



**DANIJELA PETROVIĆ**  
Univerzitet u Beogradu,  
Filozofski fakultet,  
Srbija

UDK 371.213.3

## **TRADICIONALNI I SAVREMENI POGLED NA MENTORSTVO U SFERI OBRAZOVANJA BUDUĆIH NASTAVNIKA**

*Apstrakt:* Tradicionalno, mentorstvo se tretira kao interpersonalni odnos između manje iskusne osobe - studenta koji se obrazuje da postane nastavnik, i više iskusne osobe - iskusnog nastavnika, mentora, čiji je osnovni cilj unapređivanje ličnog i profesionalnog razvoja studenta. U praksi su prisutni različiti modeli mentorstva, među kojima su najpoznatiji model šegrtovanja, model kompetencija i reflektivni model. Većina ovih modela mentorstvo prikazuje kao jednosmeran proces u kojem su glavni korisnici studenti, pri čemu mentori obezbeđuju mnogo više podrške nego što to dobijaju za uzvrat. Savremeni pogled na mentorstvo dovodi u pitanje ovaj jednodimenzionalni model i mentorstvo tretira kao uzajamno nagrađujući proces iz kojeg dobiti imaju kako studenti na profesionalnoj praksi, tako i mentori koji rade sa njima. U ovom radu posebna pažnja se posvećuje tome kako mentori vide sopstvenu ulogu, kao i kratkoročne i dugoročne dobiti mentorstva na ličnom i profesionalnom planu. Smatramo da sagledavanje dobiti koje mentorstvo ima za lični razvoj i profesionalnu karijeru mentora može da ima i važne praktične implikacije, tj. može da posluži kao osnova za ohrabrivanje i podsticanje iskusnih nastavnika da preuzmu ulogu mentora.

*Cljučne reči:* modeli mentorstva, uzajamno nagrađujući proces, samopercepcija uloge mentora, dobiti od mentorstva

### **Uvod**

Prethodnih decenija inicijalno obrazovanje nastavnika je bilo predmet brojnih rasprava i diskusija među stručnjacima i praktičarima u gotovo svim zemljama sveta. Znatna broj ovih rasprava ticao se uloge koju institucije visokog obrazovanja, s jedne strane, i škole, s druge strane, treba da imaju u obezbeđivanju relevantne, celovite i efikasne prakse namenjene studentima koji se školuju da postanu nastavnici. Prema viđenju pojedinih stručnjaka inicijalno obrazovanje nastavnika treba u mnogo većoj meri da se oslanja na škole pri čemu ključnu ulogu u praktičnom osposobljavanju budućih nastavnika treba da imaju mentori - iskusni nastavnici iz škola. Nasuprot tome, drugi stručnjaci ukazuju na to da je neophodno da između institucija visokog obrazovanja i škola postoji ravnopravno partnerstvo jer se time stvara osnova za prevazilaženje jaza između teorije i prakse. Na taj način studenti će imati priliku da svoja teorijska znanja ne samo potvrde u praksi, već i da na osnovu praktičnog iskustva u školi i razredu sami

uoče određene zakonitosti i formulišu teorije manjeg obima. Bez obzira na postojeće razlike, nesporno je da je za kvalitetno inicijalno obrazovanje nastavnika neophodna kako saradnja između univerziteta i škola, tako i angažovanje iskusnih nastavnika u svojstvu mentora. Zbog toga je važno pitanje kako motivisati iskusne nastavnike da prihvate ulogu mentora, pogotovu kada se ima na umu da se ova zahtevna i kompleksna uloga ne vrednuje na adekvatan način.

### Određenje mentorstva

Mentorstvo se može odrediti na različite načine. Tako se mentorstvo, tradicionalno, određuje kao interpersonalni odnos između manje iskusne osobe (šegrt, praktikant, štíćenik, student) i više iskusne osobe (mentor), čiji je osnovni cilj unapređivanje ličnog i profesionalnog razvoja osobe sa manje iskustva (Kram, 1985 prema Eby i dr. 2006). Kada je reč o osnovnom obrazovanju nastavnika, manje iskusne osobe su studenti koji se obrazuju za profesiju nastavnika, a više iskusne osobe su nastavnici koji rade u školama i imaju višegodišnje praktično iskustvo.

Savremeni pogled na mentorstvo u sferi obrazovanja nastavnika daju Avaja i saradnici, koji o mentorstvu govore kao o putovanju (Aways i dr, 2003). Mentorstvo shvaćeno kao putovanje je kontinuirani proces koji traje barem dve godine. U ovoj metafori mentor je vodič na putu i u njega se može imati poverenja jer dobro poznaje datu maršutu pošto ju je i sam proputovao više puta. Međutim, treba imati u vidu da mentor ne prelazi uvek istu maršutu i da zajedno sa studentom može da bira i nove destinacije.

U obrazovnoj praksi su prisutni različiti modeli mentorstva, među kojima su najpoznatiji model šegrtovanja, model kompetencija i reflektivni model (Maynard i Furlong, 1994). *Model šegrtovanja* podrazumeva da studenti uče kako da podučavaju putem posmatranja iskusnih nastavnika i sticanja iskustva podučavanja pod njihovim neposrednim rukovodstvom. Studenti koji se obrazuju da budu nastavnici na ovaj način formiraju ideje o procesu podučavanja i usvajaju pojedine strategije podučavanja, a mentor u ovom procesu ima ulogu modela. *Model kompetencija* pretpostavlja da studenti uče da podučavaju putem sistematskog praktikovanja veština i tehnika podučavanja, pri čemu mentor posmatra studente i daje im povratnu informaciju. *Reflektivni model*, pretpostavlja da studenti koji se obrazuju za profesiju nastavnika uče na osnovu kritičkog promišljanja o različitim načinima podučavanja. Time studenti razvijaju dublje razumevanje procesa učenja i podučavanja. U ovom modelu mentor i student su ko-istraživači.

Pojedini autori ističu da je u mentorstvo ugrađena jedna značajna dualnost tj. da je mentorstvo istovremeno i proces i odnos. U oba slučaja mentorstvo mora

da uključi barem dve strane – mentora (iskusnog nastavnika) i šegrta (štićenika, praktikanta tj. studenta koji se obrazuje da bude nastavnik). I pored dualnosti između procesa i odnosa, mentorstvo je celovit koncept koji uključuje oba ova aspekta. Procesni aspekt ima za cilj da studente, buduće nastavnike, uvede u „zajednicu prakse“ nastavničke profesije, dok relacioni aspekt omogućava da se to ostvari na jedan brižan i podržavajući način (Kwain i Lopez-Real, 2005).

Takođe, pravi se razlika između prirodnog i planiranog mentorstva (Flaxman et al., 1988 prema Lucas, 2001). Prirodno mentorstvo se odvija spontano kroz prijateljstvo, kolegijalnost, podučavanje, vođenje i savetovanje. Nasuprot tome, planirano mentorstvo se sprovodi kroz strukturane programe u kojima su mentori i studenti izabrani i upareni ciljno i namerno na osnovu formalne procedure.

### **Mentorski odnos i uloga mentora**

Tradicionalno viđenje uloge mentora u obrazovanju mentoru pripisuje privilegovanu poziciju u odnosu na studenta. Kada se govori o ulozi mentora obično se pretpostavlja hijerarhijski odnos u kojem mentor ima dominirajuću ulogu, a student ima zavisnu poziciju. Savremeni pogled na mentorstvo, mentora i studenta tretira kao ravnopravne partnere i njihov odnos kao deo procesa razvoja (između ostalih, Awaya i dr, 2003; Eby i dr, 2006).

Identifikovanje različitih aspekata uloge mentora kako bi se odredili kvaliteti dobrog mentora bilo je predmet brojnih rasprava i istraživanja. Viđenje raznovrsnosti i obima uloga koje mentor preuzima, kao i njihovog značaja varira u odnosu na teorijsko i praktično polazište istraživača. Tako na primer, Šon ističe važnost uloge kritičkog prijatelja koji studentima pomaže da na smislen način promišljaju svoju praksu (Schon, 1987). Sličan stav ima i Braund, koji smatra da je osnovna uloga mentora da bude refleksivni praktičar i da zajedno sa studentima razmatra različita pedagoška pitanja i time ih osposobljava da kritički evaluiraju proces učenja učenika i u skladu sa tim koncipiraju naredna podučavanja (Braund, 2001). Za razliku od prethodnih autora, Hoper u prvi plan ističe ulogu ravnopravnog partnera koji, ne samo što posmatra kako studenti izvode časove, već zajedno sa njima učestvuje u procesu dizajniranja časova, kao i njihove analize i evaluacije (Hopper, 2001).

Kompleksnije sagledavanje uloge mentora daju Avaja i saradnici (Awaya i dr, 2003). I ovi autori govore o *ulozi ravnopravnog partnera*, odnosno, ističu da je za izgradnju dobro mentorskog odnosa važno da mentor svoj autoritet ne zasniva na većem statusu i položaju već na većem iskustvu i mudrosti. Mentorstvo može da postoji jedino u kontekstu saradničkih odnosa zasnovanih na partnerstvu u kojoj ni jedna strana ne zastupa poziciju moći nad onom drugom. Zbog

toga je uzajamnost bitna karakteristika svakog mentorskog odnosa. Sledeća uloga koji izdvajaju ovi autori je *uloga vodiča do praktičnih znanja*. Mentor pomaže u procesu rešavanja problema tako što studentu pomaže da sagleda nove načine i puteve dolaženja do rešenja. Prema Avaji i saradnicima mentor treba da bude i *izvor moralne podrške*. Uloga mentora je *da ohrabruje studenta* i podstiče ga da preduzme potrebne akcije (Awaya i dr, 2003). Takođe, važna uloga mentora je i da studentima *obezbedi prostor da pokažu svoju vrednost*. Mada mentor daje savete i usmerava studenta, on takođe treba dobro da zna kada je neophodno da se povuče i studentu pruži priliku da se dokaže. Time mentor pokazuje da ima poverenja u sposobnosti svog učenika.

Kao što je za mentora važno da zna kada treba da se izmakne tako je i za studenta važno da ima želju da se oproba i dokaže svoje sposobnosti. Mentor treba da usmerava ali ne i da preuzme kontrolu nad akcijom studenta. Odgovor studenta treba da bude u korespondenciji – student treba da prihvati odgovornost za sopstvene akcije. Bitna je spremnost studenta da bude uključen, rizikuje i da se oproba u podučavanju kako bi se maksimalno iskoristila svaka prilika za učenje (Awaya i dr, 2003).

Na osnovu prethodno rečenog jasno je da je lista zadataka koji se postavljaju pred mentore prilično dugačka. Od mentora se očekuje da podržava i ohrabruje svoje studente, da ih sasluša, da saoseća sa njima, da zajedno sa njima evaluira i promišlja, da organizuje, da bude fleksibilan i dostupan, da ima vremena za studente i da je posvećen (Hopper, 2001). Da bi sve to postigao mentor zapravo mora da usvoji karakteristike različitih uloga kao što su savetnik, kritički prijatelj, uzor, kontrolor kvaliteta i procenjivač.

Kao deo šireg istraživanja koje se bavilo poučavanjem odnosa univerziteta i škola u praktičnom osposobljavanju studenata za poziv nastavnika, Kven i Lopez-Ril su ispitali kako mentori opažaju značaj pojedinih uloga koje se pred njih postavljaju. Uzorak je sačinjavalo 259 mentora iskusnih nastavnika iz osnovnih škola. Na osnovu pregleda literature, Kven i Lopez-Ril su izdvojili deset najčešćih uloga mentora i dali kratak opis svake od uloga (Kwain i Lopez-Real, 2005). Reč je o sledećim ulogama:

- *posmatrač* – posmatranje časova koje izvode studenti, posmatranje pripreme studenata, obraćanje pažnje na stavove studenata i njihovo generalno profesionalno ponašanje
- *davalac povratne informacije* – analiziranje časova koje izvode studenti i davanje povratne informacije o izvođenju časa i procesu podučava

- *uzor* – pružanje dobrog primera studentima na osnovu sopstvenog profesionalnog ponašanja
- *savetnik* - pomaganje studentima u vezi sa bilo kojim ličnim i profesionalnim problemom
- *kritički prijatelj* – pružanje konstruktivne kritike studentima u vezi sa njihovim podučavanjem
- *instruktor* – davanje specifičnih instrukcija studentima u vezi sa tim kako da podučavaju
- *menadžer* – upoznavanje studenata sa procedurama koje se koriste u školi
- *procenjivač* – procenjivanje izvođenja časova i procesa podučavanja.

Kven i Lopez-Ril su od mentora tražili da ovih deset uloga ranguju u pogledu njihove važnosti za rad sa studentima koji se nalaze na praksi. Analizirali su kojim ulogama su mentori najčešće dodeljivali prvi rang, tj. koje uloge mentori opažaju kao najznačajnije. Utvrdili su da je za mentore najvažnija uloga davaoca povratne informacije (27.8% ispitivanih mentora je ovoj ulozi pripisalo prvi rang), a da su najmanje važne uloge kontrolor kvaliteta, procenjivač i menadžer (ovim ulogama prvi rang pripisuje 1 do 2 % mentora). Za ostale uloge se na osnovu procena mentora može reći da su srednje značajne (za više informacija pogledati tabelu 1).

**Tabela 1.** Procena značajnosti različitih uloga mentora – učestalost dodeljivanja prvog ranga pojedinim ulogama (prema Kwain i Lopez-Real, 2005)

	f	%
davalac povratne informacije	72	27.8
posmatrač	36	13.9
uzor	35	13.5
savetnik	33	12.7
ravnopravni partner	28	10.8
instruktor	22	8.5
kritički prijatelj	20	7.7
kontrolor kvaliteta	6	2.3
menadžer	4	1.5
procenjivač	3	1.2
<b>Σ</b>	<b>259</b>	<b>100</b>

Studenti koji se nalaze na praksi nešto drugačije procenjuju uloge mentora. Rezultati istraživanja pokazuju da je za studente, kada po prvi put dođu u školu, važno da se osele prihvaćenim i da nikome nisu na teretu. Po njima je jedna od ključnih uloga mentora kao njihovog predstavnika, upravo da im omogući da se

u školskom kolektivu osećaju dobrodošlim. Studentima je važno da bude prihvaćeni kao ličnost u celini, a ne samo njihova uloga praktikanta. Zanimljivo je da studenti zbornicu doživljavaju kao najvažniju prostoriju u školi. Ukoliko su prihvaćeni u zbornici, osećaju se kao profesionalci. Takođe, pored emotivne podrške (naročito tokom izvođenja prvih časova sa decom), studentima je bitno da od svojih mentora dobiju i profesionalnu podršku u vidu jasno izrečenih očekivanja (pre same aktivnosti sa decom i u toku aktivnosti), kao i u vidu povratne informacije tj. konstruktivne kritike o svom radu. Prema mišljenju studenta, važno je da mentor kada pruža podršku ne natura svoj način rada i da ne shvata lično ako student ne prihvata njegov način rada, već želi da igradi sopstveni stil rada sa decom (Maynard, 2000).

Zagovornici savremenog pogleda na mentorstvo ističu da mentorstvo nije samo uloga koja se pripisuje od spolja već da je to jedinstveni tip interpersonalnog odnosa koja se postepeno izgrađuje između studenata na praksi i iskusnih nastavnika (na primer, Awaya i dr, 2003; Eby i dr, 2006; Kwain i Lopez-Real, 2005). Problem je što studenti kada dođu na praksu najčešće nisu u poziciji da biraju svog mentora nego im se on dodeljuje. Izbor mentora je često arbitraran i prvenstveno se zasniva na tome da li je neko od nastavnika koji saraduju sa univerzitetom u datom momentu slobodan. Ovakav vid „nametnutog izbora“ je u suprotnosti sa idejom da je mentorstvo poseban tip odnosa za koji je od suštinske važnosti da strane koje učestvuju u ovom odnosu imaju određeni stepen slobode izbora.

Otvoreno je pitanje u kojoj meri je moguće da unutar univerzitetskih programa, odnos između studenata, budućih nastavnika, i njihovih mentora bude zasnovan na ličnom izboru i obostranoj saglasnosti. Dodatni problem je i to što se ne vodi dovoljno računa o tome koliko student i mentor odgovaraju jedan drugome, a trebalo bi jer je u pitanju zaista specifična vrsta interpersonalnog odnosa. Element uzajamnog izbora je ključni prvi korak u postepenom razvoju svakog mentorskog odnosa. Sloboda izbora podrazumeva da studenti učestvuju u procesu izbora mentora i da mentori imaju više slobode da odlučuju o tome na koji način će raditi sa svakim studentom.

### **Mentorstvo i profesionalni razvoj mentora**

Tradicionalno, mentorstvo se prikazuje kao jednosmeran proces u kojem su glavni korisnici studenti, pri čemu mentori obezbeđuje mnogo više podrške nego što to dobijaju za uzvrat. Savremeni teorijski pogled na mentorstvo dovodi u pitanje ovaj jednodimenzionalni model i mentorstvo tretira kao uzajamno nagrađujući razvojni proces iz kojeg dobiti imaju kako studenti na profesionalnoj praksi, tako i mentori koji rade sa njima. Mentorstvo omogućava učenje, usavršava-

nje i napredak ne samo studenta na praksi, nego i mentora, odnosno, sve više se uviđa da se kroz proces mentorstva razvija i profesionalno napreduje i sam mentor (Eby i dr, 2006).

U oblasti inicijalnog obrazovanja nastavnika nema puno istraživanja koja se bave ovom temom. Jedno od retkih je istraživanje koje su sprovedi Lopez-Ril i Kven (Lopez-Real i Kwain, 2005). Oni su ispitivali kako mentori opažaju svoj profesionalni razvoj tokom mentorstva. Rezultati njihovog istraživanja pokazuju da 70% ispitivanih mentora (uzorak je sačinjavalo 259 mentora) smatra da je profesionalno profitiralo od mentorstva. Dobiti o kojima su mentori izveštavali svrstane su u četiri šire kategorije: (1) učenje kroz samo-refleksiju, (2) učenje od studenta koji se nalaze na praksi, (3) učenje kroz uzajamnu saradnju i (4) učenje od univerzitetskih tutora.

*Učenje kroz samorefleksiju.* U ovu kategoriju svrstano je 54% odgovora mentora. Nastavnici koji su bili mentori ukazivali su na to da ih je mentorstvo podstaklo da na jednom dubljem nivou i više kritički nego što bi to uobičajeno uradili razmišljaju o sopstvenom pristupu podučavanju i vaspitno-obrazovnim stavovima. Takođe, mentori su osećali potrebu ne samo da razmišljaju o tome kako oni sami podučavaju, već i da studentima koji su na praksi što bolje objasne razloge zbog kojih koriste određene metode podučavanja. Svesnost o tome da su uzor studentima koji su na praksi rezultirala je i u tendenciji ka podizanju kvaliteta sopstvenog podučavanja. Pogreške i teškoće sa kojima su se suočavali studenti na praksi takođe su bile podsticajne za mentore. Navodile su ih na promišljanje o tome kako su oni rešavali iste i slične probleme, kao i na to kako se sve može intervenisati u datoj situaciji. Refleksija o sopstvenoj nastavnoj praksi predstavlja srž samorazvoja nastavnika. Kada se jednom upuste u refleksiju i analizu sopstvene prakse mentori ovaj proces nastavljaju i kada studenti završe sa praksom i odu iz škole. Takođe, uočen je i transfer na rad sa kolegama iz škole. Mentori su isticali da im je mentorstvo olakšalo proces refleksije nakon opservacije časova kolega i da je generalno doprinelo poboljšavanju metoda podučavanja i efikasnosti podučavanja u razredu.

*Učenje od studenata koji su na praksi.* U ovu kategoriju svrstano je 39% odgovora mentora. Nastavnici koji su bili mentori isticali su da su od studenata koji su bili kod njih na praksi naučili nove strategije i pristupe podučavanja, pre svega one kod kojih je naglasak na aktivnostima učenika. „Sveže ideje“ studenata, njihova inovativnost i sposobnost da sa lakoćom koriste informacionu tehnologiju u nastavi su snažan profesionalan podsticaj za mentore. Od posebnog značaja je to što su mnogi mentori bili spremni da u svojim razredima primene ono što su direktno naučili od studenta na praksi.

*Učenje kroz uzajamnu saradnju.* Ova kategorija se delimično preklapa sa prethodnom, ali su se autori opredelili da je izdvoje kao posebnu kategoriju dobiti zbog toga što su mentori puno insistirali na ovom vidu učenja. Za razliku od prethodne kategorije gde je naglasak na direktnom učenju od studenta koji su na praksi, ovde je naglasak na uzajamnosti procesa učenja. Okosnica ovog vida učenja je razmena i zajednički rad radi obostrane dobiti. Na primer, mentori su isticali da je njihovom profesionalnom razvoju doprinosila razmena mišljenja sa studentom nakon izvedenog časa (npr. o stilovima učenja i teškoćama u učenju pojedinih učenika) jer su dolazili do dubljeg razumevanja problema nakon zajedničke diskusije i istraživanja. U ovu kategoriju svrstano je 18% odgovora mentora.

*Učenje od univerzitetskih tutora.* Ova kategorija dobiti je znatno ređe spominjana nego ostale i u nju je svrstano 7% odgovora mentora. Pojedini saveti koje su studenti dobili od univerzitetskih profesora bili su korisni i mentorima, kao i opšta filozofija podučavanja koju univerzitetski profesori nastoje da prenesu studentima. Mentori su retko kao dobiti navodili prilike da sa univerzitetskim tutorima direktno razmenjuju ideje i strategije podučavanja.

Stav da je mentorstvo uzajamno nagrađujući razvojni proces koji omogućava učenje, razvoj i rast ne samo osobe koja je na praksi već i mentora potvrđuju rezultati istraživanja iz oblasti organizacijske psihologije. Dobiti od mentorskog odnosa za mentore mogu biti kratkoročne (neposredne) i dugoročne.

*Kratkoročne dobiti* direktno proizilaze iz mentorskog odnosa i mogu biti veoma raznovrsne (Allen i dr, 1997 i 2004; Eby i Lockwood, 2005; Kram, 1985). Tako je osećanje ličnog zadovoljstva i ispunjenosti zbog pomaganja mladoj osobi da se razvija, da stiče potrebne veštine i kompetencije i da postepeno formira svoj profesionalni identitet jedna od najznačajnijih kratkoročnih dobiti za mentore. Pored toga, sa razvojem mentorskog odnosa mentor sebi obezbeđuje i svojevrsnu podršku unutar organizacije. Postizanje većeg ugleda u organizaciji je još jedna važna kratkoročna dobit za mentore.

*Dugoročne dobiti* su povezane sa karijerom i stavovima prema poslu. Na primer, utvrđeno je da su osobe koje su bile mentori brže napredovale u karijeri i da su bile zadovoljnije su svojim profesionalnim uspehom nego osobe koje nisu bile mentori (Allen i dr, 2006). Smatra se da mentori postižu bolji profesionalni uspeh jer kroz mentorstvo razvijaju liderske veštine (Bozionelos, 2004). Takođe, utvrđeno je da mentorstvo utiče i na odnos prema radnom mestu – pojačava doživljaj svrsishodnosti i smislenosti posla, zadovoljstvo samim poslom, kao i doživljaj pripadnosti radnom kolektivu (Hunt i Michael, 1983).

Pored kratkoročnih i dugoročnih dobiti, pojedini autori, razlikuju instrumentalne (spoljašnje) i relacijske (unutrašnje) dobiti od mentorstva (na primer, Eby i



dr, 2006). Instrumentalne dobiti su poboljšanja u obavljanju posla do kojih dolazi usled mentorstva, kao i uvažavanje i poštovanje drugih članova kolektiva koje se dobija zbog obavljanja uloge mentora. Relacijske dobiti se odnose na mentorstvo kao nagrađujuće iskustvo i na razvoj socijalne mreže podrške u kolektivu (u praktikantu mentor obezbeđuje saveznika u kojeg se može imati poverenja).

Razmatrajući kakvo značenje za mentora ima uspeh koji postižu njegovi studenti, Centeno ističe da je mentorstvo jedna od najpodsticajnijih profesionalnih aktivnosti. Mentorstvo podrazumeva podučavanje koje nadilazi prost transfer znanja i veština. To je osoben vid individualnog podučavanja<sup>1</sup> čija se specifičnost sastoji u tome što mentor radi sa studentom koji želi da se osposobi za rad upravo u struci kojoj je mentor posvetio veći deo svog profesionalnog života i u kojoj je razvio značajan nivo ekspertize. Prema Centenu, to je period tokom kojeg mentor ponovo prolazi kroz svoje početne dileme i sagledava ih i promišlja na nov način. Ne samo što podučava studenta koji se nalazi na praksi, mentor kroz mentorstvo i sam puno uči na ličnom i profesionalnom planu. Sam proces mentorstva je podsticajan i energizirajući jer mentoru pokazuje kako je sposoban da još jednom sve počne iz početka, ali i da kroz svoj rad ostvari značajna postignuća (Centeno, 2002).

### **Zaključak**

Mentorstvo je kontinuirani i kompleksan proces koji zahteva ne samo kompetencije, nego i posvećenost i vreme. Od mentora se očekuje da studentima bude uzor i model, da vrednuje i analizira njihov rad, da im daje povratne informacije o radu i upućuje konstruktivnu kritiku, da podržava i ohrabruje svoje studente, da saoseća sa njima itd. Da bi sve to postigao mentor zapravo mora da usvoji karakteristike različitih uloga, kao što su uloga savetnika, kritičkog prijatelja, kontrolora kvaliteta, procenjivača i sl. Zbog toga mnogi nastavnici nisu motivisani i skloni da preuzmu na sebe ulogu mentora, osim ukoliko im ona ne bude dodeljena od strane direktora i kolektiva. U našoj sredini pored zahtevnosti i kompleksnosti samog zadatka mentora, nemotivisanosti nastavnika da na sebe preuzmu ulogu mentora doprinose nejasna zakonska regulativa u ovoj oblasti i neadekvatno vrednovanje ovakvog vida angažovanja. Naime, angažovanje u ulozi mentora nastavnicima ne omogućava da brže profesionalno napreduju, niti zbog toga dobijaju veću platu.

Neosporno je da ključnu ulogu u praktičnom osposobljavanju budućih nastavnika imaju mentori - iskusni nastavnici iz škola. Ukoliko želimo da obezbedimo kvalitetno inicijalno obrazovanje nastavnika neophodno je ne samo unap-

---

<sup>1</sup> Reč je o podučavanju koje se najčešće odvija jedan na jedan.

rediti saradnju između univerziteta (visokih obrazovnih institucija) i škola, precizirati ulogu i zadatke mentora, koncipirati dobre programe obuke za buduće mentore, već i na pravi način motivisati iskusne nastavnike da se angažuju u ulozi mentora. Primerenije vrednovanje angažovanja nastavnika u ulozi mentora praćeno adekvatnom zakonskom regulativom su neophodni spoljašnji podsticaji. S druge strane, mentorstvo je samo po sebi profesionalno podsticajna i motivišuća aktivnost koja sa sobom nosi mnoge kratkoročne i dugoročne dobiti za mentora, kako na ličnom, tako i na profesionalnom planu. Zbog toga je bitno među iskusnim nastavnicima promovisati dobiti koje mentorstvo može da ima za njihov lični razvoj i profesionalnu karijeru. Takođe, važno je i stvaranje realističnih očekivanja o dobitima koje mentor može da ostvari na osnovu ovog tipa profesionalnog odnosa.

### Literatura

- Allen, T. D., Lentz, E., & Day, R. (2006) Career success outcomes associated with mentoring others: A comparison of mentors and nonmentors. *Journal of Career Development*
- Allen, T. D., Eby, L. T., Poteet, M. L., Lima, L., & Lentz, E. (2004). Mentoring benefits: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89, 127–136
- Allen, T. D., Poteet, M. L., Russell, J. E. A., & Dobbins, G. H. (1997). A field study of factors related to supervisors' willingness to mentor others. *Journal of Organizational Behavior*, 50, 1–22.
- Awaya, A., McEwan, H., Heyler, D., Linsky, S., Lum, D. & Wakukawa, P. (2003) Mentoring as a journey, *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 45–57
- Bozionelos, N. (2004) Mentoring provided: Relation to mentor's career success, personality, and mentoring received, *Journal of Vocational Behavior*, 64, 24–46.
- Braund, M. (2001) Helping primary student teachers understand pupils' learning: exploring the student–mentor interaction, *Mentoring and Tutoring*, 9(3), 189–200.
- Centeno, A.M. (2002) How to enjoy your mentee's success and learn from it, *Medical Education*, 36(12), 1214–1215
- Hopper, B. (2001) The role of the HEI tutor in initial teacher education school-based placement, *Mentoring and Tutoring*, 9(3), 211–222
- Hunt, D. M., & Michael, C. (1983) Mentorship: A career training and development tool, *Academy of Management Review*, 8, 475–485
- Kwain, T. and Lopez-Real, F. (2005) Mentors' perceptions of their roles in mentoring student teachers, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 3 (3), 275–287
- Lopez-Real, F. & Kwan, T. (2005) Mentors' perceptions of their own professional development during mentoring, *Journal of Education for Teaching*, 31(1), 15–24
- Maynard, T. (2000) Learning to Teach or Learning to Manage Mentors? Experiences of school-based teacher training, *Mentoring and Tutoring*, 8(1), 17–30
- Maynard, T., & Furlong, J. (1994) Learning to teach and models of mentoring, in D. McIntyre, H. Hagger, & M. Wilkin (Eds.) *Mentoring: Perspectives on school-based teacher education*, London: Kogan Page, pp. 69–85

Schon, D. (1987) *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the profession*, San Francisco, Jossey-Bass

Danijela Petrović,  
University of Belgrade, Faculty of Philosophy

### **TRADITIONAL AND CONTEMPORARY VIEW ON MENTORSHIP IN THE FIELD OF EDUCATION OF FUTURE TEACHERS**

*Summary:* Traditionally, mentorship is treated as an interpersonal relationship between a less experienced person – a student who is studying to become a teacher, and a more experienced person – an experienced teacher, mentor, whose main goal is the improvement of personal and professional development of a student. In practice, there are different models of mentorship present, the most common being the apprenticeship, competence and reflexive model. The majority of these models present mentorship as a one-way process, with students as main beneficiaries, where mentors provide much more support than they get in return. The contemporary view on mentorship certainly questions this one-dimensional model and treats mentorship as a mutually rewarding process where both students on professional practice and mentors working with them benefit from it. This paper particularly focuses on how mentors see their role, as well as short-term and long-term benefits from mentorship at the personal and professional level. We believe that considering the benefit that mentorship has to personal development and professional career of a mentor can also have important practical implications, i.e. can serve as a basis for encouraging and instigating experienced teachers to take the role of mentors.

*Key words:* mentorship models, mutually rewarding process, self-perception of the mentor's role, benefits from mentorship