

Рад примљен: 07. 03. 2013.
Рад прихваћен: 05. 12. 2013.

спец. Тања Шијаковић¹

Завод за унапређивање образовања и васпитања, Београд

Прегледни
рад

Менторство као модел учења током професионалног усавршавања наставника



Резиме: Упркос омишљеном месту у стручној литератури да је професија наставника изузетно сложена, а да се приближавање идеалу „доброг наставника“ тек спорадично остварује, менторство, као део праксе који би могао допринети приближавању том идеалу, код нас је ретко бивало предметом теоријских размислања. У раду који следи менторство се посматра као укљученост процеса, релација и садржаја који се дешавају током одређеног периода у коме наставник и управник и наставник ментор раде заједничко разумевање значења наставничке професије и стварају могућности за одобрани професионални развој. Циљ рада јесте да расветли неке од фактора који утичу на остваривање успешности менторства у образовним условима. У том смислу, у раду је дат опис једног броја модела менторског рада, као и теорија учења на које се различити модели ослањају. У наставку су разматране могућности за реализацију менторства у образовним условима, уз налашавање чињенице да позитивни ефекти њиховог практиковања нису датости која се по себи подразумева самом имплементацијом менторских програма, већ зависи од великог броја различитих фактора, условно груписаних у категорије економије и културе менторства.

Кључне речи: менторство, управник, ментор, професионално усавршавање.

Могући модели менторског рада

Током времена, концепт менторства као модела учења и усавршавања, спорадично је нестајао, па се поново појављивао на образовној сцени, увек помало освежен и промењен. У том контексту настале су и различите и многобројне типологизације и модели менторства, засновани на различитим критеријумима. Када је реч о моделима менторства сведеним на контекст об-

разовања, аутори истичу различите поделе, ослањајући се притом на различите критеријуме тих подела. Једна од најчешће навођених подела је она коју су на основу прегледа релевантне литературе сачинили Мајнард и Фурлонг (Maynard, Furlong, 1995: 17). Ови аутори наводе постојање три кључна, прилично различита модела менторства у образовању: модел шегртовања, модел компетенција и рефлексивни модел. *Модел шејризовања* подразумева да наставник почешће учи како се подучава посматрајући како

¹ tanja.sijakovic@zuov.gov.rs

то ради искуснији колега. Ментор је у том контексту модел који руководи и уобличава учење приправника. *Модел компетенција* ови аутори називају још и моделом „систематског увежбавања“, с обзиром на то да се базира на понављању практиковања претходно дефинисаних компетенција за наставнике. Ментор овде преузима улогу тренера који посматра напредовање приправника, према унапред припремљеном оквиру посматрања и даје повратну информацију о напредовању. Овај модел био је у великој мери раширен на подручју САД седамдесетих година прошлог века. *Рефлексивни модел* почива на идеји партнерства и ко-учења приправника и ментора. Њихов развој и даље напредовање засновани су на критичком приступу заједничком раду и промишљању њима актуелне праксе. Аутори Харгривс и Фулан (Hargreaves, Fullan, 2009) промене у менторству везане за конкретно образовно подручје везују за саму промену опажања улоге и положаја наставника и професионализацију наставничке струке. Пратећи развој концепта „професионалност наставника“ ови аутори издвајају четири кључна периода у развоју конструкта менторства. У периоду „пре професионализма“ менторство се сводило на повремене похвале и речи подршке млађим колегама. Овакво менторство заменио је период „аутономности професије“ који карактерише настанак менторских програма као подршке наставницима почетницима. У периоду који следи менторство почиње да поприма обрасце обостраног учења, сарадничких односа и међусобног помагања у превазилажењу све комплекснијих радних задатака и сложених околности са којима се суочавају како млади тако и наставници са искуством. Харгривс и Фулан овај период називају „колегијална професионалност“. Коначно, четврти период најављује концепт „савременог професионализма“, који би требало не само да суштински промени приступ и поглед на професију наставника већ да менторство дефинише као један од начина континуираног учења и про-

фесионалног усавршавања наставника. Потпуно другачији, али сасвим сигурно вредан пажње, основ за поделу менторства нуде ауторке Хигинс и Крам (Higgins M., Kram, C., 2001) покретањем питања да ли је суштинска слика менторства осликана односом један ментор један приправник, или је дошло време да се озбиљније позабавимо алтернативама овако виђеном менторству и покушамо да га разумемо као *вишеструко развојни релациони феномен* (Higgins, Kram, 2001: 264). У том смислу ове ауторке у традиционално разумевање менторства сврставају све моделе менторског рада који су се развијали на студији Левинсона и сарадника (Levinson, Darron, Klein, McKee, 1978), а који се базирају на односу један приправник један ментор. За ауторке Хигинс и Крам, менторство треба посматрати у оквиру теорије друштвених група и на њој базирати методiku менторског рада. У овом контексту, друштвене групе претачу се у модел *индивидуално развојне мреже*, која подразумева *сети особа које управник именује као оне које указују активно интересовање за његову каријеру и предузимају акције у контексту унапређивања ње каријере* (Higgins, Kram, 2001: 268). Концептом индивидуално развојних мрежа у области менторства, ауторке су покренуле низ питања везаних за методичко моделовање рада ментора и приправника – од тога ко све може да буде ментор (руководећи се предлозима ауторки приправник у школи имао би мрежу ментора у чији састав не би улазили само искусни наставници већ и родитељи, ученици, чланови породице, тј. сви у којима приправник препознаје потенцијал за подршку сопственом раду и напредовању); преко специфичних улога које би свако од њих имао (емоционална подршка, стручна помоћ и потпора; праћење и вредновање самог процеса као и постигнутих резултата) до неопходности међусобног усаглашавања већег броја различитих ментора. Са позиције у којој се тренутно налази менторска пракса код нас, овакви захтеви чине се можда исувише авангардним.

Ипак, у контексту у коме се тежи свеобухватном приступу менторству, а од наставника очекује да буде спреман и оспособљен да учи из различитих извора као и од њих, да тимски ради и има визију свог професионалног развоја, модел индивидуално развојних мрежа намеће се као један од методичких приступа који има потенцијал да удовољи побројаним захтевима.

Након уводног прегледа неких од могућих модела менторства могли бисмо закључити да преферирани модел менторства у великој мери зависи од тога како дефинишемо и разумемо одговор на питање *шта* је уопште менторство и које су му кључне функције и улоге. У домену учења суштина проблема везаних за менторство и његове различите типове могла би се сажети у питање „да ли је оно учење *ипрактиковања* или *ипрактиковање континуираног учења*?“ Свесни смо да одговор на ово питање „даје тон“ одговорима о његовој суштини, функцији и значају за развој наставника, као што имплицитно подразумева и одговор на питање *каквог наставника желимо*. У контексту свега написаног чини се да би иновативни модели менторства могли покренути иновацију целокупне образовне праксе. У том смислу, сагласни смо са ауторима Харгревс и Фулан (Hargreaves, Fullan, 2009: 5), који предлажу кретање менторства у следећем правцу:

- од рада у пару, ка менторству као саставном делу професионалне културе школе;
- од фокуса на раду у учионици до фокуса на јачању веза са колегама и родитељима;
- од хијерархијског односа (старији и искуснији наспрам млађег и неискусног) у коме је фокус на једносмерном саветовању до заједничког истраживања праксе;

- од изоловане иновације до саставног дела иновирања целокупног система образовања и усавршавања наставника.

Менторство у контексту различитих теорија учења

Једно од често постављаних питања у литератури посвећеној менторском раду у образовању јесте питање о томе шта је његова суштина и која му је основна функција. Неки од аутора сматрају да је суштина менторске праксе у пружању могућности новим наставницима да развију знања (предметна тј. ужестручна, али и знања из педагогије, психологије, методика различитих предмета) и вештине које им недостају или их треба усавршити. За друге, суштина менторске праксе крије се у давању могућности новим наставницима да што сигурније и са минимумом стреса прођу кроз фазу суочавања са оним што посао наставника заиста јесте, тј. у обезбеђивању помоћи да се лакше суоче са реалношћу и праксом. За нас је интересантан став Лика, а потом и Алреда и Гарвеја (Lick, 1999; Alred, Garvej, 2000, према Lindgren, 2007) по којима се суштина менторства крије у *доприносу учењу*. Сагласни са оваквом тврдњом, свесни смо великог броја и даље отворених питања, чији одговори усмеравају разумевање менторства у образовању. Прво је питање о теоријским поставкама и концепцијама на којима почива учење у периоду менторског рада. Друго питање односи се на разумевање различитих улога које се дефинишу у процесу учења (*ко и шта учи*, а *ко и шта иоучава* у контексту различитих концепција).

На основу прегледа 159 студија о менторству, описног или теоријског карактера, Хансфорд и сарадници (Hansford et al., 2003) закључују да се аутори ретко баве теоријским оквирима у које смештају своја размишљања о учењу током менторске праксе. У само 23, од по-

менутих 159 студија, на неки начин поменуте су теорије или модели на које се аутори ослањају. Аутори се разликују и по количини простора који остављају за разматрање теоријских оквира, па је у неким случајевима концептуално теоријски оквир детаљно разрађен, док је негде тек поменут. Хансфорд и сарадници су у 159 студија идентификовали тринаест „наизглед различитих“ теоријских оквира у које су смештана промишљања о учењу током менторства: теорија развоја одраслих; теорија развојних стадијума код одраслих; когнитивно развојна теорија; теорија учења одраслих; теорија социјалног капитала, теорија учења по моделу; антиципаторно-развојне теорије; конструктивистичке теорије, социокултурне теорије; модели развоја вештина; теорије туторства; теорије социјалне размене; теорије промене“ (Hansford et al 2003, 54).

Теорије учења одраслих чине доминантан референтни оквир за осам, од поменуте двадесет три студије. Ове теорије укључују Брокфилдову теорију учења одраслих, (Brookfield, 1986), Далозову теорију учења одраслих (Daloz, 1986), Колбову теорију учења путем искуства (Kolb, 1984) и Шонову теорију рефлексивног учења (Schon, 1987). Аутори као основни, заједнички принцип на коме почивају све поменуте теорије издвајају то да ће учење бити обезбеђено уколико они који уче имају довољно *подршке и изазова* у окружењу у коме се учење одвија. Аутори су сагласни око тога да је кључни задатак и основна функција рада ментора да ствара ситуације које ће бити изазовне и подстицати рефлексiju и саморефлексију код приправника, у сигурном и заштићеном окружењу. Радови Д. Шона (Schön, 1987), настали 80-их година прошлог века померили су размишљања о наставнику и његовом образовању у сферу *рефлексивне праксе*. Једна од полазних идеја овог аутора јесте то да се наставничка професија сврстава у ред практичних, те да као таква има низ специфичности проистеклих из ове одредбе. За *рефлексивној пракси* чара, виђеног очима Шона (Schön, 1987) важна је

рефлексивна-у-акцији, коју аутор види као спремност за изненађења и промишљање конкретних ситуација на нов и аутентичан начин. *Рефлексивна-у-акцији* није само интелектуална или вербална активност, она подразумева обраћање пажње и ослушкивање широког спектра контекстуалног дешавања. Руководећи се оваквим одредбама, могли бисмо закључити да би, уместо да следи готова педагошка решења или рецептуру произашлу из богатог искуства ментора, приправник који тежи да постане рефлексивни практичар требало да ослушкује и прати конкретне ситуације у којима се налази, процењује их и вреднује, доноси одлуке у односу на њих и истовремено своја запажања, поступке, недоумице размењује са „критичким пријатељем“, односно ментором. За један број аутора ово је најефикаснији начин на који се развијају функционална знања, постаје и опстаје професионалац у својој струци.

Други, најчешће навођен концептуално теоријски оквир базира се на теоријама развојних ступњева. Укупно шест студија засновано је на оригиналној, или некој врсти адаптације *стадијума забринутости*, које је дефинисала Фулерова (Fuller, 1969). На основу истраживања које је спровела, ова ауторка је истакла да постоје три кључна стадијума забринутости кроз које пролази сваки нови наставник. Осим тога, Фулерова заступа став да се стадијуми појављују хијерархијским редом, од забринутости усмерене на самога себе – *self concern* („Да ли ћу ја бити довољно добар наставник/ наставница?“), преко забринутости у вези са обављањем посла – *task concern* („Могу ли одржати дисциплину у одељењу са тридесет ученика?“) до забринутости у вези са ефектима поучавања и утицаја на ученике – *inpract concern* („Могу ли помоћи сваком ученику да оствари свој потенцијал?“). У поменутим студијама наглашава се да би учење наставника почетника давало боље резултате уколико би ментори разумели *стадијум забринутости* присутан код приправника са којим

раде. Иако су најчешће замерке² на рад Фулерове оправдане, наводимо неке од разлога које препознајемо као значајне и због којих помену-та теорија не би требало да је занемарена у промишљањима о менторству:

- Студија Фулерове на систематичан начин указује да су наставници почетници озбиљно забринути за: избор занимања који су начинили, за могућност да се компетентно баве изабраним послом као и за последице које по ученике може да има њихов рад. Чини нам се да су ово истовремено и изузетно важна питања за свако озбиљно бављење професијом наставника, а да је трагање за њиховим одговорима добар пут да се постане и опстане практичар осетљив на конкретна дешавања у домену професије и заинтересован да стално и изнова преиспитује свој рад. Уколико се забринутост препозна и не негира, она може постати почетни материјал и окосница заједничког рада ментора и приправника.
- Освешћивање и превазилажење сопствених забринутости може бити од пресудног значаја за даље антиципацирање професије наставника и доживљаја себе као професионалца.

Следећих пет, од 159 проучаваних студија теоријско концептуални оквир позајмиле су од теорија когнитивног развоја. Ове студије заснивају се на радовима Спринтала и Таис-Спринталове (Sprinthall, Thies Sprintall, 1983, према Hansford et al., 2003) о когнитивном развоју и теорији социјалне интеракције Виготског. Према овим теоријама важно је узети у обзир начине на који одрасли *заједно* конструишу знања и дају значење

2 Кључне замерке односе се на питања: 1. може ли се заиста говорити о хијерархијској поставци ступњева забринутости; 2. зашто се искључује могућност њиховог симултаног јављања; 3. може ли се оваква поставка *свиујневијој развоја* генерализовати на било коју групу наставника, било где?

својим искуствима. Социокултурни контекст учења који је поставио Виготски (Виготски, 1977), обезбеђује базу за разумевање учења као процеса социјалног преговарања током кога се заједнички граде значења и развијају нова знања. Један од кључних концепата теорије Виготског јесте зона наредног развоја (ЗНР) којом се дефинише разлика између онога што дете може да уради самостално и онога што успева постићи у сарадњи са одраслим. У овом смислу, за обезбеђивање развојног потенцијала приправника важно је ослонити се на оно што он већ има, поседује и зна али је још важније под адекватним руководством ментора померити га ка оном што још не зна, не уме и не може самостално да открије. Други, за нас важан постулат теорије Виготског јесте идеја по којој се интелектуални развој дешава у комуникацији, у социјалној интеракцији која има значење за индивидуу, а да се тек потом, тако изграђена знања и значења интериоризују и постају индивидуални капацитет појединца. Притом је важно да се социјална интеракција одвија кроз дискутовање, проблематизовање и преиспитивање постојећих знања и идеја. За менторску праксу оваква полазишта сугеришу да нема унапред задатих, готових знања и идеја које ментор треба да *пренесе* приправнику, већ да знања и идеје треба да настају у њиховој међусобној интеракцији, која неће бити покушај имитирања задатих шаблона социјалних реаговања. Само тако могуће је створити услове за учење усмерено на аутентично грађење разумевања праксе чији су ментор и приправник учесници.

За преостале четири студије значајни су теоријски оквири које су у својим истраживањима поставили Шихијева (Sheehy, 1976) и Левинсон и сарадници (Levinson et al., 1978), а по којима је менторство адекватан начин асистенције одраслима приликом преласка са једног на други животно важан стадијум развоја. Ове студије наглашавају да је почетак бављења послом једна

од тих животно важних фаза, у којој је неопходно обезбедити пре свега емоционалну помоћ и подршку особе од поверења. У овом контексту учење нема јасно постављен циљ, нити се мере крајња постигнућа – најважније је прећи на следећи стадијум уз обезбеђену подршку и турско вођење особе од поверења.

На крају, не можемо не поменути да је један од основних постулата на које се експлицитно или тек имплицитно ослања учење током периода менторског рада постулат о могућностима учења одраслих. Највише заслуге за развој овог постулата припада Малкому Ноулсу (Knowles, 1990), који је у својим радовима истицао да су одрасли занемарена популација када је у питању учење. Сматрао је да је неоправдано мало истраживања усмерено ка учењу одраслих, као и да је неоправдано *ad hoc* поистовећивање учења код деце са учењем одраслих. Бавећи се овим проблемом и објашњавајући како одрасли уче, Ноулс је истакао неколико кључних тачки овог процеса, које овде наводимо.

- Одраслима је неопходно да знају да је оно што уче релевантно за њихов свакодневни живот. Они желе знати зашто нешто уче.
- Одрасли себе виде као одговорне за одлуке које доносе и важна им је самодирекција у учењу.
- Претходна искуства одраслих битно утичу на садашње ситуације учења.
- Одрасли су спремнији да уче уколико процењују да ће им та знања помоћи да превазиђу неки проблем.
- Учење одраслих усмерава се ка проблему, а не ка науци или предмету.

Склони да менторску праксу сагледамо као могућност за партнерско учење, простор у коме и ментор и приправник могу сазнавати, учити и истраживати нешто ново и недовољно познато, навешћемо само неке од могућих импликација

претходно наведених ставова. Оваква полазна основа сугерише да би током периода менторства и ментор и приправник требало да имају прилику да освесте и искажу своје специфичне потребе, забринутости, евентуалне слабости или недостатке у сопственим знањима и вештинама и створе могућност да се баве проблемима које препознају као истински важне за њихову праксу. У неким случајевима то ће бити овладавање додатним психолошко-педагошким знањима, у другима предметним знањима, трећима ће најважнији моменат бити емоционална подршка и сигурност током освајања нових знања и искустава. Осим тога, уколико нам је намера менторску праксу учинити новим полигоном учења и ментора и приправника, она би морала уважавати искуства којима и приправник и ментор већ располажу, начинима на које их доживљавају и интерпретирају њихову вредност, а на тој полазној основи требало би да дефинишу циљ и освесте сврху будућег заједничког рада.

Могућности за реализацију менторске праксе у образовним установама

Једна од значајних теоријских поставки на коју се ослањају творци менторско-приправничких програма јесте та да је наставничка професија изузетно комплексна и захтевна и да се потребна професионална знања, вештине и ставови не могу до краја развити током иницијалног образовања. За њихово уобличавање и даље развијање неопходна је пракса и учење уз рад. На овај начин, менторска пракса постаје део континуираног професионалног развоја наставника, при чему је значајна улога у том процесу поверена образовним установама. Често се ово *повећавање дужности* врши без јасног сагледавања могућности и ресурса којима школа располаже како би одговорила овако важном захтеву. Уместо анализе ресурса, у литератури се често наводи корист коју од менторске праксе могу имати

приправници, ментори и установе у којима се практикује менторски рад. Сагласни са изнесеним ставовом да менторска пракса може бити корисна за приправника, ментора и целокупну школску заједницу у којој се одвија, важно нам је да нагласимо и то да ће позитивни ефекти практиковања менторства у установи зависити од мноштва како појединачних тако и међусобно условљених фактора. Другим речима, добробити од менторства нису датост која се по себи подразумева самом имплементацијом менторских програма, већ зависи од великог броја различитих фактора. Један број тих фактора везује се за оптималну дужину трајања менторског рада и количину и врсту садржаја које треба изучавати у том периоду, као и за оптималну количину улагања у систем и оне који тај систем чине одрживим. Осим ових, значајни су и фактори у вези са теоријама учења и образовања наставника који су у основи менторских програма, као и спремност приправника, ментора и школе у целини да те програме прихвате, подрже и развијају *изнутра*. У извесном смислу, могли бисмо рећи да је на једној страни реч о факторима који се односе на *економију менторства*, односно *културу менторства* на другој страни.

Када је реч о дужини трајања менторске праксе, и теорија и емпиријски налази (Duke et al., 2006; Rockoff, 2008; Glazerman et al., 2006; 2008; 2010; према: Ingersoll & Strong, 2011) потврђују да је то један од фактора од којих зависи већа или мања успешност исте те праксе. Поменута истраживања показала су да боље резултате даје менторска пракса која се одвија по програмима који су свеобухватни, који дуже трају и који се на детаљан начин баве суштинским питањима наставничке професије. Упркос оваквим, релативно општим налазима, теорија нуди сасвим мало специфичних одговора о томе колико дуги и интензивни програми треба да буду да би се постигли оптимални резултати. Занимљиви су налази истраживања Глазермана (Glazerman et al., 2006; 2008; 2010; према Ingersoll

& Strong, 2011), који су показали да прва, али ни друга година менторске праксе нису дале очекиване резултате, а да су тек по истеку треће године наставници подвргнути менторском програму показали значајно напредовање у односу на друге наставнике. С тим у вези оправдана су питања аутора о томе постоји ли минимум или праг испод кога менторска пракса даје незнатне или чак невидљиве резултате. Иницирано овим, могуће је поставити и другачије усмерено питање, тј. постоји ли оптимум времена после кога је свако даље продужавање неефикасно. И још – да ли се за сваку поједину праксу може дати истозначан одговор на горе постављена питања?

У односу на то треба ли током менторске праксе предност дати предметним знањима или инсистирати на развијању и усавршавању знања из области педагогије, психологије и методике рада, теоретичари нуде различите одговоре. Док су једни заговорници идеје да квалитетно наставничко образовање подразумева високу савладаност садржаја предмета/ науке која се предаје (*шта* поучавати), други сматрају да је неопходно више пажње усмерити на развијање педагошко-методичких знања (*како* поучавати). Ингерсол и Стронг закључују да би „будућа истраживања требало да се усмере на испитивање равнотеже између приправништва усмереног на стицање педагошких вештина насупрот приправништву усмереном на развој предметних знања“ (Ingersoll, Strong, 2011: 227).

У осврту на претходно исказан став чини нам се да исти задатак стоји пред сваким приправником и ментором, али и сваком поједином школом – да поштујући минимум заједничког оквира (који би био осмишљен на националном нивоу) одреде садржаје, меру и начине напредовања иманентне њима самима и адекватне специфичном контексту и условима у којима се одвија њихова пракса. Често се, међутим, на ово заборавља, а слика менторског рада поједностављује исказивањем уверења да ће већ сами ис-

кусни наставници помоћи младим и недовољно искусним у овладавању неопходним знањима и адаптирању на професионалне норме. Овако схваћено менторство постаје високо зависно од професионалних компетенција самог ментора, начина на који ради са приправником, спремности да активно слуша и усклађује потребе приправника и професионалног контекста у коме делује. Истраживања пак показују да наставници ментори често немају довољно слуха и разумевања за ново и другачије, да инсистирају на устаљеним методама и обрасцима понашања („Ово је мени много помогло, па ће и теби сигурно користити...“), што не унапређује, већ конзервише затечено стање. У том контексту менторство је мање део континуираног усавршавања, а више начин за пренос устаљених образаца поступања у одређеним ситуацијама. У том контексту, у оквиру истраживања које су код нас спровели Ристановић и Банђур (Ристановић, Банђур, 2009) показало се да чак 86% испитаних студената, будућих наставника, сматра да је за менторе неопходно обезбедити посебну обуку у смислу припреме за рад са приправницима. Једно од такође интересантних, новијих истраживања на овом пољу спровели су аутори Гордон и Бробекова (Gordon, Vrobek, 2010). Њиховим истраживањем је, између осталог, испитивана веза између менторових уверења и ставова о подучавању (на самом почетку формирана је тзв. платформа менторских уверења, ставова, мишљења и вредности) и начину како се ментор заиста понаша у реалном контексту. Резултати истраживања сведоче о занимљивим одступањима онога што ментори теоријски знају и мисле да раде у односу на оно што реално чине. С тим у вези, аутори закључују да је и самим менторима неопходна не само почетна припрема и тренинг већ континуирана подршка и професионално вођење током рада са приправницима.

Осим претходно наведених фактора који могу утицати на успех у реализовању менторства и сами програми по којима треба да се

одвија менторска пракса треба да су довољно развојно оријентисани и подржавајући за школу и запослене. У том контексту, Харгревс и Фулан (Hargreaves, Fullan, 2009), идентификовали су три кључне квалификације менторских програма које треба обезбедити уколико желимо да они утичу на дугорочне промене у школи и да су покретачи професионалног развоја запослених. Први од услова који би требало обезбедити јесте да концепције образовања које леже у основи менторских програма омогуће да имплементација програма постане инструмент школске „рекултурације“. То значи да сами програми треба да допринесу оспособљавању наставника да буду *носиоци промена*, а не понављачи „најбољих“ поступака и већ испробаних образаца понашања. Тако схваћено, менторство престаје бити само алатка у подржавању појединачних наставника и постаје помоћ у изграђивању културе учења и поучавања. Други услов који је важно испунити како би менторство померало професионалну праксу ка жељеној визији јесте да оно мора бити повезано са другим компонентама трансформисања наставничке професије – са променама иницијалног образовања и постојећег система усавршавања. Наиме, није довољно (а ни сврсисходно) да су само менторски програми развојно оријентисани. Са једне стране они треба да се наставе на програме иницијалног образовања који почивају на истој филозофији, а на другој да су комплементарни програмима у оквиру општег система усавршавања наставника. Трећи услов који наводе Харгревс и Фулан јесте да сви који су на директан или индиректан начин укључени у менторство треба да буду свесни да су укључени у делатност „пресудну за унапређивање професије“ (Hargreaves, Fullan, 2009: 5). На овај начин аутори још једном потенцирају важност менторске праксе у школама и моћ ове праксе да, уколико се реализује на квалитетан начин, иницира промене у школи и води праксу у жељеном правцу.

Покушавајући да у неколико реченица сачинимо синтезу свега претходно наведеног, издвајамо неколико нама битних сегмената. Пре свега, оправданим нам се чини препознавање школе као ресурса који треба да обезбеди професионално усавршавање наставника. Тачку спотицања, међутим, налазимо у чињеници да се ресурси школе често свде на ресурсе појединих наставника, а да се притом не ради на њиховом додатном оспособљавању и оснаживању. На тај начин, менторска пракса, уместо да буде полигон развоја наставника, прети да се претвори у своју супротност и постане полигон примене опробаних рецепата и устаљених метода рада. Уколико желимо да менторска пракса постане део контекста професионалног развоја запослених, неопходно је инсистирати на томе да она обухвати већи број запослених и да је подржана добро осмишљеном концепцијом менторства. Таква концепција заснивала би се на принципима осетљивости за различите образовне контексте; партнерског, искуственог и рефлексивног учења, међусобног уважавања, и истовремено се ослањала на програме који би били довољно отворени да допринесе рекултурацији школе, уместо конзервирању затеченог стања. Тако постављени оквири омогућавали би школи да подржи учење током кога ће приправник развијати сопствени стил рада интегришући искуства, вредности и знања која је развијао током иницијалног образовања и нове увиде, рефлексije, знања и ставове која је откривао током рада са ментором. Ментору би било омогућено не само да овладава знањима и вештинама које подразумевају различите менторске улоге, већ да на нов начин сагледа сопствени стил рада, наставничке улоге које практикује у раду као и начине на који их реализује.

Закључна разматрања

Питање менторства у контексту професионалног развоја наставника вишеструко је сложено, а на самом крају рада покушаћемо да издвојимо неке од најзначајнијих аспеката који доприносе поменутој комплексности. Пре свега су то *вишеструке и разноврсне потребе приправника и ментора* (нпр. на једној су страни потребе приправника за успешним, лаким, „минимално болним“ укључивањем у нови колектив и сферу рада, а на другој потребе ментора да буде добар водич и ослонац; да задржи аутономност и веру у сопствене поступке и изборе, али да истовремено и сам учи и напредује). Други део комплексности садржан је у *професионално развојним вештинама и недоумицама које праће различите фазе професионалног развоја* на којима се приправник и ментор налазе (преиспитивање сопствених позиција, улога и одговорности у контексту образовања, а нарочито у новом менторско-приправничком пољу деловања). Осим тога, комплексности доприносе и различити *репертоари знања, вештина и ставова према образовању* којима ментор и приправник располажу (уколико су слични, почивају на истим и једнако схваћеним значењима принципа - пракса ће бити олакшана, али ако почивају на различитим принципима и разумевањима образовања, учења - заједнички рад може бити изазовнији, али и мучан и непродуктиван). Коначно, *школска клима и култура* у којој се менторска пракса одвија такође је део поменуте комплексности. Као таква она може бити развојна и подржавајућа, али може и да тежи конзервирању постојећег, са недовољно јасним порукама које емитује о улози и важности менторске праксе у контексту рекултурације.

Због свега наведеног, чини нам се оправданим извести закључак да то колико, како и шта ће приправници и ментори учити током периода менторства, зависи од мноштва различитих фактора. Неки од њих су следећи:

- традиција образовања која је карактеристична за систем у коме се ова пракса одвија (филозофија образовања која јој је основ, као и начини на које су то генерације пре радиле);
- тренутне карактеристике и стање у образовању уопште (постоји ли дефинисана стратегија образовања наставника; да ли је видљива слика наставника којој тежимо);
- разумевање значења појмова менторство и ментор (да ли је то неминовно хијерархијски постављен однос и да ли је увек ментор тај који све боље и више зна, или се разумевање значења тражи у грађењу партнерских односа);
- контекст у коме менторство треба да се одвија (школска култура и клима – тј. да ли преовлађује уверење да је мен-

торство суштински важно за унапређење рада целокупне установе, или је тек форма коју треба задовољити);

- сам ментор и начин на који он види и разуме своју праксу као и ону повереног му приправника;
- сам приправник – његов стил учења и разумевања онога шта учење јесте, како се одвија итд.

Ово су истовремено и неки од кључних изазова везаних за менторску праксу у образовању. Као такви, они подразумевају не стварање менторских програма чијим овладавањем би био постигнут циљ по себи већ таквих који би били интегрални део професионалног усавршавања наставника, програми који би обезбедили трансформацију привременог учења током менторства у целоживотно учење наставника.

Литература

- Carr, R. (1999). Achieving the Future: The Role of Mentoring in the New Millennium. In: *A Paper Prepared for The Program for the Support of Women's Leadership and Representation (PROLEAD)*. Retrieved July 28, 2012. from www.citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc
- Hansford, B., Ehrich, L., Tennent, L. (2003). Educational Mentoring. Is it worth of effort? In: *Education, Research and Perspectives*, 30 (1), 42-75.
- Fuller, F. (1969). Concerns of Teachers. A developmental Conceptualization. In: *American Educational Research*, 6, 207-226.
- Gordon, S., Brobeck, S. (2010). Coaching the Mentor: Facilitating Reflection and Change. In: *Mentoring and Tutoring, Partnership in Learning*, 18 (4), 427-447.
- Hargreaves, A., Fullan M. (2009). Mentoring in the New Millennium. *Theory into practice*, 39 (1), 50-56.
- Higgins, M., Kram, K. (2001). Reconceptualizing mentoring at work: a developmental network perspective. In: *The academy of Management Review*, 26 (2), 264-288.
- Ingersoll, R. M., Strong, M. (2011). *The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research*. Retrieved May 20, 2012 from <http://rer.sagepub.com/content/81/2/201>
- Knowles, M. (1990). *The Adult Learn: a neglected species*. Huston: Golf Publishing.
- Lankau, M., Scandura, T. (2002). An Investigation of Personal Learning in Mentoring Relationships: Content, Antecedents and Consequences. *Academy of Management Journal*, 45 (4), 779-790.

- Lindgren, U. (2006). *Professional support to novice teachers by mentoring*. Retrieved April 14, 2012. from <http://www.pef.uni-lj.si/atee/978-961-6637-06-0/725-737.pdf>
- Maynard T., Furlong, J. (1995). Learning to teach and models of mentoring. In: Kerry, T., Shelton, M. A., *Issues in mentoring*. London: Routledge.
- Ristanović, D., Bandur, V. (2009). Mentorstvo u sistemu profesionalne prakse inicijalnog obrazovanja učitelja. U: *Unapređenje obrazovanja učitelja i nastavnika – od selekcije do prakse*. Jagodina: Pedagoški fakultet.
- Vigotski, L. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.

Summary

Despite a general place in reference books that the profession of teaching is very complex, and that reaching the ideal of a “good teacher” is only sometimes realized, tutoring, as a part of praxis which can contribute to getting closer to this ideal, has rarely been a part of theoretical contemplation. In the paper which follows, tutoring is seen as a whole process, relation and contents occurring during certain period of time in which a novice teacher and a tutor teacher build mutual understanding of the meaning of the teaching profession and build possibilities for mutual professional development. The aim of the paper is to enlighten some factors influencing successful tutoring in educational institutions. In this respect, we gave in the paper the description of a number of models of tutoring work, as well as theories of learning, which many models rely on. Further on, we are discussing possibilities for realization of tutoring work in educational institutions, stressing the fact that positive effects of its practicing are not given, meaning that they exist by the very implementation of tutoring work, but they depend on various factors, conditionally categorized in economy and culture of tutoring.

Key words: tutoring, novice teacher, tutor, professional development, in-service.