

ISKUSTVO PRIMJENE MODELA METODSKE SUPERVIZIJE ZA MENTORE UČITELJA PRIPRAVNIKA

SAŽETAK

Razdoblje pripravnštva ima ključnu ulogu za oblikovanje profesionalnog identiteta učitelja te je važno da učitelj pripravnik tijekom tog razdoblja ima kvalitetnu mentorsku podršku. Metodska supervizija može biti koristan oblik razvoja mentorskih vještina jer ima naglašenu edukativnu komponentu te omogućuje da supervizanti kroz integraciju praktičnih iskustava i teoretskog znanja izgrade kompetencije potrebne za uspješan mentorski rad. Stoga je cilj ovog istraživanja bio utvrditi mogućnost primjene supervizije u razvoju kompetencija mentora za rad s učiteljima pripravnicima te predložiti model metode supervizije za mentore učitelja pripravnika. Predloženi model obuhvaća teme uloge i odgovornosti mentora i pripravnika, tijeka procesa pripravnštva, razvoja suradničkog odnosa, procesa iskustvenog učenja, komunikacijskih vještina te vještina savjetovanja. U ovom istraživanju model metode supervizije primijenjen je u radu u radu sa supervizijskom grupom od pet mentorica. Na temelju aktivnosti supervizantica tijekom metode supervizije te opažanja supervizorice, može se zaključiti se da je tijekom sudjelovanja u metodskoj superviziji pristup supervizantica radu s učiteljima pripravnicima poprimio obilježja edukativnog mentorstva te da su supervizantice

1 Izv.prof.dr.sc. Daria Rován, psihologinja, e-mail: daria.rovan@ufzg.hr

Prethodno priopćenje
Primljeno: listopad, 2022.
Prihvaćeno: prosinac, 2023.
UDK: 364.62: 37.011.3-051
DOI 10.3935/ljsr.v30i2.523

Daria Rován¹
orcid.org/0000-0002-6990-4388

Sveučilište u Zagrebu
Učiteljski fakultet

Ključne riječi:
metodska supervizija; iskustveno
učenje; mentorstvo; učitelji pripravnici;
profesionalni razvoj.

imale prilike usavršiti svoje vještine opažanja i uspostavljanja suradničkog odnosa s učiteljima pripravnicima. Može se zaključiti da se predviđeni program metodске supervizije pokazao kao primjenjiv i koristan oblik razvoja kompetencija mentora.

UVOD

Suvremeni pogledi na profesionalni razvoj učitelja polaze od postavke da je profesionalno učenje dugotrajni proces koji se proteže od inicijalnog obrazovanja na fakultetu do usavršavanja na radnom mjestu (Richter i sur., 2014.). Adey i sur. (2004.) kao ključne uvjete profesionalnog razvoja učitelja navode neophodno dugotrajno razdoblje **uvođenja** u zanimanje (razdoblje **pripravništva** ili **indukcije**), središnju ulogu mentoriranog rada u školama te interakciju individualnih osobina učitelja i školskog okruženja koje potiče ili otežava profesionalni razvoj. Stoga nije čudno da je **mentorstvo** obvezno ili se preporučuje u gotovo svim odgojno-obrazovnim sustavima europskih zemalja (Europska komisija/EACEA/ Eurydice, 2018.) u procesu uvođenja učitelja u zanimanje.

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

Richter i sur. (2013.) navode kako se pristupi mentorstvu mogu podijeliti u dvije skupine vezano uz različite paradigme teorija učenja koje se nalaze u njihovoj podlozi. Jedna paradigma zasnovana je na biheviorističkim teorijama učenja te na koncepciji učenja kao akumuliranog znanja koje posreduju eksperti, dok je druga paradigma vezana uz konstruktivističke teorije učenja i prema njoj mentorirana osoba gradi svoja znanja povezujući nove sadržaje s prethodnim znanjima. Dosad provedena istraživanja o učinkovitosti mentorstva ukazuju na prednost konstruktivistički usmjerenog mentorstva (Richter i sur., 2013.).

Kako bi opisali koncepciju mentorstva koja se zasniva na konstruktivističkom pristupu učenju, brojni autori (Bradbury, 2010.; Feiman-Nemser, 1998., 2001.; Norman i Feiman-Nemser, 2005.; Schwille, 2008. i drugi) koriste termin »edukativno mentorstvo«. Ključna načela rada mentora s učiteljem pripravnikom u okviru ovog

pristupa uključuju poticanje sposobnosti propitivanja, usmjeravanje pažnje na mišljenje i razumijevanje učenika te profesionalni razgovor o problemima u praksi. Edukativno mentorstvo nadalje uključuje sustavno pružanje prilika za refleksiju o praksi (Schön, 1983.) koja pripravnicima omogućuje puno dublji uvid u svoju nastavnu praksu, nego kad o poučavanju promišljaju izvan konkretnog konteksta. Mentori koji promišljeno i planski strukturiraju prilike za učenje učitelja pripravnika puno su učinkovitiji od mentora koji svoju ulogu vide samo kao davanje savjeta i emocionalne podrške (Schwille, 2008.), a što je karakteristično za tradicionalni pristup mentorstvu. Takav pristup osigurava tek kratkoročnu pomoć učitelju pripravniku koja mu pomaže da se osjeća dobro, dok edukativno mentorstvo teži istovremeno zadovoljiti neposredne potrebe učitelja pripravnika i biti usmjereno na dugoročne ciljeve razvoja. Takav »bifokalni« način rada (Schwille, 2008.) omogućuje mentorima da reagiraju na trenutne brige i pitanja učitelja pripravnika bez da izgube iz vida dugoročne ciljeve profesionalnog razvoja učitelja pripravnika. U okviru edukativnog mentorstva, mentori koriste svoje znanje i ekspertizu da bi prepoznali smjer u kojem ide učitelj pripravnik i stvorili mogućnosti i uvjete koji podržavaju smisleno učenje učitelja pripravnika koje doprinosi učenju učenika.

Oblici edukacije mentora učitelja pripravnika

Istraživanja su pokazala da učinkoviti učitelji ne postaju uvijek učinkoviti mentori (Schwille, 2008.; Hobson, 2017.; Žižak, 2014.), već kvalitetno mentorstvo, između ostalog, uvelike ovisi o edukaciji za mentore i podršci koja im se pruža te o promoviranju kritičke refleksije o praksi poučavanja (Cameron, 2007.). Edukacija mentora navodi se kao neophodan preduvjet za uspjeh procesa uvođenja učitelja pripravnika u zanimanje 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 pripravnika o njihovom radu, kao i da im pomognu da razumiju važnost i potencijalni doprinos rasprave o obrazovnim temama s učiteljem pripravnikom (Hobson, 2017.).

Da bi mogli usmjeravati i podržavati učitelje pripravnike, mentori trebaju razviti odgovarajuće vještine koje će im omogućiti da upravljaju procesom iskustvenog učenja (Schwille, 2008.). U okviru koncepcije edukativnog mentorstva, podrazumijeva se da mentori trebaju imati bogatu bazu znanja o učenicima i o učiteljima pripravnicima te sposobnost da se snalaze u različitim kompleksnim situacijama (Bradbury, 2010.). Kako bi se to moglo postići, program pripreme mentora za edukativno mentorstvo trebao bi biti usmjeren u prvom redu na razumijevanje uloge mentora i razjašnjavanje očekivanja od mentorskog odnosa te na razvoj strategija komunikacije i poticanja refleksije (davanje povratnih informacija, razmjena iskustava, usmje-

ravanje učitelja pripravnika u refleksiji, vještine opažanja i bilježenja podataka dobivenih opažanjem).

Edukacijski programi za osposobljavanje mentora za rad s učiteljima pripravnicima za sada postoje samo u nekim odgojno obrazovnim sustavima (npr. Australia – Department of Education and Early Childhood Development, State of Victoria, 2010.; Hong Kong – Tang i Choi, 2005.; Kanada – Alberta Teachers' Association, 2003.). Svim tim programima zajedničko je upravo to da potiču razvoj vještina refleksije, ali i ostale vještine koje im omogućuju stvaranje kvalitetnog i podržavajućeg odnosa s učiteljem pripravnikom. U programima edukacije također je potrebno osigurati dugoročno praćenje i podršku profesionalnom razvoju mentora, kako profesionalnu tako i emocionalnu, pogotovo vezano uz probleme koji se mogu javiti u radu s učiteljima pripravnicima (Bradbury, 2010.) te osigurati klimu rada u kojoj refleksija i propitivanje predstavljaju normu (Langdon i Ward, 2015.). Programima edukacije mentora koji su usmjereni na integraciju teorije i prakse kod polaznika se može razviti dublje razumijevanje koncepta mentorstva te perspektive učitelja pripravnika (Tang i Choi, 2005.).

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

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

učenju koje omogućuje razmjenu iskustava. Spremnost za učenje odraslih proizlazi iz toga što im nova znanja i vještine pomažu u uspješnom suočavanju s životnim situacijama. Odrasli najučinkovitije uče kad su aktivnosti vezane uz kontekst primjene u stvarnim životnim situacijama, a najjače su motivirani intrinzičnim motivatorima kao što je to, primjerice, zadovoljstvo poslom ili kvaliteta života.

Metodska supervizija kao oblik edukacije i podrške mentorima

Jedan od mogućih oblika podrške u razvoju vještina potrebnih za uspješan rad mentora koji zadovoljava sva prethodno opisana načela je i supervizija (Vizek Vidović i Žižak, 2011.b). Naime, supervizija predstavlja specifičan oblik savjetovanja u profesionalnom kontekstu u kojem je naglasak na procesu profesionalnog rasta i razvoja supervizanta te na razvoju njegove kompetentnosti kroz reflektiranje o profesionalnim iskustvima. Konkretno, u području odgojno-obrazovnih djelatnosti, takvim oblikom rada omogućava se učitelju, odgojitelju i drugim djelatnicima u odgojno-obrazovnoj praksi da kroz integraciju praktičnih iskustava i teoretskog znanja dođu do novih osobnih i stručnih spoznaja i tako izgrađuju profesionalni identitet i kompetencije (Ajduković i Cajvert, 2004.; Kazija i Listeš, 2009.). U ovom slučaju to su profesionalna uloga i kompetencije mentora. Supervizija za mentore pokazala se učinkovitom u ojačavanju i razvoju mentorskih kompetencija u različitim područjima djelatnosti (Goodyear, Rousmaniere i Zimmerman, 2017.; Megginson i Stokes, 2004.).

U Hrvatskoj se supervizija najčešće provodi prema razvojno-integrativnom modelu (Ajduković, 2020.) kojem je cilj razvoj profesionalne kompetentnosti u podržavajućem okruženju. Sudjelovanjem u superviziji stručnjaci uz pomoć supervizora imaju priliku integrirati svoje profesionalno iskustvo s teorijskim znanjima i zahtjevima svoje profesionalne uloge, ali i sa svojim osobinama i vrijednostima. Također, supervizija podržava razjašnjavanje i analizu zadataka, funkcija i uloga (Ajduković i sur., 2018.) što je posebno relevantno u kontekstu primjene supervizije u edukaciji mentora.

Kad se radi o početnicima u nekoj profesiji, a u slučaju edukacije mentora radi se o mentorima početnicima, zbog svoje usmjerenosti na sadržaj rada prikladan je oblik supervizije koji nazivamo **metodska supervizija** (Ajduković i Cajvert, 2001.) i koji je nedavno uspješno primijenjen u sustavu socijalne skrbi u svrhu unapređenja pomoći, podrške i nadzora roditelja u zaštiti dobrobiti djece (Ajduković, 2020.; Barišić i Ajduković, 2021.). Takav oblik supervizijskog rada ima naglašenu edukativnu komponentu i uravnoteženo pokriva tri dimenzije učinkovite supervizije – pomoć oko zadataka, socijalnu i emocionalnu podršku te interpersonalnu interakciju (Snyder i Babins-Wagner, 2013.). S obzirom da zadaće mentora obuhvaćaju osobnu, so-

cijalnu i profesionalnu podršku (EK, 2010.), možemo pretpostaviti da bi upravo ovakav oblik supervizije mogao biti primjeren u svrhu edukacije i podrške mentorima učitelja pripravnika.

Dodatno, u ostvarivanju individualnog pristupa u radu s pripravnikom, mentoru može biti koristan pristup uspostavljanja **suradnog odnosa** koji je karakterističan za supervizijski rad (Čaćinović Vogrinčić, 2009.; Matić, 2011.). Svi elementi suradnog odnosa koje navode Čaćinović Vogrinčić i Mešl (2007.) osim što doprinose kvaliteti rada u supervizijskoj grupi, mogu se direktno preslikati na rad mentora s pripravnikom: dogovor o sudjelovanju, radna definicija problema i sustvaranje rješenja te osobno vođenje. Onako kako supervizor oblikuje i održava suradni odnos da bi osigurao otvoreni prostor za razgovor koji donosi promjene u radu i profesionalnom rastu supervizanta, tako i mentor treba oblikovati i održavati suradni odnos s pripravnikom. Stoga možemo pretpostaviti da bi upravo elementi suradnog odnosa mogli biti izrazito korisni u pripremi mentora za rad u skladu s načelima edukativnog mentorstva.

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

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

Stoga je cilj ovoga rada bio utvrditi mogućnost primjene supervizije u razvoju kompetencija mentora za rad s učiteljima pripravnicima te predložiti model metode supervizije za mentore učitelja pripravnika. S obzirom da su programi razvoja vještina mentora učitelja pripravnika još uvijek rijetki u svijetu, a u Hrvatskoj se

mentorima učitelja pripravnika ne nudi niti jedan, rezultati ovog istraživanja mogu poslužiti u svrhu implementacije takvog programa, ali i u svrhu ukazivanja na specifične potrebe mentora učitelja pripravnika.

METODA

Postavljeni cilj istraživanja usmjeren je na promjenu, odnosno razvoj kompetencija i osnaživanje zbog čega je odabran nacrt istraživanja koji je eksploratorne i transformacijske prirode (Robson i McCartan, 2016.). Konkretno, provedeno je akcijsko istraživanje čiji je cilj razvoj praktičnog znanja kako bi se ostvarili neki društveno vrijedni ciljevi (Reason i Bradbury, 2008.). Akcijsko istraživanje predstavlja ciklički proces koji polazi od planiranja promjene, akcije, opažanja, refleksije o procesima i posljedicama akcije i zatim ponovnog planiranja i ponavljanja ciklusa. Ovakav način provođenja istraživanja vrlo je blizak modelu iskustvenog učenja (Kolb, 1984.; Kolb, Boyatzis i Mainemelis, 2001.) koji dobro objašnjava proces učenja u superviziji (Žorga, 2009.), što je bio dodatan razlog da se primijeni u istraživanju procesa u superviziji. Također, u akcijskom istraživanju posebno je naglašena suradnja između istraživača i sudionika u istraživanju (Robson i McCartan, 2016.) te, stoga, ova vrsta nacrta omogućuje poseban doprinos unapređenju praktičnih znanja i vještina te povezivanju teorije i prakse.

Kako bi se ostvario cilj istraživanja, u prvom koraku je oblikovan model metode supervizije vodeći računa o obilježjima procesa pripravnika, kao i o potrebama mentora za podrškom i usavršavanjem u razvoju mentorskih kompetencija. U drugom koraku je taj model primijenjen u provedbi metode supervizije s jednom supervizijskom grupom za mentore pripravnika. U tom smislu, ovo istraživanje možemo smatrati studijom slučaja.

Sudionici

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

Postupak

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

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

Model metodske supervizije za mentore učitelja pripravnika

Model metodske supervizije osmišljen je tako da sadrži aktivnosti usmjerene na teme koje su se kroz istraživanja i praksu pokazale ključnima za razvoj kompetencija mentora. To su u prvom redu aktivnosti koje potiču **refleksivnost** i **iskustveno učenje** učitelja pripravnika s obzirom da se upravo refleksivnost smatra obilježjem koje najviše doprinosi profesionalnom razvoju učitelja (Korthagen, 2004.) te se vrlo često izravno povezuje s iskustvenim učenjem (npr. Vermunt, 2014.). Model edukativnog mentorstva (Feiman-Nemser, 1998., 2001.) također se temelji na facilitiranju iskustvenog učenja kroz refleksiju. Teme refleksivnosti i iskustvenog učenja stoga su od velikog značaja jer se radi o temeljnim procesima prisutnima u radu mentora s učiteljem pripravnikom. Kako je već prethodno objašnjeno, upravo iz toga proizlazi da bi supervizijski način rada mogao biti prikladan za edukaciju mentora.

Model metodske supervizije također sadrži aktivnosti usmjerene na razvoj **podržavajućeg pristupa** mentora učitelju pripravniku te **suradnog odnosa** temeljenog na **povjerenju**. Naime, kako bi učitelji pripravnici mogli učiti na temelju vlastitog iskustva, neophodne su im **povratne informacije** od mentora, a njih ih mentori trebaju dati na podržavajući način s obzirom da je upravo nedostatak podržavajućeg pristupa najčešći uzrok nekvalitetnog mentorskog rada (Hobson, 2017.). Još jedna ključna tema za rad s mentorima su **osnove savjetovanja**. Naime, mentor ima i sa-

vjetodavnu ulogu te je važno omogućiti mentorima početnicima da razviju osnovne vještine savjetovanja kako bi mogli pomoći učitelju pripravniku da što bolje razmotri problemske situacije s kojima se suočava te da pronađe moguća rješenja.

Posebnu pažnju treba posvetiti i temi **opažanja** nastavnog procesa koja je izrazito važna s obzirom da opažanje nastave nakon kojeg slijedi refleksija predstavlja sržnu aktivnost rada mentora s učiteljem pripravnikom (Hobson i sur., 2009.; Shanks i sur., 2020.). Stoga bi edukacija za mentore trebala osigurati da se mentori upoznaju s načelima i tehnikama opažanja nastave (npr. Bezinović i sur., 2012.). Nadalje, primjerenost aktivnosti koje mentor provodi s učiteljem pripravnikom ovisi o tome u kojoj fazi mentorstva se provode te je važno mentore upoznati s **fazama mentorskog rada** (npr. Clutterbuck, 2004.; Vizek Vidović i Žižak, 2011.a). Dodatno, upoznavanje mentora početnika s fazama mentorskog rada omogućuje »bifokalni« način rada (Schwille, 2008.) u kojemu se istovremeno vodi računa o proksimalnim i distalnim ciljevima mentorstva.

Kao što je ranije objašnjeno, metodska supervizija predstavlja oblik rada u kojem su prisutni elementi edukacije koji se kombiniraju s tehnikama supervizijskog rada. Metodska supervizija zbog toga ima unaprijed predviđenu opću strukturu s temama relevantnim za supervizante. Planom metodske supervizije za mentore učitelja pripravnika predviđeno je da supervizijski ciklus traje 6 ili 7 susreta u trajanju od 3 školska sata koji se održavaju svakih 3-4 tjedana. Raspored tema za rad sa supervizantima unaprijed je predviđen, pri čemu su uz svaku temu navedeni i specifični ciljevi koji se namjeravaju postići u pojedinom susretu (Tablica 1.).

Tablica 1. Predviđena struktura metodske supervizije za mentore učitelja pripravnika

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

Sadržaji putem kojih će se ostvariti navedeni ciljevi nisu unaprijed definirani. Sadržaje na poticaj supervizora donose supervizanti ili ih zajednički kreiraju u supervizijskom procesu. Međutim, s obzirom da je, kako je već ranije navedeno, supervizija fleksibilan način rada, supervizor ima slobodu prebaciti pojedine aktivnosti iz jednog susreta u drugi ili ih reorganizirati, ako utvrdi potrebu za time. Također, nije unaprijed predviđeno koliko će trajati pojedine aktivnosti, već to supervizor određuje vodeći računa o razvoju procesa grupnog rada.

Na početku svakog susreta supervizor sa supervizantima treba provjeriti imaju li neko otvoreno pitanje vezano uz rad s učiteljima pripravnicima koje bi voljeli staviti u supervizijski fokus. Ukoliko se pojavi pitanje za fokus, supervizor kroz dogovor sa supervizantima donosi odluku kad i na koji način će staviti to pitanje u fokus, uzimajući u obzir hitnost i izraženost problema koji se stavlja u fokus. Pritom je moguće staviti to pitanje u fokus odmah, kasnije tijekom istog susreta ili na nekom od budućih susreta.

REZULTATI I RASPRAVA

Da bi se provjerila mogućnost primjene metodske supervizije u razvoju kompetencija mentora, proveden je supervizijski ciklus metodske supervizije sa skupinom učitelja koji su željeli razviti i usavršiti svoje mentorske kompetencije. Nakon provedenog supervizijskog ciklusa, uslijedila je analiza tijeka provedbe pojedinih aktivnosti sa supervizantima, uradaka supervizantica koji su nastali u okviru pojedinih aktivnosti te osvrtu supervizorice na održane susrete.

Praćenjem odgovora supervizanata na refleksivna pitanja tijekom supervizijskog ciklusa može se dobiti slika razvoja njihovog pogleda na ulogu mentora te obilježja mentorskog rada pri uvođenju učitelja pripravnika u zanimanje. Mentori koji su sudjelovali u supervizijskoj skupini na početku prvog susreta kao odgovor na pitanje što im je bilo važno za njihov profesionalni razvoj kako bi od učitelja pripravnika došli do kompetentnog učitelja naveli su da je to držanje pravila, savjeti kolega vršnjaka, razmjena iskustava, podrška kolega iz zbornice te podrška mentora koji je na raspolaganju i ima odgovore. Ovi odgovori upućuju da je početna koncepcija mentora o potrebama učitelja pripravnika bila sveobuhvatna jer uključuje i profesionalnu i socijalnu i osobnu podršku (EK, 2010.), no istovremeno predstavlja koncepciju koja se više može vezati u tradicionalno nego edukativno mentorstvo (Bradbury, 2010.). Međutim, kroz rad u supervizijskoj grupi došlo je do promjena u koncepciji supervizantica o ciljevima i tijeku procesa pripravnništva, odnosno one su tijekom supervizijskog ciklusa svoju koncepciju pripravnništva dopunjavale i doradivale te je ona naposljetku odražavala **pristup edukativnog mentorstva**. Primjerice, već u drugom dijelu prvog susreta, supervizanti prepoznaju da tijekom pripravnništva učitelji trebaju razviti sigurnost u radu, moći prilagoditi razinu poučavanja, znati se

prilagoditi izvanrednim situacijama, upoznati organizaciju škole i kolektiv te da je u tom procesu važno da mentor učitelju pripravniku pruži kvalitetne povratne informacije, pomoć kod upoznavanja s kolektivom/ školom te podršku (posebno kod nepredviđenih situacija).

Na drugom susretu, supervizanti su počeli povezivati zadaće mentora s **fazama razvoja mentorskog odnosa** (Vizek Vidović i Žižak, 2011.a) te postavili radni model procesa pripravnštva koji se sastoji od organizacijskog okvira rada i relevantnih sadržaja koji su raspoređeni kroz faze procesa pripravnštva, da bi na trećem susretu supervizantice dodatno reflektirale o ovom modelu i povezivale pojedine dijelove modela sa svojim iskustvima i promišljanjima. Nakon refleksije koja je uslijedila na trećem susretu, cjeloviti pogled na proces pripravnštva nije bio u fokusu sve do posljednjeg susreta i aktivnosti izrade »podsjetnika za mentorstvo« putem koje su supervizantice trebale integritati stečene spoznaje. Iako njihov podsjetnik za mentorstvo nije bio toliko detaljno razrađen kao radni model procesa pripravnštva, iz njega se iščitava da mentori sada imaju dublje razumijevanje svrhe pojedinih faza rada te da imaju jasniju sliku uloge mentora u poticanju profesionalnog razvoja učitelja pripravnika. Kroz refleksiju koja je potom uslijedila, supervizantice su naglasile važnost poznavanja strukture i načela mentorskog rada te dale poseban naglasak dvjema velikim temama relevantnim za kvalitetan mentorski rad, a to su vještine opažanja te uspostavljanja kvalitetnog mentorskog odnosa.

Tema **opažanja nastavnog procesa** tijekom provedbe supervizijskog ciklusa prepoznata je kao jedna od ključnih tema te je edukativni dio trećeg susreta bio usmjeren upravo na načela opažanja nastavnog procesa (Bezinović, Marušić i Ristić Dedić, 2012.). Ova su načela svi supervizanti iskušali u praktičnoj primjeni prilikom opažanja nastave učitelja pripravnika ili drugih kolega te su im ta iskustva bila su osnova za daljnju refleksiju na petom i, posljednjem, šestom susretu. Nakon provedene refleksije o iskustvima opažanja nastavnog procesa u kojem su supervizantice uz podršku supervizorice svoja zapažanja povezivale s načelima opažanja nastavnog procesa, supervizantice su došle do smjernica za buduća opažanja nastave. Time je pri radu na razvoju vještina opažanja u potpunosti zaokružen ciklus iskustvenog učenja (Kolb, 1984.) koji kreće od praktičnog iskustva preko reflektivnog opažanja i apstraktne konceptualizacije do novog plana aktivnosti. Na završnom susretu, u okviru evaluacije, supervizantice su baš ovu temu istaknule kao izrazito važnu uz prijedlog da se poveća dio metodске supervizije usmjeren na opažanje.

Uspostavljanje kvalitetnog mentorskog odnosa u prvom redu je vezano uz uspostavljanje suradnog odnosa, ali uključuje i druge interpersonalne vještine (npr. aktivno slušanje, davanje povratnih informacija, savjetovanje). Rad na temi suradnog odnosa započeo je na drugom susretu definiranjem elemenata suradnog odnosa koji su s praktičnim iskustvima povezana kroz refleksiju o slučaju koji je bio u supervizijskom fokusu na trećem susretu. Cijeli četvrti susret bio je posvećen aktivnostima vezanim uz razvoj komunikacijskih vještina (uključujući i davanje povratnih

informacija), dok je primjena osnovnih vještina savjetovanja pri ojačavanju strategija suočavanja sa stresnim događajima odrađena kroz fokus petog susreta. Iako su u aktivnostima usmjerenim na razvoj interpersonalnih vještina supervizantice vrlo spremno sudjelovale i procijenile ih korisnima, ostalo im je u određenoj mjeri nejasno kad i kako se koja od tih vještina primjenjuje u radu s učiteljem pripravnikom. Možemo zaključiti da je supervizijski ciklus trebao obuhvaćati više iskustvenog učenja kroz refleksiju o konkretnim situacijama mentorskog rada, odnosno da je trebalo biti više stavljanja iskustava rada s učiteljima pripravnicima u supervizijski fokus. S tim možemo povezati još jedno zapažanje koje su supervizantice dale na završnom susretu, a to je da im se čini najbolje da u metodu superviziju budu uključeni mentori tijekom njihovog rada s učiteljem pripravnikom. U ovoj grupi to nije bio slučaj jer su samo dvije supervizantice tijekom sudjelovanja u grupi radile s učiteljima pripravnicima te iz toga vjerojatno proizlazi mali broj pitanja vezanih uz učitelje pripravnike koji su bili u fokusu rada tijekom supervizijskog ciklusa.

Za opis rezultata provedenog ciklusa metode supervizije posebno su značajna iskustva sa šestog, završnog supervizijskog susreta s obzirom da je cilj završnog susreta bio objediniti sva dosadašnja iskustva i spoznaje. U svom su osvrtu supervizantice vrlo korisnom procijenile dobivenu strukturu rada mentora s učiteljem pripravnikom te su zaključile kako bi bilo korisno da svi mentori, barem na razini informacija, budu upoznati s očekivanom strukturom i oblikom rada mentora s učiteljem pripravnikom. Sve teme koje su bile dio programa metode supervizije smatraju korisnim i relevantnim za rad s učiteljem pripravnikom, iako smatraju da za pojedine elemente treba procijeniti kad ih je primjereno koristiti (npr. aktivno slušanje). Naglasile su kako bi više pažnje trebalo posvetiti temi opažanja nastave i temeljitije napraviti edukativni dio te detaljnije analizirati iskustva s opažanja nastave. Jedna od supervizantica dosad nije imala iskustvo mentorstva i ona je navela da se sada osjeća spremnom za takvu zadaću u smislu jasnih očekivanja kako proces rada s učiteljem pripravnikom treba izgledati, ali da bi joj trebala podrška kada bi krenula u proces mentorstva učitelja pripravnika. Sve supervizantice smatraju da bi bilo dobro da edukacija za mentore bude u malim grupama kao što je bila njihova, jer u većim grupama nije moguće uspostaviti tu razinu otvorenosti i povjerenja. Smatraju da bi bilo idealno da se u ovakav oblik edukacije i podrške uključe mentori nakon što dobiju prvo mentorsko zaduženje te da nema osobitog smisla da se učitelji/nastavnici unaprijed educiraju za mentore.

U refleksijama koje je supervizorica bilježila nakon susreta dominira pitanje uravnoteženosti edukativnog i supervizijskog dijela metode supervizije. Ovo se pitanje provlači na razini programa i razini načina rada na pojedinom susretu. Na razini programa postavlja se pitanje bi li bilo dobro da edukacija za mentore u svom prvom dijelu bude radioničkog tipa u većim grupama da bi mentori stekli početna znanja o mentorskom procesu i procesu uvođenja učitelja pripravnika u zanimanje, a da drugi dio edukacije bude organiziran kroz supervizijski rad u malim grupama.

Na razini pojedinog susreta radi se o balansiranju polariteta konkretno-apstraktno i refleksija-akcija u okviru procesa iskustvenog učenja (Kolb, 1984.) pri čemu je vještina supervizora da usmjerava proces tako da se postigne ravnoteža.

Razmišljajući o daljnjoj implementaciji metode supervizije, supervizorici se nametnulo pitanje sastava supervizijske grupe i njegovog utjecaja na kvalitetu rada. Naime, u opisanom slučaju primjene metode supervizije ispostavilo se da samo supervizanti s iskustvom rada s pripravnicima donose dovoljno relevantnog sadržaja u superviziju. Dodatno, za ostvarivanje nekih predviđenih ciljeva supervizijskih susreta nije dovoljno samo prethodno iskustvo mentora, već je važno da upravo u tom trenutku budu uključeni u rad s pripravnikom. Također, mentori koji sudjeluju u supervizijskoj grupi mogu biti učitelji različitih struka, različitog radnog staža i različite vrste radnog iskustva što sve može utjecati i na njihova očekivanja i na njihove potrebe. Dodatno, postoji mogućnost da se neki mentori u metodu superviziju ne uključe u potpunosti dobrovoljno, već zbog nekih vanjskih pritisaka ili koristi. Zbog toga je važno da program metode supervizije bude dovoljno fleksibilan kako bi supervizor imao prostora pobrinuti se da se u što većoj mjeri uvažavaju sve različitosti.

ZAKLJUČAK

Na temelju provedenog akcijskog istraživanja, možemo zaključiti da predloženi model metode supervizije za mentora učitelja pripravnika doprinosi razvoju kompetencija mentora neophodnih za uspješan mentorski rad. Odabrane teme susreta u okviru metode supervizije pokazale su se vrlo prikladnim u smislu da su bile usklađene sa zapažanjima i potrebama koje su mentori dali na početku supervizijskog ciklusa te da su omogućile rad na razvoju relevantnih kompetencija kroz sudjelovanje u supervizijskom procesu. Kako se može vidjeti iz opisa provedbe metode supervizije, teorijski koncepti uključeni u program metode supervizije (npr. iskustveno učenje, suradni odnos) vrlo su se lako mogli povezivati s različitim zapažanjima, mišljenjima i zaključcima koje su supervizanti iskazivali tijekom rada u supervizijskoj grupi i pomogli su im u razvoju vlastitog pristupa mentorskom radu s učiteljima pripravnicima.

Iako su kroz sudjelovanje u metodi superviziji supervizanti uspjeli razviti koherentan model mentorskog rada pri uvođenju učitelja pripravnika u zanimanje, iskustva supervizantica i supervizorice ukazuju i na određene dvojbe i nedostatke koje bi trebalo razjasniti i otkloniti u nastavku razvoja modela pri čemu bi osobito dobrodošla bila temeljita evaluacija modela s različitim skupinama mentora početnika. Edukativni dio metode supervizije sadrži primjerene teme koje su i sami sudionici supervizijske grupe prepoznali kao ključne, ali supervizantima kroz sudjelovanje u metodi superviziji nije u jednakoj mjeri bio omogućen razvoj svih mentorskih kompetencija. Najveći pomak napravljen u razvoju pristupa mentorstvu u skladu s

modelom edukativnog mentorstva te uz strukturu rada s učiteljem pripravnikom, dok nije bilo dovoljno aktivnosti usmjerenih na opažanje nastave te na praktičnu primjenu interpersonalnih vještina u oblikovanju suradnog odnosa s pripravnikom. Pogotovo bi bilo korisno dodati temu davanja povratnih informacija nakon opažanja nastave te staviti iskustva mentora s davanjem povratnih informacija u supervizijski fokus. Nadalje, da bi tijekom supervizijskog ciklusa bilo dovoljno supervizijskih fokusa da se osigura razvoj interpersonalnih vještina, trebalo bi osigurati da svi supervizanti tijekom sudjelovanja u metodičkoj superviziji budu u mentorskom odnosu s učiteljem pripravnikom. Također, moguće je uvesti obvezu da tijekom supervizijskog ciklusa svaki supervizant ima obvezu jedno svoje profesionalno pitanje staviti u supervizijski fokus. Kako nam rezultati ovog istraživanja ukazuju, supervizijski način rada posebno je primjeren za poticanje razvoja mentorskih kompetencija zbog zasnovanosti na načelima iskustvenog učenja, refleksivne prakse i podržavajućeg odnosa te veće fleksibilnosti pristupa u odnosu na druge oblike edukacije, a što je sve izrazito važno za učinkovito obrazovanje odraslih (Knowles i sur., 2015.).

LITERATURA

1. Adey, P., Hewitt, G., Hewitt, J. & Landau, N. (2004). *The professional development of teachers: Practice and theory*. Dordrecht: Kluwer Academic.
2. Ajduković, M. (2020). Edukacija iz metode supervizije u zaštiti dobrobiti djece za licencirane supervizore. *Ljetopis socijalnog rada*, 27 (1), 195–200, <https://doi.org/10.3935/ljsr.v27i3.404>
3. Ajduković, M. & Cajvert, Lj. (2001). Supervizija psihosocijalnog rada kao specifični oblik profesionalnog razvoja stručnjaka u sustavu socijalne skrbi. *Ljetopis socijalnog rada*, 8 (2), 195–214.
4. Ajduković, M. & Cajvert, Lj. (2004). Supervizija u psihosocijalnom radu. U: Ajduković, M. & Cajvert, Lj. (ur.), *Supervizija u psihosocijalnom radu*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć, 13–38.
5. Ajduković, M., Cajvert, Lj., Judy, M., Knopf, W., Kuhn, H., Madai, K. & Voogd, M. (2018). ECVision: Europski pojmovnik supervizije i *coaching*. U: Ajduković, M. (ur.), *Supervizija i coaching u Europi: Koncepti i kompetencije*. Zagreb: Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Studijski centar socijalnog rada, Zavod za socijalni rad & Hrvatsko društvo za superviziju i organizacijski razvoj, 15–47.
6. Alberta Teachers' Association (2003). *Mentoring beginning teachers, program handbook*. Edmonton, AB: Alberta Teachers' Association.
7. Barišić, A. & Ajduković, M. (2021). Doživljaj djelatnosti sudjelovanja u metodičkoj superviziji voditelja mjere stručne pomoći roditeljima u ostvarivanju skrbi o djetetu. *Ljetopis socijalnog rada*, 28 (3), 523–553, <https://doi.org/10.3935/ljsr.v28i3.435>

8. Bezinović, P., Marušić, I. & Ristić Dedić, Z. (2012). *Opažanje i unapređivanje školske nastave*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje i Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
9. 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>
10. Cameron, M. (2007). *Learning to teach: A literature review of induction theory and practice*. Preuzeto s: <https://teachingcouncil.nz/assets/Files/Research-archive/Learning-to-Teach-A-Literature-Review.pdf> (21.5.2019.)
11. Clutterbuck, D. (2004). Mentor competences: A field perspective. In: Clutterbuck, D. & Lane, G. (eds.), *The situational mentor: An international review of competencies and capabilities in mentoring*. Burlington: Gower Publishing Limited, 42–56.
12. Čačinović Vogrinčić, G. (2009). Supervizija u socijalnom radu: Su-stvaranje supervizije kroz suradni odnos. U: Ajduković, M. (ur.), *Refleksije o superviziji*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć, 91–100 .
13. Čačinović Vogrinčić, G. & Mešl, N. (2007). Uspostavljanje suradnog odnosa u socijalnom radu. U: Čačinović Vogrinčić, G., Kobal, L., Mešl, N. & Možina, M. (ur.), *Uspostavljanje suradnog odnosa i osobnog kontakta u socijalnom radu*. Zagreb: Biblioteka socijalnog rada, 3–51.
14. 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/learnngteacherm.pdf>. (21.05.2019.)
15. 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 (20.10.2021.)
16. Europska komisija/EACEA/Eurydice (2018). *Nastavnička karijera u Europi: Pristup, napredovanje i potpora*. Luksemburg: Ured za publikacije Europske unije. Preuzeto s: <https://op.europa.eu/s/oLHJ>. (10.2.2021.)
17. Feiman-Nemser, S. (1998). Teachers as teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 21 (1), 63–74, <https://doi.org/10.1080/0261976980210107>
18. 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>
19. Goodyear, R., Rousmaniere, T. & Zimmerman, J. (2017). Supervision of mentoring. In: Clutterbuck, D.A., Kochan, F. K., Lunsford, L., Dominguez, N. & Haddock-Millar, J. (eds.), *The SAGE Handbook of mentoring*. London: SAGE Publications, 261–273.

20. Hobson, A. J. (2017). The Terrors of cudgementoring and the case for ONSIDE mentoring for early Career teachers. In: Clutterbuck, D. A., Kochan, F. K., Lunsford, L., Dominguez, N. & Haddock-Millar, J. (eds.), *The SAGE handbook of mentoring*. London: SAGE Publications, 335–357 .
21. Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & 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>
22. Kazija, M. & Listeš, S. (2009). *Integrativna supervizija u odgoju i obrazovanju*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
23. Knowles, M. S., Holton, E. F. & Swanson, R. A. (2015). *The Adult learner. The definitive classic in adult education and human resource development*. Oxon: Routledge.
24. Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River: Pearson.
25. Kolb, D. A., Boyatzis, R. & Mainemelis, C. (2001). Experiential learning theory: Previous research and new directions. In: Sternberg, R. & Zhang, L. (eds.), *Perspectives on cognitive learning, and thinking styles*. MahwahJ: Erlbaum, 228–247.
26. Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20 (1), 77–97, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
27. Langdon, F. & Ward, L. (2015). Educative mentoring: A way forward. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 4 (4), 240–254, <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2015-0006>
28. Matić, V. (2011). Razvoj odnosa u superviziji psihosocijalnog rada. *Ljetopis socijalnog rada*, 18 (2), 217–224.
29. Megginson, D. & Stokes, P. (2004). Development and supervision for mentors. In: D. Clutterbuck, D. & Lane, G. (eds.), *The situational mentor: An international review of competences and capabilities in mentoring*. Burlington: Gower, 94–107 .
30. Norman, P. J. & 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>
31. Reason, P. & Bradbury, H. (2008). Introduction. In: Reason, P. & Bradbury, H. (eds.), *The Sage handbook of action research: Participative inquiry and practice*. London: Sage, 5–10.
32. Richter, D., Kunter, M., Klusman, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2014). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. In: Krolak-Schwerdt, S. Glock, S. & Böhmer, M. (eds.), *Teachers' professional development: Assessment, training, and learning*. Rotterdam: Sense Publishers, 97–121.

33. Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y. & 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>
34. Robson, C. & McCartan, K. (2016). *Real world research – A Resource for users of social research aethods in applied settings*. Chichester: John Wiley & Sons.
35. Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
36. Schwille, S. A. (2008). The professional practice of mentoring. *American Journal of Education*, 115, 139–167, <https://doi.org/10.1086/590678>
37. Shanks, R. Tonna, M. A., Frede, K., Paaske, K. A., Robson, D. & Bjerkholt, E. (2020). A comparative study of mentoring for new teachers. *Professional Development in Education*, 48 (5), 751–765 <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1744684>
38. Snyder, L. J. & Babins-Wagner, R. (2013). *Supervisory training in child welfare: A quest for effectiveness*. Alberta Centre for Child, Family and Community Research.
39. 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>
40. Tang, S. Y. F. & 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>
41. Vermunt, J. D. (2014). Teacher learning and professional development. In: Krolak-Schwerdt, S. Glock, S. & M. Böhmer, M. (eds.), *Teachers' professional development: Assessment, training, and learning*. Rotterdam: Sense Publishers, 79–95.
42. Vizek Vidović, V. & Žižak, A. (2011a). Uloga mentora u profesionalnom razvoju učitelja. U: Vizek Vidović, V. (ur.), *Učitelji i njihovi mentori*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja, 97–151.
43. Vizek Vidović, V. & Žižak, A. (2011b). Podrška mentorima u radu i profesionalnom razvoju. U: Vizek Vidović, V. (ur.), *Učitelji i njihovi mentori*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja, 195–244.
44. Žižak, A. (2014). Izazovi mentorstva kvalitativnih istraživanja. *Ljetopis socijalnog rada*, 21 (3), 367–392, <https://doi.org/10.3935/ljsr.v21i3.6>
45. Žorga, S. (2009). Specifičnost procesa učenja u superviziji. U: Ajduković, M. (ur.), *Refleksije o superviziji: Međunarodna perspektiva*. Zagreb: Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu: Studijski centar socijalnog rada, Zavod za socijalni rad i Društvo za psihološku pomoć, 7–39.

Daria Rovan

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

ABSTRACT

The induction phase plays a key role in shaping the professional identity of the teacher, so it is important that the beginning teacher has good mentoring support. Method-oriented supervision can be useful for the development of mentoring skills because it enables mentors to build their competencies through the integration of their practical experience and theoretical knowledge. Therefore, the aim of this research was to explore the possibility of applying supervision in the development of competencies of beginning teachers' mentors and to develop a model of method-oriented supervision. Proposed model was organized around the following topics: roles and responsibilities of mentors and beginning teachers, induction process, working alliance, experiential learning, communication skills and counselling skills. This model was applied with a supervision group consisting of five beginning teachers' mentors. Based on the activity of supervisees during the process of method-oriented supervision and the reflections of the supervisor, it can be concluded that beginner teachers' mentors developed educational mentoring approach. They also improved their observational skills and skills needed for establishing a working alliance. It can be concluded that the proposed model of method-oriented supervision has proven to be useful for the development of the competencies of the beginning teachers' mentors.

Key words: *method-oriented supervision; experiential learning; mentorship; beginning teachers; professional development.*



*Međunarodna licenca / International License:
Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0.*