

# Pristupi mentorstvu u okviru procesa uvođenja učitelja u profesiju

Primljen: 9. 9. 2022.  
Prihvaćen: 13. 10. 2022.  
Pregledni rad  
UDK: 37 : 331.361.3

doc. dr. sc. Daria Rovan  
ORCID: 0000-0002-6990-4388  
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu  
daria.rovan@ufzg.hr

## Sažetak

Razdoblje uvođenja u profesiju ima ključnu ulogu za oblikovanje profesionalnog identiteta učitelja te je važno da učitelj početnik tijekom tog razdoblja ima kvalitetnu mentorsku podršku. Cilj ovog preglednog rada je dati pregled pristupa mentorstvu u okviru procesa uvođenja učitelja početnika u profesiju te na temelju toga dati preporuke za razvoj kvalitetnog mentorstva. Postoje različiti pristupi mentorstvu učitelja početnika koji se mogu podijeliti u odnosu paradigme učenja koje se nalaze u njihovoj podlozi. Istraživanja upućuju na prednost konstruktivističkog pristupa mentorstvu pri čemu se posebno ističe pristup edukativnog mentorstva. Kako bi se osiguralo da svaki učitelj početnik dobije kvalitetnu mentorsku podršku, potrebno je utvrditi uvjete za odabir mentora te im omogućiti edukaciju za mentorski rad.

**Ključne riječi:** iskustveno učenje, konstruktivizam, mentorstvo, profesionalni razvoj učitelja, uvođenje u profesiju

## Uvod

Kvaliteta cjelokupnog obrazovanja učenika u vrlo velikoj mjeri ovisi o profesionalnom razvoju učitelja (Vermunt, 2014; Vizek Vidović, 2011). Proces profesional-

nog razvoja učitelja započinje njihovim inicijalnim obrazovanjem tijekom učiteljskog studija, nastavlja se razdobljem uvođenja u profesiju (razdoblje pripravništva ili indukcije) te, nakon polaganja stručnog ispita, kontinuiranim profesionalnim razvojem. Tijekom tog procesa učitelji stječu i usavršavaju kompleksan sklop kompetencija koje obuhvaćaju: znanje i razumijevanje (teorijsko znanje u određenom području), znanje o tome kako djelovati (vještine praktične primjene znanja u pojedinim situacijama) te znanje o tome kako biti (vrijednosti kao integralni element djelovanja u određenom kontekstu) (Vizek Vidović, Domović i Marušić, 2014). Ove kompetencije čine temelj profesionalnog identiteta učitelja koji je kod učitelja u stalnom razvoju, a formira se unutar višestrukog konteksta, u odnosu s drugima i uključuje emocije te konstrukciju i rekonstrukciju značenja kroz vrijeme (Domović, 2011).

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

Da bi se mogli osmisliti adekvatni programi podrške učiteljima u njihovim prvim godinama rada, potrebno je poći od znanja o karakteristikama tog stadija profesionalnog razvoja. Naime, poučavanje se smatra suviše dinamičnim i kompleksnim da bi se njime moglo u potpunosti ovladati prije nego što se preuzme institucijska odgovornost za vlastiti razred. Tek kad je učitelj u potpunosti uključen u vođenje nastavnog procesa u razredu i odgovoran za njega, može spoznati sve aspekte odgojno-obrazovnog procesa. Stoga je u većini obrazovnih sustava u svijetu ulazak u učiteljsku profesiju vrlo iznenađan jer učitelj početnik preuzima istu odgovornost za odgojno-obrazovni proces kao i iskusan učitelj. Mnoga istraživanja ukazuju da učitelji početnici doživljavaju svojevrсни šok pri susretu s praksom (Feiman-Nemser, 2010; Henderson i Noble, 2015; Veenman, 1984; Voss i sur., 2015). Da bi se uspješno prebrodio ovaj šok, učitelj mora proći kroz proces prilagodbe kompleksnom realitetu rada u školi te je u svojim prvim godinama rada učitelj početnik istovremeno i učenik i profesionalac (Britton i sur., 2003). Odnosno, može se reći da učitelji početnici

imaju dva posla – trebaju poučavati i trebaju naučiti poučavati (Feiman-Nemser i sur., 1999).

Uzimajući u obzir da se iskustveno učenje smatra najvažnijim izvorom znanja i vještina poučavanja, Veenman (1984) zaključuje da situacija u kojoj se nalaze učitelji početnici ukazuje na potrebu za organiziranjem specijaliziranog oblika osposobljavanja na radnom mjestu. Stoga programi uvođenja učitelja u profesiju najčešće obuhvaćaju aktivnosti kao što su mentorstvo, vršnjačke grupe učitelja početnika i refleksivni rad (npr. pisanje dnevnika rada) (Britton i sur., 2003). Osim toga, programi uvođenja učitelja u profesiju mogu obuhvaćati i programe podrške na sveučilištima te tečajeve cjeloživotnog učenja (EK, 2010). Aktivnosti koje se provode u okviru programa uvođenja usmjerene su na različite ciljeve (Britton i sur., 2003; Cameron, 2007; EK, 2010). U prvom redu to je poboljšavanje kvalitete nastave (npr. priprema nastave, unapređivanje vještine poučavanja, vrednovanje, upravljanje razredom i rad s učenicima, uspostavljanje konstruktivnih odnosa s kolegama). Također, važan cilj programa uvođenja je osobna podrška i profesionalni razvoj učitelja (npr. upoznavanje sa školom kao ustanovom i praksama djelovanja, osobna podrška, uvođenje u kulturu učiteljske profesije). Programi uvođenja učitelja u profesiju doprinose smanjenju odustajanja učitelja od rada u profesiji, podrška su profesionalizmu u školama i pružaju povratne informacije o kvaliteti inicijalnog obrazovanja učitelja.

Mentorstvo se pritom smatra ključnom sastavnicom programa uvođenja u profesiju učitelja (Carver i Feiman-Nemser, 2009; Ingersoll i Kralik, 2004) i obvezno je ili se preporučuje u gotovo svim odgojno-obrazovnim sustavima europskih zemalja (Europska komisija/EACEA/Eurydice, 2018). Stoga je cilj ovog rada dati pregled pristupa mentorstvu u okviru procesa uvođenja učitelja početnika u profesiju te na temelju toga dati preporuke za razvoj kvalitetnog mentorstva.

## Uloga mentora u uvođenju učitelja u profesiju

Uloga mentora učitelja početnika je potaknuti profesionalno učenje, kreirati sigurno okruženje za učenje i pomoći učitelju početniku pri socijalizaciji u školsku zajednicu (Europska komisija [EK], 2010). Hobson i sur. (2009) definiraju mentorstvo kao podršku „jedan na jedan“ koju pruža iskusni praktičar mentor početniku ili manje iskusnom praktičaru, a koja je primarno osmišljena tako da potpomogne razvoj ekspertnog znanja mentorirane osobe te da se olakša njegovo uvođenje u kulturu profesije i u specifični lokalni kontekst (školu ili drugu odgojno-obrazovnu ustanovu). Jedan od ključnih zadataka mentora je da pomognu novim učiteljima da nauče „misлити“ kao učitelji, tj. da razviju odgovarajući način razmišljanja i odlučivanja (Coppenhaver i Schaper, 1999). U tom smislu je za učitelja početnika izrazito značajan suradnički rad s mentorom jer upravo putem refleksije (najčešće nakon provedenog

opažanja nastavnog sata) mentor s učiteljem početnikom stvara situacije pogodne za iskustveno učenje.

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

## Pristupi mentorstvu pri uvođenju učitelja u profesiju

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

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

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

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

Young i sur. (2005) istraživački su pristupili otkrivanju različitih obrazaca mentorstva s naglaskom na ulogu mentora i ulogu učitelja početnika u njihovu međusobnom odnosu. Njihova je analiza podataka ukazala na postojanje tri općenita obrasca mentorstva – osjetljivi, interaktivni i direktivni. Kod *osjetljivog obrasca* učitelj po-

četnik postavlja pitanja, a mentor je pomoćnik, savjetnik, vodič. Kod *interaktivnog obrasca* mentor i učitelj početnik su ravnopravni i oboje doprinose mentorskom odnosu u najboljem interesu za oboje. Kod *direktivnog pristupa*, mentor preuzima vodeću ulogu i postavlja jasna očekivanja od učitelja početnika te koristi modeliranje, davanje povratnih informacija te direktne sugestije.

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

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

## Edukativno mentorstvo

Da bi opisali koncepciju mentorstva koja se zasniva na konstruktivističkom pristupu učenju, brojni autori (Bradbury, 2010; Feiman-Nemser, 1998, 2001; Norman i Feiman-Nemser, 2005; Schwille, 2008 i drugi) koriste termin *edukativno mentorstvo*. Termin edukativno mentorstvo odnosi se na specifičan oblik mentorstva koji pomaže učiteljima početnicima da koriste vlastitu praksu kao podlogu za učenje dok zajednički rade s učiteljima mentorima u suradničkom odnosu. Naime, prema konstruktivističkom pristupu podrazumijeva se da je učitelj početnik aktivni sudionik u

procesu mentorstva te da putem kognitivnog pripravnštva uči razmišljati i ponašati se kao iskusni model (usp. Vygotsky, 1978; Rogoff 1990). Stoga se edukativno mentorstvo zasniva na pružanju višestrukih i različitih prilika učiteljima početnicima da se iskušaju u vještinama poučavanja pod promišljenim i brižnim vodstvom iskusnog mentora. Edukativno mentorstvo nadalje uključuje sustavno pružanje prilika za refleksiju o praksi (Schön, 1983) koja učiteljima početnicima omogućuje puno dublji uvid u svoju nastavnu praksu, nego kad o poučavanju promišljaju izvan konkretnog konteksta. Ključna načela rada mentora s učiteljem početnikom uključuju poticanje sposobnosti propitivanja, usmjeravanje pažnje na mišljenje i razumijevanje učenika te profesionalni razgovor o problemima u praksi. Mentori koji promišljeno i planski strukturiraju prilike za učenje svojih učitelja početnika puno su učinkovitiji od mentora koji svoju ulogu vide samo kao davanje savjeta i emocionalne podrške (Schwille, 2008).

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

Edukativno mentorstvo nadilazi tradicionalnu definiciju mentorstva koja naglašava prilagodbu na radno okruženje, davanje savjeta i emocionalnu podršku te se zasniva na široj koncepciji koja u prvi plan stavlja refleksiju i kontinuirani profesionalni razvoj (Tablica 1.). Tradicionalni pristup mentorstvu osigurava kratkoročnu pomoć učitelju početniku koja mu pomaže da se osjeća dobro, dok edukativno mentorstvo teži istovremeno zadovoljiti neposredne potrebe učitelja početnika i biti usmjereno na dugoročne ciljeve razvoja. Takav „bifokalni“ način rada (Schwille, 2008) omogućuje mentorima da reagiraju na trenutne brige i pitanja učitelja početnika bez da iz vida izgube dugoročne ciljeve profesionalnog razvoja učitelja početnika. U okviru edukativnog mentorstva, mentori koriste svoje znanje i ekspertizu da bi prepoznali smjer u kojem ide učitelj početnik i stvorili mogućnosti i uvjete koji podržavaju smisleno učenje učitelja početnika koje doprinosi učenju učenika. Mentori pomažu učiteljima početnicima u postizanju razvojnih ciljeva propitivanjem o pojedinostima njihove prakse te poticanjem na refleksiju postavljanjem pitanja kao što su: „Što su učenici naučili iz tog zadatka?“, „Zašto si se odlučio/odlučila na tu aktivnost?“ i „Kako možemo saznati je li bila učinkovita?“ (Feiman-Nemser i sur., 1999).

**Tablica 1.** Razlike u postavkama tradicionalnog i edukativnog mentorstva (prilagođeno prema Bradbury, 2010)

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

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

## Odrednice kvalitetnog mentorstva

Niz je vještina kojima mentori trebaju ovladati kako bi mogli kvalitetno raditi s učiteljima početnicima. Iz pregleda literature o mentorstvu koji je napravila Squires (2019) proizlazi da su karakteristike mentora, odnosno njegovi stavovi, ekspertiza i interpersonalne vještine, ključna odrednica uspješnog procesa mentorstva te da mentori trebaju biti pomno odabrani.

Istraživanje koje su proveli Marable i Raimondi (2007) ukazuje da je važno da mentori posjeduju sljedeće karakteristike: da budu iste ili slične struke kao i mento-



rirani, da održe povjerljivost u odnosu, da imaju pristup bez osuđivanja, da su podržavajući i spremni slušati, da su fizički blizu i dostupni, da rade formalne dogovore kao što je fiksni raspored tjednih posjeta nastavi, da nude česte termine za sastanke, da su spremni dijeliti ideje, materijale i pružati podršku bez da se osjete nesigurni u tom procesu te da budu dobar model za opažanje. Sličan pogled na poželjne karakteristike mentora ima i Cameron (2007) koja smatra da se mentore treba odlikovati: 1) pristupačnost (spremnost na rad, upravljanje vremenom, aktivno slušanje, empatija, suradnički odnos); 2) vjerodostojnost poučavanja (kompetentnost u poučavanju, reputacija dobrog učitelja); 3) profesionalno znanje i autoritet (znanje o obrazovnom procesu te znanje o obrazovnom sustavu); 4) motivacijske vještine (opažanje, povratne informacije, entuzijizam), te još neke općenite osobine kao što su: iskrenost, pravednost, izgrađen osobni i profesionalni identitet, smisao za humor te poštovanje drugih i njihovih osjećaja. Važnost pristupačnosti i dostupnosti mentora u formalnim i neformalnim interakcijama naglašavaju i drugi autori (Hobson i sur., 2009; Shanks i sur., 2020; Squires, 2019).

Možemo zaključiti da su u prvom redu mentorima neophodne vještine koje omogućuju razvoj kvalitetnog odnosa između mentora i učitelja početnika pri čemu se posebno naglašava uloga međusobnog povjerenja (Squires, 2019). Analiza koju je provela Young sa svojim suradnicima (2005) ukazala je na postojanje osam dimenzija mentorstva koje se mogu prikazati kao četiri polariteta: 1) emocionalna dostupnost (emocionalno dostupan / distanciran); 2) razina uključenosti (uključen/ neuključen); 3) stupanj ulaganja u mentorski odnos (ulaže / ne ulaže); 4) način davanja povratnih informacija (kritizirajući/prihvaćajući). Upravo kritizirajući način davanja povratnih informacija Hobson (2017) vidi kao ključnu prijetnju kvalitetnom mentorstvu. Konkretno, on za takav način odnosa prema mentoriranom početniku uvodi termin *judgementoring* i naziva ga patologijom prakse mentorstva. U takvom odnosu mentor prespremno ili prečesto učitelju početniku daje svoje prosudbe o planiranju i izvedbi nastave (npr. putem komentara, povratnih informacija, savjeta, pohvale ili kritike) i time ugrožava mentorski odnos i njegov potencijalni doprinos profesionalnom razvoju učitelja početnika. Nasuprot tome, Hobson (2017) smatra da mentorski odnos treba osnažiti učitelje početnike i poticati njihovu otvorenost prema procesu učenja kao što to, primjerice, podrazumijeva model refleksivnog praktičara (Schön, 1983) te da se treba temeljiti na istraživanjima potvrđenoj pretpostavci da je uspostavljanje povjerenja temelj za uspjeh mentorskog odnosa i time učenja, razvoja i dobrobiti učitelja početnika. Prema Hobsonu (2017), najznačajniji aspekt uloge mentora je da bude *uz* učitelja početnika odnosno da bude na njegovoj strani te da mu učitelj početnik može vjerovati. Stoga on promovira model mentorstva zasnovan na sljedećim postulatima: suradnički odnos, pristup bez kritike i vrednovanja,

podržavanje psihosocijalnih potreba i dobrobiti učitelja početnika, individualizacija s obzirom na potrebe učitelja početnika, usmjerenost na rast i razvoj te osnaživanje učitelja početnika da pokažu inicijativu i budu autonomni.

Nadalje, brojna istraživanja ukazuju da je jedan od najvrednijih aspekata mentorskog rada opažanje nastavnih sati mentora i učitelja početnika nakon kojeg slijedi analiza nastavnog procesa (Hobson i sur., 2009; Shanks i sur., 2020). Opažanje je posebno učinkovito ako se cilj opažanja utvrdi prije nastavnog sata te ako rasprava koja slijedi nakon nastavnog sata bude organizirana na podržavajući način, usmjerena na specifične postupke pri poučavanju i otvorena za konstruktivni dijalog koji uključuje zajedničko preispitivanje snaga i slabosti poučavanja učitelja početnika, razmatranje mogućih efekata različitih obrazaca ponašanja i osmišljavanje ideja koje mogu pomoći učitelju početniku u prevladavanju problema ili nedostataka. Da bi takva praksa mentorstva bila moguća, sami mentori trebaju biti reflektivni praktičari (Shanks i sur., 2020) te trebaju ovladati vještinom davanja ciljanih povratnih informacija koje se temelje na opažanju (Squires, 2019). Učinkoviti mentori omogućuju učiteljima početnicima odgovarajuću razinu izazova, poučavanja i poticanja dubljih razina mišljenja i refleksije o učenju i poučavanju te im dopuštaju dovoljno autonomije kako bi mogli samostalno donositi odluke i razvijati vlastiti stil poučavanja (Hobson i sur., 2009). Pritom je izrazito važno da mentor pomogne u ostvarivanju kulture podrške koja će učitelje početnike usmjeriti prema kvalitetnom poučavanju.

Cameron (2007) naglašava da mentori zahtijevaju edukaciju i podršku da ih se osposobi za davanje povratnih informacija koje će pomoći učiteljima početnicima da se usmjere na potrebe učenika koje poučavaju. To znači da mentor treba imati dobro znanje i razumijevanje konteksta poučavanja učitelja početnika (npr. ako učitelj početnik poučava matematiku u prirodoslovno-matematičkoj gimnaziji, onda bi mentor trebao imati iskustvo poučavanja matematike prema programu prirodoslovno-matematičke gimnazije). Dodatno, Brooks (1999) ukazuje da mentor treba imati tri ili više godina iskustva uspješnog poučavanja, a to iskustvo treba biti vezano uz onaj nastavni predmet kojeg poučava učitelj početnik te uz dob učenika usporedivu s dobi učenika koje poučava učitelj početnik. Međutim, istraživanja su pokazala da učinkoviti učitelji ne postaju uvijek učinkoviti mentori (Schwille, 2008; Hobson, 2017) te da mentori trebaju biti pažljivo odabrani, posebno na temelju odnosa koji uspostavljaju s učiteljem početnikom (Richter i sur., 2013).

Na temelju analize literature, Cameron (2007) zaključuje da kvalitetno mentorstvo, između ostalog, ovisi o edukaciji za mentore i podršci koja im se pruža te o promoviranju kritičke refleksije o praksi poučavanja. Edukacija mentora navodi se kao neophodan preduvjet za uspjeh procesa uvođenja učitelja početnika u profesiju i u preporukama Europske komisije za razvoj obrazovne politike vezane uz proces

uvođenja (EK, 2010). Učinkoviti programi edukacije mentora nastoje pomoći mentorima u razvoju njihovih interpersonalnih vještina i njihove sposobnosti da potaknu refleksiju učitelja početnika o njihovu radu, kao i da im pomognu razumijeti važnost i potencijalni doprinos rasprave o obrazovnim temama s učiteljem početnikom (Hobson, 2017).

## Zaključak

Proces uvođenja učitelja u profesiju izrazito je važno razdoblje profesionalnog razvoja učitelja te je mladim učiteljima tijekom tog razdoblja neophodna sustavna pomoć i podrška. Pregled literature o mentorstvu prilikom uvođenja učitelja u profesiju ukazuje da je mentorstvo ključna sastavnica programa uvođenja u profesiju te da je kvalitetno mentorstvo izrazito važno kako bi se moglo osigurati adekvatno profesionalno osposobljavanje učitelja. Kako nam istraživanja ukazuju, za kvalitetan rad mentora s učiteljem početnikom jako je važna motiviranost mentora, njegovo ekspertno znanje, ali i interpersonalne vještine. Kako bi se osiguralo da svaki učitelj početnik dobije kvalitetnu mentorsku podršku, u odgojno-obrazovnom sustavu trebalo bi voditi računa o odabiru mentora, ali i o njegovoj educiranosti za mentorski rad.

U okviru koncepcije edukativnog mentorstva podrazumijeva se da mentori trebaju imati bogatu bazu znanja o učenicima i o učiteljima početnicima te sposobnost snalaženja u različitim kompleksnim situacijama (Bradbury, 2010). To znači da je kao uvjet za preuzimanje mentorstva potrebno definirati minimalno radno iskustvo mentora u poučavanju koje je dovoljno dugo za razvoj ekspertnog znanja. Brooks (2009) navodi da učinkoviti mentori trebaju imati najmanje tri godine radnog iskustva. Taj kriterij je u skladu i s modelima razvoja karijere učitelja (npr. Day i sur., 2007) prema kojima inicijalna faza njihovog profesionalnog razvoja traje upravo tri godine.

Iako postoji više različitih pristupa mentorstvu, istraživanja upućuju na prednost konstruktivističkog pristupa mentorstvu. Pritom se posebno ističe pristup edukativnog mentorstva (Bradbury, 2010; Feiman-Nemser, 1998, 2001; Norman i Feiman-Nemser, 2005; Schwille, 2008) koje podrazumijeva pružanje prilika za refleksiju o nastavnoj praksi, suradnički način rada temeljen na povjerenju i „bifokalni“ način rada jednako usmjeren na trenutne potrebe mentorirane osobe, kao i na daljnje ciljeve njezinog profesionalnog razvoja. S obzirom na to da se model edukativnog mentorstva temelji na facilitiranju iskustvenog učenja kroz refleksiju, mentori trebaju razviti odgovarajuće vještine koje će im omogućiti upravljanje procesom iskustvenog učenja (Schwille, 2008; Vizek Vidović i Žižak, 2011a).

Nadalje, edukacija za mentore svakako treba uključivati i razvoj vještina opažanja odgojno-obrazovnog procesa, s obzirom na to da opažanje nastave nakon kojeg slijedi refleksija predstavlja sržnu aktivnost rada mentora s učiteljem početnikom (Hobson i sur., 2009; Shanks i sur., 2020). Stoga bi edukacija za mentore trebala osigurati da se mentori upoznaju s načelima i tehnikama opažanja nastave (npr. Bezinović i sur., 2012). Dodatno, kako bi učitelji početnici mogli učiti na temelju vlastitog iskustva neophodne su im povratne informacije mentora, a njih ih mentori trebaju dati na podržavajući način (Hobson, 2017; Squires, 2019). Kako je već ranije navedeno, upravo je nedostatak podržavajućeg pristupa najčešći uzrok nekvalitetnog mentorskog rada (Hobson, 2017). Stoga se vještine uspostavljanja podržavajućeg pristupa nameću kao još jedna ključna tema za edukaciju mentora.

Iako je široko prepoznato da je upravo edukacija neophodan preduvjet kvalitetnog mentorstva (Cameron, 2007; EK, 2010; Hobson, 2017; Rictor i sur., 2012; Schwille, 2008; Vizek Vidović i Žižak, 2011b; Wang i Odell, 2002), a što i sami mentori naglašavaju (Marušić i sur., 2011), edukacijski programi za osposobljavanje mentora za rad s učiteljima početnicima za sada postoje samo u nekim odgojno-obrazovnim sustavima (npr. Australia – Department of Education and Early Childhood Development, State of Victoria, 2010; Hong Kong – Tang i Choi, 2005.; Kanada – Alberta Teachers' Association, 2003). Svim tim programima zajedničko je upravo to da potiču razvoj vještina refleksije, ali i ostale vještine koje im omogućuju stvaranje kvalitetnog i podržavajućeg odnosa s učiteljem početnikom te predstavljaju primjere dobre prakse.

Na temelju svega navedenog može se zaključiti da je proces uvođenja učitelja u profesiju izrazito složen i važan te da je učitelju početniku tijekom tog procesa neophodna pomoć i podrška mentora. Kako je prikazano, rad mentora s učiteljem početnikom također je vrlo složen proces čija kvaliteta ovisi o cijelom nizu činitelja. Odgovornost obrazovne politike je da svakom učitelju početniku pruži uvjete za kvalitetan profesionalni razvoj tijekom razdoblja uvođenja, što nije moguće postići ako se ne vodi računa o odabiru mentora i njihovoj educiranosti. Činjenica da se odgojno-obrazovni sustavi sve češće susreću s problemom odustajanja **učitelja** početnika od rada u profesiji (Europska komisija/EACEA/Eurydice, 2021), a da kvalitetni programi uvođenja doprinose zadržavanju učitelja u profesiji (Smith i Finch, 2010) razlog je više da se na razini odgojno-obrazovnog sustava osiguraju uvjeti za kvalitetno mentorstvo.

## Literatura

- Adey, P., Hewitt, G., Hewitt, J., i Landau, N. (2004). *The professional development of teachers: Practice and theory*. Kluwer Academic.
- Alberta Teachers' Association (2003). *Mentoring Beginning Teachers, Program Handbook*. Alberta Teachers' Association.
- Bezinović, P., Marušić, I. i Ristić Dedić, Z. (2012). *Opažanje i unapređivanje školske nastave*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje i Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Bradbury, L. U. (2010). Educative mentoring: Promoting reform-based science teaching through mentoring relationships. *Science Education*, 94(6), 1049–1071. <https://doi.org/10.1002/sce.20393>
- Britton, E., Pine, L., Pimm, D. i Raizen, S. (2003). *Comprehensive Teacher Induction. Systems for Early Career Learning*. Kluwer Academic Publisher.
- Brooks, M. (1999). Mentors Matters. U: M. Scherer (Ur.), *A Better Beginning: Supporting and Mentoring New Teachers* (str. 53–59). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Burger, J., Bellhauser, H. i Imhof, M. (2021). Mentoring Styles and Novice Teachers' Well-Being: The Role of Basic Need Satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 103, 103345. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103345>
- Cameron, M. (2007). *Learning to teach: a literature review of induction theory and practice*. New Zealand Teachers Council.
- Carver, C. L. i Feiman-Nemser, S. (2009). Using Policy to Improve Teacher Induction: Critical Elements and Missing Pieces. *Educational Policy*, 23(2), 295–328. <https://doi.org/10.1177/0895904807310036>
- Copenhagen, A. i Schaper, L. (1999). Mentoring the mentors. U: M. Scherer (Ur.), *A better beginning - Supporting and mentoring new teachers* (str. 60–69). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A. i Gu, Q. (2007). *Teachers Matter: Connecting Work, Lives and Effectiveness*. Open University Press.
- Department of Education and Early Childhood Development, State of Victoria (2010). *A Learning Guide for Teacher Mentors*. Preuzeto s <https://www.education.vic.gov.au/Documents/school/principals/profdev/learnteacher.pdf>
- Domović, V. (2011). Učiteljska profesija i profesionalni identitet učitelja. U: V. Vizek Vidović (Ur.). *Učitelji i njihovi mentori* (str. 11–37). Institut za društvena istraživanja.
- Europska komisija (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers – a handbook for policymakers*. Staff Working Document SEC. Preuzeto s [http://ec.europa.eu/education/news/doc/sec538\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/news/doc/sec538_en.pdf).
- Europska komisija/EACEA/Eurydice (2018). *Nastavnička karijera u Europi: Pristup, napredovanje i potpora*. Ured za publikacije Europske unije. Preuzeto s <https://op.europa.eu/s/oLHJ>
- Europska komisija/EACEA/Eurydice (2021). *Učitelji i nastavnici u Europi – karijere, razvoj i dobrobit*. Izvješće Eurydicea. Ured za publikacije Europske unije. Preuzeto s <https://data.europa.eu/doi/10.2797/170941>
- Feiman-Nemser, S. (1998). Teachers as teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 63 – 74. <https://doi.org/10.1080/0261976980210107>

- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17–30. <https://doi.org/10.1177/0022487101052001003>
- Feiman-Nemser, S. (2010). Multiple Meanings of New Teacher Induction. U: J. Wang, S. Odell i R. Clift. (Ur.). *Past, Present and Future Research on Teacher Induction: An Anthology for Researchers, Policy Makers and Practitioners*. Rowan & Littlefield.
- Feiman-Nemser, S., Carver, C., Schwille, S. i Yusko, B. (1999). Beyond support: Taking new teachers seriously as learners. U: M. Scherer (Ur.), *A better beginning: Supporting and mentoring new teachers* (str. 3–12). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Henderson, R. i Noble, K. (2015). *Professional Learning, Induction and Critical Reflection: Building Workforce Capacity in Education*. Palgrave Macmillan.
- Hobson, A.J. (2017). The Terrors of Judgementoring and the Case for ONSIDE Mentoring for Early Career Teachers. U: D. A. Clutterbuck, F. K. Kochan, L. Lunsford, N. Dominguez i J. Haddock-Millar (Ur.), *The SAGE Handbook of Mentoring* (str. 335–357). SAGE Publications.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. i Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Ingersoll, R. i Kralik, J. (2004). *The Impact of Mentoring on Teacher Retention: What the Research Says*. The Education Commission of the States.
- Marable, M.A. i Raimondi, S.L. (2007). Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(1), 25–37. <https://doi.org/10.1080/13611260601037355>
- Marušić, I., Pavin Ivanec, T. i Doolan, K. (2011). Mentorstvo u Hrvatskoj: različite perspektive. U: V. Vizek Vidović (Ur.), *Učitelji i njihovi mentori* (str. 153–193). Institut za društvena istraživanja.
- Norman, P. J. i Feiman-Nemser, S. (2005). Mind Activity in Teaching and Mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 21, 679–697. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.006>
- Orland-Barak, L. i Klein, S. (2005). The expressed and the realized: Mentors' representations of a mentoring conversation and its realization in practice. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 379–402. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.05.003>
- Richter, D., Kunter, M., Klusman, U., Lüdtke, O. i Baumert, J. (2014). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. U: S. Krolak-Schwerdt, S. Glock, i M. Böhmer (Ur.), *Teachers' Professional Development: Assessment, Training, and Learning* (str. 97–121). Sense Publishers.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y. i Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166–177. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.012>
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*. Oxford University Press.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. Basic Books.
- Schwille, S. A. (2008). The professional practice of mentoring. *American Journal of Education*, 115, 139–167. <https://doi.org/10.1086/590678>

- Shanks, R. Tonna, M. A., Frede, K., Paaske, K. A., Robson, D. i Bjerkholt, E. (2020). A comparative study of mentoring for new teachers. *Professional Development in Education*. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1744684>
- Smith, T. i Finch, M. (2010). Influence of teacher induction on teacher retention. U J. Wang, S. Odell i R. Clift (Ur.) *Past, present and future research on teacher induction* (str. 109–124). Rowman and Littlefield.
- Squires, V. (2019). The well-being of the early career teacher: A review of the literature on the pivotal role of mentoring. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(4), 255–267. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2019-0025>
- Tang, S.Y.F. i Choi, P.L. (2005). Connecting theory and practice in mentor preparation: mentoring for the improvement of teaching and learning. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(3), 383–401. <https://doi.org/10.1080/13611260500206002>
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>
- Vermunt, J. D. (2014). Teacher learning and professional development. U: S. Krolak-Schwerdt, S. Glock i M. Böhmer (Ur.), *Teachers' Professional Development: Assessment, Training, and Learning* (str. 79–95). Sense Publishers.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process*. Harvard University Press.
- Vizek Vidović, V. (2011). Profesionalni razvoj učitelja. U: V. Vizek Vidović (Ur.). *Učitelji i njihovi mentori* (str. 39–95). Institut za društvena istraživanja.
- Vizek Vidović, V., Domović, V. i Marušić, I. (2014). *Praćenje i vrednovanje profesionalnoga razvoja učitelja – kompetencijski pristup: podloga za model licenciranja*. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
- Vizek Vidović, V. i Žižak, A. (2011a). Uloga mentora u profesionalnom razvoju učitelja. U: V. Vizek Vidović (Ur.), *Učitelji i njihovi mentori* (str. 97–151). Institut za društvena istraživanja.
- Vizek Vidović, V. i Žižak, A. (2011b). Podrška mentorima u radu i profesionalnom razvoju. U: Vizek Vidović, V. (Ur.), *Učitelji i njihovi mentori*. (str. 195–244). Institut za društvena istraživanja.
- Voss, T., Wagner, W., Klusmann, U., Trautwein, U. i Kunter, M. (2017). Changes in beginning teachers classroom management knowledge and emotional exhaustion during the induction phase. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 170–184. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.08.002>
- Wang, J. i Fulton, L.A. (2012). Mentor-Novice Relationships and Learning to Teach in Teacher Induction: A Critical Review of Research. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 2(1), 56–104. <https://doi.org/10.4471/remie.2012.03>
- Wang, J. i Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards based reform: a critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481–546. <https://doi.org/10.3102/00346543072003481>
- Wang, J. i Odell, S. J. (2007). An alternative conception of mentor-novice relationships: Learning to teach in reform-minded ways as a context. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 23(4), 473–489. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.010>

Young, J. R., Bullough, J. R. V., Draper, R. J., Smith, L. K. i Erickson, L. B. (2005). Novice teacher growth and personal models of mentoring: Choosing compassion over inquiry. *Mentoring and Tutoring*, 13(2), 169–188. <https://doi.org/10.1080/13611260500105477>

## Approaches to mentoring during the teacher induction process

### Abstract

The teacher induction phase plays a key role in shaping the professional identity of the teacher, and it is important that beginning teachers have good mentoring support during this phase. The aim of this review is to provide an overview of the approaches to mentoring beginning teachers during the teacher induction process and to provide recommendations for the development of quality mentoring support. There are different approaches to mentoring beginning teachers that can be divided in relation to the learning paradigms that underlie them. Research indicates the advantage of a constructivist approach to mentoring and, especially, educative mentoring. In order to ensure that every beginning teacher receives quality mentoring support, it is necessary to determine the criteria for mentor selection and provide education for mentors.

**Keywords:** constructivist learning, experiential learning, mentoring, teacher induction, teacher professional development