

Mentorstvo i profesionalni razvoj: nalazi istraživanja iz perspektive odgajatelja mentora i odgajatelja pripravnika

Ujčić, Gabriella

Master's thesis / Diplomski rad

2019

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Teacher Education in Rijeka / Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet u Rijeci**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:189:559736>

Rights / Prava: [Attribution 4.0 International](#) / [Imenovanje 4.0 međunarodna](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-09-27**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Teacher Education - FTERI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Gabriella Ujčić

**Mentorstvo i profesionalni razvoj: nalazi istraživanja iz perspektive odgajatelja mentora
i odgajatelja pripravnika**

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2019.

SVEUČILIŠTE U RIJECI

UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Diplomski studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

**Mentorstvo i profesionalni razvoj: nalazi istraživanja iz perspektive odgajatelja mentora
i odgajatelja pripravnika**

DIPLOMSKI RAD

Predmet: Kontinuirano profesionalno obrazovanje

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Renata Čepić

Student: Gabriella Ujčić

Matični broj: 0009067223

Modul: Suvremeni odgajatelj

U Rijeci, siječanj 2019.

ZAHVALA

- *mojoj mentorici, izv. prof. dr. sc. Renati Čepić, na uloženom trudu, vremenu, strpljenju, pomoći i podršci*
- *mojim roditeljima, Majdi i Sergiu, na ljubavi, pomoći, podršci i ohrabrivanju*
- *mojoj braći, Paolu i Massimu, te Aleksandri što su trpjeli moje mušice*
- *mojoj prijateljici i kolegici, Darii, na profesionalnim savjetima, usmjeravanju i aktivnom slušanju*
- *Lilii, najboljoj odgajateljici mentorici*
- *ostalim prijateljima koji su bili tu za mene i bodrili me*
- *Teddyju, Tii, Marti i Sivi ☺*

Posvećeno

MAMI i TATI, mojim prvim mentorima ♥

Izjava o akademskoj čestitosti

„Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da sam diplomski rad izradila samostalno, uz preporuke i savjetovanje s mentorom. U izradi rada pridržavala sam se Uputa za izradu diplomskog rada i poštivala odredbe Etičkog kodeksa za studente/studentice Sveučilišta u Rijeci o akademskom poštenju.“

Gabriella Ujčić

SAŽETAK

Cilj ovog diplomskog rada bio je istražiti kako odgajatelji mentori te odgajatelji pripravnici vide bitne aspekte mentorskoga procesa tijekom pripravničkoga staža u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje kako bi pridonijeli boljem razumijevanju ove tematike kao iznimno važne faze njihovog profesionalnoga razvoja. Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku od dvanaest odgajateljica mentorica i šesnaest odgajatelja pripravnika iz ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koje su bile studentice diplomskog studija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u akademskoj godini 2017/2018. Za potrebe ovoga istraživanja pripremljen je protokol sastavljen od otvorenih pitanja na koja su sudionici istraživanja odgovarali pisanim putem. Rezultati provedene kvalitativne analize pokazuju kako odgajateljice mentorice i odgajatelji pripravnici imaju slična, ali i različita gledišta na aspekte mentorskog procesa. Pokazalo se kako je mentorstvo vrlo zahtjevan odnos između odgajatelja mentora i odgajatelja pripravnika te podrazumijeva profesionalnu i osobnu uključenost kako bi se ostvarile temeljne profesionalne zadaće koje će osposobiti odgajatelja pripravnika za budući posao. Rezultati ukazuju na nužnost unaprjeđenja mentorstva i pripravništva u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Ključne riječi: *odgajatelji mentori, odgajatelji pripravnici, mentorstvo, pripravništvo, profesionalni razvoj, ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*

SUMMARY

The aim of this graduate thesis was to investigate how mentor kindergarten teachers and mentee kindergarten teachers see important aspects of the mentoring process during internships in institutions of early childhood and preschool education to contribute to a better understanding of this topic as an extremely important stage in their professional development. The research was conducted on a suitable sample of twelve mentor kindergarten teachers and sixteen mentee kindergarten teachers from institutions of early childhood and preschool education, who were students of graduate study of early childhood and preschool education in the academic year 2017/2018. For the purpose of this research, a protocol was prepared consisting of open questions to which the research participants responded in writing. The results of the qualitative analysis show how that mentor kindergarten teachers and mentee kindergarten teachers have similar, but different views on aspects of the mentoring process. Mentoring was a highly demanding relationship between mentor kindergarten teacher and mentee kindergarten teacher and implied professional and personal involvement in order to achieve the basic professional tasks that would enable mentee kindergarten teacher to work for the future job. The results indicate the necessity of improving mentoring and internships in institutions of early childhood and preschool education.

Key words: *mentor kindergarten teachers, mentee kindergarten teachers, mentoring, internship, professional development, institutions of early childhood and preschool education*

SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
2. PROFESIONALNI RAZVOJ ODGAJATELJA.....	3
2.1. Modeli profesionalnog razvoja.....	4
2.1.1. Hubermanov model razvoja karijere.....	4
2.1.2. Berlinerov model razvoja ekspernosti.....	5
2.1.3. Model profesionalnog razvoja prema ISSA-inoj definiciji kvalitetne pedagoške prakse.....	6
2.2. Stručno usavršavanje odgajatelja.....	6
2.3. Refleksivna praksa odgajatelja.....	9
3. MENTORSTVO.....	10
3.1. Definiranje mentorstva.....	10
3.2. Mentorstvo u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju – zakonski dokument u Republici Hrvatskoj.....	11
3.3. Osobine mentora.....	12
3.4. Uloge mentora.....	13
3.5. Tipovi mentorstva.....	15
3.6. Faze mentorstva.....	16
3.7. Funkcije mentorstva.....	17
3.8. Izazovi mentorstva.....	19
4. PRIPRAVNIŠTVO.....	20
4.1. Svrha pripravničkog staža.....	20
4.2. Pripravništvo u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju – zakonski dokument u Republici Hrvatskoj.....	21
4.3. Faze pripravništva.....	22
4.4. Osobine pripravnika.....	23
5. PREGLED DOSADAŠNJIH ISTRAŽIVANJA.....	24
6. SVRHA, CILJ RADA I ISTRAŽIVAČKA PITANJA.....	35
6.1. Svrha rada.....	35
6.2. Cilj rada.....	35
6.3. Istraživačka pitanja.....	35
7. METODOLOGIJA RADA.....	36
7.1. Uzorak istraživanja.....	36
7.2. Metode prikupljanja podataka (metode i tehnike).....	39

7.3. Metode analize podataka	40
8. REZULTATI ISTRAŽIVANJA	42
8.1. Odgajateljice mentorice	42
8.1.1. Programi stručnog usavršavanja	42
8.1.2. Podrška ustanove	44
8.1.3. Pogled na mentorstvo	45
8.1.4. Preporuke	51
8.2. Odgajatelji pripravnici	52
8.2.1. Programi stručnog usavršavanja	52
8.2.2. Podrška ustanove	54
8.2.3. Pogled na pripravništvo	55
8.2.4. Pogled na mentorstvo	56
8.2.5. Preporuke	60
9. RASPRAVA	62
10. ZAKLJUČAK	67
11. LITERATURA	69
12. PRILOZI	75

1. UVOD

Odgajatelj je profesionalna i stručna osoba koja posjeduje niz profesionalnih kompetencija, odnosno, objedinjenu kombinaciju teorijskih spoznaja, sposobnosti koje primjenjuje u praksi te suživot, međusobno poštovanje i prihvaćanje s ostalim profesionalcima u ustanovi (Rangelov Jusović i Vizek Vidović, 2013, prema Fatović, 2016). Kako bi pridonosili razvoju ustanove, potrebno je da svoje profesionalne kompetencije unaprjeđuju kroz profesionalni razvoj i stručna usavršavanja koja bi trebala pratiti koncept cjeloživotnog učenja, to jest, biti „u skladu s potrebama i promjenama društva“ (Tischler, 2007:293), ali i s vlastitom, intrinzičnom željom i motivacijom za daljnjim znanjem kojoj doprinosi i okruženje (Vizek Vidović, 2011).

Sukladno navedenim, neki odgajatelji žele svoje sposobnosti prenijeti na kolege, posebno na one koji tek ulaze u odgajateljsku profesiju te se nerijetko odlučuju na zvanje mentora. Mentori su osobe s visokom razinom profesionalnih znanja, oni su eksperti u svom poslu te imaju ključnu ulogu u osposobljavanju pripravnika za budući posao u struci što za sobom provlači mnoge izazove budući da s njima grade istovremeno i profesionalni, ali i odnos koji zahtijeva osobnu uključenost. Nadalje, biti mentor zahtijeva održavanje svoje uloge kroz daljnji profesionalni razvoj koji je pod utjecajem (...) mentorove osobne povijesti, razumijevanja učenja i osobnog razumijevanja supervizije“ (Kupila, Ukkonen-Mikkola i Rantala, 2017:39).

Rad je strukturiran u devet glavnih dijelova. U drugom dijelu nakon Uvoda govori se o važnosti stručnih usavršavanja za odgajatelje i provedbe refleksivne prakse u dječjem vrtiću koje doprinose profesionalnom razvoju odgajatelja. Treći dio rada odnosi se na mentorstvo te se daje cjelokupni prikaz od definicije do izazova koje prate mentorski proces. U četvrtom se dijelu rad usmjerava na pripravnništvo, faze i osobine pripravnika te na temeljni zakonski dokument. U petom se dijelu daje pregled dosadašnjih istraživanja koja se odnose na razmatranu problematiku. Šesti, sedmi, osmi i deveti dio odnose se na istraživanje koje uključuje dijelove povezane s metodologijom istraživanja te dobivenim rezultatima i raspravom. U desetom su dijelu izneseni zaključci te su u sklopu dobivenih nalaza izložene ključne komponente i preporuke za daljnja istraživanja.

Brojni su autori definirali proces mentorstva te su ponudili različit prikaz osobina, uloga, tipova, faza, funkcija i izazova mentorstva kao i opis pripravnništva. Cilj je ovoga diplomskoga

rada dati prikaz navedenih aspekata, a ujedno će se prikazati rezultati provedenoga kvalitativnog istraživanja koje je provedeno na odgajateljima mentorima i odgajateljima pripravnicima iz ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

2. PROFESIONALNI RAZVOJ ODGAJATELJA

„Profesionalni razvoj [je] svojevrsno cjeloživotno učenje za poučavanje cjeloživotnom učenju“ (Tischler, 2007:295)

Nastavnik¹ je stručna osoba koja mora posjedovati širok spektar kompetencija kao što su teorijska i praktična znanja te komunikacijske vještine, vještine rada u timu kao i vještine (samo)refleksije koje stječe kroz inicijalno obrazovanje, a sam se proces nastavlja kroz stručna usavršavanja i vlastitu inicijativu (Vizek Vidović, 2011; Fatović, 2016). „Profesionalni razvoj odgojitelja dio je oblikovanja kurikula ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja i u velikoj se mjeri odražava na cjelokupan kontekst u kojemu se kurikulum konstruira, oblikuje i živi“ (Fatović, 2016:623). Warren i Ramminger (2016:2) navode kako kvalitetni profesionalni razvoj treba biti „namjeren, neprekidan, dosljedan, suradnički, relevantan [te] responsivan“ kako bi se zadovoljila potreba za kontinuiranim učenjem, suradnjom te ishodima i ciljevima odgoja i obrazovanja koje rezultiraju adekvatnim karijernim napretkom odgajatelja i razvojem djeteta. Kako bi se osigurala kvaliteta u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te cjelokupni razvoj djece, nužno je da odgajatelji razvijaju svoje kompetencije što ponekad može biti izazovan proces budući da ulaganje u daljnji profesionalan razvoj odgajatelja može dovesti do većih troškova te se time riskira adekvatan razvoj djece i navedenog područja (OECD, 2011).

Ustanova ima važnu ulogu u pogledu profesionalnog razvoja učitelja budući da nastoji osigurati klimu koja će podržavati potrebe učitelja za daljnjim profesionalnim rastom (Čepić, Kalin i Šteh, 2017). Tako bi, primjerice, „članovi stručnog tima [trebali] stvarati poticajno okruženje među učiteljima (...), ukazujući na pogreške, ali i poticati [učitelje] da ih samostalno uvide i isprave“ (Vujičić, 2007:97). Osim članova stručnog tima, veliku ulogu ima i ravnatelj ustanove kojega se promatra „kao začetnika povezivanja kulture kolegijalnosti i kvalitetnih programa stručnog usavršavanja“ (Vujičić, 2011:46).

Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj odgajatelja pogoduje kulturi ustanove koja se time mijenja, poboljšava i razvija (Vujičić i Čamber Tambolaš, 2017a; Vujičić i Čamber Tambolaš, 2017b), a kultura ustanove se „prepoznaje (...) po međusobnim odnosima ljudi, njihovom zajedničkom radu, upravljanju ustanovom, organizacijskom i fizičkom okruženju te

¹ termini "nastavnici" i "učitelji" koriste se kao oznaka za osobu koja obavlja odgojno-obrazovni rad u osnovnim školama, srednjim školama i visokoobrazovnim institucijama te će se spominjati u daljnjem tekstu osim kada bude istaknut termin "odgajatelj" koji će se koristiti kao oznaka za osobu koja obavlja odgojno-obrazovni rad u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

stupnju usmjerenosti na kontinuirano učenje i istraživanje odgojno-obrazovne prakse u svrhu njezina unaprjeđenja“ (Vujičić, 2011:37).

2.1. Modeli profesionalnog razvoja

Modeli profesionalnog razvoja odgojno-obrazovnih djelatnika korisni su jer se putem njih definiraju kompetencije koje obuhvaćaju svaku fazu u njihovoj karijeri i to „od stjecanja diplome, uvođenja u zvanje i licenciranja do kontinuiranog profesionalnog razvoja te napredovanja u položajna zvanja mentora i savjetnika“ (Fatović, 2016:631).

U sljedećim potpoglavljima prikazat će se tri najčešća modela profesionalnog razvoja koji opisuju faze kroz koje prolaze odgojno-obrazovni djelatnici u svom profesionalnom radu i karijeri.

2.1.1. Hubermanov model razvoja karijere

Huberman temelji svoj model razvoja karijere na kvalitativnom istraživanju koje je proveo na 160 nastavnika iz švicarskih osnovnih i srednjih škola kako bi utvrdio linalne faze u profesionalnom razvoju nastavnika. Utvrdio je da postoji ukupno pet faza razvoja karijere kroz koje prolaze učitelji. Prva faza, faza preživljavanja ili otkrivanja, najčešće traje tri godine te je okarakterizirana traženjem idealnog rješenja kroz metodu učenja na vlastitim greškama. Naime, faza ukazuje na osobu koja je tek integrirana u praksu te se teže snalazi u novim situacijama što može dovesti do negativnih osjećaja kod mlade osobe. Procjenjuje se kako „im teško pada nošenje s problemima ponašanja i vođenja razreda“ (Vizek Vidović, 2011:42). Druga faza, faza stabilizacije, traje četiri do najviše osam godina. U navedenoj fazi, učitelji stječu više sigurnosti i samostalnosti u izvedbi odgojno-obrazovnog rada kao i u ustanovi u kojoj rade. To se ponajviše osjeti u radu s učenicima na koje se više obraća pažnja. Treća faza, faza sazrijevanja, traje od sedme do osamnaeste godine zaposlenja te se mogu odvijati dva scenarija. Prvi scenarij, harmonija, navodi učitelje na eksperimentiranje u svom odgojno-obrazovnom radu prilikom čega "učitelji šire svoje nastavničke kompetencije i unose inovacije u svoj rad, te angažiranost koja se odnosi na veću posvećenosti radu za školsku zajednicu (...)“. Takvi učitelji skloni su daljnjem profesionalnom razvoju te daljnjem karijernom napredovanju. Drugi scenarij podrazumijeva učitelja koji zapada u krizu koja nastaje zbog rutine s kojom se susreću, a tome mogu pridonijeti i određene negativne situacije s kojima se učitelji suočavaju. Nerijetko počinju sumnjati u sebe i u svoj profesionalni identitet što može dovesti do odlaska iz nastavničkog zanimanja. Četvrta faza, faza zrelosti, također uvjetuje dva scenarija. Prvi označava spokojnog učitelja koji je zadovoljan svojim poslom kojega obavlja vrlo

profesionalno i savjesno te je svjestan vlastitih prednosti i nedostataka, odnosno, on je "situiran" učitelj. Drugi scenarij upućuje na konzervativizam učitelja koji ne prihvaća promjene u odgojno-obrazovnom radu i struci te ne želi mijenjati svoja postojeća uvjerenja. U završnoj, pet fazi, fazi isključivanja/povlačenja, koja započinje oko tridesete godine od zaposlenja, učitelji se više posvećuju sebi i svojim potrebama što rezultira slabijom uključenosti u izvršavanje svoje profesionalne dužnosti, kao i smanjenom potrebom za daljnjim profesionalnim razvojem (Vizek Vidović, 2011).

2.1.2. Berlinerov model razvoja ekspertnosti

Berlinerov model, kao i Hubermanov model razvoja karijere, opisan je kroz pet faza koje pokazuju razvojni put odgojno-obrazovnog djelatnika od početnika do eksperta. U prvoj fazi, odgajatelj/učitelj je početnik/pripravnik, koji je u početnim godinama svog profesionalnog rada te je "školski primjer" učenika koji radi sukladno napisanim pravilima i znanjima stečenim inicijalnim obrazovanjem. U drugoj fazi koja traje tri do četiri godine, odgajatelj/učitelj je već napredni početnik koji i dalje "igra" po pravilima, ali daje i svoj vlastiti doprinos čime se ukazuje da postaje samostalniji i slobodniji u izvedbi odgojno-obrazovnog rada. Također, „počinje prepoznavati situacije u kojima se naučena pravila trebaju prilagođavati konkretnoj situaciji“ (Vizek Vidović, 2011:45). Treća faza, faza učinkovitog odgajatelja/učitelja/razina temeljne kompetentnosti, opisuje odgajatelja/učitelja koji razvija i jača svoje profesionalne kompetencije te odbacuje priručnike kao vodilje u radu. Odgajatelj/učitelj usmjeren je na ostvarivanje ciljeva koje bi trebale voditi ka zadovoljavanju potreba djece/učenika. U četvrtoj fazi, odgajatelj/učitelj postaje vrlo učinkovit i djelotvoran, a ona se „prepoznaje po glatkom odvijanju aktivnosti i intuitivnom, fleksibilnom ponašanju (...)“ (Vizek Vidović, 2011:45) te visokom razinom samostalnosti koja je usmjerena na ostvarivanje odgojno-obrazovnih ciljeva i potreba svakog djeteta/učenika. U završnoj fazi, učitelj postiže razinu ekspertnosti, odnosno, posjeduje visoku razinu teorijskih i praktičnih znanja koje vješto primjenjuje u svom profesionalnom radu te je usmjeren na zadovoljavanje potreba svakog djeteta, a to postiže na način da „bira takve materijale i strategije koje djeci olakšavaju proces učenja“ (Burić i Brajković, 2006:29).

2.1.3. Model profesionalnog razvoja prema ISSA-inoj definiciji kvalitetne pedagoške prakse

Prema navedenom modelu, odgajatelj aktivno radi na svom profesionalnom razvoju u skladu s konceptom cjeloživotnog učenja te pritom „promišlja, procjenjuje, evaluira i traži povratnu informaciju o kvaliteti vlastite pedagoške prakse i razini profesionalnog znanja“ (Korak po korak, 2011:37). Također, aktivno radi na usvajanju novih kompetencija koje bi poboljšale rad i kvalitetu ustanove, ali i promovirale odgajateljsku profesiju što će dugoročno doprinijeti kvaliteti područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, kao i razvoju djeteta.

2.2. Stručno usavršavanje odgajatelja

Budući da tijekom inicijalnog obrazovanja učitelji ne stječu u potpunosti potrebne kompetencije za rad u praksi, potrebno je stalno stručno usavršavanje (Milović, 2010; Mizell, 2010; Skupnjak, 2010; Šagud, 2011; Agencija za odgoj i obrazovanje, 2014; Carnet, 2018) koje predstavlja „skup raznovrsnih aktivnosti u koje se učitelji kontinuirano uključuju radi proširivanja znanja, razvijanja vještina i profesionalnih pristupa što pridonosi profesionalnom razvoju učitelja (...)“ (Skupnjak, 2010:314). Kao najveće značajke stručnog usavršavanja izdvajaju se „dostupnost, kontinuiranost, stručnost [te] raznolikost“ (Agencija za odgoj i obrazovanje, 2014:21), a dijeli se na četiri područja: formalno obrazovanje, osobni razvoj, stručno usavršavanje na radnom mjestu te uključenost u zajednicu (Tot i Klapan, 2008). Naime, „stalno stručno osposobljavanje i usavršavanje je zakonska obveza svakog učitelja“ (Skupnjak, 2010:314), a ono se kao takvo spominje u *Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju* (NN 94/13)² i *Zakonu o Agenciji za odgoj i obrazovanje* (NN 85/06)³.

Agencija za odgoj i obrazovanje (AZOO) predstavlja dominantnu agenciju koja je zadužena za stručno usavršavanje odgojno-obrazovnih djelatnika u Hrvatskoj (Pažil-Ilakovac i Skelac, 2010; Agencija za odgoj i obrazovanje, 2014; Vujičić i Čamber Tambolaš, 2017a) te organizira regionalna, međuzupanijska, županijska i državna stručna usavršavanja. Sudionici stručnih usavršavanja sami odabiru teme koje ih najviše interesiraju ili za koje smatraju da bi im mogle koristiti u odgojno-obrazovnom radu (Agencija za odgoj i obrazovanje, 2014).

Osim što učitelji imaju zakonsku obvezu prisustvovati stručnim usavršavanjima, poželjno je i da se samoinicijativno usavršavaju na način da se samoreflektiraju, da čitaju

² članak 29., stavka 4: Odgojitelji i stručni suradnici obavezni su stručno se usavršavati sukladno zakonu i aktu koji donosi ministar nadležan za obrazovanje

³ članak 4., stavka 2: organizira i provodi stručno usavršavanje odgojno-obrazovnih radnika i ravnatelja, ako posebnim propisima nije drugačije određeno

stručnu literaturu te da vode dnevnike (Skupnjak, 2010). Također osim individualnog, postoji i grupno stručno usavršavanje koje okuplja učitelje te se odvija u školi ili na gradskim, županijskim i državnim stručnim skupovima namijenjenim učiteljima. Voditelji takvih stručnih skupova često su odgojno-obrazovni djelatnici škole ili pak „voditelji županijskih stručnih vijeća, Agencija za odgoj i obrazovanje, Ministarstvo znanosti, odgoja i obrazovanja, učiteljski fakulteti, te različite stručne udruge građana (...)“ (Skupnjak, 2010:315), kao i Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja (Pavlič, 2015). Često se programi stručnih usavršavanja odvijaju u odgojno-obrazovnim ustanovama te hotelima, ukoliko postoji povećani interes sudionika (Agencija za odgoj i obrazovanje, 2014). Na stručnim usavršavanjima pretežito prevladavaju „predavanja, seminari, pedagoške radionice, okrugli stolovi, stručna savjetovanja, simpoziji, tečajevi, timski rad na istraživačkom projektu, studijska putovanja i sl.“ (Skupnjak, 2010:315) koji spadaju pod tradicionalne oblike stručnog usavršavanja, to jest, formalne programe stručnih usavršavanja. Navedeni oblici stručnog usavršavanja podrazumijevaju relativno pasivne sudionike kojima se prenose informacije, a najčešće su takvi oblici primjereniji i jeftiniji budući da istovremeno obuhvaćaju veći broj sudionika čime se smanjuju troškovi organizacije.

Nasuprot transmisijskim, postoje i transformacijski oblici stručnog usavršavanja, to jest, informalni oblici stručnih usavršavanja, koji „donose promjenu referentnog okvira ljudi ili pak njihovih pretpostavki i vjerovanja o svijetu“ (Shields, 2002, prema Warren i Ramminger, 2016:5) te im „omogućuju propitivanje uvjerenja, iskustava i svakidašnje prakse“ (MZOS, 2014:57). Od sudionika se traži aktivno sudjelovanje i suradničko učenje, a primjeri takvog oblika stručnog usavršavanja jesu suradnja s kolegama u ustanovi, „interakcije s roditeljima i učenicima, mentorske aktivnosti, angažman u profesionalnim udruženjima i mrežama, [a obuhvaća i] evaluaciju rezultata i provedbu akcijskih istraživanja“ (Vizek Vidović, 2011:56). Nadalje, to su i supervizija⁴, okupljanje stručnjaka u profesionalne zajednice učenja⁵, videokonferencije te projekti (Sheridan, Edwards, Marvin i Knoche, 2009; Pažin-Ilakovac i Skelac, 2010; Skupnjak, 2010; Pavlič, 2015; Warren i Ramminger, 2016). Budući da oba oblika imaju svoje prednosti i nedostatke, njihova kombinacija predstavljala bi idealno rješenje za sve

⁴ „Supervizija omogućava odgojitelju promišljanje o sadržaju i procesu svojega rada, razvija razumijevanje i vještine potrebne za obavljanje odgojiteljskog poziva“ (Mlinarević, 2003:245)

⁵ Zajednice učenja podrazumijevaju zajedničke stručne razgovore i izmjenu iskustva na kojima se učiteljima pruža profesionalna pomoć, podrška i savjeti koji su nužni za rješavanje izazovnih situacija iz prakse, a zajednice učenja su, prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014:57), „usmjerene (...) k poticanju odgojitelja i svih drugih subjekata odgojno-obrazovnoga procesa na kontinuiranu razmjenu svojih profesionalnih ekspertiza, uvida i znanja, kao osnove njihova zajedničkog učenja i razvoja“.

korisnike stručnih usavršavanja. U slučaju Republike Hrvatske, brojni odgojno-obrazovni djelatnici lobiraju da AZOO promijeni svoj pristup stručnim usavršavanjima te da u svojim programima ponudi „radionice, diskusijske grupe (...) gdje bi sudionici imali mogućnost debatiranja, diskutiranja, dijeljenja iskustava, ideja i informacija o obrazovnoj praksi, što može rezultirati pronalaženjem rješenja na specifične probleme s kojima se susreću u vlastitoj praksi“ (Vujičić i Čamber Tambolaš, 2017a:9).

Stručno usavršavanje kroz stručne skupove (seminari, konferencije)	Profesionalni razvoj nastavnika
<ul style="list-style-type: none"> • vremenski ograničeno • ovisi o financijskim mogućnostima • često nametnuto (obavezno) • vođeno potrebama promjena u sustavu • očekuje se "prijenos" predstavljenih znanja na sudionike • ovisi o voditelju stručnog usavršavanja • moguće samo u grupama • odabir tema podređen prioritetima drugih (promjena u sustavu) • polazište je pretpostavka "manjka" znanja, kompetencija i težište je na rješavanju problema • odgovornost je na drugima (voditelju stručnog skupa ili predavaču) 	<ul style="list-style-type: none"> • kontinuitet neovisan o seminarima • interni proces, ne ovisi o financijama • dobrovoljan • rezultat je osobna promjena • očekivani je rezultat osobni i profesionalni razvoj pojedinca • neovisan o voditelju stručnog usavršavanja • u osnovi individualan proces • odabir tema prema profesionalnom interesu pojedinca • orijentacija je razvojna, počiva na uvažavanju i nadogradnji dosadašnjih znanja, kompetencija pojedinca • odgovornost je u potpunosti na pojedincu

Tablica 1: Razlika između stručnog usavršavanja i profesionalnog razvoja nastavnika⁶

⁶ tablica je u potpunosti preuzeta iz Milović, 2010:32

2.3. Refleksivna praksa odgajatelja

„Refleksivna se praksa konceptualizira kao čimbenik utjecaja na profesionalni razvoj učitelja, mijenjanje prakse i razvijanje kvalitete nastave“ (Bilač, 2015:447) te se neprestano nadograđuje kroz različite tehnike kao što su „sustavno bilježenje i procjenjivanje iskustva, mape (portfoliji), grupe podrške u učenju i profesionalnom razvoju, akcijsko istraživanje, problemsko učenje, vršnjačko vrednovanje i samovrednovanje“ (Vizek Vidović, 2011:89).

Refleksija omogućava odgajateljima da zaista shvate praksu i suoče se s izazovima koje ona donosi. Uvidom u različita poimanja prakse, potiče se daljnji razvitak i/ili promjena određenih segemenata u praksi. Osim prakse, dobroti refleksije proizlaze i za odgajatelja kao refleksivnog praktičara⁷ koji svojom aktivnom primjenom refleksivnih razgovora doprinosi i poboljšanju kvalitete vlastitog rada, poboljšanju kompetencija te zadovoljstvu poslom i ostvarenim odnosima s ostalima u ustanovi (Bilač, 2015). Odgajatelj gradi „sposobnost teorijske refleksije u praktične svrhe i obrnuto“ (Šagud, 2006:14) zahvaljujući podržavajućoj kulturi ustanove i voditelja ustanove kao i kroz razvoj komunikacijskih vještina (s posebnim naglaskom na vještinu aktivnog slušanja). Osim voditelja ustanove, ključni su i stručni suradnici, naročito pedagozi, koji pridonose razvoju refleksivnih vještina. „Stavljanjem odgajatelja u poziciju da kontinuiranom refleksijom i samorefleksijom direktno istražuje i mijenja svoju praksu te se na taj način stalno profesionalno razvija, daje mu se značaj ključnog čimbenika u kreiranju ustanove u kojoj djeluje“ (Vujičić, 2011:16).

⁷ „Refleksivni praktičar je aktivan pojedinac koji istražuje solucije i različite načine djelovanja kao odgovore na praktične probleme“ (Šagud, 2006:15)

3. MENTORSTVO

3.1. Definiranje mentorstva

Mentorstvo kao oblik profesionalnog razvoja nije moguće jednoznačno definirati zbog kompleksne i jedinstvene prirode koja definira svaki odnos između mentora i mentorirane osobe/pripravnika. Stoga su brojni autori iznijeli slične/različite definicije mentorstva:

- odnos koji podrazumijeva emocionalnu povezanost i interakciju između starije osobe koja ima iskustva u vođenju mlađe osobe (Merriem, 1983, prema Johnson, 2002)
- odnos u kojem mentor „pomaže učeniku/pripravniku u razvoju samopouzdanja i razvoju samostalnosti, autonomije i zrelosti“ (McKimm, Jollie i Hatter, 2003:5)
- recipročni odnos između dvoje ljudi u svrhu davanja podrške u kreiranju znanja te radnih vještina, a ujedno označava odnos koji se temelji na obostranom povjerenju (Megginson i Clutterbuck, 1995, prema Cuerrier, 2004)
- odnos koji označava „volontiranje, odanost, recipročnost, slobodne aktivnosti te obuhvaća koncepte razvoja, komunikacije i pripravnštva“ (Cuerrier, 2004:2)
- „oblik podrške iskusnijih odgajatelja manje iskusnim kolegama kroz razgovore, suradnju, razmjenu iskustva i ideja, emocionalnu podršku i slično“ (Burić i Brajković, 2006:5)
- dualan odnos između mentora i pripravnika koji podrazumijeva različite uloge i obaveze (Allen, 2007)
- „recipročna razmjena informacija u kojoj mentor, ne samo što pripravniku nudi informacije, već i traži znanje od pripravnika“ (Mullen, 1994, prema Allen, 2007:143)
- „odnos koji mijenja život [te] koji potiče zajednički rast, učenje i razvoj“ (Ragins i Kram, 2007:3)
- „specifičan je odnos međuljudskog odnosa – tzv. pomažući odnos“ (Jeđud i Ustić, 2009:29)
- simbiotska veza između pripravnika i mentora u kojoj mentori razvijaju svoja profesionalna znanja, vještine, vrijednosti, vjerovanja, a pripravnicima omogućuje povratne informacije kroz proces refleksije i dijaloga te im pruža korisne savjete i time olakšava učenje (Feiman-Nemser, 2003; Carter i Francis, 2001; Evertson i Smithey, 2001, prema Beutel i Spooner-Lane, 2009)
- „sigurno i povjerljivo okruženje u kojem se oba stručnjaka mogu izlagati riziku otvaranja, pokazivanja neznanja, iskušavanja novih načina rada te uzajamnog učenja“ (Vizek Vidović i Žižak, 2011:112)

- „odnos između više iskusnoga eksperta i pripravnika individualca koji traži usmjerenje i podršku“ (Hurst i Eby, 2012:83)
- „olakšani proces koji uključuje dvoje ili više pojedinaca koji pokazuju zajednički interes za profesionalno učenje i razvoj (...) [te] gdje iskusniji praktičar pruža profesionalno vođenje jednom početniku ili više njih“ (Wong i Waniganayake, 2013:163-164)
- interakcijski odnos između mentora i pripravnika koji uvjetuje profesionalni razvoj pripravnikovih vještina (Ambrosetti, 2014)
- odnos koji „ima više lica te ovisi o osobama koje sudjeluju u tom odnosu“ (Ambrosetti, 2014:40)
- „nehijerarhijski, uzajamni odnos između mentora i pripravnika koji rade na specifičnim profesionalnim i osobnim ishodima pripravnika“ (Mpofu i Chimhenga, 2016:30)
- „uključuje profesionalno i osobno vodstvo dodijeljenom pripravniku“ (Vikaraman, Mansor i Hamzah, 2017:156)
- „esencijalni dio procesa profesionalnog razvoja“ (Karila i Kupila, 2010, prema Kupila, Ukkonen-Mikkola i Rantala, 2017:38)

Temeljem navedenih definicija mentorstva, može se zaključiti kako je mentorstvo profesionalni odnos koji uključuje osobnu i emocionalnu uključenost mentora i pripravnika te odnos koji podrazumijeva prenošenje profesionalnih ekspertiza u svrhu adekvatne pripreme pripravnika za rad u struci.

3.2. Mentorstvo u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju – zakonski dokument u Republici Hrvatskoj

Odgajatelji mogu steći zvanje mentora ukoliko zadovolje određene uvjete koji su navedeni u *Pravilniku o načinu i uvjetima napredovanja u struci i promicanju u položajna zvanja odgojitelja i stručnih suradnika u dječjim vrtićima* (NN 10/97) koji opisuje postupke napredovanja odgajatelja u zvanje odgajatelja mentora. Odgajatelji se u zvanje mentora biraju na pet godina⁸. Kako bi odgajatelj dobio titulu mentora u dječjem vrtiću, mora zadovoljiti određene elemente vrednovanja propisane navedenim *Pravilnikom*⁹, a temeljem ostvarenih

⁸ više u članku 19., stavci 2.

⁹ „Elementi za vrednovanje stručnosti i kvalitete rada odgojitelja, odnosno stručnog suradnika su:

1. uspješnost u neposrednom-naobrazbenom radu s djecom predškolske dobi
2. uspješnost u stručno-pedagoškom radu i
3. stručno usavršavanje.“ (čl. 3, st. 2)

elemenata, odgajatelja se ocjenjuje¹⁰. Ravnatelj, uz Odgajateljsko vijeće te ovlaštene osobe iz Ministarstva, dodjeljuje ocjenu na temelju odrađenog odgojno-obrazovnog i profesionalnog rada odgajatelja, a ministar odlučuje o napretku u zvanje. Kako bi se vidjelo što je odgajatelj postigao za promoviranje u zvanje mentora, dužan je podnijeti potrebnu dokumentaciju koja to i potvrđuje, a ona se dostavlja Ministarstvu. Postupak napredovanja u zvanje mentora, „pokreće prosvjetno-pedagoški nadzornik (ovlaštena osoba Ministarstva) na prijedlog ravnatelja dječjeg vrtića ili odgojitelja, odnosno stručnog suradnika“ (čl. 14, st. 2). *Pravilnik* navodi kriterije za odgojno-obrazovni i profesionalni rad odgajatelja prilikom čega se može dobiti od jednog do šest boda¹¹. Za zvanje mentora, odgajatelj mora imati minimalno šest godina radnog iskustva u praksi, ocjene uspješan ili izvrstan, minimalno sedam sakupljenih bodova te redovito pristustvovanje na stručnim usavršavanjima¹².

3.3. Osobine mentora

Kako bi mentor bio što efikasniji, bolji i kvalitetniji u svome radu s pripravnikom, trebao bi posjedovati sljedeće osobine:

- empatičan, iskren, staložen, etičan, uzoran, ljubazan, strpljiv, fleksibilan, kompetentan, spontan te treba posjedovati emocionalnu inteligenciju i koristiti se humorom (Goleman, 1995; Kitchener, 1992; Cronan-Hillix i sur., 1986; Gilbert, 1985; Blackburn i sur., 1981; Sanders i Wong, 1985; Noe, 1988; O'Neil i Wrightsman, 2001, prema Johnson, 2002)
- „(...) otvorenog uma, fleksibilni (...), spremni na izazove (...), spremni na otvoren i iskren razgovor s pripravnikom, zanimaju ih ljudi [te] pristupačni“ (The University of Sheffield, 2016:7)
- brine se i o profesionalnom, ali i osobnom rastu i razvoju svojih pripravnika na način da postavlja standarde i kreira mogućnosti za pripravnike te time potiče pripravnika na motivaciju i volju za rad (Johnson, 2002)
- „stav i karakter, profesionalna kompetencija i iskustvo, vještine komunikacije [te] vještine vezane za međuljudske odnose“ (Burić i Brajković, 2006:15-16)
- osoba koja posjeduje mnoštvo pedagoških i praktičnih znanja te razvijene interpersonalne i vještine kritičke refleksije, poštuje pripravnike, ulijeva povjerenje, potiče pripravnika na

¹⁰ „Elementi vrednovanja prema članku 4. ocjenjuju se ocjenom:

1. zadovoljava
2. uspješan
3. izvrstan“ (čl. 5, st. 2)

¹¹ bodovi i kriteriji navedeni su u članku 7., stavci 2.

¹² više u članku 11., stavci 2.

autonomiju i profesionalni razvoj, emotivan, profesionalan, pažljiv, diplomatski nastrojen, dosljedan, strpljiv, kolegijalan, fleksibilan te spreman pružiti pomoć (Wang, 2001; Beyene i sur., 2002; Johnson, 2002; Trubowitz, 2004; Bouquillon, Sosoik i Lee, 2005; Sosik i Godshalk, 2005; Le Cornu, 2005; Souto-Manning i Dice, 2007; John, 2008; Orland-Barak i Hasin, 2010, prema Wong i Waniganayake, 2013)

- „Od mentora se očekuje da posjeduju dobre interpersonalne vještine, iznimno pedagoško i nastavno znanje u učionici, sposobnosti mentoriranja, efikasne komunikacijske vještine i reputaciju, iznimno znanje kako odrasli uče te razvojne faze učitelja“ (Vikaraman i sur., 2017:160)
- osoba koja razumije specifičnosti mentorstva kao i obveze pripravnika te ima potrebno znanje i kompetencije da bude mentor (Ambrosetti, 2014)
- treba posjedovati dobre komunikacijske vještine, biti spreman na suradnju te na donošenje odluka (Gagen i Bowie, 2005; Valeni i Vogrinc, 2007; Graves, 2010, prema Ambrosetti, 2014)

Arnold (2006, prema Phongploenpis, 2013) sumira prethodno navedene osobine mentora u četiri ključne kvalitete koje bi svaki mentor trebao posjedovati. Tako navodi da bi mentor trebao posjedovati smisao za humor i osjetljivost na pripravnikove potrebe, želje, interese, vjerovanja; visoku razinu profesionalnosti i ekspertiza (znanje, vještine, sposobnosti, to jest, kompetencije); entuzijazam u radu, pažljivo promatrati i davati adekvatne povratne informacije na pripravnikovu izvedbu te pružati osobnu i profesionalnu podršku pripravniku.

Vizek Vidović i Žižak (2011:97) sumiraju mentorove kompetencije u četiri ključne teme: „profesionalne kompetencije vezane uz nastavničke aktivnosti, interpersonalne kompetencije, komunikacijske vještine te osobine ličnosti i osobna uvjerenja“.

3.4. Uloge mentora

Naziv mentor potječe iz Homerovog djela *Odiseja*, točnije, označava Mentora, plemića iz Itake koji se brinuo i educirao Odisejevog sina Telemaha (Hughes, 2002; McKimm i sur., 2003; Cuerrier, 2004; Ragins i Kram, 2007; Jeđud i Ustić, 2009; Vizek Vidović i Žižak, 2011; Ehrich, 2013; Wang i Waniganayake, 2013). Mentor je bio „očeva figura, učitelj, uzor, vodič (...) i Telemahov prijatelj“ (Ehrich, 2013:2). Suvremen termin označava osobu koja posjeduje više različitih uloga koje mentor zauzima obzirom na „vrstu pomoći koja je odgajatelju u tom trenutku potrebna“ (Burić i Brajković, 2006:22). Mentor može biti pragmatik, što podrazumijeva da je on promatrač, voditelj te osoba koja pruža informacije; potom može biti

uzor, model, savjetnik i kritički prijatelj, odnosno, može se naći u ulozi koja označava da je mentor podržavajuća osoba; u konačnici, mentor može zauzeti i menadžersku ulogu, to jest, može procijenjivati i kontrolirati pripravnika (Kwan i Lopez-Real, 2005, prema Wang i Waniganayake, 2013). On je „učitelj, savjetnik, sponzor, (...) i uzor“ (Johnson, 2002:88) svojim pripravicima, zatim „trener, zaštitnik, (...) i facilitator“ (Clutterbuck, prema The University of Sheffield, 2016) koji postavlja adekvatne zadaće pripravniku, a ujedno mu olakšava proces učenja time što mu pomaže i pruža podršku. Mentor je također osoba koja motivira i koja se postavlja kao osoba od povjerenja, slična prijatelju, ali s time da upućuje konstruktivne kritike. To je osoba koja može biti „đavolji odvjetnik, savjetnik za učenje, savjetnik za proces, prevoditelj i dešifrant organizacijske kulture i vrijednosti, (...), ekspert, poslodavac, sponzor, zaštitnik, (...)“ (McKimm i sur., 2003:4).

Prilikom zauzimanje različitih uloga, mentor može zauzeti i različite perspektive. Tako Wang i Odell (2002, prema Mpfu i Chimhenga, 2016) navode kako mentor zauzima tri ključne perspektive koje oblikuju njegov odnos s pripravnikom. U humanističkoj perspektivi, mentor se orijentira na pružanje emocionalne podrške pripravniku koji se prvi put upoznaje s realnošću prakse. Mentor pruža savjete pripravniku kako bi povećao njegovo samopouzdanje te ga priprema na izazove prakse. Perspektiva situiranog pripravnika upućuje kako je pripravnik upoznat s izazovima prakse te mu mentor, u ulozi vodiča, pomaže u prikupljanju znanja i stjecanju praktičnih vještina kroz „proces opažanja, modeliranja, demonstriranja i refleksije“ (Mpfu i Chimhenga, 2016:30), a kritičko-konstruktivistička perspektiva postavlja mentora kao agenta promjene koji pomaže pripravniku da stekne znanja sukladno procesima asimilacije i akomodacije.

Kako bi se uspostavio kvalitetan odnos između mentora i pripravnika, nužno je uspostavljanje međusobnog povjerenja na način da aktivno sluša, i postavlja pitanja pripravniku (Burić i Brajković, 2006; Chu, 2012). Stanfield (2000, prema Enrich, 2013) navodi kako postoje četiri tipa pitanja koje mentori postavljaju svojim pripravicima. Tako mentori postavljaju objektivna pitanja koja najčešće započinju sa ZAŠTO, interpretativna pitanja koja započinju sa ŠTO, odlučujuća pitanja koja započinju sa ŠTO SAD te refleksivna pitanja koja potiču pripravnike na iznošenje vlastitih unutarnjih osjećaja.

Prilikom postavljanja navedenih pitanja, mentor treba pokazati i svoju emotivnu stranu na način da iskazuje brigu i interes prema pripravniku, odnosno, da pokaže koliko se pripravnik na njega može osloniti i pritom treba biti iskren (Beutel i Spooner-Lane, 2009; Chun, Litzky, Sosik, Bechtold i Godshalk, 2010). On potiče pripravnikov rast i razvoj na način da pruža

emocionalnu, fizičku te poučavateljsku i institucionalnu podršku (Burić i Brajković, 2006) kao i psihološku (prihvatanje i prijateljstvo s pripravnikom) i profesionalnu podršku (Scandura i Ragins, 1993, prema Chun i sur., 2010). Pružanje podrške ne ovisi samo o mentorima već i o „kvaliteti mentorskog sustava, kvaliteti ekspertnih skupina u okolini, kvaliteti škole kao zajednice koja uči te razvijenosti sposobnosti samorefleksije“ (Vizek Vidović, 2011:81). Također, pripravnicima pružaju znanja i vještine potrebne za uspješno savladavanje pripravništva i ulazak u posao, a također ih usmjeravaju i na osobnom planu tako što jačaju njihovo samopouzdanje te ih upućuju na uspostavljanje ravnoteže između privatnog života i profesionalne karijere. Svaki bi se mentor trebao voditi određenim strategijama prije i tijekom rada s pripravnicima. Tako bi mentor trebao promisliti o izboru potencijalnih pripravnika na način da utvrdi međusobne sličnosti, interese i kompatibilnost. Osim toga, pripravniku treba objasniti što od njega očekuje, a istovremeno u obzir treba uzeti i pripravnikove potrebe, dati mu mogućnost izvođenja određenih aktivnosti te mu pružiti povratnu informaciju o njegovu radu (Johnson, 2002). Mentor pomaže pripravniku na način da uči zajedno s njime te ga upućuje na samorefleksiju¹³ te na „proces razmišljanja o promjenama prije nego što krenu u poduzimanje akcije“ (Chu, 2012:22). Za navedene aktivnosti, nužno je osigurati dovoljno vremena i resursa kako bi se adekvatno razvio odnos između mentora i pripravnika, što prvenstveno može osigurati ravnatelj ustanove (Vizek Vidović, 2011; Vikaraman i sur., 2017).

3.5. Tipovi mentorstva

Formalno mentorstvo nastaje 70-ih godina prošlog stoljeća u SAD-u te podrazumijeva mentora i pripravnika koji su „pažljivo odabrani i spajani kroz formalne procedure“ (Jeđud i Ustić, 2009:14) te zajednički rade kako bi pripravnici razvili znanja i vještine potrebne za daljnji posao i napredak. Prednosti ovakvog tipa mentorstva su društvena uključenost, fokusirani i strukturirani angažmani te jasniji i specifični ciljevi programa s kojima su mentor i pripravnik upoznati dok su negativne strane da mentoru i pripravniku treba više vremena kako bi se upoznali i uspostavili kvalitetan odnos pri čemu takvi odnosi nisu uvijek dobrovoljni, a prisutan je i nedostatak vremena za odrađivanje svih obaveza. Cilj ovog tipa mentorstva je „osiguravanje podrške i vođenja kroz planirane međuljudske odnose čiji je fokus i smisao socijalni razvoj i učenje“ (Jeđud i Ustić, 2009:114). Clutterbuck (2004, prema Enrich, 2013) navodi kako bi

¹³ „Uloga samorefleksije jest praćenje i evaluiranje vlastitih rezultata, pri čemu je poželjno i dokumentiranje promjena“ (Vizek Vidović, 2011:82)

institucije trebale imati etičke smjernice za mentore i pripravnike u formalnom mentorstvu kako bi mogli kreirati odnos koji će biti utemeljen na međusobnom povjerenju, poštovanju i podršci.

Nasuprot formalnom, postoji i informalno mentorstvo koje nastaje na način da se mentor i pripravnik udruže zbog određenih zajedničkih interesa. Takvo mentorstvo donosi više zadovoljstva za obje strane, manje je strukturirano, dulje traje, u obzir uzima i pripravnikove potrebe te je dobrovoljno, a s mentorima „imamo spontanu komunikaciju i naš se odnos često opisuje kao prijateljski ili rodbinski“ (Jeđud i Ustić, 2009:14). Nedostatak ovog tipa mentorstva jest što mentor često ne odabere upravo one koji žele biti mentorirani (Clutterbuck, 2004, prema Enrich, 2013).

3.6. Faze mentorstva

Mentorstvo je proces koji se razvija i različit je sa svakim pripravnikom. Stoga, mentorstvo prolazi kroz različite faze koje od mentora mogu zahtijevati promjenu uloga te prilagođavanje i zajedničke dogovore s pripravnikom. Također, postoji i mogućnost da se pojedine faze ne ostvare zbog određenih izazova s kojima se mentori suočavaju u radu s pripravnicima pa nerijetko dolazi i do prekida mentorskog odnosa. Ponekad ta faza rastanka može proteći mirno te se i mentor i pripravnik mogu odlučiti na zajednički nastavak rada i daljnju suradnju. Sukladno navedenim, pojedini su autori ponudili prikaz različitih, ali i međusobno sličnih faza koje definiraju proces mentorstva.

Hay (1995, prema McKimm i sur., 2003) ističe kako mentorstvo prolazi kroz četiri ključne faze. Prva faza, faza inicijacije, podrazumijeva upoznavanje i formiranje odnosa između mentora i pripravnika. Mentori i pripravnici zajedno postavljaju pitanja koja će definirati njihov odnos i usmjeriti ih ka daljnjoj kreaciji odnosa. Pitanja se trebaju vezati uz „kompatibilnost, kontrolu, brižnost, povezanost, povjerenje, kompetentnost, suradnju, izazov, konformizam, konflikt [i] ugovor“ (Hay, 1995, prema McKimm i sur., 2003:8-9). U drugoj fazi, fazi adolescencije/medenog mjeseca, mentor se usmjerava na pripravnika i pruža mu pomoć. Mentori trebaju uspostaviti otvoren i iskren odnos s pripravnicima te ih usmjeravati na njihov razvoj i aktivnosti kao i s organizacijom u kojoj odrađuju pripravništvo. Također, nužno je da mentori iskazuju suosjećanje te da vrše refleksiju zajedno s pripravnikom o svim profesionalnim i osobnim izazovima s kojima se pripravnik suočava. Treća faza, faza zrelosti, označava razvoj pripravnika, njegovu sigurnost u vlastitu izvedbu te samostalnost. Također, mentor „ohrabruje pripravnika na refleksiju, na gledanje stvari na različit način, na identifikaciju potencijalnih izazova s kojima se on/ona želi suočiti, moguće ciljeve koje on/ona

želi ostvariti (...)“ (McKimm i sur., 2003:10). U završnoj fazi/fazi razvoda, postoje različiti scenariji završetka. Tako navedena faza može označavati ispunjenje svih obaveza koje se očekuju u odnosu mentor-pripravnik ("prirodan" prekid odnosa), nekompatibilnost mentora i pripravnika ili pak može označavati uvod u daljnje partnerstvo između mentora i pripravnika.

Yendol-Hoppey i Dana (2007, prema Phongploenpis, 2013) također navode četiri faze koje promatraju kao refleksivni krug mentorstva. Prva faza započinje s fazom kreiranja odnosa mentor – pripravnik u kojoj se postupno gradi odnos između mentora i pripravnika. Njihov zajednički odnos treba biti utemeljen na povjerenju te se odvija međusobno dijeljenje ekspertiza. U fazi vizualnog savjetovanja mentora, mentor upućuje pripravnika na korištenje određenih strategija u svom radu. Tako mentor može udijeliti pripravniku savjete koji mu mogu olakšati izvedbu aktivnosti kako bi aktivnost bila što uspješnija. U trećoj fazi, fazi promatranja, mentor promatra rad pripravnika kako bi otkrio čemu pripravnik teži, odnosno, koje su njegove potrebe u radu, a u završnoj fazi, fazi refleksije, mentor i pripravnik zajedno vrše refleksiju na pripravnikovu izvedbu te određuju budući plan učenja i poučavanja.

Osim navedenih faza, postoje četiri faze mentorstva koje se pojavljuju samo u formalnom mentorstvu (Levison i sur., 1978; Missirian, 1982; Kram, 1985; Rolfe-Flett, 2002, prema Enrich, 2013). U početnoj fazi, mentor i pripravnik se upoznavaju, postupno grade odnos te definiraju svoje uloge i očekivanja. U razvojnoj fazi, mentor i pripravnik se kroz zajedničko, suradničko učenje (profesionalno) razvijaju dok u završnoj fazi, prekidaju odnos. Prekid može biti namjeran, primjerice, zbog nezadovoljstva, ili prirodan koji logično slijedi nakon odrađivanja pripravništva. Također, postoji mogućnost ostvarivanja i pete faze, faze redefiniranja koja naglašava kako se mentor i pripravnik nakon prekida odnosa odlučuju na zajednički rad i daljnju međusobnu suradnju.

3.7. Funkcije mentorstva

Svaka faza okarakterizirana je određenim ponašanjima i radnjama koje se očekuju od mentora i pripravnika. Mentor mora biti svjestan da svaki pripravnik ulazi u mentorski odnos sa svojim potrebama, interesima, vrijednostima, znanjima i sposobnostima te je nužno da prilagodi svoje uloge i osobine prema svakom pripravniku kojeg mentorira, ali isto tako, kroz zajednički rad s pripravnikom treba uzeti u obzir i vlastite potrebe i mogućnosti te kreirati zadatke koji će zadovoljiti obje strane kroz ovaj proces zajedničkog učenja.

Smisao i svrha samog mentorstva prvenstveno dolaze do izražaja u radu s pripravicima koje mentor treba uvesti u profesiju, što znači, upoznati ga s okruženjem, sa standardima,

vrijednostima i organizacijskom kulturom te s izazovima u radu. Također, mentor ima obvezu podučavati i savjetovati pripravnika, pružati mu povratne informacije/konstruktive kritike o njegovu radu te ga osposobiti sa specifičnim radnim vještinama koje će mu koristiti prilikom kasnije samostalne izvedbe aktivnosti i rada. Mentor se treba postavljati kao zaštitnik pripravnika te mu pružiti moralnu podršku. Osim toga, mentor treba imati i podršku ustanove i kolegama budući da oni mogu pružiti izvrsne povratne informacije o pripravniku. Tako mentor treba razgovarati s ostalim djelatnicima o pripravniku koji, kao kritički prijatelji, mogu mentora uputiti i na određene stvari o pripravniku koje su njemu promakle. Iz takvih razgovora s kolegama, mentor uviđa o (ne)napredovanju pripravnika što mentoru pomaže da uvidi pripravnikove jake i slabe strane te aktivno pristupi njihovu daljnjem razvoju ili pak, da pruži dodatnu pomoć pripravniku. Generalno gledajući, mentor prvenstveno treba biti dobar model svom pripravniku kako bi pripravnik bio sposoban identificirati se s mentorom (Houde, 1995, prema Cuerrier, 2004).

Cohen (1999, prema Enrich, 2013) ističe kako su mentori osobe koje prvenstveno ohrabruju pripravnike, a kroz empatiju i aktivno slušanje prihvaćaju pripravnike te stvaraju odnos povjerenja. Mentor proširuje pripravnikove vidike na način da usmjerava pripravnika na njegove jake strane, interese, potrebe te time aktivno pridonosi gradnji njegova profesionalnog identiteta. Također, mentor treba pokazati i svoju osobnu stranu te graditi otvoren i iskren odnos tako što će pripravniku iznosi vlastita životna iskustva i time jačati svoju ulogu modela. Mentor posjeduje vještine koje su potrebne kako bi shvatio pripravnikove želje i prakse, ali mu te vještine koriste i za zauzimanje drugačijih gledišta što može pozitivno utjecati na daljnji odnos budući da će razumijeti pripravnikove osjećaje. Osim emotivnog aspekta odnosa, mentor pridonosi da se odnos održi i na profesionalnoj razini. Tako on istražuje i prikuplja nove informacije kako bi ih prenio pripravniku čime se potiče daljnje zajedničko učenje. Konačno, mentor ohrabruje pripravnike da „aktivno slijede svoje snove“ (Enrich, 2013:18).

Brojni autori (Eby, McManus, Simon i Russell, 2000; Ragins i Kram, 2007; Kram, 1985, prema Johnson, 2002) sumiraju navedene funkcije mentorstva u dvije temeljne funkcije: funkcija karijere te psihocijalna funkcija. Funkcija karijere usmjerena je na razvoj karijere i daljnjeg mentorstva prilikom čega mentor zauzima ulogu „sponzora, trenera i zaštitnika te pruža (...) vidljivost i izazovne radne zadatke“ (Eby i sur., 2000:4) dok je psihosocijalna funkcija usmjerena na pripravnikov razvoj kompetencija, nastavničkog identiteta i efikasnosti u radu prilikom čega se mentor postavlja kao model koji „pruža savjetovanje, prijateljstvo (...)“ (Eby i sur., 2000:4). Osim toga, navedena funkcija „povećava pripravnikov profesionalni i osobni

razvoj, identitet, samopoštovanje i samoefikasnost“ (Ragins i Kram, 2007:5). Navedene funkcije su efikasnije i više dolaze do izražaja u informalnom mentorstvu koje je nastalo spontano te se temelji na „zajedničkim interesima, sličnostima, učestalim kontaktima“ (Johnson, 2002:89) dok je formalno mentorstvo određeno slabijom komunikacijom i motivacijom mentora prema pripravniku.

3.8. Izazovi mentorstva

Mentor se ponekad može naći razapet između potrebe za pružanjem podrške i upućivanja konstruktivne kritike dok se pripravnik mora ujedno i prikloniti mentorovim savjetima, a istovremeno kreirati i zadržati svoj nezavisni profesionalni identitet. Održavanje takvih kontradiktornih potreba može dovesti i do negativnih iskustava u odnosu mentor-pripravnik i to najčešće zbog toga što su nesigurni u svoju sposobnost kao mentora (Eby i Lockwood, 2005, prema Eby, Durley i Evans, 2008) ili pak mogu doživjeti profesionalno sagorijevanje zbog pripravnikovog negativnog ponašanja i nezainteresiranosti (Eby i sur., 2008). Da bi se negativna iskustva smanjila, odnosno, dovela do pozitivnih iskustava, važno je da mentor i pripravnik koriste vještinu refleksije tijekom razdoblja pripravništva te da pritom utvrde realna očekivanja čime bi se njihov odnos mogao poboljšati i postati efikasniji i korektniji (Young i Perrewé, 2000, prema Eby i sur., 2008). Također, nužno je da mentor i pripravnik tijekom početne faze upoznavanja zajednički dogovore postupak vrednovanja pripravnikova rada kako bi se kasnije izbjegle moguće nesuglasice i konflikti. Da bi se izbjegle navedene izazovne situacije, nužno je da se reagira prije nego što se osoba odluči na mentorstvo te „veliku pažnju [treba] posvetiti selekciji, edukaciji i superviziji mentora“ (Jeđud i Ustić, 2009:39). Kako bi se mentor i dalje mogao profesionalno razvijati, nužno ga je poticati, usmjeravati, ohrabrivati, savjetovati i omogućavati mu autentična iskustva (Ambrosetti i Dekkers, 2010) koja će doprinijeti lakšem suočavanju s izazovima mentoriranja pripravnika.

Mentori doživljavaju pozitivna iskustva u radu s pripravnicima, a ta se iskustva dijele na instrumentalne prednosti, gdje mentor bilježi poboljšanje u radu s pripravnicima kao i priznanje kolega u ustanovi, te relacijske prednosti koje se tiču mentorovog osobnog zadovoljstva zbog pružene pomoći pripravniku kao i uspostavljene podrške s kolegama u ustanovi (Eby i sur., 2008).

4. PRIPRAVNIŠTVO

4.1. Svrha pripravničkog staža

Važnost pripravništva dolazi do izražaja 80-ih godina 20. stoljeća kada se uviđa da inicijalno obrazovanje učitelja ne donosi stjecanje dovoljnih praktičnih vještina te je stažiranje postalo nužnost „kako bi se potaknulo integriranje teorije i praktičnog iskustva (...)“ (Vizek Vidović, 2011:73). Iz navednog proizlazi kako je svrha pripravničkog staža „osposobljavanje pripravnika za samostalan rad, djelotvornu primjenu teorijskih koncepata u odgojnoj praksi, stjecanje profesionalnih kompetencija za rad s djecom i njihovim roditeljima i povećanje samopouzdanja u radu“ (Gunc, 2011:11). Tijekom pripravničkog staža, pripravnika se osposobljava za istraživanje, (samo)refleksiju, rad u timu, samostalan odgojno-obrazovni rad te ga se usmjerava na cjeloživotan pristup učenju kroz stalno stručno usavršavanje, kontinuiran profesionalan razvoj kao i na unapređivanje vlastite prakse i profesije.

Pripravnički staž „vrlo [je] kratka etapa u stručnom usavršavanju učitelja koja ima izuzetnu važnost u profesionalnom razvoju učitelja, jer predstavlja značajan korak prema potpunom ostvarivanju učiteljstva kao poziva“ (Skupnjak, 2010:314). Svaki pripravnik dobiva svog mentora koji ga uvodi u buduće zanimanje, a u tome mu pomažu ostali djelatnici ustanove, posebice voditelj ustanove (ravnatelj) i stručni suradnik-pedagog, odnosno, stručni tim vrtića „koji komuniciraju te konzistentno i kontinuirano prate, savjetuju, suportiraju i kvalitetno pripremaju odgojitelja početnika za uspješno polaganje stručnog ispita kao i njegov profesionalni razvoj“ (Mlinarević, 2003:247). Voditelj ustanove upoznaje odgajatelja pripravnika sa zakonskim i podzakonskim aktima, a zajedno s mentorom i stručnim timom vrtića, objašnjava mu koje su posljedice ukoliko ih ne poznaje i primjenjuje u svom praktičnom radu (Vican, 2011).

Da bi pripravnički staž bio što uspješniji i kvalitetniji, on ovisi o različitim i međusobno povezanim čimbenicima. Stažiranje će biti uspješnije ukoliko pripravnik posjeduje određene poželjne osobine. Pripravnik nadasve treba biti motiviran, osjetljiv na potrebe djeteta, spreman za suradnju s roditeljima, kolegama i ostalim stručnjacima te usmjeren na vlastiti profesionalni razvoj. Osim pripravnika, veliku ulogu zauzima i mentor koji treba biti usmjeren na pripravnika na način da mu prenosi profesionalna znanja, vještine i sposobnosti, treba posjedovati komunikacijske vještine te biti upoznat s teorijskim spoznajama koje primjenjuje u odgojno-obrazovnoj praksi. Osobine pripravnika i mentorove kompetencije uvjetovat će izgradnju kvalitetnog i profesionalnog odnosa između mentora i pripravnika koji će se temeljiti na

međusobnom poštovanju, uvažavanju, povjerenju i visokoj razini kolegijalnosti te dijeljenju profesionalnih znanja i spoznaja. Osim mentora i pripravnika, važni su i ostali stručnjaci koji mogu podržati mentorski odnos. Tako u vrtiću, mentorima i pripravnicima mogu pomagati ostali odgajatelji, stručni tim vrtića, voditelj ustanove te vanjski suradnici. Pripravništvo može biti period u kojem će pripravnik dobiti potrebite kompetencije za budući rad ukoliko ima podržavajuću okolinu, ali i kvalitetne uvjete u ustanovi tijekom navedenog razdoblja (Gunc, 2011).

4.2. Pripravništvo u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju – zakonski dokument u Republici Hrvatskoj

Odgajatelji pripravnici odraduju svoj pripravnički staž u vrtiću tijekom godine dana, a pripravništvo i polaganje stručnog ispita regulirano je *Pravilnikom o načinu i uvjetima polaganja stručnog ispita odgojitelja i stručnih suradnika u dječjem vrtiću* (NN 10/97). U navedenom je *Pravilniku* određeno kako je Ministarstvo zaduženo za provedbu pripravništva i stručnog ispita¹⁴ kojeg odgajatelj pripravnik polaže na kraju razdoblja pripravničkog staža te su navedeni i sadržaji koje treba proći svaki pripravnik tijekom pripravničkog staža¹⁵. Nadalje, „pripravnici (osim pripravnika volontera) obvezni su biti nazočni radu mentora - najmanje 30 sati tijekom stažiranja, a mentor je obvezan biti nazočan na radu pripravnika - najmanje 10 sati“ (čl. 10, st. 1). Osim mentora, odgojno-obrazovnom radu odgajatelja pripravnika prisustvovat će i povjerenstvo kao i stručni suradnici vrtića¹⁶. Vrtić prijavljuje odgajatelja pripravnika za polaganje stručnog ispita¹⁷, prilikom čega se prilaže potrebna dokumentacija¹⁸. Povjerenstvo kojega čine „profesor metodike, profesor hrvatskog jezika, mentor (...), ravnatelj vrtića u kojem se polaže ispit (...)“ (čl. 16, st. 1) prisustvuju polaganju te ocjenjivanju¹⁹ stručnog ispita odgajatelja pripravnika u vrtiću.

¹⁴ više u članku 3., stavci 1.

¹⁵ više u članku 9., stavci 1.

¹⁶ više u članku 11., stavci 1.

¹⁷ „Stručni ispit obuhvaća:

- za odgojitelja - pisani rad, praktični rad s djecom i usmeni ispit (...)“ (čl. 23, st. 1)

¹⁸ više u članku 20., stavci 1.

¹⁹ „Pristupnik na ispitu postiže uspjeh koji se iskazuje riječima: "zadovoljava", "uspješan", "vrlo uspješan", "izvrstan", "ne zadovoljava", a opći uspjeh iskazuje se riječima: "izvrstan", "vrlo uspješan", "uspješan", "zadovoljava", "ne zadovoljava". Pripravnik koji nije zadovoljio, upućuje se na ponovno polaganje stručnog ispita.“ (čl. 26, st. 1)

4.3. Faze pripravnštva

Gunc (2011) objašnjava da tijekom pripravnčkog staža, odgajatelj pripravnik prolazi kroz pet faza. U prvoj fazi, pripravnika se uvodi u odgojno-obrazovni rad na način da ga se upoznaje s odgojnom praksom (hospitiranje u skupinama, usmjerenost na odgojno-obrazovni proces i obaveze). Druga faza se odvija mjesec dana, a tijekom te faze pripravnik radi u skupini i prati rad mentora, a po potrebi mu pomaže i asistira te surađuje sa stručnim suradnicima. U trećoj fazi, pripravnik tijekom četiri mjeseca samostalno obavlja odgojno-obrazovni rad u skupini te se s mentorom konzultira oko oglednih aktivnosti, a istovremeno se i stručno usavršava te izrađuje i nadopunjuje svoju mapu profesionalnog razvoja. U četvrtoj fazi, pripravnik tijekom šest mjeseci potpuno samostalno obavlja odgojno-obrazovni rad te odrađuje najmanje tri ogledne aktivnosti kao „i jedan oblik suradnje s roditeljima u nazočnosti povjerenstva za stažiranje²⁰“ (Gunc, 2011:12). Završna faza podrazumijeva pripravnikovu pripremu za polaganje stručnog ispita. Navedena faza traje dva tjedna i pripravnik ne odrađuje radne obveze u vrtiću.

Navedene faze ukazuju na određene aspekte pripravnštva koje bi pripravnik trebao znati da mu stažiranje protekne što pozitivnije. Pripravnik obavlja inicijalni razgovor s voditeljem ustanove i/ili pedagogom (pripravnik se „upoznaje s ustrojstvom, programima i osobitostima vrtića, informira o poslovima i radnim zadaćama, profesionalnim obvezama i odgovornostima odgajatelja, načinu i tijeku stažiranja“) (Gunc, 2011:12). Nakon toga, odrađuje inicijalni razgovor s mentorom (pripravnik se upoznaje s radom i ulogom mentora te se dogovaraju o daljnjem radu). Tijekom obavljanja pripravnštva, pripravnik se redovito konzultira s mentorom pri čemu mentor usmjerava pripravnika na potrebe djece, suradnju s roditeljima te ga upoznaje s organizacijom ustanove, načinima dokumentacije odgojno-obrazovnog procesa i stručnog usavršavanja, metodama i instrumentima kao i s cjelokupnim postupkom odgojno-obrazovnog rada. Pripravnik je dužan prisustvovati radu mentora, pri čemu mentor pokazuje pripravniku na koji se način odvija odgojno-obrazovni rad s djecom te zajedno s pripravnikom obavlja refleksiju. Također, mentor pomaže pripravniku u pripremi samostalnih oglednih aktivnosti; poželjno je da ogledne aktivnosti budu napisane kako bi se pripravnik što bolje pripremio, a snimanje istih pomaže pripravniku da osvijesti eventualne pogreške u radu s djecom. Također, pripravniku u radu pomaže i pisanje mape profesionalnog razvoja koja

²⁰ Povjerenstvo čine voditelj ustanove, odgajatelj mentor te stručni suradnik (najčešće pedagog)

„olakšava praćenje, procjenjivanje i dokumentiranje odgojnog procesa radi boljeg razumijevanja djeteta (...)“ (Gunc, 2011:13).

U navedenim fazama, pripravnik se može susresti s različitim izazovima. Feiman i Nemser (2011, prema Vizek Vidović, 2011) navode kako se pripravnici prvenstveno moraju upoznati sa zahtjevima okruženja, a to se odnosi na upoznatost sa zakonskim dokumentima te učenicima s kojima će raditi kako bi mogao odabrati adekvatne metode učenja i poučavanja koje će dovesti do ispunjenja obrazovnih ciljeva i ishoda. Također, nužno je da pripravnik s učenicima kreira poticajno ozračje i okruženje za učenje. Nadalje, pripravnik aktivno radi na sebi te gradi svoj profesionalni identitet, koji je „izgrađen tijekom inicijalnog obrazovanja, a posebno za vrijeme školske prakse (...)“ (Vizek Vidović, 2011:78), kao i ulogu reflektivnog praktičara. Gunc (2011:11) navodi kako se izazovi mogu pojaviti i u obliku negativnih čimbenika koji otežavaju razdoblje pripravništva: „izbor mentora prema ‘zaslugama’ ili godinama staža, nametnuto mentorstvo, neodgovarajući poticaj imenovanih mentora, dislociranost pripravnika i mentora i diskontinuitet stažiranja (prekidi stažiranja, promjena mjesta stažiranja)“.

4.4. Osobine pripravnika

Kao što i mentori mogu posjedovati različite uloge, tako mogu i pripravnici. Od pripravnika se očekuje da aktivno prati i sudjeluje te da se reflektira na procese i aktivnosti (Kupila i sur., 2017), odnosno, da posjeduje „volju za učenjem i razvojem, volju za sudjelovanjem, inteligenciju i brzo učenje, ambicioznost, usmjerenost na uspjeh, spremnost na preuzimanje moći i rizika, vjernost, predanost, savjesnost, sposobnost stvaranja savezništva, fleksibilnost i prilagodljivost, samosvjesnost, dobru organiziranost, spremnost na izazove, spremnost na prihvaćanje konstruktivne kritike“ (McKimm i sur., 2003:5).

5. PREGLED DOSADAŠNJIH ISTRAŽIVANJA

Allen i Poteet (1999) proveli su kvalitativno istraživanje s ciljem utvrđivanja idealnih osobina mentora kao i kako mentori i pripravnici pridonose razvoju mentorskog odnosa na uzorku od 27 mentora koji su radili u pet različitim organizacija (općinska vlast, zdravstvo, financije, komunikacije i proizvodnja). Rezultati istraživanja ukazuju na sljedeće idealne osobine mentora: „slušanje i komunikacije vještine, strpljenje, znanje o organizaciji i industriji, sposobnost čitanja i razumijevanja drugih, iskrenost/pouzdanost, istinski interes/samomotivacija, usmjerenost prema ljudima, struktura/vizija, zdrav razum, samouvjerenost otvoren za sugestije, spremanost na dijeljenje informacija, kvalitete vođe, omogućava pripravniku samostalno učenje, prilagodljivost/fleksibilnost, poštuje druge, omogućuje razumne ciljeve, sposobnost poučavanja, spremnost na davanje povratnih informacija, poštenje/objektivnost“ (Allen i Poteet, 1999:65-66). Što se tiče razvoja odnosa između mentora i pripravnika, mentori navode kako je potrebno „ostvariti otvorenu komunikaciju s recipročnom povratnom informacijom, postaviti standarde, ciljeve i očekivanja, povjerenje, brigu za međusobno uživanje, dopuštanje pogrešaka, pohađanje program treninga, voljno sudjelovanje, fleksibilnost, otvorenost i ugodnost, razmatranje ograničenja mentorstva, učenje od ostalih, rad na razumnim zadacima“ (Allen i Poteet, 1999:67).

Eby i sur. (2000) proveli su kvantitativno istraživanje na uzorku od 156 pripravnika kako bi utvrdili negativna iskustva pripravnika s mentorima. Negativna iskustva s mentorima podijeljena su u pet ključnih kategorija: spajanje unutar dijade, udaljavajuće ponašanje, manipulativno ponašanje, nedostatak mentorove ekspertnosti te opća disfunkcionalnost. Tako pripravnici ukazuju kako su doživljavali zanemarivanje od strane mentora kao i činjenicu da su mentorima nedostajale interpersonalne vještine, radne navike te vrijednosti, a često su svoju moć iskorištavali. Osim toga, pripravnici su istaknuli i sabotazu te prijevaru od strane mentora. Često su se navedena negativna ponašanja mentora pojavljivala kad su mentor i pripravnik imali različita mišljenja.

Evertson i Smithey (2000, prema Aspfors i Fransson, 2015) proveli su istraživanje praksi mentorstva te su utvrdili da oni mentori koji su bili osposobljeni i pripremani za svoju ulogu mentora imaju bolje komunikacijske vještine te su razmijenjivali više iskustva s pripravniciima negoli oni mentori koji nisu adekvatno pripremani za navedenu ulogu. Također, to se odrazilo i na ponašanja pripravnika koji su kroz upute mentora ostvarili bolju radnu atmosferu u razredu.

Mlinarević (2003) je provela kvantitativno istraživanje s ciljem utvrđivanja mišljenja 26 odgajatelja pripravnika o razdoblju pripravništva kao i postignutim rezultatima na stručnom ispitu²¹. Također, u istraživanju je sudjelovalo 26 odgajatelja mentora koji su iznijeli svoja mišljenja o praćenju pripravnika. 78% odgajatelja mentora i 58% odgajatelja pripravnika procjenjuje kako je pripravništvo korisno jer donosi samostalnost u poslu. Što se tiče pružene pomoći, 58% odgajatelja pripravnika ističe da su je dobili od odgajatelja mentora dok 31% odgajatelja pripravnika i 46% odgajatelja mentora navodi da su pomoć dobili od pedagoga. Savjetnici iz Ministarstva kao i ravnatelji pružaju najmanje pomoći odgajateljima pripravnici i odgajateljima mentorima. Tako 31% odgajatelja mentora i 8% odgajatelja pripravnika navodi savjetnike kao pružatelje pomoći dok 23% odgajatelja mentora i 4% odgajatelja pripravnika navodi pomoć od strane ravnatelja. Vrste pomoći koja se pruža odgajateljima pripravnici od odgajatelja mentora jest pomoć „u osposobljavanju za planiranje, samostalno ostvarivanje odgojno-obrazovnog rada i evaluaciju“ (Mlinarević, 2003:250). Odgajatelji pripravnici najvažnijim smatraju davanje pomoći za vođenje dokumentacije i upoznatost sa zakonodavnim okvirima dok odgajatelji mentori procjenjuju najvažnijim prihvaćanje svoje struke kao životnog poziva. Generalno, najmanje pomoći odgajateljima pripravnici pristize za ostvarivanje suradnje s roditeljima kao i u uspostavljanju komunikacije što može objasniti procjenu 32% ispitanika koji smatraju kako odgajatelji mentori nisu dovoljno osposobljeni kao metodičari. Nadalje, 88% odgajatelja mentora i 73% odgajatelja pripravnika smatra kako je dobro što razdoblje pripravništva traje godinu dana jer pruža izvrsnu pripremu za stručni ispit dok vrlo malen postotak ispitanika to smatra kratkim periodom (4% odgajatelja mentora i 19% odgajatelja pripravnika), odnosno, predugim periodom (8% odgajatelja mentora i 8% odgajatelja pripravnika). Što se tiče stručnih usavršavanja, 56% ispitanika smatra kako bi trebalo na programima stručnog usavršavanja ponuditi više radionica, 88% ispitanika smatra da bi trebalo organizirati više stručnih skupova koji bi bili namijenjeni odgajateljima pripravnici te ponuditi više vremena za iščitavanje stručne literature.

Eby i McManus (2004) proveli su kvantitativno istraživanje s ciljem utvrđivanja negativnih mentorskih iskustava s pripravnici na uzorku od 90 mentora koji su bili zaposleni u različitim organizacijama. Mentori su pružili 149 primjera negativnih iskustava, a među najčešćima pojavila su se (po redoslijedu): izvedba ispod očekivanja (21,4%), nedostatak entuzijazma za učenje (15,4%), poteškoće (15,4%), nereagiranje (11%), razmaženost (7,4%),

²¹ za potrebe ovog rada, izostavit će se dio o postignutim rezultatima na stručnom ispitu

negativni odnosi (7,4%), osobni problemi (7%), benigna obmana (6%), obrambeni stav (5%), zlonamjerna obmana (4,7%), eksploatacija (4%), podređenost (3,3%), egocentričnost (3%), poigravanje (3%), žaljenje (3%), sabotaza (2%) te uznemiravanje (1%).

Walkington (2005) je provela kvalitativno istraživanje na 105 odgajatelja koji su bili polaznici radionice, a za koje se znalo da su mentorirali odgajatelje pripravnike. U istraživanju su im se postavila četiri pitanja o mentorskom odnosu, a sudionici su na pitanja odgovorili pismenim putem. Na pitanje što ih profesionalno motivira na mentoriranje pripravnika, odgovaraju kako ih motivira želja za prenošenjem znanja i ideja te osjećaj zadovoljstva koji proizlazi iz želje za profesionalnim razvojem. Nadalje, motiviraju ih prilike za učenje koje se otvaraju prilikom mentoriranja pripravnika, kao i refleksija putem dijaloga te povratne informacije što u konačnici vodi boljim odgojno-obrazovnim ishodima za djecu. Osim toga, odgajatelji mentori navode kako postoje i profesionalni rizici koji utječu na njihovu ulogu mentora, a to je neslaganje s pripravnikom, različita iskustva, pripravnik koji ne izvršava svoje zadatke, potencijalni rizici za djecu (pr. ugroženost procesa stjecanja znanja) te nedovoljno vremena, volje i resursa da se posveti pripravniku. Odgajatelji mentori navode da ih posebno osobno motivira to što aktivno pridonose razvoju pripravnika što utječe na njihovo samopouzdanje i motivira ih na daljnje mentorstvo. Ponekad ih gradnja odnosa s pripravnikom emotivno iscrpljuje te ih posebno pogađa nesigurnost vlastite uloge mentora zbog nedostatka teorijskih znanja i očekivanja koja se vežu uz ulogu mentora. Preporuka ovog istraživanja usmjerena je na ostvarivanje suradnje između fakulteta i vrtića kako bi adekvatno pripremili odgajatelje na preuzimanje buduće uloge mentora.

Vizek Vidović je zajedno s ostalim istraživačima (2007-2011) provela projekt *Profesionalni razvoj učitelja tijekom inicijalnog obrazovanja i pripravnništva*²² koji je nastojao ispitati kako studenti pete godine učiteljskih studija u Zagrebu, Rijeci i Zadru, učitelji pripravnici, mentori školske prakse te mentori učitelja pripravnika sagledavaju pripravnčki staž, mentorsku podršku, mentorsku ulogu te pružanje podrške od strane okoline tijekom razdoblja pripravnništva²³. U istraživanju *Mentorstvo tijekom pripravnništva* sudjelovalo je 93 učitelja pripravnika i 47 učitelja mentora. Učitelji pripravnici navode kako su sudjelovali na programima stručnih usavršavanja koja je u većini slučajeva organizirala Agencija za odgoj i obrazovanje te su dobivali podršku od škole. Ističu kako su zadovoljni ostvarenom suradnjom

²² Opis projekta (projektni broj, financiranje projekta, suradnici na projektu te sažetak projekta) dostupan je na: <https://www.idi.hr/cerd/index.php/hr/projekti/glavna-istrzivacka-podrucja/obrazovanje-ucitelja-i-nastavnika/profesionalni-razvoj-ucitelja-tijekom-inicijalnog-obrazovanja-i-pripravnistva>

²³ za potrebe ovog diplomskog rada, opisat će se samo istraživanje *Mentorstvo tijekom pripravnništva*

s učiteljem mentorom te cjelokupnom organizacijom pripravničkog staža. Između ostalog, navode kako bi trebalo unaprijediti pripravnički staž tako da se poveća suradnja između mentora i stručnog tima škole, da stručna usavršavanja budu organiziranija, da se produži trajanje pripravničkog staža, da informacije i materijali budu dostupni, da stručni suradnici budu informirani, da se daju financijski poticaji mentorima te da se pripravnički staž obavlja u istoj školi gdje se nalazi i učitelj mentor. Većina učitelja mentora gotovo nikad nije sudjelovala na programima stručnih usavršavanja namijenjenih učiteljima mentorima, a oni koji su sudjelovali, pohađali su programe koje je organizirala Agencija za odgoj i obrazovanje. Istaknuli su kako dobivaju podršku od ustanove za obavljanje mentorskog rada, a najvažnijim aktivnostima u radu s učiteljima pripravnicima smatraju aktivnosti koje se izravno vežu za nastavni proces, davanje konstruktivnih povratnih informacija (kritički prijatelj²⁴), proces (samo)refleksije, savjetovanje i motiviranje učitelja pripravnika te upoznavanje učitelja pripravnika s organizacijom škole. Učitelji mentori smatraju kako dobar učitelj može biti dobar mentor ukoliko zna poučavati te je model (uzor), ali ne može biti ako nema potrebne vještine i osobine koje bi ga činile dobrim mentorom. Učitelji mentori smatraju kako bi se mentorstvo moglo unaprijediti postojanjem stručnih usavršavanja te stručne literature namijenjene mentorima, poboljšanjem suradnje sa stručnim timom škole, timovima koji provode stručne ispite, ostalim mentorima i savjetnicima te nagrađivanjem mentora za mentoriranje. Osim toga, smatraju kako je potrebno smanjiti trajanje pripravničkog staža.

Holland (2009) je provela kvalitativno istraživanje sa sedam ravnatelja iz osnovnih i srednjih škola kako bi utvrdila što ravnatelji procjenjuju da bi pripravnici morali naučiti te kako im ravnatelji u tome pomažu. Tako ravnatelji ističu da bi pripravnici trebali biti upoznati sa školskim okruženjem (školska birokracija, upoznatost s dnevnim rasporedom, upoznatost s društvenim i kulturnim kontekstom škole, upoznatost s ulogom ravnatelja, rad sukladno viziji i misiji škole), različitim kulturama iz koje dolaze učenici, tehnikama poučavanja (upoznatost s razrednim okruženjem), vještinama (komunikacijske vještine za rad s učenicima i njihovim roditeljima, timsko učenje), osnaživanjem, učenjem putem iskustva iz prakse, prilikama za učenje kroz promatranje izvedbi drugih nastavnika te povratnim informacijama od strane roditelja i kolega. Ravnatelji pomažu pripravnicima na način da dodjeljuju pripravnicima mentore te da utvrde njihove potrebe. Također, upućuju ih na suradničko učenje, prate ih te ih

²⁴ „Komponenta »prijatelja« odnosi se na kvalitetu odnosa koji karakterizira otvorenost i povjerenje. Kritički prijatelj iskazuje iskrenu zainteresiranost, pažljivo sluša s razumijevanjem, postavlja pitanja, potiče razmišljanje i preispitivanje alternativnih mogućnosti i rješenja. Ne traži nedostatke i pogreške, već potiče kontinuirani rast, ostvarenje uspjeha i osjećaj ispunjenosti i zadovoljstva osoblja škole“ (Bezinović, 2010:48)

usmjeravaju kroz organiziranje hospitacija pripravnika u razrede drugih nastavnika. Na taj način ravnatelji jačaju njihov profesionalni identitet te im smanjuju vrijeme na administraciju kako bi se prvenstveno mogli posvetiti stjecanju praktičnih znanja. Nadalje, ravnatelji ističu kako se zbog vlastitih obaveza koje im oduzimaju previše vremena ne mogu u potpunosti posvetiti pripravnicima.

Ambrosetti (2010) je provela kvalitativno istraživanje na 44 odgajatelja s prve i 31 odgajatelja s posljednje godine studija kako bi utvrdila kako percipiraju mentorski odnos te uloge mentora i pripravnika. Odgajatelji s prve godine studija mentorski odnos opisuju kao vođeni odnos u kojem postoji uzor i u kojem se redovito međusobno komunicira. Također, taj je odnos ugodan, podržavajuć i prijateljski te omogućuje razumijevanje, povratne informacije i profesionalizam. Odgajatelji s posljednje godine studija navode još da je to otvoren odnos koji naglašava jednakost između mentora i pripravnika te omogućuje razmjenu ideja i resursa. Kao glavne aspekte tog odnosa, odgajatelji s prve godine i s posljednje godine navode vođenje, uzor, konstruktivnu kritiku, podršku, uključivanje pripravnika, ovladavanje tehnikama i prisustvovanje izvedbi pripravnika. Odgajatelji s prve godine očekuju da ih mentor upozna s praksom poučavanja i praktičnim iskustvima, s ulogom odgajatelja, kontekstom ustanove te da radi na podizanju njihova samopouzdanja. Odgajatelji s posljednje godine navode još i upoznatost s profesionalnim znanjima i profesionalnim razvojem. Sukladno navedenim, odgajatelji s prve godine žele da mentori prvenstveno budu pomoć i podrška, vodiči, uzori te da daju povratne informacije dok odgajatelji s posljednje godine žele da ih mentori ohrabruju. Odgajatelji su se osvrnuli i na ulogu pripravnika te ističu kako bi pripravnik trebao znati prihvatiti povratnu informaciju, aktivno prisustvovati, oslušivati i promatrati, postavljati pitanja, reflektirati (odgajatelji s prve godine studija) i biti otvorenog uma (odgajatelji s posljednje godine studija).

Herzog, Ivanuš Grmek i Čagran (2012) provele su kvalitativno istraživanje na 26 mentora studenata sa četvrte godine studija *Razredne nastave* s Pedagoškog fakulteta Sveučilišta u Mariboru (ak. god. 2009/2010). Cilj je bio utvrditi kako mentori shvaćaju vlastitu ulogu mentora te iskustva u radu sa studentima pripravnicima. Rezultati istraživanja pokazuju da biti mentor jest vrlo odgovoran i zahtjevan posao u kojemu se ponekad ne stignu ostvariti svi prvotno zamišljeni ciljevi upravo zbog pripravnikovog neiskustva. Također, odnos koji mentori ostvaruju sa studentima pripravnicima prvenstveno je profesionalni odnos, a manje prijateljski u kojemu mentor često dijeli savjete studentu pripravniku o pripremi i izvedbi „nastavnog sata, [a] manje na odgojne savjete“ (Herzog i sur., 2010:46) te savjete o praktičnom

radu. Mentori od studenata pripravnika dobivaju različite ideje, upoznaju se s novim načinima poučavanja, pedagoškom dokumentacijom i pripremama za nastavu, a rjeđe dobivaju povratne informacije o kvaliteti njihova rada kao mentora.

Ambrosetti (2014) je provela kvalitetno istraživanje čiji je cilj bio utvrditi razlike u mentorstvu nakon sudjelovanja na tečaju profesionalnog razvoja koje je pripremalo mentore na njihovu ulogu. Na tečaju je ukupno sudjelovalo jedanaest mentora, a istraživanje se provodilo tri mjeseca nakon završetka tečaja. Sudionici istraživanja utvrdili su kako je mentorstvo složen proces zbog toga što je individualiziran te dosta ovisi o kontekstu i ljudima koji su u njega uključeni. Također, složen je i zbog toga što je holističan, uključuje emocije, a u tom je procesu najvažniji odnos između mentora i pripravnika. Osim toga, složenosti tog procesa pridonosi i refleksija. Sudionici su prepoznali kako mentorstvo obuhvaća mnogo uloga koje se mijenjaju tijekom mentorstva, a zauzimanje različitih uloga pridonosi efikasnosti. Temeljem provedenog tečaja profesionalnog razvoja, sudionici su utvrdili kako su se dogodile promjene u strukturnim aspektima mentorstva te promjene u odnosima s pripravnicima. Mentori su utvrdili kako bi trebali biti organiziraniji, kako trebaju odvojiti vrijeme za razgovor te se kvalitetno pripremiti, kao i odrediti obveze koje pripravnik mora ispuniti. Osim toga, neki mentori su istaknuli kako su promijenili percepciju o mentorstvu na način da sada znaju kada trebaju uključiti pripravnike u aktivnosti kako bi im omogućili stjecanje iskustava u odgojno-obrazovnom radu. Navedeno upućuje kako mentori s pripravnicima grade odnos temeljen na povjerenju i otvorenosti jer će jedino u takvom odnosu pripravnici imati priliku za rast i razvoj.

Hudson (2013) je proveo kvalitativno istraživanje s ciljem utvrđivanja poželjnih pripravnikovih osobina te njihovih profesionalnih navika na uzorku od 25 mentora, odnosno, na jedanaest srednjoškolskih nastavnika i četrnaest osnovnoškolskih nastavnika. Mentori navode kako bi pripravnici trebali biti entuzijastični, usmjereni na gradnju odnosa na način da „budu pažljivi slušatelji, dobri komunikatori, društveno samouvjereni te da posjeduju smisao za humor“ (Hudson, 2013:109), da su usmjereni na djecu i njihove potrebe te na cjeloživotno učenje i razvoj, da se reflektiraju na svoje aktivnosti i postupke i budu otporni. Također, mentori od pripravnika očekuju da se dobro pripreme i da dobro planiraju aktivnosti kao i da evaluiraju iste, a mentori bi trebali prepoznati pripravnikove potrebe i njihove različite načine učenja. Osim toga, pripravnici trebaju imati poželjna ponašanja, znanje o trenutnim sadržajima te vještine promatranja i postavljanja pitanja. Navode kako bi pripravnici trebali biti spremni preuzeti rizike te graditi odnos. Mentori su istaknuli kako savjeti koje upućuju pripravnicima idu u smjeru „uspostavljanja pozitivnih odnosa, traženju mogućnosti, rada sukladno

mentorovim povratnim informacijama [te] razvijanju identiteta nastavnika“ (Hudson, 2013:114). Također, najvažniji savjet mentora pripravnicima jest da budu otporni tijekom obavljanja svog posla.

Phongploenpis (2013) je provela istraživanje koristeći interpretativni kvalitativni narativni pristup kako bi otkrila koje su vrste podrške dobili i kakvu su podršku pripravnici očekivali od svojih mentora, kao i njihovu percepciju prema primljenoj podršci tijekom razdoblja pripravnštva, to jest, prije²⁵, tijekom²⁶ i nakon²⁷ nastavnog procesa. Od potencijalnih sedam sudionika, prema kriteriju odabira ostale su dvije sudionice, Yaya i Pip (pseudonimi), nastavnice engleskog jezika. Rezultati istraživanja pokazuju kako su dvije sudionice dobile podršku svojih mentora tijekom pripravnštva, pogotovo kad su imale učenike koji su remetili nastavni proces, ali iskazuju kako im je nedostajala mentorova refleksija na njihove nastavničke vještine koju mentori naprosto nisu stigli odraditi zbog nedostatka vremena i potrebnih vještina za refleksiju, Također, sudionice navode kako školsko okruženje nije davalo podršku mentorstvu. Preporuke proizašle iz ovog istraživanja upućuju kako je nužno ostvariti suradnju između članova školske zajednice, profesora na fakultetu te mentora i pripravnika kako bi mentoriranje i pripravnštvo bilo uspješno, a školski bi ravnatelji trebali smanjiti obveze i mentora i pripravnika kako bi odnos mentor – pripravnik bio što bolji, kvalitetniji i uspješniji.

Aspfors i Fransson (2015) proveli su kvalitativnu meta-analizu deset stručnih članaka koji su se orijentirali na obrazovanje mentora. Utvrđene su četiri zajedničke teme te tri dimenzije za daljnji razvoj obrazovanja mentora. Teme koje se vezuju za mentorstvo su kontekst škole i mentorstva, teorija i praksa, refleksija i kritičko mišljenje te odnosi. Školska sredina ima velikog utjecaja na mentorstvo budući da pruža „podršku, (...) raspodjelu vremena, zaposlenje zamjenskih učitelja, plaćanje stručne literature, moralnu podršku ravnatelja, kolega itd. (...)“ (Aspfors i Fransson, 2015:80). Mentori smatraju školski kontekst kao bitnu kariku za uspjeh mentorstva u cjelini kao i za mentorstvo u cjelokupnoj školskoj kulturi. Osim toga, ističu kako bi se mentorstvo trebalo odvijati u kontekstu škole, ali pritom dolazi do barijere, odnosno, pokazuje se otpor prema navedenom. Mentorstvo ujedno spaja i teoriju i praksu te se od mentora očekuje posjedovanje analitičkih vještina i vještina refleksije što pridonosi „podržavajućim i poticajnim odnosima između sudionika u obrazovanju“ (Aspfors i Fransson, 2015:82). Teme važne za obrazovanje mentora upućuju na važnost konteksta u kojem bi se ono

²⁵ priprema za nastavni proces

²⁶ promatranje pripravnikove izvedbe

²⁷ mentorova povratna informacija i refleksija na pripravnikovu izvedbu

odvijalo, odnosno, na kontekst ustanove te kontekst države. Nadalje, važno je utvrđivanje teorijskih i praktičnih komponenata koje mentor treba usvojiti kako bi adekvatno odrađivao svoju ulogu mentora, a u tome mu mogu pomoći i akcijska istraživanja te iskustveno učenje. Nadalje, važno je mentorima osigurati i podršku, a to se može postići kroz organiziranje zajedničkih susreta koje bi stavljale naglasak na grupne aktivnosti i diskusije.

Izadinia (2016) je provodila kvalitativno istraživanje s ciljem utvrđivanja sličnosti i razlika u mišljenjima mentora i studenata pripravnika o tome što je to dobar odnos između mentora i pripravnika, dobivanja boljeg uvida u mišljenja i osjećaje svih sudionika o odnosu mentora i pripravnika kroz metafore te otkrivanje značaja odnosa mentora-pripravnika kao i kreiranje nastavničkog identiteta kod studenata pripravnika. Uzorak ovo istraživanja činilo je osam studenata pripravnika te devet mentora. Rezultati istraživanja pokazuju da mentori i studenti pripravnici navode kako pružanje podrške, ohrabrivanje, otvoren odnos, povratna informacija, međusobno poštovanje, povjerenje, uzor, otvorena komunikacija, znanje i iskustvo jesu osobine koje bi se trebale pojavljivati u odnosu mentora i pripravnika. Studenti pripravnici ističu kako od svojih mentora očekuju i emocionalnu i profesionalnu (strategije, ispravno postupanje, pedagoška znanja, pomoć) podršku, pri čemu su studenti pripravnici naglasili kako im je potrebna emocionalna podrška budući da su naveli kako su nesigurni u svoje kompetencije kao budući nastavnici. Osim toga, studenti pripravnici očekuju od mentora da im oni pruže mogućnost učenja kroz poučavanje te da im se omogući izražavanje vlastitog mišljenja. Također, navode kako otvorena komunikacija s mentorima dovodi do lakšeg ophođenja s mentorima, mogućnosti za slobodnim izražavanjem mišljenja te mogućnost da ih mentori aktivno slušaju dok mentori ističu kako se ključ otvorene komunikacije nalazi u održavanju međusobnog poštovanja i povjerenja u odnosu mentora i pripravnika. Osim toga, ističu kako od svojih mentora očekuju kontinuirane povratne informacije tijekom cjelokupne prakse dok su mentori istaknuli kako povratne informacije moraju biti iskrene, opravdane, kontinuirane, verbalne i pismene, a da se i pozitivne i negativne povratne informacije moraju prenijeti pripravnici na primjeren način. Studenti pripravnici su odnos mentora i pripravnika opisali (putem metafora) kao „proces vođenja“, (...), roditeljstvo, vrtlarstvo, savjetovanje i treniranje“ (Izadinia, 2016:395). Svi studenti pripravnici istaknuli su kako mentoriranje ima značajan utjecaj na razvoj njihova nastavničkog identiteta, a neki od njih vjeruju kako postoji i dugoročan utjecaj dok mentori ističu kako oni studentima pripravnici samo pokazuju alternativne metode, a da na razvoj nastavničkog identiteta studenata pripravnika više utječe iskustvo poučavanja koje će im pomoći da lakše oblikuju svoju vješinu poučavanja. Dvoje

mentora ističu kako je potrebno uspostaviti odnos moći između mentora i pripravnika dok se ostali priklanjaju blažem pristupu, odnosno, egalitarnom odnosu koji vodi međusobnom rastu i razvoju obje strane. Nadalje, samo tri mentora potvrđuju kako mentoriranje pripravnika utječe na razvoj nastavničkog identiteta studenata pripravnika.

Kupila i sur. (2017) proveli su kvalitativno istraživanje s ciljem utvrđivanja promjena u interpretaciji mentorstva od strane mentora koji su mentorirali studente predškolskog odgoja tijekom obavljanja prakse. Istraživanje se provodilo 2014. godine tijekom programa treninga koji je isticao značaj mentorstva (vještine komuniciranja, postavljanja pitanja, provođenja zadataka i povratnih informacija). Uzorak ovog istraživanja činila su 36 mentora koji su na kraju programa iznosili svoje interpretacije mentorstva putem narativnih zapisa, a kasnije se još s pet mentora provodila fokus grupa. Rezultati istraživanja pokazuju kako su mentori imali sasvim drugačiju percepciju o mentorstvu prije nego što su pohađali program. Tako su na mentorstvo gledali kao na jedan izazovan proces koji se sastojao od relativno mehanicističkog načina posla, odnosno, kao posao koji je zahtijevao ispunjavanje određenih zadataka te kao proces supervizije. Mentori su se reflektirali i na svoju ulogu te su istaknuli kako su sumnjali u svoje sposobnosti kao mentora, nisu ozbiljno shvaćali ulogu mentora te su imali zastarjelo znanje o mentorstvu, a vrlo je malo mentora sebe vidjelo kao iskusnog mentora koji posjeduje zavidne vještine za obavljanje ove uloge. Osim toga, mnogo je mentora istaknulo kako sebe vidi i kao uzorne modele za svoje pripravnike koje mentoriraju. Tijekom provođenja programa, percepcija o mentorstvu se promijenila. Tako mentori shvaćaju kako je nužno da pripravnicima "daju slobodne ruke" kako bi mogli iskusiti samostalnost u izvedbi i radu što je rezultiralo time da mentori postaju svjesniji pripravnikovih potreba te rješenja određenih problema. Također, utvrdili su značaj komunikacije u odnosu mentor-pripravnik poglavito putem diskusija koje su zajednički provodili te su uvidjeli kako pripravnici rade po modelu samih mentora koji su im postali uzori. Mentori su tijekom ove faze programa počeli shvaćati svoju ulogu te su istaknuli kako sada više provode samorefleksiju, a iskazali su veći interes i entuzijizam za proces mentorstva. Nakon programa, mentori su zaključili kako je mentorstvo kao proces iznimno kompleksan te da obuhvaća, ne samo mentora i pripravnika već, i cijelu organizaciju. Također, uvidjeli su i važnost provođenja refleksije i značaj zajedničkog, suradničkog učenja. Mentori su utvrdili kako sada shvaćaju i kompleksnost vlastite uloge mentora te im se samopouzdanje povećalo. Osim toga, istaknuli su važnost davanja iskrenih povratnih informacija pripravnicima te nastavka rada na svom profesionalnom razvoju kao mentora što će rezultirati boljem i kvalitetnijem zadovoljenju potreba djece.

Múñez, Bautista, Khiu, Keh i Bull (2017) proveli su istraživanje na 97 predškolskih odgajatelja kako bi utvrdili učestalost i korisnost formalnih i informalnih programa stručnih usavršavanja. Utvrdili su kako odgajatelji najčešće pohađaju radionice, predavanja i seminare na koje (ovisno o vrsti navedenih formalnih programa) ulože više-manje tri sata, a korisnost navedenih oblika formalnih programa za odgajatelje je vrlo mala budući da ne reprezentiraju stvarno stanje prakse.

Tatalović Vorkapić, Vujičić i Čepić (2014) razmatraju pitanja profesionalnog identiteta iz tri različita gledišta. Prvo gledište analizira nove uloge suvremenog odgajatelja u kontekstu promjena studijskog programa Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci. Drugo se gledište fokusira na ulogu osobina ličnosti i temperamenta odgajatelja u kontekstu suvremenih modela identiteta. Treće gledište usmjereno je na kvalitativnu analizu biografija odgajatelja putem intervjua. Primjenom biografske metode bio je prvenstveni cilj dobiti uvid u to kako odgajateljice doživljavaju i pozicioniraju svoju profesionalnu ulogu te kako procjenjuju važnost i ulogu različitih vanjskih utjecaja na oblikovanje svojega profesionalnoga identiteta. Zaključno autorice naglašavaju kako su osobno i profesionalno usko međusobno povezani u odgojno-obrazovnom djelovanju, jedan drugome daju značenje te su neizbježno povezani s osobnim i profesionalnim identitetom.

Vujičić i Čamber Tambolaš (2017a i 2017b) provele su u rujnu 2015. godine istraživanje na 238 odgajatelja iz Rijeke i Zagreba kako bi utvrdile povezanost dimenzija kulture ustanove i obrazovnih paradigmi odgajatelja te dimenzija koje su usmjerene na podršku profesionalnom razvoju odgajatelja. Tako odgajatelji navode da dobivaju podršku i pomoć od strane ravnatelja ustanove kao i od kolegica. Što se tiče pomoći i podrške od ravnatelja i stručnih suradnika, odgajatelji iz Zagreba procjenjuju kako im ravnatelji i stručni suradnici više pomažu i pružaju podršku od odgajatelja iz Rijeke koji procjenjuju kako im ravnatelji i stručni suradnici manje pružaju pomoć i podršku u radu. Osim toga, odgajatelji koji imaju završen diplomski studij procjenjuju kako im stručni suradnici pružaju više podrške negoli što ju pružaju odgajateljima koji imaju završenu višu školu. Čak 42,5% odgajatelja smatra kako im seminari i predavanja omogućuju dobivanje odgovora na izazove s kojima se svakodnevno suočavaju u praksi. Nadalje, odgajatelji navode kako često idu na stručna usavršavanja koja organiziraju agencije, fakulteti, različite udruge i slično, a manje na radionice, predavanja i seminare koje organizira sama ustanova što upućuje kako još uvijek u vrtićima prevladavaju tradicionalniji negoli moderniji oblici stručnog usavršavanja (Vujičić i Čamber Tambolaš, 2017a). Akcijska istraživanja, zajednice učenja i reflektivna praksa su najrjeđe zastupljeni oblici profesionalnog

razvoja kod odgajatelja (Vujičić i Čamber Tambolaš, 2017a). Odgajatelji koji imaju završen diplomski studij smatraju kako bi profesionalni razvoj trebao dovesti do promjena i pomaka u znanju, ponašanju i uvjerenjima odgajatelja. Rezultati ovog istraživanja pokazuju kako bi se u vrtićima trebao povećati „razvoj demokratskog raspravljanja, davanja i primanja konstruktivne kritike te međusobna komunikacija u kolektivu (...)“ (Vujičić i Čamber Tambolaš, 2017b:151).

Čepić, Tatalović Vorkapić i Šimunić (2018) razmatraju povezanost između osjećaja autonomije te spremnosti za profesionalni razvoj odgajatelja. Cilj rada bila je identifikacija mogućih prednosti i nedostataka profesionalnog razvoja odgajatelja te kako profesionalni razvoj doprinosi njihovoj autonomiji i odgovornosti. Nadalje, pokušava se utvrditi postoji li povezanost između stupnja autonomije i spremnosti uključivanja u profesionalni razvoj te može li se putem autonomije u radu predvidjeti spremnost odgajatelja za uključivanje u profesionalni razvoj?

6. SVRHA, CILJ RADA I ISTRAŽIVAČKA PITANJA

6.1. Svrha rada

Svrha rada je bolje razumijevanje procesa mentoriranja tijekom pripravničkog staža kao važnog razdoblja profesionalnog razvoja odgajatelja mentora u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

6.2. Cilj rada

Cilj rada je primjenom kvalitativnoga istraživačkog pristupa ispitati kako odgajatelji mentori te odgajatelji pripravnici vide bitne aspekte mentorskoga procesa tijekom pripravničkoga staža u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

6.3. Istraživačka pitanja

Opće istraživačko pitanje glasi: „Kako odgajatelji mentori i odgajatelji pripravnici vide bitne aspekte mentorskog procesa tijekom pripravničkog staža u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja?“

Specifična istraživačka pitanja:

- Kako programi stručnog usavršavanja doprinose mentorstvu i pripravništvu?
- Na koji način odgajatelji mentori i odgajatelji pripravnici dobivaju podršku od ustanove?
- Kako odgajatelji mentori i odgajatelji pripravnici gledaju na mentorstvo i pripravništvo?
- Na koje bi se načine moglo unaprijediti mentorstvo i pripravništvo u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja?

7. METODOLOGIJA RADA

7.1. Uzorak istraživanja

Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku od dvanaest odgajateljica mentorica i šesnaest odgajatelja pripravnika iz ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja iz područja Rijeke i Zagreba koji su ujedno bili i studenti prve godine diplomskog studija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u akademskoj godini 2017/2018. Studenti koji su bili i odgajatelji pripravnici u vrtiću, a čiji mentori nisu studirali na navedenom diplomskom studiju, prosljedili su svojim mentorima protokole i dopise za odgajatelje mentore. Odgajateljice mentorice koje su studirale na navedenom studiju, a čiji pripravnici nisu bili studenti na navedenom studiju, prosljedili su svojim pripravicima protokole i dopise za odgajatelje pripravnike.

U protokolima za odgajatelje mentore pitali su se opći podaci, to jest, kojeg su spola i dobi te o godinama odgajateljskog staža, godinama mentorskog iskustva te o broju odgajatelja-pripravnika koje su dosad mentorirali. Svi odgajatelji mentori bili su ženskog spola, u dobi od 41 godine, odgajateljskog staža od 17,5 godina, mentorskog iskustva od 2,6 godina, a svaka je odgajateljica mentorica u prosjeku mentorirala dva odgajatelja pripravnika. Tablica 1. prikazuje opće podatke odgajateljica mentorica.

U protokolima za odgajatelje pripravnike pitali su se opći podaci, to jest, kojeg su spola, dobi te o godini diplomiranja. Većina odgajatelja pripravnika koji su sudjelovali u istraživanju ženskog je spola dok je samo jedan sudionik bio muškog spola. Dob odgajatelja pripravnika je 23 godine te je većina njih diplomirala 2017. godine, dok su ostali diplomirali 2016. godine. Tablica 2. prikazuje opće podatke odgajatelja pripravnika.

Sudionici	Spol	Dob	Godine odgajateljskog staža	Godine mentorskog iskustva	Broj odgajatelja pripravnikâ koje ste dosad mentorirali
Sudionica 1 (OM1)	Ž	41	19	6 mjeseci	/
Sudionica 2 (OM2)	Ž	58	38	2	2
Sudionica 3 (OM3)	Ž	48	25	4	4
Sudionica 4 (OM4)	Ž	40	18	2	1
Sudionica 5 (OM5)	Ž	42	11	1	/
Sudionica 6 (OM6)	Ž	41	16	9	4
Sudionica 7 (OM7)	Ž	40	16	3	3
Sudionica 8 (OM8)	Ž	40	10	4	3
Sudionica 9 (OM9)	Ž	36	11	1	1
Sudionica 10 (OM10)	Ž	33	5	1	1
Sudionica 11 (OM11)	Ž	33	8	1	1
Sudionica 12 (OM12)	Ž	56	33	nema status mentora	1

Tablica 1. Odgajatelji mentori – opći podaci

Sudionici	Spol	Dob	Godina diplomiranja
Sudionica 1 (OP1)	Ž	23	/
Sudionica 2 (OP2)	Ž	23	2017
Sudionica 3 (OP3)	Ž	22	2017
Sudionik 4 (OP4)	M ²⁸	/	/
Sudionica 5 (OP5)	Ž	27	2017
Sudionica 6 (OP6)	Ž	23	2017
Sudionica 7 (OP7)	Ž	23	2017
Sudionica 8 (OP8)	Ž	25	2017
Sudionica 9 (OP9)	Ž	23	2016
Sudionica 10 (OP10)	Ž	23	2016
Sudionik/ca 11 (OP11)	/	/	/
Sudionica 12 (OP12)	Ž	23	2016
Sudionica 13 (OP13)	Ž	23	2016
Sudionica 14 (OP14)	Ž	22	2017
Sudionica 15 (OP15)	Ž	23	/
Sudionica 16 (OP16)	Ž	22	2017

Tablica 2. Odgajatelji pripravnici – opći podaci

²⁸za Sudionika 4 zna se da je muškog spola po odgovorima na pitanja iz protokola

7.2. Metode prikupljanja podataka (metode i tehnike)

Ukupno je bilo podijeljeno devetnaest protokola za odgajatelje mentore te osamnaest protokola za odgajatelje pripravnike. Šesnaest protokola za odgajatelje mentore i šesnaest protokola za odgajatelje pripravnike podijelili su se 18. svibnja 2018. godine odgajateljima pripravnicima (ujedno i studentima prve godine diplomskog studija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja) na predavanju kolegija *Metodologija kvalitativnih istraživanja* (nositeljica izv. prof. dr. sc. Renata Čepić) koji su potom protokole za odgajatelje mentore podijelili svojim mentorima. Također, tri su se protokola za odgajatelje mentore i dva protokola za odgajatelje pripravnike podijelili i studentima razlikovnog studija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Osim protokola, sudionicima su podijeljeni i potpisani dopisi (dopis odgajateljima mentorima i dopis odgajateljima pripravnicima) od strane mentorice (izv. prof. dr. sc. Renata Čepić) i istraživačice-studentice ovog diplomskog rada (Gabriella Ujčić). Svim sudionicima zajamčena je anonimnost i povjerljivost podataka te im je napomenuto kako će se njihovi odgovori koristiti isključivo u istraživačke svrhe ovog diplomskog rada. Također, prije provedbe istraživanja poslana je *Potvrda o istraživanju za potrebe izrade završnog/diplomskog rada* koja je upućena ravnateljici Dječjeg vrtića „Rijeka“, Davorki Guštin, kako bi se dobilo odobrenje provedbe istraživanja. 26. svibnja 2018. godine vraćeno je šesnaest protokola za odgajatelje mentore s time da četiri protokola nisu ispunjena te nisu ušli u daljnju obradu i analizu podataka, a dva protokola nisu vraćena. Osamnaest protokola za odgajatelje pripravnike je vraćeno, a dva nisu ispunjena te nisu ušli u daljnju obradu i analizu podataka.

Tehnika prikupljanja podataka bio je protokol sastavljen od otvorenih pitanja na koja su sudionici istraživanja odgovarali pisanim putem. Protokol za odgajatelje-mentore kreiran je sukladno *Upitniku o mentorskom radu s učiteljima pripravnicima*²⁹ te je prilagođen temi ovog diplomskog rada i istraživanju, a nadopunjen je i nalazima iz stručne literature. Protokol za odgajatelje mentore sastojao se od petnaest pitanja, od čega je trinaest pitanja bilo otvorenog tipa dok su dva pitanja bila zatvorenog tipa (DA/NE). Pitanja su se odnosila na programe stručnog usavršavanja, podršku koju odgajatelji mentori dobivaju od ustanove, mentorski proces (situacije i osobe koje su inspirirale odgajatelja da postane odgajatelj mentor; osobine dobrog mentora; očekivanja od odgajatelja pripravnika; teškoće i izazovi tijekom mentoriranja; aktivnosti s odgajateljima pripravnicima; savjeti odgajateljima pripravnicima; zadovoljstvo

²⁹ Upitnik o mentorskom radu s učiteljima-pripravnicima u potpunosti je dostupan u knjizi: Vizek Vidović, V. (2011). *Učitelji i njihovi mentori: uloga mentora u profesionalnom razvoju učitelja*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja. (upitnik se nalazi kao Prilog 8. na stranicama 227-232 navedene knjige)

mentorskim radom i radom s odgajateljem pripravnikom), unaprjeđivanje mentorstva u vrtićima te dodatne komentare odgajatelja mentora. Protokol za odgajatelje-pripravnike kreiran je sukladno *Upitniku za učitelje i učiteljice pripravnike*³⁰ te je prilagođen temi ovog diplomskog rada i istraživanju, a nadopunjen je i nalazima iz stručne literature. Protokol za odgajatelje pripravnike sastojao se od šesnaest pitanja, od čega je trinaest pitanja bilo otvorenog tipa dok su tri pitanja bila zatvorenog tipa (DA/NE). Pitanja su se odnosila na programe stručnog usavršavanja, podršku koju odgajatelji pripravnici dobivaju od ustanove, pripravništvo (opis pripravničkog staža; zadovoljstvo pripravništvom), mentorski proces (osobine dobrog mentora; očekivanja od odgajatelja mentora; iskustva u radu s odgajateljem mentorom; aktivnosti s odgajateljima mentorima; zadovoljstvo ostvarenom suradnjom s odgajateljem mentorom; ovladavanje profesionalnim kompetencijama), unaprjeđivanje pripravništva u vrtićima te dodatne komentare odgajatelja pripravnika.

7.3. Metode analize podataka

Nakon što su sudionici vratili ispunjene protokole, njihovi su se odgovori kodirali. Proces otvorenog kodiranja tekao je na sljedeći način:

„Opis procesa kodiranja teksta:

1. korak: podcrtavanje značajnih izjava, rečenica, dijelova teksta: (jedinice kodiranja – izvorni tekst)
2. korak: kodovi prvog reda (otvoreno kodiranje): (ključne riječi – sažimanje)
3. korak: kodovi drugog reda (relevantni pojmovi): (dimenzije – apstrahiranje)
4. korak: grupiranje kodova drugog reda: (kategorije – klasificiranje)
5. korak: teme, odnosno, područja: (područja – tematiziranje)“

(Koller-Trbović i Žižak, 2008:166)

Sustavna mrežna analiza³¹ (tzv. kodno stablo) sastojala se od definiranja područja/tema, kategorija, dimenzija i deskriptivnih kodova/ključnih riječi.

³⁰ Upitnik za učitelje i učiteljice pripravnike u potpunosti je dostupan u knjizi: Vizek Vidović, V. (2011). *Učitelji i njihovi mentori: uloga mentora u profesionalnom razvoju učitelja*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja. (upitnik se nalazi kao Prilog 9. na stranicama 233-242 navedene knjige)

³¹ „ (...) mrežna analiza podrazumijeva izradu razrađenog sustava kategorija tako da se klasificiraju kvalitativni podaci i zadržava bitna složenost i istančanost materijala koji se istražuje. U cilju dobivanja strukture nalik mreži

SUSTAVNA MREŽNA ANALIZA

Područja	Kategorije	Dimenzije	Deskriptivni kodovi
----------	------------	-----------	---------------------

Kreirane su dvije sustavne mrežne analize: za odgajatelje mentore i za odgajatelje pripravnike.

primjenjuje se određena tehnika bilježenja koja upućuje na međuovisnost kategorija“ (Cohen, Manion i Morrison, 2007:297)

8. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Rezultati istraživanja podijelit će se u dva poglavlja. U prvom poglavlju, prikazat će se rezultati dobiveni pregledom sustavne mrežne analize za odgajatelje mentore dok će se u drugom poglavlju prikazati rezultati dobiveni pregledom sustavne mrežne analize za odgajatelje pripravnike.

8.1. Odgajateljice mentorice

Temeljem sustavne mrežne analize, određena su četiri ključna područja: programi stručnog usavršavanja, podrška ustanove, pogled na mentorstvo te preporuke. Radi preglednosti, svako će se područje zasebno definirati, odnosno, stavit će se u potpoglavlja³².

8.1.1. Programi stručnog usavršavanja

Od ukupno dvanaest odgajateljica mentorica, samo troje nikad se nije uključivalo u programe stručnog usavršavanja namijenjenima mentorima odgajatelja pripravnika. Ostale odgajateljice mentorice koje su sudjelovale na takvim programima, opisale su **organizaciju tih programa**. Tako su programi namijenjeni mentorima odgajateljima pripravnika organizirani u obliku predavanja, radionica, seminara te zajednica učenja, a često su to bile i jednodnevne edukacije na međuzupanijskoj razini te programi u dva susreta koji su bili namijenjeni odgajateljima-mentorima, odnosno, odgajateljima mentorima i odgajateljima pripravnicima. Sudionica opisuje jedan takav program na sljedeći način:

Ti programi su služili da se mi odgajatelji iz različitih centara bolje povežemo. Bili smo formirani u grupe od 4 do 5 odgajatelja-mentora. Jedni smo drugima išli u vrtić i promatrali kolegicu u aktivnosti s djecom. Poslije je slijedila refleksija na kojoj je bio prisutan i pedagog. Ti susreti su bili zamišljeni da postanu zajednice učenja (OM8)

Osam je odgajateljica mentorica istaknulo kako je programe stručnih usavršavanja za mentore *organizirala Agencija za odgoj i obrazovanje (OM6)*, a osim Agencije za odgoj i obrazovanje (AZOO), **organizatori programa stručnih usavršavanja za mentore** bili su i dječji vrtić, koordinatorica pedagoškog rada te ravnateljica ustanove.

Teme programa stručnog usavršavanja namijenjenih mentorima odgajatelja pripravnika ukazivale su na važnost mentorstva te su naglašavale aktivnosti koje se vežu uz gradnju profesionalnog, ali i emocionalnog odnosa između mentora i pripravnika kao što su

³² odgovori sudionika istraživanja stavljat će se u kurziv

očekivanja od odgajatelja mentora, jačanje partnerskog i suradničkog odnosa odgajatelj mentor – odgajatelj pripravnik, obveze odgajatelja mentora prema odgajatelju pripravniku, upoznavanje s ulogom i zadaćama odgajatelja mentora, vještina vođenja refleksivnog dijaloga, primanje i pružanje povratne informacije, elementi vrednovanja, indikatori uspješnosti odgojno-obrazovnog procesa, odgovornost za razvoj odnosa odgajatelja mentora – odgajatelja pripravnika. Ujedno, na jednom takvom programu moguće je obraditi i više tema pri čemu odgajatelji mentori bivaju *upoznati s ulogom i zadaćama mentora u stažiranju pripravnika odgajatelja. Osim toga, upoznali smo se sa vještinama vođenja refleksivnog dijaloga te primanja i pružanja povratne informacije. Upoznali smo se s elementima vrednovanja i indikatorima uspješnosti odgojno-obrazovnog rada i procesa, osvijestili odgovornost za razvoj odnosa pripravnika-mentor kroz temu „Mentorstvo kao odnos“* (OM6).

Što se tiče **korisnosti** navedenih **programa**, odgajateljice mentorice imaju podijeljena mišljenja. Tako četiri odgajateljice mentorice ističu kako su im takvi programi koristili jer su osnažili mentorovu komunikaciju s odgajateljem pripravnikom te su ukazali na prednosti mentorskih i ostalih oblika učenja. Programi su odgajateljicama mentoricama omogućili lakše pristupanje radu s odgajateljima pripravnicima te su time dobile priliku da izrade dobar plan mentoriranja. U konačnici, cilj takvih programa jest da ukažu na važnost mentorstva te kreiraju kvalitetan odnosa s odgajateljem pripravnikom:

Smatram da mi je program na kojem sam sudjelovala sa svojom pripravnicom koristio, na način da je osnažio našu komunikaciju. Istovremeno, ukazao mi je na prednosti mentorske i sve vidove učenja kojima sam izložena u ovoj ulozi (OM1)

U nekim segmentima dobro je čuti što se od pripravnika očekuje te na taj način mi mentori možemo lakše pristupiti radu s njima (OM3)

(...) Putem predavanja, radionica i dobivenih materijala može se napraviti dobar plan mentoriranja i obuhvatiti sve relevantne aspekte (OM6)

Ti susreti su me još više osvijestili o važnosti mentorstva i odnosa sa pripravnicom (OM8)

Iako ističu značaj stručnog usavršavanja, tri odgajateljice mentorice smatraju kako navedeni programi imaju samo djelomičnu korist za njihov rad i odnos s odgajateljem pripravnikom budući da su se takvi programi pretežito usmjeravali na zakonsku regulativu te je problem u tome što su suviše općeniti. Osim toga, daleko boljim smatraju iskustveno učenje i rad s odgajateljima pripravnicima:

Svako stručno usavršavanje unaprijedi i nadogradi postojeće znanje i iskustvo pojedinca, pa tako i ovo. Ipak, osobno mislim da se najbolje uči kroz iskustvo i rad s pripravnicima. (OM4)

Samo jedna odgajateljica mentorica smatra kako navedeni programi stručnog usavršavanja za mentore nemaju korist budući da se pravi problemi odvijaju upravo u ustanovi što otežava rad i gradnju odnosa s odgajateljem pripravnikom:

Nije mi koristila previše jer već u startu se krše pravila (pripravnici su u desetsatnom radu, nisu čak ni u istoj zgradi s mentorom) pa ni razgovor nije mogao teći istosmjerno (...) (OM2)

Budući da postoje podijeljena mišljenja o korisnosti navedenih programa stručnog usavršavanja za mentore, odgajateljice mentorice navode **poželjne teme** koje bi željele poslušati na takvim programima kao što su komunikacija, suočavanje sa stresom, motiviranje odgajatelja pripravnika, uvođenje odgajatelja pripravnika u oglednu aktivnost, priprema odgajatelja pripravnika na završni rad, jasna očekivanja od odgajatelja mentora i odgajatelja pripravnika te mapa (dnevnik) pripravnika. Za navedene teme smatraju kako bi im koristile u njihovom mentorskom radu s odgajateljima pripravnicima, a poglavito ističu da bi im prilikom iznošenja tim tema *koristile nekakve grupe podrške, razmjena iskustva drugih mentora, zajednice učenja (OM6)*, kao i *kvalitetnija suradnja (u praktičnom smislu) između teorije i prakse, fakultet – vrtić (OM7)*.

8.1.2. Podrška ustanove

Tri od ukupno dvanaest odgajateljica mentorica ne dobiva **podršku ustanove u obavljanju mentorskog rada prema odgajateljima-pripravnicima**, odnosno, *ne potiče, ne pruža podršku, ne procjenjuje niti cijeni rad odgajatelja, a za eventualna napredovanja ima kriterije koji nisu vezani uz struku niti kvalitetu (OM12)*.

Ostale odgajateljice mentorice za svoj mentorski rad najčešće dobivaju podršku od strane ostalih kolegica, zdravstvene voditeljice te stručnog tima vrtića:

Budući da ustanova u kojoj radim, nema niti jednog člana stručnog tima, osim zdravstvene voditeljice koja je zaposlena na radnom mjestu na pola radnog vremena, cijelim podršku koju dobivam od nje i od svojih kolegica (...) (OM1)

Cijeli stručni tim u suradnji sa mnom sudjeluje u praćenju i razvoju odgajatelja pripravnika što smatram velikom podrškom (...) (OM6)

Ustanova iskazuje podršku odgajateljicama mentoricama organiziranjem savjetovanja, zajedničkih planiranja i timskih analiza, to jest, organizira timove refleksivnih praktičara unutar dječjeg vrtića prilikom čega izmjenjuju iskustva te vrše refleksije praktičnih aktivnosti, kao što su inkluzija djece, partnerstvo s roditeljima te profesionalni razvoj. Također, ustanova nabavlja noviju stručnu literaturu te šalje odgajateljice mentorice na edukacije/stručna usavršavanja *izvan matične ustanove koje pomažu kompetencijama odgajatelja mentora* (OM5). Osim toga, ustanova odgajateljicama mentoricama pruža podršku s organizacijskim i tekućim problemima te u nabavci potrošnih materijala, a posebno "ljekovito" djeluje razgovor kao jedan od oblika podrške odgajateljicama mentoricama.

8.1.3. Pogled na mentorstvo

Odgajateljice mentorice opisale su **konkretne situacije temeljem kojih su postale mentorice odgajateljima pripravnicima**. Tako navode da su postale odgajateljice mentorice prijedlogom i odlukom ravnateljice i ustanove, na poticaj ostalih kolega mentora te prijedlogom pedagoga/stručnih suradnika vrtića. Neki su pak odgajateljicom mentoricom postale samoinicijativno, zbog vlastite želje za prenošenjem znanja i iskustva iz prakse dok je druge potaknuo novac, to jest, novčana stimulacija:

Budući da sam nedavno završila izvanredni studij pedagogije, ravnateljica mi je ponudila da se „okušam“ u mentorstvu (...) (OM1)

Ja sam postala mentor na taj način da moja kolegica nije mogla biti mentor, pa je voditeljica odlučila da ću ja biti mentor, bez prethodnog razgovora o tome (OM8)

Tu je veliku ulogu odigrala pedagoginja mog centra u kojem sam radila, a koja je u meni prepoznala kvalitetu i kontinuirano mi ju je osvještavala i podržavala me, poticala na stručno usavršavanje, isprobavanje različitih strategija u radu, podržavala moju inovativnost i kreativnost u odgojno-obrazovnom procesu. Obzirom da je u mene imala veliko povjerenje, dobila sam pripravnicu (OM6)

Kollegice iz ustanove koje su postale mentori bile su poticaj za mene u smislu da prevladam početna negativna razmišljanja o tome kako je sakupljanje popirilično velikog broja dokumentacije ipak ostvarivo uz dosta truda. Želja da prenesem svoja znanja i iskustvo iz prakse bila je također sljedeća stepenica na putu do mentorstva. Budući da svi mi radimo za plaću, dakako da je novčana stimulacija za zvanje mentora bila još jedan čimbenik koji je bio

motivirajući te dokaz da se ulaganje u svoj osobni i profesionalni razvoj isplati, tj. da ga netko vrednuje što je velika stvar u našoj struci (OM5).

Na pitanje da li smatraju kako **dobar odgajatelj može ujedno biti i dobar mentor**, odgajateljice mentorice imaju podijeljena mišljenja. Tako šest odgajateljica mentorica navodi razloge da je dobar odgajatelj ujedno i dobar mentor ako posjeduje dodatne kompetencije, ako je primjer odgajatelju pripravniku na način da rado dijeli s njim i s drugim osobama svoje znanje i vještine, da je spreman pružiti podršku, da aktivno sudjeluje i gradi partnerski odnos s odgajateljem pripravnikom koji će izučiti svoj zanat gledanjem odgajatelja mentora kako on radi svoj posao. Ukratko, važno je naglastiti da *biti dobar odgajatelj prije svega znači posjedovati dobre ljudske osobine, a potom i stručne, metodičke. Uz dobre ljudske vrline, osobine svakako možemo graditi kvalitetne odnose s drugima, a odnos odgajatelj mentor – odgajatelj pripravnik je prije svega partnerski odnos zasnovan na suradnji, povjerenju, kvalitetnoj i iskrenoj komunikaciji (OM6). Kao i u svakom odnosu "učitelj-učenik", važno je motivirati pripravnike da napreduju, čitaju i usavršavaju se u struci; da od svakog odgajatelja s kojim dođu u doticaj uzmu ono najbolje, da kritički procjenjuju i da ne posustaju iako je teško (OM4).*

Kao razloge zašto dobar odgajatelj ne može biti i dobar mentor, pet odgajateljica mentorica ističe kako treba posjedovati određene vještine i osobine koje bi ga činile dobrim mentorom, odnosno, *osoba može biti dobar stručnjak u svom poslu, ali istovremeno ne imati sposobnosti prenošenja tog znanja na druge (OM5). Nadalje, ako dobar odgajatelj nema sposobnosti i argumentirati ono što u poslu daje, nije uvijek dovoljan primjer koji pokazuje (OM12).*

Kako bi se utvrdile koje **osobine** čine **dobrog mentora**, odgajateljice mentorice navode kako bi dobar mentor *na prvom mjestu trebao imati ugodnu osobnost koja je vrlo bitna u odnosu s odgajateljem-pripravnikom (...)* (OM5), odnosno, trebao bi posjedovati i ljudskost te profesionalne osobine. Stoga, mentor bi trebao biti empatičan; nježan; timski igrač; dobar praktičar, teoretičar, metodičar i refleksivni praktičar koji treba posjedovati dobre i razvijene komunikacijske vještine; model u komunikaciji s roditeljima i djecom; strpljiv; pun razumijevanja; aktivni slušaoc; ugodne osobnosti; vremenski organiziran; nesebičan; ugodan; iskren; dostupan; znatiželjan; optimističan; zainteresiran; motiviran; profesionalni oslonac; marljiv; predan radu; iskusan; pristupačan; savjetovatelj. Mentor je osoba koja je otvorena za primanje novih znanja od odgajatelja-pripravnik; spremna pružiti pomoć i podršku; spremna na suradnju, dodatna i redovita usavršavanja u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te cjeloživotno učenje; koja ima jasan cilj i poruku u svom radu; informirana s

novom stručnom literaturom, istraživanjima i trendovima u Republici Hrvatskoj i Europskoj uniji; sposobna na prenošenje ljubavi prema poslu koji radi; koja daje konstruktivnu kritiku, koja je stručnjak u svom poslu te posjeduje raznovrsne kompetencije; koja zna prenijeti znanja, koja ima kvalitetnu praksu te snažnu posvećenost profesiji; koja postavlja poticajna pitanja (pitanja za promišljanje i razumijevanje); kojoj je lako prići i koja lako uspostavlja odnose s drugima; koja posjeduje unutrašnji interes i ljubav za bavljenje malom djecom; koja potiče i inspirira odgajatelja pripravnika; koja kreira partnerski odnos s odgajateljem pripravnikom, to jest, *da je i sam spreman iz tog odnosa učiti* (OM12).

Sukladno navedenim osobinama i vještinama dobrog mentora, odgajateljice mentorice osvrnule su se na svoj **odnos s odgajateljem pripravnikom** kojeg opisuju kao vrlo dobar, čak i odličan odnos, s mnogo suradnje i poticaja s obje strane, što rezultira sljedećim:

U početnoj fazi pripravnštva omogućim pripravnici da se poveže sa skupinom djece, da upozna djecu, da promatra mene i moj pristup, način rada. Zajedno izradimo plan pripravnčkog staža, dogovorimo daljnje korake, planiramo prvu samostalnu aktivnost, pripremimo aktivnost, obavljamo redovne refleksije na određene situacije, potičem je i upoznajem sa relevantnom literaturom, planiramo suradnju s roditeljima, upoznajem je sa pedagoškom dokumentacijom, etičkim kodeksom, sigurnosno-zaštitnim programom... (OM6)

To je jedna velika čast i odgovornost prema pripravniku. On uključuje puno toga: planiranje sa pripravnikom oko njegovih aktivnosti (razjasniti ciljeve, integriranu zadaću, metode rada), praćenje pripravnika u aktivnostima sa djecom, svakodnevni refleksivni razgovori sa pripravnikom, primjena novih znanja i otkrića (OM8)

Partnerski odnos s odgajateljem pripravnikom, odnosno, *partnerstvo iskusnijeg i manje iskusnog odgojitelja* (OM5), odgajateljice mentorice grade kroz zajedničke aktivnosti i zajedničko učenje uz mnogo međusobnog uvažavanja, pružanje podrške i postizanja kompromisa:

Dio u kojem pripravnici promatraju, samostalno uočavaju i komentiraju, reflektiraju, pitaju te dio gdje zajednički pripremimo, planiramo provođenje oglednih aktivnosti, projekata u cilju jačanja kompetencija za samostalni rad. Međusobna sinergija s jasnim ciljem povezivanja teorije i prakse s ishodom spremnosti za samostalan rad u svim segmentima, područja rada u grupi i van nje (OM3)

Iako su *sve aktivnosti su jako važne u radu odgojitelja* (OM11), kao najvažnije **aktivnosti u radu s odgajateljima pripravnicima**, odgajateljice mentorice navode zajedničke razgovore, dogovore, osvrte, konzultacije, savjetovanja te svakodnevna planiranja i promišljanja aktivnosti iz konkretne prakse kao što su kreiranje prostorno-materijalnog okruženja, razvijanje odnosa s djecom kroz aktivnosti neposrednog rada s djecom te jačanje i razvoj partnerstva s roditeljima putem roditeljskih sastanaka. Važnim smatraju i praćenje djece te praćenje odgajatelja pripravnika u integraciji te upućivanje odgajatelja pripravnika na primjerene reakcije u neugodnim situacijama kroz davanje praktičnih primjera koje usmjeravaju odgajatelja pripravnika u njegovu radu, a nužno je da odgajatelji mentori dopuste odgajateljima pripravnicima slobodu izbora kod planiranja tema za aktivnosti. Nadalje, važne aktivnosti su i refleksija i samorefleksija:

(...) Jedna od jako važnih aktivnosti je i refleksija i samorefleksija. Trebalo bi tijekom cijele pripravničke prakse redovito održavati refleksije u kojima je vrlo bitan kvalitetan refleksivni, tj. kritički prijatelj jer se na taj način najbolje osviještava vlastita praksa i praksa drugih odgajatelja (OM5)

Takve aktivnosti često su timske te uključuju i suradnju sa stručnim suradnicima, a iz čestih refleksivnih razgovora *proizlaze nova znanja i otkrića* (OM8).

Iz refleksivnih razgovora, odgajateljice mentorice mogu pomoći odgajateljima pripravnicima tako što će ih **savjetovati**. Savjeti koje im upućuju idu u smjeru ohrabivanja odgajatelja pripravnika kako bi ostvario sljedeće: jednak odnos prema svakom djetetu, odgovoran odnos prema svakom djetetu te učenje na greškama. Nadalje, navode i:

da se drže teoretskog znanja kojeg su stekli inicijalnim obrazovanjem te da isprobavaju u praksi ono što je najbolje za djecu i njih same, da čuju i vide djecu kao osobe ravne sebi (OM3)

Da iskoriste vrijeme koje su sa mentorom, da pitaju, pokažu interes za samostalan rad, predlažu aktivnosti jer jedino tako uče (...) (OM4)

(...) da prvenstveno budu dobri ljudi i da se prema svima odnose s poštovanjem (OM7)

Da pažljivo bira dnevne aktivnosti i da ne planira previše aktivnosti/zadataka koje je teško ostvariti radi vremena/organizacije rada (OM9)

Da bude „svoja“, da na znanju koje pokazuje u pripravničkom stažu kao temelju razvija sebe kroz cjeloživotno učenje u teoriji i praksi (OM12)

U tom međusobnom odnosu, odgajateljice mentorice imaju i **očekivanja od odgajatelja pripravnika**. Tako od njih očekuju iskrenost, odgovornost, prihvaćanje sugestija, učenje na greškama, nježan odnos prema djeci dogovoren na pravilima, otvorenost na komunikaciju i za traženje novih rješenja, zajedničku analizu svakodnevnih situacija, zainteresiranost za svakodnevni rad i visoku motiviranost za učenjem iz prakse koju svakodnevno aktivno promišlja *i uspoređuje stvari naučene tijekom školovanja i u samoj praksi* (OM5), samoinicijativnost, pokazivanje volje i želje za učenjem, znatiželju, ispunjavanje dogovorenih obaveza, razvoj, zalaganje, spremnost na suradnju, upućivanje pozitivne i negativne kritike odgajatelju mentoru, spremnost na promjene, empatičnost, fleksibilnost, angažiranost u radu, slobodno izjašnjavanje stavova te ljubav prema poslu.

Ponekad se mentorskom odnosu odgajateljice mentorice mogu susresti i s određenim **teškoćama i izazovima** koje su vezane uz odgajatelja pripravnika, za ustanovu, ali i za samog odgajatelja mentora. Što se tiče odgajatelja pripravnika, odgajateljice mentorice teškoće i izazove vide u pripravnikovoj nezainteresiranosti i nedovoljne uključenosti, a najčešće se s takvim izazovima suočavaju na početku pripravničkog staža:

Sa teškoćama smo se susretali samo u početku dok same nismo našle put kako najlakše, najjednostavnije ostvariti postavljene zadatke, a da se svi osjećamo ugodno, zadovoljno i da su djeca, naravno, zadovoljna (OM2)

Također, manje teškoće i izazove s odgajateljima pripravnicima, odgajateljice mentorice doživljavaju zbog nekakvih izvanjskih okolnosti koje rezultiraju time da se ne stigne odraditi sve što je bilo prvotno zamišljeno:

Pa zapravo ih je bilo malo, neznatno. Jednom prilikom, pripravnica je nakon 7 mjeseci stažiranja ostala trudna te je prekinula staž. A kad se je vratila nakon porodiljnog dopusta, teško je bilo nastaviti gdje smo stali te smo trebali činiti sve ispočetka, a imali smo malo vremena. Osim toga, zna se dogoditi da ne stignemo realizirati baš sve što smo zamislili (OM6)

Što se tiče teškoća i izazova koje su vezane za ustanovu, odgajateljice mentorice ističu kako odgajatelji pripravnici provode malo vremena s njima, budući da su pripravnici često ispomoć što rezultira različitim poteškoćama:

(...) Kada pripravnik često izbija iz grupe, jer mora krpiti rupe, ići na izlete kao ispomoć, ići u druge podcentre kao ispomoć, ona nema više toliko uvida u praćenje djece te planiranja aktivnosti (OM8)

Teškoće i izazove odgajateljice mentorice vide i u svojoj ulozi koju često preispituju:

Prvi izazov je uopće biti mentor te da li ću znati prenijeti najbolje od svog rada na odgojitelja pripravnika (OM11)

Nasuprot tome, odgajateljice mentorice smatraju kako izazovi nisu "toliko" štetni, dapače, *izazovi su svakodnevni i poticajni, teškoća nema (...)* (OM12) budući da je sve stvar međusobnog dogovora između odgajatelja mentora i odgajatelja pripravnika:

Tijekom svojega rada, nisam se susrela s teškoćama vezanim uz mentorstvo. Pripravnicu je zainteresirana za suradnju i rad i nema problema prilikom ispunjavanja svojih obaveza i zadataka. A mislim da je to izuzetno važno jer je to dio poštivanja nekog našeg dogovora (OM1)

Teškoće i izazovi mogu utjecati na (ne)zadovoljstvo mentoriranjem te radu s odgajateljima pripravnicima.

Osam odgajateljica mentorica istaknulo je kako su **zadovoljne mentoriranjem odgajatelja pripravnika** zato što ostvaruju dobru suradnju s odgajateljima pripravnicima koje potiču na refleksiju te smatraju kako su im dobri modeli:

Zadovoljna sam tom ulogom jer smatram da sam dobar model za mlade ljude koji tek ulaze u našu profesiju. Vidim pripravnicu, pratim, pomažem i na kraju vidim velike rezultate i uspjeh. Tako da znam da sam na dobrom putu... (OM6)

(...) Potičem pripravnika da i mene reflektira kao mentora te da sam kaže gdje smatra da mu najviše treba moja pomoć (OM4)

Tri odgajateljice mentorice ističu kako su djelomično zadovoljne svojim mentoriranjem odgajatelja pripravnika budući da nailaze na određene probleme:

(...) trebalo bi sigurno više vremena jer sve odrađujemo u letu i usput što je ponekad prekratko za kvalitetan rad (OM3)

Djelomično, organizacijske okolnosti utječu na taj dojam (OM7)

Zadovoljna sam svojim mentorskim radom iako smatram da uvijek može bolje, uvijek ima prostora za učenje te za još više iskustva u radu (OM11)

U radu s odgajateljima pripravnicima, odgajateljice mentorice zadovoljne su kad ostvaruju dobar odnos s odgajateljem-pripravnikom; uče od odgajatelja pripravnika; ostvaruju aktivan i pozitivan odnos prema radu i djeci; odrađuju praktičan rad s odgajateljem

pripravnikom; odgajatelj pripravnik *ulaže puno osobnog promišljanja, truda i veselja u radu u skupini* (OM7), odnosno, kad *iskreno i predano uživa u radu s djecom* (OM12) te kad mogu prenijeti svoje znanje. *Najviše zadovoljstva mi pričinja napredak prakse, definitivno kroz mentorski proces rastem, razvijam se i sama napređujem i unapređujem svoju praksu i sebe kao osobu (...)* (OM6).

Što se tiče nezadovoljstva u radu s odgajateljima pripravnicima, tri odgajateljice mentorice navode da su nezadovoljne zbog manjka podrške stručnog tima, neangažiranom odgajatelja pripravnika te dokumentacijom:

(...) Odgovarala bi mi veća podrška stručnog tima da me podrži u nastojanjima (OM2)

(...) dokumentiranje i popunjavanje dokumentacije uvijek suhoparan posao (OM4)

Najmanje zadovoljstva mi pričinjavaju situacije u kojima pripravnik ne pokazuje dovoljnu angažiranost i posvećenost radu u grupi (...) (OM7)

8.1.4. Preporuke

Kako bi se unaprijedio mentorski rad u vrtiću, odgajateljice mentorice navode moguća **preporuke:**

Mislim da se uvijek trebaju gledati želje i potrebe odgajatelja pripravnika. Nerijetko odgajatelji mentori, svoje potrebe i obveze stavljaju ispred potreba i obveza odgajatelja pripravnika, a to može narušiti odnos i vjeru u ljude i međuljudske odnose kod odgajatelja pripravnika (OM1)

Više vremena za „učenje“ (da ne trošim previše privatnog vremena) i bolja suradnja sa stručnim timom (OM2)

Unaprijediti mentorski rad – jasne smjernice u pisanom obliku što se očekuje od pripravnika i možda u obliku satnice, vrijeme za mentore (OM3)

Mislim da je nužno da odgajatelj pripravnik boravi svo vrijeme sa mentorom u grupi, a ne da se koriste kao ispomoć te povremeno dolaze u grupu mentora (OM4)

Održavanjem ciljanih timova u kojima bi mentori mogli razmijenjivati svoja iskustva iz prakse i odnosa s odgajateljima pripravnicima. Održavanjem zajedničkih refleksija, uspoređivanjem i komentiranjem dokumentacije. Umrežavanjem s mentorima iz drugih vrtića – web stranica namijenjena mentorima (...) *Smatram da je važno promijeniti i svijest ravnatelja vrtića koji često imaju negativan stav prema mentorstvu umjesto da im to bude čast jer to samo pridonosi*

kvaliteti kurikuluma vrtića kao i odgojno-obrazovne prakse u cjelini. Trebalo bi unaprijediti programe stručnog usavršavanja za mentore od strane AZOO-a jer su godinama isti i svode se na upute kako raditi s pripravnicima i koje su obveze mentora – dalje od toga već dugo nismo otišli. Npr. fokus grupe mentora, okrugli stolovi gdje bi se razgovaralo o tekućim problemima te iznosila pozitivna iskustva, dobivale nove ideje (OM5)

Eventualno pitanje o optimalnom trajanju staža odgajatelja-pripravnika jer smatram da je jedna godina stažiranja predugi period i da bi staž moguće bilo organizirati u kraćem roku, npr. 6-9 mjeseci trajanja (OM6)

Mentorski rad može se unaprijediti stručnim usavršavanjem, praćenjem, planiranjem, promišljanjem te valorizacijom rezultata (OM11)

S bar malo angažmana stručnog tima, posebno u pomoći u radu s djecom s TUR-om koje imamo u skupini (OM12)

8.2. Odgajatelji pripravnici

Temeljem sustavne mrežne analize, određena su četiri ključna područja: programi stručnog usavršavanja, podrška ustanove, pogled na pripravništvo, pogled na mentorstvo te preporuke. Radi preglednosti, svako će se područje zasebno definirati, odnosno, staviti će se u potpoglavlja.

8.2.1. Programi stručnog usavršavanja

Od ukupno šesnaest odgajatelja pripravnika, samo dvoje se nisu uključivali u programe stručnog usavršavanja tijekom razdoblja pripravništva. Odgajatelji pripravnici koji su sudjelovali na takvim programima, opisali su **organizaciju tih programa**. Tako navode da su oni organizirani u obliku edukacija, radionica, sastanaka, predavanja, jednodnevnih programa, konferencija, stručnih skupova, plenarnih izlaganja, posjeti dječjem vrtiću te zajednice učenja. Također, odgajatelji pripravnici sudjelovali su i na predavanjima diplomskih radova studenata Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci, na Danima dobre odgojno-obrazovne prakse u Rijeci te Rijeci psihologije.

Jedanaest odgajatelja pripravnika navodi kako je programe stručnog usavršavanja organizirala Agencija za odgoj i obrazovanje, a osim Agencije za odgoj i obrazovanje (AZOO), **organizatori programa stručnih usavršavanja** su i dječji vrtići, udruge, FEN festival Opatija, e-Twinning ambasadorica, Sportsko društvo Gorovo, odgajatelji Dječjeg vrtića „Rijeka“, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Centar za poticanje darovitosti Rijeka, CETI, psiholozi,

pedagozi, voditeljica CPO-a, Gradska vijećnica te Korak po korak. Programi su se organizirali na sljedeći način:

Pojedine programe je organizirala ustanova pozivajući gosta predavača, neke programe je organizirao pojedinac unutar ustanove dok je druge programe organizirala Agencija za odgoj i obrazovanje (OP16)

Teme koje su se pojavljivale na navedenim programima bile su lutke i lutkarstvo, polazak djeteta u školu, biblioterapija, darovitost djeteta, frustracija i psihološki imunitet djece, polaganje državnog stručnog ispita, promatranje prostora dnevnog boravka kao poticajnog okruženja, promatranje za vrijeme uzimanja obroka – doručak i ručak, WANDA – metoda rješavanja problema, građanski odgoj. Također, odgajatelji pripravnici navode i sljedeće teme:

To su bili programi za razvoj partnerskih odnosa između odgajatelja pripravnika, programi za nošenje sa stresom te komunikaciju u timskom radu, stručno usavršavanje za pisanje projekata u obrazovanju te floortime edukacija (poticanje prirodnog razvoja djeteta s elementima floortime metode) (OP2)

Edukacija o odvikavanju/skidanju pelena, rad s djecom s teškoćama i problemima u ponašanju, e-Twinning (OP7)

(...) To je bila edukacija o pisanju stručnih radova i zajednice učenja koje su se tijekom pedagoške godine održale četiri puta, a teme su bile povezane s razvojnim mapama djece i mapama profesionalnog razvoja (...) (OP8)

(...) programi vezani za razvijanje partnerskog odnosa između mentora i pripravnika, likovne radionice za djecu rane i predškolske dobi – tehnika otiskivanja (grafička tehnika), glazbena radionica, radionica za poticanje dramskog izražavanja kod djece, program očuvanja zavičajnog identiteta i tradicijske kulture u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (...) (OP16)

Što se tiče **korisnosti** navedenih **programa**, odgajatelji pripravnici imaju podijeljena mišljenja. Devet odgajatelja pripravnika smatra kako su mi navedeni programi koristili jer su imali priliku naučiti nešto novo i proširiti svoja iskustva te ponoviti prethodno naučene sadržaje. Osim toga, korisnost tih programa, odgajatelji pripravnici vide i za svoj cjelokupni razvoj:

Smatram da su mi programi koristili zbog osobnog i profesionalnog razvoja, razvoja kompetencija te mogućnosti unaprjeđenja vlastite prakse. Također, omogućili su mi raznolikost (u organizaciji, provedbi i pitanjima koja su proizašla nakon edukacija) (...) (OP3)

Troje odgajatelja pripravnika smatraju kako im programi stručnog usavršavanja nisu koristili tijekom razdoblja pripravništva, ali bili su obvezni sudjelovati na istima zbog zahtjeva poslodavaca:

(...) Bili su užasno dosadni i nisu mi donijeli nimalo ili jako malo znanja. Imao sam osjećaj da nam fali jako puno boljih i konkretnijih stručnjaka na području odgoja i obrazovanja (OP4)

Smatram kako se većina tema i bolje obradila kroz formalno obrazovanje na fakultetu, ali imala sam obavezu na njima sudjelovati da li zbog stručnog ispita ili zahtjeva poslodavca bez obzira što sam već prošla kroz navedeno (OP13)

S obzirom da postoje podijeljena mišljenja o korisnosti programa stručnih usavršavanja, odgajatelji pripravnici navode **poželjne teme programa** koje bi im koristile tijekom razdoblja pripravništva. Tako navode teme kao što je inkluzija djece s posebnim potrebama, priprema i polaganje stručnog ispita, rad/partnerstvo/suradnja s roditeljima djece, jačanje autonomije odgajatelja, primjeri dobre prakse, rad s djecom s teškoćama, jačanje komunikacijskih vještina odgajatelja, vidljivi prikaz provođenja aktivnosti u grupi, primjeri kako pomoći preagresivnom ili presramežljivom djetetu, pisanje eseja, vođenje pedagoške dokumentacije, vođenje mape profesionalnog razvoja, smanjenje stresa na poslu, stjecanje samopouzdanja i sigurnosti u određene odluke, postupci vezani uz svakodnevni odgojno-obrazovni rad, nov vještine i tehnike u odgoju i obrazovanju, a posebno ističu kako je potrebno *više pažnje posvetiti zakonskim okvirima i to približiti pripravnicima, kao i literaturu (brojnu) koju treba iščitati (napamet) kako bi se zadovoljila forma ispita (OP13).*

8.2.2. Podrška ustanove

Troje od ukupno šesnaest odgajatelja pripravnika ne dobiva **podršku ustanove tijekom obavljanja pripravništva**, odnosno, dobivaju minimalnu podršku od svog odgajatelja mentora i stručnog tima:

(...) Smatram da bi podrška stručnog tima mogla biti uvelike bolja i kontinuirana (OP3)

(...) Od strane stručnih suradnika (psiholog) i mentorice dobivam minimalnu podršku (OP14)

Ostali odgajatelji pripravnici dobivaju podršku od svojih odgajatelja mentora, kolegica u ustanovi, ravnateljice ustanove te cjelokupnog odgajateljskog tima:

(...) Najveću podršku dobivam od mentorice i ostalih kolegica kroz njihovu otvorenost i spremnost na komunikaciju, pomoć i međusobnu suradnju (OP3)

Dobivam podršku od strane ravnateljice u obliku razgovora o procesu pripravnštva (...)
(OP14)

(...) odgajateljski tim s kojim imam priliku raditi pruža mi i kognitivnu i emocionalnu i psihološku podršku (OP15)

Osim spremnosti na pružanje pomoći, podrške i suradnje kroz razgovore i otvorenu komunikaciju, ustanova pripravnici iskazuje podršku na način da im omogući izostajanje s posla zbog studiranja, odnosno, da im daje slobodne dane i slobodu u određivanju smjene ovisno o vremenu održavanja određenih programa koje koriste pripravnici (fleksibilno organiziranje radnog vremena), pristup stručnoj literaturi, da ih potiče na konstantan rad na sebi i vlastitim kompetencijama kroz sudjelovanje na stručnim usavršavanjima, da održava mjesečne dogovore i Odgajateljska vijeća, da se reflektira na njihov rad, da im nudi financijsku podršku u nabavi materijala za skupinu, da ih savjetuje te da jača partnerske odnose.

8.2.3. Pogled na pripravnštvo

Odgajatelji pripravnici različito **opisuju pripravnštvo**. Prema njima, pripravnštvo je veoma intenzivan period koji je vrlo dobar, nesvakidašnji, jako izazovan, neorganiziran, nesustavan, naporan, dinamičan, ugodan, zanimljiv, poučan, odnosno, to je veoma zahtjevno i uzbuđujuće razdoblje *u kojemu svakodnevno učiš i propitkuješ sebe, svoje mogućnosti, kvalitete i mane te aktivno nastojiš ukloniti iste (...)* (OP16). Također, pripravnštvo shvaćaju kao *ključem za budući ulazak u profesiju i samostalan rad (...)* (OP3), ali i kao *jedno neugodno i razočaravajuće iskustvo (...)* (OP7) u kojemu su odgajatelji pripravnici ispomoć:

Svoj pripravnčki staž bih opisao kao takav da sam bio pokrivalo za rupe i da su me šaltali kako su stigli, ne gledajući hoću li biti u onoj grupi u kojoj mogu nešto naučiti već gdje fali odgojitelj. Kao da smo treće veslo, a ne pripravnici koji trebaju sudjelovati u procesu odgoja i obrazovanja
(OP4)

(...) Besplatna sam radna snaga vrtiću kojem to dobro dođe prilikom manjka odgajatelja i kadra na aktivnostima koje organizira vrtić (...) (OP8)

Jedna odgajateljica pripravnica simbolično opisuje pozitivne i negativne strane pripravnštva, kao razdoblje „*Per aspera ad astra*“ (OP13).

Ovakvi različiti opisi pripravnštva mogu proizaći i **(ne)zadovoljstvom** kojega pripravnici osjećaju **tijekom pripravnčkog staža**. Tako ističu da im najviše zadovoljstva u pripravnčkom stažu predstavljaju sljedeće aktivnosti: odgojno-obrazovni rad s djecom te

izučavanje svoje struke, potom *zajedničke aktivnosti, izleti i razgovori* (OP2), upoznatost s cijelim vrtićem i profilom osoba s kojima odgajatelj pripravnik dolazi u kontakt, savjeti za budući rad s djecom, pozitivne reakcije djece na određene poticaje (OP12) te *zajednički rad s mentoricom, boravak među djecom. (...)*. Također bih željela napomenuti dobru i ugodnu atmosferu u vrtiću, podršku svih odgojno-obrazovnih djelatnika kao i prihvaćenost od cijelog kolektiva (OP9).

Odgajatelji pripravnici nezadovoljni su minimalnom razinom podrške i suradnje sa stručnim timom, nesložnim i nepodržavajućim kolektivom koji ne pruža inicijative odgajateljima pripravnicima, odvojenosti od odgajatelja mentora, kada ne znaju unaprijed u kojoj će skupini sutradan boraviti, odnosno, *odlazak u nepoznatu skupinu kao zamjena matične odgajateljice u kojoj ne poznajem djecu* (OP16), većim brojem djece u skupini, pisanjem dnevnika, prevelikim brojem poticaja po aktivnosti te uprava koja je naklonjenija politici, a ne djeci. Poglavitito ih brine brz kraj pripravničkog staža i početak pripreme za stručni ispit kao i spoznaja *da neću biti uz mentora već sama samo odjednom bačena u „vatru“* (OP9) te *što se ne vrednuje još dodatni stupanj obrazovanja (mag.) (...)* (OP13).

8.2.4. Pogled na mentorstvo

Petnaest odgajatelja pripravnika ističu kako se njihov odgajatelj mentor nalazi u istoj odgojno-obrazovnoj ustanovi u kojoj oni odrađuju pripravništvo dok samo jedan odgajatelj pripravnik ističe da to nije slučaj.

Na pitanje **da li** smatraju da **dobar odgajatelj može biti i dobar mentor**, devet odgajatelja pripravnika smatra da to nije pravilo jer *netko tko je dobar odgajatelj, propitkuje svoju praksu, voli svoj posao i poziv, ne mora nužno željeti biti mentor jer smatra da se u toj ulozi neće najbolje snaći ili se jednostavno ne želi upuštati u to* (OP12), Također, odgajatelj mentor može imati problema u prenošenju znanja i poteškoće u verbalnom izražavanju (nerazvijene komunikacijske vještine) te se može dogoditi da ne zna pisati pripreme i ostvarivati međuljudske odnose. Posebno se ističe da *odgajatelj koji nije dobar te koji ne voli posao koji radi ne može (ne bi smio) biti mentor (...)* (OP16).

Dobar odgajatelj može biti dobar mentor ukoliko zna pisati pripremu, daje primjer pozitivne prakse i konstruktivne kritike, usmjerava odgajatelja pripravnika na slabije strane te mu pomaže popraviti iste, pohvaljuje odgajatelja pripravnika, zajednički radi s odgajateljem pripravnikom na evaluaciji rada te izvođenju aktivnosti, a *dokle vlastitim primjerom pokazuje svrhu i smisao*

naše profesije i tako motivira pripravnika da se na bilo koji način priključi (OP15), dobar odgajatelj zaista može biti dobar mentor.

No kakve **osobine** krase **dobrog odgajatelja mentora**? Odgajatelji pripravnici smatraju da dobar odgajatelj mentor mora biti otvoren za promjene, nova učenja, nova iskustva i nove ideje; mora biti fleksibilan, kreativan, optimističan, strpljiv, uporan, spreman pomoći i pružiti podršku drugima, dijeliti znanja i iskustva s odgajateljem pripravnikom i ostvarivati partnerski odnos, sposoban razumijeti potrebe drugih i specifičnosti pripravnika, pouzdan, empatičan, suradnički nastrojen, motiviran za vlastiti rast i razvoj te rad s djecom, siguran u sebe, aktivan slušatelj, refleksivan, kritički prijatelj, ugodan, iskren, autentičan, sposoban, osjećajan, dobar poznavatelj teorije i odgojne prakse, predan, marljiv, posvećen poslu i odgajatelju pripravniku, pravedan, pozitivan, uzoran, kolegijalan, organiziran, stručan, tolerantan, ljubazan, dobronamjieran, darežljiv u prenošenju znanja, prijateljski nastrojen, profesionalan. Također, treba imati smisao za humor, želju za znanjem i napredovanjem, dobro razvijene komunikacijske i socijalne vještine, više znanja od odgajatelja pripravnika, stav, samopoštovanje, realna očekivanja od odgajatelja pripravnika te treba znati kvalitetno objašnjavati *zašto je nešto tako, a ne drugačije (OP4)* i biti siguran u sebe.

Osim navedenih osobina, odgajatelji pripravnici imaju i **očekivanja od odgajatelja mentora**. Tako od odgajatelja mentora očekuju osobnu i profesionalnu pomoć i podršku, ispravljanje i ukazivanje na greške, mane i vrline odgajatelja pripravnika, poticanje na samostalni rad i autonomiju odgajatelja pripravnika, iskrenost, želju za prenošenjem znanja, otvoren odnos, svakodnevnu komunikaciju, otvorenost za nova učenja, spremnost na promjenu vlastite prakse, konkretne odgovore, uvođenje odgajatelja pripravnika u praksu, odgovornost, posvećenost pripravnikom stažu, stvaranje situacija za učenje, razumijevanje, pravilno usmjeravanje i postupanje u određenim situacijama, kritičnost, realnost, poštenost, motiviranost, konstruktivne kritike, pregledavanje pisanih priprema za rad, upoznavanje odgajatelja pripravnika sa svim obavezama (*vođenje dokumentacije, roditeljskih sastanaka i organizacije izleta (OP8)*), podršku u pripremi za stručni ispit, savjetovanje, poticanje razvoja u smjeru djetetova interesa, priznavanje pogrešaka, *nastavak suradnje i po završetku pripravnčkog staža (OP12)* te *da njegov rad s djecom bude primjer dobre prakse kako bih izravno mogla učiti praksu (...)* (OP16).

Osim (ne)zadovoljstva pripravnikom stažom, odgajatelji pripravnici ističu i **(ne)zadovoljstvo ostvarenom suradnjom s odgajateljima mentorima**. Odgajatelji pripravnici zadovoljni su kad odgajatelj mentor ima pozitivan pristup te se mogu zajednički

dogovoriti s njime (otvorena komunikacija); kad odgajatelj mentor izlazi u susret odgajatelju pripravniku; kad im odgajatelj mentor pomaže oko stručne literature te kad je podrška i savjetnik. Zadovoljni su kad im je odgajatelj mentor vedra, motivirana, entuzijastična osoba koja pokazuje želju za ostvarenjem prijateljskog odnosa te iskazuje povjerenje prema odgajatelju pripravniku. *Zadovoljna sam jer vidim da se trudi prenijeti mi svoje znanje te me ohrabriti i osposobiti za samostalan rad (OP2).*

Odgajatelji pripravnici nezadovoljni su kad se odgajatelj mentor nedovoljno trudi *objasni neke stvari koje se tiču prakse (OP6)*, kad od odgajatelja mentora neprestano dobivaju kritike što *predstavlja užasnu demotivaciju i stres (OP7)* odgajatelju pripravniku te kad su prepušteni samima sebi:

Nisam zadovoljna, ne pokušavam razgovarati s mentoricom o tome. Nisam zadovoljna iz razloga što sam prepuštena sama sebi, bez stručne podrške i vođenja te se često znam osjećati manje važnom (OP14)

U skladu s time, odgajatelji pripravnici iznose svoja pozitivna i negativna **iskustva s odgajateljima mentorima**. Kao pozitivna iskustva s odgajateljima mentorima, odgajatelji pripravnici navode slaganje, zajedničke dogovore, zajedničko odrađivanje obaveza, ukazivanje na slabije strane odgajatelja pripravnika, davanje sugestija u pripremi aktivnosti, susretljivost, spremnost na suradnju, poticanje, usmjeravanje na planiranje i provođenje aktivnosti te spremnost davanja odgovora na pitanja:

U radu s mentorom imam vrlo dobra, pozitivna iskustva. Kad god mi je bila potrebna podrška, mentorica je bila otvorena za razgovor, međusobno promišljanje o vlastitom napretku. Isto tako, važno mi je bilo razgovarati o međusobnim očekivanjima tijekom pripravništva. Također, smatram da me mentorica dobro prihvatila od samog početka (OP3)

(...) Mentorica me prihvaća, razvija suradnički i prijateljski odnos. Smatra me svojom kolegicom. Također, motivira me na stalni rad i razvoj sebe i svojih sposobnosti (OP16)

Negativna iskustva koja doživljavaju s odgajateljima mentorima, odgajatelji pripravnici opisuju kao loš i demotivirajuć međusobni odnos u kojem bi odgajatelji mentori odbacivali ideje odgajatelja pripravnika te su im neprestano udjeljivali kritike i prodičke što dovodi do toga *da gubim volju za ikakvom daljnjom komunikacijom i suradnjom s njim. Također, mentor koji mi govori kako ja moram raditi za sve odgajatelje u ustanovi, svih slušati i pomagati im ponovno,*

kod mene stvara neugodna iskustva, dajući mi do znanja da kao pripravnik u toj ustanovi ne vrijedim ništa (OP7). Opisuju kako odgajatelj mentor ne shvaća ozbiljno svoju ulogu:

Moja dosadašnja iskustva su takva da se odgajateljici mentorici uglavnom ne da obavljati tu ulogu. Sama stalno postavljam razna pitanja te se stalno pokušavam uključivati u sve što je pred nama. Nakon razgovora se taj odnos popravi na jedan dan i dalje se nastavlja po starom. Mišljenja sam da moja mentorica ne shvaća ozbiljno svoju ulogu. Zbog toga često tražim informacije na drugim mjestima (OP14)

Temeljem pozitivnih i negativnih iskustva s odgajateljima mentorima, devet odgajatelja pripravnika istaknulo je kako su iskustva u radu s odgajateljem mentora doprinijela dok šestero odgajatelja pripravnika tvrdi da su minimalno ili nimalo **doprinijela ovladavanju profesionalnim kompetencijama**. Tako odgajatelji pripravnici navode da ih je to iskustvo osnažilo i motiviralo na konstantno učenje i usavršavanje te ih je suočilo s realnim stanjem u praksi prilikom čega su naučili neke "trikove" iz prakse, a tome je svakako doprinijela činjenica da su ih odgajatelji mentori aktivno uključivali *u sve projekte i radionice* (OP16). U konačnici, to je dovelo do sljedećeg:

(...) Postala sam svjesna da neću biti savršena u svim situacijama, ali da to nitko ni ne očekuje. Mislim da je najvažnije da sam tijekom pripravništva još više zavoljela ovu profesiju (OP15)

Profesionalne kompetencije stječu i **uključivanjem u aktivnosti s odgajateljem mentorom**. Iako sve aktivnosti smatraju važnima jer *sve ima svoju svrhu* (OP15), odgajatelji pripravnici ipak navode one najvažnije kao što su zajedničke aktivnosti s djecom, zajedničke refleksije i evaluacije koje *omogućuju osoban i profesionalan razvoj, razvoj profesionalnih kompetencija, promišljanje o vlastitim praksama...* (OP3), promatranje aktivnosti u grupi, međusobna suradnja, uvažavanje, zajedničko učenje, izrada materijala za skupinu, komunikacija s roditeljima, međusobno razumijevanje, razmjena ideja, planiranje, pomaganje prilikom organiziranja aktivnosti, iskrena i otvorena komunikacija, upoznatost s pedagoškom dokumentacijom, razgovori o pojedinom djetetu, zajedničko otkrivanje mogućih rješenja i uzroka te zajednički odlazak na stručna usavršavanja. Jedna sudionica ističe *kako je od izuzetne važnosti za pripravnika stvarno provesti vrijeme sa KVALITETNIM mentorom i od njega učiti, primjenjivati, promatrati vlastiti oblik rada uz njega (...)* (OP13).

Odgajatelji mentori često daju **savjete odgajateljima pripravnicima** koji su vezani za snalaženje u pojedinim situacijama, rješavanje sukoba među djecom, dosljednost, poticaje na

stručnom ispitu, ponašanje prema djeci i kolegama odgajateljima, pripremu za stručni ispit i pozornom promatranju djece. Navode i sljedeće savjete:

Da budem strpljiva, da aktivno sudjelujem u aktivnostima, da provodim što više vremena s djecom, da ih slušam, pričam s njima... (OP1)

Da budem aktivna, da pazim na svu djecu iz ustanove (a ne samo svoju skupinu), da u odnosu s roditeljima budem pozitivna i smirena jer odgovornost za naš odnos leži ponajprije na meni te da budem fleksibilna u organizaciji vremena (OP7)

Savjete vezane uz organiziranje aktivnosti, o djetetovim psihofizičkim specifičnostima, o načinu vođenja dokumentacije itd. (OP11)

Kako reagirati kada se dogode izvanredne situacije i često mi ispravlja izgovor ili gramatiku na čemu sam joj jako zahvalna jer neke situacije sama ne bih primijetila (OP15)

8.2.5. Preporuke

Kako bi se **unaprijedilo pripravnništvo u vrtiću**, odgajatelji pripravnici predlažu postojanje stručne službe u vrtiću (*npr. pedagoga*) koji bi nam pomogao u savladavanju svih teškoća te ohrabrivao u daljnjem radu (OP2), pravilan slijed programa pripravnništva, stručna usavršavanja namijenjena odgajateljima pripravnici, više vremena s odgajateljem mentorom, postojanje kvalificiranih odgajatelja mentora koji su intrinzično motivirani za dijeljenje znanja i koji idu na edukacije za mentorstvo, detaljniji i kompleksiji izbor odgajatelja mentora, postojanje tjednih ili mjesečnih evaluacija, jasno definirane konkretne obveze odgajatelja pripravnika i poslodavaca te plan pripravnništva, proučavanje i vođenje dokumentacije, konkretiziranje sheme oglednih aktivnosti, postavljanje jasnih kriterija za sve, češća kontrola rada dječjih vrtića i pripravnništva, više razgovora između odgajatelja mentora i odgajatelja pripravnika te kvalitetnija suradnja sa stručnim timom i upravom. *Pripravnništvo u vrtiću moglo bi se unaprijediti kada bi zakonski bilo propisano da minimalno prvih 3 mjeseca pripravnica radi uz svog mentora, a kasnije tek da radi po potrebi na zamjenama (OP16) ili tako da pripravnik može birati koga bi gledao u grupi. Da može surađivati i s određenim odgojiteljima. Da ima više slobode, ali naravno, trebao bi se i nadgledati jer bi mnogi to iskorištavali. On sam treba naći i znati sebi odrediti plan rada, uz pomoć mentora (onog kvalitetnog) (OP4).*

Nadalje, odgajatelji pripravnici navode kako bi u ovo istraživanje trebalo uključiti pedagoge i ravnatelje, a osvrnuli su se i na duljinu trajanja pripravnništva i očekivanja koja bi se trebala iznijeti na početku odrađivanja pripravnčkog staža:

Smatram da bi za osobe s visokom stručnom spremom pripravnički staž trebao trajati kraće od kolegica koje su prvostupnice. Pripravnički staž s VSS bi trebao trajati ili 6 ili 9 mjeseci. Jer ja sam sada pripravnik otprilike šest mjeseci i mislim da sam u tom periodu uspjela usvojiti kompetencije koje su potrebne za samostalan rad u skupini (OP5)

Smatram da bi bilo vrijedno pitanje o tome kakva su bila očekivanja pripravnika prije početka stažiranja i kako su se ta očekivanja mijenjala tijekom samog procesa odrađivanja pripravničkog staža (OP12)

9. RASPRAVA

Odgajateljice mentorice i odgajatelji pripravnici uključuju se u programe stručnih usavršavanja što pridonosi njihovom profesionalnom razvoju te je vidljivo kako pretežito pohađaju tradicionalnije oblike stručnih usavršavanja koji prevladavaju nad modernijim oblicima (kao što su zajednice učenja) na što ukazuju rezultati istraživanja Vizek Vidović i sur. (2007-2011). Budući da se zbog vrste istraživanja koja se provodi u sklopu ovoga rada ne mogu odrediti brojni podaci niti generalizirati na populaciju, ostaje pitanje da li su zajednice učenja sve više zastupljene u programima stručnih usavršavanja ili ostaju najrjeđe zastupljeni oblik stručnih usavršavanja, kao što potvrđuju rezultati istraživanja Vujičić i Čamber Tambolaš (2017a). Nadalje, vidljivo je kako najviše stručnih usavršavanja organizira Agencija za odgoj i obrazovanje koja zadržava primat, odnosno, ostaje dominantna ustanova za stručno usavršavanje odgojno-obrazovnih djelatnika kao što navode Pažil-Ilakovac i Skelac (2010) i Agencija za odgoj i obrazovanje (2014). Što se tiče tema stručnih usavršavanja, odgajateljice mentorice pohađale su programe koji su naglašavali važnost njihove uloge te građenje odnosa s odgajateljem pripravnikom dok su se odgajatelji pripravnici više uključivali u programe koji su im koristili za odgojno-obrazovni rad, a rjeđe za razvoj partnerskog odnosa s odgajateljem mentorom. Uvidom u *Katalog stručnih skupova Agencije za odgoj i obrazovanje*³³, vidljivo je kako postoji širok spektar različitih tema na kojima mogu sudjelovati odgajatelji te su navedene teme pretežito organizirane u obliku jednodnevnih međuzupanijskih stručnih skupova. Orijehtirajući se na mentorski odnos između odgajatelja mentora i odgajatelja pripravnika, vidljivo je kako u ponudi za prvi i drugi mjesec 2019. godine imaju skupove kao što su *Stručno-metodička priprema odgojitelja pripravnika za polaganje stručnog ispita*³⁴, *Razvoj partnerskih odnosa odgojitelja pripravnika i odgojitelja mentora*³⁵, *Stručni skup za odgojitelje i stručne suradnike promovirane u zvanje mentora i savjetnika*³⁶ te *Uloga članova Povjerenstva za praćenje odgojitelja pripravnika tijekom stručnog osposobljavanje*³⁷, na kojima mogu zajednički ili individualno sudjelovati (ovisno o namjeni). Mentori i pripravnici zajedno

³³ <https://www.azoo.hr/index.php?view=events&id=100&archive=1&ft=1&fv=14>

³⁴ <https://www.azoo.hr/index.php?view=event&id=6039&naziv=strucno-metodicka-priprema-odgojitelja-pripravnika-za-polaganje-strucnog-ispita>

³⁵ <https://www.azoo.hr/index.php?view=event&id=6082&naziv=razvoj-partnerskih-odnosa-odgojitelja-pripravnika-i-odgojitelja-mentora>

³⁶ <https://www.azoo.hr/index.php?view=event&id=6083&naziv=strucni-skup-za-odgojitelje-i-strucne-suradnike-promovirane-u-zvanje-mentora-i-savjetnika>

³⁷ <https://www.azoo.hr/index.php?view=event&id=6084&naziv=uloga-clanova-povjerenstva-za-pracenje-odgojitelja-pripravnika-tijekom-strucnog-osposobljavanje>

pohađaju i sudjeluju na različitim aktivnostima kao i na projektima (The University of Sheffield, 2016). Bez obzira na navedeno, ipak bi se „trebalo poraditi na osmišljavanju većeg broja programa koje bi valjalo ponuditi mentorima [i pripravnicima], jer potreba za time očito postoji“ (Marušić, Pavin Ivanec i Doolan, 2011:177). Jedna od preporuka odgajatelja pripravnika za unaprjeđivanje pripravnštva u vrtiću, usmjerena je ka većoj ponudi stručnih usavršavanja namijenjenih odgajateljima pripravnicima što odgovara rezultatu Mlinarevićevog (2003) istraživanja. Iako je zakonom propisano kako je stručno usavršavanje obavezno za sve odgojno-obrazovne djelatnike, postavlja se pitanje koliko im ono zapravo koristi u odgojno-obrazovnom radu. Budući da odgajateljice mentorice i odgajatelji pripravnici imaju podijeljena mišljenja oko korisnosti programa stručnih usavršavanja, dobiveni rezultati korespondiraju rezultatima istraživanja Vujičić i Čamber Tambolaš (2017b) koji ukazuju kako odgajatelji uviđaju korisnost seminara i predavanja, to jest, različitih oblika stručnih usavršavanja za praksu, kao i rezultatima istraživanja Aspfora i Franssona (2015) koji navode kako bi mentor trebao imati teorijska i praktična znanja koja nadograđuje kroz iskustveno učenje te rezultatima istraživanja Múñez i sur. (2017) koji ističu kako formalni oblici stručnih usavršavanja ne donose posebnu korist jer ne ukazuju na realno stanje prakse. I dalje prevladava situacija da „stalno stručno usavršavanje nije (...) u potpunosti usklađeno s potrebama hrvatskih učitelja“ (Skupnjak, 2010:318). Iz navedenih poželjnih tema stručnih usavršavanja, vidljivo je kako odgajateljice mentorice i odgajatelji pripravnici žele da ona budu usmjerena na realna stanja prakse kako bi bili što bolje pripremljeni na izazove koji ih očekuju, a suradnjom fakulteta i vrtića doprinijelo bi se kvalitetnijoj pripremi za ulogu mentora što navodi i Walkington (2005) te Phongploenpis (2013). Bolja pripremljenost odgajatelja mentora na ulogu mentora vodi ka boljem odgojno-obrazovnom radu odgajatelja pripravnika na što ukazuju i rezultati istraživanja Everstona i Smitheyja (2000, prema Aspfora i Fransson, 2015). „Odgojno-obrazovnim institucijama mentorski rad pomaže u osnaživanju i zadržavanju kvalitetnog osoblja, odgajateljima početnicima olakšava prijelaz sa studija u praksu i pomaže im potencijalni neuspjeh pretvoriti u uspjeh, a djeci osigurava kvalitetniji odgoj i obrazovanje“ (Burić i Brajković, 2006:13). Stručna usavršavanja mogu pridonijeti profesionalnom razvoju, što bi moglo pogodovati i preuzimanju autonomije u radu odgajatelja, kao što pokušavaju identificirati Čepić, Tatalović Vorkapić i Šimunić (2018). „Poticanje autonomije učitelja važno je za kulturni razvoj društva te je istodobno od društvenog interesa osigurati veću slobodu i nezavisnost učitelja unutar prosvjetnog sustava“ (Tischler, 2007:297).

Odgajateljice mentorice i odgajatelji pripravnici dobivaju različite oblike podrške ustanove za obavljanje mentorstva i pripravničkog staža. I odgajateljice mentorice i odgajatelji pripravnici navode kako im kolege odgajatelji pružaju podršku dok odgajateljicama mentoricama podršku više pružaju stručni tim vrtića i zdravstveni voditelji, a odgajateljima pripravnicima voditelj ustanove te odgajatelj mentor. Odgajatelji pripravnici posebno su nezadovoljni što im podršku ne pruža stručni tim vrtića u ovom izazovnom i zahtjevnom razdoblju u kojem se nalaze, a odgajateljice mentorice ističu kako bi podrška stručnog tima trebala biti veća. Ravnatelji, prema Hollandovu (2009) istraživanju, pomažu pripravnicima na način da im smanjuju administrativne obaveze kako bi se posvetili svom pripravištvu što isto čine i ravnatelji prema navodima odgajatelja pripravnika iz istraživanja provedenog u okviru ovog diplomskog rada. Djelomično se potvrđuju rezultati Mlinarićevog (2003) istraživanja prema kojima odgajatelji pripravnici dobivaju pomoć od odgajatelja mentora, gdje i odgajatelji mentori i odgajatelji pripravnici dobivaju pomoć od pedagoga i ravnatelja, kao i rezultati Phongploenpisovog (2013) istraživanja koji ukazuju kako su pripravnici dobili podršku od mentora. Ustanova i odgajateljicama mentoricama i odgajateljima pripravnicima pruža različite oblike podrške kao što se navodi u istraživanju Aspfora i Franssona (2015). Mentorstvo pridonosi organizaciji budući da time jača kulturu organizacije kroz vrijednosti koje promovira (Cuerrier, 2004).

Odgajateljice mentorice objasnile su zašto su se odlučile na zvanje mentora te su navele želje za profesionalnim razvojem i novčanom stimulacijom, kao i osobe koje su ih motivirale i nagovorile za mentorstvo, a navedeno djelomično korespondira s Walkingtonovim (2005) istraživanjem. Brojni su nastavnici željeli postati mentorima iz raznih razloga: vlastiti profesionalni razvoj, samorefleksija vlastite prakse, želja za prijenosom znanja, razvijanje kolegijalnosti i slično (McGee, 2001; Walkington, 2004; Walkington, 2005; Lai, 2005; Campbell i Brummet, 2007, prema Ambrosetti, 2014).

Odgajateljice mentorice i odgajatelji pripravnici slažu se kako dobar odgajatelj može biti dobar mentor ukoliko ima posebne vještine koje ga čine mentorom, a bit svega je da mentor zna prenijeti profesionalna znanja pripravniku. U skladu s time, odgajateljice mentorice i odgajatelji pripravnici navode osobine koje krasi dobrog mentora što korespondira rezultatima istraživanja Allena i Poteeta (1997), Vizek Vidović i sur. (2007-2011), Ambrosetti (2014) te Aspfora i Franssona (2015). U skladu s osobinama, navedena su i očekivanja koje odgajatelji pripravnici imaju od odgajatelja mentora koja se preklapaju s osobinama dobrog mentora, kao što je navedeno i u rezultatima Amrosettinog (2010) i Izadiniinog (2016) istraživanja. Pozitivna iskustva te zadovoljstvo ostvarenom suradnjom s odgajateljima mentorima, odgajateljima

pripravnicima omogućuje lakše ovladavanje profesionalnim kompetencijama, što bi u budućnosti moglo dovesti i do jačanja odgajateljskog identiteta odgajatelja pripravnika, kao što ističu Tatalović Vorkapić, Vujičić i Čepić (2014). Time se potvrđuje važnost mentora u životima odgajatelja pripravnika na što ukazuje i Izadinia (2016) u svom istraživanju. Negativna iskustva koja odgajatelji pripravnici doživljavaju s odgajateljima mentorima uvelike su slična negativnim iskustvima pripravnika iz Ebyjevog i sur. (2000) istraživanja što dovodi do nezadovoljstva ostvarenom suradnjom s odgajateljima mentorima. Odgajateljice mentorice također navode osobine odgajatelja pripravnika, očekivanja od odgajatelja pripravnika te savjete koje pružaju odgajateljima pripravnicima, a koji se preklapaju sa savjetima koje odgajatelji pripravnici dobivaju od odgajatelja mentora. Time se potvrđuju rezultati Walkingtonovog (2005), Ambrosettinog (2010), Herzogovog i sur. (2012) te Hudsonovog (2013) istraživanja. Sukladno navedenim, odgajateljice mentorice iznose negativna iskustva s odgajateljima pripravnicima koja nisu toliko drastična kao što pokazuje istraživanje Ebyja i McManusa (2014). Nadalje, iznose teškoće i izazove u radu s odgajateljima pripravnicima kao i u obnašanju vlastite uloge koju često preispituju na što ukazuju i rezultati Herzogovog i sur. (2012), Walkingtonovog (2005) i Kupilinog i sur. (2017) istraživanja da mentorstvo jest zahtjevan posao koji potiče sumnju i preispitivanje svoje uloge. Iako postoje teškoće i izazovi mentoriranja odgajatelja pripravnika, odgajateljice mentorice zadovoljne su svojom ulogom mentora budući da pridonose razvoju pripravnika što se i potvrđuje u Walkingtonovom (2005) istraživanju. I odgajateljice mentorice i odgajatelji pripravnici navode gotovo iste aktivnosti koje smatraju najvažnijima u međusobnom radu, a poglavito ističu procese (samo)refleksije kao oblike „vanjske i unutarnje evaluacije koje imaju informativnu (daju podatke pojedincu o njegovom načinu rada) i regulativnu vrijednost (utječe na buduće postupke). One osiguravaju uvid i samouvid u profesionalni život i razvoj“ (Šagud, 2006:23). Time se potvrđuje kako odgajatelj kreće „u smjeru razvoja refleksivne prakse i refleksivnog profesionalizma“ (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014:17), odnosno, postaje refleksivni praktičar, a provođenje kontinuiranih refleksija s pripravnicima kao i s kolegama, pozitivno doprinosi napretku mentorstva (Aspfors i Fransson, 2015). Osim što odgajatelji mentori grade profesionalni odnos, oni grade i partnerski, gotovo prijateljski odnos s odgajateljem pripravnikom, u kojem uče jedno od drugoga i postavljaju se kao kolege-prijatelji te se njihov odnos može okarakterizirati kao formalno-neformalni tip mentorstva. To potvrđuju Allen i Poteet (1999), Ambrosetti (2010), Ambrosetti (2014), Izadinia (2016) te Kupila i sur. (2017) u svojim istraživanjima, a djelomično ih potvrđuju rezultati Herzogova i sur. (2012) istraživanja.

Odgajateljice mentorice i odgajatelji pripravnici navode preporuke za unaprjeđenje mentorstva i pripravništva u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koje korespondiraju preporukama iz Phongploenpisovog (2013) istraživanja o povećanju međusobne suradnje odgojno-obrazovnih djelatnika u ustanovi (poglavito sa ravnateljem te stručnim timom) kao i smanjenjem te jasnim definiranjem obavezama odgajatelja mentora i odgajatelja pripravnika. Nadalje, odgajateljice mentorice i odgajatelji pripravnici u ovom su se istraživanju osvrnuli na trajanje pripravničkog staža koje bi, po njihovoj procjeni, optimalno trajalo od šest od devet mjeseci s čime se odgajatelji mentori i odgajatelji pripravnici iz Mlinarićevog (2005) istraživanja ne bi složili, kao ni učitelji pripravnici iz istraživanja Vizek Vidović i sur. (2007-2011) koji ističu kako bi se trajanje pripravništva trebalo produžiti dok učitelji mentori ističu kako se ono treba smanjiti.

10. ZAKLJUČAK

Cilj rada bio je primjenom kvalitativnoga istraživačkog pristupa ispitati kako odgajatelji mentori te odgajatelji pripravnici vide bitne aspekte mentorskoga procesa tijekom pripravničkoga staža u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

Rezultati kvalitativne analize odgovora sudionica ovog istraživanja ukazuju kako odgajateljice mentorice i odgajatelji pripravnici imaju slična, ali i različita gledišta na aspekte mentorskog procesa. Mentorstvo predstavlja vrlo zahtjevan odnos između mentora i pripravnika te podrazumijeva profesionalnu i osobnu uključenost kako bi se ostvarile temeljne profesionalne zadaće koje će osposobiti pripravnika za budući posao. Nužno je obratiti pažnju na unaprjeđenje navedenih procesa na način da se više uključe ostali odgojno-obrazovni djelatnici, poglavito stručni suradnici i ravnatelji ustanove kako bi olakšali provedbu te pružili stručnu pomoć i podršku mentorima i pripravnicima. Veliku ulogu u tome imaju i organizatori programa stručnih usavršavanja, naročito Agencija za odgoj i obrazovanje, koja bi trebala ponuditi raznolikije i inovativnije teme stručnih usavršavanja, obratiti pažnju na želje i potrebe mentora i pripravnika te na realne situacije iz prakse. Osim toga, u svojim bi programima mogla ponuditi više oblika stručnih usavršavanja koja imaju transformacijski potencijal, kao što su zajednice učenja i refleksivna praksa. Smanjivanje administrativnog posla, davanje (pisanih) smjernica, redovite evaluacije i promatranja, inspekcija koja bi provjeravala rad mentora i slično predstavljaju neke od prijedloga za unaprjeđenje mentorstva i pripravništva u odgoju i obrazovanju. Također, potrebno je dovesti u pitanje i idealno trajanje pripravničkog staža što bi trebalo biti zakonski regulirano, a poželjno bi bilo osuvremeniti *Pravilnik o načinu i uvjetima polaganja stručnog ispita odgojitelja i stručnih suradnika u dječjem vrtiću* (NN 10/97).

Istraživanje u okviru ovog diplomskog rada kao metodu imalo je pisani intervju koji je automatski limitirao istraživačevu potpunu uključenost, odnosno, nije bilo izravnog kontakta sa sudionicima istraživanjima što može biti i prednost i nedostatak. Prednost se ogleda u lakšem i iskrenijem iznošenju mišljenja sudionika o navedenoj temi istraživanja, a istraživaču omogućuje jednostavniji pristup prikupljanju i obradi podataka. Nedostatak ove metode jest što istraživač nije mogao vidjeti neverbalnu komunikaciju sudionika koja bi mogla koristiti za lakšu interpretaciju rezultata. Ukoliko bi se provodila kvalitativna istraživanja na ovu ili sličnu temu, poželjno bi bilo provesti polustrukturirani ili nestrukturirani intervju kako bi istraživač mogao intervenirati i postavljati dodatna pitanja čime bi se otklonile pretpostavke pri interpretaciji rezultata. U istraživanje bi se moglo uključiti ravnatelje i stručne suradnike u

ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kako bi se ispitalo njihovo viđenje aspekata mentorskog procesa. Budući da vrsta istraživanja koja je upotrebljena u ovom diplomskom radu ne dovodi do generalizacije rezultata na populaciju, bilo bi korisno provesti kvantitativno istraživanje koje bi obuhvatilo veći uzorak odgajatelja mentora i odgajatelja pripravnika. Moguće teme budućih istraživanja mogle bi ispitati prednosti i nedostatke mentorstva za ustanovu, kompetencije odgajatelja mentora za mentoriranje pripravnika, razloge zašto se stručni suradnici i ravnatelji slabije uključuju u proces mentorstva i slično.

11. LITERATURA

- 1) Agencija za odgoj i obrazovanje (2014, ožujak). *Strategija stručnog usavršavanja za profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih radnika (2014-2020)*. Pribavljeno 03.01.2019., sa https://www.azoo.hr/images/pkssuor/Strategija_HR2-Final.pdf
- 2) Allen, T. D. (2007). Mentoring Relationships From the Perspective of the Mentor. U B. R. Ragins i K.E. Kram (ur.), *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice* (1st ed., str. 123-147). Los Angeles: SAGE Publications, Inc.
- 3) Allen, T. D. i Poteet, M. L. (1999). Developing Effective Mentoring Relationships: Strategies From the Mentor's Viewpoint. *The Career Development Quarterly*, 48(1), 59-73.
- 4) Ambrosetti, A. (2010). Mentoring and Learning to Teach: What do Pre-service Teachers Expect to Learn from their Mentor Teachers?. *The International Journal of Learning*, 17(9), 117-132.
- 5) Ambrosetti, A. (2014). Are You Ready to be a Mentor? Preparing Teachers for Mentoring Pre-service Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(6), 30-42.
- 6) Ambrosetti, A. i Dekkers, J. (2010). The Interconnectedness of the Roles of Mentors and Mentees in Pre-service Teacher Education Mentoring Relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(6), 42-55.
- 7) Aspfors, J. i Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75-86.
- 8) Beutel, D. i Spooner-Lane, R. (2009). Building Mentoring Capacities in Experienced Teachers. *The International Journal of Learning*, 16(4), 351-360.
- 9) Bezinović, P. (2010). *Samovrednovanje škola: prva iskustva u osnovnim školama*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- 10) Bilač, S. (2015). Refleksivna praksa – čimbenik utjecaja na profesionalni razvoj, mijenjanje odgojno-obrazovne prakse i kvalitetu nastave. *Napredak: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 156(4), 447-460.
- 11) Burić, H. i Brajković, S. (2006). *Uspješno mentoriranje odgajatelja u pristupu usmjerenom na dijete: priručnik za mentore*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
- 12) Carnet (2018). *Profesionalnost i profesionalni razvoj učitelja, nastavnika i stručnih suradnika*. Pribavljeno 03.01.2019., sa https://www.e-skole.hr/wp-content/uploads/2018/06/Prirucnik_Profesionalnost-i-profesionalni-razvoj-ucitelja-nastavnika-i-strucnih-suradnika-1.pdf

- 13) Chu, M. (2012). Observe, Reflect, and Apply: Ways to Successfully Mentor Early Childhood Educators. *Dimensions of Early Childhood*, 40(3), 20-29.
- 14) Chun, J. U., Litzky, B. E., Sosik, J. J., Bechtold, D. C. i Godshalk, V. M. (2010). Emotional Intelligence and Trust in Formal Mentoring Programs. *Group & Organization Management*, 35(4), 421-455.
- 15) Cohen, L., Manion, L. i Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- 16) Cuerrier, C. (2004). *Mentoring and Professional Development*. Ottawa: Canadian Career Development Foundation.
- 17) Čepić, R., Kalin, J. i Šteh, B. (2017). Profesionalni razvoj učitelja: kontekst, perspektive i izazovi. U R. Čepić i J. Kalin (Ur.), *Profesionalni razvoj učitelja: status, ličnost i transverzalne kompetencije* (str. 21-44). Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta.
- 18) Čepić, R., Tatalović Vorkapić, S. i Šimunić, Ž. (2018). Autonomy and readiness for professional development: How do preschool teachers perceive them?. U L. G. Chova, A. L. Martinez i I. C. Torres (Ur.), *EduLearn2018 Proceedings, 10th Annual International Conference of Education and New Learning Technologies* (str. 1319-1327). Palma de Mallorca: IATED Academy.
- 19) Eby, L. T., McManus, S. E., Simon, S. A. i Russell, J. E. A. (2000). The Protege's Perspective Regarding Negative Mentoring Experiences: The Development of a Taxonomy. *Journal of Vocational Behavior*, 57, 1–21.
- 20) Eby, L. T. i McManus, S. E. (2004). The protégé's role in negative mentoring experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 255-275.
- 21) Eby, L. T., Durley, J. R. i Evans, S. C. (2008). Mentors' Perceptions of Negative Mentoring Experiences: Scale Development and Nomological Validation. *Journal of Applied Psychology*, 93(2), 358–373.
- 22) Ehrich, L. C. (2013). *Developing Performance Mentoring Handbook*. The State of Queensland: Department of Education, Training and Employment.
- 23) Fatović, M. (2016). Profesija i profesionalni razvoj odgojitelja. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 65(4), 623-638.
- 24) Gunc, Z. (2011). Stažiranje – korak do stručnosti. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 17(64), 11-13.
- 25) Herzog, J., Ivanuš Grmek, M. i Čagran, B. (2012). Pogledi mentora na pedagošku praksu studenata razredne nastave. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 14(1), 25-47.

- 26) Holland, P. E. (2009). The Principal's Role in Teacher Development. *SRATE Journal*, 18(1), 16-24.
- 27) Hudson, P. (2013). Desirable Attributes and Practices for Mentees: Mentor Teachers' Expectations. *European Journal of Educational Research*, 2(3), 107-119.
- 28) Hughes, J. E. J. (2002). *A reflection on the art and practice of mentorship*. Pribavljeno 14.07.2018., sa <https://static1.squarespace.com/static/562bfb3ce4b022641da90dbb/t/56c0b64859827ef22c0430c5/1455470152785/Mentorship.pdf>
- 29) Hurst, C. S. i Eby, L. T. (2012). Mentoring in Organizations: Mentor or Tormentor?. U N. P. Reilly, J. Sirgy i C. A. Gorman (ur.), *Work and Quality of Life: Ethical Practices in Organizations* (1st ed., str. 81-94). Dordrecht; New York: Springer Netherlands.
- 30) Izadinia, M. (2016). Student teachers' and mentor teachers' perceptions and expectations of a mentoring relationship: do they match or clash?. *Professional Development in Education*, 42(3), 387-402.
- 31) Jeđud, I. i Ustić, D. (2009). *Mentoriranje i mentorski programi*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- 32) Johnson, W. B. (2002). The Intentional Mentor: Strategies and Guidelines for the Practice of Mentoring. *Professional Psychology: Research and Practice*, 33(1), 88-96.
- 33) Koller-Trbović, N. i Žižak, A. (2008). Iskustva s kvalitativnom metodologijom u projektu Socijalnopedagoška dijagnoza. U N. Koller- Trbović i A. Žižak (Ur.), *Kvalitativni pristup u društvenim znanostima* (str. 153-179). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- 34) Korak po korak (2011). *Kompetentni odgajatelji 21. stoljeća - ISSA-ina definicija kvalitetne pedagoške prakse*. Pribavljeno 03.01.2019., sa <http://www.korakpokorak.hr/upload/vrtici/praksa-kvaliteta-izvrsnost/issa-standardi-brosura-za-web.pdf>
- 35) Kupila, P., Ukkonen-Mikkola, T. i Rantala, K. (2017). Interpretations of Mentoring during Early Childhood Education Mentor Training. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(10), 36-49.
- 36) Marušić, I., Pavin Ivanec, T. i Doolan, K. (2011). Mentorstvo u Hrvatskoj: Različite perspektive. U V. Vizek Vidović (Ur.), *Učitelji i njihovi mentori: uloga mentora u profesionalnom razvoju učitelja* (str. 153-193). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

- 37) McKimm, J., Jollie, C. i Hatter, M. (2003). *Mentoring: Theory and Practice*. Pribavljeno 14.07.2018., sa https://faculty.londondeanery.ac.uk/e-learning/feedback/files/Mentoring_Theory_and_Practice.pdf
- 38) Milović, S. (2010). Razvoj koncepta stručnog usavršavanja prema profesionalnom razvoju. U S. Milović (ur.), *Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj* (str. 27-34). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- 39) Mizell, H. (2010). *Why professional development matters*. Oxford: Learning Forward.
- 40) Mlinarević, V. (2003). Uvođenje odgojitelja pripravnika u sustav predškolskoga odgoja. U N. Babić i S. Irović (ur.), *Dijete i djetinjstvo: teorija i praksa predškolskog odgoja: zbornik radova* (str. 244-256). Osijek: Visoka učiteljska škola.
- 41) Mpofu, M. i Chimhenga, S. (2016). The Importance of Mentoring: Findings from Students Doing Post Graduate Diploma in Education at Zimbabwe Open University, Bulawayo Region. *Journal of Research & Method in Education*, 6(3), 27-31.
- 42) Múñez, D., Bautista, A., Khiu, E., Keh, J. S. i Bull, R. (2017). Preschool Teachers' Engagement in Professional Development: Frequency, Perceived Usefulness, and Relationship with Self-Efficacy Beliefs. *Psychology, Society, & Education*, 9(2), 181-199.
- 43) MZOS (2014). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- 44) OECD (2011). *Encouraging Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC)*. Pribavljeno: 03.01.2019., sa: <http://www.oecd.org/education/school/49322250.pdf>
- 45) Pavlić, K. (2015). Kontinuirano profesionalno usavršavanje i razvoj vrtičkog kurikuluma. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 21(79), 12-13.
- 46) Pažin-Ilakovac, R. i Skelac, M. (2010). Stručno usavršavanje u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje – opis stanja. U S. Milović (Ur.), *Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj* (str. 11-14). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- 47) Phongploenpis, S. (2013). *Narrative Approach to Explore Mentees' Perceptions*. Pribavljeno 14.07.2018., sa http://litu.tu.ac.th/FLLT2013/www.flit2013.org/private_folder/Proceeding/412.pdf
- 48) Pravilnik o načinu i uvjetima napredovanja u struci i promicanju u položajna zvanja odgojitelja i stručnih suradnika u dječjim vrtićima, Narodne novine, 10/97 (1997)
- 49) Pravilnik o načinu i uvjetima polaganja stručnog ispita odgojitelja i stručnih suradnika u dječjem vrtiću, Narodne novine, 10/97 (1997)

- 50) Ragins, B. R. i Kram, K. E. (2007). The Roots and Meaning of Mentoring. U B. R. Ragins i K. E. Kram (ur.), *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice* (1st ed., str. 3-15). Los Angeles: SAGE Publications, Inc.
- 51) Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, C. A. i Knoche, L. L. (2009). Professional Development in Early Childhood Programs: Process Issues and Research Needs. *Early Education and Development*, 20(3), 377-401.
- 52) Skupnjak, D. (2010). Kurikulum i profesionalni razvoj učitelja u Hrvatskoj. *Napredak: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 152(2), 305-324.
- 53) Šagud, M. (2006). *Odgajatelj kao refleksivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola u Petrinji.
- 54) Šagud, M. (2011). Inicijalno obrazovanje odgajatelja i profesionalni razvoj. *Pedagoški istraživanja*, 8(2), 259-267.
- 55) Tatalović Vorkapić, S., Vujičić, L., Čepić, R. (2014). Preschool Teacher Identity. U P. Breen (Ur.), *Cases on Teacher Identity, Diversity, and Cognition in Higher Education* (str. 22-60). USA: IGI Global.
- 56) The University of Sheffield (2016). *Handbook for Mentors and Mentees*. Pribavljeno 14.07.2018., sa https://www.sheffield.ac.uk/polopoly_fs/1.534494!/file/FuturesHandbook2016.pdf
- 57) Tischler, D. (2007). Autonomija učitelja i njihov profesionalni razvoj. *Pedagoški istraživanja*, 4(2), 293-298.
- 58) Tot, D. i Klapan, A. (2008). Ciljevi stalnoga stručnog usavršavanja: mišljenja učitelja. *Pedagoški istraživanja*, 5(1), 60-69.
- 59) Vican, D. (2011). Početak profesionalnog života. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 17(64), 2-3.
- 60) Vikaraman, S. S., Mansor, A. N. i Hamzah, M. I. M. (2017). Mentoring and Coaching Practices for Beginner Teachers—A Need for Mentor Coaching Skills Training and Principal's Support. *Creative Education*, 8, 156-169.
- 61) Vizek Vidović, V. (2011). Profesionalni razvoj učitelja. U V. Vizek Vidović (ur.), *Učitelji i njihovi mentori: uloga mentora u profesionalnom razvoju učitelja* (str. 39-95). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- 62) Vizek Vidović, V. i Žižak, A. (2011). Uloga mentora u profesionalnom razvoju učitelja. U V. Vizek Vidović (ur.), *Učitelji i njihovi mentori: uloga mentora u profesionalnom razvoju učitelja* (str. 97-151). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

- 63) Vujičić, L. (2007). Kultura odgojno-obrazovne ustanov i stručno usavršavanje učitelja. *Magistra Iadertina*, 2(2), 91-106.
- 64) Vujičić, L. (2011). *Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove*. Zagreb: Mali profesor.
- 65) Vujičić, L. i Čamber Tambolaš, A. (2017a). Professional development of preschool teachers and changing the culture of the institution of early education. *Early Child Development and Care*, 187(10), 1-13.
- 66) Vujičić, L. i Čamber Tambolaš, A. (2017b). Profesionalni razvoj odgajatelja – izazov za pedagoga. U M. Turk (ur.), *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga – Zbornik u čast Stjepana Staničića* (str. 132-155). Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- 67) Walkington, J. A. (2005). Mentoring preservice teachers in the preschool setting: Perceptions of the role. *Australian Journal of Early Childhood*, 30, 28-35.
- 68) Warren, L. i Ramminger, A. (2016, travanj). *High Quality Early Childhood Professional Development Systems: Helping Every Child to be Successful*. Pribavljeno 03.01.2019., sa <http://ceelo.org/wp-content/uploads/2016/11/PD-Quality-and-PD-Systems-Paper.pdf>
- 69) Wong, D. i Waniganayake, M. (2013). Mentoring as a leadership development strategy in early childhood education. U E. Hujala, M. Waniganayake i J. Rodd (ur.), *Researching leadership in early childhood education* (str. 163-179). Tampere, Finland: Tampere University Press.
- 70) Zakon o Agenciji za odgoj i obrazovanje, Narodne novine, 85/06 (2006)
- 71) Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, Narodne novine, 94/13 (2013)

12. PRILOZI

Popis priloga:

Prilog 1: Protokol za odgajatelje mentore

Prilog 2: Protokol za odgajatelje pripravnike

Prilog 3: Potvrda o istraživanju za potrebe izrade završnog/diplomskog rada

PROTOKOL ZA ODGAJATELJE MENTORE

Poštovane odgajateljice-mentorice i odgajatelji-mentori,

u okviru diplomskog rada ***Mentorstvo i profesionalni razvoj: nalazi istraživanja iz perspektive odgajatelja mentora i odgajatelja pripravnika*** kojim se želi ispitati kako mentori pripravnika te sami pripravnici vide bitne aspekte mentorskoga procesa tijekom pripravničkoga staža u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje te bi time pridonijeti boljem razumijevanju mentoriranja u ovome važnom razdoblju profesionalnoga razvoja odgajatelja. Molimo Vas da svojim sudjelovanjem pomognete u razumijevanju mentorskog procesa i izazovima s kojima ste suočeni tijekom realizacije mentorskog rada. Istraživanje se provodi pod mentorstvom izv. prof. dr. sc. Renate Čepić s Učiteljskog fakulteta u Rijeci. Vaši odgovori bit će korišteni isključivo u istraživačke svrhe izrade diplomskog rada te je zajamčena vaša anonimnost i povjerljivost podataka. **Unaprijed se zahvaljujemo na uloženom trudu i vremenu te suradnji!**

OPĆI PODACI

Spol:

Dob:

Godine odgajateljskog radnog staža:

Godine mentorskog iskustva:

Broj odgajatelja pripravnika koje ste dosad mentorirali:

Molimo Vas, odgovorite na sljedeća pitanja:

1. Jeste li se uključivali u programe stručnog usavršavanja koji su bili namijenjeni mentorima odgajatelja pripravnika? DA NE

Ako DA, odgovorite na sljedeća pitanja:

- a) Molimo Vas da opišite te programe.
 - b) Tko je organizirao te programe?
 - c) Smatrate li da su Vam ti programi koristili u Vašem daljnjem mentorskom radu? Obrazložite svoj odgovor.
 - d) Koje biste teme/područja željeli imati na stručnim usavršavanjima, a koja bi Vam koristila u Vašem mentorskom radu?
2. Dobivate li podršku Vaše ustanove u obavljanju Vašeg mentorskog rada prema odgajateljima pripravnicima? DA NE
3. Na koje Vam načine ustanova iskazuje podršku?
4. Kako ste postali mentor/ica? (pr. tko Vas je inspirirao, poticao u tom smjeru, koje su okolnosti tome doprinijele i sl.; Molimo Vas, opišite situaciju koja Vas je potaknula da postanete mentor/ica)
5. Smatrate li da je dobar odgajatelj ujedno i dobar mentor? Obrazložite svoj odgovor.
6. Koje bi osobine prema Vašem mišljenju trebao imati dobar mentor?
7. Kako biste opisali svoj mentorski posao s odgajateljem pripravnikom?
8. Što očekujete od odgajatelja pripravnika?
9. S kojim ste se teškoćama i izazovima susretali u tijekom svojega mentorskoga rada? Opišite.
10. Koje aktivnosti u radu s odgajateljima pripravnicima smatrate najvažnijima? Navedite i opišite.
11. Što najčešće savjetujete svojim odgajateljima pripravnicima?
12. Jeste li zadovoljni svojim mentorskim radom? Obrazložite svoj odgovor.

13. Što vam pričinja najmanje, a što najviše zadovoljstva u mentorskom radu s odgajateljima pripravnicima?
14. Na koje bi se načine mogao unaprijediti mentorski rad u vrtiću? Opišite.
15. Molimo vas komentirajte i predložite sve što Vas nismo pitali, a smatrate važnim istaknuti.

PROTOKOL ZA ODGAJATELJE PRIPRAVNIKE

Poštovane odgajateljice-pripravnice i odgajatelji-pripravnici,

u okviru diplomskog rada ***Mentorstvo i profesionalni razvoj: nalazi istraživanja iz perspektive odgajatelja mentora i odgajatelja pripravnika*** kojim se želi ispitati kako mentori pripravnika te sami pripravnici vide bitne aspekte mentorskoga procesa tijekom pripravničkoga staža u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje te bi time pridonijeti boljem razumijevanju mentoriranja u ovome važnom razdoblju profesionalnoga razvoja odgajatelja. Molimo Vas da svojim sudjelovanjem pomognete u razumijevanju pripravničkog staža i izazovima s kojima ste suočeni tijekom realizacije ovoga razdoblja vašega profesionalnoga razvoja. Istraživanje se provodi pod mentorstvom izv. prof. dr. sc. Renate Čepić s Učiteljskog fakulteta u Rijeci. Vaši odgovori bit će korišteni isključivo u istraživačke svrhe izrade diplomskog rada te je zajamčena vaša anonimnost i povjerljivost podataka. **Unaprijed se zahvaljujemo na uloženom trudu i vremenu te suradnji!**

OPĆI PODACI

Spol:

Dob:

Godina diplomiranja:

Molimo Vas, odgovorite na sljedeća pitanja:

1. Da li je Vaš mentor zaposlen u ustanovi u kojoj odrađujete pripravništvo? DA NE
2. Jeste li se kao pripravnik uključivali u programe stručnog usavršavanja? DA NE

Ako **DA**, odgovorite na sljedeća pitanja:

- e) Molimo Vas da opišete te programe.
 - f) Tko je organizirao te programe?
 - g) Smatrate li da su Vam ti programi koristili tijekom pripravništva? Obrazložite svoj odgovor.
 - h) Koje biste teme/područja željeli imati na stručnim usavršavanjima, a koja bi Vam koristila tijekom pripravništva?
3. Dobivate li podršku Vaše ustanove tijekom obavljanja Vašeg pripravništva? DA NE
 4. Na koje Vam načine ustanova iskazuje podršku?
 5. Smatrate li da je dobar odgajatelj ujedno i dobar mentor? Obrazložite svoj odgovor.
 6. Koje bi osobine prema Vašem mišljenju trebao imati dobar mentor?
 7. Kako biste opisali svoj pripravnički staž?
 8. Što očekujete od svog mentora?
 9. Kakva su Vaša iskustva u radu s Vašim mentorom tijekom dosadašnjeg pripravničkog staža? Opišite.
 10. Koje aktivnosti u radu s mentorom smatrate najvažnijima? Navedite i opišite.
 11. Koje savjete najčešće dobivate od mentora?
 12. Jeste li zadovoljni ostvarenom suradnjom s Vašim mentorom? Obrazložite svoj odgovor.
 13. Što Vam pričinja najmanje, a što najviše zadovoljstva u pripravničkom stažu?
 14. U kojoj je mjeri Vaše dosadašnje iskustvo u radu s mentorom pridonijelo uspješnom ovladavanju profesionalnim kompetencijama?
 15. Na koje bi se načine moglo unaprijediti pripravništvo u vrtiću? Opišite.
 16. Molimo Vas komentirajte i predložite sve što Vas nismo pitali, a smatrate važnim istaknuti.

Rijeka, 18. svibnja 2018. god.

n/p Ravnateljici vrtića
Davorka Guštin, prof.
Dječji vrtić „Rijeka“
Dolac 3, 51000 Rijeka

Predmet: Potvrda o istraživanju za potrebe izrade završnog/diplomskog rada

Poštovani,

Studentica Učiteljskog fakulteta u Rijeci *Gabriella Ujčić* izrađuje diplomski rad *Mentorstvo i profesionalni razvoj: nalazi istraživanja iz perspektive odgajatelja mentora i odgajatelja pripravnika* pod vodstvom izv. prof. dr.sc. *Renate Čepić*. U tom pogledu, mentor je odgovorna osoba za provedbu ovog istraživanja. U okviru istraživačkog dijela svog rada, studentu/ici je potrebna pomoć i suradnja Vaše ustanove. Molim Vas da u skladu s mogućnostima i pravilima Vaše ustanove odobrite provođenja ovog istraživanja.

Potrebni kontakt podaci o mentoru i studentu/ici i opis aktivnosti koje bi se provodile nalaze se u privitku ovog dopisa. Ukoliko su Vam s obzirom na karakter istraživanja potrebne dodatne informacije, slobodno nam se obratite.

Zahvaljujemo na suradnji.

S poštovanjem,

Privitak: Kontakt podaci i detaljan opis aktivnosti

Mentorica:
izv. prof. dr. sc. *Renata Čepić*

Dekanica:
izv. prof. dr. sc. *Lidija Vujičić*

Kontakt podaci i detaljan opis aktivnosti

Informacije koje je potrebno dostaviti ustanovi u kojoj se provodi istraživanje

Informacije o mentoru

Ime i prezime: izv. prof. dr. sc. Renata Čepić
Elektronska pošta: renata.cepic@uniri.hr
Kontakt telefon: +385 51 265 826

Informacije o studentu

Ime i prezime: Gabriella Ujčić
Elektronska pošta: gabriella.ujcic@net.hr ili gujcic@student.uniri.hr
Kontakt telefon: 099/673-5628

Kratak opis istraživanja:

- Svrha i cilj istraživanja

Cilj je ovoga rada primjenom kvalitativnoga istraživačkog pristupa ispitati kako mentori pripravnika te sami pripravnici vide bitne aspekte mentorskoga procesa tijekom pripravničkoga staža u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje te pridonijeti boljem razumijevanju mentoriranja u ovome važnom razdoblju profesionalnoga razvoja odgajatelja.

- Metoda prikupljanja podataka, garancija anonimnosti i povjerljivosti podataka

Prikupljanje podataka obaviti će se kvalitativnom analizom odgovora odgajatelja mentora i odgajatelja pripravnika. Svaki ispitanik, odnosno odgajatelj ili učitelj, ima pravo u svakom trenutku odustati od ispunjavanja. Podaci dobiveni istraživanjem bit će korišteni u svrhu izrade diplomskog rada.

- Povratna informacija o rezultatima istraživanja (kada i kako će se dati povratna informacija)

Povratna informacija s rezultatima istraživanja, biti će dostupna po završetku diplomskog rada na upit zainteresiranih, putem Festivala diplomskih radova na Učiteljskom fakultetu u Rijeci i drugih dostupnih oblika informiranja.