



VERA RAJOVIĆ

UDK 371.213.3(497.11)

LIDIJA RADULOVIĆ

Univerzitet u Beogradu,
Filozofski fakultet,
Centar za obrazovanje nastavnika,
Srbija

MENTORSTVO U SVETLU REFLEKSIVNE PRAKSE: PERSPEKTIVA INSAJDERA¹

Apstrakt. U ovom radu se elaborira uloga mentora i mentorstva kao stadijuma kontinuiranog učenja nastavnika, koje se dešava tokom celog njegovog profesionalnog razvoja. Polazeći od razumevanja mentorstva kao podrške neiskusnim nastavnima (studentima na praksi, pripravnicima...) ne samo da „prežive“ prva nastavnička iskustva, već i da započnu svoj profesionalni razvoj kao proces kontinuiranog učenja i da izgrade samopouzdanje koje je preduslov za uspešno građenje svog profesionalnog identiteta, analizira se okvir podrške profesionalnom razvoju samih mentora. Pri tome, u radu se integrišu saznanja do kojih su autorke dolazile kroz razvijanje sopstvene nastavničke prakse u radu sa budućim nastavnicima, veći broj njihovih teorijskih i empirijskih istraživanja koncepcije obrazovanja nastavnika, kao i kroz iskustva koje su autorke imale učestvujući u radu grupe eksperata na priručniku za mentore. Ova grupa se, kritički analizirajući međunarodnu praksu, opredelila za refleksivni pristup obrazovnoj praksi, da bi radila na razvijanju modela mentorstva/pripravnštva koji uvažava naš socio-kulturni kontekst. Ovaj pristup se pokazao korisnim iz nekoliko razloga: 1) on integriše najsavremenija dostignuća istraživanja obrazovanja i nastave; 2) ovaj pristup je najfleksibilniji u uvažavanju potreba nastavnika u društvu u kome se pred njega postavljaju stalno promenljivi zahtevi, i od kojih se očekuje ne samo da prate, već i da sami budu agensi promena i 3) dovoljno je otvoren za odgovorne kreatore obrazovne politike koji postavljaju standarde, kako za mentore, tako i za nastavnike u svim fazama njihovog kontinuiranog razvoja i učenja.

Gljučne reči: koncepcije mentorstva, refleksivna praksa, samo-regulisano učenje, pripravnštvo, profesionalni razvoj

Konceptualna polazišta

Odgovori na pitanja o tome šta je mentorstvo u obrazovanju nastavnika², kada se ono dešava i kako bi ga trebalo organizovati nužno su zasnovani na određenom (eksplicitnom ili implicitnom) sistemu ideja o obrazovanju i učenju,

¹ Rad predstavlja izvod iz uvodnog predavanja na Međunarodnoj konferenciji *Unapređenje obrazovanja učitelja i nastavnika – od selekcije do prakse*.

² U radu se termin *nastavnik* koristi da označi sve one koji rade u sistemu vaspitanja i obrazovanja kao oni koji vaspitaju i obrazuju, bez obzira na nivo obrazovanja i uzrast dece (dakle na vaspitače u predškolskim ustanovama, učitelje, predmetne nastavnike u osnovnim i sednjim školama, pa i visokoškolskenastavnike.

nastavniku i njegovim ulogama i profesionalnom identitetu, institucijama u kojima nastavnici rade... Zato je potrebno u osnovnim crtama objasniti osnovna polazišta na kojima se zasniva razumevanje mentorstva u ovom radu.

Razumevanje nastavnika kao reflektivnih praktičara jedno je od ključnih polazišta koje određuje ovde prihvaćen koncept mentorstva (Schön, 1987). Ukratko bi se ovakvo razumevanje profesionalnog identiteta nastavnika moglo odrediti kroz sledeće njegove odlike: nastavnik kao autonomni profesionalac sa kritičkim stavom prema teoriji i praksi, istraživač, akter i kreator prakse (uključujući sopsstveni razvoj, kurikulum, okruženje – Radulović, 2007). Ovakvo shvatanje nastavnika korespondira sa:

- razumevanjem odnosa teorije i prakse kao međusobno uslovnjenih, a saznanja kao teorijskog i praktičnog i
- razumevanjem delovanja nastavnika kao kontekstualno i situaciono uslovljenog.

U skladu sa prethodnim, nastavnik nije vešt uvežbani tehničar, već su mu potrebne kompetencije da opaža i definiše probleme, istražuje ih na način koji će mu pomoći da ih rešava, osetljivost za potrebe okruženja u kome radi i situacije sa kojima se suočava, navike preispitivanja i istraživanja, stav otvorenosti za promene, spremnost na inicijativu i odlučivanje, pozitivan odnos prema kontinuiranom učenju, svest o odgovornosti za sopstveni razvoj i delovanje.

Prethodnim su određeni ciljevi njegovog celokupnog obrazovanja, pa i delovanja mentora. Postizanje ovakvih ciljeva moguće je ako se ovo obrazovanje zasnjuje u skladu sa onim teorijama obrazovanja i učenja čije su ključne odlike:

- iskustveno učenje (Kolb, 1985; Kolb & Kolb, 2001),
- učenje kao socijalno izazvana rekonstrukcija i kokonstrukcija razumevanja (Vigotski i socio-kognitivne konstruktivističke teorije učenja – Schunk, 2004)
- učenje kroz preispitivanje i menjanje teorije i prakse, uključujući preispitivanje sopstvenih znanja, uverenja, delovanja, odnosa namera i rezultata u konkretnom kontekstu (Carr, & Kemmis, 2002; Elliott, 2001; Korthagen, 2001; Moon, 2004)
- interakcija i kooperacija kao način obrazovanja (Sharan, 1999; Johnson & Johnson, 1989; Roeders, 2003)

Ovakvo shvatanje obrazovanja nastavnika može se konceptualizovati kao profesionalni razvoj, pri čemu su njegovi osnovni elementi:

- celoživotno učenje i kontinuitet inicijalnog obrazovanja, pripravnštva i daljeg obrazovanja,

- autonomni položaj nastavnika u procesu razvijanja znanja (Hebib, 2008)
- paralelni proces razvoja nastavnika i menjanja prakse.

Za mogućnost njegovog ostvarivanja neophodan je odgovarajući širi društveni, a naročito institucionalni kontekst. Škola u kojoj se nastavnici mogu razvijati kao reflektivni praktičari je škola koja se kontinuirano menja (može se reći u kojoj se odvija kontinuirana reforma) i škola čiji se svi pripadnici menjaju, odnosno uče, odnosno zajednica koja uči (Hebib, 2009).

Šta je mentorstvo?

Polazeći od znanja koja su potrebna nastavniku, znanja o procesima učenja-podučavanja kojima se razvijaju odgovarajuća profesionalna znanja i okolnosti u kojima se ovo učenje i celokupan rad nastavnika odvija, stručnjaka u obrazovanju dešava mentorstvo se mora shvatiti kao deo kontinuiranog procesa profesionalnog razvoja, u kome uče i u kojoj aktivnu ulogu imaju i nastavnici u ulozi mentora i nastavnici (ili budući nastavnici) u ulozi početnika (studenta ili pripravnika). To je proces koji određuje razmenu i podsticaj za preispitivanje svih aspekata njihovog rada (na primer načina delovanja, implicitnih teorija, odnosa prema javnom i skrivenom programu škole, relevantnim naučnim teorijama, iskustvu...) kroz koji se odvija učenje shvaćeno kao razvoj nastavnika i razvoj njihove prakse.

Ko su mentori?

Imajući na umu suštinu koncepcije mentorstva, pod mentorima se mogu podrazumevati svi oni nastavnici koji direktno učestvuju u procesu međusobne razmene sa drugim nastavnicima radi razvijanja nastavničkih kompetencija i unapređivanja nastavničke prakse. Mentori u širem smislu su:

- Visokoškolski nastavnici koji organizuju praksu studenata budućih nastavnika
- Nastavnici u školi koji rade sa studentima budućim nastavnicima ili sa nastavnicima početnicima (pripravnici)
- Nastavnici u školi kada radeći timski međusobno pomažu jedan drugom da se profesionalno razvijaju (kao ko-mentori)
- Svi visokoškolski nastavnici koji podstiču profesionalni razvoj budućih nastavnika u procesu podučavanja, ali i modelujući ovaj razvoj odnosom prema sopstvenoj praksi i profesionalnom razvoju.

Ono što sve ove kategorije čini mentorima je svest o tome da je njihova uloga da predstavljaju podršku razvoju profesionalnog identiteta (budućih) kolega i njihovom integrisanju u profesionalnu zajednicu, kao zajednicu koja uči, čiji su deo i sami mentori.

Literatura

- Brookfield, S.D. (1995): *Becoming a Critically Reflective Teacher*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Carr, W., & Kemmis, S. (2002): *Becoming Critical*, London: The Falmer Press
- Elliott, J. (2001): *Action Research for Educational Change*, Philadelphia: Open University Press
- Hebib, E. (2008): *Profesionalna autonomija i profesionalni razvoj nastavnika*, *Obrazovanje i učenje pretpostavke evropskih integracija*, 51-65.
- Hebib, E. (2009): *Škola kao sistem*, Beograd: IPA, Filozofski fakultet
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1989): *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Kolb, A. and Kolb D. A. (2001) *Experiential Learning Theory Bibliography 1971-2001*, Boston, Ma.: McBer and
- Kolb, D. A. (1985) *The Learning Style Inventory*, Boston, Ma.: McBer
- Korthagen, F.A.J. (2001): *Linking Practice and Theory*, London: LEA.
- Moon, J. A. (2004): *Reflection in Learning & Professional Development*, London and New York: RoutledgeFalmer
- Norman, P.J., Feiman-Nemser, S. (2005), *Mind activity in teaching and mentoring*, 21, 679-697.
- Orland, L. (2001): *Reading a mentoring situation: one aspect of learning to mentor*, *Teaching and Teacher Education* 17, 75-88.
- Roeders, P. (2003): *Interaktivna nastava*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju
- Radulović, L. (2007): *Istraživanje i razvijanje obrazovanja nastavnika za refleksivnu praksu – kritički prikaz jednog istraživanja kao građenja obrazovnog programa*, Beograd: Pedagogija, br.4, str. 597-610
- Radulović, L., Rajović, V. (2008): *Koncept pripravnštva nastavnika u svetlu refleksivne prakse*, Beograd: Andragoške studije, br.2, str. 315-331
- Schön, D. (1987): *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco: Jossey-Bass
- Schunk, D.H. (2004): *Learning Theories: an Educational Perspective*, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Sharan, S., ed (1999): *Cooperative Learning Methods*, London: Praeger

VERA RAJOVIĆ,
LIDIJA RADULOVIĆ,
University of Belgrade,
Faculty of Philosophy,
Teacher Educational Center,
Serbia

TEACHER MENTORING IN THE LIGHT OF REFLECTIVE PRACTICE APPROACH: INSIDERS' VIEW

Abstract. In this paper we are setting up concept of mentorship as one of the stages of teacher continuous learning during their professional development. Starting with the importance of a novice first school experiences, this paper is aimed to provide a framework of support to mentors to become good support to inexperienced practice students and beginners not only to survive the first year at his/her job, but to start a process of her/his professional development as a lifelong learning process; to feel safe even if s/he is just a beginner and to build her/his own self-confidence and develop her/his professional identity. Here presented analysis is an integration of our inquiries and reflective approach to our own practice as teacher educators together with our scholarly research on teacher education and their professional development. Additional dimension is added by our recent experience as members of an expert study group who authored a new Mentors' Manual.

It tests good international practices still being respectful for our societal context taking a reflective teacher approach as a theoretical background. This approach has proven to be useful for several reasons: 1) It integrates the latest achievements in research on education and teaching sciences; 2) Also this approach is the most flexible one addressing the needs of teachers who face continuous change and who are expected not just to follow but to be agents of changes; 3) Is open enough for responsible policy makers to proceed with setting standards for mentors as well as for teachers at other stages of their continuous education and learning.

Key words: mentorship models, reflective teaching, self-regulated learning, induction, professional development.