



DUŠAN RISTANOVIĆ
Univerzitet u Kragujevcu,
Pedagoški fakultet u Jagodini,
Srbija

UDK 371.213.3(497.11)

VELJKO BANĐUR
Univerzitet u Beogradu,
Učiteljski fakultet,
Srbija

MENTORSTVO U SISTEMU PROFESIONALNE PRAKSE INICIJALNOG OBRAZOVANJA UČITELJA

Apstrakt: U radu su prikazani rezultati istraživanja čiji je cilj bio da se utvrdi postojanje razlika u stavovima učitelja-mentora i studenata-budućih učitelja o značaju mentorstva u sistemu profesionalne prakse inicijalnog obrazovanja učitelja. Subjekte istraživanja činilo je 50 učitelja-mentora iz gradskih osnovnih škola iz Jagodine u kojima se više godina realizuje profesionalna praksa studenata, i 192 studenta osnovnih studija na učiteljskom smeru Pedagoškog fakulteta u Jagodini. Analizom odgovora sa primenjenih upitnika ustanovljeno je da među ispitivanim grupama uglavnom postoje razlike u vezi sa potrebom postojanja posebne obuke za mentore i precizno definisanih kriterijuma izbora mentora i osposobljenošću mentora za realizaciju mentorskih zadataka. Navedene su i konkretne smernice koje ukazuju na neophodnost izgradnje i razvijanja sistema mentorstva i profesionalne prakse studenata na modelu akcione refleksije kao jednog od imperativa unapređivanja obrazovanja učitelja.

Ključne reči: mentorstvo, profesionalna praksa, strategije i modeli mentorstva, model akcione refleksije.

1. Teorijski pristup problemu

1.1. Uvod

U različitim diskursima o konceptualnim, strukturalnim, kurikularnim i drugim sistemskim problemima obrazovanja nastavnika, jedno od suštinskih pitanja je pitanje odnosa teorijskog i praktičnog obrazovanja, njihove međusobne uslovljenosti i povezanosti. Dihotomija teorijsko-praktično u mnogim razmatranjima se sagledava i razume krajnje disjunktivno, kao «ili teorijsko», „ili praktično“. Takva antagonistička shvatanja preneglašavaju značaj teorije ili prakse u obrazovanju nastavnika i narušavaju njihovu integrativnost.

Epistemološke raznolikosti inkorporirane su i u same obrazovne sisteme. U Zelenoj knjizi o obrazovanju nastavnika u Evropi *Visoki kvalitet obrazovanja nastavnika za visoki kvalitet obrazovanja i usavršavanja*, opisane su dve dugopostoje-

će „školske tradicije“ koje prave podelu između različitih modela inicijalnog obrazovanja nastavnika. Uticaj ovih tradicija reflektovao se na organizacione i institucionalne obrasce kao i na kurikulume obrazovanja nastavnika. Prva se odnosi na obrazovanje učitelja, zasnovana je na „normalnoj školskoj tradiciji“ i u prvi plan ističe značaj praktičnog osposobljavanja putem metodičkih kurseva vezanih za osnovnoškolski kurikulum i realizaciju same prakse u školama-vežbaonicama. Druga je usmerena na obrazovanje srednjoškolskih nastavnika, zasnovana je na „akademskoj tradiciji“ i naglašava značaj naučnog znanja u akademskim predmetnim disciplinama i profesiji nastavnika (Buchberger et al., 2000).

Promene epistemoloških paradigmi u naukama o obrazovanju implicirale su napuštanje navedenih školskih tradicija i stvaranje koncepcija koje nastoje da izbalansiraju odnos i podjednako uvažavaju deklarativna (*know what*) i proceduralna (*know how*) znanja u inicijalnom obrazovanju nastavnika. Kao jedna od najuticajnijih savremenih paradigmi u obrazovanju nastavnika spominje se *paradigma akcione refleksije*. Nastajanje ove paradigme uglavnom se vezuje za Donalda Šona i njegov koncept refleksivnog praktičara. Suštinska uporišna tačka Šonove koncepcije je „refleksija u akciji“, shvatanje da studenti treba da se razviju u praktičare koji će kritički promišljati sopstvenu delatnost i u konkretnim nastavnim situacijama donositi optimalne odluke zasnovane na teorijskim saznanjima (Schön, 1987). Zahtev da se obrazuje nastavnik refleksivni praktičar postao je opšte mesto različitih koncepcija profesionalnog obrazovanja nastavnika. Izraz „refleksivni praktičar“ postao je „čarobna reč“, nastavnici su ga prihvatili, naročito onaj njegov drugi deo – praktičar, pedagoški teoretičari takođe, naročito zbog onog prvog dela – refleksivni. Teorija o nastavniku refleksivnom praktičaru popularnost duguje pokušaju da odgovori na pitanje kako da prevaziđemo jaz između teorije i prakse u obrazovanju nastavnika (Vujisić-Živković, 2007: 249).

Aktuelne kurikularne reforme visokog obrazovanja u Srbiji, doprinele su i oživljavanju rasprava o odnosu teorijskog i praktičnog u formalnom obrazovanju nastavnika. Naše interesovanje u ovom radu usmereno je na jedan segment praktičnog osposobljavanja budućih učitelja. Odnosi se na sagledavanje značaja i uloge mentora u sistemu profesionalne prakse inicijalnog obrazovanja učitelja u širem kontekstu modelovanja efikasne strategije razvijanja mentorstva. Problem smo ispitali kroz teorijsko razmatranje i istraživanje stavova učitelja-mentora i studenata-budućih učitelja o značaju mentorstva.

1.2. Strategije i modeli mentorstva

U dinamičnom sistemu profesionalne prakse, integralnom delu inicijalnog obrazovanja učitelja, kao najneposredniji subjekti realizacije cilja, zadataka i sadržaja, mogu se izdvojiti:

a) *student* – polaznik visokoškolske ustanove za obrazovanje učitelja koji putem profesionalne prakse treba da se pripremi za različite uloge koje pred njega postavlja razvoj struke, osposobi za samostalan, praktičan (realan, konkretan), kritički promišljen, profesionalni rad u svim oblicima vaspitno–ob-razovne delatnosti,

b) *mentor* – učitelj, refleksivni praktičar koji vodi, podržava, usmerava i savetuje studenta tokom ostvarivanja ciljeva, zadataka i sadržaja profesionalne prakse,

c) *supervisor* – univerzitetski nastavnik ili saradnik koji ima ulogu savetnika i evaluatora studenta i nadzornika nad izvođenjem profesionalne prakse.

Kompleksnost učiteljskog poziva zahteva ozbiljan i sistematski razvijen pristup profesionalnom, a naročito praktičnom obrazovanju. Studentu – budućem učitelju neophodna je podrška fakultetskih nastavnika i saradnika koji neposredno učestvuju u procesu njegovog formalnog obrazovanja, ali i iskusnih učitelja praktičara čiju ulogu treba da preuzmu. U sticanju optimalnog profesionalnog iskustva studenta tokom inicijalnog obrazovanja važnu funkciju ima učitelj-mentor. Naporedo sa sticanjem iskustva, mentor treba da obezbedi učenje iz tog iskustva i razvijanje kompetencija neophodnih za valjano obavljanje učiteljskog posla. Korišćenjem različitih strategija, modela i postupaka, mentor nastoji da pomogne studentu u kritičkom analiziranju postojeće i kreiranju sopstvene prakse.

Generalno, strategije mentorstva se mogu podeliti na *direktivnu* i *nedirektivnu*. Direktivna strategija mentorstva proizilazi iz razumevanja poučavanja kao veštine koja se nauči tokom obuke. Mentor ima ulogu eksperta koji „poznaje rešenja“ različitih pedagoških situacija i studenta treba da nauči kako pravilno da izvršava svoje zadatke. Direktivni model je najrasprostranjeniji kod učenja osnovnih veština poučavanja. Proces poučavanja se podeli na posebne veštine od kojih svaka predstavlja jednu celinu (npr. izrada globalnih i operativnih planova rada nastavnika, struktuiranje priprema za časove, davanje povratnih informacija i sl.).

Nedirektivne strategije proizilaze iz drugačijeg razumevanja mentorstva i nastavnog rada uopšte. Učitelj-mentor se posmatra kao autonoman stručnjak koji zna da donosi odluke u stohastičkom sistemu školskih situacija. On nije osoba koja „ima rešenja za sve“ ili iskusen stručnjak koji intuitivno kombinuje širok spektar strategija u trenutnim situacijama. Mentorova uloga nije da studentu ponudi gotova rešenja već da mu pomogne i usmeri ga da o problemu razmišlja sa različitih stanovišta. Tako razvija njegovu sposobnost kompleksnog razumevanja problema. Sopstvenim iskustvom pomaže u razvoju profesionalnog razmišljanja, otvara široku paletu različitih strategija, ali sam izbor prepušta studentu. Na taj način se student razvija u samostalnog stručnjaka sa autentičnim nastav-

nim stilom prilagođenim njegovim individualnim karakteristikama, a ne u mentorovu kopiju (Valenčič-Zuljan, et al., 2006).

Iz navedenih strategija mentorstva proizilaze modeli mentorovog poučavanja studenata: *vežbovni*, *kompetentnosti* i *refleksivni*. U *vežbovnom* modelu student prilikom posmatranja mentorovog rada uči primenu nastavnih strategija i metoda. Ovakva praksa se temelji na oponašanju mentora koji predstavlja uzor studentu. Kompetentnosni model podrazumeva da student uz mentorovu pomoć razvija unapred definisane kompetencije, tj. sposobnosti poučavanja, komuniciranja, vođenja, itd. Mentor posmatra studenta na delu i daje mu povratnu informaciju tako da može da ispravi nedostatke vezane za navedene kompetencije. Refleksivni model se zasniva na studentovom kritičkom vrednovanju sopstvenog i mentorovog nastavnog rada. Student dobija praktično iskustvo na različite načine, prvenstveno uz učešće i pomoć mentora pokušava da dublje razume nastavni proces. Mentor i student su su-istraživači nastavnog procesa (Maynard and Furlong, 1994). Navedeni modeli se ne smeju posmatrati i razumeti isključivo, već u profesionalnoj praksi budućih učitelja treba da budu zastupljeni u odgovarajućem odnosu.

U različitim modelima različito je definisana i uloga mentora. U *vežbovnom* modelu mentor je prvenstveno uzor za poučavanje. Objekat studentovog posmatranja i „oponašanja“ je mentorova delatnost a mentor je izvor praktičnih saveta i informacija u vezi sa nastavnim radom. Prilikom saradnje sa mentorom student se uključuje u školsku sredinu. Ovo uključivanje za studenta može biti prilično teško jer tokom profesionalne prakse može doživeti razne neuspehe. Zato student u mentoru vidi „trenera“ koji mu pomaže u razvoju i pruža svestranu potporu. Kompetentnosni model podrazumeva podsticajnu ulogu mentora u smislu da obezbeđuje da se student pri praktičnom osposobljavanju suoči sa situacijama u kojima će razvijati zahtevane kompetencije. Mentor ovde nastupa i kao evaluator koji procenjuje napredak studenta odnosno stepen usvojenih znanja i veština tokom praktičnog osposobljavanja. Refleksivni model posmatra ulogu mentora kao su-istraživača koji studentu pomaže da razume pojave pri mentorovoj, odnosno sopstvenoj delatnosti (Magajna, 2005).

Tabela 1. Karakteristike modela mentorstva

| | Vežbovni model | Kompetentnosni model | Refleksivni model |
|-----------------------------------|---|---|---|
| Cilj | Usvajanje znanja i sposobnosti za izvođenje nastavnog procesa po uzoru na mentora | Sistematsko razvijanje znanja i sposobnosti za izvođenje nastavnog procesa po mentorovim uputstvima | Stvaranje iskustva; šire razumevanje nastavnog procesa refleksijom sopstvenog i mentorovog iskustva |
| Predmet studentovog učenja | Implicitno znanje o poučavanju | Eksplisitno opredeljena znanja i sposobnosti o poučavanju | Refleksija nastavnog procesa u okviru opštih i posebnih teorija |

| | | | |
|---------------------------------|------------------------------------|---|--|
| Osnovni zadatak mentora | Uzorno poučava | Uzorno poučava, posmatra studenta, daje mu povratnu informaciju | Su-istraživač, koji sa studentom pokušava da razume i analizira ishode sopstvenog i studentovog poučavanja |
| Osnovni zadatak studenta | Posmatranje i „imitiranje“ mentora | Delovanje po uputstvima mentora | Su-istraživač, koji sa mentorom pokušava da razume i analizira ishode sopstvenog i mentorovog poučavanja |

Svrhu mentorstva ne treba posmatrati samo kroz stavove da studentu treba da pruži sigurnost u početničkom radu, omogućiti mu sticanje neophodnih profesionalnih znanja i veština, i pomogne mu da se uklopi u školsku sredinu. Mentorstvo bi trebalo da pomogne studentu u:

- razumevanju sopstvenih znanja i veština, sopstvene prakse i načina funkcionisanja škole u konkretnom kontekstu;
- izgradnji kritičkog odnosa prema sopstvenom delovanju, osposobljavanju da se uči iz prakse, i kontinuiranom razvijanju potrebnih kompetencija i menjanju sopstvene prakse;
- razvijanju navike praćenja i primene novih saznanja i negovanju otvorenosti za promene i prihvatanje inovacija;
- razvijanje spremnosti iniciranja promena u neposrednom okruženju koje će stvarati kontekst koji je povoljan za rad (*Mentor i pripravnik*, 2009).

2. Metodološki okvir istraživanja

Predmet istraživanja jeste mesto i uloga mentora u sistemu profesionalne prakse inicijalnog obrazovanja učitelja u kontekstu modelovanja efikasne strategije razvijanja mentorstva.

Cilj istraživanja je da se utvrdi kako učitelji-mentori i studenti-budući učitelji sagledavaju značaj mentorstva u sistemu profesionalne prakse inicijalnog obrazovanja učitelja.

Iz cilja istraživanja izvedeni su sledeći *zadaci istraživanja*:

1. Ispitati motivaciju učitelja za bavljenje mentorskim radom.
2. Ispitati stavove učitelja-mentora i studenata u vezi sa:
 - potrebom postojanja posebne obuke za mentore i precizno definisanih kriterijuma izbora mentora;
 - osposobljenošću mentora za realizaciju mentorskih zadataka.

3. Utvrditi da li se stavovi učitelja-mentora i studenata značajno razlikuju u vezi sa navedenim segmentima mentorstva.

Tokom istraživanja primenjena je deskriptivna istraživačka metoda i anketiranje kao istraživačka tehnika. Za potrebe istraživanja konstruisana su dva instrumenta koja su imala karakteristike petostepenih skala sudova Likertovog tipa. Putem njih ispitivani su stavovi učitelja-mentora i studenata o ulozi i značaju mentorstva u sistemu profesionalne prakse inicijalnog obrazovanja učitelja.

Uzorak istraživanja činili su učitelji-mentori iz gradskih osnovnih škola iz Jagodine u kojima se više godina realizuje profesionalna praksa studenata, i studenti osnovnih studija na učiteljskom smeru Pedagoškog fakulteta u Jagodini.

Tabela 2. Struktura uzorka

| | <i>f</i> | % |
|------------------|------------|---------------|
| Učitelji-mentori | 50 | 20,66 |
| Studenti | 192 | 79,34 |
| Ukupno | 242 | 100,00 |

Svi učitelji koji su učestvovali u istraživanju, više godina obavljaju funkciju mentora u različitim oblicima profesionalne prakse koja se realizuje u njihovim školama. Struktura učitelja-mentora u zavisnosti od stručne spreme koju poseduju je sledeća: njih 30% ima višu, a 70% visoku stručnu spremu.

Tabela 3. Struktura uzorka mentora prema stručnoj spreml

| | <i>f</i> | % |
|---------------|-----------|------------|
| Viša | 15 | 30 |
| Visoka | 35 | 70 |
| Ukupno | 50 | 100 |

U istraživanju je učestvovalo 87 studenata druge godine (45,3%), 67 studenata treće godine (34,9%) i 38 studenata četvrte godine studija (19,8%) učiteljskog smera Pedagoškog fakulteta u Jagodini.

Tabela 4. Struktura uzorka studenata prema godini studija

| | <i>f</i> | % |
|------------------------|------------|--------------|
| Druga godina studija | 87 | 45,3 |
| Treća godina studija | 67 | 34,9 |
| Četvrta godina studija | 38 | 19,8 |
| Ukupno | 192 | 100,0 |

Profesionalna praksa studenata u školama predstavlja logički nastavak časova teorijskih vežbi i praktičnog rada na fakultetu. Studenti druge i treće godine studija praksu realizuju od početka školske godine kroz nedeljne blokove, izvršavajući dobijene zadatke prema precizno utvrđenom planu i programu profesio-

nalne prakse. Program prakse i zadaci studenata se definišu prema sadržajima studijskih predmeta koji se izučavaju u određenim godinama studija i prema potrebama i zadacima koje propisuju škole u kojima studenti realizuju praksu. Ovakav model prakse treba da obezbedi svojevrsno kombinovanje različitih vidova sticanja praktičnog iskustva:

1. prakse u klasičnom smislu – studenti provode određen broj radnih sati u školi radeći na konkretnim poslovima,
2. kratke prakse – vid prakse gde studenti treba da prepoznaju, prate, posmatraju, uključuju se i evidentiraju raznovrsne slučajeve i svakodnevne situacije iz oblasti struke za koju se profesionalno osposobljavaju,
3. kooperativno učenje – predstavlja vid učenja gde se direktno kombinuju studiranje i sticanje radnog iskustva,
4. realizacija prakse na konkretnim projektima.

Studenti četvrte godine studija u osnovnoj školi prvo realizuju časove iz obaveznih nastavnih predmeta pod supervizijom fakultetskih nastavnika ili saradnika iz različitih metodika. Nakon toga obavljaju kontinuiranu praksu koja podrazumeva samostalnu realizaciju svih oblika vaspitno-obrazovnog rada pod mentorstvom učitelja.

3. Diskusija rezultata istraživanja

3.1. Motivisanost učitelja za bavljenje mentorskim radom

Partnerstvo fakulteta koji obrazuju učitelje i škola-vežbaonica u kojima se studenti u okviru svojih univerzitetskih studija praktično osposobljavaju, predstavlja nezaobilaznu pretpostavku kvalitetne profesionalne prakse budućih učitelja. Ideja partnerstva u obrazovanju učitelja je dugo prisutna i u različitim vremenskim periodima različito se manifestovala. U savremenom obrazovanju učitelja prevladavaju četiri osnovna modela partnerstva: *jednodimenzionalni model partnerstva* u kojem glavnu ulogu u obrazovanju učitelja ima fakultet a studenti u školama provode manji deo vremena; *komplementarni model partnerstva* u kojem je međuinstitucionalna saradnja tešnja i zasniva se na većoj ulozi učitelja-mentora, studenti u školama-vežbaonicama provode 30-40%svog vremena; *integrisani model partnerstva* u kojem se saradnja odvija na višem nivou i usmerena je ka profesionalizaciji svih učesnika; *recipročni model partnerstva* koji predstavlja dalji razvoj integrisanog modela i u kojem se partnerstvo posmatra u širem društvenom kontekstu a ne samo među institucijama (Thomas, 2004).

Ako se uzme u obzir činjenica da škole-vežbaonice nemaju poseban zakonski ili bilo koji drugi status kojim bi bile posebno uređene, da fakulteti nemaju

gotovo nikakvog uticaja na organizaciju rada tih škola i da se sve svodi na dobru volju direktora da li će prihvatiti da studenti kod njih obavljaju praksu, partnersvo na relaciji fakultet – škola još više dolazi do izražaja. Uspostavljanje ovog veoma značajnog vida saradnje između fakulteta i škola prepušteno je upravnim organima a učiteljima se uglavnom samo saopštava da će dobiti novu ulogu – postaće mentori studentima koji će u njihovim odeljenjima realizovati profesionalnu praksu. Direktori pojedinih škola ipak ostavljaju mogućnost učiteljima da ne prihvate mentorstvo. Iz tih razloga smo želeli da ispitamo koji su motivi učitelja za bavljenje mentorskim radom (tabela 5.).

Tabela 5. Motivisanost učitelja za bavljenje mentorskim radom

| Red. broj. | Motivi učitelja | Uopšte se ne slažem | Uglavnom se ne slažem | Neodlučan sam | Uglavnom se slažem | U potpunosti se slažem |
|------------|---|---------------------|-----------------------|---------------|--------------------|------------------------|
| 1. | Želja da znanje i iskustvo mentora pomognu studentima u njihovom profesionalnom obrazovanju | - | - | - | 40% | 60% |
| 2. | Prihvatanje mentorstva isključivo zbog zahteva uprave škole | 54% | 16% | 14% | 4% | 12% |
| 3. | Dobijanje posebne materijalne nadoknade za mentorstvo | 94% | 2% | - | 2% | 2% |

Svi ispitani učitelji su ustvrdili da se mentorskim radom bave vođeni unutrašnjim motivom, željom da njihovo znanje i iskustvo mogu pomoći studentima u njihovom profesionalnom obrazovanju. Komplementarno tome, više od polovine ispitanih učitelja (70%) se nije složilo sa tvrdnjom da obavljaju mentorstvo samo zato što to od njih zahteva uprava škole, 54% se uopšte ne slaže i 16% se uglavnom ne slaže. S druge strane, 14% ispitanika je neodlučno i ne zna da li bi pristali da budu mentori ukoliko bi im se prepustilo da sami odlučuju o tome a 16% njih je navelo da ne bi prihvatili da budu mentori da se od njih to izričito ne zahteva. Neusaglašenost u odgovorima na ove dve tvrdnje gotovo trećine ispitanika navodi nas na zaključak da kod njih unutrašnji motiv ipak nije toliko dominantan i da se mentorstvom bave zato što moraju, a ne zato što žele. Veća autonomija učitelja u odlučivanju da li žele da budu mentori je neophodna da bi se mentorstvo kvalitetno obavljalo, jer nemotivisan mentor ne može da pruži adekvatnu pomoć studentu. Zato smatramo da direktori škola-vežbaonica ne smeju da dodeljuju mentorstvo učiteljima koji ne žele time da se bave.

Velika odgovornost učitelja koji treba da vaspitava i obrazuje učenike svog odeljenja, nesumnjivo postaje još odgovornija dodeljivanjem mentorstva. Misli-

mo da bi mentori za svoj rad trebalo da budu adekvatno i nagrađeni na različite načine. Ovo uključuje i materijalnu naknadu kao što je praksa u nekim zemljama Evropske unije (Nemačka, Francuska, Holandija, Austrija, Slovenija i druge).

3.2. Posebna obuka za mentorstvo i kriterijumi izbora mentora

Nepostojanje regulatornih normativa koji bi uredili i podržali sistem mentorstva ostavlja nerešenim dva suštinska pitanja: da li je potrebna posebna obuka za učitelje-mentore i koje kriterijume bi učitelji trebalo da zadovolje da bi postali mentori?

Iskustva stranih zemalja u vezi sa posebnom obukom nastavnika za bavljenje mentorskim radom su različita. Prema podacima dostupnim preko EURYDICE (Evropska informaciona obrazovna mreža), u pojedinim zemljama Evropske unije situacija je sledeća: posebna obuka za mentore ne postoji u Nemačkoj, Luksemburgu i Škotskoj, a u različitim oblicima postoji u Francuskoj, Holandiji, Austriji, Portugaliji, Engleskoj, Severnoj Irskoj, Kipru i Sloveniji (*Učiteljski poklic v Evropi*, 2005: 78-79).

Mišljenja učitelja i studenata koji su učestvovali u našem istraživanju se po ovom pitanju prilično razlikuju (tabela 6.).

Tabela 6. Stavovi učitelja i studenata o potrebi posebne obuke za mentore

| Ispitanici | | Stavovi ispitanika o potrebi posebne obuke za mentore | | | | | Ukupno |
|-----------------|----------|---|-----------------------|---------------|--------------------|------------------------|--------|
| | | Uopšte se ne slažem | Uglavnom se ne slažem | Neodlučan sam | Uglavnom se slažem | U potpunosti se slažem | |
| Studenti | <i>f</i> | 8 | 8 | 11 | 59 | 106 | 192 |
| | % | 4,2 | 4,2 | 5,7 | 30,7 | 55,2 | 100 |
| Učitelji | <i>f</i> | 11 | 6 | 13 | 13 | 7 | 50 |
| | % | 22 | 12 | 26 | 26 | 14 | 100 |

Stav studenata prema potrebi postojanja posebne obuke za učitelje-mentore je u daleko većoj meri pozitivan, čak 86 % ispitanika se u potpunosti ili uglavnom slaže sa tim, 8,4% se uglavnom ili uopšte ne slaže a 5,7 % je neodlučno. Za razliku od njih, pozitivan stav o ovom pitanju ima manje od polovine ispitanih učitelja, 14 % se slaže u potpunosti a 26 % se uglavnom slaže. Gotovo identičan broj je ispitanika sa negativnim stavom, 22 % uopšte ne smatra da je posebna obuka potrebna a 12 % se sa tim uglavnom ne slaže. Zanimljivo je da četvrtina učitelja-mentora (26 %) nema nikakav stav o ovom pitanju. Razlike u procentima odgovora učitelja i studenata su i visoko statistički značajne ($r < .000$) što pokazuju vrednosti X^2 testa i c koeficijenta ($X^2 = 51.437$, $df = 4$, $c = 0.419$). Ovaj rezultat je izuzetno bitan jer kroz njega verovatno provejava i određena

vrsta otpora učitelja prema stručnom usavršavanju i celoživotnom obrazovanju koji zahtevaju prilično ulaganje truda i vremena. Studenti očigledno imaju otvoreniji pristup i smatraju da inicijalno obrazovanje nije dovoljno i ne osposobljava učitelje za obavljanje nekih specifičnih funkcija kao što je mentorska.

U nešto manjem obimu se javljaju i razlike dobijene između učitelja i studenata u odgovorima koji se odnose na potrebu selekcije učitelja pre dodeljivanja mentorstva (tabela 7.).

Tabela 7. Stavovi učitelja i studenata o potrebi selekcije učitelja za mentorstvo

| Ispitanci | | Stavovi ispitanika o potrebi selekcije učitelja za mentorstvo | | | | | Ukupno |
|-----------------|---|---|-----------------------|---------------|--------------------|------------------------|--------|
| | | Uopšte se ne slažem | Uglavnom se ne slažem | Neodlučan sam | Uglavnom se slažem | U potpunosti se slažem | |
| Studenti | f | 9 | 4 | 16 | 59 | 104 | 192 |
| | % | 4,7 | 2,1 | 8,3 | 30,7 | 54,2 | 100 |
| Učitelji | f | 6 | 3 | 6 | 18 | 17 | 50 |
| | % | 12 | 6 | 12 | 36 | 34 | 100 |

Studenti su za nijansu skloniji stavu da je selekcija učitelja neophodna i da ne može svaki učitelj a priori da postane mentor. Ovakvo mišljenje u potpunosti podržava 54,2 % a uglavnom podržava 30,7 % studenata. I natpolovična većina učitelja podržava selekciju (70 %), ali su ipak razlike u procentima odgovora učitelja i studenata statistički značajne ($X^2 = 9.686$, $df = 4$, $c = 0.196$, $r < 0.046$). Razlog za neprihvatanje postojanja selekcije za dodeljivanje mentorstva kod određenog broja učitelja verovatno treba tražiti u potencijalnoj opasnosti od promene društvenog i profesionalnog statusa učitelja koji ne bi zadovoljili kriterijume selekcije. Odbijanje mentorstva se uvek može pravdati raznim subjektivnim ili objektivnim razlozima, ali nedodeljivanje mentorstva usled neispunjavanja precizno definisanih kriterijuma može ozbiljno dovesti u pitanje kvalitet rada samog učitelja.

Selekcija učitelja za mentorstvo bi trebalo da se odvija prema unapred određenim i jasnim kriterijumima, što sada nije slučaj. Zanimalo nas je mišljenje koje bi kriterijume morao da ispuni i koje kvalitete da poseduje učitelj da bi postao mentor.

Radno iskustvo je važan kriterijum za izbor mentora i po mišljenju učitelja i po mišljenju studenata. Procenat njihovih odgovora je gotovo identičan i velika većina se slaže da se ovaj kriterijum mora obavezno uzeti u obzir kada se nekom dodeljuje mentorstvo.

Razlike u mišljenjima postoje kada je reč o nivou formalnog (stepen stručne spreme) i neformalnog (pohađanje raznih seminara i kurseva za stručno usavršavanje) obrazovanja koje učitelj treba da poseduje da bi postao mentor (tabela 8.).

Tabela 7. Stavovi učitelja i studenata o nivou obrazovanja učitelja kao kriterijuma za mentorstvo

| Ispitanici | | Stavovi ispitanika o nivou obrazovanja učitelja kao kriterijuma za mentorstvo | | | | | Ukupno |
|-----------------|---|---|-----------------------|---------------|--------------------|------------------------|--------|
| | | Uopšte se ne slažem | Uglavnom se ne slažem | Neodlučan sam | Uglavnom se slažem | U potpunosti se slažem | |
| Studenti | f | 2 | 12 | 23 | 73 | 82 | 192 |
| | % | 1 | 6,3 | 12 | 38 | 42,7 | 100 |
| Učitelji | f | 8 | 10 | 8 | 17 | 7 | 50 |
| | % | 16 | 20 | 16 | 34 | 14 | 100 |

Manje od polovine ispitanih učitelja smatra ovaj kriterijum bitnim, samo 14% se u potpunosti slaže a 34 % se uglavnom slaže sa tim, dok ostali imaju negativan stav (16 % se uopšte ne slaže a 20 % se uglavnom ne slaže) ili se izjasnilo kao neodlučno (16 %). Studenti pridaju dosta veću važnost nivou obrazovanja, oko 80 % se slaže da to treba da bude jedan od kriterijuma izbora mentora. Razlike u procentima odgovora učitelja i studenata su i visoko statistički značajne ($r < .000$) što pokazuju vrednosti X^2 testa i c koeficijenta ($X^2 = 39.293$, $df = 4$, $c = 0.374$). Uzroke u razlikama između stavova učitelja i studenata treba tražiti u činjenicama da još uvek u školama radi određen broj učitelja koji imaju višu stručnu spremu, ali i da učitelji nisu preterano skloni stručnom usavršavanju, o čemu je već bilo reči. Prema našem mišljenju, nivo formalnog obrazovanja učitelja ne bi trebalo da bude presudan kriterijum u izboru mentora ali bi trebalo više obratiti pažnju na njihovo usavršavanje iz različitih oblasti vaspitno-obrazovnog rada. Stalno inoviranje nastavnog procesa, praćenje i primena savremenih dostignuća iz pedagoške teorije i prakse, predstavljaju imperativ poboljšanja rada nastavnika. Znanja koja se steknu tokom formalnog obrazovanja nisu dovoljna da bi se ispratile sve promene koje se dešavaju tokom radnog veka jednog učitelja. Zato je značajnije za mentore birati učitelje koji studente mogu praktično upoznati sa potrebom, različitim načinima, mogućnostima i sadržajima stručnog usavršavanja.

U vezi sa kriterijumima izbora mentora želeli smo takođe da ispitamo u kojoj meri posedovanje određenih profesionalnih i personalnih kvaliteta treba da utiče na dodeljivanje mentorstva. Ove kvalitete smo razvrstali u četiri grupe: 1) *interakcijsko-komunikacijski kvaliteti* (komunikativnost, spremnost na saradnju, empatičnost, otvorenost, postojanje pozitivnog odnosa prema učenicima, studentima, saradnicima), 2) *stručna osposobljenost* (postojanje neophodnih pedagoško-psiholoških i didaktičko-metodičkih znanja, dobro rešava pedagoške probleme, ima dobar pedagoški pristup, kontinuirano pruža povratne informacije učenicima, uredno vodi pedagošku dokumentaciju...), 3) *osposobljenost za rad sa studentima* (primenjuje različite strategije pomoći, osposobljen je za rad sa stu-

dentima, nenametljivo prenosi svoje iskustvo, omogućuje učešće studenata, spreman je da prenese znanje...), 4) *ostali profesionalni kvaliteti* (fleksibilnost, autonomnost, organizatorstvo, doslednost u radu, želja za profesionalnim usavršavanjem...).

Partnerski odnos između mentora i studenta pretpostavlja postojanje visokog stepena međusobne interakcije i efikasnog sistema komunikacije. Ovo je naročito važno jer se time omogućuje permanentna razmena informacija. Mentor informiše studenta o kvalitetu njegovog rada i o mogućim daljim koracima koje treba preduzeti, a student iznosi sopstvena zapažanja o radu, daje predloge za dalji rad i, ukoliko je potrebno, traži pomoć u rešavanju određenih pedagoških situacija ili drugih problema. Povratna informacija koju mentor upućuje studentu treba da ima i izraženu motivacionu ulogu, da kod studenta poveća samopouzdanje i podstakne njegov lični razvoj.

Visok procenat obe grupe ispitanika smatra posedovanje interakcijsko-komunikacijskih kvaliteta potrebnim i značajnim kriterijumom za izbor mentora (tabela 8.).

Tabela 8. Stavovi učitelja i studenata o interakcijsko-komunikacijskim kvalitetima kao kriterijumu za mentorstvo

| Ispitanici | | Stavovi ispitanika o interakcijsko-komunikacijskim kvalitetima kao kriterijumu za mentorstvo | | | | | Ukupno |
|-----------------|---|--|-----------------------|---------------|--------------------|------------------------|--------|
| | | Uopšte se ne slažem | Uglavnom se ne slažem | Neodlučan sam | Uglavnom se slažem | U potpunosti se slažem | |
| Studenti | f | 2 | 0 | 4 | 39 | 147 | 192 |
| | % | 1 | 0 | 2,1 | 20,3 | 76,6 | 100 |
| Učitelji | f | 0 | 1 | 5 | 18 | 26 | 50 |
| | % | 0 | 2 | 10 | 36 | 52 | 100 |

Najveći stepen slaganja između ispitanih učitelja i studenata javlja se u prihvatanju stava da mentor mora da bude dobar nastavnik i pedagog (tabela 9.).

Tabela 9. Stavovi učitelja i studenata o stručnoj osposobljenosti kao kriterijumu za mentorstvo

| Ispitanici | | Stavovi ispitanika o stručnoj osposobljenosti kao kriterijumu za mentorstvo | | | | | Ukupno |
|-----------------|---|---|-----------------------|---------------|--------------------|------------------------|--------|
| | | Uopšte se ne slažem | Uglavnom se ne slažem | Neodlučan sam | Uglavnom se slažem | U potpunosti se slažem | |
| Studenti | f | 1 | 1 | 6 | 34 | 150 | 192 |
| | % | 0,5 | 0,5 | 3,1 | 17,7 | 78,1 | 100 |
| Učitelji | f | 0 | 0 | 0 | 7 | 43 | 50 |
| | % | 0 | 0 | 0 | 14 | 86 | 100 |

Neosporno je da mentor mora da bude dobar stručnjak za svoju oblast i da poseduje visokokvalitetna pedagoško-psihološka i didaktičko-metodička znanja, ali nikako ne sme doći do prenaplašavanja ovog kriterijuma jer se može dogoditi da mentori usled toga mogu pokazati nisko interesovanje za dodatno stručno osposobljavanje i usavršavanje.

Uloga mentora podrazumeva direktan rad sa studentom, odraslom osobom, što učitelja stavlja u novu situaciju. On je sada u dobroj meri odgovoran i za profesionalni razvoj i učenje studenta što implicira potrebu poznavanja karakteristika učenja odraslih, principa i zadataka mentorstva, oblika rada mentora i drugih neophodnih sadržaja. Kako se ta saznanja ne mogu dobiti tokom formalnog obrazovanja za učiteljsku profesiju, neophodno je dodatno obrazovanje. Time se ponovo vraćamo na problem odbijanja ili neradog prihvatanja dodatnog obrazovanja i usavršavanja učitelja za mentorstvo. U prilog ovome govore i razlike u odgovorima među grupama ispitanika u vezi sa osposobljenošću učitelja za rad sa studentima kao kriterijumom izbora mentora (tabela 10.).

Tabela 10. Stavovi učitelja i studenata o osposobljenosti za rad sa studentima kao kriterijumu za mentorstvo

| Ispitanici | | Stavovi ispitanika o osposobljenosti za rad sa studentima kao kriterijumu za mentorstvo | | | | | Ukupno |
|------------|---|---|-----------------------|---------------|--------------------|------------------------|--------|
| | | Uopšte se ne slažem | Uglavnom se ne slažem | Neodlučan sam | Uglavnom se slažem | U potpunosti se slažem | |
| Studenti | f | 1 | 1 | 6 | 51 | 134 | 192 |
| | % | 0,5 | 0,5 | 3,1 | 26,6 | 69,8 | 100 |
| Učitelji | f | 1 | 3 | 7 | 23 | 16 | 50 |
| | % | 2 | 6% | 14 | 46 | 32 | 100 |

Sa neophodnošću uvažavanja ovog kriterijuma u potpunosti se slaže 69,8 % studenata i duplo manje učitelja, 32 %. Većina učitelja ima blaži pozitivan stav, 46 % ispitanika se uglavnom slaže, dok je ovakav stav zauzelo 26,6 % studenata. Više je i učitelja koji su neodlučni po ovom pitanju, 14 % naspram 3,1 % studenata i učitelja koji se ne slažu sa tim da mentori treba da budu posebno osposobljeni za rad sa studentima, 8 % učitelja prema 2 % studenata. Značajnost razlika u stavovima potvrđuju i statistički pokazatelji, vrednost X^2 testa iznosi 33.821 uz $df = 4$ a c koeficijenta 0.350 na nivou $r < .000$.

3.3. Osposobljenost učitelja za obavljanje mentorstva

Polazeći od napred navedenih teorijskih postavki, odredili smo pet suštinskih funkcija mentora: *model* (predstavlja model profesionalca koji je posvećen svom poslu i na kojeg student treba da se ugleda), *stručnjak* (usmerava razvoj: vaspitava, obrazuje i vrednuje), *organizator* (usmerava aktivnosti: planira, organizuje, usklađuje), *motivator* (podstiče, savetuje, pomaže, bodri) i *evaluator*

(prati, analizira, daje povratnu informaciju, vrednuje). Svaka funkcija ostvaruje se različitim aktivnostima, i upravo nas je u ovom istraživanju zanimalo da ispitanimo stavove učitelja i studenata o osposobljenosti mentora za njihovo obavljanje.

U okviru organizatorske funkcije, uvođenje studenta u školsko okruženje predstavlja polaznu osnovu studentske prakse i sačinjeno je od sklopa više aktivnosti, ali je ujedno i obaveza mentora i škole. Uvođenje podrazumeva da mentor kolegama i učenicima predstavi studenta kao saradnika, da ga upozna sa školom u kojoj će biti na praksi, da ga uputi u pravila ponašanja u odeljenju, prema deci i prema roditeljima, da ga informiše o kodeksu ponašanja i etici učiteljskog poziva, da ga upozna sa školskom dokumentacijom, da ga upozna sa globalnim i operativnim planovima predmeta, pripremama za časove, udžbenicima, priručnicima i drugim didaktičkim materijalim koje koristi, da ga informiše o znanjima, sposobnostima i potrebama učenika, itd.

U odgovorima grupa može se primetiti priličan stepen slaganja stavova po ovom pitanju (tabela 11.).

Tabela 11. Stavovi učitelja i studenata o osposobljenosti mentora za uvođenje studenta u školsko okruženje

| Ispitanici | | Stavovi ispitanika o osposobljenosti mentora za uvođenje studenta u školsko okruženje | | | | | Ukupno |
|-----------------|---|---|-----------------------|---------------|--------------------|------------------------|--------|
| | | Uopšte se ne slažem | Uglavnom se ne slažem | Neodlučan sam | Uglavnom se slažem | U potpunosti se slažem | |
| Studenti | f | 0 | 3 | 21 | 65 | 103 | 192 |
| | % | 0 | 1,6 | 10,9 | 33,9 | 53,6 | 100 |
| Učitelji | f | 0 | 2 | 4 | 21 | 23 | 50 |
| | % | 0 | 4 | 8 | 42 | 46 | 100 |

Pozitivan stav je izneo gotovo identičan procenat ispitanika, 88 % učitelja i 87,5 % studenata, s tim što nešto više studenata ima potpuno pozitivan stav (53,6 %) u odnosu na učitelje (46 %). Očigledno da obe grupe dosta pridaju važnost uvođenju studenata u školsko okruženje. Dobro je što ispitanici razumeju školu kao zajednicu koja rado prihvata i uključuje u sebe one koji uče, istražuju i u njoj stiču prva profesionalna iskustva. Takva sredina će predstavljati izvor sigurnosti i za studenta i za mentora.

S druge strane, postoje značajne razlike u stavovima koji se odnose na osposobljenost mentora za zajednički rad sa studentima na izradi plana i realizaciji zadataka prakse. Planiranje, realizacija i evaluacija su usko povezani, međusobno uslovljeni i isprepletani elementi profesionalne prakse studenata. Mentor treba da se upozna sa konkretnim zadacima studenta i pomogne u planiranju njihove realizacije, usmeri studenta u realizaciji zadataka, zajedno sa studentom analizira rad tokom prakse, izvrši refleksiju i da mu povratne informacije i sugestije, i na kraju treba da izvrši evaluaciju rada studenta tokom prakse i o tome izvesti

odgovorna lica na fakultetu. Saradnja mentora i studenta na planiranju i realizaciji konkretnih zadataka pretpostavlja uspješni rad i smanjuje rizik od pojave neželjenih događaja.

Studenti imaju kritičniji stav o osposobljenosti mentora za zajednički rad sa studentima (tabela 12.).

Tabela 12. Stavovi učitelja i studenata o osposobljenosti mentora za zajednički rad sa studentima

| Ispitnici | | Stavovi ispitanika o osposobljenosti mentora za zajednički rad sa studentima | | | | | Ukupno |
|-----------------|---|--|-----------------------|---------------|--------------------|------------------------|--------|
| | | Uopšte se ne slažem | Uglavnom se ne slažem | Neodlučan sam | Uglavnom se slažem | U potpunosti se slažem | |
| Studenti | f | 23 | 29 | 25 | 49 | 66 | 192 |
| | % | 12% | 15,1% | 13% | 25,5% | 34,4% | 100% |
| Učitelji | f | 0 | 1 | 10 | 27 | 12 | 50 |
| | % | 0% | 2% | 20% | 54% | 24% | 100% |

Više od četvrtine ispitanih studenata smatra da učitelji-mentori sa kojima su radili nisu u dovoljnoj meri osposobljeni za zajednički rad sa studentima na izradi plana i realizaciji zadataka prakse (12 % ima potpuno negativan a 15,1 % umereno negativan stav). Po ovom pitanju neodlučno je bilo 13 % studenata, uglavnom se složilo da su mentori osposobljeni za realizaciju ovih aktivnosti 25,5 %, a potpuno se složilo 34,4 % studenata. Kod učitelja-mentora preovladava drugačije mišljenje. Više od tri četvrtine ispitanih učitelja je procenilo da su dovoljno osposobljeni za obavljanje ovih aktivnosti (24 % se slaže u potpunosti i 54 % se uglavnom slaže). Neodlučno je bilo 20 % učitelja-mentora, a umereno negativan stav je imalo samo 2 % ispitanika. Značajnost razlika u stavovima potvrđena je i statistički, vrednost vrednost X^2 testa iznosi 24.390 uz $df = 4$ a c eficijenta 0.303 na nivou $r < .000$.

Osnovna svrha motivacione funkcije mentora je da obezbedi studentu podršku i prevazilaženje stresnih situacija tokom uključivanja u preprofesionalni rad. Preuzimanje uloge nastavnika može biti izvor nesigurnosti za studenta jer se pred njim nalaze novi zadaci, brojna i raznovrsna očekivanja, novo okruženje i sl. U ovakvoj situaciji ljudsko razumevanje i emocionalna podrška može predstavljati pomoć studentu. Od mentora se zato očekuje da pomogne studentu da razjasni i razume zahteve koji pred njim stoje i bude uz studenta kada je potrebno prevazići problemske situacije i delovati u okolnostima koje izazivaju nesigurnost (*Mentor i pripravnik*, 2009).

U vezi sa ovim nas je interesovalo mišljenje učitelja i studenata o osposobljenosti mentora za pomoć, podršku i usmeravanje studenata na praksi (tabela 13.).

Tabela 13. Stavovi učitelja i studenata o osposobljenosti mentora za pomoć, podršku i usmeravanje studenata

| Ispitanici | | Stavovi ispitanika o osposobljenosti mentora za pomoć, podršku i usmeravanje studenata | | | | | Ukupno |
|------------|---|--|-----------------------|---------------|--------------------|------------------------|--------|
| | | Uopšte se ne slažem | Uglavnom se ne slažem | Neodlučan sam | Uglavnom se slažem | U potpunosti se slažem | |
| Studenti | f | 18 | 25 | 19 | 63 | 67 | 192 |
| | % | 9,4 | 13 | 9,9 | 32,8 | 34,9 | 100 |
| Učitelji | f | 1 | 1 | 5 | 24 | 19 | 50 |
| | % | 2 | 2 | 10 | 48 | 38 | 100 |

Kod studenata i dalje postoji negativniji stav u odnosu na učitelje-mentore ali je razlika nešto manja nego kod prethodnog pitanja. Sa tvrdnjom da su mentori osposobljeni za realizaciju aktivnosti koje spadaju u domen motivacione funkcije uopšte se ne slaže 9,4 % studenata i 2 % mentora, a u glavnom se ne slaže 13 % studenata i 2 % učitelja. Rezultati pokazuju da je kod studenata za nijansu veći udeo onih koji imaju potpuno pozitivan stav o ovom pitanju, 34,9 %, nasuprot 32,8% ispitanika koji imaju uglavnom pozitivan stav, 32,8 %. U grupi ispitanih učitelja situacija je obrnuta, više njih ima uglavnom pozitivan stav, 48 %, a manje je onih koji se u potpunosti slažu, 38 %. Neodlučan je bio podjednak broj ispitanika iz obe grupe, oko 10%. Razlike u procentima odgovora učitelja i studenata su statistički značajne ($r < .042$) što pokazuju vrednosti X^2 testa i c koeficijenta ($X^2 = 9.886$, $df = 4$, $c = 0.198$).

Pokazalo se da stručna osposobljenost učitelja za realizaciju sadržaja školskih predmeta treba da bude bitan kriterijum za izbor mentora što implicira i značaj funkcije mentora kao stručnjaka. Međutim, mišljenja učitelja i studenata po pitanju stručne osposobljenosti mentora za realizaciju sadržaja školskih predmeta se donekle razlikuju (tabela 14.).

Tabela 14. Stavovi učitelja i studenata o stručnoj osposobljenosti mentora za realizaciju sadržaja školskih predmeta

| Ispitanici | | Stavovi ispitanika o stručnoj osposobljenosti mentora za realizaciju sadržaja školskih predmeta | | | | | Ukupno |
|------------|---|---|-----------------------|---------------|--------------------|------------------------|--------|
| | | Uopšte se ne slažem | Uglavnom se ne slažem | Neodlučan sam | Uglavnom se slažem | U potpunosti se slažem | |
| Studenti | f | 0 | 7 | 16 | 78 | 91 | 192 |
| | % | 0 | 3,6 | 8,3 | 40,6 | 47,4 | 100 |
| Učitelji | f | 0 | 0 | 0 | 6 | 44 | 50 |
| | % | 0 | 0 | 0 | 12 | 88 | 100 |

Ispitani učitelji smatraju da su stručno osposobljeni za realizaciju sadržaja školskih predmeta čime zadovoljavaju uslove da obavljaju mentorske funkcije stručnjaka, ali i modela. Sa ovim se u potpunosti slaže 88 %, a uglavnom se slaže 12 % učitelja-mentora. Iako većina studenata ima pozitivan stav o svojim mentorima kao stručnjacima za razrednu nastavu, procenat pozitivnih odgovora

je ravnomernije raspodeljen na potpuno slaganje (47,4 %) i delimično slaganje (40,6 %) nego kod učitelja. Procenat studenata koji nemaju stav ili imaju umerno negativan stav nije veliki (8,3 % i 3,6 %), ali su ipak razlike u procentima odgovora učitelja i studenata statistički dosta značajne ($X^2 = 27.078$, $df = 3$, $c = 0.317$, $r < 0.000$).

Evaluatorska funkcija mentora se iskazuje kroz potrebu kritičke analize rada, davanja povratne informacije i vrednovanja postignuća studenta. Evaluacija rada studenata je vrlo osetljiv deo profesionalne prakse i mentoru nalaže visok stepen odgovornosti. Zato smo želeli da saznamo mišljenje učitelja i studenata o osposobljenosti mentora za evaluaciju rada studenata na praksi (tabela 15.).

Tabela 15. Stavovi učitelja i studenata o osposobljenosti mentora za evaluaciju rada studenata

| Ispitanici | | Stavovi ispitanika o osposobljenosti mentora za evaluaciju rada studenata | | | | | Ukupno |
|------------|---|---|-----------------------|---------------|--------------------|------------------------|--------|
| | | Uopšte se ne slažem | Uglavnom se ne slažem | Neodlučan sam | Uglavnom se slažem | U potpunosti se slažem | |
| Studenti | f | 23 | 31 | 34 | 52 | 52 | 192 |
| | % | 12 | 16,1 | 17,7 | 27,1 | 27,1 | 100 |
| Učitelji | f | 0 | 2 | 5 | 27 | 16 | 50 |
| | % | 0 | 4 | 10 | 54 | 32 | 100 |

Dobijeni podaci govore da su razlike u stavovima učitelja i studenata vrlo visoke. Studenti su prilično nezadovoljni nivoom osposobljenosti njihovih mentora (12 % je iznelo potpuno negativan, a 16,1 % delimično negativan stav). Neutran stav po ovom pitanju ima 17,7 % ispitanih studenata što takođe nije zanemarljiv procenat. Da su njihovi mentori osposobljeni za evaluatorsku funkciju delimično i potpuno prihvata podjednak procenat studenata, po 27,1 %. Za razliku od njih, većina učitelja smatra da su u dovoljnoj meri osposobljeni za evaluaciju rada studenata tokom profesionalne prakse, 32% se sa tim slaže u potpunosti, a 54% se slaže delimično. Značajnost razlika u stavovima potvrđena je i statistički, vrednost X^2 testa iznosi 20.889 uz $df = 4$ a c koeficijenta 0.282 na nivou $r < .000$.

Navedene rezultate možda treba prihvatiti sa određenom dozom rezerve jer kod osetljivog pitanja kao što je evaluacija uvek treba računati na povećan stepen subjektivnosti ispitanika. Zasiurno postoje studenti koji od mentora nisu dobili ocenu koju su očekivali, što je moglo da utiče na njihovo mišljenje da učitelji nisu u dovoljnoj meri za evaluatorsku funkciju mentora. Takođe treba uzeti u obzir i mogućnost da mentori nisu na adekvatan način obrazložili ocene koje su dodelili studentima što je kod studenata moglo da stvori lošu sliku o njima. U svakom slučaju ovo pitanje zaslužuje šire i dublje razmatranje i preduzimanje konkretnih mera za unapređenje postojeće situacije.

4. Zaključci i implikacije

Na osnovu dobijenih rezultata našeg istraživanja, rezultata drugih istraživanja koja su se bavila istom ili sličnom problematikom, te savremenih teorijskih pretpostavki, u zaključku želimo da predložimo određene smernice za modelovanje efikasne strategije razvijanja mentorstva kao značajnog segmenta profesionalne prakse inicijalnog obrazovanja učitelja. Tako shvaćeno mentorstvo treba da omogući učitelju-mentoru da kvalitetnije obavlja funkcije mentora u cilju podsticanja profesionalnog razvoja studenata.

Istraživanjem smo želeli da utvrdimo da li postoje razlike između gledišta učitelja-mentora i studenata-budućih učitelja o značaju mentorstva u sistemu profesionalne prakse inicijalnog obrazovanja učitelja. Ispitali smo motivaciju učitelja za bavljenje mentorskim radom i stavove učitelja-mentora i studenata u vezi sa potrebom postojanja posebne obuke za mentore i precizno definisanih kriterijuma izbora mentora i osposobljenošću mentora za realizaciju mentorskih zadataka.

Iako nisu u dovoljnoj meri uključeni u procese odlučivanja koji se odnose na pitanje saradnje škole i fakulteta u organizaciji profesionalne prakse studenata, učitelji-mentori tvrde da kod njih preovladavaju intrinzični motivi za bavljenje mentorstvom. Motivisanost predstavlja značajan preduslov za kvalitetno obavljanje mentorstva i prema ovim rezultatima on je u priličnoj meri ispunjen. Međutim, treba pokazati određenu dozu opreznosti u tumačenju rezultata. Iako primenjeni način istraživanja putem upitnika podrazumeva anonimnost, postoji mogućnost da je jedan broj ispitanih učitelja davao poželjne odgovore. Na ovo ukazuje i činjenica da bi jedna trećina učitelja-mentora bila neodlučna ili ne bi prihvatila mentorstvo ukoliko bi imala mogućnost prihvatanja/neprihvatanja mentorstva. Ako potencijalni mentor razume profesionalnu praksu studenata i mentorstvo kao nametnutu, bespotrebnu ili preopterećujuću obavezu, ne možemo da očekujemo da će pomoći studentu da istraje u svom radu.

Analiza rezultata istraživanja je pokazala da učitelji-mentori imaju priličnu dozu rezerve i otpora kada je reč o potrebi dodatnog stručnog osposobljavanja za bavljenje mentorstvom. Bez namere da umanjimo važnost formalnog obrazovanja, smatramo da se tokom školovanja za učiteljsku ili nastavničku profesiju ne stiču i ne razvijaju dovoljno kompetencije neophodne za kvalitetno obavljanje mentorstva. Na to ukazuju i stavovi ispitanih studenata koji u velikom broju smatraju da njihovi mentori nisu sasvim osposobljeni za obavljanje ključnih funkcija mentorstva. Može se reći da se mentorski rad u dobroj meri zasniva na intuiciji i umešnosti mentora.

Izgradnja i razvijanje sistema mentorstva i profesionalne prakse studenata, zasnovanih na modelu akcione refleksije, trebalo bi da predstavlja jedan od im-

perativa unapređivanja obrazovanja učitelja. Naš stav je da je neophodno da se priprema za profesionalnu praksu studenata sprovedi pravovremeno kroz saradnju fakulteta i škola, u sredini koja će obezbediti stimulatívne uticaje na profesionalne kompetencije i studenata i mentora, i razvijati njihovu motivaciju za učenjem i usavršavanjem. To podrazumeva pravovremeno i precizno informisanje o tome šta sve mentorstvo i profesionalna praksa uključuju, sistematično osposobljavanje mentora koje bi bilo u funkciji podsticanja profesionalnog razvoja studenata, odabir efikasnih oblika pomoći i podrške studentu koje mentor može realno da sprovede i osmišljavanje postupaka evaluacije napredovanja studenata.

Napuštanje stava da mentorstvo i profesionalna praksa predstavljaju obaveze učitelja i studenata koje treba samo formalno izvršiti, njihovo osmišljavanje u skladu sa savremenim teorijskim dostignućima i kontinuirano razvijanje, smatramo preduslovom za izmenu pasivne pozicije i podizanja kvaliteta profesionalne prakse u sistemu obrazovanja učitelja.

Literatura

- Budić, S. (2008): Modeli praktično-pedagoškog osposobljavanja studenata i razvoj njihovih kompetencija za buduće delovanje u praksi, u: *Didaktičko-metodički aspekti studentske prakse u partnerskim relacijama fakulteta i škola*. Uredila Spomenka Budić. Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, str: 11-39.
- Buchberger, F. et al. (2000): *Green Paper on Teacher Education in Europe*, TNTEE.
- Valencić-Zuljan, M. et al. (2006): *Učitelj mentor v sistemu pripravnštva*, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Vujisić-Živković, N. (2007): Pedagoška istraživanja i obrazovanje nastavnika, *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, Beograd, vol 39, br. 2, str. 243-258.
- Vujisić-Živković, N. (2004): Uloga škole u profesionalnom razvoju nastavnika, *Pedagogija*, vol. 59, br. 1, str. 39-47.
- Gajić, O., Budić, S. (2006): Evropski standardi kvaliteta praktično-pedagoškog osposobljavanja studenata, u: *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji*, Zbornik radova, knjiga 2, Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, str. 337-348.
- Gajić, O. (2008): Pedagoško-metodička praksa studenata u evropskom okviru savremenih obrazovnih koncepata, u: *Didaktičko-metodički aspekti studentske prakse u partnerskim relacijama fakulteta i škola*. Uredila Spomenka Budić, Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, str: 41-71.
- Jurišćević, M. (2007): Konceptualna izhodišća za prenovo praktičnoga usposabljanja v dodiplomskom izobražavanju učiteljev, u: *Evropske dimenzije reforme sistema obrazovanja i vaspitanja*: Međunarodni interdisciplinarni naučni skup održan 14-16. decembra 2006. Ur. Emil Kamenov, Novi Sad: Filozofski fakultet, str. 307-313.
- Koncepcija profesionalne prakse studenata Pedagoškog fakulteta u Jagodini* (2007), Jagodina: Pedagoški fakultet
- Magajna, Z. (2005): Praktično usposabljanje študentov v očeh mentorjev v zavodih in učiteljev pedagoške fakultete, u: *Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov: izobraževa-*

- nje – praksa – raziskovanje*. Uredila: Tatjana Devjak, Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 186-203.
- Maynard, T., Furlong, J. (1994): Learning to teach and models of mentoring, in: McIntyre, D. et al. (eds.): *Mentoring: Perspectives on school-based teacher education*, London: Kogan Page, pp. 69-85.
- Mentor i pripravnik-vodič za nastavnike, vaspitače i stručne saradnike* (2009), Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja
- Pelletier, C. (2006): *Mentoring in Action*, Boston: Pearson Education
- Radulović, L., Rajović, V. (2008): Koncept pripravništva nastavnika u svetlu reflektivne prakse, *Andragoške studije*, br. 2, str. 315-330.
- Radulović, L. (2007): Istraživanje i razvijanje obrazovanja nastavnika za reflektivnu praksu, *Pedagogija*, vol. 62, br. 4, str. 597-609.
- Ristanović, D. (2006): Reformisanje profesionalne prakse studenata – opšti prikaz, u: *Reforma Učiteljskog fakulteta u Jagodini (akciono istraživanje)*. Uredila: Branka Savović, Jagodina: Učiteljski fakultet, str. 112-121.
- Schön, D.A. (1987): *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco: Jossey-Bass
- Thomas, E. (2004): Partnership and partnership change in teacher education, in: D.M. McInerney, S.V. Etten (eds.): *Research on sociokultural influences on motivation and learning, Vol. 3: Sociocultural influences and teacher education programs*, Greenwich, Connecticut: IAP, pp. 65-84.
- Učiteljski poklic v Evropi (2005), u: *Pomembne teme v izobraževanju*. Zbornik besedil o izobraževanju učiteljev. Uredila: Tatjana Plevnik, Ljubljana: Ministarstvo za šolstvo in šport republike Slovenije, Bruxelles: Eurydice, str. 1-127.

Dušan Ristanović,
University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina
Veljko Bandur,
University of Belgrade, Faculty of Teacher Education
Serbia

MENTORING IN THE SYSTEM OF STUDENT PRE-SERVICE TEACHING PRACTICE

Summary: The paper presents results of a research that aimed to determine differences in attitudes of teacher-mentors and student-teachers of the importance of mentoring in the system of pre-service teaching practice. Respondents were 50 teacher-mentors who work in practice primary schools of Jagodina and 192 student-teachers who study at the Faculty of Education in Jagodina. Analysis of their answers shows that two groups view the need for organizing special training for teacher-mentors differently; they hold different views as to prescribing strict criteria for appointing teacher-mentors. The paper gives concrete guidelines for developing the system of mentoring and student teaching practice by applying the model of action reflection as an imperative in improving teacher education.

Key words: mentoring, teaching practice, mentorship strategies and models, model of action reflection.