Slika 2.3. Činitelji osobne i profesionalne okoline kao odrednice profesionalnog razvoja učitelja



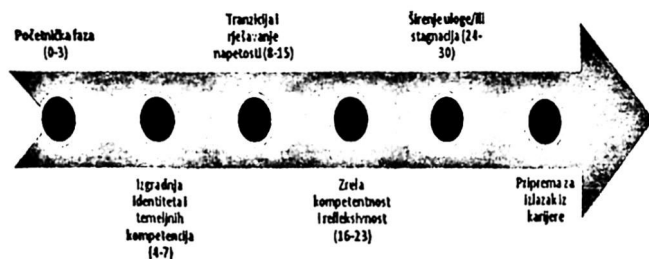
Uvjeti osobne i profesionalne okoline, ovisno o načinu na koji ih osoba doživljava i tumači, u svakoj razvojnoj fazi mogu djelovati ograničavajuće ili poticajno. Primjerice, krizno iskustvo s maloljetničkim nasiljem u školi može na jednog učitelja djelovati tako da odustane od nastavničke karijere, na drugog da preispita svoj odnos s učenicima te da promijeni svoje metode poučavanja i pristup vođenju razreda, a na trećeg tako da proširi svoju profesionalnu ulogu većim angažmanom u lokalnoj zajednici. Isto tako, teško je izolirati djelovanje samo jednog činitelja na profesionalni razvoj budući da se i činitelji nalaze u interakciji. Način na koji će nastavnik postupiti u opisanom hipotetskom slučaju može biti uvjetovan i podrškom obitelji i socijalne mreže, ulogom profesionalnih udruženja te školskom kulturom i stavom uprave škole. Odluči li nastavnik proširiti svoju ulogu i pokrenuti širu društvenu akciju za sprečavanje nasilja u zajednici, njegov angažman može imati znatan utjecaj na profesionalnu okolinu u smislu promjene zakonske regulative, djelovanja na profesionalne udruge te na povećanje ugleda škole.

Interakcija tih činitelja vrlo je detaljno dokumentirana u kvalitativnoj analizi razvojnih putanja Hubermanovih učitelja (1995). U analizi faze uvođenja u posao Huberman je utvrdio da će snalaženje pripravnika u velikoj mjeri ovisiti i o opterećenju drugim životnim ulogama i istaknutosti drugih životnih događaja (npr. osnivanje obitelji), kao i o obilježjima razreda koji su mu dodijeljeni za poučavanje («teški učenici» ili «motivirani učenici»). Jednako tako, hoće li se u fazi konsolidacije osoba odlučiti na eksperimentiranje i uvođenje inovacija, ovisit će o stilu upravljanja školom (autoritarnom ili participativnom) te školskoj kulturi (tradicionalnoj ili otvorenoj/inovativnoj). Faza konzervativizma i razočaranja može biti rezultat šire društvene situacije u kojoj su društvena očekivanja prema školi i nastavnicima niska i negativna ili školske klime u kojoj izostaju podrška uprave i timski duh, ne potiče se profesionalni i osobni razvoj, postavljaju se niska očekivanja prema učenicima ili ne postoji partnerski odnos s roditeljima.

Značajan doprinos razumijevanju dinamike činitelja profesionalnog razvoja dao je VITAE projekt koji u svakoj od 6 faza profesionalnog razvoja promatra varijacije u motivaciji i djelatnosti podskupina učitelja i nastavnika te uvjete koji su pridonijeli tim razlikama. Model se temelji na podacima dobivenim intervjuiranjem učitelja koji su zatim dopunjeni iskazima njihovih učenika i ravnatelja o percepciji učiteljske djelatnosti te podacima o učeničkom postignuću na nacionalnim ispitima iz engleskog i matematike (Day i sur., 2007).

Razvojne faze koje su empirijski utvrđene u ovom projektu prikazane su na Slici 2.4.

Slika 2.4. Razvojne faze opisane u VITAE projektu



Prvi važan nalaz tog istraživanja odnosio se na značajne razlike u obilježjima i iskustvima učitelja osnovnih škola i nastavnika srednjih škola. Utvrđeno je da su osnovnoškolski učitelji zadovoljniji suradnjom s roditeljima, upravljanjem učeničkim ponašanjem, suradnjom s kolegama i mogućnošću individualizacije rada s učenicima. Srednjoškolski nastavnici bili su zadovoljniji mogućnošću temeljite pripreme i planiranja nastave. Oni su također veći značaj pridavali socioekonomskim obilježjima svojih učenika. Osnovnoškolski učitelji veću su važnost pridavali poticanju učeničkog samopoštovanja, odnosu doma i škole i prijelazu u više razrede. Također su iskazivali općenito višu motivaciju u poslu te su češće sudjelovali u različitim oblicima profesionalnog usavršavanja. Uz to osnovnoškolski su učitelji veću važnost pridavali sljedećim vanjskim činiteljima profesionalnog razvoja: školskoj klimi i moralu osoblja, učinkovitosti i motiviranosti kolega, podršci ravnatelja i prosvjetnih vlasti. Srednjoškolski su učitelji pak veću važnost pridavali podršci svoga nastavničkog aktiva. U pogledu školske politike osnovnoškolski su učitelji u prvi plan stavljali profesionalno usavršavanje, a srednjoškolski nastavnici sustav reguliranja učeničkog ponašanja. Osnovnoškolski su učitelji imali i pozitivniji stav prema medijima i njihovoj ulozi u građenju školskog imidža u zajednici.

Podaci analizirani na razini pojedinih razvojnih faza pokazuju značajne razlike u percepciji vanjskih činitelja između više i manje motiviranih i djelotvornih učitelja i nastavnika u različitim razdobljima njihove karijere. Kvalitativna analiza intervjua omogućila je svrstavanje vanjskih činitelja u sljedeće kategorije: podrška školske uprave, podrška kolega, odnos s učenicima, učeničko ponašanje, osobni životni događaji, ravnoteža rada / života, profesionalno usavršavanje, školska kultura, obrazovna politika, odnos s roditeljima učenika.

U početničkoj fazi (0 – 3 godine rada) nastavnici u kategoriji *uspješnim početak karijere* najčešće kao važan činitelj navode motivirane učenike i podršku školske uprave te mogućnost stručnog usavršavanja, dok učitelji u kategoriji *težak početak karijere* kao otežavajuće okolnosti navode izostanak brige kolega i školske uprave te nejasnu politiku škole. Najveći izazov ili problem obje skupine vide u neprimjerenom učeničkom ponašanju.

U fazi izgradnje identiteta i temeljnih kompetencija (4 – 7 godina rada) ustanovljena su tri razvojna pravca: 1. jačanje profesionalnog identiteta i samodjelotvornosti, 2. održavanje profesionalnog identiteta i samodjelotvornosti, 3. ugroženost identiteta praćena opadanjem samopouzdanja i osobnom ranjivošću. U skupini učitelja u kategoriji “jačanje profesionalnog identiteta i samodjelotvornosti” glavni činitelj profesionalnog rasta povezan je s percepcijom kolegijalne školske klime, podrškom uprave u smislu vanjskih priznanja, napredovanjem i povjeravanjem drugih dužnosti, te s mogućnošću stručnog usavršavanja. Kao glavne ograničavajuće činitelje vide određene aspekte školske politike koju doživljavaju kao rigidnu. U grupi s umjerenom razinom samodjelotvornosti učitelji osjećaju pritisak radnog opterećenja te nastoje izbjeći dodatne dužnosti kako bi se usredotočili na unapređenje rada s učenicima. Kao glavne povoljne činitelje navode podršku kolega i životne događaje (zasnivanje obitelji), a kao glavne nepovoljne činitelje ističu učeničko ponašanje te školsku politiku, nedovoljno stručno usavršavanje i teškoće u suradnji s roditeljima. Učitelji u skupini s niskom samodjelotvornošću i ugroženim identitetom u prvi plan stavljaju preveliko opterećenje i nepovoljne životne događaje te teškoće u nošenju s učeničkim ponašanjem. Izvore zadovoljstva ipak vide u odnosu s kolegama i u mogućnosti profesionalnog usavršavanja.

U fazi tranzicije i rješavanja napetosti (8 – 15 godina) uočene su dvije glavne orijentacije. Prvu obilježava rast predanosti i samodjelotvornosti, obogaćivanje repertoara nastavnih vještina i formalno napredovanje u karijeri, te razvoj leaderskih kompetencija. Druga je obilježena padom motivacije, osjećajem neuspjeha i razmišljanjem o napuštanju učiteljske karijere. Učitelji u skupini povoljnog profesionalnog razvoja najveći značaj vide u prepoznavanju njihovih kapaciteta za vodstvom i napredovanjem, u dobrim odnosima s kolegama i učenicima. Kao ograničavajuće činitelje vide osobne događaje i obrazovnu politiku. Učitelji iz skupine rizičnih za nastavak karijere glavne prepreke vide u slaboj podršci uprave, nepovoljnim osobnim događajima, teškoći usklađivanja privatne i radne uloge, te u učeničkom ponašanju i slaboj suradnji s roditeljima. Umjereno poticajni su im odnosi s kolegama i učenicima te mogućnosti profesionalnog usavršavanja.

U fazi zrele kompetentnosti i reflektivnosti (16 – 23 godina rada) uočena su dva razvojna pravca. S jedne strane daljnji rast predanosti i motivacije za posao, a s druge teškoće s usklađivanjem radnog i privatnog života, pad motivacije i gubitak predanosti poslu. U prvoj skupini svi su učitelji proširili svoju ulogu i nekom vrstom leaderske aktivnosti, a kao povoljne činitelje navode podršku kolega i uprave, dobre odnose s učenicima i mogućnost profesionalnog usavršavanja. Umjereni nepovoljan učinak vide jedino u obrazovnoj politici i djelomice u usklađivanju radnih i životnih obveza. Učitelji koji se osjećaju demotivirano i razočarano svoje stanje pripisuju visokoj razini nepovoljnih životnih događaja, učeničkom negativnom ponašanju, prevelikom radnom opterećenju, te neprimjerenom obrazovnoj politici. U odnosima s kolegama nalaze tek umjereno zadovoljstvo.

U fazi širenja uloge / ili stagnacije (24 – 30 godina rada) uočene su dvije orijentacije: zadržavanje visoke motivacije i visoke efikasnosti te orijentacija na gubitak zanimanja

i usmjerenost prema ranoj mirovini. Učitelji iz prve skupine navode da su im glavni poticaji u radu odnosi s kolegama i učenicima te posebno ističu važnost stalnog stručnog usavršavanja za održavanje «dobre profesionalne kondicije». Kao umjereno ograničavajuće činitelje navode obrazovnu politiku i nepovoljne životne okolnosti. Učitelji iz druge skupine kao najjače nepovoljne činitelje navode obrazovnu politiku, radno opterećenje i probleme s učeničkim ponašanjem. Umjerene izvore zadovoljstva vide u odnosima s učenicima i kolegama te u mogućnosti profesionalnog usavršavanja.

U fazi pripreme za izlazak iz karijere ponovno se prepoznaju dvije orijentacije. U jednoj su skupini učitelji koji su i dalje visoko motivirani za posao i koji su zadovoljni svojim ukupnim profesionalnim postignućem, vjeruju da su ostvarili svoju zadaću i profesionalne ciljeve. Ti učitelji i dalje crpe motivaciju iz odnosa s kolegama, upravom i učenicima, iz pozitivnih životnih događaja (mnogi su bake i djedovi), iz odnosa s roditeljima učenika i iz mogućnosti za stručno usavršavanje. Najviše su nezadovoljni obrazovnom politikom. U drugoj skupini nalaze se učitelji koji osjećaju povećani zamor, gubitak motivacije i razočaranje u sebe i struku. Oni djeluju na niskoj energetskoj razini te ne pridaju visok značaj ni nepovoljnim činiteljima, ali i dalje najčešće navode učeničko ponašanje, obrazovnu politiku, radno opterećenje. Donekle su im poticajni međuljudski odnosi u školi.

Analizirajući svoje nalaze, autori navode kako su za sve učitelje uključene u istraživanje ključni činitelji koji su pridonosili održavanju motivacije za rad bili: podržavajuće vodstvo za 76% učitelja, podrška kolega za 63% učitelja, podrška obitelji i bliskih osoba za 95% učitelja. S druge strane, najčešće navodeni činitelji koji su smanjivali entuzijazam i radni moral bili su: preveliko radno opterećenje za 68% učitelja, neprimjereno učeničko ponašanje za 67% učitelja te neodgovarajuća podrška vodstva za 58% učitelja.

Na temelju glavnih nalaza svog istraživanja autori donose određene smjernice za novu obrazovnu politiku, ali kao konkretne preporuke za poboljšanje rada škola (Day i sur., 2007) koje se mogu sažeti u nekoliko glavnih poruka:

1. Kvaliteta upravljanja školom, te odnosi s kolegama i osobna podrška, glavni su činitelji koji podržavaju visoku motiviranost u radu i smanjuju rizik od «sagorijevanja» u poslu i napuštanja učiteljske karijere.
2. Stručno usavršavanje ima trajni povoljan učinak na učitelje u svim fazama profesionalnog razvoja te pridonosi psihofizičkoj dobrobiti i razvoju intelektualnih kapaciteta.
3. Učitelji u svim razvojnim fazama prepoznaju kao posebno otežavajuće okolnosti preveliko radno opterećenje, vremenski pritisak i loše materijalne uvjete rada. Pritom učitelji srednjih škola u deprivirajućim socioekonomskim okruženjima doživljavaju i značajno više razine stresa i zdravstvenih problema.
4. U istraživanju je utvrđena jasna veza između učeničkih postignuća te nastavničke predanosti, osjećaja dobrobiti i samodjelotvornosti. Otpornost na stres je važan činitelj održavanja motivacije i predanosti u radu.

5. Obrazovne vlasti i školska uprava trebali bi posebnu podršku dati onim skupinama učitelja kojima prijete veći rizik od «sagorijevanja» ili stagnacije: početnicima koji «imaju težak početak», učiteljima u završnim fazama karijere, kao i učiteljima koji rade u školama u nepovoljnom socioekonomskom okruženju.
6. Škole trebaju razviti strategije podrške učiteljima i učenicima koji se nalaze u ranjivim životnim okolnostima.
7. Učiteljima treba omogućiti redovito i široko profesionalno usavršavanje primjereno kontekstu u kojem rade i usklađeno s potrebama svojstvenim razvojnoj fazi u kojoj se nalaze.
8. Obrazovne vlasti i organizacije koje se bave planiranjem i izvedbom obrazovnih programa za učitelje trebaju pratiti promjene u obrazovnim okruženjima i prilagodavati ponudene programe nastavničkim potrebama. To podrazumijeva razvijanje diferenciranih programa stručnog usavršavanja za učitelje osnovnih i srednjih škola, kao i za učitelje u različitim razvojnim fazama i različitim profesionalnim pravcima razvoja.

### 2.3. Pristupi učenju i djelotvorni oblici podrške profesionalnom razvoju

Treća tema koja se razmatra u okviru proučavanja profesionalnog razvoja učitelja je način stjecanja i unapređivanja njihovih profesionalnih kompetencija. Polazišno pitanje jest kakvi pristupi učenju u pojedinim fazama profesionalnog razvoja najviše pogoduju postizanju razine kompetentnosti svojstvene «adaptivnom ekspertu» tj. učitelju koji ima podjednako visoko razvijene obje dimenzije adaptivne ekspertize: učinkovitost i inovativnost u poučavanju (npr. Day i sur., 2007; Hattie, 2003). Odgovor na to pitanje važan je zbog više razloga. Predmetna znanja zastarijevaju i potrebno ih je kontinuirano obnavljati i dopunjavati, a složenost učiteljske uloge zahtijeva stalno širenje i dogradivanje stečenih kompetencija, u skladu s uvijek novim spoznajama obrazovnih znanosti i potrebom za uspješnijim funkcioniranjem u brzomijenajućoj socijalnoj okolini u kojoj škole djeluju (Javornik Krečić, 2008). Ključni koncept na kojem počiva profesionalni razvoj jest profesionalno učenje kao dugoročni proces koji se proteže od inicijalnog obrazovanja tijekom sveučilišnih studija do različitih oblika stručnog usavršavanja tijekom rada u školi. U pojedinoj fazi razvoja učiteljske ekspertnosti potrebe za novim učenjem mijenjaju se ovisno o stečenim kompetencijama i razvojnoj usmjerenosti (Tablica 2.2.).

Tablica 2.2. Faze profesionalnog razvoja učitelja, obilježja postupanja, kognitivna usmjerenost i pristupi učenju (prema Scheckley i Allen, 1991, u Valenčić Zuljan i sur., 2007)

Razvojna faza	Obilježja postupanja i odlučivanja	Kognitivna usmjerenost	Pristupi učenju
Čisto početništvo	Strogo pridržavanje pravila, neosjetljivost na znakove iz okoline	Razumijevanje osnovnih pravila i postupaka	90% preuzimanje 10% preoblikovanje
Napredno početništvo	Prepoznaje znakove iz okoline i prilagodava naučena pravila situaciji	Usmjerenost na kontekst, širenje repertoara postupaka	70% preuzimanje 30% preoblikovanje
Temeljna kompetentnost	Planira svoje djelovanje vodeći računa o specifičnijim situacijama	Razvijanje općih obrazaca za ponašanje	50% preuzimanje 50% preoblikovanje
Djelotvornost	Plan je podloga za fleksibilno djelovanje	Povezivanje iskustva u jedinstvene scenarije za akciju	30% preuzimanje 70% preoblikovanje
Ekspertnost	Akcija je intuitivna i uronjena u situaciju	Razvijanje dubinske intuicije	10% preuzimanje 90% preoblikovanje

U skladu s različitim pristupima učenje i profesionalno obrazovanje učitelja uključuje formalni i neformalni oblik koji su u različitim omjerima zastupljeni tijekom profesionalnog razvoja. Formalno obrazovanje odvija se na dvije razine: tijekom inicijalnog obrazovanja i tijekom kontinuiranog stručnog usavršavanja. Stanje i trendovi u formalnom obrazovanju i usavršavanju učitelja i nastavnika u europskim zemljama (EU, EFTA, Turska, Hrvatska) redovito se prate od 2003. g. u okviru EU projekta Eurydice (2009). Neformalno stručno usavršavanje je neobvezno i nije regulirano vanjskim propisima, a njegov opseg ovisi o inicijativi samih nastavnika. Ono obuhvaća sljedeće individualne aktivnosti: praćenje stručne literature, suradnju s kolegama, interakcije s roditeljima i učenicima, mentorske aktivnosti, angažman u profesionalnim udruženjima i mrežama te refleksije o vlastitoj praksi, evaluaciju rezultata i provedbu akcijskih istraživanja. U nastavku poglavlja bit će prikazana glavna obilježja pojedinih razina formalnoga profesionalnog obrazovanja učitelja i nastavnika u Europi.

## Profesionalno formalno obrazovanje učitelja i nastavnika u Europi

### Inicijalno obrazovanje

Novi statistički podaci (Eurydice, 2009) pokazuju da se danas u svim promatranim zemljama osim u Rumunjskoj inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika odvija na tercijarnoj razini, pri čemu je dužina obrazovanja između 4 i 6 godina. Učitelji razredne

nastave najvećim dijelom školuju se u okviru sveučilišnih programa, osim u Austriji i Belgiji gdje se školovanje odvija na profesionalnim visokim školama. Za učitelje razredne nastave najčešći je simultani model prema kojem se istodobno stječu i predmetna znanja te znanja iz obrazovnih znanosti i nastavničkih vještina. U obrazovanju učitelja predmetne nastave za više razrede osnovne škole javljaju se oba modela – simultani i konsekutivni, dok je u obrazovanju nastavnika za srednju školu dominantan konsekutivni model u kojem nastavnici tijekom tri ili četiri godine stječu sveučilišno predmetno obrazovanje na preddiplomskoj razini, a zatim na diplomskoj razini u trajanju od jedne ili dvije godine stječu znanja iz obrazovnih znanosti i nastavničkih vještina. Iznimka su nastavnici stručnih predmeta u strukovnim školama koji nastavničke kompetencije stječu «uz rad» kombiniranjem organiziranog formalnog obrazovanja i neformalnog učenja preko neposrednoga rada u školi. U svim zemljama školska praksa u suradničkim školama sastavni je dio inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika.

Na razini programa za učitelje razredne nastave profesionalni dio izobrazbe obično se kreće između 25% i 60% vremena ukupne satnice, a najviše je vremena, i do 90%, predviđeno u programima inicijalnog obrazovanja u Sloveniji, Malti i Finskoj. Za predmetne nastavnike u osnovnoj školi predviđeno vrijeme za taj dio izobrazbe kreće se između 30% i 50% ukupne satnice, s tim što je broj sati u pravilu veći od 40% u simultanim modelima. U programima za predmetne nastavnike, bez obzira na model inicijalnog obrazovanja, taj dio izobrazbe prelazi 30% ukupne satnice samo u Italiji, Luksemburgu, Mađarskoj, Malti i Švedskoj. U većini ostalih zemalja EU taj se postotak kreće između 11% i 30%, dok je manje od 10% vremena posvećeno praktičnoj nastavi u Danskoj i Španjolskoj. Glavni zahtjev Odbora Europskog sindikata za obrazovanje (ETUCE, 2008) u vezi s inicijalnim obrazovanjem učitelja odnosi se na razinu organiziranja te vrste programa, pri čemu se zastupa stav da svi takvi programi (za učitelje osnovne ili srednje škole) trebaju završiti diplomom magisterija struke (MA) na diplomskoj sveučilišnoj razini. Pritom se navode i neki okvirni kriteriji za izradu takvih programa koji bi trebali:

- Osigurati dubinsko znanje i razumijevanje pojedinih predmetnih sadržaja, uključujući i predmete vezane uz pedagošku praksu, kao i poučavanje transverzalnih kompetencija
- Biti istraživački orijentirani te poticati razvoj budućih učitelja kao refleksivnih praktičara
- Omogućiti budućim učiteljima stjecanje vještina potrebnih za postizanje visoke autonomije i točnosti u prosudbi obrazovnog konteksta, kako bi mogli prilagoditi svoje poučavanje potrebama učenika
- Pružiti primjerenu kombinaciju teorijskih sadržaja i praktičnog pedagoškog iskustva te poticati partnerstvo između visokoškolskih institucija i suradničkih škola
- Poticati mobilnost učitelja unutar različitih razina i sektora obrazovnog sustava te prema potrebi osigurati dodatno obrazovanje ili prekvalifikaciju

## Uvođenje u zanimanje

Uvođenje u nastavničko zanimanje faza je profesionalnog razvoja koja je formalizirana samo u nekim zemljama EU. U većini slučajeva na kraju tog razdoblja učitelji pripravnici prolaze postupak formalne evaluacije te, udovolje li postavljenim kriterijima, stječu punu radnu kvalifikaciju. S obzirom na šarolikost prakse u zemljama članicama EU u tijeku su projekti kojima je svrha oblikovanje preporuka o zajedničkim minimalnim kriterijima uvođenja učitelja početnika u nastavničko zanimanje (npr. Valenčić Zuljan i Vogrinc sur., 2007; ETUCE, 2008; Eurydice, 2009; EC, 2010).

Prema novijim podacima (Eurydice, 2009 i EC, 2010) u deset zemalja EU uvođenje u nastavničko zanimanje organizirano je na formalnoj razini (Cipar, Austrija, Danska, Estonija, Francuska, Luksemburg, Portugal, Slovenija, Turska, Vel. Britanija), dok je u tri zemlje u fazi pilot-projekta (Irska, Nizozemska, Norveška). U ostalim zemljama uvođenje nije formalizirano i njegova izvedba ovisi o samoj instituciji u kojoj učitelj početnik počinje raditi. Program uvođenja u pravilu traje godinu dana, osim Danske, Luksemburga i Turske gdje traje maksimalno do 2 godine.

Ciljne skupine koje su uključene u sustav formalnog obrazovanja nisu iste u svim zemljama. U nekim zemljama to su svi učitelji početnici koji su stekli odgovarajuću kvalifikaciju s dopusnicom za poučavanje. U drugim zemljama uvođenje je izjednačeno s probnim rokom nakon kojeg učitelji početnici s odgovarajućim inicijalnim obrazovanjem prolaze postupak vanjske evaluacije i tada dobivaju dopusnicu za samostalan rad u školi, a u nekim zemljama program uvođenja namijenjen je onim osobama s visokim obrazovanjem koje u inicijalnom obrazovanju nisu stekle nastavničke kvalifikacije te ih stječu tijekom razdoblja pripravnštva, pri čemu su obično uključene i u program obvezne dodatne izobrazbe u pedagoškoj instituciji. U zemljama s programom formalnog uvođenja učitelju početniku dodjeljuje se učitelj mentor koji ga prati i savjetuje tijekom cijelog tog razdoblja, a samo u manjem broju zemalja učitelji početnici obvezni su pohađati i dodatni program izobrazbe izvan škole (Cipar, Grčka, Francuska, Italija, Lihtenštajn, Španjolska i Turska).

Sama organizacija programa uvođenja provodi se najčešće prema jednom od sljedeća četiri modela (premda su moguće i kombinacije): model škole kao zajednice koja uči (škola je u potpunosti odgovorna za kvalitetu programa uvođenja), suradnički model škole i visokoobrazovne institucije koja osigurava izobrazbu mentora i njihovu superviziju te provodi grupno mentoriranje početnika iz različitih škola ili vanjske individualne konzultacije, model utemeljen na uslugama profesionalnih asocijacija (sindikata učitelja, udruga nastavnika), model utemeljen na podršci lokalne zajednice čije prosvjetne vlasti organiziraju programe uvođenja. U zemljama koje imaju razvijen formalni sustav uvođenja učitelja početnika najčešće se razlikuju dvije faze tog procesa: orijentacijska i razvojna. Orijetacijska faza, koja traje tjedan do dva, obično uključuje inicijalni posjet školi, upoznavanje s mentorom, upoznavanje s ravnateljem i nastavnicima, proučavanje informacijskog paketa škole (školske dokumentacije) te proučavanje školskog kurikula.

Razvojni dio započinje utvrđivanjem jakih i slabih strana učitelja početnika, njegove slike o sebi kao učitelju, a nakon toga slijedi stvaranje individualnoga razvojnog plana u suradnji s mentorom. Tijekom toga razdoblja učitelj početnik uključuje se u nastavni rad i život škole te u skladu s vlastitim razvojnim planom uz mentorsku podršku širi i utvrđuje repertoar svojih nastavničkih kompetencija.

U zemljama koje nemaju formalni sustav uvođenja, učiteljima početnicima najčešće pomažu iskusniji kolege individualnim savjetovanjem u planiranju nastave, primjeni pojedinih metoda poučavanja i procjenjivanju učeničkih postignuća. Uz to je moguće i redovito održavanje grupnih sastanaka početnika s kolegama iz istog područja, savjetovanje s vanjskim ekspertima, dodatno usavršavanje izvan škole na vanjskim seminarima, posjet drugim školama ili obrazovnim institucijama (Eurydice, 2009; Valenčić Zuljan i Vogrinc, 2007).

Odbor Europskog sindikata za obrazovanje (ETUCE, 2008) preporučuje da se u svim zemljama EU uvedu formalni programi uvođenja sa sljedećim zajedničkim elementima: smanjeno radno opterećenje u nastavi bez smanjenja naknada, obvezno dodatno stručno usavršavanje izvan škole, dostupnost različitih izvora informacija i materijalnih resursa za izvođenje nastave, podrška mentora i kolega, mogućnost da se na sustavan način povezuju teorija i praksa.

## *Kontinuirano profesionalno usavršavanje*

Kada je riječ o kontinuiranom profesionalnom usavršavanju koje se provodi nakon faze uvođenja, praksa u europskim zemljama relativno je šarolika (ETUCE, 2008; Eurydice, 2009; OECD, 2009; OECD/EC, 2010). U više od 20 zemalja EU ili regija kontinuirano stručno usavršavanje smatra se profesionalnom dužnošću. No unatoč tome u nekima od njih nije i obvezno (Francuskoj, Nizozemskoj, Islandu, Švedskoj). Iznimka su jedino sadržaji koji se odnose na uvođenje obrazovnih reformi na nacionalnoj razini koji su u svim zemljama obvezna tema za sve učitelje i nastavnike. U nekim zemljama, premda nije obvezno, kontinuirano stručno usavršavanje izravno je povezano s mogućnošću napredovanja ili povećanjem plaća (Luksemburg, Poljska, Portugal, Slovenija, Slovačka i Španjolska).

U onim zemljama koje su postavile neke minimalne kriterije u pogledu vremena provedenog na stručnom usavršavanju (Austrija, Belgija / francuski dio/, Finska, Mađarska, Nizozemska, Škotska, Švedska, Švicarska) prosječno se zahtijeva 5 radnih dana provedenih na stručnom usavršavanju, ali raspon se kreće od 15 sati godišnje (Austrija) do 104 sata (Švedska). U tim zemljama, ali i u nekima bez obveznog godišnjeg minimuma stručnog usavršavanja, nastavnicima se osigurava određen broj plaćenih radnih dana godišnje (Belgija, Češka, Finska, Italija, Litva, Luksemburg, Portugal, Rumunjska, Slovenija i Vel. Britanija) i to u rasponu od 5 do 12 dana. U nekim zemljama sudjelovanje u stručnom usavršavanju povezano je s mogućnošću napredovanja, odnosno s povećanja

njem plaće na višoj poziciji (Austrija, Estonija, Litva, Mađarska, Španjolska, Švicarska i Vel. Britanija). Uz to, prosvjetne vlasti u nekim zemljama stimuliraju nastavnike i učitelje da se uključe u stručno usavršavanje povremenim javnim kampanjama (Danska, Norveška, Švedska i Velika Britanija).

U pogledu planiranja kontinuiranog stručnog usavršavanja, u šest zemalja EU ono se provodi na središnjoj razini (Austrija, Cipar, Grčka, Francuska, Njemačka, Španjolska), a u dvanaest zemalja na školskoj ili lokalnoj razini (Danska, Češka, Estonija, Irska, Island, Litva, Mađarska, Poljska, Švedska, Norveška, Nizozemska, Velika Britanija), dok je u ostalim zemljama sustav mješovit. Posebno valja istaknuti novu praksu Velike Britanije, opisanu u *Shemi ranog profesionalnog razvoja* u okviru koje se posebna pažnja posvećuje daljnjoj podršci profesionalnom razvoju u početnim godinama nakon stjecanja pune dopusnice u drugoj i trećoj godini poučavanja (u Valenčić Zuljan i Vogrinc, 2007). U pogledu financiranja kontinuiranog profesionalnog usavršavanja praksa je također različita. U Bugarskoj, Francuskoj, Irskoj, Mađarskoj, Malti, Njemačkoj, Portugalu i Španjolskoj proračunom se upravlja na središnjoj razini, dok se u nekim zemljama proračun dodjeljuje školi koja onda njime samostalno raspolaže (npr. Estonija, Finska, Italija), a u drugim zemljama postoji mješovit sustav financiranja.

Odbor Europskog sindikata za obrazovanje (ETUCE, 2008) daje sljedeće smjernice za postizanje visoke kvalitete sustava trajnog profesionalnog usavršavanja:

- Kontinuirano profesionalno usavršavanje treba biti integralan dio profesionalnog života svakog učitelja, kojem to mora biti i obveza i pravo
- Učiteljima i nastavnicima treba zajamčiti dovoljno vremena godišnje za stručno usavršavanje koje ulazi u fond plaćenih radnih sati
- Svaka strana, davatelji usluga (škola i prosvjetne vlasti), kao i primatelji usluga (učitelji i nastavnici) trebaju prihvatiti svoju odgovornost
- Za vrijeme provedeno u stručnom usavršavanju škole trebaju organizirati zamjenske nastavnike
- Kompetencije stečene tijekom stručnog usavršavanja treba formalno priznati (certificirati) prema sadržaju i razini
- Sustav evaluacije stečenih kompetencija treba se temeljiti na povjerenju i međusobnoj suradnji
- U planiranju i provedbi stručnog usavršavanja važna je suradnja svih sudionika (sveučilišnih nastavnika i istraživača, stručnjaka u javnim institucijama, državnim agencijama i civilnom sektoru te školama), kao i poticanje partnerskih odnosa
- Stručno usavršavanje treba biti povezano s mogućnošću horizontalne i vertikalne mobilnosti
- Učiteljski sindikati trebali bi imati istaknutiju ulogu u sustavu profesionalnog usavršavanja

## Temeljni zadaci i izazovi formalnog obrazovanja učitelja i nastavnika

Nakon razmatranja teorijskih modela i rezultata istraživanja o činiteljima koji potiču ili ograničavaju profesionalni razvoj učitelja sljedeće pitanje koje valja otvoriti jest kako potaknuti studente i/ili učitelje na primjenu učinkovitih pristupa učenju u različitim razvojnim fazama odnosno kako kreirati obrazovnu okolinu poticajnu za profesionalni razvoj. U tu svrhu potrebno je izdvojiti primjerene pristupe učenju te temeljne zadatke koje se postavljaju pred nositelje obrazovnog procesa na pojedinim obrazovnim razinama i pretočiti ih u kurikularne ciljeve i očekivane ishode obrazovnih programa. U Tablici 2.3. prikazani su glavni teorijski pristupi učenju za koje se može pretpostaviti da će biti najdjelotvorniji u stjecanju profesionalnih kompetencija u pojedinim fazama profesionalnog razvoja te temeljni zadaci nositelja obrazovnih procesa na pojedinoj obrazovnoj razini.

Tablica 2.3. Pristupi učenju i obrazovni zadaci u pojedinoj fazi profesionalnog obrazovanja / razvoja

Obrazovna razina	Teorijski pristupi učenju	Obrazovni zadaci
Inicijalno obrazovanje	Socijalno kognitivistička paradigma i primjena koncepta aktivnog učenja i kritičkog mišljenja (J. Piaget, L. Vigotski, F. Perry)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suočavanje studenata s njihovim slikama i uvjerenjima o učenju i poučavanju</li> <li>• Razvijanje dubinskog razumijevanja o prirodi pojedinih predmeta</li> <li>• Razvijanje dubinskog razumijevanja procesa učenja i dinamičkih razvojnih obilježja samih učenika</li> <li>• Stjecanje temeljnih nastavnčkih vještina</li> <li>• Stjecanje kompetencija za proučavanje procesa poučavanja</li> </ul>
Uvođenje u posao	Teorija situiranog učenja i primjena koncepta kognitivnog naukovanje i zajednice koja uči (J. Lave i E. Wenger, P. Senge, A. Collins)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stjecanje znanja o učenicima, kurikulu i kontekstu škole</li> <li>• Razvijanje mogućnosti prilagodbe kurikula prema razvojnim potrebama učenika</li> <li>• Stjecanje sposobnosti za izbor i primjenu prikladnih strategija i metoda poučavanja</li> <li>• Stjecanje kompetencija za upravljanje razredom i kreiranje razredne klime u duhu zajednice koja uči</li> <li>• Poticanje razvoj profesionalnog identiteta</li> <li>• Izoštavanje refleksivnih sposobnosti o sebi, okruženju i ishodima svojih aktivnosti</li> </ul>
Kontinuirano usavršavanje	Model iskustvenog učenja i primjena koncepta refleksivne praksa (D. Kolb, D. Schon)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proširenje i usavršavanje repertoara nastavnčkih postupaka usmjerenih prema učeniku</li> <li>• Poticanje jačanja vlastitih kapaciteta i vještina za dalje učenje,</li> <li>• Širenje odgovornosti i poticanje preuzimanja liderske uloge u kolektivu</li> </ul>



## Temeljni zadaci inicijalnog obrazovanja

Novija istraživanja profesionalnog razvoja učitelja jasno upućuju na to da spremnost na cjeloživotno profesionalno učenje ovisi velikim dijelom o početnoj pripremi za zanimanje i podršci u prvim godinama rada. Djelotvornost inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika ovisi i o tome koliko se pri njegovu kreiranju uzimaju u obzir shvaćanja o prirodi učenja i poučavanja koja su primjerena potrebama i mogućnostima studenata. U drugoj polovici 20. stoljeća, s intenzivnim razvojem kognitivnih i obrazovnih znanosti, započelo je i razdoblje pune profesionalizacije učiteljskog zanimanja utemeljeno na strukturiranom i prepoznatljivom skupu spoznaja o prirodi učenja i poučavanja. U nastojanju da te nove spoznaje brzo i na koherentan način dopru do budućih učitelja, većim dijelom 20. stoljeća u inicijalnom obrazovanju dominirao je deduktivan pristup «od teorije prema praksi». Implicitna teorija većine sveučilišnih nastavnika uključenih u proces obrazovanja učitelja bio je model transmisije znanja ili model tehničke racionalnosti koji pretpostavlja da je najekonomičniji put prema stjecanju profesionalnih kompetencija onaj u kojem sveučilište osigurava stjecanje teorijskih znanja o učenju i poučavanju, dok škole osiguravaju prostor za uvježbavanje stečenih vještina (Korthagen i sur., 2001; Tigchelaar i Korthagen, 2004). No, mnoga istraživanja u kojima je provjeravan taj racionalan model transmisije psihološko-pedagoških spoznaja u učiteljsku praksu pokazala su da neiskusni učitelji ulaskom u školu često doživljavaju «tranzicijski šok» koji rezultira vrlo slabim transferom naučenih teorijskih spoznaja u školsku praksu. Budući učitelji, zatečeni školskom stvarnošću, počinju poučavati kako su njih poučavali u školi, a ne kako su na fakultetu učili da treba poučavati. Zeichner i Gore (1990, u Korthagen, 2001) zamjećuju kako su istraživanja na institucijskoj razini pokazala da su utjecaji školske kulture (školskih normi i ponašanja ostalih nastavnika) toliko snažni da brzo dovode do prilagodbe uvriježenim načinima postupanja u školi unatoč njihovoj «neznanstvenoj podlozi». Tranzicijskom šoku koji je velikim dijelom uvjetovan pritiscima za prilagodbu konkretnom školskom okruženju doprinosi i nelagoda učitelja početnika koji osjeća kako je iznevjerio očekivanja svojih sveučilišnih nastavnika.

U međuvremenu, kao protutežu tom pristupu, koji je doveo do jaza između teorije i prakse, neke su zemlje počele uvoditi alternativni induktivni model inicijalnog obrazovanja utemeljen na neposrednoj praksi u školama s minimalnim teorijskim sadržajima. Taj model počiva na načelu zanatskog naukovanja u kojem dominira učenje oponašanjem majstorovog ponašanja (npr. SAD i Vel. Britanija). No, evaluacija tog pristupa pokazala je da ni on ne predstavlja najbolje rješenje za razvoj učitelja kao adaptivnog eksperta, jer se pokazalo da uronjenost u konkretno okruženje dovodi do stvaranja vrlo uske perspektive i često neproduktivne socijalizacije koja otežava mogućnost generalizacije iskustva na nove situacije i probleme, kao i spremnost na uvođenje inovacija (Tigchelaar i Korthagen, 2004). John Dewey je još 1938. g. upozorio na to kako shvaćanje

da svako pravo obrazovanje počiva na osobnom iskustvu, ne znači i da su sva iskustva podjednako edukativna. Štoviše, Dewey ističe kako neka iskustva mogu biti needukativna i to onda kada postanu prepreka razumijevanju i traženju novih iskustava. Elliot (1991) u raspravi o teškoćama s primjenom teorijskih spoznaja u praksi ističe kako je problem znatnim dijelom u suprotstavljenim pozicijama teoretičara i praktičara koji međusobno prebacuju krivnju u pogledu neispunjenih očekivanja u primjeni stečenih spoznaja u praksi. Neki autori smatraju kako takva međusobna nepovjerljivost dovodi do lažne dihotomije «ili teorija prva ili praksa prva» što rezultira «iluzijom o isključivosti alternative» (Watzlawik i sur., 1974, u Korthagen i sur., 2001) i sprečava traženje drugih rješenja. Zanimljivo je napomenuti da se nova integrativna paradigma u planiranju inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika pojavila tek više desetljeća nakon što su učitelji i nastavnici bili teorijski usmjeravani na primjenu pristupa usmjerenog na učenika u školama.

Pregledom različitih izvora u području obrazovnih znanosti i politika (npr. Vizek Vidović, 2005) stječe se dojam da je danas socijalno-konstruktivistički pristup učenju ipak postao dominantan okvir za planiranje poučavanja na različitim obrazovnim razinama u kojima učenici bez obzira na dob imaju status početnika. Zamisao o učenju kao konstrukciji smisla razvio je tridesetih godina prošlog stoljeća švicarski psiholog Jean Piaget (Piaget i Inhelder, 1969). Njegova je temeljna postavka da se u dodiru s novim okruženjem, kada neku nepoznatu pojavu ne možemo objasniti na temelju prethodnog iskustva, javlja misaona neravnoteža koja izaziva unutrašnju nelagodu, a ona nas pak potiče na aktivnost traženja «rješenja». Pritom su naše misaone strukture tako ugodene da automatski uspoređuju nove informacije s već postojećima u dugoročnom pamćenju kako bi pronašle objašnjenje za ono što je novo i zbunjujuće. Taj proces traženja smisla počiva na dvije vrste misaonih mehanizama: *asimilaciji* novih informacija u sklop već postojećih ili *akomodaciji* već postojećih informacija novim spoznajama. Glavna svrha tih procesa jest ponovna uspostava kognitivne uravnoteženosti ili „dobre strukture“ koja je bila narušena suočavanjem s novim nekongruentnim informacijama. Dobra struktura znanja podrazumijeva shvaćanje o znanju oblikovanom kao skup apstraktnih pojmova ili *misaonih shema* integriranih u šire misaone sklopove, tzv. kognitivne mreže. Širenje i integracija kognitivnih shema odvija se u dodiru s pojavnim svijetom, uz upotrebu najviše razine formalno-logičkog funkcioniranja.

Takvo učenje koje se ne sastoji u mehaničkom pohranjivanju izoliranih informacija u pamćenju, već počiva na aktivnosti učenika koji samostalno i postupno traži smisao i gradi razumijevanje pojava oko sebe, obuhvaćeno je pojmom *aktivnog učenja*. U podlozi djelotvornog aktivnog učenja nalazi se ključna kompetencija «biti sposoban učiti kako učiti» koja podrazumijeva visoku razinu samostalnosti i samoregulacije u učenju te sposobnost primjene raznovrsnih misaonih strategija i specifičnih kognitivnih vještina koje omogućuju uočavanje bitnog u gradivu, raščlanjivanje i usporedbu informacija, njihovo povezivanje s već postojećim znanjima te kritičku prosudbu njihova značenja. Premda se Piaget gotovo isključivo bavio istraživanjem dječjeg misaonog razvoja, njegove su se

spoznaje pokazale primjenjive na svim obrazovnim razinama, posebno u situacijama u kojima učenik počinje učiti kao laik, bez specijaliziranog predznanja. Istraživanja provedena sa sveučilišnim studentima različitih profila pokazala su da se i kod njih može pratiti tijek misaonog razvoja kroz nekoliko stupnjeva: "od početnika do eksperta" koji je usporediv s Piagetovim kvalitativno različitim fazama misaonog razvoja djeteta.

Tako je još šezdesetih godina prošlog stoljeća Perry (1970, u Temple i sur., 2001.) proveo istraživanje u kojem je za vrijeme studija pratio homogenu skupinu harvardskih studenata u razmjerno dobro kontroliranim uvjetima. Utvrdio je da se u različitim fazama napredovanja kroz studij mogu prepoznati četiri kvalitativno različite razine njihova misaona funkcioniranja. Prvi stupanj nazvao je fazom *dualizma* u kojoj student prihvaća određene ideje na temelju odlučivanja tipa točno/netočno. U toj fazi studenti vjeruju da na svako pitanje postoje točni odgovori te da je profesor onaj koji im je dužan reći taj odgovor. Drugu je fazu nazvao fazom *multipliciteta* u kojoj studenti uviđaju da o istoj stvari mogu postojati različita tumačenja, ali ipak još vjeruju kako ih nastavnik u raspravi navodi na otkrivanje "pravog" odgovora. Perry je ustanovio da određeni broj studenata tijekom studija zastane u toj fazi i ne razvija se do viših razina. Treća je faza općeg *relativizma*. Studenti koji stignu do te faze počinju sumnjati u postojanje točnog ili konačnog odgovor na bilo koje pitanje. Mnogi postaju krajnje skeptični i prestaju vjerovati da je objektivna spoznaja moguća. Neki od njih u toj fazi pokazuju i duboko razočaranje znanošću i gubitak interesa za studij. U četvrtoj fazi, koju Perry naziva fazom *predanog relativizma*, najzreliji studenti prihvaćaju postojanje različitih pristupa u rješavanju znanstvenih problema, ali su istodobno svjesni kako su neki pristupi u određenom trenutku valjaniji od drugih, prema usuglašenim kriterijima područnih eksperata.

Drugi pristup važan za primjenu koncepta aktivnog učenja u obrazovanju jest teorija ruskog psihologa Lava Vigotskog (1962), također nastala početkom 20. stoljeća, u kojoj se ističe važnost socijalnog okruženja za intelektualni razvoj. Vigotskog se smatra začetnikom *socijalnog konstruktivizma* u razvojnoj psihologiji budući da smatra kako su čovjeku, kao socijalnom biću, potrebni primjereni socijalni poticaji za optimalan razvoj. Primjerenost socijalnih poticaja obuhvatio je pojmom *područja bliskog razvoja*. Vigotski smatra da je najuspješnija poduka ona koja polazi od zadataka postavljenih na nešto višoj razini od one na kojoj se učenik trenutno nalazi, kako bi se potakla kognitivna živost, a da se pritom kod učenika ne stvori osjećaj bespomoćnosti. Praktično to znači da poučavanje treba započeti utvrđivanjem učenikove dosegnute razine misaonog funkcioniranja i predznanja te zadavanjem takvih zadataka kojima je učenik/student dorastao uz minimalnu pomoć i podršku učitelja ili mentora. Konstruktivističko shvaćanje učenja mijenja i poziciju nastavnika. Umjesto da bude glavni izvor i prenositelj znanja učitelj postaje konstruktor podupirajućih "misaonih ljestvi" kojima se učenik penje do novih razina spoznaje. No, ako su prečke na ljestvama previše razmaknute, učenik neće moći dohvatiti sljedeću te za takvo poučavanje kažemo da se nalazi izvan područja pribliznog razvoja. Glavni pokazatelj primjerenosti poučavanja jest količina poticaja koja

je potrebna da bi učenik shvatio određeno gradivo. Ako se nove informacije ne uspijevaju smisleno obuhvatiti ni uz višekratno nastavnikovo poticanje, tada novo gradivo nadilazi učenikove trenutne potencijale za učenje. Ideje o ulozi socijalno poticajnog okruženja za učenje bile su važne i za redefinjiranje uloge visokoškolskog nastavnika kao facilitatora učenja u okviru paradigme poučavanja usmjerenog na studenta, kao i za prepoznavanje važnosti nastavničkih interpersonalnih kompetencija za djelotvorno poučavanje (npr. Ramsden, 1992; Biggs, 1999; Prosser i Trigwell, 1999; Weimar, 2002; Struyven i sur., 2010).

Teorijski pojmovi koji su upotpunili socijalno-konstruktivističku paradigmu u profesionalnom razvoju učitelja su koncept refleksivne prakse (Schon, 1987) i koncept škole kao zajednice učenja (Wenger, 1998; Lave i Wenger, 1991). Novija istraživanja potvrdila su pretpostavku kako su kapacitet za kritički odnos prema vlastitoj praksi te kultura škole kao učeće zajednice ujedno i ključni činitelji profesionalnog razvoja učitelja tijekom njihove nastavničke karijere. Iz perspektive inicijalnog obrazovanja ti koncepti imaju posebno važnu ulogu u praktičnom dijelu programa budući da se tu izgrađuju temelji daljnjeg samostalnog profesionalnog razvoja (Jay i Johnson, 2002; Senge i sur., 2000).

Polazeći od socijalno-konstruktivističkih shvaćanja o prirodi učenja i poučavanja, Feiman-Nemser (2001) prepoznaje u inicijalnom obrazovanju pet ključnih zadataka o čijem ostvarenju ovisi uspješna transformacija uloge studenta u ulogu učitelja početnika.

1. Prvi je zadatak suočavanje studenata s njihovim slikama i uvjerenjima o učenju i poučavanju koje su stekli u svom prethodnom obrazovanju. Ta uvjerenja mogu s jedne strane poslužiti kao podloga za razumijevanje uloge učitelja, ali isto tako mogu kod studenta stvoriti pogrešan dojam da već dovoljno zna o poučavanju i da više nema mnogo toga za naučiti. Prethodno dvanaestogodišnje školsko iskustvo, nazvano i razdobljem «naukovanja promatranjem» (Lortie, 1975, u Darling-Hammond i Bransford, 2005), čvrsto je uporište za stvaranje predodžbi o učenju i poučavanju koje se poslije vrlo teško mijenjaju tijekom inicijalnog obrazovanja u kojem sadržaji vezani uz psihološko-pedagoške kompetencije zauzimaju najviše do 50% ukupnog vremena petogodišnjeg studija. Istraživanja pokazuju da se ta rana uvjerenja oblikuju već u dobi od osam godina i ostaju razmjerno stabilna sve do ulaska u inicijalno obrazovanje (npr. Murphy, Deli, Edwards, 2004). Važan dio tih ranih uvjerenja o prirodi učenja i poučavanja jesu predodžbe o dominantnim učiteljskim obilježjima, te akademska slika o sebi kao učeniku, ali i emocije vezane uz školsko iskustvo. Štoviše, ta uvjerenja mogu predstavljati prepreku u prihvaćanju novih spoznaja kao i u primjeni novih pristupa poučavanju različitih od njihova iskustva kao učenika. Primjerice, mnoga su istraživanja pokazala da studenti – budući učitelji često vide učitelja kao osobu koja prenosi znanje učenicima koji ga pasivno preuzimaju i memoriraju (npr. Kagan, 1992; Doyle, 1997). Ta su shvaćanja proturječna konstruktivističkim spoznajama o učenju kao gradjenju razumijevanja i otkrivanju smisla. U inicijalnom obrazovanju studentima treba omogućiti otvoreno izražavanje takvih uvjerenja kako bi se ona mogla osvijestiti i kritički preispitati u svjetlu drugačijih spoznaja. U protivnom, djelovat će kao nevidljivi filter za nove spoznaje

koje će se prihvaćati samo deklarativno, dok će te dubinski ukorijenjene ideje i dalje usmjeravati poučavanje i odnos prema učenicima u razredu.

2. Drugi je zadatak inicijalnog obrazovanja prema Feiman-Nemser (2001) razvijanje razumijevanja o prirodi pojedinih predmeta. Uz dobro poznavanje sadržaja pojedinih predmeta, učitelji trebaju razumjeti i način organizacije znanja, istraživačke pristupe otkrivanju novih spoznaja u pojedinom području, kao i povezanost tema među pojedinim predmetima. Temeljno razumijevanje predmeta također uključuje mogućnost promatranja predmeta iz pedagoške perspektive. To znači da učitelji trebaju biti sposobni u određenom gradivu prepoznati ono što kod učenika može izazvati zbunjenost i teškoće u razumijevanju te moći dodatnim primjerima, analogijama i objašnjenjima prisposobiti složene i apstraktne pojmove i načela. Pedagoška perspektiva uključuje i sposobnost prikazivanja svrhe učenja pojedinog gradiva na način koji je učenicima smislen i blizak te povezan s njihovim potrebama i životnim iskustvima.

3. Treći je zadatak tijesno povezan s prethodno opisanom pedagoškom ili razvojnom perspektivom. Preduvjet za postizanje te perspektive jest stjecanje dubinskog razumijevanja procesa učenja i dinamičkih razvojnih obilježja samih učenika. Spoznaje iz razvoje i kognitivne psihologije, ali i one iz socijalne psihologije i kulturne antropologije, neophodne su za razumijevanje toga kako učenici uče i vide svijet oko sebe u pojedinom životnom razdoblju, kakva je uloga vršnjaka i grupe u njihovu učenju, te kako su njihove misli, govor i ponašanje povezani s njihovim kulturnim porijeklom socijalnim okruženjem. Nastavnici koji raspoložu širokim znanjem o nekom predmetnom području ne moraju biti i uspješni u poučavanju tog predmeta jer često ne uviđaju da učenici ne prepoznaju i ne shvaćaju na istoj spoznajnoj razini ono što je njima očito i samorazumljivo.

4. Četvrti zadatak prema Feiman-Nemser (2001) odnosi se na stjecanje temeljnih nastavničkih vještina kojima se učenike potiče na učenje. S obzirom na veliku varijabilnost učeničkih obilježja i potreba te specifičnost pojedinih područja učitelji trebaju imati na raspolaganju širok izbor metoda i tehnika koje će rabiti pri planiranju poučavanja, njegovoj izvedbi i provjeri naučenog. No, u fazi inicijalnog obrazovanja još je, uz tehničko uvježbavanje pojedinih nastavničkih vještina, važnije razumjeti kada, gdje, kako i zašto ih primjenjivati u nastavi. To je pak moguće ako se pojedine nastavničke metode i tehnike razmotre u svjetlu pedagoške perspektive predmeta i spoznaja o učenju i učeniku.

5. Peti zadatak odnosi se na razvoj kompetencija za proučavanje samog procesa poučavanja. Inicijalno je obrazovanje razdoblje u kojem treba stvoriti naviku i usvojiti glavne metode za praćenje i vrednovanje vlastitog poučavanja, ali i poučavanja svojih kolega, kao podlogu za unapređenje vlastite prakse i poboljšanje djelotvornosti cijele škole. Primjerice, finski autori smatraju kako je međunarodno potvrđena kvaliteta njihova obrazovnog sustava velikim dijelom posljedica inicijalnog obrazovanja učitelja utemeljenog na obrazovnim istraživanjima i razvoju reflektivnog pristupa u poučavanju (Tryggvason, M., 2009).

Premda na deklarativnoj razini pri planiranju kurikula u inicijalnom obrazovanju mnogi edukatori učitelja ističu važnost postavki konstruktivizma i reflektivne prakse, istraživanja o provedbi tih postavki u akademsku praksu pokazuju da se visokoškolska nastava još uvijek pretežno priklanja tradicionalnoj paradigmi u poučavanju. Mnogi su autori (npr. Darling-Hammond i Bransford, 2005; Buchberger, 2005; Feiman-Nemser, 2001; Tom, 1997) kritički usmjereni prema realizaciji programa inicijalnog obrazovanja naglašavajući kako se navedeni zadaci ne provode dosljedno i na zadovoljavajućoj razini. Neki od najčešće navodjenih prigovora jesu nekoherentnost samih programa koja se ogleda u nejasnoj formulaciji ciljeva inicijalnog obrazovanja iz čega proizlaze i nejasna organizacija tema, nepovezanost akademskog (predmetnog) i pedagoškog obrazovanja, kao i nejasni kriteriji vrednovanja studentskoga postignuća. Feiman-Nemser (2005) zamjećuje kako je sveučilišno okruženje usmjerenog više na razvoj istraživačkih kapaciteta nego na kvalitetu poučavanja sveučilišnih nastavnika i na klinički pristup u nastavi. Sveučilišnom se nastavom tako demonstrira obrazovni pristup koji je često u koliziji s pristupom poučavanju koji je primjereniji obrazovnim potrebama i mogućnostima učenika u školama.

Uočava se i nedostatak suradnje, a ponekad i rivalitet između nastavnika koji predaju akademske predmete i onih koji se bave obrazovnim znanostima i metodologijama. Kao poseban nedostatak sustava inicijalnog obrazovanja ističe se i nedovoljna mogućnost za prakticiranje onog što se uči u akademskom programu te slaba veza između sveučilišne nastave i praktičnog rada u školama. Kritičari zamjećuju kako uvjeti za integraciju teorije i prakse, razvoj vještina i strategija poučavanja te poticanje analitičkog i reflektivnog pristupa poučavanju nisu jasno osmišljeni niti se dosljedno provode. Nedovoljna je suradnja škola vježbaonica i sveučilišta pa učitelji, mentori školske prakse, ostaju bez stručne podrške sveučilišnih nastavnika koji provode studijski program. Isto tako, uočeno je da se tijekom studija nedovoljno brige posvećuje ulozi vršnjačkih socijalizacijskih procesa. Neki autori (Stones, 1987, u Buchberger, 2005) upozoravaju na to kako su iskustva kojima su izloženi studenti nasumična i usputna, te su studenti prepušteni najjednostavnijem tipu socijalnog učenja koji počiva na mehaničkoj imitaciji iskusnijeg nastavnika. Znatno broje tih autora prepoznaje kao poseban problem nedovoljnu pripremljenost samih edukatora budućih učitelja za uspješnu primjenu pristupa usmjerenog na studenta u sveučilišnom obrazovanju, čime se otvara posebna tema o tome tko i kako educira edukatore, koja su obilježja uspješnih edukatora i treba li i njima samima dodatna pedagoška edukacija i podrška (npr. Zeichner, 1999; Lunenberg i Korthagen, 2003; Korthagen, Loughran i Lunenberg, 2005).

Složenost uloge edukatora budućih učitelja koji prihvaćaju pristup usmjeren na studenta može se uočiti i iz Tablice 2.4. u kojoj se razvojne etape u stjecanju autonomije u učenju tijekom inicijalnog obrazovanja prikazuju u svjetlu zahtjeva koje pojedina etapa postavlja pred nastavnika.

Tablica 2.4. Etape razvoja studentove samostalnosti u učenju i uloga sveučilišnog nastavnika (prilagođeno prema Grow, 1991, u Knowles, 1998)

Etapa	Student	Nastavnik	Primjer nastavnog rada
Etapa 1.	Ovisan	Trener, instruktor	praćenje razvoja vještine s neposrednom povratnom informacijom (feedbackom); uvježbavanje; informativno predavanje; rad na prevladavanju nedostataka i otpora; modeliranje ponašanja
Etapa 2.	Zainteresiran	Motivator, voditelj	inspirativno predavanje i vodena rasprava; poticanje slobodnog iznošenja ideja; postavljanje ciljeva i poučavanje u strategijama učenja
Etapa 3.	Uključen	Facilitator	olakšavanje grupne rasprave; poticanje iznošenja vlastitog iskustva; ravnopravnost nastavnika i učenika; poticanje kritičkog razmišljanja i samostalnog istraživanja putem seminara; grupni projekti
Etapa 4.	Samoreguliran	Mentor, supervizor	poticanje refleksivnog odnosa prema praksi/stažiranju; podrška u povezivanju teorije s rješavanjem praktičnih problema; podrška u planiranju i praćenje provedbe individualnih i grupnih projekata

Iz pozicije kreatora kurikula za inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika vjerojatno najveći izazov predstavlja zadatak stvaranja partnerstva između fakulteta i suradničkih škola kako bi se stvorili poticajni uvjeti za integraciju teorijskih spoznaja s uvidima stečenim praktičnim iskustvom (npr. Zeichner, 1992, Le Cornu i Ewing, 2008, Hutchinson, 2011). Četiri primjera dobre prakse u dodatku ovoj cjelini poslužiti će kao ilustracija primjene integrativnog pristupa u provedbi praktične nastave u međunarodnom kontekstu.

#### Dodatak: Primjeri dobre prakse u provedbi praktične nastave

**Primjer 1.** Prvi je primjer model praktične nastave na Sveučilištu u Linzu (Buchbregger, 2005). Na tom sveučilištu program obrazovanja učitelja temelji se na simultanom modelu koji podrazumijeva paralelno studiranje akademskih i pedagoških predmeta, a 20% nastave posvećeno je praktičnom radu, što znači da studenti provode 300 sati u školi – vježbaonici koja je sveučilišna nastavna baza. U tim školama studente prate dodatno educirani školski nastavnici koji imaju i poseban status «učitelja koji uče poučavati». Ti su se nastavnici, uz redovnu superviziju sveučilišnog savjetnika, obvezni stručno usavršavati u tom području najmanje 6 sati godišnje te sudjelovati u školskim razvojnim projektima. Praktični rad sadrži sljedeće komponente: a) promatranje i analiranje procesa poučavanja, b) poučavanje konkretnih nastavnih jedinica u suradničkoj školi, c) trodnevni praktikum u različitim školama u zemlji d) obrazovni praktikum s

djecom u području izvanškolskih aktivnosti u trajanju od 60 sati. Odvija se u malim timovima koji metodom suradničkog učenja analiziraju iskustvo iz školskog okruženja pod vodstvom sveučilišnog mentora – savjetnika i školskog nastavnika suradnika. Praktična nastava počiva na sljedećim odrednicama: aktivnom učenju, praćenju razvojnih procesa studenata, kreiranju poticajnog okruženja za učenje, cikličkom planiranju iskustvenog učenja, suradničkom rješavanju problema, integraciji teorijskih i praktičnih elemenata u inicijalnom obrazovanju učitelja. Studenti svoj praktični rad dokumentiraju u radnoj mapi (portfoliju), kao glavnom elementu za evaluaciju ishoda učenja tijekom praktičnog rada.

Organizacija praktične nastave prema tzv. 4k modelu počiva na četiri načela: a) *kooperaciji* u rješavanju problema upotrebom suradničkih metoda učenja u kojima studenti u suradnji s nastavnikom suradnikom biraju teme za dalje proučavanje na temelju svoga neposrednog iskustva kojem su bili izloženi u razredu, b) *kontinuitetu* u obradi određene teme budući da stjecanje složenih kognitivnih vještina zahtijeva duže vrijeme koje uključuje analizu problema, primjenu rješenja u praksi i provjeru učinaka određenog pristupa poučavanju, c) *kriterijima* za svako prioritarno područje rada, koje su zajednički odredili sveučilišni mentori, nastavnici suradnici i studenti, definiraju se kriteriji / elementi koje obrada tog područja treba obuhvatiti: obrazovne teorije, predmetno znanje, metodičke strategije, praktične vještine nastavnika suradnika i vrste specifičnih iskustava studenata, kao kriterijima koji služe kao smjernice za planiranje i evaluaciju obrazovnog procesa d) *kontekstu* u kojem se uzimaju u obzir specifičnosti određenog razreda, kurikul inicijalnog obrazovanja, očekivanja i predznanja studenata te očekivanja i uvjerenja sveučilišnih mentora i nastavnika.

**Primjer 2.** Drugi primjer dobre prakse jest program praktične nastave na Sveučilištu u Utrechtu utemeljen na Korthagenovu modelu realističnog obrazovanja učitelja u kojem su ključna tri pristupa razvoju učiteljske ekspertnosti (Korthagen i sur., 2001). U okviru prvog pristupa Korthagen polazi od pretpostavke o važnosti osvješćivanja sklopa prethodnih uvjerenja, vrijednosti osjećaja (tzv. *Gestalta*) vezanih uz prethodna obrazovna iskustva kod studenata koji u kritičnim situacijama poučavanja djeluju na njihove postupke kao prešutno, intuitivno znanje. Za studente je važno uspiju li te dojmove svjesno prepoznati jer ih tek tada mogu zamijeniti novim uvidima u djelotvornije načine ponašanja. Taj proces Korthagen naziva obogaćivanjem postojećih dojmova (*Gestalta*), što se postiže stvaranjem osviještenih veza između iskustva, prakse i teorije. U drugom se pristupu pažnja usmjerava na misaonu analizu novih dojmova koji se postupno oblikuju u neposrednom dodiru s konkretnim situacijama školske prakse kao dio «vrućih reakcija» – uvjerenja, osjećaja, vrijednosti koje su bile u podlozi studentova ponašanja u razredu. U toj fazi refleksije posebno su poticajne izjave vršnjaka kojima oni priznaju svoje strahove, zbunjenost i napetost u konkretnim situacijama. Suočavanje s tom unutrašnjom napetošću omogućuje postupno preuzimanje racionalne kontrole i otvara prostor za integriranje znanstvenih (hladnih) spoznaja primjenjivih na određenu situaciju s afektivno obojenim (vrućim) dojmovima. U longitudinalnoj studiji profesio-

onalnog razvoja tijekom inicijalnog obrazovanja autori ističu da se često zanemaruje činjenica kako je to razdoblje prožeto jakim emocionalnim doživljajima, posebno uoči i tijekom praktične nastave (Maldarez i sur., 2007). Treći pristup u okviru modela realističnog obrazovanja učitelja jest ciljano izlaganje novim iskustvima, budući da iskustva koja se doživljavaju u konkretnoj praktičnoj nastavi ne pokrivaju uvijek širok raspon situacija na koje bi student, budući učitelj, trebao biti pripremljen tijekom inicijalnog obrazovanja. Tigchelaar i Korthagen (2004) navode dvije metode koje izvan školskog okruženja mogu doprinijeti stvaranju teorijskog iskustva. Jedna je metoda «igranja uloga» u kojem nastavnik pred studentima modelira rješavanje zadane problemske situacije. Primjerice, držeći klasično predavanje, nastavnik neko vrijeme ignorira studentska pitanja i napominje da će odgovoriti poslije. Nakon određenog vremena zamjećuje da grupa studenata međusobno počinje razgovarati ne obraćajući pažnju na nastavnika. U tom trenutku nastavnik zastaje s predavanjem i započinje refleksivni razgovor o vlastitom i studentskom iskustvu u tom dijelu nastave. Druga metoda u tom modalitetu jest promatranje primjera dobre prakse, najčešće u obliku videomaterijala u kojem studenti naizmjenično uspoređuju i analiziraju ponašanje nastavnika i učenika. Autori smatraju da sva tri pristupa imaju podjednak značaj za stjecanje adaptivne ekspertnosti te da se tijekom cijelog inicijalnog obrazovanja trebaju koristiti kao komplementarni pristupi.

Istražujući djelotvorno ponašanje nastavnika u tim situacijama upotrebom različitih indikatora, od subjektivnog doživljaja studenata tijekom sudjelovanja u pojedinim oblicima nastave do ocjene primjerenosti i fleksibilnosti njihova ponašanja u realnoj školskoj situaciji i procjene njihovih refleksivnih kapaciteta, autori su zaključili da se ciljevi realističnog pristupa najbolje ostvaruju ako nastavnici budućih učitelja tijekom procesa poučavanja svaki od tri opisana modaliteta temelje na ciklusu od pet koraka: 1. uvođenje u određenu temu, 2. analiza primjera konkretnog iskustva, 3. analiza i strukturiranje iskustva, 4. izdvajanje obrazaca i prepoznavanje bitnih elemenata u tom iskustvu, 5. oblikovanje nekih teorijskih pretpostavki i općenitijih načela na razini «teorije s malim *t*». U posljednjem koraku dolazi do prestrukturiranja neposrednog iskustva na novoj razini na kojoj je moguće i uvođenje nekih širih teorija sa, kako kažu autori, «velikim *T*».

Na preddiplomskoj razini nastavničko zanimanje se približava studentima u okviru dvomjesečnoga orijentacijskog kolegija kako bi mogli donijeti «informiranu odluku» o izboru učiteljske karijere. Praktična nastava, koja se provodi prema konsekutivnom modelu i traje godinu dana na razini diplomskog programa, provodi se u pet faza koje uključuju opisane oblike refleksivnih aktivnosti uz vršnjačku potporu. Uvodna faza traje dva tjedna, a odvija se na sveučilištu u malim grupama. U toj fazi studenti pripremaju kratke prezentacije (5 do 10 minuta) koje izvode i o kojima raspravljaju u svojim malim grupama. Tijekom te faze studenti uče povezivati nastavno iskustvo s nekim pojmovima i tehnikama refleksije koji će poslije biti temelj za strukturiranje školskog iskustva. Druga faza neposrednog iskustva traje otprilike 14 tjedana u kojima se jedna polovina učenja odvija u školi, a druga u raspravljačkim grupama na fakultetu. Studenti u ma-

lim grupama od tri člana rade zajedno uz strogi nadzor sveučilišnog mentora i učitelja suradnika u školi. U toj fazi studenti najprije počinju poučavati dio nastavne jedinice, a zatim na fakultetu nastavljaju s analizom iskustva. Nakon tog dvotjednog razdoblja slijedi pet tjedana tijekom kojih studenti počinju samostalno poučavati pojedine nastavne cjeline. Na fakultetu, uz refleksiju o doživljenom iskustvu, fokus se širi i na razmatranje škole kao organizacije, na pravnu legislativu te na profesionalnu ulogu učitelja. Rasprave i razmjena iskustava odvijaju se u trijadama koje se redovito sastaju, a na kraju tog razdoblja nastavnik mentor i učitelj suradnik procjenjuju je li student spreman za fazu školske prakse u kojoj preuzima ulogu autonomnog učitelja. Nakon faze poučavanja i rada u trijadama slijedi faza strukturiranja ili reorijentacije u trajanju od 10 tjedana, koja se odvija na fakultetu. Tijekom te faze koje studenti povezuju svoja školska iskustva s teorijskim pojmovima vezanim uz prirodu učenja i pristupe poučavanju te se upoznaju s istraživačkim metodama koje im omogućuju samostalno provođenje projekata i povjeru nekih pretpostavki na temelju neposrednog iskustva. Rezultate svojih projekata prezentiraju i raspravljaju u malim grupama. Pritom ih se potiče na to da probleme promatraju u širem socijalnom i profesionalnom kontekstu, a ne samo na razini konkretnog razrednog iskustva u jednoj školi. U četvrtoj fazi student dolazi u novu školu u kojoj se uključuje u tromjesečni ciklus nastave izjednačen u svojim obvezama s regularnim nastavnicima u opsegu do 40% redovnih obveza. U toj fazi podršku mu daje nastavnik supervizor koji radi u istoj školi, prateći kvalitetu njegova rada. Osim poučavanja student se uključuje i u druge školske aktivnosti, susreće se s roditeljima, vodi razrednu administraciju, sudjeluje na sastancima nastavnika. Pretpostavka je da će nakon završetka tog razdoblja steći početne kompetencije za nastavnički rad. Jednom tjedno student se na fakultetu susreće sa svojom vršnjačkom skupinom u kojoj razmjenjuje tjedna iskustva u školi te ima susret sa sveučilišnim nastavnikom mentorom koji prati njegov profesionalni razvoj. Završna faza traje tri tjedna i u njoj student sažima svoja iskustva tijekom faze samostalnog poučavanja u samoevaluacijskom izvješću (obično prezentiranom u obliku portfolija) na temelju kojeg nastavnik mentor i učitelj suradnik donose procjenu stečenih kompetencija (Korthagen i sur., 2001).

*Primjer 3.* Treći primjer odnosi se na dva australska sveučilišta (Sveučilište u Sidneyju i Sveučilište Južne Australije) koja inicijalno obrazovanje učitelja provode primjenjujući koncept profesionalne učeće zajednice kako bi svoje studente pripremili na to da preuzmu odgovornost za vlastiti profesionalni razvoj, ali i za razvoj škola u kojima će se zaposliti (LeCornu i Ewing, 2008). Uvođenje tog pristupa pretpostavljalo je promjenu na više razina. Promjena uloga edukatora, školskih učitelja – suradnika, kao i studenata, budućih učitelja, uključivala je isticanje načela kolegijalnosti i reciprociteta u mentorskom odnosu. Štoviše termin *studenti učiteljska (teacher students)* zamijenjen je terminom *učitelji na početku karijere ili pred karijerom (early career teachers ili preservice teachers)*. Druga razina promjene očitovala se u načinu strukturiranja profesionalnog iskustva. Svi kolegiji usmjereni na razvoj nastavničkih kompetencija prestrukturirani su tako da

se postigne čvrsta povezanost između učenja na fakultetu, u školi i elektroničkog *on-line* učenja. Primjerice, u jednom kolegiju seminari na fakultetu uključivali su tjednu *on-line* raspravu između studenata i njihovih školskih mentora koji su komentirali pročitane seminarne literature u svjetlu vlastitog iskustva. Na taj su način studenti mogli pročitati literaturu razumjeti iz različitih perspektiva i prepoznati važnost uzimanja u obzir kontekstualnih razlika u pojedinim školama. U drugom slučaju voditelj praktikuma vodio je kolegij tako što je sa svojom skupinom studenata izvodio nastavu na fakultetu, ali ih je pratio i u njihovim aktivnostima u školi kako bi stekao realističan dojam o njihovim školskim iskustvima. Kolegiji su bili tako strukturirani da su omogućavali suradnju među samim studentima koji su u manjim grupama kontinuirano provodili školsku praksu, služeći jedni drugima kao kritički prijatelji ili vršnjački mentori. U završnoj godini studija budući učitelji uključuju se u istraživački projekt u kojem na sustavan način opažaju fenomene u stvarnom okruženju te prate učinke svog poučavanja. Jedna od novina bilo je i uvođenje «Kružoka za učenje» u kojima su studenti na praksi u istoj školi nakon nastave izmjenjivali dnevna iskustva i o njima kritički raspravljali. O svojim zaključcima ili shvaćanjima mogli su dalje raspravljati na seminarima ili pri susretima sa školskim učiteljima mentorima. Treća promjena odnosila se na zamjenjivanje hijerarhijskog modela odnosa između škola i fakulteta modelom partnerstva ciljem maksimalizacije mogućnosti za učenje. Kako bi se uspostavilo partnerstvo na institucijskoj razini, fakultetski nastavnici mentori više godina kontinuirano suraduju s pojedinim školama u kojima se organizira praktična nastava. Na taj način nastavnik postaje uključen u život škole te se uz praćenje studentske prakse uključuje i u školske razvojne projekte. Vrijeme koje fakultetski nastavnik provodi u školi uključuje ne samo superviziju individualnog studenta već i vrijeme provedeno u razmjeni iskustava i savjetovanju škole kao zajednice. Četvrta promjena uključivala je kontinuirano usavršavanje i fakultetskih nastavnika i školskih učitelja mentora koje se na jednom sveučilištu odvijalo redovito tijekom akademske godine u «nastavničkom praktikumu».

*Primjer 4.* Posljednji primjer odnosi se na program inicijalnog obrazovanja učitelja prema konsekutivnom modelu, tj. nakon prve diplome u nekom akademskom području na West Oregon University, School of Education. U *Vodiču za mentoriranje studenata* navodi se 14 kompetencija koje budući učitelj treba steći tijekom dvogodišnjeg programa. Od studenata se očekuje da će po uspješnom završetku programa: 1. znati kako planirati razvojno primjerenu nastavu i kako biti podrška učenicima u učenju, 2. moći uspostaviti razrednu klimu poticajnu za učenje, 3. znati uključiti učenike u planirane aktivnosti, moći provjeriti, reagirati i izvještavati o učenikovu napredovanju, 4. pokazati profesionalno ponašanje, etičnost i poštovanje profesionalnih vrijednosti, 5. pokazati leaderske vještine i spremnost na profesionalni razvoj, 6. razviti razumijevanje i sposobnost primjene znanja iz razvojne psihologije, 7. pokazati znanje u predmetnom području svoje specijalizacije i osigurati učeničko razumijevanje tih sadržaja, 8. moći artikulirati i primijeniti filozofiju obrazovanja primjerenu učenicima s kojima rade. Program obrazovanja učitelja organiziran je modularno u četiri semestra s težištem na praktičnom

radu u školama. U prvom semestru budući učitelji uvode se u obrazovni kontekst posjećujući više suradničkih škola i promatrajući njihovu klimu, kulturu te ulogu učitelja i učenika, provodeći po jedan dan u svakoj od njih. U drugom semestru budući učitelji provode dva tjedna u jednoj školi te počinju poučavati u malim skupinama ili rade individualno s jednim učenikom. U tom razdoblju moraju pripremiti i provesti proučavanje na razini tri mikro jedinice (svaka u trajanju od 20 minuta). U trećem semestru budući učitelji vraćaju se u istu školu u kojoj provode četiri tjedna te počinju poučavati cijele nastavne jedinice. U četvrtom semestru budući učitelji su u svojoj školi cijeli dan (osim trodnevnog seminara na sveučilištu), stječu puni repertoar opisanih kompetencija te u tom polugodištu preuzimaju odgovornost za poučavanje jednog razreda ili predmeta. Budućim učiteljima u radu podršku daju certificirani iskusni učitelji mentori koji ih savjetuju, služe kao modeli poučavanja te ih potiču na refleksivnu praksu (Western Oregon University, 2010).

Unatoč razlikama u modelima organizacije programa svi ti primjeri jasno svjedoče o preustroju inicijalnog obrazovanja učitelja s težištem na partnerskim odnosima između fakulteta i škola, poticanju studenta: na istraživački odnos prema vlastitom iskustvu, kritičko promišljanje odnosa prema sebi i drugima i preuzimanje odgovornosti za vlastito učenje i profesionalni razvoj. U opisanim programima naglašena je promijenjena uloga sveučilišnih nastavnika te potreba za njihovim kontinuiranim usavršavanjem u metodama nastave usmjerene na studenta, a uz to je posebno istaknuta i uloga mentora školske prakse koji su osim učiteljskog iskustva i dodatno osposobljeni za svoju mentorsku zadaću.

### *Temeljni zadaci uvođenja u učiteljsko zanimanje*

Tijekom 80-ih godina prošlog stoljeća u većini razvijenih zemalja artikulira se potreba za sustavnom podrškom učiteljima početnicima tijekom prve godine rada u školi budući da je tada dominantni tradicionalni pristup »od teorije prema praksi« u inicijalnom obrazovanju učitelja pokazao da je učiteljima početnicima potrebna dodatna podrška kako bi se potaknulo integriranje teorije i praktičnog iskustva, kako bi se proširio repertoar početnih nastavničkih kompetencija te kako bi se podržao razvoj refleksivnog praktičara (Cooper i Alvarado, 2006; Strong, 2009). Valja napomenuti da s prihvaćanjem socijalno-konstruktivističke paradigme u inicijalnom obrazovanju učitelja, važnost sustavnog uvođenja u učiteljsko zanimanje na početku karijere dobiva sve više zagovornika i iz redova znanstvenika, praktičara i samih učitelja početnika budući da se inicijalno obrazovanje počelo shvaćati tek kao podloga za razvoj složenih kompetencija. Pregled dokumenata koji se bave proučavanjem rane socijalizacije učitelja, odnosno razdobljem uvođenja u nastavničko zanimanje, pokazao je da se u tom području razmatra pet širih tema: mentorski rad s učiteljima početnicima, pitanje optimalnog opterećenja za početnike, planirane školske aktivnosti podrške učiteljima početnicima, oblici vanjske

podrške učiteljima početnicima te oblici administrativne podrške (npr. Eurydice, 2009). Istraživanja o organizaciji formalnog uvođenja učitelja početnika pokazala su da ciljevi tih programa mogu biti raznovrsni: osiguravanje glatkog prijelaza iz uloge učenika u ulogu iskusnog praktičara, ublažavanje „šoka pri suočavanju s realitetom“, zadržavanje učitelja početnika u struci, poboljšanje njihovih kompetencija, olakšavanje adaptacije pružanjem osobne, socijalne i emocionalne podrške, razvijanje potrebe za cjeloživotnim učenjem i trajnim usavršavanjem, gradnje kulture učenja (Tablica 2.5.). U većini zemalja tijekom faze uvođenja učitelju početniku «uronjenom» u školsko okruženje dodijeljuje se mentor s iste ili druge škole, koji mu pruža podršku u stjecanju složenih nastavničkih kompetencija i koji ga uvodi u život škole. Tek u pojedinim slučajevima učitelji nastavnici pohađaju i formalnu nastavu organiziranu na sveučilištima (EC, 2010).

Tablica 2.5. Izvori «šoka pri suočavanju s realitetom» i njihove posljedice (prema Tasmanian Educational Leaders Institute, 2002)

Izvori	Moguće posljedice
Zahtjevi nove profesionalne uloge – preuzimanje pune odgovornosti za razred	Anksioznost oko udovoljavanja očekivanja, profesionalne učinkovitosti i prihvaćanja od kolega
Preplavljenost zadacima – posebno suočavanje s razrednom disciplinom i administrativnim poslovima	Psihička i fizička iscrpljenost, osjećaj bespomoćnosti
Fizička i profesionalna izoliranost – izvođenje nastave u razredu je osamljenučki posao, a početnicima je to teško podnijeti zato što dobivaju malo neposrednih povratnih informacija o kvaliteti svog rada od iskusnijih kolega	Sumnja u sebe, kriza profesionalnog identiteta, nisko samopoštovanje
Sukob između stvarnosti i očekivanja – početnici ulaze u školu puni idealističkih predodžbi o učenicima i kolegama, a često zatječu bučne i nemotivirane učenike, apatične kolege i administrativnu ravnodušnost	Razočaranje i osjećaj postidenosti zbog pristajanja na kompromise
Preteški početnički zadaci – u mnogim školama vlada filozofija «preživljavanja najposobnijih» pa početnicima dodjeljuju «teške razrede» ili im se zadaju dodatni zadaci za koje nisu odgovarajuće pripremljeni tijekom inicijalnog obrazovanja	Usmjerenost na preživljavanje umjesto na kvalitetu, gubitak samopouzdanja, obeshrabrenost
Nepnkladno uvođenje – površno početno upoznavanje, nedovoljna podrška kolega i ravnatelja, formalni mentor nezainteresiran ili nedovoljno osposobljen	Nezadovoljstvo, razočaranje, stres, rizik od napuštanja zanimanja

S obzirom na okolnosti u kojima se usavršavaju profesionalne kompetencije tijekom faze ulaska u karijeru kao prikladan model učenja u novije se vrijeme ističe model situirane spoznaje koji se oslanja na socijalno-kognitivističku paradigmu. Prema teoriji situirane spoznaje učenje se shvaća kao sociokulturni fenomen koji se razlikuje od učenja u formalnom obrazovanju u kojem učenik izoliran od neposrednog iskustva stječe

dekontekstualizirano znanje i vještine. Pojam situiranog učenja (Lave i Wenger, 1991) podrazumijeva smještanje učenja u konkretnu situaciju u kojoj su osobe koje uče neposredno izložene realnim uvjetima odvijanja aktivnosti te mogu iskusiti složenost zahtjeva koji se pred njih postavljaju. Glavna obilježja situiranog učenja jesu (npr. Brown i sur., 1996; Wilson, 1993):

1. utemeljeno je na *autentičnim aktivnostima* koje se odvijaju u svakodnevnim situacijama,
2. rezultat je *aktivnosti i neposrednog iskustva* tako da se znanja lako prenose u slične situacije,
3. posljedica je *psihosocijalnih procesa* koji obuhvaćaju promatranje, refleksiju, rješavanje problema te povezivanje s prethodno stečenim deklarativnim i proceduralnim znanjima
4. smješteno je u *kompleksnom socijalnom okruženju* u kojem se isprepleću različiti akteri, aktivnosti i situacije,
5. ostvaruje se prakticiranjem, refleksijom, uviđanjem i pregovaranjem u interakciji s okruženjem te doprinosi *socijalizaciji pojedinca* u specifičnu organizacijsku kulturu.

Prema Collinsu i sur. (1989) situirano učenje sastoji se od 5 komponenti:

- *Kontekst* – situacije, vrijednosti, norme koje služe kao podražaji za usmjeravanje pažnje i poticaj za misaono funkcioniranje na višim razinama (analiza, sinteza, evaluacija, kreativnost). Želimo li razumjeti što neka osoba čini i zašto to čini, moramo upoznati okruženje u kojem djeluje;
- *Sadržaj* – specifične teme koje se nameću i prepoznaju kao kontekstualizirani problemi čijim se rješavanjem stječu nova znanja, vještine i uvjerenja;
- *Participacija* – osoba koja je uronjena u situaciju uči djelovanjem i refleksijom na vlastito iskustvo u suradnji s drugima;
- *Zajednica* – učenje se odvija u dijalogu s drugima (mentorom, ravnateljem, kolegama, učenicima) što omogućuje sagledavanje i analizu problema iz različitih perspektiva;
- *Distribuirana spoznaja* – informacije se prema antropološkim shvaćanjima ne nalaze samo u glavama pojedinaca već i u kulturnim artefaktima s kojima dolazimo u doticaj te su situirane i prepoznatljive u određenom vremenu i prostoru.

Za opisivanje tog poticajnog konteksta za učenje autori najčešće upotrebljavaju dva termina: “*zajednica prakse*” (Wenger, 1998) ili “*zajednica učenja*” (Senge i sur., 2000), koji su se razvili iz antropološkog pristupa učenju te se praktički rabe kao sinonimi. Ta vrsta zajednice razlikuje se primjerice od susjedstva kao zajednice u tome što predstavlja skupinu ljudi koji dijele zajednička uvjerenja i potrebe za stjecanjem novih spoznaja u

području svog djelovanja kako bi u neposrednoj i kontinuiranoj interakciji unaprijedili svoje aktivnosti i samo okruženje u kojem djeluju. Valja napomenuti da zajednice koje uče mogu djelovati u neformalnom i formalnom okruženju. Redovita okupljanja umjetnika u nečijem ateljeu kako bi se izmjenjivale ideje ili redovita okupljanja studenata i profesora u nekom klubu kako bi se raspravljalo o aktualnim temama iz društvenog života primjeri su neformalnih zajednica koje uče. Koncept zajednice prakse ili zajednice učenja primjenjuje se i u formalnim organizacijama, kako onima iz poslovnog sektora tako i onima iz javnog sektora. Stoll i Fink (2000) navode sljedeća glavna obilježja škola kao zajednica učenja:

- U takvim školama učitelji djeluju kao profesionalci koji posjeduju izgrađen i širok repertoar profesionalnih kompetencija. Na taj način u stanju su autonomno i odgovorno donositi odluke koje pogoduju razvoju i obrazovnim postignućima njihovih učenika.
- To su škole u kojima je izgrađena kultura obrazovanja, u kojima se svi uključeni u obrazovni proces doživljavaju kao partneri u učenju koji uče jedni od drugih. To su sredine u kojima se uči s veseljem i u kojima se daje puna podrška učiteljima u njihovu kontinuiranom usavršavanju.
- To su škole u kojima se potiče nastavničko vodstvo. Nastavnici bez formalnih funkcija preuzimaju inicijativu za provedbu inovacija u školskom okruženju, potiču kolege da im se pridruže u provedbi školskih projekata te koristeći se pristupom «odozdo», poboljšavaju svoje škole.
- U takvim školama naglasak je na strateškom promišljanju razvojnih ciljeva i dogovornom definiranju normi kvalitete u svim područjima školskog funkcioniranja.
- U takvim se školama velika pažnja posvećuje procesu uvođenja i uključivanja novih članova u školsku zajednicu.
- Takve škole djeluju kao otvoreni sustavi koji stalno razmjenjuju informacije s okolinom, prate pozitivna iskustva drugih organizacija i koriste se primjerima dobre prakse kako bi unaprijedili svoj rad.
- To su škole koje se proaktivno odnose prema širem društvenom kontekstu te imaju razvijene mehanizme za suočavanje s novim zahtjevima, a ujedno su i same pokretači promjena u okruženju.
- To su zajednice koje vode brigu i o malim stvarima – vode računa o dobrobiti svakog učenika, roditelja ili nastavnika te imaju razvijene mehanizme i za suočavanje s dubljim krizama.

U okviru tog pristupa posebno je elaboriran koncept «kognitivnog naukovanja» (Brown i sur., 1989) kojem je ishodište tradicionalan model zanatskog učenja u kojem naučnik radi uz majstora i u realnoj situaciji stječe znanja i vještine. Kao što navodi Ghemill (2003), taj koncept počiva na antropološkim teorijama spoznaje o situiranom učenju,

sociokulturnom konceptu zajednice koja uči, konstruktivističkom pristupu vezanom uz koncept područja približnog razvoja te modelu klasičnog zanatskog naukovanja. Usporedivši učenje u procesu tradicionalnog naukovanja i učenje u procesu kognitivnog naukovanja, Collins i sur. (1989) uočili su kao glavno zajedničko obilježje situiranost u okruženju kao i važnu ulogu modela i mentora u obje situacije. No, zamijetili su i neke bitne razlike između ta dva pristupa iskustvenog učenja. Tako se tradicionalno naukovanje u zanatskoj radionici temelji na savladavanju jednostavnih zadataka koji se postupno ulančavaju u složenije obrasce. Ono je usmjereno prema stjecanju psihomotoričkih vještina i odvija se uz superviziju majstora – jedan prema jedan. Izvođenje pretežno psihomotoričkih zadataka temelji se na promatranju modela, a kognitivno naukovanje temelji se na analizi složenih problemskih zadataka. Usmjereno je na stjecanje viših kognitivnih i metakognitivnih vještina, učenje se odvija u sredini koja uključuje i druge osobe (kolege, sustručnjake) koji osim mentora također podupiru učenje, učenje se odvija kroz dijalog sa samim sobom, ali i s drugima u okolini koji potiču na uvidanje kompleksnosti problema.

U okviru modela kognitivnog naukovanja kao dominantne metode poučavanja rabe se:

- *demonstracija i objašnjavanje* poželjnog ponašanja,
- *savjetovanje* oko prevladavanja teškoća uz upotrebu konstruktivnih povratnih informacija, *poticanje* na svladavanje složenijih zadataka postavljanjem realističnih ciljeva i jasnih očekivanja,
- *artikulacija* ideja i njihova provjera u dijalogu s drugima,
- *refleksija* putem dekonstrukcije vlastite aktivnosti kako bi se uočili izvori teškoća i načini poboljšanja,
- *akcijsko istraživanje* koje polazi od formulacije problema i postavljanja hipoteza te iza kojeg slijedi sustavno opažanje u kojem je učitelj ujedno i opažatelj i sudionik aktivnosti čije ishode provjerava.

Prve tri metode usmjerene su na stjecanje složenih kognitivnih vještina potrebnih za rješavanje konkretnih problema i za autonomno djelovanje, metoda artikulacije ideja i refleksija usmjerene su na razvoj metakognitivnih vještina planiranja, praćenja i evaluacije vlastite aktivnosti, dok je metoda istraživanja usmjerena na poticanje generalizacije spoznaja i sposobnost transfera u različite situacije (Collins i sur., 1989).

Na kraju valja napomenuti da je model zajednice učenja, kao i koncept kognitivnog naukovanja, moguće uspješno primijeniti na različitim obrazovnim razinama, ali je njegova prednost najizrazitija u fazi uvođenja u nastavničku profesiju koja u većini zemalja pretpostavlja blizak odnos početnika i mentora (Collins i sur., 1989).

Glavni izazovi s kojima se suočavaju učitelji početnici mogu se svrstati u šest širih kategorija (Feiman-Nemser, 2001).

1. U prvu skupinu izazova ulaze oni vezani uz stjecanje znanja o učenicima, kurikulu i kontekstu škole u kojoj učitelji početnici rade. Izazov predstavlja situacija u kojoj



učitelji početnici imaju praktično istu odgovornost za učenje i poučavanje kao i iskusniji kolege, premda su im uvjeti u kojima trebaju postići približno istu razinu djelotvornosti relativno nepoznati i novi. Pritom jednokratna početna objašnjenja pomažu otprilike kao i čitanje uputa nepoznate društvene igre novom igraču prije nego što se aktivno uključi u igru. Za učitelja početnika važno je da osim eksplicitnih informacija osvijesti i prešutne norme, uvjerenja i očekivanja vezana uz ciljeve i ishode učenja za pojedine skupine učenika. Implicitna znanja odnose se i na to kakva je pozicija škole u odnosu na lokalnu zajednicu, odnosno kakvu mu podršku mogu pružiti roditelji ili kakva je podrška potrebna obiteljima. Još je važno da može prepoznati resurse i potencijalnu podršku lokalne zajednice, kao i položaj škole u odnosu na cijeli obrazovni sustav, posebno s obzirom na rezultate vanjskog vrednovanja.

2. Drugi se izazov odnosi na zahtjev za prilagodbom kurikula, kako bi način prezentacije gradiva koje predaje bio razvojno primjeren učenicima pojedinoga razreda. U tom pogledu posebno je važno da učitelj početnik svlada vještine aktivnoga slušanja i sustavnog opažanja kako bi na temelju informacija prikupljenih «odozdo» mogao primjeren planirati poučavanje.

3. Treći se izazov odnosi na izbor i primjenu prikladnih strategija i metoda poučavanja. Tu je posebno važna sposobnost primjene koncepta «konstruktivnog poravnanja» (Biggs, 1999) prema kojem nastavnik pri planiranju poučavanja treba krenuti od oblikovanja ciljeva poučavanja u određenoj nastavnoj jedinici u terminima ishoda učenja vezanim uz konkretno gradivo, a zatim pažljivo odabrati metode poučavanja i načine učenja koji ga mogu dovesti do željenih ishoda, kao i odgovarajuće načine provjere stečenih znanja i vještina. Pri oblikovanju ciljeva poučavanja jedno od ključnih pitanja jest kako učenicima objasniti svrhu učenja nekog gradiva na način koji će im biti smislen iz perspektive njihovih osobnih potreba i ciljeva.

4. Četvrti izazov odnosi se na upravljanje razredom i kreiranje razredne klime u duhu zajednice koja uči. To je ujedno zadatak koji im donosi najviše napetosti, zabrinutosti pa i doživljava stresa i nemoći. Učiteljima je glavni zadatak pretvoriti razred u zajednicu koja je sigurna i poticajna za ostvarenje visokih postignuća. Zadatak vođenja razreda prema demokratskom, participativnom obrascu, posebno je težak za početnike koji su često u iskušenju da uspostave kontrolu primjenom autokratskog načina vođenja (npr. Day i sur., 2007; Watkins, 2005). No, ako su pretjerano usmjereni na tišinu i dobro ponašanje u razredu, izlažu se riziku pasiviziranja učenika i izbjegavanju složenih oblika učenja koje nisu u stanju uspješno primijeniti. Izazov koji nastavnicima predstavlja to područje ogleda se i u tome što učitelji i nastavnici tu temu redovito navode kao visok prioritet u svojim potrebama za stručnim usavršavanjem (npr. Vizek Vidović i sur., 2005).

5. Peti izazov predstavlja razvoj profesionalnog identiteta. Pripravništvo je faza kada se krhki identitet izgrađen tijekom inicijalnog obrazovanja, a posebno za vrijeme školske prakse, treba učvrstiti i izgraditi do kraja. U toj fazi uloga učitelja prepuna je unutrašnjih proturječnosti. Tako se na unutrašnjem planu sukobljavaju potreba za us-

postavom autoriteta pred učenicima s potrebom za prijateljskim odnosom, potreba za tim da se učenike suoči s rizicima i opasnostima realnog svijeta s potrebom da se razred i škola doživljavaju kao sigurno mjesto za razvoj njihove osobnosti. To je razdoblje u kojem se napuštaju neka profesionalna uvjerenja kako bi se zamijenila novima, u kojem se ponekad idealizirana slika sebe kao učitelja zamjenjuje realističnom.

6. Šesti izazov odnosi se na izostravanje refleksivnih sposobnosti o sebi, okruženju i ishodima svojih aktivnosti. To znači mogućnost stjecanja uvida i preispitivanja vlastite prakse, traženje novih rješenja i putova za poboljšanje poučavanja i učenja. Za razvoj tih kompleksnih kognitivnih i metakognitivnih vještina ključna je poticajna i otvorena organizacijska klima u kojoj dominira kultura zajednice koja uči.

Autori više preglednih istraživanja u tom području (npr. Feiman-Nemser, 2001; EC, 2010) ističu kako mnogi programi uvođenja u nastavnički poziv nisu jasno artikulirani i svode se najčešće na informiranje o školskim resursima i procedurama ili na praktične savjete vezane uz pojedinačne situacije. U većini slučajeva nije riječ o planiranim aktivnostima situiranog učenja, već se učenje odvija sporadično, a mentorstvo često počiva na tradicionalnom shvaćanju učenja, umjesto da potiče poučavanje usmjereno na učenika. U zemljama u kojima se na kraju razdoblja formalnog uvođenja polaže i stručni ispit, cijeli proces često zanemaruje potrebe početnika i njegovo učenje te se svodi na trening koji će osigurati zadovoljavanje uvjeta formalnog ispita. Kao poseban problem uočena je i nedostatna edukacija samih mentora koji se za tu ulogu najčešće kvalificiraju na temelju dugogodišnjeg iskustva u nastavi. Takvi mentori svoju ulogu vide ponajprije u pružanju socijalno-emocionalne podrške i povremenoj tehničkoj pomoći. Feiman-Nemser (2001) ih uspoređuje s lokalnim turističkim vodičima. Štoviše, metaanaliza nekoliko desetaka kvalitativnih istraživanja o kvaliteti učenja tijekom pripravništva pokazala je da se ni u toj fazi profesionalnog razvoja ne smije zanemariti utjecaj prethodnih rano formiranih uvjerenja i stavova prema učenju i poučavanju. Njihov utjecaj može biti poticajan, ali još češće ograničavajući, i to posebno u slučajevima kada dominira učenje seminarskog tipa ili učenje razmjenom iskustava u grupama vršnjačke podrške, te nešto rjeđe kad je riječ o mentorima koji nisu posebno usklađeni s razinom i predmetom koje početnik poučava (Wang i sur., 2008). Ograničenje produktivnom učenju tijekom razdoblja pripravništva može biti vezano uz školske uvjete, politiku i klimu. Primjerice, u američkim urbanim školama s manjkom nastavnika učitelj početnik često dobiva punu satnicu ili «najteže» razrede (npr. Fidler i Haselkorn, 1999). U mnogim školama nije razvijen kolegijalni duh zajednice koja uči, pa se poučavanje shvaća kao strogo individualni pothvat kako bi se poštovala norme autonomije i nemiješanja. U takvu okruženju početnici mogu osjećati nelagodu u prilaženju kolegama i raspravljanju o svojim dilemama i teškoćama.

U posljednje vrijeme širom svijeta (npr. SAD, 1996; Kanada, 2010; EU, 2010; Australija, 2010) počinju se oblikovati neki zajednički principi i standardi kojima je glavni cilj osigurati kvalitetu programa uvođenja učitelja početnika u zanimanje. Tako se u australskom istraživanju o kvaliteti programa uvođenja (Tasmanian Educational Leaders

Institute, 2002) navode sljedeće karakteristike uspješnih programa:

- Višestruki ciljevi – uspješni programi sveobuhvatni su i uključuju više ciljeva: orijentaciju, osobnu i profesionalnu podršku, osnaživanje kompetencija te procjenu kapaciteta učitelja početnika;
- Multidimenzionalna usmjerenost – uspješni programi vode računa o početničkim potrebama na profesionalnoj i osobnoj razini: jačaju kompetencije, ali su usmjereni i na razvoj profesionalnog identiteta i stvaranje pozitivne slike o sebi;
- Usmjerenost na početnikove jake strane uz odavanje priznanja njegovim dobrim postupcima;
- Sadržaji uvođenja prilagođeni su individualnim potrebama – u uspješnim programima ključne teme nisu standardizirane, već se dogovaraju s početnikom na temelju početnog utvrđivanja kompetencija;
- Podrška je fleksibilna i prati razvojne promjene;
- Strategije provedbe programa su raznovrsne (radionice, mentorski rad, grupe vršnjaka, posjeti drugim školama) kako bi se realizirali višestruki ciljevi;
- Uvjeti provedbe programa formalno su ugovoreni između škole i prosvjetnih vlasti;
- Primjereno opterećenje – nastavno opterećenje i druge obveze prilagođeni su razvojnoj fazi i razini kompetencija;
- Procjena napretka provodi se tako da ne izazove osjećaj ugroženosti ili tako da ne blokira razvoj;
- Djelotvorni programi uvođenja ovise i o školskoj kulturi čija su obilježja otvorenost, suradništvo i uzajamnost u pružanju podrške.

U dokumentu EU (2010) navode se sljedeća obilježja djelotvorne podrške tijekom uvođenja početnika u školski život koja su prikazana u Tablici 2.6. (prema EC, 2010, str. 19).

Tablica 2.6. Vrste podrške potrebne učiteljima početnicima (prema EC, 2010)

Obilježja	Vrsta podrške	Osobna	Socijalna	Profesionalna
Ciljevi podrške		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Razvoj učiteljskog identiteta</li> <li>• Osnaživanje kompetencija</li> <li>• Jačanje samopoštovanja</li> <li>• Smanjenje stresa i anksioznosti</li> <li>• Jačanje motivacije za poučavanjem</li> <li>• Razvoj metakognicije</li> <li>• Ostanak u zanimanju</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Socijalizacija u okruženju i zanimanju</li> <li>• Poticanje kolegijalne suradnje</li> <li>• Poticanje kolaborativnog učenja</li> <li>• Poticanje stvaranja zajednice koja uči</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Povezivanje inicijalnog obrazovanja s trajnim profesionalnim razvojem</li> <li>• Stjecanje novih kompetencija</li> <li>• Razvoj profesionalizma kod budućih učitelja</li> </ul>
Ključni zahtjevi		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sigurna, podržavajuća okolina</li> <li>• Smanjeno radno opterećenje</li> <li>• Izrada individualnog plana uvođenja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poučavanje u timu</li> <li>• Asistirano poučavanje</li> <li>• Suradničko planiranje</li> <li>• Projektno poučavanje</li> <li>• Opažanje učinkovitih modela</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dostupnost informacija (pisanih ili korištenjem ICT)</li> <li>• Razmjena iskustva s kolegama</li> <li>• Mogućnost daljnjeg usavršavanja</li> <li>• Mogućnost konzultacija s vanjskim stručnjacima</li> </ul>
Ključni akteri u pružanju podrške		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mentor</li> <li>• Kolege</li> <li>• Samorefleksija</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mentor</li> <li>• Kolege</li> <li>• Ravnatelj</li> <li>• Roditelji</li> <li>• Lokalna zajednica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mentor</li> <li>• Kolege</li> <li>• Vanjski eksperti</li> <li>• Samorefleksija</li> <li>• Ravnatelj</li> <li>• Profesionalne udruge</li> </ul>

Autori ovog dokumenta ističu kako osiguravanje potrebne podrške ovisi o kvaliteti četiri podsustava podrške: *kvaliteti mentorskog sustava, kvaliteti ekspertnih skupina u okolini, kvaliteti škole kao zajednice koja uči te razvijenosti sposobnosti samorefleksije*. U vezi kvalitete mentorskog sustava istraživanja pokazuju kako i iskusni učitelji koji preuzimaju ulogu mentora trebaju dodatno obrazovanje kako bi stekli specifične mentorske vještine te trebaju imati i jasan uvid u ciljeve i zadatke formalnog programa uvođenja (Boice, 1992; Wong, 2004, u EC, 2010). Uz to valja voditi računa i o osiguravanju odgovarajuće količine vremena koje mentor provodi s učiteljem početnikom te mu u skladu s tim valja smanjiti redovno radno opterećenje. Dobar mentorski sustav isto tako uključuje i redovitu supervizijsku podršku samim mentorima koja može imati oblik sustručnjačke supervizije ili je može voditi vanjski ekspert. Poseban izazov za mentore jest česta dvojnost njihove uloge: asistiranje i prosuđivanje početnika. Feiman-Nemser (2001) smatra kako ta dva aspekta nisu nespojiva, osobito ako se između učitelja i mentora razvije partnerski odnos te ako postoje jasni ciljevi programa uvođenja. Jedan od

pristupa može biti da mentor i učitelj početnik zajednički utvrđuju početnikove jake i slabe strane te na temelju toga osmišljavaju individualni razvojni plan koji im služi kao smjernica za program uvođenja. Neki programi rješavaju dilemu tako što mentor ostaje u ulozi onoga koji pruža podršku profesionalnom razvoju, dok druge osobe provode postupak prosudbe kvalitete rada na kraju programa uvođenja. Ponekad se u postupak prosudbe mogu uključiti i kolege i ostali akteri (ravnatelj, učenički, roditelji).

Ekspertni sustav podrške pretpostavlja da je u kvalitetni program uvođenja potrebno uključiti i stručnjake izvan škole, odnosno iz akademske zajednice ili drugih javnih institucija koje se bave razvojem obrazovanja. Ti se stručnjaci mogu uključiti kao kreatori i evaluatori programa uvođenja, ali i tijekom procesa uvođenja mogu djelovati kao vanjski savjetnici, supervizori početnicima, razmijeniti iskustva te mogu provoditi dodatne edukacije kako bi početnici mogli dopuniti i proširiti znanja koja su na osnovnoj razini svladali tijekom inicijalnog obrazovanja.

Treći podsustav podrške odnosi se na vršnjačku podršku koja se realizira kroz uspostavu vršnjačke mreže. Tu vrstu podrške najčešće organiziraju agencije ili druge obrazovne institucije kako bi se istoj skupini učitelja početnika omogućila slobodna razmjena iskustava, upoznavanje s drugim školskim kulturama, pozitivna povratna informacija. Vršnjačka podrška može se odvijati na povremenim susretima, ali i s pomoću virtualnih društvenih mreža.

Četvrti podsustav je sustav samopodrške, odnosno samorefleksije koji se u fazi uvođenja nadovezuje na početna iskustva sa samorefleksijom tijekom inicijalnog obrazovanja. Samorefleksija osigurava nastavak cjeloživotnog učenja i profesionalnog razvoja.

Uloga samorefleksije jest praćenje i evaluiranje vlastitih rezultata, pri čemu je poželjno i dokumentiranje promjena. Pritom valja voditi računa o tome kako kvalitetna samorefleksija zahtijeva znatan trud i vrijeme te je zato važno otvoriti prostor za tu aktivnost u okviru redovnog opterećenja, a ne postaviti je kao dodatan zahtjev pred učitelja početnika.

Autori studije ističu kako je za uspješnu implementaciju dobro razrađenog programa uvođenja učitelja početnika potrebno osigurati i nekoliko važnih preduvjeta (EC, 2010). To su:

- odgovarajuća financijska potpora – posebno za uspostavu kvalitetnoga mentorskog sustava,
- jasnoća uloga svih ključnih aktera (učitelja početnika, mentora, školskih ravnatelja, obrazovnih eksperata, nadležnog ministarstva i lokalnih prosvjetnih vlasti, te učiteljskih sindikata i udruga);
- suradnja među pojedinim akterima provedbe programa uvođenja utemeljena na zajedničkoj viziji i povjerenju;
- prosvjetna politika koja se zalaže i potiče školsku kulturu kvalitete i zajedništva u učenju;
- razrađen sustav praćenja i evaluiranja učinaka programa uvođenja.

Te se preporuke oslanjaju na Wongove navode (2004, u EC, 2010) o tome kako su nalazi više istraživanja pokazali da učinkoviti programi uvođenja imaju tri posebne značajke: sveobuhvatnost, što uključuje dobro definirane uloge, dobro strukturiran program i razrađen strog sustav praćenja; usmjerenost na profesionalno učenje, jačanje profesionalizma kod početnika te stvaranje potrebe za cjeloživotnim učenjem; suradnja i timski rad u malim podržavajućim grupama u kojima se slobodno mogu razmjenjivati ideje, emocije, mišljenja, zapažanja, savjeti te informacije i materijali u svrhu unapređenja nastave i osobnog rasta i razvoja.

Na kraju valja napomenuti kako autori toga razvojnog dokumenta posebno ističu provjerene pozitivne učinke primjene koherentnog programa uvođenja u kojem pojednaku osobnu korist ne nalaze samo učitelji početnici i njihovi učenici već i njihovi mentori i cijela školska zajednica (Ashby i sur., 2008, u EC, 2010).

### *Temeljni zadaci trajnog profesionalnog usavršavanja*

Prema Feiman-Nemser (2001) nakon završetka faze uvođenja u zanimanje i stjecanja pune kvalifikacije učiteljima još uvijek nedostaje širina i samopuzdanje u autonomnom obavljanju posla. Tako se u skupini učitelja u razdoblju od dvije do sedam godina radnog staža u školi nalazi i znatan broj onih koji se i dalje povremeno osjećaju vrlo ranjivo i anksiozno, te bez odgovarajuće podrške u suočavanju sa školskim uvjetima i zadacima mogu napustiti školu. Njima je potrebno osigurati primjerenu podršku i tijekom tog razdoblja, dok se posve ne stabiliziraju u zanimanju, te dok kao dio svoga profesionalnog identiteta ne prihvate vrijednost cjeloživotnog učenja i obvezu da svojim inicijativama doprinosu razvoju škole kao zajednice učenja. U tom razdoblju podrška učiteljima može se pružiti i preko sustava kraćih formalnih edukacija izvan škole koje se u literaturi prepoznaju kao «organizirane epizode cilju usmjerenog učenja» (Jarvis, 2006) ili unutar škole (redovita grupna supervizija ili individualno savjetovanje s vanjskim stručnjacima), a moguć je i nastavak sustavnog obrazovanja preko različitih oblika poslijediplomskih studija. Drugi vid podrške jest neformalnog tipa, a odnosi se na kolegijalnu razmjenu iskustava i savjetovanje s kolegama, ali i na spremnost na samostalno učenje iz različitih izvora. Intrinzičnu motivaciju učitelja za samostalno učenje i usavršavanje potiče okruženje u kojem se naglašava važnost cjeloživotnog učenja i koje ima razvijene značajke zajednice učenja.

U istraživanjima koja se bave obrazovnim potrebama učitelja u ovoj razvojnoj fazi i dalje se na istaknutom mjestu nalaze socijalne i komunikacijske vještine, posebno one koje se odnose na upravljanje razredom i suradnju s roditeljima te pedagoške vještine rada s djecom s posebnim potrebama (npr. Vizek Vidović i sur., 2005), a od proceduralnih vještina najčešće se navodi nedostatan poznavanje primjene informatičke tehnologije u nastavi. Istraživanja te vrste ujedno potvrđuju da učitelji i nastavnici najveću korist vide u seminarima i radionicama koje se odvijaju u manjim skupinama, odnosno

u onim oblicima poučavanja koji se temelje na modelima iskustvenog učenja u grupi. Djelotvornost takvih edukacija ovisi o tri ključna procesna činitelja:

- u kojoj mjeri kreatori programa poznaju značajke učenja odraslih
- jesu li sposobni osmisлити program edukacije prema načelima iskustvenog učenja
- mogu li osigurati višekratno praćenje i evaluaciju (*follow-up*) primjene stečenih znanja i vještina kako se početni entuzijizam ne bi ugasio povratkom u nezainteresiranu i slabo prijemčivu sredinu te kako bi se održala motivacija za promjenama i usmjerenost na dugoročne ishode.

Ako ti uvjeti nisu osigurani, velik dio takvih edukacija može se svrstati u kategoriju «akadenskog turizma».

Kad je riječ o obilježjima učenja odraslih, Knowles i sur. (1998) izdvojili su sljedećih sedam ključnih komponenti (ili zadataka za edukatore) važnih za uspješnu primjenu iskustvenog učenja u «organiziranim epizodama obrazovanja odraslih»:

1. Stvaranje fizičkih i psiholoških uvjeta koji potiču iskustveno učenje. U fizičkom smislu to znači rad s malim skupinama (do 15 osoba) koje se smještaju u polukružni raspored sjedenja, a ako je riječ o većoj skupini, onda je potrebno prostorno organizirati rad u manjim skupinama od 5 do 6 sudionika. Psihološki povoljna klima stvara se isticanjem važnosti uzajamnog povjerenja i poticanjem na suradničke oblike učenja te izbjegavanjem natjecanja među skupinama, kao i međusobnog predbacivanja ili omalovažavanja. Voditelj edukacije treba se prema svakom sudioniku odnositi s uvažavanjem i pokazati mu da je spreman saslušati njegove osjećaje i ideje.
2. Uključivanje samih sudionika programa u proces planiranja sadržaja i metoda učenja i poučavanja. U tu svrhu korisno je unaprijed s naručiteljima edukacije, odnosno s potencijalnim sudionicima, provjeriti kakve su potrebe ciljne skupine. Takve zajedničke odluke navode sudionike na preuzimanje odgovornosti za vlastito učenje.
3. Poticanje sudionika na to da analiziraju i izlože svoja obrazovna postignuća i obrazovne potrebe. Razmjena iskustava o tim temama pomaže edukatoru da odredi jake i slabe strane sudionika u nekom području te da prepozna moguće socioemocionalne prepreke suradničkom učenju, a samim sudionicima omogućuje da prevladaju osjećaj nelagodnosti vezan uz povratak u ulogu učenika.
4. Poticanje sudionika na određivanje vlastitih ciljeva i ishoda učenja koji će za njih imati osobnu vrijednost. U početnom razgovoru o očekivanim ishodima edukacije korisno je ako nastavnik podijeli sa sudionicima i vlastita očekivanja u pogledu ishoda programa naglašavajući pritom kako jedino aktivno sudjelovanje u programu može dovesti do profesionalnog i osobnog rasta sudionika.
5. Poticanje sudionika na preispitivanje svojih potencijala, kao i na odabir prikladnih strategija za iskorištavanje vlastitih resursa kako bi ostvarili željene ciljeve. Nastavnik im pomaže da se organiziraju (u projektne grupe, timove za suradničko učenje ili da uče samostalno) kako bi se mogli uzajamno podržavati u preispitivanju vlastitog iskustva.

6. Spremnost i osposobljenost edukatora na davanje stručne i emocionalne podrške sudionicima u realizaciji njihovih obrazovnih ciljeva. Nalazi brojnih istraživanja pokazuju da sudionici obrazovnog procesa bez obzira na profil, razinu ili dob, kao osobito motivirajuće za učenje prepoznaju sljedeće osobine nastavnika: stručnost, vjerodostojnost, entuzijizam i stimuliranje interesa, empatiju, dobru strukturiranost i jasnoću izlaganja (npr. Weimar, 1993; Day i sur., 2007).

7. Uključivanje sudionika u refleksivan odnos prema procesu učenja, te poticanje na upotrebu kvalitativnih metoda samoevaluacije. Pritom nastavnik potiče učenike da razviju prihvatljive kriterije i metode kojima će mjeriti vlastiti napredak.

U teorijskom smislu ključni koncepti koji se ponavljaju kao *leit-motivi* u različitim tekstovima koji se bave djelotvornošću poučavanja odraslih jesu koncept «iskustvenog učenja» i koncept «refleksivnog učenja» (npr. Brookfield, 1986; Knowles i sur., 1998; Jarvis, 2006).

Najutjecajniji autor u području iskustvenog učenja i njegove uloge u obrazovanju odraslih je David Kolb (1984, str. 3) koji na sljedeći način govori o temeljnim pretpostavkama teorije iskustvenog učenja: «Teorija iskustvenog učenja nudi pristup obrazovanju i cjeloživotnom učenju koji je utemeljen na intelektualnoj tradiciji socijalne psihologije, filozofije i kognitivne psihologije. Model iskustvenog učenja nudi okvir za ispitivanje i jačanje veza između obrazovanja, rada i osobnog razvoja», a samo učenje definira kao «...proces u kojem se spoznaja stvara kroz transformaciju iskustva» (str. 38). Njegov model počiva na šest temeljnih pretpostavki koje predstavljaju supstrat relevantnih spoznaja socijalno-konstruktivističkog pristupa učenju i poučavanju:

- Učenje je proces kontinuirane transformacije iskustva;
- Svako učenje uključuje i preispitivanje već naučenog;
- Učenje je stalno osciliranje između polova dimenzija: doživljaja i razmišljanja, refleksije i akcije;
- Učenje je holistički adaptivni proces koji uključuje cijelu osobu;
- Učenje je transakcijski proces između osobe i okoline;
- Ishodi učenja su konstrukcije osobne spoznaje o svijetu.

Kolb (1984) je razvio svoj model iskustvenog učenja definiranjem dvije ključne dimenzije o kojima ovisi proces učenja: *načina pristupa informacijama te načina transformacije informacija*. Kod prve dimenzije kao krajnje točka kontinuuma nalazi se s jedne strane pristup informacijama preko *konkretnog iskustva*, a s druge pristup informacijama preko simboličke reprezentacije ili *apstraktnog razmišljanja*. Druga dimenzija, koja opisuje načine transformiranja iskustva, omeđena je na krajevima kontinuuma s dva načina obrade informacija: obrada informacija preko refleksivnoga promatranja ili obrada informacija preko aktivnog eksperimentiranja/istraživanja. Te četiri točke ujedno predstavljaju i etape ciklusa iskustvenog učenja. Prema tome modelu ishodište ciklusa iskustvenog

učenja jest konkretno iskustvo koje se analizira putem procesa refleksije. U sljedećem koraku uvidi stečeni refleksijom se pročišćavaju, uspoređuju s teorijskim obrascima pretvaraju u apstraktne pojmove i načela. Ti su pak prepoznati obrasci podloga za empirijsku provjeru izvedenih pretpostavki u realnoj situaciji. Rezultati empirijske provjere (npr. eksperimenta ili akcijskog istraživanja) služe kao podloga za osmišljavanje novog konkretnog iskustva na višoj razini složenosti. Zatvaranjem jednog ciklusa ostvaruje se novi smisao koji potiče na otvaranje novog kruga. U tablici 2.7. prikazane su glavne nastavne tehnike i metode koje potiču sudionike u programima profesionalnog usavršavanja na učenje u pojedinim fazama modela iskustvenog učenja (Kolb, 1998). Iz Tablice 2.7. je vidljivo kako je Kolb u razradi modela uveo i dodatni korak «prepoznavanje suočavanje s emocijama» koji se u procesu učenja može pojaviti kao facilitator procesa, ali i kao ograničavajući činitelj, posebno kad je polazišno konkretno iskustvo praćeno neugodnim emocionalnim doživljajem.

Tablica 2.7. Faze iskustvenog učenja i metode i tehnike koje pospješuju iskustveno učenje u pojedinim fazama ciklusa: iskustvenog učenja.

Faze iskustvenog učenja	Nastavne metode i tehnike
1. Iskustveni doživljaj, percepcija situacije, uočavanje teškoća, problema, prepreke u situaciji	Simulacija, stimuliranje osjetila, analiza slučaja (vlastitog ili tuđeg), igranje uloga, terenske vježbe, aktivnosti u prirodi ili zajednici, demonstracije (u živo ili projekcije)
2. Interpretacija prikupljenih informacija	Iznošenje zapažanja u grupi, uspoređivanje, selekcioniranje i organiziranje prikupljenih podataka (tehnike kognitivnog mapiranja), prezentacija strukturiranog materijala i razmjena mišljenja
3. Prepoznavanje i suočavanje s emocijama izazvanih proživljavanjem i/ili evociranjem iskustva	Analiza raspoloženja, prepoznavanje emocija (tehnike mapiranja emocija u tijelu, upotreba metafora za utvrđivanje emocija, praćenje toka/ valova emocija), konfrontacija izjava i ponašanja, primjena strategija za suočavanje s neugodnim emocijama (tehnike relaksacije, smirivanja i kontrole intenziteta, vizualizacije, upotreba humora)
4. Generaliziranje i apstrahiranje informacija	Zadaci pretraživanja različitih dodatnih izvora, grupna rasprava o nejasnim i kontroverznim pitanjima, poticanje predviđanja i izvođenja zaključaka, poticanje generalizacije i predviđanja i izvođenja zaključaka, poticanje kritičkog razmišljanja: zadaci s moralnim dilemama, pisanje esaja o kontroverznim temama, prezentacija
5. Testiranje hipoteza i provjera mogućnosti primjene	Laboratorijsko eksperimentiranje, projektni rad (individualan ili u grupi), radna praksa/ stažiranje, rješavanje problema, poticanje kreativnog i inovativnog pristupa u primjeni rezultata, razvijanje scenarija za buduće događaje

Valja napomenuti kako su provjere učinkovitosti tog modela u raznovrsnim okruženjima pokazale da su sudionici edukacija u kojima je poučavanje na razini nastavnog sata, tematske cjeline ili cjelovitog programa bilo organizirano u skladu s tim fazama ostvarivali značajno kvalitetnije ishode učenja od sudionika tradicionalnih edukacija utemeljenih na klasičnim izlaganjima ili demonstracijama vještina (npr. Kolb i sur., 2000).

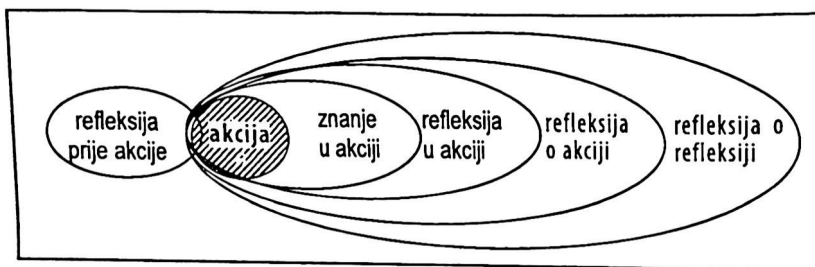
Drugi koncept «refleksivno učenje» ima važnu ulogu u ciklusu iskustvenog učenja i poučavanja, ali je od još većeg značaja u procesu samoreguliranog učenja. Koncept refleksije u obrazovanju opisuje među prvima John Dewey (1933, u Jay i Johnson, 2002) kao «aktivno ustrajno i pažljivo razmatranje bilo kojeg uvjerenja ili oblika spoznaje u svjetlu podataka koji ih podupiru i vode prema novim zaključcima» (str. 9). U područje organizacijskog učenja refleksiju je uveo Donald Schon (1987) u svom ključnom djelu znakovitog naslova «Obrazovanje refleksivnog praktičara». U svojim razmatranjima o učenju u organizacijskom kontekstu Schon polazi od shvaćanja da samoaktivnost dovodi do značajnog učenja samo ako uključuje dubinsko razmišljanje o proživljenom iskustvu, njegovim uzrocima, okolinskim uvjetima i ishodima. Pritom se pod refleksivnim učenjem najčešće podrazumijeva misaoni proces koji uključuje svjestan i svrhovit napor razumijevanja vlastite aktivnosti ili vlastitog iskustva u određenoj situaciji, osobito ako se u njoj prepoznaju pogrešno ili neprikladno djelovanje ili nepovoljni ishodi, a u svrhu razjašnjenja novog učenja ili nove akcije (Moon, 2005). Refleksija uz metakognitivnu komponentu (razmišljanje o vlastitim misaonim procesima), uključuje i emocionalnu komponentu, tj. razmatranje osobnih emocionalnih stanja, kao i bihevioralnu komponentu, analizu vlastitog ponašanja i posljedica te aktivnosti za sebe i druge u okruženju, te izvlačenju pouke o potrebnim promjenama za poboljšanje ishoda u budućnosti.

Poseban aspekt refleksije čini dubina refleksije kojoj je svojstvena visoka sposobnost kritičnosti, otvorenosti i fleksibilnosti u analizi vlastitog unutrašnjeg doživljaja i vanjskog iskustva. Moon (2005) smatra kako se dubina refleksivnog učenja očituje u: jasno izraženoj namjeri za učenjem iz vlastitog iskustva, mogućnosti zahvaćanja složenosti iskustva okolnosti i ishoda, sposobnosti za prepoznavanje i izdvajanje ključnih elemenata iskustva, mogućnosti povezivanja sa stečenim znanjima i prošlim iskustvima, sposobnosti da se izraze osjećaji vezani uz iskustvo, kao i da se prepozna njihova uloga u procesu učenja, jasnoća ciljeva usmjerenih na unapređenje aktivnosti i ishoda.

Dubina refleksije ne promatra se kao isključiva kategorija koju pojedinac postiže ili ne postiže, već se pojavljuje kao dimenzija koja povezuje nekoliko razina refleksije. Prva razina, koju neki nazivaju i «refleksija unaprijed», odnosi se na planiranje neke aktivnosti koja se zatim izvodi uz upotrebu odgovarajućih znanja i vještina. Kao primjer možemo uzeti učitelja koji najprije planira određenu nastavnu jedinicu, a zatim je izvodi oslanjajući se na svoja znanja o gradivu te na svoje nastavničke vještine. Tijekom samog izvođenja nastave učitelj istodobno prati u kojoj ga mjeri učenici razumiju te reagiraju li u skladu s njegovim očekivanjima (refleksija prve razine). Neposredno nakon nastavnog sata učitelj razmišlja je li izveo planirani sat kako je zamislio ili je bilo odstupanja,

u čemu su se sastojala i je li postigao željene ishode kod učenika. U toj fazi razmišlja i o tome treba li i kako poboljšati izvedbu (refleksija druge razine). Pri susretu s kolegama ili školskim savjetnikom može izvijestiti o rezultatima svoje refleksije o akciji kako bi provjerio jesu li njegove zamisli o unapređenju sata moguće provesti u djelo (refleksija treće razine). Ako mu kolege daju podršku, nastavnik otvara novi ciklus planiranja, odnosno refleksije prije akcije (Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007). U slici 2.5. prikazan je odnos tih razina, pri čemu je vidljivo da treća razina obuhvaća prethodne razine te je time i «najdublja».

Slika 2.5. Prikaz razina refleksivnog učenja (prema Cowan, 1998, u Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007)



Uz te tri razine refleksije Zeichner i Liston (1996) prepoznaju tri vrste refleksije: tehničku, praktičnu i socijalno-pedagošku. Svrha tehničke refleksije jest osiguranje učinkovitog prijenosa teorije u praksu te praćenje primjene različitih strategija i tehnika poučavanja i njihove učinke. Praktična refleksija odnosi se promišljanje šireg konteksta poučavanja: učeničkih uvjerenja i motiva, vlastitih vrijednosti i samoeфикаsnosti. Ta vrsta refleksije nadilazi razmišljanje o primjeni konkretnih tehnika i strategija poučavanja i vodi računa o širem osobnom i organizacijskom kontekstu nastavničkih aktivnosti. Treća vrsta refleksije odnosi se na socijalno-pedagošku razinu promišljanja o općim vrijednostima, načelima i pretpostavkama na kojima počiva obrazovni sustav te reperkusijama tog sustava za individualno poučavanje. U novije vrijeme Jay i Johnson (2002) šire tu tipologiju navodeći četiri vrste refleksije: *deskriptivnu* – koja opisuje sadržaj iskustva u fokusu, *komparativnu* – koja uspoređuje iskustvo ili nove ideje u svjetlu tuđeg iskustva ili alternativnih shvaćanja, *kritičku* – koja se bavi implikacijama, ishodima aktivnosti i vodi k novim zaključcima, te *holističku* – koja sintetizira aspekte svih ostalih tipova refleksije.

Autori koji se bave tim područjem smatraju da je refleksivno mišljenje složena kognitivna vještina koja se može sustavno unapređivati tijekom profesionalnog razvoja. U tu svrhu preporučuju sljedeće metode i tehnike kao pogodne za poticanje refleksivnog učenja (Cowan, 1998; Moon, 2005):

1. Sustavno bilježenje i procjenjivanje iskustva (dnevnici, pisma, bilješke i komentari o vlastitom učenju, upitnici i skale samoprocjene u različitim aspektima funkcioniranja);
2. Mape (portfoliji) – zbirke radnih materijala kojima se dokumentira vlastita aktivnost;
3. Grupe podrške u učenju i profesionalnom razvoju koje mogu funkcionirati na dva načina: kao skupina osoba koje se međusobno podržavaju u provedbi individualnih projekata ili radnih zadataka (sustručnjačka supervizija) ili kao skupina osoba kojima podršku daje vanjski stručnjak (supervizija) sa svrhom razvijanja stručnih kompetencija poticanjem osobnog uvida i kritičkog razmišljanja o profesionalnom iskustvu;
4. Akcijsko istraživanje: proces kojim se potiče organizacijska promjena, a sastoji se u povezivanju iskustva (npr. utvrđivanje potreba) s analizom mogućih pravaca razvoja ili promjene;
5. Problemsko učenje: osobno iskustvo je zamijenjeno opisom konkretnih problema (ili prikazom slučaja) najčešće povezanih s profesionalnim kontekstom, a od sudionika se očekuje da korištenjem različitih izvora ponude moguća rješenja i vrednuju ih u skladu s postavljenim kriterijima
6. Vršnjačko vrednovanje i samovrednovanje – proces kojim se u obrazovnom i radnom okruženju zahtijeva periodička sustavna analiza vlastitih postignuća i uvjeta u kojima su ona ostvarena
7. Osobni razvojni planovi – najčešće se primjenjuje nakon provedenog postupka vrednovanja i samovrednovanja pri čemu osoba na temelju uvida u rezultate vrednovanja izrađuje operativni plan unapređenja u onim područjima funkcioniranja za koja procjenjuje da zahtijevaju poboljšanje za određeno razdoblje.

Iz učiteljske perspektive glavni zadaci učitelja i nastavnika u fazi stabilizacije trebali bi biti (prema Feiman-Nemser, 2001):

1. Proširenje i usavršavanje repertoara nastavničkih postupaka usmjerenih prema učeniku bilo da je riječ o planiranju kurikula, izvedbi poučavanja ili utvrđivanju i procjenjivanju učeničkih postignuća. Dobro pripremljeni mladi učitelji imaju značajne kapacitete za primjenu inovativnih strategija koje ciljanim pristupom mogu preispitivati i prilagođavati potrebama individualnih učenika i konkretnih razreda.
2. Jačanje vlastitih kapaciteta i vještina za dalje učenje, posebno za istraživački orijentirano traženje odgovora na praktična pitanja, što će im omogućiti da se uspješno nose s problemskim situacijama.
3. Širenje odgovornosti i preuzimanje liderske uloge u kolektivu ulaskom u različite radne grupe i odbore, aktivnim sudjelovanjem u donošenju školskih odluka. Na kraju te faze neki od učitelja bit će spremni preuzeti mentorsku ulogu studentima na školskoj praksi.

Većina autora napominje da su najsnažniji poticaji profesionalnom razvoju u tom razdoblju slobodni ili tematski strukturirani razgovori među kolegama koji potiču na dubinsku refleksiju osobnog iskustva te sudjelovanje u životu škole koja djeluje kao zajednica učenja. U ovom razdoblju nositelji obrazovnih programa mogu poticati iskustvene učitelje da preuzmu inicijativu u prenošenju svojih pozitivnih iskustva i inovacija u nastavi tako da se i sami uključe u planiranje i izvedbu radionica i seminara za kolege u kojima će zajednički učiti i razvijati svoju praksu.

## Literatura:

- Barber, M. and Mourshed M. (2007) *How the world's best performing school systems come out on top*, McKinsey and Co. [www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds\\_School\\_systems\\_final.pdf](http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_systems_final.pdf) (12.11.2010.)
- Berliner, D. C. (1987) In pursuit of the expert pedagogue, *Educational researcher*, 15, 5-53.
- Berliner, D. C. (1995) *Teacher expertise*, U: L.V. Anderson (ed), Encyclopedia of teaching and teacher education, New York: Pergamon press, 46-52.
- Berliner, D. C. (2001) Learning about and learning from expert teachers, *International journal of educational research*, 35, 463-482.
- Biggs, J. (1999) *Teaching for quality learning at university*, Buckingham: Open University Press & SRHE.
- Bransford, J. D. i Schwartz, D. L. (2006) *It takes expertise to make expertise: Some thoughts about why and how and Reflections on the Themes in Chapters 15-18*, U: K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, and R. R. Hoffman (ur.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*, Cambridge: Cambridge University Press, 748-774.
- Brookfield, S. D. (1986) *Understanding and facilitating adult learning*, Buckingham: Open University press.
- Brown, J. S., Collins, A. i Duguid, P. (1996) *Situated cognition and the culture of learning*, *Educational technology publications*, NJ, Engelwood Cliffs: Educational technology publications.
- [www2.parc.com/ops/members/brown/papers/situatedlearning.html](http://www2.parc.com/ops/members/brown/papers/situatedlearning.html) (7.12.2010.)
- Buchbreger, F. (2005) *Praktična nastava kao poticajno okruženje za učenje u inicijalnom obrazovnom učitelja i nastavnika*, U: V. Vizek Vidović (ur.), *Cjeloživotno obrazovanje učitelja nastavnika: višestruke perspektive*, Zagreb: IDIZ, 203-214.
- Burden, P. (1979) *Teacher's perceptions of the characteristics and influences on their personal and professional development*, Columbus, Ohio: Ohio State University.
- Burden, P. (1990) *Teacher Development*, U: W.R. Houston (ur.), *Handbook of research on teacher education*, New York, New York: Macmillan, 311-328.
- Cindrić, M. (1998) *Pripravnici u školskom sustavu*, Zagreb: Empirija.
- Collins, A., Brown, J. S., Newman, S. E. (1989) *Cognitive apprenticeship and instructional technology-Teaching the crafts of reading, writing and mathematics*, U: L.B. Resnicik (ed). Learning, knowing instruction, Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 453-494.
- Collinson, V., Kozina, E. K., Lin, Y., Ling, L., Matheson, I., Newcombe, L. i Zogla, I. (2009) Professional development for teachers: a world of change, *European Journal of Teacher Education*, 32:1, 3-19.
- Cooper, J. M. i Alvarado, A. (2006) *Preparation, recruitment and retention of teachers*, Paris: UNESCO (IIEP i IAE).
- Čudina-Obradović, M. (2008) *Dn sam ja učiteljica*, Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001520/152023e.pdf> (14.1.2011)
- Cowan, J. (1998) *On becoming an innovative university teacher: reflection in action*, Buckingham: Open university press.
- Dall'Alba, G. i Sandberg, J. (2006) Unveiling professional development: A critical review of stage models, *Review of educational psychology*, 76/3, 383-412.
- Darling-Hammond, L., i Bransford, J. (ur.) (2005) *Preparing teachers for a changing world*, San Francisco: Jossey Bass.
- Day, C. (1999) *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*, London: Routledge-Falmer.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., Gu, Q. (2007) *Teachers matter*, Maidenhead: Open University Press.
- Dewey, J. (1938) *Experience and education*, New York: Collier Books.
- Doyle, M. (1997) Beyond life history as a student: Preservice teachers beliefs about teaching and learning, *College student journal*, 31, 519-532.
- Dreyfuss, H. L. i Dreyfuss, S. E. (1986) *Mind over machine: The power of the human intuition and expertise in the era of the computer*, New York: Free Press.
- EC (2010) *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers – A handbook for policymakers*. Brussels: European commission: SEC (2010)538 final. [http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/handbook0410\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/handbook0410_en.pdf) (14.1.2011)
- Elliot, J. (1991) *Action research for educational change*, Buckingham: Open university press.
- Eraut, M. (1995) Schön shock: A case for reframing reflection-in-action, *Teachers and teaching: Theory and practice*, 1/1, 9-22.
- Erikson, E. H. (1980) *Identity and the life cycle* (2nd ed.), New York: Cambridge University Press.
- ETUCE (2008) *Teacher education in Europe*, Brussels: European trade union committee for education and Comité syndical européen de l'éducation. [http://etuce.homestead.com/Publications2008/ETUCE\\_PolicyPaper\\_en\\_web.pdf](http://etuce.homestead.com/Publications2008/ETUCE_PolicyPaper_en_web.pdf) (15.12.2010.)

Eurydice (2009) *Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe*, Brussels: EC. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/094EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094EN.pdf) (12.11.2010.)

Eurydice (2009) *Key data on education in Europe*, Brussels: EC. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/105EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105EN.pdf) (12.11.2010.)

Eurydice (2008) *Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe*, Comparative study, Brussels: EC. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/094EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094EN.pdf) (12.11.2010.)

Feiman-Nemser, S. (2001) From preparation to practice: Designing continuum to strengthen and sustain teaching, *Teachers College Record*, 3/1, 1013-1053.

Fessler, R. (1995) *Dynamics of career stages*, U: Guskey, T.R. i Huberman, M. (eds.). Professional development in education: New paradigms and practices, New York: Teachers college press, 171-192.

Fideler, E. i Haselkorn, D. (1999) *Learning the ropes: urban teacher induction practices in US*, Belmont, MA: Recruiting new teachers, inc.

Fuller, F. (1969) Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.

Fuller, F. and Brown, O. H. (1975) *Becoming a teacher*. In: K. Ryan (ed.), *Teacher education*, Chicago: University of Chicago Press, 25-52.

Ghefaili, A. (2003) Cognitive apprenticeship, technology and contextualization of learning environment, *Journal of educational computing, design and online learning*, 4/3, 1-27.

Hattie, J. (2003) *Teachers Make a Difference. What is the research evidence?* Australian Council for Educational Research conference, October 2003.

[http://www.acer.edu.au/documents/Hattie\\_TeachersMakeADifference.pdf](http://www.acer.edu.au/documents/Hattie_TeachersMakeADifference.pdf) (25.11.2010.)

Hattie, J. (2008) *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, London: Routledge.

Huberman, M. (1993) *The life of teachers*, New York: Teachers college press.

Hutchinson, S. A. (2011) Boundaries and bricolage: examining the roles of universities and schools in student teacher learning, *European Journal of Teacher Education*, 34/2, 177-191.

Jarvis, P. (2006) *Adult education & lifelong learning: theory and practice* (3rd ed), London: Routledge Falmer.

Javornik Krečič, M. (2008) *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk*, Ljubljana: iZ založba.

Jay, J. K. i Johnson, K. L. (2002) Capturing complexity a typology of reflective practice for teacher education, *Teaching and teacher education*, 18, 73-85.

Kagan, D. (1992) Professional growth among preservice and beginning teachers, *Review of educational research*, 62/2, 129-169.

Katz, L. (1972) Developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*, 73(1), 50-54.

Knowles, M. S., Holton III, E. F., Swanson, R. A. (1998) *The adult learner*, Houston: The Gulf Publishing co.

Kolb, D. A. (1984) *Experiential learning, Experience as the source of learning and development*, NJ: Prentice Hall.

Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., Mainemelis, C. (2000) *Experiential Theory: Previous research and new directions*, U: R.J. Sternberg i L.F. Zhang (ur.), Perspectives on cognitive, learning and thinking styles, NJ: Lawrence Erlbaum.

<http://learningfromexperience.com/media/2010/08/experiential-learning-theory.pdf> (17.12.2010.)

Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., Wubbels, T. (2001) *Linking practice and theory – the pedagogy of realistic teacher education*, Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum.

Korthagen, F. A. J., Loughran, J., Lunenberg, M. (2005) Teaching teachers – studies in the expertise of teacher educators-introduction to this theme issue, *Teaching and teacher education*, 21, 107-115.

Lave, J. i Wenger, E. (1991) *Situated learning*, Cambridge MA: Cambridge University Press.

Le Cornu, R. i Ewing, R. (2008) Reconceptualizing professional experiences in preservice teacher education: reconstructing the past to embrace the future, *Teaching and teacher education*, 24, 1799-1812.

Lunenberg, M. i Korthage F. A. J. (2003) Teacher educators and student-directed learning, *Teaching and teacher education*, 19, 29-44.

Malderez, A., Hobson, A. J., Tracey, L., Kerr, K. (2007) Becoming a student teacher: core features of experience, *European journal of teacher education*, 30/3, 225-248.

McLaughlin, M.W. & Talbert, J.E. (1993). *Contexts that matter for teaching and learning*, Stanford, California: Center for Research on the Context of Secondary School Teaching, Stanford University.

Moon, J. A. (2005) *A handbook of reflective and experiential learning: theory and practice*, London: RoutledgeFalmer.

Murphy, P. K., Delli, L. M., Edwards, M. N. (2004) The good teacher and good teaching: comparing beliefs of second-grade students, preservice teachers and inservice teachers, *The journal of experimental education*, 72/2, 69-92.

National council for the accreditation of teacher education (1995) *Standards, procedures, and policies for the accreditation of professional educational units*, Washington, DC. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED385532.pdf> (20.11.2010.)

Piaget, J. and Inhelder, B. (1969) *The psychology of the child*. New York: Basic Books.

OECD (2009) *Creating effective teaching and learning environments: First results from the OECD Teaching and Learning International Survey* (TALIS), Paris: OECD.



- <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf> (13.1.2011.)
- OECD/Eurydica (2010) *Teachers' Professional Development: Europe in international comparison*, Brussels: EC.
- [http://ec.europa.eu/education/school-ducation/doc/talis/intro\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/school-ducation/doc/talis/intro_en.pdf) (13.1.2011)
- Ontario Ministry of Education (2006) *New teacher induction program: Partnering for success: a handbook for new teachers*, Ontario/Can: New teacher induction programme.
- <http://www.edu.gov.on.ca/eng/teacher/NTIP.pdf> (15.1.2011)
- Prosser, M. i Trigwell, K. (1999) *Understanding Learning and teaching*, Buckingham: Open University Press & SRHE.
- Ramsden, P. (1992) *Learning to teach in higher education*, London: Routledge.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Ludtke, O., Baumert, J. (2011) Professional development across teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities, *Teaching and Teacher Education*, 27, 116-126.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. i Keiner, A. (2000) *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents and everyone who cares about education*, New York: Doubleday/Currency.
- Schön, D. (1987) *Educating reflective practitioner*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Schwartz, D. L., Bransford, J. D. and Sears, D. (2005) *Efficiency and innovation in transfer*, U: J. Mestre (ur.), *Transfer of Learning from a modern multidisciplinary perspective*, Greenwich, CT: Information Age Publishing, 1-51.
- Stoll, L. i Fink, D. (1996) *Mijenjanje naše škole*, Zagreb: Educa.
- Strong, M. (2009) *Effective teacher induction and mentoring – assessing the evidence*, New York: Teachers College Press.
- Struyven, K., Dochy, F. i Janssens, S. (2010) 'Teach as you preach': the effects of student-centred versus lecture-based teaching on student teachers' approaches to teaching, *European Journal of Teacher Education*, 33:1, 43-64.
- Queensland government i Teacher union (2009) *Flying start, Induction toolkit*, Brisbane: AU. Department of education and training.
- [http://education.qld.gov.au/staff/development/pdfs/flying\\_start\\_toolkit.pdf](http://education.qld.gov.au/staff/development/pdfs/flying_start_toolkit.pdf) (17.12.2010.)
- Tasmanian Educational Leadership Institute (2002) *An Ethic of care: effective programmes for beginning teachers*, Commonwealth of Australia.
- <http://www.dest.gov.au/archive/schools/publications/2003/beginningteachers.pdf> (17.12.2010.)
- Temple, C., Dermendijeva, S., Indrasiene, V., Zair-Bek, S. i Safin, D. (2001) *Strategies for use across curriculum*, New York: OSI.
- Tigchelaar, A. i Korthagen, F. A. J. (2004) Deepening the exchange of student teaching experiences: implications for the pedagogy of teacher education of recent insights into teacher behaviour, *Teaching and teacher education*, 20, 665-679.
- Tom, A. (1997) *Redesigning teacher education*, New York: State University of New York Press.
- Tryggvason, M. (2009) Why is Finnish teacher education successful? Some goals Finnish teacher educators have for their teaching, *European Journal of Teacher Education*, 32/4, 369-382.
- Valenčič Zuljan, M. i Vogrinc, J. (ur.) (2007) *Professional inductions of teachers in Europe and elsewhere*, Ljubljana: University of Ljubljana.
- Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J., Bizjak, Krištof, Z., Kalin, J. C. (2007) *Izazivi mentorstva*, Ljubljana: Univerza v Ljubljani: Pedagoška fakulteta.
- Vizek Vidović, V. (2005) (ur.) *Cjelovito obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*, Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Vizek Vidović, V. i Rovanić, D. (2006) Psihološka istraživanja o prirodi ekspertnog znanja, *Liječnički vjesnik*, 128, 1-2, 56-60.
- Vizek Vidović, V. i Vlahović-Štetić, V. (2007) Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj, *Ljetopis socijalnog rada*, 14, 2, 283-310.
- Vygotsky, L. S. (1962) *Thought and language*, New York: Wiley.
- Wang, J., Odell, S. J., Schwillie, S. A. (2008) Effects of teacher induction on beginning teachers' teaching: A critical review of the literature, *Journal of teacher education*, 59/2, 132-155.
- Watkins, C. (2005) *Classrooms as learning communities*, London: Routledge.
- Weimar, M. (1993) *Improving your classroom teaching*, London: Sage.
- Weimar, M. (2002) *Learner-centred teaching*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Western Oregon University (2009) *A guide to mentoring student teachers*, Monmouth: College of education, Western Oregon U. <http://www.wou.edu/education/mentorguide0411.pdf> (16.1.2011)
- Wenger, E. (1998) *Communities of practice, Learning, meaning and identity*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilson, A. L. (1993) The promise of situated cognition, *New Directions for Adult and Continuing Education*, 57, 71-79.
- Zeichner, K. M. (1999) The new scholarship in teacher education, *Educational researcher*, 28(9), 4-15.
- Zeichner, K. M. (1992) Rethinking the practicum in the professional development partnership, *Journal of teacher education*, 43/4, 296-306.
- Zeichner, K. M. i Liston, D. P. (1996) *Reflective teaching: An introduction*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

### III. POGLAVLJE

## ULOGA MENTORA U PROFESIONALNOM RAZVOJU UČITELJA

Vlasta Vizek Vidović i Antonija Žižak

### Sažetak

Poglavlje započinje pregledom istraživanja koja dokumentiraju pozitivan učinak mentorske podrške na razvoj učiteljskih kompetencija. Rezultati istraživanja pokazuju da učinkovitost mentorskog procesa ovisi o razvijenosti mentorskih vještina koje se svrstavaju u četiri šire skupine: profesionalne kompetencije vezane uz nastavničke aktivnosti, interpersonalne kompetencije, komunikacijske vještine te osobine ličnosti i osobna uvjerenja. Upotreba pojedinih kompetencija određena je mentorskim funkcijama u Clutterbuckovu modelu u kojem se četiri glavne mentorske uloge (trener, vodič, facilitator i savjetovatelj<sup>1</sup>) smještaju u dvodimenzionalan prostor definiran dimenzijom potreba i dimenzijom utjecaja (Clutterbuck i Lane, 2004). Iza prikaza mentorskih uloga i kompetencija slijedi prikaz specifičnih zadataka s kojima se mentori suočavaju prilikom mentoriranja studenata na školskoj praksi. Središnji dio poglavlja posvećen je razmatranju sličnosti i razlika između prirodnih i profesionalnih interpersonalnih odnosa te prikazu razvojnih faza mentorskog odnosa i njima svojstvenih mentorskih zadataka (*dogovaranje pravila u odnosima, prihvaćanje druge osobe, modeliranje i empatiziranje*). U sklopu te cjeline opisane su i komunikacijske vještine važne za vođenje procesa mentoriranja: aktivno slušanje, postavljanje pitanja i davanje povratnih informacija. U završnom dijelu poglavlja težište je na smjernicama vezanim uz sadržajne aspekte procesa mentoriranja koje su svrstane u šest širih područja/tema prepoznatih kao prioritarnih u prethodnim istraživanjima nastavničkih potreba za stručnim usavršavanjem (Vizek Vidović, 2005). Te su teme: podrška u primjeni pristupa usmjerenog na učenika u nastavi, podrška u razvoju i primjeni alternativnih pristupa utvrđivanju studentskog postignuća, podrška u otvorenoj komunikaciji i uspostavi suradnje s učenicima, podrška u upravljanju razredom i uspostavi razredne discipline, podrška u primjeni strategija za pomoć učenicima s posebnim potrebama i za uvažavanje različitosti u razredu, podrška razvoju pozitivnih odnosa s roditeljima i lokalnom zajednicom te podrška u primjeni novih tehnologija u nastavi.

<sup>1</sup> Engleskog termin *counsellor* preveden je kao *smjetovatelj*, kako bi se razlikovao od engleskog termina *advisor* koji se u hrvatskom prevodi kao savjetnik. Te dvije uloge razlikuju se upravo na dimenziji utjecaja. Savjetovatelj je utjecaj je pretežno nedirektivan dok je savjetnikov utjecaj pretežno direktivan.

*Postupaj s ljudima kao da su onakvi kakvi bi trebali biti i pomoći ćeš im da ostvare ono za što su sposobni biti.*

J. W. Goethe

U literaturi o ranim fazama profesionalnog razvoja učitelja koje obuhvaćaju inicijalno obrazovanje i razdoblje uvođenja u nastavni rad pridaje se znatna pozornost kvaliteti mentorske podrške u razvoju profesionalnog identiteta i profesionalnih kompetencija budućih učitelja i učitelja početnika. U empirijskim istraživanjima provedenim u posljednjih dvadesetak godina, koja najčešće počivaju na kombinaciji kvalitativnog i kvantitativnog pristupa, mahom su potvrđene pretpostavke o pozitivnom učinku interakcije s mentorom na osjećaj djelotvornosti budućih i novih učitelja, njihovo zadovoljstvo pozivom, smanjen osjećaj izoliranosti, lakšu prilagodbu školskoj kulturi, te na smanjen rizik od napuštanja zanimanja. Utvrđeno je također da bolje rezultate u školi postižu učenici onih učitelja koji su tijekom ranih faza profesionalnog razvoja imali kvalitetniju podršku svojih mentora.

Analiza osobina uspješnih mentora pokazala je kako nastavno iskustvo jest nužan, ali ne i dovoljan uvjet za kvalitetno mentoriranje. Pokazalo se da neki mentori, unatoč tome što su iskusni učitelji, nemaju razvijene interpersonalne vještine potrebne za facilitaciju refleksivne prakse niti dovoljno poznaju značajke učenja odraslih te da posjeduju tradicionalna uvjerenja o prirodni učenja i poučavanja. Neki autori upozoravaju i na potencijalne rizike vezane uz mentorovu slabu motivaciju za sustavno praćenje savjetovanje svog kandidata uslijed nedostatka potrebnih kompetencija. Takvi mentori svoju ulogu doživljavaju tek kao formalno imenovanje bez namjere da doista provode neposrednu superviziju učitelja početnika. Mnoga istraživanja upućuju na to da ova mentorska ograničenja mogu nepovoljno djelovati na razvoj potencijala učitelja početnika (npr. McIntyre i Hagger, 1996; Carter i Francis, 2001; Fletcher i Barret, 2004; O'Brien i Christie, 2005; Lindgren, 2007; Hobson i sur., 2008; Kardos i Moore-Johnson, 2010).

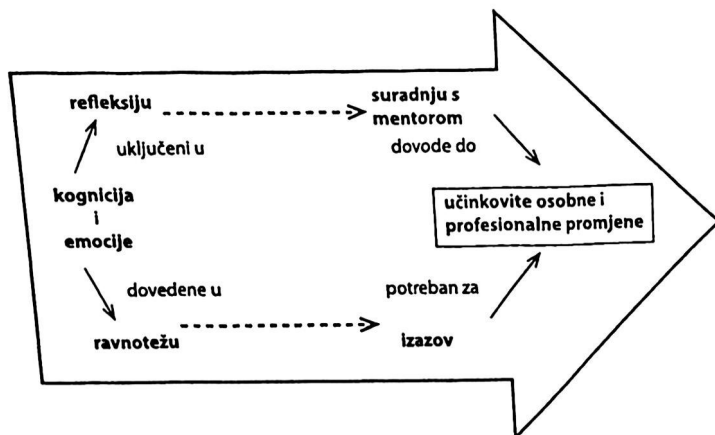
Uz analizu učinaka mentorske podrške na profesionalni razvoj učitelja, dio istraživanja također ispituje kako taj odnos utječe na same mentore. U kvalitativnim istraživanjima, temeljenim na dubinskim intervjuima, mentori ističu kako su zahvaljujući mentoriranju razvili vještine samorefleksije, unaprijedili komunikacijske vještine, proširili vlastiti repertoar strategija poučavanja, unaprijedili vještine uporabe informatičkih tehnologija, stekli više samopouzdanja u odnosima s učenicima i kolegama i osnažili svoj profesionalni identitet. Naravno, neke studije upozorile su i na potencijalne rizike za mentore koji proizlaze iz mentorske uloge kao što su: osjećaj prevelikog opterećenja poslom, osjećaj neuspjeha, nesigurnosti, anksioznosti u suočavanju sa zahtjevima mentoriranja i napokon, neki od njih izjavili su kako se u ovoj ulozi osjećaju izolirano bez dovoljno podrške njima samima (npr. Bulloch, 2005; Hagger i MacIntyre, 2006; Lee Fang, 2007; Valenčić Zuljan i Bizjak, 2007).

Unatoč složenosti činitelja i učinaka mentorskog procesa, danas zemlje širom svijeta (EC, 2010) ulažu u razvoj mentorskih programa jer kvalitetno mentorstvo prepoznaju kao važan instrument za osiguranje kvalitete obrazovnog procesa i razvoj nastavničkih potencijala. Hargreaves i Fullan (2000) kao glavni zadatak i izazov mentorstvu u današnjim školama vide zahtjev za poticanjem učitelja početnika na dubinsko razmišljanje o prirodni učenja i poučavanja. Oni drže kako takvo razmišljanje treba biti podloga za napuštanje tradicionalnog pristupa učenju utemeljenom na ciljevima izvan samog procesa učenja, kvantiteti informacija, orijentaciji prema točnim odgovorima, brzini učenja, slijedenju zadanih pravila. Ujedno, ono treba voditi prema uspostavi novih shvaćanja o značenju učenja i poučavanja primjerenih kompleksnosti okoline u kojoj živimo i u kojoj će kao zreli ljudi živjeti današnji učenici.

Prema Veillu (1996, u Žarković-Adlešić, 2008) složenost, međuovisnost i nestabilnost suvremenih društvenih sustava dovodi do neočekivanih, neuobičajenih, međusobno povezanih, nepredvidivih promjena i problema koji zahtijevaju fleksibilnu prilagodbu ili primjenu složenih rješenja, skupih u pogledu ljudskih i materijalnih resursa. Djelovanje u takvim okolnostima zahtijeva sposobnost i motivaciju za djelotvorno cjeloživotno učenje svih ljudi bez obzira na dob ili zanimanje. Škole mogu pripremiti učenike na cjeloživotno učenje tek ako njihovi učitelji postanu inicijatori promjena u pristupima učenju koje bi trebalo poprimiti sljedeća obilježja: samousmjerenost, kreativnost, ekspresivnost, smislenost, oslonjenost na višestruke izvore informacija, kontinuiranost i refleksivnost. Poseban društveni izazov predstavlja činjenica da je većina aktivnih učitelja još uvijek i sama obrazovana u tradicionalnom duhu. O tome posredno svjedoči i podatak kako učitelji širom Europe, pa i u nas, kao glavno područje u kojem nemaju dovoljno znanja i vještina navode primjenu informacijskih tehnologija u nastavi, a zatim kompetencije za rad s različitostima te interpersonalne kompetencije. Takvi će učitelji tek uz podršku djelotvornog mentorskog programa moći realizirati kompetencije potrebne za suočavanje s obrazovnim potrebama svojih učenika koji će još više nego danas djelovati u globalnim okvirima. Pri tom se u literaturi najčešće navode sljedeće učiteljske osobine: samodjelotvornost utemeljena na autentičnosti poučavanja, sposobnost građenja odnosa koji daju podršku samousmjerenom učenju, sposobnost povezivanja predmeta, disciplina i života, kapacitet za samorefleksiju, kontinuirani osobni razvoj i mogućnost prilagodbe brzo mijenjajućoj okolini (Heargraves, 1994; Caine i Caine, 1997). Heargraves i Fullan (2000) zaključuju kako u takvim okolnostima učinkovito mentorstvo postaje ključni mehanizam za poticanje novog profesionalizma i transformacije škola u zajednice učenja.

Na Slici 3.1. prikazan je opći model učinkovitog mentoriranja s naznačenom ulogom kognitivnih i emocionalnih procesa u ostvarenju poželjnih ishoda mentoriranja (Baird, 1993, prema Clutterbuck i Lane, 2004).

Slika 3.1. Model učinkovitog mentoriranja (Baird, 1993, prema Clutterbuck i Lane, 2004).



Model prikazuje samo opću dinamiku mentorskog procesa koja počiva na refleksiji potpomognutoj mentorskim usmjeravanjem, pri čemu se ishodi učinkovitog mentoriranja prepoznaju kao osobne i profesionalne promjene. U elaboraciji modela autor navodi kako se ti ishodi očituju na četiri razine: razini kompetencija, razini emocionalnih obilježja, motivacijskih obilježja te razini razvoja karijere. Uz Tablicu 3.1. u kojoj prikazani poželjni ishodi, odnosno potencijalni dobici uspješnog mentoriranja, valja napomenuti da je riječ ne samo o dobicima za mentoriranu osobu već i za mentora.

Tablica 3.1. Poželjni ishodi mentoriranja početnika (prema Clutterbuck i Lane, 2004)

Kompetencijski ishodi	Motivacijski ishodi	Emocionalni ishodi	Ishodi vezani uz razvoj karijere
<ul style="list-style-type: none"> <li>• stjecanje znanja</li> <li>• unapređenje općih profesionalnih vještina</li> <li>• unapređenje praktičnih profesionalnih vještina</li> <li>• stjecanje novih stavova i uvjerenja o zanimanju</li> <li>• razumijevanje organizacijske kulture</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• jasnije samopojmanje</li> <li>• osjećaj samodjelotvornosti</li> <li>• jasnoća profesionalnih ciljeva i vrijednosti</li> <li>• intrinzična motivacija za rad</li> <li>• prihvaćanje novih izazova</li> <li>• preuzimanje odgovornosti i inicijative</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• prihvaćanje novih izazova</li> <li>• povećano samopoštovanje</li> <li>• zadovoljstvo poslom</li> <li>• osjećaj veće autonomije u radu</li> <li>• osjećaj pripadnosti</li> <li>• smanjeni rizik od stresa i sagorijevanja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ostvarenje karijernih ciljeva</li> <li>• osjećaj bolje kontrole nad karijerom</li> <li>• sigurnost u mogućnost postizanja karijernih ciljeva</li> <li>• povećana vidljivost u okolini</li> </ul>

U svrhu boljeg razumijevanja mehanizama koji dovode do tih poželjnih ishoda potrebno je pobliže razmotriti prirodu mentorske uloge i mentorskih kompetencija, obilježja interakcijskih procesa mentora i kandidata, kao i oblike podrške koja je mentorima potrebna za unapređenje njihove djelotvornosti. Premda smo svjesne kako se učitelji tijekom svog profesionalnog razvoja susreću s mentorima u dva ključna formativna razdoblja: kao budući učitelji tijekom školske prakse na studiju i kao učitelji početnici tijekom uvođenja u zanimanje, na temelju uvida u literaturu smatramo da glavni zadaci vezani uz mentorsku ulogu u te dvije situacije imaju mnogo toga zajedničkog. Stoga ćemo glavne teme vezane uz mentorstvo i mentorsku ulogu, razmatrati na općoj razini, a u posebnom odjeljku izdvojiti ćemo neke specifičnosti mentoriranja studenata učiteljskih studija tijekom školske prakse.

### 3.1. Uloga mentora i mentorske kompetencije

Riječ *mentor* grčkog je porijekla, a spominje se u Homerovoj Odiseji kao osobno ime odanog Odisejeva prijatelja koji vodi i savjetuje njegova sina Telemaha za vrijeme Odisejevih lutanja (Klarić, 1958). Prema antičkom mitu božica Atena podarila je Mentoru sljedeće karakteristike: pragmatičnost, strateško razmišljanje, mudrost i dobrotu. Usporedimo li suvremene definicije mentorstva s tim antičkim opisom, vidimo da se ona u velikoj mjeri preklapaju. Tako Taylor (1992, u Jedud i Ustić, 2009) definira mentoriranje kao odnos u kojem mentor, obično iskusnija osoba, blisko radi s osobom koju mentorira da bi je poučio, podržao i potaknuo njezin profesionalni razvoj. Sinclair (2003) školskog mentora vidi kao iskusnog i uspješnog stručnjaka koji svojevoljno preuzima odgovornost za podršku i poticanje profesionalnog rasta i razvoja neiskusnijeg kolege, gradeći odnos uzajamne dobrobiti. Portner (2008) ističe kako je glavna mentorova zadaća poticati razvoj profesionalnost učitelja početnika usmjeravajući ga na stjecanje sposobnosti za donošenje kvalitetnih odluka vezanih uz učenje, poučavanje i interpersonalne odnose u obrazovnom okruženju.

Wang i Odell (2002, 2007) u pregledu pristupa mentorstvu utvrdili su kako se oni prema teorijskoj orijentaciji mogu svrstati u tri šire skupine. Jedno je humanistička orijentacija koja u prvi plan stavlja emocionalnu podršku mentoriranom početniku kako bi lakše prebrodio «šok stvarnosti». Programi za usavršavanje mentora proistekli iz ove orijentacije usmjereni su na razvoj komunikacijskih vještina, posebice davanje konstruktivne povratne informacije te na supervizijske tehnike. Osnovni je cilj tog pristupa mentoriranju olakšavanje prilagodbe na školsku kulturu, a manje se pažnje posvećuje razvoju nastavnčkih kompetencija i kapaciteta za poticanje promjena u obrazovnom kontekstu. Mentor tako postaje savjetovatelj koji početniku pomaže u prepoznavanju i rješavanju unutrašnjih sukoba, prepoznavanju vlastitih potreba i građenju samopouzdanja. U tom pristupu uspješan mentor nastoji razviti skladan odnos s početnikom

kako bi mu osigurao emocionalnu i socijalnu podršku, dok je odgovornost za planiranje sadržaja i procesa poučavanja prepuštena većim dijelom početniku. Stoga je važno da mentor ima dobro razvijene interpersonalne i komunikacijske vještine.

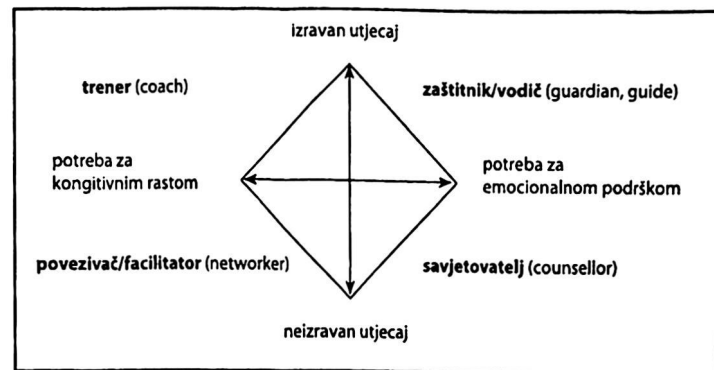
Druga orijentacija ima značajke zanatskog naukovanja te je ponajprije usmjerena na podršku vezanu uz tehnička pitanja izvedbe nastave. Glavne metode učenja su promatranje, modeliranje, demonstracije i refleksije vlastite izvedbe. Mentor je stručni vodič ili trener koji pomaže učitelju početniku u razvoju praktičnih vještina i primjeni kontekstualiziranih znanja potrebnih za postizanje očekivanih ishoda učenja kod učenika određene razine i profila.

Treća orijentacija polazi od temeljnih postavki kritičke konstruktivističke teorije prema kojoj je nužno konstantno kritičko preispitivanje postojeće prakse i građenje novih pristupa utemeljenih na usporedbi vlastitog iskustva i novih spoznaja iz okoline. tom pristupu naglasak je na kritičkom razmišljanju, analizi problema te preispitivanju i objašnjavanju učinaka pojedinih nastavnih postupaka. Mentor pomaže učitelju početniku u preispitivanju njegova ponašanja te ga potiče na razmišljanje o mogućnostima poboljšanja postojeće prakse. Valja istaknuti da se u praksi opisani pristupi mentoriranju rijetko nalaze u čistom obliku. Na te se orijentacije često gleda kao na komponente mentorske uloge koja se mijenja ovisno o razvojnoj fazi samog početnika.

U literaturi o mentorstvu (npr. Boreen i sur., 2009; Portner, 2008; Fischer, 2008; Tomilson, 1995) autori najčešće navode tri do pet mentorskih funkcija i uloga. Cjelovit model mentorskih funkcija u profesionalnom razvoju izložio je Clutterbuck (Clutterbuck Lane, 2004) koji četiri ključne mentorske uloge smješta u dvodimenzionalni prostor definiran dimenzijom potreba i dimenzijom utjecaja. Dimenzija potreba omeđena je kao krajnjim točkama potrebom za emocionalnom podrškom i potrebom za kognitivnim rastom odnosno razvojem kompetencija. Dimenzija utjecaja omeđena je točkama izravnog ili direktivnog i neizravnog ili nedirektivnog utjecaja. Povezivanjem tih dimenzija dolazi se do četiri mentorske uloge koje su određene načinom utjecaja i vrstom potreba koje zadovoljavaju.

Na Slici 3.2. grafički je prikaz tih dimenzija i pripadajućih mentorskih uloga. U zagradama su ostavljeni engleski nazivi budući da naša terminologija u tom području nije sasvim ustaljena niti općenito prihvaćena.

Slika 3.2. Dimenzioniranje mentorskih funkcija (prema Clutterbucku, 2004)



Mentor koji svoju glavnu zadaću vidi u izravnom utjecaju na kognitivni rast početnika i razvoj njegovih kompetencija naziva se trenerom. U ulozi *trenera* mentor potiče početnika da iskuša nove vještine, promatra njegovu izvedbu, daje mu povratnu informaciju i djeluje kao kritički prijatelj. U obrazovnom kontekstu ta se uloga ponekad naziva i ulogom *refleksivnog tutora* koji početniku daje podršku u širenju repertoara vještina poučavanja, produbljivanju razumijevanja gradiva, upućivanju na različite izvore informacija o nastavnim materijalima te u razvoju ostalih profesionalnih vještina vezanih uz upravljanje razredom, suradnju s kolegama i organizacijskim procesima u školi. U ovoj ulozi mentor često preuzima funkciju modela koji demonstrira primjenu različitih strategija i tehnika, dijeli s početnikom svoja iskustava, analizira s njim konkretne primjere iz radnog okruženja te ga potiče na refleksiju, kao najbolji način za preuzimanje odgovornosti za unapređenje vlastite prakse. Glavna mentorska zadaća u toj ulozi jest postupno smanjenje početnikove ovisnosti o mentorskim savjetima razvojem refleksivnih vještina te poticanje na preuzimanje pune odgovornosti za vlastite profesionalne odluke i postupke.

Izravan utjecaj u davanju emocionalne podrške vezan je uz ulogu *zaštitnika* koji vodi brigu da početnik ne počini ozbiljnu pogrešku koja bi mogla narušiti njegov osobni integritet i osjećaj vlastite vrijednosti. U obrazovnom kontekstu ta se uloga naziva i ulogom *vodiča*, čija je glavna zadaća poticanje definiranja profesionalnih ciljeva, upućivanje na potencijalne profesionalne rizike i načine suočavanja s njima, te upoznavanje s organizacijskim pravilima i normama, administrativnim procedurama i načinom donošenja odluka.

Neizravan utjecaj u davanju emocionalne podrške ostvaruje se u ulozi *savjetovatelja*, koja se u obrazovnom kontekstu ponekad naziva i ulogom davatelja socijalne podrške. Ključni zadaci u toj ulozi jesu: uspostava međusobnog povjerenje i poštovanja, razumi-

jevanje potreba i stavova mentorirane osobe, građenje njezina samopouzdanja, poticanje na otvoreno iznošenje ideja i istraživanje osobnih promjena te ublažavanje radnog stresa i omogućavanje emocionalnog rasterećenja.

Neizravno poticanje kognitivnog rasta stavlja mentora u ulogu *povezivaca ili facilitatora* koji pomaže početniku u građenju kontakata s drugim ključnim osobama u okolini te u razumijevanju važnosti neformalnih mreža za kolegijalnu podršku i profesionalan razvoj.

U obrazovnom kontekstu spominje se i peta mentorova funkcija *utvrđivanja napretka* koja pretpostavlja mentorski kapacitet za sustavno analitičko opažanje i prikupljanje podataka o početnikovim potrebama i stilovima učenja, o napredovanju u stjecanju specifičnih profesionalnih vještina, o razvoju nastavnčkih kompetencija, o načinu suočavanja i razini samopouzdanja u rješavanju pojedinih problema, o učinkovitosti u ostvarenju postavljenih ciljeva poučavanja, o snalaženju u specifičnoj školskoj formalnoj i neformalnoj kulturi te o početnikovoj osjetljivosti na obilježja društvene zajednice u kojoj je škola smještena. Ta se uloga u literaturi često spominje i kao potencijalni izvor unutrašnjeg konflikta za mentora budući da od njega zahtijeva prijelaz iz pozicije pomagača u ulogu ocjenjivača. Autori smatraju kako se tenzija između tih dvaju aspekata mentorske uloge ne može u potpunosti ukloniti, ali se primjerenom edukacijom može ublažiti, i to usmjerenjem mentora na preuzimanje odgovornosti u području formativnog utvrđivanja praćenja napretka učitelja početnika, dok glavnu odgovornost za sumativnu procjenu treba vezati uz vanjske neovisne evaluatore, sveučilišne nastavnike ili predstavnike prosvjetnih vlasti (npr. Fransson, 2010; Tillema, 2010; Tillema i sur., 2011).

U svakom slučaju, važno je naglasiti kako mentora valja razlikovati od drugih srodnih profila stručnjaka s kojima se učitelji susreću u cijelom rasponu svoje profesionalne karijere. Riječ je o obrazovnim ekspertima koji se mogu pojavljivati u ulozi evaluatora, supervizora i savjetnika. Glavna zadaća evaluatora jest procijeniti učiteljev kapacitet za samostalno obavljanje nastavnčkog poziva, a u pravilu je provode obrazovni eksperti koje imenuju prosvjetne vlasti. Portner (2008) navodi sljedeće razlike između uloge mentora i uloge evaluatora:

- mentorstvo je kolegijalno, a evaluacija formalna i hijerarhijska
- mentoriranje je kontinuirani proces, a evaluacija jednokratna događaj nakon unaprijed propisanog razdoblja uvođenja
- mentor je usmjeren na razvoj autonomnosti i poboljšanje vještina učitelja, a evaluacija se bavi procjenjivanjem kompetencija
- mentorovi su podaci povjerljivi, a evaluacija se sastoji u davanju javne ocjene, uz izdavanje dopusnice
- mentorima podaci služe za refleksiju, a evaluatorima za prosudbu
- tijekom mentoriranja procjena uspješnosti je formativna, a evaluacija je sumativna
- u procesu mentoriranja procjene o vlastitom napredovanju donosi sam učitelj početnik uz podršku mentora, a u postupku evaluacije prosudbu donose vanjski evaluatori.

Supervizor je osoba osposobljena u davanju individualne ili grupne podrške učiteljima u rješavanju profesionalnih dilema i prepreka, kako bi se ostvarili određeni profesionalni, osobni i organizacijski ciljevi supervizirane osobe. Supervizija je proces specifičnog učenja i razvoja koja omogućuje stručnjacima praktičarima da steknu nove profesionalne uvide preko vlastitog iskustva. Pritom sam supervizor najčešće dolazi iz druge ustanove sličnog profila i uspostavlja supervizijski odnos s osobama istog ili sličnog profesionalnog iskustva, u pravilu u višim fazama profesionalnog razvoja. Možemo ga promatrati i kao sljednika mentora (Ajduković i Cajvert, 2004).

Savjetnik je pak ekspert iz istog ili srodnog područja, koji u školi djeluje kao stručni suradnik (psiholog, pedagog, socijalni radnik, logoped, socijalni pedagog, rehabilitator, knjižničar) ili dolazi iz neke referentne specijalizirane ustanove (centar za socijalnu skrb, savjetovalište za mentalno zdravlja djece), kojem se učitelj praktičar obraća za pomoć u rješavanju nekog konkretnog problema s kojim se suočava u školskoj praksi (problemi u dječjem ponašanju, specifične teškoće u učenju, obrazovni podbačaj, razvojne smetnje).

U literaturi o kompetencijama uspješnih mentora nema usklađene taksonomije, ali se navode sljedeće četiri skupine ključnih osobina: profesionalne kompetencije i iskustvo, interpersonalne kompetencije, komunikacijske vještine te osobine ličnosti i uvjerenja (npr. Brajković, 2007; Valenčić-Zuljan i sur., 2007; Field, 2005; Clutterbuck i Lane, 2004). Te su kompetencije sažeto prikazane u Tablici 3.2.

Tablica 3.2. Kompetencije uspješnih mentora

Kategorija	Specifična znanja, vještine i osobine
Profesionalne kompetencije i iskustvo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• iskustvo i cijenjenost praktičara s dobrim poznavanjem teorijskih osnova učenja i poučavanja, znanjem o planiranju kurikula, dubinskim razumijevanjem predmetnoga gradiva, s širokim repertoarom strategija poučavanja i provjere učeničkog postignuća</li> <li>• sposobnost dubinske analize razrednih i organizacijskih procesa</li> <li>• uspješno primjenjivanje vještine upravljanja razredom</li> <li>• utemeljenost prakse na vrijednosnom pristupu usmjerenom na učenika</li> <li>• motiviranost za uvođenje inovacija u školsku praksu utemeljenih na akcijskim istraživanjima i refleksivnoj praksi</li> <li>• spremnost na suradnju i povezivanje s kolegama i ostalim sudionicima obrazovnog procesa (upravom, roditeljima, vanjskim stručnjacima)</li> <li>• poznavanje obilježja i dinamike profesionalnog razvoja učitelja</li> <li>• sposobnost kritičke refleksije o vlastitoj praksi</li> <li>• jasnoća ciljeva, organizacijske vještine i učinkovito upravljanje vremenom</li> </ul>

Interpersonalne kompetencije	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sposobnost uspostave poticajne, dinamičke i suradničke atmosfere</li> <li>• sposobnost prepoznavanja i primjerenog odgovaranja na uočena emocionalna stanja i profesionalne potrebe učitelja početnika</li> <li>• prihvaćanje različitosti u mišljenjima, osjetljivost za sociokulturne različitosti te sposobnost za konstruktivno rješavanje konfliktnih situacija</li> <li>• mogućnost procjene dosegnute razvojne razine početnika i mogućnost prilagodbe na pojedine faze mentorskog procesa</li> <li>• mogućnost razgraničenja uloge mentora i drugih srodnih uloga koje nadilaze okvir mentorskog odnosa (terapeuta, roditelja)</li> <li>• spremnost na suradnju i povezivanje s kolegama i ostalim sudionicima obrazovnog procesa (upravom, roditeljima)</li> </ul>
Komunikacijske vještine	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vještine uspostave i održavanja međusobnog povjerenja i otvorenosti</li> <li>• vještine davanja konstruktivnih povratnih informacija</li> <li>• vještine aktivnog slušanja</li> <li>• vještine postavljanja poticajnih pitanja</li> <li>• jasnoća i dobra strukturiranost izlaganja</li> <li>• pokazivanje predanosti i entuzijazma za mentorski rad</li> </ul>
Osobine ličnosti i uvjerenja	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ekspertnost u svom području</li> <li>• osobni integritet</li> <li>• predanost radu i posvećenost zanimanju</li> <li>• empatičnost</li> <li>• pouzdanost</li> <li>• diskretnost</li> <li>• strpljivost i upornost</li> <li>• tolerantnost</li> <li>• duhovitost</li> <li>• spremnost na cjeloživotno učenje</li> <li>• fleksibilnost, otvorenost za inovacije</li> <li>• interes za mentoriranje</li> </ul>

Uz glavne mentorske kompetencije Boreen i sur. (2009) daju i neke praktične preporuke o obilježjima mentora u odnosu na obilježja početnika, za koja smatraju da mogu osigurati veću učinkovitost mentorskog procesa. Prema njima, poželjno je da:

- učitelj mentor ima barem četiri do pet godina učiteljskog iskustva. Naime, prije tog vremena potencijalni je mentor još uvijek u fazi naprednog početništva i ne može se lako usmjeriti na mentorske zadaće.
- učitelj mentor poučava isti predmet i na istoj razrednoj razini kao i početnik. Na taj način lakše će djelovati kao tutor za poučavanje određenog predmeta i bolje poznaje razvojna obilježja učenika određenog uzrasta.
- razred učitelja mentora bude smješten u blizini početnikova. Fizička blizina mentora i početnika važna je jer je tako mentor lakše dostupan početniku i neposredno nakon svakog nastavnog sata mogu izmijeniti zapažanja i ideje.
- učitelj mentor bude najmanje osam godina stariji od početnika. Ta se dobna razlika preporučuje zato što je dobro da početnik percipira mentora kao iskusnijeg

stručnjaka na kojeg se može osloniti. Razlika u godinama ne smije biti ni prevelika, kako se mentorski odnos ne bi pretvorio u roditeljski.

- postoji razmjerna kompatibilnost između individualnih osobina kao što su rod i kulturno porijeklo.

No, drugi autori navode kako su od tih obilježja za kvalitetno mentorstvo važnije opće mentorske osobine poput dobrih komunikacijskih vještina, ugled i vjerodostojnost među kolegama i službenicima, dobri rezultati u nastavi te entuzijazam i spremnost na cjeloživotno učenje.

Na kraju valja napomenuti da mentorova učinkovitost ne ovisi samo o njegovim osobinama i kompetencijama, odnosno o uskladenosti njegovih osobina s nekim obilježjima početnika već da uspješno mentoriranje ovisi i o osobinama ličnosti i kompetencijama mentorirane osobe. Clutterbuck (Clutterbuck i Lane, 2004) u metaanalizi istraživanja koja se bave obilježjima mentoriranih osoba kao činiteljima učinkovitog mentoriranja, navode da je prije rasprave o specifičnim kompetencijama važno prepoznati položaj mentorirane osobe u psihološkom prostoru određenom s dvije dimenzije: prethodnim iskustvom s mentorima uključujući i inicijalno obrazovanje te sa spremnošću za daljnje učenje. Ako mentorirana osoba ima potrebu i motivaciju za kontinuiranim usavršavanjem, te je u prethodnim fazama profesionalnog razvoja imala povoljna iskustva s mentorima, takav sklop činitelja bit će dobra podloga za razvoj uspješnoga mentorskog odnosa.

Clutterbuck poželjne osobine i kompetencije mentorirane osobe grupira u tri skupine s obzirom na pojedine faze procesa mentoriranja: fazu prvog kontakta, fazu održavanja odnosa, fazu profesionalnog sazrijevanja i izlaženja iz mentorskog odnosa.

Tako u fazi prvog kontakta ističe kako je za mentoriranu osobu poželjno da:

- ima razvijeno samopoštovanje, ali i poštovanje prema drugima
- prepoznaje područja rada na koja se želi usmjeriti te da se ponaša proaktivno i inicira teme s mentorom
- ima razvijene komunikacijske vještine aktivnog slušanja i jasnog artikuliranja svojih ideja i očekivanja.

U fazi razvijanja i održavanja odnosa za mentoriranu osobu poželjno je da:

- bude motivirana za učenje i spremna prihvatiti pouku iskusnijeg od sebe
- zahtijeva od svog mentora kritičko preispitivanje dostupnih informacija u svjetlu neposrednog iskustva, ali isto tako i da zna kako prijeći preko osjetljivih pitanja koja bude osjeća ne lagode i nesigurnosti
- pažljivo priprema teme koje želi otvoriti tijekom razgovora s mentorom te da nakon susreta dubinski razmišlja o stečenim spoznajama, kao i da preispituje svoje motive, uvjerenja, vrijednosti i postupke
- pridonosi otvorenosti komunikacije, jasno izražavajući svoje strahove, sumnje, iznoseći svoja mišljenja te postavljajući pitanja o nejasnoćama.

U fazi stjecanja profesionalne zrelosti i napuštanja mentorskog odnosa za mentoriranu osobu poželjno je da:

- sazrijevajući shvati koji su mentorovi ciljevi i motivi te da postupno preuzme aktivnu ulogu u pomaganju mentoru u mentoriranju
- nauči prihvaćati vanjske povratne informacije ne kao kritiku, već kao sredstvo za unapređenje vlastitih kompetencija, te da razvije vještine davanja konstruktivnih povratnih informacija samom sebi, poput: *što sam naučio iz vlastite pogreške*
- razvije samopouzdanje, profesionalnu dogovornost i neovisnost u odlučivanju, ali i prepozna važnost korištenja različitih izvora informacija i podrške u okolini
- odaje priznanje i zahvalnost mentoru za dobru podršku, ali i bude spremna na to da se oduži tako što će jednom i sama postati mentor.

Dakle, govoreći o pretpostavkama za realizaciju učinkovitog mentoriranja, nužno je prepoznati i razvijati mentorov kapacitet za mentoriranje, ali je podjednako važno osvijestiti i prepoznati kakvi su u tom pogledu motivi, potrebe i mogućnosti mentorirane osobe.

### 3.2. Specifični zadaci mentora u mentoriranju studenata na školskoj praksi

Mentoriranje studenata tijekom školske prakse postavlja pred mentora neke specifične zadatke u odnosu na mentoriranje učitelja početnika. Školska praksa odvija se u kraćim razdobljima tijekom inicijalnog razdoblja, tako da školski mentor ne prati studenta kontinuirano tijekom cijelog inicijalnog obrazovanja, već radi s njim nekoliko tjedana, nakon čega se student ponovno vraća u nastavu. Okvir za djelovanje mentora tijekom školske prakse su ciljevi kurikula i očekivani ishodi definirani programom inicijalnog obrazovanja. Za razliku od mentora učitelja početnika koji razmjerno samostalno planira proces uvođenja početnika u nastavnički posao, od mentora školske prakse očekuje se da surađuje sa sveučilišnim nastavnicima zaduženim za organizaciju te nastave. Sveučilišni nastavnik koji je uključen u odvijanje sveučilišne prakse predstavlja poveznicu između studentovih aktivnosti u školi i akademskih aktivnosti na fakultetu. Mentor stoga treba od samog početka mentoriranja studenta biti u dodiru s voditeljem školske prakse te s njim usuglasiti okvirni plan za provedbu prakse, upoznati se s glavnim područjima o kojima je student stekao određena znanja tijekom slušanja metodičkih kolegija. Tijekom provedbe prakse mentor obavještava voditelja prakse o provedbi plana te najčešće na kraju same prakse organizira posjet voditelja školi, kako bi mogao provjeriti studentovo ponašanje u realnoj situaciji poučavanja te zajedno s mentorom evaluirati studentovo postignuće i provjeriti mentorsku radnu mapu s evidencijom o provedbi planiranih aktivnosti.

Mentoriranje studenata na školskoj praksi obuhvaća pripremu za mentorski rad te tri faze procesa mentoriranja tijekom kojih mentor na početku vodi studenta pružajući mu značajnu podršku kako bi ga u kasnijim fazama postupno potaknuo na samostalnost i preuzimanje odgovornosti za poučavanje (npr. Tomilson, 1995; Boreen i sur., 2009; Open University).

Mentoriranje studenata započinje pripremnim susretom s ciljem prepoznavanja studentovih kapaciteta i potreba. Tijekom tog susreta mentor utvrđuje prethodno studentovo iskustvo u obrazovnom okruženju, te njegove individualne potrebe i očekivanja, na temelju čega zajednički planiraju individualni program rada i glavne teme na koje će se usmjeriti tijekom predviđenog razdoblja školske prakse. Primjerice teme mogu biti određene kao: planiranje i provedba specifičnih nastavnih metoda i tehnika kao što je suradničko učenje ili projektna nastava, poticanje samoreguliranog učenja te davanje povratnih informacija na domaće zadaće ili tehnike formuliranja razrednih pravila. Individualni program rada uključuje i definiranje specifičnih ciljeva za svaki mentorov susret sa studentom te dokumentiranje realiziranim ishodima susreta i studentovim napredovanjem. Pri planiranju rada sa studentom valja voditi računa o njegovu području približnog razvoja, tako da se planirane aktivnosti percipiraju kao izazovne i motivirajuće, ali i ostvarive uz mentorovu podršku. Na tom susretu sa studentom mentor treba provjeriti i upute koje je student dobio od voditelja studentske prakse o vođenju dnevnika školske prakse i dokumentaciju koju student treba prikupiti i priložiti kao dokaz o svojim aktivnostima.

1. *Faza opservacijskog učenja prema modelu.* Prva faza rada sa studentom u školi jest razdoblje upoznavanja studenta sa školskim okruženjem i u njoj mentor preuzima ulogu vodiča kroz nastavni proces, pri čemu je glavni zadatak usmjeravanje studentskog opažanja nastavnih aktivnosti koje mentor demonstrira. Student treba biti upoznat s ciljem svakog susreta s mentorom kako bi se mogao usmjeriti na specifične elemente izvedbe određenih aktivnosti te analizirati postignute učinke. Najčešće teme na koje se student usmjerava u toj fazi školske prakse jesu praćenje primjene pravila i običaja razredne zajednice i škole kao organizacije, strategije za pridobivanje pažnje cijelog razreda te opažanje učeničkih postignuća. Od početka školske prakse mentor treba, uz davanje stručne podrške studentu u primjeni strategija i tehnika poučavanja i evaluaciji ishoda učenja, upoznavati ga i s organizacijskom kulturom škole te profesionalnim etičkim načelima i vrijednostima, kao što su predanost i entuzijizam za nastavnički rad, poštovanje i građenje povjerenja s učenicima i kolegama, profesionalna osjetljivost za potrebe učenika, obitelji i zajednice te spremnost za zastupanje djetetovih najboljih interesa.

Bez obzira na temu svaka sekvenca opažanja treba unaprijed biti pažljivo planirana tako da studentu bude sasvim jasno koga treba opažati (pojednog učenika ili grupu) i kada treba opažati (na početku ili na kraju nastavnog sata, fazama prijelaza s teme na temu, učenike za vrijeme grupne rasprave ili tijekom provjeravanja razumijevanja).



Napokon, mentor treba uputiti studenta kako da opaža dogovorenu sekvencu ne ometajući pritom poučavanje te kako da s pomoću unaprijed strukturiranog predloška bilježi čestotnost i vrstu određenog ponašanja uz zapisivanje komentara o uzrocima i posljedicama opaženih postupaka učitelja i učenika.

Opažanje iskusnog učitelja može kod neiskusne osobe stvoriti pogrešan dojam o tome da je riječ o aktivnosti koja se odvija glatko i ne zahtijeva visok napor i složene vještine. Stoga je u toj fazi posebno važno planirati dovoljno vremena za razgovor sa studentom, koji se obično provodi u dva koraka. U prvom koraku student obavještava o tome koje je planirane elemente nastavnog procesa tijekom opažanja prepoznao, a u drugom koraku mentor ga upoznaje sa svojom perspektivom i svojim načinom razmišljanja, o tome kakve je zahtjeve pred njega postavila određena nastavna aktivnost te jesu li njegova očekivanja o ishodima te aktivnosti bila ispunjena, po čemu se to može prepoznati, te kako bi se sljedeći put izvedba mogla poboljšati. Pritom je važno da student bude izložen i onim situacijama u kojima se mentor susreće s teškoćama u prezentaciji gradiva ili s učeničkim ponašanjem koje ometa nastavu te da otvoreno sa studentom analizira svoje pogreške u planiranju poučavanja ili neprikladne reakcije. Na taj način student se senzibilizira za svrhu i značenje evaluacije vlastite prakse, te može promatrati kako se provodi samevaluacija i refleksivni pristup poučavanju.

2. *Faza iskustvenog učenja posredstvom zajedničkog poučavanja.* To je prijelazna faza u kojoj se student uključuje u nastavni proces te neposredno uz mentora sudjeluje u poučavanju. U toj fazi zajedničkog rada mentor treba pažnju usmjeriti na zajedničko planiranje i evaluaciju ishoda poučavanja budući da su to za opažača skrivene aktivnosti. Njihovu važnost i složenost student kao promatrač nastavnog procesa u razredu nije mogao izravno uočiti u mentorovu poučavanju. Tijekom zajedničkog planiranja mentor i student dogovaraju se o tome tko će biti odgovoran za izvedbu pojedine nastavne aktivnosti, pri čemu student odabire specifične aktivnosti koje želi uvježbati (primjerice voditi grupnu raspravu s učenicima), dok mentor vodi računa o tome da ostali aspekti nastave funkcioniraju prema planu (početak nastavnog sata, preuzimanje nastave nakon sekvence u kojoj poučava student). U slučaju da student treba pomoć tijekom izvedbe planirane aktivnosti (npr. učenici okreću raspravu u neplaniranom smjeru), mentor diskretno interwenira kako bi se planirani ciljevi te sekvence učinkovito ispunili. Najčešće teme na kojima student i mentor rade u ovoj fazi su: specifične strategije i tehnike poučavanja, razredna dinamika i tehnike postavljanja pitanja za provjeru razumijevanja te prema potrebi dodatno razjašnjavanje gradiva učenicima. Mentorovi su zadaci u toj fazi: poticanje studenta na aktivno uključivanje u sve tri faze procesa poučavanja – planiranje, izvedbu i evaluaciju, raspravljanje o razlozima za primjenu određenih nastavnih metoda u svrhu ostvarivanja specifičnih ciljeva poučavanja, podupiranje studenta u iznošenju ideja o izvedbi nastave, fleksibilno prilagodavanje svoje razine uključenosti u izvedbu poučavanja ovisno o procjeni studentove učinkovitosti, postupno poticanje studenta u preuzimanju sve složenijih zadataka tijekom zajedničkog

kog poučavanja te predviđanje dovoljnoga vremena neposredno nakon zajedničkog poučavanja za zajedničku refleksiju o provedbi nastavne aktivnosti s naglaskom na studentovu iskustvu sudjelovanja u nastavi. Hagger i McIntire (2006) predlažu da se zajednička refleksija nakon nastavnog sata provede u tri koraka.

- Prvi korak treba biti posvećen analizi odvijanja procesa zajedničkog poučavanja pri čemu je polazište za refleksiju studentov doživljaj vezan uz nastavno iskustvo i percepcija vlastite učinkovitosti. Mentor najprije postavlja pitanje o tome kako se student osjećao tijekom poučavanja te je li zadovoljan postignutim odnosno čime nije zadovoljan. Nakon toga mentor zajedno sa studentom razmatra svoje bilješke napisane uz izvedbe nastave koje se odnose na plan, materijale, učeničke uratke, koje studentu pomažu u razjašnjavanju njegove učinkovitosti. Na kraju na temelju studentovog subjektivnog doživljaja i vlastitih zapažanja mentor komentira studentovo poučavanje na način da najprije ističe one elemente studentova poučavanja koji su bili uspješno izvedeni, a tek zatim daje primjedbe vezane uz postupke koji su se mogli izvesti drugačije.
- U drugom dijelu zajedničke refleksije mentor i student zajednički sintetički evaluiraju nastavni sat te definiraju opće preporuke za promjenu. U tom dijelu refleksije važno je otvoriti i raspravu o studentovim mogućim pogrešnim predodžbama o vlastitoj ulozi učitelja i ulozi učenika.
- U trećem koraku refleksije student i mentor dogovaraju plan daljnje aktivnosti i bilježe konkretne mjere koje će studentu pomoći da postigne napredak u poučavanju. Pritom se definiraju kratkoročni realistični koraci u postizanju cilja te pokazatelji i kriteriji učinkovitosti.

3. *Faza refleksivnog učenja putem preuzimanja odgovornosti.* U trećoj fazi mentorskog rada sa studentom mentor prepušta studentu samostalno planiranje i izvedbu određenih sekvenci poučavanja, najprije na razini provedbe specifične aktivnosti u trajanju od desetak minuta pa sve do samostalne izvedbe nastavnog sata. U toj fazi otvaraju se teme vezane uz učinkovitost i svrsishodnost pojedinih tehnika poučavanja za poticanje motivacije za učenje, prepoznavanje različitih učeničkih stilova učenja i individualnih potreba učenika, te upotreba strategije za otkrivanje prepreka u učenju, kao što su nedovoljno predznanje, nedostatak djelotvornih strategija učenja ili pogrešne naivne učeničke predodžbe o predmetnom gradivu. Na kraju te faze u pravilu se organizira posjet sveučilišnog nastavnika koji izravno može promatrati studenta «na djelu» te razgovarati s njim i njegovim mentorom o uspješnosti realizacije postavljenog plana školske prakse.

Nakon završetka školske prakse mentor i student pripremaju se za završni razgovor koji se najčešće provodi desetak dana nakon posljednjeg susreta. U pripremi za taj razgovor mentor proučava svoju dokumentaciju o studentu, njegov dnevnik s prakse, razgovara s kolegama koji su dolazili u doticaj sa studentom tijekom boravka u školi te se prema potrebi konzultira s voditeljem školske prakse o sljedećim koracima u profesionalnom razvoju studenta u nastavku inicijalnog obrazovanja. Student se priprema

za razgovor analizirajući dnevnik s prakse, pregledavajući i organizirajući prikupljenu dodatnu dokumentaciju te pišući završnu sumativnu kritičku refleksiju o svojem iskustvu i ostvarenim ciljevima početnog plana školske prakse.

Tijekom završnog razgovora mentor i student razgovaraju o razini ostvarenih studentovih postignuća tijekom prakse, prepoznaju područja u kojima je student ostvario najveći napredak i postigao dobre rezultate, ali područja u kojima student treba upotpuniti svoja teorijska znanja i dodatno razviti nastavničke vještine. Tijekom tog razgovora mentor upoznaje studenta i s nacrtom svog izvješća koje će uputiti voditelju školske prakse s konkretnim preporukama za planiranje daljnjeg rada na profesionalnom razvoju studenta (prema Open University, *Openlearning resource*, 2011).

### 3.3. Proces mentoriranja i mentorske vještine

Kada se u nekoj djelatnosti ima u vidu da je za ostvarenje određenog cilja potrebno vrijeme, koristi se pojam *proces* kako bi se opisala promjenljivost fenomena tijekom ostvarenja tog cilja. Promjenljivost se najčešće odnosi na interakcije i aktivnosti te načine njihove izvedbe u različitim razdobljima. Stoga se uz pojam *proces* vezuju faze kako bi se mogla opisati različitost u pojedinim razdobljima te logika njihova slijeda. Isto razumijevanje procesa može se primijeniti i kod mentoriranja učitelja početnika. Tu se radi o razvojnem procesu u koji su uključene dvije osobe, dva stručnjaka – jedan na početku svoje profesionalne karijere, a drugi s višegodišnjim iskustvom. Svrha tog povezivanja jest razvoj mentorskog odnosa, podrška profesionalnom razvoju učitelja početnika te razvoj mentora u području mentoriranja. Promjene koje se događaju u mentorskom odnosu najbolje to oslikavaju. Dobar mentorski odnos predstavlja sigurno i povjerljivo okruženje u kojem se oba stručnjaka mogu izlagati riziku otvaranja, pokazivanja neznanja, iskušavanja novih načina rada te uzajamnog učenja. Kako bi odnos dostigao tu razinu, i mentor i mentorirani moraju u njega ulagati.

Proces mentoriranja uključuje nekoliko faza u kojima mentor svoj način vođenja stručnjaka početnika uskladuje s njegovim potrebama i mogućnostima. Pregled literature pokazuje kako se na proces mentoriranja gleda uglavnom kroz tri do četiri faze (O'Mahony i Matthew, 2005; Zachary, 2000). Opširnije će biti predstavljen model razvoja mentorskog odnosa koji su ponudili O'Mahony i Matthew (2005). Taj model naglašava da mentorski odnos prolazi kroz tri faze, a odabran je stoga što povezuje razvoj mentorskog odnosa s vještinama mentora. U prvoj fazi mentor pomaže učitelju početniku u vezi s njegovim mjestom i zadacima u modeliranju profesionalnih vještina, stjecanju vlastitih iskustava i načina rada te promatranje učitelja početnika u radu i davanje povratne informacije. U drugoj se fazi učitelj početnik počinje razvijati kao refleksivni praktičar. Više se oslanja na vlastite vještine i kompetencije, a umjesto konkretnih savjeta, povratna informacija od mentora je usmjeravana na razvoj vještina refleksije i

samevaluacije. U trećoj fazi učitelj početnik može samostalno pronalaziti rješenja za probleme i izazove s kojima se susreće u svojoj svakodnevnoj praksi, a mentor je partner u raspravi te izvor socijalne i emocionalne podrške. U toj fazi započinje redefiniranje njihova odnosa iz odnosa mentor – mentorirani u odnos kolega – kolega. Sažeto je to prikazano u Tablici 3.3.

Tablica 3.3. Prikaz dinamike odnosa mentor – mentorirani i njihova ponašanja (prilagođeno prema Department of Education and Early Childhood Development, 2010).

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 međuo-visni.
<b>Mentor:</b> <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> <b>Mentorirani:</b> <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>	<b>Mentor:</b> <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> <b>Mentorirani:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>samopouzdan i kreativan</li> <li>koristi se refleksijom</li> </ul>	<b>Mentor i mentorirani:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>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> </li> </ul>
mentor proaktivan	↙ ↘	mentorirani proaktivan
mentorirani responsivan	↗ ↖	mentor responsivan

Vidljivo je da se u različitim fazama mentorskog odnosa mentor i mentorirani koriste različitim ponašanjima te da, sažeto gledajući, mentorova aktivnost i doprinos u vremenom opadaju, a uključenost i doprinos učitelja početnika rastu. Kako ćemo se u

nastavku ovog poglavlja baviti mentorovim vještinama, posebno je značajno povezati navedena mentorova ponašanja u skupine ponašanja ili vještine, ali istodobno i naglasiti da se jedno ponašanje može javljati u više vještina. Primjerice, postavljanje pitanja temeljna je vještina koja sudjeluje u izgradnji drugih vještina, a ne samo komunikacijskih. U slučaju predstavljenog modela radi se o vještinama razvijanja, održavanja i završavanja mentorskog odnosa (mentor izgrađuje povjerenje i povjerljivost, prihvaća i odaje priznanje, daje profesionalnu podršku, pomaže, modelira, redefinira odnos), komunikacijskim vještinama (postavlja pitanja, vodi dijalog, reflektira, daje povratnu informaciju) te vještinama savjetovanja i vođenja (savjetuje, vodi, objašnjava, dijeli iskustvo, nudi ideje, demonstrira, potiče samostalnost i refleksiju). Kao što je vidljivo, za razvoj mentorskog odnosa mentoru su potrebne specifične vještine koje često ne pripadaju u skupinu njegovih profesionalnih nastavnih vještina, odnosno kompetencija, nego se češće i više povezuju s kompetencijama stručnjaka pomažućih zanimanja. Upravo o tome govori Tomlinson (1995) kad pokušava procese koji se javljaju tijekom razvoja mentorskog odnosa između mentora i učitelja početnika razumjeti sagledavajući sličnosti i razlike između savjetovanja i mentoriranja. Naglašava kako je savjetovanje usmjereno na poticanje osobnog razvoja osobe koja dolazi s određenim problemom, postavljanjem osobnih ciljeva i očekivanja. Za razliku od savjetovanja mentoriranje učitelja početnika usmjereno je na poticanje profesionalnog razvoja prihvaćanjem ciljeva koji su već postavljeni od specifičnog obrazovnog sustava u koji se novi učitelji uključuju, te na postavljanje ciljeva vlastitog profesionalnog razvoja vezanih uz te vanjske ciljeve. U pravilu, početnici u bilo kojem zanimanju, u bilo kojem području, nemaju potpuno razumijevanje ciljeva zanimanja, odnosno područja djelovanja te u skladu tim ne mogu jasno postavljati ni ciljeve osobnoga profesionalnog razvoja. Nadalje, savjetovanje je usmjereno na postizanje klijentova zadovoljstva, a mentoriranje više na podršku u uvježbavanju i primjeni određenih profesionalnih kompetencija te procjenu kvalitete praktičnog djelovanja početnika. Stoga treba imati na umu da iako se u procesu razvoja mentorskog odnosa mentor može koristiti istim vještinama i metodama rada usmjerenim na pomoć, podršku, vođenje i razvoj odnosa s mentoriranim, kao savjetnik tijekom savjetovanja, to ipak nisu ni približno slični procesi.

Imajući sve navedeno u vidu, u nastavku ovog poglavlja bit će opisana ona polazišta, znanja i vještine koji su važni za:

- razvijanje, održavanje i završavanje mentorskog odnosa
- komunikaciju s mentoriranom osobom te njezino vođenje tijekom mentoriranja.

### **Razvijanje, održavanje i završavanje mentorskog odnosa**

Odnos između dviju ili više osoba obično se definira kao „redovito susretanje kroz određeno vrijeme s perspektivom trajanja“ (Argayle i Henderson, 1985., str. 4). Svaki

pojedinaac tijekom života participira u brojnim odnosima koji se u pravilu dijele u dvije skupine: prirodne i profesionalne. U skupinu prirodnih odnosa pripadaju, primjerice, odnos pojedinca s roditeljem, djetetom, prijateljem, rodom, životnim partnerom, susjedom i sl. U skupinu profesionalnih odnosa pripadaju odnosi pojedinca s osobama koje obavljaju neku profesionalnu ulogu, primjerice odgojiteljem, učiteljem, liječnikom, kolegama, pa i mentorom.

Svrha uspostavljanja i održavanja međuljudskih odnosa povezana je sa zadovoljenjem različitih potreba među kojima su biološke i psihosocijalne potrebe, nekad prepoznatljive izravno, nekad posredstvom mehanizama socijalnih ponašanja, kao što su pripadanje i povezanost s drugima, udruživanje, dominacija, spolnost, samopoštovanje, slika o sebi. Odnos grade dvije osobe, pritom svaka od njih u odnos unosi svoje, vrlo specifične biološke, psihološke, komunikacijske, sociokulturne i druge odrednice i potencijale. Zajedno, ustrajući u interakciji, osobe grade zajednički pogled na svijet koji postaje okvirom njihova međusobnog ponašanja, to jest njihova odnosa u cjelini (Duck, 1994). Samo neki odnosi koje ljudi ostvaruju tijekom života počivaju na biološkim dispozicijama. Radi se o odnosu roditelji – djeca, te o rodbinskim odnosima. Za većinu međuljudskih odnosa važan je proces socijalizacije tijekom kojeg se nauče individualne, socijalne i kulturološke odrednice i pravila osnovnih tipova međuljudskih odnosa (prijateljstvo, partnerstvo i sl.). Iskustva socijalizacije za prirodne međuljudske odnose u pravilu se koriste tijekom uključivanja i razvijanja profesionalnih odnosa, a pogotovo je u tom smislu podatna socijalizacija za prijateljske odnose.

Kao što je to prikazano u Tablici 3.4., obje skupine odnosa moguće je promatrati kroz iste funkcije. To su međusobna pomoć i podrške osoba u odnosu te zajednički interesi. Iako se koriste različitim sadržajima i zadovoljavaju različite interese, u prirodnim odnosima pomažuća funkcija odnosa lako je uočljiva. U svim promatranim odnosima pojedinac može ostvariti neke dobitke, zadovoljiti neke svoje potrebe.

Mentorski odnos pripada u skupinu *profesionalnih odnosa*. Prva argumentacija za to proizlazi iz činjenice da se u tom odnosu susreću dvije osobe koje imaju vrlo specifične uloge i upravo zahvaljujući specifičnosti tih uloga, koje proizlaze iz njihova profesionalnog habitusa (bez obzira na to poznaju li se od prije, jesu li se međusobno odabrale ili su jedna drugoj „dodijeljene“). U značenju u kojem se o njemu ovdje govori, mentor nije netko koga se susreće u privatnom krugu, nego osoba koju se susreće u novom profesionalnom okruženju. Drugi važan element svakoga profesionalnog odnosa jest da je to odnos u kojem treba ostvariti neki cilj, postići neki rezultat, za razliku od prirodnih odnosa (prijateljima je dovoljno da se druže, da budu zajedno, a ako pritom i nešto zajedno rade ili ostvare, to je dodana vrijednost). U mentorskom odnosu mentor i mentorirani, iz različitih pozicija, teže ostvarenju istog cilja – razvoju profesionalnih kompetencija mentoriranog do razine koja je u skladu s očekivanjima za prve godine razvoja profesionalnog identiteta. Profesionalni odnos je strukturirani odnos, što znači da su uloge osoba u odnosu jasne, da se zna koja uloga ima više utjecaja i odgovornosti za odnos te da se zna kad je odnos započeo i kad će završiti. U mentor-

skom odnosu mentor je taj koji ima više utjecaja na odnos i stoga je i više odgovoran za razvoj i kvalitetu odnosa.

Tablica 3.4. Sadržaji u različitim odnosima (prilagođeno prema Žižak, 2010)

Sadržaji odnosa	Rodbinski odnosi	Prijateljski odnosi	Mentorski odnosi
Pomoć	<ul style="list-style-type: none"> <li>na svim životnim područjima</li> <li>pri vršenju izbora i donošenju odluka</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>nagrađivanje</li> <li>pozitivna povratna informacija</li> <li>identifikacija</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>vezana uz profesionalni razvoj i uključivanje u svijet rada</li> </ul>
Podrška	<ul style="list-style-type: none"> <li>uzajamnost primanja i davanja u obitelji i izvan nje</li> <li>spontana odgovornost za drugoga i odnos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>laičko savjetovanje</li> <li>razmjena iskustva</li> <li>izgradnja zajedničkog pogleda na svijet</li> <li>zajednička odgovornost za odnos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>kroz definirane uloge</li> <li>jedna osoba pretežno pruža, a druga prima podršku</li> <li>dogovorena odgovornost za odnos</li> </ul>
Zajednički interesi	<ul style="list-style-type: none"> <li>vezani uz raznolike sadržaje svakodnevnog života</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>biti zajedno</li> <li>izlasci, zabava</li> <li>aktivnosti slobodnog vremena</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>zajednički cilj</li> <li>usmjerenost na pozitivan ishod u području profesionalnog razvoja</li> </ul>
VRSTA ODNOSA	PRIRODNI		PROFESIONALNI

Sve vrste međuljudskih odnosa, kao vrlo specifični načini međusobnog susretanja ljudi u socijalnim situacijama, počivaju na interpersonalnoj komunikaciji koja, između ostalog, podrazumijeva međusobno utjecanje koje je prepoznatljivo u tri aspekta odnosa. Ti su aspekti:

1. Uključenost u odnos. Kolika je ta uključenost najbolje se saznaje kad se odgovori na pitanje – *Jesam li s tom osobom u odnosu ili nisam?*
2. Kontrola. Odgovor na pitanje – *Koliki utjecaj imam na drugu osobu i naš odnos?*
3. Naklonost prema osobi u odnosu. Odnosi se na osjećaje koji se razvijaju prema drugoj osobi te naše potrebe i želje u vezi s tim osjećajima. Naklonost se može upoznati preko odgovora na pitanja: *Što osjećam?* (zadovoljstvo, poštovanje, zainteresiranost...) i *Želim li biti još bliže ili još dalje od ove osobe?*

Svaki od navedenih aspekata odnosa moguće je promatrati kao kontinuum unutar kojega se na vrlo specifičnom mjestu smješta svaki specifični odnos. Naime, svaki međuljudski odnos, pa tako i svaki mentorski odnos, ima svoje posebnosti. O tome će mentori reći da im je iskustvo mentorskog odnosa s različitim učiteljima početnicima potpuno različito iako su oni u te odnose ulazili kao ista osoba. To je zato što odnos grade dvije, a ne jedna osoba, iako jedna od njih ima više odgovornosti za njega.

Razvoj odnosa u velikoj mjeri u svim tipovima međuljudskih odnosa slijedi sličan put. S namjerom da se to učini što jasnijim, u Tablici 3.5. usporedno su prikazane faze razvoja međuljudskih odnosa uopće i faze u razvoju mentorskog odnosa.

Tablica 3.5. Usporedni prikaz faza u razvoju prirodnih odnosa i mentorskog odnosa

Faze u razvoju međuljudskih odnosa (prilagođeno prema Argyle i Henderson, 1985)	Faze u razvoju mentorskog odnosa (prilagođeno prema Zachary, 2000)
<p>1. Faza prvog kontakta</p> <p>To je vrlo stresan dio odnosa. Značajno je da prije susreta postoje međusobna očekivanja. U toj se fazi počinje modelirati uloga osobe u odnosu.</p>	<p>1. Pripremna faza</p> <p>Mentor propitkuje svoju motivaciju i kompetencije za mentorsku ulogu, mentorirani propitkuje svoju motivaciju za profesionalni razvoj i očekivanja od mentora i odnosa. Dogovaraju prvi kontakt, susreću se, razmjenjuju osobne informacije i započinju mentorski proces.</p>
<p>2. Faza testiranja / diferencijacije</p> <p>Dolazi do testiranja granica, tko ima veću moć i kontrolu nad odnosom. Stoga su međusobni sukobi i iritacija, pa čak i agresija, mogući. U ovoj fazi može doći do prekida odnosa, odnosno, ako je atmosfera stimulativna, do nastavka odnosa.</p>	<p>2. Faza dogovaranja</p> <p>To je radna faza odnosa. Dogovara se okvir i pravila zajedničkog rada, prepoznaju se potrebe mentoriranog, očekivanja i ciljevi koje kroz mentorski proces treba ostvariti. Da bi se to moglo, treba puno razgovarati, dogovarati se i međusobno se usklađivati. Rezultat je razumljiv i prihvatljiv dogovor, koji može imati i pismenu formu. To je faza „detalja“ o kojima poslije ovisi kvaliteta odnosa i ishod procesa.</p>
<p>3. Faza stabilizacije / bliskosti</p> <p>Odnos se razvija, uloge se razjašnjavaju, aktivitet osoba u odnosu povećava, dolazi do razvoja stila vezivanja, to jest do bliskosti i povezanosti među osobama.</p>	<p>3. Faza rada uz podršku</p> <p>To je najduža faza. Sadržaj odnosa u toj fazi vezan je uz usvajanje profesionalnih kompetencija učitelja početnika. S odnosa aspekta to je i „najosjetljivija“ faza jer se procjenjuju ne samo potrebe nego i rad učitelja početnika, pa i sam odnos. Stoga je kvalitetna komunikacija ključna u ovoj fazi za obostranu otvorenost i zadovoljstvo te kako bi mentor mogao podržati početnika, preko priznanja i pohvale, ali i konstruktivne povratne informacije, usmjeravanje i preusmjeravanje.</p>
<p>4. Faza završetka odnosa / separacije</p> <p>To je također vrlo stresna faza. Odnos završava ili prerasta u neki drugi tip odnosa. Ta je faza posvećena žalovanju za odnosom i pripremi separacije. Ako se to ne učini, odnos ostaje nezavršen.</p>	<p>4. Faza završavanja odnosa</p> <p>Završavanje odnosa ima obilježja evaluacijskog procesa koji se sastoji od tri dijela: procjene je li dogovor (ugovor) poštovan kako je planirano, procjene je li i do koje razine cilj mentoriranja ostvaren te procjene tijeka mentoriranja i odnosa tako da se prepozna ono što je pomagalo i ono što je otežavalo podršku profesionalnom razvoju. Završavanje mentorskog odnosa treba uključiti procjenu, priznanje i proslavljanje postignutog cilja te dogovor redefiniranja odnosa.</p>

Iz usporednog prikaza vidljivo je da s nešto temeljitijom proradom pojedinih faza mentorski odnos u svom razvoju slijedi uobičajenu odnosno-razvojnu paradigmu: osobe se susretnu, međusobno odmjeravaju, prilagođavaju i uskladuju da bi se mogle zajedno družiti, raditi ili živjeti, a kad iz nekog razloga dođe vrijeme za završetak tog odnosa, onda se i s tim suočavaju i nose na neki od bezbroj mogućih načina. Pritom se započinjanje i završavanje međuljudskih odnosa ubrajaju u najstresnije događaje ljudskim životima. Čak i u onim lijepim situacijama (zaljubljenost, dolazak novog malog bića na svijet – porod), to je započinjanje stresno, odnosno donosi neka potpuno nova iskustva i traži neka potpuno nova ponašanja. Tako je i s mentorskim odnosom. Taj izazov u različitim oblicima osjećaju i s njim se na različite načine nose i mentor mentorirani. Što više mentor zna i što je vještiji u izgradnji odnosa, to će više smanjivati stres (i kod sebe i kod druge osobe), odnosno stvarati mogućnost da odnos zaista bude siguran i poticajan kontekst u kojem se učitelj početnik razvija na planirani način. Posebno su značajna ona znanja i vještine koji su vezani uz *dogovaranje pravila u odnosima, prihvaćanje druge osobe, modeliranje i empatiziranje*.

#### Dogovaranje pravila u odnosu

Univerzalna pravila u svim kulturama s poznatim osobama relativno su malobrojna (Argyle, 1985). Neka su od njih primjerice:

- oslovljavati drugu osobu imenom
- gledati drugu osobu u oči tijekom razgovora
- zauzeti se za drugu osobu kad nije prisutna
- uzvratiti kompliment, uslugu, poklon...

Puno su brojnija pravila koja se susreću u specifičnim skupinama međuljudskih odnosa. Kako bi se to ilustriralo u Tablici 3.6., usporedno su prikazana pravila u prijateljskom i pravila u mentorskom odnosu. Pravila koja vrijede u prijateljskim odnosima smatraju se *fer-play* pravilima te se stoga često prenose u profesionalne odnose. Tako i s mentorskim odnosom koji može biti i prijateljski, ali nije samo to – mora biti **više od toga**.

Tablica 3.6. Usporedni prikaz pravila u prijateljskom i mentorskom odnosu

Pravila u odnosu prijatelja	Pravila u mentorskom odnosu
<ul style="list-style-type: none"> <li>• dragovoljno pružiti pomoć kad je potrebno</li> <li>• poštovati privatnost</li> <li>• rečeno u povjerenju čuvati kao tajnu</li> <li>• ne kritizirati jedno drugo u javnosti</li> <li>• pružiti emocionalnu podršku</li> <li>• gledati u oči tijekom razgovora</li> <li>• pokušati usrećiti osobu tijekom druženja</li> <li>• ne biti ljubomoran na druge odnose/prijatelje</li> <li>• tolerirati druge prijatelje</li> <li>• podijeliti "dobre vijesti"</li> <li>• otkriti osjećaje, osobne probleme</li> <li>• tražiti savjet o osobnim stvarima/teškoćama</li> <li>• ne prigovarati</li> <li>• šaliti se, smijati se zajedno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• oslovljavati drugu osobu na dogovoreni način</li> <li>• dogovoriti granice i sadržaj odnosa</li> <li>• govoriti otvoreno, iskreno i izravno</li> <li>• biti potpuno uključen u odnos, zajedničke aktivnosti</li> <li>• poštovati dogovore sadržajno i vremenski</li> <li>• odvojiti vrijeme za zajednički cilj i rad</li> <li>• pokazati iskreni interes za drugu osobu</li> <li>• biti spreman pružiti podršku</li> <li>• rečeno u povjerenju čuvati kao tajnu</li> <li>• podijeliti "dobre vijesti" s drugom osobom</li> <li>• razmjenjivati konstruktivnu kritiku/pohvalu</li> <li>• razgovarati o odnosu</li> </ul>

Svako od navedenih pravila treba biti predmet razgovora i dogovora između mentora i mentoriranog jer se jedino na taj način odnos može razumjeti kao sigurno okruženje u kojem učitelj početnik može učiti. Razgovor o pravilima u odnosu mentor će potaknuti u početnim susretima, odnosno na samom početku mentorskog odnosa.

#### Prihvaćanje druge osobe

Prihvaćanje druge osobe preduvjet je da bi se bilo koji odnos mogao razvijati. Uključivanje zainteresiranost za drugoga, ljubaznost u komunikaciji i „neutralnu toplinu“ te iskazivanje spremnosti za ostajanje u odnosu. Polazi se od ideje da će mentor, prihvaćajući ulogu mentora, prihvatiti i obveze koje tu ulogu prate, a jedna je od njih da prihvati učitelja početnika kao čovjeka i kao osobu u ulozi mentoriranog. U tom se dijelu odnosa mentor više oslanja na svoje osobne potencijale, vrijednosti i sposobnosti nego na profesionalne kompetencije. Upravo stoga ta razina odnosa nije uvijek lagana i o njoj mentor nije uvijek spreman govoriti jer to može smatrati zadiranjem u svoj osobni život. Ne postoje pravila i logika koji kažu da su svi učitelji početnici s kojima će u ulozi mentora raditi mentoru jednako prihvatljivi. Mentor se za to treba pripremati s jasnom idejom da su razvoj povjerenja, otvorenosti i zadovoljstvo mentoriranog odnosom pokazatelji prihvaćenosti od mentora. Povjerenje i prihvaćanje mentorirane osobe mentor iskazuje kad se ponaša tako da: pokazuje da želi čuti što osoba ima reći, doživljava ju kao drugačiju od sebe, kao osobu koja drugačije vidi svijet oko sebe od njega, prihvaća njezine drugačije doživljaje i osjećaje, iskazuje povjerenje u kompetencije i sposobnosti osobe koju mentorira i u načine na koje ona pokušava rješavati probleme (DoDDS-Pacific Mentoring Guide, 1997).

**Okvir 3.1.**

Zachary (2000, str. 55) navodi sljedeći primjer:

*„U prvom susretu Dani me totalno zbunila. Izgledala je lepršavo i raspršeno, a načinom oblačenja kao da je slala poruku „nemoj me uzeti ozbiljno“. Onda smo počeli razgovarati i ja sam bio iznenađen ozbiljnošću i dubinom njezinih analiza o stvarima i iskustvima o kojima smo razgovarali. Znala je i iskusila puno više nego što sam na prvi pogled mogao pretpostaviti. Sada s nestrpljenjem i radošću očekujem kako nastavak rada s njom tako i učenje iz različitosti koju će ona unijeti u naš odnos.“*

**Modeliranje**

Kad mentorirani slijedi mentora kao model u radu (primjerice u odnosu prema učenicima, komunikaciji s kolegama, načinu pripremanja nastavnog sata), on ne samo da se profesionalno razvija u dogovorenom smjeru nego osnažuje mentorski odnos u aspektu naklonosti. To se temelji na ideji da ljudi oponašaju druge osobe samo pod određenim okolnostima. Primjerice pod uvjetom da se s njima mogu identificirati, da smatraju da ponašanje koje oponašaju vodi k njihovu boljitku, razvoju ili kompetenciji. Raznoliki su načini na koje se oponašanje modela može poticati, a za mentorski odnos promatranje je sigurno najprikladnije. Takvo promatranje treba biti strukturirano, što znači da će se mentor i mentorirani o tome dogovarati, odnosno da se mentor svjesno i namjerno koristi modeliranjem s dvostrukom svrhom. Primjerice, mentor može reći učitelju početniku: *Danas imam sat razredne zajednice sa svojim razredom. Što mislite o tome da tijekom tog sata promatrate moj način komunikacije s učenicima, da tijekom tog promatranja vodite bilješke o tome kako oslovljavam učenike, kako uspostavljam kontakt s povučeniim učenicima, a kako s onima koji su nametljivi u komunikaciji? Nakon sata ćemo o tome razgovarati tako da mi vi kažete što ste vidjeli i to, po mogućnosti, dokumentirate primjerima i protumačite, a ja ću se uključiti preko samoevaluacije.*

**Okvir 3.2.**

U priručniku za mentore (DoDDS-Pacific, 1997) navode se tri promatranja u procesu mentoriranja, od kojih dva mogu poslužiti kao dobri načini modeliranja:

*Mentor promatra učitelja početnika* – svrha tog promatranja je naknadno davanje povratne informacije mentoriranom o nekom specifičnom aspektu njegova rada (primjerice održavanju discipline u razredu)

*Učitelj početnik promatra mentora* – svrha je modeliranje načina rada mentora u onom području u kojem je on ekspert

Ukratko, u procesu mentoriranja mentor si ne može priuštiti luksuz da se modeliranje dogodi spontano, nego ga svjesno i namjerno koristi kako bi usmjerio profesionalni razvoj učitelja početnika te istovremeno osnažio mentorski odnos.

**Empatija**

To je ona komponenta bilo kojeg međuljudskog odnosa koja nam omogućuje da drugoj osobi s kojom smo u odnosu pružimo neku vrstu pomoći i podrške. Empatija je eksplicitna poruka o tome da osoba potpuno razumije drugu osobu s kojom je u odnosu. Empatizirati s drugom osobom znači «živjeti» s njom kao s glavnim junakom nekog dragog romana. To znači «upoznati osobu kroz njen osobni unutrašnji svijet, dobivajući osjećaj za 'okus' njenih pojedinačnih iskustava. Znači vidjeti značajne osobe iz njenog života onako kako ih ona vidi, a ne kako ih mi 'objektivno' procjenjujemo. Tako počinjemo percipirati događaje i iskustva njezinog života 'kao da' su dio našeg osobnog života. Kroz taj proces osoba kojoj pomažemo počinje nam se sviđati i osjećamo toplinu i poštovanje prema njoj» (Goldstein i Higginbotham, 1991, str. 41). Takva eksplicitna komunikacija stvara kontekst u kojem druga osoba (u našem slučaju mentorirani) počinje više vjerovati samoj sebi, rezultat čega je i veća sklonost k samoistraživanju i samoevaluaciji. Upravo to se smatra preduvjetom za rast i pozitivnu promjenu. Goldstein i Higginbotham (1991) daju brojne upute o tome kako se vješto koristiti empatijom u radu s drugim ljudima, od kojih izdvajamo sljedeće:

- biti intenzivno usmjeren na verbalnu i neverbalnu ekspresiju osobe
- svoje mišljenje iskazati jezikom koji se uklapa u sugovornikov način govora
- svoj odgovor sugovorniku formulirati u onom emocionalnom tonu koji je najslabiji sugovornikovu
- osjećati i ponašanjem pokazati razumijevanje sugovornikovih osjećaja
- sugovornika polagano i pažljivo voditi k višoj razini razumijevanja vlastitog iskustva
- koncentrirati se na one sadržaje koje sugovornik još nije iskazao nastojeći pronaći što nedostaje tome da poruka bude cjelovita i ne baviti se pukim ponavljanjem onoga što sugovornik nudi
- sugovornikove riječi povezivati s njegovim ponašanjem i aktivnostima kako bi dobio poruku da ga stvarno razumijemo kao cjelovitu osobu.

U pomagачkim je zanimanjima poznato da se empatiziranje ne povezuje s nekom profesionalnom vještinom ili tehnikom, nego ga se primarno doživljava sastavnim dijelom odnosa. Nema razloga da drugačije bude ni s mentorskim odnosom.

## Temeljne komunikacijske vještine u procesu mentoriranja

Kvalitetna komunikacija tijekom mentorskog procesa uključuje cijeli niz interpersonalnih vještina od kojih će ovdje biti pobliže opisane samo one koje se smatraju temeljnim za poticanje i usmjeravanje kritičke refleksije učitelja početnika: aktivno slušanje, postavljanje pitanja i davanje povratnih informacija.<sup>2</sup>

### Aktivno slušanje

Slušanje se odnosi na prihvaćanje i razumijevanje poruka koje osoba šalje bez obzira na to jesu li te poruke verbalne ili neverbalne, jasne ili nejasne (Hill i O'Brien, 1999). Slušanje uključuje mentorovo nastojanje da sluša što druga osoba govori i nastojanje da to u potpunosti razumije. To se može raditi na puno različitih načina pa je u odnosu na aktivno slušanje možda ispravnije govoriti o stilu slušanja ili čak umjetnosti slušanja nego o tehnici aktivnog slušanja. Slušanje od mentora traži da sluša pažljivo ne samo ono što mentorirani govori nego i da otkriva značenje onoga što mu on govori. Na taj način, slušanjem, mentor dobiva «sirovi materijal» koji mu služi kao podloga za mentoriranje, pri čemu je vrlo važno da sugovornik osjeća da ga se sluša i razumije. Puno može čuti i «slušajući neverbalna ponašanja». Jedan od ključeva za slušanje neverbalnog ponašanja jest kontekst u kojem se ono odvija (privatnost prostora, odsustvo drugih, način sjedenja, tjelesna i psihička usmjerenost mentora na mentoriranog, dovoljno vremena, slijedenje tempa koji nudi mentorirana osoba i sl.). Umjesto obraćanja pažnje samo na jedno ponašanje i interpretiranje njegova značenja prema nekim vanjskim standardima (po principu prekrižene ruke znače zatvorenost), mentor koji aktivno sluša obraća pažnju na cjelinu – riječi, neverbalne znakove, način na koji osoba prezentira svoju temu, kontekst, kulturu iz koje osoba dolazi.

Pokušamo li aktivno slušanje, odnosno umjetnost slušanja, pretvoriti u tehniku, onda bi se koraci te tehnike mogli prikazati kao na Slici 3.3.

Slika 3.3. Koraci aktivnog slušanja



Prvi korak aktivnog slušanja odnosi se uglavnom na otvorenost i spremnost za slušanje upotrebom znakova na neverbalnoj razini (preko kontakta očima, izraza lica, položaja tijela). Kad mentor sluša i čuje što druga osoba govori, on to što je čuo povezuje sa sugovornikovom situacijom, ulogom, položajem, a ne sa svojim osobnim pogledima na tu stvar. Moglo bi se reći da slušajući hvata i propušta sugovornikov svijet u svoj svijet i tamo ga zadržava. Na sljedećoj razini slušanja iskazani dio sugovornikova svijeta postaje jasan i razumljiv mentoru. Takvo slušanje uključuje održavanje kontakta očima, koncentriranje i praćenje onoga što osoba govori i pritom korištenje neverbalnog govora kako bi se osobi pokazalo da ju se sluša – praćenje pogledom, kimanje glavom, uskladjivanje izraza vlastitog lica sa sadržajem koji osoba iznosi te čekanje prilike za uključivanje u razgovor. Sastavni je dio aktivnog slušanja i faza u kojoj mentor provjerava svoje razumijevanje onoga što je čuo. U tome mu najviše pomažu *parafraziranje* i *reflektiranje*. U najširem smislu *parafrazirati* znači „vratiti natrag“ (ponoviti) drugoj osobi poruku (u cjelini ili djelomično) koju smo od nje upravo dobili. To znači izreći isti sadržaj na drugačiji, možda jasniji i razumljiviji način. Pritom je cilj naglašavanje nekog dijela izjave, provjera smisla izjave, proširivanje smisla izjave, pojašnjavaње, te u krajnjem slučaju provjeravanje jesmo li dobro razumjeli sugovornika. *Reflektiranje* (zrcaljenje) najčešće se povezuje s dobrim (empatičkim) razumijevanjem druge osobe. Uključuje verbalna i neverbalna obilježja koja se odnose kako na sadržajnu tako i na afektivnu dimenziju poruke koja se reflektira, s ciljem pokazivanja razumijevanja, pojašnjavaња ili provjeravanja smisla poruke.

#### Okvir 3.3.

Primjer reflektiranja:

#### Poruka:

„Cijeli sam život čekao na tu priliku i sad kad se napokon pojavila, ja sam je propustio.“ (osoba to kaže kombinacijom tužnog i ljutitog glasa)

#### Reflektiranje:

„Dok govorite da ste propustili priliku koju ste čekali cijeli život, zvučite mi istovremeno i tužno i ljuto.“

<sup>2</sup> Čitatelji se s cijelim nizom drugih složenih vještina kao što su: ja poruke, vođenje razgovora, prezentacijske vještine, mogu upoznati prorađujući literaturu koja je dostupna na hrvatskom jeziku. Primjerice: Bašić, J., Hudina, B., Koller Trbović, N. i Žižak, A. (2005). *Integralna metoda: Priručnik za odgojatelje i stručne suradnike predškolskih ustanova*. Zagreb: Alinea  
Žižak, A., Vizek Vidović, V. i Ajduković, M. *Interpersonalna komunikacija u profesionalnom kontekstu*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet (u tisku)

Ako je mentor stvarno razumio sugovornika i uspio to jasno pokazati, mentorirana osoba će time biti snažno motivirana da i dalje razgovara, odnosno sudjeluje u interakciji u kojoj ju se sluša i razumije. Za kvalitetno aktivno slušanje nije važno da se složimo sa sugovornikom kojeg slušamo nego da osobu emocionalno i sadržajno razumijemo. To je posebno važno onda kad je razgovor emocionalno obojen, kad je povjerenje među sugovornicima nisko ili poljuljano, kad sugovornici nisu sigurni da se razumiju ili kad su sadržaji o kojima se govori sami po sebi složeni ili za sugovornike zahtjevni.

Najčešći problemi pri slušanju jesu:

- bavljenje vlastitim mislima dok druga osoba govori
- fokusiranje samo na sadržaj koji sugovornik iznosi i ne obraćanje pažnje na neverbalna ponašanja sugovornika
- neosjetljivost za razlike koje su povezane s ulogama, kulturama, dobi, spolom
- nepoznavanje vlastitog neverbalnog ponašanja, odnosno neosvijestjenost poruka koje šaljemo pogledom, položajem tijela, izrazom lica.

### Postavljanje pitanja

Razgovor je osnovni način povezivanja mentora i mentoriranog. Tijekom razgovora sugovornici razmjenjuju (primaju i daju) informacije, identificiraju pozitivne i negativne procese, pojašnjavaju jedan drugom svoje razumijevanje specifičnih tema, pružaju podršku te postavljaju nove izazove. Kao i u svakodnevnom životu, da bi razgovor bio u funkciji izgradnje i stalnog rasta međusobnog razumijevanja, iznimno je važno da se sugovornici dobro slušaju te se koriste prikladnim i funkcionalnim načinima verbalnog izražavanja. Postavljanje pitanja drugom sugovorniku tijekom razgovora jedan je od najčešćih elemenata razgovora. Kako u svakodnevnom, tako i u razgovoru koji se vodi u profesionalnom okruženju, svrha postavljanja pitanja odnosi se na:

- dobivanje informacija od sugovornika, odnosno "učenje o sugovorniku"
- bolje razumijevanje sugovornika
- pružanje pomoći sugovorniku da jasnije i/ili cjelovitije razmišlja o sebi i svojoj situaciji
- pružanje pomoći sugovorniku da izrazi osjećaje, doživljaje, iskustva
- iskazivanje zainteresiranosti za sugovornika
- usmjeravanje razgovora u željenom smjeru
- održavanje razgovora „na životu“.

Drugim riječima, postavljajući pitanja možemo utjecati na tijek, sadržaj i ishod razgovora. Stoga u razgovorima tijekom kojih treba ostvariti neki cilj, a koji se vode u pro-

fesionalnim situacijama, nije svejedno kako i kad se postavlja neko specifično pitanje. U sadržajnom smislu pitanja treba povezati s ciljem razgovora, a postupak oblikovanja pitanja i njihove verbalizacije s ciljem i kontekstom u kojem se razgovor odvija (uključujući i međusobni odnos sugovornika). Mentoru, kao onome koji vodi razgovor i koji je odgovorniji ne samo za ishod razgovora nego i za kvalitetu i ishod odnosa, od pomoći može biti informacija da se pitanja sastoje od tri elementa (tablica 3.7.). Pretpostavke su onaj dio pitanja koji se ne izgovara, koji ostaje u glavi onog sugovornika koji pitanje postavlja. U profesionalnim razgovorima to je najčešće neka teorijska ili iskustvena logika koja omogućuje da se pitanje povezuje s ciljem razgovora. To je razlog zašto se pitanje postavlja. Ponekad voditelj profesionalnog razgovora taj dio i verbalizira nakon što postavi pitanje (primjerice: *Reći ću vam zašto vas to pitam...* ili *To vas pitam zato što...*) ili na taj način najavi da će postaviti neko specifično, drugačije pitanje (primjerice: *Postavit ću vam jedno, možda neobično pitanje, ali prije toga ću vam reći zašto vas to pitam...*). Drugi element je verbalizacija pitanja i to je ono što sugovornik čuje i što se najčešće smatra pitanjem. Za razgovor mentora i učitelja početnika značajne su tri vrste pitanja prikazane u Tablici 3.7. Otvorena pitanja stvaraju okvir kroz koji sugovornik može iznositi vlastita mišljenja, stavove, iskustva bez previše usmjeravanja. Alternativna pitanja su pitanja izbora pa je stoga u takva pitanja jedan od mogućih odgovora već ugrađen. Koriste se kad do informacije treba doći brzo i bez previše elaboriranja drugih sadržaja koji se uz tu informaciju mogu vezivati. Specifičnim pitanjima razgovor se nastoji produžiti i/ili fokusirati na neki specifičan dio teme koja se obrađuje. O odgovorima najčešće ne razmišljamo kao o dijelovima pitanja. Budući da o svakom doprinosu sugovornika tijekom razgovora ovisi daljnji tijek i ishod tog razgovora, treba imati na umu da pitanjima potičemo određeni tip odgovora i time usmjeravamo razgovor. Kad se to događa, odgovore doživljavamo dobrima, usklađenima s razgovorom i očekivanima. Kad se to ne dogodi, govorimo o neočekivanim odgovorima te nakon njih pažnju više treba usmjeriti na vrstu komunikacije i okolnosti u kojima se razgovor odvija (uključujući i odnos) nego na sam sadržajni dio i cilj razgovora.

Tablica 3.7. Elementi i vrste pitanja

	PRETPOSTAVKE	PITANJA	ODGOVORI
SADRŽAJ	skriveni – neizgovoreni dio pitanja koji predstavlja stručnu podlogu (razlog) za postavljanje pitanja	1. otvorena / eksplorativna 2. alternativna 3. izravna / specifična	očekivani neočekivani



PRIMJER	analiza prakse učitelja početnika po modelu iskustvenog učenja	<p>1. Što vi mislite o tome kako mentor treba pristupiti učitelju početniku?</p> <p>2. Je li vaš odnos s vašim mentorom na početku ili pri završetku?</p> <p>3. Recite mi vrlo specifično s čime ste sve zadovoljni u vašem mentorskom odnosu?</p>	<p>očekivani, dobri odgovori su oni koji donose nove (tražene) informacije</p> <p>neočekivani odgovori se najčešće javljaju u formi protupitanja (Zašto me to pitate? Kakve to sad ima veze s našim razgovorom?) i pokazuju da sugovornik nije spreman u danim okolnostima dati informaciju do koje se pitanjem nastoji doći</p>
---------	--	--	--

Svrha razgovora koji se vodi između mentora i mentoriranog jest razvoj i uvježbavanje novih profesionalnih vještina te razvoj učitelja početnika kao *refleksivnog praktičara*. To znači da razumije ono što radi, da može nakon svoje profesionalne aktivnosti u početku uz pomoć mentora, a poslije samostalno, analizirati svoju praksu, povezati svoje znanje i svoja ponašanja u praksi pa na temelju te refleksije planirati iste ili slične aktivnosti u budućoj praksi. Za vođenje takva razgovora posebno su značajna refleksivna pitanja kao specifična podvrsta otvorenih pitanja. *Refleksivna* pitanja koja postavlja mentor usmjerena su na dobivanje odgovora koji će omogućiti upoznavanje i razumijevanje osobnog pristupa i vrijednosnog okvira na kojem se temelje postupci (ponašanja) učitelja početnika. Na takav način generirano znanje o praksi učitelja početnika primarno je namijenjeno samo početniku kao mehanizam osnaživanja i kao podloga za budući rad, a tek potom mentoru. Okvir za postavljanje refleksivnih pitanja moguće je ovako opisati:

- boja glasa kojim se pitanja postavljaju odaje poštovanje i zainteresiranost za sugovornika
- pitanja imaju pluralnu formu koja sugerira da postoji više od jedne mogućnosti (Koji bi mogli biti razlozi...? Koji od vaših ciljeva...?)
- upotrebljavaju eksplorativni / istražujući, otvoren jezik (Što bi moglo...?)
- upotrebljavaju pozitivne ili otvorene pretpostavke (Što ste vi pretpostavljali...? Kad ste to usporedili, koje su se sličnosti pojavile?)

Slijedeći logiku Kolbova modela iskustvenog učenja O' Mahony i Matthews (2005) sugeriraju mentorima cijeli niz refleksivnih pitanja koja mogu pomoći da se učitelj početnik počne razvijati u smjeru refleksivnog praktičara. Evo nekoliko pitanja razvrstanih prema fazama iskustvenog učenja:

**Konkretno iskustvo:** O čemu želite prodiskutirati? Što se pokazalo djelotvornim, a što nije? Recite mi više o tome? O čemu razmišljate? Kako je prošao vaš sat? Što mislite o tome?

**Refleksivno promatranje:** Što se odvijalo po planu? Navedite mi još neke detalje o tome? Što se sve promijenilo od našeg posljednjeg susreta? Koji je dio sata bio najbolji? Kako se osjećate u vezi s tim iskustvom? Možete li mi reći što su učenici naučili na tom satu?

**Apstraktno rezoniranje:** Po vašem mišljenju, što je doprinijelo da sat prođe tako dobro? Što ste naučili iz tog iskustva? Po kojim ste znakovima zaključili da se sat ne odvija dobro? Kakvu vrstu pomoći trebate da bi promijenili situaciju? Što ste iz toga naučili o sebi, a što o svojim učenicima? Što ćete od toga ponoviti, a što nećete?

**Aktivno eksperimentiranje:** Koji je vaš sljedeći korak? Što očekujete da će se dogoditi ako tako postupite? Kakve rezultate nastojite postići? Po čemu ćete znati da vaš plan djeluje? Kako možete iskoristiti nešto od onoga što ste prije naučili? Kako vam ja ili drugi možemo pomoći u postizanju tog cilja?

### *Povratna informacija (feedback)*

Povratna informacija ili *feedback* učitelju početniku je informacija o tome kako mentor vidi i procjenjuje njegov rad. Da bi bila učinkovita, povratna informacija treba:

- nabrojati i opisati kompetencije koje je početnik demonstrirao u svom radu, a mentor opazio
- biti fokusirana na prioritetne dijelove praktičnog djelovanja ili one aspekte koji su prethodno dogovoreni da će biti opservirani od mentora
- popuniti praznine u znanju vezane uz opažani rad
- omogućiti razumijevanje akcija koje potrebno poduzeti kako bi se ispravili propusti i pogreške
- umanjiti strah od nepoznate prakse, neiskustva, susreta s ekspertom
- biti dana na prikladan način i na prikladnom mjestu, neposredno po opažanju učitelja početnika ili zajedničkog rada.

Odnos mentora i mentoriranog je dinamičan i ponekad će mentor tražiti povratnu informaciju od učitelja početnika, bilo za neki aspekt svog praktičnog rada bilo za mentorski odnos. I tada je njegov utjecaj na taj tip interakcije velik jer je ranijim modeliranjem o tome kako se daje povratna informacija, više ili manje izravno utjecao na početnikov način formuliranja i davanja povratne informacije te će sada moći modelirati način primanja povratne informacije. U procesu primanja povratne informacije važno je dobro slušati, biti otvoren za drugačiju perspektivu, ne braniti ili opravdavati svoje postupke koji se u povratnoj informaciji opisuju, postavljati otvorena pitanja u svrhu boljeg razumijevanja mišljenja druge osobe, prihvatiti informaciju i naglasiti što je od toga posebno korisno za budući rad i praksu te na kraju zahvaliti sugovorniku.

#### Okvir 3.4.

**Melanijina priča** (prema *Department of Education and Early Childhood Development*, 2010, str 31-32)

*.....Mentorica i ja smo puno razgovarale, otvarale različite teme i redovito na kraju dana sažimale što se u tom danu dogodilo. Jako sam cijenila činjenicu da u vezi s određenim temama dobivam pogled eksperta i da se prema tome mogu ravnati. Puno puta moja je mentorica predlagala stvari i rješenja koja mi nikad ne bi pala na pamet. Jedina stvar koju sam priželjkivala u puno većem obimu bila je konstruktivna povratna informacija. Ponekad sam osjećala da je moja mentorica „suviše fina“ i da ne želi upućivati na moje nedostatke. Tad sam, kao i sada, bila u procesu rasta i razvoja i željela sam da mi se kaže kako stvari mogu raditi kvalitetnije i uspješnije. Sada znam da davanje konstruktivne povratne informacije zahtijeva hrabrost, povjerenje, uvažavanje i sigurno okruženje, i da tek uz zadovoljenje tih uvjeta ima smisla....”*

Lacey (1999; prema *Department of Education and Early Childhood Development*, 2010) navodi cijeli niz načina davanja povratne informacije od kojih izdvajamo one koji se po našoj procjeni javljaju najčešće u profesionalnim razgovorima i odnosima osoba s različitim profesionalnim iskustvima i pozicijama:

*Povratna informacija dana uz podršku* – povratna informacija koju daje osoba koja je osvijestila svoje motive za davanje povratne informacije i koja želi svojom porukom podržati sugovornika.

*Povratna informacija zatražena od sugovornika* – kad sugovornik, najčešće onaj s manje iskustva (mentorirani), sam zatraži povratnu informaciju, tada je njezin utjecaj na njegov kasniji razvoj najveći. To mentoriranom daje prostor da otvori i dublje istraži neka područja svog profesionalnog rasta i razvoja.

*Povratna informacija koja uključuje mogućnost mijenjanja* – to je povratna informacija kojom se jasno naznačava u kojem području početnik treba unaprijediti svoju praksu, ali se ne vrši pritisak na njega kad i kako da to napravi.

*Izravna i vremenski uskladena povratna informacija* – dobra povratna informacija uvijek je izravna i specifična, s jasnom naznakom na što (na koje ponašanje, izjavu, dio sata...) se odnosi te je dana neposredno (u najprikladnijem prvom trenutku) nakon što se praksa na koju se odnosi odvijala.

#### Okvir 3.5.

**Upute mentoru za davanje povratne informacije** (prema DoDDS-Pacific, 1997).

- Mentor treba biti svjestan vlastitih motiva za davanje povratne informacije. Najbolje je kad je motivacija povezana s pomaganjem početniku u profesionalnom razvoju.
- Mentor treba biti fokusiran na ponašanje (što radi, govori), a ne na osobu mentoriranoga.
- Govoriti u svoje ime, u *ja* formi.
- Fokusirati se na opise onoga što je vidio, a ne na kritiziranje.
- Treba davati jasnu i specifičnu povratnu informaciju, po mogućnosti dokumentiranu primjerima.
- Mentor treba upućivati otvorena pitanja kako bi dobio odgovore za onaj dio koji nije vidio, razumio, koji je očekivao, a nije se dogodio, a ne pretpostavljati ili procjenjivati bez argumenata.
- Mentor treba provjeriti razumije li mentorirani povratnu informaciju, je li mu prihvatljiva i korisna, odnosno može li nešto s njom učiniti u budućnosti.
- Povratnu informaciju završiti povezujući njezin sadržaj s budućim aktivnostima učitelja, početnika.

Kad se povratna informacija o radu učitelja početnika daje samo iz mentorove perspektive, može cijeli proces analize rada učitelja početnika previše vezati uz očekivanja samog mentora i onoga na što je mentor usmjeren. Zato je važno u interakciju mentora i mentoriranog uvesti i samorefleksiju učitelja početnika.

*Samorefleksija* je specifična vrsta povratne informacije, odnosno povratna informacija samom sebi dana u prisustvu druge osobe (mentora). Uključuje osvrt na vlastito iskustvo kako bi ga se istražilo i vrednovalo s ciljem unapređenja budućih aktivnosti, odnosno prakse. Samorefleksija je vještina koja se uči, pa se može učiti i tijekom mentorskog procesa. Jedan od načina je da mentor modelira njezinu primjenu pri osvrtnu na vlastiti rad. O' Mahony i Matthews (2005) navode sljedeće dobiteke za učitelje koji se razvijaju u smjeru reflektivnog praktičara:

- razvijanje profesionalnog pristupa u promišljanju vlastitog učenja i poučavanja
- organiziranje misli o svojoj praksi
- postavljanje pitanja u vezi sa svojim radom
- planiranje budućih postupka i aktivnosti na temelju analize sadašnjih
- potvrđivanje da je poučavanje proces kontinuirane izgradnje znanja i razmjene ideja
- promoviranje kvalitetne interakcije i kolegijalne suradnje.

Samorefleksija je složena interpersonalna vještina koja uključuje posjedovanje cijelog niza temeljnih komunikacijskih vještina. Odvija se u četiri koraka i temelji se na znanju o sebi. Poznavanje sebe uključuje poznavanje svojih potreba, vrijednosti, kvaliteta,

snaga i granica. Određena doza samopoznavanja neophodna je da bi se osoba upustila u samorefleksiju. *Opisivanje* je početna faza samorefleksije na svoje postupke. To je početno usmjeravanje na propitkivanje svojih postupaka koje uključuje opisivanje (bez vrednovanja) svojih ponašanja, misli, osjećaja prisutnih i iskazanih u određenoj situaciji. To znači rekonstruirati situaciju kako bi je se moglo ponovno propitati. Ključna pitanja na koja opisivanjem treba odgovoriti jesu: *tko, što, gdje, kada, zašto i kako?* Drugi korak odnosi se na *kritičko promišljanje i analizu* sebe, svojih postupaka u opisanoj situaciji. Analizirati nešto znači „razlomiti“ to u dijelove i ispitati svaki od tih dijelova zasebno. U procesu refleksije to obično znači pozabaviti se svojim mislima, ponašanjem, emocijama te učincima ili posljedicama svog ponašanja na druge osobe uključene u tu situaciju. Potom slijedi *evaluacija*, odnosno pridavanje vrijednosti opisima ili njihova usporedba s nekim standardima zadanim za tu praksu. Primjerice u procesu samorefleksije u toj fazi možemo svoje ponašanje u nekoj situaciji evaluirati iz perspektive neke teorije ili iz perspektive standarda dobre prakse, ili što od analiziranih elemenata jesu snage, a što slabosti. Na kraju samorefleksije dolazi *sin-teza*. Sintetizirati znači graditi cjelinu iz pojedinačnih elemenata. To znači integrirati nove spoznaje do kojih se došlo samorefleksijom u postojeće znanje. Preko te integracije mogu se javiti nove ideje, uvidi, nove odluke ili pogledi na vlastiti rast i razvoj.

Na kraju ovog dijela teksta u Tablici 3.7. sažeto su prikazane najvažnije komunikacijske tehnike kojima mentor usmjerava početnikovo kritičko razmišljanje i refleksiju o proživljenom iskustvu.

Tablica 3.7. Pregled tehnika tijekom mentorskog razgovora (prema Fischer i sur., 2008)

Komunikacijska tehnika	Primjer
• aktivno slušanje	• kontakt očima, glasovi «aha», «da»
• sažimanje	• «znači vi ste vidjeli da je...»
• reflektiranje osjećaja	• «čini se da vas je to uplašilo...»
• rangiranje po važnosti	• «čini se da vam je pritom najvažnije bilo...»
• dublje propitkivanje	• «nastavite, recite nešto više o tome...»
• davanje podrške	• «i još uvijek se dobro držite...»
• dodatno ispitivanje	• «a što se dogodilo nakon toga?»
• tumačenje	• «vi zapravo želite reći kako je to bilo...»
• informiranje	• «želim vam reći kako...»
• predlaganje	• «jeste li ikad pomislili na to da biste mogli...»
• savjetovanje	• «ja bih na vašem mjestu pokušala...»
• utvrđivanje	• «to ste dobro napravili, a ovo je bilo pogrešno...»

### 3.4. Mentorske teme i strategije

Proces mentoriranja odvija se u školskom kontekstu, a mentor svoje kompetencije primjenjuje u radu s učiteljima početnicima na temama koje se odnose na različita područja obrazovnog procesa, od planiranja kurikula, preko strategija poučavanja i utvrđivanja učeničkih postignuća, do organizacijske strukture i funkcioniranja škole kao organizacije. Hicks i sur. (2004), kombinirajući nalaze istraživanja s vlastitim iskustvom mentoriranja, izdvojili su skup strateških pitanja za koja su ustanovili da ih mentori kao iskusni učitelji često ne dotaknu u radu s učiteljima početnicima, jer ih oni sami rješavaju s lakoćom eksperta i gube iz vida perspektivu početnika koji se suočava sa «šokom stvarnosti». U ovom dijelu izdvojit ćemo i opisati neke od tih strategija vezane uz one teme koje se u našoj literaturi pojavljuju kao glavna područja za koja učitelji i nastavnici ističu da nisu stekli dovoljno kompetencija tijekom inicijalnog obrazovanja ni profesionalnog usavršavanja (npr. Vizek Vidović, 2005). Ta su područja:

- podrška u primjeni pristupa usmjerenog na učenika u nastavi
- podrška u razvoju i primjeni alternativnih pristupa u utvrđivanju studentskog postignuća
- podrška u otvorenoj komunikaciji i uspostavi suradnje s učenicima
- podrška u upravljanju razredom i uspostavi razredne discipline
- podrška u primjeni strategija za pomoć učenicima s posebnim potrebama i za uvažavanje različitosti u razredu
- podrška razvoju pozitivnih odnosa s roditeljima i lokalnom zajednicom
- podrška u primjeni novih tehnologija u nastavi.

U okviru svakog područja obradit će se nekoliko ključnih pitanja, odnosno strategija, koje zahtijevaju posebnu pozornost mentora i mentoriranih.

#### **Tema 1. Podrška primjeni pristupa usmjerenog na učenika u nastavi**

1. *Ekspertnost u poučavanju*. Među istraživačima koji se bave s fenomenom ekspertnosti u poučavanju visoka je suglasnost u tome kako dobro poznavanje neke znanstvene discipline nije dovoljno da netko bude uspješan učitelj (npr. Berliner, 1995). Ta istraživanja pokazuju kako uspješan učitelj treba integrirati pojmovna znanja vezana uz određeni predmet ili disciplinu, epistemološka znanja o načinu stjecanja spoznaje i metodama istraživanja u određenom području, pedagoška znanja o procesu i strategijama učenja i poučavanja te imati izgrađen vrijednosni sustav vezan uz etiku discipline,

ali i etiku nastavnčkog poziva. Stoga se mentorima preporučuje da potiču učitelje početnike da svoj profesionalni identitet ne ograniče samo na predmetni sadržaj ili disciplinu već da u njega ugrade i ostale razine znanja. Drugim riječima, mentor bi trebao početniku pomoći da se transformira iz specijalista za sadržaj discipline u specijalista za poučavanje.

2. *Gradenje mentalnih ljestvi.* Uspješno poučavanje velikim dijelom ovisi o njegovoj primjerenosti razvojnim mogućnostima učenika, odnosno o uvažavanju spoznaja vezanim uz Vigotskijev koncept mentalnih ljestvi (Vigotsky, 1962). Ako su prečke na ljestvama previše razmaknute, učenik neće moći ni uz pridržavanje učitelja zakoračiti na viši stupanj razumijevanja. Stoga je potrebno učenje prilagoditi razvojnim potrebama i predznanju učenika te mu zadavati zadatke u području njegova približnog razvoja, koje uz određen napor i neznatnu podršku nastavnika može riješiti. Tako će se s jedne strane nova znanja uspješno integrirati s prethodnima, a učenicima će zadaci biti izazovni i njihovim rješavanjem stjecat će samopouzdanje u vlastite mogućnosti učenja. Mentori bi modeliranjem odgovarajućih postupaka trebali pomoći učiteljima početnicima da nauče graditi mentalne ljestve pri poučavanju složenih kognitivnih pojmova i vještina. Kao što se nakon dovršetka gradnje skele skidaju s građevine, tako se i ta strategija pokazala izvrsnom za razvoj viših razina mišljenja postupnim prebacivanjem odgovornosti i kontrole nad učenjem s učitelja na učenika. Podizanje mentalnih ljestvi jest proces koji započinje učiteljevim demonstracijama i objašnjenjima, a završava učenikovim praćenjem vlastitog učenja i preispitivanjem naučenog. Učitelje početnike valja upozoriti na to kako im u gradnji mentalnih ljestvi mogu pomoći i sami učenici tako što će ih učitelj uputiti u to kako da metodom suradničkog učenja jedni drugima objasnjavaju dio gradiva, ili se međusobno preispituju. Primjerice, metoda učenja u paru, u kojoj napredniji učenik pomaže slabijem, pokazala se osobito djelotvornom u učenju matematike u srednjoj školi u okviru projekta vezanog uz poticanje nastavnčkog liderstva koji je nedavno proveden u hrvatskim školama (Marušić i Vizek Vidović, 2011).

3. *Raznorsnost metoda poučavanja.* Treća strategija u tom području temelji se na istraživanjima koja govore o tome kako je za pobuđivanje učeničkog interesa važno primjenjivati različite metode i tehnike poučavanja, a posebno one koje se temelje na idejama konstruktivističkog pristupa, odnosno metodama učenja otkrivanjem i iskustvenim učenjem. Pokazalo se da učitelji početnici nisu skloni eksperimentiranju te se najčešće drže one strategije koja se odmah u početku prakse pokazala uspješnom. Autori ističu kako je podržavajući razgovor s mentorom nakon izvedbe nastavne jedinice u kojoj nova strategija nije dala očekivane rezultate važan poticaj početnicima da ne odustanu od zahtjevnijih strategija i tehnika koje zahtijevaju duže uvježbavanje (Hicks i sur. 2004). Uz to poseban mentorov zadatak jest upućivanje učitelja početnika na različite metodičke izvore i nastavne materijale koji će im pomoći u širenju repertoara strategija poučavanja. Autori također ističu kako unatoč preopširnom gradivu, učitelja početnika treba upozoriti da više vrijedi jednu složenu temu proraditi dubinski, koristeći se razli-

čitim pristupima (samostalno čitanje, razredna rasprava, kritički esej) koji će učenicima pomoći da razumiju ključne pojmove i njihove odnose, nego izlaganjem preopteretiti učenike mnoštvom činjenica i podataka u kojima će se izgubiti smisao.

4. *Vrijeme čekanja na odgovor.* Kad je riječ o usmenoj provjeri znanja, istraživanja su nedvojbeno pokazala kako kvaliteta učeničkog odgovora ovisi o nastavnčkoj sposobnosti samokontrole u čekanju na učenički odgovor (Rowe, 1986). Promatranjem učiteljskog ponašanja tijekom usmenog ispitivanja ustanovilo se da učitelji ostavljaju vrlo malo vremena učenicima za razmišljanje prije nego što odgovore (u prosjeku jednu do dvije sekunde). Tako zapravo podržavaju mehaničko učenje koje omogućuje da se «nabubana» informacija izravno povuče iz dugoročnog pamćenja u obliku u kojem je pohranjena. Produžavanje vremena čekanja na odgovor osobito je važno kad je riječ o pitanjima koja zahtijevaju mišljenje višeg reda (predviđanje, zaključivanje, prosudbu). Pokazalo se da se s produžavanjem vremena čekanja s dvije ili tri na pet ili šest sekundi značajno poboljšava kvaliteta odgovora. Pritom učitelje početnike valja upozoriti na to kako izbjeći zamku pogodovanja boljim učenicima koja se očituje u spremnosti nastavnika da boljim učenicima koji ne znaju neposredno odgovoriti spontano produžuju vrijeme odgovaranja, dok ga slabijim učenicima ne ostavljaju, «jer to njima i tako ne bi pomoglo».

5. *Učenički stilovi učenja.* Peta strategija odnosi se na važnost prepoznavanja različitih stilova učenja kod učenika. Stilovi učenja definiraju se kao razmjerno ustaljeni načini unosa i obrade informacije, pa tako razlikujemo učenike koji su pretežno vizualni, auditivni ili motorički tipovi (npr. Sims i Sims, 1995). Poznavanje i prilagodavanje prezentacije gradiva učeničkim stilovima posebno je važno kod složenih tema koje zahtijevaju znatan mentalni napor. Tada mogućnost korištenja preferiranog stila u učenju može znatno unaprijediti učeničko postignuće. Premda je nastavu nemoguće u potpunosti individualizirati, ono što se predlaže u okviru te teme jest da se gradivo prezentira na način koji uključuje različite stilove učenja (i vizualno, i zvučno, ali i na način da zahtijeva neku motoričku aktivnost). Uvažavanju različitih stilova učenja osobito pomažu tehnike suradničkog učenja ili projektna nastava te kada se učenicima dopušta da uče posredstvom onoga medija koji sami odaberu kao najprimjereniji.

6. *Uspostava individualnog kontakta s učenicom.* Ta se strategija odnosi na ohrabivanje učitelja početnika na gradnje izravnog kontakta s pojedinim učenicima pokazivanjem interesa za njihove hobije, obitelji, općenito njihove jake strane. Učinak takvih kontakata osobito je važan za jačanje učenikova samopoštovanja i pozitivne slike o sebi budući da mu obraćanjem učitelj poručuje da ga zamjećuje kao osobu i cijeni. Izravan kontakt može se odnositi i na konkretne savjete u vezi s unapređenjem školskog rada, posebno u situacijama kada postaju vidljive negativne promjene u učenikovu ponašanju, raspoloženju ili postignuću. Mentor valja uputiti učitelja početnika u neke temeljne komunikacijske vještine vođenja razgovora s uznemirenim djetetom te mu dati savjet i podršku kome se obratiti za pomoć ako vidi da je riječ o složenom problemu u odnosima s vršnjacima ili u obitelji.

7. *Izvanučionički izvori za učenje.* Učitelje početnike važno je uputiti na povezivanje i iskorištavanje i drugih okruženja za poticanje učenja izvan školske učionice. Neformalno učenje ima važnu ulogu u razvoju govornih kompetencija, čitanja, shvaćanja matematičkih odnosa. Pritom će iskusni učitelj poticati učenike da ono što su uočili u izvanškolskom okruženju, smisljeno povežu sa školskim gradivom. Još je preporučljivo da učitelj organizira posjet nekoj ustanovi (muzeju, kazalištu, tržnici) ili lokaciji (šuma, polje, more) na kojoj će se moći provesti poučavanje utemeljeno na iskustvenom pristupu učenju. Podrška učitelju početniku u tom segmentu poučavanja zapravo znači poticanje njegove kreativnosti u približavanju nastavnih sadržaja učenicima budući da su mogućnosti neiscrpe.

## **Tema 2. Podrška u razvoju i primjeni pristupa utvrđivanju studentskog postignuća**

1. *Raznovrsnost načina utvrđivanja ishoda učenja.* Mnoga istraživanja, ali i osobno iskustvo autorica, svjedoče o tome da mnogi učenici u tradicionalnom razrednom okruženju ne postižu rezultate koje bismo mogli očekivati s obzirom na njihove mogućnosti ili s obzirom na postignuća u izvanškolskim aktivnostima ili neformalnom okruženju za učenje (npr. Walker Tiltston, 2004). Premda je individualno procjenjivanje postignuća standardnim ispitnim materijalom valjano u psihometrijskom smislu, pitanje je što je svrha provjere: utvrditi samo ono što je moguće valjano i pouzdano izmjeriti ili pokušati provjeriti kakvi su doista učenikovi kapaciteti učenja. Stoga je važno da mentori potaknu učitelje početnike na provjeru učeničkih znanja i vještina različitim pristupima kako bi dobili što jasniju predodžbu o njihovom stvarnom postignuću u kompleksnim znanjima i vještinama, unatoč teškoći zahvaćanja svih aspekata jedinstvenim instrumentima. Takvi načini provjere postignuća zahtijevaju uključivanje i drugih indikatora osim zbroya točnih odgovora na testu. Prvi izazov s kojim se učitelji početnici susreću može biti ocjenjivanje pisanog eseja. Kako bi ocjenjivanje takvog kompleksnog proizvoda bilo valjano i pouzdano (tj. da ocjenjivači znaju što procjenjuju te da dva ili više ocjenjivača daju istu ocjenu), valja unaprijed odrediti koje su to sve komponente (kriteriji) koje će se procjenjivati te odrediti razinu izvedbe za svaku komponentu. Primjerice, komponente koje se procjenjuju pri ocjenjivanju pisanog eseja na zadanu temu mogu biti: gramatička pravilnost, bogatstvo vokabulara, jasna struktura teksta, kvaliteta argumentacije, poznavanje relevantnih činjenica, primjerenost odabranih primjera i logičnost izvođenja zaključaka. U drugom koraku valja za svaku komponentu opisati što podrazumijeva, kako će se prepoznati, npr. slaba, osrednja i dobra strukturiranost eseja. Taj pristup procjeni složenih uradaka u anglosaksonskoj literaturi naziva se konstrukcijom rubrika (*rubrics*) (npr. Burke, 2010). Isto tako učenici koji imaju teškoća pri javnom usmenom

ispitivanju ili pisanju testova mogu pokazati izvanredne vještine i mogućnost primjene znanja u projektnom radu u grupi. Tu se postavlja problem kako procijeniti doprinos svakog pojedinca u grupi. Za procjenjivanje postignuća u projektnom zadatku preporučuje se procjena učenikovih radnih mapa (portfolija) koji pokazuju njegov doprinos u različitim fazama provedbe projekta. U tom području postoji mnogo korisnih izvora koji mogu poslužiti kao vodič i mentoru i učitelju početniku kako procijeniti različite aspekte učeničkog postignuća u učenju složenih vještina i u autentičnom, izvanškolskom okruženju.

2. *Konstruktivne povratne informacije.* Druga strategija u okviru tog područja odnosi se na to da mentor treba učitelja početnika upozoriti na potrebu za pružanjem jasnih i detaljnih povratnih informacija, umjesto ocjenjivanja uratka jednom brojčanom ocjenom. Provjera znanja i ocjena ne bi se smjeli smatrati pečatom kojim se potvrđuje količina stečenog znanja spremljenog u dugoročno pamćenje. Naprotiv, trebali bi ponajprije služiti kao smjernice za unapređenje učenja. U tom smislu učeniku mnogo više u usmjeravanju učenja pomažu jasne povratne informacije od jedinstvene brojčane ocjene. Analitička povratna informacija, usmena ili pisana, osim što upućuje na ono što je učenik dobro savladao, ali i na područja koja se trebaju poboljšati, pomaže učenicima u izboru djelotvornijih strategija učenja i mišljenja, upućuje ih na nove izvore informacija, kao i na nove oblike podrške u učenju, te im pomaže da razumiju vezu između svojih rezultata i ocjene. Učitelja početnika važno je upozoriti na to da vježba davanje povratnih informacija prema modelu koji se sastoji od tri koraka: 1. priznanje za dobro obavljenu dio zadatka, 2. upozoravanje na konkretnu pogrešku ili manjkavost, odnosno na ono što bi trebalo unaprijediti, 3. predlaganje primjene određene strategije učenja kako bi se učenje unaprijedilo (npr. Brookhart, 2008).

3. *Povezanost ciljeva poučavanja i ishoda učenja.* Treća strategija govori o tome da mentor treba upozoriti učitelja početnika na vezu između postavljenih ciljeva poučavanja, provedbe poučavanja i metoda utvrđivanja postignuća. Naime, istraživanja su pokazala da učitelji usmjereni na sadržaj poučavaju bez jasnih ciljeva i bez unaprijed postavljenih očekivanih ishoda poučavanja. Ili se pak događa da su ti ciljevi postavljeni vrlo visoko i odnose se na vrlo složene kognitivne procese rješavanja problema, zaključivanja, predviđanja. No, praćenje poučavanja samih nastavnika pokazalo je da oni tijekom izvedbe nastavne jedinice daju primjere i uvježbavaju gradivo na razmjerno jednostavnim zadacima dok na ispitu doista očekuju da učenici rješavaju zadatke puno veće razine složenosti. U tom smislu korisno je podsjetiti učitelja početnika na pojam konstruktivnog poravnavanja koji povezuje ciljeve poučavanja, očekivane ishode učenja, prikladne strategije učenja, primjerene nastavne metode i njima odgovarajuće načine provjere usmjerene na utvrđivanje jesu li očekivani ishodi ostvareni ili nisu (npr. Biggs, 2001).

4. *Praćenje učenja.* Istraživači su zamijetili da učitelji koji primjenjuju tehnike kontinuiranog praćenja učeničkog rada, posebno slabijih učenika i učenika s teškoćama u učenju, imaju jasniju predodžbu o tome koliko su dobro učenici usvojili određene

pojmove, kakve teškoće imaju u rješavanju pojedinih vrsta zadataka te kakve strategije učenja upotrebljavaju (Alexandrin, 2003, u Hicks i sur., 2004). U tom su istraživanju navedena i ponašanja nastavnika koja omogućuju neposredno praćenje učenja: kretanje kroz učionicu, često promatranje učenikova rada i bilježnica, razredne rasprave vezane uz razumijevanje ključnih pojmova, uočavanje učeničkih neverbalnih znakova frustracije, zbunjenosti, razočaranja neuspjehom, iskazivanje visokih očekivanja i povjerenja u učeničke mogućnosti učenja i napredovanja postavljanjem pitanja koja učenike potiču na razmišljanje o primjeni znanja.

5. *Činitelji školskog neuspjeha.* U okviru te strategije mentori bi trebali učitelje početnike senzibilizirati za različite psihosocijalne činitelje koji dovode do školskog neuspjeha. U tom smislu za sve učitelje poseban izazov predstavljaju učenici koji pokazuju obrazovni podbačaj (West i Pennell, 2003). Riječ je o učenicima slabog postignuća koji doživljavaju školski neuspjeh unatoč dobro razvijenim sposobnostima. S obzirom na to da je sam učitelj početnik najvjerojatnije tijekom školovanja bio obrazovno uspješan, što dokazuje i svojim statusom, teško se može uživjeti u uzroke i činitelje obrazovnog podbačaja, te takav učenik, kojeg vidi kao onog koji «može, a neće», u njemu može izazvati ljutnju, frustraciju i izbjegavanje suočavanja. Istraživanja su pokazala da škola može izravno utjecati na neke činitelje obrazovnog podbačaja, dok su druge povezane sa socijalnim i ekonomskim prilikama u obitelji i zajednici. Primjerice, škola može na kroničan školski podbačaj djelovati nastavničkim ponašanjima, jasnim iskazivanjem očekivanja i povjerenja, stvaranjem škole kao sigurnog mjesta, uključivanjem izoliranih učenika u socijalizacijske skupine, individualnim razgovorima sa stručnim suradnicima. S druge strane, premda škola ne može djelovati na ekonomske prilike ili socijalno okruženje izravno, jedna od strategija jest učinkovitije povezivanje s roditeljima i njihovo uključivanje u život škole.

### **Tema 3. Podrška u uspostavi suradnje i motiviranju učenika**

1. *Humor kao motivator.* Jedna od najistaknutijih osobina koje se učenici sjećaju kod učitelja, a koje su cijenili, jest osjećaj za humor. Pretpostavka je da ako se učitelji i učenici mogu zajedno smijati, vjerojatno mogu zajedno i učiti. Istraživanja dugoročnog pamćenja pokazala su da se učenici, ali i studenti sjećaju više onog gradiva koje im je bilo prezentirano u ugodnoj i zanimljivoj okolini (Ziv, 1988). Stoga je važno da mentori objasne učiteljima početnicima važnost prijateljske i zabavne atmosfere koja djeluje poticajno na učenje, ali i da svojim primjerom pokažu kako se kreira ugodno razredno ozračje i kako se rabi humor u poučavanju. Pritom valja napomenuti kako humor nisu samo vicevi, već i anegdote o znamenitim ljudima, šaljive izreke, duhoviti tekstovi i aktivnosti s elementima zabave te dobronamjerne šale. No, nedostatkom humora u poučavanju

i interakciji s učenicima, izlažemo se riziku od pretjerane ozbiljnosti i suhoparnosti. Mnogo pogubnije učinke za razrednu atmosferu i učeničko samopoštovanje imaju cinizam, sarkazam i ironija na račun učenika. Općenito pravilo koje vrijedi za upotrebu šala jest da ako učitelj nije siguran kako će učenici prihvatiti šalu, tada je najbolje šaliti se na svoj račun i smijati se sebi i s učenicima, a nikako ne smije dopustiti ismijavanje drugih u razredu.

2. *Uloga domaće zadaće u učenju.* Još jedna od osobina koja je podjednako važna za dobrog mentora, ali i za dobrog učitelja jest empatičnost, odnosno mogućnost da se situacija sagledava iz perspektive druge osobe. Jedna od situacija u kojoj učenici očekuju uvidavnost od učitelja jesu domaće zadaće. Premda bi domaće zadaće trebale pridonijeti ispunjenju obrazovnih ciljeva, danas sve češće postaju problem. Autori navode (npr. Cooper, 1989) kako uz pozitivne učinke za samoregulaciju učenja pisanje domaćih zadaća kod kuće može biti i jedan od značajnih diskriminirajućih činitelja među učenicima. Djeca su izvan škole izložena različitim pozitivnim i negativnim utjecajima pri čemu obiteljska okolina ima presudan značaj u tome kako će dijete pristupati pisanju zadaća: hoće li dati djetetu podršku u pisanju domaćih zadaća ili će mu postaviti druge prioritete poput čuvanja mlade braće, obavljanja kućanskih zadataka, uključivanja u druge aktivnosti. Mentor bi učiteljima početnicima trebao pomoći da uvide razlike u učeničkim mogućnostima da samostalno riješe domaće zadaće, kao i nejednake mogućnosti dobivanja podrške iz okoline. Stoga autori predlažu da učitelji početnici prije zadavanja zadaće razmisle o odgovorima na sljedeća pitanja: Što je domaća zadaća i što je to primjerena zadaća? Koja je svrha domaćih zadaća? Mogu li različiti učenici dobiti različite domaće zadatke? Imaju li svi učenici podjednake izvore informacija za izradu domaćih zadaća? Tko je odgovoran za zadaću: učenici ili roditelji? Imaju li svi učenici odgovarajuće radne navike i uvjete za učenje kod kuće? Treba li domaćih zadaća dogovorno uskladiti među učiteljima?

3. *Traženje podrške za učenje.* U mnogim razredima vlada takva socijalna klima u kojoj se učenici ne usude potražiti pomoć učitelja ili suučenika ako nešto ne znaju napraviti. Takvo se ponašanje naziva «izbjegavanjem traženja pomoći». Najčešći uzrok takvu ponašanju u razredima jest strah učenika od negativne reakcije, podsmijeha ili podcjenjivanja od ostalih u razredu. Učenicima je posebno teško tražiti pomoć ako misle da većina ostalih učenika zna riješiti zadatak, jer se u tom slučaju traženje pomoći može protumačiti kao nedostatak sposobnosti i priznavanje nekompetentnosti i nesamostalnosti. Upravo su ta dva koncepta: autonomija i osjećaj kompetencije, glavne komponente ljudskog samopoštovanja. Stoga će učenici koji ne uspijevaju naučiti, radije odustati od traženja pomoći i tako ne ugroziti vlastito samopoštovanje. Potreba za samopoštovanjem je ponekad toliko jaka da učenici pribjegavaju i samohendikepiranju, primjerice namjerno izabiru preteške aktivnosti ili zadatke, jer će neuspjeh u takvim aktivnostima biti za njih manje štetan od izlaganja podsmijehu zbog neznanja u umjereno teškim ili lakšim zadacima (Deppe i Harackiewicz, 1996). Mentor valja naglasiti učitelju početni-

ku da u razredu treba uspostaviti takve odnose u kojima se svakom priznaje pravo na pogrešku i pravo na traženje pomoći, u kojem se naglašava važnost međusobnog uvažavanja i suradnje, a smanjuje napetost zbog kompeticije ili strah od neuspjeha.

4. *Aktivno učenje i intrinzična motivacija.* Istraživanja o uvjerenjima učitelja početnika pokazala su da oni najčešće u razmišljanju o motiviranju učenika ne vide jasnu korist od pristupa poučavanju kojim se učenike raspravom uključuju u aktivno učenje, u kojem se učenicima omogućuje interakcija tijekom rješavanja problema, u kojem učenici imaju autonomiju u pristupu koncipiranju projekta ili zadaće te im se pruža mogućnost izbora zadataka dok pritom nastavnik pokazuje visoka očekivanja, objašnjava ciljeve učenja nekog gradiva zašto bi ono učenicima moglo biti važno te im daje povratne informacije koje ističu značenje zalaganja za uspjeh u učenju i učeničke intrinzične, unutrašnje motiviranosti za učenje. Nasuprot tome, istraživanja su pokazala kako učitelji početnici smatraju da su učinkoviti ekstrinzični motivatori, nagrade poput naljepnica, bombona, zvjezdica, ocjene ili pak isticanje pobjednika u razrednom natjecanju. Učenici koji rijetko imaju šansu za dobivanje takve vanjske nagrade brzo odustaju od učenja, ali isto se tako pokazalo da i uspješniji učenici smanjuju razinu postignuća i ustrajnosti ako očekivana nagrada izostane.

S druge strane, činitelji poput osjećaja autonomije i kompetentnosti, pripadništva i uvažavanja, mogućnosti izbora, tumačenja uzroka neuspjeha nedostatnim zalaganjem, a ne nedostatkom sposobnosti, rješavanja intelektualno izazovnih i smislenih zadataka, doprinose jačanju intrinzične motivacije za učenje i ovladavanje gradivom. U mnogim istraživanjima pokazalo se da u odnosu na ekstrinzično motivirane učenike oni intrinzično motivirani (npr. Sansone i Harackiewicz, 2000):

- u prosjeku postižu bolje rezultate na standardiziranim provjerama znanja
- pojmove i informacije duže pamte i lakše ih mogu primijeniti u novim situacijama
- pri učenju rabe složenije strategije učenja kojima dublje obrađuju informacije
- kada mogu, radije odabiru zadatke umjerene težine, ali sa šansom za uspjeh, dok ekstrinzično motivirani učenici u pravilu izabiru lakše zadatke i tako se ne potiču na razvoj punih kapaciteta
- ustrajniji su i ne odustaju dok ne dovrše zadatak
- češće postaju uspješni cjeloživotni učenici i nastavljaju sa samostalnim učenjem i kad nemaju pred sobom ekstrinzične ciljeve kao što su ocjene, diplome ili stipendije.

Ti nalazi o prednostima intrinzične motivacije za učinkovito učenje sugeriraju i mentorima da učitelje početnike potiču pri planiranju nastave na uključivanje što više spomenutih činitelja koji su do sada već opisani i u našim istraživanjima i literaturi iz tog područja (npr. Vizek Vidović i sur., 2003).

## **Tema 4. Podrška u upravljanju razredom i uspostavi razredne discipline**

1. *Uspostava discipline iz učeničke perspektive.* Istraživanja spomenuta i u prethodnom poglavlju govore o tome kako je upravljanje razredom i suočavanje s disciplinskim problemima najveće iskušenje i najveći izazov za učitelje početnike. No, malobrojnija su istraživanja koja se bave učeničkom perspektivom, o tome što su prema njima ključna nastavnička ponašanja koja pridonose uspješnom vodenju razreda i uspostavi razredne discipline (Hicks i sur., 2004). Ta istraživanja pokazuju kako učenici prepoznaju prikladnost pojedinih ponašanja i mogu objasniti zašto se javlja nedisciplina. Isto tako imaju jasnu predodžbu o tome što je to dobar učitelj i na koji način takav učitelj postiže primjerenije ponašanje svojih učenika. Pritom učenici na prvo mjesto stavljaju pozitivan odnos učitelja s učenicima, otvorenu komunikaciju te jasno oblikovana pravila ponašanja i dosljednost u njihovoj primjeni. U istraživanjima se također ustanovilo da nakon početnog «medenog mjeseca» u kojem se dogovaraju pravila ponašanja, učenici u drugoj fazi pokušavaju testirati učitelja kršenjem pravila, da vide koliko on ima energije i motivacije u njihovom provođenju. Unatoč povremenom kršenju pravila učenici često naglašavaju kako žele učitelje koji se pridržavaju dogovorenih pravila ponašanja. U tom razdoblju međusobnog «preispitivanja snaga» mnogi učitelji odustaju od pravila koje su postavili zajedno s učenicima, jer drže da ih učenici zbog strogosti neće voljeti ili se uplaše i misle da ne mogu biti učinkoviti te se distanciraju od učenika. Nasuprot tome, istraživanja govore o tome kako se učenici u školi često osjećaju nevidljivima i nevažavanima te žele da ih se ozbiljno sluša, s njima otvoreno razgovara o problemima i pokaže da im je do njih stalo kao do osoba. Jedan od činitelja koji također doprinosi stvaranju odnosa povjerenja između učenika i učitelja jest učiteljeva spremnost na učenje i pokazivanje zanimanja za kulturu mladih, njihove vrijednosti, idole, žargon, modu, umjetničke interese. Mentori svojim ponašanjem i savjetima trebaju osvijestiti kod učitelja početnika sve te činitelje koji doprinose učinkovitom upravljanju razredom.

2. *Ovladavanje bukom u razredu.* Mnogi učitelji pokušavaju uspostaviti razrednu disciplinu nadglasavajući učenički žamor. Hicks i sur. (2004) navode rezultate više istraživanja koji pokazuju da učitelji imaju više zdravstvenih problema vezanih uz glasnice, promuklost, od ostatka populacije iste razine obrazovanja. Učitelji početnici, na temelju svoga obrazovnog iskustva, često misle da je intenzitet glasa njihovo najjače oruđe u privlačenju učeničke pažnje i uspostavi tišine u razredu. Valja napomenuti da naprezanju glasnice pridonosi i razvoj tehnoloških činitelja kao što su bučan vanjski promet, slaba zvučna izolacija zgrada i u novije vrijeme sustav za klimatizaciju. I u tom slučaju se pokazalo da uvjerenje o korisnosti nadglasavanja nije točno. Jedna od najučinkovitijih tehnika za umirivanje bučnih i nemirnih učenika jest zapravo stišavanje glasa, tako da učenici moraju utihnuti žele li čuti što učitelj govori. Učitelji početnici također često misle da ako stalno ne govore, onda nisu dobri učitelji. Umjesto nadglasavanja djelotvorno je potpuno zašutjeti dok se razred ne smiri. Premda se čini da je to predugo

prazno vrijeme, ono je obično znatno kraće od višekratnog ponavljanja dijelova gradiva koje učenici zbog buke nisu mogli pratiti. Razred može dogovoriti i pravila neverbalnog komuniciranja za stišavanje, primjerice dizanjem ruku ili pokazivanje plakata *Stop pričaњу*. Važno je da mentor potakne učitelja početnika na istraživanje učinkovitosti različitih tehnika za stišavanje buke i privlačenja učeničke pažnje koji neće zahtijevati prenaprezanje glasa.

3. *Razredno okruženje kao element razredne klime*. Jedan od načina na koji učitelji početnici mogu učinkovito uspostaviti razrednu disciplinu jest i neizravno djelovanje na uređenje razrednog okruženja. No prije izbora načina reakcije mentori mogu preporučiti učiteljima da ponovno zauzmu učeničku perspektivu i pogledaju samo okruženje u smislu sigurnosti kretanja u razredu (u prolazima između klupa), uređenja prostora i brige za razredni okoliš, rasporeda klupa koji može otežati nekim učenicima izravan kontakt s učiteljem. Na putu do ploče ne smiju se nalaziti prepreke. Prepoznaju li učenici da je nastavniku stalo do toga kako se oni osjećaju u razredu, te da želi stvoriti ugodno okruženje uzimajući u obzir njihove ideje, i oni će se spremnije odazvati pozivu na pridržavanje razrednih pravila. Ako se neželjeno ponašanje ipak pojavi, tada se preporučuje primjena pravila *minimalne intervencije*. To pravilo podrazumijeva da učitelj treba nastojati prekinuti nepoželjno ponašanje birajući najprije postupak najmanjeg intenziteta za koji vjeruje da će pridonijeti smirivanju neprimjerenog ponašanja a da pritom neće jače narušiti odvijanje nastave. Mentor može pokazati učitelju početniku sljedeći popis postupaka poredanih po intenzitetu te objasniti na više primjera kako to načelo djeluje. Prve su četiri metode neizravne, dok su druge četiri izravne, zahtijevaju prekidanje poučavanja i pažnja je usmjerena na učenika (Slavin, 1995). Ti su postupci:

1. *Prevenција nepoželjnog ponašanja poticanjem poželjnih aktivnosti* (npr. rad u grupama)
2. *Neverbalni znakovi upozorenja* (kontakt očima ili približavanje učeniku)
3. *Hvaljenje ispravnog ponašanja* (ponekad je dobro ignorirati manje ometanje, a umjesto toga pohvaliti učenika čim se počne ponašati primjerenom)
4. *Hvaljenje ispravnog ponašanja drugih učenika koji ne ometaju nastavu.*
5. *Izravan zahtjev za promjenu ponašanja*. Zahtjev mora biti izrečen jasno i odnositi se na konkretno nepoželjno ponašanje u obliku izričaja: *Želim da više ne ....., zato što takvim ponašanjem.....*
6. *Ponavljanje zahtjeva za promjenom ponašanja*
7. *Podsjećanje na posljedice nepoželjnog ponašanja* (ako nakon ponovljenog zahtjeva za prestankom neželjenog ponašanja ono nije prestalo, slijedi upozorenje kakve će biti posljedice – unaprijed poznate svima u razredu)
8. *Primjena posljedica uz mogućnost izbora* (kod zadavanja sankcija važno je još uvijek pokazati uvažavanje učenikove osobnosti, što se može postići davanjem na izbor kako će nadoknaditi štetu koju je izazvao neprimjerenim ponašanjem – npr. ispričati se razredu, napisati dodatnu zadaću o temi neprimjerenog ponašanja).

Primjeni tog načela značajno će pomoći analiza nastavnog sata pri čemu će se učitelj početnik zajedno s mentorom prisjetiti svojih reakcija na ometajuća ponašanja. Procijenit će njihovu učinkovitost te provjeriti jesu li postupci provedeni u skladu s načelom najmanje intervencije bili učinkovitiji od, primjerice, naglih i burnih reakcija koje učenici često doživljavaju kao nepravedne.

4. *Učitelj kao organizator i upravljač vremena*. Istraživanja su pokazala da učitelji koji dobro upravljaju svojim razredima također pokazuju i dobre organizacijske sposobnosti u ostalim područjima svog života, posebno kad je riječ o dobroj organizaciji vremena za različite životne aktivnosti. Ti učitelji učinkovitije su iskorištavali i vrijeme koje su imali na raspolaganju za poučavanje, njihovi učenici provodili su više vremena u aktivnostima usmjerenim na učenje, te je u razredu općenito bilo manje praznog hoda (proziavanja, čekanja da drugi dovrše, stanki između prijelaza s jedne aktivnosti na drugu) (npr. Marzano i sur., 2003). Učitelji početnici osobito mogu biti preplavljeni doživljajem razreda u kojem iskusni učitelj provodi poučavanje metodom učenja otkrivanjem ili suradničkim učenjem. To znači da, gledano izvana, učenici međusobno razgovaraju, čine različite stvari, kreću se slobodno po učionici te se može steći dojam da se razred posve oteo kontroli. U takvim situacijama preporučljivo je da mentor osigura učitelju početniku razgovor s iskusnim učiteljem u čijem je razredu pratio primjenu metoda aktivnog učenja i bit će vjerojatno iznenađen kako se svaka aktivnost odvijala u funkciji određenog cilja i imala svoju svrhu i opravdanje, te u kojoj mjeri je svaka minuta bila pažljivo unaprijed isplanirana i iskorištena tako da je učenike maksimalno poticala na smisleno učenje. Učitelj početnik najbrže će uočiti važnost brižljive organizacije nastavnog sata i pozitivne učinke takva pristupa na učenje ako mu prethodno mentor pomogne u primjeni tehnika sustavnog opažanja različitih aspekata nastave, vodeći opažanje posebno konstruiranim predlošcima koji olakšavaju praćenje razrednih interakcija i prepoznavanje unutarnje logike i strukture primijenjenih tehnika i materijala za poučavanje. Rezultati takva sustavnog opažanja trebaju poslužiti kao podloga za raspravu s mentorom o tome koliko su različiti pristupi nastavi i način organizacije nastavnog procesa pridonijeli ostvarenju planiranih ciljeva poučavanja i očekivanih ishoda učenja. Učitelju početniku će razumijevanje veze između planiranja nastavnog procesa i pridržavanja plana tijekom provedbe, uz praćenje realizacije predviđenih ishoda u pojedinim fazama nastavnog procesa, biti temelj za učinkovito planiranje i organizaciju vlastitoga nastavnog sata, te će ga osposobiti za analitičko razmišljanje o vlastitoj učinkovitosti i mogućnostima za poboljšanje svog rada. Jasno postavljeni ciljevi poučavanja i dobro strukturiran nastavni plan mogu se usporediti s osnovnom temom džez-skladbe koja glazbeniku daje dovoljno prostora da oko te okosnice improvizira u skladu s prepoznavanjem vlastitih osjećaja te potreba i mogućnosti publike. Tako će i iskusan nastavnik, zahvaljujući razvijenoj sposobnosti praćenja reakcija svojih učenika, ako primjerice ustanovi da je neki pojam teži za razumijevanje nego što je to pretpostavio, odustati od strogog slijedenja plana i posvetiti dodatno vrijeme za provjeru razumijevanja složenog pojma. Stoga je važno upozoriti učitelja početnika da je za preživljavanje u razredu i



postizanje dobrih nastavnih rezultata važnije razumijevanje i ovladavanje načelima dobrog upravljanja razredom nego usmjeravanje na stjecanje specijalističkih predmetnih znanja (Hicks i sur. 2004).

### **Tema 5. Podrška u primjeni strategija za pomoć učenicima s posebnim potrebama i za uvažavanje različitosti u razredu**

1. *Upoznavanje s mogućnostima učenika s posebnim potrebama.* S obzirom na to da programi inicijalnog obrazovanja sadrže nedovoljno tema povezanih s poučavanjem učenika s posebnim potrebama, potrebno je da mentor uputi učitelja početnika na različite izvore (literaturu, Internet, referentne ustanove i stručnjake) koji će mu pružiti informacije o obilježjima pojedinih vrsta teškoća te prikazati prikladne strategije i tehnike za facilitiranje učenja ovisno o vrsti teškoće. Te će informacije biti polazište za upoznavanje s mogućnostima i potrebama konkretnog učenika te kreiranje individualiziranog programa napredovanja, planiranje strategija poučavanja i praćenja realizacije ishoda učenja. Pri kreiranju individualiziranog programa mentor treba poticati učitelja početnika na suradnju sa stručnim suradnicima (psihologom, logopedom, socijalnim pedagogom, rehabilitatorom) koji će dati podršku dodatno opservirajući učenika i predložiti učitelju oblike intervencijskih mjera. U novije vrijeme u Hrvatskoj se nudi i mogućnost angažiranja educiranog asistenta u nastavi koji u razredu pomaže učeniku s posebnim potrebama u praćenju nastave (primjerice za slabo čujućeg učenika to može biti osoba koja se služi znakovnim jezikom). Mentor bi trebao osigurati da učitelj početnik može opažati i takvo timsko odvijanje nastave te promatrati rad glavnog učitelja i interakciju asistenta s učenikom s posebnim potrebama. Tako vođenje računa o specifičnim potrebama jednog učenika može pozitivno djelovati i na cijeli razred. Kad je riječ o učeniku s razvojnim teškoćama, glasno ponavljanje i dodatno razjašnjavanje pisanih uputa za izvedbu neke aktivnosti može se pokazati korisnim i za cijeli razred koji će kvalitetnije obaviti zadatak, budući da se često događa da i među ostalim učenicima ima onih koji letimice pročitaju uputu ili je shvate na drugačiji način, ali ne žele pred razredom tražiti dodatna objašnjenja.

2. *Uključivanje učenika s posebnim potrebama u suradničko učenje.* Istraživanja su pokazala da sudjelovanje učenika s posebnim potrebama (primjerice s poremećajem pažnje) u suradničkim grupama može imati povoljan učinak na ublažavanje njihove smetnje (u ovom slučaju to bi značilo produljeno usmjeravanje pažnje). Uvjet za to je da učitelj isplanira aktivnosti za rad u grupi koje će učeniku omogućiti da sudjeluje kao punopravan član grupe, a da pritom ostali učenici uz davanje potpore učeniku s posebnim potrebama imaju mogućnosti iskoristiti suradničko učenje za vlastito učenje. U tom slučaju učenici u grupi trebaju biti dodatno upoznati s planom grupnog rada i načinom inte-

rakcije s učenikom s posebnim potrebama (npr. Udvari-Solner i Kluth, 2007). Za učitelja početnika važno je da opaža takve primjere dobre prakse te da ih analizira s mentorom s obzirom na realizaciju obrazovnih ciljeva za sve učenike u grupi. Kao primjer dobre prakse možemo navesti jedan nastavni sat s učenicima trećeg razreda iz jedne hrvatske škole u kojem su učenici u manjim grupama učili riječi s glasovima č, ć, š i ž. Aktivnost je bila osmišljena kao dolazak u trgovinu i kupovanje riječi s tim glasovima prema učiteljičinoj uputi (npr. dio odjeće koji počinje s glasom č, alat koji sadrži glasove ć i ć, voćka koja počinje glasom š), a kao novac služili su im žetoni. Sličice odgovarajućih predmeta bile su složene na polici kao roba. Učenici su dolazili u trgovinu sa zadatkom na karticama koje bi izvlačili od učiteljice i na polici tražili sliku odgovarajućeg predmeta i glasno izgovarali riječ. Na kraju aktivnosti zajednički su uspoređivali uputu i kupljenu robu te analizirali jesu li uspješno obavili zadatke. Učenica s Downovim sindromom glumila je prodavačicu koja im je dodavala traženi artikl i tako zauzimala središnje mjesto u aktivnosti, dok su ostali učenici uspješno svladavali postavljeni obrazovni cilj.

3. *Prilivačanje različitosti u razredu.* U razredima se različitost od prosjeka ne očituje samo u izraženosti razvojnih smetnji i teškoća u učenju već i kao razlika u kulturnom i etničkom porijeklu učenika. Mentor treba uputiti učitelja početnika da prije uključivanja učenika koji se prema nekim obilježjima razlikuje od većine ostalih učenika što bolje upozna njihov način života, običaje i vrijednosti kako ih, zbog nepoznavanja socio-kulturnog konteksta iz kojeg dolaze, ne bi izložio neprimjerenim zahtjevima, podsmijehu ostalih učenika ili pridonio osjećaju izoliranosti. Jedno od glavnih pitanja koje si pri planiranju nastavnih aktivnosti treba postaviti svaki učitelj odnosi se na to može li njegov postupak ili neki zadatak izazvati kod učenika uznemirenost ili neugodu s obzirom na njegovu rasu, religiju te etničko i kulturno porijeklo. Primjerice, na naizgled neutralnom terenu, u raspravi o godišnjim dobima s učenicima drugog razreda, učiteljica je smetnula s uma da novi učenik iz središnje Afrike ima ozbiljnih teškoća u razumijevanju razlika između četiri godišnja doba, s obzirom na to da je došao iz drugačijeg klimatskog podneblja. Isto tako valja voditi računa i o tome da kineski učenik slavi u obitelji Novu godinu mjesec dana nakon hrvatskih učenika. Mentor treba potaknuti učitelja početnika da razmišlja i primjenjuje strategije kojima će se različitosti ne samo tolerirati već i prepoznati kao osobno obogaćenje. Tako ako je u razredu učenik kineskog porijekla, uz europsku Novu godinu razred može proslaviti i kinesku.

4. *Prepoznavanje vlastitih predrasuda, pristranosti i stereotipa o različitostima.* Istraživanja učiteljskih uvjerenja o učenicima pokazala su kako takva uvjerenja utječu na njihova različita očekivanja i postupanja prema učenicima različitog socijalnog i kulturnog porijekla. Hicks i sur. (2004) preporučuju mentorima da u razgovoru s učiteljima početnicima otvore teme vezane uz njihova uvjerenja o različitostima i porijeklu tih uvjerenja. Učitelje početnike valja potaknuti na refleksiju o vlastitim uvjerenjima o osobama s posebnim potrebama te o vlastitim rodnim, rasnim, etničkim, klasnim stereotipima. Uz mentorovu podršku svoja uvjerenja trebaju sagledati iz perspektive vlastite socijalizaci-

je u specifičnom socijalnom i kulturnom okruženju kako bi prepoznali prirodu vlastitih pristranosti i predrasuda i usmjerili se na njihovo preoblikovanje na temelju neposrednog iskustva s osobama iz drugačijih socijalnih sredina i kulturnog porijekla. Pritom je najbolji put ako mentor osigura učitelju početniku autentično iskustvo s različitostima u razredima u kojima iskusni učitelji pristupaju multikulturalizmu na pozitivan i otvoren način, kao važnoj kurikulskej temi koja se može obrađivati iz perspektive različitih predmeta. Važno je da se nakon izlaganja takvim iskustvima osigura dovoljno vremena za refleksiju i dubinsku analizu emocionalnih i kognitivnih aspekata odnosa prema različitostima, kao i za raspravu o potencijalnim prednostima i izazovima postupanja s različitostima.

## **Tema 6. Podrška razvoju pozitivnih odnosa s roditeljima**

1. *Upoznavanje s podrškom suradnje s roditeljima.* Jedno od područja učiteljskog rada koje gotovo uopće nije obuhvaćeno inicijalnim obrazovanjem jest suradnja s roditeljima. Stoga je vrlo važno da mentor pripremi učitelja početnika za poticanje suradnje s roditeljima i posebno za roditeljske sastanke i individualne razgovore, koje i mnogi iskusni učitelji smatraju vrlo zahtjevnim zadatkom. Usporedba rezultata roditeljske ankete u međunarodnom istraživanju koje je obuhvatilo desetak zemalja jugoistočne Europe, uključujući i Hrvatsku (Kovač-Cerović, Vizek Vidović i Powell, u tisku), pokazalo je kako roditelji u ovom dijelu Europe razmjerno slabo participiraju u svim oblicima suradnje sa školom osim sudjelovanja na grupnim roditeljskim sastancima i rjedih dolazaka na individualne razgovore. Tako najvećim dijelom izostaju ostali oblici suradnje koji su znatno češći u drugim zapadnim zemljama: komunikacija u pisanom obliku (školske novine, letci, pisma roditeljima), edukacijska podrška roditeljima u kvalitetnom roditeljstvu (škola za roditelje), savjetovanje roditelja o pružanju pomoći u učenju kod kuće, uključivanje roditelja u nastavne aktivnosti (pomoć u nekim oblicima nastave, posebno u izvanučioničkim aktivnostima), roditeljsko volontiranje (u uređivanju zgrade, terena oko škole, pripremi školskih svečanosti) te povezivanje škole s lokalnom zajednicom uz pomoć roditelja koji su aktivni članovi u zajednici. S ciljem upoznavanja i razumijevanja pristupa uključivanju roditelja u život škole, uz izlaganje primjerima dobre prakse, gdje oni postoje, mentor može uputiti učitelja početnika na stručnu literaturu iz koje će naučiti koji činitelji povoljno utječu na uključivanje roditelja u školu, a koji činitelji predstavljaju prepreku u realizaciji suradnje i kako se te prepreke mogu ukloniti. Opći zaključak iz pregleda literature u tom području govori o tome da se suradnja uspješno ostvaruje u onim školama u kojima roditelji imaju aktivne predstavnike u školskim upravnim tijelima, koji im prenose relevantne informacije i omogućuju da sudjeluju u odlučivanju i nekim ključnim stvarima, primjerice školskom kurikulu, školskim događanjima, pa i u investicijama vezanim uz poboljšanje sigurnosti u školi i stvaranje ugodnijeg okruže-

nja. Isto je tako vrlo važno da škola njeguje kulturu otvorenosti prema zajednici, da ima razvijen sustav predstavljanja škole i informiranje roditelja o svojim uspjesima, ali i da ih redovito informira i traži njihovu podršku u vezi s mogućim podbačajima u učenju i rizičnim ponašanjima, te da provodi aktivnosti kojima se prenosi poruka da su roditelji partneri škole u obrazovanju njihove djece (otvoreni dani škole, prigodne svečanosti, školske izložbe učeničkih radova, zajednički izleti, sportska natjecanja).

2. *Razgovori s roditeljima.* Mentori mogu odigrati značajnu ulogu u tom području poučavajući učitelja početnika o temeljnim komunikacijskim vještinama važnim za vođenje konstruktivnog razgovora te mu mogu ponuditi niz konkretnih savjeta kako se pripremiti za uspješnu komunikaciju s roditeljima (npr. Juul, 2002, Hicks i sur. 2004). Neki od njih navedeni su i ovdje:

- Važno je što prije pokazati učenicima da je učitelju komunikacija s roditeljima važna te ih obavijestiti o tome da će osim roditeljskih sastanka odrediti vrijeme i za individualne razgovore s roditeljima, ali da će, ako to bude smatrao potrebnim, roditelje kontaktirati telefonom.
- Roditelje treba obavijestiti o tome kako učitelj namjerava s njima komunicirati te ih zamoliti da se redovito odazivaju na roditeljske sastanke i individualne konzultacije, ali isto tako ih treba pozvati da mu se sami obrate čim opaze da dijete ima teškoća u školi.
- Ako procijeni potrebnim, učitelj može nazvati roditelja tijekom odmora uz prisustvo učenika te razgovarati o problemu koji se pojavio, posebno kad je riječ o problemima s ponašanjem. Roditelji obično žele odmah razgovarati s djetetom. Kako učenici, posebno oni stariji, nastoje izbjeći takve situacije, ta intervencija može povoljno djelovati na gašenje nepoželjnog ponašanja, a s druge strane prenosi učeniku poruku kako je učitelju važna komunikacija s roditeljima.
- Poziv roditeljima na prve znakove moguće nepravilne u kojoj se učenik može naći, često može pomoći da se nepravilna ukloni u ranoj fazi, te da se nakon otvorenog razgovora s roditeljima i učenikom stvari raščiste i izbjegniju dalekosežnije posljedice neprimjerenog ponašanja učenika prema drugima ili drugih prema njemu.
- Učitelj treba biti svjestan toga da mu roditelji dolaze s pitanjima koja su rezultat njihova razgovora s učenikom te se mora pripremiti za to da roditeljima prikaže i svoju perspektivu pokazujući pritom poštovanje roditeljskog i učeničkog tumačenja situacije i zabrinutosti. Važno je pritom naglasiti kako su roditelji i učitelji suradnici u djetetovu obrazovanju i poticanju razvoja njegovih potencijala.
- Ako je učitelj početnik zabrinut za ishod razgovora s nekim od roditelja učenika, dobro je da se prije razgovora posavjetuje sa stručnim suradnikom koji poznaje roditelja ili da ga zamoli da prisustvuje i pomogne mu u takvom potencijalno «teškom» razgovoru ili čak da razgovor provede umjesto njega. Učitelj početnik ne treba si predbacivati neuspjeh, već to ponekad može biti najbolja strategija,

dok ne stekne dovoljno uvida u načine rješavanja pojedinih situacija i sigurnost u socijalnim i komunikacijskim vještinama.

- Tijekom razgovora učitelj treba najprije pažljivo saslušati roditelja i njegova pitanja rabeći pritom tehnike aktivnog slušanja. Dobro je da sa sobom na razgovor donese i bilješke vezane uz pojedine aspekte učenikova rada i ponašanja, pa i primjerke učenikovih uradaka (zadacé, ispite, eseje. Dobra priprema za sastanak ostavit će povoljan dojam na roditelja koji će u učitelju vidjeti osobu koja pažljivo prati i brine se o njihovu djetetu i kojoj može vjerovati.
- Za učitelja početnika važno je da nakon razgovora zabilježi svoje refleksije o sudretu te da izvijesti mentora i s njim analizira činjenicu u kakvu je ozračju razgovor protekao, je li zadovoljan načinom i sadržajem komunikacije s roditeljima te što bi mogao promijeniti kako bi sljedeći put razgovor bio još sadržajnije.

### **Tema 7. Podrška u primjeni novih tehnologija u nastavi**

U istraživanjima koja se u školama provode u Hrvatskoj u posljednjih desetak godina u vezi s nastavničkim potrebama za stručnim usavršavanjem pokazalo se da su nedovoljne kompetencije za rad s informacijskim tehnologijama ili pak njihova nedostupnost na prvom mjestu rang-ljestvice potreba (npr. Vizek Vidović i sur., 2005). Unatoč višem stupnju informatičke pismenosti u zapadnim zemljama mnogi autori toj temi posvećuju značajnu pažnju jer smatraju da se potencijali informacijskih tehnologija premalo koriste kao podrška školskom učenju. Stoga nude niz preporuka mentorima, ali i upozorenja vezanih uz upotrebu novih tehnologija u školskom okruženju. Te su preporuke sljedeće:

1. Učitelje početnike valja upozoriti na to da ih zaokupljenost tehnologijom i njezinim mogućnosti ne odvratí od postavljenih kurikulskih ciljeva vezanih uz specifične predmetne sadržaje. Učitelji početnici trebaju biti što bolje informirani o novim tehnologijama, ali istodobno i svjesni činjenice da njihova primjena zahtijeva stjecanje novih informatičkih vještina koje kod svih učenika nisu podjednako razvijene.

2. Potrebno je ulaganje novih napora u stjecanje informatičkih vještina te osiguranje prostora i vremena za dodatno usavršavanje učitelja, ako je to potrebno, ali i učenika kojima te kompetencije nisu dovoljno razvijene. Valja napomenuti da neki učenici bolje vladaju informatičkim tehnologijama i od većine nastavnika, tako da i njihove kompetencije predstavljaju potencijal za podršku drugim učenicima i nastavnicima u informatičkom opismenjavanju.

3. Učitelje početnike treba upućivati na internetske izvore koji nude različite obrazovne alate za učenje pojedinih predmeta na samoj nastavi, ali i kao pomoć u samostal-

nom učenju kod kuće te u svrhu praćenja učeničkog napredovanja i provjere ishoda učenja. Hicks i sur. (2004) posebno ističu važnost poznavanja nekih globalnih mreža kao što je ona Međunarodnog udruženja za tehnologiju u obrazovanju (*International society for technology in education* – ISTE) koja je razvila skup pokazatelja ishoda izvedbe u šest područja primjene informatičke tehnologije u obrazovanju učenika u dobi od 5 do 18 godina. Ta su područja sljedeća:

- poznavanje temeljnih pojmova i procedura u primjeni računala u učenju
- sposobnost planiranja i oblikovanja programa za poticajno obrazovno okruženje i podršku učenju
- primjena informacijskih sustava kao podrška u učenju i poučavanju u različitim kurikulskim područjima
- primjena informacijskih alata u praćenju i provjeri ishoda učenja
- mogućnost upotreba internetskih izvora za usavršavanje nastavničkih kompetencija
- poznavanje socijalnih, etičkih i zakonskih pitanja vezanih uz upotrebu informacijskih tehnologija.

4. Iskustva s primjenom informacijske tehnologije pokazuju da ona može znatno unaprijediti primjenu suradničkog i istraživačkog učenja koje se provodi preko projektne nastave. No pritom je važno da učitelj posebno pripremi učenike za samostalno istraživanje koje će uključivati i pretraživanje izvora na Internetu, dajući im upute o tome kako se kritički odnositi prema sadržajima na koje će naići u svojim pretraživanjima. Ključne točke na koje ih valja upozoriti jesu: 1. relevantnost sadržaja i način njegove prezentacije za postavljene projektne ciljeve, 2. vjerodostojnost izvora – tko je autor sadržaja, na koliko relevantnih referenci se autor poziva, znanstvenost izvora (npr. navođenje znanstvenog časopisa ili knjige iz koje su podaci preuzeti), 3. organizacija sadržaja – postoji li opći pregled teme, linkovi prema specifičnim pitanjima, koja je razina tehničkog žargona, 4. oblikovanje stranice – je li internetska stranica profesionalno oblikovana, u kojoj mjeri potiče na učenje, je li grafički materijal u funkciji teksta, pomaže li objašnjenju sadržaja.

5. Posljednje vrlo važno pitanje na koje učitelj valja upozoriti učenike jest pitanje nekritičkog prisvajanja materijala s Interneta u svoj projektni materijal. Pritom učenicima treba iscrpno objasniti što se podrazumijeva pod plagiranjem i kako se podaci ili izvorni citati iz sadržaja na Internetu mogu koristiti u vlastitom radu uz korektno navođenje referentnog izvora. Učenike valja upozoriti na neprihvatljivost plagiranja koje se tretira kao ozbiljan prekršaj koji može imati ozbiljnih disciplinskih posljedica te nepovoljno utjecati na njihov obrazovni uspjeh. Učenike valja upozoriti i na koji način nastavnik može razmjerno lako provjeriti je li neki tekst izravno kopiran s internetske stranice služeći se ključnim riječima ili drugim odgovarajućim programima za suzbijanje plagiranja.

## Literatura:

- Ajduković, M. i Cajvert, L.J. (2004) *Supervizija u psihosocijalnom radu*, Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
- Argyle, M. (1986) *The psychology of interpersonal behaviour*, Harmondsworth: Penguin Books.
- Argyle, M. and Henderson, M. (1985) *The anatomy of relationships*, London: Penguin Books.
- Bašić, J., Hudina, B., Koller Trbović, N. i Žižak, A. (2005) *Integralna metoda: Priručnik za odgajatelje i stručne suradnike predškolskih ustanova*, Zagreb: Alinea.
- Berliner, D. C. (1995) *Teacher expertise*, U: L.V. Anderson (ed), *Encyclopedia of Teaching and teacher education*, New York: Pergamon press, 46-52.
- Boreen, J., Johnson, M. K., Niday, D., Potts, J. (2009) *Mentoring beginning teachers-gu-iding, reflecting coaching*, Portland: Stenhouse publishers.
- Bollough, R.V. jr. (2005) Being and becoming a mentor: school based teacher educators and teacher educators identity, *Teaching and teacher education*, 21, 143-155.
- Brajković, S. (ur.) (2007) *Uspješno mentoriranje učitelja u pristupu usmjerenom na dijete*, Zagreb: Otvoreno pučko učilište Korak po korak.
- Brookhart, K.B. (2008) *How to Give Effective Feedback to Your Students*, Alexandria, Va.: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Burke, K. B. (2010) *From Standards to Rubrics in Six Steps: Tools for Assessing Student Learning (3rd ed.)*, Thousand oaks, Ca: Corwin Press.
- Caine, R. N. i Caine, G. (1997) *Education at the edge of possibility*, Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development. (EROC doc. no. ED408654)
- Carter, M. i Francis, R. (2001) Mentoring and beginning teachers' workplace learning, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29/3, 249-262.
- Clutterbuck, D. i Lane, G. (2004) *The situational mentor-an international review of competences and capabilities of mentoring*, London: Gower publishers.
- Cooper, H. (1989). *Homework*, White Plains: Longman.
- Duck, S. (1994) *Meaningful relationships*, Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Department of Education and Early Childhood Development (2010) *A learning guide for teacher mentors*, Melbourne, Victoria: State of Victoria Department of Education and Early Childhood Development.
- <http://www.eduweb.vic.gov.au> (1. 6. 2011.)
- Deppe, R. K., & Harackiewicz, J. M. (1996) Self-handicapping and intrinsic motivation: Buffering intrinsic motivation from the threat of failure, *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 868-876.
- DoDDS-Pacific (1997) *Mentoring guide: from surviving to thriving*. [http://www.pac.dodca.edu/publications/downloadable/Teacher\\_Mentor\\_Guide.pdf](http://www.pac.dodca.edu/publications/downloadable/Teacher_Mentor_Guide.pdf) (1. 6. 2011.)
- EC (2010) *Developing coherent and system – wide induction programmes for beginning teachers – A handbook for policymakers*, Brussels: European commission: SEC (2010)538 final. [http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/handbook0410\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/handbook0410_en.pdf) (12.1.2011)
- Field, K. (2005) *A guide to mentoring newly qualified teachers*, London: Optimus publishing.
- Fischer, D. (2008) *A mentor's competence profile*, U: D. Fischer, L. van Andel, T.Cain, B.Žarković-Adlešič, J. van Lakerveld (eds.), *Improving school based mentoring*, Munster: Waxman, 9-15.
- Fletcher, S. H. i Barrett, A. (2004) Developing effective beginning teachers through mentor based induction, *Mentoring and tutoring:Partnership in learning*, 12/3, 321-333.
- Fransson, G. (2010) Mentors assessing mentees? An overview and analyses of the mentorship role concerning newly qualified teachers, *European Journal of Teacher Education*, 33(4), 375-390.
- Goldstein, A. P. and Higginbotham, H. N. (1991) *Relationship-enhancement methods*, U: Kanfer, F. H. and Goldstein, A. P. (eds.), *Helping people change*, New York: Pergamon Press, 20-70.
- Hargreaves, A. (1994) The new professionalism: Synthesis of professional and institutional development, *Teaching and teacher education* 104/5, 423-438.
- Hargreaves, A. i Fullan, M. (2000) Mentoring in the new millenium, *Theory into practice*, 39/1, 50-56.
- Hill, C. E. and O'Brien, K. M. (1999) *Helping skills*, Washington, DC: American Psychological Association.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Maldarez, A. i Tomilson, P. D. (2009) Mentoring beginning teachers: what we know and what we don't, *Teaching and teacher education*, 25, 207-216.
- Hagger, H. i McIntyre, D. (2006) *Learning teaching from teachers: realising the potential of school based teacher education*, Maidenhead: Open University Press.
- Hicks, C. D., Glasgow, N. A., McNary, S. J. (2004) *What successful mentors do*, Thousand oaks, CA: Corwin Press.
- Jedud, I. i Ustić, D. (2009) *Mentoriranje i mentorski programi*, Sveučilište u Zagrebu, Edukacijskog rehabilitacijski fakultet.
- Juul, J. (2002) *Razgovori s obiteljima: perspektive i procesi*, Zagreb: Alinea.
- Klaić, B. (1958) *Rječnik stranih riječi*, Zagreb: Zora.
- Kardos, S. M. i Moore-Johnson, S. (2010) New teacher's experiences of mentoring: the good, the bad, and the inequity, *Journal of educational change*, 11, 23-44.

Kovač-Cerović T., Vizek Vidović, V. Powell, S. *Parent participation in the life of schools in South East Europe*, Ljubljana: University of Ljubljana, CEPS (u tisku).

Lee, J. C. i Feng, S. (2007) Mentoring support and the professional development of beginning teachers: a Chinese perspective, *Mentoring and tutoring: Partnership in learning*, 13/2, 189-203.

Lindgren, U. (2007) *Mentoring can make a difference*, U: M. Valenčič Zuljan i J. Vogrinc (ed), Professional inductions of teachers in Europe and elsewhere, Ljubljana: University of Ljubljana, 215-235.

Marušić, I. i Vizek Vidović, V. (2011) Razvoj učiteljskog liderstva u hrvatskim školama,

*Dijete, škola, obitelj*, 28/29, 18-21.

Marzano, R.J., Marzano, J.S. i Pickering, D.J. (2003) *Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher*, Alexandria, Va.: Association for Supervision & Curriculum Development.

McIntyre D. i Hagger, M. (1996) *Mentors in schools: developing the profession of teaching*, London: David Fulton.

O'Brien, J. i Christie, F. (2005) Characteristics of support for beginning teachers: evidence from the New Teacher induction scheme in Scotland, *Mentoring and tutoring: Partnership in learning*, 15/3, 243-263.

O' Mahony, G. R. and Matthews, R. J. (2005) *The climate of mentoring: building teams for school improvement*, Heatherton, Victoria: Hawker Brownlow Education.

Open University, Openlearning resource (2011) Supporting professional development in Initial Teacher Training,

<http://openlearn.open.ac.uk/mod/resource/view.php?id=213944> (12.1.2011)

Portner, H. (2008) *Mentoring new teachers*, Thousand oaks, CA: Corwin press.

Rowe, B.M. (1986) Wait Time: Slowing Down May Be A Way of Speeding Up!, *Journal of Teacher Education*, 37: 43-50.

Sansone, C. i Harackiewicz, J.M. (ed.) (2000) *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance*, San Diego: Academic Press.

Sims, R.R. i Sims, S.J. (1995) *The importance of learning styles: understanding the implications for learning, course design, and education*, Westport, Ct.: Greenwood Publishing Group

Sinclair, C. (2003) Mentoring online about mentoring: possibilities and practice, *Mentoring and tutoring*, 11/1, 79-94.

Slavin, R. (1995) *Educational psychology*, Boston: Allyn & Bacon.

Tillema, H. H. (2010) *Formative assessment in teacher education and teacher professional*

*Development*, U: B. McGaw, E. Baker i P. Peterson (ur.), International encyclopaedia of education, Oxford: Reed Elsevier, 563-571.

Tillema, H.H., Smith, K. i Leshem, S. (2011) Dual roles - conflicting purposes: a comparative study on perceptions on assessment in mentoring relations during practicum', *European Journal of Teacher Education*, 34/ 2, 139-159.

Tomilson, P. D. (1995) *Understanding mentoring, - reflective strategies for school-based teacher preparation*, Buckingham: Open university press.

Udvari-Solner, A. i Kluth, P.M. (2007) *Joyful Learning: Active and Collaborative Learning in Inclusive Classrooms*, Thousand oaks: Corvin Press.

Valenčič Zuljan, M. i Bizjak, C. (2007) *A Mentor between Supporting and Challenging Novice's Reflection*, U: M. Valenčič Zuljan i J. Vogrinc (eds.), *Professional inductions of teachers in Europe and elsewhere*, Ljubljana: University of Ljubljana, 309-323.

Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J., Bizjak, C., Krištof, Z., Kalin, J. C. (2007) *Izazivi mentorstva*, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Vygotsky, L. S. (1962) *Thought and language*, New York: Wiley.

Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., Miljković, D. (2003) *Psihologija obrazovanja*, Zagreb: IEP, Zagreb.

Vizek Vidović, V. (2005) (ur.) *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*, Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

Walker Tiltston, D. (2004) *What every teacher should know about student assessment*, Thousand oaks, Ca: Corwin Press.

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.

Wang, J. i Odell, S. J. (2007) An alternative conception of mentor-novice relationships: Learning to teach in reform-minded ways as context, *Teaching and teacher education*, 23, 473-489.

West, A. i Pennell, H. (2003) *Underachievement in schools*, London: Routledge Falmer.

Zachary, L. J. (2000) *The mentor's guide*, San Francisco: Jossey-Bass.

Ziv, A. (1988) *Teaching and learning with humor, experiment and replication*, The Journal of Experimental Education, 57/1, 5-18.

Žarković-Adlešič, B. (2008) *Current of professionalism – some critical issues for mentor to consider*, U: D. Fischer, L. van Andel, T. Cain, B. Žarković-Adlešič, J. van Lakerveld (eds.), *Improving school based mentoring*, Munster: Waxman, 9-15.

Žižak, A. (2010) *Teorijske osnove socijalnopedagoških intervencija*, Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

Žižak, A., Vizek Vidović, V. i Ajduković, M. (2011) *Komunikacija u interpersonalnim profesijama*, Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

## IV. POGLAVLJE

### MENTORSTVO U HRVATSKOJ: RAZLIČITE PERSPEKTIVE

Iris Marušić, Tea Pavin Ivanec, Karin Doolan

#### Sažetak

Ovo je poglavlje posvećeno studentskoj praksi i pripravničkom stažu kao važnim aspektima pripreme budućih učitelja za rad u školi. Riječ je o razdoblju njihova profesionalnoga razvoja u kojem dolazi do prožimanja teorijskih znanja i praktičnih vještina te postavljanja temelja budućega profesionalnoga identiteta. Prvi dio poglavlja odnosi se na praktična iskustva s mentoriranjem tijekom školske prakse za vrijeme studija. Sadrži opis organizacije školske prakse na hrvatskim sveučilištima na kojima se provodi učiteljski studij te prikaz studentske procjene mentorskoga procesa, kao i prikaz iskustva mentora školske prakse u mentoriranju studenata. Drugi dio poglavlja sadrži prikaz organizacije pripravničkoga staža, procjene mentorskoga procesa koje su dali učitelji pripravnici i iskustva mentora učitelja pripravnika u procesu mentoriranja. Poglavlje završava prikazom savjeta učiteljima početnicima koje su dali mentori učitelja pripravnika i savjeta učitelja pripravnika u vezi s onim što bi trebali nastojati ostvariti, a što izbjeci na početku svoje karijere kako bi postali uspješni učitelji.

Ne mogu nijednog čovjeka nečemu poučiti, samo ga mogu potaknuti na razmišljanje.

Sokrat

U okviru projekta „Profesionalni razvoj učitelja tijekom inicijalnog obrazovanja i pripravnštva“ provedeno je posebno istraživanje kojim su obuhvaćeni studenti petih godina učiteljskih studija Sveučilišta u Rijeci, Zadru, Zagrebu te prigodni uzorci učitelja pripravnika, koji su iste godine trebali polagati stručni ispit, kako bi se ispitalo njihovo zadovoljstvo provedbom školske prakse, odnosno pripravnčkoga staža te njihova percepcija mentorske podrške. Uz to, istraživanjem je ispitan prigodan uzorak mentora školske prakse i mentora učitelja pripravnika kako bi se i iz njihove perspektive stekao uvid u to kako izgleda njihova mentorska uloga, kako se u njoj osjećaju te jesu li općenito zadovoljni podrškom okoline u obavljanju toga zahtjevnoga posla. Rezultati vezani uz mentorstvo tijekom školske prakse i mentorstvo tijekom pripravnčkoga staža dopunjeni su opisima temeljnih dokumenata koji reguliraju to područje.

## 4.1. Mentorstvo tijekom školske prakse

### 4.1.1. Organizacija školske prakse na sveučilištima u Hrvatskoj

Školska praksa odvija se u osnovnim školama – vježbaonicama. Prema Pravilniku o vježbaonicama (Narodne novine, br. 20/1991) pod vježbaonicom se smatra „osnovna škola ili druga organizacija u kojoj se ostvaruje stručno-metodičko, pedagoško-psihološko i defektološko praktično obrazovanje i osposobljavanje studenata za odgojno-obrazovnu i rehabilitacijsku djelatnost“ (čl.1). Pravilnik navodi kako osnovna škola ili druga organizacija može biti vježbaonica u cjelini, za dio nastave ili za pojedini nastavni predmet, a mora se nalaziti u mjestu gdje je fakultet.

Članak 12. Pravilnika navodi kako se u vježbaonicama ostvaruju sljedeći ciljevi: hospitiranje studenata, individualni nastavni sati studenata, javni nastavni sati studenata, uzorna predavanja mentora, analiza provedenog rada, upoznavanje organizacije rada i razvojno-pedagoške djelatnosti škole, te permanentno obrazovanje mentora i rehabilitacijsko-nastavni rad. Radi se dakle o iznimno važnom aspektu učiteljskoga studija u kojem studenti dolaze u kontakt sa svojim budućim zanimanjem. Primjeri dobre prakse navođenja vježbaonica s kojima suraduje sveučilište mogu se zamijetiti u programima učiteljskih studija na Sveučilištu u Splitu, Sveučilištu u Zadru i Sveučilištu u Rijeci. U izvedbenom planu nastave Sveučilišta u Osijeku za akademsku godinu 2010./2011. navodi se kako studenti „sami pronalaze školu“ (str. 123).

Komparativni pregled organizacije sadržaja školske prakse na sveučilištima u Hrvatskoj temelji se na programima/redu predavanja njihovih učiteljskih studija. Pregled se sastoji od sljedećih jedinica analize: naziv i status kolegija kojim se obuhvaćaju sadržaji školske prakse, godine studija na kojima se on provodi te broj sati/tjedana posvećenih školskoj praksi.

Nazivi kolegija kojima se obuhvaćaju sadržaji školske prakse razlikuju se među hrvatskim sveučilištima. Na Sveučilištu u Zagrebu (Učiteljski fakultet u Zagrebu i njegove podružnice u Čakovcu i Petrinji) i Sveučilištu u Osijeku (Učiteljski fakultet) kolegij se zove *Stručno-pedagoška praksa*, na Sveučilištu u Puli (Odjel za obrazovanje učitelja i odgojitelja) *Stručna praksa*, a na Sveučilištu u Rijeci (Učiteljski fakultet) *Školska praksa*. Na Sveučilištu u Zadru (Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece) radi se o kolegiju *Metodika nastave*, a na Sveučilištu u Splitu (Filozofski fakultet) o kolegijima *Didaktička praksa*, *Metodička praksa* i *Praktikum i školska praksa* (za studente engleskoga jezika). Svi navedeni kolegiji obvezni su kolegiji učiteljskih studija. Uz navedene kolegije, sva sveučilišta imaju i metodiku pojedinih predmeta u sklopu koje se obrađuju sadržaji školske prakse.

Osim po nazivu kolegija kojima se obuhvaćaju sadržaji školske prakse, sveučilišta se razlikuju i prema godinama studija na kojima se organizira školska praksa. Na Sveučilištu u Zagrebu i na Sveučilištu u Puli sadržaji školske prakse provode se od prve do pete godine studija, na Sveučilištu u Osijeku od druge do pete godine studija, na Sveučilištu u Splitu od druge do četvrte godine, a na Sveučilištu u Zadru i Sveučilištu u Rijeci na trećoj i četvrtoj godini studija. Te informacije upućuju na to da ne postoji standardiziran način organizacije školske prakse na hrvatskim sveučilištima. Broj sati/tjedana posvećenih školskoj praksi prikazani su u tablici 4.1.

Tablica 4.1. Broj sati /tjedana za sadržaje školske prakse u programima učiteljskih studija

Sveučilište u Zagrebu	Sveučilište u Puli	Sveučilište u Splitu	Sveučilište u Zadru	Sveučilište u Rijeci
I. godina: 2 tjedna	I. godina: 1 tjedan	II. godina: 1 tjedan	III. godina: 4 tjedna	III. i IV. godina: 30 sati po semestru
II. godina: 1 tjedan	II. godina: 2 tjedna	III. godina: 1 tjedan, hospitalirani minimalno 10 sati	IV. godina: 3 tjedna	
III. godina: 2 tjedna	III. godina: 3 tjedna	IV. godina: 2 tjedna, održati min. 6 sati nastave		
IV. godina: 2 tjedna	IV. i V. godina: 4 tjedna			
V. godina: 2 tjedna				

Kao što se može vidjeti iz tablice 4.1., postoje razlike između sveučilišta u pogledu broja sati /tjedana predviđenih za školsku praksu tijekom cijeloga studija: na Sveučilištu u Puli 10 tjedana, na Sveučilištu u Zagrebu 9 tjedana, na Sveučilištu u Zadru 7 tjedana,

na, na Sveučilištu u Splitu 4 tjedna, a na Sveučilištu u Rijeci 120 sati (oko 4 tjedna), iako postoji mogućnost da se na tim sveučilištima školska praksa odvija i u sklopu metodike određenih predmeta.

S obzirom na različitu satnicu posvećenu školskoj praksi postoje i razlike u broju ECTS bodova dodijeljenih praksi u školama: na Sveučilištu u Splitu, na primjer, studenti za uspješno položenu školsku praksu dobivaju 2,5 ECTS boda u cijelom studiju, na Sveučilištu u Rijeci 8 ECTS bodova, a na Sveučilištu u Puli 13 ECTS bodova. S obzirom na činjenicu da studenti tijekom učiteljskoga studija akumuliraju 300 ECTS bodova, bodovi dodijeljeni za školsku praksu čine samo manji dio ukupnoga broja bodova studija.

#### 4.1.2. Rezultati istraživanja provedenoga sa studentima pete godine učiteljskih studija

U ovom dijelu istraživanja sudjelovalo je 109 studenata 5. godine učiteljskih studija sa Sveučilišta u Zagrebu, Zadru i Rijeci. Studenti su zamoljeni da na skali od 5 stupnjeva (od 1 – *uopće nije točno za mene* do 5 – *vrlo je točno za mene*) procijene pojedine aspekte znanja i vještina koje su mentori školske prakse pokazali u svome radu te podrške koju su im davali tijekom prakse. Njihove procjene tih aspekata prikazane su u tablici 4.2.

Tablica 4.2. Studentske procjene pojedinih aspekata rada mentora školske prakse

	Tvrđnja	M	SD
1. Moji mentori pokazali su dobre vještine vođenja razreda i uspostave razredne discipline		4.03	0.93
2. Moji mentori u školi pokazali su dobro poznavanje školskih predmeta koje poučavaju		3.96	1.06
3. Moji mentori pokazali su dobro poznavanje pristupa planiranju nastavne jedinice/sata		3.96	0.95
4. Ponašanje mojih mentora u školi poticalo me na učenje i osobni razvoj		3.81	1.23
5. Mentori učitelji sa mnom su otvoreno komunicirali i pomagali su mi razjasniti nedoumice vezane uz školski rad		3.79	1.17
6. Moji mentori u školi uvijek su imali strpljenja u radu sa mnom i pružali mi podršku u savladavanju teškoća		3.75	1.11
7. Moji mentori pokazali su dobro poznavanje različitih načina praćenja i vrednovanja učeničkih postignuća		3.71	1.04
8. Moji mentori uspješno su u razredu primjenjivali različite strategije poučavanja i prilagođavali ih učeničkim potrebama		3.71	1.06
9. U svoje sam mentore u školi imala/imao povjerenje i uz njih sam se osjećala/osjećao sigurno u razredu		3.66	1.11

10. Moji su me mentori učitelji svojim komentarima motivirali za unapređenje mojih nastavničkih kompetencija	3.57	1.17
11. Mentori učitelji su mi bili dobri modeli koje ću slijediti u vlastitoj nastavničkoj praksi	3.52	1.16
12. Mentori učitelji poticali su me na kritičko razmišljanje o vlastitim postupcima u razredu	3.50	1.13
13. Mentori učitelji su mi davali jasne povratne informacije o mojim prednostima i nedostacima	3.48	1.27
14. Mentori učitelji upućivali su me kako da učim iz vlastitih pogrešaka.	3.37	1.17
15. Mentori učitelji su me poticali da vodim dnevnik prakse kako bih mogla/mogao pratiti svoj napredak u radu s učenicima	2.56	1.29

Legenda: M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija

Kao što se vidi iz tablice 4.2., sve procjene, osim one koja se odnosi na podršku u vođenju dnevnika, veće su od tri na ljestvici od 1 do 5, što znači da studenti procjenjuju kako su im mentori razmjerno dobro tijekom školske prakse pokazali pojedine aspekte nastavničkoga rada i dali im podršku u različitim vidovima njihova profesionalnoga razvoja. Studenti najbolje procjenjuju mentorsko poznavanje vođenja razreda te školskoga predmeta i planiranje nastave, dok su one vrste podrške koje se odnose na poticanje kritičke refleksije o vlastitom radu kroz vođenje vlastitog dnevnika, učenje iz pogrešaka, davanje povratnih informacija i kritičko razmišljanje o vlastitim postupcima procijenjene najslabijima. To znači da studenti razmjerno dobro procjenjuju demonstraciju učiteljskih vještina svojih mentora, ali slabije one aspekte koji se odnose na njihov mentorski rad u području razvoja refleksivnih vještina studenata.

Tablica 4.3. Studentske procjene kvalitete i organizacije školske prakse

	Tvrđnja	M	SD
1. Koliko ste o svom iskustvu s prakse mogli tijekom nastave raspravljati s kolegama sa studija?		3.97	1.04
2. Koliko ste općenito zadovoljni kvalitetom suradnje s vašim mentorima u školi?		3.63	1.04
3. Koliko ste općenito zadovoljni načinom organizacije školske prakse?		3.10	0.99
4. Koliko ste zadovoljni načinom na koji su nastavnici na fakultetu pratili vaše aktivnosti?		2.92	1.18

Legenda: M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija

Procjenjujući vlastitu školsku praksu ocjenama od 1 (*slabo*) do 5 (*izvršno*), studenti pete godine općenito daju pozitivnu ocjenu svoje prakse (tablica 4.3.). Najslabije procjenjuju način na koji njihovi nastavnici s fakulteta prate njihov praktični rad u školi, a to



je ujedno i pitanje u kojem procjene studenata i najviše variraju. Prosječnom su ocjenom studenti ocijenili i svoje općenito zadovoljstvo organizacijom školske prakse. Najbolje procjenjuju priliku da svoja iskustva podijele s kolegama sa studija. Procjene studenata pokazuju da u samoj organizaciji školske prakse postoji puno prostora za poboljšanja, naročito u praćenju prakse koje je vezano uz fakultet. Dobro praćenje praktičnoga rada studenata može ponuditi važne povratne informacije sveučilišnim nastavnicima o kvaliteti rada studenata i područjima u kojima je potrebno poboljšati njihove vještine i znanja.

### 4.1.3. Rezultati istraživanja provedenoga s mentorima školske prakse

#### Opći podaci

U ovom dijelu istraživanja sudjelovala su 33 mentora školske prakse studenata iz osnovnih škola koje suraduju s Učiteljskim fakultetom Sveučilišta u Zagrebu. Uzorak čine 31 učiteljica i 2 učitelja, a upitnik ispunjavali anonimno. Kao i u slučaju mentora pripravnika, i ovdje više od polovice mentora (54.5%) ima više od 20 godina staža, no iduća skupina prema zastupljenosti su učitelji koji imaju između 1 i 5 godina staža (18%), dakle i sami su još uvijek na početku karijere i s malo iskustva. Nedostatno iskustvo može predstavljati teškoću u njihovu radu sa studentima, jer, kao što je izloženo u prethodnom poglavlju, upravo je široko nastavničko iskustvo u raznovrsnim nastavnim situacijama jedan od ključnih preduvjeta uspješnog mentoriranja. Između 6 i 10 godina staža ima 12% učitelja mentora, a između 11 i 20 godina njih 15%. U prosjeku su mentorirali 45 studenata. Za razliku od mentora pripravnika koji u velikoj većini nisu zadovoljni naknadama i priznanjima za svoj rad, većina mentora studenata te naknade, odnosno priznanja smatraju zadovoljavajućima (70%).

Tek su tri mentorice studenata (9.1%) do sada bila uključene u neki od programa stručnog usavršavanja koji su namijenjeni razvoju njihovih mentorskih vještina. One su iskazale relativno zadovoljstvo tim programima ( $M = 3,7$  na skali od 1 do 5). Dvije izjavljuju da su te programe organizirale same škole, a jedna da su to bili programi koje su organizirali Ministarstvo, Agencija za odgoj i obrazovanje te stručna vijeća. Sadržaji tih usavršavanja odnosili su se na metodičke aspekte rada s učenicima, ali ni jedna mentorica nije navela teme usavršavanja koje bi se odnosile na sam rad sa studentima.

### Sadržaji i izvor podrške u obavljanju mentorskoga rada

Gotovo dvije trećine mentora studenata izjavljuju da ne dobivaju podršku u obavljanju svoga mentorskoga rada od fakulteta koji im studente upućuje na praksu (64%), a tek njih 21% izjavljuju da takvu podršku dobivaju (15% nije odgovorilo ili je odgovor neodređen). Prema tek nekoliko odgovora sadržanih u tablici 4.4. ta se podrška uglavnom sastoji od savjetovanja, stručne podrške i dogovora s profesorima voditeljima vježbi.

Tablica 4.4. Odgovori na pitanje U čemu se sastoji podrška učiteljskih fakulteta u obavljanju mentorskoga rada?

Kategorija	f	Primjeri odgovora
Savjetovanje i dogovaranje sa stručnim suradnicima, upravom škole i iskusnijim kolegama	3	„Savjeti profesora i voditelja vježbi, stručna pomoć savjetovanje, razgovori i dogovori u vezi s metodičkim pristupom“
Nabava potrebnih nastavnih materijala	1	„Stručna literatura“

Podrška mentorima uglavnom stiže iz njihove škole, jer 70% njih potvrdno odgovara na pitanje podržava li ih škola u njihovu mentorskom radu. Ta se podrška podjednako sastoji u prilagodbi organizacije rada, osiguranju prostora i materijalnih sredstava za izvođenje nastave, te u savjetodavnoj podršci koju nastavnici dobivaju od kolega i stručnoga tima škole (tablica 4.5.).

Tablica 4.5. Odgovori na pitanje U čemu se sastoji podrška škole u obavljanju mentorskog rada?

Kategorija	f	Primjeri odgovora
Nabava potrebnih nastavnih materijala i prilagodba organizacije rada	7	„Potreban pribor“ „Uglavnom tehnička potpora (upotreba prijenosnog računala, ispis u boji, prilagodba rasporeda sati)“ „Moralna, materijalna i prostorna podrška“ „Škola osigurava prostor, nastavna sredstva i pomagala“ „Prostor, učenici, nastavna sredstva, literatura, pedagoški savjet“ „Materijalni uvjeti“
Savjetovanje i dogovaranje sa stručnim suradnicima, upravom škole i iskusnijim kolegama	6	„Savjetovanje i podrška stručnog tima i ravnatelja“ „Savjetovanje učitelja“ „Savjeti drugih kolega, odlasci na usavršavanje, suradnja“ „Informacije, savjeti, literatura“ „Dogovaranje o vrsti nastavnog sata za uzorno predavanje“
Ostalo	1	„Pohvale i zahvale“

Mentori su navodili i primjere podrške koja bi im bila potrebna u njihovu radu, te moguće izvore te podrške (tablica 4.6.).

Tablica 4.6. Odgovori mentora studenata na pitanje *Kakva vam je sve vrsta podrške potrebna u mentorskom radu i tko vam je može pružiti?*

Kategorija	f	Primjeri odgovora
Podrška od fakulteta	12	„Učiteljski fakultet“ „Filozofski fakultet“ „Savjetodavna podrška od fakulteta – suradnja profesora i učitelja“ „Potrebna je bolja suradnja s učiteljskim fakultetom“ „Savjet što je studentima potrebno pokazati“ „Učiteljski fakultet – češće sastajanje s uputama za rad“
Edukacija za mentore	6	„Edukacija“
Materijalna i organizacijska podrška	3	„Organizacija, priprema, financije“ „Tehnička podrška“
Podrška prosvjetnih vlasti i ostalih sudionika	2	„Smatram da nakon tolikog rada sa studentima, mentor mora biti unaprijeđen u svom zvanju“ „Podrška u smislu reorganizacije sustava napredovanja učitelja, veća podrška okoline, smanjenje satnice, priznanje za rad“
Stručna savjetodavna podrška u školi	1	„Podrška stručne službe“
Kolegijalna podrška	1	„Bivši učitelji mentori, stručno osoblje u školi“
Ostalo	1	„Suradnja i dogovor sa studentima i profesorima“

Analiza otvorenih odgovora mentora studentske prakse ponajprije upućuje na potrebu osnaživanja komunikacije i suradnje između mentora i fakulteta koji studente upućuju na praksu. Odgovori mentora time su u skladu s procjenama samih studenata, koji upravo praćenje koje organizira fakultet procjenjuju najslabijim elementom školske prakse. Kvalitetnija suradnja fakultetskih nastavnika i mentora svakako bi pridonijela da očekivanja koja mentori imaju od studenata budu realističnija, a time i u većoj mjeri ispunjena nego što je to sada slučaj. Bolja priprema i mentora i studenata za praktični dio njihova obrazovanja mogla bi djelovati i na bolju motivaciju studenata za praktični dio njihova rada u školi. Otprilike četvrtina odgovora odnosi se na potrebu za edukacijama koje bi bile posebno namijenjene mentorima. Kao što je već spomenuto, tek je vrlo malen broj mentora spomenuo edukacije za mentore, ali ni u njima nije bilo sadržaja vezanih specifično za rad sa studentima, tako da ti podaci upućuju na potrebu za organizacijom posebno osmišljenih edukacija i podrške koju bi mentorima pružili ponajprije fakulteti koji im studente upućuju na praksu.

### Mentorske kompetencije i potrebe za stručnim usavršavanjem

Mentori studenata procijenili su koliko određene aktivnosti smatraju važnima za uspješan mentorski rad kao i vlastiti stupanj samopouzdanja pri izvođenju tih aktivnosti. Procjene su davali na skali od 1 do 4 (za važnost od *nevažno* do *vrlo važno*, a za samopouzdanje od *vrlo nisko* do *vrlo visoko*). Dobiveni rezultati prikazani su u tablici 4.7.

Tablica 4.7. Prosječne procjene važnosti pojedinih aktivnosti te samoprocjene mentorskog samopouzdanja pri izvođenju tih aktivnosti

Aktivnosti	Važnost		Samopouzdanje	
	M	SD	M	SD
1. Demonstracija pristupa vođenju razreda i razredne discipline	3.73	0.45	3.41	0.62
2. Savjetovanje studenata u vezi s planiranjem nastave	3.67	0.60	3.53	0.62
3. Upućivanje studenata u raznovrsne strategije poučavanja primjerene učeničkim potrebama i mogućnostima	3.58	0.56	3.28	0.63
4. Pokazivanje entuzijazma i osobnih vrijednosti vezanih uz nastavnički poziv	3.58	0.61	3.47	0.72
5. Savjetovanje i upućivanje studenata u vezi s nastavnim gradivom koje treba poučavati	3.56	0.56	3.34	0.60
6. Djelovanje kao «kritički prijatelj» - davanje konstruktivnih povratnih informacija, promicanje samorefleksije i samoprocjene	3.52	0.51	3.31	0.59
7. Demonstracija metoda poučavanja i vrednovanja postignuća u razredu	3.48	0.67	3.22	0.79
8. Kreiranje uvjeta u razredu koji pospješuju studentovo učenje i rješavanje problemskih situacija s učenicima	3.39	0.66	3.31	0.59
9. Motiviranje studenata i pružanje emocionalne podrške za učiteljski poziv	3.39	0.70	3.38	0.91
10. Praćenje studentova napredovanja, prepoznavanje jakih i slabih studentovih strana	3.31	0.82	3.13	0.67
11. Upućivanje studenata u primjenu raznovrsnih metoda i tehnika za praćenje učeničkih postignuća	3.27	0.67	3.09	0.78
12. Vrednovanje i procjena studentovih kompetencija i motiviranosti za učiteljski posao	3.27	0.76	3.09	0.69
13. Upoznavanje pripravnika s organizacijom i funkcioniranjem škole	2.82	0.88	3.03	0.78

Legenda: M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija

Mentori procjenjuju da je studentima tijekom školske prakse najvažnije prikazati vještine vođenja razreda i održavanja razredne discipline, te ih savjetovati u vezi s planiranjem nastave (tablica 4.7.). Razmjerno visoko ( $M > 3.5$ ) procjenjuju i upućivanje studenata u strategije poučavanja primjerene učeničkim potrebama, te savjetovanje vezano uz nastavno gradivo. Uz te aktivnosti, koje su uglavnom vezane uz znanja i vještine nastavnika, mentori studenata razmjerno su visoko procijenili i potrebu da se studentima pokaže entuzijazam i osobne vrijednosti vezane uz nastavnički poziv, a smatraju važnim i pružanje podrške studentima preko povratnih informacija, te poticanje njihove samorefleksije i samoprocjene. Najmanje važnom aktivnošću u svojem mentorskom radu smatraju upoznavanje studenta s organizacijom i funkcioniranjem škole. Procjene koje mentori daju vezano uz vlastito samopouzdanje u pojedinim aspektima rada sa studentima razmjerno su visoke, te prosječna vrijednost procjena na svih 13 ispitivanih aspekata prelazi 3 na skali od 1 do 4. Pritom mentori najveće samopouzdanje iskazuju u savjetovanju studenata u vezi s planiranjem nastave i prikazivanjem pristupa vođenju razreda, te u iskazivanju entuzijazma i osobnih vrijednosti vezanih uz nastavnički poziv. To su upravo one aktivnosti koje mentori procjenjuju i najvažnijima u radu sa studentima.

Tablica 4.8. Procjene mentora o prioritetnosti pojedinih kompetencija u njihovu daljnjem usavršavanju

Područje kompetencija	visoki prioritet	niski prioritet	nije potrebno
1. Komunikacijske vještine (savjetovanje, usmene i pisane povratne informacije studentu o radu)	22	7	2
2. Međuljudske vještine (uspostava dobrog odnosa sa studentom, pokazivanje interesa za studenta)	17	11	4
3. Kriička analiza studentove prakse i vrednovanje njegovih postignuća	15	14	2
4. Poznavanje metoda i tehnika opservacije	14	14	2
5. Primjena načela socijalnog učenja (modeliranja) u demonstraciji dobre nastavne prakse	14	14	3
6. Organizacijske vještine (planiranje i koordinacija razrednih aktivnosti poticajnih za studentovo učenje, rješavanje problema vezanih uz studentov rad)	14	15	2
7. Izvještavanje o studentovu postignuću i napredovanju	13	13	5
8. Utvrđivanje razine nastavničkih kompetencija	12	16	2

Pri procjeni prioriteta usavršavanja u pojedinim područjima rada mentori su prilično podijeljeni, pa za većinu navedenih kompetencija podjednak postotak mentora procjenjuje da imaju visok, odnosno nizak prioritet u njihovim potrebama za stručnim

usavršavanjem. Iznimka su komunikacijske vještine kojima 70% mentora daje visoki prioritet, te međuljudske vještine za koje 53% mentora smatra da su područje visokoga prioriteta u usavršavanju. Najmanji postotak mentora (40%) prioritetskim je procijenio područje utvrđivanja razine nastavničkih kompetencija. Iz tih je podataka vidljivo da mentori ponajprije imaju potrebu usavršavati se u interpersonalnim vještinama, dok su podijeljeni oko profesionalnih kompetencija poput organizacijskih vještina, a naročito analize i procjene studentova rada tijekom prakse. Takvi rezultati mogu značiti da polovina mentora koja ih ne navodi ili osjeća da su u tim profesionalnim vještinama dovoljno kompetentni ili ne prepoznaje te aspekte svoga mentorskoga rada kao važne. U svakom slučaju, moduli za stručno usavršavanje mentora svakako bi trebali uključivati i te sadržaje kao važan dio njihovih mentorskih kompetencija.

Tablica 4.9. Procjene važnosti usavršavanja u pojedinim oblicima mentorskoga rada

Oblik usavršavanja	visoki prioritet	nisku prioritet	nije potrebno
1. Programi stručnog usavršavanja u području mentorskoga rada (radionice, seminari)	27	4	2
2. Osigurani uvjeti za samoobrazovanje (dostupna literatura, predavanja, skupovi)	23	6	4
3. Individualno savjetovanje sa sveučilišnim nastavnicima i drugim obrazovnim stručnjacima (supervizija)	13	13	5

U procjenama oblika usavršavanja većina mentora prioritet daje programima usavršavanja u području mentorskoga rada te stvaranju uvjeta za samoobrazovanje, dok manji postotak prioritetskim vidi individualno savjetovanje sa sveučilišnim nastavnicima i drugim obrazovnim stručnjacima.

### Mentorska uloga i iskustvo

Fokus ovoga dijela poglavlja čine pitanja o tome kako su učitelji postali mentori, što očekuju od svojih studenata, koliko su njihova očekivanja ispunjena te koje su teškoće u njihovu mentorskome radu.

Tablica 4.10. prikazuje odgovore mentora studenata na otvorena pitanja: Kako ste postali mentor? i Koje okolnosti ili osobe su Vas poticale u tom smjeru?. Odgovori upućuju na zaključak da su mentori studenata uglavnom preuzeli tu ulogu na poticaj svoje škole ili Učiteljskoga fakulteta (66% svih odgovora), a tek u manjem postotku navode da su motivi bili ponajprije intrinzični. Takvi odgovori upućuju na to da se mentorska

uloga većinom preuzima kao neka vrsta obveze prema školi, a znatno manje iz vlastitoga interesa i želje za podrškom studentima u njihovu profesionalnom razvoju.

Tablica 4.10. Odgovor na pitanje *Kako ste postali mentor? Koje okolnosti ili osobe su Vas poticale u tome smjeru?*

Kategorija	f	Primjeri odgovora
Prijedlog/inicijativa ravnatelja i/ili stručnoga suradnika škole, profesora Učiteljskoga fakulteta	23	„Prelaskom u ovu školu, poticala me pedagoginja“ „Zamoljen sam od škole i Učiteljskog fakulteta“ „Na prijedlog profesora fakulteta ili stručne službe škole“ „Škola je godinama vježbaonica, većina učitelja radi sa studentima“
Intrinzična motivacija	6	„Vlastitom izvrsnošću tijekom poslijediplomskoga studija“ „Česta stručna usavršavanja, prihvaćanje promjena, interes za napredovanje“ „Održavala sam ogledna, javna i individualna predavanja, ali nisam učitelj mentor“ „Vođenje nastavnih aktivnosti me zainteresiralo za mentorstvo“
Ostalo	6	„Slučajno“ „Dolaskom u školu“ „Tako je odlučeno bez moje privole“ „To je bio uvjet za dobivanje posla u ovoj školi“ „Bio je uvjet za dolazak u središnju školu iz područne“

Pri procjeni kompetencija potrebnih za ulogu mentora i učitelja mišljenja mentora su podijeljena. Većina mentora smatra da je dobar učitelj ujedno i dobar mentor studentima (59%), no ipak se značajan broj njih ne slaže s tom tvrdnjom (41%), prepoznajući da su za mentoriranje studenata potrebne i neke druge kompetencije koje treba dodatno stjecati i usavršavati. Primjeri njihovih odgovora dani su u tablici 4.11.

Tablica 4.11. Primjeri odgovora na pitanje *Je li za Vas dobar učitelj ujedno i dobar mentor?*

Kategorija	f	Primjeri odgovora
DA: Poučavanje učenika i studenata - slična vještina	4	„Dobar učitelj ima odličnu podlogu za dobrog mentora; dobar učitelj znat će prenijeti znanje i na studente, znat će savjetovati i upućivati studente“ „Ako pomaže učenicima, pomoći će i studentima“ „Ako je učitelj dobar u svom poslu, lako će i uspješno poučavati studente“
DA: Dobar učitelj kao dobar model studenata	4	„Od dobrog učitelja se može učiti kako poučavati, on je dobar primjer – ako se kvalitete učitelja ne očituju u njegovu svakodnevnom radu, ne mogu se ni prigodno pokazati studentima“ „Učitelj kao primjer drugima“ „Iskustvo dobrog učitelja lako se prenosi na studente“

Ostalo DA	6	„Dobar učitelj potruditi će se pomoći studentima jer želi da i oni budu dobri učitelji“ „Kvalitetan rad u nastavi preduvjet je za dobrog mentora“ „Tko voli zvanje i djecu, ima razumijevanje i za studente“
NE: Učitelji nisu educirani za mentorstvo	6	„Učitelji su osposobljeni za rad s određenom dobnom skupinom, a studenti su druga kategorija“ „Mentorstvo zahtijeva nadgradnju, stručno usavršavanje i trud“ „Mentorstvo zahtijeva potpuno različit pristup“ „Mentorstvo je vještina koja se mora dodatno stjecati bez obzira na kvalitetu učitelja“ „Školovani smo da učimo djecu, a ne studente“
Ostalo NE	2	„Pojedine osobe možda imaju prepreku u prenošenju znanja i iskustva (zbog loše komunikacije i sl.)“ „Dvije različite stvari“

Mentori su iznijeli i svoja očekivanja od studenata koji dolaze na praksu, a njihovi su odgovori sažeti u tablici 4.12. Mentori studenata od njih u prvom redu očekuju da pokažu odgovornost i profesionalnost, te da razvijaju svoje stručne kompetencije. Značajan broj odgovora odnosi se i na motiviranost i interes za učiteljski posao koje mentori očekuju od studenata, a tek nekoliko odgovora spominje očekivanja vezana uz suradnju s mentorom.

Tablica 4.12. Primjeri odgovora na pitanje *Što očekujete od studenata koje mentorirate?*

Kategorija	f	Primjeri odgovora
Profesionalnost i stručne kompetencije	20	„Ozbiljnost, točnost, temeljitu pripremu za izvođenje nastave“ „Odgovornost, aktivnost i kulturno ponašanje“ „Poznavanje struke, suradnju, otvorenost, odgovornost, altruizam“ „Da se dobro pripreme za sat, da pitaju za pomoć, da ne kasne, da se primjereno odijevaju, govore jasno i razgovijetno“ „Odgovornost, savjesnost, dobru podlogu znanja“ „Da opravdaju rad koji im prikažemo, a ne da 'zabušavanjem' uništavaju mlade generacije“ „Stjecanje iskustva u radu s učenicima, uočavanje i sprečavanje najčešćih grešaka u radu“ „Da nauče metodički ispravno raditi u razredu“ „Da barem znaju neke osnovne stvari o metodici i artikulaciji sata“ „Odgovorno ponašanje, osnovnu pismenost i kulturu ophođenja“
Motivacija i interes za učiteljski posao	11	„Da su zainteresirani i vrijedni“ „Strast za učiteljskim pozivom i želju za stjecanjem novih znanja“ „Volju i želju za poučavanjem, za znanjem i usavršavanjem“ „Poštovanje, volju za učenjem i radom te upornost“ „Pozitivan odnos prema radu, odgovornost prema djeci“ „Zainteresiranost“

Suradnja s mentorom	3	„Da se pridržavaju unaprijed dogovorena pravila, da se informiraju te da, po potrebi, pomognu učitelju“ „Da uvažavaju moje iskustvo i da traže pomoć ako im je potrebna“ „Sveukupnu suradnju, motiviranost za nju“
Ostala očekivanja	3	„Uljudno ophođenje“ „Dobar odnos s učenicima“

Sudeći prema odgovorima u tablici 4.13., čini se da su očekivanja koja mentori imaju od studenata (tablica 4.12.) tek dijelom ispunjena. Odgovori mentora razmjerno su podjednako zastupljeni u tri kategorije koje opisuju slabo ispunjena, donekle ispunjena te prilično ispunjena očekivanja.

Tablica 4.13. Primjeri odgovora na pitanje *Koliko su ispunjena vaša očekivanja od studenata koje mentorirate?*

Kategorija	f	Primjeri odgovora
Prilično ispunjena očekivanja	9	„Volim surađivati sa studentima i prenijeti im dio mog znanja iz prakse“ „Većina studenata uspješno izvršava većinu zadataka“ „Uglavnom su ispunjena“ „Najveći dio studenata se trudi i prihvaća izazove toga poziva“
Donekle ispunjena očekivanja	12	„Djelomično su ispunjena, jer neki studenti nemaju osnovnu kulturu – zadovoljna sam što se tiče pripreme za sat“ „Osrednje“ „Do sada je samo polovica studenata ispunila moja očekivanja te nije baš motivirajuće poučavati nekog tko nema interesa za ono što radi“
Slabo ispunjena / neispunjena očekivanja	10	„Slabo“ „Studenti sve manje znaju, od hrvatskoga jezika nadalje, o metodici pojedinog predmeta ne treba ni govoriti“ „Studenti praksu uglavnom doživljavaju kao formalnu aktivnost, uglavnom su neaktivni“ „Nisu ispunjena, studenti samo pasivno slušaju nastavu“ „Više nisu nego jesu“ „Nisu uopće“
Ostalo	2	„Ovisi o studentu“ „Kako-kada“

Prema podacima iz tablice 4.14., osobine, ponašanje i znanje studenata budućih učitelja ujedno su i najčešći izazov mentorima u njihovu radu, a tek ih manji broj najveći izazov vidi u organizacijskim poteškoćama ili u razvoju vlastitih kompetencija. Ti podaci upućuju na značajan raskorak u očekivanjima koja mentori imaju od budućih studenata i razine do koje su ta očekivanja stvarno ispunjena tijekom studentske prakse. Taj je raskorak vjerojatno dijelom uzrokovan i već spominjanom nedovoljnom podrš-

kom i komunikacijom između mentora i fakulteta koji studenta upućuje na praksu, pri čemu bi kvalitetnija suradnja zasigurno bolje pripremila mentore na susret s budućim studentima.

Tablica 4.14. Primjeri odgovora na pitanje *Na koje ste sve teškoće ili izazove nailazili u mentorskom radu?*

Kategorija	f	Primjeri odgovora
Osobine, ponašanje i znanje studenata	14	„Neprikladno ponašanje studenata“ „Nepripremljeni i neozbiljni studenti“ „Površni studenti koje ne zanima kvaliteta rada, nego samo prolazna ocjena“ „Bezvoljan i nezainteresiran student“ „Nedovoljna autoritativnost, nepreciznost i nejasnoća u poučavanju, ponekad neodgovornost“ „Najteže je raditi sa studentima koji nisu rođeni za taj posao“ „Nespremnost na suradnju mentora i studenata“ „Nedovoljna pripremljenost studenata za predavanja“ „Najviše me smetaju nemarni studenti koji kasne ili ne naprave dogovoreno“
Organizacijske teškoće	6	„Tehnički problemi“ „Nedostatak vremena za detaljne pojedinačne razgovore sa studentima, prevlake skupine studenata na uzornim predavanjima“ „Nerazumijevanje, financije, prohtjevi onih koji ne znaju što se događa u razredu“ „Nedovoljno vremena“ „Nikakva suradnja sa studentima i njihovim profesorima“
Razvoj vlastitih kompetencija kao izazov	3	„Nedovoljna kompetencija za biti mentor“ „Uvijek je izazov pokazati nešto dobro i korisno studentu“ „Najveći je izazov prenijeti osobni žar i želju studentima koji nisu za to previše zainteresirani“
Ostalo	2	„Razmišljanje treba li studentu prirediti predstavu u nastavi ili svakodnevni, obični sat ispunjen teškoćama i problemima na koje se nailazi“ „Izazov je svaki student“
Bez teškoća	1	„Nisam nailazila na teškoće u radu“

Istodobno, rad sa studentima je i najveći izvor zadovoljstva mentorima (tablica 4.15.), pa se tako većina odgovora odnosi na kompetencije, motiviranost i uspjeh studenata kao primarni izvor zadovoljstva u mentorskom radu, a nešto manji broj na zadovoljstvo koje mentorima pruža mogućnost da svoje znanje i iskustvo prenesu budućim učiteljima.

Tablica 4.15. Primjeri odgovora na pitanje *Što Vam pričinja najmanje, a što najviše zadovoljstva u mentorskoj ulozi?*

Kategorije	f	Primjeri odgovora
<b>Izvori zadovoljstva</b>		
Kompetencije, motiviranost i uspjeh studenta	16	„Kada student sve odradi kako treba i kad su djeca i on, pa onda i ja zadovoljni“ „Izvršno izvedeni ogledni sati uvijek su zadovoljstvo“ „Prepoznavanje predanog/nadarenog studenta“ „Zainteresiranost i volja studenta za suradnju“
Mogućnost izravnog prenošenje znanja i iskustva	5	„Prenošenje moga skromnoga znanja i razmjena informacija sa studentima“ „Zadovoljstvo što mogu pridonijeti znanju budućeg učitelja“
Zadovoljstvo s radom učenika	1	„Zadovoljstvo mi je što moji učenici pokazuju svoju vrijednost i znanje“
Ostalo	1	„Izazov“
<b>Izvori nezadovoljstva</b>		
Nemotiviranost studenata/loše izvedena nastava	7	„Najmanje zadovoljstva mi donosi činjenica što studenti smatraju da je to samo još jedan dosadan zadatak koji moraju odraditi“ „Mnogi loši i promašeni satovi“
Organizacijsko-tehnički uvjeti	4	„Gužva zbog promjene rasporeda“ „Svakodnevno izmjenjivanje više studenata“ „Neadekvatan prostor i pomagala koje ima škola“ „Previše administriranja“
Neadekvatno priznanje za mentorski rad	1	„Naš društveno koristan rad“
Izostanak podrške u mentoriranju	1	„Osjećaj da se u toj aktivnosti moram snalaziti sama, bez dovoljno podrške“
Ostalo	5	„Ta uloga mi ne pričinjava zadovoljstvo jer je nisam sama birala“ „Očjenjivanje studentskih postignuća“

Mentori su najčešće nezadovoljni nedovoljnom motiviranošću studenata te različitim poteškoćama uglavnom organizacijske prirode u kategoriji „ostalo“. Zanimljivo je da se tek po jedan odgovor odnosi na neadekvatno priznanje za mentorski rad i izostanak podrške (tablica 4.15.).

## 4.2. Mentorstvo tijekom pripravnništva

### 4.2.1. Pripravnički staž

Prema Pravilniku o polaganju stručnog ispita učitelja i stručnih suradnika u osnovnom školstvu i nastavnika u srednjem školstvu (Narodne novine, br. 88/2003), svrha je pripravničkog staža „osposobiti učitelje, stručne suradnike i nastavnike bez radnog iskustva za uspješno, stručno i samostalno obavljanje poslova u osnovnoj odnosno srednjoj školi“ (čl. 3). Osnovni sadržaji koje bi pripravnici trebali savladati tijekom stažiranja navedeni su u čl. 4 Pravilnika. Oni uključuju poznavanje određenih relevantnih nacionalnih i međunarodnih dokumenata kao što su to Ustav Republike Hrvatske, Opća deklaracija o ljudskim pravima, Konvencija protiv diskriminacije u obrazovanju, Konvencija o pravima djeteta. Uključuju još i zakonske i podzakonske akte iz područja školstva; poznavanje relevantne pedagoške dokumentacije i organizacijskih aspekata školstva kao što su to djelatnost i ustroj odgojno-obrazovne ustanove te rad stručnih tijela škole; izvedbu pedagoških poslova, koji uključuju planiranje i programiranje odgojno-obrazovnih sadržaja kao i izvođenje odgojno-obrazovnih procesa, funkcionalnu uporabu suvremenih nastavnih sredstva i pomagala te komunikaciju s učenicima i roditeljima. Jedan od osnovnih sadržaja programa pripravničkoga staža jesu i odgovarajući oblici stručnog usavršavanja.

U pogledu vremenskog opterećenja pripravničkoga staža, Pravilnik razlikuje dvije skupine pripravnika: (1) učitelje bez položenoga stručnog ispita koji su u radnom odnosu na neodređeno ili određeno vrijeme, i (2) osobe koje volontiraju na poslovima učitelja. Profesionalno osposobljavanje tih dviju skupina se, između ostaloga, odvija kroz nazočnost pripravnika nastavnim satovima svojih mentora (najmanje 30 sati tijekom stažiranja za prvu skupinu pripravnika, te 70 sati za drugu skupinu), dok je mentor obavezan opazati 10 nastavnih sati pripravnika u radnom odnosu na (ne)određeno vrijeme i 35 sati pripravnika volontera. Sveukupno, pripravnici zaposleni na (ne)određeno vrijeme trebali bi surađivati s mentorom na poslovima iz mentorova djelokruga 60 sati tijekom stažiranja, a pripravnici volonteri 140 sati (čl.10).

Prema Pravilniku povjerenstvo za stažiranje pripravnika koje prati njegov rad te podnosi Izvješće o rezultatima njegova stažiranja sastoji se od ravnatelja škole kao predsjednika povjerenstva, mentora pripravnika i stručnog suradnika (čl. 6).

## 4.2.2. Rezultati istraživanja provedenoga s učiteljima pripravnicima

### Opći podaci

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 93 učitelja pripravnika iz cijele Hrvatske, od kojih je 85 učiteljica (92.4%), a 7 učitelja (7.6%) s kojima smo stupili u kontakt zahvaljujući suradnji s Agencijom za odgoj i obrazovanje. U većini slučajeva sudionici su diplomirali 2009. godine (njih 38.7%) ili 2010. godine (njih 28%). Ostali su diplomirali između 1998. i 2008. godine. Svi ispitanici su u statusu zaposlenika-pripravnika, a nitko nije u statusu volontera-pripravnika, te je u većini slučajeva (84.8%) mentor ujedno i zaposlen u školi u kojoj učitelj pripravnik obavlja pripravnički staž.

Kada je riječ o programima stručnog usavršavanja tijekom pripravništva, većina (89%) učitelja pripravnika navodi kako su tijekom pripravništva bili uključeni u neke programe stručnog usavršavanja, dok ih manji dio (11%) nije sudjelovao u takvim programima. Većina programa usavršavanja (57%) u kojima su pripravnici sudjelovali odnosila se na temu pripravništva, tj. pripravničkog staža i polaganja stručnog ispita, te na korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavi (24%). Ostali programi usavršavanja u kojima su pripravnici u znatno manjoj mjeri sudjelovali uključivali su čitav niz različitih tema poput novih pristupa u nastavi pojedinih predmeta, praćenja i vrednovanja učeničkih postignuća te suradnje s roditeljima. Usavršavanje je u većini slučajeva organizirala Agencija za odgoj i obrazovanje.

Kvalitetom ponuđenih programa stručnog usavršavanja sudionici su u prosjeku bili uglavnom zadovoljni (prosječna procjena njihova zadovoljstva na skali od 1 (*vrlo nezadovoljan/na*) do 5 (*vrlo zadovoljan/na*) iznosi 4.2.

### Podrška škole učiteljima pripravnicima

Gotovo svi učitelji pripravnici (99%) navode kako im škola u kojoj obavljaju pripravnički staž pruža podršku u radu. Na otvoreno pitanje o vrsti podrške koju im pruža škola u kojoj odraduju pripravnički staž, odnosno ako podrške nema, što im posebno nedostaje, odgovorilo je 67 učitelja pripravnika. Osim jednog primjera navođenja nedostatka podrške: „Nedostaju sve potrebne informacije vezane uz polaganje stručnog ispita, nedostaju pojašnjenja kako voditi dokumentaciju, nije mi dostupna literatura (zakoni, propisi)“, ostali učitelji pripravnici navodili su pozitivne primjere podrške. Većina odgovora učitelja pripravnika može se klasificirati u dvije skupine. Jedno su odgovori u kojima se na općenitoj razini izražava zadovoljstvo podrškom mentora, stručnih suradnika i ravnatelja, a drugo su odgovori u kojima se navode specifični oblici podrške. Primjeri odgovora i detaljnija klasifikacija specifičnih oblika podrške prikazani su u tablici 4.16.

Tablica 4.16. Prikaz primjera odgovora učitelja pripravnika na pitanje o vrsti podrške koju im pruža škola u kojoj odraduju pripravnički staž

Zadovoljstvo podrškom mentora, stručnih suradnika i ravnatelja (31 učitelj pripravnik)	Specifični oblici podrške (33 učitelja pripravnika – moguće više odgovora)
„Pedagoška služba i mentorica su mi stalno na raspolaganju, imaju puno strpljenja i razumijevanja“	Pomoć u ispunjavanju dokumentacije (11 učitelja pripravnika): „...također su mi pomogli u pisanju dokumentacije, imenika“ „Pomoć u ispunjavanju dokumentacije“
„Učiteljica mentorica, a i ostale učiteljice voljne su pomoći i olakšati prilagodbu te pomoći u nastavi i radu s djecom. Pedagoginja je također uvijek spremna pomoći i ostvariti potrebnu suradnju“	Pomoć u pripremi nastave (10 učitelja pripravnika): „Podrška u pripremanju za sate“ „Održavanju, tj. kreiranju određenih sati“ „Mentorica mi pruža podršku savjetovanjem u vezi s pisanjem pripreme i organizacijom nastavnoga sata“
„Uvijek se mogu obratiti kolegama i stručnim suradnicima, ravnatelju, svojoj mentorici...“	Dostupnost literature i materijala (7 učitelja pripravnika): „Dobio sam uvid u školsku dokumentaciju“ „Dostupnost literature (posuđivanjem od kolega, stručne službe)“ „Pedagoginja mi je pribavila literaturu (pravilnike, statut škole, školski plan i program)“
„Mentorica mi je uvijek na raspolaganju, stručni suradnici su vrlo educirani i suraduju; ravnatelj obilazi razred i sluša nastavu“	Savjetovanje u vezi s učenicima i različitim aspektima nastave (5 učitelja pripravnika): „Također mi pomaže pri davanju savjeta u radu s učenicima“ „Savjetovanje u radu s učenicima s teškoćama i darovitima“ „Upućivanja u nove načine rada i pristupa“
„Pristupačnost i susretljivost stručne službe, prijedlozi i savjeti ravnateljice i starijih kolega i kolegica“	

Osim pomoći pri ispunjavanju potrebne dokumentacije, podrške u pripremi nastave, pribavljanju literature i ostalih materijala te savjetovanju u vezi s različitim aspektima provođenja nastave, manji broj odgovora učitelja pripravnika (ispod 5 učitelja pripravnika) odnosio se i na sljedeće vidove podrške: pozitivno ozračje u školi kao indirektan aspekt podrške u radu, pružanje povratnih informacija o nastavi učitelja pripravnika, osiguranje slobode u radu, pružanje obavijesti o mogućim edukacijama za učitelja pripravnika te školskim aktivnostima.

### Odnos s mentorom i preporuke za unapređivanje pripravničkog staža

Kako bismo dobili uvid u odnos učitelja pripravnika i njihovih mentora, pripravnici su na skali od 1 (*niopće nije točno za mene*) do 5 (*vrlo je točno za mene*) trebali kroz 17 tvrdnji procijeniti određene aspekte tog odnosa. Sve tvrdnje kao i njihove pripadajuće prosječne procjene navedene su sljedećoj tablici (tablica 4.17.).

Tablica 4.17. Prosječne procjene pojedinih aspekata odnosa s mentorom učitelja pripravnika

Tvrdnja	M	SD
1. Moj mentor je pokazao dobro poznavanje školskih predmeta koje poučava	4.85	0.42
2. Mentor je sa mnom otvoreno komunicirao i pomagao mi razjasniti nedoumice vezane uz školski rad	4.80	0.70
3. Mentor je imao mnogo strpljenja u radu sa mnom i pružao mi je podršku u savladavanju teškoća	4.69	0.81
4. U svoga sam mentora imao povjerenje i uz njega sam se osjećao sigurno u razredu	4.63	0.66
5. Moj mentor mi je dobro pokazao kako treba planirati nastavnu jedinicu/sat	4.61	0.88
6. Mentor mi je bio dobar uzor koji ću slijediti u vlastitoj nastavničkoj praksi	4.57	0.78
7. Mentor mi je davao jasne povratne informacije o mojim prednostima i nedostacima	4.57	1.15
8. Ponašanje moga mentora značajno me potaknulo na samostalno učenje i osobni razvoj	4.55	1.08
9. Mentor me redovito upućivao kako da učim iz vlastitih pogrešaka	4.53	1.04
10. Mentor me svojim komentarima motivirao za unapređenje mojih nastavničkih kompetencija	4.51	0.85
11. Moj mentor me uspješno uputio u primjenu različitih strategija poučavanja i njihovu prilagodbu učeničkim potrebama	4.46	0.99
12. Moj mentor mi je dobro pokazao kako da razvijam djelotvorne vještine vođenja razreda i uspostave razredne discipline	4.45	0.86
13. Mentor me temeljito upoznao s ostalim aspektima života i rada u školi (npr. organizacijom škole, školskim pravilima, vođenjem školske dokumentacije)	4.38	1.06
14. Mentor me poticao da redovito vodim dnevnik rada kako bih mogao/la pratiti svoj napredak u radu s učenicima	4.30	1.24
15. Mentor me često poticao na kritičko razmišljanje o vlastitim postupcima u razredu	4.29	1.00
16. Moj mentor mi je dobro pokazao različite načine praćenja i vrednovanja učeničkih postignuća	4.14	0.90
17. Mentor me uputio na dodatne materijale i izvore za unapređivanje poučavanja	4.13	1.23

Legenda: M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija

Na temelju rezultata prikazanih u tablici 4.17. općenito možemo reći kako su učitelji pripravnici zadovoljni odnosom koji su ostvarili sa svojim mentorom. Naime, vidimo kako su (na spomenutoj skali od 1 do 5) svi aspekti procijenjeni vrijednostima većima od 4. Dakle možemo zaključiti kako učitelji pripravnici smatraju da njihovi mentori dobro obavljaju svoju složenu i zahtjevnu ulogu – i kada je riječ o onim aspektima koji se odnose na sam sadržaj predmeta te na rad u školi općenito, i kada je riječ o onim aspektima koji se odnose na međuljudske vještine poput komunikacije, strpljenja, podrške i odnosa utemeljenog na povjerenju.

Učitelji pripravnici također su procijenili i svoje opće zadovoljstvo suradnjom s mentorom i organizacijom pripravništva kroz tvrdnje koje su, s pripadajućim prosječnim vrijednostima, navedene u tablici 4.18.

Tablica 4.18. Prosječne procjene zadovoljstva učitelja pripravnika s pojedinim tvrdnjama

Tvrdnja	M	SD
1. Koliko ste općenito zadovoljni kvalitetom suradnje sa svojim mentorom?	4.56	0.689
2. Što mislite u kojoj je mjeri Vaše dosadašnje iskustvo u radu s mentorom pridonijelo uspješnom ovladavanju učiteljskim kompetencijama?	4.20	0.737
3. Koliko ste općenito zadovoljni načinom organizacije pripravničkog staža?	3.17	1.041

Legenda: M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija

I ti rezultati, u skladu s onima navedenima u tablici 4.17., upućuju na općenito zadovoljstvo učitelja pripravnika suradnjom s mentorom, te kako učitelji pripravnici smatraju da je ta suradnja znatno unaprijedila razvoj njihovih učiteljskih kompetencija. Dio s kojim su nešto manje zadovoljni odnosi se na način organizacije pripravničkoga staža, što je vrlo slično procjenama organizacije školske prakse koje su dali studenti (tablica 4.3.). U tom pogledu učitelji pripravnici dali su i savjete za unapređivanje pripravničkoga staža, a ti su savjeti prikazani u tablici 4.19. (na pitanje je odgovorilo 47 učitelja pripravnika).



Tablica 4.19. Odgovori pripravnika na pitanje Što mislite kako bi se mogla unaprijediti organizacija pripravničkoga razdoblja i mentorskoga rada u školi?

Kategorija	f	Primjeri odgovora
Suradnja s mentorom i stručnim suradnicima	9	„Suradnja mentor-ravnatelj-učitelj-pripravnik, ali ne samo „na papiru“ već i u praksi“ „Smatram da bi stručni suradnici u školi trebali biti više uključeni u organizaciju i provedbu pripravničkoga staža“ „Zaposliti u svakoj školi jednoga pedagoga, tako da ima vremena prijaviti pripravnike za stažiranje i polaganje stručnog ispita. Često pedagozi rade na dvije škole i ne stižu sve to“
Organizirana usavršavanja	8	„Trebalo bi puno prije biti pripravničkih modula. Glupo je da sve u hodu učimo, pa nam je zbog toga papirologija nenamjerno puna grešaka“ „Više predavanja jer sam najviše naučila na pripravničkom modulu“ „Više stručnih skupova u svrhu međusobne komunikacije i informiranja“
Povećanje broja sati pripravničkoga staža	4	„Možda bi pripravnički rad trebao trajati duže od godine dana“
Dostupnost informacija i materijala	3	„Konkretiziranjem literature za pripreme pripravničkog ispita“ „Da pripravnici znaju neka svoja prava i mogućnosti“ „Pedagoška dokumentacija bi trebala biti dostupnija i netko bi trebao pokazati pripravniku kako da sve to vodi i ispisuje“
Informiranost stručnih suradnika	3	„Bolja komunikacija s ravnateljem koji ne zna o čemu se radi, odnosno što je smisao pripravničkoga razdoblja“ „Bolja informiranost pedagoga o pripravničkom stažu“ „Moj se prijedlog odnosi na tajnike i ravnatelje u školama koji ili nisu upućeni u pripravništvo ili nevoljko prijavljuju mlade učitelje ako su na kraćim zamjenama“
Ostalo (financijski poticaji mentorima, staž u jednoj školi)	14	„Mentora bolje platiti za mentorstvo kako bi imali više volje, želje i osjećaj dužnosti prema sebi kao mentoru i prema pripravniku“ „Da možemo biti u jednoj školi bez prekida“ „Moja je mentorica bila u područnoj školi, pa smo teško mogle uskladiti raspored“

U tablici 4.19. prikazani su samo odabrani odgovori učitelja pripravnika koji su naveli neki prijedlog o tome kako poboljšati pripravnički staž. Naime, 5 je pripravnika na to pitanje odgovorilo tako da su izrazili zadovoljstvo trenutnim načinom organizacije pripravničkog staža. Prijedlozi su sažeti pod sljedećim kategorijama: uspješnija suradnja s mentorima i stručnim suradnicima te bolja informiranost stručnih suradnika o pripravničkom stažu, povećanje broja stručnih usavršavanja i revidiranje vremena kada se ona izvode (neka se čine primjerenija prije početka rada u školi), povećanje duljine trajanja pripravničkog staža, poboljšanje dostupnosti informacija i relevantnih materijala, kao i prijedlozi pojedinih učitelja pripravnika koji uključuju bolju financijsku naknadu za mentore, kontinuirano odrađivanje pripravničkog staža u istoj školi i pristup mentoru u toj školi.

#### 4.2.3. Rezultati istraživanja provedenog s mentorima učitelja pripravnika

##### Opći podaci

U istraživanju je sudjelovalo 47 učitelja koji su mentori učiteljima pripravnicima uključenim u istraživanje, od toga 43 učiteljice i jedan učitelj (troje ih se nije izjasnilo o spolu). Većina mentora koji su sudjelovali u ovom istraživanju (njih 57.8%) ima više od 20 godina nastavničkoga staža. Onih s nastavničkim stažem između 11 i 20 godina je 31.1%, onih sa šest do deset godina staža je 8,9%, a očekivano najmanje (2.2%) mentora ima od jedne do pet godina staža.

Većina mentora (52.2%) ima od jedne do pet godina mentorskog iskustva. Njih 32.6% ima između šest i deset godina iskustva, 10.9% ima više od dvadeset, a 4.3% između jedanaest i dvadeset godina iskustva u mentoriranju učitelja pripravnika. Mentori koji su sudjelovali u ovom istraživanju su u prosjeku mentorirali između jednog i tri pripravnika.

Kada je riječ o sudjelovanju u programima stručnog usavršavanja koji su namijenjeni mentorima, čak 78.7% sudionika navodi kako u takvim programima nisu sudjelovali. Ovdje valja naglasiti i kako su neki od sudionika u sklopu ovog pitanja imali potrebu dopisati da do sada nisu čuli za takve programe koji obuhvaćaju temu mentorstva.

Od onih deset učitelja mentora (21.3%) koji jesu sudjelovali u stručnom usavršavanju na temu mentorstva, njih 7 navodi kako su sudjelovali u jednoj edukaciji u trajanju od 5 do 6 sati te da je tu edukaciju organizirala Agencija za odgoj i obrazovanje. Ostalih nekoliko ispitanika navodi da su sudjelovali u «nekoliko» programa, tako da za njih zapravo nemamo konkretne podatke o tome u čemu su točno sudjelovali. Oni koji su sudjelovali u stručnom usavršavanju na temu mentorstva navode kako su uglavnom zadovoljni kvalitetom ponuđenih programa (prosječna procjena na skali od 1 do 5 je 3.9).

##### Podrška škole mentorima pripravnika

Kada je riječ o podršci škole u obavljanju mentorskog rada, većina mentora (87%) ističe da im njihova škola pruža podršku u tom pogledu. Nadalje, zamoljeni su da ukratko opišu u čemu se ta podrška sastoji. Na to su pitanje odgovorila 33 sudionika, pri čemu je svaki ispitanik mogao dati i više od jednog odgovora. Analiza njihovih opisa podrške koju dobivaju od škole pokazala je da se njihovi odgovori mogu svrstati u nekoliko kategorija koje su, zajedno s frekvencijama odgovora (f) i primjerima odgovora, prikazane u tablici 4.20.

Tablica 4.20. Odgovori mentora na pitanje *U čemu se sastoji podrška škole u obavljanju mentorskog rada?*

Kategorija	f	Primjeri odgovora
Savjetovanje i dogovaranje sa stručnim suradnicima, upravom škole i iskusnijim kolegama	24	„Zajedno sa stručnom službom izrađujemo Program stažiranja, međusobno se dopunjujemo u pripremi učitelja“ „Ravnateljica i stručna služba zajedno s pripravnikom i sa mnom komentiraju prijedloge, savjete, kritike i složni smo u međusobnom pomaganju i usavršavanju u radu“ „Podrška se sastoji u timskom pristupu stručne službe i ravnateljice pri dogovaranju načina i strukture rada, te upoznavanja sa pravilnicima, zakonima i slično“ „Podrška se sastoji u kolegicama koje uvijek svoju djecu pripreme za rad s pripravnikom; one same su mi spremne uvijek pomoći svojim stručnim (ili praktičnim) savjetima“
Nabava potrebnih nastavnih materijala	10	„Škola mi je nabavila stručnu literaturu i potreban pribor i materijal za organizaciju što uspješnijeg rada u nastavi“ „U osiguranju potrebnih nastavnih sredstava i pomagala koja su dostupna u školi“ „Imam na raspolaganju svu didaktičku opremu koju posjeduje škola“ „Dostupnost stručnih knjiga“
Prilagodba organizacije rada	7	„Pomoć u organizaciji rada“ „Pomoć u prilagodbi rasporeda sati“ „Organizirane su stručne zamjene ako moram biti odsutna“
Edukacija	3	„Potiče (me) na usavršavanje“ „Uključena sam (koliko je moguće) u programe stručnog usavršavanja“
Ostalo	6	„Iako do sada nisam bila mentor, škola nam je puna podrška u svemu“ „U lijepoj zamolbi da budem mentor“ „Podrška u tome da pripravnici budu uspješni“

Analiza odgovora pokazuje kako najveći broj mentora kao glavnu podršku škole navodi dobru komunikaciju, tj. suradnju i dogovaranje sa stručnim službama i kolegama. Druge dvije najzastupljenije kategorije odgovora odnose se na praktične aspekte podrške poput nabave potrebnih materijala i izlaženja u susret pri samoj organizaciji rada.

U kontekstu prethodno spomenute podrške mentorskome radu, mentori su također naveli i kakva im je sve vrsta podrške općenito potrebna u njihovu radu i tko im je može pružiti. Na to je pitanje odgovorilo 45 ispitanika, a svatko je mogao dati i više od jednog odgovora. Kao i u prethodnom pitanju, njihovi su odgovori svrstani u nekoliko kategorija, te su, zajedno s pripadajućim frekvencijama i primjerima odgovora, prikazani u tablici 4.21.

Tablica 4.21. Odgovori mentora na pitanje *Kakva Vam je sve vrsta podrške potrebna u mentorskom radu i tko Vam je može pružiti?*

Kategorija	f	Primjeri odgovora
Stručna savjetodavna podrška u školi	23	„Savjeti tima koji provodi stručne ispite (njihova iskustva, prijedlozi, uočeni nedostaci pri polaganju stručnog ispita, tj. povratne informacije)“ „Bilo bi dobro da sam imala pedagoga i psihologa u školi koji bi mi mogli objasniti što se konkretno od mene očekuje te pripomoći ... u stažiranju“ „Školski pedagog, ravnatelj i kolege mi mogu pomoći gotovo u svemu (prikupljanju informacija, pristupu literaturi...)“
Edukacija za mentore	11	„Najviše bih voljela da se provede sustavna edukacija za učitelje mentore; edukaciju mogu pružiti svi oni koji o tome dosta znaju“ „Posebna stručna usavršavanja u vezi s mentorstvom; mislim da mi taj vid usavršavanja nedostaje; podršku može pružiti Agencija“ „Voljela bih da učiteljski fakultet organizira radionice i stručna predavanja kako bismo upoznali (najnovije) načine rada na fakultetu danas te nedostatke i mogućnosti pomoći kad tek završeni učitelj dođe prvi put u školu“ „Mislim da bismo trebali biti educirani za mentoriranje“
Podrška prosvjetnih vlasti i ostalih sudionika	10	„Malo više priznanja s obzirom na zahtjevnost posla (možda više bodova za napredovanje nego što je sada)“ „Podrška postoji – savjetnicama u AZOO sam se elektroničkom poštom obratila i dobila odgovore...“ „Smatram da bi trebala postojati suradnja između učiteljskog fakulteta i učitelja mentora, kako ne bi bilo tolikoga raskoraka između onog što poučavaju i stvarne nastave“ „Voljela bih kad bi se taj rad više cijenio i podupirao i od nadležnog ministarstva“ „Mislim da bi bilo dobro učitelju mentoru u satnici priznati bar sat-dva tjedno za mentorske aktivnosti...“
Materijalna podrška	5	„Podrška je uvijek potrebna u materijalu (hameru za plakate, kolažu, flomasterima, fotokopirnome papiru...)“ „Literatura koja se bavi tom problematikom, priručnik“
Kolegijalna podrška	4	„Ostale se nejasnoće rješavaju s kolegama na aktivima“ „Pokoji savjet ostalih učitelja koji su češće mentori pripravnicima...“

Najčešće navodeni odgovori o vrstama podrške mentorskome radu su oni koji se odnose na podršku škola u kojima mentori rade. Dakle, možemo zaključiti kako je upravo podrška od strane vlastitoga radnoga okruženja mentorima od najveće važnosti, što je ujedno i vrsta podrške za koju, ako se prisjetimo odgovora navedenih u tablici 4.20., mentori navode kako je u većini slučajeva i dobivaju.

Sljedeće dvije kategorije odgovora koji su češće navodeni jesu one koje se odnose na podršku putem edukacija osmišljenih za mentore te na podršku prosvjetnih vlasti. Ako se prisjetimo rezultata koji pokazuju kako većina mentora nije sudjelovala u programima stručnog usavršavanja na tu temu, i ti odgovori, vezani uz podršku, upućuju na to kako bi svakako trebalo poraditi na osmišljavanju većeg broja programa koje bi valjalo ponuditi mentorima, jer potreba za time očito postoji.

U kontekstu podrške mentorima možemo spomenuti i kako na pitanje o zadovoljstvu naknadama, odnosno priznanjima koja dobivaju za svoj mentorski rad, velika većina sudionika (njih 72%) odgovara da tim aspektom mentorstva nije zadovoljna.

### Mentorske kompetencije i potrebe za stručnim usavršavanjem

Mentori su također trebali procijeniti koliko smatraju da su određene aktivnosti važne za uspješan mentorski rad. Također su, usporedno s tim procjenama, trebali procijeniti i vlastiti stupanj samopouzdanja pri izvođenju svake od tih aktivnosti. Procjene su davali na skali od 1 do 4 (za važnost od *nevažno* do *vrlo važno*, a za samopouzdanje od *vrlo nisko* do *vrlo visoko*). Dobiveni rezultati prikazani su u tablici 4.22.

Tablica 4.22. Prosječne procjene važnosti pojedinih mentorskih aktivnosti te samoprocjene mentorskoga samopouzdanja pri njihovu izvođenju

Tvrđnja	Važnost		Samopouzdanje	
	M	SD	M	SD
1. Savjetovanje pripravnika u vezi s planiranjem nastave	3.85	0.416	3.63	0.488
2. Pokazivanje pristupa vođenju razreda i razredne discipline	3.85	0.416	3.76	0.431
3. Motiviranje pripravnika i pružanje emocionalne podrške za učiteljski poziv	3.84	0.424	3.83	0.383
4. Upućivanje pripravnika u primjenu raznovrsnih metoda i tehnika za praćenje učeničkih postignuća	3.83	0.433	3.43	0.544
5. Upućivanje pripravnika u raznovrsne strategije poučavanja primjerene učeničkim potrebama i mogućnostima	3.81	0.449	3.67	0.519
6. Pokazivanje entuzijazma i osobnih vrijednosti vezanih uz nastavnički poziv	3.77	0.428	3.74	0.444
7. Pokazivanje metoda poučavanja i vrednovanja postignuća u razredu	3.74	0.441	3.52	0.547
8. Djelovanje kao «kritički prijatelj» – davanje konstruktivnih povratnih informacija, promicanje samorefleksije i samoprocjene	3.74	0.488	3.63	0.488
9. Praćenje pripravnikova napredovanja, prepoznavanje jakih i slabih pripravnikovih strana	3.70	0.462	3.52	0.505
10. Kreiranje uvjeta u razredu koji pospješuju pripravnikovo učenje i rješavanje problemskih situacija s učenicima	3.68	0.515	3.54	0.504
11. Vrednovanje i procjena pripravnikovih kompetencija i motiviranosti za učiteljski posao	3.63	0.488	3.40	0.580
12. Savjetovanje i upućivanje pripravnika u vezi s nastavnim gradivom koje treba poučavati	3.43	0.720	3.33	0.519
13. Upoznavanje pripravnika s organizacijom i funkcioniranjem škole	3.28	0.615	3.24	0.565

Legenda: M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija

Na temelju prethodne tablice može se zaključiti kako mentori gotovo sve navedene aktivnosti smatraju vrlo važnima za uspješan mentorski rad. Pritom se najviše ističu: *Savjetovanje* pripravnika u vezi s nastavnim gradivom koje treba poučavati, *Demonstracija* pristupa vođenju razreda i razredne discipline, *Motiviranje* pripravnika i pružanje emocionalne podrške za učiteljski poziv, *Upućivanje* pripravnika u primjenu raznovrsnih metoda za praćenje učeničkih postignuća te *Upućivanje* u raznovrsne strategije poučavanja primjerene potrebama i mogućnostima učenika. Svega dvije aktivnosti nisu procijenjene kao vrlo važne, već kao važne, a to su one koje se odnose na upoznavanje pripravnika s organizacijom i funkcioniranjem škole te na savjetovanje u vezi s nastavnim gradivom koje treba poučavati. Kada je riječ o samom gradivu koje se poučava, moguće je da mentori taj aspekt procjenjuju nešto manje bitnim u odnosu na ostale jer smatraju kako su pripravnici u sklopu fakultetskog obrazovanja stekli potrebna znanja iz predmetnoga područja. Kada je riječ o upoznavanju pripravnika s organizacijom i funkcioniranjem škole, moguće je kako se taj aspekt smatra manje bitnim zbog toga što se ne radi o nečemu što je dio izravne interakcije s učenicima. Zanimljivo je istaknuti kako su te dvije aktivnosti i u slučaju mentorskih procjena samopouzdanja pri njihovu izvođenju dobile nešto niže vrijednosti nego ostale, tj. za njih su mentori procijenili da imaju donekle visoko samopouzdanje, a za većinu ostalih aktivnosti su samopouzdanje procijenili vrlo visokim.

Mentori su, nadalje, također trebali procijeniti koja područja mentorskoga rada smatraju prioritetnima za vlastito daljnje usavršavanje.

Tablica 4.23. Procjene mentora o prioritetnosti pojedinih kompetencija u njihovu daljnjem usavršavanju

Područje kompetencija	visoki prioritet	niski prioritet	nije potrebno
1. Primjena načela socijalnog učenja (modeliranja) u demonstraciji dobre nastavne prakse	32	13	1
2. Organizacijske vještine (planiranje i koordinacija razrednih aktivnosti poticajnih za pripravnikovo učenje, rješavanje problema vezanih uz pripravnikov rad)	31	13	1
3. Poznavanje metoda i tehnika opservacije	31	14	0
4. Utvrđivanje razine nastavničkih kompetencija	30	15	0
5. Kritička analiza pripravnike prakse i vrednovanje pripravnikovih postignuća	28	13	3
6. Komunikacijske vještine (savjetovanje, usmene i pisane povratne informacije pripravniku o radu)	27	15	4
7. Meduljudske vještine (uspostava dobrog odnosa s pripravnikom, pokazivanje interesa za pripravnika)	24	10	11
8. Izvještavanje o pripravnikovu postignuću i napredovanju	22	21	1

Iz prethodnih rezultata vidljivo je kako su prioriteta područja u kojima bi se mentori željeli usavršavati: *Primjena načela socijalnog učenja (modeliranja) u demonstraciji dobre nastavne prakse, Poznavanje metoda i tehnika opservacije, Organizacijske vještine te Utvrđivanje razine nastavnih kompetencija*. No čini se da su mentori podijeljeni oko potrebe za usavršavanjem u području *Međuljudskih vještina* i u području *Izvoštavanja o postignuću i napretku pripravnika*. Naime, podjednako je onih kojima su to prioriteta područja u kojima bi se usavršavali i onih kojima nisu.

Rezultati vezani uz načine na koje bi se mentori željeli profesionalno usavršavati, odnosno koje oblike usavršavanja smatraju prioriteta i primjerenima njihovim potrebama, prikazani su u tablici 4.24.

Tablica 4.24. Procjene mentora o prioriteta pojedinih oblika usavršavanja

Oblik usavršavanja	visoki prioritet	niski prioritet	nije potrebno
1. Programi stručnog usavršavanja u području mentorskoga rada (radionice, seminari)	41	5	0
2. Osigurani uvjeti za samoobrazovanje (dostupna literatura, predavanja, skupovi)	36	9	1
3. Individualno savjetovanje sveučilišnih nastavnika ili drugih obrazovnih stručnjaka (supervizija)	18	25	3

Navedeni rezultati upućuju na to kako bi se mentori u najvećoj mjeri željeli usavršavati u sklopu radionica i seminara te samostalnim proučavanjem literature i upoznavanjem s novim spoznajama u području putem sudjelovanja na predavanjima i skupovima.

### Mentorska uloga i iskustvo

Ovim smo istraživanjem željeli dobiti i uvid u razmišljanja mentora o usporedbi uloge učitelja i uloge mentora, odnosno željeli smo ispitati smatraju li mentori da je dobar učitelj ujedno i dobar mentor. Većina (70%) mentora je odgovorila kako smatraju da je to točno, dok ostalih 30% smatra da to ne mora biti tako. U ovoj skupini mentora pripravnika više je onih koji se slažu s takvom konstatacijom u odnosu na mentore studenata, gdje je takvih bilo 59%. Mentori su zamoljeni i za obrazloženje svojih odgovora, a analiza je pokazala da se ti odgovori mogu svrstati u nekoliko kategorija koje su, zajedno s frekvencijama i primjerima odgovora, navedene u tablici 4.25. Svoje odgovore dalo je 46 ispitanika, a i ovdje valja napomenuti kako je svatko mogao dati i više od jednog obrazloženja.

Tablica 4.25. Mentorska obrazloženja odgovora na pitanje *Smatrate li da je dobar učitelj ujedno i dobar mentor?*

Kategorija	f	Primjeri odgovora
DA: Poučavanje učenika i pripravnika slična vještina	20	„Posao učitelja i mentora se u svojoj osnovi preklapa te vjerujem da je dobar učitelj ujedno i dobar mentor“ „Ako zna učenike poučiti određenim znanjima i vještinama, onda bi i učitelja pripravnika trebao znati poučiti što boljem i kvalitetnijem radu s učenicima“ „Svaki učitelj mora znati svoje znanje i stručnost i prenijeti na nove generacije, bez obzira da li se to odnosi na učitelje ili učenike.“ „Ako je učitelj radna, odgovorna, stručna i kreativna ličnost, onda će takav biti i kao mentor“
DA: Dobar učitelj kao dobar model pripravnici	4	„Pripravnici slušajući nastavu mentora mogu naučiti neke postupke i načine rješavanja situacija u razredu“ „Mentor mora biti primjer, naučiti nas 'finesama' poziva, ali i učiti s nama“ „Dobar učitelj primjerom, pristupom i stavom je u pravilu i dobar mentor; važno je da razvija stav o važnosti cjeloživotnog učenja, napredovanja i prihvaćanja novih nastavnih metoda i načina rada“
NE: Mentoriranje kao specifična vještina	15	„Učitelj koji je izvrstan praktičar ne mora ujedno biti i dobar mentor. Mladim učiteljima početnicima važno je razumijevanje, susretljivost i dobronamjerna kritika te pomoć u svakom trenutku pripravnčkog staža“ „Ako rad učitelja nije reprezentativan te ako nema kontinuiranoga stručnog usavršavanja, primjene znanja novih istraživanja i promjena u radu u skladu s njima, mentoriranje neće biti uspješno“ „Za mentorstvo se treba stalno usavršavati u širem smislu, ne samo što se tiče rada u nastavi (npr. informatika, djeca s posebnim potrebama...)“
NE: Poželjne osobine mentora	5	„Dobar mentor mora otvoreno, javno, dobronamjerno i kritički raditi s mladim kolegom, biti stalno na raspolaganju i pobacati ga u različitim školskim aktivnostima koje nisu vezane samo uz nastavu“ „Osim što treba biti dobar metodičar, treba imati i pozitivan stav prema cjeloživotnom učenju i prihvaćati nove nastavne metode i načine rada. Mora pokazivati entuzijazam i želju za unapređenjem učiteljskoga poziva. Mora biti sposoban motivirati pripravnika i pružiti mu podršku“
Ostalo	3	„Svojim radom i uspjesima znamo kako treba pomoći drugima“

Rezultati navedeni u prethodnoj tablici pokazuju kako se većina odgovora kako je dobar učitelj ujedno i dobar mentor obrazlaže time da se radi o sličnoj vještini – i učenik i pripravnik se poučavaju, a ako se zna poučiti jednog, znat će se poučiti drugog. S druge strane, oni koji smatraju da dobar učitelj ne mora biti i dobar mentor to većinom obrazlažu time da mentorstvo zahtijeva i neke druge specifične vještine.

## Očekivanja mentora od učitelja pripravnika

Mentori su naveli i što očekuju od učitelja pripravnika koje mentoriraju. Na to je pitanje odgovore dalo 46 sudionika, a odgovori su svrstani u nekoliko kategorija navedenih u tablici 4.26. (jedan ispitanik mogao je dati više odgovora). Kao što se može vidjeti u tablici, najveći broj mentora od učitelja pripravnika očekuje motivaciju i interes za učiteljski posao, te profesionalnost i stručne kompetencije.

Tablica 4.26. Odgovori mentora na pitanje *Što očekujete od učitelja pripravnika koje mentorirate?*

Kategorija	f	Primjeri odgovora
Motivacija i interes za učiteljski posao	23	„Potpuni angažman i motiviranost“ „Puno pitanja, pokazivanja interesa i ulaganje truda u svim segmentima pripravnika“ „Očekujem inicijativu, dinamičnost, radni polet...“ „Pitanja u kojima se vidi da je zainteresiran za budući posao“
Profesionalnost i stručne kompetencije	18	„Očekujem da se dolično odnosi prema učenicima i svima u školi...“ „Da su stručni u svom znanju i da znanje znaju na zanimljiv način prenijeti učenicima“ „Redovitost i savjesnost u pridržavanju dogovorenoga i pripremanju za nastavu“ „Očekujem visoki stupanj stručnog znanja, opću kulturu, poznavanje gradiva“ „Vrijedno, ozbiljno i marljivo praćenje nastave, redovit dolazak na dogovorene satove, ozbiljan pristup svakoj pripremi za nastavu“ „Odgovornost prema izabranom zanimanju, prema sebi, učenicima, kolegama“
Usmjerenost na učenike	16	„Da vole djecu“ „Interes za dijete, uključivanje u život i rad razreda“ „Od pripravnika očekujem da „sluša“ djecu jer međusobnim razumijevanjem dolazi do dobre komunikacije“ „Da bude topao u radu s djecom“
Suradnja s mentorom	15	„Da sve probleme na koje nailaze u svojem početničkom radu rješavamo zajedno...“ „Nastavak suradnje i nakon polaganja stručnog ispita“ „Očekujem da puno pitaju, da razriješimo sve nedoumice i da prihvaćaju savjete“ „Da prihvati konstruktivnu kritiku i ispravi svoje početničke pogreške“
Kreativnost/ inovativnost	14	„Da svojim idejama pridonese uspjehu našeg razreda“ „Da bude kreativan u svom radu“ „Očekujem da svaki dan nauči i pruži nešto novo u svom radu“ „Da bude kreativan, otvoren, fleksibilan“ „Da se razvija u kreativnog učitelja koji će pratiti promjene u društvu i koji će biti u stanju mijenjati metode i načine rada ovisno o učenicima“
Spremnost na razvoj i usavršavanje	7	„Očekujem puno dobre volje i istinske želje za učenjem“ „Da će pokazati mentoru nova dostignuća i znanja iz metodike i didaktike“ „Da se redovito stručno usavršava na svim razinama“
Ostala očekivanja	7	„Da steknu samopouzdanje“ „Da postignu uspjeh na stručnom ispitu“ „Da postanu dobri učitelji“ „Ne volim one koji očekuju gotova rješenja“

Povezano s prethodnim očekivanjima od učitelja pripravnika, mentori su naveli i koliko su ta njihova očekivanja ispunjena. Kategorije i primjeri odgovora navedeni su u tablici 4.27. koja pokazuje kako su očekivanja mentora od učitelja pripravnika potpuno ili vrlo visoko ispunjena kod većine mentora.

Tablica 4.27. Odgovori mentora na pitanje *Koliko su ispunjena Vaša očekivanja od učitelja pripravnika koje mentorirate?*

Kategorija	f	Primjer odgovora
Potpuno/ vrlo visoko ispunjena očekivanja	21	„U oba mentorstva pripravnice su opravdale moja očekivanja, što je rezultiralo i dobrim uspjehom na ispitu“ „Za sada su ispunjena jer kolegica pokazuje iznimno zanimanje za predmet kao i svu problematiku nastavnika posla“ „Kolegicama kojima sam bila mentor dala sam do znanja što od njih očekujem, pa su se moja očekivanja i ispunila“ „Za sada imam vrlo dobra iskustva, znatizeljne učitelje pripravnika koji žele napredovati, vole djecu i trude se prenijeti im znanje na zanimljiv način“
Prilično ispunjena očekivanja	11	„U većini slučajeva moja očekivanja su ispunjena“ „Uglavnom su ispunjena, suradnja je ostvarena“ „Najčešće su mi očekivanja ispunjena jer se svi trude i žele naučiti što više“
Donekle ispunjena očekivanja	10	„Ponekad više, ponekad manje“ „Djelomično (posljednjih godina sve manje)“ „Neki su ih ispunili, a neki nisu“ „Svaki pripravnik ponekad iznenadi, a ponekad postupi rutinski i po određenoj ustaljenoj šablona“
Ostalo	5	„Moja pripravnica je završila stažiranje, ali još nije polagala ispit, pa ne bih mogla u potpunosti i točno odgovoriti na pitanje“ „Vidjela sam i one kojima je to bila samo formalnost, a ne prilika za učenje, nadogradnju i korištenje tuđeg iskustva...“ „Sada su još samo očekivanja“ „Vrijeme će pokazati“

## Teškoće i izvori zadovoljstva u radu mentora

Mentori su također zamoljeni da ukratko opišu na koje su sve teškoće i izazove nailazili u mentorskom radu. Na to su pitanje odgovorila 43 ispitanika (svatko je mogao dati više od jednog odgovora), a njihovi odgovori, s pripadajućim frekvencijama i primjerima odgovora, prikazani su u tablici 4.28.

Tablica 4.28. Odgovori mentora na pitanje *Na koje ste sve teškoće ili izazove nailazili u mentorskom radu?*

Kategorija	f	Primjeri odgovora
Organizacijske teškoće	15	„Veliki problem je usuglasiti rasporede sati, posebno ako radimo u istoj smjeni, zatim pomanjkanje vremena za temeljitije analize održanih satova, velik broj učenika u razredu“ „Pomanjkanje nekih edukativnih sredstava i pomagala te njihova zastarjelost“ „Teško postizanje dogovora o prisustvu na mentorovoj ili pripravnikovoj nastavi (ako je nakon nastave jednog ili drugog, osjeća se zasićenost i premorenost pri radu), stoga je idealan rad u smislu volontiranja pripravnika“
Nedovoljna vlastita osposobljenost	7	„Radila sam prema svom osjećaju što i kako treba raditi s učiteljem pripravnikom; bilo bi mi lakše da sam s nekim mogla razmijeniti iskustvo o mentoriranju“ „Premalo literature za mentore, zajednički seminar s pripravnikom organiziran od AZOO kako bismo znali što se točno od njih i nas očekuje“ „Naišla sam na teškoće u smislu artikulacije sata; pripravnici su na fakultetu radili na novi način o kojem nismo informirani, pa je koji put teže dati prijedlog ili savjet“ „Nedovoljno poznavanje uloge mentora i procesa mentorstva“
Osobine pripravnika	7	„Neki su ljudi zalutali u prosvjetu i učiteljsko zanimanje“ „Nesavjesna priprema učitelja pripravnika, teškoće učitelja pripravnika koji su npr. završili razrednu nastavu s pojačanim predmetom koji i predaju, a stručni ispit polažu u razrednoj nastavi“ „Pripravnik nije ozbiljno shvatio pripravničko stažiranje i obveze koje ono donosi“ „Mislim da je učiteljima pripravnicima najveći problem uspostaviti radnu disciplinu i dobru komunikaciju. Treba privući dječju pažnju i motivirati ih za rad“
Razvoj vlastitih kompetencija kao izazov	5	„Vrlo je izazovno promatrati s druge strane reakcije djece i kolega u raznim situacijama, ponekad se teško suzdržati kad stvari ne krenu u dobrom smjeru, ali i iščekivati kakvo će rješenje pronaći kolegica“ „Veseli me što učim i što me takav rad motivira da istražujem novosti, učim i od pripravnika što i kako mu pomagati, čemu težiti i na čemu inzistirati“
Bez teškoća/izazova	10	„Zahvaljujući dobrom povjerenstvu za pripravnički staž, odgovomomji i kvalitetnoj pripravnici, teškoća nije bilo“ „Nije bilo većih teškoća, svi su redovito izvršavali zadane zadatke, pripremali se za nastavu, izrađivali potreban pribor i materijale za nastavu“

Na temelju prethodnih rezultata možemo zaključiti kako se mentori u svom radu najčešće susreću s organizacijskim poteškoćama, dok su poteškoće vezane uz vlastite kompetencije ili osobine pripravnika rjeđe. Dio mentora navodi i kako u svom radu ne nailazi ni na kakve poteškoće.

Mentori su naveli i što im u njihovoj mentorskoj ulozi općenito pričinja najmanje, a što najveće zadovoljstva (odgovore je dalo ukupno 44 ispitanika, a ispitanici su mogli dati i više od jednog odgovora). Njihovi odgovori prikazani su u tablici 4.29.

Tablica 4.29. Odgovori mentora na pitanje *Što Vam pričinja najmanje, a što najviše zadovoljstva u mentorskoj ulozi?*

Kategorije	f	Primjeri odgovora
<b>Izvori zadovoljstva</b>		
Mogućnost izravnog prenošenja znanja i iskustva	19	„Mogućnost korigiranja i usmjeravanja rada pripravnika i prenošenje svoga dugogodišnjega praktičnoga iskustva“ „Zajedničko pripremanje oglednog sata; veselje kad im mogu pokazati idealan sat; zajednička analiza tog sata“ „Zadovoljstvo je raditi i surađivati s mladim ljudima i prenositi im svoja iskustva, jer tako i iza nas ostaju naša djela“ „U toj ulozi vidim zadovoljstvo jer volim svoj posao i nastojim to prenijeti na učitelje pripravnike“ „Zadovoljstvo mi pruža rad s mladim ljudima koji donose nove ideje i ponovno vraćaju entuzijazam koji se pomalo izgubio kroz godine rada (ali ne zbog djece i rada s njima, već zbog drugih okolnosti)“
Kompetencije i uspjeh pripravnika	15	„Najveće zadovoljstvo mi pričinja uspjeh učiteljica u daljnjem radu kao i njihova predanost poslu“ „Najviše me veseli kad pripravnik postane moj suradnik s kojim je zadovoljstvo raditi, planirati i surađivati“ „Uspješno položen pripravnički ispit i pitanje ispitivača 'Kolegice, tko Vam je bio mentor?'“ „Kad vidim uradak pripravnika i formiranje zainteresiranog pripravnika u dobrog učitelja“ „Kada dobar učitelj pripravnik položi stručni ispit i kad vidim da je doista stručnjak u svom poslu“
Zadovoljstvo učenika	7	„Osmijesi djece i vidljivi napredak u smanjenju treme pripravnice“ „Najviše zadovoljstva pričinja mi reakcija učenika na satu i njihov interes, bez obzira na sposobnosti“ „Veseli me kad su učenici zadovoljni svojim postignućima“
<b>Izvori nezadovoljstva</b>		
Radno opterećenje	8	„Potreba za užasno puno dodatnih pripremanja da pripravniku pokažem što više (sve oblike rada, sav posao)“ „To što imamo premalo vremena za razvoj osobnih vrijednosti koje su bitne za nastavnički poziv“ „Naporno je uz vođenje brige o razredu još voditi brigu i o pripravniku i njegovim postupcima“ „Činjenica da je mentorstvo obaveza koja često može i stresno djelovati na mentora“
Administracijski poslovi	5	„Najmanje zadovoljstva s papirologijom“ „Najmanje zadovoljstva (donosi) pisani, tj. administrativni dio mentorskog rada“
Nemotiviranost pripravnika	4	„Najmanje zadovoljstva osjećam kada smatram da se učitelj nije u dovoljno mjeri uključio u sam rad“ „Najmanje kad spoznam da su pripravnici slabo motivirani“

Neostvareni ciljevi planiranja nastave	4	„Problem je što neki satovi ne uspiju, nije ostvaren cilj, pa bi se morali ponoviti, a nema vremena“ „Potreba za kritičkim osvrtom na rad pripravnika“ „Najmanje sam zadovoljna kada učenici ne reaguju u skladu s mojim očekivanjima“
Neadekvatno priznanje za mentorski rad	3	„Nedovoljno priznanje mentorskog rada“ „Neću dobiti naknadu za mentorski rad“

Na temelju rezultata prikazanih u prethodnoj tablici možemo reći kako mentorima najviše zadovoljstva donosi prilika da prenesu svoje znanje i iskustvo pripravnicima te uspjeh mladih kolega u daljnjem radu. S druge strane, nezadovoljstvo najčešće pripisuju dodatnom opterećenju koje mentorska uloga nosi sa sobom.

U vezi s izvorima nezadovoljstva mentori su imali priliku dati i dodatne komentare, tj. preporuke ili prijedloge o mogućim načinima na koje bi se njihov mentorski rad u školi mogao unaprijediti. To je učinilo 20 sudionika (pri čemu je svatko mogao dati i više od jedne preporuke/prijedloga), a njihovi odgovori, zajedno s frekvencijama i primjerima odgovora, prikazani su u tablici 4.30.

Tablica 4.30. Dodatni komentari i prijedlozi mentora za unapređivanje sustava mentorskog rada u školi

Kategorija	f	Primjeri odgovora
Edukacija za mentore (predavanja, seminari i stručni skupovi) te stručna literatura	12	„Održavanje stručnih seminara za mentore na kojima bi oni bili upoznati sa svim novinama u području školstva (barem jednom u godini)“ „Organizacija seminara za mentore i konkretne upute za rad (opširnije, slojevitije, temeljitije)“ „Nabaviti stručnu literaturu za mentore i time im olakšati rad“ „Brošura s uputama za mentore mogla bi biti brzo i jednostavno rješenje kao pomoć u radu“ „Izdavanje publikacije za učitelje mentore koja bi predstavljala obvezu i sažetak obveznog rada učitelja mentora s pripravnikom“
Poboljšanje suradnje s relevantnim osobama	7	„Povratne informacije od timova koji provode stručne ispite“ „Češća suradnja sa stručnim službama“ „Razmjena iskustava s ostalim mentorima“ „Korisno bi bilo da pripravnike obilaze i savjetnici“
Bolji sustav nagrađivanja mentorskog rada	2	„Više bi učitelja preuzelo mentorski rad kada bi sustav nagrađivanja bio bolji“ „Mjesečne naknade za mentore jer ako pripravnik ne dovrši staž u istoj školi i kod istog mentora, mentor neće primiti nikakvu naknadu, a kvalitetno će obaviti posao“
Ostalo	3	„Skratiti pripravnički staž“ „Najbolja organizacija rada s pripravnikom može se organizirati kad pripravnik volontira u razredu mentora“

Prethodno prikazani odgovori sugeriraju da bi se sustav mentorskog rada u školi mogao prije svega unaprijediti dodatnim edukacijama za mentore i dostupnošću stručne literature.

### 4.3. Savjeti učiteljima početnicima

#### 4.3.1. Savjeti učitelja mentora

Pored savjeta o mogućnostima unapređivanja mentorskoga rada, mentori pripravnika su zamoljeni i da promisle što bi oni savjetovali učiteljima početnicima u pogledu toga što bi trebali nastojati ostvariti, a što izbjeći na početku svoje karijere kako bi postali uspješni učitelji. Na pitanje o savjetu što ostvariti u radu odgovorilo je 45 sudionika, a na pitanje što izbjeći 43 sudionika (svatko je mogao dati više od jednog savjeta). Savjeti o tome što valja ostvariti na početku svoje karijere svrstani su u nekoliko kategorija koje su, zajedno s pripadajućim frekvencijama i primjerima odgovora, prikazani u tablici 4.31.

Tablica 4.31. Odgovori mentora na pitanje Što biste učiteljima početnicima savjetovali da svakako nastoje ostvariti u radu kako bi postali uspješni nastavnici?

Kategorija	f	Primjeri odgovora
Kontinuirano samoobrazovanje i stručno usavršavanje	33	„Obavezno je redovito se usavršavati“ „Konstantno usavršavanje u struci“ „Permanentan rad na sebi“ „Samoobrazovati se redovito putem stručne literature“
Njegovanje poželjnih osobina	19	„Da budu pravedni i što objektivniji u vrednovanju znanja učenika“ „Važno je htjeti dati sebe u svojem radu“ „Zadržati početni entuzijazam“ „Imati puno strpljenja i samokontrole te u teškim trenucima gledati prednosti posla“ „Kreativnost – ne robovati šablonama u radu jer one nastavu čine dosadnom i monotonom“ „Duhovitost“ „Stručnost“ „Organiziranost“ „Redovitim pripremama i što kreativnijim idejama pomoći u ostvarivanju nastavnog sata i svih predmetnih gljeva“
Suradnički odnosi s kolegama, roditeljima i učenicima	17	„Ostvariti dobru komunikaciju s roditeljima“ „Uspostava dobre komunikacije i suradnje s roditeljima“ „Dobra komunikacija s kolegama“ „Da ostvare dobru komunikaciju s učenicima“ „Toplu i uljudnu komunikaciju s djecom, roditeljima, kolegama“

Prilagodba učenicima i poštivanje različitosti među njima	11	„Prilagodavati se učenicima, a ne učenike sebi“ „Metode i oblike rada prilagoditi mogućnostima i interesima učenika“ „Uvažavanje osobnosti i individualnih sposobnosti učenika“ „Dobro upoznati svakog učenika u razredu i njegove sposobnosti“
Ljubav prema učiteljskom zvanju	10	„Ljubav prema učiteljskom zvanju“ „Voljeti taj posao“ „Svaki učitelj je već u vrlo ranoj dobi osjetio svoj poziv i to ne treba nikad zaboraviti, to je najvažnije što će ga kroz godine rada pratiti“
Ostalo	5	„Disciplina“ „Prenijeti znanje“ „Uvježbavati vještinu asertivnog komuniciranja“

Odgovori na pitanje što bi učitelji početnici trebali ostvariti u svom radu kako bi postali uspješni nastavnici su raznoliki. Ipak, mogu se uočiti neke dominantne teme u odgovorima: kontinuirano usavršavanje, njegovanje određenih poželjnih osobina učitelja, suradnički odnosi s kolegama, roditeljima i učenicima, prilagodba učenicima i poštivanje različitosti među njima, te ljubav prema zvanju.

Najveći broj sudionika naveo je nužnost kontinuiranog usavršavanja kao doprinos uspješnom radu učitelja. U odgovorima se radilo kako o isticanju važnosti organiziranog stručnog usavršavanja tako i o samoobrazovanju. U tom je kontekstu više sudionika naglasilo važnost redovitoga praćenja stručne literature.

Više je sudionika u svojim odgovorima navelo i određene poželjne osobine uspješnog učitelja koje bi učitelji početnici morali njegovati: duhovitost, pravednost u ocjenjivanju, predanost, entuzijazam, strpljenje/staloženost, savjesnost pripreme, organiziranost, kreativnost i stručnost. A pored poželjnih osobina, učitelji i učiteljice istaknuli su i važnost pozitivnih odnosa s kolegama, roditeljima i učenicima. Zajednički nazivnik odgovorima sudionika vezanim uz spomenute suradničke odnose jest „komunikacija“: „toplino i uljudnu komunikaciju s djecom, roditeljima, kolegama“. Ne čudi stoga što je jedan od sudionika naveo važnost uvježbavanja vještine asertivnog komuniciranja kao doprinos uspješnosti rada učitelja. Uz uspješnu komunikaciju u pogledu rada s učenicima više je nastavnika kao indikatore uspješnosti navelo prilagodbu učenicima (npr. „prilagodavati se učenicima, a ne učenike sebi“) koja uključuje i poštovanje različitosti među učenicima (npr. „uvažavanje osobnosti i individualnih sposobnosti učenika“, „dobro upoznati svakog učenika u razredu i njegove sposobnosti“).

Ljubav prema zvanju kao nešto što doprinosi uspješnosti rada učitelja navelo je 10 učitelja i učiteljica mentora. Kao ilustraciju, radi se o sljedećim odabranim odgovorima: „ljubav prema učiteljskom zvanju“, „voljeti taj posao“ i „svaki učitelj je već u vrlo ranoj dobi osjetio svoj poziv i to ne treba nikad zaboraviti, to je najvažnije što će ga kroz godine rada pratiti“.

Preporuke o tome što njegovati, a što izbjeći u radu ako se želi biti uspješan učitelj prikazani su u tablici 4.32.

Tablica 4.32. Savjeti mentora pripravnika o tome što valja njegovati, a što izbjegavati u radu.

Što učitelji početnici trebaju njegovati?	Što učitelji početnici trebaju izbjegavati?
Ljubav prema zvanju	Gubitak entuzijazma prema zanimanju
Suradnički odnosi s kolegama, roditeljima, učenicima (pozitivni komunikacijski obrasci)	Konfliktni odnosi s kolegama, roditeljima, učenicima (negativni komunikacijski obrasci)
Poštivanje heterogenosti učeničkog tijela	Neuvažavanje heterogenosti učeničkog tijela
Stručno usavršavanje (organizirano i samoobrazovanje)	Negativan stav prema stručnom usavršavanju
Pozitivne osobine: duhovitost, pravednost, entuzijazam, staloženost, savjesnost, organiziranost, kreativnost, stručnost	Negativne osobine: ljutnja, netolerantnost, pretjerana samouvjerenost, nedostatak entuzijazma, nefleksibilnost u provođenju nastavnog plana i programa

Kao što se može vidjeti iz tablice 4.32., preporuke mentora pripravnika učiteljima početnicima vezane uz to što trebaju izbjeći u radu kako ne bi doživjeli neuspjeh i razočaranje na početku karijere, mogu se sažeti kao suprotnosti preporukama što da učitelji početnici njeguju u svojoj karijeri. Te suprotnosti uključuju konfliktne odnose s kolegama, roditeljima i učenicima, izbjegavanje stručnog usavršavanja te njegovanje određenih nepoželjnih osobina.

U pogledu negativne komunikacije s kolegama, roditeljima i učenicima, sudionici istraživanja koji su odgovorili na to pitanje navode sljedeće preporuke: „Moraju izbjegavati sve vrste socijalnih sukoba (s učenicima, kolegama, a osobito s roditeljima)“, „izbjegavati sukobe sa starijim kolegama“, „ne postavljati se superiorno prema roditeljima“, „izbjegavati sukobe s roditeljima“, „izbjegavati nesporazume s učenicima“, „ne biti nekorektni i nepravedni u odnosu prema učenicima“. Kao suprotnost važnosti njegovanja različitosti učenika, jedan sudionik navodi problem „da se svu djecu svede pod zajednički nazivnik“. Što se tiče stručnog usavršavanja, savjet je da se „ne izbjegavaju stručna usavršavanja“, a učitelji mentori preporučuju učiteljima početnicima da izbjegavaju ljutnju, da ne budu netolerantni, previše samouvjereni, te da ne izgube početni entuzijazam. Uz navedene savjete više je učitelja mentora naglasilo i važnost realnih očekivanja od učiteljskog poziva te važnost fleksibilnosti u održavanju nastave (npr. „da se ne drže striktno plana i programa (treba ga prilagodavati učenicima i situaciji)“, „nastavni plan i program je okvirni, razred je živo biće koje određuje dinamiku rada“.



### 4.3.2. Savjeti učitelja pripravnika

Osim mentora i sami pripravnici su zamoljeni da daju svoje preporuke i savjete u pogledu onog za što smatraju da bi budući učitelji početnici svakako trebali nastojati ostvariti, a što izbjeći u radu na samom početku svoje karijere. Njihovi odgovori prikazani su u tablici 4.33. (na pitanje je odgovorio 71 učitelj pripravnik, a bilo je moguće dati više odgovora na pitanje).

Tablica 4.33. Odgovori pripravnika na pitanje *Što biste kolegama učiteljima početnicima savjetovali da svakako nastoje ostvariti u radu kako bi postali uspješni nastavnici?*

Kategorija	f	Primjeri odgovora
Suradnički odnosi s mentorom, kolegama, roditeljima, učenicima	24	„Suradnja s mentorom“ „Dobru komunikaciju s roditeljima i kolegama“ „Nastojite ostvariti dobru komunikaciju s učenicima“ „Suradnja s roditeljima, sa stručnim suradnicima“
Njegovanje poželjnih osobina i vještina	22	„Biti što kreativniji. Biti tolerantan. Biti fleksibilan i otvoren“ „Puno strpljenja i ljubavi prema djeci i poučavanju“ „Samokritičnost, strpljenje“ „Biti veselo i nasmiješen“ „Uvježbati asertivnu komunikaciju“
Kontinuirano samoobrazovanje i stručno usavršavanje	14	„Samostalno se dodatno educirati“ „Odlaziti na sve ponuđene aktivne, sudjelovati u radionicama i ulagati u sebe (s pomoću literature ili nekih udruuga)“ „Koristiti se stručnom literaturom i stalno usavršavati“
Slušanje savjeta	10	„Da slušaju mentore i savjete pedagoške službe“ „Iskoristiti znanje mentora i starijih kolega; tražiti savjet“
Prilagodba učenicima i poštivanje različitosti među njima	8	„Uzimati u obzir sposobnosti, potrebe i interese djece“ „Da poštuju individualne razlike među učenicima“
Pripremljenost za sat i ostale aktivnosti	4	„Dobro i kvalitetno se pripremiti za svaki nastavni sat. Povremeno napraviti samokritičku analizu sata“ „Dobro pripremanje roditeljskih sastanaka“
Stvaranje pozitivne razredne klime	4	„Da rade na stvaranju pozitivnoga ozračja u razredu“ „Pozitivnu razrednu klimu“
Upoznavanje s organizacijom škole i dokumentacijom	4	„Upoznati organizaciju škole; upoznati dokumentaciju (propise, zakone)“
Ostalo	7	„Odraditi što prije program pripravničkog staža“ „Disciplinu u razredu“

Kao što se može vidjeti u tablici 4.33., najveći broj učitelja pripravnika smatra da bi, kao prioritet, na samom početku karijere učitelji trebali raditi na ostvarivanju suradničkih odnosa s različitim sudionicima u obrazovanju (mentorima, kolegama, roditeljima, učenicima) te njegovati poželjne osobine i vještine učitelja kao što su to kreativnost,

tolerancija, samokritičnost i entuzijazam. Više učitelja pripravnika prepoznaje i važnost stručnog usavršavanja (samostalnog i organiziranog), a neki su naveli i vrijednost slušanja savjeta od iskusnijih kolega. Kao što je bio slučaj i s mentorima učitelja pripravnika, nekoliko pripravnika prepoznaje važnost prilagodbe učenicima, a četvero je učitelja pripravnika istaknulo i kvalitetnu pripremu za nastavu kao savjet za učitelje početnike. Ostali savjeti uključuju stvaranje pozitivne razredne klime, dobro poznavanje organizacije škole i relevantne dokumentacije te vještinu održavanja discipline u razredu.

Na pitanje *Što biste kolegama učiteljima početnicima savjetovali da svakako nastoje izbjeći u radu kako bi postali uspješni nastavnici?* odgovorilo je 64 učitelja početnika. Većina njihovih odgovora mogu se klasificirati kao suprotnosti odgovorima na pitanje što bi učitelji početnici trebali svakako nastojati ostvariti u svom radu. Ti su odgovori klasificirani pod sljedeće kategorije: nepoželjne osobine, sukobi s kolegama, roditeljima i učenicima, izbjegavanje stručnog usavršavanja i nedovoljna prilagodba učenicima. Odabrani odgovori prikazani su u tablici 4.34. (radi se isključivo o odgovorima koji su upućivali na to što valja izbjegavati jer su neki od ispitanika na to pitanje odgovarali savjetima što treba poticati, npr. „Biti otvoren i spreman za nove izazove, biti hrabar i bez panike pri novom zaposlenju“).

Tablica 4.34. Odgovori pripravnika na pitanje *Što biste kolegama učiteljima početnicima savjetovali da svakako nastoje izbjeći u radu kako ne bi doživjeli neuspjeh i razočaranje na početku karijere?*

Kategorija	f	Primjeri odgovora
Nepoželjne osobine	15	„Površnost u radu, neodgovornost na poslu“ „Ne smiju biti brzopleti“ „Nepravedno ocjenjivanje“ „Indiferentnost, apatija, halo-efekt“
Sukobi s kolegama, roditeljima, učenicima	9	„Izbjegavati sukobe, imati na umu da ste početnik i da tek na pripravničkom počinjete učiti“ „Izbjegavati konflikte s roditeljima, kolegama, učenicima“
Nepripremljenost za sat i ostale aktivnosti	6	„Izbjegavati improvizaciju na nastavnom satu“ „Nepripremljenost“ „Da ne dolaze nespremnim na sat“
Izbjegavanje stručnog usavršavanja	4	„Ne izbjegavati stručna usavršavanja“
Nedovoljna prilagodba učenicima i nepoštivanje različitosti među njima	4	„Ne suditi učenike po izgledu, odjeći – nemaju svi jednake uvjete za život“ „Nemojte očekivati da će vas učenici odmah poštovati. To poštovanje trebate zaslužiti“
Ostalo	9	„Prisan odnos s roditeljima“ „Ne dopustiti roditeljima miješanje u rad“

#### 4.4. Zaključna razmišljanja

Ovo je istraživanje imalo za cilj ispitati kako mentori studenata i učitelja pripravnika, ali i sami studenti i pripravnici vide bitne aspekte mentorskoga procesa tijekom školske prakse, odnosno pripravničkoga staža. I studenti i pripravnici dali su pozitivnu ocjenu svojoj praksi, odnosno pripravničkom stažu, te su relativno zadovoljni odnosom i kvalitetom suradnje s mentorom. Nešto manje zadovoljstva i studenti i učitelji pripravnici iskazuju samom organizacijom školske prakse, odnosno pripravničkoga staža, a sami studenti su najmanje zadovoljni načinom na koji fakultetski nastavnici prate njihove aktivnosti tijekom školske prakse.

Kada je riječ o pojedinim aspektima odnosa studenata s mentorima školske prakse, na temelju studentskih procjena može se zaključiti da studenti smatraju kako bi tijekom prakse mogli biti u većoj mjeri poticani na kritičko promišljanje vlastitih postupaka u razredu, te da bi im koristilo više povratnih informacija o njihovu radu s učenicima. Iako su sami mentori procijenili kako su te aktivnosti vrlo važne, čini se da studenti svoje mentore u većoj mjeri vide kao modele koji ih upućuju na konkretna ponašanja u razredu, a u manjoj ih mjeri vide kao one koji ih potiču na kritičko promišljanje vlastita rada i na refleksivnost koja bi trebala biti osnova za daljnje učenje i unapređenje rada s učenicima. Stoga se u ovom slučaju može preporučiti mentorima da tijekom mentorskoga rada veću važnost pridaju davanju povratnih informacija studentima i pripravnicima o njihovim prednostima i nedostacima u radu, poticanju kritičkoga promišljanja vlastitih postupaka te vođenju dnevnika prakse koji značajno može pomoći studentima u praćenju vlastita napretka u radu s učenicima. S druge strane ono što također valja istaknuti jest da se pokazalo kako su tim aspektima odnosa s mentorom (koji se tiču količine povratnih informacija i poticanja na kritičko promišljanje vlastita rada) pripravnici zadovoljniji od studenata. Čini se kako tijekom studentske prakse (primarno zbog njezine organizacije) ipak nema dovoljno prilika za poticanje važnih aspekata mentorskoga rada sa studentima poput razvoja vještina refleksivne prakse. Prema rezultatima našeg istraživanja čini se da se tim aspektima veća pažnja može pridati tek tijekom pripravništva, pa i to može doprinijeti općenito većem zadovoljstvu pripravnika sa svojim mentorima, ali i većem zadovoljstvu mentora s pripravnicima nego sa studentima. Naime, rezultati pokazuju kako mentori najčešće navode da su njihova očekivanja koja su imali od pripravnika ispunjena, dok je to zadovoljstvo manje izraženo među mentorima studentske prakse.

Usto što su mentori procjenjivali različite elemente vlastitoga mentorskoga rada, oni su ocijenili i podršku koju pritom dobivaju od različitih sudionika u procesu, te su iskazali i svoje potrebe za podrškom i stručnim usavršavanjem. Ni mentori školske prakse, kao ni studenti, nisu zadovoljni podrškom koju dobivaju od učiteljskih fakulteta, pa se većina njihovih iskazanih potreba u mentorskom radu odnosi na poboljšanje komunikacije između mentora i fakulteta koji studente upućuje na praksu. S druge strane valja

istaknuti da su i mentori studenata i mentori pripravnika prilično zadovoljni podrškom koju dobivaju od škole u kojoj rade, što je svakako važna podrška u mentorskom radu. Međutim, za kvalitetan mentorski rad nužno je osnažiti komunikaciju mentora i fakulteta koji bi trebali kontinuirano pratiti napredak svojih studenata tijekom školske prakse, ali i aktivno sudjelovati u pružanju stručne podrške mentorima.

Kada je riječ o stručnom usavršavanju, u obje skupine mentora vrlo je malen postotak onih koji su sudjelovali u nekom obliku stručnih usavršavanja namijenjenih specifično mentorima, a neki su imali potrebu također navesti i kako do sada nisu čuli za programe koji bi se nudili specifično mentorima. Upravo je dodatna mentorska edukacija i najčešće navođen prijedlog za poboljšanje sustava mentorskoga rada u školi te iz tih rezultata proizlazi jasna preporuka kako je svakako potrebno ponuditi više programa stručnog usavršavanja koji bi bili osmišljeni za mentore.

Nadalje, mentori studenata iskazali su najveću potrebu za usavršavanjem u području komunikacijskih i interpersonalnih kompetencija, a specifične programe stručnog usavršavanja smatraju prioritetnim oblikom usavršavanja u svome mentorskom radu. Za razliku od njih, mentori pripravnika manji prioritet u svome usavršavanju pridaju komunikacijskim i interpersonalnim vještinama, a važnije bi im bilo usavršavanje u području primjene načela socijalnog učenja u demonstraciji dobre nastavne prakse, u poznavanju metoda i tehnika opservacije, organizacijskim vještinama, te utvrđivanju razine nastavničkih kompetencija pripravnika. I oni ističu važnost programa stručnog usavršavanja u području mentorstva i pripravništva, ali u podjednako mjeri pridaju važnost i osiguranim uvjetima za samoobrazovanje.

Valja istaknuti i kako većina mentora pripravnika (za razliku od mentora studentske prakse) ističe kako nisu zadovoljni nagradama, odnosno priznanjima koja dobivaju za mentorski rad. No, s druge strane, među prijedlozima koji su usmjereni na poboljšanje mentorskoga rada ne navode moguća rješenja tog izvora nezadovoljstva. Moguće je da bi dodatno istraživanje na tu temu moglo pokazati što mentori smatraju najboljim i najpravednijim rješenjem problema naknade za svoj mentorski rad.

Na ovom mjestu trenutak je da zamolimo svakoga refleksivnoga čitatelja s nastavničkim iskustvom da razmisli i ponudi svoje savjete učiteljima početnicima, te da nam pošalje svoje prijedloge na adresu elektroničke pošte: [cerd@idi.hr](mailto:cerd@idi.hr) kako bismo novim priložima obogatili buduća izdanja knjige.

#### Literatura:

*Pravilnik o vježbaonicama* (Narodne novine, br. 20/1991)

*Pravilnik o polaganju stručnog ispita učitelja i stručnih suradnika u osnovnom školstvu i nastavnika u srednjem školstvu* (Narodne novine, br. 88/2003)

## POGLAVLJE 5.

# PODRŠKA MENTORIMA U RADU I PROFESIONALNOM RAZVOJU

Vlasta Vizek Vidović i Antonija Žižak

### Sažetak

U ovom su poglavlju opisani glavni pristupi i oblici podrške mentorskom radu na temelju uvida u rezultate istraživanja opisanih u prethodnom poglavlju te na temelju pregleda suvremene literature u ovom području. Različiti oblici podrške mentorima mogu se svrstati u dva šira područja: podršku profesionalnom razvoju mentora i podršku u osiguravanju povoljnih uvjeta za mentorski rad u školskom okruženju. U tekstu će ti oblici podrške biti prikazani s obzirom na to tko je glavni akter ili izvor pojedine vrste podrške u obrazovnom sustavu: obrazovne vlasti i prosvjetne službe, visoko obrazovanje, škola i lokalna zajednica, obrazovni eksperti te izvori za samostalno učenje.

*Učitelj otvara vrata kroz koja prolaziš sam.*

(Kineska poslovice)

Kao što se može zaključiti iz prethodnog poglavlja, dvije su temeljne pretpostavke na kojima počiva sustavan pristup pružanja podrške mentorima. Prva od njih je da biti dobar učitelj ne znači biti i dobar mentor, a druga govori o tome da kao što se dobri učitelji ne radaju, tako se ne radaju ni dobri mentori, već ih je potrebno sustavno pripremati za tu ulogu. S obzirom na složenost i zahtjevnost mentorske uloge neracionalno je prepustiti novim mentorima da se metodom «pokušaja i pogrešaka» snađu u mentorskim zadacima, baš kao što je i učitelje početnike neprimjereno izložiti prvim nastavničkim iskustvima bez primjerenog uvođenja u posao. Podrška mentorima uključuje dva međusobno povezana i komplementarna vida podrške: podršku profesionalnom razvoju mentora i podršku u osiguravanju povoljnih uvjeta mentorskog rada u školskom okruženju. Kad je riječ o izvorima podrške, nju mogu pružati različiti dionici unapređivanja kvalitete obrazovanja učitelja na različitim društvenim pozicijama, no njihovo je djelovanje često tijesno povezano i sinergično. To mogu biti kolege u školi ili u lokalnoj zajednici, školska uprava, prosvjetne vlasti na svim razinama, strukovne udruge i javne ustanove koje se bave unapređivanjem i istraživanjem obrazovanja, visokoškolske obrazovne institucije te ustanove civilnog društva koje promiču kvalitetu obrazovanja.

U ovom poglavlju oblike podrške mentorima opisat ćemo s obzirom na glavne izvore i to kao: obrazovnu podršku, legislativno-institucijsku podršku, kolegijalnu podršku i supervizijsku podršku. Uz prikaze dobre prakse u tim područjima, na kraju ćemo ponuditi neke konkretne «alate» za koje mislimo da mogu pomoći mentorima u planiranju, poticanju i praćenju razvoja učitelja početnika, ali i u praćenju i evaluaciji vlastitog profesionalnog razvoja i postignuća.

## 5.1. Obrazovna podrška

Pregledom literature o programima namijenjenim mentorima učitelja, koristeći se kao ključnim riječima za pretraživanje internetskih stranica sintagmom «*teacher mentor program*», može se lako utvrditi da se većina takvih programa odvija na dvije razine. Premda je takvo pretraživanje ograničeno na one programe koji se referiraju na engleskom jeziku, unatoč nepotpunosti takve vrste pretrage, opažaju se ipak neke glavne tendencije u obrazovanju mentora. Jedno su kraći programi stručnog usavršavanja koji se odvijaju na razini lokalne zajednice gdje prosvjetne vlasti organiziraju seminare za učitelje koji žele steći mentorske kompetencije. Takve programe nude i javne agencije koje se bave kontinuiranim stručnim usavršavanjem učitelja i nastavnika ili profesio-

nalne učiteljske udruge, često u suradnji sa sveučilišnim i obrazovnim stručnjacima. Ti su programi obično kraćeg trajanja, do tjedan dana. Drugu vrstu programa predstavlja cjeloviti moduli koje sveučilišta, odnosno nastavnički fakulteti, izvode kao samostalne cjeline ili su uklopljeni u akreditirane specijalističke programe koji traju od nekoliko tjedna do dvije godine te rezultiraju odgovarajućim certifikatom ili diplomom. Takvi se programi na razini sveučilišnih poslijediplomskih studija izvode najčešće u SAD-u, Kanadi, Velikoj Britaniji i Australiji, a informacije o njima mogu se naći na internetskim stranicama od kojih ćemo neke navesti na kraju ovog poglavlja.

Noviji dokumenti EU pokazuju da u većini europskih zemalja u kojima se provodi postupak uvođenja učitelja početnika još uvijek ne postoji sustavna obrazovna podrška mentorima, već se oni biraju na temelju svoje nastavničke izvrsnosti i motivacije za mentoriranjem (npr. EC, 2010). Sličan pristup primjenjuje se i kod izbora učitelja mentora u okviru školske prakse u školama koje su sveučilišne nastavne baze. Stoga je u sklopu napora za poboljšanjem i ujednačavanjem kvalitete školskog sustava u Europi u proteklih desetak godina Europska unija financirala nekoliko značajnih projekata koji su okupili međunarodne ekspertne timove na razvoju teorijske osnove profesionalnog razvoja mentorstva, uspostavi modela za programe stručnog usavršavanja za mentore, te pripremi alata za neposrednu primjenu u školskoj praksi (*Tool-kit ili Suitcase*), kao podršku mentorima u vodenju učitelja početnika. Tu valja posebno izdvojiti dva takva projekta: MINT projekt (*Mentoring in teacher education*, 2003 – 2007, uključeno pet zemalja), TSSINTE projekt (*Teacher induction: supporting the supporters of novice teachers in Europe*, 2007 – 2009, uključeno 12 zemalja). Uz to valja spomenuti i slovenski projekt financiran od Europske unije «*Partnerstvo fakulteta in šola*» (2006 – 2007, koordinator Sveučilište u Ljubljani) čiji je rezultat sveučilišni udžbenik namijenjen izobrazbi mentora «*Izazivi mentorstva*» (Valenčič-Zuljan i sur., 2007).

S obzirom na to da se autori tih projekata uglavnom slažu oko ključnih mentorskih kompetencija te da na sličan način definiraju i namjeravane ishode učenja u programu, onda su i na sličan način definirane i teme, odnosno sadržaji pojedinih modula. Stoga ćemo kao ilustraciju iscrpnije prikazati jedan od tih programa – onaj koji je razvio ekspertni tim MINT projekta (Fischer i sur., 2008).

MINT program za edukaciju budućih mentora sastoji se od više poludnevničkih modula koji se mogu kombinirati kao cjeloviti jednodnevni program ili održavati kao cjelodnevni ili poludnevni seminari. Svaki modul opisan je s obzirom na očekivane ishode učenja u terminima znanja, razumijevanja, stavova i vještina, te s obzirom na sadržaj i specifične aktivnosti. Moduli se izvode u obliku interaktivnih radionica i utemeljeni su na načelima iskustvenog i suradničkog učenja. Uz svaki modul razvijen je skup materijala koji podupiru učenje, a poslije se mogu upotrijebiti kao instrumenti za rad s budućim učiteljima početnicima te za refleksiju o mentorskom iskustvu. U Tablici 5.1. prikazani su moduli te je dan sažet prikaz ciljeva, očekivanih ishoda te glavnih tema u okviru svakog modula.

Tablica 5.1. Moduli MINT programa za edukaciju budućih mentora (Fischer i sur., 2008)

<b>Modul 1.</b>	<b>Uvođenje mentorstva kao okruženja za učenje</b>
<b>Cilj</b>	Upoznati sudionike s glavnim oblicima i pristupima mentoriranju u obrazovnom okruženju. Potaknuti razumijevanje uloge mentoriranja u poticanju učenja tijekom profesionalnog razvoja.
<b>Ishodi učenja</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mogućnost definiranja ključnih aspekata mentorske uloge i zadataka</li> <li>• Sposobnost prepoznavanja relevantnih uvjeta, organizacijskih struktura i aktivnosti koje pridonose učinkovitom mentoriranju</li> <li>• Mogućnost objašnjavanja uloge mentoriranja u poticanju učenja tijekom profesionalnog razvoja</li> </ul>
<b>Teme/ aktivnosti</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Upoznavanje sudionika i predstavljanje programa (upotreba ice-breaker aktivnosti)</li> <li>• Aktiviranje i iznošenje spoznaja i stavova sudionika o mentoriranju (grupna rasprava)</li> <li>• Uloga mentora i mentorski procesi (strukturirano izlaganje voditelja)</li> <li>• Mentoriranje u različitim institucijskim okruženjima (samostalan rad na materijalima i plenarna rasprava)</li> <li>• Nova paradigma o mentoriranju (grupna aktivnost)</li> <li>• Osobni ciljevi (samostalan rad na materijalima i rad u paru)</li> </ul>
<b>Modul 2.</b>	<b>Analiza mentorskih razgovora</b>
<b>Cilj</b>	• Omogućiti razumijevanje različitih uloga i perspektiva mentora i mentorirane osobe, te osobito sudionike za planiranje i provedbu strukturiranog razgovora s mentoriranom osobom.
<b>Ishodi učenja</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sposobnost razlikovanja različitih vrsta mentorskih razgovora</li> <li>• Mogućnost prepoznavanja različitih očekivanja mentora i mentorirane osobe i njezinih potreba</li> <li>• Mogućnost predviđanja učinaka različitih vrsta mentorskih razgovora</li> </ul>
<b>Teme/ Aktivnosti</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stilovi mentoriranja (samostalan rad na materijalima, plenarna rasprava, izlaganje)</li> <li>• Analiza mentorskih razgovora (opservacija videomaterijala, refleksija i rasprava)</li> <li>• Očekivanja od mentorskih susreta (demonstracija, igranje uloga)</li> <li>• Refleksija o vlastitim mentorskim kompetencijama nakon pokušaja mentoriranja (samostalan rad na materijalima)</li> </ul>
<b>Modul 3.</b>	<b>Refleksija o mentorskim razgovorima</b>
<b>Cilj</b>	• Upoznavanje različitih interpersonalnih strategija te komunikacijskih vještina i tehnika za vođenje mentorskog razgovora. Stjecanje uvida u učinke primjene različitih interpersonalnih strategija i komunikacijskih vještina u vođenju razgovora.
<b>Ishodi učenja</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mogućnost primjene praktičnih vještina slušanja i postavljanja pitanja</li> <li>• Mogućnost objašnjenja uloge refleksije u učenju iz iskustva</li> <li>• Sposobnost primjene tehnika za poticanje refleksije kod mentorirane osobe</li> </ul>
<b>Teme/ aktivnosti</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obilježja dobrog mentoriranja (samostalan rad na materijalima, grupna aktivnost)</li> <li>• Uloga reflektiranja u mentorskim razgovorima (promatranje videodemonstracije te grupna rasprava o viđenom)</li> <li>• Praktično uvježbavanje temeljnih vještina slušanja (igranje uloga i refleksija)</li> <li>• Praktično uvježbavanje složenih vještina slušanja (igranje uloga i refleksija)</li> <li>• Refleksija o vlastitim komunikacijskim kompetencijama</li> </ul>

<b>Modul 4.</b>	<b>Davanje povratnih informacija (feedback) u procesu mentoriranja</b>
<b>Cilj</b>	• Postići razumijevanje uloge povratnih informacija u učenju i osobnom razvoju u mentorskom odnosu te osposobljavanje za davanje učinkovitih povratnih informacija tijekom mentorskog razgovora.
<b>Ishodi učenja</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mogućnost razlikovanja učinkovitog i neučinkovitog pristupa u davanju povratnih informacija tijekom pojedinih faza mentorskog razgovora</li> <li>• Sposobnost davanja učinkovitih povratnih informacija ovisno o fazi mentorskog razgovora</li> <li>• Sposobnost suočavanja s otporima u razgovoru s mentoriranom osobom</li> </ul>
<b>Teme/ aktivnosti</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obilježja primjerenosti povratnih informacija u mentorskom razgovoru (analiza slučaja – vinjeta ili videomaterijal)</li> <li>• Sastavljanje učinkovite „ja poruke“ (samostalan rad na materijalima i plenarna rasprava)</li> <li>• Suočavanje s otporima mentorirane osobe (samostalan rad na materijalima i grupna rasprava)</li> <li>• Davanje pozitivne povratne informacije (igranje uloga)</li> <li>• Pisana refleksija o iskustvu s davanjem pozitivne povratne informacije</li> </ul>
<b>Modul 5.</b>	<b>Kolegijalno savjetovanje – mentoriranje u grupi</b>
<b>Cilj</b>	• Upoznati sudionike s mogućnošću učenja tijekom vođenog razgovora s kolegama mentorima, uviđanje uloge kolegijalne podrške u profesionalnom razvoju i poboljšanju mentorskih kompetencija.
<b>Ishodi učenja</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mogućnost uvažavanja različitih perspektiva u mentorskom radu</li> <li>• Sposobnost fokusiranog slušanja drugih i jasnog izražavanja vlastitog mišljenja</li> <li>• Sposobnost vođenja grupne rasprave</li> <li>• Sposobnost organiziranja vremena i zadataka</li> <li>• Sposobnost refleksije o vlastitom iskustvu</li> </ul>
<b>Teme/ aktivnosti</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uloga kolegijalnog savjetovanja u mentorskom radu (rasprava u malim grupama)</li> <li>• Prepreke i teškoće u profesionalnom životu (samostalan rad na materijalima i grupna rasprava)</li> <li>• Kolegijalna podrška u rješavanju profesionalnih problema (grupna analiza slučaja i igranje uloga u davanju pozitivne povratne informacije)</li> </ul>
<b>Modul 6.</b>	<b>Evaluacija mentorskog procesa i evaluacija programa</b>
<b>Cilj</b>	• Potaknuti razumijevanje uloge evaluacije mentorskog procesa i njegovih ishoda kao mehanizama osiguravanja kvalitete, upoznavanje s evaluacijskim metodama i tehnikama, stjecanje uvida u kvalitetu izvedbe i ishoda samog obrazovnog programa.
<b>Ishodi učenja</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mogućnost objašnjenja uloge evaluacije u osiguravanju kvalitete mentoriranja</li> <li>• Sposobnost planiranja jasnih ciljeva, postupaka i metoda evaluacijskog procesa</li> <li>• Mogućnost primjene odgovarajućih strategija i tehnika za analizu podataka</li> <li>• Mogućnost prikazivanja dobivenih rezultata različitim pristupima</li> <li>• Sposobnost planiranja promjena u svrhu poboljšanja procesa/programa</li> </ul>
<b>Teme/ aktivnosti</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Samoevaluacija kao proces učenja (izlaganje voditelja)</li> <li>• Evaluacijski modeli i planiranje evaluacije (grupni zadatak)</li> <li>• Primjena različitih evaluacijskih tehnika u evaluaciji obrazovnog programa (samostalan rad na materijalima i grupna rasprava)</li> <li>• Planiranje i izlaganje rezultata evaluacije programa (grupni zadatak i plenarno izlaganje)</li> <li>• Analitička kvantitativna evaluacija programa (samostalan rad na evaluacijskom upitniku)</li> </ul>

## 5.2. Legislativna i institucijska podrška

### Legislativna podrška

Kada govorimo o legislativnoj podršci mentorskom radu, u prvom se redu to odnosi na zakonske dokumente vezane uz reguliranje odnosa unutar obrazovnog sektora, koji definiraju opću obrazovnu politiku i praksu. Uz te opće dokumente, usporedive primjerice s hrvatskim *Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN, 87/2008) ili *Državnim pedagoškim standardima* (MZOS, 2008), u tu kategoriju ulaze i zakonski propisi vezani uz reguliranje učiteljskog zanimanja. Kao što je objašnjeno u prvom poglavlju, profesionalizacija pojedine struke zahtijeva i definiranje ključnih kompetencija te uvjeta pod kojima se one provjeravaju s ciljem stjecanja dopusnica za rad. Ta kategorija dokumenata obuhvaća nacionalne kvalifikacijske okvire, nacionalne standarde učiteljskih kompetencija, ali i propise kojima se regulira pripravnništvo te sustav licenciranja i napredovanja učitelja i nastavnika. Na toj razini zakonskih propisa može se kao primjer navesti *Pravilnik o polaganju stručnog ispita učitelja i stručnih suradnika u osnovnom školstvu i nastavnika u srednjem školstvu* (NN, 88/2003) kojim se reguliraju pripravnički staž i polaganje stručnog ispita. Na razini obrazovnog sustava to su akreditirani studijski programi koji se također trebaju referirati na nacionalne standarde pri definiranju izlaznih učiteljskih i nastavničkih kompetencija. Upravo ti dokumenti predstavljaju okosnicu za planiranje mentorskog rada kako mentora školske prakse tako i mentora pripravnika s obzirom na glavnu mentorsku zadaću koja se sastoji i pružanju podrške studentu/pripravniku u razvoju profesionalnih kompetencija za samostalan rad.

Uz te zakonske dokumente mogu se spomenuti i tzv. razvojni (policy) dokumenti na razini preporuka koji nude okvir za profesionalizaciju učiteljskog poziva ili smjernice za unapređivanje učiteljske prakse. Jedan od takvih ključnih dokumenata na razini EU jest dokument *Common European Principles for Teacher1 Competences and Qualifications Introduction* (EC, 2005).

U tom području u Hrvatskoj valja spomenuti napore civilnog sektora u obrazovanju koji su zahvaljujući svojim međunarodnim mrežama ponudili prilagodene prijevode nekih takvih dokumenata koji mogu poslužiti kao korisne smjernice školama, učiteljima, ali i njihovim mentorima. Primjerice, tu se mogu spomenuti ISSA (*International step by step association*) pedagoški standardi<sup>3</sup> Pučkog učilišta «Korak po korak» utemeljeni na pristupu poučavanja usmjerenom na dijete koji opisuju kompetentnu izvedbu učitelja u sedam područja profesionalnog rada: individualizaciji nastave, kreiranju okruženja poticajnog za učenje, uspostavi suradnje s obiteljima, primjeni strategija za poticanje smislenog učenja, primjeni sustavnih metoda za planiranje i procjenjivanje, ulaganju u vlastiti profesionalni razvoj, ostvarenju socijalne inkluzije.

<sup>3</sup> [http://www.korakpokorak.hr/dokumenti/issa\\_pedagoski\\_standardi.pdf](http://www.korakpokorak.hr/dokumenti/issa_pedagoski_standardi.pdf)

Na kraju valja spomenuti i skup dokumenata ili smjernica koji se odnose na profesionalizaciju mentorske uloge. U zemljama koje mentorstvo vide kao specifičan oblik profesionalnog djelovanja postavljaju se i opći standardi za obavljanje mentorske funkcije, koji se najčešće opisuju u priručnicima za mentorski rad ili u etičkim kodeksima vezanim uz praksu uvođenja učitelja početnika. Na temelju analize različitih izvora u tom području Portner (2008) predlaže šest ključnih standarda mentorskog rada:

- *kontekst* pretpostavlja vodenje računa o kulturnom i socijalnom kontekstu u kojem se dovija proces mentoriranja
- *sadržaj* se donosi na izbor područja mentorskog rada utemeljen na utvrđenim potrebama mentorirane osobe
- *proces* uključuje sposobnost provedbe mentorskog procesa upotrebom primjerenih komunikacijskih i interpersonalnih strategija u skladu s postavljenim/dogovorenim ciljevima
- *prilagodba/samoregulacija* uključuje sposobnost kontinuirane refleksije o odvijanju mentorskog procesa i ostvarenju planiranih ciljeva mentorskog procesa, mogućnost prilagodbe aktivnosti ovisno o kontekstualnim uvjetima i mogućnostima mentorirane osobe, motivaciju i sposobnost za samorefleksiju o vlastitom ponašanju, kontinuirano usavršavanje u mentorskim kompetencijama
- *suradnja* pretpostavlja ostvarivanje partnerskih odnosa s mentoriranom osobom te traženje i pružanje kolegijalne podrške drugim mentorima u unapređenju mentorskog rada
- *doprinos* uključuje angažman u razvijanju područja mentoriranja i profesionalizaciji mentorskog posla preko istraživačkoga rada, sudjelovanja u kreaciji i izvedbi programa za osposobljavanje mentora te informiranja šire javnosti o važnosti i ulozi mentora u sustavu obrazovanja.

Slične standarde predlažu Boreen i sur. (2009) koji u svrhu evaluacije mentorskog rada grupiraju mentorske kompetencije u četiri šire kategorije prikazane u Tablici 5.2.

Tablica 5.2. Model mentorskih kompetencija

Područja mentorskih kompetencija	Specifične mentorske vještine, znanja i vrijednosti
1. Planiranje i priprema	<ul style="list-style-type: none"><li>• Primjena znanja o kurikulumu i standardima poučavanja, poznavanje školske kulture i klime</li><li>• Planiranje profesionalne podrške usmjerene na učitelja početnika</li><li>• Planiranje utemeljeno na podacima</li><li>• Izbor ciljeva mentoriranja</li><li>• Organizacija vremena i resursa (prostora, materijala, opreme)</li></ul>

2. Mentorske interakcije	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sposobnost rada s različitim stilovima poučavanja i različitim razinama učiteljske osposobljenosti</li> <li>• Uspostava odnosa utemeljenih na vjerodostojnosti, povjerenju i povjerljivosti</li> <li>• Mogućnost prilagodbe mentorske funkcije (vodič, savjetnik, partner) okolnostima i fazama mentorskog procesa</li> <li>• Sposobnost zaokruživanja mentorskog ciklusa: pripremni razgovor, promatranje izvedbe, reflektivni razgovor s učiteljem početnikom</li> <li>• Upotreba formalnih i neformalnih izvora s ciljem usmjeravanja i poticanja profesionalnog razvoja</li> </ul>
3. Poticanje učenja odraslih	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jasna i precizna usmena i pisana komunikacija</li> <li>• Stvaranje poticajnog okruženja za učenje odraslih</li> <li>• Sposobnost strukturiranog i jasnog izlaganja</li> <li>• Sposobnost primjena različitih metoda iskustvenog i interaktivnog učenja</li> <li>• Fleksibilnost u primjeni različitih metoda i tehnika poučavanja</li> <li>• Vještina primanja i davanja konstruktivne povratne informacije</li> </ul>
4. Profesionalna odgovornost	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sposobnost refleksije o učinkovitosti mentoriranja na osobnoj i grupnoj razini</li> <li>• Spremnost na promjenu vlastite prakse na temelju samorefleksije</li> <li>• Vođenje dokumentacije o mentorskom radu</li> <li>• Komuniciranje o mentorskom radu u profesionalnom okruženju</li> <li>• Povezanost s kolegama i dijeljenje iskustava mentoriranja</li> <li>• Pridržavanje načela profesionalne etike</li> <li>• Kontinuirano učenje i usavršavanje</li> </ul>

### Institucijska podrška

Učinkovitost mentorskog rada ovisi i o osiguranju primjerenih materijalnih i organizacijskih uvjeta, što uključuje nadoknadu za mentorski rad, smanjeno nastavno opterećenje zbog vremena provedenog u superviziji učitelja početnika/studenta, osiguranju prikladnih prostora za mentorske razgovore, podršku u tehničko-administrativnim poslovima oko vođenja dokumentacije, osiguranju potrebnih materijala za mentorski rad (izvora, instrumenata). U tome je ključna podrška koju mentoru pružaju ostali sudionici u procesu izobrazbe učitelja početnika, odnosno studenata na školskoj praksi: školska uprava i nadležne prosvjetne službe, a kad je riječ o studentima učiteljskih studija, i sveučilišni nastavnik – voditelj školske prakse. Pregled različitih izvora institucionalne podrške pokazuje specifične obveze i nadležnosti pojedinih sudionika koje su podudarne u većini zemalja koje imaju formalno reguliran mentorski rad. Tako su prosvjetne službe u pravilu nadležne za osiguranje novčane naknade za mentorski rad, bilo financiranjem preko sveučilišta koje ugovara suradnju sa školom bilo izravno sa školom. Prosvjetne službe su isto tako dužne osigurati savjetodavnu potporu vezane uz administrativno-tehničke poslove oko pripreme učitelja početnika za stručni ispit, te omogućavanje mentoru da se uključi u aktivnosti vezane uz stručno usavršavanje i profesionalni razvoj (obrazovni programi, stručne konzultacije i supervizija). Suradnja

sa školskom upravom (ravnateljem škole) započinje informiranjem o dolasku učitelja početnika. Pritom škola pruža tehničko administrativnu podršku te dogovara uvjete provedbe pripravničkog staža, odnosno školske prakse, što uključuje prikupljanje dokumentacije o kandidatu, dogovor o aktivnostima u koje će pripravnik ili student biti uključen, razrede u kojima će opažati i izvoditi nastavu te osobe s kojima će razgovarati. U slučajevima kao što su slaba pripremljenost učitelja početnika, teškoće u komunikaciji s mentorom, učenicima ili kolegama u školi te kršenje školskih pravila, mentor je dužan najprije o tome otvoreno razgovarati s učiteljem početnikom te ga, kad je riječ o nedovoljnoj pripremljenosti, uputiti na odgovarajuće izvore ili ga uključiti u različite oblike dodatnog usavršavanja. Ako je pak riječ o neprofesionalnom ponašanju, mentor treba o tome obavijestiti ravnatelja koji će poduzeti korake propisane školskim aktima te se savjetovati s lokalnim prosvjetnim vlastima zaduženim za praćenje pripravnika. Nakon razdoblja uvođenja mentor izvještava ravnatelja o realizaciji postavljenih ciljeva i razini kompetencija. Ako nakon formalnoga pripravničkog staža učitelj početnik treba polagati stručni ispit, mentor je dužan svoje izvješće i popratnu dokumentaciju dostaviti instituciji koja provodi ispit premda u njemu ne sudjeluje.

Kad je riječ u studentu na školskoj praksi, u pripremu je uključen sveučilišni voditelj školske prakse koji osim sudjelovanja u pripremljenoj fazi, kontinuirano prati aktivnosti studenta u školi na redovitim grupnim sastancima studenata koji su na praksi. Na kraju prakse voditelj i mentor raspravljaju o realizaciji postavljenih ciljeva na temelju čega sveučilišni nastavnik evaluira studentov rad. Ponekad se u radu sa studentom mogu pojaviti teškoće koje se mogu očitovati u neopravdanim izostancima s prakse, neizvršavanju dogovorenih obaveza, slaboj kvaliteti rada u razredu, nedostatku interesa i inicijative, teškoćama u odnosima s mentorom, učenicima i osobljem škole. Mentor je dužan navedena ponašanja dokumentirati te o njima otvoreno razgovarati sa studentom. Ako se i nakon razgovora upozorenja takva ponašanja nastave, mentor treba o tome izvjestiti sveučilišnog nastavnika koji treba provesti zajednički razgovor sa studentom i mentorom te izraditi plan za daljnje djelovanje (npr. *Vodič za mentoriranje studenata na praksi*, Guide for mentoring student teachers, College of education, Western Oregon, 2009).

### 5.3. Supervizijska podrška

Mentoriranje učitelja početnika specifična je dodatna profesionalna obveza i/ili zadovoljstvo iskusnih učitelja. To je posao koji, kao i svaki drugi posao, može donositi puno zadovoljstva, ali i puno frustracija i poteškoća. Uz to, riječ je o profesionalnoj ulozi u koju svaki mentor unosi dio sebe, posebno u onom dijelu koji se odnosi na izgradnju mentorskog odnosa. Stoga se može postaviti pitanje o tome tko mentorira mentore, odnosno tko im pomaže da se stalno razvijaju i osnažuju u profesionalnoj ulozi koja ne

pripada njihovom primarnom zanimanju. Hicks i sur. (2009) navode rezultate istraživanja koji upućuju na to da frustracije, nedoumice, neizvjesnosti, postojanje naizgled nerješivih situacija mogu biti prevladani kad se mentor uključi u neki od formalnih ili neformalnih oblika podrške.

Supervizija je jedan od oblika podrške profesionalnom razvoju mentora za obavljanje mentorskih poslova. Supervizijska podrška mentorima učitelja početnika temelji se na istom razumijevanju na kojem se temelji supervizija svih onih profesionalaca koji rade s ljudima, a po kojem je supervizija „vrijednosno i procesno usmjerena aktivnost u kojoj su radne teme supervizanta pretvorene u teme za učenje“ (Van Kessel, 1999, prema Ajduković i Cajvert, 2004). Supervizija je specifičan oblik podrške profesionalnom razvoju stručnjaka po tome što je usmjerena na stvaranje uvjeta u kojima će stručnjak (mentor) promišljati o svom profesionalnom iskustvu, analizirati ga i verbalizirati najak (mentor) promišljati o svom profesionalnom iskustvu, analizirati ga i verbalizirati njegovu transformacije u nove spoznaje koje može koristiti kako bi unaprijedio svoju praksu, odnosno povećao svoju profesionalnu kompetentnost. Supervizijsku grupu, kao i procese koji se u grupi odvijaju, vodi educirani supervizor koji ne mora pripadati istom profesionalnom krugu i području rada kojem pripadaju supervizirani (stručnjaci uključeni u superviziju).

Različiti modeli supervizije naglašavaju uglavnom tri uloge supervizije: edukativnu, podržavajuću i administrativno-upravljačku. Edukativna uloga supervizije omogućuje razvoj novih kompetencija i podizanje kvalitete postojećih kompetencija. Podržavajuća uloga supervizije naglašava da će sastavni dio supervizijskog procesa biti i prorada osobnih vrijednosti, stavova i osjećaja važnih za obavljanje profesionalne uloge, dok se preko administrativno-upravljačke uloge supervizija usmjerava prema organizacijskim temama. Kao što je moguće zaključiti te dodatno pojasniti uvidom u Tablicu 5.3., edukativna i podržavajuća funkcija međusobno su kompatibilne i čine logičnu cjelinu. Stoga se u novije vrijeme o superviziji u interpersonalnim zanimanjima govori kao o procesu koji ima za cilj podršku i razvoj (edukativna funkcija) stručnjaka, čime se organizacijske teme miču iz tog procesa i u pravilu samostalno tretiraju preko drugih oblika podrške (primjerice organizacijske supervizije i *coachinga*).

Tablica 5.3. Funkcije, usmjerenost i dobici od supervizije mentora (prilagođeno prema Ajduković i Cajvert, 2004 i Clutterbuck i Lane, 2004)

Funkcije supervizije u pomažućim zanimanjima	Teme u superviziji mentora	Supervizija omogućuje mentoru
Edukativna funkcija uključuje: rad na primjerima iz prakse, davanje povratne informacije o kvaliteti rada, objašnjavanje metoda rada, demonstriranje metoda rada, povezivanje primjera iz prakse s relevantnim teorijama.	U fokusu je razvoj mentorovih kompetencija nužnih za obavljanje mentorske uloge. Fokus se održava samoprocjenom vještina, podrškom drugih mentora iz grupe te skrbi o kvaliteti rada utemeljenoj na standardima za mentorski rad i dobru praksu.	Jasnije sagledavanje razvojnog puta, kako osoba u ulogama mentora (izravno) tako i mentoriranih (posredno).
Podržavajuća funkcija uključuje: razgovor o osjećajima koji se javljaju na poslu, davanje podržavajućih poruka, upućivanje na načine smanjivanja profesionalnog stresa.	U fokusu su teme koje mentora usmjeravaju na prepoznavanje osobnih tema i iskustava te njihova utjecaja na razvoj mentorirane osobe i odnosa s njom.	Omogućuje mentoru da svoje osobno iskustvo iskoristi kao podlogu svoga osobnog profesionalnog rasta i razvoja, kao i profesionalnog razvoja osobe koju mentorira.
Administrativno- upravljačka funkcija uključuje: tumačenje i raspravljanje o politici sustava i institucije, o zakonskim rješenjima, rasporedu i sadržaju radnih zadataka te radnog vremena.	U fokusu je povezivanje mentorovog rada s pravilima, standardima i praksom organizacije i struke.	Osigurava kvalitetu upravljanja uvođenja učitelja početnika u struku. Omogućuje prostor za izbor mentora i praćenje njihova rada.

Da bi se posredstvom supervizije ostvarili dobici u smislu podrške i razvoja svakog supervizanta, neophodno je da stručnjaci (mentori) budu otvoreni, kako za sudjelovanje u grupnom radu, tako i za dijeljenje i proradivanje vlastitoga mentorskog iskustva. Budući da to može predstavljati svojevrsno izlaganje mentora, iznimno je važno da se supervizijski proces odvija u sigurnom, povjerljivom i neugrožavajućem okruženju. Za osiguravanje takvih obilježja supervizije odgovoran je supervizor.

Iako je supervizija oblik podrške profesionalnom razvoju mentora u koji se oni uključuju potpuno slobodno i dobrovoljno, važno je da bude sastavni dio formalne podrške koju mentori dobivaju unutar odgojno-obrazovnog sustava. Na taj način mentori mogu birati grupu mentora u koju će se uključiti (unutar vlastite škole ili na razini grada) te supervizora s kojim žele raditi, ali ne moraju ulagati napore da se izbore za dobivanje supervizije jer je taj standard postavljen unutar sustava.

Pregled literature (Clutterbuck i Lane, 2004; Hicks i sur., 2004; Boreen i sur., 2009) pokazuje da su teme, dileme i pitanja koje mentori učitelja početnika mogu donositi u superviziju raznolike te najčešće vezane uz:

- etičke dileme vezane uz međusobno poštovanje i povjerljivost odnosa mentora i mentoriranog



- nedoumice o vlastitim kompetencijama za mentorsku ulogu
- pitanje brojnosti i vrste savjeta koju daju učitelju početniku
- nedoumice o vrsti, „dubini“ i „težini“ povratne informacije koju trebaju dati učitelju početniku
- nedoumice o utjecaju nepodudarnosti stilova poučavanja na razvoj mentorskog odnosa
- nedoumice o razlikama u pristupu učenicima
- nedoumice o utjecaju nepodudarnosti pristupa poučavanja mentora i mentoriranog na ishode mentorskog procesa
- potrebu da govore o svom iskustvu s „drugačijim“ učiteljem početnikom
- potrebu da čuju iskustva drugih mentora
- pitanja vezana uz uključivanje učitelja početnika u školski kolektiv
- pitanja vezana uz započinjanje i završavanje mentorskog odnosa.

#### 5.4. Kolegijalna podrška

Kolegijalna podrška mentora može uključivati sve one formalne i neformalne oblike podrške koji mentorima dolaze iz njihove škole, drugih škola, sustava odgoja i obrazovanja te zajednice. Pritom je ključan zahtjev da je riječ o podršci razvoju mentorskih kompetencija. Podrška može uključivati stvaranje prostora i uvjeta za razmjenu iskustva i informacija, prezentiranje primjera dobre prakse, razvijanje inicijativa za standardizaciju mentorskoga procesa i ponašanja. Važno je naglasiti da sve one teme koje su pogodne za superviziju mogu biti pogodne i kao teme kolegijalne podrške, uključujući i pitanja koje se odnose na organizaciju rada. Na neke od tih tema i pitanja mentori možda mogu izravno ili posredno dobiti odgovore preko seminara, radionica i drugih oblika edukacija u sklopu svog redovitog stručnog usavršavanja za primarno zanimanje. Druga pitanja traže da se mentori s njima izravno suoče i u traženju odgovora aktivno sudjeluju, dakle budu proaktivni.

Johnson i Johnson (1990) navode dva oblika kolegijalne podrške učitelja koji su prikladni i kao oblici podrške razvoju mentorskih kompetencija i sposobnosti. To su: grupe za kolegijalnu podršku i radne grupe.

*Grupe za kolegijalnu podršku* male su grupe koje čini tri do pet mentora zainteresiranih za razvoj kompetencija za obavljanje mentorske uloge. To su u pravilu neformalne grupe čiji članovi postižu dogovor o kolegijalnoj podršci na osobnoj razini, bez formalnih ugovora ili pristupnica. Sastaju se redovito i raspravljaju o temama vezanima uz načine rada u ulozi mentora te jedni drugima o tome daju povratne informacije. Iskustva pokazuju da je za okupljanje takvih grupa važna individualna inicijativa te da postojanje

jednog karizmatičnog pojedinca pomaže ne samo u nastanku nego i u održavanju takvih grupa.

*Radne grupe* su u pravilu usmjerene na rješavanje jednog radnog zadatka i stoga u pravilu kraće traju od grupa za kolegijalnu podršku. Posebno su pogodne za pretvaranje specifičnih problemskih tema u radne teme onih koji imaju te probleme. Primjerice, načini započinjanja ili završavanja mentorskog odnosa ili pak struktura susreta mentora i mentoriranog, teme su o kojima većina mentora ima svoja specifična iskustva, ali i pitanja i teškoće. Radna grupa omogućuje da se zadatku pristupi iz perspektive vlastitog iskustva, da se ta iskustva iznesu i prorade, povežu pojedinačna iskustva u cjelinu koja se može staviti u odnos prema porukama iz literature i dobre prakse te rezultirati dogovorima, standardima, protokolima i sličnim ishodima (najbolje u pisanoj formi) koji će biti svojevrsne smjernice za budući rad mentora. Budući da su ove grupe češće formalne nego neformalne, takvi ishodi mogu imati šire značenje, odnosno biti važne i za druge mentore, posebno za mentore početnike.

Danas, u vrijeme moderne i brze tehnologije, ne treba zanemariti, štoviše, možda treba dati naglasak na oblike kolegijalne podrške kao što su društvene / profesionalne mreže i stručni glasnici. *Mreže* prije svega omogućavaju povezivanje, a potom i razmjenu iskustva koja sama po sebi djeluje kao podrška, pri čemu je svaki član mreže slobodan u iznošenju svog iskustva ići tako duboko kako sam odredi, što je iznimno važno s obzirom na važnost povjerljivosti odnosa mentora i mentoriranog. Najbolje je ako su mreže (primjerice mreža mentora učitelja početnika u osnovnim školama, u srednjim školama ili pak mentora učitelja početnika u specifičnim područjima – jezici, prirodni, društveni, umjetnički predmeti) organizirane u sustavu odgoja i obrazovanja. Time se dobiva ne samo profesionalizacija mentorske uloge do potrebne razine nego i mogućnost postavljanja standarda ponašanja, kako na samoj mreži tako i u mentorskoj ulozi (primjerice kroz donošenje Etičkog kodeksa mentora).

Događanja na području mentoriranja učitelja početnika, opisana u svojevrsnom informativnom vjesniku (*newsletteru*) imaju značenja za sve mentore, a posebno za one koji imaju malo prilika koristiti se drugim oblicima podrške. Takve informativne listove mogu pokretati institucije sustava, ali i strukovne udruge, a mogu rezultirati utjecajem na osnaživanje i razvoj mentora, kako na planu kompetencija tako i na planu uključivanja i povezivanja s profesionalnim skupinama, za što je poznato da značajno doprinosi smanjenju osjećaja osamljenosti i profesionalnog stresa.

## 5.5. Informacijska podrška na mrežnim stranicama

Preporučeni izvori:

1. TISSNTE project - Teacher induction: supporting the supporters of teacher novices in Europe <http://www.tissnte.eu/?cmd=gsIndex>
2. Mint - Mentoring in teacher education <http://www.mint-mentor.net/>
3. ISSA pedagoški standardi [www.korakpokorak.hr/dokumenti/issa\\_pedagogski\\_standardi.pdf](http://www.korakpokorak.hr/dokumenti/issa_pedagogski_standardi.pdf)
4. Vitae project (EU) – Mentoring for the 21st century <http://www.vitae-project.eu/>
5. Resources for Teacher Leadership -Mentoring and Coaching <http://cse.edc.org/products/teacherleadership/mentoring.asp>
6. Teacher mentoring for early career teachers <https://www.det.nsw.edu.au/proflearn/areas/nt/tmp.htm>
7. NEA Foundation Publications – Mentoring programs <http://www.neafoundation.org/pages/educators/knowledge-and-resources/nea-foundation-publications/>
8. Best practice resources for mentors <http://www.teachermentors.com/infochoice.php>
9. ASSIST beginning teachers <http://assist.educ.msu.edu/ASSIST/>  
Inspiring teachers [http://www.inspiringteachers.com/mentor\\_teachers.html](http://www.inspiringteachers.com/mentor_teachers.html)

## 5.6. Mentorski instrumenti kao podrška procesu mentoriranja

Strukturirani instrumenti značajno olakšavaju proces mentoriranja te doprinose njegovoj pouzdanosti i valjanosti. U posljednjem dijelu ovog poglavlja pripremili smo više priloga namijenjenih mentorima i učiteljima početnicima koji obuhvaćaju dva vodiča za vodenje mentorskog procesa (*Vodič za mentorske tehnike razrednog opazanja* i *Vodič za vodenje mentorskog razgovora*) kao i dvije skupine instrumenata koji pokrivaju različite faze i aspekte mentorskog procesa. Prva skupina instrumenata služi kao podloga za sustavno praćenje i refleksiju o razvoju profesionalnih kompetencija učitelja. U tu skupinu ulaze sljedeći instrumenti: *List za opažanje učitelja početnika u nastavi*, *Upitnik za samorefleksiju učitelja*, *Predložak za mentorsku procjenu*.

U drugoj skupini nalaze se instrumenti za samoprocjenu i procjenu mentorovih kompetencija. Prvi od tih instrumenata (*Upitnik za samoprocjenu potencijala za mentoriranje*) namijenjen je procjeni vlastitih potencijala za mentoriranje u svrhu lakšeg dono-

šenja odluke o preuzimanju mentorske uloge. Druga dva instrumenta izvorni su upitnici konstruirani za potrebe istraživanja mentorskih kompetencija i potreba u okviru projekta „Profesionalni razvoj učitelja tijekom inicijalnog obrazovanja i pripravnštva“. *Upitnik o mentorskom radu s učiteljima pripravnicima* može poslužiti kao instrument za samorefleksiju mentora o razvijenosti vlastitih mentorskih kompetencija te o potrebi za stručnim usavršavanjem u tom području. Drugi instrument *Upitnik za učitelje i učiteljice pripravnike* namijenjen je učiteljima početnicima te može poslužiti u svrhu vanjske procjene učinkovitosti mentoriranja i zadovoljstva organizacijom pripravničkog staža.

Redoslijed instrumenata slijedi faze mentorskog procesa. Valja napomenuti da je riječ o instrumentima koji, s izuzetkom dva posljednja, nisu namijenjeni u istraživačke svrhe, već su ponudeni kao sredstvo za usmjeravanje procesa mentoriranja te se mogu slobodno prilagoditi potrebama mentora i učitelja početnika.

## **Prilog 1. Vodič za opažanje ponašanja u razredu<sup>4</sup>**

### **1. Što je razredno opažanje?**

Razredno opažanje je tehnika sustavnog prikupljanja podataka u razredu o ponašanjima i međuljudskim odnosima učitelja i učenika tijekom poučavanja kako bi se:

- analizirali pristupi učenju i poučavanju
- procijenila razredna klima
- utvrdila razina učiteljskih kompetencija

### **2. Što se sve može opažati u razredu?**

1. *Osobne karakteristike učitelja i učenika* (motiviranost, entuzijazam, suradništvo, kompetitivnost, dominantnost, povučenost)
2. *Osobine razrednog okruženja* (oprema učionice, raspored sjedenja, likovno uređenje učionice, sloboda i sigurnost kretanja)
3. *Verbalne interakcije* (sadržaj interakcija, sudionici interakcija, pitanja i odgovori, pohvale i kritike, frekvencija i dužina verbalnih interakcija)
4. *Neverbalne interakcije* (pokreti, geste, izrazi lica, pogled)
5. *Razredne aktivnosti* (učenički zadaci, nastavnikovi postupci tijekom učeničkog rada)
6. *Upravljanje razredom* (upotreba nastavnih materijala, organizacija grupnog/individualnog rada, uspostava razredne discipline)
7. *Vještine poučavanja* (usmjeravanje pažnje, izazivanje interesa, objašnjavanje ciljeva, jasnoća izlaganja, provjera razumijevanja)
8. *Upotreba nastavnih pomagala i materijala* (video i audio tehnika, informatička tehnologija, radni listovi, laboratorijska oprema)
9. *Razredna klima* (manifestacija učiteljevih i učeničkih emocije, ophođenje i odnosi među učenicima, odnos učitelja prema učenicima)
10. *Kognitivno funkcioniranje* (priroda i razina učenikova razmišljanja)

<sup>4</sup> Pripremljeno prema materijalima TISSNTE – Socrates Comenius projekta (128825-CP-12006-1-UK-Comenius-C21 TISSNTE) i Waxman, H. C., i Huang, S. L. (1999) "Classroom Observation Research and the Improvement of Teaching." In *New Directions for Teaching Practice and Research*, ed. Hersh C. Waxman and Herbert J. Walberg. Berkeley, CA: McCutchan

11. *Socijalni odnosi* (razredna kohezija, razredne uloge, razredna pravila i norme, rješavanje sukoba, krizne situacije)

### **3. Metode i tehnike opažanja**

**Kvantitativne metode** temelje se na strukturiranim instrumentima koji uključuju skale procjene, liste označavanja, klasifikacijske tablice.

**Kvalitativne metode** temelje se na otvorenim ili polu-strukturiranim instrumentima koji uključuju: protokol za opisivanje situacija/aktivnosti, obrazac za opisivanje kritičnih događaja, opisivanje tipičnih oblika/uzoraka ponašanja

### **4. Ciklus opažanja u razredu**

Sustavno opažanje uključuje 4 faze: *pripremu opažanja, prikupljanje informacija opažanjem, analizu prikupljenih podataka, reflektivni razgovor.*

**I. Priprema opažanja** uključuje:

- odluku o svrsi opažanja i izbor pristupa/instrumenta za opažanje
- analizu učiteljeve pripreme za nastavni sat,
- uvodni razgovor s učiteljem i najavu opažanja učenicima

**II. Prikupljanje podataka** tijekom opažanja uključuje

- detaljan opis aktivnosti i ponašanja učitelja i učenika
- bilježenje frekvencije određenih ponašanja u vremenskim intervalima
- bilježenje utisaka o učinkovitosti učenja/poučavanja

**III. Analiza podataka** uključuje:

- donošenje procjene o realizaciji ciljeva poučavanja
- utvrđivanje jakih i slabih strana izvedbe poučavanja
- razjašnjavanje postupaka u razgovoru s učiteljem

**IV. Reflektivni razgovor** s učiteljem uključuje:

- traženje učiteljevog mišljenja o tome što je dobro izvedeno, a što bi promijenio
- uočavanje kritičnih točaka ili točaka preokreta
- davanje konstruktivnih povratnih informacija

## 5. Ograničenja metode opažanja

Ograničenja vezana uz metodu opažanja odnose se na pristranosti samog opažača, (ne)autentičnost situacije te pristranosti vezane uz prirodu instrumenata.

**Ograničenja vezana uz opažača:** odnosi se na činjenicu da na opažača prilikom opažanja djeluju njegovi stavovi, stečene teorijske spoznaje, uvjerenja o učenju i poučavanju te dovode do perceptivne selektivnosti elemenata na koje se usmjeruje pažnja. Te pristranosti posebno dolaze do izražaja pri primjeni kvalitativnih metoda kada je pri bilježenju teško odvojiti opis od interpretacije opaženog. Na opažača djeluje i pristranost poznata kao halo-efekt koja uključuje pretjeranu generalizaciju kada se na temelju opažanja malog broja situacija i ponašanja donose sveobuhvatni zaključci o predmetu opažanja.

**Ograničenja vezana uz situaciju:** Prisutnost opažača doživljava se kao ometanje spontanosti te može djelovati na promjenu uobičajenog, spontanog ponašanja učitelja i učenika.

**Ograničenja vezana uz instrument:** Instrumenti koji se rabe pri opažanju najčešće su prigodni i događa se da nemaju prethodno provjerene metrijske karakteristike: objektivnost, pouzdanost, valjanost.

## 6. Kako ublažiti ograničenja:

- edukacijom opažača o izvorima pristranosti,
- uvježbavanjem opažača u primjeni instrumenata
- pripremom opažanih osoba za posjetu opažača
- provjerom metrijskih karakteristika instrumenata
- kombiniranom primjenom kvantitativnih i kvalitativnih metoda
- nadopunjavanjem podataka prikupljenih opažanjem drugim izvorima informacija

## Prilog 2. List za opažanje učitelja početnika u nastavi<sup>5</sup>

Ovaj predložak namijenjen je sustavnom opažanju ponašanja učitelja početnika tijekom pripreme i izvedbe nastavnog sata i to s obzirom na sljedeće kategorije: *priprema nastave, provedba i završavanje aktivnosti, postignuća, praćenje i evaluacija, odnos prema učenicima.*

Na temelju opaženih ponašanja mentor daje učitelju početniku **povratne** informacije o kvaliteti njegove nastave i mogućnostima za poboljšanje.

Pri procjeni ponašanja kod svake čestice zaokružite odgovarajuću vrijednost upotrebljavajući skalu:

**0 (ne može se procijeniti); 1 –netočno; 2 – djelomice točno; 3 - točno**

Ime i prezime učitelja: .....

Ime i prezime mentora: .....

Škola/razred: .....

Broj djece u razredu: ..... Školski turnus i sat: ..... Datum opažanja: .....

PRIPREMA (planiranje aktivnosti, organizacija razrednog okruženja i nastavnih materijala, priprema učenika za aktivnost)	Odgovori
Procjena na temelju uvida u pripremu nastavnog sata.	
1. Pri planiranju ciljeva vodi računa o dječim razvojnim obilježjima.	0 1 2 3
2. Određuje ciljeve vezane uz svako razvojno područje (kognitivno, socijalno, emocionalno, moralno, psihomotoričko).	0 1 2 3
3. Odabire temeljne pojmove i redosljed kojim će ih obraditi na satu.	0 1 2 3
4. Planira različite aktivnosti kako bi ostvario postavljene ciljeve.	0 1 2 3
5. Planira uvodnu aktivnost kojom povezuje staro s novim gradivom.	0 1 2 3
5. Planira kako različite aktivnosti povezati u smisljeni slijed.	0 1 2 3
6. Planira upotrebu raznovrsnih nastavnih metoda i tehnika.	0 1 2 3
7. Uravnoteženo planira primjenu grupnih i individualnih aktivnosti.	0 1 2 3
8. Pri planiranju uključuje aktivnosti za poticanje učeničke kreativnosti.	0 1 2 3
9. Priprema raznovrsne nastavne materijale.	0 1 2 3
10. Priprema učionicu za provedbu planiranih aktivnosti.	0 1 2 3
11. Planira različite načine provjere naučenog.	0 1 2 3

<sup>5</sup> List za opažanje učitelja početnika u nastavi pripremljen na temelju predloška *Observing teachers in the classroom* iz zbirke materijala TISSNTE – Socrates Comenius projekta (128825-CP-12006-1-UK-Comenius-C21 TISSNTE)

AKTIVNOSTI (Provedba aktivnosti i završavanje nastavnog sata)	
1. Pripremljene nastavne materijale upotrebljava tijekom poučavanja.	0 1 2 3
2. U nastavi upotrebljava informatičku obrazovnu tehnologiju.	0 1 2 3
3. Pri organiziranju aktivnosti vodi računa o individualnim razlikama među učenicima.	0 1 2 3
4. Aktivnosti su primjerene dječim sposobnostima i predznanjima.	0 1 2 3
5. Aktivno sudjeluje u aktivnostima učenika.	0 1 2 3
6. Tijekom aktivnosti postavlja otvorena pitanja.	0 1 2 3
7. Daje učenicima jasne upute za rad.	0 1 2 3
8. Prilikom usmene provjere ostavlja dovoljno vremena za razmišljanje.	0 1 2 3
9. Pokazuje osjetljivost za djecu s posebnim potrebama.	0 1 2 3
10. Vodi računa o uključivanju svakog djeteta u aktivnosti.	0 1 2 3
11. Potiče povezivanje gradiva sa svakodnevnim životom.	0 1 2 3
12. Koristi motivirajuće tehnike za uključivanje djece u aktivnosti.	0 1 2 3
13. Koristi tehnike za pobuđivanje i usmjeravanje pažnje.	0 1 2 3
14. Uvodi aktivnosti za predah kad je to potrebno.	0 1 2 3
15. Tijekom aktivnosti upotrebljava učinkovite tehnike za održavanje razredne discipline.	0 1 2 3
16. Primjenjuje odgovarajuće tehnike za smisleni dovršetak sata.	0 1 2 3
17. Dječje uratke izlaže za uzajamno razgledavanje.	0 1 2 3
18. Potiče djecu na iznošenje tijekom mišljenja tijekom aktivnosti te na komentiranje uradaka.	0 1 2 3
19. Omogućava djeci da procijene zadovoljstvo aktivnostima i nastavnim satom.	0 1 2 3
PRAĆENJE I EVALUACIJA (aktivnosti i postignuća)	
1. Tijekom aktivnosti provjerava učeničko razumijevanje.	0 1 2 3
2. Upotrebljava različite metode provjere naučenog.	0 1 2 3
3. Daje jasne povratne informacije o postignutim rezultatima.	0 1 2 3
4. Upoznaje učenike s kriterijima ocjenjivanja kod pisanih ispita.	0 1 2 3
5. Redovito vodi bilješke o učeničkom zalaganju i postignućima.	0 1 2 3
6. Nakon sata radi zabilješke o zadovoljstvu vlastitom nastavom te o mogućim poboljšanjima.	0 1 2 3
ODNOS PREMA UČENICIMA	
1. Pokazuje entuzijazam i energičnost.	0 1 2 3
2. Često se osmjehuje učenicima.	0 1 2 3
3. Koristi tehnike za uspostavu suradničke razredne klime.	0 1 2 3
4. Tijekom aktivnosti kreće se po razredu.	0 1 2 3

5. Pokazuje strpljivost u objašnjavanju.	0 1 2 3
6. Govori standardnim jezikom i pravilno se izražava.	0 1 2 3
7. Odnosi se prema djeci s poštovanjem i uvažavanjem.	0 1 2 3
8. Usklađuje izraz lica, jačinu glasa i brzinu govora.	0 1 2 3
9. Upotrebljava prikladne neverbalne komunikacijske tehnike (otvorene pokrete, kontakt pogledom, aktivno slušanje)	0 1 2 3
10. Poziva se na dogovorena razredna pravila ponašanja.	0 1 2 3
11. Poznaje i upotrebljava dječja osobna imena.	0 1 2 3
12. Uspješno kontrolira svoje emocionalne reakcije i ponašanje.	0 1 2 3

### **Prilog 3. Upitnik za samorefleksiju o poučavanju<sup>6</sup>**

Upitnik za samorefleksiju organiziran je u 8 širih tema i završava općom refleksijom. Svrha mu je omogućiti učitelju početniku da na strukturiran način razmišlja o izvedbi nastavnog sata. Svaki odgovor treba obrazložiti kratkim komentarom.

Odgovori na pitanja mogu poslužiti kao podloga za razgovor s mentorom.

#### **1. Odnos s učenicima**

- Jesam li ostvario/la dobar odnos s učenicima?
- Jesam li uočio/la osobne karakteristike pojedinih učenika?
- Jesam li naučio/la nešto o učeničkim o učeničkim interesima, stavovima, obiteljji?
- Poznajem li imena svih učenika u razredu?
- Postoji li učenik s kojim nisam izravno razgovarao/la ili koji se još nije javio za riječ?

#### **2. Osobni nastup i učeničke reakcije**

- Je li moj glas bio dovoljno glasan da me svi čuju?
- Jesam li govorio/la primjerenom brzinom?
- Jesam li imao/la normalan ritam i intonaciju glasa?
- Jesu li učenici mogli pratiti što govorim?
- Jesu li učenici slušali dok sam govorio/la?
- Jesam li uspio/la zaokupiti i održati učeničku pažnju?

#### **3. Planiranje nastavnog sata**

- Jesu li ciljevi sata bili jasni i realistični?
- Bi li neka druga osoba mogla izvesti nastavni sat na sličan način pomoću mojeg plana?
- Jesam li predvidio/la kako ću provjeriti jesu li planirani ciljevi ostvareni?
- Jesam li odabrao/la odgovarajuće nastavne materijale s obzirom na: postavljene ciljeve, jezičnu primjerenost, sadržaj, učenikove interese
- Je li redosljed primjene materijala bio logičan?

<sup>6</sup> Upitnik za samorefleksiju o poučavanju pripremljen je na temelju predloška *I-Questions for teachers* (Elckes, K. 1997. mimeo) iz zbirke materijala TISSNTE – Socrates Comenius projekta (128825-CP-12006-1-UK-Comenius-C21 TISSNTE)

- Jesam li uspješno povezo/la novo gradivo s prethodnim/budućim?
- Je li redosljed aktivnosti bio pripremljen tako da omogući učenicima razumijevanje/stjecanje znanja u skladu s postavljenim ciljevima?
- Jesam li na odgovarajući način upotrijebio/la planirana nastavna pomagala (uključujući informatičku tehnologiju)?
- Je li primjena tih pomagala potaknula učenike na učenje?
- Je su li aktivnosti izvedene kako je bilo planirano?
- Jesu li po opsegu bile uravnotežene i primjerenog trajanja?
- Jesu li učenici imali dovoljno vremena za uvježbavanje vještina?
- Jesam li planirao/la dovoljno vremena za međusobnu komunikaciju učenika?
- Jesam li unaprijed predvidio/la moguće teškoće u izvedbi sata i načine rješavanja?
- Jesu li predviđena rješenja za suočavanje s teškoćama dobro funkcionirala?

#### **4. Upravljanje razredom i vremenom**

- Jesam li imao/la teškoća u upravljanju razredom? Jesam li uspješno održao/la disciplinu?
- Je li raspored sjedenja, kretanje učenika po učionici, dijeljenje radnih materijala i bilježnica proteklo glatko, bez zbrke?
- Jesam li uspješno vodio/la razred iz pozadine dok su učenici radili u malim grupama ili u paru?
- Što sam radio/la dok su učenici učili samostalno ili grupno? Jesam li ih slušao/la, odazivao/la se na upite, davao/la dodatne upute za rad? Zašto?
- Jesu li moje procjene o vremenu potrebnom za izvedbu pojedinih aktivnosti bile točne? Ako nisu zašto?
- Jesu li učenici mogli slijediti ritam nastavnog sata? Jesam li vodio/la sat prebrzo?

#### **5. Upotreba nastavnih pomagala i materijala**

- Je li moje pisanje na ploči bilo dobro strukturirano i jasno čitljivo?
- Je li upotreba vizualnih pomagala (ppt prezentacija, video prikazi, folije) bila primjereni, tekla glatko i materijali svima bili jasno vidljivi?
- Jesu li audio materijali bili dovoljno glasni i razgovjetni da ih učenici mogli dobro pratiti?
- Jesam li na nastavo donio/la sve pripremljene materijale za planirane aktivnosti?
- Jesam li učinkovito dijelio/la i prikupljao/la materijale među učenicima? Je li zbog toga bilo mnogo „praznog hoda“?

## 6. Poučavanje: izlaganje, davanje uputa i postavljanje pitanja

- Je li se moje izlaganje gradiva odvijalo prema planu?
- Po čemu sam znao/la prate li učenici moje izlaganje s interesom i razumijevanjem?
- Jesu li moje upute za pojedine zadatke bile učenicima jasne? Jesam li morao/la dodatno objašnjavati?
- Kako su učenici znali što se od njih očekuje? Jesam li im pokazao/la što trebaju raditi, jesam li dao/la primjer, potaknuo/la ih da postave pitanje ako misle da nisu razumjeli?
- Jesam li znao/la što učiniti ako sam primijetio/la da učenici tijekom rada nisu znali kako dalje?
- Jesam li postavljao/la pitanja za provjeru razumijevanja? Jesu li učenici odgovarali tako da mi je bilo jasno koliko su razumjeli?
- Jesam li trebao/la ponoviti, preformulirati pitanje ili postaviti dodatno pitanje? Zašto?
- Jesam li postavljao/la učenicima „prava“ pitanja za razmišljanje (divergentna) ili ona na koja sam već imao/la spremne odgovore (konvergentna)?
- Jesu li učenici imali dovoljno vremena za razmišljanje prije davanja odgovora?
- Jesam li zbog nepredviđenih učeničkih reakcija trebao/la nešto promijeniti u planiranim aktivnostima? O čemu je bila riječ? Kako sam reagirao/la? Jesam li se uspješno prilagodio/la s uočenim potrebama učenika?
- Je li tijekom nastave došlo do nepredviđenih prekida u aktivnostima? Kako je do toga došlo? Kako sam postupio/la?

## 7. Učeničko ponašanje

- Jesu li svi učenici bili aktivni i zaposleni tijekom sata?
- Jesu li svi učenici bili podjednako zainteresirani za nastavu? Je li bilo znakova nepažnje, nemira ili dosade?
- Je li svatko od njih imao mogućnost govoriti na satu? Jesam li ravnomjerno rasporedio/la postavljanje pitanja?
- Jesam li dovoljno pažnje posvetilo/la svakom učeniku?
- Jesu li učenici obraćali pažnju jedni na druge? Jesu li imali prilike da si međusobno pomažu u izvršavanju zadataka?
- Jesu li učenici tijekom grupnih aktivnosti ili rada u paru svi bili podjednako uključeni? Po čemu sam to mogao/la prepoznati?
- Jesu li učenici mogli međusobno protumačiti kako su shvatili neki pojam i uspo- ređivati svoje odgovore?

- Jesu li razredne diskusije bile tako vođene da su svi učenici imali prilike otvoreno izraziti svoje mišljenje?

## 8. Praćenje učenja i evaluacija naučenog

- Kakve su pogreške u radu učenici činili? Kada, tijekom koje aktivnosti? Kako sam u tom slučaju postupio/la?
- Jesam li u svakom trenutku ispravljala učeničke pogreške u izvedbi aktivnosti ili u govoru?
- Jesu li moje intervencije u svrhu ispravljanja pogrešaka pomagale ili ometale uče- nikov rad?
- Je li ijedan učenik imao posebnih teškoća u praćenju pojedinog dijela nastave? Ako jest u čemu se sastojala ta teškoća? Kako sam postupao/la u tom slučaju?
- Jesu li učenici imali prilike da isprave pogrešku i dovoljno vremena da uvježbaju pravilan način izvedbe zadatka?
- Jesam li procjenjivao/la učeničko postignuće nakon svake aktivnosti? Ako da, kako?
- Kod ocjenjivanja učeničkog uratka ili izvedbe jesam li objasnio/la svoju odluku odnosno pozvao/la se na postavljene kriterije ocjenjivanja?
- Jesam li pohvaljivao/la ili kritizirao/la podjednako sve učenike prema njihovom učinku? Jesam li pritom rabilo/la tehniku davanja pozitivnih povratnih informa- cija?

## 9. Završna refleksija o izvedbi nastavnog sata

- Jesam li ostvario/la postavljene ciljeve poučavanja? Što nisam ostvario/la i zašto?
- Što su učenici stvarno naučili tijekom izvedbe sata?
- Jesu li učenici na kraju sata razumjeli što je bio cilj poučavanja? Po čemu se to moglo prepoznati?
- U svjetlu ovih razmatranja o izvedbi nastavnog sata što bih sljedeći put promi- jenio/la?
- Što sam naučio/la iz izvedbe ovog nastavnog sata?
- Što mi osobno znači ovo iskustvo u poučavanju? Koja mi se pitanja još otvaraju?

## **Prilog 4. Vodič za mentorski razgovor<sup>7</sup>**

### **I. Vrste mentorskog razgovora:**

- *motivacijski razgovor* – služi poticanju interesa mentorirane osobe za samorefleksiju
- *deduktivni razgovor* – pruža mentoriranoj osobi nove spoznaje i podloga je za analizu iskustva
- *heuristički razgovor* – polazi od iskustva i služi za otkrivanje obrazaca u ponašanju i mišljenju – kombinira induktivni s deduktivnim pristupom
- *dijagnostički razgovor* – služi za provjeru stečenih znanja vještina i iskustva mentorirane osobe
- *kreativni razgovor* – potiče mentoriranu osobu na traženje novih ideja za realizaciju ciljeva i pristupa rješavanju problema

### **II. Elementi mentorskog razgovora:**

1. Dogovaranje pravila i dužine razgovora
2. Postavljanje pitanja
3. Stanke za razmišljanje
4. Odgovaranje na postavljena pitanja
5. Aktivno slušanje
6. Komentari na odgovore – *konstruktivni feedback*

### **III. Faze vođenja razgovora:**

*Pripremna faza:* planiranje strukture razgovora i glavnih pitanja

*Uvodna faza:* usmjeravanje pažnje na ključna pitanja razgovora

*Središnja faza:* razmatranje ključnih ideja/problema ovisno o svrsi razgovora; formuliranje mogućih rješenja

*Završni faza:* pregled rezultata i dogovor za dalje aktivnosti

<sup>7</sup> Vodič za vođenje mentorskog razgovora pripremljen je prema predlošku „How to lead it?“ iz zbirke materijala TISSNTE – Socrates Comenius projekta (128825-CP-12006-1-UK-Comenius-C21 TISSNTE) i materijala i materijala DoDDS-Pacific (1997).  
*Mentoring guide: from surviving to thriving.* [http://www.pac.dodca.edu/publications/downloadable/Teacher\\_Mentor\\_Guide.pdf](http://www.pac.dodca.edu/publications/downloadable/Teacher_Mentor_Guide.pdf).

## **IV. Oblikovanje pitanja:**

*Svrha pitanja:*

motivirati sugovornika na davanje odgovora, pomoći u povezivanju iskustva s postojećim znanjem, potaknuti stjecanje novih uvida i spoznaja

*Pitanja trebaju biti:*

jasna i specifična; jezično pravilna; razumljiva; kratka; bez dvosmislenosti; prikladna temi; uljudno formulirana; logički povezana

## **V. Primjer planiranja strukture razgovora:**

### **Tema: Razgovor o kvaliteti učeničkog uratka**

#### **1. Ciljevi i pokazatelji/kriteriji uspjeha**

- Što očekujete da ćete vidjeti pregledavajući učenički rad?
- Na temelju kojih pokazatelja i kriterija ćete moći prepoznati da je učenik ostvario zadatak u skladu s postavljenim ciljem poučavanja?

#### **2. Opis učenikovog rada**

Ne procjenjujte rad! Samo navedite što sve uočavate kad pregledate rad!

#### **3. Analiza i interpretacija učenikovog rada**

- Što vam rad govori o ostvarenju cilja učenja i razumijevanju gradiva (povezivanju ključnih pojmova i činjenica)?
- Kako kvaliteta rada odgovara vašim postavljenim kriterijima za uspješno učenje?
- Što student zna o zadanoj temi?
- Možete li prepoznati na kojoj razini je njegovo razmišljanje (primjena Bloomove taksonomije)?
- Što učenik dobro razumije, a što je nedovoljno ili pogrešno razumio?
- Kako je učenik shvatio svoj zadatak (kao opis, usporedbu, opimjeravanje, primjenjivanje, predviđanje, zaključivanje)?
- Što zaključujete o interesu učenika za temu? Što mu je bilo najzanimljivije?
- Kako i koliko gradiva je učenik naučio?



### 3. Poučavanje i učenje

- Zašto se odabrali ovakav pristup poticanju učenja? Što se željeli da učenik nauči?
- Kakve ste upute dali na početku rada, a kakve povratne informacije tijekom rada?
- Što vam učenikov uradak govori o učinkovitosti vašeg poučavanja u njegovom slučaju?

### 4. Budući koraci

- Koje ćete sljedeće korake poduzeti s ovim učenikom?
- Što biste još željeli da je učenik ostvario u svom radu?
- Što učenik još treba naučiti kako bi ostvario postavljene ciljeve za ovaj zadatak?
- Kakva bi strategija poučavanja bila najučinkovitija za njega u ovom trenutku?
- Zašto mislite da bi mu takav pristup pomogao da napreduje u učenju?

### Prilog 6. Predložak za mentorsku procjenu<sup>a</sup>

#### Uvodna napomena:

Predložak treba popuniti nakon svakog oglednog sata. Preporučuje se da mentor završnu (sumativnu) procjenu formulira na temelju pojedinačnih procjena za najmanje 6 oglednih sati izvedenih u posljednjih mjesec dana pripravničkog staža. Pri donošenju ocjena mentor se kao podsjetnikom može služiti bilješkama iz *Lista za opažanje učitelja početnika u nastavi*.

Uz svaki kriterij nalazi se skala školskih ocjena pomoću koje se procjenjuje razina postignuća.

Ime i prezime mentorirane osobe: .....

Nastavna jedinica/tema: .....

Škola i razred: .....

Datum izvedbe: .....

KRITERIJ	Ocjena
1. Priprema nastavnog sata: ciljevi i očekivani ishodi, sadržaj/ključni pojmovi, metode poučavanja, materijali i pomagala, opis aktivnosti	1 2 3 4 5
2. Izbor aktivnosti s obzirom na primjerenost ciljevima i učeničkim obilježjima (dob, razred, interesi, predznanje)	1 2 3 4 5
3. Ovladavanje nastavnim sadržajem: razumijevanje gradiva, prilagodba sadržaja učeničkim mogućnostima, pitanja koja potiču razumijevanje i dublju obradu informacija	1 2 3 4 5
4. Organizacija i izvedba nastave/aktivnosti: objašnjavanje ciljeva, razumljivost uputa, jasnoća i strukturiranost izlaganja, logičan slijed zadataka, dovoljno vrijeme za uvježbavanje	1 2 3 4 5
5. Praćenje i procjena postignuća: raznovrsnost strategija praćenja, davanje konstruktivnih povratnih informacija, usklađenost načina provjere naučenog s očekivanim ishodima, upoznavanje učenika s kriterijima ocjenjivanja	1 2 3 4 5
6. Tehnička kvaliteta nastavnih materijala i upotrebe pomagala (ploča, mape, video-audio oprema, informatička tehnologija)	1 2 3 4 5
7. Svrhovitost i učinkovitost u primjeni nastavnih materijala i pomagala (primjena materijala i pomagala u funkciji postavljenih ciljeva, vještina baratanje nastavnim pomagalima)	1 2 3 4 5

<sup>a</sup> Predložak za mentorsku završnu procjenu pripremljen je na temelju predloška *Evaluation by the mentor* iz zbirke materijala TISSNTE – Socrates Comenius projekta (128825-CP-12006-1-UK-Comenius-C21 TISSNTE:)

8. Verbalne komunikacijske vještine (jasnoća izgovora, gramatički pravilan govor, odgovarajuća intonacija i brzina govora)	1 2 3 4 5
9. Neverbalne komunikacijske vještine: pokreti, izrazi lica, kontakt pogledom,	1 2 3 4 5
10. Upravljanje razredom: primjereno reagiranje na ometanje nastave, upozoravanje na razredna pravila, efikasnost organizacije suradničkog učenja, učinkovitost korištenja vremena poučavanja	1 2 3 4 5
11. Odnos prema učenicima: pokazivanje entuzijazma i interesa za gradivo i učenike, iskazivanje visokih očekivanja, uspostava suradničke klime u razredu, pohvaljivanje postignuća, poticanje na zalaganje, vođenje računa o učeničkim interesima, uvažavanje različitosti i pokazivanje poštovanja prema učenicima	1 2 3 4 5
12. Ostvarenje postavljenih ciljeva poučavanja	1 2 3 4 5
13. Odnos prema mentoru (interes, točnost, savjesnost, dostupnost, zalaganje, otvorenost u komunikaciji, prihvaćanje konstruktivne kritike i savjeta)	1 2 3 4 5
14. Ostalo:	
1.	1 2 3 4 5
2.	
3.	

**1. Mentorov završni komentar (jake i slabe strane izvedenog nastavnog sata)**

**2. Mentorovi savjeti za unapređenje rada:**

**Potpis mentora:**

**Potpis mentorirane osobe:**

## **Prilog 7. Upitnik za samoprocjenu potencijala za mentoriranje<sup>9</sup>**

Ovaj upitnik treba potaknuti potencijalnog mentora na preispitivanje svojih sklonosti i sposobnosti za ulogu mentora. Na skali od 1 do 5 potrebno je za svaku tvrdnju procijeniti koliko je navedeno obilježje svojstveno osobi koja razmišlja o mentorskoj ulozi. Iako „idealni mentorski profil“ ne postoji, viši ukupni rezultat sugerira bolje dispozicije za uspješno mentoriranje. Opisi vrijednosti na skali su sljedeće:

5 - potpuno se slažem / 4 - slažem se / 3 - niti se slažem niti ne slažem / 2 - ne slažem se / 1 - uopće se ne slažem

Dispozicija	Procjena
1. Mislim da sam usmjeren/a na ljude. Sviđa mi se i uživam raditi s drugim ekspertima.	1 2 3 4 5
2. Dobro mogu slušati druge i uvažavam tuđe mišljenje.	1 2 3 4 5
3. Osjetljiv/a sam za potrebe i osjećaje drugih ljudi.	1 2 3 4 5
4. Drago mi je kada svoje zamisli mogu podijeliti s kolegama i doprinijeti zajedničkom učenju.	1 2 3 4 5
5. Razumijem tuđu potrebu za podrškom ali i za samostalnošću.	1 2 3 4 5
6. Mogu pratiti i opisati procese vlastitog misaonog funkcioniranja.	1 2 3 4 5
7. Pomaganje drugima u profesionalnom razvoju vidim kao dio svog poziva.	1 2 3 4 5
8. U stanju sam drugima dati podršku bez nametanja i pretjerane kontrole.	1 2 3 4 5
9. Mislim da sam fleksibilna osoba i mogu svoje osobne planove prilagoditi potrebama drugih.	1 2 3 4 5
10. U poučavanju sam strpljiv/a i tolerantan/a prema drugima.	1 2 3 4 5
11. Osjećam samopouzdanje i vjerujem da sam uspješan/a u svom poslu.	1 2 3 4 5
12. Uživam u radu s osobama koje poučavam.	1 2 3 4 5
13. Postavljam visoke standarde izvedbe za sebe i svoje učenike.	1 2 3 4 5
14. Primjenjujući različite metode poučavanja postizem dobre rezultate sa svojim učenicima.	1 2 3 4 5
15. Kolege se sa mnom savjetuju oko stručnih pitanja i traže podršku u rješavanju problema u radu.	1 2 3 4 5
16. Uživam ugled među kolegama koji me smatraju za kompetentnog stručnjaka u svom području.	1 2 3 4 5
17. Sklon/a sam u grupnim aktivnostima preuzeti inicijativu i vođenje.	1 2 3 4 5
18. Mogu savjetom pomoći drugima u drugim područjima kao i u svakodnevnim pitanjima	1 2 3 4 5

<sup>9</sup> Predložak za samoprocjenu potencijala za mentoriranje pripremljen je na temelju predloška *Can I be a mentor?* iz zbirke materijala TISSNTE – Socrates Comenius projekta (128825-CP-12006-1-UK-Comenius-C21 TISSNTE) te na temelju materijala *Tool: Self-evaluation selection criteria for mentor teachers* <http://assist.educ.msu.edu/ASSIST/school/mentor/indexmentor.htm>

19. Mogu objasniti složene stvari na jednostavan, svima razumljiv način.	1	2	3	4	5
20. Drugi se ljudi zanimaju za moje profesionalne nazore i ideje.	1	2	3	4	5

### Završna refleksija:

1. Koje su moje jake strane koje mi mogu pomoći da postanem uspješan mentor?

2. U kojim područjima vidim potrebu za dalji razvoj kapaciteta za mentorstvo?

3. Što će biti moji sljedeći koraci?

## Prilog 8. Upitnik o mentorskom radu s učiteljima pripravnicima

### Obrazloženje i uputa:

U okviru projekta „Profesionalni razvoj učitelja tijekom inicijalnog obrazovanja i tijekom pripravništva“ (MZOS - projekt br.: 100-1001677-0880) postavljen je kao poseban cilj istraživanje mentorskog rada s učiteljima pripravnicima budući da je to ključan segment profesionalnog razvoja učitelja u kojem se integriraju teorijska znanja stečena na fakultetu i praktične nastavne vještine.

Kao mentori učitelja-pripravnika imate najbolji uvid u izazove i teškoće ovog dijela profesionalnog sazrijevanja učitelja početnika. Stoga Vas molimo da svojim dobrovoljnim sudjelovanjem u istraživanju pomognete u razumijevanju mentorskog procesa, mentorskih kompetencija i potreba profesionalnog razvoja mentora. Vaši odgovori biti će korišteni isključivo u istraživačke svrhe, te je zajamčena povjerljivost podataka.

Upitnik je sastavljen tako da na pojedina pitanja odgovarate zaokruživanjem ili podcrtavanjem jednog od ponuđenih odgovora koji je u skladu s Vašim iskustvom ili mišljenjem. Kod nekih pitanja, molimo Vas, da svoj odgovor obrazložite u nekoliko rečenica.

Nakon što ste upitnik ispunili, molimo Vas da ga stavite u priloženu kuvertu i pošaljete nam ga u roku do 10 dana.

**Unaprijed Vam hvala na suradnji!**

Datum ispunjavanja upitnika: .....

### I. Osobni podaci

1. Spol: M    Ž
2. Godine nastavničkog radnog staža u: 1-5     6-10     11-20     20+
3. Godine mentorskog iskustva: 1-5     6-10     11-20     20+
4. Koliko ste učitelja pripravnika do sada mentorirali? .....
5. Jesu li naknade / priznanja koje dobivate za mentorski rad zadovoljavajući za Vas?  
DA    NE
6. Jeste li do sada bili uključeni u neke programe stručnog usavršavanja namijenjene mentorima učitelja pripravnika? DA    NE  
Ako jeste, koliko je tih edukacija do sada bilo i koliko su prosječno trajale:
  
7. Koje teme / sadržaje su ti programi obuhvaćali?
  
8. Tko je organizirao te programe?
  
9. Koliko ste bili zadovoljni kvalitetom ponuđenih programa usavršavanja? (svoj odgovor zaokružite na skali od 1 (vrlo nezadovoljan/a) do 5 (vrlo zadovoljan/a):  
  
1            2            3            4            5
  
10. Pruža li vam Vaša škola podršku u obavljanju mentorskog rada?            DA    NE  
U čemu se ta podrška sastoji?

### II. Mentorska uloga i iskustvo

11. Kako ste postali mentor? Koje okolnosti ili osobe su Vas poticale u tom smjeru?
  
12. Je li za Vas dobar učitelj ujedno i dobar mentor?    DA    NE  
Molimo obrazložite svoj odgovor:
  
13. Što očekujete od učitelje-pripravnika koje mentorirate?
  
14. Koliko su ispunjena ta Vaša očekivanja?
  
15. Na koje ste sve teškoće ili izazove nailazili u mentorskom radu?
  
16. Što Vam pričinja najmanje, a što Vam donosi najviše zadovoljstva u toj ulozi?
  
17. Kakva Vam je sve vrsta podrške potrebna u mentorskom radu i tko Vam je može pružiti?

### III. Skala za procjenu mentorskih kompetencija i potrebe za stručnim usavršavanjem

a) Molimo Vas da u prvom stupcu zaokruživanjem odgovarajućeg broja procijenite koliko su navedene aktivnosti važne za uspješan mentorski rad, a u drugom stupcu koliko samopouzdanja osjećate pri njihovoj izvedbi.

Aktivnost	Važnost	Samopouzdanje
	1 – nevažno 2 – djelomično važno 3 – važno 4 – vrlo važno	1 – slabo izraženo 2 – donekle izraženo 3 – dosta izraženo 4 – visoko izraženo
1. Savjetovanje i upućivanje pripravnika oko akademskog gradiva koje treba poučavati	1 2 3 4	1 2 3 4
2. Savjetovanje pripravnika oko planiranja nastave	1 2 3 4	1 2 3 4
3. Upućivanje pripravnika u raznovrsne strategije poučavanja primjerene učeničkim potrebama i mogućnostima	1 2 3 4	1 2 3 4
4. Upućivanje pripravnika u primjenu raznovrsnih metoda i tehnika za praćenje učeničkih postignuća	1 2 3 4	1 2 3 4
5. Demonstracija metoda poučavanja i vrednovanja postignuća u razredu	1 2 3 4	1 2 3 4
6. Demonstracija pristupa vođenju razreda i postizanju razredne discipline	1 2 3 4	1 2 3 4
7. Pokazivanje entuzijazma i osobnih vrijednosti vezanih uz nastavnički poziv	1 2 3 4	1 2 3 4
8. Upoznavanje pripravnika s organizacijom i funkcioniranjem škole	1 2 3 4	1 2 3 4
9. Kreiranje uvjeta u razredu koji pospješuju pripravnikovo učenje i rješavanje problemskih situacija sa učenicima	1 2 3 4	1 2 3 4
10. Praćenje pripravnikovog napredovanja, prepoznavanje jakih i slabih pripravnikovih strana	1 2 3 4	1 2 3 4
11. Vrednovanje i procjena pripravnikovih kompetencija i motiviranosti za učiteljski posao	1 2 3 4	1 2 3 4
12. Djelovanje kao "kritički prijatelj" - davanje konstruktivnih povratnih informacija, promicanje samo-refleksije i samoprocjene	1 2 3 4	1 2 3 4
13. Motiviranje pripravnika i pružanje emocionalne podrške za učiteljski poziv	1 2 3 4	1 2 3 4
14. Nešto drugo:		
a) _____	1 2 3 4	1 2 3 4
b) _____	1 2 3 4	1 2 3 4
c) _____	1 2 3 4	1 2 3 4

b) U kojim područjima mentorskog rada biste se željeli dalje usavršavati? Označite znakom X razinu vaše potrebe za usavršavanjem uz svaku mentorsku kompetenciju!

Područje kompetencija	visoki prioritet	niski prioritet	nije potrebno
1. Metode i tehnike opservacije			
2. Kritička analiza pripravničke prakse i vrednovanje njegovih postignuća			
3. Utvrđivanje razine nastavničkih kompetencija			
4. Primjena načela socijalnog učenja (modeliranja) u demonstraciji dobre nastavne prakse			
5. Organizacijske vještine (planiranje i koordinacija razrednih aktivnosti poticajnih za pripravnikovo učenje, rješavanje problema vezanih uz pripravnikov rad)			
6. Komunikacijske vještine (savjetovanje, usmene i pisane povratne informacije pripravniku na rad)			
7. Međuljudske vještine (uspostava dobrog odnosa sa pripravnikom, pokazivanje interesa za pripravnika)			
8. Izvještavanje o pripravnikovom postignuću i napredovanju			
9. Nešto drugo: _____			

c) Koji način profesionalnog usavršavanja vidite kao primjeren vašim potrebama:

Oblik usavršavanja	visoki prioritet	niski prioritet	nije potrebno
1. Programi stručnog usavršavanja u području mentorskog rada (radionice, seminari)			
2. Individualno savjetovanje od strane sveučilišnih nastavnika ili drugih obrazovnih eksperata (supervizija)			
3. Osigurani uvjeti za samoobrazovanje (dostupna literatura, predavanja, skupovi)			
4. Nešto drugo: _____			

IV. Dodatni komentari ili prijedlozi za unapređivanje sustava mentorskog rada u školi:

V. Što biste učiteljima-početnicima savjetovali da svakako nastoje ostvariti u radu s učenicima kako bi postali uspješni nastavnici?

- 1.
- 2.
- 3.

VI. Što biste učiteljima početnicima savjetovali da nastoje izbjeći u radu s učenicima kako ne bi doživjeli neuspjeh na početku karijere?

- 1.
- 2.
- 3.

**ZAHVALJUJEMO NA SURADNJI!**

## **Prilog 9. Upitnik za učitelje i učiteljice pripravnike**

### **Obrazloženje i uputa:**

*U okviru projekta „Profesionalni razvoj učitelja tijekom inicijalnog obrazovanja i tijekom pripravnništva“ (MZOS - projekt br.: 100-1001677-0880) postavljen je kao posebni cilj istraživanje pripravnčkog iskustva budući da je razdoblje pripravnništva ključan period za razvoj profesionalnih kompetencija učitelja. U sklopu tog istraživanja zanima nas i to kako kao vidite svoju profesionalnu ulogu učitelja, ulogu Vašeg mentora i zahtjeve Vašeg nastavničkog posla.*

*Kao učitelji pripravnici imate najbolji uvid u izazove i teškoće ovog razdoblja Vašeg profesionalnog razvoja. Stoga Vas molimo da svojim dobrovoljnim sudjelovanjem u istraživanju pomognete u razumijevanju vaših potreba kao učitelja početnika te posebno unapređenju mentorskog rada. Vaši odgovori biti će korišteni isključivo u istraživačke svrhe, te je povjerljivost podataka zajamčena.*

*Upitnik je sastavljen tako da na pojedina pitanja odgovarate zaokruživanjem ili podcrtavanjem jednog od ponuđenih odgovora koji je u skladu s Vašim iskustvom ili mišljenjem. Kod nekih pitanja, molimo Vas, da svoj odgovor obrazložite u nekoliko rečenica.*

*Unaprijed Vam hvala na suradnji!*

Datum ispunjavanja upitnika: .....

## I. OSOBNI PODACI

1. Spol: M Ž
2. Godina diplomiranja: .....
3. Radni status a) zaposlenik-pripravnik b) volonter-pripravnik
4. Je li Vaš mentor zaposlen u školi u kojoj ste Vi pripravnik? DA NE
5. Jeste li tijekom pripravništva bili uključeni u neke programe stručnog usavršavanja

a. DA NE

b. Ako jeste, koliko je tih edukacija do sada bilo i koliko su prosječno trajale:

6. Koje teme/sadržaje su ti programi obuhvaćali?

7. Tko je organizirao te programe?

8. Koliko ste bili zadovoljni kvalitetom ponuđenih programa usavršavanja? (svoj odgovor zaokružite na skali od 1 (vrlo nezadovoljan/a) do 5 (vrlo zadovoljan/a):

1      2      3      4      5

9. Pruža li Vam škola u kojoj odrađujete pripravnički staž podršku u radu ?

a. DA NE

b. Opišite u čemu se ta podrška sastoji, odnosno ako je nema što Vam posebno nedostaje:

## II. ODNOS S MENTOROM

1. Sljedeća pitanja odnose se na Vaša dosadašnja iskustva vezana uz Vaš rad s Vašim mentorom tijekom Vašeg pripravničkog staža. Ako mislite da je tvrdnja *vrlo točna za Vas zaokružite broj 5*, a ako mislite da *uopće nije točna zaokružite broj 1*. Ako je tvrdnja manje ili više točna zaokružite broj između 1 i 5 koji najbolje opisuje vaše mišljenje. Ukoliko neku tvrdnju ne možete procijeniti stavite znak X u posljednji stupac.

*1 znači tvrdnja uopće nije točna za mene, a 5 znači tvrdnja je vrlo točna za mene*

*Ne mogu procijeniti*

1. Moj mentor je pokazao dobro poznavanje školskih predmeta koje poučava.	1	2	3	4	5	
2. Moj mentor mi je dobro pokazao kako treba planirati nastavnu jedinicu/sat.	1	2	3	4	5	
3. Moj mentor me uspješno uputio u primjenu različitih strategija poučavanja i njihovu prilagodbu učeničkim potrebama.	1	2	3	4	5	
4. Moj mentor mi je dobro pokazao različite načine praćenja i vrednovanja učeničkih postignuća.	1	2	3	4	5	
5. Moj mentor mi je dobro pokazao kako da razvijam djelotvorne vještine vođenja razreda i uspostave razredne discipline.	1	2	3	4	5	
6. Ponašanje mog mentora značajno me potaknulo na samostalno učenje i osobni razvoj.	1	2	3	4	5	
7. Mentor mi je bio dobar uzor koji ću slijediti u vlastitoj nastavničkoj praksi.	1	2	3	4	5	
8. Mentor me redovito upućivao kako da učim iz vlastitih pogrešaka.	1	2	3	4	5	
9. Mentor me često poticao na kritičko razmišljanje o vlastitim postupcima u razredu.	1	2	3	4	5	
10. Mentor me poticao da redovito vodim dnevnik rada kako bih mogla/o pratiti svoj napredak u radu s učenicima.	1	2	3	4	5	
11. Mentor je sa mnom otvoreno komunicirao i pomagao mi razjasniti nedoumice vezane uz školski rad.	1	2	3	4	5	
12. Mentor mi je davao jasne povratne informacije o mojim prednostima i nedostacima.	1	2	3	4	5	
13. Mentor me svojim komentarima motivirao za unapređenje mojih nastavničkih kompetencija.	1	2	3	4	5	
14. U svog sam mentora imala/o povjerenje i uz njega sam se osjećala/o sigurno u razredu.	1	2	3	4	5	
15. Mentor je imao mnogo strpljenja u radu sa mnom i pružao mi je podršku u savladavanju teškoća.	1	2	3	4	5	
16. Mentor me temeljito upoznao s ostalim aspektima života i rada u školi (npr. organizacija škole, školska pravila, vođenje školske dokumentacije).	1	2	3	4	5	
17. Mentor me uputio na dodatne materijale i izvore za unapređivanje poučavanja.	1	2	3	4	5	

2. Služeći se ocjenama od 1 (*slabo*) do 5 (*izvrsno*) upišite vaš odgovor na crtu ispred svakog pitanja.

- \_\_\_\_\_ 1. Koliko ste općenito zadovoljni kvalitetom suradnje s Vašim mentorima?  
 \_\_\_\_\_ 2. Koliko ste općenito zadovoljni načinom organizacije pripravničkog staža?  
 \_\_\_\_\_ 3. Što mislite u kojoj je mjeri Vaše dosadašnje iskustvo u radu s mentorom/ima pridonijelo uspješnom ovladavanju učiteljskim kompetencijama?

3. Koje biste iskustvo/događaj u radu s Vašim mentorom mogli opisati kao osobito poticajno za stjecanje učiteljskih kompetencija?(kratko opišite tu situaciju)

4. Što mislite kako bi se mogla unaprijediti organizacija pripravničkog razdoblja i mentorskog rada u školi?

### III. KAKO VIDIM SVOJ POSAO

Molimo Vas da za svaku od navedenih tvrdnji vezanih uz nastavnički rad izrazite svoj stupanj slaganja s njom. Za svaku tvrdnju zaokružite odgovarajući broj na skali od 1 do 5, gdje:

*1 znači uopće se ne slažem, a 5 znači slažem se u potpunosti*

1. Nastavnik bi trebao imati jedan najbolji način za rješavanje nekog problema.	1	2	3	4	5
2. Nastavnik bi trebao što češće poticati raspravu o gradivu među učenicima.	1	2	3	4	5
3. Nastavnik treba posvetiti dovoljno vremena razvijanju kritičkog mišljenja kod učenika.	1	2	3	4	5
4. Primarna uloga nastavnika jest prenošenje znanja učenicima.	1	2	3	4	5
5. Primarna uloga nastavnika jest razvoj učeničkih vještina rješavanja problema.	1	2	3	4	5
6. Primarna zadaća nastavnika jest pripremiti učenike za buduće zvanje.	1	2	3	4	5
7. Primarna zadaća nastavnika jest razvoj učeničkih sposobnosti zaključivanja.	1	2	3	4	5
8. Nastavnik bi trebao posvetiti vrijeme razvijanju učeničkog samopoštovanja i osjećaja odgovornosti.	1	2	3	4	5
9. U nastavi je poželjno koristiti primjere zadataka koji imaju jedno, jasno definirano rješenje.	1	2	3	4	5
10. Učenici bi trebali više sudjelovati u odlučivanju o tome što će i kako učiti u školi.	1	2	3	4	5

11. Za svaki predmet bi bilo najbolje odrediti jedan najbolji udžbenik koji bi svi koristili.	1	2	3	4	5
12. Zbog opsežnosti gradiva, obvezno školstvo se treba više usmjeriti na obrazovanje nego na odgoj.	1	2	3	4	5
13. Učenici bi trebali redovito procjenjivati kvalitetu rada svojih nastavnika.	1	2	3	4	5
14. Učenici bi trebali imati mnogo više slobode u izražavanju vlastitog mišljenja i kritičkog odnosa prema gradivu.	1	2	3	4	5
15. Škola treba biti mjesto u kojem će svim učenicima biti zabavno i ugodno, pa će je pohađati s veseljem.	1	2	3	4	5
16. Učenici mogu bolje usvajati gradivo kroz međusobnu suradnju nego slušajući predavanja.	1	2	3	4	5
17. Učenici bi trebali sudjelovati u ocjenjivanju vlastitog napretka.	1	2	3	4	5

Molimo Vas da procijenite koliko je svaka od navedenih tvrdnji bila važna za Vašu odluku da postanete učitelj/ica. Procjene dajete na skali od 1 do 7, pri čemu:

*1 znači To mi uopće nije bilo važno, a 7 znači Bilo mi je izrazito važno*

Učiteljsku profesiju sam izabrao/la zato što...	1	2	3	4	5	6	7
1. Zainteresiran/a sam za poučavanje.	1	2	3	4	5	6	7
2. Moji prijatelji misle da je dobro što želim biti učitelj/ica.	1	2	3	4	5	6	7
3. Kao učitelj/ica imam ću dosta duge praznike.	1	2	3	4	5	6	7
4. Imam kvalitete potrebne za dobrog/u učitelja/icu.	1	2	3	4	5	6	7
5. Učiteljsko zanimanje mi omogućuje da budem od koristi društvu.	1	2	3	4	5	6	7
6. Oduvijek sam želio/željela biti učitelj/ica.	1	2	3	4	5	6	7
7. Učiteljsko zanimanje mi omogućuje da utječem na vrijednosti djece i mladih.	1	2	3	4	5	6	7
8. Želim pomoći djeci da nešto nauče.	1	2	3	4	5	6	7
9. Nisam bio/bila siguran/na koje zanimanje želim.	1	2	3	4	5	6	7
10. Volim poučavati.	1	2	3	4	5	6	7
11. Želim zanimanje u kojem mogu raditi s djecom.	1	2	3	4	5	6	7
12. Učiteljski posao nudi jasno zacrtanu karijeru.	1	2	3	4	5	6	7
13. Radno vrijeme učitelja/ice može se uskladiti s obiteljskim obavezama.	1	2	3	4	5	6	7
14. Kao učenik/ca imao/la sam učitelje koji su me inspirirali.	1	2	3	4	5	6	7
15. Radni dan će mi biti kraći.	1	2	3	4	5	6	7
16. Imam dobre vještine poučavanja.	1	2	3	4	5	6	7
17. Učitelji daju vrijedan doprinos društvu.	1	2	3	4	5	6	7



18. Učiteljsko zanimanje omogućit će mi da utječem na buduće generacije.	1	2	3	4	5	6	7
19. Moja obitelj smatra da trebam biti učitelj/ica.	1	2	3	4	5	6	7
20. Želim raditi u okruženju s djecom.	1	2	3	4	5	6	7
21. Učiteljski posao će mi omogućiti redovita primanja.	1	2	3	4	5	6	7
22. Školski praznici će se dobro uklopiti u moj obiteljski život.	1	2	3	4	5	6	7
23. Moji učitelji u školi su bili dobri uzori poučavanja.	1	2	3	4	5	6	7
24. Učiteljsko zanimanje mi omogućuje da doprinesem društvu.	1	2	3	4	5	6	7
25. Učiteljsko zanimanje mi može omogućiti da izaberem gdje želim živjeti.	1	2	3	4	5	6	7
26. Nisam se uspjela upisati na studij koji mi je bio prvi izbor.	1	2	3	4	5	6	7
27. Kroz učiteljsko zanimanje mogu utjecati na povećanje ambicija djece koja su u nepovoljnijem društvenom položaju.	1	2	3	4	5	6	7
28. Volim raditi s djecom.	1	2	3	4	5	6	7
29. Učiteljski posao će uvijek biti siguran.	1	2	3	4	5	6	7
30. Moja iskustva s učenjem su do sada bila pozitivna.	1	2	3	4	5	6	7
31. Ljudi s kojima sam okružen/a smatraju da trebam biti učitelj/ica.	1	2	3	4	5	6	7
32. Učiteljsko zanimanje je profesija koja odgovara mojim sposobnostima.	1	2	3	4	5	6	7
33. Kao učitelj/ica mogu imati priliku raditi i izvan Hrvatske.	1	2	3	4	5	6	7
34. Ovaj studij bio mi je jedan od zadnjih izbora.	1	2	3	4	5	6	7
35. Kroz učiteljsko zanimanje ću moći pomoći djeci koja odrastaju u nepovoljnim uvjetima.	1	2	3	4	5	6	7
36. Diploma mi može omogućiti i zaposlenje u drugim zemljama.	1	2	3	4	5	6	7
37. Učiteljsko zanimanje ispunjava me kao osobu.	1	2	3	4	5	6	7
38. Poučavanje će mi omogućiti da pozitivno utječem na djecu.	1	2	3	4	5	6	7
39. Kroz učiteljsko zanimanje moći ću pridonijeti smanjivanju socijalne nepravde.	1	2	3	4	5	6	7

3. Svrha sljedećih pitanja jest postizanje boljeg razumijevanja onoga što učiteljima može predstavljati poseban *izazov u njihovom radu* u školi. Molimo Vas da odgovarate imajući na umu svoje dosadašnje radno iskustvo kao učitelja/ice. Procijenite u kojoj mjeri se možete nositi sa svakim od navedenih izazova koje se mogu pojaviti u Vašem radu. Molimo Vas da ispred svakog pitanja upišete jedan broj koji će označavati Vaš odgovor, pri čemu je značenje brojeva sljedeće:

1 - nimalo 2 - vrlo malo 3 - umjereno 4 - prilično 5 - vrlo mnogo

1. Koliko uspijevate doprijeti do "najtežih" učenika?	13. Koliko možete utjecati na to da Vaši učenici poštuju razredna pravila?
2. Koliko možete pomoći Vašim učenicima da kritički misle?	14. Koliko možete poboljšati razumijevanje onih učenika koji nisu uspješni u školi?
3. Koliko dobro možete kontrolirati ometajuća ponašanja u razredu?	15. Koliko možete smiriti učenika koji ometa nastavu ili je preglasan?
4. Koliko možete motivirati učenike koji pokazuju slab interes za učenje?	16. Koliko dobro možete uspostaviti red u radu s različitim skupinama učenika?
5. U kojoj mjeri možete jasno prenijeti svoja očekivanja učenicima u vezi njihovog ponašanja?	17. Koliko dobro možete prilagoditi svoju nastavu mogućnostima pojedinih učenika?
6. Koliko možete doprinijeti tome da učenici vjeruju kako mogu biti uspješni u učenju?	18. U kojoj mjeri možete primjenjivati različite strategije procjenjivanja učenika?
7. Koliko dobro možete odgovarati na pitanja Vaših učenika?	19. Koliko možete spriječiti nekoliko problematičnih učenika da Vam ne «upropaste» cijeli sat?
8. U kojoj mjeri možete osigurati uvjete da se školske aktivnosti odvijaju nesmetano?	20. U kojoj mjeri možete ponuditi dodatno objašnjenje ili primjer kad učenici djeluju zbunjeno?
9. Koliko možete utjecati na Vaše učenike da cijene učenje?	21. Koliko dobro možete reagirati na učenički prkos?
10. Koliko točno možete procijeniti razumiju li učenici ono što ih poučavate?	22. U kojoj mjeri možete dati podršku obiteljima da same pridonose uspjehu svoje djece u školi?
11. U kojoj mjeri možete oblikovati pitanja primjerena Vašim učenicima?	23. Koliko dobro možete primjenjivati različite strategije suradničkog rada u razredu?
12. Koliko uspješno možete poticati učeničku kreativnost?	24. U kojoj mjeri možete osigurati prikladne izazove za vrlo sposobne učenike?

4. Ovaj dio upitnika sadrži niz pitanja koja se odnose na opća i specifična znanja, sposobnosti i vještine koje mogu biti važne za uspjeh u učiteljskoj profesiji.

Molimo Vas da u prvom stupcu ('Razina postignuta do kraja studija') uz svaku česticu zaokružite najprikladniji odgovor tako da procijenite razinu do koje ste ta znanja i vještine razvili tijekom studija na Vašem fakultetu.

Zatim Vas molimo da u drugom stupcu ('Znanja, sposobnosti, vještine osobito razvijene tijekom pripravnništva') označite znakom X ona znanja, sposobnosti ili vještine za koje mislite da ste ih osobito razvili tijekom Vašeg pripravnništva.

Za procjenu osobina navedenih u obje tablice upotrijebite sljedeću skalu:

1 - nimalo 2 - malo 3 - prilično 4 - vrlo mnogo  
Ako ne možete procijeniti, zaokružite 0

OPĆA ZNANJA, SPOSOBNOSTI I VJEŠTINE	Razina postignuta do kraja studija	Znanja, sposobnosti, vještine osobito razvijene tijekom pripravnništva
1. Sposobnost apstraktnog mišljenja, analize i sinteze	0 1 2 3 4	
2. Sposobnost primjene znanja u praktičnim situacijama	0 1 2 3 4	
3. Sposobnost planiranja i upravljanja vremenom	0 1 2 3 4	
4. Poznavanje i razumijevanje akademskog područja i profesije	0 1 2 3 4	
5. Sposobnost usmenog i pisanog komuniciranja na materinskom jeziku	0 1 2 3 4	
6. Sposobnost komuniciranja na stranom jeziku	0 1 2 3 4	
7. Vještina upotrebe informacijskih i komunikacijskih tehnologija	0 1 2 3 4	
8. Sposobnost poduzimanja istraživanja na odgovarajućoj razini	0 1 2 3 4	
9. Sposobnost učenja i ostajanja u tijeku s novim spoznajama	0 1 2 3 4	
10. Sposobnost traženja, obradivanja i analize informacija iz različitih izvora	0 1 2 3 4	
11. Sposobnost kritičnosti i samokritičnosti	0 1 2 3 4	
12. Sposobnost prilagodbe i djelovanja u novim situacijama	0 1 2 3 4	
13. Sposobnost stvaranja novih ideja (kreativnost)	0 1 2 3 4	
14. Sposobnost prepoznavanja, postavljanja i rješavanja problema	0 1 2 3 4	
15. Sposobnost racionalnog odlučivanja	0 1 2 3 4	
16. Sposobnost rada u timu	0 1 2 3 4	
17. Socijalne i komunikacijske vještine u poslu	0 1 2 3 4	
18. Sposobnost motiviranja ljudi i djelovanja na ostvarenju zajedničkih ciljeva	0 1 2 3 4	
19. Sposobnost komuniciranja s laicima u svom stručnom području	0 1 2 3 4	
20. Uvažavanje i poštivanje različitosti i multikulturalnosti	0 1 2 3 4	
21. Sposobnost rada u međunarodnom okruženju	0 1 2 3 4	
22. Sposobnost samostalnog rada	0 1 2 3 4	
23. Sposobnost planiranja i vođenja projekata	0 1 2 3 4	
24. Briga za sigurnost (u radu)	0 1 2 3 4	
25. Poduzetnički duh, sklonost preuzimanju inicijative	0 1 2 3 4	

26. Sposobnost djelovanja u skladu s etičkim postavkama	0 1 2 3 4	
27. Sposobnost procjene i zadržavanja kvalitete rada	0 1 2 3 4	
28. Odlučnost i ustrajnost u preuzetim zadacima i odgovornostima	0 1 2 3 4	
29. Predanost očuvanju okoline	0 1 2 3 4	
30. Sposobnost djelovanja u skladu s društvenom odgovornošću i građanskom sviješću	0 1 2 3 4	
31. Osjetljivost za pitanja ravnopravnosti spolova i jednakih mogućnosti za sve	0 1 2 3 4	

SPECIFIČNA ZNANJA, SPOSOBNOSTI I VJEŠTINE	Razina postignuta do kraja studija	Znanja, sposobnosti, vještine osobito razvijene tijekom pripravnništva
1. Znanja iz nastavnog gradiva pojedinog predmeta	0 1 2 3 4	
2. Znanja o ljudskom razvoju u djetinjstvu i mladenaštvu	0 1 2 3 4	
3. Znanje i razumijevanje zakonitosti procesa učenja i njegovih odrednica	0 1 2 3 4	
4. Vještina primjene različitih nastavnih metoda i tehnika u razredu	0 1 2 3 4	
5. Vještina primjene informatike u nastavi	0 1 2 3 4	
6. Sposobnost primjene praktičnih vještina (izvođenje pokusa, izrada panoa, organiziranje priredbi i natjecanja)	0 1 2 3 4	
7. Sposobnost primjene raznovrsnih metoda praćenja rada i vrednovanja učeničkog znanja	0 1 2 3 4	
8. Sposobnost određivanja nastavnih ciljeva i planiranja nastave	0 1 2 3 4	
9. Vještine vođenja razreda	0 1 2 3 4	
10. Komunikacijske vještine i vještine uspostave suradnje s roditeljima	0 1 2 3 4	
11. Sposobnost razvijanja samosvijesti i samopoštovanja kod učenika	0 1 2 3 4	
12. Vještina poticanja otvorene komunikacije i suradničkih odnosa s učenicima kao i među učenicima	0 1 2 3 4	
13. Znanja potrebna za rad s učenicima s teškoćama u učenju	0 1 2 3 4	
14. Znanja potrebna za rada s učenicima s emocionalnim smetnjama i smetnjama u ponašanju (hiperaktivnost, agresivnost, povučенost)	0 1 2 3 4	
15. Znanja potrebna za rad s nadarenim učenicima	0 1 2 3 4	
16. Sposobnost poticanja kritičkog mišljenja i kreativnosti kod učenika	0 1 2 3 4	
17. Sposobnost razvijanja vještina samostalnog učenja kod učenika	0 1 2 3 4	

18. Sposobnost razvijanja etičkog rasuđivanja i ponašanja kod učenika	0 1 2 3 4	
19. Sposobnost razvijanja ekološke svijesti kod učenika	0 1 2 3 4	
20. Znanja potrebna za obrazovanje o ljudskim pravima i civilnom društvu	0 1 2 3 4	
21. Poznavanje školskog zakonodavstva	0 1 2 3 4	
22. Znanja i vještine potrebne za vrednovanje kvalitete obrazovno – odgojnog procesa (uključujući i samo-evaluaciju)	0 1 2 3 4	

#### IV. ZAVRŠNA PORUKA

Što biste kolegama učiteljima-početnicima savjetovali da svakako nastoje ostvariti u radu kako bi postali uspješni nastavnici? Navedite 2-3 savjeta.

Što biste kolegama učiteljima-početnicima savjetovali da nastoje izbjeći u radu kako ne bi doživjeli neuspjeh i razočaranje na početku karijere? Navedite 2-3 savjeta.

**ZAHVALJUJEMO NA SURADNJI!**

#### Literatura:

Ajduković, M. i Cajvert, L. (2004) *Supervizija u psihosocijalnom radu*, U: M. Ajduković i L. Cajvert (ur.), *Supervizija u psihosocijalnom radu*, Zagreb: Društvo za psihološku pomoć, 13-38.

Boreen, J., Johnson, M. K., Niday, D., Potts, J. (2009) *Mentoring beginning teachers-guiding, reflecting coaching*, Portland: Stenhouse publishers.

Clutterbuck, D. i Lane, G. (2004) *The situational mentor - an international review of competences and capabilities of mentoring*, London: Gower publishers.

*Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications Introduction* (EC, 2005). [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf) (12.1.2011)

*Državni pedagoški standardi* (Zagreb, MZOS, 2008)

*Guide for mentoring student teachers* (2009) University of Western Oregon, College of education. <http://www.wou.edu/education/mentorguide0411.pdf> (6.12.2010.)

Hicks, C. D., Glasgow, N. A., McNary, S. J. (2004) *What successful mentors do*, Thousand Oaks: Corwin Press.

Johnson, D. and Johnson, R. (1990) *Leading the cooperative school*, Edina, MN: Interaction Book Company.

*Pravilnik o polaganju stručnog ispita učitelja i stručnih suradnika u osnovnom školstvu i nastavnika u srednjem školstvu* (NN, 88/2003).

*Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN, 87/2008).

## Summary

The book *Teachers and their mentors – the role of mentors for the professional development of teachers* has resulted from activities on the research project „The professional development of teachers during initial teacher education“ which examined the relationship between initial teacher education and beginner teacher induction as key stages in the development of teacher professional identities. The authors' overarching aim was to integrate the project's research results with theoretical approaches and contemporary research in this field of study and to develop a framework for planning, implementing and creating the conditions necessary for the effective mentoring of teacher education students and teachers at the beginning of their teaching careers. The book consists of five chapters addressing the following topics:

The first chapter *The teaching profession and teacher professional identity* (Vlatka Domović) is a theoretical discussion of profession delineation and the key elements that classify an occupation as a profession. It includes an overview of the development of teaching as a profession, an analysis of the dimensions and types of teacher professional identities and addresses assumptions and arguments supporting the position that teaching is a profession.

The second chapter *The professional development of teachers* (Vlasta Vizek Vidović) focuses on the main research methods and results within this field of study and describes three approaches to examining teacher professional development: the development of teacher competences and emotional reactions at different stages of the teaching career, examining internal and external factors contributing to the formation of professional identities, and identifying the main developmental tasks and related effective support strategies for teachers at different stages of their professional development.

Chapter three *The role of mentors in the professional development of teachers* (Vlasta Vizek Vidović and Antonija Žižak) gives an analysis of the mentor role and mentor competences and depicts the stages of development in mentorship contact as well as related mentorship tasks. The chapter separately addresses the specificities of mentoring teacher education students during school-based teaching practice.

The fourth chapter *Mentorship in Croatia: different perspectives* (Iris Marušić, Tea Pavin Ivanec and Karin Doolan) discusses the organisation and mentorship of school-based teaching practice in Croatia, both during university studies and the teacher induction stage, from the perspective of teacher education students, teacher trainees and their mentors.

Chapter five *Supporting mentors in their work and professional development* (Vlasta Vizek Vidović and Antonija Žižak) outlines key areas of supporting mentors in their professional development and work: educational, legislative, institutional, supervisory and collegial. Information support lists the key websites in this area and the chapter also describes certain basic instruments which can be used for mentorship planning and carrying out.

## Podaci o autoricama

**prof.dr.sc. Vlatka Domović**  
Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu  
[www.ufzg.unizg.hr/](http://www.ufzg.unizg.hr/)

**dr.sc. Karin Doolan**  
Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja  
[www.idi.hr/cerd/](http://www.idi.hr/cerd/)

**dr.sc. Iris Marušić**  
Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja  
[www.idi.hr/cerd/](http://www.idi.hr/cerd/)

**doc. dr.sc. Tea Pavin-Ivanec**  
Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu  
[www.ufzg.unizg.hr/](http://www.ufzg.unizg.hr/)

**prof.dr.sc. Vlasta Vizek Vidović**  
Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja  
[www.idi.hr/cerd/](http://www.idi.hr/cerd/)

**prof.dr.sc. Antonija Žižak**  
Edukacijsko rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu  
[www.erf.unizg.hr/](http://www.erf.unizg.hr/)

Institut za društvena istraživanja u Zagrebu  
10000 Zagreb, Amruševa 11  
Tel. +385 1 4810 264; Fax. +385 1 4810 263  
e-mail: idiz@idi.hr  
Mrežna stranica: www.idi.hr

**Glavna urednica**

Dinka Marinović Jerolimov

**Uredništvo**

Vlasta Ilišin  
Mladen Labus  
Iris Marušić  
Katarina Prpić  
Dušica Seferagić

**Tajnik**

Stjepan Tribuson

**Lektura**

Tamara Gazdić – Alerić

**Oblikovanje naslovnice i korica**

Hrvoje Borovina

**Grafičko oblikovanje teksta**

Kopito - studio grafičkih djelatnosti

**Tisak i uvez**

M.A.K.-GOLDEN, d.o.o.

**Naklada**

300 primjeraka

**Biblioteka „Znanost i društvo“**

Knjige objavljene od osnivanja Biblioteke 2001.

1. Mladen Labus: **Umjetnost i društvo**. Ontološki i socioantropološki temelj suvremene umjetnosti.
2. Vlasta Ilišin i Furio Radin (ur.): **Mladi uoči trećeg milenija**. Suizdavač: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
3. Vlasta Ilišin & Furio Radin (eds.): **Youth and Transition in Croatia**. Coeditor: State Institute for the Protection of Family, Maternity and Youth.
4. Dušica Seferagić (ur.): **Selo : izbor ili usud**.
5. Nikola Skledar: **O igri, ljubavi i smrti**. Antropološki ogleđi i razgovori.
6. Ivan Cifrić: **Ruralni razvoj i modernizacija**. Prilozi istraživanju ruralnog identiteta.
7. Gordana Bosanac (ur.): **Izabrana djela Blaženke Despot**. Suizdavač: Ženska infoteka.
8. Antun Petak (ur.): **Institut za društvena istraživanja u Zagrebu 1964.-2004**.
9. Branka Golub: **Hrvatski znanstvenici u svijetu**. Socijalni korijeni u prostoru i vremenu.
10. Katarina Prpić: **Sociološki portret mladih znanstvenika**.
11. Bosiljka Milinković: **Grad : društvo, prostor, vrijeme**. Selektivna bibliografija 1990-2003.
12. Nikola Skledar: **Filozofijske, religijske i društvene teme**. Rasprave i osvrti. Suizdavač: Centar za mladež Zaprešić.
13. Katarina Prpić (ur.): **Elite znanja u društvu (ne)znanja**.
14. Vlasta Ilišin (ur.): **Mladi Hrvatske i europska integracija**.
15. Vlasta Vizek Vidović (ur.): **Cjelozivotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive**.
16. Vesna Vlahović-Štetić (ur.): **Daroviti učenici: teorijski pristup i primjena u školi**.
17. Alija Hodžić: **Selo kao izbor**.
18. Branislava Baranović (ur.): **Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj: različite perspektive**.
19. Mladen Labus: **Filozofija moderne umjetnosti: Onto-antropološki i socio-kulturni pristupi**.
20. Jasenka Kodrnja (ur.): **Rodno/spolno obilježavanje prostora i vremena u Hrvatskoj**.
21. Vlasta Ilišin (ur.): **Mladi između želja i mogućnosti: Položaj, problemi i potrebe mladih Zagrebačke županije**.
22. Vlasta Ilišin (eds.): **Croatian youth and european integration**.
23. Vlasta Ilišin i Furio Radin (ur.): **Mladi : problem ili resurs**.
24. Katarina Prpić (ur.): **Onkraj mitova o prirodnim i društvenim znanostima**.
25. Jasenka Kodrnja: **Žene zmiye – rodna dekonstrukcija**.
26. Alija Hodžić: **Tragovi pored puta**.
27. Vesna Vlahović-Štetić (ur.): **Daroviti učenici: Teorijski pristup i primjena u školi**.
28. Katarina Prpić(ed.): **Beyond the myths about the natural and social sciences: A sociological view**.