

Dr. Jerneja Herzog

## Hospitacijski mentor – nov subjekt v organizaciji pedagoške prakse

Znanstveni članek

UDK 378-027.22:73/76

**KLJUČNE BESEDE:** mentorstvo, pedagoška praksa, primarno poučevanje, likovna umetnost

**POVZETEK** – Krovni problem, ki nas je spodbudil k raziskovanju, je bil izvedba hospitacijskih ur likovne umetnosti mentorjev študentom razrednega pouka. Zaznave študentov kažejo na strokovne pomanjkljivosti na področju poučevanja likovne umetnosti pri mentorjih, ki poučujejo likovno umetnost na razredni stopnji. Zato smo zasnovali model organizacije pedagoške prakse v I. in II. vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole v Sloveniji, s pomočjo katerega želimo študentom zagotoviti kakovostne hospitacijske ure posameznih predmetnih področij, ki bi jih dosegli z ustrežno usposobljenim hospitacijskim mentorjem za posamezno predmetno področje. Nov model vzpostavlja tesnejšo vez med mentorji na osnovnih šolah in organizatorji pedagoške prakse ter predmetnimi didaktiki na fakultetah preko sodelovanja in stalnega strokovnega izobraževanja.

Scientific paper

UDC 378-027.22:73/76

**KEYWORDS:** mentorship, teaching practice, primary education, art

**ABSTRACT** – The core problem that encouraged us for the research, was the performance of art classes mentors observed by students. Students' perceptions point to professional shortcomings in mentors' teaching art education. This is why we have designed a model of organising teaching practice in the first and second cycle of primary school in Slovenia with the intention to ensure quality lesson observations for students in individual subject areas, which could be achieved with adequately trained mentors, who teach lessons observed by the students. The new model establishes a closer connection between the mentors in primary schools and the organisers of teaching practice and university teachers of subject didactics at faculties through cooperation and continuing professional education.

### 1. Uvod

Najpogostejša je mentorjeva vloga v delu z učiteljem pripravnikom in študentom – prihodnjim učiteljem na študijski praksi, obstajajo pa še številne možnosti in situacije, v katere vstopamo kot mentorji in mentoriranci. Pogled na širšo vlogo ne le pri učenju kandidatov pa razkriva, da “mentorji niso le vir učenja za svoje kandidate, ampak igrajo ključno vlogo pri razvoju njihovega samospoštovanja in delovne identitete” (Kranjčec, 2005, str. 46). V bistvu lahko najenostavneje opredelimo mentorstvo kot “Nudenje pomoči pri učenju. /.../ Je neformalni odnos, kjer je primarni rezultat razvijanja odnosa s podrejenim” (prav tam). Kiani in Jumani (2010) opredeljujeta mentorstvo kot *one-to-one* povezavo med starejšo in mlajšo osebo, in sicer menita, da povezava med starejšo in mlajšo osebo temelji na modelu sodelovanja in interaktivnega dialoga. Avtorji (Callahan, Kyburg, 2005; Hébert, McBee, 2007; Lunsford,

2011) menijo, da je mentorstvo odnos, ki je nenameren in poteka med mentorjem in praktikantom. To pomeni, da je mentor vzor praktikantu, ki mu odpira vrata, nudi vpogled v potek dela, daje smernice in čustveno podporo, kar navsezadnje prinaša praktikantu korist. Da je mentorstvo nedvomno dvosmerna pot, pa meni Padilla (2005). Utemeljuje jo na način, da praktikant v mentorski odnos prinaša motivacijo in interakcijo. Prav gotovo se z omenjeno trditvijo lahko strinjamo, saj gre v takšnem odnosu za strokovno sodelovanje in lahko pri obeh vključenih vzbuja dodatno motivacijo za delo. Običajno se vanj (Crisp, Cruz, 2009; Kram, 1985, povz. po Lunsford, 2011) vključujejo izkušene osebe, ki nudijo pomoč mlajšim, manj izkušenim osebam. Mentorstvo lahko pomeni individualizirano svetovanje, ciljno naravnano pomoč in karierni *coaching* (Broadbridge, 1999), prenos podpore v delovnem okolju, znanja in socialni kapital (Bozeman, Feeney, 2007) ter lahko vodi v boljše odločitve, večje zadovoljstvo z delom in še več zaupanja pri študentih (Horgan, Simeon, 1991).

Če želimo poiskati stične točke med opredelitvami mentorstva, lahko rečemo, da je skupno vsem "opredeljevanje mentorstva glede funkcij, ki jih ima mentor, ali vloge, ki jo ima v odnosu s praktikantom" (Jacobi, 1991, str. 506). Vendarle pa ob podrobnejšem pregledu konceptov mentorstva ugotavljamo, da je na področju mentorstva še precej problematičnih vprašanj. Omenimo lahko, da ni "splošno sprejetih operativnih opredelitev mentorstva" (prav tam). Prav tako tudi Javornik Krečič (2008, str. 41) opozarja na dejstvo, da "kljub pomembnosti mentorstva za učiteljev profesionalni razvoj pri nas ni niti dovolj statusno urejeno niti dovolj cenjeno tako na šolah kot tudi širših skupnosti". Ob tem je pomembno zavedanje, da "izvajalci vseh študijskih programov kot posledico sistemsko nerešenih odnosov med fakulteto in zavodi izpostavljajo probleme z motiviranostjo mentorjev za sodelovanje pri praktičnem usposabljanju naših študentov" (Juriševič idr., 2005, str. 7). Menijo, da bi z izobraževanjem učiteljev ".../ in z ustreznim nagrajevanjem oziroma priznavanjem posebnega statusa mentorjev sodelovanje lahko postalo intenzivnejše in bolj kakovostno" (prav tam). Zaupanje kot ključen dejavnik v sistemu mentorstva pa izpostavlja Cvetek, ko pravi "Glavna naloga univerzitetnih strokovnjakov (raziskovalcev) je razviti principe in metode, ki jih bodo učitelji (uporabniki) uporabili v praksi. Med obema vrstama strokovnjakov vlada napetost in celo nezaupanje; prvi drugim pogosto očitajo pomanjkanje zanimanja za njihovo raziskovalno delo, medtem ko slednji prvim pogosto zamerijo nepoznavanje stvarnih problemov poučevanja, s katerimi se učitelji soočajo v razredu" (Cvetek, 2000, str. 246). Brez medsebojnega sodelovanja in dialoga si ne moremo predstavljati mentorskega odnosa.

Odgovornost se kaže pri spreminjanju strokovnih mnenj, vedenju praktikantov pri oblikovanju izobraževalnih ciljev (Harrison, Dymoke in Pell, 2006). V sistemu mentorstva je pomembna tudi motivacijska vloga, na to opozarjata McCauley in Young (1993). Pravita namreč, da na motivacijsko vlogo v mentorstvu vplivajo predvsem razvojne izkušnje, ki zagotavljajo veliko različnih načinov motivacije, ki vodijo k nadaljnjemu učenju in strokovnemu potrjevanju.

Vidik, kaj se dogaja med poučevanjem študentov, je izjemno pomemben, saj lahko precej vpliva na doživljanje izkušenj pri študentih. Caruso (2000) opozarja, da je odnos med mentorji in praktikanti središče praktičnih izkušenj. Slednje so mnogokrat odvisne tudi od mentorjevega pogleda na poučevanje, na njegove izkušnje in tudi glede na njegove učne sposobnosti, načrtovanje, upravljanje s časom, strategije poučevanja, reševanje problemov, vsebine znanja in izvajanje pouka pokrivajo vsa področja znanja, ki bi jih študent moral usvojiti na pedagoški praksi.

Na primer Harrison, Dymoke in Pell (2006) kažejo na pomembnost strategij pri načrtovanju, organizaciji in izvajanju pouka, ki jih mentor vnaša v lastno pedagoško prakso. Skozi spremljanje mentorja ob vnašanju omenjenih strategij v pouk pa se pri praktikantu, tako Schmidt (2008), razvija samozavest. Dodamo lahko, tudi zaupanje v lastno pedagoško prakso. Vendar le pod pogojem, da je mentor strokovno usposobljen. Ob tem je ključnega pomena zavedanje, da je poučevanje v svojem bistvu praktična dejavnost, saj študentje ne morejo začeti razvijati svojega lastnega profesionalnega razvoja, dokler ne pridejo v razred. Zato je pomembno, da si ustvarijo kakovostno sliko o delu v razredu in delu z učenci. Pri tem pa je zelo pomembna vloga mentorja študentov (prim. Cvetek, 2003; Bizjak, 2004). Mentorji so že od nekdaj predstavljali pomembno sestavino izobraževanja učiteljev, vendar se danes njihova vloga ob sodobnih spremembah v filozofiji in zasnovi izobraževanja učiteljev kot razmišljajočih praktikih precej spreminja. Večji del vloge mentorja v osnovnošolskem izobraževanju pomeni pri študentu razviti splošne sposobnosti poučevanja. Vsak mentor ima individualno prepričanje o tem, kaj je in kaj ni pomembno (Hudson, idr., 2009). Pri izobraževanju bodočih učiteljev se je treba zavedati dejstva, da le-ti poleg akademskega znanja potrebujejo še strokovno praktično znanje, ki ga lahko pridobijo le v avtentičnem učnem kontekstu, torej v konkretnih delovnih okoljih. "To okolje istočasno sproža tudi subtilnejše procese profesionalizacije (privzemanje kulture poklica, vrednot, stališč, znanj, spretnosti, interesov), ki so za razvoj bodočega učitelja zelo pomembne." (Duh, 2009, str. 176) Zapisano se sklada z besedami Valenčič Zuljanove, ko pravi, da "mentor ni več le zgled ravnanja ali vzorni model, ki se mu mora študent ali začetnik čim bolj približati, temveč prevzema številne in zahtevne nove vloge" (Valenčič Zuljan idr., 2011, str. 35).

Če navežemo vse zapisane ugotovitve v zvezi z mentoriranjem na področje poučevanja likovne umetnosti, pa ugotavljamo, da z izvajanjem hospitacijskih ur pri pouku likovne umetnosti na razredni stopnji in z izvajanjem mentoriranja pri omenjenem področju situacija še zdaleč ni zadovoljiva, kaj šele, da bi lahko govorili o primerih dobre prakse. Problem je zaznala tudi likovnodidaktična stroka, ki pravi: "Ustrezno usposabljanje bodočih razrednih učiteljev se nanaša na kvalitetno prakso v osnovni šoli v času študija. Problem, ki se pri tem pojavi, se nanaša prav na kvaliteto prakse" (Duh, 2009, str. 178). Dosedanje analize hospitacijskih ur mentorjev pri pouku likovne umetnosti v slovenskih osnovnih šolah (Herzog idr., 2009a), so pokazale, da stanje s strokovnega in pedagoškega vidika ni dobro. Jedrna dilema organizacije in izvajanja pedagoške prakse na razredni stopnji v osnovni šoli pri pouku likovne umetnosti se kaže predvsem v slabi kompetentnosti mentorjev. Vidna je predvsem ob

hospitacijskih nastopih. Tudi naslednja analiza (Herzog idr., 2009b) dela mentorjev pri pouku likovne umetnosti v osnovni šoli in srednji šoli je razkrila dokaj slabo stanje na tem področju. Tudi rezultati raziskave (Duh in Herzog, 2010) so pokazali na dokaj pomanjkljivo strokovno in pedagoško znanje mentorjev ter površen odnos do likovno-pedagoškega dela.

## **2. Metodologija**

### *Namen empirične raziskave*

Osnovni namen raziskave je bil razviti hipotetični didaktični model organizacije pedagoške prakse, da bi izboljšali kakovost hospitacijskih ur v času pedagoške prakse.

### *Temeljna hipoteza*

Spričo dejstva, da je v obstoječi pedagoški praksi vrsto pomanjkljivosti (glej Herzog idr., 2009 a, b; Duh in Herzog, 2010) in na drugi strani še neizkoriščenih dejavnikov, zastavljamo naslednjo hipotezo:

*Predpostavljamo, da bomo dosegli potrebno konkordenco med ocenjevalci hipotetičnega didaktičnega modela organizacije pedagoške prakse že po drugem krogu ocenjevanja.*

Model organizacije pedagoške prakse je namenjen izvajanju pedagoške prakse v I. in II. vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole v Sloveniji in je zastavljen tako, da se lahko izvaja tudi v univerzitetnem študijskem programu 1. stopnje Razredni pouk.

### *Raziskovalna metoda*

Za pripravo modela organizacije pedagoške prakse smo uporabili elemente metode delphi.

### *Postopki zbiranja podatkov in obdelave podatkov*

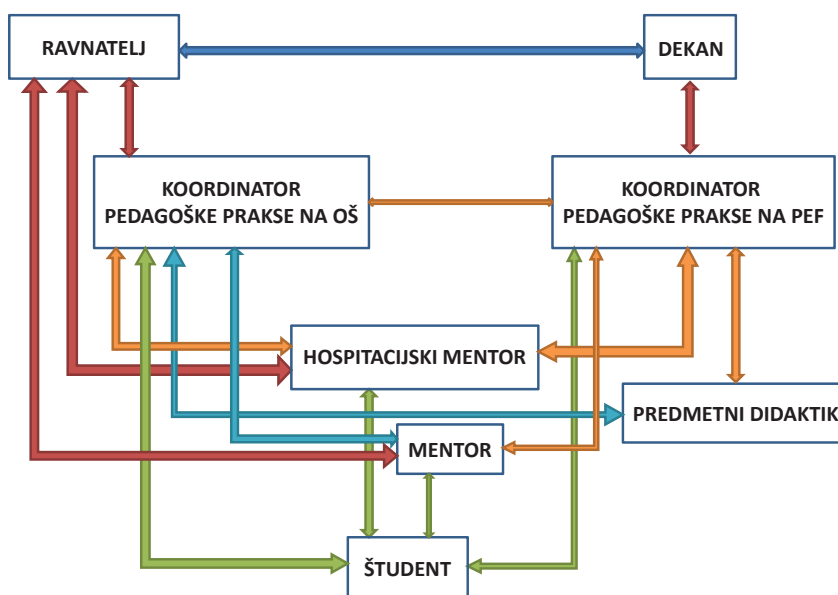
K sodelovanju smo povabili strokovnjake različnih področij, kompetentnih za oceno modela organizacije pedagoške prakse. Sodelujoči strokovnjaki so bili: dekan Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru, dva visokošolska učitelja s področja splošne didaktike in didaktike likovne umetnosti, ravnateljica OŠ Janka Padežnika v Mariboru in dve učiteljici razrednega pouka. Postopek ocenjevanja hipotetičnega didaktičnega modela smo izpeljali v dveh krogih v razdobju meseca in pol.

### 3. Rezultati in interpretacija

#### *Analiza rezultatov prvega kroga izpeljave modela z elementi metode delphi*

Vsem vključenim smo v prvem krogu po elektronski pošti posredovali osnutek modela ter jih zaprosili, naj ga ocenijo.

*Shema 1: Osnutek modela organizacije pedagoške prakse pred prvim krogom delphi metode.*



Mnenja vseh vključenih subjektov so si bila enotna v tem, da moramo organizacijo pedagoške prakse posodobiti predvsem z vidika sodelovanja med fakultetami in osnovnimi šolami. Mnenje visokošolskega učitelja s področja splošne didaktike, visokošolskega učitelja s področja didaktike likovne umetnosti ter ravnateljice je bilo, da moramo v hipotetičnem modelu konkretnije zastaviti posamezne naloge in dolžnosti posameznega subjekta v hipotetičnem modelu. Visokošolska učiteljica s področja didaktike je opozorila na pomembnost poudarka in opredelitve možnosti združevanja vloge pri mentorju in hospitacijskem mentorju. Predlagala je, da je lahko mentor hkrati tudi hospitacijski mentor.

#### *Analiza rezultatov drugega kroga izpeljave modela z elementi metode delphi*

V začetku drugega kroga smo model, ki smo ga na podlagi pripomb vključenih strokovnjakov izpopolnili in ga posredovali sodelujočim v končno oceno. Mnenja

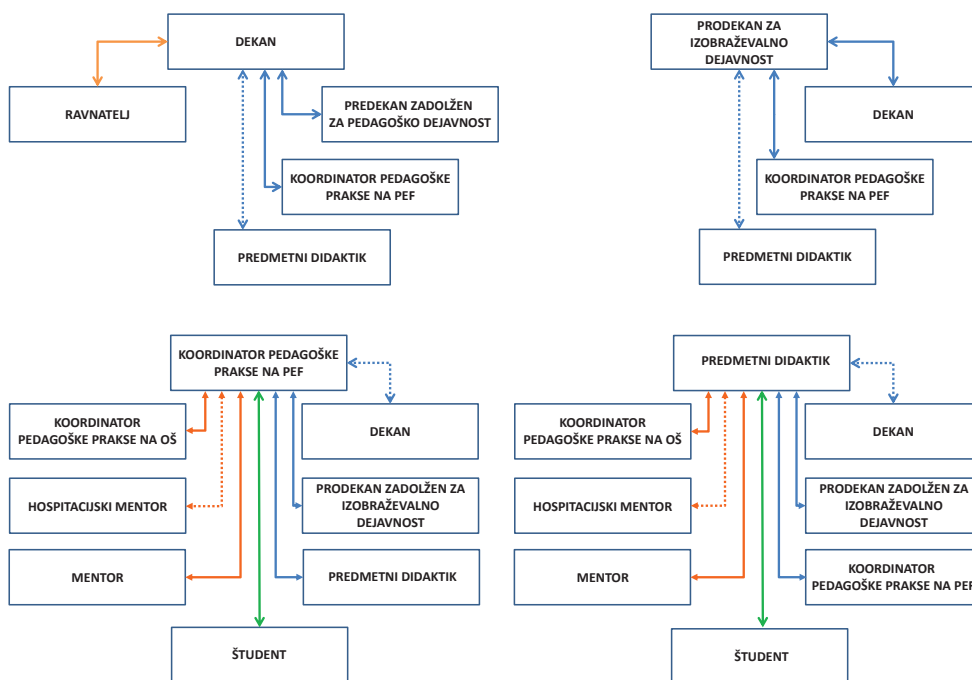
vseh vključenih strokovnjakov so bila soglasna v tem, da je model kot tak, z vključitvijo predloga o hospitacijskem mentorju in prodekana, zadolženega za izobraževalno dejavnost, ustrezen, dobro načrtovan in bi z njegovo vključenostjo v potek in organizacijo pedagoške prakse lahko dosegli izboljšave predvsem pri izvajanju hospitacijskih ur za študente kakor tudi v povezovalnem sodelovanju med fakultetami in osnovnimi šolami, kjer se pedagoška praksa izvaja.

Na tej osnovi potrjujemo temeljno raziskovalno hipotezo: *Predpostavljamo, da bomo dosegli potrebno konkordenco med ocenjevalci hipotetičnega didaktičnega modela organizacije pedagoške prakse že po drugem krogu ocenjevanja.*

### *Predstavitev vlog subjektov v modelu organizacije pedagoške prakse*

V nadaljevanju bomo predstavili vloge subjektov v modelu organizacije pedagoške prakse. V prvem delu predstavitve bomo predstavili prvi sklop subjektov, ki se navezujejo na organizacijo pedagoške prakse z vidika fakultete. V drugem delu predstavitve pa bomo predstavili sklop subjektov, ki se navezujejo na organizacijo pedagoške prakse z vidika osnovne šole. Predstavitev bomo zaključili s predstavitvijo novega subjekta v modelu organizacije pedagoške prakse, to je hospitacijskega mentorja in pa definitivne oblike modela organizacije pedagoške prakse.

Shema 2: Shematski prikaz odnosnih zvez med subjekti na fakulteti



Ob odgovornosti za potek izobraževalnega procesa je vloga dekana v hipotetičnem modelu ta, da določi koordinatorja pedagoške prakse na fakulteti in prodekana, zadolženega za izobraževalno dejavnost. Iz tega sledita tudi neposredni povezavi, ki smo ju v shematskem modelu prikazali s pomembno povezavo. S predmetnim didaktikom je dekan v hipotetičnem modelu zgolj v posrednem odnosu, njun odnos je zaželen (črtkana puščica).

Vloga prodekana, zadolženega za izobraževalno dejavnost v modelu, se navezuje na sodelovanje s predmetnimi didaktiki in koordinatorjem pedagoške prakse na pedagoški fakulteti. Sodeluje pri reševanju vprašanj, vezanih na vsebino, organizacijo in izvedbo pedagoške prakse.

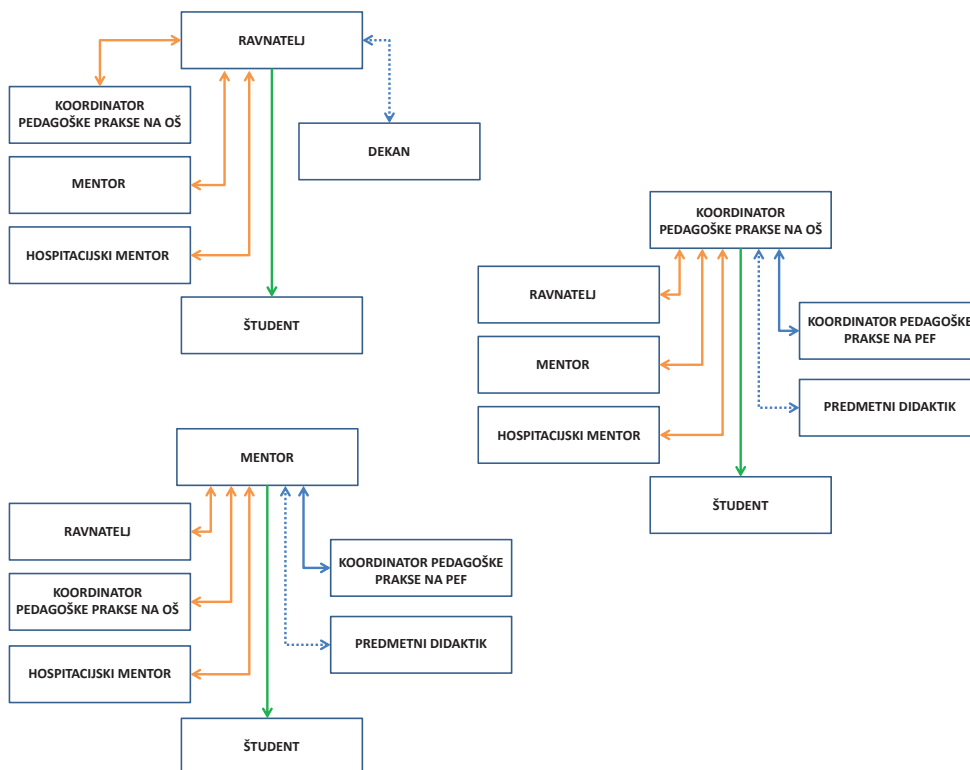
Koordinator pedagoške prakse na fakulteti je odgovoren za potek pedagoške prakse, za ustrezno informiranost študentov, reševanje morebitnih vprašanj študentov v zvezi s potekom pedagoške prakse. Povezuje se s koordinatorjem pedagoške prakse na osnovni šoli in s tem predstavlja vezni člen med fakulteto in osnovno šolo. Njuno sodelovanje smo označili kot neposredno in pomembno (polna puščica).

Z mentorjem na osnovni šoli je koordinator pedagoške prakse na fakulteti povezan bolj posredno, povezujeta se zgolj ob reševanju morebitnih organizacijskih vprašanj. Njuno sodelovanje je zaželeno (črtkana puščica). S hospitacijskimi mentorji sodeluje koordinator pedagoške prakse na fakulteti najpogosteje pri usklajevanju vsebinskih vprašanj, načrtovanju strokovnih izpopolnjevanj za hospitacijske mentorje na fakulteti. Njuno sodelovanje je prav tako zaželeno. Koordinator pedagoške prakse informira študente s povratnimi informacijami s strani osnovne šole (ravnatelj, koordinatorjev pedagoške prakse na osnovni šoli, mentorji in hospitacijskimi mentorji). Njuno sodelovanje je neposredno in pomembno (polna zelena puščica).

Vloga predmetnega didaktika v modelu se navezuje na vsebinska vprašanja in naloge posameznega predmetnega področja. Skrbi za vsebinska navodila o nalogah študenta, ki jih mora študent opraviti v času pedagoške prakse, odgovoren je za oceno pedagoške prakse študenta. Neposredno sodelovanje med predmetnim didaktikom poteka s koordinatorjem pedagoške prakse na fakulteti, saj se z njim povezuje pri oblikovanju dolžnosti in nalog za študente. Njuno neposredno sodelovanje v shemi označujemo kot pomembno.

V modelu je povezava dekana in predmetnega didaktika posredna in jo zato označujemo kot obojestransko črtkano puščico. Prav tako je povezava med predmetnim didaktikom pomembna. Predmetni didaktik sodeluje s hospitacijskim mentorjem preko izvajanja strokovnih izpopolnjevanj za področje, ki ga pokriva. Prav tako predmetni didaktik neposredno sodeluje še s koordinatorjem pedagoške prakse na osnovni šoli. Z njim rešuje morebitna specifična vprašanja, ki se pojavijo med pedagoško prakso ali po poteku, kot morebitna priporočila – sugestije za oblikovanje meril in dolžnosti v prihodnje.

Shema 3: Shematski prikaz odnosnih zvez med subjekti na osnovni šoli



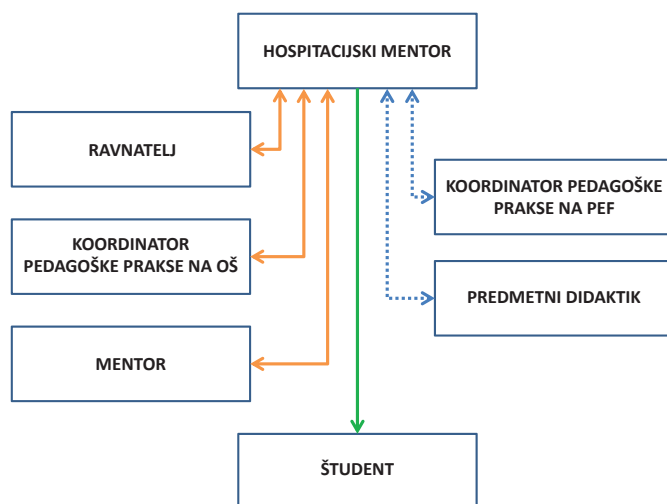
Z vidika organizacije pedagoške prakse ravnatelj v hipotetičnem modelu skrbi za potek izobraževalnega procesa in je zanj tudi odgovoren. Določi koordinatorja pedagoške prakse na osnovni šoli. Njun odnos je neposreden, zato ga v shemi prikazujemo s polno obojestransko puščico. Pomembno vlogo ima ravnatelj tudi pri določanju hospitacijskih mentorjev. Ravnatelj na podlagi strokovnih znanj, osebnih ambicij, dosežkov na izbranem področju, dokončani 2. stopnji bolonjskega študijskega programa ali magistrskega študija ustrezne smeri določi hospitacijske mentorje. Na primer: v primeru poučevanja likovne umetnosti bo za pouk likovne umetnosti na razredni stopnji osebno zadolžen učitelj, ki ga to področje posebno zanima, kaže posebno nadarjenost zanj, dosega izjemne uspehe na natečajih, tekmovanjih in se posebej usposablja na omenjenem področju.

S tem v nadaljevanju skrbi za strokovno izpopolnjevanje za področja, ki so jim bila dodeljena za hospitacijsko mentorstvo. Tako z mentorjem kot hospitacijskim mentorjem je ravnatelj neposreden povezan, v shemi ga zato označujemo s polnimi obojestranskimi puščicami. Ravnatelj sodeluje s fakulteto preko dekana, vendar je ta odnos bolj posreden, v shemi je označen s črtkano obojestransko puščico.

Naloga koordinatorja pedagoške prakse na osnovni šoli je organizacijska. Organizira potek izvajanj hospitacijskih ur za študente pri posameznem hospitacijskem mentorju. Neposredno sodeluje z mentorjem in s hospitacijskim mentorjem pri tem, zato smo njihove neposredne odnose označili kot pomembne. Z ravnateljem je koordinator pedagoške prakse na osnovni šoli prav tako neposredno povezan, saj ga seznanja z vsemi potrebnimi informacijami, pobudami in predlogi. Koordinator pedagoške prakse na osnovni šoli neposredno sodeluje še s koordinatorjem pedagoške prakse na fakulteti, saj z njim usklajuje vse potrebno pri organizaciji pedagoške prakse, napoti študente na pedagoško prakso in posreduje povratne informacije. Njuno vlogo smo v shemi ponazorili prav tako kot pomembno. S predmetnim didaktikom koordinator pedagoške prakse na osnovni šoli sodeluje le za reševanje morebitnih vsebinskih vprašanj, zato smo njun odnos ponazorili kot zaželen.

Mentorjeva vloga v modelu je prav tako organizacijska. Odgovoren je za kakovostno izvedbo pedagoške prakse. Z ravnateljem sodeluje neposredno, predvsem pri organiziranju poteka pedagoške prakse ter usklajevanju pedagoških obveznosti. Njun odnos smo v shemi ponazorili kot pomemben. S koordinatorjem pedagoške prakse na osnovni šoli in koordinatorjem pedagoške prakse na fakulteti prav tako sodeluje neposredno, zato je njun odnos v shemi označen kot pomemben. Z njima sodeluje pri organizaciji in načrtovanju poteka pedagoške prakse. S hospitacijskim mentorjem sodeluje pri organiziranju hospitacij za študenta. Njuno sodelovanje poteka na neposredni ravni, kar smo v shemi prikazali kot pomemben odnos. Mentor s predmetnim didaktikom sodeluje v posrednem odnosu preko sodelovanja na strokovnih izpopolnjevanjih za mentorje in hospitacijske mentorje, njun odnos smo v shematskem prikazu ponazorili kot pomemben.

*Shema 4:* Shematski prikaz odnosnih zvez med hospitacijskim mentorjem in drugimi subjekti



Hospitacijski mentor z ravnateljem sodeluje neposredno, ne le zato, da ga prav ravnatelj izbere za določeno predmetno področje, ampak tudi zato, da hospitacijski mentor skrbi za svoje strokovno izpopolnjevanje. Njun odnos smo v shemi ponazorili kot pomemben.

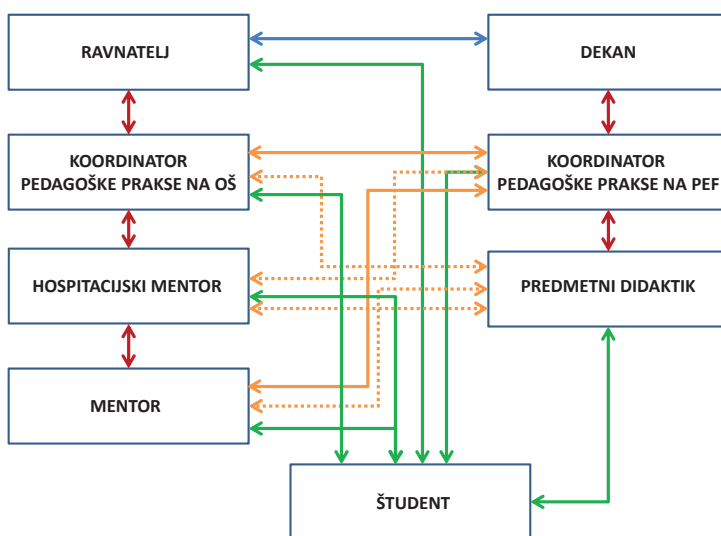
Hospitacijski mentor sodeluje neposredno tudi s koordinatorskem pedagoške prakse na osnovni šoli, saj z njim usklajuje organizacijske naloge, povezane s potekom pedagoške prakse. Njun odnos smo v shemi prav tako ponazorili kot pomemben. Hospitacijski mentor z mentorjem sodeluje pri načrtovanju hospitacij za posamezno področje in organizacijo pedagoške prakse. Njun odnos je neposreden, v shemi smo to ponazorili kot pomemben.

S strani fakultete hospitacijski mentor sodeluje z vključenimi bolj posredno. S koordinatorskem pedagoške prakse na fakulteti sodeluje pri morebitnih usklajevanjih in organizacijski vprašanjih. S predmetnim didaktikom sodeluje pri izvajanju strokovnih izpopolnjevanj za posamezna predmetna področja ter pri vsebinskih delih izvajanja pedagoške prakse. Te odnose smo s hospitacijskim mentorjem v shemi ponazorili kot zaželene.

#### *Prikaz definitivne oblike modela organizacije pedagoške prakse*

Shema 5 prikazuje končni prikaz modela z vsemi vključenimi subjekti. Nazorno se vidijo povezave ter pomembnost povezovanj in sodelovanja.

*Shema 5: Shematski prikaz hipotetičnega modela organizacije pedagoške prakse v I. in II. triletju osnovne šole pri likovni umetnosti v Sloveniji*



#### 4. Sklep

Spoznanja, vezana na zaznave študentov in mentorjev, so bila osnova za oblikovanje modela organizacije pedagoške prakse v I. in II. vzgojno-izobraževalnem obdobju v osnovni šoli pri pouku likovne umetnosti.

Na osnovi empiričnih spoznanj izpeljujemo naslednje *smernice* za organizacijo pedagoške prakse:

- mentorjem omogočiti možnosti strokovnega izpopolnjevanja s področja mentorstva (vodenje, organizacija, medosebni odnosi...), didaktično-pedagoških znanj in s področja, na katerem opravlja vlogo hospitacijskega mentorja;
- preveriti (eksperimentalno ali neeksperimentalno) učinkovitost v okviru razvitega modela organizacije pedagoške prakse; pri tem je treba nameniti posebno pozornost učinkom vključitve hospitacijskega mentorja;
- uveljaviti model organizacije pedagoške prakse, v katerem so subjekti v interakcijskem odnosu;
- raziskovalno razvojno spremljati implementacijo eksperimentalno preverjenega modela;
- model, ki smo ga razvila za področje likovne umetnosti, uveljaviti še na drugih predmetnih področjih (glasbena umetnost, matematika, spoznavanje okolja, slovenščina...).

*Jerneja Herzog, PhD*

#### **Exemplary teaching mentor – new subject in organising teaching practice**

*Mentoring students at the time of teaching practice represents an important element in their studies, even more so in Bologna study programmes, as after the renewed study programmes in educational areas include more practical training (Herzog, 2013). Today the role of mentor is changing, as the mentor is no longer just a pedagogical leader who guides the student in the paths of acquiring practical experience; a mutual relationship has increasingly been developing between the mentor and the student. The mentor helps in shaping the students' view of their own educational work, helps them develop the competencies in the area of self-reflexive approach to teaching, etc. It is exactly due to the increasing importance of the role of the mentor that the question arises, whether in the first and second educational cycles of primary school students' mentors are sufficiently qualified to perform this role as efficaciously as possible, and to help students acquire the best insight into their educational work in the field of arts.*

*The research performed in Slovenian educational space has namely shown a situation that raises a concern regarding mentors' work. Adequate training of future elementary teachers refers to quality performance of teaching practice in primary school during the course of the study programme. This element, however, represents a vast problem when it comes to its quality. Analysing the exemplary lessons performed in our educational area, problems have emerged that highlight the area of precise professional and educational work of mentors, which in turn the most frequently reveals their incompetency. Additionally, the results of our research (Duh and Herzog, 2010) have indicated rather deficient professional and pedagogic knowledge of mentors and a superficial relation to art educational work. In the study, the insufficient motivation of pupils was also detected: "poorly presented artistic problem, very deficient visualisation of art task and direct contact with quality artworks (reproductions), poor demonstration of artistic techniques and neglecting the board image are certainly the elements that vitally affect the quality of the performance of a didactic unit" (Duh and Herzog, 2010: p. 181).*

*In the future, mentoring of student teachers on teaching practice will have to be even more intensely monitored. We found a possibility of how to improve the work of mentors, namely in the area of developing the model of organising and monitoring teaching practice, where we see ample room for improvement. It was precisely the awareness of the issue and the wish to draw attention to the importance of the teaching practice performance that served as the starting point in the design of our study. The theoretical starting points present various terms relating to mentorship and we thus answer the following questions: the definition of mentorship, what characteristics should a mentor have, what are the mentor's tasks, what is the importance of mentorship and what are the mentor's competencies. The role of the mentor in facilitating the professional growth of students – future teachers and the importance of education is presented. The term student teaching is explained as well as the role and the importance of practical education. We touched the importance of reflection, which is an important aspect of student teaching. We also pointed out the importance of lesson observations and the importance of mutual cooperation between the mentor and the student. We concluded with a chapter on designing, planning and managing student teaching.*

*In the present paper we present only a part of the broader study (Herzog, 2013), the main purpose of which was to develop a hypothetical didactic model of the organisation of teaching practice. In terms of methodology, we approached our research by combining different research methods. We believe that a combination of quantitative and qualitative research methods supplement each other well.*

*The main finding of the study is that the organisation of student teaching that was used towards the end of the elementary education academic programme is deficient. This was established in monitoring lesson observations in art education. Based on the study results, students' perceptions indicate two problems. The first is the appropriateness of students' perception, which can depend on the student's professional knowledge. The second problem is noted in the implementation of observation lessons by art education mentors who were included in the study.*

*With a newly designed didactic model we namely see the potential for improving the exemplary lessons at the time of teaching practice. Given the fact that in the existing teaching practice there are a series of inadequacies (cf. Herzog et al. 2009a, b; Duh and Herzog, 2010) on the one hand, and plenty of untapped potential on the other; the following research hypothesis was set: We assume that the required concordance among the evaluators of the hypothetical model of the organisation of teaching practice will be already reached after the second round of assessment. The model of teaching practice is intended for the performance of teaching practice in the first and second educational cycles of primary school in Slovenia and is designed in such a way it can also be implemented in the first cycle university study programme Elementary Teaching.*

*In designing the model of teaching practice organisation, elements of the Delphi method were used. The Delphi method is a scientific method established in the framework of qualitative research with the aim of predicting the development of a phenomenon. The basic characteristic is that, independently from each other, experts answer questions in several rounds, e.g. 3–5 (iterative process), until the optimal convergence is achieved. Experts from different fields, competent to evaluate the model of the teaching practice organisation, were invited to participate. The participating experts were: the Dean of the Faculty of Education of the University in Maribor, two higher education teachers in the field of general didactics and the didactics of art, the head teacher of the Janko Padežnik Primary School Maribor, and two elementary school teachers.*

*The procedure of evaluating the hypothetical didactic model was carried out in two research rounds. The analysis of the gathered answers indicated the need for a second round, in which the suggestions of the evaluators were submitted to be assessed by all the evaluators. The findings referring to the perception of students and mentors served as the basis for designing the model of the teaching practice organisation in the first and second educational cycles of primary school in teaching art education.*

*Students' perceptions indicate there are professional deficiencies in mentors teaching art education. We therefore designed an organisational model of student teaching in the first and second trimester of primary school in Slovenia with which we wanted to ensure that students receive high-quality observation lessons in individual subjects, which would be achieved with an appropriately trained mentor. The new model establishes a closer connection between mentors in primary schools and organisers of student teaching as well as subject-specific educationalists at faculties through cooperation and continual professional training.*

*In the conclusion we present the summaries of the findings, being aware of the differences among the students of the three Faculties of Education in Slovenia (Maribor, Ljubljana, Koper), since when it comes to perception of the periods of exemplary teaching, there are not just differences in the extent of the teaching practice, but also in students' subtlety in observing the lessons, in the perception of teaching methods, in the characteristics of teaching methods and in understanding the instruments.*

*Based on the empirical findings, we deduced the following guidelines for the teaching practice organisation:*

- *allowing mentors further professional education and training in the area of mentoring (leadership, organisation, interpersonal relations, etc.), and in the area of didactic-pedagogical knowledge as well as in the field in which they are performing the role of mentor;*
- *verifying (experimentally and non-experimentally) the efficiency in the framework of the developed model of teaching practice, by paying special attention to the impact of involving an exemplary teaching mentor;*
- *putting the model of the teaching practice organisation into force in which they are subjects in the interaction process;*
- *monitoring the implementation of the experimentally verified model through research and development;*
- *implementing the model developed for the area of art education also in other subject areas (music, mathematics, environmental education, Slovene, etc.).*

## LITERATURA

1. Bizjak, C. (2004). Organizacija pripravništva na šoli. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
2. Bozeman, B., Feeney, M. K. (2007). Toward a useful theory of mentoring: A conceptual analysis and critique. *Administration & Society*, 39(6), str. 719–739.
3. Callahan, C. M., Kyburg, R. M. (2005). Talented and gifted youth. V: D. L. Dubois, M. J. Karcher (Ur.), *Handbook of youth mentoring* (pp. 424–439). Thousand Oaks, CA: Sage.
4. Cvetek, S. (2000). Profesionalnost v profesijo profesorjev Prolog: Kako se je študentka-učiteljica Nina nenadoma spomnila ... V: (Kramar, Duh, ur.) *Didaktični in metodični vidiki nadaljnjega razvoja izobraževanja. Zbornik prispevkov z mednarodnega znanstvenega posveta v Mariboru*. Maribor: Pedagoška fakulteta, Oddelek za pedagogiko, psihologijo in didaktiko, str. 245–251.
5. Cvetek, S. (2003). Refleksija in njen pomen za profesionalnost učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 54 (1), 2003, str. 104–121.
6. Caruso, J. J. (2000). Cooperating Teacher and Student Teacher of Development. *Joung Children*, str. 75–81.
7. Duh, M. (2009). Grundschulehrerausbildung in Slowenien: Studiengang und Erwartungen hinsichtlich der bildnerischen Erziehung. V: *Neue Architekturen im europäischen Hochschulraum. Europäische Identität*, Bd. 3. Wien (etc.): LIT, str. 174–180.
8. Duh, M., Herzog, J. (2010). Der professionelle Entwicklungsgang von Mentoren – Beispiel der Mentorenschaft am Schulfach Bildende Kunst. V: Janik, T. (ur.), Knecht, P. (ur.). *New pathways in the professional development of teachers*. (Austria, Bd. 7). Wien; Berlin: Lit, str. 176–182.
9. Harrison, J., Dymoke, S., Pell, T. (2006). Mentoring beginning teachers in secondary schools: An analysis of practice. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), str. 1055–1067.
10. Hébert, T., McBee, M. (2007). The impact of undergraduate honors program on gifted university students. *Gifted Child Quarterly*, 15, str. 136–151.
11. Herzog, J., Duh, M., Batič, J. (2009a). The role of mentoring in the education of prospective classroom teachers. V: *The teaching based on the Bologna Process, prispevek na konferenci, College of Nurse School Teachers-Subotica, 2009*, str. 269–275.

12. Herzog, J., Duh, M., Batič, J. (2009b). Teaching practice as motivation for creative art education of prospective art teachers. *Journal of Elementary Education*, 2(4), str. 67–78.
13. Horgan, D. D., Simeon, R. J. (1991). The downside of mentoring. *Performance and Instruction*, 30(1), str. 34–35.
14. Jacobi, M. (1991). Mentoring and Undergraduate Academic Success: A Literature Review. *Review of Educational Research*, 61, (4), str. 505–532.
15. Javornik Krečič, M. (2008). *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk*. Ljubljana.
16. Juriševič, M., Krajncan, M., Lipec-Stopar, M., Magajna, Z., Pečar, M., Podobnik, U., Vilič, I. (2005). Model učne prakse kot del študijskih programov za začetno izobraževanje strokovnih delavcev. *Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov: izobraževanje – praksa – raziskovanje*, str. 105–127.
17. Kiani, A., Jumani Bux, N. (2010). Mentoring Model for Research in Higher Education in Pakistan. *International Journal of Academic Research*, 2, (5), str. 414–430.
18. Kranjčec, R. (2005). Mentorstvo kot pot učenja in osebnega razvoja. *Funkcije mentorstva in njegovi učinki*. *Andragoška spoznanja: prva slovenska revija za izobraževanje odraslih* 11, (1), str. 46–55.
19. Lunsford, G. L. (2011). Psychology of Mentoring: The Case of Talented College Students. *Journal of Advanced Academic*, 22, (3), str. 474–498.
20. McCauley, C. D., Young, D. P. (1993). Creating developmental relationships: Roles and strategies. *Human Resource Management Review*, 3(3), str. 219–230.
21. Padilla, A. (2005). *Portraits in leadership: Six extraordinary university presidents*. Westpoint, CT: Praeger.
22. Schmidt, M. (2008). Mentoring and being mentored: The story of a novice music teacher's success. *Teaching and Teacher Education*, 24, str. 635–648.
23. Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J., Cotič, M., Fošnarič, S., Peklaj, C. (2011). *Sistemski vidiki izobraževanja pedagoških delavcev*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

---

*Dr. Jerneja Herzog (1982), docentka za specialno didaktiko na oddelku za likovno umetnost na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru.*

*Naslov: Gregorčičeva ulica 27, 2000 Maribor, Slovenija; Telefon: (+386) 02 229 36 00*

*E-mail: jerneja.herzog@um.si*