



УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ  
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ  
ОДСЕК ЗА ПЕДАГОГИЈУ

**Менторство у функцији подстицања  
рефлексивне праксе наставника**

ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

Ментор  
Проф. др Светлана Костовић

Кандидат  
Тања Шијаковић

Нови Сад, 2015

**UNIVERZITET U NOVOM SADU  
FILOZOFSKI FAKULTET**

**KLJUČNA DOKUMENTACIJSKA INFORMACIJA**

Redni broj: RBR	
Identifikacioni broj: IBR	
Tip dokumentacije: TD	Monografska dokumentacija
Tip zapisa: TZ	Tekstualni štampani materijal
Vrsta rada (dipl., mag., dokt.): VR	Doktorska disertacija
Ime i prezime autora: AU	Tanja Šijaković
Mentor (titula, ime, prezime, zvanje): MN	Dr Svetlana Kostović, redovni profesor za naučnu oblast Pedagogija
Naslov rada: NR	Mentorstvo u funkciji podsticanja refleksivne prakse nastavnika
Jezik publikacije: JP	Srpski
Jezik izvoda: JI	Srpski i engleski
Zemlja publikovanja: ZP	Srbija
Uže geografsko područje: UGP	AP Vojvodina
Godina: GO	2015
Izdavač: IZ	Autorski reprint
Mesto i adresa: MA	Novi Sad, dr Zorana Đinđića 2
Fizički opis rada: FO	Rad ima 13 poglavlja, 320 stranica, 137 referenci I 7 priloga
Naučna oblast: NO	Pedagogija
Naučna disciplina: ND	Školska pedagogija

Predmetna odrednica, ključne reči: PO	Mentorstvo, pripravništvo, refleksivna praksa
UDK	
Čuva se: ČU	Biblioteka Filozofskog fakulteta u Novom Sadu
Važna napomena: VN	Nema
Izvod: IZ	<p>Pitanje pripravništva, mentorstva i prakse koju zajednički obavljaju pripravnik i mentor, predstavlja višestruko razvojno relacioni fenomen. Sa namerom da skrenemo pažnju na ovaj deo obrazovne prakse kod nas, realizovali smo istraživanje čiji fokus interesovanja čine pitanja pripravništva i mentorstva u obrazovanju. Cilj je bio da sa jedne strane ispitamo mišljenje i refleksije mentora i pripravnika o neposrednoj praksi koju zajedno realizuju, a sa druge strane da analiziramo kako njihova praksa (na osnovu refleksija koje o njoj daju) korespondira sa važećom koncepcijom mentorstva i kao takva doprinosi i podržava razvoj refleksivnih praktičara u obrazovanju. Polazeći od kompleksnosti i neistraženosti izabranog predmeta istraživanja, opredelili smo se za kvalitativnu istraživačku paradigmu i tehniku polustrukturisanog intervjua. Istraživanje je realizovano sa ukupno dvadeset ispitanika od kojih su deset činili mentori, a deset pripravnici. Celokupno snimljen audio materijal u trajanju od 22 sata i 5 min, transkribovan je na 317 strana kucanog teksta koji je poslužio kao osnov za analizu odgovora i definisanje tendicija u kojima se oni kreću. Istraživanje je rezultiralo relevantnim nalazima u okvirima postavljenog istraživačkog okvira, ali i jednim brojem nalaza na koje nismo bili direktno istraživački usmereni. U okvirima postavljenog okvira, između ostalih, otkrivene su sledeće tendencije: mentori i pripravnici praksu koju realizuju veoma retko i u izdvojenim segmentima stavljaju u fokus svog promišljanja; uglavnom ne poznaju dokumentaciju na kojoj počiva pripravničko mentorska praksa u Srbiji; funkciju realizovanja ove prakse različito doživljavaju i tumače; o mnogim pitanjima u vezi sa realizacijom prakse ne promišljaju unapred; ipak - prepoznaju važnost ovog segmenta rada i žele dodatne edukacije i podršku;</p>

	<p>ističu da sistemska rešenja u vezi sa ovim pitanjima, iako postoje, nisu dovoljno jasna i precizna; voleli bi da je mentor jasnije prepoznat i pozicioniran u sistemu obrazovanja. Nalazi istraživanja iskristalisali su empirijsku tipologiju u okviru koje su definisana tri moguća tipa mentorstva kod nas (<i>Ad hoc, Forma, Razvojno</i>) i ostvareni uvidi u mogućnosti i potencijale unekoliko drugačijeg pristupa profesionalnom usavršavanju nastavnika u odnosu na postojeći koncept i praksu. Osim navedenog, istraživanje je rezultiralo definisanjem velikog broja različitih kategorija odgovora u kojima su se kretale refleksije mentora i pripravnika, što može da posluži kao utemeljena polazna osnova budućim istraživačima i novim istraživanjima u ovoj oblasti.</p>
<p>Datum prihvatanja teme od strane NN veća: DP</p>	
<p>Datum odbrane: DO</p>	
<p>Članovi komisije: (ime i prezime / titula / zvanje / naziv organizacije / status) KO</p>	<p>predsednik: prof. dr Olivera Knežević Florić, redovni profesor član: prof. dr Svetlana Kostović, redovni profesor član: prof. dr Milka Oljača, emeritus</p>

University of Novi Sad  
Key word documentation

Accession number: ANO	
Identification number: INO	
Document type: DT	Monograph documentation
Type of record: TR	Textual printed material
Contents code: CC	PhD Thesis
Author: AU	Tanja Šjaković
Mentor: MN	Svetlana Kostović, PhD
Title: TI	Mentoring in the function of stimulating reflective practice of teachers
Language of text: LT	Serbian
Language of abstract: LA	English and serbian
Country of publication: CP	Republic of Serbia
Locality of publication: LP	AP Vojvodina
Publication year: PY	2015
Publisher: PU	Reprint of autor
Publication place: PP	Novi Sad, dr Zorana Đinđića 2
Physical description: PD	
Scientific field SF	Pedagogy
Scientific discipline SD	School pedagogy

Subject, Key words SKW	Mentor, intern, reflective practitioner, mentor-intern practice.
UC	
Holding data: HD	Library of the Faculty of Philosophy
Note: N	
Abstract: AB	<p>Question of internships, mentoring and practice, which are jointly carried out by an intern and a mentor, represents a multiple developmental relational phenomenon. With the aim to draw attention to this part of the educational practice in our environment, we carried out a research which focuses on issues of internship and mentoring in education. In that sense, our aim was, on the one hand, to examine the opinions and reflections of mentors and interns on direct practice that is jointly implemented, and on the other hand to analyze how their practice (based on the given reflections) corresponds with the current concept of mentoring and as a such how it contributes to and supports the development of reflective practitioners in education. Starting from the complexity and unexplored research subject, we have chosen a qualitative research paradigm and the technique of semi-structured interview. The survey was conducted with a total of twenty respondents, ten mentors and ten interns. The entire recorded audio material lasting 22 hours and 5 minutes, is transcribed on 317 pages of typed text that served as a basis for analyzing the responses and defining tendencies in which they move. The research has resulted in relevant findings of the research framework set, but also in a number of findings that were not directly focused by research. In the established framework, among others, following tendencies were discovered: the practice that mentors and interns are implementing is rarely and in isolated segments placed in the focus of</p>

	<p>their reflections; they are generally not familiar with the documents on which the intern mentoring practice in Serbia is based; the function of implementation of this practice is differently perceived and interpreted; many issues related to the implementation of practice are not reflected in advance. However, they recognize the importance of this segment of work and want additional training and support; they point out that although systemic solutions in relation to these issues exist, they are not sufficiently clear and precise; they would love that mentor is more recognized and positioned in the education system. Research findings are also crystallized an empirical typology within which defines three possible types of mentoring (<i>Ad hoc, Formal, Development</i>) and insights into the possibilities and potentials of somewhat different approach to the professional development of teachers in relation to the existing concept and practice are achieved. In addition, research has resulted in defining a wide variety of different categories of responses from mentors and interns' ranged reflection, which can serve as a grounded starting point for future researchers and new researches in this area.</p>
<p>Accepted on Scientific Board on: AS</p>	
<p>Defended: DE</p>	
<p>Thesis Defend Board: DB</p>	<p>president: Olivera Knežević Florić, PhD, Professor member: Svetlana Kostović, PhD, Professor member: Milka Oljača. PhD, professor emeritus</p>

## **Rezime**

Pitanje pripravnštva, mentorstva i prakse koju zajednički obavljaju pripravnik i mentor, predstavlja višestruko razvojno relacioni fenomen. Sa namerom da skrenemo pažnju na ovaj deo obrazovne prakse kod nas, realizovali smo istraživanje čiji fokus interesovanja čine pitanja pripravnštva i mentorstva u obrazovanju. Cilj nam je bio da sa jedne strane ispitamo mišljenje i refleksije mentora i pripravnika o neposrednoj praksi koju zajedno realizuju, a sa druge strane da analiziramo kako njihova praksa (na osnovu refleksija koje o njoj daju) korespondira sa važećom koncepcijom mentorstva i kao takva doprinosi i podržava razvoj refleksivnih praktičara u obrazovanju. Polazeći od kompleksnosti i neistraženosti izabranog predmeta istraživanja, opredelili smo se za kvalitativnu istraživačku paradigmu i tehniku polustrukturisanog intervjua. Istraživanje je realizovano sa ukupno dvadeset ispitanika od kojih su deset činili mentori, a deset pripravnici. Celokupno snimljen audio materijal u trajanju od 22 sata i 5 min, transkribovan je na 317 strana kucanog teksta koji je poslužio kao osnov za analizu odgovora i definisanje tendencija u kojima se oni kreću. Istraživanje je rezultiralo relevantnim nalazima u okvirima postavljenog istraživačkog okvira, ali i jednim brojem nalaza na koje nismo bili direktno istraživački usmereni. U okvirima postavljenog okvira, između ostalih, otkrivene su sledeće tendencije: mentori i pripravnici praksu koju realizuju veoma retko i u izdvojenim segmentima stavljaju u fokus svog promišljanja; uglavnom ne poznaju dokumentaciju na kojoj počiva pripravničko mentorska praksa u Srbiji; funkciju realizovanja ove prakse različito doživljavaju i tumače; o mnogim pitanjima u vezi sa realizacijom prakse ne promišljaju unapred; ipak - prepoznaju važnost ovog segmenta rada i žele dodatne edukacije i podršku; ističu da sistemska rešenja u vezi sa ovim pitanjima, iako postoje, nisu dovoljno jasna i precizna; voleli bi da je mentor jasnije prepoznat i pozicioniran u sistemu obrazovanja. Nalazi istraživanja iskristalisali su i empirijsku tipologiju u okviru koje su definisana tri moguća tipa mentorstva kod nas (*Ad hoc, Formal, Razvojno*), a ostvareni su i uvidi u mogućnosti i potencijale unekoliko drugačijeg pristupa profesionalnom usavršavanju nastavnika u odnosu na postojeći koncept i praksu. Osim navedenog, istraživanje je rezultiralo definisanjem velikog broja različitih kategorija odgovora u kojima su se kretale refleksije mentora i pripravnika, što može da posluži kao utemeljena polazna osnova budućim istraživačima i novim istraživanjima u ovoj oblasti.

Ključne reči: mentor, pripravnik, refleksivni praktičar, pripravničko mentorska praksa



## Abstract

Questions of internships, mentoring and practice, which are jointly carried out by an intern and a mentor, in our educational context are only occasionally subject to significant interest of academic public. With the aim to draw attention to this part of the educational practice in our environment, we carried out a research which focuses on issues of internship and mentoring in education. In that sense, the intention was, on the one hand, to examine the opinions and reflections of mentors and interns on direct practice that is jointly implemented, and on the other hand to analyze how their practice (based on the given reflections) corresponds with the current concept of mentoring and as a such how it contributes to and supports the development of reflective practitioners in education. Starting from the complexity and unexplored research subject, we have chosen a qualitative research paradigm and the technique of semi-structured interview. The survey was conducted with a total of twenty respondents, ten mentors and ten interns. The entire recorded audio material lasting 22 hours and 5 minutes, is transcribed on 317 pages of typed text that served as a basis for analyzing the responses and defining tendencies in which they move. The research has resulted in interesting findings of the research framework set, but also in a number of findings that were not directly focused by research. In the established framework, among others, following tendencies were discovered: the practice that mentors and interns are implementing is rarely and in isolated segments placed in the focus of their reflections; they are generally not familiar with the documents on which the intern mentoring practice in Serbia is based; the function of implementation of this practice is differently perceived and interpreted; many issues related to the implementation of practice are not reflected in advance; they recognize the importance of this segment of work and want additional training and support; they point out that although systemic solutions in relation to these issues exist, they are not sufficiently clear and precise; they would love that mentor is more recognized and positioned in the education system. Research findings are also crystallized an empirical typology within which defines three possible types of mentoring (*Ad hoc, Formal, Development*) and insights into the possibilities and potentials of somewhat different approach to the professional development of teachers in relation to the existing concept and practice are achieved. In addition, research has resulted in defining a wide variety of different categories of responses from mentors and interns' ranged reflection, which can serve as a grounded starting point for future researchers and new researches in this area.

Keywords: intern, mentor, reflective practitioner, mentor-intern practice.

## **Садржај**

<b>1. Увод</b>	1
<b>2. Порекло и значење термина ментор и менотрство</b>	3
<b>3. Могуће класификације менторског рада</b>	9
3.1. Традиционалне поделе менторства	9
3.2. Савремени приступи и новија схватања менторства	12
<b>4. Методички аспекти рада ментора и приправника</b>	15
4.1. Препреке и предуслови за реализацију успешне праксе ментора и приправника	15
4.2. Менторство у контексту различитих теорија учења	26
<b>5. Рефлективна пракса као контекст развоја ментора и приправника</b>	32
5.1. Разумевање значења рефлективне праксе, њене карактеристике и функција	32
5.2. Одлике наставника рефлективних практичара	36
<b>6. Школа као контекст развоја приправничко-менторске праксе</b>	40
6.1. Могућности за реализацију приправничко-менторске праксе у образовно васпитним установама	40
6.2. Менторство као пракса у нашем образовном контексту	47
<b>7. Менторство у образовним контекстима различитих земаља</b>	50
7.1. Менторство у земљама чланицама ОЕЦДа	50
7.2. Менторство у земљама у окружењу (Хрватска, Црна Гора)	56
7.3. Република Црна Гора	58
7.4. Република Хрватска	67
<b>8. Менторство у образовно-васпитном систему Републике Србије</b>	73
8.1. Законска и подзаконска решења о питањима приправништва и менторства у Републици Србији	73
8.2. Ментор и приправник – водич за наставнике, васпитаче и стручне сараднике	83
<b>9. Преглед значајнијих истраживања приправништва и менторства</b>	94
<b>10. Методологија истраживања</b>	101
10.1. Дефинисање и опис предмета истраживања	102

10.2. Циљ и задаци истраживања	102
10.3. Дефинисање основних појмова	104
10.4. Методолошки приступ и технике	104
10.5. Начин спровођења истраживања и структура интервјуа	113
10.6. Величина и карактеристике узорка истраживања	115
10.7. Организација, прикупљање и транскрипција добијених података	117
10.8. Начин и ниво обраде података	118
<b>11. Приказ и анализа добијених података</b>	<b>120</b>
<b>I Ја као наставник/стручни сарадник</b>	<b>122</b>
1. Избор занимања и будућег позива	122
2. Процена важности знања и вештина које је факултет развијао за рад у школи	124
3. Искуства садашњих ментора са њиховим менторима (питање само за менторе)	127
4. Емоције, асоцијације и најупечатљивија сећања приправника која су у вези са почетком рада у школи (питања само за приправнике)	130
<b>II Непосредна искуства ментора и приправника</b>	<b>133</b>
1. Упаривање ментора и приправника	133
2. Дијапазон речи којима приправници и ментори описују своју праксиу	144
3. Потребе ментора и приправника	148
4. Уклапање захтева менторства/приправништва у укупност послова које ментори и приправници обављају у установи	155
5. Принципи на којима се заснива рад ментора и приправника	161
6. Планирање приправничко менторске праксе - да ли су, како, шта и зашто планирали	167
7. Учење током приправништва и менторства - ко је и шта учио	174
8. Активности којима су се бавили – најважније, најчешће, најлакше	185

9. Добити од реализоване праксе	192
10. Промена праксе	197
11. О томе на шта су посебно поносни у школи, а резултат је њиховог рада	202
<b>III Увиди и размишљања која испитаници имају у вези са законским и концепцијским решењима менторства и приправништва у Р Србији</b>	205
1. О функцији приправничко менторске праксе	205
2. О улогама приправника и ментора	212
3. О компетенцијама ментора	217
4. О одликама/карактеристикама приправника	221
5. О приправнику и ментору као партнерима у професионалном развоју	226
6. О концепту рефлексивног практичара	234
7. О увођењу приправника у посао као обавези школе	241
8. О критеријумима за избор ментора	250
9. О могућностима да се најбољи у струци ангажују на пољу менторства	257
10. О обуци и подршци за менторе	261
<b>12. Портрети ментора</b>	270
Портрет 1	270
Портрет 2	272
Портрет 3	275
<b>13. Закључна разматрања</b>	283
<b>14. Литература</b>	296
<b>15. Прилози</b>	304

## Увод

Питања и недоумице у вези са менторством, његовим облицима, донетима и оправданости менторског рада, у свету су већ дужи низ година неке од најинтересантнијих теоријских и емпиријско истраживачких тема у различитим областима. Код нас је, о овој теми, писано мало и ретко, али ова чињеница није утицала на формирање једног броја свима познатих *истина* о менторству. Опредељујући се за тему која у свом фокусу има менторски рад ситуиран у области образовања на уму смо имали неколико, широко распрострањених и лако препознатљивих управо ових *истина* о менторству.

Према једној од тих *истина*, коришћење термина ментор не само да потиче из далеке прошлости, већ је и данас толико често да се чини да сви знају шта је појмовно одређење термина ментор и менторство. *Истина* која се заснива на постојећем сагледавању стања у наукама, које кроз своја истраживања обрађују феномен менторства, говори нам управо супротно - појмовна одређивања термина ментор и менторство могу подразумевати разноврсна, а често и некомпатибилна решења. Да ово није безначајно, потврђује теза по којој од начина на који се разуме менторство зависи и његова практична реализација, као и донети и ефекти његовог деловања.

Према другој од важеећих *истина*, значај и важност ментора толико је јасно препознат да се данас чак ни захтевније видео игрице не могу замислити без ментора који нове играче уводи у свет виртуелне, комплексне и пре свега - непознате стварности. Да би та нова, непозната стварност била откривена, играч ментор нове играче (своје приправнике) подучава правилима игре, начинима на које се постижу поени, условима под којима се прелази на виши степен, и сл. Пренета на контекст формалног образовања, ова *истина* поприма и неке мање видљиве обресе који се односе на чињеницу да се истраживачи све чешће суочавају са питањима: *шта је то што би ментори требало да поучавају; шта мисле да поучавају, а шта реално уче они који имају менторе*. Колико год лако деловали, одговори на ова питања често су нејсани, тек половици или чак међусобно супротни.

Трећа *истина* ситуирана је у области истраживања менторства код нас и односи се на податак да је оно тек ретко бивало предметом озбиљнијих промишљања и истраживања. Као такав, менторски рад представља широко неистражену тему у оквирима

наше образовне реалности. С обзиром на поменућу неистраженост, трагање за различитим моделима менторског рада и контекстом који у највећој мери подржава развој и приправника и ментора, неки су од проблема који усмеравају нашу истраживачку радозналост.

У том смислу, циљ рада је да испита оправданост горе помињаних истина, да учини видљивијима њихову рањивост, а посебно истражи онај део *истине* о менторском раду који се смешта у сферу његове реализације у образовном контексту. У теоријском делу рада пажња ће бити усмерена на: историју развоја менторског рада, моделе менторства, методичке аспекте рада ментора и приправника, концепт рефлексивне праксе приправништва и менторства и школу као контекст развоја приправничко-менторске праксе. Посебно поглавље биће посвећено начинима на које различите земље решавају питања приправништва и менторства у свом образовном систему, са посебним нагласком на две земље у окружењу (Црна Гора и Хрватска). Као увод у емпиријски део рада биће разматрана решења која су садржана у законским и подзаконским документима Републике Србије, а у вези су са решавањем питања приправништва и менторства у образовању.

У делу рада који се ослања на налазе емпиријског истраживања биће изложене рефлексije приправника и ментора о разумевању праксе коју су заједно реализовали, и њихово схватање основних концепцијских поставки о приправништву и менторству. Овај део пружа богату емпиријску грађу, засновану на аутентичним исказима приправника и ментора накнадно сврстану у категорије, које могу усмеравати даља истарживања ових феномена. Посебан допринос даљим истраживањима у овој области чини и део који се ослања на обједињене наративе ментора, на основу којих је сачињена могућа типологизација менторског рада у нашем образовном систему. Потенцијална вредност понуђене типологизације садржана је делом у самом опису дефинисаних типова, али и у имплицирању промена које је неопходно направити, како би менторство постало потенцијал развоја и хоризонталне размене усмерене на напредовање оних који су у ту размену укључени.

## 2. Порекло и значење термина *ментор* и *менторство*

Ко је ментор?

Водич који је био довољно далеко  
да зна све замке на путу, али се враћа  
да хода са вама без приморавања да пратите његов траг

Boyd D. Introduction: Lawrence Kohlberg as mentor.  
Journal of Moral Education 1988;17(3):167-171.

Иако је сама реч ментор у честој употреби, како у свакодневним разговорима тако и у обиљу стручне литературе у вези са различитим научним областима (медицина, права, образовање, менаџмент...), ван научних кругова слабо је познат податак да око саме генезе и значења термина ментор постоје бројне несугласице.

Према наводима једног броја аутора, најстарије корене менторства можемо тражити у историји старој преко пет хиљада година, у Африци, где су племенски врачевани „младима показивали пут“ (Сагг, 1999:6). За један број аутора, јасно је да реч ментор потиче из Грчке митологије, а да сам појам своје значење црпи из мита о Ментору и Телемаху. Наиме, Хомер је забележио да је пре него што је кренуо у Тројански рат, Одисеј свог сина Телемаха оставио на бригу и старање верном пријатељу Ментору, који је Телемаху био *сурогат родитељ, саветник од поверења, учитељ и вођа* (Anderson & Lucasse Shannon, 1988/1995; Haensley & Parsons 1993; Merriam 1983; Tickle 1993, према: Colley, 2000). Иако су каснији аналитичари истицали да је прави ментор Телемаху била богиња Атина (Ford,1999., Megginson & Clutterbuck 1995; Roberts 1998; Shea 1992; Stammers 1992; Wiggans 1998 према: Colley, 2000), како у стручној литератури тако и у свакидашњем говору, усталила се употреба термина *ментор* за особу од поверења, обично старију, искуснију и спремну да помигне млађој и неискусној особи. У овом контексту, у литератури се наводе и други примери сличног менторског односа, а међу најпластичнијима издвајају се однос Сократа и Платона, Платона и Аристотела, Аристотела и Александра Великог.

О томе да ли је и колико ово још увек довољно актуелно разумевање значења суштине менторства и колико се уклапа у нешто што се данас назива „савременим теоријама менторског рада“, а колико је део образовног наслеђа и прошлости, питања су о којима и данас постоје унеколико опречни ставови. У том контексту један број аутора наводи да савремена генеза термина менторство потиче из северноамеричког „бизнис наслеђа“ и женског феминистичког покрета шездесетих година прошлог века (Maggs 1994:24, према: Murray&Staniland, 2008:2). Са друге стране, сагледавајући писану заосштавину о менторству и менторском раду Клатербак (Клатербак, 2009.) закључује да је упркос бројним размирицама и несугласицама које владају теоријом о менторству, велики број теоретичара сагласан око тога да основни концепт менторства какво данас познајемо води порекло од шегртовања. То је концепт који је аутентично настајао и развијао се као обучавање које је карактерисао високоиндивидуални приступ ученику, у време када су тржиштем управљали еснафи, а пословање почињало учењем код провереног мајстора. На тај начин се изучавао и брусил занат, развијала су се неопходна знања о трговини и услузи, учила пловидба и навигација. Речју, на овај се начин стицало сво неопходно знање и важно искуство везано за кључне сегменте пословног света. Суштина оваквог подучавања заснивала се на односу старије и искусније особе која је своја знања, умења и ставове о послу и професији настојала пренети особи млађој од себе, још неискусној у послу али спремној да посао учи и настави тамо где ментор (мајстор, капетан, послодавац) стане. У таквим се околностима, нарочито ако је шегрт (ученик) био заинтересован и вредан неретко развијао и снажан, присни однос између њега и мајстора (ментора). Осим тога, дешавало се и да се успешно учење и шегртовање заврши браком са мајсторовом ћерком, што је са једне стране давало назнаке сигурности да ће посао бити успешно настављен у породичном кругу, а са друге младом шегрту обећавало напредак у каријери. У овом раном развоју менторског рада у области пословања могу да се препознају корени ткз. *спонзорског менторства*, али и две суштинске компоненте које се развијају у односима које је карактерисало добро међусобно функционисање и уважавање. То су компонента учења (развијања знања, вештина и ставова о послу којим треба овладати) и емоционалне подршке (која је младом човеку уливала наду и сигурност у остваривање планираних циљева). Ово су две карактеристике које се појављују у многим каснијим



теоретским расправама, али и резултатима истраживања о томе шта је нужно за остваривање успешног менторског односа.

Појава индустријске револуције у свету трговине и производње, доводи до тога да концепт менторства у једном тренутку бива нужно занемарен као начин учења и подучавања, а само *шегртовање је често деградирано на обучавање безличне масе у некој техничкој области* (Клатербак, 2009:212). Ипак, брзе промене у сфери рада, подвајање теорије и праксе и ненадоместивост важности дељења искустава условили су поновно буђење менторског рада и у областима пословања, пре свега у великим компанијама. Овог пута менторство се враћа на „мала врата“ у виду незваничних, неформалних и често прикриваних метода преношења знања, умења и ставова, важних информација и „пословних трикова“ старијег кадра одабраним приправницима који су „обећавали“. У том контексту Клатербак (Ibid) закључује да иако сам термин није био у употреби, *менторство* као такво сигурно је постојало. Са аспекта пословног света, менторство временом почиње да се шири и на различите друге области друштвеног живота, пре свега у област медицине, права, социјалне заштите младих и угрожених слојева друштва, образовања.

Трансформације пословног света изазване индустријском револуцијом условиле су и промену образовних приоритета. У том контексту не само да енциклопедијска знања губе битку са техничким, већ и до тада широко распрострањен индивидуални рад учитеља са учеником уступа место масовној школи. У оваквим околностима постаје немогуће посебно се посвећивати сваком ученику, али се јавља потреба за повећањем броја наставног кадра. Услед већег обухвата деце која похађају школу долази до актуелизације концепта менторства на пољу образовања будућих учитеља. То је разлог што неки аутори (видети нпр Vierstraete, 2005) управо у индустријској револуцији виде прави извор менторства у образовању у смислу у коме млади, недовољно искусни и слабо обучени наставници уче од старијих, искуснијих, проверених стручњака. Наиме, у овом периоду у Енглеској, млади ентузијастички са вољом да утичу на образовање будућих нараштаја, али без формалног образовања које би им омогућило да то чине, прво су „шегртовали“ код старијих и искуснијих наставника, а тек потом кретали у праксу самосталног подучавања. Оваква пракса се крајем деветнаестог века проширила и на подручје САД-а, где су *наставници приправници, без формалног образовања у стопу пратили искусног*

наставника и у сопственој пракси реплицирали експертски стил и методе подучавања (Ibid: 383).

Идеја да се постојећи концепт менторства формализује, учини видљивим и доступним свима којима је потребан, настала је крајем 70 тих година у Америци. Тада је велики број компанија управо у менторском раду видео могућност додатног подстицаја и омогућавања оптималног развоја новозапослених, амбициозних младих радника са високо процењеним потенцијалом. Након овога, стручњаци у другим областима такође су схватили да је моћ менторског рада огромна, па убрзо долази до правог бума друштвених програма намењених сиромашнима, недовољно обученима или младима који имају неку врсту друштвене или физичке неприлагођености савременим условима живота.

У овом периоду настају и прве озбиљније, теоријско истраживачке студије посвећене питањима менторства и карактеристикама менторског рада. Лонгитудинална студија коју су спровели Левинсон и сарадници 1978 (према Ehrich, Tennent, Hansford, 2002.) показала је да је менторство значајан развојни процес у одраслом добу, како за приправника тако и за самог ментора. Левиинсон и његове колеге са Јале универзитета закључили су да у тренутку када човек достигне одређени стадијум сопственог развоја има снажну потребу да допринесе развоју других, да „врати“ генерацијама које долазе оно што је њему дато током каријерног развоја. Ова студија довела је до тога да менторство буде препознато као један од националних припритета у академским круговима. Ови истраживачи су први истакли и да је „имање ментора“ била предност приправницима у професионалном и личном напредовању. Осим тога и сами ментори су „профитирали“ од искуства са младим колегама, добијајући нову енергију и задовољство послом услед помоћи коју су пружали и повратног дејства напредовања приправника које су „изазивали“ и водили. Надаље, ови аутори примећују да су ментори играли улогу „колеге и родитеља“ што је приправницима било важно у стицању поверења како у сопствене снаге тако и у избор професије који су направили.

Друга студија која је по мишљењу Кара (Carr, 1999) одиграла важну улогу у развоју савременог менторства била је студија *Passages* Шихијеве (Sheehy, 1976). Ова студија (која је, како тврди Кар, била лоше оцењена од академских кругова по питањима методолошке заснованости, али која је у једном тренутку била најпродаванија књига северноамеричког континента) истакла је став учесника да је у разним животним кризама

које су их стизале, од пресудног значаја била веза коју су створили са својим менторима и да их је управо то ојачало да кризе превазиђу и наставе даље.

Не задржавајући се дуже на њеном опису, поменућемо још једну важну студију из овог периода која је својим резултатима и закључцима подстакла развој менторске праксе. То је студија Кантера (Kanter, 1977, према: Echrich&Hansford, 1999: 92) чији резултати су показали да су млади радници који су имали привелегију да добију менторе на почетку својих радних каријера, касније не само успевали добити најтраженије послове већ и обезбедити приступе структурама моћи у организацијама у којима су радили.

Налази поменутих истраживања утицали су на то да се од почетка 80-тих година прошлог века менторство почиње препознавати као значајно средство у професионалном развоју запослених и да се формализује кроз различите образовне документе. Формализација менторства која је тада започела, одржала се у великој мери и данас, пре свега јер је уочен потенцијал за учење и развој који је менторство могло да обезбеди новозапосленима као и онима који већ имају извесно искуство и праксу. Осим ога, значајну добит остваривале су и компаније и предузећа који су практиковали менторство као облик рада са (ново) запосленима. Формализација менторства, којој тада почиње да се тежи, подразумевала је настанак нових докумената којима је између осталог требало да се дефинише:

- Ко може да буде ментор, тј. како се ментори бирају;
- Да ли, које и какве обуке ментори треба да похађају;
- Како (по којим и како осмишљеним програмима) да раде са приправницима;
- Да ли и ко треба да прати и вреднује њихов рад?

Све то довело је до тога да данас велик број земаља има јасно дефинисане одговоре на питања ко, на који начин и под којим условима постаје и опстаје ментор, по којим и каквим програмима ради; са коликим бројем приправника; да ли и које службе прате менторски рад, и сл. Оваква ситуација карактеристична је за већи број европских земаља, САД, велик део аустралијског континента, а међу земљама са најразвијенијим менторским системом истиче се Канада.

Велика и значајна експанзија менторства у образовању везује се такође за последње две деценије прошлог века. То међутим не значи да су идеје и одговори на тему ментора и

менторства уједначени и унформни. Напротив, о менторству и менторском раду уопште, његовом значају, месту и функцији у професионалном животу наставника и данас постоје недовољно јасни и неусаглашени ставови, многобројне дилеме и отворена питања. Несугласице почињу већ око питања шта је менторство и одакле црпи свје историјско наслађе, а настављају се онима о његовој функцији, оптималном времену трајања, значају, типу и организацији менторског рада (један ментор и један приправник или нека друга форма менторства?), предностима и недостацима неформалног, спонтаног менторства наспрам оног које је формално засновано; кључним улогама и позицијама ментора и приправника, итд.

За Клатербака (Клатербак, 2009) један од највећих проблема у разумевању феномена менторства је тачно одређивање шта тај термин уистину значи. Издвајајући три кључна разлога који на то утичу, овај аутор наводи следеће:

1. *Развој менторства дешава се под снажним утицајем и организационе и националне културе.* Другим речима, разумевање појма ментор и менторство контекстуално је условљено и као такво не може имати униформно значење
2. *Неки други облици пружања помоћ користе исте технике, методе и приступе као и менторство.* У том смислу некада је тешко наћи ту специфичну одредницу по којој је менторство менторство, а не тренинг, вођење и сл.
3. *„многи професори који су предавали менторство били су - без ублажавања - прилично алкави у дефинисању онога о чему говоре. Чини се као да су сматрали да се подразумева шта је менторство, па нема потребе дефинисати га“* (Ibid:19)

Када је реч о употреби термина *ментор* у образовању, његово порекло као и често коришћење у различитим и специфичним образовним контекстима довели су дотле да је у образовању неретко нејасно на шта се уствари мисли када се каже *ментор*. У том смислу овај термин приписује се различитим наставницима, на различитим нивоима образовања и у различитим практично - акционим контекстима. О ментору, као актеру образовног процеса говори се, између осталог као о:

1. једној у низу разноврсних улога учитеља и предметних наставника, у свакодневној интеракцији са ученицима

2. улози универзитетског наставника у односу са студентом (нарочито при реализацији истраживања, писања радова и сл)
3. улози запосленог наставника са вишегодишњом праксом који наставнику који тек почиње да ради помаже и уводи га у посао.

Да термилошко појмовна збрка не влада само код нас, потврђују и резултати анализе коју су Аллен и сарадници (Allen at al, 2008) спровели на 207 чланака о менторству објављених у стручним часописима. Ова анализа показала је да чак у 39,8% објављених чланака није наведен тип менторства на који се истраживање и подаци односе, док су у 28,4% чланака навођени подаци и примери који се односе на различите типове менторског рада (Allen at al, 2008: 352). Осим тога, у литератури се често може наићи на изједначавање термина ментор и менторство са терминима тренер и тренерско вођење (*coach, coaching*), а истраживачи тек последњих неколико година покушавају пронаћи и повући границе између ових различитих термина.

### **3. Могуће класификације менторског рада**

Постоје различити и бројни покушаји класификовања менторског рада, у зависности од тога шта се узима за основ класификације, али и онога чему она треба да послужи. Једна од најгрубљих (и свакако условних) подела јесте она која се базира на традиционалним и савременим схватањима менторског рада. У оквиру сваке од ових категорија појављује се већи број различитих модела менторског рада.

#### **3.1. Традиционалне схватања менторства**

Током времена концепт менторства је спорадично нестајао, па се поново појављивао на образовној сцени увек помало освежен и промењен. У том контексту настајале су и различите и многобројне класификације менторства, засноване на различитим критеријумима.

За аутора Кара (Carr, 1999) основна подела менторства своди се на два модела. То су *Природно* или спонтано и *Интенционо* или намерно менторство. Пишући о природном менторству овај аутор наводи да је то управо онај облик који су у својим студијама описивали како Левинсон, тако и Шихи и да је то истовремено модел који неки други аутори називају традиционалим, намерним, непланским, ситуационо условљеним (Carr, 1999:8). Карактеристике овог модела менторства су да је ментор обично старија и искуснија особа, неко ван породичног контекста ко помаже млађој, неискуснијој особи да се снађе у свакодневним животно важним ситуацијама; да оствари своје животне циљеве, испита различите алтернативе и направи изборе. Природно менторство обично нема неку кључну, специфично одређену стартну позицију, карактеристично усмерење, нити дефинисане очекиване резултате и исходе. Често се дешава да је и сам крај менторског односа нејасан и препознатљив као такав. Овакав модел менторства најчешће се описује јаким узајамним везама које се стварају између ментора и менторисаног, неком врстом „хемије“ која постоји и која је одлучујућа за одржавање овог модела. Понекад се на ментора у оваквом моделу гледа као на партнера са дугорочно важним утицајем на менторисаног. У литератури о менторству, може се наћи велик број „сведочења из прве руке“ о моћи и вредности оваквог менторског рада. Они који су били менторисани на овакав начин често тврде да је то било кључно у тренуцима када су морали донети животно важне одлуке (Sheehy, 1976). Осим јаким емотивних веза и посвећености између ментора и менторисаног, овај модел менторства дефинише и то што нема спољашњих регулатора контроле менторовог избора и рада. Другим речима, нема спољашње „регулације“ ментора с обзиром на неке њихове специфичне карактеристике, знања или способности; нема никакве провере ментора (да ли је он и у којој мери добар и оспособљен да менторише неког млађег); не постоји никаква формална провера да ли ментор одговара на специфичне потребе менторисаног (да ли је баш он тај који на најбољи начин може развој менторисаног да повуче у позитивном смеру); не постоји праћење и вредновање менторског рада. Могли бисмо закључити да су основни гаранци успешног функционисања менторског рада у овом случају слободан међусобан избор, емоционална повезаност и посвећеност. Други модел менторства, који је Кар у основи назвао интенционалним или намерним менторством, у литератури се појављује и под називом циљано, планско, формално, или системско менторство. У оваквом моделу

менторства ментор је биран, обучен и *упарен* са особом коју треба да менторише. Овакав модел менторства може бити усмерен на одређене циљеве, активности или целокупне пројекте. Основна сврха, кључна улога ментора је да помогне особи коју менторише да оствари одређене, препознатљиве исходе у једној или више од укупно четири могуће области: развоју каријере, стицању компетенција, изградњи карактера и прављењу избора. У овом контексту полазну основу за избор ментора чини његово претходно богато искуство и постигнућа на плану професионалне праксе, каријере, живота и рада уопште.

Ауторка Бирн (Burn, 1991, према Ehrich & Hansford, 1999:94) наводи три основна модела менторства које види као: традиционало менторство, професионално менторство и формално менторство. За модел традиционалног менторства карактеристичан је ментор *који користи своја знања, моћ и статус како би помогао развој каријере свог менторисаног* (Ehrich&Hansford, 1999:94). Ово је најстарији модел менторства, кроз историју познат и као уобичајен извор патроната у уметности и науци. Једна од главних карактеристика и истовремено кључни недостатак који је теорија препознала код оваквог типа менторства јесте његова *висока селективност и елитистичка природа* (Burn, 1991, према Ehrich&Hansford, 1999:94). Менторство у овом контексту настаје као последеица препознавања младих потенцијала или талената у струци од стране искусног и признатог старијег колеге. У том смислу, нека од истраживања показују да се као пожељни, талентовани или кандидати који имају значајан потенцијал често препознају припадници истог пола, вере, боје коже и сл. (Kanter 1977, Odiorne 1985, Noe 1988, итд). У том смислу овакав тип менторства, тј начин селектовања менторисаних често је праћен позитивним или негативним предрасудама. За разлику од *традиционалног менторстава* у којем избор менторисаног зависи искључиво од ментора, у *професионалном менторству* је то посао највишег менаџмента фирме. Само менторство тако постаје процес који се промовише и подстиче од стране руководећих кадрова, као део професионалног развоја запослених. Менторство се не појављује као обавезан аспект организације рада, већ као алатка која помаже унутрашњи развој (како запослених тако и саме организације). Као основни недостатак оваквог вида менторства наводи се то што менторски програми нису обавезни, већ зависе од добре воље и спремности да се волонтира. Коначно, *формално менторство* иде још један корак даље, тако што менторство поставља као питање унутрашње политике рада и праксе развоја. Тако менторство постаје обавезна и основна компонента у оквиру

програма обуке запослених. Основна предност оваквог менторства је у томе што се оно шири и на оне запослене који у претходна два облика не би били обухваћени менторством. Међутим, да би се оно успешно реализовало неопходно је да ментори буду посвећени програму (овде је кључно питање њихове мотивисаности тј. којим механизмима и како обезбедити почетну мотивацију ментора), важно је да ментор и менторисани одговарају један другом као и то да ментори буду обучени да заиста могу да воде развој менторисаног (имају развијена знања из струке као и интерперсоналне вештице)

На основу прегледа релевантне литературе, Мајнард и Фурлонг (Maynard&Furlong 1995:17). наводе да може да се закључи о постојању три кључна, прилично различита модела менторства у образовању: модел шегртовања, модел компетенција и рефлексивни модел. *Модел шегртовања* подразумева да наставник почетник учи како се поучава посматрајући како 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 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-а седамдесетих година прошлог века. *Рефлексивни модел* почива на идеји партнерства и ко-учења приправника и ментора. Њихов развој и даље напредовање засновано је на критичком приступу заједничком раду и промишљању њима актуелне праксе.

### 3.2. Савремени приступи и новија схватања о менторству

Харгревс 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 менторство. Први је период „пре професионализма“ у коме се менторство 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 обресе 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 професионалног усавршавања наставника.

Потпуно другачији, али сасвим сигурно вредан пажње, основ за поделу менторства нуде ауторке Хигинс и Крам 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 га разумети 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 поменутој студији Левинсона и сарадника (Levinson at all, 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 *сет особа које приправник именује као оне које показују активно интересовање за његову каријеру и предузимају акције у контексту унапређивања те 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 њиховим предлозима 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 сипственим 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* као и *од* различитих извора, да тимски ради и има визију свог професионалног развоја, модел индивидуално развојних мрежа се намеће као један од методичких приступа који има потенцијал да удовољи побројаним захтевима.

Поменута варирања и разлике препознате у моделима и класификацијама менторства, једним делом потичу већ од неуједначеног појмовно-терминолошког разумевања саме речи *ментор*. На основу класификација и модела изложених у раду, 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. С тим у вези и суштина проблема везаних за менторство у образовању и његове различите типове могла би се сажети у питању „ Да ли је оно *учење практиковања* или *практиковање континуираниог учења*?“. Различити одговори на ово питање сасвим сигурно подразумевају и различит одговор на питање *каког наставника желимо*. О промени улоге и положаја наставника, ауторка Костовић пише да се оне огледају у померању од реализатора васпитно-образовног процеса ка креатору, од информатора ка форматеру; од предметног наставника ка наставнику васпитачу, од наставника који поучава ка наставнику партнеру у учењу (Костовић, 2008:93).

У контексту свега написаног, чини се да би се у будућности све више требало окретати ка иновативним моделима менторства који би као такви тежили да покрену 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 рад у учионици до фокуса на јачање 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.*

#### 4. Методички аспекти рада ментора и приправника

У оквиру наредног поглаваља биће разматрани различити аспекти рада ментора и приправника који, на више или мање препознатљив и „ухватљив“ начин, утичу на реализацију приправничко-менторске праксе у образовним установама. У том смислу посебна пажња биће посвећена теоријским разматрањима о томе шта су кључне препреке, а који су основни предуслови за успешну реализацију менторског рада. С обзиром да разумевање синтагме *методичких аспеката рада* пре свега подразумева разумевање начина на који се учи током приправничко менторске праксе, у овом делу бавићемо се и питањима о теријама учења које леже у основи различитих приступа менторству и приправништву.

##### 4.1. Препреке и предуслови за реализацију успешне праксе ментора и приправника

С обзиром на то, да стручна литература још увек није дала јединствен и једнозначан одговор на питање – шта је менторство, не изненађује податак да је немоћна и пред питањем *Шта је то успешно менторство?* Ипак, блага преформулација питања у форму одређивања кључних карактеристика успешног менторства нуди извесне одговоре. Ни они међутим нису јединствени и често су оспоравани препрекама менторству као ефикасном начину да се постигну жељени резултати у пракси, како у раду појединца тако и установе. У том контексту, деведесетих година прошлог века све чешће се пише о ткз. „тамној страни менторства“. Под овом синтагмом аутори најчешће наводе препреке које стоје на путу успешној имплементацији менторства у образовни (али и било који други) контекст, али и о упитној природи менторства као методичког поступка унапређивања постојеће праксе.

Једно од крупних питања на којима се сукобљавају и теорија и пракса менторског рада јесте питање о томе шта је његова суштина, а с тим у вези где су му домети и границе. У том контексту поставља се и питање да ли посао ментора треба да се своди на пружање помоћи и подршке, или је улога ментора и процењивање рада и напретка приправника. Да би превазишли овај проблем, у оквиру неких менторских програма предвиђа се тимски приступ менторском раду, при чему именовани ментор пружа помоћ и

подршку током рада, а други наставник из тима (понекад то може да буде и директор) вреднује рад менторисаног за сврху сертификације, сталног запошљавања и сл. Други програми остављају изабраним менторима да обучавају али и процењују рад менторисаних, ослањајући се на сопствену одговорност и професионализам. Наравно, различити начини решавања овог проблема, између осталог имплицирају и различите последице на сам однос ментора и приправника; очекивања која један од другог имају, ефекте менторског рада, као и различите погледе и разумевање синтагме о *аутономији наставника* – где почиње, како се она гради и коме припада (да ли своје исходиште, али и простор реализације проналази само у теоријским поставкама и неразрађеним законским решењима, припада ли пожељној али и даље тек пукој форми, или је саставни део професионалног идентитета наставника)?

Други крупан проблем са којим се суочава менторска пракса може да се подведе под питање: да ли нешто, у својој суштини веома лично и персонализовано као што је менторски однос може бити формализовано било којим универзалним програмом? Ово питање отвара и дилему да ли ментори треба да се именују (од стране просветних власти на различитим нивоима) или избор ментора треба да је лична и крајње индивидуализована ствар самог ментора и онога ко за ментором трага?

Трећи велики проблем представља време – оно које треба издвојити да би се савладале менторске вештине и развила недостајућа знања за ову улогу/е као и време које је потом потребно проводити са менторисаним. Како би превазишле овај проблем, неке земље за менторе бирају пензиониисане наставнике. Неки други програми предвиђају ослобађање од свих, или барем једног дела свакодневних наставничких обавеза у одељењу, али има и оних који предвиђају комбиновање менторства са свакодневним наставничким обавезама.

Анализирајући менторство с аспекта добробити за самог ментора аутор Марфи (Murphy, 1996, према: Ehrich&Hansford 1999:9) не пропушта да помене и могуће негативне ефекте менторског рада. Међу најзначајнијима наводи: незадовољство због нарушеног поверења; незадовољство због завршетка менторског односа као и коначну разочараност (постигнутим ефектима, процесом рада, односом са приправником или односом приправника према њему...).

Аутори Мареј и Овен (Murray&Owen, 1991, према: Ehrich, L., & Hansford B., 1999), иду корак даље од негативних импликација у вези са самим ментором, препознајући изазове формалном менторству на много ширем пољу деловања. Они наводе пет кључних ставки које препознају као изазове или негативне аспекте формалног менторства. У том контексту наводе следеће:

- Имплементација менторског програма у великој мери је отежана и доведена у питање, када се спроводи у контексту у коме похађање програма не значи и обезбеђено даље напредовање (нпр. из звања наставник приправник у звање самосталног наставника). Овакве ситуације, сматрају Мареј и Овен често узрокују додатну фрустрацију код приправника и доприносе смањивању ефеката менторског рада.
- Другу значајну препреку ови аутори виде у имплементирању менторског програма у средини (организацији, школи...) која не подржава и није посвећена менторском раду. Другим речима, да би менторство било успешно није довољно да су само ментор и приправник вољни и посвећени послу, већ је неопходно да у тој средини влада клима подршке и да се експлицитно али и имплицитно испољава препознавање значаја и посвећености менторском раду.
- Трећу могућу препреку менторству чини тешкоћа усаглашавања имплементације менторског програма са уобичајеним пословима установе. Посматран у контексту нашег образовног система овај проблем могао би се преточити у најмање два питања. Једно од тих питања је да ли би менторство требало да буде саставни део четрдесеточасовне радне недеље, или би требало обезбедити посебно време (а онда и финансије) за његову реализацију? Друго питање је да ли менторски програм који се имплементира у установу треба да у пуној мери пресликава оно *шта* и *како* се у установи већ ради, или да садржи извесне промене, уводи новости у рад установе? Одговори на ова питања, неминовно се ослањају на одговоре о суштини и функцији менторског рада. У овом контексту вредним пажње чини нам се запажање које се у последње време све чешће износи у различитим студијама, а то је бојазан да одређене карактеристике менторског рада чак могу резултирати промоцијом и репродуковањем конвенционалних норми и праксе (Feiman Nemser, Parker i Zeichner 1993 према Hobson at al 2009) чинећи наставнике почетнике мање

спремнима да оспоравају инхерентни конзерватизам у настави или да унапреде постојећи систем социјалних односа у школама (Sundly, 2007; Wang&Odell, 2002)

- Четврта *тачка спотицања* менторства, коју препознају ови аутори, јесте недостатак чврстих доказа да баш менторски рад може да унапреди рад одређеног појединца или установе у целини. Чини нам се да наведена замерка може да представља и недостатак поверења у домете и моћи менторства као дела праксе којим она може да се унапређује.
- Пети препознати проблем повезан је са комплексношћу и финансијским захтевима које формално засновано менторство намеће (осмишљавање програма, дефинисање обуке; критеријуми за избор ментора; временска организација; имплементација програма, надокнада за менторе, итд.), а за које је често тешко обезбедити услове и финансијске изворе.

Иако велики број изнетих ставова има своје утемељење и у теоријским анализама и препознатљив је у свакодневној пракси, сколони смо приклонити се ставовима оних аутора који сматрају да је ове препреке у великој мери могуће превазићи (или барем минимализовати њихове домете) уколико их на време препознамо, не игноришемо њихову снагу и потенцијалне домете и сагласно контексту у коме радимо чинимо кораке за њихово предупредивање.

Интересантно је да у контексту трагања за кључним предусловима успешног менторства један број аутора, пажњу усмерава само на ментора, други се баве и ментором и приправником, а један број аутора у обзир узима и шири контекст њиховог међусобног деловања (квалитет програма, организациону климу и културу институције у којој се менторство одвија као и однос ширег образовг контекста према менторству).

Аутори Кнокс и МекГоверн (Knox&McGovern, prema:Russell and Russell, 2011) наводе шест кључних карактеристика ментора које битно условљавају квалитет и ефекте менторског рада. То су: воља и спремност да се деле знања и искуства; компетентност; воља да се фацилитира професионални развој приправника; оданост и искреност у односу са приправником; спремност и способност да се да конструктивна информација о напредовању приправника; спремност да се директно, непосредно ради са самим приправником. Заступајући став да је улога ментора изузетно значајна, и увиђајући да су

се горе поменути аутори у одређивању карактеристика ментора бавили како онима које су неопходне за развијање базичног односа са приправником (психосоцијална помоћ и подршка) тако и онима које су важне за приправников професионални развој, чини нам се ипак да би свођење услова успешног менторства на компетентност и специфичности самог ментора било не само недовољно већ и неоправдано захтевно у односу на њега. Менторска пракса део је далеко ширег акционог контекста кога између осталих чине и приправник и програм и средина у којој се пракса одвија. У том смислу у наставку рада, поменућемо размишљања и налазе оних аутора који су трагајући за предусловима успешног менторства искорачили ван граница самог ментора.

На основу прегледа великог броја релевантних референци о менторству, аутори Абот и Еди (D'Abot&Abby, 2008) закључују да се у највећем броју свих прегледаних стручних радова појављује неколико заједничких предуслова успешног менторства. На прво место издвојили су *усаглашавање тј. одговарајући избор ментора и приправника*. Аутори истичу да се у знатном броју литературе наилази на податке да је формални избор и постављање ментора често праћено недостатком мотивације за рад, слабом комуникацијом и затвореношћу у односу ментора и приправника. У том смислу, од суштинске важности намећу се критеријуми за спаривање ментора и приправника. Други важан предуслов јесте *припрема ментора и приправника* за процес који их очекује, па се препоручује похађање припремних тренинга и обука. Овакве обуке, *могу редуковати отпор менторству, распршити стереотипе о менторима супротног пола или расе, охрабрити подстицајну интеракцију и промовисати културу учења и менторства* (D'Abot&Abby, 2008: 366). Већину заједничких тема оваквих програма чини: ефективно подучавање; бриге почетника; теорије о учењу одраслих; мониторинг и евалуација процеса менторства. Ређе, (иако не мање важно, прим. аут.), самим менторима се омогућава да преиспитају и анализирају сопствена уверења о настави и учењу. Једно од интересантних, новијих истраживања на овом пољу спровели су аутори Гордон и Бробекова (Gordon&Brobeck, 2010). Поменуто истраживање, између осталог, испитивало је везу између менторових уверења и ставова о подучавању (на самом почетку формирана је ткз. *платформа* менторских уверења, ставова, мишљења и вредности) и начину како се ментор понаша у реалном контексту. Резултати истраживања сведоче о занимљивим одступањима. 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. Као последњи неопходан услов за реализацију успешног менторства аутори Абот и Еби (D'Abot&Abby, 2008) наводе **квалитет остварене интеракције између ментора и приправника**, укључујући у то њихову компатибилност, време које проводе заједно, квалитет остварене комуникације, спремност да деле искуства и запажања и способност да идентификују и поставе заједничке циљеве.

Још једно велико истраживање литературе на тему менторства у образовању реализовали су Хобсон и сарадници (Hobson, et al 2009 ). Анализирајући око 170 релевантних текстова аутори су се, између осталог, осврнули и на питање услова успешног менторства, сврставајући ове услове у четири велике категорије: *контекстуална подршка менторству, избор ментора и спаривање, стратегије менторства и припрема и подршка ментору* (Hobson et al, 2009:208). У контексту прве издвојене категорије, аутори наводе да су истраживања показала да је менторство успешније уколико је менторима обезбеђено време када могу да се посвете само преузимању менторске улоге (Abell et al., 1995; Lee&Feng, 2007; Robinson&Robinson, 1999, према Hobson et al, 2009); када је дневни распоред активности ментора и приправника такав да могу да се сретну током радног времена (Bullough, 2005); када је обезбеђена финансијска надокнада или неки други облик признавања рада ментора (Abell et al., 1995; Evans&Abbott, 1997; Simpson et al., 2007); када се менторство одвија у контексту у коме је релативно мало спољњих намета у вези са наставном праксом (Edwards, 1998; Gay&Stephenson, 1998; Yusko&Feiman Nemser, 2008); када су ментори укључени у осмишљавање и евалуацију или су посвећени неком обимнијем пројекту чији је менторство део (Evans&Abbott, 1997), и када програме менторства карактерише унутрашња кохерентност, а не дуализам који потиче од различитих креатора, нпр. практичара и универзитетских професора (Goodlad, 1990, Hascher et al., 2004; Hobson et al., 2008). Осим овога, додају аутори, менторство је успешније у школама које карактерише сарадничка клима и култура учења (Edwards, 1998; Lee&Feng, 2007) и где и ментор и приправник могу наћи подршку у другим наставницима у школи или мрежи спољашње подршке (Whisnant, Elliott&Punchon, 2005). Када је реч о категорији услова названој *избор ментора и спаривање*, аутори наглашавају да је услов да је неко признат и искусан наставник неопходан али не и довољан да би он био и добар и успешан ментор. У том контексту наглашавају да *нису сви успешни наставници и успешни*



*ментори, као што ни сви успешни ментори нису успешни са сваким приправником* (Hobson et al, 2009, 2012). Неке од карактеристика успешних ментора су спремност и воља да се обавља менторски рад, отвореност, доступност, поверљивост, развијене вештине активног слушања и емпатије. Поред овога аутори наводе и да је менторство успешније тамо где се одлука о избору ментора доноси на основу карактеристика приправника, када се избор ослања на снаге и слабости једног и другог и када се они усклађују и на професионалном и на личном плану (Abell et al, 1995). Под категоријом услова названом *стратегије менторства* аутори наводе да је менторство, као и остали облици подучавања, најефикасније када је усаглашено са сврхом и одговара на потребе менторисаног. Ово значи да би ментори требало да прилазе својим приправницима као *одраслима који уче*, да узимају у обзир стилове учења својих приправника као и да обезбеде да подршка коју им пружају буде усклађена са приправничким потребама и степеном професионалног развоја на коме се налазе. Знатан број студија указује да у почетној фази менторског односа ментор треба да помогне приправнику да идентификује, а потом и критички преиспита своје концепције о учењу, подучавању и менторству (Edwards, 1998; Feiman-Nemser et al, 1989; Rajuan, Douwe, & Verloop, 2007), како оне не би остале скривене, потенцијалне баријере учењу и заједничком раду (Sugrue, 1996; Korthagen, et al 2001; Wubbels, 1992). Имајући ово у виду, аутори сугеришу да би менторски приступи и стратегије требало да обезбеде 1) емоционалну и психолошку подршку и осећај прихваћености и укључености 2) време за регуларне, планиране састанке и за кратке неформалне сусрете 3) адекватан степен аутономије у доношењу одлука и развијању сопствених стилова подучавања 4) посматрање часова са анализом. Истраживања показују да су посматрања часова и активности најфункционалнија у ситуацијама када је циљ посматрања претходно продискутован и заједнички постављен, када се спроводи на осетљив, непретећи начин, када је фокусирана на специфичне аспекте подучавања и када обезбеђује услове за истински и конструктиван дијалог између ментора и приправника (Jonson, 2002; Martin&Rippon, 2003; Schmidt, 2008). У оквиру дела *припрема и подршка ментору* аутори наводе истраживања и литературу којом се потврђује да је један од услова успешног менторства претходна припрема наставника за ову улогу. Између осталих, наводе истраживање Булога (Bullough, 2005) који закључује да

припрема ментора треба да иде *изнад тренинга* усмереног на усађивање знања и вештина без увида у њихов смисао у конкретној пракси.

За аутора Кара (Carr, 1999) постоје три основна услова која треба да су задовољена како би менторство било успешно. Први од услова који аутор наводи јесте то да **менторски приступ треба да рефлектује културу заједнице или организације у којој се одвија менторство**. Један од три кључна услова ефикасности менторског рада јесте степен до којег менторски приступ одговара култури организације или заједнице, вредностима и пракси на којој она почива без обзира да ли је експлицитно исказана. Ово је управо оно што ауторка Костовић назива *латентним курикулумом* или *имплицитном филозофијом школе*. То је „мека“ школска стварност, „software“ или „друго“ лице школе. У њој су ситуирана и очекивања. (Костовић, 2008:13). У том смислу, у окружењу за које је карактеристично да се поверење и углед морају заслужити менторска пракса почива на активностима изградње односа; у установама у којима се негује хоризонтално учење и вреднује вршњачки утицај менторски програми обухватају и снажнију хоризонталну интеракцију; у установама у којима се високо вреднује тимски рад и менторска пракса менторски рад одражаваће реципрочан и партнерски однос између приправника и ментора. Пресликано на контекст образовања ово би могло да значи да у оним системима у којима се негује критичко преиспитивање праксе и наставник као рефлексивни практичар, програми по којима се менторство одвија морали би бити широко засновани (са нагласком на процесу развијања и преиспитивања не само наставничких компетенција већ и уверења и вредносног система на којима оне почивају), а однос ментора и приправника однос партнера у професионалном развоју. Са друге стране у системима у којима се фаворизују коначна знања и њихова трансмисија са старијих на млађе, програми по којима се одвија менторска пракса треба да садрже коначне листе знања, вештина и ставова (речју, компетенција) које приправник стиче под контролом и надзором ментора. Други важан предуслов Кар доводи у директну везу са самим ментором и каже да **ментор мора да буде способан да практично испољи велик број улога и вештина које би се могле везати за модел ткз. природног менторства**. Објашњавајући ово, аутор наводи да иако се намеравано менторство великим делом заснива на пројектованим задацима и активностима, ефикасност му је добрим делом одређена вештинама самог ментора које се пре свега односе на спремност за размену идеја; деловање као модел; дискутовање о

циљевима и задацима; активно слушање; давање конструктивне повратне информације; спремност да се менторском раду приступи из угла решавање проблема. Обично се у сврху обезбеђивања оваквих квалификација ментора, у оквиру намераваног менторства, обезбеђују обуке у виду радионичарског рада са будућим менторима. Осим тога, понекад се организују и обуке за оне који треба да буду менторисани, како би се повећале њихове шансе и могућности да „профитирају“ од менторства. Последњи, важан услов за Кара, у контексту обезбеђивања квалитетног менторства, јесте *ангажовање „праве особе“*. То значи обезбеђивање особе која има времена, професионалног потенцијала и енергије не само за квалитетно имплементирање програма, већ и за предупређивање, откривање и превазилажење различитих проблеме који стоје на путу квалитетној имплементацији менторства у установи. У том смислу, менторима је потребна стална, континуирана подршка, како би се обезбедио континуум менторства и избегле ситуације у којима ментор или приправник напуштају програм.

Након свега претходно написаног, чини се да би за моделовање успешне менторске праксе (оне која би обезбедила напредовање приправника, а истовремено била полигон за рефлексију о раду ментора и специфична полука његовог професионалног развоја) требало одговорити на неколико важних питања. Прво у низу питања тиче се *суштине самог менторства* и исказује кроз сумњу да смо још увек далеко од тога да прецизно и јасно дефинишемо овај појам. За Клатербака (Клатербак, 2009) један од највећих проблема у разумевању феномена менторства је тачно одређивање шта тај термин уистину значи. Без намере да се на овом месту упустимо у давање одговора за којим теорија још увек трага, указаћемо на неке од могућих импликација различитог разумевања овог феномена у образовном контексту.

Уколико се суштина менторства посматра кроз идеју о односу у коме старији и искуснији наставник треба млађег и неискусног наставника да научи свему што он сам зна, уколико би менторска пракса била испуњена рутином, а њен циљ био овладавање знањима и вештинама како одговорити на поједине конкретне ситуације, менторство би ризиковало да се сведе на конзервацију затеченог стања. У том би случају били у праву сви који се питају да ли је менторство оправдан начин развијања и унапређивања образовне праксе. Али, уколико менторство схватимо као *процес који одређује размена и подстицај за преиспитивање свих аспеката рада ментора и приправника (начина*

*деловања, имплицитних теорија, односа према јавном и скривеном програму школе, релевантним научним теоријама, искуству...*) и кроз који се одвија учење.. (Рајовић, Радуловић, 2009:13), уколико је његов циљ учење да се стално и на различите начине и из различитих извора учи, да се преиспитује образовна пракса (и сопствена и туђа), да се непрестано истражује и развија одговорност за испробавање новог, онда би у праву били они који управо у менторству траже нови потенцијал за унапређивање постојеће праксе и професионални раст појединаца (видети нпр. Половина, 2009).

Други сет питања важних за успешно моделовање рада приправника и ментора видели смо у селекцији, обучавању и континуираној подршци менторима током рада. У оквиру ове роблематике отварају се питања попут следећих:

- Којим критеријумима се руководити приликом избора будућих ментора (да ли годинама искуства; да ли резултатима видљивим у том искуству, или можда спремности и мотивисаности наставника да се посвете менторском раду)
- Ко треба да бира/ да буде укључен у избор ментора (локалне власти, факултети и институти који брину о образовању наставника, стручна друштва и удружења наставника; директори школа, други наставници, приправници...)
- Како привући најбоље наставнике да буду ментори (редуковањем рада у непосредној настави; отварањем могућности за напредовање (у звању нпр.), новчаним стимулацијама...)
- Како обучавати изабране полазнике (како и за кога организовати обуку – само за менторе или укључити и приправнике; ко треба да осмисли и реализује ову обуку; треба ли обука да буде обавезан део праксе сваког ментора или ствар слободног избора; шта треба да су кључни садржаји и методе овакве обуке...)
- Ко треба да осмисли и какав треба да буде програм рада ментора и приправника (сваки приправника али и сваки ментор је на неки начин јединствен и другачији од других, али то не значи да ће сваки приправник захтевати потпуно различит третман од осталих. Питање је како и где пронаћи меру између индивидуалности и могућег заједничког оквира за све)

- Како упаривати менторе и приправнике (да ли по систему један ментор један приправник или по моделу *индивидуално развојних мрежа*, где један приправник ужива подршку већег броја различитих ментора; коме препустити овај избор)
- Како и какву подршку обезбедити менторима (да ли само иницијални тренинг, тј. обуке или је потребно обезбедити стални систем подршке ментору у виду постојања ментора за менторе; хоризонталне подршке стварањем мреже ментора; обезбеђивањем различитих континуираних облика усавршавања – трибине, округли столови, конференције посвећене управо овој теми;...)

Верујемо да ће начини на које се буду решавала ова питања у великој мери да утичу на то да ли ће се у пракси рефлектовати као подршка или препрека развијању успешне менторске праксе.

Уз уважавање напора аутора да се преко листе критеријума које треба испунити дође до обриса *успешног менторства*, чини нам се ипак да је и само набрајање, као и тачно одређивање великог броја фактора од којих зависи успешно менторство, недовољно да би се оно на крају и остварило. Истичемо ово, не толико због недостатка истраживања ове проблематике или недовољно теоријских расправа на ову тему, већ из сопственог уверења да је сваки менторски однос јединствен и у сваком од тих односа поменути услови на себи својствене и контекстом условљене начине се укрштају и самостално творе нове услове у датом акционом простору. То не значи да унапред одустајемо од идеје да је важно познавати релевантне чиниоце успешног менторства и настојати их у највећој могућој мери обезбедити у раду, већ да је нереално очекивати да ће њихово техничко испуњавање за последицу имати успешан менторски рад и унапређивање образовне праксе. Склони смо да заступамо став да се успешна менторска пракса темељи, колико на великом броју горе поменутих елемената толико и на сасвим тананим, неухватљивим нитима праксе која се својим специфичним активностима али и значењима која се граде о тим активностима, одвија између сваког појединог приправника и ментора.

Препознавање тих *нити*, *рефлектовање о* и разумевање истих део су грађења квалитетне менторско приправничке праксе, а као такви ни на који начин не могу бити шаблонизовани и унапред до краја припремљени и осмишљени.

#### 4.2. Менторство у контексту различитих теорија учења

*„Добра теорија требало би да обезбеди и објашњење феномена и управљање акцијама. Теорије људског понашања у себи садрже још и претпоставке о људској природи, сврси образовања и пожељним вредностима. Што боље разумете различите теорије, боље ћете управљати образовним искуствима“*  
(Knowles, 1978:2)

Као што смо већ нагласили, 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. уже стручна, 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 и великог броја и даље отворених питања чији одговори дају тон и усмеравају разумевање менторске праксе. Прво од таквих питања 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 поучава* у контексту различитих концепција.)

На основу прегледа 159 студија о менторству, описног или теоријског карактера, Хансфорд и сарданици (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 поменутих 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 13 „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 tutorства; теорије социјалне размене; теорије промене (Hansford et al, 2003: 13).

Теорије учења одраслих чине доминантан референтни оквир за 8, од поменуте 23 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 издвајају да основни, заједнички принцип на коме почивају све поменуте теорије јесте да ће учење бити обезбеђено уколико они који уче имају довољно подршке и изазова у окружењу у коме се учење одвија. У том смислу, аутори су сагласни око тога да је кључни задатак и основна функција рада ментора да ствара ситуације које ће бити изазовне и подстицати рефлексију и саморефлексију код приправника, у сигурном и заштићеном окружењу. Радови Шона настали 80-тих 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 *рефлексивног практичара*, виђеног очима Шона (Schon, 1987.) важна је *рефлексција-у-акцији* коју аутор види као спремност за изненађења и промишљање конкретних ситуација на нов и аутентичан начин. *Рефлексција-у-акцији* није само интелектуална или вербална активност, она подразумева да се стално ослушкује и обрати пажња на широк спектар контекстуалног дешавања. У том смислу, уместо да следи готова педагошка решења или рецептуру произашлу из богатог искуства ментора, приправник који тежи да постане рефлексивни практичар ослушкиваће и пратити конкретне ситуације у којима се налази и размењивати своја искуства са „критичким пријетељем“, у овом случају ментором. За један број аутора, ово је кључни, (а по многима и једини могући) начин на који се развијају функционална знања и постаје наставник професионалац.

Други, најчешће навођен концептуално теоријски оквир базира се на теоријама развојних ступњева. Укупно 6 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 30 ученика) до забринутост у вези са ефектима поучавања и утицаја на ученике - *impact concern* (Могу ли помоћи сваком ученику да оствари свој потенцијал?). У поменутиим 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 замерке<sup>1</sup> на рад Фулерева оправдане, наводимо неке од разлога које препознајемо као значајне и због којих поменута теорија не би требало да је занемарена у промишљањима о менторству:

- Студија Фулерева на систематичан начин указује да су наставници почетници озбиљно забринутост 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 као практичар осетљив и заинтересован за мењање и унапређивање сопственог рада у складу са контекстом у коме се тај рад реализује. 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 антиципирање професије наставника и доживљаја себе као професионалца.

---

<sup>1</sup> 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 *ступњевитог развоја* генерализовати на било коју групу наставника, било где?



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 о когнитивном развоју (Sprinthall&Thies Sprintall 1983, према Hansford et al. 2003) и теорији социјалне интеракције Виготског. Према овим теоријама важно је узети у обзир начине на који одрасли *заједно* конструишу знања и дају значење својим искуствима. Социокултурни контекст учења који је поставио Виготски (Vigotski, 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 развоја 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. При томе 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 опробаних шаблона социјалних реаговања ментора. 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 истарживањима 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 практиковања изабране професије 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 туторско вођење особе од поверења.

Када је реч о разумевању менторства као могућности за учење и усавршавање наставника у нашем образовном контексту, неке од идеја изложене су у Водичу за менторе и приправнике које је 2009. штампало Завод за унапређивање образовања и васпитања. Аутори *Водича* наглашавају да *тип интеракције између ментора и приправника детерминисе начине учења и приправника и ментора* (Група аутора, 2009:45). У том контексту наводе три типа могућих интеракција у односу ментор и приправник: респонсивни, интерактивни и директивни. За *респонсивни стил* интеракције карактеристично је да ментор послуша потребе приправника и истовремено га подстиче да своје потребе освести и искаже. Један од кључних циљева рада ментора јесте да буде пуна подршка развоју приправника. Он је пријатељ који приправника стимулише и прати његове планове и идеје, водећи посебно рачуна о емотивној компоненти њиховог односа. За *интерактивни стил* карактеристично је међусобно препознавање ментора и приправника као партнера, *који могу на различите, али подједнако вредне начине, допринети решавању проблема* (ибид, 46). За разлику од претходно описаног типа интеракције у којој је ментор имао искључиву улогу подршке, овде се однос успоставља тако да су и приправник и ментор један другом подршка и подстицај. Ово је омогућено тиме што се уважава не само дугогодишње искуство и пракса коју ментор има, већ и специфично искуство и знања са којима је приправник ступио у интеракцију. Овај тип интеракције заснива се на уважавању и отварању могућности да, не само приправник учи од ментора већ и сам ментор преиспитује своје ставове о пракси (на основу увида које приправник прави; начина на који он види и доживљава актуелну праксу и информација које дели са ментором). *Директивни стил*, за разлику од претходна два описана, не оставља много простора за развој аутентичног приступа у раду приправника. Аутори наводе да се у основи овог стила налази неколико имплицитних претпоставки: 1. за проблеме са којима се школа тј. запослени суочавају, постоје најбоља решења 2. та су решења универзална (она важе за све школе и све запослене, где год се проблеми појаве) 3. ментор је изабран као најбољи професионалац у повереном послу 4. он је тај који најбоље зна шта треба радити и како то чинити. У контексту овог модела ментор је тај

који поучава (показивањем, планирањем, упућивањем на тачно и исправно...), а приправник онај који учи (посматрањем, слушањем, прихватањем менторевих решења и стила рада).

Представљена три стила дефинишу како могуће услове учења током менторске праксе, тако и одговоре на питања *ко и шта учи* и *колики је домет* професионалог развоја коме менторска пракса тежи. У том смислу у оквиру респонзивног и директивног стила сугерише се развој и напредовање самог приправника, док је интерактивни стил отворио простор за учење и напредовање и ментора. Ово свакако не значи да ће приправник и ментор учити исте ствари, овладавати истим процесима и достигати једнаке ефекте – већ да пракса коју заједно граде треба да је подстицајна и развојно значајна за свакога од њих, али и за њих заједно. Верујемо да уколико се у оквиру менторске праксе занемари ова могућност, уколико концепција која лежи у основи менторског програма и филозофија која води рад ментора не препознају и не инсистирају на могућностима и његовог учења, оваква пракса не само да неће давати очекиване ефекте, већ ће бити недовољно мотивациона за самог ментора и непрепознатљива као окретачка снага промена на нивоу установе.

На крају, не можемо не поменути да је један од основних постулата на које се, било експлицитно или тек имплицитно, ослања учење током приправничког периода постулат о могућностима учења одраслих. Највише заслуге за његов развој припада Ноулсу (Knowles, 1990, према Rice, 2008) који је у својим радовима истицао да су одрасли неоправдано занемарена популација када је у питању учење. Сматрао је да је неоправдано мало истраживања усмерено ка учењу одраслих, као и да је неоправдано *ад хоц* поистовећивање учења код деце са учењем одраслих. Бавећи се овим проблемом и објашњавајући како одрасли уче, Ноулс је истакао неколико кључних тачки овог процеса:

- 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 превазиуђу неки проблем.
- Учење одраслих усмерава се ка проблему, а не науци или предмету.

Склони да менторску праксу сагледамо као могућност за партнерско учење, простор у коме и ментор и приправник могу сазнати, научити и истражити нешто ново и недовољно познато, навешћемо само неке од могућих импликација претходно наведених ставова. Оваква полазна основа сугерише да би током менторске праксе 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.

## **5. Рефлективна пракса као контекст развоја ментора и приправника**

С обзиром на ширину поља које може да обухвати синтагма рефлективне праксе, могуће је поставити три релевантна питања:

- Разумевање значења рефлективне праксе, њене карактеристике и функција?
- Одлике наставника рефлективних практичара.
- Зашто концепт рефлективности током приправничко менторске праксе?

### **5.1.Разумевање значења рефлективне праксе, њене карактеристике и функција**

Својим истраживањем искустава, интеракције и рефлексије тридесетих година прошлог века, Дјуи је био међу првима који су писали о рефлективној пракси. Своју актуелизацију и широку прихваћеност у оквиру различитих наука и научних дисциплина, ова синтагма доживљава од средине осамдесетих година прошлог века, од изласка

Шонове књиге *Рефлексивни практичар* (Schon, 1983). Иако је од тада прошло готово пола века, при чему су последње деценије овог периода обележене наглим порастом интересовања за овај феномен рефлексивне праксе и/или практичара, (како у радовима научника тако и у документима којима се обликује и усмерава образовна политика у различитим земљама) мало је елемената у вези са овим феноменом око којих је постигнута сагласност стручне јавности. По речима Радуловићеве (Радуловић, 2011, 29) када је реч о рефлексивној пракси и наставнику рефлексивном практичару, *анализа радова у образовању наставника може да издвоји једино следеће неупитне тврдње:*

1. *Рефлексија је постала део језика у образовању наставника*
2. *Не постоји јединствено разумевање рефлексивне праксе и начина образовања за рефлексивног практичара, као ни методологије истраживања овог проблема*

У том смислу, начини разумевања смисла и значења рефлексивне праксе и деловања наставника као рефлексивног практичара, бројни су и неретко веома различити. Широка популаризација овог концепта у различитим теоријама и промишљањима о образовању наставника (али и различитим другим наукама и дисциплинама), довела је дотле да се постепено почело губити његово одређено значење (Smyth, 1992; Zeichner, 1994; Brookfield, 1995; према Радуловић, 2011), а обим и садржај појма ширити и пунити сасвим различитим одређењима. Ипак, истиче Радуловићева *основно значење синтагми рефлексивна пракса и рефлексивно практичар могуће је наслутити из смисла конститутивних појмова:*

- *Рефлексија – као озбиљно размишљање, контемплација*
- *Пракса – као активност и деловање* (Радуловић, 2011: 31)

Из вих основних одређења могло би се закључити да је рефлексивни наставник онај који мисли о ономе што ради. Овакав начин виђења у први план поставља везу између промишљања и делања, па би се на тренутак могло помислити да су кључне недоумице у одређивању ове синтагме уклоњене. Нешто озбиљнија анализа радова писаних на тему рефлексивне праксе и наставника рефлексивног практичара, показује међутим да се и овде помаља низ различитих питања, чији одговори стављају ове концепте у сасвим различите теоријске и практичне оквире. Нека од тих питања су питања односа теорије (промишљања) и праксе; питања карактеристика самог мишљења –

искључиво рационалног или и интуитивног; питања везана за то да ли је рефлексивна искључиво индивидуални или може бити посматрана и тумачена и као социјални феномен; да ли је реч о средству или циљу наставникова деловања, итд. Један део одговора на ова питања могуће је дати кроз откривање потенцијалне функције (смисла, односно циља) рефлексивне праксе, коју ауторка Радуловић разматра из угла три кључна питања:

1. Да ли је основна сврха/функција рефлексивне праксе *сазнавање и разумевање* праксе, или је њен фокус *деловање*
2. Да ли се рефлексивна пракса одвија у сфери искључиво *индивидуалног деловања* или може остварити и *социјалне домете*
3. Да ли је као таква везана за *микро поље деловања*, или може да наступи и на *макро плану* (Радуловић, 2011).

Не задржавајући се дуже на појашњавању сваког од ових одговора, навешћемо она схватања која су блиска и прихватљива нашем поимању сврхе и функције<sup>2</sup> као и домета рефлексивне праксе. Када је реч о *односу сазнавања и деловања* у оквирима рефлексивне праксе, сагласни смо са оним ауторима који настоје помирити у питању испољену искључивост. Мирење ове две супротстављене функције, усмерава на разумевање рефлексивне праксе и као сазнавајуће и као делујуће. У том смислу рефлексивна се може разумети као средство промене праксе и начина размишљања о њој (Carr&Kemmis, 2002). Другим речима, о рефлексивној пракси може се говорити само у условима у којима са једне стране постоји стално преиспитивање и промишљање о сопственом деловању из угла теоријских сазнања, а са друге проверавање и преиспитивање тих сазнања кроз практично деловање. На другом месту, ауторке Рајовић и Радуловић (Рајовић, Радуловић, 2010) рефлексивну праксу тумаче као *организовано учење из искуства*. Реч је дакле о томе да нема свако практично искуство моћ да покрене мисаоне процесе који могу бити окидачи за ново, квалитативно другачије опажање и/или делање, као што ни свака рефлексивна о сопственој пракси неће по аутоматизму водити до развоја нових сазнања о

---

<sup>2</sup> Када је реч о рефлексивној пракси наставника, у зависности од тога која је епистемолошка парадигма у основи једног схватања, као циљ ће бити виђено мењање понашања, разумевање практичних проблема, мењање постојеће праксе, научно знање или различите комбинације ових циљева. Различита схватања се налазе на континууму од занемаривања теоријског разумевања у корист деловања, преко увиђања развоја личних теорија као домета рефлексивне праксе, до схватања да је смисао овог процеса у преиспитивању и мењању самих научних теорија. (Радуловић, 2011, 70)

њој. Тек оно искуство које је имало неки циљ; које се реализовало уз свест о томе да та реализација чини градивни елемент једног новог искуства и које је осмотрено са дистанце уз размену са онима који су у њему учествовали, може да промени или да утиче на правац професионалне путање онога чије то искуство у основи јесте).

Тражећи одговор на питање о *односу индивидуалног и социјалног* домена промене у оквирима рефлексивне праксе, Радуловићева у први план истиче питања *повода за рефлексију и са њима повезаног избора тема рефлексије* и сврстава поводе за рефлексију у две крупне категорије:

1. појединачни, обично инцидентни догађаји у учионици и начини њиховог решавања,
2. ученици као такви, наставни предмети, сами наставници (Радуловић, 2011)

Када повод рефлексије није појединачни, инцидентни догађај, тема рефлексије бива не само питање како нешто радити (решити) већ и *зашто* нешто /баш то предузети у датим околностима. Ослањајући се на претходно, чини нам се да колико је важно *шта* рефлектујемо, тј. шта је тема рефлексије, толико је важно и како рефлектујемо односно која питања током рефлексије постављамо. У том смислу и рефлектовање о наизглед уским темама (нпр. појединачни инцидент у учионици) може имати последице по шири социјални контекст, уколико се током ње постављају питања попут *Зашто? Шта је до овога довело? Куда нас даље може одвести предложена врста решења? Шта смо превидели, а шта погрешно претпоставили?* и сл.

У зависности од повода, теме и начина рефлектовања могуће је давати и различите одговоре о функцији рефлексије и дOMETИМА које може да оствари. Различити аутори управо то и чине када са једне стране пишу о томе да предмет рефлексије могу бити тек *средства односно начини за остварење постављених циљева, али не и сами циљеви* (Kansen 2000, према Радуловић 2011) чиме се рефлексија суштински задржава у оквирима учионице и школе, а са друге да су смислен предмет рефлексије *претпоставке које су у основи деловања и последице активности, као и моралне импликације васпитно-образовних активности* (Zeichner& Liston, 1990, према Радуловић, 2011).

Иако нам се ширење тема рефлексије на широко дефинисане друштвене циљеве и друштво у целини<sup>3</sup> чини дискутабилним с аспекта односа уложеног времена и суштинске моћи да се оваквом рефлексијом чине промене на ширем друштвеном плану, кључну мањкавост приступа рефлексији сведеној искључиво на средства видимо у ограниченим димензијама њеног утицаја. Наиме, чини се немогућим одабрати најадекватнији начин за постизање одређеног циља, уколико сам циљ није размотрен са различитих аспеката, уколико није промишљано његово значење, вредности на којима он почива, или препознат правац коме он води.

## 5.2. Одлике наставника рефлексивних практичара

Један број аутора, у настојању да опише рефлексивног наставника, креће од навођења могућих и пожељних особина и карактеристика таквог практичара. У том смислу најчешће се истиче да су то: наставници који испољавају склоност ка промишљању и истраживању, они који су спремни да активно делују у школској али и широј друштвеној заједници, наставници који су креатори свог професионалног развоја, наставници који самостално доносе одлуке које умеју образложити и преузети одговорност за њих, они који су спремни да преиспитају своје ставове, приоритете и вредности на којима заснивају свој рад у образовању, наставници који умеју да чују и уче од различитих актера у образовању укључујући ту и родитеље и ученике, они који граде идентитет и подижу углед професионалне заједнице којој припадају. Овако побројане одлике, у контексту рефлексивне праксе није упутно тумачити као прост збир појединачних карактеристика, већ више као тенденције и тежње које дају печат раду појединог наставника. У том смислу, ауторка Радуловић закључује да *има смисла говорити о мање или више рефлексивним наставницима, рефлексивним у различитим ситуацијама и различитим поводима, односно о мање или више рефлексивној пракси* (Радуловић, 2011:106). У табели која следи покушали смо указати на неке од карактеристика које чине квалитативне разлике и померају рад наставника ка зони рефлексивне праксе.

---

<sup>3</sup> У овом контексту се од наставника који је рефлексивни практичар очекује да у склопу свог професионалног деловања, буде спреман да мења не само околности на радном месту, већ и шире друштвене околности које утичу на његов рад. (Радуловић, 2011:74)



<i>Рефлексишни практичар више је од.....</i>	<i>И тежи ка....</i>
наставника који брзо и ефикасно решава појавни облик проблема	разумевању узрока и околности који су до проблема довели
носиоца великог броја различитих професионалних одлика	повезивању разноврсних професионалних одлика у смисаону целину која ће одређивати све његове поступке и активности <sup>4</sup>
наставника усмереног на „сада“ и „овде“	антиципирању могућих последица свог деловања у будућности
доброг познаваоца различитих теорија учења и подучавања	сталном истраживању и преиспитивању теоријских поставки кроз сопствену праксу, али и преиспитивању своје праксе и грађењу сопствене теорије о њој
наставника који се ослања искључиво на рацио и рационално	препознавању, разумевању и стављању у функцију и различитих интуитивних сазнавња
наставника усмереног на <i>шта и како</i> (радити, делати)	разумевању <i>зашто</i> <sup>5</sup> и <i>шта ако</i>
наставника који има добре идеје о томе шта и како треба да ради	проверању сопствених идеја чинећи их јавним и подложним дискусији
наставника практичара или „праксиколога“ <sup>6</sup> и наставника мислиоца	наставнику који је „практични научник“ <sup>7</sup>
наставника који усваја и ради на очувању (конзервацији) устаљених норми и образаца	наставнику који је проактиван и спреман да мења постојећу културу установе у којој ради,

<sup>4</sup> Типично за приступ рефлексивној пракси јесте да ове одлике представљају одлике наставника који је рефлексивни практичар *тек када престану да буду појединачне одлике*. Рефлексивна пракса није проста мешавина елемената, већ има одлике „смесе“ (Радуловић, 2011, 105)

<sup>5</sup> ...бити рефлексивни наставник захтева управо превазилажење питања *како* и постављање питања *зашто*, односно бављење сврхом, јер тек ова врста питања наставницима даје одређену моћ над сопственим наставним радом. (Bartlett, 1990, према Радуловић, 2011, 73)

<sup>6</sup> Пуко проналажење начина за остваривање појединих циљева Елиот назива „праксикологијом“ (Elliott, 2001:15, према Радуловић, 2011: 72)

<sup>7</sup> У приступу наставнику, као рефлексивном практичару, наставник је не само извођач (реализатор) и не само мислилац, већ је „практични научник“ (Clark, 1995, према Радуловић, 2011:98)

понашања	стварајући тиме повољније услове за рад
наставника који посматрањем и репетицијом учи од других	наставнику који посматрањем <i>открива и дефинише</i> проблеме и трага за њиховим решењима и учи на разноврсне начине
наставника који се усавршава спорадично, када се за то укаже повољна прилика	преузимању контроле над сопственим учењем и континуираним развојем
наставника који успешно комуницира у колективу и успева наметнути своје идеје о учењу, подучавању и образовању	померању праксе у правцу грађењу заједничких разумевања значења концепата важних за развој учења и подучавања у установи у којој ради

### 5.3. Зашто концепт рефлексивности током приправничко менторске праксе?

Покушавајући да одговоримо на ово питање послужићемо се (Brookfield,1995) (Brookfield,1995) виђењем последица које се дешавају када наставници нису склони рефлексiji. Без навике да промишљају (сопствену праксу, њене одлике, контекст у коме се одвија и сл), по мишљењу овог аутора, наставници су у сталном ризику да доносе лоше одлуке и погрешне процене. Ако не рефлектују, наставници поступају на основу претпоставки које имају о образовању, настави, учењу, очекујући при томе да други у тим акцијама виде управо оно што се акцијама намерава постићи (Brookfield,1995). Када изостану очекивани резултати бива нејасно како и зашто је до тога дошло. Када се стварају ситуације у којима и којима је циљ да се освесте полазне претпоставке и граде заједничка значења о њима, повећавају се шансе за успешност предузимања корака који их се тичу.

Наводећи користи од рефлексивне праксе, Брукфилд тврди да управо она:

- ***Помаже наставнику да предузима одговарајуће активности***, а то су оне активности које наставник може себи и другима објаснити и оправдати, активности које као такве имају добре шансе да доведу до очекиваних последица, али и активности које одговарају наставниковом личном разумевању и претпоставкама о настави које може образложити искуственим или теоријским подацима

- **Помаже наставнику да развије образложења за сопствену праксу**, односно да зна зашто ради то што ради, зашто мисли то што мисли, и зашто верује у то што верује тј. да развија свест о себи као наставнику. Овакав приступ јача самопоуздање наставника и помаже му да наступа са позиције компетентног учесника у васпитно образовном процесу, што је значајно и за његов кредибилитет код ученика.
- **Помаже наставнику да избегне самокињење**, тј. да се не осећа увек као дежурни кривац, који је нпр. искључиво одговоран за ученичко неучење. Рефлексивни наставник посматраће учење као вишеструко условљен процес, где је одговорност наставника евидентна, али не и једина и искључива.
- **Помаже емоционални раст наставника**, када наставник одбија преиспитати сопствене претпоставке и ставове, када се не бави ученицима и контекстом у коме се учење одвија, цео наставни процес и његови резултати могу му изгледати као део случајности или чак усуда. Када наставник има *рефлексивну оријентацију*, даје себи шансу да опажа и открива узрочно-последичне везе и односе и учвршћује га у ставу да он има шансу да утиче, мења и усмерава ток догађаја и последица.
- **Помаже оживљавање одељења**, наставник који и сам сатално демонстрира запитаност, који не прихвата дате чињенице „здрво за готово“, развијаће такву атмосферу и у одељењу. *Рефлексивни наставник – онај који своје мишљење јавно износи и чини га предметом дискусије – ближи је стварању атмосфере која је изазовна, занимљива и подстицајна за његове ученике* (Osterman, 1990, према Brookfield, 1995:25)
- **Помаже у подизању степена поверења на различитим релацијама у образовању**, у одељењу је могуће, различитим поступцима, подржавати било атмосферу међусобног поверења, било неповерења. Када наставници упућују ученике на хоризонтално учење, показују им да могу да се ослоне и верују једни другима, када их третира ка особе чије мишљење прихвата и уважава показује да има поверење у њих; када охрабрују ученике да износе своја запажања и виђења о самом наставнику и активностима које предузима, а потом мења своје поступке, поступа као модел рефлексивног практичара и показује да му се може веровати (Brookfield, 1995).

Када је реч о приправничко менторској пракси, чини нам се да одговору на горе постављено питање треба додати и то да је контекст рефлексивне праксе онај који омогућава, али и захтева учење и наставника ментора и наставника приправника и тако постаје простор њиховог професионалног израстања. У том смислу, рефлексивна пракса као основни контекст реализације приправништва и менторства требало би да обезбеди:

- Освешћивање и развијање сазнања о основној функцији приправничко менторске праксе (која не треба да је краткорочно сагледана као припрема за полагање испита за лиценцу већ дугорочно – као развијање навике сталног учења и професионалног развијања)
- Јасно сагледавање околности у којима се приправничко-менторска пракса одвија (карактеристике установе у којој раде, као и контекста који одређују законске и подзаконске одредбе)
- Сагледавање разноврсности и повезаности улога које се током те праксе реализују
- Увиде у сопствене капацитете и слабости (откривање знања, вештине, области и подручја рада којима владају, као и оних на чијем развијању и овладавању тек треба да раде)
- Развијање навике *загледања* у сопствену праксу и грађења критичког односа према њој као и истраживање могућности да се пракса унапређује и мења

## **6. Школа као контекст развоја приправничко-менторске праксе**

### **6. 1. Могућности за реализацију приправничко-менторске праксе у образовно васпитним установама**

Једна од значајних теоријских поставки на коју се ослањају творци менторско-приправничких програма јесте то 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 *поверавање 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. У том контексту, неке од најчешће навођених добити за приправнике су: могућности професионалног напредовања (Levinson, 1978; Крам, 1983); повећање задовољства изабраном професијом, платом, могућностима које препознају (Dreher&Ash, 1990); могућност за учење новог и даље развијање неопходних вештина, стицање јасније слике о систему у којем почиње да се ради (Brown, 1995, Read, 1998); развијање осећања сигурности и повећање самопоуздања и сл. Од кључних добити за менторе издвајају се: задовољство које доноси могућност дељења нагомиланог знања и искуства (Antal, 1993); развијање слике о себи као о неком ко је компетентан и уважен у послу којим се бави (Faren et al, 1984, Murphy, 1996), развијање блиских односа са младим колегама (Murray&Oven, 1991), добијање личне помоћи и асистенције за мање захтевне али неопходне послове (Clutterbuck et al, 1991). На крају, и организације имају значајне користи, које се, пре свега огледају у повећању продуктивности и остварених резултата, повећању мотивације запослених, побољшању планирања на разним нивоима рада, развијању нових знања и вештина унутар организације. Укратко, квалитет рада запослених подиже укупан квалитет рада установе, што је чини додатно конкурентном у окружењу.

Сагласни са претходно изнетим ставовима 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 садржаје које треба изучавати и/или усавршавати у том периоду, као и на оптималну количину улагања у систем и оне који тај систем чине одрживим. Други део односи се на саму концепцију менторства која се пропагира (теорије учења и образовања наставника које су у основи ових програма) и спремност приправника, ментора и школе у целини да ту

концепцију 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*, а на другој о факторима који одређују *културу менторства*.

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? Са друге стране могуће је питати се, постоји ли оптимум времена после кога је свако даље продужавање неефикасно? И још, да ли се за сваку праксу сведену на конкретан ниво 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). Осврћући се на претходно исказан став, чини нам се да исти задатак стоји пред сваким приправником и ментором, али и сваком поједином образовном

установом – 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.

Слика менторског рада међутим, неретко се поједностављује исказивањем уверења да ће већ сами искусни 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 међутим 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. Пионирски покушаји истарживања потреба ментора показују да је и њима неопходна континуирана помоћ и подршка. (видети нпр: Gordon&Brobek, 2010).

Осим тога и сами програми по којима треба да се одвија менторска пракса, треба да су довољно развојно орјентисани и подржавајући за школу и запослене. У том контексту, Харгривс и Фулан (Hargreaves&Fullan, 2009) идентификовали су три кључне квалификације менторских програма које треба обезбедити уколико се претендује на то да они утичу на дугорочне промене у школи, да су покретачи и носиоци 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 орјентисани. 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 система усавршавања наставника уз рад.

Трећи услов који наводе Харгривс и Фулан, јесте да сви који су на директан или индиректан начин укључени у менторство треба да су свесни да *гледају у кључни прозор могућности 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.

Сумирајући претходне ставове, издвојићмо неколико нама битних сегмената. Пре свега оправданим нам се чини препознавање школе као ресурса који треба да обезбеди професионално усавршавање наставника почетника. Оно што у нашој пракси у овом контексту представља проблем, јесте то што се (било експлицитно, или тек имплицитно) ресурси школе често свде на ресурсе појединих наставника, а да се при томе не води рачуна о њиховом додатном оспособљавању и професионалном оснаживању. Да би били добри, ментори и сами треба да се обуче, да освесте и у потпуности разумеју своју улогу у контексту рада са приправником. Уколико ово изостане, а пракса менторског рада се свде на претпоставку о томе да ће успешан наставник бити и довољно добар ментор, менторска пракса уместо да послужи развоју наставника, прети да постане полигон примене опробаних рецепата и устаљених метода рада. Уколико желимо да менторска пракса постане део контекста професионалног развоја запослених, мора се 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 доприносе 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 са децом, родитељима и колегама и начине на који их реализује.

У литератури се често наводи да образовна заједница разуме позитиван утицај ментора на младе наставнике, на њихово поимање сопствених улога у образовању, али питања о томе шта ментори треба да раде; шта уистину раде, а шта приправници уствари уче - и даље остају отворена. Дозволићемо себи да закључимо, да је питање менторске праксе у контексту професионалног развоја наставника унутар установе вишеструко сложено, и покушаћемо издвојити 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 и потврди своју аутономност и веру у сопствене поступке и изборе али да истовремено и учи од других;). Други део комплексности садржан је у **професионално развојним питањима и недоумицама које прате 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 потенцијално мучан и непродуктиван). Коначно, **школска клима и култура** или **латентни курикулум** (Костовић, 2008:13) у коме се менторска пракса одвија, такође су део поменуте комплексности. Као такве она могу бити развојно подстичуће и подржавајуће, али могу и тежити конзервирању постојећег, са недовољно јасним порукама које емитују о улози и важности приправничко - менторске праксе у контексту рекултурације установе у којој се она одвија.

Због свега наведеног, чини нам се оправданим извести закључак да то колико, како и шта ће приправници и ментори учити током онога што смо у раду називали

приправничко - менторском праксом, зависи од мноштва различитих фактора. Неки од њих су:

- 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 ментор и менторство (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 менторство суштински важно за позитивно мењање и унапређивање рада целокупне установе, или је тек форма коју треба задовољити)
- сам ментор и начин на који он види и разуме своју праксу и праксу 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 у вези са приправничко-менторском праксом 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 школске културе и професионалног усавршавања наставника. Такви програми пружили би основ за трансформацију повременог поучавања током менторстава у континуирано, хоризонтално учење наставника.

## 6.2. Менторство као пракса у нашем образовном контексту

Иако се менторство, како смо раније писали везује за различите акционе просторе наставника и ученика, у нашој образовној средини менторству се (када се о њему уопште пише и говори) најчешће приступа са аспекта рада искуснијег наставника са наставником почетником. Овај облик менторства спорадично је бивао темом посебног теоријског промишљања.<sup>8</sup> И данас се сам менторски рад ретко експлицитно издваја као посебан, аутентичан облик педагошке активности, са сасвим специфичном природом и функцијама. С обзиром на то, на овом ћемо месту покушати да наведемо нешто од онога што препознајемо као специфичности и/или тешкоће тренутне менторске праксе код нас.

- *Рад одраслог са одраслим.* Менторство подразумева да наставник који је обучен да ради са децом успешно води и напредовање одраслог, што није садржано у његовој базичној припреми за посао. У том смислу, менторски рад се појављује као сасвим специфична област са читавим низом садржаја и активности које се разликују од оних које наставник организује и спроводи са ученицима. Услед тога, често се дешава да менторима, који су спремни и вољни да помогну, недостају неопходна андрагошка знања о могућностима и начинима учења одраслих, о разноврсности приступа одраслима, о границама и могућностима њихових способности и мотивисаности за учење, итд. Осим овога, облик и начини рада на које је наставник навикао у учионици, радећи са групом од 25 до 30 ученика, ретко могу да се примене у раду са једним одраслим, а знања чији даљи развој треба да подстакне код приправника нису део садржакја једног или два учбеника. У прилог оваквом нашем размишљању наводимо став аутора Хавелке (Хавелка, 2004) који пише да су *концептуално најближе проблематици менторског рада идеје о индивидуализацији наставе и наставним моделима засновани на учењу путем открића*. Овакав приступ подучавању је у свакидашњој образовној пракси највећег броја наших наставника редак или готово изостављен.

---

<sup>8</sup> У овом контексту издвајамо часопис Учитељ у пракси (Републичког завода за унапређивање васпитања и образовања) из 1991, који је у целини посвећен теоријском и практичном промишљању ове проблематике, као и Приручник: Ментор и приправник, из 2009. у издању Завода за унапређивање образовања и васпитања

- *Компензаторна, али и адаптивна развојна функција менторског рада.* Незаобилазни део наше образовне стварности јесте чињеница да по изласку са факултета млади наставници немају много јасних идеја о томе *шта* би, *како* и *зашто* баш то и тако, требало да раде са ученицима. Овај проблем нарочито је уочљив са великим бројем наставника који почну радити у школи, а да при том нису завршили неки од наставничких факултета. У том контексту рад са обученим ментором, на почетку радног дела професионалне каријере наставника, у извесном смислу могао би да компензује недостатке и недовољност базичног образовања наставника, али само под условом да наставник ментор познаје и разуме суштину и карактеристике компензаторног рада са одраслима (различитим приправницима потребна је различита врста и облик додатне помоћи). Осим тога, потребно је обезбедити и услове којима ће приправник моћи не само лако да се адаптира, већ који ће дозволити и да их мења.
1. *Рад у оквиру недовољно јасно дефинисаних одговора на нека од кључних питања менторства.* Иако је код нас Правилником о дозволи за рад наставника, васпитача и стручних сарадника дефинисано ко може да буде ментор (истакнут наставник који има лиценцу, једно од прописаних звања или најмање пет година радног искуства „Службени гласник РС бр. 22/2005 і 51/2008, чл 5) и наведен програм и кључне обавезе ментора и приправника, многа питања важна за успешну реализацију менторског рада и даље су без одговора, или су они тек магловито назначени. Нека од тих питања су: на основу којих критеријума бирати менторе; ко све учествује у систему избора; може ли наставник одбити или захтевати да буде ментор; да ли, које и какве програме обуке треба да похађају будући ментори (шта чини оптималну припрему будућих ментора?); у којој мери менторски рад треба да буде униформан, исти за све, а у којој треба да је део аутентичних усаглашавања сваког појединог ментора и приправника; има ли и које су промене у опису посла наставника ментора (организација четрдесеточасовне радне недеље, веза са непредовањем у звањима, промена платног разреда, итд); да ли се менторство везује за звања наставника у пракси, итд? Верујемо да недовољно јасно и прецизно дефинисани услови рада могу битно утицати на то како, зашто и колико озбиљно се обавља менторска пракса у нашим школама.

- Делом и као последица свега наведеног, најчешће се менторство *не спроводи континуирано, плански и систематизовано*. У већој мери реч је о спорадичним сусретима и *ад хоц* нуђењима сопствених решења и одговора, најчешће када искрсне одређени проблем или када је важно задовољити неку форму. У том смислу, могли бисмо закључити да, иако се очекује да менторски рад буде у функцији унапређивања образовног процеса, да подржи успешно учење и развој приправника, а да је истовремено и нови полигон професионалног развоја ментора, недовољно је практичних покушаја да се открију и обезбеде сви неопходни предуслови да би се то остварило (између осталог и то да се менторство јасније формализује и отргне произвољности поједине институције или наставника).

Велики број, у раду поменутих, резултата истраживања спроведених на тему менторства, сведочи о различитим и разноврсним добробитима од менторског рада. Између осталог, реализацију тежњи усмерених на подстицање развоја наставника будућности једним је делом могуће остварити практиковањем менторског рада у школама. На задржавајући се више на појединачним добитима од менторства, желимо још једном нагласити неке од разлога због којих би било важно на системски озбиљнијем нивоу, организовати менторски рад у образовању:

- Обезбеђивањем наставника ментора, наставнику почетнику обезбеђују се повољнији услови (сигурност, заштита, јасност циља коме се тежи....) за надоградњу и развијање знања и вештина неопходних за квалитетно обављање наставничког посла
- Учествовање у менторству један је од најдиректнијих начина на који наставници могу утицати на будућност образовања и то како ће подучавати и какав однос са својим ученицима, колегама, родитељима, развијати будући наставници
- Менторски рад схавћен као двосмерни процес, пружа могућности за учење и развијање нових знања не само приправнику већ и ментору

Упркос свему наведеном, чини се да иако се (барем декларативно) очекује да менторски рад буде у функцији унапређивања образовног процеса, да подржи успешно учење и развој приправника, те да је истовремено и нови полигон професионалног развоја не само приправника већ и ментора, код нас је још увек мало покушаја да се оно до краја формализује и отргне произвољности поједине институције или наставника.

## **7. Менторство у образовним контекстима различитих земаља**

### **7.1. Менторство у земљама чланицама ОЕЦДа**

Проблеми са којима се суочавају наставници почетници углавном нису искључиви и везани за неку одређену земљу или поднебље. Различита истраживања показују управо супротно, да наставници у различитим образовним системима имају зачуђујуће слична мишљења о изазвима са којима се суочавају на почетку професионалне каријере. Међу најчешће навођем изазовима, у великом међународном истраживању Винмана (Veenman, 1984) наставници почетници издвајали су следеће: мотивисање ученика на учење, управљање учионицом, обезбеђивање индивидуалног приступа ученику, оцењивање ученика и комуникација са родитељима. У једој новијој међународној студији (Britton et al, 1999) потврђени су налази претходно наведеног истраживања, односно исти проблеми и даље су најтежи изазови за велик број испитаних наставника почетника.

Како смо претходно већ писали, велики број земаља на поменуте изазове одговара креирањем програма за увођење наставника у посао, односно практиковањем приправничког периода за наставнике, током кога они уживају помоћ и подршку старијег наставника. Овакав одговор просветних власти ослања се на претпоставку да квалитет професионалног искуства на самом почетку рада може имати далекосежне последице по будућу праксу наставника у учионици и каријеру коју ће наставник да гради. Добро осмишљени и развијени програми увођења наставника у посао носе потенцијал да, не само помогну почетницима да лакше прођу кроз прве године рада у школи, већ да у сигурном окружењу унапређујући своје наставничке потенцијале граде сопствени идентитет наставника професионалца. Наравно, колико ће се то заиста дешавати у реалности, зависи,

како смо већ писали од квалитета осмишљених програма (јасност и прихватљивост дефинисаност циља, временска организација, јасност структуре програма, могућност његовог прилагођавања, итд ), али и од низа других фактора као што су сами наставници, начин на који они разумеју и прихватају дефинисани програм, култура образовне установе у којој се менторско приправничка пракса реализује, итд.

У оквирима различитих образовних система користе се у великој мери различити приступи и начини за увођење наставника у посао, при чему и сам квалитет и садржај програма увелико варирају. Стансбери и Цимерман деле програме подршке наставника почетника на *програме ниског и високог интензитета* (Stansbury, Zimmerman, 2000: 6). По овим ауторима програми ниског интензитета обезбеђују формалну оријентацију кроз један или неколико тренинга. Они мање коштају, али и дају лошије резултате од програма подршке високог интензитета који подразумевају менторство током дужег периода, захтевају пуну пажњу и координацију са другим школским активностима (***менторска пракса постаје интегрални део праксе школе у целини***, прим. аутора) у комбинацији са обуком и временским допустима и за менторе и за наставнике почетнике.

Образовни одбор ОЕЦД-а 2002 год., покренуо је међународни преглед образовних политика како би се размениле успешне иницијативе међу државама и идентификовале стратегије за *привлачење, изграђивање и задржавање успешних наставника*. Извештај је завршен 2005. а код нас штампан у оквиру публикације Министарства просвете и спорта 2010. под називом *Наставници су битни. Како привући, усавршавати и задржати ефикасне наставнике*. Према извештају који се ослања на искуства земаља чланица ОЕЦД-а програми увођења нових наставника у посао не само да се разликују, него их један број земаља још увек и нема. Од укупно тридесет земаља ове групације, у поменутом извештају у делу који се односи на програме увођења у посао постоје подаци за укупно 24 земље. У том смислу, у десет земаља постоје обавезни програми увођења<sup>9</sup> наставника у посао. То су неке државе у Аустралији, Енглеска и Велс, Француска, Грчка, Израел, Италија, Јапан, Кореја, Швајцарска и Северна Ирска. У Шкотској је нпр. избор о учествовању у програмима обуке препуштен слободном избору наставника. Доступни

---

<sup>9</sup> У наведеном документу под програмима увођења подразумева се *организована подршка и надгледање наставника на почетку каријере. Најчешће подразумевају подршку посебно осмишљену да води, помаже и саветује нове наставнике, апонекд укључује и посебну обуку која може послужити да потврди њихово запошљање. (Наставници су битни: Како привући, усавршити и задржати ефикасне наставнике, 2010, 174)*

подаци показују да се и у оваквим условима у Шкотској, највећи број наставника одлучује за похађање понуђеног програма. У шест земаља на школском нивоу се одлучије о похађању програма за увођење у посао (Канада (Квебек), Холандија, Шведска, неке државе у САД-у), док у осам земаља овакви програми уопште не постоје (неке државе у Аустралији, Аустрија, Белгија, Чиле, Финска, Немачка, Мађарска, Ирска).

Нарочито занимљивим чини нам се податак да Финска, која тренутно важи за једну од земаља са најуспешнијим системом образовања наставника, нема развијене програме менторског рада. Разлоге за непостојање програма можда је могуће тражити у веома озбиљној припреми наставника за рад у школи где је знатан део курикулума посвећен практиковању теоријских знања у школама вежбаоницама<sup>10</sup>. Неразвијен систем увођења у посао не значи потпуно изостајање било какве бриге или помоћи наставнику почетнику. Како наводи Салберг (Sahlberg, 2013:130) *све школе и локалне власти под чијом су надлежношћу морају да се потруде да нови наставник буде уведен у посао или да добије ментора. У том смислу школе на овај задатак одговарају на различите начине. Неке школе су, као део свог задатка, развиле сложене поступке и системе помоћи новим наставницима, а друге новим наставницима тек зажеле добродошлицу и упуте их према учионици.* (ибид). Разлике постоје и у погледу начина на који се решава питање чији је посао увођење новог наставника у школски колектив и професију. За један број финских школа то је детаљно описан посао директора или њихових заменика, док је за друге то одговорност неког од искусних наставника.

Када је реч о земљама у којима је програм увођења наставника у посао обавезан део уласка у професију, успешно завршавање програма предуслов је за сертификацију у звање наставника. Наш систем се у овом случају изједначава са поменутиим земљама, јер се програм увођења у посао завршава обавезним полагањем испита за лиценцу и стицањем звања наставника, васпитача или стручног сарадника. Занимљив је податак да у неким државама Аустралије као и у Кореји и Јапану, програм увођења у посао није повезан са сертификацијом наставника. Када је реч о обезбеђивању услова за нове наставнике за похађање програма, у већини земаља на које се извештај ОЕЦД односи,

---

<sup>1010</sup> Курикулум финских наставничких студија осмишљен је тако де се стручна пракса уклапа у изучавање теорије. У том смислу пракса је у току петогодишњих студија подељена на три фазе: основну, напредну и завршну. За време сваке фазе студенти посматрају рад искусних наставника, обављају практичан рад под надзором ментора и различитим групама ученика самостално држе часове.. (Sahlberg, 2013:129)



школа у којој се наставник запошљава одговорна је да им обезбеди подршку у овом послу. Издвајају се Израел, Швајцарска и Северна Ирска у којима је увођење у посао део сарадње између школа које примају новог наставника и институција за иницијално образовање наставника. У Грчкој, Кореји и Норвешкој, постојале су иницијативе да се ови програми реализују у сарадњи са удружењима наставника.

Трајање програма увођења наставника у посао креће се од седам месеци (нпр. Кореја) па до две године (Квебек, Швајцарска, неки делови САД-а). У највећем броју земаља похађање програма не значи истовремено смањење редовних обавеза у школи. Неки од изузетака у овој статистици су поједине државе у Аустралији (обезбеди су смањене на 90-95% редовних обавеза наставника), Енглеска и Велс (90% редовних обавеза наставника), Француска (30%) Израел (до 50% праксе обави се током последње године студирања) и Северна Ирска и Шкотска (70%).

У великом броју земаља, у сарадњи са директором школе и другим наставницима, ментори су ти који организују и пружају подршку у увођењу нових наставника у посао. Ипак, мали је број земаља у којима је неопходна нека врста формалне обуке и образовања да би се успешно обављала менторска улога. У том смислу издвајају се Аустралија (али у само једној држави), Француска (и то само када је реч о образовању наставника за рад у нижој основној школи), Израел, Швајцарска и неке образовне области у САД-у.

Школе које саме одлучују о томе да ли ће или неће примењивати програм увођења у посао, наставницима којима доделе улогу ментора најчешће нуде неку врсту компензације за уложено време и рад. Често то буде временски допуст (Квебек, Данска, Шкотска). У Шведској ментори могу бирати између временског дупуста и финансијске надокнаде. У земљама у којима су програми обавезни, ментори добијају финансијску надокнаду уз плате за период у коме су менторисали (Израел, Грчка, Швајцарска).

У Грчкој од 1999., увођењем нових наставника у посао руководе Регионални центри за обуку на раду. У оквиру програма обуке, наставници почетници похађају серију теоријских и практичних тренинга у укупном трајању од 100 сати. Сама обука подељена је у три фазе у оквиру којих се разрађују следеће теме: дидактика, методологија, просветна администрација и организација, пракса у подучавању. Укупан број од 100 сати подељен је на три главне области: методе евалуације 60 сати; практична обука 30 сати и планирање 10 сати (ОЕЦД, Наставници су битни, 2010: 175-175). Временски интервал у коме се

одвија обука је осам месеци. У том периоду наставницима почетницима нису смањене свакодневне обавезе, а кључну подршку пружају им наставници ментори, управа школе и запослени у институцијама за образовање наставника. Занимљивим нам се чини податак да нико од наведених актера подршке није обавезан да похађа било какав тренинг или другу врсту обуке на којима би стицали и развијали вештине менторског рада. Упркос томе, обезбеђена им је финансијска надокнада за посао који обављају са наставницима почетницима.

У Кореји се увођење наставника у посао одвија у три фазе. Прва фаза одвија се две недеље пре запошљавања. Током овог периода будући наставници усмеравају се на различите случајеве из праксе и решавање практичних, свакодневних задатака. У тој је фази кључни акценат стављен на саветовање, вештине управљања у учионици и подстицање даљег развијања наставничких компетенција. Обука се одвија у градским институтима за образовање. Након ове прве фазе регрутације, будући наставници учествују у шестомесечној теренској обуци коју воде директор, заменик директора и наставници саветници у тој школи. Обука обухвата саветовања и евалуацију у непосредној настави, надгледање учионице, оцењивање ученика и пружање помоћи приликом завршавања различитих административних задатака. Трећа фаза односи се на групне дискусије у којима учествује већи број наставника почетника и представника струка које образују наставнике. Укупан период увођења у посао је седам месеци. За то време, наставници почетници нису лишени уобичајених наставничких обавеза и активности, а особе задужене за увођење младог наставника у посао не примају никакву додатну надокнаду за овај посао. Као и у Грчкој ни овде они који су задужени за пружање подршке малдим наставницима не похађају никакву обуку усмерену на развијање сопствених капацитета за тај посао.

У Норвешкој Министарство просвете обезбеђује средства за већи број различитих пројеката чија је основна функција да испитају домете менторства у раним фазама наставникове каријере. Од директора школа тражи се да у својој установи идентификују искусне наставнике и чланове особља који би помагали наставницима почетницима. Када су једном одређени, ови наставници (ментори) похађају обуку за рад са приправницима коју организују институција за образовање наставника. Нови наставници (приправници) учествују у ткз. *локалним часовима подршке* и у окупљањима са приправницима из других

школа које учествују у програму. Ова окупљања изван школе сматрају се нарочито погоднима за разматрање многобројних задатака са којима се наставници суочавају (као што су суочавања са различитим социјално неприхватљивим понашањима ученика; сарадња са другим наставницима, итд).

Менторски програми, дизајнирани са сврхом да обезбеде наставнику почетнику помоћ и подршку на почетку радне каријере, у Израелу су активирани тек последње деценије (Schatz-Oppenheim&Zilberstrom, 2006. према Iancu-Haddad&Oplatka, 2009). Овај програм, похађају наставници који тек почињу своју радну каријеру, а желе обезбедити добијање дозволе за рад у настави. У контексту успешне реализације менторског програма, будући наставник треба да уз подршку ментора реализује најмање осам сати практичног рада у школи, на недељном нивоу, током прве године студија. Ментори се најчешће бирају из редова искусних наставника у школи у којој будући наставник почиње да ради. Једна од занимљивости израелског приступа менторству огледа се у избору ментора. Наиме, за овај избор задужен је сам почетник – његова је обавеза и одговорност да пронађе наставника који је у школи препознат као потенцијални ментор, прихваћен од стране школеске управе и вољан да ради са „новајлијом“. Уколико у школи не постоји овакав наставник, управа школе обезбеђује ментора из неке друге школе у близини. Како би се обезбедио што квалитетнији избор ментора, израелско Министарство просвете је 2006. године издало *Водич за избор ментора* којим су дефинисани основни критеријуми које наставник треба да задовољи како би стекао право да буде ментор. Најважнији наведени критеријуми су минимум 4 године радног искуства на предметима и са истом узрасном доби деце, са којима ће и почетник да ради. Осим тога, ментор треба да поседује дозволу за рад у настави и универзитетску диплому. Од услова које није једноставно доказати као претходно наведене, а које према поменутом *Водичу* треба да задовољи „добар ментор“ издвајају се следеће: ментора треба да одликује професионална одговорност те да је осетљив и вешт у комуникацији. Првобитно изабрани на основу угледа који уживају у школи у којој раде, од ментора се очекује да обезбеде континуирану подршку будућим наставницима у различитим областима рада. Тип подршке коју треба да обезбеде често је условљен различитим чиниоцима, од којих се као кључни намећу захтеви који произилазе из образовне политике земље, из локално

дефинисаних стандарда као и из специфичности самог предмета. Иако то није опште прихваћен приступ, од ментора у Израелу се очекује да не само посматрају већ и вреднују рад будућих наставника. Интересантно је да је политика универзитета да се уздрже од утицаја на менторску праксу, посматрајући је као важан сегмент осамостаљивања и развијања одговорности за сопствени професионални развој. Ипак, универзитет организује различите семинаре подршке за менторе у оквиру редовних универзитетских конференција и подстиче наставнике да их похађају.

Како наводи ауторка Орланд-Барак (Orland-Barak, 2005, према Iancu-Haddad & Orlatka, 2009) Министарство просвете у Израелу издваја значајна средства подршке за увођења наставника у посао (као што смо претходно већ писали, Израел је једна од земаља у којима наставници ментори примају новчану надокнаду за свој рад са почетницима). Систем међутим трпи извесне проблеме, који су пре свега везани за додатно ангажовање и посвећеност наставника који већ раде пуно радно време. Оваква организација намеће додатни терет у ионако претрпан недељни распоред наставника ментора. Осим тога, наводи се још једна формална недоследност система која се огледа у чињеници да звање ментора имају и наставници који раде са почетницима (током прве године њиховог рада) као и они наставници који примају на праксу студенте током иницијалног образовања.

Претходно, укратко изложени начини на које се организује и спроводи менторско приправничка пракса у земљама ОЕЦДа, представљају више тенденције и правце кретања у различитим земљама, него ли детаљне описе менторских система. У њихово прецизирање и детаљно тумачење нисмо се упуштали с обзиром на то да би оваква врста увида превазилазила потребе овог рада, као и зато што последње деценије представљају време када се интензивно трага за решењима која би нас приближила феномену *доброг наставника*, у чијем окриљу се још увек трага и за менторством као делом тих решења.

## 7.2. Менторство у земљама у окружењу

У наставку текста укратко ћемо изложити како се и на који начин дефинише и организује менторско приправничка пракса и како се /чиме завршава овај део образовања будућих наставника, васпитача и стручних сарадника у две земље у окружењу. То су Република Хрватска и Република Црна Гора. Један од разлога оваквог избора лежи у

чињеници да ове две земље деле исто језичко поднебље са Републиком Србијом. Осим тога, разлози за овакав избор своје извориште имају и у чињеници да су ове земље, до пре двадесетек година, са Србијом чиниле једану физичко географску целину и делиле јединствен образовни контекст. Осим тога, у избору смо се руководили и претпоставком да би и данас, издвојене земље могле имати слична решења на иста питања о менторству, али и тиме да би различита решења могла послужити као основ за евентуалне промене у нашој приправничко менторској пракси. Приказ решења у наведеним земљама дат је кроз одговарање на 12 питања, којима је по мишљењу аутора могуће стећи основне увиде концепцијски приступ и начине реализације приправничко менторске праксе:

1. Којим документима су регулисана основна питања приправништва и менторства?
2. Да ли је, како и где дефинисан циљ рада ментора и приправника?
3. Постоји ли и ко прописује програм рада ментора и приправника?
4. Постоје ли и који су критеријуми избора ментора?
5. Ко је приправник и колико траје приправништво?
6. Које су обавезе приправника и ментора и ко их и како дефинише?
7. Да ли се и како полаже стручни испит и шта чини његов садржај?
8. Ко и како оцењује рад приправника и шта су последице исказане оцене?
9. Ко и како оцењује рад ментора и шта су последице исказане оцене?
10. Под чијом је ингеренцијом приправничко менторска пракса?/ Ко се бави м-п праксом

На свако од постављених питања одговоре смо тражили у различитим документима поменутих земаља – законским и подзаконским, као и приручницима о менторству и приправништву, тамо где они постоје. На последње питање, чији одговор није у директном облику садржан ни у једном од расположивих докумената, одговор смо самостално дефинисали, водећи се начинима на који су у поменутих документима ових земаља решавана претходно постављена питања.

### 7.3. Република Црна Гора

#### *1. Којим документима су регулисана основна питања приправништва и менторства?*

Проблематика приправништва и менторства у Црној Гори регулисана је са неколико законских и подзаконских аката. Осим Општим законом о образовању и васпитању<sup>11</sup>, ова област регулисана је и наставника и Правилником о приправничком стажу<sup>12</sup> наставника Правилником о полагању стручног испита<sup>13</sup>.

Општим законом дефинисана су питања запошљавања наставника, па је у том контексту дефинисано ко може да буде приправник, а ко ментор као и дужина и признавање приправничког стажа.

Правилником о приправничком стажу наставника<sup>14</sup> прописује се садржај, програм, начин праћења и оцењивања приправничког стажа наставника, васпитача, стручних сарадника, сарадника у настави и других извођача образовно-васпитног рада (који се у даљем тексту Правилника називају једним именом – наставник). *Оспособљавање приправника спроводи се по програму и на начин који обезбеђује да се наставник-приправник, практичним радом и под непосредним надзором ментора оспособи за самостално вршење послова у степену своје стручне спреме у установама из области образовања.* (Правилник о приправничком стажу наставника, 2003, чл 3). Правилником о полагању стручног испита ближе се одређују начин и услови полагања испита који, уколико буде положен, приправнику даје звање наставника, васпитача или стручног сарадника.

#### *2. Да ли је, како и где дефинисан циљ рада ментора и приправника?*

У документима која смо анализирали, нема прецизно дефинисаног циља менторске праксе у образовним установама у Црној Гори. То међутим не значи да се на основу неких исказа он не може препознати или барем наслутити. У том контексту, у Програму рада

<sup>11</sup> Општи закон о образовању и васпитању, "Сл. лист РЦГ", 64/02 31/05, 49/07, 04/08, 21/09, 45/10

<sup>12</sup> Правилник о приправничком стажу, СЛ Лист РЦГ, бр 68/3

<sup>13</sup> Правилник о полагању стручног испита, СЛ Лист РЦГ, бр 67/3.

<sup>14</sup> Правилник о приправничком стажу наставника, Сл. Лист РЦГ, бр. 68/03

ментора са наставником приправником задатак ментора дефинисан је на следећи начин: *Задатак ментора је да упозна наставника приправника са организацијом рада школе, организује паћење и извођење наставе, подржи истраживачки рад наставника приправника и обезбеди усмену и писану информацију о приправнику* (Програм рада ментора са наставником приправником: 1).

Осим тога и сам документ, наводи се, *треба да помогне ментору у праћењу напредовања приправника током обављања приправничког стажа и припремању приправника за полагање стручног испита* (ибид). Из претходних навођења могло би се закључити да би циљ, када би био дефинисан, био усмерен на пружање помоћи и праћење напредовања приправника у обављању приправничког стажа и његову припрему за полагање стручног испита на крају овог периода. У том смислу непосредне домете менторства и приправништва требало би тражити у знањима и вештинама које приправник покаже приликом полагања стручног испита. Овакво виђење циља менторског рада подржано је и дефиницијом менторства која је прихваћена у приручнику *Менторство – приручник за наставнике*, а по којој је менторство схваћено као процес у којем наставници дају подршку почетницима, како би их увели у праксу и допринели сврсисходном и успешном завршавању приправничког стажа (Поповић и сарадници, 2009:8

Извесно одступање међутим, уочавамо нешто касније у Приручнику, на месту где се као коначан циљ било ког менторског рада у образовању наводи *унапређивање квалитета ученичких знања* (Поповић и сарадници, 2009: 8). Овако дефинисан циљ има далеко дугорочније ефекте у којима је неопходно тражити домете приправништва и менторства, него што је то претходно било наведено. Да би се одгонетнуло на питање шта је и како је уистину схваћен циљ менторства и приправништва, неопходно је погледати како су решавана нека друга питања, од којих би нека од могућих могла да буду: *Шта се и на који начин мери и вреднује на крају приправничког стажа? Има ли истраживања која су усмерена на тражење везе измеу реализације приправничког стажа и успеха ученика?*

### *3. Постоји ли и ко прописује програм рада ментора и приправника?*

Програм рада ментора и приправника постоји и дат је у униформном облику за све приправнике и менторе образовних установа Републике Црне Горе. Усвојила га је црногорска Влада, на предлог Завода за школство. Документ под називом Програм рада ментора са наставником приправником обавезан је за све образовне установе у Републици Црној Гори, а кључни елементи програма су:

1. Настава, ваннаставне и друге активности у школи
2. Формирање професионалног портфолија наставника и допуњавање током приправничког стажа
3. Стручни рад

Програм, у оквиру три наведена кључна елемента програма, садржи и табелу са описом кључних активности ментора и приправника, по месецима. Поред овог, саставни део програма је целина којом се објашњава важност и дефинишу кључни садржаји наставничког портфолија, као и део који се односи на стручни рад (функција рада и његову основну структуру).

### *4. Постоје ли и који су критеријуми избора ментора?*

Једини критеријум који се односи на наставника који може да буде ментор дефинисан је у Општем закону ("Službeni list RCG", br 64/02), по коме ментор може да буде наставник који има најмање исти степен стручне спреме као наставниок приправник. На основу овако одређеног критеријума, ментора одређује директор установе, на предлог стручног односно наставног већа установе. Ако директор установе оцени да ментор не обавља своје задатке у складу са правилником и статутом установе приправнику се додељује други ментор.

Осим тога, уколико није задовољан радом ментора, приправник може да се обрати директору да му одреди другог ментора.



*5. Ко су приправници и колико траје приправништво?*

Законска регулатива Републике Црне Горе приправника препознаје као лице које први пут заснива радни однос у установи у циљу оспособљавања за самостално обављање послова у степену своје стручне спреме. Приправнички период за наставника са вишом и високом стручном спремом траје годину дана, а са средњом стручном спремом шест месеци. Након истека приправничког стажа наставник полаже стручни испит.

*6. Које су обавезе приправника и ментора и ко их и како дефинише?*

На основу програма датог у Правилнику о приправничком стажу наставника, наставничко односно стручно веће установе ближе прописује програм за обуку наставника-приправника.

Програм се реализује у оквиру недељне норме часова , с тим што обавезано треба да обухвати<sup>15</sup>:

1. Упознавање са образовним програмом за предмет или област за коју се оспособљава приправник.
2. Упознавање приправника са начином планирања и извођења образовно-васпитног рада у установи.
3. Активности које под надзором ментора приправник обавља самостално. Ово се односи на:
  - припрему и реализацију најмање једне четвртине васпитно-образовних активности у васпитној групи, односно припрему и извођење најмање једне четвртине предметног програма у одељењу у коме образовно-васпитни рад обавља ментор или наставник;
  - укључивање приправника у непосредан образовно-васпитни рад који захтева самосталан рад под руководством ментора, сарадњу у реализацији специјалних програма у предшколским установама и програма интеграције деце са посебним

---

<sup>15</sup> Правилник о приправничком стажу наставника , Сл. Лист РЦГ, бр. 68/03

потребама, сарадњу на ваннаставним активностима, менторство ученицима и њиховим истраживачким задацима, најмање два, а највише пет часова недељно;

- састављање, проверавање и оцењивање по правилу једне половине задатака под контролом ментора или наставника и усмено проверавање и оцењивање.
4. Оспособљавање приправника у виду једнодневних и вишедневних стручних семинара (методика струке) из области дидактичког, психолошког, педагошког, дефектолошког, андрагошког и других стручних подручја које приправник похађа по властитом избору.
  5. Рад на стручном или истраживачком раду уз савете ментора
  6. Менторски рад у смислу индивидуалног подучавања где ментор саветује приправника у погледу избора стручне литературе
  7. Друге активности које омогућавају ментору да прилагоди програм рада ослањајући се на индивидуалност приправника и динамику оспособљавања.

#### *7. Да ли се и како полаже стручни испит и шта чини његов садржај?*

Према Правилнику о полагању стручног испита наставника испит којим наставник стиче дозволу и право за рад у образовним установама назива се Стручни испит и обухвата:

1. израду и одбрану стручног рада;
2. извођење наставног часа, односно усмено излагање теме из струке наставника;
3. усмени испит из прописа који уређују подручје образовања и васпитања и људска и дечја права и основне слободе;
4. усмени испит из педагошко- психолошке, дефектолошке или андрагошке групе предмета за наставнике који у току школовања нису полагали испите из те области.

Стручни испит се полаже пред Комисијом за полагање стручног испита наставника, коју чине: директор установе у којој се полаже стручни испит, ментор, педагог, представник Министарства просвете и науке и представник Завода за школство. Директор установе у којој се полаже стручни испит има функцију председника Комисије, док су остали њени чланови. Занимљиво је да се стручни испит полаже у установи у којој је приправник радио и стекао право на полагање стручног испита.

Од поменута четири дела из којих се састоји стручни испит, прво се полаже део који носи назив *Стручни рад*. То је писани рад из струке наставника и обухвата теоријско-практичну разраду неког проблема из подручја васпитања и образовања. Тему стручног рада како стоји у Правилнику одређује ментор и прати његову израду током друге половине обављања приправничког стажа. *Стручни рад треба да покаже колико је наставник током стицања образовања и приправничког стажа, односно током рада у установи, оспособљен да користи литературу и стечено педагошко искуство у обради питања из наставне праксе и колико је оспособљен да стручни рад писмено изложи и образложи са становишта савремених захтјева* (Правилник о полагању стручног испита наставника, чл 13). За преглед и давање мишљења о стручном раду задужен је ментор. Осим овога, ментор пише и извештај о раду и току напредовања и оспособљавања приправника.

Према поменутом Правилнику, рад, мишљење и извештај ментора достављају се председнику и члановима комисије најмање недељу дана пре самог испита. У току одбране стручног рада председник комисије усмено саопштава наставнику запажања, примедбе и мишљење ментора и других чланова комисије о стручном раду. Наставник има право да током одбране одговори на примедбе комисије о стручном раду и дужан је да на захтев чланова комисије поједине поставке из стручног рада образложи и појасни.

Други део стручног испита чини *извођење наставног часа*, или практичан час како је то одредио већ помињани Правилник. Овај час за кандидате који непосредно изводе наставу обухвата израду писмене припреме за наставни час и извођење наставног часа са одбраном. Практичан час за кандидате који нису у непосредној настави обухвата израду писмене припреме за усмено излагање теме из струке и усмено излагања теме (пред ученицима, наставницима, родитељима и сл) са одбраном. У Правилнику се наводи да је циљ практичног часа провера оспособљености наставника током школовања и приправничког стажа за извођење наставе, односно за реализацију других садржаја из подручја образовања и васпитања. Наставну јединицу, односно тему за практичан час утврђује комисија најмање три дана пре полагања испита. За практичан час наставник пише писмену припрему коју предаје комисији пре испита. Извођење практичног часа

траје један школски час, након чега наставник пред комисијом усмено образлаже и брани писмену припрему за практичан час и извођење часа.

Као трећи део стручног испита, наставник полаже *усмени испит из прописа*. Испитивач на овом делу стручног испита је овлашћени представник Министарства, који је по струци правник. Испит из прописа који уређују подручје васпитања и образовања обухвата одредбе: Општег закона о образовању и васпитању које се односе на наставнике, права и дужности ученика, савет родитеља, стручне органе, педагошку евиденцију и јавне исправе и управљање и руковођење установом; посебног закона из подручја образовања за које се наставник оспособљава, а које се односе на упис у установу, организацију образовно - васпитног рада у установи, ученике, наставнике и сараднике. Испит из прописа који уређују људска и дечја права и основне слободе обухвата одредбе које се односе на: слободе и права човека и грађанина и заштиту људских и дечјих права и слобода.

Последњи део стручног испита односи се на *усмени испит из педагошко-психолошке, дефектолошке или андрагошке групе предмета*. У оквиру овог дела испита кандидат „*треба да покаже да посједује знање у мери потребној за остваривање образовно- васпитног циља*“. (Правилник о полагању стручног испита наставника, чл 22). Испитивач на овом делу испита је педагог, дефектолог или андрагог, зависно од тога из које групе предмета се испит полаже. На усменом испиту из појединих делова стручног испита наставник извлачи листић на коме су исписана три питања, с тим што је прописано да је најмањи број испитних листића - пет. Испитна питања треба да су тако формулисана да *усмеравају на суштину материје која је предмет испита и омогућавају наставнику да покаже да влада основним знањима*.(ibid, чл 23)

8. *Ко и како оцењује рад приправника и какве су последице исказаних оцена?*

Ментор треба да припреми план праћења обуке приправника, у складу са статутом установе, на основу кога доноси коначну процену о савладаности програма од стране приправника. Након завршетка приправничког стажа, ментор сачињава извештај који

садржи описну оцену и образложење о оспособљености приправника за самостално обављање послова. Коначна успешност обављеног приправничког стажа наставника оцењује се са "задовољио у току приправничког стажа" или "није задовољио у току приправничког стажа".

Коначан успех на стручном испиту утврђује комисија, на основу показаног знања на испиту и извештаја ментора о току оспособљавања приправника.

Успех наставника на сваком делу стручног испита комисија, на предлог ментора односно испитивача, исказује бројчаном оценом од 5 до 10. Одлука о оценама доноси се већином гласова, с тим да је стручни испит положио наставник који на свим деловима стручног испита добије најмање оцену 6.

Наставник који не положи један или више делова стручног испита у једном испитном року поново полаже те делове у року који одреди комисија, а најкасније у року од 60 дана од дана полагања стручног испита. Наставник који не положи ниједан део стручног испита у једном року, односно који не положи преостале делове стручног испита у два наредна рока, није положио стручни испит.

Иако је у Програму рада ментора са наставником приправником у делу о **портфолију наставника** (као обавезном делу документације наставника приправника) наведено да један од кључних садржаја портфолија треба да чини и самопроцена наставника о различитим активностима које спроведи, сам Закон и подзаконска акта самопроцену не препознају као формални део укупне оцене наставника, што би могло отворити питање функције обавезног самооцењивања током приправништва. Ниме, уколико је функција праћење сопственог напредовања, онда нам се чини да би и у формалном делу процене укупног постигнућа, оно морало бити уважено. Уколико је функција тек задовољавање форме везане за портфолио, онда нам се таква обавезност чини излишном.

9. *Ко и како оцењује рад ментора и какве су последице исказаних оцена?*

Нити у једном од прегледаних докумената не помиње се било формално било неформално оцењивање рада ментора. Овакви увиди могу да укажу на барем неколико имплицитних претпоставки:

1. Систем има пуно поверење у изабране наставнике менторе и не види потребу за континуираним праћењем њиховог рада са приправником и оцењивања истог (што би било тешко бранити с обзиром на оскудност критеријума на основу којих се бирају)
2. Оцењивање рада ментора потенцијално би урушавало углед наставника који се „стиче“ његовим избором
3. Систем не располаже ресурсима (осмишљени начини праћења, стручњаци који би ово изводили, механизми и технике којима би то саме установе чиниле) који би овакву проверу учинили могућом
4. Период приправништва и менторства део је праксе у којем приправник треба да напредује и доказује се, а не (и) ментор
5. (због свега претходно наведеног) у систему се не препознаје важност и значај оцењивања ментора

10. *Под чијом је ингеренцијом приправничко менторска пракса у Црној Гори?*

Менторством у образовању бави се осим Министарства просвјете Црне Горе и образовних установа у којима се одвија непосредна приправничко менторска пракса, још и Завод за школство, који је за наставнике менторе издао приручник *Менторство – приручник за наставнике* Овај Приручник обухвата различите елементе везане за менторство и менторски рад. У том смислу нека од најзначајних питања која се дефинишу и разматрају у приручнику су: дефинисање самог појма менторства, улоге ментора и специфичности менторског циклуса, елементи менторског односа који подразумевају интерперсоналну комуникацију, оспервацију наставног часа и креирање професионалног портфолија наставника.

Осим приручника, дефинисана је и обука намењена наставницима менторима<sup>16</sup>. Како наводе саме ауторке, циљ реализације програма обуке јесте унапређивање знања и вештина потребних наставницима менторима. Обука траје три дана и обухвата следеће теме: *Теорије учења, Настава и наставник, Како уче одрасли, Менторство, Знања и вештине ментора, Улоге ментора, Од наставника почетника до наставника експерта, Професионални развој наставника, Вербална и невербална комуникација, Опсервација, Професионални портфолио, Програм рада ментора, Решавање конфликтних ситуација и Правилници о приправничком стажу.*

Обука се реализује током три једнодневна семинара, а између самих семинара наставници треба да примењују стечена знања и размењују искуства са колегама.

#### 7.4. Република Хрватска

##### *1. Којим документима су регулисана основна питања приправништва и менторства?*

Нормативно правна питања приправничке и менторске праксе у образовним установама Хрватске, решена су једним чланом Закона о основном школству (Закон о основном школству, Народне новине, број 59/90., 26/93., 27/93., 7/96., 59/01. и 114/01, чл 80) и Правилником о полагању стручног испита учитеља и стручних сарадника у основном школству и наставника у средњем школству, (Народне новине, 88/03.)

Правилником се прописују начин и услови остваривања приправничког стажа као и начин и услови полагања стручног испита наставника и стручних сарадника у основним и средњим школама.

##### *2. Да ли је, како и где дефинисан циљ рада ментора и приправника?*

Циљ је једнозначно дефинисан у *Правилнику о полагању стручног испита учитеља и стручних сарадника у основном школству и наставника у средњем школству* и то као оспособљавање учитеља, стручних сарадника и наставника (у каснијем тексту Правилника

---

<sup>16</sup> Ауторке програма обуке су *мр Љиљана Суботић* и *др Душанка Поповић*.

сви се називају учитељима) без радног искуства за успешно, стручно и самостално обављање послова у основној односно средњој школи.

### *3. Постоји ли и ко прописује програм рада ментора и приправника?*

Приправнички стаж остварује се на основу оквирног програма стажирања који доноси Министарство просвете и спорта. Осим овог оквирног програма, Правилник налаже и дефинисање оперативног програма стажирања за сваког појединог приправника. Овај програм дефинише Комисија за стажирање. Комисију за стажирање приправника чине: директор школе као председник Комисије, ментор приправника и стручни сарадник. Иста комисија одговорна је и за спровођење прописаног програма.

Школа има обавезу да оперативни програм стажирања изради најкасније 15 дана од дана почетка рада приправника. Основни садржаји програма приправничког стажа прописани су већ помињаним Правилником и односе се на: Устав Републике Хрватске; Општу декларацију о људским правима; Конвенцију против дискриминације у образовању; Конвенцију о правима детета; законске и подзаконске акте из подручја основног односно средњег образовања у Републици Хрватској; школске обвезе и права наставника, планирање и програмирање васпитно-образовних садржаја; организовање, припремање и извођење васпитно-образовних процеса; функционално употребљавање савремених наставних средстава и помагала; комуникација с ученицима и осталим судионицима васпитно-образовног процеса; систематско праћење, вредновање и оцењивање постигнућа ученика; послови одељењског старешине и сарадња с родитељима; васпитање и образовање за људска права, слободу суживот; педагошку документацију и евиденцију; рад стручних тела школе; посебности струке и одговарајуће облике стручног усавршавања.

### *4. Постоје ли и који су критеријуми избора ментора?*

Ментор приправнику је наставник исте струке коју има приправник, са положеним стручним испитом или је ослобођен полагања стручног испита. Ако ментора или стручног сарадника није могуће именовати у школи у којој приправник стажира, он се именује из



друге школе. Неки детаљнији критеријуми за избор ментора нису дефинисани ниједним документом који смо ми прегледали.

#### *5. Ко је приправник и колико траје приправништво?*

Према претходно помињаном Правилнику приправницима се сматрају сви који немају положен *стручни испит*. Осим тога, законодавни оквир у Хрватској препознаје две категорије приправника - *приправнике* и *приправнике волонтере*. У том смислу, наставници и стручни сарадници без радног искуства приликом првог заснивања радног однос, стичу статус приправника. Осим тога, законски је омогућено и оспособљавање без заснивања радног односа. У таквим ситуацијама реч је о приправницима волонтерима.

Приправнички стаж у оба случаја траје најдуже годину дана, а након обављеног приправничког стажа приправник полаже стручни испит. Приправнику који не положи стручни испит у року од шест месеци, од дана када му је истекао приправнички стаж, престаје радни однос.

#### *6. Које су обавезе ментора и приправника и ко их и како дефинише?*

Наставници приправници имају обавезу да присуствују на најмање 30 часова ментора током периода приправништва, а ментори на најмање 10 часова својих приправника. За приправнике волонтере прописана је обавеза о присуствовању часовима ментора најмање 2 часа недељно током школске године, односно 70 часова укупно. Осим овога, приправник волонтер треба да реализује 35 часова у присуству ментора. У Правилнику се поред овога наводи и да током приправничког периода треба обухватити све облике рада с ученицима.

Приправници – стручни сарадници и васпитачи – сарађују с ментором на стручним пословима у трајању од 60 сати током приправништва. Приправници волонтери – стручни сарадници и васпитачи – имају обавезу да са ментором у школи, на пословима стручног сарадника или васпитача, проведу најмање два дана месечно током наставне године, односно 140 сати. Раније помињана комисија мора бити присутна током приправничког периода најмање два пута по два часа на редовној настави или осталим облицима

васпитно-образовног рада приправника. Чланови комисије имају обавезу да из делокруга својих послова приправнику пруже помоћ, сваки у трајању од 5 сати. Евиденцију о остваривању програма приправничког стажа обавезно води сваки члан комисије.

*7. Шта чини садржај и како се полаже стручни испит?*

Приправници-учитељи остварују програм приправничког стажа у свим наставним предметима, а за стручни испит бирају два наставна предмета од којих један мора обавезно бити из групе – хрватски језик, математика и природа и друштво, а други из групе - ликовна култура, музичка култура и телесна и здравствена култура. Од два изабрана наставна предмета комисија за провођење стручног испита одређује један за стручни испит и о томе извештава приправника најкасније 8 дана пре полагања испита.

*8. Ко и како оцењује рад приправника и шта су последице предвиђене оцене?*

Оцена о оспособљености приправника спроводи се на основу стручног испита који приправник полаже пред испитном комисијом која броји укупно 5 чланова. Испитну комисију чине:

- виши саветник или саветник Министарства – Завода, као председник испитне комисије,
- испитивач методике који се именује из редова универзитетских професора из методике струке коју има приправник, или виши саветник Министарства – Завода тј. овлаштених стручњака из других институција или овлаштених учитеља у звању саветника,
- учитељ, ментор на испиту
- директор школе
- учитељ хрватског језика.

Стручни испит обухвата:

- за учитеље: писани рад, припрему за час, извођење наставног часа и усмени испит;
- за стручног сарадника : писани рад, практични рад примерен пословима које сарадник обавља и усмени испит;
- за сарадника у настави : писани рад, методички приказ о извођењу једног наставног часа практичне наставе или вежбе и усмени испит;
- за васпитача: писани рад из подручја домског васпитања, припрема и извођење активности с ученицима или писани практични рад и усмени испит.

Писани рад траје до 180 минута, извођење наставне јединице један наставни час, односно време потребно за извођење једне активности. Усмени део испита траје до 40 минута. Успех на испиту исказује се оценом: »положио« или »није положио«. Приправник који је из писаног рада или извођења наставног часа, односно практичног рада оцењен оценом »није положио« не може полагати усмени део испита. Приправник који није задовољио на усменом делу стручног испита упућује се на поновно полагање тог дела стручног испита.

*9. Ко и како оцењује рад ментора и шта су последице предвиђене оцене?*

Ни овде нема исказане потребе ни дефинисаних начина за оцењивање рада ментора. Наше претпоставке о могућим разлозима за ово идентичне су са претходно исказаним, у оквиру представљања припревништва и менторства у Р Црној Гори.

*10. Под чијом је ингеренцијом приправничко менторска пракса у Хрватској?*

Питањима припревништва и менторства у Републици Хрватској баве се Министарство просвете и спорта (законодавни оквир) и Агенција за одгој и образовање<sup>17</sup>, (професионално-стручни оквир, нпр. усавршавање приправника и ментора). Стручне испите заједнички реализују поменуте две институције.

---

<sup>17</sup> Агенција за одгој и образовање је самостална јавна установа, која је на образовној бсцени Р Хрватске заменила дотадашњи Завод за школство. основана је Законом о Агенцији за одгој и образовање, *Народне новине 85/06*

Агенција за одгој и образовање је у школској 2012./2013. почела са новим обликом стручног усавршавања за све приправнике и менторе у предшколским, основношколским и средњошколским установама, на тему *Стажирање и полагање стручнога испита – опћи дио*<sup>18</sup>. Ово стручно усавршавање одвија се кроз стручне скупове који се састоје од дела који се односи на права и обавезе током приправничког стажа и процедуре полагања стручнога испита. Осим тога приправници на овим скуповима могу да добију упутства о писању писаног рада на стручном испиту. Скупови се организују регионално, двапут годишње (посебно за приправнике из предшколских установа, а посебно за приправнике из основних и средњих школа и ученичких домова).

Осим ових скупова, саветници у Агенцији који су задужени за одређено предметно подручје, организују посебне стручне скупове за приправнике на којима се обрађују теме у вези са стручно-методичком припремом за полагање стручног испита.

---

<sup>18</sup> Информација је прузета 28.11.2013.са званичне web адресе Агенције за одгој и образовање, [www.azoo.hr](http://www.azoo.hr)

## 8. Менторство у образовно-васпитном систему Републике Србије

### 8.1. Законска и подзаконска решења о питањима приправништва и менторства у Републици Србији

#### 1. Којим документима су регулисана основна питања приправништва и менторства у Републици Србији?

Законска и подзаконска акта и приручници којима се регулишу статусна и концепцијска питања приправничко менторске праксе у Србији су: Закон о основама система образовања и васпитања („Службени гласник РС“, број 72/2009, 52/2011, 55/2013), Правилник о дозволи за рад наставника, васпитача и стручних сарадника („Службени гласник РС“ 22/05 и 51/2008) и Ментор и приправник – водич за наставнике, васпитаче и стручне сараднике (Група аутора, 2009).

С обзиром да су изменама и допунама поменутог Закона из 2009., дефинисане новине у вези са реализацијом приправничког периода и менторске праксе у Србији, за очекивати је било да ове измене и допуне прати и формулисање новог Правилника. При тадашњем Министарству просвете и спорта, током 2010. формирана је Комисија која се бавила израдом новог Правилника о дозволи за рад наставника, васпитача и стручних сарадника, који до данас није усвојен. У том смислу, налазимо се у помало парадоксалној законско регулационој ситуацији, да нам је Закон „млађи“ од Правилника, којим би Закон требало да је ближе одређен.

Кључне измене Закона из 2009., у контексту приправничко-менторске праксе, односе се на:

1. Начин обављања приправничког стажа у прва три месеца рада
2. Увођење приправника – стажисте

Новина у вези са променом начина обављања приправничког стажа у прва три месеца односи се на то да приправник ради под непосредним надзором наставника који има лиценцу и којег му одређује ментор. Осим овог, новим Законом је предвиђено и да приправник током прва три месеца не може самостално да оцењује ученике. Стручни сарадник – приправник који има прописано образовање и који је током студија остварио

најмање 10 бодова, у складу са Европским системом преноса бодова, на основу праксе у установи, свој рад може да обавља без непосредног надзора стручног сарадника са лиценцом. Приправник у радном односу има обавезу да у року од најмање једне, а највише две године од дана заснивања радног односа положи испит за лиценцу.

Следећа новина је **приправник – стажиста**, који може да обавља послове наставника, васпитача и стручног сарадника, али који за разлику од припраника, све време ради под непосредним надзором наставника, васпитача или стручног сарадника који има лиценцу и нема право на оцењивање ученика. Приправник-стажиста не заснива радни однос, има право да учествује у раду стручних органа али без права одлучивања. На овај начин приправник-стажиста може радити у школи у трајању од најмање једне, а највише две године.

Иако се у самом Закону не наводи као посебна новина у вези са менторством и приправништвом, нови Закон предвиђа и прописивање **програма обуке за ментора**.

Нека од питања која покрећу овако дефинисане новине у Закону, а које је трабалло решити новим Правилником, још увек су неразјашњена. нека од тих питања су следећа:

- Ко и како оцењује ученике током прва три месеца обуке наставника приправника (да ли је то наставник ментор, или наставник под чијим непосредним надзором наставник ради и на основу чега се оцена доноси с обзиром да ни један од ових наставника није све време са ученицима? Када се врши оцењивање (чини се да овакво законско решење не оставља простора за континуирано праћење напредовања ученика, а ако је овакво тумачење Закона исправно намеће се и питање – шта је функција оцењивања током ова три прва месеца)?
- Шта се тачно подразумева, под „непосредним надзор наставника“? Шта је садржај ове синтагме?
- У чему се разликују наставник ментор и наставник под чијим надзором се одвија припраничка пракса?
- Ко и на основу чега (потреба установе, потреба нових наставника...) одлучује да ли ће и колико приправника-стажиста ући у установу?
- Да ли приправник стажиста ради по истом програму обуке, или се за њега предвиђа неки други?

- Ко осмишљава и реализује програм обуке за ментора, шта је садржај тог програма, на који начин се он реализује и под чијом ингеренцијом?

## 2. Да ли је, како и где дефинисан циљ рада ментора и приправника?

Још увек важећим Правилником о дозволи за рад наставника, васпитача и стручних сарадника дефинисан је циљ увођења у посао наставника, васпитача и стручног сарадника. У правилнику се наводи да је то оспособљавање за самосталан образовно-васпитни рад и за полагање испита за лиценцу. Са друге стране, аутори претходно помињаног водича за приправнике и менотре дефинишу вишеструку сврху приправништва/менторства која се огледа у томе:

- *да обезбеди приправнику подршку и превазилажење стресних ситуација током прве године професионалног рада*
- *да обезбеди да приправник посао обавља што квалитетније*
- *да обезбеди основе за континуирани развој (запослених и образовних установа у којима запослени раде)* (Група аутора, 2012, 16,)

У датом контексту, уочава се изванредан раскорак у разумевању сврхе приправништва и менторства у два документа на којима почива приправничко менотрска пракса у Србији. У Водичу је циљ много шире дефинисан, са дугорочније схваћеним димензијама – он је усмерен на стварање платформе континуираног развоја наставника и стручних сарадника, а не завршава се полагањем испита за лиценцу (како се може разумети из Правилника)

## 3. Постоји ли и ко прописује програм рада ментора и приправника?

Правилником о дозволи за рад наставника, васпитача и стручних сарадника дефинисан је:

1. Програм увођења у посао наставника, васпитача и стручног сарадника
2. Програм за стицање лиценце

Савладавање Програма увођења у посао наставника, васпитача и стручног сарадника подразумева овладавање знањима, вештинама и способностима које су потребне за остваривање васпитно-образовног рада. Програм је, у виду очекиваних исхода

за крај приправничког периода посебно дефинисан за: наставнике, васпитаче у предшколским установама, васпитаче у домовима ученика, стручне сараднике и библиотекаре. За сваку од наведених категорија приправника дефинисани су очекивани исходи за укупно 6 једнаких поља рада:

- *Планирање, програмирање, остваривање и вредновање образовно-васпитног рада*
- *Праћење развоја и постигнућа ученика/детета*
- *Сарадња са колегама, породицом и локалном заједницом*
- *Рад са ученицима/децом са сметњама у развоју*
- *Професионални развој*
- *Документација*

*Програм за стицање лиценце* дат је у виду тема којима приправник треба да овлада, а у вези су са садржајем испита за лиценцу. Теме су распоређене у четири велике целине и односе се на :

- методiku образовно-васпитног рада са елементима педагогије и психологије наставника, стручног сарадника у основној и средњој школи и васпитача у дому ученика,
- методiku васпитно-образовног рада са елементима педагогије и психологије васпитача и стручних сарадника у дечјем вртићу,
- прописе из области образовања и васпитања права деце,
- педагогију и психологију за приправника, наставника, васпитача и стручног сарадника који није савладао ове предмете у току студија

На самом крају, понуђен је списак препоручене литературе за приправника, који обухвата укупно 69 наслова.

Оба програма широко су дефинисана (у виду очекиваних исхода односно тема које је неопходно реализовати током периода приправништва), без наметања времена или начина рада којима ће се они реализовати. Овакав приступ у складу је са захтевом да се сваки појединачни програм приправничко-менторске праксе прилагођава специфичностима оних који га реализују, као и посебностима установе у којој раде. Са друге стране, у одсуству било какве обуке којом би се овакав приступ приближио



менторима и приправницима (принципи којима се руководи, разлози на којима почива, услови под/у којима може да се реализује, и сл), може представљати сувише широко дефинисане границе, нагомилане теме и очекивања, у оквиру којих ни приправнику нити ментору није до краја јасно шта, како, када и зашто треба да раде.

#### 4. Постоје ли и који су критеријуми избора ментора?

За ментора може бити одређен истакнути наставник, васпитач или стручни сарадник који има лиценцу, једно од прописаних звања или најмање пет година радног искуства у области образовања и васпитања. Ментора, решењем, одређује директор установе, од дана када приправник ступи у радни однос. Да би директор одредио ментора, потребно је да претходно обезбеди мишљење стручног органа, и то за:

- 1) наставника - мишљење стручног већа за област предмета;
- 2) васпитача и стручног сарадника у вртићу и дому ученика - мишљење стручног актива
- 3) стручног сарадника у школи - мишљење педагошког колегијума.

Ако у установи нема одговарајућег лица директор може да за ментора одреди наставника, васпитача или стручног сарадника из друге установе (која је истог нивоа образовања, као установа у којој приправник почиње радни однос).

#### 5. Ко је приправник и колико траје приправништво?

Тренутно важећи Правилник препознаје само једну категорију приправника. То је наставник, васпитач и стручни сарадник који испуњава услове за наставника, васпитача и стручног сарадника, али није савладао програм увођења у посао и нема лиценцу. Период приправништва траје најмање једну, а најдуже две године. За то време приправник треба да савлада програм увођења у посао.

Како смо претходно већ писали, Закон препознаје још једну категорију приправника, а то је приправник-стажиста, који се не запошљава у установи и чија је позиција у настави/раду са децом унеколико различита од оне која је важећа за приправника у радном односу.

## 6. Које су обавезе приправника и ментора и ко их и како дефинише?

Када је реч о обавезама ментора у односу на приправника, према Правилнику ментор уводи приправника у посао на следећи начин:

- 1) пружањем помоћи у припремању и извођењу образовно-васпитног рада;
- 2) присуствовањем образовно-васпитном раду најмање 12 часова у току приправничког стажа;
- 3) анализирањем образовно-васпитног рада у циљу праћења напредовања приправника;
- 4) пружањем помоћи у припреми за проверу савладаности програма.

Приправник присуствује настави, односно активностима ментора, а по препоруци ментора и раду других наставника, односно васпитача или стручних сарадника, у трајању од најмање 12 часова у току приправничког стажа. Ментор директору подноси извештај о оспособљености приправника за самостално извођење образовно-васпитног рада.

Према одредбама Правилника, приправник има обавезу да води евиденцију о свом раду. У овом контексту предвиђа се да приправник:

- пише месечни оперативни план и програм рада;
  - прави припрему за одржавање часа, односно активности;
  - бележи запажања о свом раду и раду са децом, односно ученицима, о посећеним часовима, односно активностима, о својим запажањима и запажањима ментора.
- Ове белешке треба да достави ментору

Ментор треба да води евиденцију о раду приправника. Како Правилник предвиђа, ова евиденција треба да садржи податке о:

- временском периоду у коме је радио са приправником,
- темама и времену посећених часова, односно активности,
- запажањима о раду приправника у савладавању програма,
- препорукама за унапређивање образовно-васпитног рада и оцени поступања приправника по датим препорукама.

Приправник коме престане радни однос у установи пре истека приправничког стажа преноси у другу установу евиденцију о свом раду и мишљење ментора о увођењу у посао до престанка радног односа

7. Да ли се и како полаже испит за добијање лиценце и шта чини његов садржај?

Пре полагања испита за лиценцу, врши се провера савладаности програма увођења у посао. Провера се врши извођењем и одбраном часа наставника у школи, односно извођењем активности и њеном одбраном у дечјем вртићу, као и приказом и одбраном активности стручног сарадника у установи и васпитача у дому ученика. Приправник у сарадњи са ментором бира тему образовно-васпитног рада коју ће реализовати са децом/ученицима.

Проверу савладаности програма врши комисија у установи у којој је приправник запослен. Комисију образује директор у саставу од најмање три члана, и то:

- 1) за наставника у школи - директор као председник, члан стручног већа за област предмета, школски педагог или школски психолог, односно оба ако их има установа;
- 2) за васпитача у дечјем вртићу - директор као председник, члан стручног актива, педагог или психолог, односно оба ако их има установа;
- 3) за стручног сарадника и васпитача у дому - директор установе, као председник, стручни сарадник друге установе исте врсте и представник васпитно-образовног, наставничког или педагошког већа.

Ментор не може да буде члан комисије, али има обавезу да присуствује провери савладаности програма. Проверу савладаности програма врши комисија (у пуном саставу), пред којом приправник изводи одговарајући облик образовно-васпитног рада.

Провера савладаности програма за стицање лиценце врши се на испиту за лиценцу. Испит састоји се из писаног рада и усменог дела. Писани рад обухвата: припрему часа за наставника, припрему извођења активности за васпитача, односно припрему есеја за стручног сарадника. Усмени део испита састоји се из провере:

- 1) знања, вештина и способности за самостално извођење одговарајућег облика образовно-васпитног рада и методике струке;
- 2) оспособљености за решавање конкретних ситуација у педагошкој пракси;
- 3) познавања прописа из области образовања и васпитања.

На самом испиту за лиценцу врши се и претходна усмена провера знања из педагогије и психологије, оних приправника који у току основних студија нису слушали и полагали ове предмете.

Провера знања, вештина и способности за самостално извођење образовно-васпитног рада и методике струке остварује се у одговарајућој установи, коју одреди министар надлежан за послове образовања, и то:

- 1) извођењем одговарајућег облика образовно-васпитног рада;
- 2) разговором кандидата са комисијом о одржаном часу или о активности, односно о приказу активности.

Оспособљеност приправника за решавање конкретних ситуација из педагошке праксе проверава се кроз разговор кандидата и комисије о одређеној ситуацији. Листу ситуација из педагошке праксе припрема Завод за унапређивање образовања и васпитања - Центар за професионални развој запослених. Познавање прописа из области образовања и васпитања проверава се усмено.

Испит за лиценцу полаже се у Министарству просвете, науке и технолошког развоја пред комисијом коју образује министар. Комисију чине: председник и четири члана из реда стручњака за одговарајуће области из којих се полаже испит за лиценцу, и то:

- 1) представник одговарајућег факултета или више школе - наставник методике предмета или одговарајућег предмета, односно групе предмета;
- 2) два представника Министарства - просветни саветник и правник;
- 3) два представника Завода за унапређивање образовања и васпитања (у даљем тексту: Завод) - психолог, педагог, андрагог, дефектолог, социјални или здравствени радник.

Чланови комисије треба да имају најмање исти степен образовања који је потребан за наставника, васпитача или стручног сарадника. Председника испитне комисије одређује министар са листе наставника коју предложи наставно-научно веће факултета, односно наставно веће више школе. Чланове испитне комисије одређује министар из реда запослених просветних саветника и правника Министарства и са листе коју предложи Завод.

Полагање испита за лиценцу обавља се, по правилу, у току једног дана. Председник комисије врши избор одређеног броја тема часова, односно активности са листе коју Министарству доставља Завод за унапређивање образовања и васпитања - Центар за развој програма и уџбеника, у складу са наставним планом и програмом, општим основама предшколског, односно основама васпитног програма.

Испит почиње избором теме часа, активности, односно есеја од стране кандидата. Писање припреме часа, припреме за извођење активности, односно писање есеја траје до 180 минута. Извођење одговарајућег облика образовно-васпитног рада траје до 45 минута. Усмени део испита траје до 60 минута.

8. Ко и како оцењује рад приправника и шта су последице исказане оцене?

Оцену о савладаности програма у установи, даје комисија у писаној форми у виду извештаја. Приликом сачињавања извештаја комисија разматра: извештај ментора, евиденцију приправника о његовом раду, оцену комисије о припреми, извођењу и одбрани одговарајућег облика образовно-васпитног рада. Извештај комисије садржи: основне податке о приправнику, тему одговарајућег облика образовно-васпитног рада и оцену остварености програма - "у потпуности савладао програм" или "делимично савладао програм". Када комисија оцени да је приправник делимично савладао програм, даје ментору и приправнику препоруку за даљи рад са роком за поновну проверу савладаности програма. Приправник који у потпуности савлада програм стиче право на полагање испита за лиценцу.

Успех на испиту за лиценцу, који се полаже ван установе у којој је кандидат запослен, оцењује се са: "положио" или "није положио", а комисија оцењује сваки део испита за лиценцу. Кандидат добија оцену "положио" уколико је показао да је савладао све делове испита и стиче право на издавање лиценце. Кандидат добија оцену "није положио" ако није савладао поједини или ниједан део испита. Ако кандидат не положи део испита, упућује се на поновно полагање.

## 9. Ко и како оцењује рад ментора и шта су последице исказане оцене?

Према важећој законској регулативи није предвиђено ни праћење ни оцењивање рада ментора. Уз опаску да и овде можемо навести исте претпоставке о разлозима, које смо већ помињали, дадајемо још нешто. Наиме, за разлику од штурих, недовољно јасних и видљивих критеријума на основу којих директори постављају менторе, они на основу којих се ментори поново бирају потпуно су непознати. С обзиром да у образовном систему Србије, бити ментор не значи имати звање ментора (у систему звања наставника које се стиче према унапред постављеним условима<sup>19</sup>), идеја о програму обуке за менторе, уколико заживи у пракси (и подзаконским документима), могла би послужити као механизам којим се утиче на повећање нивоа квалитета рада ментора. Ово међутим не значи да сам програм обуке може да обезбеди сву неопходну помоћ која је ментору потребна, нити да га једном заувек оспособи да успешно ради са приправницима. У том смислу требало би размишљати о могућим континуираним облицима подршке и праћења рада ментора, у оквиру којих би се кристалисали и критеријуми њихова успеха и начини и услови оцењивања њиховог рада.

## 10. Под чијом је ингеренцијом приправничко менторска пракса?

Менторством и приправништвом у Републици Србији бави се надлежно министарство и Завод за унапређивање образовања и васпитања. Министарство предлаже Закон и остале прописе у вези са приправништвом и менторством (нпр: Програм обуке за ментора; Програм увођења у посао наставника, васпитача и стручних сарадника, са програмом за рад са децом и ученицима са сметњама у развоју и из осетљивих друштвених група; начин и поступак провере стечених знања и вештина током периода приправништва, Програм испита за стицање лиценце; начин полагања испита, језик на коме се полаже испит, трошкови испита, састав и начин рада комисије Министарства).

---

<sup>19</sup> Према Правилнику о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника („Службени гласник РС”, бр. 72/09, 52/11 и 55/13) звања која запослени у образовању могу стећи су: педагошки саветник, самостални педагошки саветник, виши педагошки саветник и високи педагошки саветник

Завод за унапређивање образовања и васпитања, у већој се мери бави стручним пословима везаним за менторство и приправништво. У том смислу, неки од послова који су утицали на креирање тренутне приправничко менторске праксе, а који су реализовани у Заводу су:

- издавање 6 различитих водича за приправнике и менторе (за наставнике разредне наставе, наставнике предметне наставе, васпитаче у предшколским установама, стручне сараднике, библиотекаре и васпитаче у домовима ученика)
- издавање приручника за рад приправника и ментора
- издавање лифлета о професионалном развоју запослених у образовању, чији је један део посвећен и приправништву и менторству
- реализовање 3 обуке за тренере будућих ментора (крајем 2011. и почетком 2012. реализоване су три петодневне обуке током којих су обучавани будући водитељи обука за менторе)

## **8.2. Ментор и приправник – водич за наставнике, васпитаче и стручне сараднике**

Водичем,<sup>20</sup> који ће бити анализиран, у основи се дефинишу концепцијске поставке менторско приправничке праксе у Србији, ближе описују знања, вештине, вредности и улоге које треба да развијају приправник и ментор и нуди извештај број инструмената за планирање, реализацију и праћење њиховог професионалног развоја. По речима самих аутора, Водич је настао *из потребе да се пружи подршка професионалном развоју приправника и ментора; да послужи као основа за планирање заједничког рада, помоћ у реализацији конкретних активности и подстицај за решавање професионалних дилема и недоумица* (група аутора, 2011, 6).

Водич ћемо представити кроз 5 показатеља:

- Намера и циљ писања Водича
- Изложеност концепцијске основе приправништва и менторства
- Усклађеност са савременим погледима на менторство и приправништво

---

<sup>20</sup> Пун назив приручника је Ментор и приправник – Водич за наставнике, васпитаче и стручне сараднике, али ћемо у наставку текста користити термин Водич.

- Водич је у функцији овладавања знањима и вештинама које се очекују од ментора/приправника
- Водич усмерава активности ментора и приправника ка практиковању рефлексивне праксе

### **Намера и циљ писања Водича**

Један од важних показатеља комуникативности и функционалности текста намењеног одређеном делу стручне јавности, јесте јасно навођење циља писања, по могућству већ негде на самом почетку. То читаоцу пружа сазнање о мотивима којима се аутор руководио у писању и могућност да развије одређена очекивања која су компатибилна са ауторовим мотивима. Да би појачали прецизност у смислу могућих очекивања од текста, аутори понекад прибегавају и навођењу онога што читаоци не треба да очекују у тексту који следи. Ово је добар начин да се на самом почетку елимишу очекивања која неће бити испуњена. У водичу који је предмет ове анализе, аутори се нису определили за овај корак, али се намера и циљ препознају већ у самом предговору. Наиме, намера и циљ писања водича лако се уочавају из редова у којима аутори пишу о циљној групи којој је намењен. У овом делу текста аутори јасно наводе да им је намера да Водич буде: подршка професионалном развоју ментора и приправника; основа за планирање заједничког рада; помоћ у решавању конкретних активности и подстицај за решавање професионалних дилема и недоумица (Група аутора, 2012, 6)

На тај начин, иако не говоре о томе шта у Водичу не треба да се очекује, јасно излажу свој циљ писања из кога произилазе и потенцијалне функције самог Водича.

### **Изложеност концепцијске основе приправништва и менторства**

С обзиром на то, да не постоји документ који би се односио на решавање концепцијских питања приправништва и менторства, неки од основних елемената концепције садржани су у самом водичу. То су циљ и функција приправништва и менторства; принципи на којима треба да почива рад приправника и ментора, есенција



идеја на којима почива разумевање приправништва и менторства код нас, кључне компетенције и улоге ментора и приправника.

У првом делу Водича су изнете неке од основних поставки приправништва и менторства, којима су се аутори руководили. Полазна основа и идеја водиља овог дела водича јесте да је менторство/приправништво фаза у професионалном развоју запослених у образовању, у којој се усавршавају и уче и приправник и ментор. У том контексту, аутори водича дефинишу вишеструку сврху приправништва/менторства која се огледа у томе: да обезбеди приправнику подршку и превазилажење стресних ситуација током прве године професионалног рада; да обезбеди да приправник посао обавља што квалитетније и да обезбеди основе за континуирани развој (запослених и ообразовних установа у којима запослени раде) (Група аутора, 2012, 16.)

Дефинишући принципе на којима треба да почива целокупан рад приправника и ментора, аутори наводе следеће: а) **Принцип активности-сарадње-интеракције**. Аутори објашњавају да се овај принцип заснива на сазнањима о значају активности, укључености и самодирективности у процесу учења. Тиме овај принцип имплицира неопходно заједничко одлучивање о активностима које ће се предузимати, заједничко планирање истих, договарање о циљевима заједничког рада и улогама које ће преузимати током реализације постављених циљева; б) **Партнерски однос и међусобна подршка**, је принцип који се тесно везује за претходно описани. У контексту овог принципа као посебно важне, аутори издвајају уважавање емоционалних потреба, различита мишљења и различите врсте знања и искустава са којима ментор и приправник ступају у међусобну интеракцију. Поштовање овог принципа условљава размену информација, равноправност у одлучивању и неговање атмосфере у којој се учесници осећају заштићено и уважавају поверење један другог; в) **Индивидуализација** се односи на неопходност да се у развијању програма и планирању активности приправника и ментора полази од опажених потреба, тешкоћа, искустава која потичу од формално и неформално стицианих знања и искустава која утичу на активности и реализацију циљева ментора и приправника. У том смислу важно је не заборавити да приправник и ментор имају различита не само знања и професионална искуства, већ да се разликују и по стиловима учења, интересовањима и особинама личности. г) **Осетљивост на културни контекст**, заснива се на сазнању да сам контекст условљава процес учења, да рад у различитим околностима поставља

различите захтеve пред запослене и пружа различите прилике и изазове; д) **Искусво и рефлексивно учење**. Овај принцип ослања се на чињеницу да се учење као стицање и развијање професионалних компетенција током периода приправничко менторске праксе не дешава по аутоматизму тј. пуким практиковањем. Да би се обезбедило горе поменуто учење неопходно је током приправничко менторске праксе обезбедити: 1. Структурирано учење из искуства (нема свако искуство, само по себи, вредност по даљу професионалну праксу). 2. Рефлексивну усмереност и критички однос према искуству, 3. Интеграцију теорије и праксе и 4. Учење кроз истраживање сопствене праксе. ђ) **Динамичност и процесуалност**, подразумева припремање активности приправника и ментора треба да полази од проблема који су за њих актуелни, али да приликом сваког планирања треба бити осетљив на промена и оставити могућност за промену плана. Овај принцип у једнакој мери односи се и на сусрете припреавника и ментора који би у почетку требало да су свакодневни, док у каснијим фазама грађења заједничке праксе сусрети прате неки устаљени ритам уз остављање могућности да се услед неочекиване промене састају и чешће, е) **Континуирано учење и професионални развој**, је принцип који наглашава да је приправничко менторска пракса прилика за професионални раст и развој како приправника тако и самог ментора. ж) **Доследност и одговорност**, у смислу принципа представљеног у водичу подразумева усаглашеност између онога што ментор настоји да и подстакне и развије код приправника са оним што он сам ради. з) **Инклузивност** је сложен принцип који се пре свега повезује са начином на који се гради однос према разликама као карактеристикама одређених група којика појединац припада и према индивидуалним карактеристикама.

Есенција идеја о томе шта менторство и приправништво треба да буду у контексту концепције која се предлаже у приручнику, понуђена је у табели усмереној на наглашавање кључних елемената и одлика ове концепције.

*Елементи и одлике концепције менторства/приправништва (Група аутора, 2012, 19) :*

<i>МЕНТОРСТВО/ПРИПРАВНИШТВО ЈЕ ВИШЕ ОД</i>	<i>МЕНТОРСТВО/ПРИПРАВНИШТВО ОДЛИКУЈЕ</i>
Листе компетенција професионалаца која тежи да буде коначна	Нагласак на процесу и процедурама развијања и преиспитивању компетенција
Стицања појединачних знања и вештина	Целовит психо-социјални развој
Достизања знања и вештина како се одговара на поједине ситуације	Учење да се учи и развијање свести о могућностима учења
Стицања рутина	Учење да се сњумња, преиспитује, истражује
Развијања сигурности као веровања у владање знањима и техникама рада	Грађење сигурности као самопоуздања да се приспитујемо и мењамо
Стицање знања и вештина како се одговара на поједине типове проблема	Развијање залиха идеја о могућим начинима рада који се испробавају у конкретним ситуацијама и оспособљавање да се процењују потребе и откривају проблеми
Неговања одговорности за деловање по наученом моделу	Развијање одговорности за сопствену активност (и неактивност) као и за краткорочне и дугорочне последице и унапређивање праксе
Контроле и надзора од стране ментора, односно реаговања приправника на захтеве ментора	Оспособљавање да се ради тимски
Обуке и примене знања	И учење, и тренинг, и развој, и саморазвој

Градећи даље полазну основе концепције, аутори наглашавају да њу пре свега треба да чине: знања која су потребна наставнику и/или другим стручњацима запосленим у образовању полазећи од специфичности ових професије; знања о процесима учења и подучавања којима се развијају професионална знања; и околности у којима се ово учење

и рад стручњака у образовању дешава. Како би се ово остварило, приправник и ментор често су у позицијама да преузимају различите и разноврсне професионалне улоге и одговорности. У том контексту улоге ментора које се помињу у водичу су модел, сарадник и помагач (стр 86), саговорник, партнер, подршка (стр 34)

Претходно представљеним, аутори су пружили одговоре на нека од најважнијих концепцијских питања приправништва и менторства – о његовом циљу, принципима на којима рад приправника и ментора треба да почивају, ширем поимању значења онога што су његове одлике, као и положају и улогама наставника ментора и наставника приправника у периоду приправништва/менторства.


### **Усклађеност са савременим погледима на менторство и приправништво**

Усклађеност Водича са савременим погледима на менторство посматрали смо с обзиром на то како су у Водичу описане улоге ментора, како се сагледава учење ментора и приправника и који су издвојени принципи на којима треба да почива приправничко менторски однос. С тим у вези, чини нам се да Водич у свом основном усмерењу прати линију савремених погледа на менторство и приправништво. Основ за овакав свој став налазимо пре свега у начину на који се у Водичу разумеју и промовишу:

- Приправништво и менторство (као прилика за учење и приправника и ментора)
- Основна функција менторства и приправништва (помоћ и подршка на самом почетку професије, али професионална размена, преиспитивање и мењање)
- Улоге ментора (сарадник, саговорник, подршка приправнику);
- Однос ментора и приправника (посматра се кроз призму сарадништва и партнерства, подршке и помоћи, хоризонтално, а не вертикално ослоњен однос)
- Принципи на којима приправништво и менторство треба да почивају (интерактивност, сарадња, динамичност и процесуалност, индивидуализација, осетљивост на културни контекст...)
- Процеси учења току приправништва и менторства (хоризонтално учење и однос подељене моћи и одговорности, а не вертикално постављена слика која увек и у свему инсистира на моћи старијег и искуснијег)

- Рефлективни приступ сопственој пракси и ментора и приправника, (при чему се рефлексивност не поима у уском значењу „размене са самим/самом собом“ већ у контексту искуственог, саморганизованог учења и мењања постојеће праксе и околности које на праксу утичу)

Са друге стране, иако препозната (у делу који се бави контекстом у коме се одвија менторско приправнички рад), недовољно је потенцирана улога и контекст установе у којој се менторство одвија, како то предлажу нпр. Hargreaves i Fullan (у смислу рекултурације школе), као и улога других колега, родитеља, старијих ученика како то виде, раније помињане ауторке Higgins i Gram (мрежа менторства).

 **Водич је у функцији овладавања знањима и вештинама које се очекују од ментора/приправника**

Да ли је и колико Водич у функцији овладавања знањима и вештинама потребним ментору и приправнику сагледаћемо одговарањем на три питања: 1) да ли се у водичу наводе знања и вештине потребне ментору и приправнику; 2) да ли је водич усклађен са Програмом рада ментора и приправника; 3) да ли начин излагања и структурираност водича Водича подржавају учење.

*1. Да ли се у водичу наводе знања и вештине потребне ментору и приправнику?*

Знања и вештине ментора и приправника у Водичу су посматране кроз призму неопходних компетенција, пре свега компетенција свих запослених у образовању, а потом и оних које су иманентне самом ментору.

Поглавље о компетенцијама запослених у образовању, аутори су започели интерактивним уводом, у виду питања намењених читаоцу која се тичу знања и вештина потребних за обављање професијом наставника. Читаоц се мотивише да размисли шта се очекује од професије наставник; које активности ову професију дефинишу; шта би требало да зна свако ко се бави овим послом? Након кратког интерактивног дела, следи

објашњење термина компетенције<sup>21</sup> а потом и од стране аутора Водича, опис неких од компетенција неопходних свим наставницима. Компетенције које наводе усмерене су на планирање и разумевање везе између циљева, активности и метода рада, познавање специфичности установе, вођење документације, итд. Аутори закључују да је за развијање ових компетенција потребно да програм припревништва/менторства *развија способности потребне за опажање, разумевање и одлучивање које води ка решавању проблема* (група аутора, 2012, 32). На неколико места касније, пише се о посебним компетенцијама које су потребне свим стручњацима у образовању, али су посебно значајне за менторе (као што су умеће посматрања, истраживања, спремност на континуирано учење и сл). Коначно, аутори поглавље о компетенцијама завршавају ставом да постоје и неке посебне компетенције, које су неопходне само менторима. С тим у вези пишу:

- неопходно је да ментор као наставник прати потребе приправника, као и сопствене потребе и руководи се њима;
- вештина праћења васпитно-образовног процеса, резултата као и давање повратне информације потребни су свим професионалцима у образовању, али је у раду са одраслима начин праћења и давања повратне информације другачији у односу на рад са децом
- када ментор разуме праксу као подручје истраживања и учења, то значи не само да сам учи из ње, већ и да је користи као извор тема за разговор и размену, подручје за уочавање проблема и откривање начина на који их приправник разуме, прилику за учење и сл. (Група аутора, 2012, 36)

Завршавајући своја разматрања о различитим компетенцијама ментора, аутори наглашавају да остваривање различитих улога ментора захтева и нека знања која наставници који нису ментори не морају имати развијена, пре свега ту подразумевајући знања о начинима и могућностима учења одрслих и процедурама увођења у посао.

---

<sup>21</sup> У Водичу је кориштена дефиниција компетенција како их виде ауторке Рајовић и Радуловић тј. као *сложен систем когнитивних и практичних вештина и способности, искустава, стратегија, навика, али и емоција, вредности, мотивације, ставова...., као и способност њиховог правовременог коришћења које је адекватно проблему* (Рајовић, Радуловић, 2007).

## 2) Да ли је водич усклађен са Програмом рада ментора и приправника?

У Водичу не постоји изложен програм рада ментора и приправника, али се читалац упућује на Правилник чији је Програм саставни део. Уколико се руководимо чињеницом да је помињани Програм сачињен као прилично обимна листа исхода датих у 6 кључних области рада ментора и приправника, могуће је пратити поклапања ових области са избором тема о којима аутори у Водичу пишу. Наиме области наведене у Програму, како смо у претходном поглављу већ наводили су: *Планирање, програмирање, остваривање и вредновање образовно-васпитног рада, Праћење развоја и постигнућа ученика/детета, Сарадња са колегама, породицом и локалном заједницом, Рад са ученицима/децом са сметњама у развоју, Професионални развој, Документација*. На основу анализе тема и садржаја датих у Водичу, уочаљиво је да се Програмом предвиђене области рада ментора и приправника на различите начине разрађују. У том смислу

- Један број основних области из Програма у Водичу се разрађује кроз посебна поглавља. Такви су нпр. планирање и реализација активности и упознавање са прописима и вођење документације.
- Један број области, иако разрађен кроз посебно поглавље писан је само за наставнике. На тај начин написан је део о праћењу и оцењивању ученика. Иако је Водич намењен и стручним сарадницима и васпитачима, нема текста који би био намењен праћењу напредовања деце.
- Један број области није посебно разрађиван, већ је поменут кроз описе принципа приправништва и менторства. У том смислу рад са ученицима са сметњама у развоју донекле је одређен описом принципа инклузивности, а професионални развој принципом континуираног учења и професионалног развоја.
- Област која носи назив Сарадња са колегама, породицом и локалном заједницом тек спорадично се помиње на неким местима Водича, али без посебног дела који би се односио само на ту проблематику.

С обзиром на све, могли бисмо закључити да се аутори Водича у различитој мери и на различите начин баве предвиђеним областима рада ментора и приправника. Тако су неким областима посвећена посебна поглавља, а неких у Водичу уопште нема. У том смислу можда може да се закључи, да Водич у неједнакој мери подржава учење различитих садржаја.


### 3) Да ли начин излагања и структурираност водича подржавају учење?

У начину излагања препознаје се ослањање на оно што је претпоставка да приправник и ментор већ знају, али и настојање да се постојећа знања и вештине унапреде, доведу у питање или „повуку напред“. У том смислу аутори настоје да комуницирају са читаоцем постављањем питања или отварањем дилема које треба да послуже као подстицај даљем промишљању и разговору. Како би текст био комуникативнији и лакши за праћење аутори су осим основног текста користили и друге форме излагања, као што су табеларни прикази и схеме. Када је реч о структури, већ прегледом садржаја Водича могуће је уочити основне принципе организације тема које чине његову окосницу. Насловима и поднасловима јасно су обележене основне целине у Водичу, а прилози на крају Водича представљају додатну конкретизацију претходно изложених теоријских делова. Осим тога, кључни или посебно важни делови текста додатно су истакнути коришћењем плаве боје за подлогу.

Претходно написано може се сврстати у ред позитивних показатеља квалитета Водича, али пажљивији преглед открива и његову другу страну. Наиме, сам Водич није потпуно унутрашње конзистентан - у неким деловима аутори врло начелно излажу одређене постулате, у неким до детаља разрађају, а неки садржаји се чак и понављају (о улогама се нпр. пише на почетку у посебном поглављу, али се навођење улога ментора може наћи и при крају Водича у делу који се бави приступима самоевалуацији ментора и приправника). У целини посматрано, Водич је писан тако што се аутори у највећем делу текста истовремено обрађају и ментору и приправнику. Постоје међутим извесни делови где се аутори (свесно или несвесно) обрађају само једном од актера иако се пажљивим читањем стиче увид да се написано једнако може односити и на приправника и на ментора (видети нпр затамњени део на страни 61, назив: *У преузимању одговорности за успех пратите.*)

Ова дисонантност у писању Водича, може се објаснити већим бројем различитих аутора, али и непостојањем јасних критеријума и смерница по којима ће се Водич писати.



 **Водич усмерава активности ментора и приправника ка практиковању рефлексивне праксе**

Залагање за рефлексивну праксу наставника, у Водичу је могуће пратити кроз две сфере – декларативног залагања за рефлексивну праксу и покушаја да се то залагање за, преточи у подстицај да се *рефлексивно и делује*.

Део у коме су аутори писали о томе *Шта је приправништво и менторство и чему оно служи* завршава се констатовањем да од самог почетка треба имати на уму дугорочне циљеве који су неопходни за развој *рефлексивних практичара*. Дефинишући ову синтагму, аутори пишу да се *значење појма рефлексивни практичар у савременој литератури односи на оног наставника или другог практичара који своје деловање заснива на истраживању и критичком промишљању сопственог деловања у контексту. Он сагледава праксу из различитих перспектива и полази од откривања и разумевања сопствених претпоставки, као и околности у којима се пракса одвија. Он развија и мења своју праксу и околности које су за њу значајне.* (Група аутора, 2012:20). У том смислу и један од принципа на којем аутори заснивају свој приступ приправништву и менторству, јесте принцип искуственог и рефлексивног учења. Одговарајући на захтеве овако постављеног принципа, аутори на више места у Водичу позивају менторе и приправнике да: промишљају о сопственој професији (шта се од ње очекује; које активности је дефинишу; шта би требало да зна свако ко се бави образовањем...); да се присете и преиспитају претходно предузиманих активности (како су учили и научили оно што знају; како су стицали и развијали компетенције; шта им у процесу учења помаже, а шта одмаже..) и да преиспитују сопствени рад (колико сам добро нешто урадио; како то знам; шта ћу сада урадити поводом тога;..).

Имајући на уму чињеницу да сам штампани материјал нема бескрајне могућности за подстицање једног тако сложеног феномена какав је рефлексивни приступ професионалној пракси, чини нам се да су решења којима аутори настоје да га уваже промишљено бирана и усклађена са основном идејом о наставнику као рефлексивном практичару.

## 9. Преглед значајнијих истраживања у области приправништва и менторства

Као што је претходно писано, пракса менторског рада релативно касно почела је да се истражује, и то првенствено у привреди и контексту социјалног рада, да би се с тог подручја пренела и на образовање. Сами истраживачи свесни комплексности менторства, пажњу су усмеравали ка његовим различитим аспектима, од теоријских трагања за смислом и значењем појмова *ментор* и *менторство*, преко емпиријских истраживања услова који обезбеђују успешну имплементацију менторске праксе, до преиспитивања његове суштине, стварних домета и могућности. У тексту који следи навешћемо нека од кључних истраживања која се помињу у области менторског рада.

За прво озбиљније истраживање менторске праксе и њених ефеката сматра се пионирски подухват Левинсона и сарадника, са краја седамдесетих година прошлог века (Levinson et al, 1978). У истраживању које је обухватало искључиво мушку популацију истраживачи су нашли да је имање ментора помогло младим људима да се фокусирају на себе, своје породице и каријеру, а да је кључна улога ментора била улога *учитеља* који утиче на подизање укупних способности штићеника. У уже професионалном смислу, ментор је имао улогу *водича* који упознаје са вредностима, обичајима, ресурсима и запосленима. Осим ове, истраживањем је уочена и улога *спонзора* коју је ментор реализовао користећи свој утицај да промовише штићеника у друштвеној и образовној заједници. Са становишта ових аутора улога ментора је улога сталног узора, примера како треба не само радити већ и односити се према укупности живота.

Крам (Kram, 1983) се у свом истраживању менторства у великој мери фокусира на развојне фазе кроз које пролази менторски однос. Након интервјуисања 18 менаџера у предузетништву који су имали менторе, идентификовала је 4 основне фазе кроз које пролази овај тип интеракције. То су фаза иницијације, култивације, сепарације (одвајања) и редефинисања. Крамова наводи да је за прву фазу карактеристично да приправници маштају о томе да досегну компетенције које има њихов ментор. За фазу култивације, која може трајати од две до пет година, карактеристичне су интензивне менторске активности. Фазу сепарације прати смањење ових активности, док у фази редефинисања ментор почиње посматрати приправника као себи равног колегу. Истраживање Крамове,

теоретичари данас узимају са опрезом напомињући да није објаснила на који је начин одредила дужину трајања појединих фаза. (где завршава једна а почиње друга?)

Истраживање Крупове (Krupp, 1985) бацило је нешто новог светла на менторство, постулатом да је овакав начин рада користан не само за приправнике, већ и за менторе који кроз менторство доживљавају неку врсту професионалног препорода. Резултати Крупове базирају се на истраживању које је спровела са наставницима основне и средње школе, применивши упитник који је садржавао различита питања у вези са искуствима наставника везаним за менторску праксу. Налази су показали следеће: од укупно испитаног узорка 72% наставника основне и 93% наставника средње школе имало је менторе; 56% наставника основне и 45% наставника средње школе и сами су имали искуство као ментори, али за најзначајније резултате истраживања Крупове наводе се они који показују да су ментори напредовали у смислу повећања самопоуздања, личног и професионалног израстања и враћања поверења у то да школа и посао којим се баве имају смисла.

Истраживање менторства у школама које је спровела Шулманова (Schulman, 1985), познато под називом *Студија менторског програма Калифорније* је једно од истраживања за које аутори истичу да је добро описано, са много навода конкретних интервјуа са наставницима. Још један значајан допринос истраживању менторства који је дало ово истраживање јесте тријадна перспектива менторства која обухвата менторе, приправнике и школску администрацију. Истраживање је показало да су ментори играли велику улогу у пружању помоћи приправницима да пронађу неопходне ресурсе у школама; да их упуте на радионице и усавршавања; да их представе и упознају са колективом, да им помогну да унапреде своју наставничку праксу и научено прилагођавају свом стилу рада.

Аутори Голд и Пепин, (Gold,&Pepin, 1987) истраживању менторске праксе приступили су из визуре упоређивања степена задржавања нових наставника у професији, оних који су имали менторе и оних који су условно речено били препуштени сами себи. Једна од занимљивости истраживања било је то што су као ментори ангажовани наставници у пензији, који су обучени током четвородневног тренинга за рад са приправницима. Менторски програм трајао је једну годину и подразумевао 66 сати непосредног контакта ментора и приправника. По завршетку програма упитником је испитано 160 приправника и 113 младих наставника који нису имали менторе. Један од

проблема у истраживању било је невраћање упитника, па је било тешко донети опште важеће закључке. Ипак, податак до кога се дошло јесте то да је нешто више наставника који су имали менторе испољило жељу да настави са наставничком професијом, у односу на наставнике без ментора (98% приправника, наспрам 96% наставника без ментора). Суштинска вредност поменутог истраживања није садржана у 2% разлике у корист задржавања наставника који су имали менторе, већ у примењеној методологија која је довела до великог броја описа конкретних интервјуа који су обезбедили јасније сагледавање улога и позиција ментора и приправника и процеса менторства.

Почетком деведесетих Ченг и Браун (Cheng&Brown 1992), спровели су евалуативно истраживање о резултатима имплементације пилот менторског програма<sup>22</sup> спроведеног у Торонту. Програм је трајао две године и подразумевао је спаривање наставника ментора и приправника који су радили у истој школи и предавали исте предмете. Већина учесника састајала се најмање једном недељно током првог полугодишта. Током последња три месеца међутим, само половина учесника састајала се на недељној основи док су остали проредили сусрете. Једна од занимљивости истраживачких налазе јесте то да су учесници ретко користили право на укупно пет слободних дана намењених *за дијалог и размену*, када им то буде неопходно. Налази показују да су тек два од омогућених пет дана искориштена од стране учесника и током прве и друге пилот године. Поменута евалуација примењеног пилот програма заснивала се на упитнику који је послат приправницима (експериментална група) и наставницима који нису имали менторску подршку (контролна група), као и менторима и директорима школа. Питања у упитнику односила су се углавном на то како наставници сагледавају и вреднују своје уупно искуство у раду; да ли мисле да су донели исправну одлуку када су одлучили да буду наставници; да ли би поново донели такву одлуку; да ли планирају остати у настави и шта су биле кључне потешкоће током рве године рада. Неки од резултата везаних за прву годину примене програма су: 100% наставника експерименталне, наспрам 73% наставника контролне групе мисли да је одлука о наставничком позиву била добра одлука, (у контролној групи 7% мислило је да је одлука била погрешна а 20 % је било несигурних); осим тога 76% наставника експерименталне, наспрам 60% наставника контролне групе изјавило је да

---

<sup>22</sup> Назив пилот програма био је Toronto Teacher Peer Support Program. Током прве године спровођења у њему је учествовало 17 наставника у експерименталној и 17 наставника у контролној групи. Током друге године било је 29 наставника у експерименталној и 43 наставника у контролној групи.

жели остати наставник. У другој години резултати су и даље на страни примењеног програма, али у нешто другачијем односу (нпр. 90% наставника експерименталне, наспрам 88% наставника контролне групе мисли да је одлука о наставничком позиву била добра одлука а 10% односно 12% је било несигурних. По мишљењу Ингерсола и Кралика (Ingersoll&Kralik, 2004) добијени резултати су информативни, али без веће употребне вредности, с обзиром да није тестирана статистичка значајност добијених података.

Аутори Одел и Фераро (Odell&Ferraro, 1992), у релативно кратком извештају из 1992. изнели су податке о истраживању менторства спроведеном као последица увођења једногодишњег менторског програма у 76 основних школа. Програм је трајао две школске године и обухватио 81 наставника током прве и 79 наставника током друге године. Подршку наставницима обезбеђивало је укупно девет ментора који су били искусни наставници изабрани од старне универзитетских и локалних власти на основу изврности у предавању, постигнућима у раду са одраслима и исказаној посвећености целоживотном учењу. Примарни фокус истраживања односио се на то колико се наставника, након имплементације програма задржало у струци. У том смислу, аутори истраживања су након 4 године послали упитнике наставницима из прве и друге групе. Од 81 учесника из прве групе, лоцирано их је 70, а до 79 из друге лоцирано их је 71. Резултати упитника показали су да је након 4 године, од испитаних наставника њих 96% и даље радило у настави. Овај податак, аутори су упоредили са општом стопом осипања наставника почетника на годишњем, националном нивоу и пронашли значајну разлику. Наиме, стопа осипања по години износила је 9%, док је у њиховом истраживању она на четворогодишњем нивоу била 4%. Ипак, и сами аутори изнели су неке замерке у односу на истраживање које су спровели, пре свега да нису имли праву контролну групу, или бар ону која би била са истог регионалног подручја као и експериментална (у смислу, да је можда баш то подручје оно које карактерише мала стопа осипања наставника, мања него ли на националном нивоу).

Током 1993, 1994 и 1995 имплементиран је програм подршке новим наставницима у Монтани<sup>23</sup>. Ментори су били добровољци, који нису прошли никакву формалну обуку за рад са приправницима. Осим тога, програм није предвиђао никакво додатно време, или ослобађање од редовних активности нити за ментора нити за приправника, а подразумевао

---

<sup>23</sup> Реч је о програму под називом *Montana Beginning Teacher Support Program*

је једногодишњи заједнички рад. Прва година није имала контролну групу наставника, док су преостале две имале. Спулер и Зетлер (Spuhler & Zetler, 1994), спровели су евалуацију поменутог программа, усмерену пре свега на податак о томе колики број наставника почетника је остао у професији. У том смислу резултати су показали да је 92% наставника који су имали менторе наставило праксу подучавања наспрам 72% наставника који нису имали менторе. У трећој години однос се још више променио у корист наставника који су били у програму, у смислу да их је 100% остало да подучава, наспрам 70% наставника који нису имали менторе. Иако су налази информативни, они никада нису тумачени у смислу могуће генерализације јер су групе са којима су радили биле мале (11-12 менторисаних наставника по години).

Стивенсова (Stevens, 1995) је у односу на претходно описана истраживања направила разлику у том смислу што су узорак њеног истраживања чинили ментори. Било их је укупно 103, из три различите школске управе на подручју Филадефије. Сваки наставник ментор је обучаван у оквиру своје школске управе и сви су били плаћени за посао који су обављали. По завршетку посла испитивани су упитником и интервјуисани, што је употпунило добијене податке. Оријентисано на добити ментора од менторств, ово истраживање показало је да су ментори истицали сопствене добити пре свега зато што су више анализирали сопствени рад и постајали отворенији за учење или испробавање новог. Неки од њих тврдили су да су нешто што би видели да ради њихов приправник, после и сами покушавали у својој учионици. Касније анализе њеног рада указивале су на то да је један број питања у упитнику недовољно јасан, али се истиче комбинација са интервјуом чиме је већи број могућих недоумица могао бити уклоњен.

Израелски аутори Јанку-Хадад и Оплатка, (Iancu-Haddad, & Oplatka, 2009) спровели су интересантно, квалитативно истраживање о мотивацији наставника да се баве менторством у контексту у коме им то није системски прописана, обавезна улога у школи. Под претпоставком да ментори на различитом степену каријере имају и различиту мотивацију за бављење менторством, аутори су интервјуисали 12 наставника са различитом дужином радне каријере. Истраживање је показало да мотиви за бављење менторством варирају у широком рангу од оних спољашњих каква је идентификација са наставником стручњаком, до крајње алтруистичних који иницирају помоћ ономе коме је она потребна. Осим ових налаза, истраживање је показало и да су кључни фактори који

негативно утичу на мотивисаност наставника да се баве менторством: недостатак времена; приправникова неспремност да се посвети раду и сарадњи као и преовлађујућа (лоша) атмосфера у школи.

У једином нама познатом емпиријском истраживању везаном за менторство, које су код нас спровели Ристановић и Банђур (Ристановић&Банђур, 2009) циљ је био да се утврди постојање разлика у ставовима учитеља-ментора и студената-будућих учитеља о значају менторства у систему професионалне праксе иницијалног образовања учитеља. У истраживању је учествовало 50 учитеља-ментора из градских основних школа из Јагодине, и 192 студента основних студија на учитељском смеру Педагошког факултета у Јагодини. На основу анализе добијених одговора, међу главним закључцима истраживања наводи се следеће: постоје разлике између испитиваних група (наставници ментори/студенти) у погледу потребе постојања посебне обуке за менторе и прецизно дефинисаних критеријума избора ментора. У том контексту чак 86% испитаних студената мисли да је ово потребно, док је мање од половине наставника сагласно са оваквом идејом. Резултати истраживања могли би оправдано покренути питања о различитим перцепцијама које приправници и ментори имају, не само о капацитетима ментора као професиналаца, већ и она која се тичу разумевања функције и улоге ментора у школама.

Новије, квалитативно спроведено истраживање на овом пољу урадиле су финске ауторке Сирпа и Раија (Sirpa&Raija, 2012). Студија је осмишљена и спроведена на Универзитету примењених наука, при Школи за стручно образовање наставника, у Оулу. Испитујући карактеристике *дијалогског менторства* (Ibid: 636) посебан фокус у истраживању стављен је на питања како ментори, а како приправници доживљавају однос у коме се налазе. Менторе у студији чинили су искусни наставници који су пружали помоћ и подршку наставницима студентима и надгледали њихов рад. Приправници су били наставници-студенти на пракси, одговорни за реализацију договорених лекција, али са неопходном менторовом подршком током планирања, реализације и евалуирања ученичких постигнућа. Званична улога ментора била је да помогне почетнику у интерпретацији и разумевању ученичког понашања, као и да му/њој помогне да води и унапређује ученичко напредовање. Током истраживања подаци су саклупљени у два одвојена истраживачка пројекта, али су анализирани као јединствени истраживачки материјал. Први сет података прикупљен је техником полуструктурираног интервјуа

примењеног са 17 ментора, док су други сет чинили подаци добијени из 10 *рефлексивних есеја* које су замољени да напишу приправници, по окончању приправничке праксе. Најзначајнији резултати добијени овим истраживањем указују на то да атмосфера **једнакости и поверења** која се гради током *дијалошког менторства* битно утиче на подизање степена самопоуздања и ментора и проправника, али да су помаци видљиви и на стриктно стручном пољу деловања (ментори су изјављивали да су им порасла знања у вези са самим предметом који предају; а приправници да је супервизијски однос заснован на принципима дијалошког менторства помогао да јасније анализирају и сагледају сопствену педагошку праксу).

Преглед релевантних и најчешће навођених истраживања у овој области упућује на закључак да су се истраживачи најчешће усмеравали на истраживања појединих сегмената менторског рада – добитима од менторства, ставовима о менторском раду, или кључним улогама ментора. Такође, дужи низ година, велик број истраживања инициран је приметним напуштањем наставничког позива у првим годинама рада, те је пажња истраживача усмеравана на питање колико менторски програми и наставници ментори могу променити овакав тренд. Осим тога, најчешће су се спроводила „папир-оловка“ истраживања, са наглашеним квантитативним приступом проблему, па аналитичари указују на недостатак квалитативних увида у овај део образовне реалности. (видети нпр Allen, 2008). Речју, истраживачи су се бавили углавном парцијалним приступом проблему (било да је реч о избору узорка, или проблему истраживања), ретко посежући за истраживањима која би омогућила свеобухватније одговоре на питања о стварним дометима менторства и начинима његовог рефлектовања на праксу.

Један део уочених земарки могуће је оправдати чињеницом да је и у другим областима образовања наставника (нпр стручно усавршавање коа целина) најтеже одредити стварне ефекте и домете усавршавања. Таква истраживања дуго би трајала и тешко би било одредити последицу циљаног усавршавања од последица неформалног или информалног образовања које се дешавало паралелно. У том смислу не изненађује и недостатак истраживања домета менторског рада као таквог.



**10.**

**МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА**

## 10.1. Дефинисање и опис предмета истраживања

Питање менторства, као што је претходно поменуто, сложено је и вишеслојно питање коме је могуће приступити на различите начине, приписати му разноврсна значења и анализирати га из различитих углова. За потребе овог истраживања неопходно је да се широк дијапазон проблема и питања која покреће концепт менторства у образовању сведе на меру коју је у датим условима могуће истражити, а чије истраживање и резултати до којих ће се доћи могу бити релевантни за осмишљавање будуће праксе. Најшире речено, предмет и кључни проблем нашег истраживања односиће се на актуелну концепцију менторства у Србији, и начине њеног разумевања и превођења у праксу од стране практичара.

У том смислу, предмет теоријске анализе су Закон о основама система образовања и васпитања (делови који се односе на питања приправништва и менторства), Правилник о дозволи за рад наставника, васпитача и стручних сарадника и приручник *Ментор и приправник – водич за наставнике, васпитаче и стручне сараднике*.

Предмет емпиријског истраживања су рефлексije ментора и приправника о сопственој менторско/приправничкој пракси коју су реализовали и концепцији менторства у Србији.

## 10.2. Циљ и задаци истраживања

Спроведено истраживање односило се на два комплексна и међусобно повезана поља у вези са менторством. У том смислу, намера нам је била да са једне стране испитамо мишљење и рефлексije ментора и приправника о непосредној менторској/приправничкој пракси коју су реализовали, а са друге стране да анализирамо како њихова пракса (на основу рефлексija које о њој дају) кореспондира са важећом концепцијом менторства и као таква доприноси и подржава развој рефлексивних практичара.

Могли бисмо рећи да је општи циљ истраживања испитивање феномена приправништва и менторства у контексту његовог разумевања од стране приправника и ментора и начина на који га они практикују. Ради лакшег праћења методолошке логике

коју покушавамо следити, циљ планираног истраживања разложили смо на три крупна истраживачка задатка:

1. Испитати како ментори и приправници опажају и разумеју приправничко-менторску праксу коју су реализовали. Да бисмо одговорили на овако широко постављен истраживачки задатак, разматраћемо га из угла:

1.1. Упаривања ментора и приправника

1.2. Дијапазона речи којима приправници и ментори описују своју праксиу

1.3. Потреба ментора и приправника

1.4. Уклапања захтева менторства/приправништва у укупност послова које ментори и приправници обављају у установи

1.5. Принципа на којима се заснива рад ментора и приправника

1.6. Планирања приправничко менторске праксе

1.7. Учења током приправништва и менторства - ко је и шта учио

1.8. Активности којима су се бавили

1.9. Препознавања добити од реализоване праксе

1.10. Промене сопствене праксе

1.11. Дешавања у школи на које су посебно поносни, а резултат је њиховог рада

2. Испитати како ментори и приправници разумеју и тумаче кључне тачке у Закону, Правилнику и Приручнику, којима се регулишу питања приправништва и менторства. Да бисмо одговорили на овако широко постављен истраживачки задатак, разматраћемо га из угла опажања и разумевања:

2.1. Функције приправничко менторске праксе

2.2. Улога приправника и ментора

2.3. Компетенција ментора

2.4. Одлика/карактеристика приправника

2.5. Приправника и ментора као партнера у професионалном развоју

2.6. Концепта рефлексивних практичара

2.7. Увођења приправника у посао као обавези школе

2.8. Критеријума за избор ментора

2.9. Могућности да се најбољи у струци ангажују на пољу менторства

2.10. Могуће обуке и подршке за менторе

3. Анализирати да ли испољени начин разумевања концепције и њена примена у пракси подржавају развој *рефлексивних практичара*.

### **10.3. Дефинисање основних појмова**

Ментор – за потребе овог истраживања под појмом ментор подразумеваћемо наставнике и стручне сараднике који у свом непосредном искуству, не старијем од три године, имају рад са наставником или стручним сарадником кога уведе у посао.

Приправник – за потребе овог истраживања под појмом приправник подразумеваћемо наставнике и стручне сараднике који још немају, или су положили испит за лиценцу у последње три године и имали су ментора.

Рефлексивни практичар – за потребе овог истраживања, рефлексивни практичар је сваки наставник и стручни сарадник који своје деловање заснива на истраживању и критичком промишљању сопственог деловања у датим околностима, који сагледава праксу из различитих перспектива и бави се откривањем и разумевањем сопствених претпоставки, као и околности у којима се пракса одвија; спреман је да развија и мења своју праксу али и околности које су за њу значајне (Група аутора, 2012: 20)

### **10.4. Методолошки приступ и технике**

Руководећи се комплексношћу и истовременом неистраженошћу изабраног предмета истраживања, определили смо се за квалитативну истраживачку парадигму и технику полуструктурисаног интервјуа.

*О интервјуу из угла теорије*

Иако су истраживачи готово једногласни у ставу да је интервју *разговор са сврхом* (Kvale 1996; према Brenner 2006; Denzin 1978, Spradley 1979; Patton 1980; De Santis 1980;

Lincoln and Guba 1985; Salkind 1991; Frankfort-Nachmias and Nachmias 1996, Babbie 1992, 1998; Leedz 1993, Marshall and Rossman 1999., према Bruce 2000), консензус око тога како тај разговор треба спровести није ни приближно високог нивоа сагласности. Наиме, постоји већи број приступа интервјуисању који почивају на различитим теоријским претпоставкама различитих научних дисциплина. Сваки од ових приступа базира се на различитим идејама о природи самог знања, о процесу сазнавања и последично томе, о ономе што интервјуом може да се прикупи и спозна. У различитим типологизацијама интервјуа, једно од важних места заузима и она коју наводи Бренер (Brenner 2006), дефинишући четири основна приступа: *културно антрополошки, когнитивно антрополошки, когнитивно научни и развојно психолошки*. Често кориштен истраживачки оквир у области образовања јесте управо *културно антрополошки*, за који се везује настојање да се *ухвати испитаникова тачка гледишта, и однос према животу како би се схватила његова визија света у коме живи* (Malinowski, 1922, према Brenner 2006, 358). Овај оквир карактерише широко дескриптивни приступ проблему који се истражује. Осим тога, у истраживањима образовања техником интервјуа често се посеже и за оквирима *когнитивне антропологије* која почива на ставу да је *култура когнитивни систем који дели одређена група људи. Овај систем има структуру која може бити схваћена провоцирањем коришћења свакодневног језика и говора у истраживању...* (Brenner 2006, 358). У том смислу, овај приступ карактерише употреба широко дефинисаних, тзк. *крупних питања* на која испитаници слободно и опширно одговарају, да би се постепено прелазило на већи број ситнијих питања којима се детаљније разоткривају појединости о теми која је предмет истраживања. Док је за *когнитивно научни* приступ интервјуу значајно настојање да се открију карактеристике самог мисаоног процеса на којима почива решавање проблема или задатака, *развојно психолошки* приступ почива на разоткривању везе између онога што интервјуисани зна и начина на који то што зна користи. Овај тип интервјуа широко је распрострањен у области развојне психологије, нарочито у истраживањима са децом.

Свесни чињенице да је свака врста строгих подела и класификација у истраживањима која се баве тако широком облашћу каква је образовање (а где су испитаници људи у непосредном контакту) условна, оквир коме смо тежили у истраживању јесте онај који чини комбинација културно антрополошког и когнитивно

антрополошког приступа. У том смислу настојали смо ухватити специфичну тачку гледишта испитаника о томе шта менторство/приправништво за њих јесте и која значења приписују својој пракси, помажући им при томе да се крећу од најшире дефинисаних питања ка онима која треба да открију детаље и појединости менторско приправничке праксе интервјуисаних учесника истарживања.

### *Интервјуу као истраживачка техника у образовању*

С обзиром да смо се први пут обрели у оквирима квалитативне истраживачке парадигме и интервјуа као једне од техника коју она користи, имали смо велик број недоумица, питања и дилема у вези са самом техником и карактеристикама контекста у коме интервју треба да се реализује. Износимо један број тих дилема, у намери да појаснимо неке од избора које смо морали начинити пре уласка у теренско истраживање:

- *Улога теорије у интервјуу.* С обзиром на усаглашен став око тога да је сврха интервјуа прикупљање информација о испитаниковом виђењу реалности, истарживачи често имају недоумице у вези са улогом теорије у оваквим истраживањима. Другим речима, могуће је поставити питање има ли и где је место теорије у оваквом истраживачком контексту? На једној страни су истраживачи који тврде да је њихова једина улога да прикупе и учине видљивим аутентична мишљења испитаника. У том контексту, теоријским разматрањима и унапред задатим структурама теорије, у овој врсти истраживања нема места. Опоненти оваквом ставу истичу да, чак и у истраживањима која су усмерена на историјате живота појединаца у којима истраживач у потпуности задржава аутентичне изјаве, без претходних или потоњих категоризација и интерпретирања, утицај теорије, иако не експлицитан, ипак постоји. Он се пре свега прелама кроз избор питања која истраживач поставља, начине на које мотивише ток разговора, и начине на које објављује резултате истраживања (Van den Hoonaard, 1997., Charmaz 2002. према Brenner 2006). У том смислу, не може се говорити о одсуству теорије у истраживању интервјуом, већ само о различитим приступима теорији, који се у најширем смислу означавају као индуктивни или дедуктивни (Brenner, 2006).

Индуктивни приступ карактерише настојање истраживача да опише и примени одређене теоријске концепције на категорије које су се искристалисале анализом података добијених током интервјуа. За дедуктивни приступ карактеристично је уношење теоријских конструката и категорија још током израде пројекта истраживања. Покушавајући да интервју који планирамо спровести ставимо у оквиру неког од ових приступа, њихова комбинација чини нам се најадекватнијим избором за оно што планирамо. Наиме, наш приступ је дедуктивни у оној мери у којој ће интервју бити претходно структуриран у три целине. Другим речима, ми полазимо од претпоставке о оквиру који битно одређује разумевање искустава испитаника у вези са приправничком/ менторском праксом (Ја као наставник; Ја у непоредној улози ментора/приправника; Ставови о законским и подзаконским решењима у вези са приправништвом и менторством). Са друге стране, не можемо имати јасне претпоставке о аутентичним садржајима тог искуства, што ће условити ставрање накнадних категорија (унутар издвојених целина), профилисаних на основу анализе већ прикупљених, сирових података, уколико то подаци које прикупимо буду дозвољавали.

- *Питање значења исказа* – Једна од дилема у вези са подацима добијеним интервјуом, огледа се у питању: Чије је уствари мишљење које је интервју изнедрио, а истарживач о њему известио? Постављајући ово питање аутори се осврћу на чињеницу да су сами *истраживачи део укупне слике интервјуа* (Seidman, 2006, 22). Истраживач је тај који бира и поставља питања, усмерава ток разговора, враћа на појединости које су њему занимљиве. Осим тога, истраживач обрађује податке – селекује, анализира, објављује оно што препознаје као занимљиво, значајно или пажње вредно. У таквом контексту, чини се да мишљење истраживача постаје корпоративи део исказа и мишљења самог испитаника. Без обзира на добру намеру истраживача да задржи интервју у оквирима *грађења аутентичних значења самог испитаника*, и сам истраживач је неминовно део тог процеса (Ferrarotti, 1991; Kvale, 1996; Mishler, 1986 према Seidman, 2006). Расправљајући ово питање Сеидман закључује да, колико год се истраживач трудио да пренесе аутентично мишљење и у њему садржано значење за испитаника, веома је важно да буде

свестан да је значење (које испитаник приписује својим исказима) до *извесног степена резултат интеракције истраживача и испитаника* Seidman, 2006, 23). У том смислу, налаже се прецизност у анализи и интерпретацији података. Поред овога, питања која могу да се подведу под контекст *значења добијених исказа* су и она која се у теоријским расправама усмеравају на валидност, поузданост и генерализацију овако добијених података. То су питања типа: *Како знамо да је испитаник био искрен у свом казивању? Ако је то што је говорио за њега истина, може ли бити истина и за остале учеснике популације којој припада? Да ли би се и колико разликовали одговори и значења да је интервју вођен са другим особама? Да је интервју вођен у неко друго време, са истим испитаником би ли реконструкције и мишљења и даље били исти?* Морова, (Morrow, 2005.) одговарајући на оптужбе о субјективности у оваквој врсти истраживања, напомиње да *у зависности од парадигме која је у основи истраживања, субјективношћу се може управљати, она се може лимитирати и контролисати или пак, прихватити и искористити као истраживачки податак* (Morrow, 2005, 54). Одговарајући на питања о субјективности и немогућности генерализације добијених података, један број истраживача залаже се за другачији речник и фразе којима се описују карактеристике истраживачког поступка, потенцирајући *кредибилитет, трансферзалност, међузависност и потврдљивост* (Lincoln and Guba, 1985, према Seidman, 2006.; Morrow, 2005.), насупрот објективности, поузданости и генерализацији. Други сматрају неоправданом претпоставку да објективност чини основ поузданости и валидности података, наглашавајући да постоје знања и значења до којих је могуће доћи само у успостављеној *интерсубјективности истраживача и предмета истраживања* (Ferrarotti, 1981, према Seidman, 2006, 24). Сеидман закључује да, уколико је циљ интервјуа разумевање начина на који испитаник разуме и гради значења о сопственом искуству, а интервју конструисан тако да му то дозвољава, онда је пређен дуг пут у освајању валидности добијених података. То што они не могу да се генерализују на широк спектар популације не умањује њихов значај и допринос области у којој се истраживање спроводи. Са наше тачке гледишта, судар различитих значења и могућност да током интервјуа настану нека нова, заједничка не представља априори проблем већ пре потврду да



је интервју добро вођен, а питања и теме пажљиво бирани. Квалитет интервјуа у овом се случају огледа у реципрочности односа у коме испитаник добија простор за ново учење, продубљивање или реконструисање претходно успостављених значења (како то интерпретативне и конструктивистичке теорије и налажу). То може да значи да је интервју донео нешто ново у испитаников свет идеја, да се идеја коју је имао сударила са неком новом, интензивнијом и да је установљено за њега ново значење искуства која је имао. Али то је и даље његово искуство, а значење до кога је дошао, иако ново, такође је његово.

☞ *Поистовећивање интервјуа са обичним/свакодневним разговором.* Током читања литературе коју смо прикупили и проучавали припремајући интервју за своје истраживање, у неколико случајева искрсавало је питање колико наш интервју треба да тежи обичном разговору, односно да копира уобичајену, свакодневну конверзацију две особе, а колико треба да је аутентичан у својој основној намени – прикупљању података о теми која је предмет истраживања. Тежњу ка идентификовању са обичним/свакодневним разговором изнедрила је претпоставка да ћемо тако добити већи број искрених и аутентичних размишљања испитаника, док је инсистирање на другачијем приступу овом интервјуу захтевала идеја о његовој специфичној намени. Одговор се *крчкао* дуго, да би се најзад искристалисао у неколико основних теза које су (макар теоријски) определиле форму нашег интервјуа. Потенцирајући неопходност да се лично ангажујемо на обезбеђивању услова који ће у највећој мери чинити атмосферу интервјуа довољно опуштеном и пријатељском да би се слободно разговарало (и у том смислу приближило спонтаном разговору), увиђамо да постоје и бројне разлике између интервјуа и обичног разговора, које се не смеју пренебрегнути у покушају превођења интервјуа на *један сасвим обичан разговор*:

- Тему интервјуа намеће један учесник процеса (истраживач)
- Интервју има свој циљ – прикупљање података о предмету истраживања
- Обично је унапред структурисан (у већој или мањој мери) од стране једног учесника процеса (истраживача)
- Учесници се можда први пут виде, знају мало или нимало један од другог па је сфера разговора сведена углавном на предмет истраживања

- За разлику од доброг разговора за који је један од критеријума избалансиран однос говорења једног и другог учесника, критеријум добро вођеног интервјуа је знатно више приче у корист једног учесника (испитаника)

☞ *Етичка питања* – (добровољни пристанак, поверљивост, анонимност...). Као техника у којој су истраживач и испитаник лицем у лице у ситуацији истраживања, где се разговори често снимају аудио и видео записима, када испитаник зна да тај запис носи печат трајности, нека од етичких питања намећу се у знатно већој мери овде него ли у оквиру неких других техника (нпр. анкета, где је испитаник често само број, скривен иза одговора које даје). Како би се избегле могуће непријатне ситуације или тензија током истраживања, временом се у оквиру примене интервјуа развио концепт *информисаног пристанка*. Информисани пристанак подразумева писану форму у којој се испитаник обавештава о свим кључним елементима интервјуа који се намерава спровести. У литератури се, у смислу поклањања простора овом питању, наилази на различите приступе, али су истраживачи углавном сагласни да информисани пристанак мора да постоји (другим речима, прати га ознака обавезности за све који примењују ову технику). У зависности од типа интервјуа, овај пристанак може имати различите ставке. Једу од најразвијенијих понудио је Саидман (Seidman, 2006) који наводи осам кључних делова информисаног пристанка на интервју: 1. Упознавање учесника са одговором на питања шта, са којом сврхом, како, колико и за кога. Овај део требало би да укаже на сврху интервјуа, тему, начин интервјуисања, трајање интервјуа, ко тај интервју иницира и зашто (нпр. докторанд у циљу истраживања теме која предмет докторске тезе). 2. Ризици, нелагодност и рањивост. Овај део информисаног пристанка требало би да учесницима укаже на потенцијалне нелагодности и ризике који могу настати током или по завршетку интервјуа. Ово се у већој мери односи на дубинске интервјуе, где само интервјуисање о одређеним личним, интимним стварима може проузроковати непријатност или осећање угрожености од стране испитаника, али је свакако значајно и за остале облике интервјуа, у којима у непосредном контакту испитаници износе своје мисли, осећања, ставове о теми истраживања. 3. Права учесника. Овај део усмерен је смањивање претходно

поменутих ризика и подразумева добровољност учествовања у истраживању, право испитаника да у било ком тренутку одустане од даљег интервјуисања или учествовања у истраживању, право да види материјал настао интервјуисањем и право на заштиту приватности (коришћење синонима, информисаност о томе ко ће вршити транскрипцију материјала).

4. Могуће добити. У овом делу требало би јасно назначити могуће добити од истраживања које се спроводи, како за саме учеснике тако и за ширу јавност. Сајдман наводи да уколико се интервју спроведе добро, већ сама могућност да буде питан и слушан представља извесну добит за учесника, напомињући да је свакако боље да то потенцира сам учесник на крају интервјуа, него да буде нешто на шта му унапред указује истраживач (Seidman, 2006, 69).

5. Поверљивост снимљеног материјала. Наводећи ово, треба нагласити ко ће доћи у контакт са снимљеним материјалом (само истраживач или и лице ангажовано за транскрипцију материјала, чланови комисије и сл). Уколико постоји могућност да снимљени материјал дође у контакт са још неким осим истраживача, испитанику и даље мора бити гарантована анонимност, његово право име ни на који начин не сме бити доведено у везу са снимљеним материјалом.

6. Дисеминација резултата. Овај део требало би да објасни где ће се и на који начин дисеминирати подаци прикупљени, обрађени и анализирани у истраживању.

7. Специјални услови који се односе на децу. Овај део односи се на неопходност прибављања писане сагласности оба родитеља или старатеља детета које се интервјуише, а млађе је од 18 год. Уколико је могуће, прибавља се и пристанак детета (ако је дете довољно велико да може да саслуша и да сопствени пристанак), али је сагласност оба родитеља, или старатеља детета свакако неопходна.

8. Контактне информације и копија информисаног пристанка. Последњи део *информисаног пристанка* садржи контактне информације истраживача. Препорука је да то не буде само е-маил адреса, већ и контакт телефон на који учесник може позвати истраживача и распитати се о току истраживања или било којој другој информацији у вези са интервјуом у коме је учествовао. И истраживач и испитаник треба да потпишу по један примерак *информисаног пристанка*, при чему се један примерак чува у досијеу испитаника, а други добија сам испитаник.

За потребе нашег истраживања сачињен је информисани пристанак, базиран управо на елементима које наводи Сајдмен, а који је учесницима уручен неколико дана пре спровођења главног интервјуа. (прилог бр 1, стр 304)

### *Полуструктурисани интервју*

За полуструктурисани интервју определили смо се због његових карактеристика истовремене задатости почетне структуре (која обезбеђује једнак истраживачки фокус са свим испитаницима) и могућности надоградње уколико се током интервјуисања то покаже потребно (флексибилност и отвореност у прикупљању података једана је од кључних карактеристика ове технике).

С обзиром на то да техника дозвољава и постављање нових питања која настају као резултат садржаја онога што поједини испитаници говоре (Gillham, 2005; Golubović, 2006) отвара се могућност да се открију и истраже и они феномени којих сам истраживач приликом конструисања питања није свестан, што може значајно допринети стварању шире слике о феномену који планирамо истражити. Осим тога, будући да нам је циљ да испитамо како ментор и приправник опажају и разумеју праксу коју заједнички реализују, и концепцију на којој би она требало да почива, пошли смо од претпоставке да је то могуће урадити само ако испитаницима пружимо прилику да изнесу аутентична мишљења и запажања; ако им дамо прилику да објасне и слободно изнесу (без паир-оловка ограничења) рефлексije о пракси и концепцији које су предмет овог истраживања. На евентуални приговор, да се ово може истражити и питањима отвореног типа у анкети (а самим тиме и на већем узорку), износимо следеће аргументе до којих смо дошли промишљајући и трагајући за методолошким приступом који ће у највећој мери одговарати изабраном предмету и дефинисаним циљевима истраживања:

- Питања отвореног типа која је могуће применити у анкетама захтевају опширно писање, описе и давање разлога за изнесено мишљење и као таква често остају без одговора. Насупрот томе, интервју испитанику даје могућност да отворено говори, да не води рачуна о језичким и граматичким правилима или о дужини и броју

реченица које ће изговорити; испитаник може да исправи нешто што је рекао, да појасни изнету мисао, или чак промени почетне ставове, како интервју одмиче. Све су ово важни елементи у истраживању којим се настоје добити аутентични и опшширни одговори учесника о проблему који планирамо истражити.

- У анкетним питањима отвореног типа једном написан одговор је коначан. Свака евентуална нејасноћа, непотпуност или дилема коју одговор изазива код истраживача приликом обраде података, немогуће је продискутовати са испитаником и открити „шта је уистину хтео да каже“. То је ситуација у којој је немогуће градити заједничка значења, па интерпретација података може резултирати удаљавањем од реалне, искуствене слике и разумевања испитиване појаве од стране испитаника.

## **10.5. Начин спровођења истраживања и структура интервјуа**

У циљу конструисања питања која ће испитаницима бити јасна, разумљива и у вези са оним сегментима менторства о којима имају потребе да „проговоре“, спровели смо пилот интервјуисање са два ментора и два приправника. За ово интервјуисање користили смо претходно припремљене теме и питања, са свим испитаницима обављени су прелиминарни разговори и добијена сагласност за реализацију интервјуа. Пилот интервјуи били су значајни са аспекта припреме самог истраживача – испробана је техника; проверена способност вођења фокусираних интервјуа, примећено која питања треба појаснити и где могу да се очекују тешкоће у одговарању испитаника. У том смислу редефинисано је питање које се односило на обавезу установе да се укључи у реализацију менторско приправничке праксе и припремљен је сет подпитања у вези са препознавањем потреба на почетку приправништва и менторства. Пилот интервјуи показали су и да се трајање једног интервјуа креће у интервалу од 60-80 минута, што је било значајно с аспекта могућности предвиђања времена које треба да издвоје будући испитаници.

Након реализације 4 прелиминарна интервјуа и дефинисања коначне форме водича за интервју, спровели смо ткз. *главне истраживачке интервјуе* са претходно изабраним узорком. Сваки интервју одвијао се одвојено, у времену које је то захтевао појединачни

разговор и у том смислу нисмо тежили уједначавању. Са друге стране, предлог тема и питања о којима смо разговарали са испитаницима био је у највећој мери уједначени за обе групе испитаника (менторе и приправнике), а мењао се онолико колико су то поједини одговори испитаника налагали. То значи да је сваком саговорнику постављен исти оквир питања, али да је конкретан број питања варирао у складу са истраживачким околностима (причљивост саговорника; спремност или неспремност да се говори без додатног мотивисања, итд).

Осим овог, у ужем смислу речи главног *истраживачког* интервјуа, сваки испитаник прошао је и *прелиминарни*, који је служио успостављању првог контакта, међусобном упознавању истраживача и испитаника; кратком представљању самог истраживања, добијању *информисане сагласности* за учествовање у истраживању и заказивању *истраживачког* интервјуа (нацрт овог интервјуа садржан је у прилогу бр 2, стр 306).

Сви интервјуи су аудио снимани, како би на основу записа могли да се ураде транскрипти неопходни за анализу и тумачење добијених података.

С обзиром на то да нису вршене значајне модификације, а да полуструктурирани интервју дозвољава разлике у конструкцији и броју питања реализовани пилот интервјуи ушли су у узорак интервјуа које смо обрадили и чији ће резултати бити презентовани у наставку текста. Реализовани интервјуи имали су три тематске целине:

1. Ја као наставник/стручни сарадник (како и зашто су учесници бирали овај позив; осећања која се јављају кад помисле на почетке свог рада у школи...)
2. Ја у непосредној улози ментора/приправника (да ли су, како и зашто бирали да буду ментори шта су како и колико радили као ментори/приправници – детаљи о самој пракси, улоге ментора и приправника;)
3. Ставови о законским и подзаконским решењима о приправништву/менторству

## 10.6. Величина и карактеристике узорка истраживања

### Величина узорка

Питање величине узорка у оквиру квалитативних истраживања је питање које у највећој мери прати несагласје и разноврсност одговора аутора који се овом методологијом баве. Консензус постоји само у вези са ставом да узорак свакако треба да је *много мањи од величине узорка у квантитативним истраживањима* (Mason, 2010,1). Покушавајући међути да одреде границе “много мањег“, аутори се крећу од квалитативних одредби до квантификација различитих величина. Покушај квалитативног дефинисања довољности величине узорка назива се још и *принципом сатурације (засићења)*. У том смислу, један број аутора сагласан је са ставом да величину узорка треба одредити директно на терену, у тренутку када одговори почну да се понављају (видети нпр. Glaser i Strauss, 1967; Seidman 2006; Mason 2009). Аутори који заступају *принцип сатурације*, наводе да је то тачка у којој било које даље прикупљање података не баца ново светло на оно што је већ прикупљено и сазнато. На другој страни су истраживачи који сматрају да *принцип сатурације* не може бити критеријум одређивања величине узорка, наводећи да они који томе прибегавају често не могу навести аргументе којима би доказали да је заиста дошло до засићења исказа у истраживању. Како би поткрепио варљивост оваквог критеријума Шармаз (Scharmaz, 2006., према Mason, 2009, 3) даје пример истраживачке студије о стигматизовању гојазних жена. У овом случају, тврди Шармаз, врло је вероватно да ће неискуснији истраживач врло брзо изјавити да је дошло до засићења категорије „дживљај стигматизовања“, али да је исто тако вероватно да би искуснији истраживач у тој тачки настојао детаљније испитати контекст стигматизовања и шта он значи за сваку од ових жена. За једног и за другог истраживача дакле, до сатурације би дошло код различитог броја испитаника.

Истраживачи који се залажу за постављање квантитативног критеријума у вези са одређивањем величине узорка за сада немају консензус око броја који би био оптималан и једнако применљив за различите врсте квалитативних истраживања. Према истраживању Масона (Mason, 2009), које је обухватило 560 нацрта докторских теза у Великој Британији и Ирској у којима је кориштен интервју (структурисани, полуструктурисани

или потпуно отворен) распон величине узорка кретао се од 1-95, са би-модалном дистрибуцијом на 20 и 30 испитаника и просечном величином узорка од 33. Аутор међутим не налази никакве доказе да је баш узорак од 20 или 30 испитаника тај који обезбеђује довољност података у интервјуу, већ само тенденцију опредељења докторанада који су користили интервју у својим истраживањима.

Већ самом чињеницом да је реч о докторској дисертацији, где се од кандидата очекује да унапред предвиди и објасни избор и величину узорка, принцип сатурације било је немогуће је применити. Одређујући свој узорак, водили смо рачуна и о неким од критеријума које наводе Ричи и сарадници, као и Морсеова (Ritchie, et al 2003; Morse 2000.), пре свега оне који се односе на хомогености/хетерогености узорка, расположиви буџет и број истраживача који учествују у прикупљању, транскрибовању, анализи и интерпретацији прикупљених података.

С обзиром на то да је наш узорак прилично хомоген, а тема истраживања усредсређена на питања приправништва и менторстав (дакле не широко постављених животних питања) као и на то да један истраживач спроводи целокупно истраживање (припрему; интервјуерско прикупљање података; анализу и обраду прикупљеног материјала) и да изводи по 2 интервјуа са сваким испитаником (прелиминарни разговор и главни интервју) определили смо се за узорак који је чинило 10 ментора и 10 приправника. У односу на све претходно наведено, истраживач је обавио укупно 40 разговора са узоркованим учесницима.

#### Карактеристике узорка

Намерно бирани узорак за ово истраживање чинили су наставници и стручни сарадници у школама у статусу ментора или приправника. Иако смо се у одређивању узорка ментора руководили основним критеријумом да наставници и стручни сарадници у својој пракси имају менторско искуство које није старије од три године, у изабраном узорку били су у највећем броју ментори који су у тренутку истраживања обављали ову праксу, а само у три случаја је та пракса везана за неку од претходне две школске године. У том смислу обезбеђена су сасвим свежа сећања и увиди у праксу која је реализована.

Када је реч о узорку приправника, били су то наставници и стручни сарадници који још увек немају положен испит за лиценцу, или су га полагали током протекле године.



При томе пола од укупно узоркованих приправника је у категорији приправника стажиста, а другу половину чине приправници у радном односу. У једном случају, приправница има готово десетогодишње искуство у раду по заменама, нема положен испит за лиценцу и тек је 2012/13 школске године добила прилику да има ментора.

Сви испитаници раде на територији града Београда, у централно градским и школама на периферији. У односу на врсту посла који обављају, узорак су чинили следећи испитаници: осам стручних сарадника (6 педагога и два психолога); десет наставника предметне наставе (4 наставника математике, 2 наставника географије, 2 наставника српског језика и књижевности и 2 наставника географије) и две учитељице. У односу на полну припадност, у узорку је било 18 жена и два мушкарца. Детаљнији подаци о узорку могу се видети у табели *Основни подаци о испитиваном узорку ментора и приправника*, (прилог бр 3, стр. 308).

### **10.7. Организација, прикупљање и транскрипција добијених података**

Истраживање, чији ће резултати бити представљени у наставку текста, реализовано је у периоду од 02. априла 2014. до 29.05.2014. У наведеном периоду обављено је 20 прелиминарних разговора и 20 главних интервјуа. Током уводних разговора, испитаницима је објашњен циљ истраживања, оквир и разлози за његово спровођење, начин на који ће се истраживање реализовати и затражена адреса на коју истраживач може да им пошаље писану сагласност (како би се пре главног интервјуа испитаници детаљно упознали са својим правима, евентуалним потешкоћама и предностима овавог начина истраживања за њих), а од испитаника су узети основни подаци о годинама радног стажа, запослењу и подаци у вези са испитом за лиценцу. Добијањем потписа на писану сагласност, могла је кренути фаза истраживања у којој је реализовано 20 главних интервјуа, од тога 10 са приправницима и 10 са њиховим менторима.

Интервјуи су у највећем броју случајева обављани у установама у којима су учесници у истраживању запослени (16 интервјуа), у мањем броју у просторијама Завода за унапређивање образовања и васпитања (3 интервјуа) и у једном случају је учесница тражила да се интервју обави у њеној кући. У сва три различита контекста, интервјуи су се

одвијали несметано, јер је унапред наглашено да за интервју треба обезбедити издвојен простор, без ометања и присуства других субјеката.

Дужина трајања главних интервјуа кретала се у распону од 55 до 95 мин са менторима и 58 до 82 мин са приправницима. Просечна дужина трајања интервјуа износила је 67 мин за приправнике и 66 мин за менторе. Изражена у сатима, укупна количина прикупљеног материјала износи 22:05 мин. Од тога је 11 сати и 9 мин снимљеног материјала са приправницима, а 10 сати и 56 мин са менторима. Снимљени материјал транскрибован је на 317 страна куцаног текста, који је служио као основни материјал за анализу добијених података. Транскрипција снимљеног материјала највећим делом је текла паралелно са истраживањем и била завршена крајем јуна 2014. Током транскрибовања, није вршена детаљна анализа добијених података, али је истраживач у самим транскриптима правио белешке и нотирао увиде који су се наметали или током интервјуисања или током транскрибовања података. Ова запажања и белешке помогли су у каснијем дефинисању елемената који су за самог истраживача представљали неочекиване, а вредне налазе интервјуа.

### **10.8. Начин и ниво обраде података**

Узорак од 20 испитаника који су слободно одговарали на питања у интервјуу и аудио материјал транскрибован на више од триста страна упућују на широку лепезу разноврсних одговора, што је условило наше опредељење да резултате прикажемо дескриптивно, уз квалитативну обраду.

#### ***Тешкоће које су претходиле обради података***

С обзиром на изузетно велику количину података којом смо располагали по завршетку спроведеног истраживања, у циљу дефинисања основних запажања и резултата који из истраживања проистичу, било је важно редуковати транскрибовани материјал. У вези са овим делом истраживачког посла, могуће је издвојити два могућа приступа. Један од њих налаже је да на основу прочитане литературе, теоријског дела који је написан, реализованих и транскрибованих интервјуа, одредимо главне правце или хипотезе о добијеним резултатима, а потом прионемо на активно трагање за њиховим

поткрепљењима или негирањем у сировим одговорима испитаника. Било је јасно да би нам овакав начин обезбедио почетни фокус и читање усмерено ка постављеним очекиваним правцима. То би истовремено могло да значи уштеду времена и избегавање претераног лутања у добијеним подацима. Са друге стране, било је јасно да би нас овакав приступ ограничио и онемогућио проналажење оних резултата, показатеља и смерница којих ми сами, без вишеструког и детаљног читања целокупног материјала нисмо у стању да уочимо. Био је то основни разлог да се претходно описани, дедуктивни приступ обради података занемари. Индуктивни, за који смо се на крају определили подразумевао је детаљно, вишебројно читање добијеног материјала, бележење посебно занимљивих и значајних делова, без претходног „самоупутства“ о томе шта конкретно треба да тражимо. У том смислу, настојали смо бити колико је могуће отворени, флексибилни и пријемчиви за ново и неочекивано у одговорима. Истовремено, свесни смо да наша претходна знања, литература коју смо проучавали, дотадашњи рад на овој теми и постављени истраживачки задаци неминовно условљавају нашу пажњу, очекивања и виђење одговора који су испитаници давали. Другим речима, било нам је јасно да су сва наша разумевања добијеног и транскрибованог материјала интеракција између нас као истраживача и материјала који је истраживањем настао (видети Fish 1980, Rosenblatt 1982, према Seidman 2006, 1179). У том смислу било нам је јасно да ће наша пажња бити појачања у трагању за свим манифестацијама/или одсуствима рефлексije, за самоувидима које испитаници имају или чине током самог интервјуа.

## 11 ПРИКАЗ И АНАЛИЗА ДОБИЈЕНИХ РЕЗУЛТАТА

*Питања су била провокативна...нисси могао одговарати са да, не, можда и међутим (смех)...Уствари су ми помогла да тек сада, скоро на крају свог менторског рада видим шта све нисам радила и шта је требало да радим другачије и озбиљније...и хвала ти за та питања, стварно....*

M6:15.05.2014.

Следећи основну логику реализованих интервјуа, као и циљ и задатке истраживања, добијене резултате (рефлексије и њихову интерпретацију и тумачење) представићемо у оквиру три целине. У првој целини ће бити представљени подаци који се односе на: избор занимања, процену употребљивости знања и вештина стиданих на факултетима и сећања која су у вези са започињањем професионалне каријере испитаних приправника и ментора. У другој целини представићемо рефлексије ментора и приправника које се односе на реализовану приправничко менторску праксу – на искуства и увиде које су током тог периода ментори и приправници развили, а трећа целина биће посвећена разматрању увида и размишљања која испитаници имају у вези са начином на који су, већ помињани Закон, Правилник и Приручник уредили ову област.

Сви подаци биће приказивани одвојено и где је то могуће, паралелно по питањима, за категорије ментора и приправника. Приликом презентовања одговора испитаника користићемо њихове аутентичне исказе, са минимумом интервенција аутора које ће бити посебно наглашене у заградама. Одговори учесника, у зависности од теме о којој се разговара, разносврности одговора биће презентовани на различите начине. У првом делу, у појединим случајевима представићемо само специфичне одговоре испитаника. У другом и трећем делу одговоре ћемо представљати на различите начине:

- тамо где то буде смислено (због прегледности добијених података или због будућих истраживања којима ови налази могу послужити као полазна основа) аутентични искази испитаника биће растављани, а елементи њихових одговора сврставани у шире категорије

- тамо где одговори буду исувише разноврсни, или они у којима би се губио смисао целокупног исказа, растављањем и сврставањем у категорије, представљаћемо исказ у целини.

По представљању овако прикупљених података, добијених следом одговарања у интервјуу, понудићемо три „портрета“ ментора. Ови портрети „оцртали“ су се током ишчитавања материјала и биће представљени као наративи испитаника, а послужиће као допуна већ представљеним подацима, разматраним у контексту постављених питања. Верујемо да овако понуђени, целовити наративи могу послужити као још један ослонац у дефинисању одговора на постављени циљ и задатке истраживања, али и показатељ могућих модела менторског рада који се реализују у нашим школама.

## I

### ЈА КАО НАСТАВНИК/СТРУЧНИ САРАДНИК

Овај сет широко постављених питања у интервјуу кориштен је како би се разбила евентуална, почетна трема код испитаника, стекао основни увид у то да ли је школа била избор или нужност при завршетку студија, и евоцирале успомене на сам почетак рада у школи. У том смислу питања из првог дела интервјуа усмерена су на добијање података о: избору занимања и будућег позива, важности знања и вештина које је факултет развијао за рад у школи; искуствима садашњих ментора са својим менторима (питање само за менторе) и емоцијама, асоцијацијама и најупечатљивијим сећањима приправника која су у вези са почетком рада у школи (питања само за приправнике).

С обзиром на то да су ово тек уводна питања (и нису директно усмерена на постављени истраживачки циљ и задатке), да не бисмо исувише оптерећивали текст, у највећем броју случајева наводићемо само типичне одговоре испитанике, тј. оне за које се може рећи да презентују и ставове осталих, водећи рачуна да при томе покријемо сву разноврсност сакупљених одговора. То значи да ће препознати број типичних одговора варирати, у зависности од тога колико се појединачни одговори буду међусобно разликовали. Осим тога, сви кратки одговори типа, „Да“ „Не“ „Нисам“ и сл. ући ће у квантитавни збир, али неће бити цитирани.

#### 1. Избор занимања и будућег позива

##### Ментори

Када је реч о избору занимања, за 4 од 10 ментора завршени факултет и рад у школи нису били први на листи избора. Код преосталих 6, факултет је био избор, али је у два случаја постојала идеја о томе да ће се бавити неким другим послом, а не професијом наставника. Занимљиво је, да су у категорији ментора којима тренутни позив и завршени факултет нису били први избор чак 3 од укупно интервјуисана 4 стручна сарадника. Оно што слику помера у позитивном смеру, јесте да су, иако то нису били питани, неки од учесника изјављивали да су сада задовољни својим послом и избором који није био први. С обзиром на то да су ментори којима је тренутни позив био и први избор, давали уједначене кратке одговоре типа „да..то сам желео/ла“, у наставку текста издвојићемо два

репрезентативна одговора оних испитаника, којима избор тренутне професије није био први за којим су посегли.

**М1:** *Па, ја сам она усмерена генерација прва и друга година заједничке основе, па је трећа и четврта година била медицинска школа... Мој неки први избор био је упис на медицински факултет, па пошто то није ишло, онда је педагогија била други избор, али..кад сад негде враћам филм, не знам ко је умешао ту своје прсте али је то била права одлука,.. моја животна у том тренутку.. тако да сам потпуно задовољна што то није кренуо тим путем, медицинским.*

**М6:** *Десило се крајње случајно, ја сам припадник оне срећне или несрећне Шуварице, усмерено образовање, тако да оно што сам хтела да студирам на крају се испоставило да немам проходност, с обзиром да сам ја дошла из малог града па сам тамо бирала смер који ми је био релативно близак...И онда сам случајно преко пријатељице која није успела уписати психологију чула за педагогију, уписала је и ето завршила. Ја сам тада знала да су то нека моја поља интересовања, али каква је то тачно наука и шта је посао педагога, пре двадесет и кусур година...то стварно нисам знала. Али нисам незадовољна, ако је то следеће питање.*

### **Приправници**

Од испитаних приправника свих 10 је уписало факултет који је био први на листи жеља, али није свих 10 имало јасну идеју о томе да ће њихов будући позив бити рад у школи. Ипак, један број њих видео је себе у улогама преводилаца, асистената и професора на факултетима, банкарских службеника, пре него наставника у школама.

**П8:** *...када сам тек уписао факултет, размишљао сам да ћу бити писец, па онда нешто касније да ћу се бавити научним радом....тако да ми је избор предавача у школи некако био последња ствар...*

**П10:** *Е сад, док сам била у школи, јесам размишљала да будем то, наставник, професор, како год, а на факултету сам то мало заборавила, као могла бих нешто друго да радим, али нисам баш могла да смислим шта...да радим у банци, овамо, онамо, све је то једно исто у суштини...(наглашавање аут.)*

\*\*\*\*\*

Добијени подаци показују да је за један број испитаних саговорника тренутно занимање у мањој мери последица слободног избора, а у већој прављење компромиса између жеља, могућности и тренутног сплета различитих околности. У контексту активног приступа каријери и потенцирања идеје по којој професионални развој сваког запосленог креће, ако не раније, а оно свакако избором занимања, чини се да је један број испитаника почетку грађења своје професионалне приче приступио из помало незавидне позиције. Ако ниједно друго, овај податак сасвим сигурно покреће питање зашто је код нас, наставнички позив и рад у просвети нежељено занимање за један број запослених у образовању. Трудећи се да не буденмо део проблема, већ карика у решавању ученог поставићемо питање на другачији начин: Шта је потребно учинити, да би професија наставника и рад у школском амбијенту постали резултат првог избора па и престижа у друштву?

Сигурни да је одговоре на постављено питање смислено тражити у разним сферама друштвеног и школског амбијента, истичемо да је професионализација струке која би започела подизањем критеријума за упис студената, а наставила се реформисаним студијским програмима који би заиста образовали наставнике, (а не математичаре, преводиоце и сл.), базирали се на филозофији подучавања као високо стручног занимања и промовисали вредности целоживотног учења и континуираног професионалног развоја, први корак који је неопходно направити како би се обезбедио престиж рада у школи.

## **2. Процена важности знања и вештина које је факултет развијао за рад у школи**

### **Ментори**

На питање колико је факултет развијао и обезбедио знања и вештине неопходне за рад у школи, девет од укупно десет ментора изјављује да није задовољно. Задовољна знањем стеченим на факултету је само једна менторка (учитељица). Један од типичних одговора ментора у овом контексту био је:

**М10:** *Не...не, апсолутно не....програм на факултету више се поклапао с том мојом пром идејом да ћу се математиком бавити на вишем нивоу...сад, глупо је рећи на вишем нивоу, али ...као науком, да....Више од 80% тога што сам учио могу да бацим...што се*



*тиче основне школе...Што се тиче приватних часова, то не...А морам признати то је мој други посао...И факултет ми вреди за то, за ово не.*

\*\*\*\*\*

Ментори су углавном сагласни у ставу да је премало практичног рада и развијања знања у вези са радом у школи и учioniци, а да је са друге стране много теоријских поставки и широког приступа проблемима. Један број испитаних склон је да у том широком теоријском приступу препозна својеврсну добит, док је за друге то само неоправдани намет који се реализује на уштрб развијању знања и вештина непосредно применљивих у школи. Посебно занимљив чини нам се део исказа једне учеснице из кога се може наслутити идеја о базичном образовању као критичном периоду за учење неких вештина али и образовању коме се највише може веровати у смислу компетентности извора од кога се учи.

**М6:** *за тим уставри жалим, што ту вештину нисам могла некако на време да развијем и од неког компетентног то да учим...ту пре свега мислим на факултет)*

### **Приправници**

На исто питање, приправници су одговорили у сличном односу, тј. 8 од 10 приправника није задовољно оним што су им факултети пружили у смислу оспособљавања за рад у школи. Задовољне су тек две приправнице. Једна је дипломирала на Учитељском факултету, а друга на Одсеку за Географију на Природноматематичком факултету.

**П1:** *Тек када идете на праксу у школу, видите како то изгледа заправо. И да је свет рада много другачији од онога што ми учимо на факултету.*

**П10:** *Нула посто! Апсолутно нула! Имали смо две методике наставе математике и једну методичку наставу рачунарства, пошто смо ми по овом новом професори математике и рачунарства...Ништа, значи то је дато професорима који су иначе већ ту предавали. Имали смо само на једном предмету да урадимо ПП презентацију, како треба да изгледа час...И то је све, ПП презентација у десет минута! И онда смо то једни другима испричали и то је све. Значи ништа, ни-шта! Што је безвезе и тужно и грозно, јер кад*

*дођеш у школу...ја сам се користила сећањима како је то моја наставница у основној школи радила, како је у средњој радила...јер на факултету ништа, ништа, ништа!*

\*\*\*\*

У смислу конкретне припреме за рад у школи и учионици, исптани узорак приправника исполио је незадовољство знањима која су развијана на факултетима. У том контексту, истраживање може да послужи као потврда већ општем месту у критикама нашег образовања наставника, које се односи на чињеницу да већина факултета који регрутују будући наставни кадар (у старијим разредима основне и целокупној средњој школи) не развијају знања и вештина потребне за рад у школи. Од свих учесника у нашем истраживању једина задовољна приправница, која није похађала наставнички факултет је професорка географије у основној школи. Она је задовољна иако наводи да су знања потребна за рад у учионици развијана тек на четвртој години студија и везује их за садржаје из географије.

Најзадовољнија знањима стицаним на факултету је учитељица која сматра да је 80% онога што је учила корисно и у пракси употребљиво.

Остали испитаници, уколико и препознају да је нешто добро то је углавном на нивоу појединачних предмета, који су по њима развијали уже стручна знања. Један број испитаника у позитивном смислу осврнуо се и на ширину теоријског приступа проблемемима и захтевима које факултет поставља у вези са самом науком, а који нису потребни за рад у школи. У том смислу они препознају да ширина стицаних знања улази у корпус професионалног и може бити од користи, ако не у непосредном раду у учионици, а оно за њихов лични раст или коришћење у осталим сферама професионалног домена.

Највећи број учесника истраживања ипак сматра да је вишак знања која добијају на уштрб развијању конкретних вештина кроз испробавање у пракси велики недостатак факултета које су похађали. Ово се уклапа у ставове ауторке Костовић, по којој би педагошко-психолошки курсеви требало да, по угледу на европске стандарде, чине 25-35% часова у курикулуму наставничког образовања, а не десетак процената као до сада. Настава педагошко-психолошких дисциплина би у већој мери морала да почива на истраживачком раду, у који би поред професора и студената наставничких факултета, били укључени и наставници из школске праксе, ученици и њихови родитељи. (Костовић,

2008: 29). Опште незадовољство влада организацијом студија у којој је јако мало праксе и могућности да се испробавају стечена знања. Чини нам се да је непрепознавање везе између теоријских знања и њихове примене у пракси, мањим делом последица тога што та веза заиста не постоји, а у већој последица неувремењених и стручно вођених настојања да се научено опроба и примени. У том смислу, постојање школа вежбаоница и смисленије организовану стручну праксу препознајемо као суштинску помоћ и подршку будућим наставницима и стручним сардницима у школама.

### 3. Искуства садашњих ментора са њиховим менторима

Ово питање поставили смо само менторима, у настојању да проверимо да ли имају такво искуство у свом раду и јесу ли из тог искуства могли нешто да науче и примене у раду са приправником.

Прикупљени подаци показују да је од укупно 10 ментора, њих 8 имало свог ментора на почетку професионалне каријере. У једном броју случајева реч је о формално додељеном ментору, док су други у колегама и старијим наставницима сами себи налазили менторе. Генерално, рад са менторима процењују као драгоцену или мање драгоцену искуство. Они који немају искуство рада са ментором верују да би им то у великој мери олакшало рад и започињање професионалне каријере. Због разноврсности запажања која ментори имају о својим менторима и о томе шта су од њих могли да науче, у наставку текста издвајамо неколико од аутентичних исказае.

**М1:** *Није то можда било формализовано на овај начин, али јесте имала сам ментора, колегиницу која је ту раније радила као педагог у школи... То ми је значило у смислу модела...модела који онако... негде ми је заиста, у неком враћању филма шта се то дешавало док је она радила...заиста је била врсан педагог, неко од кога сам могла да учим и у оном формалном смислу али и у неким људским контактима који не могу да се науче на факултету него се уче просто из живота....И то ми је уствари више значило него сам посао као посао*

**М3:** *Ментора сам добила сјајног, али сам опет ја молила да ми буде такав неки ментор и опет ја ишла у град. Ментор ми је била М.Т., радила је у Заводу, али је некад радила у школи. Ја сам буквално молила саветника за ту општину, да ми нађе адекватног*

ментора од кога могу да учим. Јако ми је то било значајно. Ја сам имала двоје-троје људи који су ми кроз професионални пут помогли, то су Љ.П., та М. Т. и Б. М. То су у моје време била позната имена. Ја сам била срећница што имам тако добре менторе. Иако је само М. Била мој формални ментор, а друго двоје не. Учили су ме како да успоставим контакт са људима, децом, наставницима, како да кажем наставнику да нешто уради а да то буде професионално, исправно и приступачно... Свашта нешто. Од њих сам учила и о приступу младом човеку и шта све треба понудити, о начину на који понудити...

**М5:** Ја сам имала ментора. Али само тако да сам једног дана слушала њене часове и једног дана сам имала предавања...а после, када сам почела да радим имала сам колегицу са којом сам се могла консултовати да ли овако или онако нешто да урадим...али ништа више од тога...и то је било на моју иницијативу...ја одем код ње па питам да ли сам ово добро урадила, да ли сам могла овако или онако, да ли ти користиш ово или оно.... нисам имала неког избора... она је била једина ту (смех)...и била је спремна да ми помогне...Стварно, увек је била ту за мене, али, не нисам могла ништа да научити од ње, па да применим у раду са овом приправницом... то је било само онако, моја нека иницијатива да ја нешто питам, упоредим, али ништа нешто конкретно

**М6:** Ја сам имала срећу, имала сам сјајну старију колегицу. Та моја колегица је мене уствари свему и научила... стварно формирала као педагога, као стручног сарадника....али нисам размишљала о томе (да ли је нешто што је учила од менторке примењивала у раду са приправницом, прим аут.)...мада, да мислим да ја јесам сада таква према приправници, каква је она била према мени. ...да то је део мене, нисам се ја свесно враћала у тај период, али да вероватно сам се на исти начин понашала...трудила се да приправници пружим тај неки осећај сигурности знаш....

**М9:** Имала сам ментора, али немам баш позитивно искуство у том смислу. Ја сам покушала да извучем оно најбоље што сам могла, има ствари које сам научила и примењујем и дан-данас. Али нисмо добро сарађивали. Технички је све одрађено како треба, испоштовано је било, али тај неки људски однос, тај фактор је фалио. Нисмо се ту снашли. Ту је било и спољних утицаја. Ја сам ту била нова. У том смислу немам пријатно искуство.

**М10:** Имао сам ментора, и она је била отворена и спремна да помогне, али....проблем је велики то што са ментором на часу можеш бити један час недељно или два, због

*поклапања часова...и то што ментор води седми и осми разред, а ја петаке. То је огромна разлика...и мислим да имати ментора је....само да се испуни форма, да кажем....*

\*\*\*\*\*

Из приказаних одговора јасно је да се различито вреднује искуство и рад са ментором. Верујемо да су овако различити погледи условљени са једне стране различитим искуствима и емоцијама које та искуства боје, а са друге и различитим експлицитним и имплицитним теоријама или уверењима о томе шта је учење и шта може и вредно је да се научи од старијег колеге. Другим речима, чини нам се да је добијене податке могуће разматрати из најмање два угла:

1. Шта се учи током приправништва и менторства
2. Шта се препознаје као могуће и вредно трансфера на рад са приправником

Несумњиво је да је, поред димензије садржаја, приправничко-менторској пракси иманентна и димензија односа који се граде и успостављају током ње. Један број испитаних ментора управо у овој димензији препознаје суштину добити од рада са својим ментором на почетку каријере (М1, М6). Други су склонији да добит виде само у непосредним знањима која се могу применити у пракси и уколико су та знања изостала, за њих бледи и вредност целокупног искуства (М5). У том смислу, учење се разуме и своди на директан пренос конкретних знања – учи се метод, техника, садржај – али не и однос и о односу. Последишно, не препознају се увек ни све могућности трансфера на рад са приправницима. Нпр. код учесника интервјуа, М5 и М10 нема увиђања да је добар однос и спремност да се помогне приправнику, нешто што је чинило корпус карактеристика њихових ментора и да је тај позитиван став према приправнику нешто што је итекако могло да се учи и да прави трансфер у њиховом садашњем раду са приправницима. За разлику од њих, један број садашњих ментора, склон је да увиди и препозна да је могуће учити и о односу, о приступу приправнику као и то да је вредно учења и то како обезбедити приправнику да се добро осећа (М1, М3, М6). Да је однос који ментори граде са својим приправницима, један од кључних елемената процене укупне успешности рада ментора, потврђује и исказ учеснице (М9), која процену везује управо за однос који је

имала са ментором, а не за то јесу ли или нису урађене ствари које је законски требало да се ураде током приправништва.

С обзиром на претходно речено, чини нам се да смислен трансфер знања и вештина развијаних током периода приправништва треба тражити у областима ширег поља деловања – рад на развијању комуникацијских вештина, стварању услова за грађење сарадничких односа, обезбеђивању осећања припадања и прихватања приправника од стране ментора и колектива. Иако понекад неопходно, инсистирање на учењу појединачних метода и техника и издвојених решења, делује помало залудно, јер се и науке и околности у којима достигнућа наука треба да се примењују веома брзо мењају, па учење издвојених, појединачних метода и техника има смањену трансферну вредност за будуће ситуације.

#### **4. Емоције, асоцијације и најупечатљивија сећања**

##### **приправника у вези са почетком рада**

###### **Приправници**

Ово питање постављено је само приправницима, с обзиром на свежину сећања као и на чињеницу да су ментори делимично одговарали на ово кроз присећање о раду са ментором. С обзиром на разноврсност одговора које су приправници давали, навешћемо неколико најрепрезентативнијих:

**П1:** *Шок...за мене је то био потпуни шок...све ново...толико другачије од факултета...*

**П3:** *Било је страшно тешко, уплашила сам се чему све те студије, толико година... Размишљала сам шта би се десило да сам одмах ушла у систем, да сам одмах почела да радим. У том тренутку нисам знала шта значи бити педагог у пракси, посебно у основној школи.*

**П4:** *Није ми било баш једноставно. Као, неки испит.. Вратила сам се као да сам на факултету...и тај страх... Трудим се да будем опуштена, да се то не примећује, али било је позитивне треме... И када су касније биле посете педагога и директора, није била та трема као са почетка...*

**П6:** *Емоције су биле...ја сам била мало збуњена ...то је сада за мене било нешто потпуно ново и била сам срећна због тога...размишљала сам да је одлично што ћу сада проћи једно*

*ново искуство и видети нешто другачије. Ето то – ново и непознато! А онда опет, седамдесет колега у колективу, ко ће попамтити сва та имена?! И друге нове ствари – дневник нпр., заборавила сам била како изгледа...ето то су ми неке прве импресије*

**П10:** *Пааа, не знам...ја нисам ништа осећала, никаква фрка, паника...Онако, дошла, узела дневник, идем на час, „добар дан“, баш ми је било нестресно...Није то био неки претерано позитиван доживљај, нити претерано негативан...Као да сам некако то већ радила, као да и није први дан...Било ми је природно, нормално, опуштено... Да нисам ништа специјално осећала...јер не знам, некако, мислим шта сам радила цео претходни живот до тада? Само сам слушала математику, ако нешто знам....мислим држала сам приватне часове математике да сам и ту причала, причала, причала...Сад, добро, знала сам кад уђем ту више неће бити једно дете него 30, али у суштини ја причам исто, па видећемо како иде даље....Можда јесам у почетку размишљала шта ако неко дивља, неко прави хаос, неко нешто ради...можда сам мало размишљала, али онда..то су деца, некако то...ако сам ја нормална ваљда ћемо нешто успети.*

\*\*\*\*\*

Искази приправника упућују на широку лепезу различитих осећања у којима предњаче страхови и nelaгода и тек повремено се појави неко осећање поноса, усхићења или позитивне треме. Улазак у свет рада поистовећује се са испитном атмосфером, са потребом задовољавања очекивања (пре свега ментора и колекива, а у неким случајевима и ученика) и са коначном провером сопствених капацитета – јесам ли или нисам за ово?

Начин на који ментори и установе одговарају на већ постојеће страхове, трему и nelaгoду могу бити различити, и више речи о томе биће у трећој целини представљања података, али на овом месту не можемо не осврнути се на пример који већ овде наводи једна учесница интервјуа.

**П7:** *А онда..некако вас гурну у машину од самог почетка... понашали су се као да ја већ имам неког искуства од раније,..или их није било брига, не знам сад о чему се ту радило... Али просто вас гурну и кажу: иди снађи се .*

Ово је илустративан пример не само небриге за младог човека који тек почиње професионалну каријеру, већ и специфичне организационе климе и културе која влада у

установама образовања и потенцијално се преноси са генерације на генерацију. Оно што је овај приправник могао да учи из сопственог искуства потенцијално су различите ствари. Уколико се учење ослања на *властити доживљај проживљеног искуства*, вероватно је да ће учити другачије се понашати према будућем младом члану колектива, али то значи и показати отпор устаљеним и прихваћеним обрасцима понашања. Уколико се учење већим делом ослони на *манифестни део сопственог искуства*, учиће већ готов образац по коме и сам треба да се понаша када неко нов дође у колектив.

Само у једном случају бележимо потпуно одсуство било каквих емоција, што смо склонили тумачити пре као одсуство идеје о томе шта све чини корпус професије наставник, него ли као потврду спремности ове приправнице да већ на самаом почетку одговори на све захтеве професије. У овом случају професија наставника математике сведена је на „причање математике“, а индивидуални рад у кућним условима схваћен као тек нешто мало другачији од рада са децом у одељењу, што нам се чини озбиљнијим проблемом него ли исказани страхови од новог и непознатог.



## II

### НЕПОСРЕДНА ИСКУСТВА МЕНТОРА И ПРИПРАВНИКА

У другом делу интервјуа, детаљније смо се бавили непосредном праксом приправника и ментора и њиховим увидима у то како је она реализована. У овом делу упитник се дотицао већег броја тема које су расветљавале: потребе приправника и ментора током праксе коју су реализовали, како су и шта приправници и ментори радили, како опажају могућност за сопствено учење и напредовање у контексту приправништва и менторства, чиме су задовољни, а шта би следећи пут мењали. У том смислу, у делу који предстоји биће изложени подаци у вези са следећим темама разговора: упаривање ментора и приправника; дијапазон речи којима приправници и ментори описују своју праксу, потребе ментора и приправника, уклапање захтева менторства/приправништва у укупност послова које ментори и приправници обављају у установи; принципи на којима се заснива рад ментора и приправника; планирање приправничко менторске праксе - да ли су, како, шта и зашто планирали; учење током приправништва и менторства - ко је и шта учио; активности којима су се бавили – шта је било најважније, шта најтеже, шта најчешће, а шта најлакше; добити од реализоване праксе; промена праксе; о томе на шта су посебно поносни у школи, а резултат је њиховог рада

#### 1. Упаривање ментора и приправника

Прва активност која се тиче рада приправника и ментора, јесте њихово упаривање. С обзиром на то да смо у теоријском делу рада указали на важност коју поједини аутори приписују управо овој активности, хтели смо испитати на који начин приправници и ментори у нашем узорку размишљају о овој теми. У том смислу са приправницима и менторима је разговарано о начину на који су они упарени и како сада размишљају о томе, да ли је начин на који су упарени најбољи могући или виде и неке друге могућности упаривања.

У наставку ћемо изложити аутентичне одговоре ментора и приправника о томе како су упаривани и покушати сачинити шире категорије које потенцијално описују оав сехмент приправничко менотрске праксе у нашим школама.

Ментори

Аутентични искази ментора	Издвојене категорије одговора
<p><b>М1:</b> <i>Па колегиница је претходно била на пракси, као студент, вероватно јој се тада овде допало...онда се пријавила на конкурс <b>Националне службе</b> за запошљавање,...ја сам увек некако отворена да сарађујем са млађим људима и да помажем...а са друге стране и ја ту добијам неку помоћ, тако да нисам ту постављала пуно питања и нисам имала отпор...</i></p> <p><b>М2:</b> <i>Постоји неки уговор или договор између директора и Националне службе за запошљавање...приправница је дошла и питала и ја сам наравно хтела да учиним. Приправнику бих сваком, тешко ми је да одбијем, јер знам шта значи. Никад не бих одбила, још колегу... (Шта мисли о таквом начину упаривања, прим.аут.) Боље је да бирају, да се усклади.</i></p>	<p>На молбу приправника кога упућује Национална служба за запошљавање.</p> <p>Нема отпора оваквом начину.</p>
<p><b>М3:</b> <i>Била сам питана да ли желим. Ово је дете моје колегинице, замолила ме је да је примим, а она је човек ког никад не бих одбила. Да је било кога послала, било кога бих примила. Она ме је замолила и одмах сам је примила....Нисам је ја бирала....</i></p> <p><b>М6:</b> <i>Ја сам то оберучке прихватила, била сам пресрећна када ме ХУ (особа која је била контакт између М и П- - прим аут.) позвала и питала да ли бих пристала...ја с тим апсолутно, ни једног момента нисам имала проблем... немој сада да то схватиш како сам ја забоба добра и професионалац великог срца, ја сам опажала и личну добит од тога да ми неко млад дође, да ми да идеје, да ме покрене, да ми да нове енергије, да ме натера да неке ствари које сам можда ошљарила почнем да</i></p>	<p>„Чињење“ колегиници/колеги, који је препоручио приправника /приправницу</p> <p>Прихватљиво је са становишта колегијалности, али и препознавања сопствених добити од менторства.</p>

<p><i>радим поново, из почетка онако како треба...ето то је био мој мотив. Зато се чудим какда неко неће да прихвати. А директорка се у то није уопште мешала, рекла је да је у реду ако ја то хоћу, али да свакако не морам.... Па мислим да би било идеално да се бирају, да могу да се ослушну...Код нас није било тако, моја приправница је имала проблем да нађе ментора, ја сам лично разговарала са неколико колегиница које су ми се чудиле што сам прихватила и питале „Шта ће ти то, зашто си то прихватила“..</i></p>	
<p><b>M4:</b> <i>Добро, овако. Директорка ме је обавестила да бих требала да будем ментор двома колегиницама, новим, које су дошле. Обавестила. Дакле, нисам имала прилику да бирам, али ја то не узимам за зло мојој директорки. Просто сматрам да оно што ми неко претпостављени каже, ја тако треба да радим. Ја сам тог кова... заиста мислим да ако је она то тако рекла, то тако треба да буде....страховито поштујем њу као професионалца и њу као човека, директорку моју.</i></p> <p><b>M5:</b> <i>Па, директор ме питао...он ме питао да ли бих желела, волела, да ли пристајем да будем неком ментор и ја сам рекла да зато што је мени свеједно да ли ми је неко на часу или ми није на часу, ја увек радим исто...а знајући то да сам ја имала мало праксе ја сам желела њој да помогнем. И увек ћу радо помоћи. (Шта мисли о таквом начину упаривања, прим.аут.) А то?! Па не знам како би се другачије могли упарити, много би времена захтевало да се сад свако са сваким упозна нпр., како би се то организовало? Можда би могло неколико приправника и неколико наставника, али....не знам можда би могло, али по мени нема разлога за то...мени је свеједно да ли ћу добити овога или онога, а све зависи од њих – колико они желе да раде</i></p> <p><b>M8:</b> <i>Директорка школе ми је рекла. Ја радим већ 17 година,</i></p>	<p>На молбу/захтев директора / директорке школе</p> <p>Овакав начин може наићи на одобравање, али и негативан став ментора.</p>

<p><i>просто сам у том свом активу најстарија. Нас је троје тренутно. Колегиница има 7-8 година стажа. Она би сад већ и могла да буде ментор. Али била је на породичном за последња три приправника. Догодило се да је било двоје само у последњих годину дана. (Да ли је то добар начин упаривања?, прим аут.) Не, наравно да није. Али да разјаснимо, ја сам хтела да будем ментор. Ја сам могла да кажем да то не желим и не би било проблема. Ја сам хтела, и због тих младих људи, јер је јако важно имати ментора, има ствари које могу да им кажем, да не сазнају сами после две-три године, него да одмах чују од мене. На њима је да ли ће то да прихвате.</i></p>	
<p><b>М7:</b> <i>Па рекла нам је секретарица – ти ћеш бити њен ментор - и то је...ми смо рекле „добро“, и то је било то отприлике... чиста формалност и потпуно је безвезе...искрено.Може то много боље да се уради, да се и ми питамо....</i></p> <p><b>М9:</b> <i>Секретарица у школи ми је рекла да ми је директор доделио менторство за колегиницу. Рекла сам добро. Ту сам да помогнем, које су моје обавезе. Разговарале смо нас две, узеле смо приручник, разговарале са педагогом и психологом, оне су нас упутиле на шта треба да се фокусирамо. (Да ли је то добар начин упаривања?, прим аут.) Мислим да то није добро. Требало би да се то да на неком нивоу актива одлучује, да то неко сагледа, ко би могао у тој ситуацији најбоље да помогне, ко је најстручнији.</i></p> <p><b>М10:</b> <i>Па у принципу у школи и није био нико други сем мене, подразумевало се да ћу то бити ја. Има један наставник, а ја сам професор, а приправница је исто професор, тако да ја сам и сам знао да ћу бити....Тако да није ме нико морао ни питати...а да ли ме је питао или не, да ли ме је директор питао</i></p>	<p>„Неко“ из школе је обавио ту формалност</p> <p>Овакав начин опажа се као лош.</p>

*не могу рећи, не сећам се...једноставно, подразумевало се. (Да ли је то добар начин упаривања?, прим аут.) Е, па да видите...нисам никада размишљао о томе, али кад ме овако питате...сигурно да би било боље да се могу бирати приправник и ментор...да то би било добро, зато што има различитих наставника...ето на почетку ми је деловало да је све то исто, али није исто (смех)...Ево, ја тачно знам код кога бих отишао...у суседну школу код колеге...он јесте строг, али могао бих научити од њега како радити и припремати ученике за такмичења...То знам да ради добро!*

Када је реч о менторима, издвојило се неколико могућих категорија одговора о начину упаривања са приправником. Један број био је питан директно од приправника, други су питани од стране колеге који се цени, а трећи су питани или обавештавани од стране некога у школи, најчешће директора или секретара школе.

Представљени одговори указују на то да ментори немају проблем са тим да их приправници директно питају (M1, M2). Уколико се приправник при томе ослања на претходну позитивну праксу са том особом, ментор се може осетити изабраним и додатно мотивасиним да се бави менторством. Слично је и у ситуацијама када их препознају и питају њихове колеге (M3). Ово је ситуација у којој ментор такође може осетити задовољство, што је неко од колега препознао и препоручио баш њега за ментора. Другачији ставови ментора видљиви су у ситуацијама када их поставља директор или неко други из школе. Судаћи према добијеним подацима, када је реч о постављању од стране директора, ментори су задовољни и верују у његов избор (M4), али могу такав избор довести и у питање (M9). Најлошије ставове у вези са сопственим избором за ментора испољили су они наставници којима је секретар школе „или неко други“ (M10) саопштио да ће бити ментори.

Занимљив је и податак да чак шест од укупно десет интервјуисаних ментора није задовољно начином на који је постављено у улогу ментора и виде простор да се то у будућности унапреди – или тако што ће бити питани, или тако што ће добити могућност

да се претходно упознају са приправником и могу да бирају или тако што ће о њиховом избору бринути неко тело унутар школе коме се верује.

Верујемо да од тога како се бирају ментори, како им се саопштава да ће и зашто баш они добити приправника, у великој мери зависи и начин и квалитет обављања ове професионалне улоге. У том смислу, овом би питању у будућности свакако требало поклонити више пажње и простора у конципирању праксе приправника и ментора.

#### Приправници

Аутентични искази приправника	Издвојене категорије одговора
<p><b>П1:</b> <i>Ја сам то унапред већ знала. Овај програм нама отвара ту слободу да ми сами изаберемо установу и особу која ће нам бити ментор... Моју менторку знам још од раније, из студентских дана, код ње сам долазила за сваку врсту студентских активности и праксе коју сам имала, овде сам била на тој пракси у четвртој години тако да сам њу донекле упознала. И прва особа којој бих се обратила била је она.. Мислим да је могућност избора добра јер просто знаш од кога можеш да добијеш квалитетно оспособљавање, ко може да ти пренесе добро знања. А кад ти наметну ту ствар и кад одеш у неку установу па не познајеш особу, можеш да се разочараш или да не добијеш квалитетно знање, да будеш потрчко, да купујеш доручак и сл.</i></p> <p><b>П2:</b> <i>(Смех)..тражила сам посао, па сам чула за ову стручну праксу мало се распитала са стране, и онда сам сазнала да могу да се обратим у ову школу, тако сам урадила и ето тако сам добила баш ову менторку.. наравно да је увек боље ако некога познајете и ако неко вас познаје, јер онда нема тих почетних упознавања и непријатности уколико се једно другом не допаднете... Овако је то мало незгодније ускладити све...незгодно је ако се људи не нађу ни на који начин, ако се не</i></p>	<p>Приправници сами трагају и бирају своје менторе.</p> <p>Нема отпора оваквом начину.</p>

<p><i>може изтолерисати, јер годину дана је дуг период, није то сад пракса на факултету, па добро, истрпећеш...годину дана је дуг период...</i></p>	
<p><b>П3:</b> <i>То је један врло опиширан одговор. У целу ову причу са приправничким процесом сам ушла преко програма који нуди биро. У ову школу сам дошла <b>по препоруци</b>, кад већ нисам могла сама да решим проблем. То је била једна од школа, на самом крају, када сам морала просто да изаберем једну установу. Прихватили су ме. Нисам познавала менторку пре, али сам свакако имала добре препоруке. То јест, она је имала добре препоруке...и све је испало добро. Мислим да је то ОК.</i></p> <p><b>П6:</b> <i>...што се ове праксе тиче, видела сам да постоји та могућност па сам окретала телефоне, случајно сам добила <b>председницу педагошког друштва</b>, која је рекла да у њеној школи нема могућности, пре тога ме је већ одбило једно 10, 15 школа и значи и у њеној школи нисам могла.. Понудила ми је да дођем у Педагошко друштво. Ја сам отишла, упознала се са мојом садашњом менторком, којој је Председница друштва већ рекла за мене. Она ми се јако свидела, и лако смо се договориле...Селе смо пре тога да видимо да ли хоћемо и да ли желимо заједно да радимо, није било да морамо. (Како упаривати приправнике и менторе?, прим аут) Па, ја не видим да је нешто страшно да неко други одлучи....Прво сам помислила боље је да се људи нађу и сами одлуче, али онда сам схватила да сутра не бирамо баш пуно ни људе ни колектив у коме ћемо радити, па је можда добро да прођемо и кроз то неко негативно искуство, у смислу да немамо добру комуникацију па да радимо на њој...то је велики изазов..., тако да стварно је то питање среће, лепо ја да радиш са неким ко ти одговара и из области која те интересујеи да све буде тако али прво тешко је доћи до праксе и до ментора, па ми се чини</i></p>	<p>На препоруку некога коме се верује.</p>

<p><i>да је мање важно како ћеш доћи до њега...Или је то зато што ја имам добро искуство, па ми се чини да је то питање неважно..? Ево, сада сам и саму себе збунила и не знам шта ми је коначан одговор...Добро је, боље је да се бирају, али није страшно ни ако их споје јер таква је сутра реалност, чини ми се...(смех), не знам</i></p>	
<p><b>П4:</b> <i>Кад сам почела да радим у овој школи менторку је доделила директорка. Саопштено ми је да ћу ове године имати тај приправнички стаж, да морам у том и том року да имам 12 огледних часова. Директорка је рекла да ће ментор бити учитељица ХУ. Ја сам рекла – Ок. (Шта мисли о могућности бирања ментора?, прим аут) Ово је била случајност да се мени ментор допадне, да ми одговара, да понесем позитивна искуства. Али мислим да је јако добро да познајемо ментора, да не буде сасвим случајно па да не одговара. Било је случајева да колегинице нису могле да уопште остваре неку сарадњу.</i></p>	<p>На предлог директора / директорке школе</p> <p>Увиђају се недостаци оваквог начина- може функционисати, али и не мора. Треба тражити алтернативе овом начину.</p>
<p><b>П8:</b> <i>Мени је ментор додељен. Директорка школе ми је одредила ментора и верујем да се у том тренутку водила тиме да ми изабере најбољег...мислим да је и њој то било важно, <b>јер сам ја већ на првом разговору са директорком са њене стране упознат са тим колико је приправништво важно и колико је битно да то буде добро урађено.</b> (наглашавање аут.) Мислим да је ово добро питање, мислим да је сјајно питање из простог разлога што сад кад мало боље размислим.....нисам мислио о томе, али сада ми је јасно да сам ја имао среће, што сам у том тренутку добио најбољег могућег ментора...Али мислим да би ту ствари требало мало да се мењају, да то ипак не одређује нека трећа особа. Можда би требало да се пропише да приправник сам има дужност и обавезу да сам похађа и сарађује у настави са свим колегама из стручног већа и да</i></p>	



негде он осети чија методика рада му највише одговара и где би он могао да има највећу добит...и наравно са друге стране да се и ту динамизује ситуација, па да се ту ментори некако позитивно утркују, да се боре за своје приправнике...да то буде неко „позитивно натјецање“ (смех)...шалу на страну, али мислим да би то могло да буде јако добро...

**П9:** Паа, о томе одлучује директор првенствено. Директор ...питао ме наравно да ли се слажем...менторку је питао...мислим чак да ...не, не знам кога је првог питао...не сећам се баи тачно с ким је првим причао....мислим да је са менторком, јер је неколико година раније она била у прилици да има ментора, старију колегиницу....Претпостављам да је из тог разлога директор доделио мени за ментора... нисам никада питала за разлог. Мени је свеједно...(Шта мисли о таквом начину упаривања?, прим. аут) Па мање више мислим да мора тако....питање је колико неко ко тек почиње да ради и не познаје људе у колективу, сад сам се упарује са неким и бира...да ли ће наћи некога у другој школи, и то је питање. Мислим да мора овако...било би добро да се познају и да ту постоји неки договор, али мислим да то није увек могуће..

**П5:** Ја сам предала захтев школи да обављам стручну праксу. Онда је наставничко веће усвојило моју молбу и колектив школе ми је доделио ментора. Нисам ја бирала сама. У школи су одредили. То није лош начин, мада верујем да у неким случајевима можда и због тих неких личних односа који после могу да се искомпликују између ментора и оног ко је на пракси, добро је да се упознају прво, да дође на час, чисто да ментор види да ли може да сарађује. То је јако битно... Добро је и за школу и за ментора и онога ко је на пракси да се прво упознају, да дође на неколико часова да виде да ли могу да сарађују.

„Неко“ у школи је одредио. Скривени механизми за самог припрваника.

П7: *А ментор ми је додељен, (пауза)...па ето да тако кажем случајно...не случајно, али стицајем околности....То је колегиница која је овде радила исто на замени, као и ја, али пошто је имала лиценцу, могла је да ми буде ментор.... (Како упаривати приправнике и менторе?, прим аут) Па нисам размишљала о томе...Можда то може и боље.*

П10: *Пааа, ништа, дошла сам у школу и неко је морао да буде ментор, био је ту он, била је једна старија наставница, али пошто ми је ментор ближи по годинама, било је „јел хоћеш ти, хоћу, супер, може“. (ко им је саопштио то?, прим аут) Пааа, не знам. Не знам стварно, не могу да се сетим...ми смо ја мислим и неки уговор потписали, или није уговор, тако нешто, неки папир смо потписали. Ја мислим да то свако мора да прође када дође у школу, јел тако? Е, сад ко је рекао не знам...али рекли су нам шта то обухвата, мало идем ја на часове код њега, мало он код мене, мало причате, које су све потешкоће, да њему могу да се њему обратим и тако. Али добро у суштини и без тог званичног дела, у суштини да се он зове мој ментор, а ја сам, не знам шта сам ја ту, ваљда приправник, и без тога, знала бих кога да питам за математику, нећу ваљда професора историје.*

У наведеним исказима приправника, препознали смо четири могуће категорије одговора. Једна од њих је она да приправници сами трагају за менторима и бирају их ослањајући се или на претходна искуства или на срећу да ће ментор који пристане бити и ментор који им одговара. У другој категорији су приправници који су на основу препорука и познанстава дошли до ментора. Они су задовољни својим изборима, али је занимљив полаз једне приправнице по којој би то можда требало препустити случају, и у том смислу подражавати слику реалности у којој ће се приправник кад тад наћи – а то је неопходност сарадње и са онима са којима се она тешко остварује.

У препознатој трећој категорији су искази према којима су приправници сазнавали од директора ко ће им бити ментор. За један број ово је прихватљиво и чини се чак оптимално решење, јер је директор тај који у датом тренутку боље од самог приправника познаје колектив (П9), док је за друге ово било питање које је иницирало идеје о томе да би сам приправник требало више да се ангажује у том процесу, да трага за менторима и решењима која ће му највише професионално користити (П8).

Посебно занимљивом чини нам се четврта категорија у којој су наводи приправника којима је менторе доделио „неко“ у школи. Занимљиво је да је за два приправника тај „неко“ остао невидљив до самог краја приправничке праксе. Податак још више збуњује, уколико се зна да ментор једног од ових приправника (М7) информацију о менторству и добијању приправника сазнао од директора. Овај налаз, сам по себи може да имплицира најмање две ствари:

1) са аспекта директора школе, улога ментора важнија је од улоге приправника, па ментору саопштава он/она, а за приправника ће се већ неко побринути

2) информације о додељеном приправнику/ментору не саопштавају се истовремено, од самог почетка то могу бити две одвојене „приче“ у школи, или бар оне са различитим третманом.

Чињеница да један број приправника (као и ментора) не зна како су им и зашто додељени баш ментори који су им додељени такође може да указује на неколико елемената везаних за приправништво и менторство: 1) ово се не сматра питањем вредним пажње и труда 2) свеједно је ко ће и на основу којих критеријума бити изабран за ментора 3) приправник и ментор никада нису разговарали о томе и покушали доћи до одговора како су и зашто баш они упарени једно с другим.

\*\*\*\*\*

Добијени подаци указују на неколико могућих, различитих тенденција у вези са упаривањем приправника и ментора у школама Р. Србије:

- Око упаривања приправника и ментора не поставља се много питања, оно се углавном дешава у складу са датим околностима („како ситуација налаже“)

- упаривање се врши на различите начине, тј. упркос заједничкој формалној процедури коју свака школа мора да поштује, скривени механизми којима се уистину упарују приправници и ментори су различити
- упаривање је ретко последица бирања и усаглашавања самих приправника и ментора, а чешће обавеза коју намеће директор, „чињење колеги“ или задовољавање формалних захтева професије
- упаривање није предмет размишљања и рефлексije самих приправника и ментора (не питају се зашто су баш они додељени једно другом; да ли је нека друга комбинација могла да буде боља,... ); упаривање прихватају као датост и не препознају сопствену потенцијалну улогу у овом процесу

## 2. Дијапазон речи којима ментори и приправници описују своју праксу

Значајни увиди у искуства у вези са реализованом праксом могу се добити и из описа које приправници и ментори користе да би дочарали доживљај и опажања праксе коју су реализовали. У наставку текста, наводимо аутентичне исказе ментора и приправника и нудимо могуће категорије одговора у овом сегменту. Ван категоризације нашао се одговор једне саговорнице која је више сликовно описала своју праксу као: *Пулс. Дамар. Не знам... Мало сам затечена, можда ово. Откуцаји и затишја.*(M4)

### Ментори

Аутентични искази ментора	Издвојене категорије одговора
<p><b>M1:</b> <i>Подршка и оснаживање</i></p> <p><b>M2:</b> <i>Вођење. Умеравање. Упознавање. Комуникација. Подршка. Размена.</i></p> <p><b>M5:</b> <i>Помоћ и подршка, успех, напредовање... пре свега тог приправника</i></p> <p><b>M6:</b> <i>Подршка..размена...</i></p> <p><b>M8:</b> <i>Сарадништво...вођење...</i></p> <p><b>M9:</b> <i>Помоћ. Подршка. Позитивна критика. То је то. Након тога, и размена искуства...</i></p>	<p>Сарадништво, вођење, помоћ, подршка</p>

<b>M10:</b> Паа...помоћ...	
<b>M3:</b> Преношење искуства и знања... (пауза) Али није само преношење, зато сам стала. Не могу да нађем праву реч. Менторство је свеобухватно нешто. ..и партнерски однос и иницијатива.... То је компоновање у струци младих и искусних.	Стицање искуства

### Приправници

Аутентични искази приправника	Могуће категорисање одговора
<p>П1: Моје приправништво је било добро организовано, јако корисно, продуктивно... просто сам оспособљена да могу сутра да седнем негде самостално као педагог и да могу да радим, да просто познајем све сфере рада и живота у школи, не само посла педагога него и целокупног колектива и међуљудских односа који владају тамо и како с тим балансирати.</p> <p>П5: Нешто што се учи као занат. Како се ради конкретно.... Онај део који је најбитнији за професора, да пренесе своје знање, тај приправнички стаж је јако битан... Учење кроз праксу.</p> <p>П9: Упознавање са свим оним са чиме се не срећете на факултету, почевши од попуњавања дневника, од редовне наставе, допунске, додатне наставе, осмишљавања наставних јединица, писања припрема, анализирања и промишљања шта може дете од 11 год, нпр.</p>	Оспособљавање за конкретан рад
<p>П2: Корисно...веома....нека врста изозва, да сами бирате колико желите да сазнаете и колико ту негде и можете да budete...супер, корисно, стицање искуства, покривање почетне несигурности...јер када сте приправник имате ту одступницу.</p>	Искуство које помаже у уклањању несигурности
<p>П3: То је процес прављења... Један изузетно сложен процес,</p>	Учење у заштићеним

<p><i>континуирано учење, упијање. Сваких сат времена је нешто ново. Ја сам у почетку сваки дан научила нешто ново, имала сам пуне роковнике исписане. Било је невероватно, све ми је било ново, непознато. Није то учење о конкретним стварима, него и о начину функционисања школе, како комуницирати са колегама. То је широка леза, како каже моја менторка. То је сложено, перманентно учење. Сталан процес учења. Учење, слушање, истраживање. Пливање. Ја сам се шалила, ово је сад као пливање на једну мишку. Кад неко учи да плива и има ту једну мишку, па се постепено ослобађа. Отприлике сам тако доживела ово.</i></p>	<p>ОКОЛНОСТИМА</p>
<p><i>П4: То је један јако леп период. Нешто што морамо сви да прођемо.</i></p> <p><i>П8: Приправништво је...позитивна трема, (пауза), напредак, одговорност, захвалност, скромност....</i></p>	<p>Нешто лепо и позитивно</p>
<p><i>П6: То је једна веома паметна ствар, обавезна за почетника, мислим да не можете почети да радите негде без ове позиције приправника...то је супер позиција,. учествујете у свим стварима, али немате одговорност, што вам даје простор да се мало опустите и омогућава да на један природан, опуштен начин, без неког притиска учите и помало улазите тамо где осећате да можете....и тај осећај да нисте сами... приправништво је значи тек почетак, да се мало усмериш, да размишљаш о свом стилу, да видиш да различито размишљаш у неким ситуацијама од ментора, да схватиш колика је ту различитост људи који морају заједно да раде....Али баш зато је вредно приправништво, то се нигде не може на такав начин научити без притиска... (дуга пауза)....не знам да ли бих могла да се сетим још нечег...Чак нисам никада ни размишљала о</i></p>	<p>Адаптација на ново и непознато, припрема за оно што нас чека</p>

<p><i>томе, баш занимљиво питање... Мислићу о томе.</i></p> <p>П7: (Пауза, дужа него што је испитивач приметио код других испитаника) <i>Па сад....како бих...не могу то да дефинишем, али просто тај период, рецимо некаквог привикавања, упознавања са радом...на то тако бих га дефинисала...упознавање, привикавање...није то само рад са децом, ви ту упознајете и колектив, привикавате се на функционисање школе...</i></p> <p>П10: <i>Пааа, не знам...нека припрема, тако нешто...</i></p>	
--	--

За описивање менторства ментори су користили од једне до шест речи и тек у једном случају покушали навести обухватнији опис (М3), за разлику од приправника који су у описивању приправништва били много „речитији“. У том смислу одговоре ментора могуће је сврстати и три крупније категорије, док су одговори приправника распоређени у пет. Док ментори уочавају да је менторисање које су остварили било углавном помоћ, подршка и вођење; за приправнике је приправништво покрило широк дијапазон активности и осећања – од помало нејсних и лирски обојених одговора (П4 и П8) до врло јасних описа сврстаних у категорије учења и оспособљавања за конкретан рад, уклањања несигурности и припреме за ново и непознато.

У одговорима ментора и приправника, уочава се још једна битна разлика, а то је потенцирање учења. Наиме, за разлику од ментора, код приправника се реч учење помиње често и у различитим контекстима. Ово на изврстан начин већ имплицира и могуће одговоре на питања о томе ко током овог периода учи а ко води и подучава.

\*\*\*\*\*

Добијени подаци уазују на неколико различитих тенденција у описивању приправничко менторске праксе у школама у Р Србији:

- дијапазон речи и фраза које користе приправници и ментори у описивању своје праксе разноврсни су у изразима и различити по значењима,
- приправници су склони да описујући праксу често помињу учење док се код ментора оно не појављује

### 3. Потребе приправника и ментора током менторско-приправничке праксе

У стручној литератури наводи се да су потребе ментора и приправника оно што не би смело бити занемарено приликом промишљања о условима и критеријумима реализовања успешне менторско приправничке праксе. Напомиње се колико је важно да оне буду препознате и изговорене јер су управо ово услови који су у директној вези са могућностима њиховог оставривања током заједничког рада.

У том смислу, хтели смо да видимо на каквим потребама су приправници и ментори градили своју праксу, колико су оне препознате, колико реалне и у датом контексту оствариве. Термин потреба у истраживању је коришћен у смислу откривања онога што је менторима и приправницима недостајало или што су препознавали да им је веома важно током праксе коју су заједно обављали. У том смислу нисмо инсистирали на дефинисању потребе у строго психолошком значењу, нити на њиховом разликовању од тежњи или жеља. Надаље, испитаници су у оквиру овог питања одговарали и у контексту професионалних и личних потреба, уколико су их препознавали. Показало се да је ово једно од тежих питања за учеснике, јер је већина деловала збуњено и тражила појашњења у смислу „како то мислите“ „када кажете потребе, на шта тачно мислите“. Говорили су да нису о томе размишљали, и тражили додатно време да сада о томе размисле. У групи интервјуисаних ментора, две испитанице (М4 и М9), нису успеле формулисати одговор на ово питање.

Ментори

Аутентични искази ментора	Издвојене категорије одговора
<p><b>М1:</b> <i>био је тај један лош почетак у смислу те приче везано за простор..моји страхови да ће то пореметити моје односе са колегама....и да, потреба за контролом.....то је сад онај тренутак када нешто што си ти до сада радио, сада то уради неко други и то препуштање, имам тај страх да ли ће то бити добро, да ли је то нешто што ето сада ја ту нисам, како ће све</i></p>	<p>Потреба за контролом</p>



<p><i>функционисати, страх да ли ће се изгубити квалитет...ето то, да ја држим ствари под контролом...е да то...</i></p>	
<p><b>M2:</b> Видела сам да морам нешто код себе да променим, јер она ништа није хтела без мене...и морала сам бити појачано осетљива за њена расположења..почела сам користити смајлиће у порукама, иако то никада раније нисам радила..</p> <p><b>M3:</b> Па..не знам,...можда да мало спутам ту своју јаку енергију....Ето, можда сам то препознала као неку потребу у раду с овом приправницом...</p>	<p>Потреба за мењањем сопственог, уобичајеног стила понашања</p>
<p><b>M5:</b> А било ми је важно да ме уважава. То да, као и ја њу наравно. Ја мислим да се људи морају уважавати, ја и своју децу рођену уважавам (смех...)</p>	<p>Потреба за уважавањем</p>
<p><b>M6:</b> Ја сам се стално нешто питала, па сам гледала знаш онај приручник, Приправник и ментор како ли се зове, ја то немам па сам тражила од Љиље да ми набави.. <b>фалила су ми та нека додатна знања, фалиле су ми и те неке технике и те табеле и папири и да знам како то све треба да изгледа... тако да мислим да је једна обука за ментора, јако потребна...</b></p> <p><b>M8:</b> Паааа,...ја нисам имала неки приручник за менторе <b>да бих знала шта, како треба...</b>и онда, преносила сам своје искуство, што сам ја сматрала да је важно, и што они питају....</p> <p><b>M10:</b> Па свестан сам ја био да ту не могу пуно помоћи...могу нешто у изради планова, да дам неки савет итд., Чини ми се да цео тај систем и није осмишљен да би се ментору помогло, него да би се та форма испунила. Тако да и ја кад сам добио конкретно да радим са њом....некако свело се само на гледање часова, то је ситно....<b>свашта нисам знао...</b> Мислим ишао сам ја код ње и кад је оцењивала, али све су то некако шупљине, нема континуитета.</p>	<p>Потреба за додатним знањима и вештинама</p>

Наведени искази ментора тумачени су кроз призму 4 различите категорије одговора. У првој категорији је исказ у вези са потребом за контролом. У конкретном случају потреба је испољена у односу на простор – да може да рачуна на своју празну канцеларију сваки пут када за тим има потребе, због посла или из личних разлога. Осим тога, освешћена је и потреба за контролом ситуација или сегмената рада приправника у које ментор није непосредно укључен. У том смислу овој менторки је потребно да зна да ће посао бити квалитетно урађен (или онако како она сматра да треба) и у ситуацијама у којима она непосредно не учествује, а посао је препуштен приправници.

Друга категорија потреба ментора препозната је у области мењања сопствених, устаљених начина понашања. Ово се препознаје у ситуацијама када се силно жели помоћи, а видљиво је да намеравани, уобичајени начини пружања помоћи не дају очекиване резултате. У таквим околностима менторка препознаје да је потребно мењати нешто у сопственом приступу или ставу.

Трећа категорија испољених потреба кореспондира са потребом за уважавањем и чини нам се да је ово нешто што не треба додатно да појашњавамо. Очекивано квалитетан однос ментора и приправника базично почива на међусобном уважавању. У том смислу, ми смо очекивали да ментори много чешће наводе ову потребу. Једно од могућих тумачења њеног изостајања код већег броја ментора јесте да је она толико подразумевана па се и не наводи као посебно освешћена потреба.

Коначно, нама најзанимљивија јесте испољена потреба три ментора за додатним знањима и вештинама. Овај тип потребе је очекиван, с обзиром на то да је менторски рад одраслог са одраслим и увођење приправника у посао, сасвим специфичан вид професионалног ангажовања, за које ментори нису посебно обучени. У том смислу недостају им знања о томе *шта, на које начине и зашто* баш то и тако да раде са приправницима. Другим речима, један број ментора јасно увиђа да је менторство сасвим специфична професионална позиција која једним делом захтева и она знања и вештине које они нису развијали нити на факултету, нити на посебно организованим обукама посвећеним овом питању.

Другим речима, један број ментора препознаје да им недостају професионална помоћ и подршка за квалитетно обављање додељене им (или наметнуте) професионалне

улоге. Овај део резултата требало би да је посебно занимљив за творце образовне политике и концепције менторства у Р Србији.

#### Приправници

Аутентични искази приправника	Издвојене категорије одговора
<p><b>П1:</b> Унутар установе било ми је важно охрабривање, подршка, и тај неки осећај прихваћености....</p> <p><b>П3:</b> Имала сам потребу за прихватањем, то ми је било јако битно... Када сам дошла имала сам страх да ли ћу бити одбијена, не толико од ментора већ од осталих колега, од наставника, учитеља. Да ли ће разумети моју улогу у тих годину дана, да ли ће ми изаћи у сусрет кад уђем у учионицу, да ли ће бити одбијања, просто, да ли ће ме прихватити.</p> <p><b>П4:</b> Да ме колектив прихвати, као прво...та подршка...да будем прихваћена...</p> <p><b>П5:</b> А у односу на колектив било ми је важно да их упознам, да ме упознају и да ме прихвате.</p> <p><b>П7:</b> Имала сам потребу просто да ме неко уведе у одељење, да ме представи, да каже ко сам и шта сам...да деци објасни.. не мислим ја на неку свечаност, али просто да неко уђе са вама, да вас представи...јер мало на почетку имате трему...</p> <p><b>П8:</b> Било ми је и важно да ми менторка да савет, да ме подржи, да је ту за мене</p>	<p>Подршка и прихватање</p>
<p><b>П1:</b> Ја стално имам и потребу за додатним усавршавањем. Када сам гледала Каталог стручног усавршавања, сећам се да сам причала са менторком и рекла – Боже, ја бих ишла на све ове семинаре....</p> <p><b>П3:</b> Имала сам потребу да научим што више, да стекнем што више компетенција... да научим како да саопштавам своја</p>	<p>Учење и усавршавање</p>

<p><i>мишљења, како да са будућим колегама сарађујем, на који начин да им саопштавам неке ствари, како да распоређујем приоритете у раду и слично.</i></p> <p><b>П5:</b> <i>Имала сам потребу константно са менторком да видим како она нешто предаје, како организује... то се разликује од онога што је у уџбеницима. ..на нивоу од 12-13 година, како успева да пренесе градиво на децу, да је питам, да ми објасни...</i></p> <p><b>П6:</b> <i>Мени је било потреба знање у смислу учења...</i></p> <p><b>П8:</b> <i>Било ми је врло важно да овладам административним делом посла, јер нисам уопште човек који је припреман за то...а кад сам почео радити схватио сам колико је то овде неодвојив део целе приче...читава та машинерија. Мени се први пут чинило да би ми једноставније било саставити и лансирати спејсшатл него организовати садржаје у оперативном месечном плану.</i></p> <p><b>П9:</b> <i>Имала сам потребу за тим неким знањима из педагогије и психологије... то колико деца на ком узрасту могу и шта разумеју...то ми је недостајало.</i></p>	
<p><b>П2:</b> <i>Па то да испитам да ли ја то могу да радим.... и било ми је потребно да видим како све те ствари функционишу, да видим што више тих различитих ситуација везаних за школски живот....без обзира да ли ја учествујем у њима, или само посматрам...</i></p> <p><b>П4:</b> <i>Имала сам потребу да се допаднем и истакнем Тих 12 часова ми је донело неку сигурност, неко самопоуздање.. Просто сам себе проверила...</i></p> <p><b>П6:</b> <i>Најизраженија је била потреба да савладам један део који ћу ја онда моћи сама да радим и да се активно укључим у тај део активности.</i></p>	<p>Провера праксе и себе у тој пракси</p>
<p><b>П2:</b> <i>да знање које нисам понела са факултета надокнадим овако у ходу...</i></p>	<p>Компензација</p>

<p><b>П4:</b> <i>Било ми је важно да након часа буду искрене сугестије. Где сам погрешила, уколико јесам, које су препоруке за даљи рад. То ми је јако било важно...</i></p> <p><b>П8:</b> <i>...заправо имао сам потребу да континуирано добијам фидбек...у смислу да посао који радим радим добро ...и то сам и добијао, било палцем, било гестикулацијом, мимиком, покретом, осмехом... то ми је било потребно, повратна информација, као и у сваком послу.</i></p>	<p>Повратна информација</p>
<p><b>П6:</b> <i>И било ми је потребно да се некако укључим у живот школе.. И када се појави неки задатак да то некако радимо заједно...</i></p>	<p>Учествовање и укључивање</p>

Већ и летимичан поглед на табелу даје јасно до знања да су и број и врста препознатих потреба код приправника далеко већи него ли код ментора. Са једне стране то може бити последица чињенице да су приправници у већој мери освестили и препознали своје потребе, а са друге да су можда само слободнији у њиховом изношењу. Добијене одговоре испитаника могуће је груписати у 6 условно датих категорија потреба.

Како се види из табеле, највише испитаника наводило је потребу за подршком и прихватањем и учењем и усавршавањем, следи потреба за испитивањем и провером праксе и себе у тој пракси, а затим и потреба за повратном информацијом, за учествовањем и укључивањем у живот школе и на крају потреба за компензацијом онога што је пропуштено или није учиено на факултету.

Потреба за подршком и прихватањем једна је од базичних људских потреба и ни мало не чуди што су је испитаници навели у овако великом броју. Из њихових навода видљиво је да се та подршка очекује од ментора, али и од осталих чланова колектива. Ово иде у прилог тези да увођење у посао треба да је обавеза школе, а не једног издвојеног ментора.

Осим тога, приправници имају потребу за даљим учењем и усавршавањем током овог периода. Са израженим ставом да им факултет није пружио довољно, имају потребу да пропуштено надокнаде и изграде се као професионалци који ће моћи самостално да

излазе на крај са различитим ситуацијама које их током каријере очекују. Дакле период приправништва не препознаје се само као прилика за примену наученог, већ и као нова шанса за учење оног што је из неких разлога пропуштено, или није ни могло бити предметом учења током студирања.

Осим поменутих, приправници током приравничке праксе имају потребу и да „конкретније завире“ у тајне струке, да осветле све нејасне делове позива за који су се определили, да испробају себе и провере јесу ли или нису за тај позив. С тим у вези један број приправника са којима смо разговарали освестили су важност повратне информације коју добијају од ментора, а једна приправница наводи и потребу за укључивањем у живот школе.

Иако ово тренутно није предмет анализе, не можемо не приметити да се већ у овом делу интервјуа искристалисало да један број приправника своју праксу у овом контексту своди на реализацију 12 часова наставе док је други сагледавају у много ширем контексту, оном који оставља простор да се приправник прикључи и укључи у различите и разноврсне активности унутар школе.

\*\*\*\*\*

На пољу препознавања и прихватања потреба ментора и приправника, уочавају се следеће тенденције:

- као једна од доминантних реакција на рефлектовање о сопственим потребама током приправничко менторске праксе јавља се почетна збуњеност,
- приправници и ментори имају различите врсте потреба, које током целокупног заједничког рада могу остати скривене или непрепознате (потребе нису нешто о чему приправници и ментори разговарају или освешћују из различитих позиција),
- чак и када се смештају у исту категорију потребе могу имати сасвим специфична појединачна значења (нпр. потреба за учењем може да подразумева успешно подражавање понашања ментора у учионици, а може да подразумева и похађање различитих програма обуке за запослене у образовању),

- потенцијално најизраженије потребе ментора су оне у вези са додатним знањима и вештинама потребним за менторски рад,
- потенцијално најизраженије потребе приправника су за прихватањем и учењем и усавршавањем.

#### 4. Уклапање захтева менторства/приправништва у укупност послова које ментори и приправници обављају у установи

Како смо у претходном делу рада већ писали, увођење приправника у посао подразумева савладавање Програма увођења у посао наставника, васпитача и стручних сарадника, који је саставни део Правилника о дозволи за рад наставника, васпитача и стручних сарадника (Сл Гласник, 22/2005 и 51/2008). Програм је разрађен по областима рада различитих интересних група у образовању и дефинисан у виду очекиваних исхода. Већ и летимичан поглед на Програм упућује да је реч и озбиљним задатку који изискује пун ангажман и посвећеност и приправника и ментора. С обзиром на то да се савладавање Програма очекује у оквиру четрдесеточасовне радне недеље, али без растерећења од неких других обавеза и активности у установи, овим делом интервјуа желели смо сазнати како су се снашли приправници и ментори – да ли је четрдесеточасовна радна недеља остављала простора и времена за фокусирано бављење приправништвом и менторством, или су приправници и ментори били у ситуацији да посежу за неким другим решењима.

Ментори

Аутентични искази ментора	Издвојене категорије одговора
<p><b>M1:</b> овај боравак приправника, стално, свакодневно, оптерећује помало, оптерећује у смислу што има послова које ја имам потребу да сама урадим...и сада само то присуство приправника тражи да се неки контакт успостави, просто је непристојно да ја сад ћутим... у том смислу може да оптерети...</p> <p><b>M2:</b> То је мени додатна теškoћа. Проблем је, јер овде много траже од психолога. Деца, наставници, сви траже... Не знам где сам. Кажем ти ово без неког претеривања. И још</p>	

*приправница. То ми отежава јер треба њу да уходам, а немам довољно времена. Она прати шта ја радим, стално је ту...*

**М3:** *Ја радим овде 26 година, у овој школи... и пошто сам ја јако дуго ту... ови људи су јако ослоњени на мене у колективу. Они ће за многе ствари да питају мене а не директора... Важно је да ово кажем јер су они сада били у чуду кад су видели да је још неко ту. Они ће доћи пет минута раније и остати пола сата дуже да би са мном поразговарали, да би неке недоумице разјаснили, да би им ја можда отворила очи... Тога нису имали ове године. Како дођу и погледају, врате се и онда ме зову телефоном... хоће са мном да подели, али то не ради пред младим човеком који се нашао у колективу и који је ту у канцеларији. Кад год сам слободна, ја сам раније ишла у зборницу. Или су они долазили. Ја сада ако имам 15 минута слободно, посветим приправнику а не наставнику. То је можда било, не могу рећи минус, него нисам умела то да избалансирам.*

**М4:** *Није се уклапало у четрдесеточасовну радну недељу свакако... Велики је труд уложен са обе стране... Рекла сам малочас да сам врло често са ХУ се виђала и после завршеног радног времена, и викендом и у вечерњим сатима, када смо могле да ускладимо то неко наше дружење, односно не дружење, него виђање ради посла... То је свакако премашивало четрдесеточасовну радну недељу, али се нисам жалила никома... Сад ћу вама (смех)*

**М6:** *Па, јесте било тешко, кажем ти, то што она није стално ту, та организација праксе није најсрећније решена ..и онда она није могла да искористи све ситуације за учење које су постојале...јер није ту...*

**М8:** *Ух, тешко...не знам где сам проналазила то време... Још сам била и разредни старешина, преузела пети разред. И то је*

Тешко је уклопити захтеве менторства са осталим обавезама



<p><i>велике обавеза. У овом систему се не вреднује како треба. Имала сам среће да је приправник био сарадљив. Сјајна је била сарадња. Увек смо остајали, макар пола сата дуже, да разменимо искуства. Давала сам касније извештаје. Кад имате сарадњу, увек се нађе време.</i></p>	
<p><b>М5:</b> <i>Није ми одузимао неко велико време, јер у принципу ти само преносиш своје знање њој. То углавном буде за време великог одмора нпр., за следећи дан..Може тај договор потрајати мало дуже, мало краће, али у принципу је то кратко време...Друго, знале смо и телефоном да се нешто договоримо..да ја њу позовем и упутим, ето то нпр. конкретно кад ме мењала, да је упутим шта ће и како ће...Или она позове, да пита ако нешто треба, и тако...</i></p> <p><b>М9:</b> <i>Нисам имала превише обавеза сад, јер је колегиница имала искуства са просветом (мајка је просветни радник, прим.аут.) . Али да је био стварно почетник, много више бих времена посветила... То би требало да се материјално награди, не бих се жалила...</i></p> <p><b>М10:</b> <i>Па ово овакво менторство није ми одузимало много времена, зато што је то у принципу било отаљавање посла, ако ћемо искрено....</i></p>	<p>Менторство се лако уклапа у укупност осталих послова</p>

Како наведени искази недвосмислено показују за највећи број ментора, увођење приправника у посао јесте додатни намет за који се тешко налази времена и простора и то најчешће ван оквира четдесеточасовне радне недеље. Разлози оптерећености крећу се од оних физичке природе тј. реалног недостатка времена (М2, М4, и М8) до оних у вези са потребом да се нешто уради самостално и сконцентрисано, а немогуће је јер је приправник стално ту (М1), па све до промишљања шта и колико пружити приправнику,

како другачије организовати праксу да се приправнику обезбеди присуство тамо где се препознаје добра ситуација за учење (M6). Један број проблема у вези је са отежавањем посла, у смислу мењања уобичајене позиције и доступности сарадника, сада ментора, на коју су запослени у колективу навикли (M3).

Мањи број ментора наводи да менторство није представљало додатни проблем, или потребу за реорганизацијом дотадашњег посла. Наводећи да се менторство добро уклапало у свакодневне обавезе, ментори истичу да је то зато што су имали приправника који је из неког другог искуства већ доста знао о школи и томе како она функционише (M9), или зато што је менторство схваћено, а онда и реализовано тек формално (M10).

Вредним пажње нам се чини навод менторке која тврди да јој менторство није одузимало много времена, „...јер у принципу ти само преносиш своје знање њој“ (M5). Иза оваквог става склони смо препознати имплицитну теорију о менторству, као нечему што се обавља успут, у ходу и за шта никаква додатна знања, а ни време нису потребни. Менторство се не препознаје као могућност развијања различитих професионалних знања и вештина, како приправника тако и ментора, већ се своди на „пренос“ онога што ментор зна и уме на онога који учи тј. приправника, активностима које би ментор ионако реализовао.

У односу на све претходно написано, могли бисмо закључити да су опажања тежине уклапања послова менторства у већ постојеће обавезе различита. Крећу се од запажања да је једно и друго немогуће уклопити у четрдесеточасовну радну недељу и да је потребно одвајати своје слободно време за менторство, па све до тога да проблем не постоји. Тамо где се тешкоћа не опажа реч је или о опажању приправника као већ довољно упознатог са обавезама и животом школе, или се само менторство сувише уско разуме и тумачи. Све ово јасни су сигнали да би приликом даљег промишљања о обезбеђивању услова за квалитетно обављање менторског рада, требало узети у обзир укупност његових постојећих послова и наћи решење којим се активности ментора могу обављати квалитетно и у за то предвиђеном времену. Осим тога, потребно је наглашавати и чинити препознатљивим специфичности и ширну деловања ментора, како се његова улога не би сводила на пуког трансмитера знања и вештина којима већ располаже.

С обзиром на то да у интервјуисаном узорку имамо 5 приправника којима тече радни стаж са пуним радним временом и 5 приправника који имају статус приправника стажисте, у контексту ове теме представимо само одговоре приправника у радном односу (будући да приправници стажисти, осим ове, немају других радних обавеза)

Приправници:

Аутентични искази приправника	Издвојене категорије одговора
<p><b>П4:</b> Она је учитељица у настави, ја у боравку. Добро познајем децу, добро познајем и њу. Замењујем њу у настави када треба....Добро се све то уклапало...</p> <p><b>П8:</b> Мислим да је све то био један пакет и мислим да човек који добро ради свој посао, који је навикнут да валљано ради свој посао, мислим да ту проблема нема...да све то некако може да се стигне, мислим да човек може много да уради са једним крајње професионалним односом, ништа се ту не тражи превише...</p> <p><b>П10:</b> Паа, уклапали смо се...није то било ништа претерано...</p>	<p>Уклапање без тешкоћа</p>
<p><b>П9:</b> Тешко смо се уклапале. ...То ми је било најтеже, зато што дешавало се да у исто време имамо паузу, а ја нпр. треба да присуствујем неком њеном часу...Или да ускладимо наше распореде – када ја нешто могу, она не може...Такав нам је био распоред.</p> <p><b>П7:</b> нисмо ми сад ту ништа специјално...мислим најнормалније смо тако, као... нисмо никада имале неке активности заједно...јер просто...дешавало се или да нам се часови поклапају, па не могу ја да не одем на своје часове, а исто и она.....тако да...па, нисмо успевале да идемо једна код друге....нисмо ни тих 12 часова посетиле...</p>	<p>Тешко уклапање свих обавеза</p>

За разлику од интервјуисаних ментора, који су у већем броју истицали да је тешко било уклапати захтеве менторства са уобичајеним дневним обавезама у установи, те да су додатно време неретко проналазили у оквирима свог слободног времена, наведени искази

приправника упућују на подељене ставове о тежини уклапања приправништва у свакодневне обавезе у школи. Исказе по којима је ово уклапање текло без тешкоћа, могуће је тумачити чињеницом да приправници тек почињу своју професионалну каријеру и високо су мотивисани да дају свој максимум, не би ли тако на најбољи начин искористили период приправништва. С обзиром да су тек почетници, они немају ни онолико обавеза колико имају њихови ментори (ангажовања у различитим школским тимовима, струковним удружењима, старешинства наставника итд), што додатно може да утиче на перцепцију уклапања свих обавеза. Ипак, за један број интервјуисаних приправника ово је представљао проблем, а немогућност уклапања обавеза приправника и ментора у једном случају водила је неиспуњавању чак и најосновније обавезе - прописаних 12 међусобних посета часовима. У том смислу Приправништво и менторство сведени су на запис на папиру, приправничко-менторски рад објашњен је као строго формалан и дословно је тако и схваћен. У оваквом контексту посматрано, приправничко менторска пракса поприма карактеристике *формалне приче* коју школа треба да забележи у свом Програму, али која нужно не утиче и не мења устаљене обавезе нити приправника нити ментора. (П7).

\*\*\*\*\*

На основу представљених исказа, могу се издвојити следеће тенденције у испитиваном контексту:

- опажања тежине уклапања обавеза менторства и приправништва у већ постојеће обавезе су различита,
- на различита опажања ментора утичу бројни фактори од којих се издвајају: начин разумевања менторства (шта је оно и које нове улоге и обавезе носи); опажање карактеристика самог приправника (колико је самосталан и већ упознат са начином функционисања школе и захтевима позива за који се определио); оптерећеност другим обавезама у току четрдесеточасовне радне недеље
- различита опажања приправника могуће је довести у везу са распоредом осталих послова које обављају – уколико се ти распореди не временски преклапају са распоредом бавеза у контексту приправничке праксе, уклапање се лакше реализује; уколико се распореди преклапају квалитетно обављање приправничке праксе доведено је у питање

## 5. Принципи на којима се заснива рад приправника и ментора

Полазећи са једне стране од претпоставке да је за сваки успешан и добро планиран рад неопходно дефинисати и основне принципе који ће тај рад усмеравати и обликовати, а са друге од чињенице да су у самом Водичу за приправнике и менторе понуђени основни принципи којима би њихова пракса требало да се руководи, у овом делу интервјуа са учесницима смо разговарали управо о томе. Наиме, разговор се водио око препознавања принципа којих су се приправници и ментори придржавали у свом раду, као и око тога да ли су те принципе заједно дефинисали и јасно поставили или су се они „подразумевали“. У овом делу интервјуа, две учеснице нису формулисале одговор (*Пааа...не знам, нисам о томе размишљала ...*(M8) и *Не знам...не, не ...нисам размишљала о томе...не бих сада могла ништа да издвојим* (M9). Један испитаник нагласио је да не препознаје ништа што је везано за ову праксу, а могло би се издвојити као принцип, али за следећи пут би инсистирао да то буде: *Рад у континуитету, а не дођи сад на немој тад, па ове недеље не можемо, па оне не можемо, итд...требало би мало више да се ради заједно и континуирано...* (M10). Ово је једини испитаник који је у потенцијалне принципе рада ментора и приправника (поред сарадње) увео принцип континуитета у раду.

С обзиром на то да су сви учесници интервјуа (и ментори и приправници) одговорили да се принципима нису бавили унапред, да их нису дефинисали заједно и да они нису били предметом свесног постављања (нпр. *Не, нисмо овако експлицитно, него некако је то у неким радњама...нису они дефинисани на овакав начин, али мислим да сада могу да их препознам у нашој непосредној пракси* (M1), у табели која следи навешћемо оне одговоре ментора који се тичу препознатих принципа, за које тврде да су их се настојали придржавати у раду, иако их са приправницима нису свесно и унапред дефинисали.

### Ментори

Аутентични искази ментора	Издвојене категорије одговора
<p><b>M1:</b> <i>постављање неких правила, неки договор на почетку, о томе шта, на који начин, као ће сарађивати... отвореност у комуникацији, и једне и друге стране...</i></p> <p><b>M2:</b> <i>комуникација... сарадња</i></p> <p><b>M3:</b> <i>онда сарадња....стална размена...ето то...</i></p>	<p>Принцип комуникације и сарадње</p>

<b>M5:</b> <i>и та нека добра комуникација између нас, да ја нисам неко стоји њој изнад главе и мршти се...него неки добри међуљудски односи</i> <b>M6:</b> <i>комуникација...</i>	
<b>M1:</b> <i>спремност на додатно ангажовање</i>	Принцип спремности на додатно ангажовање
<b>M1:</b> <i>и поверење</i>	Принцип поверења
<b>M2:</b> <i>Принцип толеранције</i> <b>M6:</b> <i>толеранција..</i>	Принцип толеранције
<b>M3:</b> <i>Уважавање...</i> <b>M4:</b> <i>Па не знам...сад ми се чини да није добро ни превише бити захтеван у том неком свом виђењу, као што сам ја била према једној другој колегиници.... Можда и треба да се види разлика у том неком наставном листићу, једном и другом... Можда ће и мени да се допада нешто што је она урадила....да можда је то принцип уважавања разлика...</i>	Принцип уважавања
<b>M5:</b> <i>Уxxx, па не знам... можда то да сам увек желела да јој помогнем, да сам ту за њу, нека подршка.... не знам ништа нешто друго....</i>	Принцип помоћи и подршке
<b>M6:</b> <i>принцип професионалности....</i>	Принцип професионалности

Иако се према сопственим тврдњама, ментори са својим приправницима нису бавили експлицитно постављањем принципа у раду, током интервјуа су ретроспективно успевали да препознају оно што је по њиховом мишљењу представљало основ или идеју водилу у заједничком раду. У том смислу највише ментора препознавало је добру комуникацију и сарадњу као принципе који су „бојили“ заједнички рад. Принцип сарадње и интеракције препознат је као један од важних принципа у раду приправника и ментора и у већ помињаном Водичу. Од осталих принципа који су препознати од стране ментора у Водичу се помиње још партнерски однос и међусобна подршка (Група аутора, 2012, стр 25). Занимљиво је да се остали принципи понуђени у Водичу (индивидуализација,

осетљивоце на културни контекст, искуствено и рефлексивно учење, динамичност и процесуалност, континуирано учење и професионални развој, доследност и одговорност, инклузивност), нису појавили као принципи које су ментори опазили у свом раду са приправницима.

С обзиром на то да смо на приправничко менотрску праксу склони гледати као на аутентичан склоп принципа, циљева и активности сваког појединог пара, одступања од принципа изнетих у Водичу, нама су сасвим прихватљива. Ипак, с аспекта посматрања приправништва и менторства као контекста развоја рефлексивних практичара и отварања могућности за учење и приправника и ментора, упадљиво изостајање у препознатим принципима чини принцип континуираног учења и професионалног развоја.

На самом крају овог дела излагања наводима исказ учеснице која како је сама изјавила није истински ни радила са својом приправницом, већ је све било тек формално задовољавање постављених захтева. Овој испитаници питање у вези са принципима није постављено у форми њиховог препознавања у претходном раду са приправницом, већ у контексту принципа којима би требало да се тежи током приправничко менторске праксе.

*М7: Нисам размишљала...неки принципи...можда евентуално да се испоштује све што се на почетку договори...и та нека апсолутна и потпуна искреност без задршке да се отворено каже шта се мисли, да се научи да се прихвати савет ... Ето то би било то што ми сада на памет...( Да ли је потребно усагласити се око њих на почетку заједничког рада, или је довољно да они искрсавају из саме праксе ...прим.аут) ...нисам о томе раније размишљала, али мислим да би чак можда било лепо да се на почетку обави један разговор у коме би се све то договорило. Добра идеја!*

Иако неспремни да дефинисање заједничких принципа видимо као резултат једног разговора, сагласни смо да тај разговор треба да се води. Заједничко постављање принципа рада, њихово образлагање и дефинисање значења који они имају за приправника и ментора, један је од првих корака које би требало правити приликом грађења заједничке приправничко-менторске праксе, како би се стимулисао и оквирно трасирао квалитетан рад приправника и ментора.

## Приправници

Од приправника који су учествовали у истраживању, два нису успела да препознају конкретне принципе којима је усмеравао рад са ментором. Један приправник их није могао дефинисати зато што је у великој мери изостао и сам заједнички рад (*Па није било неких принципа...мислим нисмо ни радиле пуно заједно, тако да нема ни принципа...* (П7)), а други, склони смо тумачити, зато што је и само приправништво доживљено као „ништа посебно“ (*Пааа, не, ништа посебно не бих могла да издвојим..* П10)

## Приправници

Аутентични искази ментора	Могуће категорисање одговора
<p><b>П1:</b> <i>Сарадња и заједништво...</i></p> <p><b>П3:</b> <i>...сарадња, никада нисам урадила ниједну активност без договора са њом</i></p> <p><b>П4:</b> <i>Принцип сарадње</i></p> <p><b>П5:</b> <i>...онда принцип сарадње</i></p> <p><b>П6:</b> <i>Договарање и поштовање договора, што је апсолутно важно</i></p> <p><b>П9:</b> <i>Па... рецимо то заједничко одлучивање, па рецимо...(пауза)...ту подразумевам и договарање, преговарање, прављење уступака, ...комуникације...Можда је то то</i></p>	<p>Принцип сарадње и договарања</p>
<p><b>П8:</b> <i>она је очекивала од мене укљученост, принцип укључености</i></p>	<p>Принцип укључености</p>
<p><b>П2:</b> <i>принципи стицања знања и размене, јер мислим да колико приправник може да учи од ментора толико и ментор може да учи од приправника...</i></p> <p><b>П3:</b> <i>принцип постављања питања, учења</i></p>	<p>Принцип учења и размене</p>
<p><b>П3:</b> <i>Принцип уважавања</i></p> <p><b>П6:</b> <i>па не знам како да га назовем али неко уважавање</i></p> <p><b>П8:</b> <i>принцип уважавања туђег мишљења</i></p>	<p>Принцип уважавања</p>
<p><b>П3:</b> <i>принцип професионалности и одговорности...</i></p> <p><b>П5:</b> <i>Принцип одговорности је најважнији</i></p>	<p>Принцип професионалне одговорности</p>



<b>П8:</b> <i>Да, било је...рецимо важило је то да морам да уредно предајем своје верзије тестова нпр</i>	
<b>П4:</b> <i>систематичности и поступности</i>	Принцип систематичности и поступности
<b>П5:</b> <i>Искреност, такође, да се искрено укаже на грешке које један направи</i>	Принцип искрености
<b>П6:</b> <i>затим принцип искрености у комуникацији</i>	

Као и ментори, приправници су склони да принцип сарадње препознају као један од најважнијих у заједничком раду. Иако опажан у највећем броју појединачних ментора и приправника (5 ментора и 6 приправника опажало је овај принцип као један од оних који су бојили заједнички рад) само су га два пара истовремено издвојила: М1 и П1 и М3 и П3. Издвојила су се још два принципа која су препознавали и приправници и ментори: принцип уважавања и принцип професионалности. Занимљиво је међутим да, уколико посматрамо парове – ови принципи потичу са различитих страна. Тако су принцип професионалности препознали приправници П3, П5, П8 и и ментор М6, док је принцип уважавања препознао пар М3 и П3, и појединачно приправник П6 и приправник П8. Поред овога, не можемо не приметити и следеће – чак и када је један принцип ретроспективно препознат од стране истог пара, уколико он није био предмет заједничког промишљања и грађења заједничког значења не можемо бити сигурни да он за приправника и ментора има исто значење. У том смислу, кључни елемент принципа професионалности за једнога може да буде благовремено испуњавање дефинисаних обавеза, а за другог квалитетно обављен посао, иако су дефинисани рокови „пробијени“.

Код приправника се у оквиру препознавања принципа који су важили у раду, нашао и принцип уључености и активизма, што је један од кључних услова за квалитетно заснивање праксе која се заједнички реализује.

Иако не у великом броју (П2, П3), приправници су препознавали и принцип учења и размене, на коме би и требало да почива целокупна пракса коју граде са ментором.

Занимљиво је и то што је један број приправника наводио оно што смо подвели под принцип професионалне одговорности, коме се концепцијски тежи, али га ментори у својим опажањима праксе нису навели.

Не улазећи детаљније у разраду и тумачење значења и важности сваког од наведених принципа, не можемо не осврнути се на једну важну чињеницу. Наиме, и да нису рекли да принципе нису заједно постављали, да о њима нису разговарали, из добијених исказа јасно би било да заједничког постављања ове „приче“ није било. Искази недвосмислено потврђују да исту праксу, коју су заједно реализовали, у овом сегменту, приправник и ментор различито опажају – једни наводе једне принципе које препознају у заједничком раду, а други друге. У том смислу не можемо не упитати се о њиховом смислу и сврси. Развијање приправничко менторске праксе као амбијента који подржава и подупире развој рефлексивних практичара, једним делом почива и на заједничком дефинисању и грађењу значења тако дефинисаних принципа, у контексту сваке конкретне праксе. Тек на овај начин постављени, принципи добијају специфичан смисао идеја водиља и трасера пута који заједнички треба да пређу приправник и ментор.

\*\*\*\*\*

Уочене тенденције у карактеристикама приправничко менторске праксе, које су у вези са дефинисањем принципа њихов рада су следеће:

- Заједничко дефинисање принципа рада приправника и ментора није препознато као важан услов успешног реализовања њихове праксе, па као такво и изостаје,
- приправници и ментори различито перципирају кључне принципе којих су се настојали придржавати у раду,
- као потенцијално важни принципи у раду и за приправнике и за менторе појављују се: принцип сарадње, принцип уважавања и принцип професионалности
- значења принципа остају потенцијално скривена за приправнике и менотре, јер нису део заједничког промишљања и праксе

## 6. Планирање приправничко менторске праксе - да ли су, како и шта планирали

Тема која следи специфична је, како због своје важности у области образовно-васпитног рада, тако и због ширине и разноврсности исказа које су приправници и ментори давали. С тим у вези немогуће је табеларно представити прикупљене исказе, јер би количина исказа која се не представља била велика и нарушавала једнствену слику рефлексија које су приправници и ментори имали на ову тему. У том смислу, ради свеобухватности увида представимо све појединачне одговоре ментора и приправника, назначавачући крупније категорије у које би се поједини искази могли сврстати уз изношење сопственог виђења и разумевања представљеног.

У широкој лепези навода ментора одговори се крећу од тога да планирања није уопште било (М6, М8, М9, М10), преко тога да га је бивало спорадично, тек у изузетним ситуацијама, када је било важно унапред нешто заказати или осмислити (М1, М2, М4, М5), до тога да је постојао почетни оријентациони план рада ментора и приправника (М3).

Када наводе да нису правили планове за свој рад са приправницима, ментори то образлажу на следеће начине:

**М6:** *Ма нисмо планирале. То је то. То што мени недостаје, та папирологија у вези са њом...било ми је лакше када су рекли да не треба,...али сада фали, да ја могу да погледам, да се вратим...то је то уставри – форма чува суштину. Сада ми се чини да би ми та папирологија увела у ситуацију да видим и кажем, „ух види па ја ово дете не научих, ово и ово“...нисмо правиле план, знаш...и сада када ме питаш све ово, ја се више ослањам на неку своју паушалну процену, значи немам ништа од доказа и то је озбиљна слабост овог менторског процеса...*

**М8:** *Па нисмо нешто планирали унапред...не, нисам много размишљала о томе...Преносила сам своје искуство, што сам ја сматрала да је важно, и што они питају... Али треба на почетку менторског рада да знам шта да радим, а не по осећају...Треба да се одреди динамика, или моје посете часовима, састанци... То би требало законски да стоји*

**М9:** *Па радиле смо више у ходу. Ако приметим да не ради нешто како треба, ја јој дам савет. Било ми је битно да добро одржи час. Све што су мени сугерисали на испиту за лиценцу, ја сам њој, да обрати пажњу на одређене ствари, и тако то...*

**M10:** *Ма нисмо планирали...Сад гледам...у принципу ја вероватно нисам ни био спреман за то менторство , сад кроз ову причу ја у принципу видим да ја нисам ни био спреман, кад видим шта је све ту могло да се уради, ја то уствари нисам ни знао шта све може да се ради...Ето. Тако да у принципу све се то сводило на то да ја нпр. гледам као колега техничар ради са својим приправником, како овај, како онај...и ето...*

Иако сви једнако тврде да **нису планирали** свој рад са приправницима, у представљеним одговорима ментора уочава се неколико различитих тенденција:

- Неки ментори су током интервјуа о овој теми направили веома озбиљне увиде у вази са својим менторством (M6, M10), између осталог увиђајући да је требало планирати и да би постојање почетног плана донело добити сада, када је пракса већ готово на крају – да се уочи шта јесте, а шта није реализовано; чему посветити пажњу у преосталом времену, и сл.(M6), али да је и много шта друго током ове праксе требало бити другачије (M10)
- Било је и препознавања да би постојање почетног плана било корисно у смислу одређивања динамике активности, која би требало да је позната већ на самом почетку заједничког рада. Међутим, остало је непрепознато да би то требало да је аутентично ствар договора сваког појединог приправника и ментора, а не последица спољашње регулативе. (M8)
- За треће је непостојање почетног плана нешто што је само констатовано, из чега може да се закључи и да је прихватљиво. Имплицитно би могло да следи како менторство не захтева планирање јер подразумева јасно преношење сопствених искустава на приправника, исправљање његових грешака у ходу и осигурање да се „добро одржи час“(M9)

Када кажу да су **планирали повремено**, у одређеним ситуацијама и тек одређене активности, ментори наводе следеће:

**M1:** *Понекад имамо планиране ствари, ако су то посете часовима нпр., то је унапред фиксирано, али углавном дође нешто непланирано и онда се према томе усмеравамо...*

**M2:** *Радиле смо више како су околности налагале...Оно што планираш јесте 30%, све остало је наплански...*

**M4:** *Радиле смо по договору, нисмо ништа пуно унапред планирале,...али те њене часове...ту смо се посебно трудиле да добро испланирамо и да то буде како треба.... јер*

не само да ћу је ја посматрати, него ће је посматрати педагог, психолог, директор, помоћник директора у то време...

*М5: Нисмо ништа унапред планирале, али врло лепо, врло лепо смо радиле... Не, не...не мислим да треба правити дугорочнији план..Ми смо то имале за њен завршни час нпр., па имале смо за још један... У принципу добро, потребно је имати неки план шта и како радити...које часове би било добро да она држи, који су најлакши за почетак, које су наставне јединице лакше, да се она не нађе на самом почетку са неком проблематичном наставном јединицом, него са неком лакшиом, да пробије лед како се каже, па онда полако на теже...али ми га нисмо имале..*

Чини нам се да су се у својим исказима ментори кретали у два правца:

- „правдање“ непланирања тиме да је у школама тешко предвидети следећи дан, а нарочито дужи период (увек се нешто ново, непланирано дешава у чему се очекује њихово учествовање (M1, M2)
- планира се оно што се перципира важним у приправништву (појединачни часови, поготово они који се реализују пред неким), али не и целокупан рад приправника и ментора. Ово би могло да имплицира два питања: да ли се уствари рад приправника и ментора и своди само на реализацију часова или се заиста не опажа важност планирања осталог дела њихових заједничких активности (сарадња са родитељима, уклапање у колектив, учествовање у тимовима...)

Наводећи да је **рад планиран унапред**, једна од интервјуисаних менторки образложила је то на следећи начин:

*М3: Имале смо план и тај план смо разрађивале према областима рада. Гледале смо шта можемо да урадимо спрам планирања, у раду с наставницима, родитељима. Сваки дан смо имале и рад са наставницима, родитељима, рад са децом, и константно рад са директором школе. Упоредо сам је упознавала с нечим што можда тренутно није актуелно, а потребно јој је да зна, а то је планирање личног плана, писање развојног плана, писање школског програма, за шта служи стандард, за шта служе компетенције, зашто је важно стручно усавршавање.*

Исказ који је претходно наведен, једини је из кога се може закључити, не само о разноврсности послова које су приправница и менторка реализовале, већ и о томе да је та разноврсност последица њиховог претходног планирања, а не искључиво последица

изненадних дешавања у школи на која је требало реаговати. У свом исказу менторка дотиче различите и разноврсне активности, послове и области са којима је настојала упознати приправницу. За неке од њих наводи да нису тренутно актуелне у школи, али она препознаје њихову важност као и чињеницу да улазе у оно што бисмо условно могли назвати *корпусом рада школског педагога*, те их због тога пласира и чини доступним приправници.

### **Приправници**

Тема о планирању рада приправника и ментора показала се као она у којој постоји висок степен сагласности у одговарању приправника и ментора (у вези са тим колико је и шта планирано, а шта и зашто није). У том смислу приправници су у оквиру ове теме праксу са ментором рефлектовали исто као и сами ментори, осим у једном случају. Наиме, за разлику од М9, П9 тврди да је постојао један оквирни, почети план рада, о чему ће више речи бити у наставку текста.

Као и код ментора искази приправника крећу од оних да планирања није било (П6, П8, П10) преко исказа да је планирања било, али мало и повремено, само у односу на неке специфичне активности, (П1, П2, П4, П5), до оних да је постојао почетни оријентациони план рада ментора и приправника (П3, П9).

Појединачни искази приправника који рефлектују да планирања није било су следећи:

**П6:** *Па рад је диктирао ритам школе, препознавале смо шта је то у шта бих се ја могла укључити... Не, нисмо имале никакав дугорочни план... наш једини дугорочни план и задатак је био да се упознам са што више ствари. И било нам је јасно негде на пола, да је ово неки ниво упознавања и мало неког додиривања...да не може ту пуно да се укључи...*

**П8:** *Па нисмо нешто велико планирали унапред, углавном смо у ходу решавали ствари.*

**П10:** *Па не знам, не могу сад тачно да се сетим да ли смо баш нешто планирали..., У ствари нисмо, не..али имамо ми ту неку обавезу да неких, пааа, не знам, нпр. 12 часова ја будем код њега и он код мене, тако да рекли смо ОК, то имамо то, ја имам паузу тад и он има паузу тад и тада ћемо то урадити. У принципу у ходу...*

Искази који рефлектују праксу у којој је планирање спорадична, повремена активност:

**П1:** *Посао је динамичан, не може се пуно унапред планирати...Отприлике, дођемо, сместимо се, отворимо роковнике, односно менторка отвори роковник, и онда видимо шта нам је за тај дан приоритет да одрадимо. То планирамо.*

**П2:** *Не, нисмо много планирале...Само ако је нешто заказано или унапред договорено, иначе смо радиле у ходу, кад се дође на шта, како... нисмо писали ништа... више смо ми то спонтано...као успут ћемо... Али могло би то бити од помоћи, не као неки план који неко други гледа, него наш интерни...Али опет би се он сводио на неки мој план, који бих ја усклађивала са менторкиним..наравно да би било корисно, али ето нисам о томе размишљала...мислила сам ако учим и радим уз ментора зашто бих имала неки свој план. Ако ја пратим њу у том неком послу...нисам никада размишљала о томе да треба да имам неки план...*

**П4:** *Па, нисмо нешто унапред планирале. Знале смо да треба од септембра до маја да завршим те часове. И то смо планирале...*

**П5:** *Нисмо унапред планирале...радиле смо више у ходу. И њу су касно обавестили, није имала времена да се спреми. Прво смо се упознале, па сам посматрала како она ради. Касније смо планирале у зависности од градива. Она је предлагала, ја питала, спонтано. Није било дужег плана.*

Искази који рефлектују праксу у којој је рад ментора и приправника унапред, глобално планиран:

**П3:** *Ми смо осмислиле у начелу план за сваки месец, шта ће се дешавати. Није било стриктно одређено, него је описано шта се у ком месецу ради. Септембар упис првака на посета првацима, шта се ради у новембру, децембру... То је било чисто да ја имам оквирно која ће моја активност бити у ком периоду. Када је стартовала од септембра нова школска година, онда је то постепено ишло. Како су се дешавале ситуације, ми смо се тако прилагођавале послу.*

**П9:** *Имале смо један разговор, то, одмах када су нам додељене улоге ментора и приправника - то јесмо, оно, колико треба часова, шта је обавезно, шта не..ставиле смо онако мало, то је био буквално костуур, значи нисмо ништа прецизирале, временски или тако...али смо имале костур, па смо онда у ходу то разрађивале, е као ево сад би могле ово, или сад је згодно за то, и тако..Отприлике смо то разрађивале по тромесечјима,.. ја*

*сам то писала у некој својој свештици....не могу рећи да смо одмах на почетку одредиле као „е то ће бити 53 час и то.“ То нисмо, али имале смо неки костур.*

Примарни фокус нашег интересовања приликом конструисања нацрта интервјуа био је план рада приправника и ментора. Интервју је међутим показао, да овај план има само један пар, док су остали, уколико су нешто и планирали, то чинили само на нивоу појединачних активности. За наставнике су то искључиво планови реализације наставних јединица, а за стручне сараднике посете часовима или тестирање деце. Један од разлога зашто је то тако, зашто се неке активности планирају, а друге не, могу бити имплицитне представе о томе шта су *кључни*, или *најважнији*, или *вредни труда* послови наставника, а шта стручног сарадника у школи. У том смислу добар наставник планира, припрема и „добро реализује наставне јединице“, а добар стручни сарадник добро планира, припрема и изводи посете часовима и тестирања. Други део разлога могао би се крити у неосвешћеном корпусу активности, послова и различитих области које треба заједно да савладају приправник и ментор. У том је смислу свакако најилустративнији исказ једног од испитаних ментора: *Сад гледам...у принципу ја вероватно нисам ни био спреман за то менторство, сад кроз ову причу ја у принципу видим да ја нисам ни био спреман, кад видим шта је све ту могло да се уради, ја то уствари нисам ни знао шта све може да се ради...Ето.*(M10). Део проблема крије се дакле у чињеници, да *ступајући у улогу ментора* ни сами наставници/стручни сарадници нису до краја свесни шта све та улога носи и којим је пословима и задацима испуњена. У том смислу, ни планирање рада не препознаје се као једна од важних активности, којом би требало да се скицира и усмери целокупан даљи рад приправника и ментора. Занимљиво је и запажање једне приправнице да би постојање њеног плана рада било вишак, јер она ионако *прати менторку у њеном послу*. Ово свакако отвара питање о томе шта се све и на које начине може планирати током приправничко менторске праксе. Иако је у нашем фокусу био заједнички план рада ментора и приправника, јасно је да свако од њих може и треба да има и свој план – који се уклапа и чини део заједничког плана. У том смислу, не мислимо да план приправника треба, нити може искључиво да прати план ментора (јер су знања, вештине, али и послови које обављају различити). Овај план требало би да осликава приправников тренутни професионални идентитет, као и визију идентитета коме тежи.



Као што смо претходно писали, пажњу нам је привукао пар МП9 због чињенице да приправник и ментор различито опажају постојање почетног плана. За приправника тај план постоји, док је за ментора он непрепознатљив. Без намере да дамо тачан одговор на питање како је то могуће, навешћемо правце у којима смо ми размишљали у овом контексту. Чини се, да је овакво стање ствари у пару МП9 последица једног или већег броја чинилаца од којих смо неке препознали у следећем:

- план није настао као резултат озбиљног сарадничког промишљања и договарања у вези са кључним областима, начинима и динамиком рада; резултат је тек начелних договора, који нису схваћени као обавезујући. Самим тиме он за ментора и не представља радни документ који треба памтити и враћати му се током рада,
- оно што је договорено у већој се мери односи на саму приправницу – њене обавезе, задужења и одговорности. Реч је више о појединачном него заједничком плану, па је и његово запамћивање смислено само за приправницу,
- самим плановима и планирању придаје се различита важност у раду, а да тога судионици нису ни свесни (планирање као такво није бивало предметом промишљања и рефлектовања, подразумевало се заједничко разумевање значења, иако је оно изостало). За приправницу план и планирање могу да представљају окосницу и кључну смерницу у раду, док менотркино разумевање плана и планирања може да се своди на задовољавање нечијих формалних захтева, па се као такав и не доживљава (а и не памти) као један од ослонаца у раду.

Који год разлози да су у основи овог различитог виђења постојања заједничког плана, евидентно је да он није резултат заједнички дискутованог и освешћеног става о томе да је планирање важно, да усмерава заједничке акције и активности и да служи као огледало раскорака између намераваног и оствареног.

\*\*\*\*\*

Генерално посматрано, у представљеним исказима уочава се тенденција непознавања важности планирања целокупног рада приправника и ментора, што за последицу имплицира следеће:

- рад приправника и ментора углавном није последица претходног планирања,
- када се и планира, реч је повременом планирању појединачних активности које се препознају као важне, или оне које чине *кључ* дате професије,
- појава глобалног приступа планирању целокупног рада приправника и ментора, веома је ретка.

#### **7. Учење током приправништва и менторства - ко је и шта учио**

У контексту разумевања приправничко менторске праксе као полигона подршке развоју рефлексивних практичара, учење постаје централно место и тема свих активности ментора и приправника. Ослањајући се на претходно и истовремено заступајући став да приправничко менторска пракса отвара простор за учење оба кључна судионика у овом процесу, овим делом интервјуа хтели смо да проверимо како сами ментори и приправници опажају и разумеју могућности за сопствено учење током овог периода, а како могућности за учење друге стране у процесу. Конкретније, разговарали смо о томе има ли и колико простора за учење током приправничко менторске праксе, односно ко и шта може да учи. Због прегледности, као и боље могућности за анализу исказа, најпре ћемо изложити оне исказе који се односе на то *ко и шта* учи са становишта ментора, а потом и приправника.

Како ће се видети у исказима који следе ментори препознају да приправничко менторска пракса пружа могућности за обострано учење. Иако понекад више на страни приправника учење се, сматрају ментори, може дешавати и код њих. Разлике се уочавају на нивоу одговора о томе шта све може да буде предмет учења током овог периода, односно ко шта учи. У том смислу, када је реч о менторима њихово опажање могућности за учење креће се од учења информационих технологија и неких нових садржаја са факултета па до учења о себи као професионалцу и сопственој пракси као предмету

промишљања. У односу на изнето, сачинили смо три могуће категорије у које смо распоредили аутентичне исказе ментора:

- менторство као извор сазнавања нових садржаја науке,
- менторство као извор сазнавања сопствене праксе,
- менторство као извор сазнавања нових садржаја науке и сопствене праксе.

Као и у претходној целини рада и овде ћемо исказе испитаника представљати у целости, како се не би нарушила укупност рефлексивности које имају о овој теми.

### Ментори

- **Приправничко менторско пракса као извор сазнавања нових садржаја науке**

**М4:** Па...уче и један и други..Предност ментора је само у искуству, искуство које преносим је моје, а знање је нешто што је обострано, преноси се знање с једних на друге. Информационе технологије су нешто што сам сигурно могла да учим од моје приправнице...да...

**М5:** Па, приправник учи како на најлакши и најбољи начин може представити неку наставну јединицу....као се то у школи на најбољи начин ради, јер друго је теорија, а друго је пракса...Она учи на који начин то најбоље представити и каква је пракса уствари. Значи она учи...А ја..па, не знам,...она је направила презентацију, е да ето можда то, то прављење презентација, у томе је можда она спретнија, ја нисам још толико спретна и волела би можда то да усавршим...али нисам ја сад нешто учила од ње, али сам приметила, да би ето можда, касније могла то да усавршим, на неком семинару.

**М10:** Па вероватно.....вероватно ће убудуће ментори моћи да уче...ја сам нпр био писменији у рачунарима од мог ментора и вероватно ће за неколико година доћи неки приправници који ће у том смислу бити још писменији и од којих ће се моћи учити...

- **Приправничко менторско пракса као извор сазнавања сопствене праксе**

**М6:** Па....уче се исте ствари.....(пауза), тежка су ти питања..Чак мислим исте ствари....нпр када сам говорила да приправница учи да посматра, да се учи толеранцији,

комуникацији...да развија професионалне вештине и компетенција...кроз све то и ја сам се учила и толеранцији и комуникацији и оштрила своје професионалне вештине...то је потпуно исто, иста ствар чини ми се... А значила ми је и у тим неким пољима где се и ја не осећам сигурно... а некада сам од ње добијала идеју...

- **Приправничко менторска пракса као извор сазнавања нових садржаја науке и сопствене праксе**

**M1:** Па учење се дефинитивно више дешава код приправника...то је негде логично...Али се дешава и код ментора, и ментор сазнаје неке своје...мислим сазнаје нешто о себи, а има и неких новијих знања која ја нисам добила на факултету...али се чини ми се више дешава оно учење у смислу сазнавања о себи...о својим неким особинама, о томе шта ...Ето та моја прича о контроли...то су неки нови тренуци...Учи се у сваком смислу, али мислим да приправник свакако више учи. Он је свакодневно у ситуацији да нешто ново научи

**M2:** Ја сам учила од ње да морам ја да променим нешто. Увек је то партнерство, размена. Можда има и нека нова знања, па се и ја интересујем како је сад на студијама... Да... Разне врсте учења. Ја сам учила да морам да се мењам, а она је учила да ојача.

**M3:** Сигурно да приправник учи више. Код ње је било различитих етапа учења. На почетку је то било буквално гутање као жаба. Јако много је гутала, снимала. Имала је страшну потребу да учествује, да све сазна, да све прогута. И то је временом слабило. Сада је мотивација врло ниска. А моје учење...па, предамном је млад стручњак, који можда нема искуства и практичног знања као ја, али тренутно можда има више теоријског. Можда. Неког новијег знања, вештина које ја нисам имала на студијама. Пуно раде писање радова, пројеката. И научила сам да морам да се преиспитам, да нисам можда преодминантна, са превише искуства, па приправник не може све да покаже... па ја то не видим....

**M8:** Пааа, приправник учи сам посао, више учи да...а ментор... исто учи сам посао, у тим неким новим идејама. Мени су биле потребне нове идеје за приступ књижевним делима. Имам донекле неку визију али не знам шта даље, па разговарам са приправником. А последица мог непосредног рада са овим приправником је и то да сам увела те кратке петоминутне вежбице. Та идеја се јавила у једном разговору с њим..... или увођење Power Point-а у наставу пре него што бих ја то увела сама...

**M9:** *Па приправница је могла да ...можда да види какав однос имам са децом. Мислим да је то можда могло највише да јој помогне.. ја сматрам да имам добар однос са децом и да је ту могла да учи. Али, не треба човек да буде сујетан. Можете да научите нешто и од млађег од вас, ко има мање искуства...Ја сам од ње учила...па можда сам и ја од ње могла да учим о том односу са децом. Има оштрији однос. Зна да се постави. Ја сам блажа. И тај технички део приче, око рачунара, ту је боља од мене и помаже ми кад год може. А сигурно има и још нешто...*

Иако су ментори углавном одговарали да је учење обострано, да има простора за професионални развој и ментора и приправника, ипак је један број ментора наглашавао да се већина учења дешава код самог приправника (M1, M3, M5, M8), а један ментор могућност за учење од приправника види тек у неком будућем периоду (M10).

Вредним пажње чини нам се и исказ менторке: *А ја..па, не знам,...она је направила презентацију, е да ето можда то, то прављење презентација, у томе је можда она спретнија, ја нисам још толико спретна и волела би можда то да усавршим...али нисам ја сад нешто учила од ње, али сам приметила, да би ето можда, касније могла то да усавршим, на неком семинару (M5). На основу овога могла би се претпоставити тенденција једног броја ментора да не користи прилику за учење од приправника, чак и када таква прилика постоји. Неки од разлога за овакво поступање, могу бити и различите, имплицитне представе ментора о приправнику, учењу, менторству:*

- приправник се не препознаје као довољно компетентан извор знања, за то постоје семинари и обуке,
- приправничко менторска пракса је период када приправник учи од ментора, а не обрнуто,
- ментор по сваку цену мора да задржи своју позицију „свезнајућег“.

Када се препознаје, могућност да се учи од самог приправника се углавном везује за нове садржаје са факултета и информационе технологије (M1, M2, M3, M4, M5, M8, M9, M10) што је свакако значајно, док је у нешто мањој мери изражена свест да ментор радећи са приправником може да учи и о себи као професионалцу – о томе како реагује у одређеним ситуацијама, шта би ново могао да уведе у своју праксу; како приправник може

освежити његов уобичајени приступ раду; која су то знања и вештине којима је јако добро овладао, а где има простора усавршавању, и сл. (M1, M2, M3, M8, M9). Од рефлексивног практичара којег између осталог дефинише и промишљање сопствене праксе из угла њеног унапређивања учењем из различитих извора (у овом случају приправника) у далеко већој мери, очекивали би се управо овакви увиди.

### **Приправници:**

Иако су много детаљнији били у описивањима свог учења, приправници су у начелу сагласни да током приправничко менторске праксе има простора и за учење ментора.

Анализирајући одговоре које су давали, у односу на то шта приправник учи током приправничко менторске праксе, уочили смо две основне тенденције. Пре свега приправници опажају могућност да се уче конкретни садржаји и начини рада, док у мањем броју примећују и простор за развој сопственог професионалног идентитета. У том смислу, све одговоре приправника, о томе шта се учи током приправничко менторске праксе, сврстали смо у две могуће категорије:

- Приправништво као могућност да се учи *шта и како радити*
- Приправништво као могућност да се учи *бити аутентичан у професији*
  
- ***Приправништво као могућност да се учи шта и како радити***

**П1:** *Све сфере рада школског педагога, како планирати, сарађивати са родитељима, наставницима, ученицима, вођење педагошке документације....*

**П2:** *Па приправник може да научи....како да се опходи у различитим ситуацијама, било да су у питању ученици, било родитељи или наставници...значи може то неко искуство које се с годинама добија, а које ментор већ има, може то....може да научи како се одређена знања примењују у пракси, ...може да научи како у неким деликатнијим ситуацијама да се снађе и уопште...колико себе треба отворити а колико држати маску која је неопходна у сваком послу...ја сам то током приправништва схватила и то ми је тешко пало.*

**П3:** Приправник учи буквално све, како се шта ради, где се шта налази, како се разговара са родитељима, са ученицима, са наставницима... како коме прићи... све

**П4:** Приправник, учи оно што није имао прилику да види до сада. Припрема се много више за тај посао, за часове које држи. Од моје менторке научила сам доста. Научила сам, рецимо... Можда бих издвојила ту комуникацију коју је остваривала са децом. Имала сам добру комуникацију, али развила сам још бољу..

**П5:** Пошто ја немам искуства, помагало ми је кад ми она укаже на нешто, како је најбоље пренети неки део градива. Како организовати час, како организовати лекцију, како мотивисати децу...

**П6:** Значи, приправник учи посао, као то изгледа, шта се ту ради, учи законе који регулишу образовање, учи садржаје који су му потребни да нешто уради, учи како да функционише у колективу, учи како треба или не треба да се понаша... ево нпр ја сам се прво сусрела са извештавањем,...ми смо то на факултету мало додирнули, али нисмо никада писали неки извештај, нити читали неки извештај,...Ма лако се то научи, али потребна су та нека образовна искуства, па да будеш мало сигурнији, мало утемељенији, да знаш како то треба...Онда нека питања око учења, мотивације...

**П7:** Па требало би ментор да учи приправника, да га подучава...не знам можда, начин како да се пишу припреме, неки савет...или како да осмислим час кад је у питању та нека наставна јединица...ето, ти неки савети, како, шта...да би нешто било занимљивије...неки предлог добро дође... Мој ментор то није радио, али потребно је да ментор научи приправника како да организује конкретно свој час, како да га осмисли, како да ради, да спроведе у конкретно дело, па онда тај однос са ученицима – како да оствари контактса ученицима, па онда са колегама, да га упути у функционисање колектива, итд...

**П8:** Тај принцип селекције који сам учио од ње ми је био много важан – шта организовати и како, затим планови – организовати, коју наставну јединицу, колико, како...У томе ми је ми је била баш значајна подршка...корисна... И припремала ме је за врло конкретне практичне ситуације у одељењу на нивоу предавач-ученик....нпр. како препознати дете које можда има таленат, као покренути ученика који је тих, како прићи ситуацији у којој треба применити неку васпитну меру...ето то су биле неке важне ствари које смо пролазили.. али и та нека питања о разредном старешинству, она важи за некога ко је

*сјајан разредни старешина и ужива поверење и код старијих колега као неко ко има добро ту балансира, има сјајан однос са децом...и ја сам и ту пуно учио од ње, јер сам и сам већ у другом полугодишту добио старешинство...Било је доста и ваннаставних активности, моја менторка је велики љубитељ позоришта па смо и у тој области сарађивали и заједно организовали одласке на представе....*

**П9:** *Па то је свакако прилика за учење...увек нешто можеш да видиш, неке нове методе, неке нове начине, нико од нас није Богом дан па да зна све, увек има нешто да се види, па ти се допадне па украдеш, преснимиш, прилагодиш себи...Увек има простора за учење. Приправник може да учи нове методе, облике...*

**П10:** *Учење...па било је у смислу консултовања – шта ја њима причам из овог дела, шта ти њима причаш, шта дати на контролном, „ево види шта сам има дала“, јел то добо, итд. То је то. И како оцијени неко градиво...Највише сам ту добила неког знања или не знам ни ја чега....*

- **Приправништво као могућност да се учи бити аутентичан у професији (грађење професионалног идентитета)**

**П1:** *Требало би комбиновати то учење... педесет посто учење по моделу, од ментора, педесет посто неки лични ставови и оно шта ви сматрате да би било добро, да се просто те две ствари могу комбиновати, да се види колико се то лично уклапа са тим што сте од ментора видели, па да онда донесете одлуку како ћете ви да поступите.*

**П6:** *А нешто и нисмо хтеле да учимо једна од друге, урадиле смо свака по свом, онако како је свака мислила да је најбоље, тако да свега је било...али апсолутно је било обостраног учења.*

**П8:** *Она и ја смо психолошки потпуно различити типови, она је мирна, равна да тако кажем – цела њена појава, мимика, интонација, све је то у једној равни; ја сам потпуно различит – динамичан, покретљив, имам те јаке осцилације...и онда је то аутоматски значило да не можемо исто ни предавати, колико год да ми она предлаже како и шта...Морао сам унети и себе. И чини ми се да сам се добро снашао...*

Образлажући уочене садржаје које су током приправничког периода учили, приправници из групе наставника, најчешће су издвајали реализацију часова -



организација и *преношење* градива, писање припрема, методе и облици рада (П5, П7, П8, П9, П10), док су у мањој мери издвајали оно што није непосредно у вези са реализовањем одређене наставне јединице. У том, шире схваћеном контексту не само учења већ и онога што чини професију наставника, навођене су следеће области у којима су стицана знања: однос са ученицима, комуникација (П4), питања старешинства, индивидуалног приступа ученицима, ваннаставних активности (П8). С обзиром на ретко навођење садржаја и области које нису непосредно у вези са реализацијом наставног часа, стиче се утисак да је један број испитаних приправника склон томе да професију наставника сведе на рад у учионици и то пре свега онај који се тиче трансмисије знања. И приправницима, али и њиховим менторима пре свега је важно да се овим сегментом добро овлада. Без намере да умањујемо његов значај, сматрамо важним да се током приправничко менторске праксе више простора и времена посвети и другим важним питањима, улогама и областима које чине професију наставника – сарадњи са родитељима (родитељски састанци – не само како их водити него и коме и зашто су они потребни?), раду у школским тимовима (препознавање важности укључивања у тимове који делају на нивоу установе – не само како већ и зашто да се укључим?); сарадњи са колегама (с ким, како и зашто је важно да сарађујем...), и сл. На овај начин, наставници би већ почетком своје каријере добијали простор да се испробају и оснаже у различитим улогама које посао наставника подразумева, а предупређивало би се стварање визије наставника као трансмитера знања. Другим речима, приправништво треба да послужи изграђивању пуног професионалног идентитета наставника, а не појединих његових делова.

Приправници стручни сарадници, у подједнакој мери наводили су различите садржаје и активности које су учили током овог периода, што може имплицирати закључак о свеобухватнијем приступу грађењу њиховог професионалног идентитета током периода приправништва.

Ипак, занимљивим нам се чини и податак, да нико од приправника, али ни ментора током рефлектовања о учењу током приправничко менторске праксе није навео питање *зашто*. Све рефлексије вртеле су се око учења *шта и како радити*, без отварања питања *а зашто баш то и зашто баш тако?* А, управо се ова запитаност препознаје као једна од одлика практичара који теже томе да понесу атрибут рефлексивности.

## **Шта уче ментори?**

Занимљива је разноврсност у опажању приправника у вези са тим да ли су, колико и шта ментори могли да уче током рада са њима. Она се креће од притајене сумње да је овако нешто уопште могуће (иако су наводили понешто од онога што је могло бити предметом учења, јасна је резерва са којом приступају могућностима и дометима овог учења), преко препознавања могућности да се уче поједине „цаке“ или размењују идеје, па све до тога да је могуће не само учити нове стручно оријентисане садржаје већ кроз рад са приправником преиспитивати сопствену праксу и дотадашњи начин рада и разумевања струке и образовања. У том смислу, исказане рефлексије сврстали смо у 4 могуће категорије одговора:

- ***Учење ментора је ограничених домета и условљено унутрашњим и спољашњим факторима***

**П3:** *Из угла приправника ово је свакако процес учења и професионалног развоја. Сваки сат је учење, али буквално. Из угла ментора може бити, али зависи од тога колико је ментор спреман да прихвати да то јесте процес учења и за њега.*

**П4:** *А ментор... Не знам шта бих могла да кажем... приправник свакако учи, али ментор... можда у смислу неких нових искустава...искуства о комуникацији коју није могао остварити са приправником, нешто тако..*

**П5:** *А учење ментора, па не знам баш... Можда се може се десити да млађи приправник донесе неке нове идеје, начине у приступу предавању које би неком старијем ментору добро дошле....Можда је моја менорка могла од мене учити неки приступ одређеној наставној јединици или разговору са децом, али не знам да ли се то десило....не, нисмо никада причале о томе.*

**П7:** *Па можда може да учи на приправниковим грешкама....можда, у том смислу, ето не знам колико приправник конкретно може ...можда опет нека размена мишљења, не може размена искуства, али можда може размена неких идеја...*

- **Могуће је учити поједине „цаке“ или размењивати идеје**

**П9:** *Ментор може добити неке нове идеје од приправника...по логици ставри приправник је млађи од ментора па можда има неке свеже идеје...нове начине да реши неки проблем или постави час...што да не?*

**П10:** *А шта би ментор могао да учи од мене...на ситне цаке, рецимо, не знам, не знам шта друго... то када ја испредајем нешто, а он каже „у баш ти је то кул било“...или “баш је ово занимљиво...”*

- **Могуће је учење потпуно нових садржаја**

**П1:** *Неке нове ствари које су се појавиле на факултету може да сазна, нпр. у статистици се појавио СПСС који није постојао када су они студирали, може нешто око инклузије која је сада актуелна, а ми смо имали предмет на студијама о деци са посебним потребама...*

- **Могуће је преиспитивање сопствене праксе**

**П2:** *А ментор... Па може можда да учи, да научи или види колико је сам толерантан, колико је спреман да одговара на свакојака питања, која су му можда и глупа и тако, а која приправник поставља...Уопште колико он може да се носи са целом том ситуацијом,*

**П6:** *Ментор учи доста о свом послу јер може да га сагледа на нов начин, учи о томе као да усмерава друге и како да брине о неком у професионалном смислу...али учи доста и о себи, учи где је добар, а где би могао више да поради...или о начинима на које нешто ради, може да учи да ли је нешто од тога већ превазиђено... моја менторка је често говорила да сам ја свежа и да доносим нешто ново са факултета што треба испробати сада у пракси, видети како се то уклапа у праксу и шта и она сама из тога може да научи. Ево и овде јој је (показује на текстове на радном столу) нека литература коју сам јој донела са наше четврте године...*

**П8:** *Мислим да је овај период прилика за учење различитих ствари и за приправника и за ментора у смислу да ми треба да смо загледани један у другог и сконцентрисани на*

*препознавање неких нових путева....да се ти путеви процењују, вреднује њихова употребљивост и примена...зато је то стручно усавршавање и за једног и за другог.*

Ако бисмо на једној страни груписали оне приправнике који су скептични у погледу могућности учења ментора током овог периода са онима који мисле да је могуће учити само поједине „цаке“, а на другој оне приправнике који уочавају могућност да се уче нови садржаји са онима који верују у могућности преиспитивања менторове праксе и сатвова о образовању, однос би био готово уједначен. То би могло да значи да се и сама пракса приправника и ментора разликује, на једној страни препознају се и граде различите могућности за учење и једног и другог, док се у другој оне не препознају, а учење остаје ексклузивно право (обавеза) само приправника.

\*\*\*\*\*

Представљени одговори упућују на неколико могућих следеће тенденције у вези са могућностима учења током приправничко менторске праксе:

- приправничко менторска пракса се и код ментора и код приправника ретко препознаје као прилика за грађење пуног професионалног идентитета, а чешће као могућност за развијање појединих његових делова,
- највећи број ментора могућности за учење од приправника доводи у везу са учењем нових садржаја са факултета или информационих технологија,
- нешто мањи број ментора увиђа да је ово прилика и за учење о сопственој пракси
- приправници препознају да је ово прилика да уче *шта и како радити*, али не и *зашто баш то и зашто тако*

## 8. Активности којима су се бавили – шта је било најважније, шта најтеже, шта најчешће, а шта најлакше

Руководећи се идејом да је за успешно увођење у посао и квалитетно учење током приправничко менторске праксе важно и стварање могућност за реализацију различитих и разноврсних активности, један сегмент интервјуа посветили смо управо овој теми. У том контексту, рефлексije приправника и ментора о активностима којима су се *највише* бавили, о онима које опажају као *најважније*, *најлакше* или *најтеже* у пракси коју су заједно реализовали, у једном делу интервјуа биле су у фокусу пажње. Верујемо да издвојене активности у великој мери могу да послуже и као ослонац за разумевање укупности рада ментора и приправника.

У наставку текста изложићемо неке од карактеристичних одговора које су наводили ментори и приправници у односу на тему разговора, и дефинисати границе у којима се они крећу, а детаљан приказ исказа испитаника дати су у табелама на крају рада (за менторе - прилог бр 4, стр 309; за приправнике - прилог бр 5, стр 311)

### Ментори

#### О најважнијим активностима у раду са приправницима

Покретање овог питања није имало за намеру имплицирање става да постоје важне и мање важне активности којима приправник и ментор могу да се баве, већ да се испита разноврсност рефлексija у овом контексту, како би се учиниле видљивим активности којима ментори и приправници придају највећи значај.

За један број ментора је све подједнако важно (М3, М6). У том смислу нису наводили неке одређене активности, већ рефлектовали да не могу да их издвоје, јер је *све што су радили било подједнаке важности* за њих (М6) или пак набрајали већи број различитих активности, са коначним закључком да је све уствари *подједнако важно* (М3). У оба случаја реч је о стручним сарадницима, једном у основној, а другом у средњој школи. У једном броју рефлексija ментори као најважније издвајају *реализацију и/или припрему наставе* (М4, М5). У оба случаја реч је о наставницима, једној у млађим, а другој у старијим разредима основне школе. На следећу могућу категорију одговора у неком обимнијем истраживању, упућује онај који се не везује за неку сасвим специфичну

активност, већ осликава намеру ментора да ради на *подизању самопоуздања приправника и освећивању постојећих капацитета*, као основе целокупног будућег рада (M2). Одговор једног ментора упућује на закључак да би међу потенцијално најважнијим активностима ментора и приправника своје место могло да има и *посматрање рада ментора у неком специфичном контексту*, у коме ментор препознаје сопствени квалитет рада (M10). Пету категорију могли би да чине одговори оних ментора који сматрају да је *упоређивање мишљења и размена искустава* најважнија активност коју су обављали са својим приправницима (M1, M8, M9).

Не задржавајући се дуже на тумачењима појединих категорија уочавамо да критеријуми за избор најважнијих активности којима су се ментор и приправник бавили, подразумева широк дијапазон различитих могућности. Са једне стране избор активности диктира сам опис посла, а са друге карактеристике приправника и ментора (самопоздани, несигурни, проактивни, повучени, и сл.) као и процена или чак имплицитна представа о томе шта је суштински, најважнији део њиховог посла.

### О најчешћим активностима у раду са приправницима

О томе шта препознају као најчешће активности у раду са приправицима, ментори су износили следећа виђења.

За *посете часовима* определила су се три ментора (M1, M9 и M10). Ова активност као најчешћа препозната је и код наставника (M9 и M10) и код стручних сардника (M1). Једна учитељивца и једна наставница препознале су *реализацију и/или припему за час*, као оно што је било најдоминантније у активностима које су обављале са приправницима (M4 и M5). За једног стручног сарадника и једног наставника, *разговори* које су водили појављују се као најчешће обављана активност током приправничко менторске праксе. (M2 и M8).

Од преостала два стручна сарадника, за једног је *све* (M3) било подједнако често, док други издваја *припремање приправника за рад у саветодавној области* (M6).

Укупност одговора које су давали ментори имплицира да се избор активности којом су се најчешће бавили може довести у везу са разумевањем професије којом се ментори баве као и разумевањем улоге ментора. У том смислу највише интервјуисаних

наставника реализацију часова и њихово посматрање ставља у фокус свог рада са приправницима, док се стручни сарадници у већем броју опредељују за разговоре.

### О најлакшим активностима у раду са приправницима

Дијапазон опажања ментора о томе шта је било лако у раду са приправником креће се од *немогућности да се било која активност окарактерише као лака* (M1, M9), до тога да се *све* у раду препознаје као такво ( M3, M4, M5). Негде у међупростору нашла су се опажања онихментора који као најлакшу препознају *комуникацију са приправником* ( M2 и M8) или чисто, *физичко присуство приправника*, без навођења конкретне активности (M6). Један ментор, присећајући се како је то све изгледало наводи да је најлакше уствари било *попунити ту папирологију на крају, ако ћемо искрено било је лако преписати од колега који су раније писали мишљења, мало само преправити.*(M10)

Представљене категорије одговора, сколони смо тумачити на следећи начин:

- ***Мало је вероватно да је баш све у раду било лако.*** Ово смо спремнији тумачити као недовољну *загледаност* у и освешћеност процеса који су се дешавали током приправничко менторске праксе, него ли као сугестију да целокупан приправничко менторски рад може баш лако да се реализује. Осим тога, неки од ментора који су потенцирали лакоћу целог процеса, замољени да издвоје нејтеже јасно су наводили потешкоће (M3, M4,).
- ***Уочавање да у раду приправника и ментора нема лаких активности,*** имплицира комплексност и захтевност послова који се обављају. Ово не значи неминовно да изостаје лепота у обављању активности (*Било је лепо... е сад лако...не знам, M1*), али упућује да је у целини реч о активностима које захтевају пуно ангажовање и преданост, те се као такве не могу окарактерисати као *лаке*.
- ***Препознавање најлакших активности зависи и од тога како се којој приступа.*** Нпр. писање завршног извештаја, само по себи, није нешто што може лако и без напора да се уради. Пре нам се чини да је реч о врло комплексном захтеву који се ставља пред ментора – потребно је сагледати јаке и слабе стране приправника, проценити ангажованост и вољу да се ради, проценити степен постигнућа у

појединим сегментима рада, итд. Али, у ситуацији у којој се извештај преписује, као што је то случај са ментором у нашем истраживању, цела активност препознаје се као лака.

### О најтежим активностима у раду са приправником

Издвајајући из опуса свог рада са припавицима оно што им је бивало најтеже, ментори су у највећем броју наводили да је то *интервенисање и давање повратне информације* у ситуацијама када ментори процењују да нешто није урађено онако како они мисле да треба (M1, M4, M9, M10). За два ментора најтеже је било радити на *осамостаљивању приправника* (M2, M3). Иако не у форми конкретне активности, једна менторка издвојила је као најтеже *одређивање мере између заштићивања и пуштања приправника да самостално нешто уради* (M6). Да поред ових, и околности организационе приприде могу отежавати рад менторима сведочи исказ по коме је најтеже било *ускладити време и организацију заједничког рада* (M8).

За сам крај издвојићемо цео исказ једног ментора, не зато што се једним делом осврће на категорију коју је препознао највећи број ментора, већ с обзиром на чињеницу да је отворио и димензију непоменућу у претходним категоријама, која је с нашег аспекта изузетно важна.

*Па око тих критика...незгодно је....морате признати да је незгодно. Мислим имамо ми добар однос.....Али да, тешко је дати ту критику... Било ми је незгодно и када она дође код мене на час, јер ипак је то као нека провера и онда и ти њени доласци код мене...и то ми је било тешко, бринуо сам дал нећу нешто погрешити, јер ја сам ментор, није ми баш свеједно да ли ће она отићи са часа и рећи „на тако ми је рекао ментор“...(M10)*

Наведени исказ недвосмислено указује на могућност да се и сами ментори осећају нелагодно у „кожи ментора“. Нелагода је присутна, не само у ситуацијама када треба да процењују приправников рад, већ и онда када постоји јасна свест о њиховој улози *модела*. У ситуацијама када се менторство не препознаје као простор за професионални развој и учење и самог ментора, где су и њему дозвољене грешке, лако се одлази у препознавање менторства као *приче* у којој мора да се бриљира и покаже непогрешивост. Осим овога, наведени исказ указује на још једну могућу појаву у пракси, а то је менторово пружимање



одговорности за посао за који и није сигуран да има све потребне компетенције. Ово је наравно, веома лако довести у везу са начином на који се ментори постављају, али и са одсуством било какве обуке и континуиране подршке у систему, која би менторима обезбедила не само подизање компетенција за овај сегмент рада већ и помогла да менторство схвате као простор за обострани професионални развој у коме су дозвољене грешке на којима могу заједно учити ментор и приправник.

## **Приправници**

### О најважнијим активностима у раду са менторима

Издавајући из сећања оно што препознају као најважније активности у раду са ментором, приправници су у далеко највећем броју наводили да су то *посматрање, консултовање или савети које су добијали од ментора* (П1, П2, П4, П5, П6, П8, П9, П10). Сам садржај консултација, посматрања и саветовања разликује се од приправника до приправника, али кључна активност је иста – посматрање како то нешто ментор ради, или његови савети како би нешто требало да се уради. Преостале две категорије одговора су да је *све важно* (П3) и да је најважнија била *припрема часа за лиценцу* (П10).

Овакав налаз указује на потенцијалну опасност копирања, понављања устаљених шаблона рада и конзервирања стања у установи. Рефлексивно менторство и приправништво морало би много више да се заснива на критичком просуђивању, промишљању да ли је и зашто нешто добро, преиспитивању сопствених и туђих решења. Свесни чињенице да је учење по моделу, онај облик учења који током приправничког периода не може да изостане, увиђамо и потребу за отварањем простора за неке друге облике учења (учење путем решавања проблема, учење путем открића, сарадничким учењем, реконструкцијом и ко-конструкцијом знања, истраживањем и преиситивањем праксе која се реализује, и сл). Уколико се учење одвија искључиво по моделу, и уколико је модел само ментор, шансе за његов професионални раст и развој се губе. Осим тога, отвара се и могућност да све ново и другачије што је приправник донео са собом остане препознато и неискориштено, како у односу приправника и ментора, тако и у оквиру целе установе.

### О најчешћим активностима у раду са менторима

У одговорима које су давали приправници, искристалисале су се три могуће категорије. Једна је да је *све* било подједнако заступљено, друга да су се највише бавили *припремом часова и наставних материјала* (П4, П5, П8, П9), а трећа да је најчешћа активност између ментора и приправника била *разговарање* (П2, П6, П10). У последњој категорији међутим уочава се битна разлика у самој форми и значењу разговора за будући рад приправника. Наиме, у два случаја реч је о разговорима који су вођени поводом урађених активности (П6) или поводом оснаживања приправника (П2), док је у једном случају реч о „лаким, успутним разговорима“, не теме које приправник није до краја дефинисао.

### О најлакшим активностима у раду са менторима

За разлику од ментора, од којих су неки опажали да не постоји ништа што би могло да се окарактерише као *лако у раду*, приправници немају овакво виђење реализоване праксе. Свако је издвојио понешто што је било лако, с тим што највећи број процењује да је то *комуникација са ментором* (П2, П4, П6, П9 и П10). За три приправника лакоћа у раду тиче се рада са децом (П3, П5 и П8), док једна приправница препознаје *планирање и програмирање рада* као активност која се обавља без напора. Овде је важно напоменути да је разумевање планирања стављено у контекст *класичног компјутерског куцања и штампања* (П1), те би наш коментар поново ишао у правцу разумевања и тумачења значења појединих активности – у овом случају планирања.

### О најтежим активностима у раду са менторима

За разлику од ментора чије одговоре о томе шта је било најтеже у раду са приправницима је било могуће здруживати и правити категорије, приправници су у својим одговорима били веома дивергентни. Другим речима, различити приправници различите активности опажaju као тешке у раду са ментрима. У том смислу, од девет одговора који су ушли у анализу, чак шест је различитих. По три приправника сагласна су да је најтеже

било *усагласити* се са ментором (П3, П6 и П9), а два око тога да *ништа* није било посебно тешко (П4, П5). У контексту усаглашавања, код два приправника је реч о усаглашавању времена и организације заједничког рада (П6 и П9), а код једног да се *испрати та енергија моје менторке* (П3). За остале приправнике најтеже је било *одговорити на захтев ментора да се први пут нешто самостално уради*, (П1); за једног је то било *позиционирање* тј одређивање сопственог места и улоге у школи (П2), за једног *обуздавање сопствене енергије* (П8), а за једног *бојазан да се не постане досадан ментору* (М10).

Разноврсност одговора добијених у делу интервјуа који се базирао на активностима приправника и ментора, можда најбоље сведочи о томе да је свака приправничко менторска пракса прича за себе, са аутентичним проблемима, лакоћама и тешкоћама у раду као и сасвим специфичним потребама за међусобним усаглашавањем. У том смислу смисленим се чини постављање заједничког оквира рада сваког приправника и ментора, али не и детаљна прескрипција садржаја, начина и временске динамике који тај оквир испуњавају.

\*\*\*\*\*

У контексту сагледавања тежине/лакоће и важности активности којима се приправници и менотри баве, уочене су следеће тенденције:

- активности које приправници и ментори бирају да раде, или препознају као тешке/лаке за реализацију су разноврсне и зависе од различитих фактора
- избор активности које се често реализују заснива се једним делом на опису послова и карактеристикама приправника и ментора, а другим делом на имплицитним теоријама о томе шта су активности које чине професију којом се баве,
- различитим менторима и приправницима различите активности тешке су односно лаке за реализацију, а ова процена условљена је не само објективним карактеристикама саме активности већ и проценом сопствених капацитета да се активност успешно изведе као и начинима на које се разумеју поједине активности (њихов значај и суштина)
- давање повратне информације јавља се као потенцијално најтежа активност у раду ментора са приправником

## 9. Добити од реализоване праксе

Једно од питања које је изазвало пажњу истраживача на пољу менторства, јесте препознавање добити од оваквог рада. У истраживањима се могућност препознавања добити од стране ментора, најчешће тумачи као добар основ мотивисаности за даље бављење менторским радом. Уважавајући овакав став, рефлексije ментора о сопственим добитима склони смо тумачити и као показатељ освешћености процеса кроз који су прошли, а могућност да се јасно препозна, артикулише и са другима подели разумевање онога што је *добијено* током процеса менторског рада, може да представља неке од атрибута рефлексиве праксе.

### Ментори

Аутентични искази ментора	Могуће категорије одговора
<p><b>М1:</b>... <i>Па јачање професионалног самопоуздања, тога никад није на одмет...</i></p> <p><b>М5:</b> <i>Па, можда повратна информација од ње...њој је значило то што сам ја радила с њом, у смислу да сам јој помогла својим радим, а онда и ја знам на неки начин да радим добро свој посао...ето, та позитивна повратна информација о раду....да ја видим да ли можда нешто радим на добар начин...</i></p>	<p>Јачање професионалног самопоуздања</p>
<p><b>М1:</b> <i>добије се једна реална слика из другог угла...када неко дође ко може да каже, не знам „претерујете у овом,“ то је увек добро, када неко ко је измештен, ван система до сада био, може да вам да неки другачији угао гледања ... на крају крајева и тиме што причамо и размењујемо то, ја се негде и преслишавам, односно преиспитујем, враћам филм тако да то стално приспитување сопствене праксе је свакако добит.</i></p> <p><b>М9:</b> <i>и видела сам кроз њу шта сам можда ја као приправник могла да радим, како да се ја поставим....видела сам да сам била некако и ја крута...то ми је добит</i></p>	<p>Рефлексije о себи и сопственом раду</p>

<p><b>M10:</b> Па добит је што сад знам....могло је то много боље да се одради....Уствари сад тек, кроз ову нашу причу видим да је то могло много боље...</p>	
<p><b>M1:</b> у сваком случају, не знам, неко професионално задовољство тиме што можете да размените ...</p> <p><b>M5:</b> размена, ер ја јесам имала неке посете часовима, долазили су педагог и психолог и директор....али никад нисам имала, ето тако колеге...па да разменимо</p> <p><b>M6:</b> то што сам неке ствари о којима сам само мислила могла да продискутујем с њом....</p> <p><b>M8:</b> Па та размена</p>	<p>Задовољство што се размењује са колегом</p>
<p><b>M2:</b> Богатија сам за искуство које нисам имала са претходнима</p> <p><b>M8:</b> То што вам сваки млад човек донесе нешто ново...</p>	<p>Ново искуство</p>
<p><b>M3:</b> Могу да ти кажем из општег искуства из менторског рада, имала сам приправнике пар екселанс које су се страшно много едуковале касније и велико ми је задовољство што сам ја учила од њих.</p> <p><b>M4:</b> Поменула сам Музичко које је мене одушевило... био је много леп час...то свирање је нешто што мени недостаје и онда сам била одушевљена мојом колегиницом која то уме, врло је лепо владала и то сам видела као неку своју добит, коришћење информационих технологија такође...</p>	<p>Могућност да се учи од млађег колеге</p>
<p><b>M5:</b> Можда ме је баи то и подстакло да усавриш те презентације...ето и то је добит...да видим и кажем, па могла би и ја то да направим...мораћу да усавриш, да..</p> <p><b>M6:</b> Не знам сад како би то упаковала у једну неку реченицу... тај неки изазов, то што ме испровоцирала у неком позитивном професионалном смислу, натерала ме да посао који обављам у својим мислима сада и конкретизујем...</p>	<p>Подстицај на рад и учење</p>

Одговоре, које су наводили ментори, могуће је распоредити у шест крупнијих категорија. Највећи број одговора нашао се у категорији *размене са колегом*. Ово је како наводи једна менторка, драгоцену јер произлази из доживљаја да је у питању размена једнаких. Другачије се тумачи размена са педагогом или психологом, који дођу да би пратили и евалуирали неку активност. Од осталих категорија посебно вредне чине нам се могућност да се преиспита сопствени рад и да се учи од млађег колеге. Осим овога, вредним пажње чини нам се и податак да је сваки од ментора препознао неку специфичну добит која је проистекла из његовог рада са приправником.

#### Приправници

Аутентични искази приправника	Издвојене категорије одговора
<p><b>П1:</b> <i>Свашта сам научила...али више добти би било када бих могла мало дуже да останем овде, или када би то био неки програм за две-три године, једну годину си у једној школи, другу годину у некој средњој школи... Просто да се упознају сви ти различити простори у којима педагог ради.....</i></p>	<p>Откривање ненаученог, или онога што тек треба учити</p>
<p><b>П2:</b> <i>Па тај део везан за стицање искуства...то може да буде уско професионално, али и то како функционишу међуљудски односи у једном школском колективу....</i></p> <p><b>П5:</b> <i>Искуство. Први сусрет са ђацима. Све је другачије кад је неко поред вас да вам покаже како да приступите младим људима, како да им објасните.</i></p>	<p>Стицање искуства</p>
<p><b>П3:</b> <i>Добит је то што сам сваки дан за ових годину дана учила шта значи бити педагог, шта то подразумева уз оне обавезне послове педагога, на који начин радити, како успешно радити. Видела сам шта је живот школе, није све црно-бело, како располагати ресурсима, како реаговати, како саопштавати, како надвладати лично. Много тога. Ових годину дана вреди више него... Студије су неопходне... Али ово је много више.</i></p> <p><b>П4:</b> <i>Па, добит је што сам ја од ње могла да научим много тога, нпр. како водити час, како водити децу, како их</i></p>	<p>Учење професије/посла</p>

<p><i>усмеравати, како држати наставу на три нивоа тежине, или имати дете са посебним потребама... нисам знала како то све ускладити, уклопити у час, како наћи места и за такву децу. То сам у раду са њом видела</i></p> <p><b>П9:</b> <i>Па добила сам то што су нека знања систематизована кроз то приправништво, нешто се сложило тамо где је требало да се сложи,.. Писање тих припрема је такође добит...</i></p> <p><b>П10:</b> <i>Мислим да сам од тад научила и напредовала у сваком сегменту у коме наставник може да напредује. Има ту још места, али мислим да сам доста и научила – како боље да објасним неку лекцију, како боље да направим контролни, како лакше да оциеним некога, нешто, све је некако боље.</i></p>	
<p><b>П6:</b> <i>Ја сам била права срећница да добијем доброг ментора...стварно увек сам могла све да кажем и да питам без бојазни да ће то она погрешно протумачити...То је права срећа!</i></p>	Квалитетан ментор
<p><b>П7:</b> <i>Па та могућност да полажем тај стручни испит...колико сам разумела, школа ће платити то када дође време за полагање...Ето, испунила сам тај формални услов, што ће мени много да значи...</i></p>	Испуњен формални услов да се изађе на испит за лиценцу
<p><b>П8:</b> <i>Е и оно што сматрам посебно важним јесте то да ни једног тренутка није било такмичења, никада се то није наметнуло као опција</i></p> <p><b>П9:</b> <i>мислим да ближе комуницирам са колегиницом која ми је била ментор, а да тога можда не би било да није било приправништва, тако да то је такође добит.</i></p>	Развијање сарадничких односа
<p><b>П8:</b> <i>тај стални фидбек, да њега није било, вероватно би многа питања и у глави и даље била без одговора..</i></p>	Повратна информација о раду
<p><b>П7:</b> <i>а друго, колико сам схватила они су задовољни мојим радом, тако да ево, ја сам још увек ту, радим...</i></p> <p><b>П8:</b> <i>Сигурност у себе, осећај независности и самосталности...</i></p>	Самопотврђивање у струци

Табеларни преглед издвојених добити, као и број категорија које је могуће сачинити на основу исказа приправника сведоче о разноврсности и различитој садржајности добити које приправници препознају од свог рада са ментором. Неке од нама занимљивих добити су оне које се тичу могућности самопотврђивања у струци, развијања сарадничких односа или и препознавање квалитета самог ментора као добит по себи.

Највећи број појединачних исказа приправника нашао се у широко дефинисаној категорији учења професије/послова. Из наведених одговора јасно је да је за неке ово био заиста период учења професије, док су други пре учили поједине послове који улазе у корпус послова професије. У том смислу, *учење професије* је у појединим случајевима уско схваћено. Иако ентузијастичан, став једне приправнице да је много учила и напредовала у *сваком сегменту у коме наставник може да напредује* (П10), остали делови интервјуа показују да током приправништва уистину и није развијана свест о свим, различитим сегментима рада и улогама наставника. У овом конкретном случају, и након периода приправништва, наставник се поистовећује са *оним који знање има и знање преноси*, а његове улоге свде се на улогу предавача и оцењивача. Неке од разлога овоме, могуће је потражити и у карактеристикама приправничко-менторске праксе која је реализована, у менторовим недовољно јасним идејама о томе шта су његови задаци и улоге као ментора и шта је сматрао вредним пажње учења приправника, као и значењу које је овој пракси придавала приправница.

Не задржавајући се дуже на тумачењу добијених података, издвајамо још само став једне приправнице, по којој је својеврсна добит и то што је испуњен формални услов да се изађе на испит за лиценцу и стекне право на рад у школи. Ово сигурно није занемарива добит, али је у поређењу са другима она некако формалне и више *техничке* припроде. Овај податак међутим не изненађује, уколико се има у виду чињеница да цитирана приправница и није била у прилици да било шта конкретно ради са својом ментрком. У том смислу, чини се да тамо где изостане конкретан рад приправника и ментора, у својим опажањима добити коју овакав рад може да донесе, приправнику и ментору не преостаје друго него да добити потраже у испуњавању формалних захтева, а не садржајима и активностима који су испуњавали њихову праксу.



\*\*\*\*\*

На основу представљених одговора приправника и ментора у контексту препознавања добити од реализоване приправничко менторске праксе, уочавају се следеће тенденције:

- приправници и ментори препознају различите и разноврсне добити од праксе коју заједно реализују
- опажене добити могуће је довести у везу са карактеристикама праксе која је реализована (тамо где изостаје заједнички рад добит се препознаје у задовољавању испуњавања форме и обезбеђивању формалног услова да се изађе на испит; тамо где је рад постојао опажају се различите добити карактеристичне за непосредан рад ментора и приправника – размена, самопотврђивање, развијање сарадничких односа и сл.)

## 10. Промена праксе

Спремност да се увиде предности, али и недостаци сопственог рада, те да се препознају могућности за његово мењање, једна је од основних карактеристика праксе која се опажа као рефлексивна. Зато смо један део интервјуа посветили разговору на ову тему.

Ментори

Аутентични искази ментора	Издвојене категорије одговора
<b>М1:</b> <i>Па, не знам...мислим да не бих мењала, претпостављам да бих радила на сличан начин...</i> <b>М4:</b> <i>Не бих ништа мењала. Исто бих радила.</i> <b>М8:</b> <i>Мислим да је ово било добро. Заиста смо наставили даље ту сарадњу. Не знам да ли бих нешто променила. Мислим да не бих.</i>	Без битније промене праксе
<b>М2:</b> <i>Рекла бих директору да ме растерети неких других ствари. (Смех) Да бих могла да се фокусирам. Стварно сам као луди менаџер који не зна где ће</i>	Промена организационих услова рада
<b>М3:</b> <i>Једино што бих другачије радила, настојала би можда</i>	

<p><i>радно време другачије организовати...или да долази два сата раније, просто бих некако с временом другачије радила.</i></p> <p><b>М6:</b> <i>чврсти договор о сталности тог неког њеног радног времена, због непропуштања добрих прилика за учење...</i></p> <p><b>М10:</b> <i>Па гледао бих да то буде рад у континуитету, а не дођи сад па немој тад, па ове недеље не можемо, па оне не можемо, итд...требало би мало више да се ради заједно и континуирано....</i></p>	<p>Обезбеђивање сталности и континуитета у рада</p>
<p><b>М3:</b> <i>И мислим да бих јој неке конкретне задатке давала...</i></p>	<p>Конкретизација задатака у односу на приправника</p>
<p><b>М5:</b> <i>Па да, можда би од почетка на бољи начин припремала тај њен час, ето то би боље сигурно радила. На почетку сам ја само давала кратко упутство, а сада би тражила на почетку да уради припрему, па онда ми да видимо, па да изменимо...Е то би променила сигурно. А остало не бих. Немам разлога</i></p> <p><b>М9:</b> <i>Зависи ко би био приправник. Ако је то баш почетник, више бих се ангажовала, посветила. Искрено вам одговарам. Овде није било толико потребе, ишло је лежерније. Било би ми теже ако је неко кога не познајем..да.. ух, Ви сад отварате нека питања која су јако важна...</i></p>	<p>Већа посвећеност појединим активностима</p>
<p><b>М6:</b> <i>Обавезно бих направила тај план, све бих бацила на папир, са обавезним проласком на крају месеца кроз испуњеност и дискусијом ....значи обавезно планирање и праћење</i></p>	<p>Планирање рада унапред</p>
<p><b>М7:</b> <i>Мислим да бих све радила како треба, без обзира што би била прича да је то само формалност, и тако, зато што кад се вратим уназад мислим да је цела прича тако вођена безвезе...</i></p>	<p>Промена целокупног приступа раду</p>

Дијапазон одговора ментора креће се од тога да не виде простор за промену, до тога да би све, из корена променили *без обзира што би била прича да је то само формалност* (М7). За неке саговорнике, сам интервју је био извор података о томе шта је

све могло и/или требало да се ради, па су то укључили у своје одговоре о промени праксе (М6). Две менторке опажају да би следећи пут било потребно више времена и пажње одвојити за неке активности, а једна менторка евентуалну промену доводи у везу са карактеристикама самог приправника (М9). Ово запажање чини нам се веома смисленим и иде у прилог тези да се свака приправничко менторска пракса заснива, између осталог и на специфичностима самих ментора и приправника.

Ако бисмо из свега што су ментори рекли, покушали издвојити неке опште смернице за будући рад, било би то следеће:

- обезбедити адекватне услове рада (са мање свакодневних обавеза ментора које и неко други може да уради),
- обезбедити континуитет у раду са приправником,
- конкретизовати задатке у односу на приправника,
- обезбедити већу посвећеност ментора појединим сегментима рада,
- планирати рад унапред,
- радити одговорно и квалитетно, без обзира што поруке институције у којој се ради могу бити другачије.

#### Приправници

Аутентични искази приправника	Издвојене категорије одговора
<p><b>П1:</b> <i>Не бих ништа. Све је добро.</i></p> <p><b>П5:</b> <i>У контакту са ментором и са ђацима, мислим да не бих ништа мењала.</i></p> <p><b>П10:</b> <i>Пауза....па не знам...мислим да не бих ништа мењала...јер мислим да је све на крају испало, мислим да је за децу било све ок....мислим да нисам никакве кардиналне грешке правила, тако да мислим да је све било ОК.</i></p>	<p>Без битније промене праксе</p>
<p><b>П2:</b> <i>Па радила бих другачије....много бих више гледала да стекнем још више знања, можда бих више читала о неким стварима. Ја сам се задовољавала оним што сам радила у школи, као то урадимо и то је то. Сада бих то променила. И део који ме највише смара, њему бих се више посветила, јер ми</i></p>	<p>Више сопственог ангажовања</p>

<p><i>је већ фррка што то нисам...а то је та папирологија, то сам некако пустила по страни...те обрасце и свашта што се попуњава у школи....То су ти планови месечни, годишњи, ИОПи...</i></p> <p><b>П3:</b> <i>Јако тешко питање. Мало шта бих променила у контакту са ментором, више бих мењала у контакту са наставницима, можда бих више ишла у учионице.</i></p> <p><b>П6:</b> <i>Да. Мењала бих. Више бих се укључила и наметнула.... знам где сам добра, укључивала бих се више и сама бих више радила...</i></p>	
<p><b>П4:</b> <i>Можда бих била више опуштена. Не бих то схватала превише строго, не бих имала толику трему, видим да то није ништа страшно...</i></p> <p><b>П5:</b> <i>Ослобођена треме, предрасуда, страхова. Са више самопоуздања би приступила томе</i></p> <p><b>П8:</b> <i>Има нешто..., волео бих када би се догодила нека алхемијска реакција која ће учинити да..Не знам, ја све време - и када сам најслободнији, најопуштенији- имам професионалан однос према овом послу, бојазан нека је свеprisутна... Волео бих дакле да је могла да се деси та нека алхемија да се ја мало више опустим, да се константно осећам добро у овој улози.... да се ту пронађе нека стратегија,</i></p>	<p>Опуштенији приступ пракси</p>
<p><b>П6:</b> <i>Правила морају да постоје, њих би негде дефинисала са менторком, посебно што са нашим послом може да изгледа све може и ништа не мора,... Тако је и са принципима рада. Ја бих сад то све, нарочито после овог разговора, већ од септембра би радила другачије...</i></p> <p><b>П7:</b> <i>Па, да....тражила би ментора који је присутан, са којим би могла да имам чешиће контакте, да је неко ко је искуснији и ко ми својим саветима може више помоћи...да чешиће долази, да седи на мојим часовима, да одлазим на његове часове...и да та</i></p>	<p>Организованији приступ пракси</p>

*могућност постоји у самој установи у којој радим..*

**П8:** *мислим да би неке радионице између ментора и приправика биле корисне, то је нешто што не виђамо често, али би можда могло да се догоди...*

**П9:** *Прво би мењала распоред, инсистирала би на токме да имамо усклађене распореди да можемо једна другој присуствовати часовима....јер ако нам се распореди стално преклапају, онда је то прва мањкавост. Друго, шта би мењала...(пауза)...ако се сетим ја ћу рећи....костур би био исти, е сад...па не знам, не знам шта би мењала, немам неке велике замерке, сем овог што сам навела.*

И одговори приправника кретали су се од тога да не виде потребу за био каквим већим променама у раду, до тога да би мењали целокупну организацију и сопствени приступ пракси. Неки од приправника следећи пут радили би опуштеније, са више самопоуздања, а мање треме и различитих предрасуда на самом почетку. Други би, сасвим супротно, инсистирали на чвршћој организацији, на дефинисању основних услова рада – принципа и правила којима ће се руководити. Као и код ментора и овде се да препознати утицај разговора који је вођен – послужио је као идеја водиља, или смерница и путоказ шта све и на које начине може да се ради.

Нама је посебно занимљив податак, да је већи број приправника препознао потребу за сопственим појачаним ангажовањем - више би читали и усаглашавали теорију и праксу, више се бавили пословима које не воле или им не пријају, више се наметали и инсистирали на самосталности. Ово су увиди који имају потенцијалну трансферну вредност на укупност будућег рада, и управо у томе лежи њихов значај. Верујемо да ће, овако освешћени, наћи начина да се реализују у конкретној будућој пракси.

\*\*\*\*\*

На основу представљених одговора приправника и ментора у контексту потребе за мењањем реализоване приправничко менторске праксе, уочавају се следеће тенденције:

- мењање праксе која је реализована, ментори и приправници различито опажају – иако је за већи број интервјуисаних промену неопходно увести, за један број је то непотребно
- немењање праксе могуће је довести у везу са осећањем задовољства које прати управо реализовану праксу али и са недовољно јасним (или недовољно критичним) увидима у све њене аспекте (делове које је могуће унапредити, делове који нису ни реализовани;) али и чињеницу да иста пракса не може бити поновљена са различитим актерима
- мењање праксе код ментора нешто чешће се доводи у везу са обезбеђивањем сталности и континуитета у раду и већој посвећености појединим активностима, док је код приправника нешто већи фокус стављен на организовању приступ овој пракси, повећање сопственог ангажовања и опуштенији почетни приступ искуству које их очекује.

## **11. О томе на шта су посебно поносни у школи, а резултат је њиховог рада**

Последње излагање у овом сегменту рада, завршавамо исказима који су у вези са оним што приправници и ментори, у установи у којој раде, препознају као резултат њиховог рада и залагања и поносни су на то. Питање је постављено у контексту испитивања спремности приправника и ментора да се активно партиципира у животу школе и уноси позитивна промена.

Највећи број саговорника није имао шта да одговори на ово питање. Деловали су помало збуњено, постављали потпитања у смислу „како то мислите...моја заслуга“ и одговори су углавном изостајали. Ментори су били посебно уздржани у овом контексту и сем тога да их колектив препознаје као професионалце (М1, М2, М3, М8), нису наводили конкретне примере нечега што су урадили и посебно су поносни на то. Одговори приправника који нису могли да издвоје нешто конкретно, кретали су се у распону „па, не знам, не бих сада могла да се сетим“ (М5) до „не, не постоји ништа такво“ (П7).

Ипак, неки од приправника имали су спремне одговоре. Ево на шта су поносни:

**П2:** *Па посебно сам поносна на то што сам била на рекреативној са четвртацима...и, мислим по реакцијама учитељица и деце да сам се супер тамо снашла...то ми је много значило. Била сам сама у томе и морала да се сналазим....то ми је било битно. И предавање о дигиталном насиљу које сам одрадила сама....рецимо да су те две ствари нешто што могу да издвојим.*

**П3:** *Почећу од оних ствари које неко не зна, а то је да сам апсолутно поносна на сваку ситуацију у којој сам помогла неком детету, мало, мрвицу, колико год, да реши неки проблем. Поносна сам и на истраживања која сам извршила. Она су отварања мало смелија питања, мишљења ученика о наставницима, презентовање. Поносна сам на то што сам у мери у којој је то било могуће показала да је школа имала добробит од мог присуства овде. Нисам само седела тих годину дана и посматрала јер сам и врло конкретне ствари урадила. Истраживања, рад са децом, учествовала сам у раду школе.*

**П9:** *У има свашта...(смех)...стварно има свашта...на ево и те манифестације почињу са мојим доласком у школу...јесте да сарађујем са колегиницама, али моја је иницијатива. То су различите спортске и културне манифестације, нпр.: Под белим велом, Пут око света, Бачко доба, Спортска ревија...има их...То, на ученички парламент...То је почело са мном.*

Иако је свако од искустава вредно пажње и оправдано издвојено са становишта приправника, у контексту теме којом се бавимо, посебно важним посматрамо наводе приправнице П9. У прва два навођења резултати рада имају посебну и специфичну вредност за самог испитаника, док у случају последње наведене приправнице налазимо показатеље елемената *рекултурације школе*. У том смислу, оно што је она покренула имало је ширег одјека и постало нови елемент постојеће културе школе, што иде у прилог тези да и приправници, иако на самом почетку могу и имају шта да понуде и носе нови потенцијал за развој установе у коју су дошли да раде.

\*\*\*\*\*

На основу представљених одговора приправника и ментора у контексту онога на шта су посебно поносни у школи у којој раде, а то препознају као последицу свог рада уочавају се следеће тенденције:

- приправници и ментори тешко препознају конкретне активности или дешавања, која су постала део школског фолклора, а последица су управо њиховог залагања и труда,
- када уочавају оно на шта су поносни, ментори наводе то да их колектив уважава и препознаје као стручне, док приправници наводе „*мале, личне победе*“ које су издејствовали током приправничке праксе,
- постоје и изузеци међу приправницима који се не либе да већ током приправништва мењају климу и културу школе у којој раде, дајући јој лични печат



### III

## УВИДИ И РАЗМИШЉАЊА КОЈА ИСПИТАНИЦИ ИМАЈУ У ВЕЗИ СА ЗАКОНСКИМ И КОНЦЕПЦИЈСКИМ РЕШЕЊИМА МЕНТОРСТВА И ПРИПРАВНИШТВА У Р. СРБИЈИ

У последњем делу интервјуа са приправницима и менторима је разговарано о теоријским постулатима приправништва и менторства и о томе како опажају и разумеју нека решења која нуде Закон о основама система васпитања и образовања, Правилник о дозволи за рад наставника, васпитача и стручних сарадника и Приручник за менторе и приправнике.

Разговор са приправницима и менторима водили смо око следећи тематских области: о функцији приправничко менторске праксе; о улогама приправника и ментора; о компетенцијама ментора, о одликама/карактеристикама приправника; о приправнику и ментору као партнерима у професионалном развоју; о концепту рефлексивног практичара; о увођењу приправника у посао као обавези школе; о критеријумима за избор ментора; о могућностима да се најбољи у струци ангажују на пољу менторства; о обуци и различитим видовима додатне подршке за менторе.

С обзиром на то да је мали број ментора и приправника знао на којим документима се заснива рад приправника и ментора код нас (прилог бр 6, стр 314), током интервјуа је било потребно додатно објашњавати поједине одредбе.

### 1. О функцији приправничко менторске праксе

Шта је основна функција и који је смисао реализовања приправничко менторске праксе једно је од првих питања на која ваља одговорити осмишљавајући концепцију рада приправника и ментора. Као што је већ помињано, у Правилнику је циљ приправништва и менторства дефинисан као оспособљавање за самосталан образовно васпитни рад и полагање испита за лиценцу (Правилник о дозволи за рад наставника, васпитача и стручних сарадника, Сл. гласник Р Србије, 22/2005 и 51/2008, чл 2). Шире виђење

приправничко менотрске праксе садржано је у Водичу, према коме се њена вишеструка сврха огледа у томе:

- да обезбеди приправнику подршку и превазилажење стресних ситуација током прве године професионалног рада
- да обезбеди да приправник посао обавља што квалитетније
- да обезбеди основе за континуирани развој (запослених и образовних установа у којима запослени раде) (Група аутора, 2012, 16,)

У том контексту хтели смо да испитамо на који начин су приправници и ментори разумели сврху свога рада и како они виде његову основну функцију. Пре него што изложимо аутентичне исказе ментора и приправника, поменимо да је интервју показао да су сви испитани приправници и ментори први пут доведени у ситуацију да размишљају и свесно дају одговор на ово питање. Ово би могло да упућује на :

- тенденцију да се пракса реализује без јасног става о томе шта треба да буде њена основна сврха
- тенденцију да се функција подразумева, а да није предмет размене и усаглашавања, грађења заједничког разумевања између приправника и ментора

#### Ментори

Аутентични искази ментора	Издвојене категорије одговора
<p><b>M1:</b> <i>Па подршка и оснаживање...(пауза) подршка и у професионалном и у људском смислу, за наш посао, где је важна и једна и друга компонента..значи важно је и то да знамо добро нашу професију, али са друге стране и тај контакт са родитељима, колегама, децом, то је нешто за шта не постоји предмет, а важно је,...нпр методика грађења сарадничких односа (смех)</i></p> <p><b>M5:</b> <i>и да се помогне младим људима.</i></p> <p><b>M8:</b> <i>Да олакша улазак младог човека у посао. Да га упути. Да му омогући да не лута у почетку у неким сегментима посла.</i></p> <p><b>M10:</b> <i>Па видим да сам је ја доживљавао као „увести човека у</i></p>	<p>Подршка, помоћ и оснаживање приправника</p>

<p><i>посао математичара“, а сад видим да је то шира прича – помоћи му, увести га у сам колектив у однос са родитељима, однос са децом...то би била сврха....</i></p> <p><b>М9:</b> <i>Помоћ. Подришка. Позитивна критика. То је то. Након тога, и размена искуства, учење самог ментора кроз целу ту причу.</i></p>	
<p><b>М2:</b> <i>Упознавање са радом у школи. Са самим радом психолога у школи. Кад завршимо факултет, не знамо шта је то. Видим по студентима. Приближавање тог посла приправнику који не зна шта га чека. Јачање тих професионалних компетенција.</i></p> <p><b>М3:</b> <i>Оспособљавање младих за посао. За професију.</i></p> <p><b>М4:</b> <i>Увођење у посао учитеља. Увођење свршених студената у посао и оно што их чека читав радни век. Ко хоће може пуно тога да понесе с факултета и да то буде добра база, али има и оних који на жалост нису такви. Али менторство је пут ка добром будућем учитељу.</i></p> <p><b>М5:</b> <i>Да се припреме и образују добри кадрови</i></p> <p><b>М6:</b> <i>Па треба да служи томе да намести све то што ....да....да сваког тог приправника, да му попунити све те рупе које после формалног образовања има, у смислу онога што је стварни посао, ставрни живот у школи...и да га проведе кроз цео круг...</i></p>	<p>Оспособљавање за свет рада</p>
<p><b>М7:</b> <i>Не знам, сад ћу нешто да лупим...Али, рецимо да упутим некога ко тек почиње да ради, да му да мало смерница, мало идеја, ето...ништа друго, ништа посебно...</i></p>	<p>Пружање основних смерница и идеја о професији</p>
<p><b>М10:</b> <i>Након тога, и размена искуства, учење самог ментора кроз целу ту причу.</i></p>	<p>Размена и обострано учење</p>

Идеје ментора о томе шта је основна функција приправничко менторске праксе крећу се од њеног минимизирања и свођења на пружање основних смерница и идеја о

професији (M7), па до преузимања функције иницијалог образовања (M3, део исказа M5) и приписивања помало магијских моћи овм периоду професионалног развоја приправника (M4; за све оне који нису искористили иницијално образовање *менторство је пут ка добром будућем учитељу.*). У највећем броју случајева, чини се ипак се препознаје његова компензаторна функција (M2, M5, M6). Иако у неким другим деловима интервјуа ментори углавном заступају став да је ово период када и они могу учити и напредовати, у овом његовом сегменту само један ментор је препознао могућност и прилику за сопствено учење, и потенцирао значај обостране размене и уважавања искуства и једног и другог учесника у процесу. Занимљивим нам се чини и податак да ниједан ментор приликом рефлектовања о могућим функцијама приправништва и менотрства није користио речи попут: развој, обострано напредовање, шанса.

#### Приправници

Аутентични искази приправника	Издвојене категорије одговора
<p><b>П1:</b> <i>Подршка. То је главна и кључна реч. Подршка при усвајању знања и вештина за рад у школи.</i></p>	<p>Подршка, помоћ и оснаживање приправника</p>
<p><b>П1:</b> <i>Оспособљавање да се уђе у тај свет рада и да може самостално да се обавља посао.</i></p> <p><b>П5:</b> <i>Да припреми сваког будућег професора и наставника. Све што смо носили са факултета, било је непримењиво.</i></p> <p><b>П7:</b> <i>Па треба да служи да се човек просто упозна са начином рада....да види како то све функционише у школи...почев од саме наставе, односа са ђацима, колективом...да се упозна и са законима...и што се тиче оцењивања и свега....просто те неке да кажем....није ставр само организације него и тога колико треба да је контролних, писмених и свега тога...</i></p> <p><b>П9:</b> <i>Упознавање човека који уази први пут у школу са свим актерима и дешавањима у школском животу..када то кажем мислим и на наставне и на ваннаставне активности...Од тога</i></p>	<p>Оспособљавање за свет рада</p>

<p><i>како се попуњава дневник, где се шта налази, ко је ко у школи.. до оних ситница шта су методе, технике, облици рада... Значи то је време када све то треба добро протрести и утврдити.</i></p> <p><b>П10:</b> <i>Како да се тај неко ко никада није радио тај посао оспособи за њега...ех, сад оспособи, мислим не може тебе нико да оспособи ако ти ниси сам за то...али да те упути, да ти каже...ето све ово што се мени и десило</i></p>	
<p><b>П2:</b> (Пауза)...<i>Суштина је да млад човек који тек креће у пословни свет, који чини тај велики корак уласка у ново и другачије...смисао је да се он ту опусти, ослободи, стиче искуства везана за професију али и уопште свет рада....</i></p> <p><b>П8:</b> <i>Развити резилјентност, мислим да је то много важно...</i></p>	<p>„Расплашивање“ и отпорност на ново и непознато</p>
<p><b>П2:</b> <i>стицање искуства... кроз факултет се баш и не стиче увид у то шта значи посао, шта значи радити нешто...</i></p> <p><b>П6:</b> <i>То је одличан начин да се стекне искуство, да се усмеримо у нечему..</i></p>	<p>Стицање искуства</p>
<p><b>П3:</b> <i>Мислим да је суштина учити, истраживати. Може вас неко подстицати, иди у учионицу, погледај дневнике, ово, оно, али потребно је ући у причу са ентузијазмом и жељом за учењем. Тај период служи за дилеме. Једна дилема повуче још три. Седети, разговарати, питати. То је функција.</i></p> <p><b>М6:</b> <i>да преиспитамо своје дотадашње образовање, да видимо где да се усмеравамо и где више да учимо...да видимо како функционира систем и тај однос са људима, да се научимо комуникацији и функционисању у колективу...то је већини људи скроз нешто ново...То је то, да се науче те неке прве ствари.</i></p> <p><b>М8:</b> <i>...мислим да је то на крају крајева сам процес учења</i></p>	<p>Учење и истраживање</p>
<p><b>П3</b> <i>Може се десити да неке ствари промакну, да се подразумевају. Да мислимо да то знамо. Приправник увек треба да се запита – Да ли ово ако сам сама могу да решим?</i></p>	<p>Провера и</p>

<p><i>Како бих се снашао? Ту се онда отвори још десет питања. Ту видите колико сте сигурни, колико сте овладали нечим.</i></p> <p><b>П4:</b> <i>Па, проверити себе. Још једном показати, кад се то тражи од себе и траже стручни органи, проверити себе, потврдити ту своју спремност, да ли је то све по неким стандардима и нормама организације. Да ли сам то ја у тих 45 минута? Могу ли то ја.</i></p> <p><b>П6:</b> <i>Служи нам да нас...можда је ово сурово, али служи нам да нас уведе у посао и покаже да ли ми можемо или не можемо то да радимо, јер учити нешто и радити нешто је скроз различито, ја знам доста људи који су се разочарали...</i></p>	<p>самопотврђивање</p>
<p><b>П6:</b> <i>А и ментору је добро да преиспита себе, мени је то најбољи начин да се неко професионално усавршава...ја сам видела да је моја менторка доста радила на свом преиспитивању и она је без икаквог проблема говорила „ја толике године радим али овде још имам да учим...и она тачн дефинише шта је то што треба да учи, шта то њој треба...</i></p> <p><b>П8:</b> <i>мислим да је оно прилика да се и ментори поново поставе у позицију ученика, јер то често забораве ...да су они људи који треба да се усавршавају...Тако је у сваком послу, имате калфе имате мајсторе...просто то је тако и треба тежити да се напредује...</i></p>	<p>Професионални развој ментора</p>

Оно што је немогуће не уочити, јесте то да су приправници били много опширнији у својим виђењима функције приправничко менторске праксе. Иако највећи број приправника препознаје да је оспособљавање за свет рада синтагма која у најбољој мери описује функцију мениотрства, нису се задржавали само на њој и имали су потребу да јој додају и растумаче значења. На основу њихових одговора могуће је дефинисати већи број различитих категорија које се крећу од расплашивања и стицања искуства приправника све до професионалног развоја самих ментора. Занимљиво је и то да је за један број приправника ово могућност за још једно преиспитивање и одмеравање професионалних и

личних капацитета у односу на захтеве професије. За разлику од ментора, код приправника се појављује категорија одговора која функцију приправничко менторске праксе посматра кроз призму учења и истраживања. У том смислу, обједињујући одговоре приправника могли бисмо закључити да они јасно увиђају да осим непосредног стицања искуства, приправништво носи и капацитет учења из тог искуства, односно развијање знања и вештина неопходних за обављање послова наставника и стручног сарадника.

На крају поменимо и то, да су као и код ментора и у одговорима приправника уочени и они који основну функцију приправништва виде у њеном компензаторном домену (видети нпр П5). Ово не само да отвара питање домета студијаских програма по којима се образују будући наставници и стручни сарадници, већ задире у питање о капацитетима и компетенцијама ментора и установа да послуже као полигон развоја базичних знања професије. Померање функције приправништва од компензаторне ка развојној, какво желимо, значило би и квалитативни помак у професионализацији струке наставника.

\*\*\*\*\*

У светлу представљених одговора, уочава се неколико различитих тенденција у вези са опажањем функције приправничко-менторске праксе:

- пракса се реализује без освешћеног и подељеног (између ментора и приправника) става о томе шта треба да буде њена основна сврха; функција није предмет размене и усаглашавања, грађења заједничког разумевања између приправника и ментора у пракси,
- присутна је имплицитна претпоставка да се функција праксе подразумева,
- дијапазон идеја ментора о томе шта је основна функција приправничко менторске праксе је широке и креће се од њеног минимизирања и свођења на пружање основних смерница и идеја о професији па до преузимања функције иницијалог образовања и приписивања „магијских моћи“ овом периоду,
- приправници се у својим виђењима функције приправничко менторске праксе крећу од тога да је она расплашивање и стицања искуства приправника па до професионалног развоја самих ментора.

## 2. О улогама приправника и ментора

Из захтева за квалитетним обављањем професије наставника и стручних сарадника, проистиче и нужност њихових разноврсних улога. То значи да је пракси потребан наставник који се не изједначава са предавачем и стручни сарадник који свој посао не сужава на контролу рада запослених. У контексту приправничко менторске праксе, ово би на једној страни могло да подразумева ментора који не само подучава, координира и обезбеђује већ и онога који учи, ослушкује, преиспитује, а на другој приправника који не само учи, посматра и опонаша, већ и оног који иницира, мотивише и захтева.

Ментори

Аутентични искази ментора	Издвојене категорије одговора/улоге М	Издвојене категорије одговора/улоге П
<p><b>М2:</b> У почетку да уводи у посао...Прво подучавалачка...а приправник прати, учи...</p> <p><b>М5:</b> Ментор треба да упућује приправника на то како и шта радити, то му је улога, а приправник је ту да поставља питања и да прати то што се ради. Значи да поставља питања, не само у смислу да слуша вас и да клима главом, већ да активно учи...</p> <p><b>М6:</b> Па ментор је..не баи гуру и вођа, али неки ауторитет да... тај неки ауторитет професије...А приправник... па, хтела сам да кажем сарадник,...али не она уставри мора да буде ученик, да превасходно ученик</p>	Учитељ	Ученик
<p><b>М2:</b> а после како време одмиче – сарадничка</p> <p><b>М3:</b> Партнер,а ако је ментор партнер, мора и приправник да има улогу коју има и ментор и да се компонује с тим.</p> <p><b>М4:</b> Ментор је сарадник на путу ка бољем раду приправника. А приправник је... па исто сарадник. Мора бити обострано.</p>	Сарадник и партнер	Сараданик



<b>M6:</b> али опет да, можда та нека улога сарадника и партнера и једног и другог		
<b>M3:</b> Мотиватор. Да заинтригира младог приправника, да му приближи струку. Иницијатор. А улоге приправника Исто иницијатор, исто мотиватор. Готово исте улоге, само не у том обиму. Можда ће бити неки пут иницијатор приправник а ментор пратилац. Неки пут обрнуто. Мени је то негде исто зависно од ситуације и онога што се ради.	Мотиватор и иницијатор	Мотиватор и иницијатор
<b>M6:</b> Па била сам и мама и сестра и пријатељица и педагог и не знам....немам појма шта све нисам била....саветодавац....	Саветодавац	
<b>M7:</b> Можда неки модел или тако нешто...	Модел	
<b>M8:</b> Ментор треба да је ослонац. А приправник да је отворен за учење. <b>M10:</b> Ментор треба да је ослонац, а сад видим кроз разговор са вама, и спона у сарадњи са родитељима – о томе нисам уопште размишљао, нити било шта...а приправник...па као неки ученик, тако нешто...	Ослонац	Ученик

У узорку са којим је разговарано, једна менторка (M9) није дала исказ из кога би било могуће дефинисати улоге приправника и ментора. Одговори које су наводили остали ментори у највећој мери су се груписали око улога учитеља и ученика, или улога сарадника. Једна менторка јасно је назначила да је у самом почетку ментор више учитељ, а касније да полако преузима улогу сарадника. Оваква тумачења односа приправника и ментора заступљена су и у литератури. Занимљиво је и да одређујући улогу ментора као мотиватора и иницијатора, једна менторка примећује да те исте улоге треба да важе и за приправнике, тј. да је реч о истим улогама које један и други преузимају у зависности од околности и ситуације у којој се налазе.

Приправници

Аутентични искази приправника	Издвојене категорије одговора/улоге М	Издвојене категорије одговора/улоге П
<p><b>П1:</b> <i>Ментор треба да је добар координатор, добар менаџер, а приправник добар ученик.</i></p> <p><b>П8:</b> <i>Координатор и вођа, у смислу да је коловођа, да води и будно бди над наставним процесом свог приправника...</i></p> <p><b>П9:</b> <i>Е тај ментор треба да је ту, да координише, да је посредник са управом школе и другим колегама.. и вођа, кроз читаво приправничково прилагођавање и колективу и деци...</i></p>	<p>Координатор и вођа</p>	<p>Ученик</p>
<p><b>П3:</b> <i>Он служи као модел младој особи. А приправник је ту да учи.</i></p> <p><b>П5:</b> <i>Моја улога је да се што више приближим њој, да што више применим оно што је она мене научила</i></p>	<p>Модел</p>	<p>Ученик</p>
<p><b>П4:</b> <i>Моја улога је била да испуним оне захтеве који се од мене очекују. Све оно што се од мене тражи, добра припрема, да одржим час, да се покажем у најбољем светлу. А њена улога, ментора, је била да сагледа мој рад и да у том раду укаже на добре и лоше стране.</i></p> <p><b>П5:</b> <i>Њена у почетку је била да ми пренесе њено искуство, њен рад, њене методе, све што је она научила за све ово време као професор. А моја улога је била да добро пратим све то. Да заједно са њом се научим то послу. А сада, ту је улога да ми покаже друге врсте рада, на који начин може да се оплемени сам посао и рад са ђацима.</i></p> <p><b>П7:</b> <i>Па ментор треба да буде саветник, учитељ, вођа...А приправник пре свега ученик, мученик (смех) пауза....па не знам...неко ко тек треба да развије неко искуство...сад како</i></p>	<p>Учитељ</p>	<p>Ученик</p>

<p><i>га назвати једним именом...почетник, ученик, то је то...стварно не знам како још...</i></p> <p><b>П10:</b> <i>Па то је некако као наставник ђак...ментор је наставник ја сам ђак...сад можда ја то тако упређујем зато што радим ту где радим, да сам у некој фирми, можда би рекла да је то однос директор-радник.....Добро, није ту можда толика разлика као што је то у односу наставник – ђак...али не знам како би то другачије упоредила, са којим улогама...реч је о два човека који исто знају и раде исти посао, само један има мало више искуства и онда покушава да то што се њему дешавало кроз то време док је био ту, пренесе на другог.</i></p>		
<p><b>П6:</b> <i>Повремено су обојица у улогама ученика...Сад баш морам да размислим, значи кључне улоге једног и другог у том процесу приправништва...Ментор је као неки домаћин који те дочекује у свом простору, и он ти сада ту као даје нешто, показује ти и уводи те у посао, и онда је ту мало нека асиметрија, ти си младђи, ти учиш и тако, али временом се то некако, или на различите моменте то се мења и ја сам стварно осетила да смо тим када узмемо нешто да радимо, значи...имали смо те неке исте улоге партнера, то хоћу да кажем, па да то је исто партнерство када свако ради оно што треба.</i></p> <p><b>П8:</b> <i>Мислим да је ту битно, да се ментор не заборави па да прави другог себе, своју реплику и клона...мислим да је важно да подржи приправникову аутономију и да све време буде будан... Уствари нема ту неких великих и суштинских разлика између улога ментор и приправника...јер мислим да је то један процес који је жив и где се улоге преклапају...</i></p>	Партнер	Партнер

<p><b>П8:</b> <i>Ментор је фацилитатор, онај који оснажује, подржава, онај који развија свест о важности стручности усавршавања код приправника...</i></p>	<p>Фацилитатор</p>	
--	--------------------	--

Из представљених исказа приправника јасно је да је њихов најчешћи избор и препознавање сопствене улоге у периоду приправништва – улога ученика. Чак и када менторе виде у различитим улогама (координатор, вођа, учитељ, модел) улога приправника-ученика остаје иста. Тек два приправника виде могућност да током приправништва буду и партнери. Не занемарујући важност прихватања улоге ученика током овог периода, не можемо не приметити извесна сужавања сопствене улоге не на ученика, већ на имитатора (П5). Свођење приправника на „приближавање ментору“, може бити опасно и некритично преузимање образаца понашања ментора за које не постоје јасни одговори на питање *Зашто желим /мислим да треба, да радим баш тако?*

Осим овог, пажњу нам је привукао и исказ приправнице П10. Склони смо да њене идеје о улогама тумачимо као нејасне представе о томе шта уистину јесу или могу да буду улоге приправника и ментора. Осим јасног хијерархијског односа, све остало су помало магловити описи онога што би приправник и ментор могли да буду. Чини се да се у свом исказу приправница више ослања на уобичајена, лаичка схватања улога приправника и ментора, него ли на сопствено искуство, однос и улоге које су се појављивале током приправништва. Стиче се и утисак о томе да овај однос није грађен, он се уклопио у недовољно јасан шаблон, шему, о менторству и приправништву, а да сами актери никада о томе нису разговарали, градили заједничка значења о односу, нису изграђивали ни однос сам.

\*\*\*\*\*

На основу представљених одговора, могуће је уочити следеће тенденције у размишљањима о улогама приправника и ментора:

- број и разноврсност препоунатих улога има тенденцију да буде у корист ментора (ментори препознају осам својих и четири улоге приправника, а приправници две своје и шест улога ментора),

- виђење улога од стране ментора у највећој мери груписало се око категорија учитеља и ученика са једне и улога сарадника са друге стране,
- далеко најчешћи избор и препознавање сопствене улоге приправника јесте улога ученика; чак и када менторе виде у различитим улогама (координатор, вођа, учитељ, модел) улога приправника-ученика се не мења

### 3. О компетенцијама ментора

У теоријском делу рада, већ је неколико пута наглашавано да специфичности рада ментора од њега захтевају и специфичне компетенције. Ово се пре свега односи на то да је реч о учењу и подучавању које се дешава између две одрасле особе, што од ментора захтева: познавање карактеристика учења одраслих, умеће комуникације са себи равнима којом ће се постићи планирани циљеви; као и познавање и разумевање целовитости професије у коју уводи приправника. У том смислу и у Водичу за приправике и менторе наглашава се да није реч само о квантитативној разлици у компетенцијама ментора и наставника нпр., већ да је нагласак на квалитативно другачијем типу интеракције између приправника и ментора у односу на ону која се дешава на релацији ученик-наставник.

С тим у вези, један део интервјуа посвећен је размишљањима приправника и ментора о овој теми, односно препознавању компетенција које је неопходно да има сваки ментор.

Ментори:

Аутентични искази ментора	Издвојене категорије одговора
<p><b>М1:</b> <i>Висок ниво стручних знања, да то се подразумева...мислим знања, умења, вештина..</i></p> <p><b>М5:</b> <i>Ментор треба да има то К1<sup>24</sup></i></p> <p><b>М6:</b> <i>Па ментор мора да буде стручан у својој области...знаш, ...то обавезно</i></p>	<p>Уже стручна знања</p>

<sup>24</sup> К1, К2, К3 и К4 су дефинисани стандарди компетенција за наставнике. К1 је ознака за стандард компетенције која се односи на уже стручна знања, К2 је ознака за стандард компетенције која се односи на учење и подучавање, К3 је ознака за стандард компетенције која се односи на подршку развоју личности детета и К4 је ознака за стандард компетенције која се односи на комуникацију и сарадњу.

<p><b>M7:</b> Да добро познаје и присети се свега из свог предмета.....</p> <p><b>M8:</b> Мора да поседује стручност..</p> <p><b>M9:</b> Треба да буде стручна особа, да има знања пре свега из струке.</p>	
<p><b>M1:</b> Оно што мислим да је јеш важно за доброг ментора јесте да и сам има и неких других знања, вештина...да се осим рада у школи бавио још нечим што је везано за образовање, али није непосредан рад у школи.. Да познаје и систем јако добро, јер само тако може приправнику да пренесе нешто шире....то ми се чини јако важно...</p> <p><b>M5:</b> али наравно и К2 и оно последње К4, ту сарадњу...То је веома битно за сам однос ментора и приправника. Ментор баш треба да уме да пренесе, односно тај К2...баш то да уме да на најбољи начин да представи, односно да је добар методичар...</p> <p><b>M6:</b> и да још свашта нешто зна, и о учењу и мотивацији и раду са младима...свашта</p> <p><b>M7:</b> да добро држи часове...мислим да своје часове када је ментор треба да држи онако тип-топ, и то у сваком сегменту, не само када је реч о преношењу знања деци, већ и на који начин ће то да уради и како ће да организује час и сваки сегмент тог часа, ту је битно све. Јер то што ти научиш од ментора, фактички све ћеш касније да примењујеш</p>	<p>Шире професионална знања</p>
<p><b>M1:</b> Нпр. да је радио на уибеницима, или на семинарима, да је био у неким комисијама...да има то нешто што употпуњује његов професионални лик...да није то само школа...</p> <p><b>M6:</b> али мора он имати и више...мора он некако и да је активан у професионалној заједници</p>	<p>Разноврсност професионалних искустава</p>
<p><b>M1:</b> комуникативност...</p> <p><b>M2:</b> Комуникацијске вештине</p> <p><b>M4:</b> Комуникација.</p> <p><b>M8:</b>да уме да каже и оно што је добро и лоше. Мора да зна</p>	<p>Вештине комуникације</p>

<p><i>шта треба да каже, мора да процени шта ће у ком тренутку да каже приправнику. Не рећи све одједном. Комуникацијске вештине, то...</i></p> <p><b>М9:</b> <i>да уме и хоће да комуницира са другима</i></p>	
---	--

Највећи број интервјуисаних ментора препознавао је уже стручна знања и умеће комуникације као неопходан део арсенала менторових компетенција. Паралелно са уочавањем важности компетенција у вези са уже стручним знањима, ментори уочавају и то да ова знања, иако нужна, сама по себи нису довољна, а да су ментору потребна и шира професионална знања (о учењу и подучавању, о сарадњи, о систему образовања...), али и различита професионална искуства која га препоручују за ментора.

Поменимо и то да један ментор није успео дефинисати компетенције ментора у виду знања, вештина или ставова које ментор треба да поседује, већ се више задржао на опису пожељних карактеристика ментора. У том смислу наглашено је следеће: *Хајде рецимо...да буде отворен, а доследан... па чак и захтеван. И мора да буде оптимиста. Мора да се преиспитује. Да мења себе.*(М3).

Осим тога, један од саговорника, током интервјуа дошао је до тачке да буде на трагу дефинисања компетенција, али још увек без конкретизованих знања, вешта и ставова. *Па сигурно да има важних компетенција...али сад које су то...нисам сигуран да могу набројати... Аха! То би могао да дефинишем овако: Човек који зна математику не значи да ће бити добар наставник, онај који је добар наставник не значи да ће бити добар ментор...*(М10).

#### Приправници

Аутентични искази приправника	Издвојене категорије одговора
<p><b>П1:</b> <i>стручност усвојој области...</i></p> <p><b>П5:</b> <i>Да добро познаје свој посао и да га добро ради.</i></p> <p><b>П8:</b> <i>Ментора треба да краси стручаност,</i></p> <p><b>П10:</b> <i>Па треба да има та нека стручна знања.</i></p>	Уже стручна знања
<p><b>П2:</b> <i>Комуникација, Очекује се да ментор уме мало боље да</i></p>	Комуникацијске

<p>„спусти лопту“, да зна кад како да искомуницира...</p> <p><b>П8:</b> комуникативност,</p>	<p>вештине</p>
<p><b>П2:</b> Да уме да одреагује у неким ситуацијама и да уме да води приправника ако се он мало ту, да кажем погуби</p>	<p>Вештине адекватног реаговања</p>
<p><b>П2:</b> Да уме да пружи знања...наравно да има знања, али и да уме да та знања пренесе, да уме да направи разлику између битног и небитног,...да уме да...уведе приправника у тај неки практични рад...Ето мислим да је то.</p> <p><b>П6:</b> Е, сад ментор још треба да буде мудар, да зна где да те пусти и куда да те усмери у ко тренутку, да буде проницљив, да зна шта ти треба...да буде организован...</p> <p><b>П7:</b> Па не знам, нисам сад ја ту стручна,...али можда нека знања из педагогије, психологије, не морају то бити само знања из методике предмета....</p>	<p>Знања о учењу и подучавању</p>

Приправници су у овом делу интервјуа давали нешто штурине одговоре. Такође, три приправнице (П3, П4, П9) нису у својим исказима наводиле компетенције (знања, вештине и ставове који обележавају укупност нечијих исказа и делања) већ пожељне карактеристике доброг ментора.

**П3:** *Отвореност, отворен приступ. Стрпљење. Могу да замислим колико је замарајуће кад вас неко пита ствари које су јасне. Мора да буде спреман да ће нека особа поново поставити питање, да можда нешто неће бити јасно. Да има времена да се посвети свом приправнику.*

**П4:** *Да је прилагодљив. Истрајан. Активан. Добронамеран. Топло, нежан, сарадљив. Да подржи приправника, да му помогне, да га подстиче, да указује и на добре и лоше стране.*

**П9:** *Па, ментор ....треба да је предусретљив, од помоћи, користан....и ако за нешто нема одмах решење, да се потруди да нађе том приправнику..да му буде негде у приправности, од помоћи и од користи....*

Одговори осталих приправника, слично као и менотри, груписали су се око категорија уже стручних знања, комуникацијских вештина и знања о учењу и подучавању. Категорија која се појавила код приправника, а нисмо је приметили у одговорима ментора



јесте вешто реаговање у специфичним ситуацијама и умеће да се приправник добро води ( ако „залута“, или пође „погрешном стазом“)

\*\*\*\*\*

Представљени одговори указују на следеће тенденције у размишљањима приправника и ментора о компетенцијама које су неопходне ментору:

- један број ментора и приправника не успева артикулисати своје идеје о потребним компетенцијама ментора на нивоу знања и вештина,
- најчешће препознате потребне компетенције и од ментора и од приправника су оне у вези са комуникацијским вештинама и уже стручним знањима,
- иако препознате као важне, компетенције у вези са уже стручним знањима нису препознате и као довољне (допуњавају се компетенцијама у вези са знањима о учењу и подучавању, ангажовањем и афирмисаношћу у професионалним круговима и сл.).

#### 4. О одликама/карактеристикама приправника

Један део разговора био је посвећен и томе каквог приправника ментори желе, односно шта су по њима позитивне одлике неког ко тек започиње своју професионалну каријеру и које особине треба да га красе да би период приправиштва што боље искористио. Исти сет питања постављен је и приправницима.

Ментори

Аутентични искази ментора	Издвојене категорије одговора
<p><b>М1:</b> <i>Па добро је када приправник хоће стално да учи, отворен је, прихвата. Та отвореност за учење је мени услов број један,</i></p> <p><b>М3:</b> <i>отвореност и спремност на учење</i></p> <p><b>М9:</b> <i>отворен да учи ново...</i></p> <p><b>М10:</b> <i>уствари треба рећи „ја не знам“ и онда сте мирни... јер у принципу човек долази и плаши се да ће неко открити да он нешто не зна</i></p>	<p>Отворен и спреман да учи</p>
<p><b>М1:</b> <i>нуди се да урдаи све што може, спремност да се да и</i></p>	

<p><i>нешто више од онога што је формално дато и регулисано...</i></p> <p><b>M5:</b> <i>потребно је да се тај приправник сам пита, да не буде срамежљив...на почетку је можда другачије док се још не упознају људи, али касније мора да пита, да сам тражи, да је активан у свом раду</i></p>	Самоиницијативан
<p><b>M1:</b> <i>добра комуникација</i></p> <p><b>M6:</b> <i>Мора да уме да слуша, да уме да чује, као и ментор</i></p>	Комуникативан
<p><b>M2:</b> <i>Пре свега заинтересованост, мотивисаност да се научи посао.</i></p> <p><b>M5:</b> <i>потребно је да једноставно жели да ради,...јер ако нема жељу да ради, ако није заинтересван онда ништа од тога</i></p>	Заинтересован и мотивисан
<p><b>M4:</b> <i>Спремност на сарадњу, спремност да се прихвати и подели знање.</i></p>	Сарадљив
<p><b>M5:</b> <i>Прво, мора да има знање са факултета, то К1, прво то...ако долази без тог знања ви и не можете с њим радити...не можете га упутити шта и како. То је прво.</i></p>	Стручан
<p><b>M6:</b> <i>мора да покаже ...ја сам некад чак и намерно провоцирала неку њену.....издржљивост у ситуацијама у којима сам знала да неће баш до краја професионално да јој пријају....</i></p>	Издржљив и професионално истрајан
<p><b>M9:</b> <i>Одлично питање. Као приправник ја сама сам била можда мало крута и тврдоглава...Из позиције ментора, па, сада видим да па приправник треба да је отворен и самокритични, треба да саслуша, да прими сугестију и критику. Временом ће му доћи све</i></p>	Самокритичан и спреман да чује критику

Листа пожељних карактеристика приправника, коју су формирали ментори, прилично је дуга, са разноврсним категоријама. Од приправника се очекује да је отворен и спреман да учи, да је критичан, да има иницијативу и у довољној мери већ изграђен као стручњак. Осим тога, треба и да је сарадљив, комуникативан и издржљив.

Занимљиво је да су одговарајући на ово питање, ментори понекад посезали за временом када су сами били приправници и препознавали, не оно што је било добро, већ карактеристике које не треба да има добар приправник. Као илустративан пример издвајамо исказ М10: *Па ево ослонићу се на себе као приправника, да кажем какав не треба да буде. Ја када сам дошао, важно ми је било да докажем да знам, а уствари треба рећи „ја не знам“ и онда сте мирни...јер у принципу човек долази и плаши се да ће неко открити да он нешто не зна и ја сам се нон-стоп борио да ја докажем да знам и да ја могу, и да сам ја успешан и да ћу свој посао обављати успешно...па и да ћу бити најбољи...искрено.(М10).*

Ово је драгоцен исказ не само са становишта откривања пожељних/непожељних карактеристика приправника, већ и са становишта освешћивања чињенице да приправници, сасвим погрешно, могу бити усмерени на доказивање да све знају и умеју, заборављајући да тако затварају врата могућности да науче оно што не знају и не умеју.

#### Приправници

Аутентични искази приправника	Издвојене категорије одговора
<p><b>П1:</b> Приправник треба да пре свега зна због чега је дошао у ту школу – да учи посао. Да се ограничи на своју професију и на то да купи знање од свог ментора, то је прво и основно.</p> <p><b>П2:</b> отвореност за стицање нових знања и искустава</p> <p><b>П3:</b> отвореност за учење великог броја нових ствари</p> <p><b>П9:</b> И требало би да је вредан, да хоће да учи, ...да је слободан да пита...</p> <p><b>П10:</b> Па да буде слободан, отворен, да се не стиди својих грешака, да пита све што му није јасно, да зове упомоћ кад год треба...ја сам то радила, али верујем да неки људи не би...него би реаговали као „ју, ја ово не знам, дај само да се не сазна“ ...што је прилично безвезе.</p>	Отворен и одговоран за сопствено учење
<b>П1:</b> Мора да буде комуникативан	Комуникативан
<b>П2:</b> Спремност да прихвати да толико тога не зна, спремност	

<p>да прихвати да није у праву за многе ствари за које је мислио да јесте, Уопште прихватање односа да је по искуству, по годинама рада, ментор мало негде изнад...Мислим да је јако битно да се не пореди и не мери са менотром.</p> <p><b>П5:</b> Да трпи критику, да је прихвата и извуче из ње нешто позитивно, да измени оно на шта му је указано.</p> <p><b>П6:</b> Приправник треба да буде спреман да схвати да греши, да се то мења, да схвати шта је уставри овај рад...треба да спусти его и да зна да је све што учи добро за њега.... јер ако је неко арогантан, и препотентан то му неће баи помоћи да напредује и да искористи приправништво</p>	<p>Спремност да се суочи са својим „несавршеностима“</p>
<p><b>П4:</b> А приправник је тај који треба да слуша, да усваја знања у ситуацији у којој се нашао.</p> <p><b>П5:</b> Да искористи прилику која му је пружена, да усваја сва та знања која има ментор.</p> <p><b>П6:</b> Важно је и да слуша, да буде стрпљив, да нарочито у почетку пуно слуша, да не излеће одмах...</p> <p><b>П9:</b> да уме да слуша</p>	<p>Да слуша и да је пријемчив за „примање“ знања од ментора</p>
<p><b>П4:</b> Ја сам просто имала ту потребу да се прилагођавам ситуацији у којој сам се нашла....да, да буде прилагодљив.</p> <p><b>П6:</b> Приправник треба да буде флексибилан,</p> <p><b>П8:</b> Приправник мора да се прилагоди</p>	<p>Прилагодљив и флексибилан</p>
<p><b>П4:</b> Истрајан.</p> <p><b>П5:</b> Да уложи доста труда у све то и не одустаје лако.</p> <p><b>П6:</b> е, да и треба да будеш упоран, ако стварно нешто хоћеш и видиш да ти то треба, треба мало и да истрајеш у томе...</p> <p><b>П7:</b> Па да има жељу и да буде истрајан у томе што ради</p>	<p>Упоран и истрајан</p>
<p><b>П7:</b> (Пауза)...на неко ко ,...ко жели да ради у школи</p> <p><b>П8:</b> мора да има жељу да ради, јер ако та жеља није заиста исконска онда ће то да се отаља, држаћемо се задатих временских оквира и радити свако по свом.</p>	<p>Мотивисан</p>

<b>М6:</b> мени је помогла спонтаност и то што сам умела да се нашалим	Спонтан и духовит
<b>М7:</b> Мора и он да има адекватно образовање...	Стручан
<b>П8:</b> мора да има изражен принцип свесне активности <b>П9:</b> Па по мени је тај активизам јако битна карактеристика и приправника и било ког наставника...мени је то јако битно....не кажем да сви морају бити такви, али требало би да је иницијатива на приправнику. Да учествује, да се укључује у различите активности у школи Ја не мислим да је важно да само одржи свој час, стварно не мислим то... У односу са ментором треба да га подстиче и да тражи од њега све што му није јасно	(Про) активан

Листа пожељних карактеристика приправника, коју наводе сами приправници још је дужа од оне коју су креирали ментори. Као и менотри, и приправници уочавају да је важно да буду отворени за учење, сарадљиви, стручни, комуникативни и мотивисани, али и проактивни, прилагодљиви и флексибилни, упорни, спонтани и духовити. Посебну пажњу привукли су нам одговори приправника који сматрају да приправници треба да се помире са својим несавршеностима. Ово је у сагласности са оним што је М10 изнео као запажање о сопственом приправничком периду. У овој спремности склонни смо препознати карактеристику рефлексивних практичара, јер је препознавање и прихватање сопствених недостатака први корак ка отварању простора за учење и напредовање.

\*\*\*\*\*

Представљени одговори указују на следеће тенденције у промишљањима ментора и приправника о пожељним одликама приправника:

- највећи број ментора у пожељним карактеристикама приправника види отвореност и спремност за учење;
- приправници у највећем броју од себе очекују да буду стрпљиви и спремни да слушају у односу са ментором, самокритични у односу на себе и упорни и истрајни у односу на праксу коју реализују.

## 5. О приправнику и ментору као партнерима у професионалном развоју

Један од постулата, изнет у Водичу за приправнике и менторе, који привлачи пажњу стручне јавности, јесте онај по коме су приправник и ментор партнери у професионалном развоју. Партнерство у овом контексту подразумева размену, уважавање, прихватање и спремност да се приправничко менторска пракса разуме као шанса за обострано учење. То је постулат којим се, када је реч о могућностима за учење, приправник и ментор доводе у исту равн. Он не имплицира обавезно учење истих ствари, нити повлачи са собом безусловну „истост“ приправника и ментора, али значи да током овог периода, приправник и ментор не само могу већ и треба да уче и један и други, често један од другог, те да су „различити међу једнакима“.

Ментори

Аутентични искази ментора сагласних са ставом о партнерству	Издвојене категорије одговора – шта је партнерски однос
<p><b>М1:</b> <i>Ја мислим да то мора да буде партнерски однос....Партнерски однос мора да постоји, али до које мере ће он стварно бити партнерски то сад зависи и од приправника и од ментора и од тога колико је ко од њих спреман да и сам ради на том партнерству...Мислим да се некако подразумева... Однос мора да буде заснован на интеракцији... да и једна и друга страна и даје и узима. Код нас није било – ја теби дам задатак и гледам како ти то радиш, него радимо обе, па размењујемо. Хтела сам да и једна и друга имамо од тога добити, да можемо да разменимо...</i></p> <p><b>М2:</b> <i>Треба да буду партнери.... И ја сам тад учила од ње , то да морам ја да променим нешто.... Увек је то партнерство, размена. Можда има и нека нова знања, па се и ја интересујем како је сад на студијама. Ми смо пре свега партнери.</i></p> <p><b>М4:</b> <i>Па, то некако одговара мом виђењу тог односа. Да. Одговара. Не може бити успеха уколико није партнерски рад.</i></p>	<p>Размена и интеракција на обострану добит</p>

<p><i>Ни за ментора, ни за приправника... Није добро бити превише захтеван у том неком свом виђењу... као што сам ја била према једној другој колегиници. Можда и треба да се види разлика у том неком наставном листићу, једном и другом (овде је реч о ранијем искуству ментора – приправница није правила наст. Листиће онако како је менторка мислила да треба, прим.аут). Можда ће и мени да се допада нешто што је она урадила....да сад то некако увиђам...</i></p> <p><b>М6:</b> <i>Сараднички и партнерски, да.... јако су ми значиле њене повратне поруке, када каже „јако ми се свидело како сте ово урадили и дало ми идеју како бих ја могла сутра да започнем овај тип разговора“, ето, када то добијем од ње, то ми је мислим било најдрагоценије... А, знала сам ја и да се ослоним на њу, када мени нешто искрсне, или не могу доћи на посао, била сам много опуштенија јер сам увек могла да кажем да нико не брине јер је приправница ту,...</i></p> <p><b>М7:</b> <i>Да, баш тако би га ја видела, мислим да је то скроз ОК. Првенствено су то колеге, завршили су исти факултет, раде исти посао, имају иста интересовања...једина је разлика у искуству. Скроз, скроз колегијалан однос, да обострано размењују искуства без задршке, да могу једно друго све да питају...и то је то...ето не пада ми ништа више на памет...</i></p> <p><b>М9:</b> <i>Па да, тако некако...партнерски Не треба човек да буде сујетан. Можете да научите нешто и од млађег од вас, ко има мање искуства нпр.,тај технички део приче, око рачунара, ту је боља од мене и помаже ми кад год може.</i></p>	
<p><b>М5:</b> <i>Да, наравно, па морамо бити партнери ако хоћемо да урадимо посао. Па, ако у том раду само ја радим и објашњавам, а она не учествује, онда значи да нисмо урадили посао...односно то подразумева да и један и други морамо</i></p>	<p>Асиметричан однос - рад по упутству старијег</p>

<i>активно учествовати у том послу...јер ако ја сада њој причам и објашњавам шта треба да ради, а она то не прихвати и не чује, или чује па као да није ни чула, онда није урадила тај час добро, онда ништа нисмо урадиле, нити се она припремила, нити је тај час одржан како ваља, ни ништа.</i>	
---	--

Пре него што се осврнемо на управо изнете ставове ментора о партнерству током приправничко менторске праксе, навешћемо и исказе оних ментора који нису сагласни са идејом да су приправник и ментор партнери у професионалном развоју.

**M3:** *Па не знам да ли је баш партнерски...Ја вам кажем, просто је ХУ била тип детета да је јако тешко то носила. Волела је да буде ту кад сам ја ту. Кад ја неке ствари имам да урадим, а њу не могу да водим, онда је она знала да остане у школи. Ја сам мислила да ће се тада догодити иницијатива али она то ништа није хтела да дира...У партнерству би очекивала више иницијативе...*

**M8:** *Ја бих рекла сарадници. Партнер ми делује интимно. Обострана професионална веза, непрестана комуникација. То ми је сарадња. Тоелранција. Партнерство ми вуче на равноправност.... Не мислим да не треба будемо равноправни, али... искуствено ми и нисмо равноправни.*

**M10:** *Па, добро то партнерство ...може да се каже, вероватно се онда приправник осећа мало слободније и то, али ипак сматрам да би приправник требало да у ментора гледа, да нешто од њега научи, а не да су баш једнаки...не мислим сад да ментор треба да је нешто превише изнад њега, али ипак....није то исто....он од ментора треба учи....*

На основу изнетог, указујемо на неколико уочених тенденција у наведеним исказима ментора:

- нису сви ментори спремни да прихвате постулат о партнерству током приправничко менторске праксе,
- испољавајући неспремност да прихвате постулат о партнерству, ментори то чине због опажања њима битних разлика између себе и приправника (у иницијативи, знањима, искуству). У том смислу, понекад се вреднује само искуство у вези са



непосредним радом у школи, док се целокупан корпус осталих искустава приправника занемарује (M8).

- прихватајући постулат о партнерству, ментори само партнерство разумеју и тумаче на различите начине. У том смислу могуће је очекивати:
  - да ментори прихватајући постулат о партнерству, само партнерство сувише уско тумаче – као однос у коме ментор говори и упућује, а приправник слуша и поступа по упутству. Уколико изостане рад по упутству, у оквирима овог тумачења изостаје и партнерство (M4),
  - да су ментори понекад спремни тек декларативно прихватити постулат о партнерству, наслућујући да је истицање партнерских односа начин да се приправнику мало олакша незавидна позиција у којој је. У том смислу, ментор као да поручује *Партнерство може, али да се зна ко је „страији партнер“*. (M10)
  - да се партнерство разуме као размена једнаких. Када менторка каже да јој много значи позитивна повратна информација од приправнице, она тиме имплицира да цени приправничино мишљење, а када каже да се осећа сигурно када је приправница мења, имплицира да верује у њене професионалне компетенције – доживљава је као колегиницу.

#### Приправници

Аутентични искази приправника сагласних са ставом о партнерству	Издвојене категорије одговора – шта је партнерски однос
<p><b>П1:</b> <i>Партнери свакако јесу, договарају се и доносе неке заједничке одлуке. Рецимо, одлуке које су конкретно везане за рад приправника. Мислим да није добро да се приправнику намеће нешто од стране ментора.</i></p>	<p>Договарање и заједничко одлучивање</p>
<p><b>П4:</b> <i>То је добар термин за ове две улоге. Ми смо учитељи, приправници, а он је учитељ са искуством, да смо партнери у послу, зато што обављамо, у истом смо тиму, залажемо се за исто, за исти рад, наставу, децу.</i></p>	<p>Рад са истим циљем</p>
<p><b>П8:</b> <i>Да, баш тако. Партнери чија се сарадња не завршава са</i></p>	<p>Основ (и) будуће</p>

<p><i>том годином. Мени је та једна година приправништва, то ми је мало чудно као сад је то то...ја сам тебе научио да пливаш и ти сад пливај, а ја више никад нећу доћи да видим како то радиш, мислим мало ми је то нејасно...То ми је чак и лицемерно да право кажем, организовати причу која има тачно одређен рок трајања... Код нас то није тако и то ми је такође једно позитивно искуство, то што ми и сада када год неко организује неки угледни час, размене се припреме, то се погледа, продискутује, учествује се и даље...</i></p>	<p>сарадње</p>
<p><b>П9:</b> <i>Па то што су партнери не значи да они исто знају и исто могу у том тренутку. Да, мени одговара то партнери, јер они могу да уче један од другог и лако могу да уче јер предају исти предмет...та разлика у знањима и искуству отвара уствари могућност за размену.</i></p>	<p>Размена и заједничко учење</p>
<p><b>П10:</b> <i>Па, тако некако да...мислим ја кад сам дошла, ментор ми је рекао „ е, има то, то, то и то,...то је све чега ја сада могу да се сетим, али сигурно сам свашта и заборавио, тако да шта год ти падне на памет ти ме питај“... И тако је било...е, сад ако овај други не пита, неће ни сазнати...Али и ментор не сме ту да има неки став, као „ то не знаш?!!!“ Ја и немам неки посебан осврт на то да ми је он био ментор, ево и сада када то више није, ми комуницирамо и радимо на исти начин...нисам ја ни тад имала неки специјалан доживљај као ментор...то нешто кад се каже, то мени некако не звучи...нешто ме ту нервира... <b>ма то је као, ти сад ништа не знаш, а ту је неко ко зна и сада ће он теби да покаже...</b>Мислим није да имам отпор према томе, али некако чудно звучи. Ето, рецимо да га ни тада нисам посматрала као ментора, као што ни сад или да сам га тад посматрала као ментора на исти начин као и сад. Потпуно исти тај један доживљај</i></p>	<p>Поништавање /ниподаштавање менторства</p>

Међу интервјуисаним приправницима било је и оних који су били **неодлучни** по питању овог постулата:

**П2:** *Па са једне стране он може да буде партнерски... треба да буде, јер се ту онда потиरे граница „ја сам паметнија, имам више искуства, ти још ништа не знаш“, него смо колеге које су ту да један од другог науче, размене искуства..У том смислу партнерски, да можеш и ти мене као ментор да питаш за савет и договор. Са друге стране мислим да је неопходно да постоји тај однос учитељ-ученик, јер ипак си ти ту да научиш нешто и ако имаш доброг ментора треба да искористиш ту своју позицију ученика да можеш да питаш све и свашта, и да покупиш све што ти треба а да ти нико не замери што све питаш и тако...смех То сам тек касније схватила, колико је лепо имати учитеља!*

**П3:** *Партнерство? Па не знам баш...Мислим да је јако важно то сад да поменем, када смо причале менторка и ја да ли сам могла више да се укључим у праксу, да ли сам могла више да иступим, али бар код мене је постојао неки страх, ја сам ту годину дана и идем, просто знам које ми је место, која ми је улога, и не бих да излазим из те улоге. У нека питања не смем да улазим, не желим да улазим, нисам довољно сигурна сама. Мислим да сам у суштини доста тога поделила, да можемо то да решавамо. Остало је и отворено питање да ли ми је она оставила довољно простора.*

**П6:** *Па нису баш партнери скроз, али не могу да сетим бољег термина..., ма има ту неког, како бих рекла....родитељства, када те неко прихвати и пригрли, ја сам се стварно тако осећала и мени то пуно значи, ја сам се осећала сигурно, тако је менторка мене представљала, као неког свог. Е, тај осећај је мени јако битан, то је то неко прихватање, то ми је било важно и неопходно...али партнерство, менторство, однос...мени то некако, не знам...сетила сам се кад смо радиле ове заједничке ствари, то да, ту смо потпуно исте, није било асиметрује, али то не може увек да се примењује, не када нам нпр дођу родитељи и када треба ....уставри, сада када вратим филм и тога је било, ево ту смо седеле на једном састанку са родитељима, мене је менторка представила као себи равну и ја сам једнако учествовала у разговору...Ја сад не могу, некако....менторство ми није једнако партнерству, то бих да разјасним...партнерство*

*долази до изражаја у неким задацима, али менторство као менторство има ту неку ноту бриге о овом другом...*

Било је и оних који сматрају да приправник и ментор баш и нису партнери у професионалном развоју:

**П5:** *Ја мислим да је то пре однос као учитељ и ученик. Можда сам због свог неискуства то гледала тако.*

**П7:** *Па по мени ментор је мало на вишој позицији, или би бар требало да је ...по знању, искуству, ето ја то бар доживљавам тако...као неког покровитеља... Па, партнери у смислу неког колегијалног односа...сад не знам у школи како би то,...у ком смислу партнери....није ми баш најјасније...ја сам имала тај партнерски однос, да смо исте, али ја бих више волела тај неки други начин, да је ментор мало више од приправника...као наставник и ученик однос, просто неко ко је са више искуства, ко ће вас усмеравати више...не могу адекватно да се изразим, али ...у смислу као рецимо што имамо однос са директором или са неким ко је...ко треба мало да повуче, ето у том смислу...*

Дијапазон реаговања приправника на постулат о партнерству током приправничко менторске праксе, занимљиво је разнолик – од оних који овај постулат прихватају, преко неодлучних, па све до негирања могућности да су приправник и ментор партнери. Али, ни овде категорије нису унутар себе једнозначне. У том смислу:

- када су сагласни са ставом о партнерству, приправници су склони да га тумаче на различите начине. Од тога да основ овог односа чини договарање, усаглашавање и имање заједничког циља, па дотле да се партнерство користи тек као опозит, или изговор за ниподаштавање менторства (које се тумачи као однос надређеног и подређеног, П10),
- када су несигурни да ли јесте или није реч о партнерству, отпори приправника могу имати различите изворе: А) један од извора крије се у комбинацији приправника који нема довољно самопоуздања и ментора који „кипи“ од енергије, предузимљивости и самодовољности ментора. Другим речима - развој партнерских односа зависи и од тога колико се сам приправник осећа спремним да преузме на себе улогу и одговорност сарадника, као и од тога колико то потенцира и обезбеђује сам ментор.(П3). Б) други могући извор несигурности у то да су баш

партнерски односи идеалан тип односа на коме треба да почива приправничко менторска пракса крије се у неприхватању партнерства у смислу стално истх улога. Постулат о партнерству је постулат о подели одговорности. Јавља се бојазан приправника да би то могло да значи да ментор може очекивати исте ствари од приправника као и приправник од њега. Понекад приправници бирају да не буду партнери, јер препознају да партнерство подразумева одговорност и доноси обавезе, а ово је период када они имају потребу да буду сигурни, заштићени и вођени (П2, П6).

- када негирају партнерство, приправници то чине увиђајући разлике у искуству, или из својих имплицитних уверења да су ментори по природи ствари на мало вишој позицији, или би требало да јесу уколико се жели обезбедити могућност учења од њих.

\*\*\*\*\*

На основу изнетих одговора и њиховог тумачења могуће је указати на следеће уочене тенденције у реаговањима приправника и ментора на постулат о партнерским односима као основи на којој почива њихов заједнички рад:

- ментори и приправници на различите начине реагују на постулат о партнерском односу као кључном односу током приправничко менторске праксе,
- на став о прихватању или неприхватању партнерства током овог периода битно утиче начин на који приправници и ментори разумеју и тумаче партнерство,
- и када прихватају и када не прихватају постулат о партнерству, приправници и ментори то чине у односу на сопствене начине разумевања и тумачења овог постулата (не постоји униформност разлога збога којих се овај постулат прихвата или не)

## 6. О концепту рефлексивног практичара

С обзиром на то да се у водичу за приправнике и менторе промовише идеја о наставнику као рефлексивном практичару и да је такав наставник описан као онај коме треба да се тежи, намера овог дела интервјуа била је испитати како приправници и ментори опажају овај концепт. У том смислу питани су да ли им је познат концепт „рефлексивног практичара“, (знају ли шта он значи) и да ли је по њиховој процени и искуству које имају, рефлексивну праксу могуће реализовати током периода приправништва и менторства. С обзиром на претпоставку да испитаници можда нису упознати са овим концептом, припремљено је објашњење<sup>25</sup> и потом разговарано са њима о могућностима за развијање рефлексивне праксе током периода приправништва и менторства.

Свесни смо чињенице да одговор на постављена питања не може директно да води у закључивање о томе да ли се и колико ментор и приправник у свом раду приближавају концепту рефлексивних практичара, али подаци о томе да ли знају за концепт и виде ли му место у својој пракси може бити показатељ да ли се свесно тежи развоју оваквих практичара током периода приправништва и менторства, или барем којим сегментима рефлексивне праксе је могуће приближити се у овом периоду.

Ментори

Аутентични искази ментора	Познатост концепта	Може ли се развијати у периоду п-м праксе
<p><b>М1:</b> <i>Знам, знам за концепт рефлексивног практичара..Па, ја мислим да менторство подразумева рефлексивност и стално промишљање..У тим свакодневним контактима са приправником ви се уствари стално нешто преиспитујете, преслишавате, проверавате...То је негде сасвим логично и</i></p>	<p>Да</p>	<p>Да</p>

<sup>25</sup> Истраживач је започињао објашњење ставом да не постоји универзално прихваћено значење ове синтагме, али да је у нашем Водичу прихваћено да је то онај практичар који своје деловање заснива на истраживању и критичком промишљању сопственог деловања у датим околностима, који сагледава праксу из различитих перспектива и бави се откривањем и разумевањем сопствених претпоставки и околности у којима се пракса одвија; спреман је да развија и мења своју праксу али и околности које су за њу значајне.

<p><i>подразумева то... Е сад тај истраживачки део, па ...није га било сада чини ми се...али ево добре идеје, сад си ми дала...можда следећи пут...</i></p> <p><b>M2:</b> <i>Да, познат ми је тај концепт... Мислим да је тога било у нашем раду, поготово овде. Пре свега то, кад сам приметила да морам ја другачије да се поставим.</i></p> <p><b>M3:</b> <i>Да, да знам, наравно. Па тако мора да се ради, другачије и не може ако хоћемо то квалитетно. Код нас је било пуно приче и договарања и размишљања да ли овако или онако...</i></p> <p><b>M6:</b> <i>Да,..да, знам...па види, мени се некако чини да смо све што смо радиле, радиле баш тако тако знаш, стално се нешто преиспитујући, анализирајући...е, сад да ли је било помака напред...па не знам, то ће време показати</i></p>		
<p><b>M4:</b> <i>не...нисам чула...не знам да ли је било тога...нема ту баш много времена за такве ствари...обавезни сте тим програмом и тако...не верујем да може...</i></p> <p><b>M9:</b> <i>Не...нисам чула. А..., мислим да је прерано да се тако ради у приправништву...човек тек треба да научи шта и како.</i></p> <p><b>M10:</b> <i>не знам ...нисам то нигде чуо... Ма није било...какви, није од тога ништа било у нашем раду...Ми смо оно што је морало...А нисам ни сигуран да то тако може на почетку!</i></p>	Не	Не
<p><b>M5:</b> <i>не, нисам чула...Али на основу овог што сте ми рекли...па, то мора тако да се ради...јер ако нема анализе онога што радите, онда нећете напредовати...јер ако ви после часа не размислите да ли сте то урадили најбоље или је нешто могло другачије, ако то не радите, онда вас баш брига како радите...</i></p> <p><b>M7:</b> <i>Па нисам чула за тај израз... Мислим да има места</i></p>	Не	Да

<p><i>томе...али код нас га дефинитивно није било!</i></p> <p><b>M8:</b> <i>Не. Нисам за то чула....кад се тако објасни, ја видим да је то део мог бића. Не разумем колеге које кажу да нешто тако раде 15-20 година и што би то мењали. Ја заиста стално нешто мењам, Ако ништа друго, технички ћу другачије да одрадим. Сад нпр. могу да користим видео бим.</i></p>		
--	--	--

Лепеза одговора коју су давали ментори кретала се од тога да нису чули за синтагму *рефлексивни практичар*, али и да је немогуће на овај начин радити и бавити се сопственом праксом на почетку нечије каријере, до оних да је једино тако могуће и смислено радити.

У целини посматрани, одговори ментора показују да је за четири овај концепт од раније познат и да га препознају као одлику праксе коју су реализовали са својим приправницима. Као и теоретичари, и наши саговорници су у својим промишљањима о рефлексивној пракси и практичару, акценат стављали на различите атрибуте – једни су се фокусирали на истраживања, други на промену праксе, трећи на анализу и промишљање сопственог рада.

Шест ментора је током интервјуа први пут чуло за овај концепт. Троје од поменутих мисли да могу нешто од тога препознати у раду са приправником, док троје сматра да је ово период када је нереално очекивати да се приправник и ментор овако баве својом праксом. У том смислу рефлексивност се тумачи као додатак, својеврсни додати квалитет већ постојећој праксе, а не као принцип по коме треба градити сваку праксу у образовању.

Податак да шест ментора није чуло за синтагму *рефлексивни практичар*, може бити показатељ да се том концепту свесно не тежи, те да се одлике рефлексивне праксе реализују тек спорадично и по осећају, а не као последица свесне тежње и намере да се подстиче развој наставника и стручних сарадника који би развијали одлике рефлексивних практичара.



Приправници

Аутентични искази приправника	Познатост концепта	Може ли се развијати у периоду п-м праксе
<p><b>П1:</b> Да, учили смо на факултету. Па ми и треба све време прво да се преиспитујемо. Да се преиспитујемо и да будемо спремни за учење. Јер је природа посла таква да је стално подложна променама, и из тог разлога треба да се преиспитујемо....мислим да је у мојој пракси било довољно рефлексије за сваку врсту посла који сам радила ...</p> <p><b>П6:</b> Да, да знам тај израз и значење...Да, било је...на ми смо стално тако радиле.....не може другачије да се ради.</p>	Да	Да
<p><b>П2:</b> Не, није ми то познато...Аха, то..да, мислим да човек увек треба да буде склон томе да преиспитује себе и своје реакције, тако стичеш искуство и пружаш себи шансу да будеш бољи...Али мислим да као приправник немате довољно материјала за промену....треба ту неко искуство, да видиш где би шта могао да промениш..... ипка ту треба мало више материјала да би човек могао да мења...ето зато је можда приправништво рано за то, али није рано да се има у глави да увек постоји неки бољи начин да се то уради....</p> <p><b>П3:</b> Па, не, нисам чула за то. Мислим да је можда превелико очекивање за тај период. Толико информација треба усвојити, обрадити, сместити. Просто, врло је специфичан период, није обичних годину дана који проведете у радном односу....</p> <p><b>П7:</b> Не. Нисам чула...Аха, то...Па превише је то захтевати у тих првих годину дана, јер чове тек треба да се снађе, у којим условима ради, шта, како, под притиском је...тек</p>	Не	Не

<p><i>кад прође тих годину дана може да се врати уназад па да размишља, е ово ћу овако, овако...ово ћу да променим....треба неко време да прође, па да планирате и правите промене у раду...</i></p> <p><b>П10:</b> <i>Никад чула! Не, не, немате ви времена прбве године за тако нешто...</i></p>		
<p><b>П5:</b> <i>Не. Нисам чула...Било је. Човек после сваког предавања оцењује себе. Гледа где су грешке. После сваког менторкиног предавања, размишљала сам да ли бих то ја можда боље одрадила. Увек размишљам да ли сам успела да одржим концентрацију и дисциплину на часу. Добро је да се отклони свака грешка која се примени.</i></p>	Не	Да
<p><b>П4:</b> <i>Нисам се сретала с тим ..Овако како сте то објаснили,.. То је превелики залагај, нема пуно простора и времена... Не мора сваки добар наставник да буде то, али бар има зрно, мали атом – Да ли је ово било добро? Да ли би то можда требало мењати? ...У нашој пракси понекад је било тога, у смислу „Ипак смо можда претрпале час, можда смо ово требале променити“... Било је тога, али ништа доминантно. Провлачи се то увек. Да преиспитамо шта и како</i></p> <p><b>П8:</b> <i>Нисам чуо. (објашњење) Да, па први део тога, оно што је пре оног али у том супротном напоредном односу може у потпуности да се примени на мог ментора. То је потпуно то, неко ко стално преиспитује и мења своју праксу...Али, сам са стране приметио једну особину, нпр то мењање околности, ту је била мало тврђа, мало теже се прилагођава измењеним условима и околностима</i></p>	Не	Делимично
<p><b>П9:</b> <i>Да, да јесте ми познат... Па можда је период приправништва рано за неку сувише детаљну рефлексiju, али да је треба бити и ту, треба. И било је и у мојој</i></p>	Да	Делимично

<p><i>практи, било је те анализе, нпр. после часа који сам држала ја или ментор, када имате повратну информацију ви већ можете да кажете, аха следећи пут би било овако боље или онако боље...кад тако радите ви уствари радите то.</i></p>		
---	--	--

Из одговора приправника уочава се да су за концепт рефлексивног практичара чула тек три приправника, од којих два сматрају да је овакав тип праксе могуће развијати током периода приправништва и менторства, док један мисли да је то могуће делимично. Од преосталих седам приправника који за овај концепт раније нису чули, један мисли да је овакаву праксу могуће градити током приправништва, два да је могуће делимично, а три да није могуће уопште. Објашњавајући своје одговоре, приправници истичу:

- да је сам посао у школи такав да захтева овакав приступ пракси и да је немогуће радити другачије
- да је рефлексивни приступ могућ у оној мери у којој је неопходно бавити се анализом издвојених активности уз наглашавање питања *шта и како*, али не залазећи у питање *зашто* нити *мењања околности*,
- да је овакав приступ немогућ у овом периоду грађења професионалног идентитета, јер тек треба да се учи *шта и како* и сувише је рано разишљати *да ли баш то и тако и зашто баш то и тако*. Они који су се тек нашли у пракси као да имају потребу да „преживе“, без сувише бављења тиме који начини преживљавања су бољи и зашто је важно њих применити. Тренутно је важно опстати, а после, ако буде било потребе, може да се размишља о „критеријумима успешног преживљавања“.

Нама интересантним учинио се и податак да се карактеристика рефлексивног практичара у контексту које он промишља о пракси, упражњава искључиво као индивидуални чин, али да не постаје део размене са ментором, чиме би уствари помагала померање праксе и отварања услове за учење и једног и другог (П5).

Занимљиво је и то да, када се одговори приправника упореде са одговорима ментора, уочава се да су два пара обострано упозната са овим концептом (М1П1 и М6П6), док у три пара постоји тзв. једнострано упознатост са овим концептом. Наиме, или је само

ментор упознат са концептом рефлексивног практичара (M2, M3) или само приправик (P9). Ово смо склони да тумачимо као још један показатељ да подстицај развоју рефлексивних практичара током приправничко менотрске праксе није резултат свесне одлуке и намере – сам концепт рефлексивне праксе и практичара није предмет размене између приправника и менотра, није тема њихових разговора нити основ грађења заједничке праксе.

На крају овог дела, чини се да би могло да се наслути да рефлексивност као прицип у раду, као освешћен постулат којим се руководе приправник и ментор не постоји. Она не постоји као јасна и прихваћена идеја водиља којом се руководе приправници и ментори у свом раду, нити се појављује као одлика заједничког рада. У ситуацијама у којима се нешто од рефлексивности може препознати, она постаје издвојена активност личног преиспитивања и то најчешће *како* и *шта* би требало (другачије, брже, спорије), без бављења питањем *зашто* (другачије, брже, спорије..). У том контексту, можда би могло да се говори о постојању фрагмената рефлексивности у неким сегментима и начинма рада – у смислу спорадичног преиспитивања праксе, мењања неких њених елемената, сучељавања различитих ставова. Али то свакако није довољно да бисмо о приправничко менотрској пракси могли да говоримо као о пракси која подржава развој рефлексивних практичара. Оно што јој битно недостаје јесте свеобухватно рефлексивни приступ који би у себе укључивао заједничко планирање рада засновано на проценама специфичних потреба и евалуацији онога што се зна и уме и онога што тек треба развити, али и преиспитивање планираног и реализованог и тиме што би се практиковала запитаност – не само индивидуална већ и заједничка, и не само она у виду *шта* и *како*, већ и запитаност *зашто*?

Можда је за крај смислено навести део исказа саговорнице П4, која осврћући се на то да ли је и колико рефлексивне праксе било у раду ње и њене менотрке, каже: *Било је тога...али ништа доминантно!*

\*\*\*\*\*

На основу представљених одговора приправника и ментора у контексту њиховог познавања, разумевања и препознавања могућности за подстицај развоју рефлексивних практичара током периода приправништва и менторства, уочавају се следеће тенденције:

- концепт рефлексивног практичара непознат је већем делу испитаних ментора и приправника,
- када су упознати са концептом приправници и ментори различито реагују на могућност да се такав концепт подржи током периода приправничко менторске праксе,
- могуће је уочиити поједине фрагменте рефлексивности у раду приправника и ментора (у смислу повременог преиспитивања појединих делова праксе, мењања неких њених елемената, суочавања различитих ставова) али оне се не јављају као последица свесних тежњи и намера подстицања развоја рефлексивних практичара
- рефлексивност се не препознаје као основ и принцип праксе коју приправник и ментор релаизују.

## 7. О увођењу приправника у посао као обавези школе

Једна од концепцијских поставки изнетих у Водичу за менторе и приправнике јесте и то да би увођење приправника у посао требало да буде не само обавеза ментора, већ целокупног школског колектива на челу са директором. Како о томе размишљају приправници и ментори, односно колико је овај приступ реално очекивати у нашим школама, ко се укључује и помаже, а од кога се очекује више помоћи и подршке, неке су од тема о којима смо разговарали и чију ћемо синтезу одговора представити у наредном делу текста.

### Ментори

Аутентични искази ментора	Укључују се..	Ко треба да се укључи
<p><b>М1:</b> <i>Требало би више да се укључе. Е, сада, ја сам могла на колегиницу психолога да се ослоним, мислим да је приправница учила и од мене и од ње...и од директора је било подршке у смислу да је препознавао пориправницу као неког ко ради овде и коме се делегирају задаци...</i></p> <p><b>М2:</b> <i>Укључује се директор, у домену шта да јој зада да уради. Нпр. не дође неко у боравак, па онда њу укључи да она ради, или нека понуда, неке позоришне представе, па</i></p>	Делимично	Други наставници, директори, стручна

<p>њу задужи да не би задужио мене. Он јој да конкретан задатак а од ње очекује да га одради, чак и кад није сигуран да л' она то зна. Нпр. дневник, па сам морала да је уходам где се шта пише. Он јој даје задатак али је не упућује како. Укључује се и педагог, али је он мало са нама у смени....али значило би се неко од колега и више укључи, Неке наставнице, учитељице, лепо би било да је позову на неки час, саме од себе.... То је ок</p> <p><b>М4:</b> Не могу да кажем да је то било свакодневно, али јесте било укључивање од стране ПП службе. Јесу помагали кроз савете, не сваки пут, али понекад кроз савете погледавши припрему или у том неком нашем планирању. Од стране директора, чини ми се да у овом нашем случају није било, што не узимам за зло нити критикујем.</p> <p><b>М6:</b> Да, да наравно да је лепше и лакше и боље да се више људи укључи...па и њој, знаш то више значи...али, није баш тако било, више смо биле саме...Мислим могла сам ја питати неке наставнике и директорку и није ту било проблема, али није то баш пун ангажман знаш...Било би добро да може да учи и од другог сарадника у школи, али то се није дешавало..на жалост...</p> <p><b>М8:</b> Треба да буду укључени психолог, педагог, директор. Код нас се јесу укључивали, али нисам сигурна да ли је то било у довољној мери. Нисам сигурна шта они могу да прате, шта је њихов део посла.... Они чују моје мишљење. ...Можда педагог и психолог мало више треба са ментором да раде. Они више раде са приправником, а и ментору је потребна подршка.</p>		служба
<p><b>М3:</b> Не укључују се сви довољно. Ја сам гурала приправницу код неких људи који су сјајни, имам бар пет људи у колективу који су змајеви... Требало би све структуре у</p>	Не	Све структуре запосених

<p><i>школи да се укључе, али то увек буде једна група ентузијаста који су у свему и онда им буде доста. одлична идеја али тешко остварљива у пракси. Тешко.</i></p> <p><b>M5:</b> <i>Саме смо биле. Било би добро да се више људи укључи...што да не. Али успеле смо и овако.</i></p> <p><b>M7:</b> <i>било би добро да се сви мало више ангажују, да би приправник могао да види више различитих модела и да од више људи свакако више да научи...и не би се десило то што смо већ помињали да приправник у том свом ментору види неки узор да ствар онда поставља само тако, што мислим да није добро...и управа школе. Али нема тога. Сви само одраде формално своје и то је то.</i></p> <p><b>M9:</b> <i>Више смо биле препуштене саме себи. А требало би да буде на вишем нивоу. Више ПП служба. Више одлажења на часове, пружање подршке. Могло би да се прошири. Тешко је да једна особа покрије све, поготово ако је неко баш почетник. Зато да не узмете од сваког нешто што је најбоље. На крају крајева, особа која вам је додељена као ментор не мора да значи да је слична вама.</i></p> <p><b>M10:</b> <i>Па...90% мислим да се нико није укључивао....Ако помоћ тражите можете је добити, али не у правом смислу речи....то је што се мене тиче. Не знам да ли је неко помагао приправници, то би морали њу питати....Имали смо помоћ од старије колегинице из математике, њу смо могли да питамо, да се консултујемо...У принципу с њом имамо добру сарадњу....Али генерално били смо препуштени сами себи.Па пре свега од ПП службе треба да дође помоћ и подршка...Ја сам прилично киван на нашу ПП службу, јер они су се постављали тако да нас контролишу, а не да смо на истом задатку...И код мене је то ставрало велики</i></p>		<p>(директори, секретари, стручна служба, други наставници)</p>
---	--	---

<p><i>отпор и у комуникацији и сарадњи...јер то изигравање заменика директора ...није ми то пријало... а и тај секретар...на онда и директор...Ето нпр та документа, нико ми то није рекао, не покушавам се сад оправдати, али није ми рекао...</i></p>		
---	--	--

Као што се види из наведених исказа, ментори имају различита искуства и различито виђење могућности да увођење у посао буде обавеза школе, а не само интерна ствар приправника и ментора. У том смислу, неки од могућих показатеља тренутне праксе у Србији у контексту овог постулата су следеће:

- ментори подржавају идеју по којој увођење у посао треба да буде резултат заједничких напора и укључивања већег броја запослених у установи,
- један број ментора у својој пракси са приправником не препознаје помоћ и подршку од било кога у колективу. Другим речима, препуштени су сами себи и сопственим способностима и информисаности о томе шта, када, колико и зашто треба да раде. Увођење у посао третира се као интерна ствар и способност сналажења приправника и ментора,
- ниједан од ментора са којима смо разговарали није у потпуности задовољан начином и количином укључивања запослених у колективу у увођењу приправника у посао. У том смислу напомиње се да директори и када се укључе то често чине само тиме што делегирају задатке приправнику (M1, M2), не знајући увек да ли је приправник спреман да на тај задатак одговори или не. Ово може представљати додатни задатак за ментора у тренутку када није планирао да се бави тим делом обуке приправника (M2). Другим речима – ако нису ствар планирања и договора, ретки и ситуационо изазвани упливи других (директора нпр) у рад приправника и ментора могу донети више штете него користи,
- када се укључују, колеге и остали запослени у школи, то углавном раде спорадично (на позив, или тек успутно ) и без јасне и свима видљиве идеје о томе шта и зашто раде (M8),
- помоћ осталих запослених понекад је усмерена само на приправника, а неопходна је и ментору (M8),



- потпунија и конкретнија помоћ очекује се од свих структура у установи – директора, секретара, наставника и стручних сарадника,
- менторима је важно да препознају да су они и остали запослени у школи на истом задатку, а не да су приправник и ментор *на задатку*, а остали запослени у *контроли* реализације тог задатка (M10).

#### Приправници

Аутентични искази приправника	Укључују се..	Ко треба да се укључи
<p><b>П1:</b> У већој мери је то обавеза ментора. Ментор највише, да се разумемо. Али имала сам помоћ и од психолога. Највише су њих две. Било је и помоћи од других наставника.</p> <p><b>П3:</b> На Наставничком већу кад сам ја дошла, приправник је био представљен, објаснила се сврха мог боравка у школи тих годину дана. Можда други наставници треба мало више да се укључе. Из односа са наставницима и директором, учимо како функционише школа за тих годину дана. Да, требало би више да се укључе и други.</p> <p><b>П4:</b> Па, укључивали су се понекад...могло је то и више. Важна је и подршка од стручних органа. Јер кад те подржи директор, педагог и психолог, то је још једно велико плус. Сви подједнако треба да подрже, то је улога свих њих. Улога ментора свакако, али је и њихова јако важно.</p> <p><b>П8:</b> Ја сам имао тај почетни разговор са директорком и менторком. И то је било добро. Добио сам био и упутство од директорке, врло децидирано да је мени додељен ментор, али да она не жели два иста наставника јер је битно да се сви разликујемо, да без обзира што ми је додељен сјајан наставник, и што треба од ње да учим, треба и да развијам свој стил... Подршка би могла да дође од некога из ПП службе, мислим да би разговори са</p>	<p>Делимично</p>	<p>Други наставници, директори, стручна служба</p>

<p><i>педагогом и психологом могли бити од велике користи приправнику, и наставничко веће...директор школе би требало да је ту и он би уствари могао да повуче ту причу о трансарентности целог тог система, да се не ствара фама о неком завереништву...Мислим да и на часове приправнику не треба да долази само ментор, или само педагог или психолог, мислим да би требало да се то објави као и сваки угледни час...да је већи број присутних. А мислим и да би требало да буде по један члан свих стручних већа, да се могу упоредити методике, однос са ученицима....мислим да је тај вишеструки поглед на ствари много важан.</i></p> <p><b>П9:</b> <i>Ја сам разговарала и са психологом и са педагогом на ту тему, рекли су ми да су ту за све што ми буде требало...И ја то ево стално користим! (смех) Имам ту слободу да уђем и код педагога и психолога, да питам да ...ако имам неки проблем разменим, ја то стално радим! А и наши актив математичара, ту имамо још две математичарке...Причали смо и ту о том нашем односу...Оне можда нису биле толико директно у све укључене, али индиректно су биле укључене јер су долазиле и на те моје и на менторкине часове...А ишла сам и ја на њихове.. Ја сам чак имала идеју да идем и у друге школе, али нисам успела, због распореда, уклапања смена...</i></p> <p><b>П10:</b> <i>Требало би више да се укључе остали, али нису. Тако смо то сами...и да, јесте понекад нам је помагала та старија колегиница из математике</i></p>		
<p><b>П2:</b> <i>Не, није се нико укључивао...Било је то између мене и ментора. А и мислим да би то пре изазвало хаос... мислим да би тешко и функционисало укључивање више људи и</i></p>	<p>Не</p>	<p>Нема потребе да се било ко други</p>

<p><i>мислим да није неопходно...Ако већ стичеш искуство на неком радном месту, ако ти је ту неко добар у свом послу, све друго је неважно...</i></p>		<p>укључује</p>
<p><b>П5:</b> <i>Углавном сам се ослањала на ментора, 90% свега тога што је мени било потребно било је везано за њу... Али мислим да би требало бар неких 30% да буде улога школе. Ја сам имала разговоре са педагогом – да ли се сналазим, како је са ментором, да ли сам задовољна радом у школи, како ми је кад сам сама на часу, шта планирам даље. То су били углавном неки спонтани разговори...Увек када се сретнемо, одржимо краћи разговор, пита ме да ли је све у реду, али не могу рећи да се баиш скроз укључивала... Мислим и да је психолог могла више да се ангажује, кад радим сама, да присуствује часовима, да види како ја реагујем, како деца реагује, да види да ли се добро сналазим. А и други наставници. Има лекција које имају корелацију са одређеним предметом и доста би друге колеге могле да помогну. Постоје теме које се тичу и мог и њихових предмета, мислим да би ту могла да буде добра сарадња.</i></p> <p><b>П6:</b> <i>Па и нису се нешто укључивали...а, препознајем неке професоре са којима бих волела више да радим...Можда, ево сад ми пада на памет, можда би било добро да када долазиш у школу да те дочека неки <b>тим за менторство</b>, наравно да твој ментор буде врховни, шалим се, али да да је он главни, јер је исте струке и образовања као ти...да, ето то бих можда увела као новину. Тим за менторство. Онда је аутоматски неко обавезан за то. Јер нисмо сви једнако савесни. Треба то уредити тако некако...</i></p> <p><b>П7:</b> <i>Па велика је подршка потребна...од целог колектива, не радите ви само са ментором, већ и са осталима...Могу</i></p>	<p>НЕ</p>	<p>Други наставници, стручна служба, секретар</p>

<i>се укључити и колеге и стручна служба и секретаријат...то би требало да је некако увезано, да ви увек знате за шта коме можете да се обратите....али нема тога...</i>		
--	--	--

Постоје извесне ралике у појединим паровима у опажању укључивања осталих запослених (М1 и П1, М2 и П2, М9 и П9). У прва два случаја менторке опажају да се директор укључивао тако што је делегирао задатке. Приправнице из ова два пара не препознају директора као неког ко је био укључен у њихово увођење у посао. Једно од могућих објашњења могло би да буде да се делегирање појединачних задатака, мимо контекста и без јасне поруке да је то у циљу оспособљавања и јачања компетенција самог приправника и не опажа као укључивање и помоћ. У трећем пару приправница опажа да има помоћ и подршку од стране стручне службе у школи, а менторка управо инсистира на њиховом појачаном ангажовању. Ипак, да је реч о истој пракси сведочи исказ приправнице по коме је она та која иницира разговоре и сусрете са стручном службом. Остали њени искази су такође потврда њене изражене партиципативности и активног креирања сопствене праксе, за разлику од менторке чији ставови у већој мери сведоче о повучености и мање израженом активизму. У контексту испитаног узорка, један од праваца у закључивању могао би да се креће ка томе да помоћ стручне службе не изостаје онда када се затражи, али да се њихово укључивање ни не подразумева нити планира и захтева било документом било јасним договором на нивоу школе (нема јасно дефинисане улоге, позиције и обавеза стручне службе у контексту увођења приправника у посао).

Осврћући се и на остале исказе приправника, издвајамо следеће карактеристике постојеће праксе и мишљења приправника о њој у односу на то да увођење приправника у посао буде обавеза установе:

- приправници различито реагују на идеју о томе да се још неко укључи у њихово увођење у посао. Када не виде простор за укључивање других чине то зато што су уверени у компетенције ментора да све обави сам или зато што не увиђају да се о послу у који се уводе може учити и информисати из различитих извора. Ово може да имплицира опажање школе као установе у којој свако ради свој део посла, не надопуњујући се и не ослањајући на друге у колективу, али и сужено опажање

могућности да се о професији учи у различитим школским контекстима и од различитих извора (П2),

- приправници као и ментори у једном броју у својој пракси са ментором не препознаје помоћ и подршку од било кога у колективу,
- важност улоге директора препознаје се уколико је његово ангажовање у вези са јасним смерницама и очекивањима која предочава приправнику. Уколико се укључује само да би делегирао задатак, директор постаје непрепознатљив у контексту помоћи приправнику у увођењу у посао,
- помоћ других (стручне службе, наставника, секретара) је могућа, али када се експлицитно тражи. У супротном изостаје, јер изостаје и јасна структура и подела послова у области увођења приправника у посао. У том контексту да ли ће се и ко укључивати као подршка и помоћ раду приправника зависи и од тога колико агилно и активно ће ментор и приправник то да захтевају.

\*\*\*\*\*

На основу представљених одговора приправника и ментора у сегменту који се тиче увођења приправника у посао као обавезе школе, уочавају се следеће тенденције:

- ментори и приправници имају различита искуства и различито виђење могућности да увођење у посао буде обавеза школе,
- испитана пракса показује да се у највећем броју случајева увођење у посао третира као интерна ствар и способност сналажења приправника и ментора,
- када се укључују, колеге и остали запослени у школи, то углавном раде спорадично (на позив, или ситуационо изазвано), без јасне и свима видљиве идеје о томе шта и зашто раде, што може додатно да отежа рад приправнику и ментору,
- ментори подржавају идеју по којој увођење у посао треба да буде резултат заједничких напора и укључивања већег броја запослених у установи,
- приправници различито реагују на идеју о томе да се још неко укључи у њихово увођење у посао. Када не виде простор за укључивање других чине то зато што су уверени у компетенције ментора да све обави сам или зато што не увиђају да се о послу у који се уведе може учити и информисати из различитих извора.

## 8. О критеријумима за избор ментора

Једна од тема, о којој је разговарано са приправницима и менторима било је њихово виђење законске одредбе о томе да за ментора може бити изабран наставник или други запослени у образовању који има најмање *пет година искуства у образовању*<sup>26</sup>. Разговарајући о томе отворили смо и тему других критеријума које би ментори требало да испуњавају. Увиђајући да је о критеријумима на посредан начин већ разговарано у делу интервјуа који се односио на компетенције ментора, намера разговора у овом делу била је препознавање оних особина и параметара квалитета рада ментора, којима се дефинише укупност професионалног ангажмана запослених у образовању, а који нужно не представљају издвојена знања, вештине и ставове непосредно важне за рад са приправником.

Због јаснијег увида и лакшег праћења овог дела разговора, исказе испитаника представимо у два дела. Један ће се тицати ставова приправника и ментора о броју година дефинисаних Правилником, а други о још неким, могућим критеријумима за избор ментора, који би помогли да се у тој улози нађу само најбољи у професији.

Ментори:

Аутентични искази ментора	Издвојене категорије одговора
<p><b>М1:</b> <i>Тих пет година, то је стварно мало.. мада и 10 и 15 не завршава се учење....Уствари, чак и 5 година, ако је човек отворен за учење и ако брзо учи не представља проблем, може бити добар ментор. Па, ех, да (смех)...мислим у сваком случају је потребно да има одређен број година..Али, да понекад, ако је неко затворен и ако мисли да је завршавањем факултета и стицањем неког знања завршио посао и све научио, онда ни 20 година не препручује као особу добру за ментора...значи да је та отвореност за размену и за учење основни критеријум.</i></p> <p><b>М6:</b> <i>Па знаш шта неке године треба да постоје, то свакако....али сад дал је то пет или десет....мислим није то</i></p>	<p>Збир година није мерило квалитета</p>

<sup>26</sup> За ментора може бити одређен истакнути наставник, васпитач или стручни сарадник који има лиценцу, једно од прописаних звања или најмање пет година радног искуства у области образовања и васпитања (Правилник о дозволи за рад наставника, васпитача и стручних сарадника, чл 5)

<p><i>најважније, најважније је шта чини те године....не године саме по себи....него њихов садржај.</i></p>	
<p><b>M2:</b> <i>Увек је боље да буде што искусније, али је и тих 5 година довољно да се неко опроба у разним ситуацијама у школи, да је стекао неку сигурност у раду. Али боље више него мање.(Смех) А опет, Можда је неко са 5 година искуства много умешнији као ментор него ја са 20-30 година искуства.Нека тих пет буде граница.</i></p> <p><b>M5:</b> <i>Па по мени је минимум 5 година, а можда и више, али не само то...</i></p> <p><b>M7:</b> <i>Па од пет до десет година...то је довољно што се самог времена тиче</i></p> <p><b>M8:</b> <i>Можда мало више искуства. Али опет, неко ко је у школи пет година, размишљам нпр о овом приправнику - да ли би он кроз 5 година био спреман да буде ментор...</i></p> <p><b>M10:</b> <i>Па тих пет година, није то довољно, може као основни услов, ...требало би ту додати још нешто.</i></p>	<p>5 и више година</p>
<p><b>M3:</b> <i>Ја бих поставила прво нормално радно искуство. Не испод 10 година. Можда чак и 15. У првих 15 година људи изучавају, продубљују своју струку и богате искуство. А после петнаесте године већ стасавају у менторе и могу да упућују младе људе.</i></p> <p><b>M4:</b> <i>Свакако да јесу године радног стажа, то је на првом месту. Да би био ментор треба бар три генерације да изведе, од првог до четвртог разреда, неких дванаестак година.</i></p> <p><b>M9:</b> <i>Па, десетак година можда....тако некако</i></p>	<p>10-15 година</p>

Како се види у табели, одговоре ментора могуће је распоредити у три категорије. Највећи број ментора сагласан је да искуство у образовању које има ментор, не треба да је мање од пет година. Има и оних који се залажу да то буде и више, чак 10 или 15 година. Овакви ставови почивају на уверењима да тек после 10 или 15 година ментори имају шта да кажу или понуде, а да је време пре тога потребно и за њихово стасавање у струци.

Овакви ставови унеколико су опречни постулату да је и менторство прилика за професионални развој и напредовање, а иду у прилог миту о свезнајућем ментору. Ипак, један број ментора склон је да број година сам по себи не сагледава као компаративну предност ментора, уколико те године нису испуњене нечим што је *квалитет више*, или додата вредност простом збиру година.

#### Приправници

<i>Аутентични искази приправника</i>	<b>Издвојене категорије одговора</b>
<i><b>П5:</b> Па у реду је то, али можда је довољно и 4 године. Можда четири године минимално, једна генерација ђака, не мање</i>	4 године
<i><b>П7:</b> Па да је то барем 5 година непосредног рада са децом <b>П8:</b> Што се тиче тих пет година, нисам човек крајности па да сад кажем, то је потпуна глупост јер има неких који раде двадесет година па опет немају везе с мозгом, а опет неко дође после годину, две и као он их већ шиша и он може и треба да буде. Мислим да не треба давати потпуну могућност да неко ко има мало година, да он може да буде ментор, значи не апсолутно, али га треба укључити ... рецимо до 5 година да је граница...мислим да је већ од 5 година па надаље озбиљан период у коме све што је важно за наставу, наставни процес и уопште целу причу може да се прође...</i>	5 година
<i><b>П1:</b> Најмање десет година радног стажа. <b>П2:</b> Да има искуство....бар десет година. <b>П3:</b> Мислим да то не може бити свако, ментор мора бити особа која има преко 10 година радног искуства. <b>П4:</b> Да има минимум 10 година радног стажа, бар две генерације нек прође.</i>	10 и више година
<i><b>П6:</b> 5 година у струци? Не бих то баш тако дефинисала, мислим да то није много важно...мислим саме године.. <b>П9:</b> Па искуство мора да има, сад да ли 5 или више то је</i>	



<p><i>дискутабилно...па нека је 5 година и неки минимум, мислим иаба неком што има и 5 и 15 годног радног стажа, ако нема ништа у тим годинама, а своди се некад и на то.Боље онда да је ментор и из друге школе, ако ти од тог неког у твојој не можеш ништа да научиш.</i></p> <p><b>П10:</b> <i>Паа....то је све ОК, ја мислим да је то довољно. Не знам, размишљаам када би мени неко дошао и рекао да будем ментор, након моје три године, па чини ми се знала бих том неком новом објаснити, показати...те ствари које је мени ментор показивао. Мислим да неко ни за 50 година то не би могао да буде, а да би опет неко други могао и после једне године, али то све опет зависи од црта личности...какав је ко</i></p>	<p>Године нису мерило квалитета</p>
---	-------------------------------------

Одговори приправника распоредили су се у три идентичне категорије које су изнедрили и ментори, с тим што се код приправника појавила и категорија одговора по коме су и 4 године рада у образовању довољне за менторски рад . С обзиром да је реч о наставници, она се у свом одређивању критеријума руководила једном генерацијом ученика.

У наставку рада изложићемо размишљања приправника и ментора о томе шта би још требало да су критеријуми на основу којих се бирају менотри у образовању.

## Ментори

Аутентични искази ментора	Издвојене категорије одговора
<p><b>М1:</b> <i>М1: Наравно да је стручан у својој области, да га колектив препознаје...</i></p> <p><b>М2:</b> <i>да је активан и препознатљив у оквиру своје уже струке. Ако сам ја педагог практичар, мене педагози морају да знају, да уме неко да наброји шта сам ја све урадила.</i></p> <p><b>М8:</b><i>Стручност на првом месту</i></p>	<p>Препознат као стручњак у области којом се бави</p>
<p><b>М1:</b> <i>али да има и то неко широко разумевање система и</i></p>	

<p><i>ангажовања у систему...у разним сегментима да се показао као неко ко је покушао да се бави разним стварима, па да и у том смислу може помоћи приправнику...</i></p> <p><b>M2:</b> <i>да је активан у локалу, али не политички, него у преносу свога знања у локалу, другим колегама, не само у својој школи. Неко ко то шири.</i></p> <p><b>M8:</b> <i>Друштвени ангажман може а и не мора. Можда да се мало изађе из оквира школе, ти професионални контакти које човек остварује. Гледам и по себи. Требало би гледати и тај неки ангажман мало шире. Врло је незгодно то.</i></p>	<p>Активан и ангажован у систему, ван установе</p>
<p><b>M4:</b> <i>Резултати које та особа која ће бити ментор остварује, не само у учењу својих ђака, него и атмосфера коју уме да направи и разним другим стварима....</i></p> <p><b>M7:</b> <i>Критеријуми треба да буду неки његови резултати у смислу неког рада са децом, ваннаставних активности, нека радна биографија која је испуњена нечим вредним...</i></p>	<p>Видљиви резултати које остварује у оквиру професије</p>
<p><b>M5:</b> <i>неки семинари и усавршавања, треба да је информисан о томе која правила ту важе и шта и како треба он да ради</i></p>	<p>Стално усавршавање и добра информисаност</p>
<p><b>M7:</b> <i>нека повратна информација од деце, родитеља</i></p>	<p>Мишљење деце и родитеља</p>
<p><b>M9:</b> <i>Савесност и одговорност у раду.</i></p>	<p>Професионална одговорност</p>
<p><b>M10.</b> <i>Могоао би критеријум бити тај да се похађа обука, на крају обуке да се провери знање и да се на основу тога добије потврда да неко може бити ментор. И онда се зна у том и том месту имамо 5 ментора и готово</i></p>	<p>Похађање и савладаност обуке за менторе</p>

На основу предлога ментора са којима смо разговарали, уочава се да би критеријуми наведени у Правилнику могли да се прошире. Највише ментора простор за нове критеријуме види у томе да потенцијални ментор буде препознат као стручњак у

својој области и да је професионално активан и ангажован. Осим тога, сматрају и да би ментор могао да буде неко ко остварује видљиве резултате, стално се усавршава и информише, ко је професионално одговоран и о коме и деца и родитељи имају позитивно мишљење. По мишљењу једног ментора, критеријум би могао да буде и савладан програм обуке за менотре, што је и постојало као идеја у систему и о чему је са учесницима, у каснијем делу интервјуа посебно разговарано.

#### Приправници

Аутентични искази приправника	Издвојене категорије одговора
<p><b>П1:</b> <i>Наравно неку врсту додатног усавршавања. Да је ментор који није статичан, који је увек расположен да нешто ново сазна</i></p> <p><b>П3:</b> <i>да ради на свом усавршавању</i></p>	<p>Перманентно учење и усавршавање</p>
<p><b>П1:</b> <i>да укључује и себе и школу у разноврзне пројекте</i></p>	<p>Укљученост у пројекте</p>
<p><b>П1:</b> <i>Да је расположен да школу представља у неком бољем светлу.</i></p>	<p>Гради добар имиџ школе</p>
<p><b>П2:</b> <i>Да буде посвећен, да воли свој посао, макар делом Зато што ако га не воли све ће му бити тешко и имачће тај неки лош став...и преносиће то на приправника.. Добра воља и спремност да буде ментор...без тог неког негативног става „само си ми ти још требао“</i></p> <p><b>П4:</b> <i>Да има жељу да ради тај посао</i></p> <p><b>П6:</b> <i>Али мора да буде мотивисан, да он то жели и да то њему одговара. .</i></p> <p><b>П9:</b> <i>да хоће да помогне,</i></p>	<p>Воли свој посао и жели да буде ментор</p>
<p><b>П3:</b> <i>да има иза себе добре резултате</i></p> <p><b>П8:</b> <i>ко има резултате иза себе</i></p>	<p>Видљиви позитиви резултати рада</p>
<p><b>П3:</b> <i>да се разликује, у позитивном смислу.</i></p>	<p>Прави позитивну разлику</p>
<p><b>П5:</b> <i>да прође кроз цео систем, да зна како функционише систем</i></p>	<p>Шира професионална</p>

<p><i>образовања. Можда и да буде разредни старешина.</i></p> <p><b>П7:</b> <i>да има неке објављене радове или уџбенике, да се бавио неким истраживањима....неке шире активности...</i></p> <p><b>П8:</b> <i>неко ко има објављене нпр радове, неко ко се активно бави наставом, унапређује систем и има доказе о томе</i></p> <p><b>П9:</b> <i>да осим тога што држи наставу још нешто ради у тој школи...значи неко широко поље интересовања...</i></p>	<p>знања и вештине</p>
<p><b>П5:</b> <i>за избор ментора је битно да га не бирају само из школе,него можда из Министарства да одреде ко може, а ко не може бити ментор, на основу неке евалуације њиховог рада.</i></p>	<p>Резултати спољашње евалуација рада</p>
<p><b>П6:</b> <i>Први корак би могао бити да ментор може да буде само неко ко је прошао ту обуку, као што грађанско може да предаје неко ко је прошао обуку..</i></p>	<p>Похађање обуке за менторе</p>
<p><b>П8:</b> <i>неко ко је препознат у стручној јавности</i></p>	<p>Стручан у својој обалсти</p>
<p><b>П8:</b> <i>Али превасходно неко ко ужива и у колективу поверење, да има и позитивне карактеристике личности, неко ко је толерантан, позитиван</i></p> <p><b>П10:</b><i>Не сме да буде крут, не сме да буде ригидан, не сме да буде агресиван, напрасан, ...То мора да буде нека, не знам ни ја сад, блага нарав...не сме да буде затворен и нападачки настројен, али са друге стране не сме да буде ни оно „хај-хо, јуху, нема везе“, претерано опуштен.</i></p>	<p>Позитивне карактеристике личности</p>
<p><b>П9:</b> <i>неко ко има одличне комуникацијске вештине</i></p>	<p>Испољене комуникацијске вештине</p>

Приправници су били веома опширни у дефинисању критеријума за избор ментора. За њих је важно да ментори буду бирани из редова оних који се стално усавршавају и уче, који имају развијена шира професионална знања и вештине, који се укључују у пројекте и граде позитиван имиџ школе, који су стручни у својој области и праве позитивну разлику,

али и они који су вољни и мотивисани да се баве менторством. Један број приправника је препознавао и важност карактерних и особина личности, као нешто што не би требало заобићи приликом избора ментора.

\*\*\*\*\*

На основу представљених одговора приправника и ментора у сегменту који се тиче критеријума за избор ментора, уочавају се следеће тенденције:

- ментори и приправници сагласни су у вези са ставом да је за обављање улоге ментора неопходно имати одређено професионално искуство,
- дефинисање минималног броја година радног искуства различито је и креће се од 4 до 15,
- један број приправника и ментора наглашава да збир година сам по себи није мерило квалитета, квалитет је препознатљив у искуству које те године чини,
- критеријуми које би требало уважити приликом бирања ментора, за саме менторе пре свега су стручност у области којом се бави и професионални активизам и ангажовање,
- по мишљењу приправника критеријуми које би требало уважити приликом бирања ментора су да воли свој посао и жели да буде ментор, али и да има широка професионална знања и вештине.

### 9. О могућностима да се најбољи у струци ангажују на пољу менторства

Један од начина да се подигне квалитет менторског рада и његових ефеката јесте и то да се за менторе ангажују најбољи у струци. Да би се ово обезбедило, неопходно је обезбедити и системска решења којима ће се управо такви – најбољи – мотивисати да се баве менторством. Изузимајући два ментора, који нису имали идеје о томе на који начин привући најбоље у струци да се баве менторством (М4 и М9), учесници интервјуа имали су различите идеје о томе како би системски могло да се решава ово питање.

Ментори

Аутентични искази ментора	Издвојене категорије одговора
<b>М1:</b> <i>Да се угради у 40точасовну радну недељу. Растерећење од неких других обавеза, да се другачије распореди то радно време,</i>	Растерећенији распоред

<p>да је наменски одређено време које се посвећује менторству, а не да ради целокупан свој посао и онда још као додаток уводи приправника у посао...кад се то тако накалеми, онда се потроши ентузијазам.</p> <p><b>M2:</b> Ту је ствар организације посла и директора који ће да преусмери активности које не мора та особа нужно. Не морам да делим маркере, не морам да организујем позоришне представе, предавања. Да дам информацију коју може било ко други да да. Одмах се све</p> <p><b>M3:</b> са растерећенијим распоредом активности,</p> <p><b>M8:</b> Да се растерете неких обавеза у школи</p> <p><b>M10:</b>и можда би тај наставник могао рецимо да има мало мањи фонд часова..да један део посвети менторству, нпр 90% настава 10% менторство!</p>	<p>активности – уклапање послова менторства у четрдесеточасовну радну недељу</p>
<p><b>M1:</b> да има ту неку професионалну сатисфакцију</p> <p><b>M3:</b> Морали би бити препознати и увежени, промовисани нанеки начин... Треба да постоји једна база података ко је спреман за ментора.</p> <p><b>M8:</b> да имају професионални бенефит.</p> <p><b>M10:</b> да се менторство води као звање</p>	<p>Обезбеђивање професионалне сатисфакције</p>
<p><b>M5:</b> Па треба да се пита да ли уопште жели то ради,</p>	<p>Могућност избора</p>
<p><b>M8:</b> да добију неку обуку за менторство</p> <p><b>M10:</b> Па после целе ове приче јасно ми је да менотр треба да буде обучен,</p>	<p>Понудити обуку за менторе</p>
<p><b>M7:</b> Па ако кажем финансије, онда мислим да ће се сви пријављивати и онда је то погрешно...али уствари је и потребно</p> <p><b>M8:</b> Не мора увек да буде новчана надокнада... Али и може да буде. Ја уложим у то подједнако и своје време, професионално и приватно, знање.</p>	<p>Новчана надикнада за улжено време и знање</p>

Растерећенији распоред активности чини се адекватним решењем за највећи број ментора. У овом контексту подршка и помоћ очекује се од руководства школе, али и системског решавања ангажованости у оквиру 40часовне радне недеље. Другу категорију одговора видели смо у професионалном препознавању, уважавању и промовисању ментора као најбољих у струци. Један од начина признавања јесте и напредовање у звању наставника и стручних сарадника. Обука за менторе, као начин да се оснаже они који су спремни да се прихвате овог посла, такође је препозната као могућност за привлачење најбољих. Новчана надокнада као један од могућих бенефита од менторисања, такође је препозната као потенцијални магнет за привлачење најбољих наставника и стручних сарадника.

#### Приправници

Аутентични искази приправника	Издвојене категорије одговора
<p><b>П1:</b> Њима често недостаје време...јер дешавало се да она треба неки посао да заврши, а ја чекам са неким својим питањима да ми нешто друго објашњава. Само то време да им се некако обезбеди.</p> <p><b>П2:</b> Макар да их ослободе којекаквих других ствари које треба да раде паралелно са менторским послом. Ко то ради како треба, стварно је јако оптерећен...мислим да би и то за почетак било добро....</p> <p><b>П9:</b> мора...растерећењем четрдесеточасовне радне недеље...мада ту се бојим махинација у смислу, „ослободићу те пет часова недељено, нема везе што ниси ни за саму наставу, буди мало ментор, па имаш мање часова редовне наставе“...плашим се тога, „ја теби ти мени“...да не буде злоупотребљено...</p>	<p>Растерећенији распоред активности – уклапање послова менторства у четрдесеточасовну радну недељу</p>
<p><b>П3:</b> Треба их уважити и некако ... обезбедити професионални углед...некако то осмислити.</p> <p><b>П4:</b> неки бодови који су им потребни у усавршавању. Треба да</p>	<p>Обезбедити професионалну</p>

<p><i>добијају неке бодове за само менторство. Ипак одвајају време.</i></p> <p><b>П5:</b> <i>Можда им признати неке бодове за стручно усавршавање или тако нешто,...нека новчана надокнада..</i></p> <p><b>П6:</b> <i>Да добија неке бонусе или бодове за то што ради....</i></p> <p><b>П9:</b> <i>али и напредовањем у струци</i></p> <p><b>П10:</b> <i>неким бодовима, тако нешто...</i></p>	<p>сатисфакцију</p>
<p><b>П3:</b> <i>можда и нека материјална надокнада за то што раде ,</i></p> <p><b>П4:</b> <i>Не знам како бих ја ту награду дефинисала, да ли само као новчану...</i></p> <p><b>П5:</b> <i>нека новчана надокнада..</i></p> <p><b>П9:</b> <i>Пауза....то је тешко...Мора некако да га вреднује, мислим и материјално</i></p> <p><b>П10:</b> <i>Па, неком материјалном наградом, неким бодовима, тако нешто...</i></p>	<p>Материјална надокнада</p>
<p><b>П7:</b> <i>Па то не знам...можда прво ето обезбедити да је са приправником у истој смени и школи, да могу да раде то што треба да раде..</i></p>	<p>Обезбедити добре организационе услове рада</p>
<p><b>П8:</b> <i>Требало би, када су ти људи једном препознати и када уђу у тај систем, онда њима треба обезбедити исто помоћ и подршку,...јер изложеност је велика, то је посао који је „мултипрактик“, па може доћи до засићења....</i></p>	<p>Обезбедити континуирану помоћ и подршку за менторе</p>

Као и ментори и приправници препознају важност обезбеђивања професионалне сатисфакције и материјалне накнаде за обављање послова ментора. За разлику од ментора, приправници су конкретнији у идејама за обезбеђивање професионалне сатисфакције и бројнији у инсистирању да менторски рад треба да прати новчана надокнада. Поред овог, растеређивање недељног распореда активности за менторе, опажено је и од стране приправника као један од начина за привлачење најбољих у струци. Ипак, приправници су отворили и важно питање потенцијалног манипулисања оваквом могућношћу са последицом растеређивања од свакодневних обавеза, али без инсистирања на



унапређивању квалитета рада ментора. Занимљиво је да су приправници (а не ментори) препознали важност континуиране помоћи и подршке менторима, што и сами препознајемо као један од начина да се најбољи привуку, али и истрају у улогама ментора.

\*\*\*\*\*

На основу представљених одговора приправника и ментора у сегменту који се тиче механизма привлачења најбољих у струци да се баве менторством, уочавају се следеће тенденције:

- неопходно је у оквирима четрдесеточасовне радне недеље ослободити простор за бављење менторством,
- менторе треба уважити и учинити их видљивима у систему као истакнуте представнике професије којом се баве
- обезбедити им помоћ и подршку – стручну као и финансијску.

## 10 - О обуци и подршци за менторе

*Уствари, да, видиш, када мало боље размислим ја ни једног тренутка нисам размишљао - то је ваљда та усмереност на себе -, нисам размишљао о томе да је и мом ментору тешко, било шта у том тренутку. Можда је то нешто долазило и од ње, јер је она такав човек, али се ја заиста суштински нисам запитао колико је њој тешко..да, сад кад мало боље размислим питам се има ли ту изазова, страха, бојазни код ментора...јер и они такође никада не знају ког и каквог новог приправника ће добити...Да, ето сад први пут мислим о томе...Да, сасвим сигурно...има толико тога у овом разговору о чему нисам до сада мислио....(П8)*

Иако код нас у систему још увек нема обуке за менторе, присутан је консензус стручне јавности да је она итекако потребна. Разлоге за спровођење обуке за менторе склони смо сагледавати на два, повезана али унеколико различита нивоа. На једном нивоу су разлози условно речено *техничке* и чисто прагматичне природе:

- послужила би као основ за прављење базе сертифицираних ментора у Србији

- направила би се веза у систему између менторства и стицања услова за звање *самосталног педагошког саветника*

Други ниво чине разлози који се тичу обезбеђивања предуслова за квалитетнији рад приправника и ментора:

- менторски рад изискује сасвим специфична знања, вештине и ставове запослених у образовању, који би могли бити подстицани и развијани током обуке,
- менторско приправничка пракса јесте резултат аутентичних усаглашавања сваког појединог ментора и приправника, али оквир у коме се усаглашавање одвија треба да је исти за све,
- обавезна обука за менторе обезбедила би уједначавање компетенција ментора,
- обучени ментори постали би нови ресурс и потенцијал у систему образовања.

Али и зато:

- што је то један од начина да се пошаље порука да је менторство важан сегмент рада у образовању,
- да се помогне менторима да се не осећају заборављени и препуштени сами себи.

Због свега наведеног, хтели смо да видимо како приправници и ментори реагују на идеју о постојању обавезне обуке за ментора, да ли се слажу да је она потребна и шта би требало да чини њене садржаје. У делу који следи навешћемо ставове ментора и приправника да ли је и коме потребна оваква обука и којим садржајима, темама и питањима би она требало да се бави. Уз наведене одговоре, у табели ћемо наводити само категорију одговора која се тиче потребе за реализовањем обуке, док ће садржаји бити наведени у исказу и о њима ћемо нешто више дискутовати када наведемо све исказе.

Ментори:

Аутентични искази ментора	Издвојене категорије одговора
<p><b>М1:</b> <i>Па да, требало би постоји обука..Негде, нарочито за људе који никада нису били ментори, ето почевши од тога шта су заиста обавезе ментора... Е, ја сад ово посматрам на два фронта, из угла ментора стручног сарадника и мислим да се ми стручни сарадници ту добро сналазимо, али када је реч о наставницима менторима, мислим да ту треба много, много, рада и обука. Прво тај формални део, информисање о систему менторства – како је то замишљено у Закону, друга ствар је то неко препознавање својих јаких и слабих страна, па да се у односу на то креирају обуке и садржаји које треба да савладају...Затим креирање плана рада...Просто, то неко промишљање о раду – то што је закон дао како би реализовао у својој установи..То рецимо.</i></p> <p><b>М2:</b> <i>Па обука увек значи. Али и без тога смо ми то радили, пре зависи од личности, наставника или сарадника, колико хоће и може. Имаш и неке који могу проћи читав сет обука, а нису за то.</i></p>	<p>Да, али не обавезно за све</p>
<p><b>М3:</b> <i>Менторима је потребан консултант, да и нека обавезна едукација ментора, али потребне су консултације. Човек који ће се бавити ментором и приправником. Ја сам човек склон преиспитивању. Може да се деси и да не иде. Могу ја да будем сјајан ментор али да ми дете није легло. Ја у клин, оно у плочу. Добро је имати консултанта.</i></p> <p><b>М7:</b> <i>Па, требало би да се организује нека обука за менторе, и ја би волела ту да добијем ментора ментора, (смех),!! . Мислим да би сваки ментор требало да има неког ко ће да прати и процењује његов рад...мислим да не може неко ето тако из чиста мира да буде ментор, јер није исто обучавати дете у</i></p>	<p>Да обука, али и консултант ментора</p>

<p><i>петом разреду и одраслог човека који то дете треба да подучава.</i></p>	
<p><b>M4:</b> Свакако да јесте потребна обука. То стално усавршавање и стално учење односи се и на менторе. Човек учи док је жив. Мислим да нико није савршен, стално постоји простор за бољим усавршавањем.</p> <p><b>M5:</b> Па имало би смисла организовати обуку за ментора. Зашто да не...тако неки семинар...ја например тај Правилник о коме сте ви мени рекли нисам никада видела...нисам добила ни од секретара, ни од директора, ни неко са стране да дође и да каже, ево колегице изволите, ви ћете бити ментор и ово је правилник по коме треба да радите...ја нпр,кад је она почела да ради уопште нисам знала колико часова она треба да држи...ја сам њу питала колико часова треба да држи, колико да присуствује...ја нисам знала. Е, она је рекла да не зна и да ће се распитати...пошто је она рекла да ће се распитати, ја сам се повукла са стране пустивши њу да се распита, и она се распитала и рекла да мора да одржи 12 часова итд. Ја то ништа нисам добила као информацију. Као друго, ја нисам знала, да ли ја сада после сваког тог часа треба да пишем извештај о томе како је она радила на том часу...</p> <p><b>M6:</b> Мислим да да...ако алудираш на обуку за ментора, мислим да је јако потребна... требало би свашта да се проради на тим обукама. Па од тих практичних...како, шта, како провести човека кроз тих годину дана, а да тачно знаш којим корацима, којим следом, динамиком...јер нас често посао ухвати у машину, ти често неке ствари прескочиш а упадну неке друге непланске...Или када би ми могли доћи тамо са неким нашим ситуацијама па да видимо како би их неко други видео и решавао...да ми неко каже да је можда требало приправницу више да пустим...</p>	<p>Да</p>

**M8:** *Ја мислим да обука треба. Нигде не стоји које су компетенције ментора, шта је циљ менторства, ето ово о чему разговарамо. Требало би освестити важност ментора. Регулисати то да ја то не доживим као – Јао, још један приправник.*

**M9:** *Треба неко да вас подучи како се неке ствари раде. Мене то нико није учио. Са децом смо сваки дан али нико нас није учио како да решимо проблем са децом. Тако је исто и са одраслим људима. Како уопште нешто рећи. Препуштени смо сами себи. Понашамо се онако како мислимо да треба. Нисмо потковани стручно у том смислу.*

**M10:** *Да, да..., наставници који би да буду ментори морали би још мало да се едукују, нека обука за менторе би била потребна..и неки приручник, да не морам ја да смишљам шта све треба...него неко ко се тиме бави..*

Највећи број ментора сагласан је са идејом о постојању обуке за менотре. За једне ипак, она треба да је резервисана за оне који никада нису били менотри (импликација о довољности учења из сопственог искуства) или за наставнике, али не и стручне сараднике. За друге, овакав вид обуке може да постоји, могао би да буде од помоћи, али и не мора, јер ментори су се и без ње сналазили.

Постоји релативна усглашеност у вези са тим шта треба да буду садржаји обуке за менторе. Идеје ментора у том смислу крећу се од упознавања са законском регулативом, појашњавања основних норми и обавеза ментора и приправника (M1, M5,) до оних који се тичу самог рада у смислу дефинисања циљева, начина, садржаја рада са приправником (M1, M6, M7, M8, M9, M10). За један број ментора вредно би било, осим обуке имати и консултатнта или ментора ментора. Ово је занимљива идеја препозната и у литератури која се бави менторством, а почива на препознавању тога да једнократне, *инстант* обуке нису довољне да покрију целокупан дијапазон рада ментора и приправника, али и на препознавања различитиих проблема са којима се ментори и приправници сусрећу током рада и у којима им је неопходна помоћ и подршка. Успостављање овог механизма, био би

један од начина на који ситем показује да континуирано брине и подржава менторе и приправнике.

Занимљивим нам се чини став једног дела испитаних по којима је обука потребна, али без јасне идеје о томе шта треба да чини њен садржај (М4), где се исказ о неопхоности обуке заснива на мање-више општем месту о важности учења ментора, а не на сопственом искуству, у коме се препознаје шта је то што је потребно унапредити. Овакво стање могло би да се доведе у везу са недовољно освешћеним сегментима искуства у вези са садржајима и тешкоћама у раду ментора. У том смислу било би могуће довести у питање и претходно изложену идеју (М1) о томе да је о менторству довољно учити из сопственог проживљеног искуства. Да би учење из искуства могло да понесе атрибут учења рефлексивног практичара, важно је да се оно свесно препознаје као ресурс могућих сазнавања, али и да је организовано и усмерено на елементе који се желе научити (да је препознато како и када се они уче, као и то шта у вези са њима треба да се унапреди).

Приправници:

Аутентични искази ментора	Издвојене категорије одговора
<p><b>П1:</b> <i>Мислим да педагозима не треба, јер је сам посао такав да може свашта да се види и да се научи, али да је наставницима веома потребна. Зато што су углавном ограничени на наставу, на извођење те наставе, на часове, на припрему тих часова. Ако добију неког приправника, они ће углавном да му покажу како то раде, како држе часове. А мислим да ту треба много више. Да се ту треба посветити тој особи, пренети нека своја искуства и како да ради и са децом, како да комуницира и са родитељима, како са стручном службом, како са директором. То је једна много разграната мрежа. А не само часови.</i></p> <p><b>П2:</b> <i>Мислим да би било супер да ментори похађају неку обуку...не кажем да је свима то потребно, али да би некима било итекако корисно</i></p>	<p>Да, али не обавезно за све</p>
<p><b>П3:</b> <i>Додатно учење за ментора не би било на одмет. Можда би</i></p>	<p>Да</p>

неким менторима олакшао рад, унапредио би њихов однос са приправником, учење о том процесу. Тако би избегли грешке које би правили. Могли би да се усавршавају у области организације рада, начина праћења напредовања приправника, комуникације, успостављања односа.

**П5:** *Битно је имати неку врсту обуке. Могла би ту да се вежба добра комуникација. То је основа. Па онда да сами ментори направе неки план како би радили. Планирање рада саме школе заједно са ментором и приправником.*

**П6:** *То апсолутно треба да постоји, зато што је то нова ситуација и за менторе. Моја менторка је само једном пре овога била ментор и то не на овај начин, него колегиници која се запослила у другој школи и која јој је додељена да би могла полагати испит за лиценцу...тако да мени је менторка рекла да је то ново за њу....а мислим да би и нама требала нека обука, да знамо да имамо тамо неког коме можемо да се обратимо. У реду је да ја и менторка о свему причамо, али важно је да има и неко трећи коме можемо да се обратимо.*

**П7:** *Да, то ми звучи смислено....мислим да би и мом ментору а и мени значило да је тако нешто постојало...*

**П8:** *Да, сасвим сигурно је потребна. А шта би требало менторима? Комуникацијске вештине, то треба да је врло важан део тог курса...пауза...Е сад пошто менторство није само то да ти ментор каже како ћеш да држиш час, то је можда најмањи део, али требало би да добро познаје закон, па онда би обука требало и то да обухвати...било би добро и да им се пруже нека знања из давања повратне информације...ово се сад не односи на моју менторку, она је то умела, али мислим да генерално људи то не умеју...дати добру повратну информацију. И да, морала би да буде и та нека прича о целоживотном учењу, да те подсећа да мораш стално да се*

<p><i>апдејтујеш, јер ако то не радиш можеш да трокираш, да губиш кредибилитет...образовање је жив организам.</i></p> <p><b>П9:</b> <i>Да, зашто да не. Требало би кроз неко стручно усавршавање да добију све оно што подразумева тај менторски рад, а није сама учионица..Сарадња са родитељима, са другим запосленима у школи, са планирањем на нивоу школе...давањем повратне информације, јер приправник је одрасла особа, није дете коме дајеш повратну информацију...она може да буде болна тако да треба знати како је и када дати приправнику...</i></p>	
<p><b>П4:</b> <i>Мислим да добром ментору, учитељу, нису потребне неке посебне обуке. Добром учитељу. Што се тиче мене, то што они знају је савршено довољно.</i></p> <p><b>П10:</b> <i>Па не, мислим да ту нису потребне додатне обуке</i></p>	Не

Иако је највећи број приправника сагласан да су менторима обуке потребне, има и оних за које је добар наставник истовремено и добар ментор, те му у том смислу додатне обуке нису потребне (П4, П10). За оне који мисле да су обуке менторима потребне, важно је да оне обухвате садржаје и теме као што су : комуникацијске вештине (П1, П3, П5, П8,), планирање и организација рада ментора и приправника (П3, П5, П9), праћење напредовања приправника (П3), упознавање са законском регулативом (П8), пружање повратне информације (П8, П9), целоживотно учење (П8) и сарадња (П9).

Овакви резултати указују на могуће постојање консензуса у вези са тим да су обуке менторима потребне те да их је потребно базирати на разноврсним садржајима.

На основу представљених одговора приправника и ментора у делу који се тиче постојања обуке за менторе, уочавају се следеће тенденције:

- мишљења ментора и приправника о неопходности постојања обуке за менторе се разликују и крећу у следећим правцима:
  - а) обуке су потребне и важне, али не свима (нпр. потребне су онима који немају претходно менторско искуство)



б) обуке су потребне свима, али са прилагођеним садржајима рада

в) обуке су потребне, али не и довољне јер је менторима потребна константна подршка (не само инстант подршка у виду краткорочне обуке). Зато треба размишљати о увођењу ментора ментору, или консултанта за ментора, или осмислити неки други систем константне подршке у систему за менторе.

## 12 ПОРТРЕТИ МЕНТОРА

### Портрет 1 (M5)

*Она ми је прва приправница, директор ме питао...он ме питао да ли бих желела, волела, да ли пристајем да будем неком ментор и ја сам рекла "да", зато што је мени свеједно да ли ми је неко на часу или ми није на часу, ја увек радим исто...а знајући то да сам ја имала мало праксе, ја сам желела њој да помогнем. И увек ћу радо помоћи. Није ми то одузимао неко велико време, јер у принципу ти само преносиш своје знање њој. То углавном буде за време великог одмора нпр., за следећи дан..Може тај договор потрајати мало дуже, мало краће, али у принципу је то кратко време...Друго, знале смо и телефоном да се нешто договоримо..да ја њу позovem и упутим, ето то нпр. конкретно кад ме мењала, да је упутим шта ће и како ће...Или она позове, да пита ако нешто треба, и тако...*

*Човек увек може да себе усавршава и да поправља свој рад...ако хоће увек на најбољи начин да представи то што ради, онда увек може наћи нешто што може да усаврши... Али баш конкретно са њом нисам видела да ми нешто недостаје...нисам видела нешто конкретно што ја можда немам...али увек би можда...ето она је направила презентацију, е да ето можда то, то прављење презентација, у томе је можда она спретнија, ја нисам још толико спретна и волела би можда то да усавршим...Али нисам ја сад нешто учила од ње, али сам приметила, да би ето можда, касније могла то да усавршим, на неком семинару. Па, приправник учи како на најлакши и најбољи начин може представити неку наставну јединицу....као се то у школи на најбољи начин ради, јер друго је теорија, а друго је пракса...Она учи на који начин то најбоље представити и каква је пракса уствари. Затим смањује ту трему своју, јер када би ушла први пут у одељење без овога, њена би трема сигурно била већа и можда би и пружила мање од онога што уствари зна. На овај начин она смањује ту трему и сазнаје нове начине како представити нешто....са друге стране и ментор може сазнати неку нову информацију, нешто што је свеже са факултета...*

*Али била ми је на други начин од користи, да тако кажем... тако што нпр., пошто нисмо увек у кабинету, па се онда селимо и носимо неке ствари од кабинета до кабинета,*

*е онда она мени помаже и буде ми од помоћи у смислу да њу оставим и кажем „Ево ти припреми компјутер, а ја ћу да напишем час или нешто“...значи на неки начин тај приправник може да буде од користи, ево нпр., ја нешто нисам била ту, била сам болесна, и она ме заменила тог часа. Значи, она може, кад се ми договоримо унапред, ја њој кажем шта да ради и како да ради са децом и она то одради. Тако да на неки начин тај приправник може да буде од користи, ако човек није ту, не мора директор да зове замену, већ ето она је ту, од помоћи.*

*Лако смо организовале посао. Ако се договоримо да она ради следећег часа, ја децу припремим и упутим их на ту наставну јединицу и онда ја кажем њој: „Крећеш час тако, тако и тако, па онда убаци то па то, па можеш припремити слике и презентацију, ако не само слике, ако не онда искористи таблу па нацртај то и то, то сад већ зависи од наставне јединице. Ја сам је упућивала, онда би она дала неки свој предлог, и ја кажем „Да можеш то, или не немој тако.“ И она је слушала и мени је то значило. Јер ако се ја трудим да некога упутим, научим нешто, онда ми значи ако то и она жели...А да је инсистирала на некој својој идеји, па наравно ја бих прихватила...па нека сама увиди ако тако треба или не...зашто да не. Није смак света да пропадне један час...колико их је пропало због других ствари.*

*Када сам ја посматрала њене часове, било је ситуација када је подсетим, нпр покажем јој сат, да јој скренем пажњу на време...као и сви професори, уме она некад да се расприча, па ја усмерим пажњу на време. Или би децу можда упутила да је у књизи нешто изостављено, или да има грешка и тако. Када се час заврши обавезно попричамо о томе шта је и како урађено, да ли је било нечег што је било лошије, односно да ли је нешто изоставила, шта треба да измени како да поправи у свом будућем раду. Није ми било тешко да дам повратну информацију. Не. Зашто би било тешко... А када она присуствује мојим часовима некад је ја укључим, нпр., питам је за неку информацију које не могу да се сетим, ако она зна...али углавном је она пратила и бележила то што ја радим. Када се заврше моји часови Понекад ме она нешто пита. Ја увек остављам могућност да ме неко нешто пита. То је то, али у принципу није било неких других разговора.*

*Ментор треба да упућује приправника на то како и шта радити, то му је улога, а приправник је ту да поставља питања и да прати то што се ради. Можда смо у неким*

*треницима требали и мало дуже да поседимо за неке часове, да одрадимо, можда.. Други пут би од почетка на бољи начин припремала тај њен час , ето то би боље сигурно радила. На почетку сам ја само давала кратко упутство, а сада би тражила на почетку да уради припрему, па онда ми да видимо, па да изменимо...Е то би променила сигурно. А остало не бих. Немам разлога.*

*Од других активности упућивала сам је у прегледање контролних радова, то сам јој давала...и чак ових припремних тестова за осмаке, да се и ту упутим, да види како то иде...Али не, нисам са родитељима, то конкретно нисам, можда је требало, али ето нисам...Мислим, немамо ми ни упутство шта смем ја са њом да радаим. Шта треба она да ради и шта ја смем да радим...да ли смем да је стављам у такву улогу уопште, или не смем...*

*Не, не...не мислим да треба правити дугорочнији план..Ми смо то имале за њен завршни час нпр., па имале смо за још један...У принципу добро, потребно је имати неки план шта и како радити...које часове би било добро да она држи, који су најлакши за почетак, које су наставне јединице лакше. Али план као план нисмо имале. Ја и не волим те администрације и та писанија...мени је можда потребно да на тој њеној припреми са стране забележим шта може да промени или запажање да нешто није стигла, или да нешто скрати. Али оно што је по мени битно је то да мора да се зна, да се води евиденција да ли је она присуствовала, да негде пише да је она одржала час, значи да се само тако води евиденција, а не да ја сад пискарам ...ми имамо много администрације ионако. То толико пискарање по мени стварно нема смисла.*

## **Портрет 2 (М6)**

*Ја сам то менторство оберучке прихватила, била сам пресрећна када ме ХУ (особа која је била контакт између М и П- - примедба интервјуера) позвала и питала да ли бих пристала...ја с тим апсолутно, ни једног момента нисам имала проблем... немој сада да то схватиш како сам ја забоба добра и професионалац великог срца, ја сам опажала и личну добит од тога да ми неко млад дође, да ми да идеје, да ме покрене, да ми да нове енергије, да ме натера да неке ствари које сам можда ошљарила почнем да радим поново, из почетка онако како треба...ето то је био мој мотив. Зато се чудим*

*кагда неко неће да прихвати. А директорка се у то није уопште мешала, рекла је да је у реду ако ја то хоћу, али да свакако не морам....*

*Али, ја сам се стално нешто питала, па сам гледала знаш онај приручник, Приправник и ментор како ли се зове, ја то немам па сам тражила од Љиље да ми набави. Некако сам стално бринула да ли ћу све да урадим, да ли смо требале мало озбиљније неком папирологијом, неким јасним планом пролажења кроз посао да се позабавимо,...знаш ми нисмо..нисмо направиле наш план пролажења кроз њено приправништво него се више она придодала на мој посао, на мој план, а чини ми се , то сада некако видим као највећи пропуст, ...али све је некако ишло, данас ћемо, сутра ћемо и не направисмо....ја сам све говорила треба да седнемо да направимо план, да се концентришемо, одредимо приоритете, треба да се концентришем на цео посао, да прођем кроз свој план и програм па да видимо шта смо можда пропустиле, прескочиле..Ето, ја сада већ знам хиљаду ствари кроз које она није прошла, то грех пола мени на душу, а пола на та два дана недељно што није била овде. И фалила су ми та нека додатна знања, фалиле су ми и те неке технике и те табеле и папире и да знам како то све треба да изгледа.*

*А мени је недостајало..да знам то како да тог приправника ипак заштитим ...оно што је мени стално био проблем....никада нисам била до краја сигурна колико сам ја њој добра помоћ, подршка и заштита ...како да ти то објасним...као у односу са рођеним дететом, кад је потребно да га држиш чврсо за руку, а када је довољно само прст да му даш да он иде сам, али да зна да је заштићен. И нисам никада чини ми се пронашла ту праву меру...да ли је требало више да је пуштам, да више сама плива, па све и да греши...*

*Ми смо радиле, некако другачије, некако врло опуштено, рекла сам већ ми као да смо се бирале, људски смо се пронашле...Почињале би обично са кафом, ја би јој испричала шта се дешавало у времену када није била ту, она два дана која је у Друштву, онда она пита шта је било са овим, са оним...тако некако на почетку. Е, онда ја кажем данас ћемо то, то и то или јој кажем „данас је важно да будеш ту са мном до тог и тог времена, јер ћемо имати то и то, или тај и тај час, или неку ситуацију....после то мало издискутујемо...врло су ми важни били ти наши разговори, могућност да можемо да разменимо о ономе кроз шта смо прошле...*

*Шта сам све била? Па била сам и мама и сестра и пријатељица и педагог и не знам....немам појма шта све нисам била....саветодавац....пуно је то времена, то је годину дана.. Сарадник и партнер да, сигурно, али и неки ауторитет...не баш гуруа и вође, али неки ауторитет да...и много су ми значиле њене повратне поруке, када то добијем од ње, то ми је мислим било најдрагоценије... Да и мени је и то много значило...и поготово ми је значило у тим неким пољима где се и ја не осећам сигурно, а некада сам и од ње добијала идеју....нпр ако треба да ми додје Пера Перић и ја сад више не знам шта и како с њим, ја кажем „е, хајде сад то почни, ја сам већ милион пута причала и на све начине покушавала, ајде ти почни разговор“....е, то је сад та свежина о којој сам ти већ причала, то је сада стварно тај један сараднички однос...учитељи, да ми смо биле учитељи једна другој...Али бивало је и тешко, кажем ти, прво је...стално сам имала тај проблем колико је довољно штитим са једне стране и учим, никад не заборављам да је то све време паралелно учење...и учење истих ствари....нпр када сам говорила да приправница учи да посматра, да се учи толеранцији, комуникацији...да развија професионалне вештине и компетенција...кроз све то и ја сам се учила и толеранцији и комуникацији и оштрила своје професионалне вештине...то је потпуно исто, иста ствар чини ми се....Али да, та мера, да је не угушим, да не каже, „е, бре ова жена ме ништа не пусти да урадим“. То ми је био један проблем. Други ми је био, када тече неки свакодневни посао и ја рецимо одем код директорке на минут и онда ту започне неки јако важан разговор због кога ја нисам ни дошла. Али он је кренуо...и мени само у тренутку пролети да је врло битно да она сад тај разговор чује, али ја то не могу да урадим, да прекинем разговор, или да је дозовем јер она нпр. није ту...ето, тако, било је драгоцених ситуација у којима се она није нашла...то ми је јако жао....*

*Оно што ја сада видим као највећу слабост јесте то што смо се најмање бавиле наставом...да тиме смо се најмање бавиле, а то је кључни посао педагога, ....али тиме се ја некако најмање бавим...просто ето, да сад не ширим причу зашто се тиме не бавим...Али, да ето то је дефинитивно слабост мог менторског рада... То је то што мени недостаје и та папирологија у вези са њом....било ми је лакше када су рекли да не треба,...али сада фали, да ја могу да погледам, да се вратим...то је то уставри – форма чува суштину. Сада ми се чини да би ми та папирологија увела у ситуацију да видим и кажем, „ух види па ја ово дете не научих, ово и ово“...нисмо правиле план, знаш и сада*

када ме питаш ово ја се више ослањам на неку своју паушалну процену, значи немам ништа од доказа и то је озбиљна слабост овог менторског процеса...зато и треба та нека врста обуке и планског менторисања, ово је више било стихијско менторисање, да тако кажем...ја би волела да је највише било тог аналитичког приступа, али на жалост мислим да није....

Е, сад свакаке си ми ти фиоке сада отворила...и све има везе са том папирологијом...сада то освешћујем до краја... Обавезно бих направила тај план, све бих бацила на папир, са обавезним проласком на крају месеца кроз испуњеност и дискусијом ....значи обавезно планирање и праћење и чвршћи договор о сталности тог неког њеног радног времена, због непропуштања тих неких добрих прилика за учење.... Да, рецимо, мислим да сам ја томе пришла некако више спонтано него што сам смела, као да нисам ја сама са собом довољно села и размислила шта то менторство све значи, као да ипак нисам добро одмерила степен своје одговорности у односу на њу...некако ме то понело, кренуло спонтано...

Очекивала сам мало већу иницијативу са њене стране, то ми је фалило све време и то сам јој и рекла...стално сам говорила, „(име) шта год хоћеш да радиш, само кажи“ ...али нисам од ње добијала довољно...

Са друге стране она је јако мудро дете, капира реално околност у којима је, не цокће и недува, знаш ти кад дођеш са факултета па замишљаш да је ситуација идеална, па онда у сусрету са школом само се ишчуђаваш...она то није радила...Та њена зрелост ми се јако допадала, знаш да нема ишчуђавања типа „како професор може тако нешто да каже...“.

### **Портрет 3 (M10)**

Па, у принципу, у школи и није био нико други сем мене, подразумевало се да ћу то бити ја. Друга колегиница је наставник, а ја сам професор, а приправница је исто професор, тако да ја сам и сам знао да ћу бити....Тако да није ме нико морао ни питати...а да ли ме је питао или не, да ли ме је директор питао не могу рећи, не сећам се...једноставно, подразумевало се. Е, па да видите....нисам никада размисљао о томе, али кад ме овако питате...сигурно да би било боље да се могу бирати приправник и

ментор...да то би било добро. Али код нас је то било, некако, тако, ништа...ништа. Само да обавимо ту формалност...приправница је раније радила на заменама код нас, па сам је већ познавао... Већу сам трауму имао од свог приправништва него сад од овог менторства...

Па, добро може да се каже партнерство, вероватно се онда приправник осећа мало слободније и то, али ипак сматрам да би приправник требало да у ментора гледа, да нешто од њега научи, а не да су баш једнаки...не мислим сад да ментор треба да је нешто превише изнад њега, али ипак...није то исто....он од ментора треба учи....

Ја сам знао да ћу дати све од себе, показати јој све што будем могао...али незгодан је код нас тај однос ментор приправник, јер критика може да се прихвати или позитивно или негативно, и онда...у принципу, помоћи ћу ја приправници колико год могу, али не могу ја њој помоћи, оно право. Свестан сам ја био да ту не могу пуно помоћи...могу нешто у изради планова, да дам неки савет итд., али право би по мени било да она може код мене провести буквално цео дан, па да заједно о томе размишљамо шта је било добро, шта није било добро....А овако, одласци на по један час, своди се на то да се она уплаши да не буде неке грешке, да не буде ово, да не буде оно....каква ће моја реч критике да буде. Чини ми се да цео тај систем и није осмишљен да би се ментору помогло, него да би се та форма испунила. Тако да и ја кад сам добио конкретно да радим са њом...некако свело се само на гледање часова, то је ситно....То сам хтео да кажем, требало би бар месец дана провести са неким у учионици, да се види цео тај ток...како то иде....оцењивање и тако..Мислим ишао сам ја код ње и кад је оцењивала, али све су то некако шупљине, нема континуитета. Радиле смо и те часове...то смо се трудили да испитујемо...сад да ли их је било 10 или 12, више од 12 сигурно није, да се разумемо... али да ли их је било и мање то баш не могу да тврдим.... по мојој процени мислим чак да их је било 10...али да вам кажем и да их је било 12, ништа то не би променило..једноставно сводило се на отаљавање посла. Једноставно, то посећивање часовима, ма није то то! А родитељи? А то не,не, не не рад са родитељима не. Ни на крај памети ми није ни пало да би то могло да се ради у овом контексту... о томе нисам уопште размишљао, нити било шта, нисам, то не, не...

Онда тешко је око тих критика...незгодно је....морате признати да је незгодно. Али ако би са неким био месец дана, и ако би се знало да се ради на томе, другачије би



било..ипак се ово сведе на један долазак....као контрола. Мислим имамо ми добар однос...и сада када смо завршили тај део..Али да, тешко је дати ту критику. па и мени другачије изгледа кад мојој приправници нешто каже колегиница која има већ пуно искуства, него кад ја то кажем. Када она каже, човека то може у тренутку да зажуља, али ипак она то на крају некако испостави...на „изволите то је то“ (смех). То је моје мишљење...Видео сам кад смо били на огледном часу, када је та колегиница дала свој коментар...она то уме много лепше да срочи, да каже...

А било ми је незгодно и када она дође код мене на час, јер ипак је то као нека провера...Ма, то ми од почетка смета, то што смо од старта некако препуштени сами себи, а како неко научи да ради у првих месеца дана, он ће тако радити цео живот...и онда и ти њени доласци код мене...и то ми је било тешко, бринуо сам дал нећу нешто погрешити, јер ја сам ментор, није ми баш свеједно да ли ће она отићи са часа и рећи „Па тако ми је рекао ментор“.

А нисмо планирали...Сад гледам...у принципу ја вероватно нисам ни био спреман за то менторство, сад кроз ову причу ја у принципу видим да ја нисам ни био спреман, кад видим шта је све ту могло да се уради, ја то уствари нисам ни знао шта све може да се ради...Ето. Тако да, у принципу, све се то сводило на то да ја нпр гледам како колега техничар ради са својим приправником, како овај, како онај...и ето...А кад би неко пробао озбиљније да се бави овом причом вероватно би био проглашен злим човеком, или тако нешто...па да, кад би ја нпр. гледао какве задатке им је она дала за домаћи и да ли је прегледала тај домаћи и тако....наишло би на неодобравање Па да, сви тако раде и како раде сви мораш и ти, можеш мааало изнад, 5% нпр., али не ништа радикално мењати, јер би се то онда тумачило као окренутост против, гарантујем то...тако да, нисам се ни трудио....па да, нисам се ни трудио....Али мислим да свима одговара да се све своди на форму...ето и мени... одговара у смислу мање посла...јер што је више обавеза више ризикујете...због те папирологије, сад ви ту напишете па вам долази инспекција и то све проверава, па ризикујете, ако сте тамо дефинисали активности и задужења.... Али, друга је ствар да би требало више да се уради и више помогне...али страх ме од те папирологије...Нечег бих у том случају морао да се одрекнем, припремне наставе, или такмичења или тако нешто...Да, морало би системски да се реше неке питања, то је оно о чему смо већ и причали –

*А ето и још нешто...нпр ја кад сам почео радити одмах сам постао разредни старешина, без дана искуства, за 7 дана сам морао да изнесем одељењско веће...ја уопште нисам знао шта треба да говорим...дуго ми је после требало да исправим све те ствари које сам тад погрешно...ја сам био тотално изгубљен, они су се мени смејали, ја нисам знао шта треба да с еприча, мени нико живи ништа није рекао...Мени тада није ни ментор помогао, ни ПП служба, ни директор нити ми је ико помогао...А први родитељски састанак таође...никаква помоћ...Дошао сам и шта сам ја њима причао ко зна, верватно сам и њима, родитељима био смешан...јер ја ни тада нисам знао шта треба... И нисам ово поделио са приправницом...не причамо ми о томе. Разговори се свODE на оцене, контролне задатке...и тако...ту о свему причамо и ту нема никакве задршке, да разменимо контролне, да се консултујемо око оцена, да видимо критеријуме, све везано за математику и то, о томе се прича...Али о позиву наставника као наставника, ту је очигледно била велика рупа! Ма то јој сигурно нисам рекао...98% сам сигуран да јој то нисам рекао...а могло јој је користити...Ко што ће мени овај разговор користити за неког следећег приправника. То је у принципу било отаљавање посла, ако ћемо искрено....*

*Било је лако попунити ту папирологију на крају, ако ћемо искрено било је лако преписати од колега који су раније писали мишљења, мало само преправити, јер се све то своди на писање лепих ствари....чуо сам да има и оних који пишу ружне ствари, али онда човек треба на себе да преузме неуспех, јер није успео као ментор...Тако да се све своди на писање тих неких готових реченица, које, ако ћемо искрено – ја не бих могао ни саставити....не бих се ни сетио шта све треба да се обухвати тим мишљењем...По мени је најважније било да наставник зна математику. Па видим да сам ја то доживљавао као „увести човека у посао математичара“, а сад видим да је то шири прича – увести га у сам колектив у однос са родитељима, однос са децом...то би била сврха....*

*Па ето, научио сам нешто данас. Да, могло је то много боље да се одради....Уствари сад тек, кроз ову нашу причу видим да је то могло много боље..*

\*\*\*\*\*

Уз уважавање чињенице да су све поделе и типологизације у образовању веома условне и порозних граница, изнети наративи послужили су нам као основ за грађење три различита типа менторства.

Наиме, представљени наративи јасно указују да постоје одређене разлике у приступу менторству тј. у разумевању основних концепата као што су: сврха и функција менторства, шта се и како учи током овог периода, ко учи, и сл. У том смислу, покушавајући да синтетичемо добијене податке, у наредном делу текста понудићемо опште описе три различита приступа менторству које смо условно назвали: *Ad hoc* менторство, Форма менторство и Развојно менторство.

***Ad hoc* менторство:** могло би да се окарактерише и као *менторство у ходу*. Ментор је спреман и вољан да пренесе сва своја знања и искуства, у времнеу које није посебно одвојено за то, већ на одморима, у кратким разговорима или паузама. Ментор је модел, сигуран у то што ради, са изграђеним системом понашања који није спреман лако мењати, нарочито није спреман да мења тако што би учио од приправника. У оваквом моделу не постоји планирање заједничког рада, нема бављења питањима шта су чије улоге и одговорности – јер се зна да је ментор учитељ, а приправник ученик. Заједнички рад постоји – али се своди на реализацију и посету часовима, што је препознато као одлична прилика за учење приправника. Учи се тако што се посматра ментор, што се пита оно што је нејасно, или тако што ментор указује на пропусте. Друге ситуације се ретко, или уопште не виде као могуће прилике за учење (родитељски састанци; сарадња са колегама, укључивање у школске тимове...). Води се рачуна о томе да се испуне критеријуми и захтеви који су познати и да се приправник осећа подржано. Помоћ и овладавање професијом своди се на појединачне сегменте рада (нпр – реализација неке наставне јединице). Посао се обавља на основу представа о томе како би требало да се ради, а не на основу освешћених знања и преиспитивања постојећих представа. Као такво, ствара више шанси за реплицирање, него унапређивање постојеће праксе.

**Форма менторство:** Ментор је спреман да помогне, али „*неснађен*“ (несигуран) у својој улози. Постављен је као нужни, а не реални избор најбољег. Није сигуран у то шта треба да ради, а сваку идеју која би представљала озбиљно бављење менторством одбацује, јер се небављењем уклапа у масу. Бира да ради тек формално – на папиру. Помаже приправнику у појединим сегментима, без развијене идеје о томе шта све менторски рад заиста подразумева. Овакво менторство може додатно да оптерећује, између осталог и зато што се не једној страни ослања на мит о ментору као неком ко све зна, уме, може и никако не сме да погреша, а на другој на несигурност у сопствене снаге и компетенције. Али, о овим несигурностима се не разговара, јер би ментор требало да је учитељ и гуру. Не планира унапред рад са приправником, али увиђа да би му то могло помоћи да ради квалитетније, не тражи помоћ од стручне службе, али препознаје да би она добродошла, не противи се улози коју је добио, иако се у њој не осећа пријатно. Посао се обавља на основу субјективног „*доживљаја*“ *шта* менторство јесте и чему би могло да служи, ослањајући се и на тумачење захтева установе у којој ради.

**Развојно менторство:** Ментор је спреман и вољан да помогне, и истовремено стално запитан над тим хоће ли све моћи и умети. Приправника у исто време доживљава и као свог ученика, али и као млађег сарадника од кога може да црпи знања, идеје, вештине. И када су границе и садржаји менторско приправничке праксе до краја неиспитани и не увек јасно препознатљиви, менторство се разуме и прихвата као шанса за обострани развој. Увиђа се важност и функција дугорочног планирања, обављања заједничких активности и обавезног разговарања о ономе што је урађено. Шансе и могућности за учење не виде се само у сфери међусобних разговора већ се премештају и на терен односа са другима у колективу – директором, ученицима, другим наставницима. Осим развијана осећања припадности и прихваћености код приправника, важним се препознаје и развијање аутентичног професионалног идентитета приправника. У том смислу, од њега се не очекује да само посматра и примењује, већ да буде спреман да се аргументовано супротстави и иницира акције и активности које могу унапредити постојећу праксу у установи.

Табеларни приказ основних карактеристика различитих типова менторства:

	<i>Ad hoc</i> менторство	Форма менторство	Развојно менторство
<b>Општи опис</b>	Унутрашње мотивисано прихватање менторства. Чини се најбоље што се уме, али у ходу, ослањајући се искључиво на сопствену праксу. Одговорност за успех зависи од воље и залагања приправника.	Спољашње мотивисано прихватање менторства са унапред предвиђеним успехом. Ниједна друга опција не долази у обзир јер би подразумевала непотребно „таласање“ и одступање од уобичајених образаца понашања.	Унутрашње мотивисано прихватање менторства са увиђањем могућности за сопствени раст и развој и дељењем одговорности за оно што се током праксе дешава.
<b>Функција менторства</b>	Преношење знања и умења са ментора на приправника	Задовољавање форме и обезбеђивање могућности да се положи испит за лиценцу	Обезбеђивање учења и напредовања и ментору и приправнику.
<b>Улоге прип. и ментора</b>	Ментор је учитељ, модел, сигуран у своја знања и вештине, приправник је ученик, посматрач	Остају до краја неосвешћене и нејасне. Своде се на унапред задату форму и имплицитна разумевања шта би она могла да значи.	Улоге се преплићу и мењају – и приправник и ментор су повремено у улогама учитеља, а повремено у улогама ученика.
<b>Очекивања од приправника</b>	Да слуша и учествује у реализацији своје праксе, так што ће да прати ментора и да извршава своје задатке.	Остају неосвешћена.	Да буде активан у грађењу сопствене праксе, не само учествовањем у различитим активностима, већ и иницирањем неких.

<b>Ко учи</b>	Приправник.	Учење у смислу планиране и свесне активности се не дешава, у смислу <i>подразумевања</i> – учи приправник.	И приправник и ментор.
<b>Шта се учи</b>	Поједини сегменти професије, тј. оно што ментор препознаје као најважније (нпр. – како најбоље реализовати неку наставну јединицу). Изостаје учење о професији и разноврсним улогама које је чине.	Експлицитно – нешто мало од онога <i>шта и како</i> радити. Имплицитно – да је испуњавање обавеза у образовању могуће и само импровизовати.	Различити сегменти професије, али се учи и важност запитаности, провере и рефлексije сопствене праксе.
<b>Како се учи</b>	Учи се по моделу или тако што ментор упућује, подучава и скреће пажњу на оно што треба поправити, а приправник примењује предложене „рецепте“	Када се препознаје могућност за учење, оно се одвија искључиво по моделу или преношењу образаца (понашања, делања...)	Комбинацијом разноврсних модела и начина: разговором, причом, из литературе, из искуства, по моделу, суочавањем...
<b>Планирање рада</b>	Не планира се унапред. Али се не уочава ни важност планирања, јер се учи у ходу од онога који зна како треба.	Нема планирања.	Препознаје се важност дугорочног планирања, тежи се писању плана који би имао вредност не смо током реализације активности, већ и у сврху евалуације заједничког рада.

### 13 Закључна разматрања

Окосницу закључних разматрања чине три основне истраживачке целине (Рефлексије ментора и приправника о непосредним искуствима; Рефлексије и разумевање законских и концепцијских решења; Приправништво и менторство као подстицај развоју рефлексивне праксе) и запажања до којих смо дошли током истраживања, а који нису последица постављених истраживачких задатака.

#### *1. Рефлексије ментора и приправника у односу на кључна питања истраживања*

Резимирајући добијене рефлексије ментора и приправника о делу који се односио на непосредна искуства у вези са праксом коју се реализовали, уочене су следеће тенденције:

- *Упаривање приправника и ментора.* Пре свега уочава се да је начин упаривања нешто о чему се ментори и приправници много не питају. То је део који се углавном дешава у складу са датим околностима („како ситуација налаже“). У том смислу упаривање се врши на различите начине, тј. упркос формалној процедури коју свака школа мора да поштује, скривени механизми којима се уистину упарују приправници и ментори су различити. Осим тога, упаривање је ретко последица бирања и усаглашавања самих приправника и ментора, а чешће обавеза коју намеће директор, „чињење колеги“ или задовољавање формалних захтева професије. Коначно, упаривање није предмет размишљања и рефлексије самих приправника и ментора. Ниједан од испитаних парова није се запитао зашто су баш они додељени једно другом; да ли је нека друга комбинација могла да буде боља, да ли је начин на који су се „нашли“ у заједничкој причи најбољи могући и да ли пракса упаривања треба да је таква. На основу добијених одговора, чини се да начин на који се „додељују“ један другом, приправници и ментори прихватају као датост којој се треба прилагодити. Свест да би упаривање могло да се дешава и на неке другачије начине пробуђена је тек током интервјуисања.
- У контексту *препознавања и прихватања потреба* ментора и приправника, уочавају се различите тенденције. Прва уочена, заједничка тенденција односи се на реаговање приправника и ментора на питање да се присете потреба које су имали.

Наиме, једна од доминантних реакција била је почетна збуњеност што може указивати на то да се ни приправници, а ни ментори нису бавили препознавањем и истицањем потреба у процесу кроз који су заједно пролазили. У том смислу, открива се и могућност да приправници и ментори имају различите врсте потреба, које током целокупног заједничког рада остају скривене или препознате, с обзиром да нису предмет разговора и освешћуивања из различитих позиција. Да је ово део праксе коме би морало да се посвети више пажње, потврђује и податак да чак и када је реч о истом називу потребе, различити актери могу јој приписати различита значења (нпр. интервју је показао да потреба за учењем за једног приправника има значење успешног подражавања понашања ментора у учионици, а за другог похађање различитих програма обуке за запослене у образовању). Интервјуи реализовани са менторима и приправницима указују и на тенденцију да су потенцијално најизраженије потребе ментора оне у вези са додатним знањима и вештинама неопходним за менторски рад, док су потенцијално најизраженије потребе приправника оне за прихватањем, учењем и усавршавањем.

- Опажања *тежине уклапања обавеза менторства и приправничтва* у већ постојеће обавезе су различита. На ова различита опажања ментора утичу бројни фактори од којих се издвајају: начин разумевања менторства (шта је оно и које нове улоге и обавезе носи); опажање карактеристика самог приправника (колико је самосталан и већ упознат са начином функционисања школе и захтевима позива за који се определио); оптерећеност другим обавезама у току четрдесеточасовне радне недеље. Различита опажања приправника могуће је довести у везу са распоредом осталих послова које обављају – уколико се ти послови временски не преклапају са обавезама приправничке праксе, уклапање се лакше реализује, али уколико се распореди преклапају квалитетно обављање приправничке праксе доводи се у питање. У том контексту, приправник стажиста кога препознаје Закон о основама система образовања и васпитања, појављује се у повољнијој позицији за учење.
- Неки од занимљивих налаза истраживања у вези су са *принципима рада приправника и ментора*. Наиме, у испитиваном узорку уочена је тенденција препознавања важности овог сегмента рада. Другим речима, заједничко дефинисање принципа рада није препознато као неопходан услов успешног



реализовања приправничко менторске праксе. Овакво опажање за последицу има то да: а) изостаје заједничко дефинисање принципа рада; б) накнадно, приправници и ментори различито перципирају кључне принципе којих су се настојали придржавати у раду; в) значења принципа остају потенцијално скривена за приправнике и менторе (јер нису део заједничког промишљања и праксе). Упркос оваквим тенденцијама, уочава се и то да се као потенцијално важни принципи у раду и за приправнике и за менторе појављују: принцип сарадње, принцип уважавања и принцип професионалности.

- Када је реч о *планирању рада приправника и ментора* могли бисмо рећи да је истраживањем уочена тенденција *непланирања*, која може да се тумачи и као последица непознавања важности самог планирања интервју је показао (глобални план заједничког рада има само један пар, док су остали, уколико су нешто и планирали, то чинили само на нивоу појединачних активности). Део проблема означеног као *непланирање*, крије се и у чињеници да *ступајући у улогу ментора* ни сами наставници/стручни сарадници нису до краја свесни шта све та улога носи и којим је пословима и задацима испуњена. Често не познају ни документа којима се регулише ова област у образовању, нити шта су садржаји тих докумената. У том смислу Програм рада приправника и ментора, (који је саставни део Правилника о дозволи за рад наставника, васпитача и стручних сарадника) са својим делом о планирању остаје им непознат. једна од последица таквих околности у пракси, јесте и чињеница да дугорочно, опште планирање изостаје, а када се планира, то се чини повремено само за појединачне активности које се препознају као важне, или оне које чине *кључ* дате професије.
- О *могућностима за учење* током приправничко менторске праксе, испитани приправници и ментори имали су различите рефлексије. Када је реч о испитаним менторима, уочено је да неки од њих препознају, а неки не препознају могућност да уче од приправника. Када препознају могућности за сопствено учење, ментори то углавном доводе у везу са новим садржајима који се уче на факултету и познавањем информационих технологија. Нешто мањи број ментора увиђа да је ово прилика и за учење о сопственој пракси. Резултати истраживања упућују и на склоност неких ментора да не прихвате могућност учења од приправника, чак и

када се препознаје да су приправници у некој области успешнији од њих. У том смислу могуће је дати различита објашњења за овакав став: а) приправник се не препознаје као довољно компетентан извор знања (за то постоје семинари и обуке); б) приправничко менторска пракса је период када приправник учи од ментора, а не обрнуто; в) ментор по сваку цену мора да задржи своју позицију „свезнајућег“. Када је реч о приправницима, они препознају да је ово прилика да се учи *шта* и *како* радити, али не и *зашто* баш то и баш тако. Генерално, уочена је тенденција да се приправничко менторска пракса и код ментора и код приправника ретко препознаје као прилика за грађење пуног **професионалног идентитета**, а чешће као могућност за развијање појединих његових делова (ментори уче нове технологије, а приправници одређене сегменте професије).

- Део интервјуа који је био посвећен *откривању тешких/лакких, честих и важних активности* у раду приправника и ментора открио је неколико могућих тенденција. Показало се да су активности које приправници и ментори бирају да раде, или препознају као тешке/лаке за реализацију разноврсне и да зависе од различитих фактора. Избор активности које се често реализују заснива се једним делом на опису послова и карактеристикама приправника и ментора, а другим делом на имплицитним теоријама о томе шта су активности које чине професију којом си изабрали да се баве. Уочено је такође да су различитим менторима и приправницима различите активности тешке односно лаке за реализацију. Оваква процена условљена је не само објективним карактеристикама саме активности већ и проценом сопствених капацитета да се активност успешно изведе као и начинима на које се поједине активности разумеју. Ипак, давање повратне информације јавило се као потенцијално најтежа активност у раду ментора са приправником.
- У контексту препознавања *добити од реализоване приправничко менторске праксе*, уочене су различите тенденције. Наиме, приправници и ментори препознају различите и разноврсне добити од праксе коју заједно реализују. Опажене добити могуће је довести у везу са карактеристикама праксе која је реализована (тамо где изостаје заједнички рад добит се препознаје у задовољавању испуњавања форме и обезбеђивању формалног услова да се изађе на испит; тамо где је рад постојао

опажају се различите добити карактеристичне за непосредан рад ментора и приправника – размена, самопотврђивање, развијање сарадничких односа и сл.)

- На основу представљених одговора приправника и ментора у контексту потребе за *мењањем реализоване приправничко менторске праксе*, уочавају се различите тенденције. Мењање праксе која је реализована, ментори и приправници различито опажају – иако је за већи број интервјуисаних промену неопходно увести, за један број је то непотребно. Не мењање праксе могуће је довести у везу са осећањем задовољства које прати управо реализовану праксу али и са недовољно јасним (или недовољно критичним) увидима у све њене аспекте (делове које је могуће унапредити, делове који нису ни реализовани). Мењање праксе код ментора нешто чешће се доводи у везу са обезбеђивањем сталности и континуитета у раду и са већом посвећеношћу појединим активностима, док је код приправника нешто већи фокус стављен на организованији приступ овој пракси, повећање сопственог ангажовања и опуштенији почетни приступ искуству које их очекује.
- У контексту онога на шта су посебно поносни у школи у којој раде, а то препознају као последицу свог рада уочава се неколико могућих праваца опажања. Приправници и ментори најчешће не могу навести конкретне активности или дешавања која су постала део школског фолклора, а последица су управо њиховог залагања и труда. Када уочавају оно на шта су поносни, ментори наводе то да их колектив уважава и препознаје као стручне, док приправници наводе „*мале, личне победе*“ које су издејствовали током приправничке праксе. Истраживање међутим упућује и на то да постоје изузеци који се не либе да већ током приправништва мењају климу и културу школе у којој раде, дајући јој лични печат.

## ***2. Рефлексије и разумевање законских и концепцијских решења***

У овом контексту контексту уочене су следеће тенденције.

- У вези са *опажањем функције* приправничко-менторске праксе уочено је неколико различитих тенденција. Једна од њих јесте да се пракса реализује без освешћеног и подељеног (између ментора и приправника) става о томе шта треба да буде њена

основна сврха. У том смислу, функција није предмет размене и усаглашавања, грађења заједничког разумевања између приправника и ментора у пракси, већ пре „подразумевајућа датост“. Другим речима, присутна је имплицитна претпоставка о томе да се функција приправничко менторске праксе подразумева. Када је реч о менторима, дијапазон идеја о томе шта је основна функција приправничко менторске праксе је широк и креће се од њеног минимизирања и свођења на пружање основних смерница и идеја о професији па до преузимања функције иницијалог образовања и приписивања „магијских моћи“ овом периоду. Када је реч о приправницима, они се у својим виђењима функције приправничко менторске праксе крећу од тога да је она расплашивање и стицања искуства приправника па до обезбеђивања могућности за професионални развој самих ментора.

- Када је реч о опажању и разумевању *улога приправника и ментора* број и разноврсност препознатих улога има тенденцију да буде у корист ментора (ментори препознају осам својих и четири улоге приправника, а приправници две своје и шест улога ментора). Виђење улога од стране ментора у највећој мери груписало се око категорија учитеља и ученика са једне и улога сарадника са друге стране. Далеко најчешћи избор и препознавање сопствене улоге приправника јесте улога ученика. У том смислу посебно занимљив јесте податак, да чак и када менторе виде у различитим улогама (координатор, вођа, учитељ, модел) улога приправника-ученика се не мења.
- Одговори приправника и ментора о компетенцијама које су неопходне ментору, упућују на неколико уочених тенденција. Један број ментора и приправника не успева артикулисати своје идеје о потребним компетенцијама ментора на нивоу знања и вештина. Најчешће препознате потребне компетенције и од ментора и од приправника су оне у вези са комуникацијским вештинама и уже стручним знањима. Иако препознате као важне, компетенције у вези са уже стручним знањима нису препознате и као довољне и допуњавају се компетенцијама у вези са знањима о учењу и подучавању, ангажовањем и афирмисаношћу у професионалним круговима.
- У одговорима приправника и ментора о *пожељним одликама приправника* уочавају се две крупне тенденције. Једна упућује на то да највећи број ментора у пожељним

карактеристикима приправника види отвореност и спремност за учење, а друга да сами приправници у највећем броју од себе очекују да буду стрпљиви и спремни да слушају у односу са ментором, самокритични у односу на себе и упорни и истрајни у односу на праксу коју реализују .

- На основу реаговања приправника и ментора на *постулат о партнерским односима* као основи на којој почива њихов заједнички рад могуће је указати на неколико уочених тенденција. Ментори и приправници на различите начине реагују на постулат о партнерском односу као кључном односу током приправничко менторске праксе. На став о прихватању или неприхватању партнерства током овог периода битно утиче начин на који приправници и ментори разумеју и тумаче партнерство. Наиме, и када прихватају и када не прихватају постулат о партнерству, приправници и ментори то чине у односу на сопствене начине разумевања и тумачења овог постулата (не постоји униформност разлога збога којих се овај постулат прихвата или не). У том смислу, када партнерске односе не препознају као оне на којима треба да се заснива приправничко менторска пракса, приправници то чине или зато што у партнерству виде поделу одговорности, а они нису спремни да у свему деле одговорност са ментором, или пак зато што сматрају да партнерство подразумева изједначавање позиција – а они свој однос са ментором виде у асиметрији (коју подржавају). Са друге стране, прихватајући постулат о партнерству, ментори само партнерство разумеју и тумаче на различите начине. У том смислу уочено је следеће: а) Да ментори прихватајући постулат о партнерству, само партнерство сувише уско тумаче – као однос у коме ментор говори и упућује, а приправник слуша и поступа по упутству. Уколико изостане рад по упутству, у оквирима овог тумачења изостаје и партнерство. б) Да су ментори понекад спремни тек декларативно прихватити постулат о партнерству, наслућујући да је истицање партнерских односа начин да се приправнику мало олакша незавидна позиција у којој је. ц) Да се партнерство разуме као размена једнаких.
- На основу одговора приправника и ментора у контексту њиховог познавања, разумевања и препознавања могућности за подстицај развоју *рефлексивних практичара* током периода приправништва и менторства, уочене је неколико

различитих тенденција. Пре свега уочава се тенденција да је концепт рефлексивног практичара непознат већем делу испитаних ментора и приправника. Понекад је овај концепт познат само ментору, или само приправнику, што указује на то да ова синтагма није била предмет разговора нити освешћена тежња у раду који су заједно реализовали. Осим тога, и када су упознати са овим концептом, приправници и ментори различито реагују на могућност да се такав концепт подржи током периода приправничко менторске праксе. Коначно, уочено је и то да постоје поједини фрагменти рефлексивности у раду приправника и ментора (у смислу повремених преиспитивања појединих делова праксе, мењања неких њених елемената, суочавања различитих ставова), али оне се не јављају као последица свесних тежњи и намера подстицања развоја рефлексивних практичара. У том контексту уочава се и то да се рефлексивност не препознаје као основ и принцип праксе коју приправник и ментор реализују.

- У сегменту који се тиче *увођења приправника у посао као обавезе школе*, издвојило се следећих неколико тенденција. Ментори и приправници имају различита искуства и различито виђење могућности да увођење у посао буде обавеза школе. Испитана пракса показује да се у највећем броју случајева увођење у посао третира као интерна ствар и способност сналажења приправника и ментора, а не обавеза целог колектива. У том смислу, и када се укључују, колеге и остали запослени у школи, то углавном раде спорадично (на позив, или ситуационо условљено), без јасне и свима видљиве идеје о томе шта и зашто нешто раде. Овакав приступ уместо олакшавања, често може додатно да отежа рад приправнику и ментору. Ментори подржавају идеју по којој увођење у посао треба да буде резултат заједничких напора и укључивања већег броја запослених у установи, док приправници различито реагују на идеју о томе да се још неко укључи у њихово увођење у посао. Када не виде простор за укључивање других, приправници то чине зато што су уверени у способности ментора да све обави сам, или зато што не увиђају да се о послу у који се уводе може учити и информисати из различитих извора.
- На основу одговора приправника и ментора у сегменту који се тиче *критеријума* за избор ментора, издвојило се неколико тенденција. Ментори и приправници

сагласни су у вези са ставом да је за обављање улоге ментора неопходно имати одређено професионално искуство. Ипак, дефинисање минималног броја година радног искуства различито је и креће се од четири до петнаест. Један број приправника и ментора наглашава да збир година сам по себи није мерило квалитета, већ да квалитет треба тражити у разноврсности професионалних искустава које испуњава године у струци. У том смислу наглашавају да критеријуми које би требало уважити приликом бирања ментора, пре свега треба да су стручност у области којом се баве и професионални активизам и ангажовање, као и то да ментори треба да воле свој посао и показују жељу да буду ментори.

- У сегменту који се тиче *механизама привлачења најбољих у струци да се баве менторством*, уочено је неколико праваца у размишљањима. Један правац у коме је испитани узорак тражио могућа решења јесте онај по коме је у оквирима четрдесеточасовне радне недеље неопходно ослободити простор за бављење менторством. Осим тога, истакнуто је да менторе треба уважавити и учинити видљивима у систему као истакнуте представнике професије којом се баве и обезбедити им адекватну помоћ и подршку – стручну као и финансијску.
- Бавећи се конкретније питањем о томе која врста помоћи је потребна менторима и како размишљају о постојању посебне обуке за менторе, уочено је неколико тенденција. Пре свега уочава се да се мишљења испитаних ментора и приправника о неопходности постојања обуке за менторе разликују и крећу у следећим правцима: а) обуке су потребне и важне, али не свима (нпр. потребне су онима који немају претходно менторско искуство), б) обуке су потребне свима, али са прилагођеним садржајима рада, в) обуке су потребне, али не и довољне јер је менторима потребна константна подршка (не само инстант подршка у виду краткорочне обуке). У контексту свега наведеног, истакнута је и тенденција да треба размишљати о увођењу ментора ментору, или консултанта за ментора, или осмислити неки други систем константне подршке у систему.

### 3. Приправништво и менторство као подстицај развоју рефлексивне праксе

Покушавајући да одговоримо на наш трећи истраживачки задатак, који се односио на питање да ли постојећа пракса и начин разумевања приправништва и менторства од стране ментора и приправника доприносе развоју рефлексивних практичара у нашем образовању, нисмо у могућности да дамо потпуно једнозначан одговор. Наиме, као што су рефлексije приправника и ментора показале и сам концепт рефлексивне праксе и рефлексивних практичара непознат је великом броју наших саговорника. Сама по себи ова чињеница не мора неминовно да значи и одсуство рефлексивности у раду (иако теоријски непознат, овај концепт могао је бити практично подржан кроз рад приправника и ментора – нпр. разговорима, преиспитивањима праксе, освешћеним настојањима да се постојећа пракса истражује, унапређује и планирано мења, транспарентношћу сопственог рада и стављањем на пробу одређених решења). Ипак, реализовано истраживање није обезбедило податке који би у знатнијој мери подржали овакве карактеристике приправничко менторске праксе. Осим тога, изостали су и други показатељи који би подржали идеју о приправничко менторској пракси као моделу подршке развоја рефлексивних практичара: заједничко планирање рада са акцентом на разумевању његове смислености (одговарањем на питање *зашто* нешто радити); промишљање о функцији приправништва и менторства; грађење партнерских односа и стварање критичких пријатеља током приправничко менторске праксе; преиспитивање сопствених улога и одговорности у процесу који се гради, сагледавање потреба и планирање рада на њиховим темељима.

Ако би као позитивне покушаје подршци развоја рефлексивне праксе током приправништва и менторства препознавали понеко преиспитивање праксе, издвојене разговоре који следе одређене активности, или покушаје да се промене појединачни сегменти рада, претходно изнетом ставу могло би да се опонира тврдњом да подршке развоју рефлексивне праксе има - спорадично, изоловано и акцидентно. Ипак, у контексту обухватног разумевања рефлексивне праксе и практичара, какво је понуђено у теоријским разматрањима овог рада, чини се да озбиљнији покушаји подршке рефлексивној пракси изостају. Уколико се рефлексивност не посматра као проста мешавина елемената, већ има



одлике „смесе“ (Радуловић, 2011, 105) на њу се током приправничко менторске праксе не наилази.

Неке од могућих препорука за подстицање развоја рефлексивних практичара у образовању могле би да буду следеће:

- програме факултета који образују будући наставни кадар конципирати тако да се обезбеди упознавање са концептима рефлексивне праксе и карактеристикама рефлексивних практичара
- обезбедити усаглашеност идеја и концепата базичног образовања и идеја и концепата приправништва и менторства
- промовисати и јасније афирмисати концепцију приправништва и менторства и теоријских оквира на којима она почива;
- обезбедити обуке за менторе на којима би овај концепт било могуће излагати и сучељавати га са другима.
- обезбедити континуирану, системску подршку приправницима и менторима током праксе коју заједно реализују

***Запажања и резултати до којих смо дошли током истраживања, а који нису последица постављених истраживачких задатака***

Примењена техника истраживања обезбедила је прикупљање обиља података које смо у највећој мери представили у претходном делу рада. Ово је, с обзиром на карактеристике интервјуа као технике у прикупљању података, било очекивано. Оно што нисмо до краја јасно антиципирани приликом осмишљавања интервјуа, јесте потенцијал за учење самих испитаника, који носи интервју као форма полуструктурисаног разговора на задату тему/теме. У том смислу, често се дешавало да испитаници кажу „Па, да, нисам о томе раније размишљао/ла, али сад...“. Осим тога дешавало се да једном откривено запажање буде толико снажно, да до краја интервјуа не напусти испитаника који самоиницијативно изнова и изнова отвара тему са којом је новоостварени увид повезан. Интервју је у тим ситуацијама очигледно служио као окидач за ново разумевање праксе која је реализована, или барем појединих елемената који је чине. Другим речима, пред истраживачевим очима дешавало се учење, перципирање и разумевање околности којих

пре интервјуа код испитаника није било. У том је смислу интервју послужио као алатка, не само истраживачу већ и испитаницима, у освајању нових информација и сагледавању нешто шире слике о приправништву/менотрству у односу на ону коју су имали пре самог интервјуа. Овакав увид отвара могућности за тражење алтернатива професионалном усавршавању наставника. Сада већ устаљен (и често критикован) *семинар* - као доминантан облик усавршавања наставника код нас, могао би делом уступити место организационо мање формалним, а последично ефектнијим облицима какви су разговори у фокус групама или интервјуи. Евидентно је наима, да ситуација у којој се нико не поставља као неко ко више зна и ту је да подучи, али поставља питања и води разговор ослањајући се на реалну праксу испитаника – може чинити помаке у испитаниковом искуству и чинити га отвореним за нова сазнања.

Још један неочекиван резултат спроведеног истраживања јесу „портрети ментора“ који су могли да се препознају у наративима различитих испитаника и који су послужили за стварање једне, могуће типологизације ментора код нас. Ово је нешто што нисмо препознавали до самог краја и што се искристалисало тек након већег броја читања интервјуа у целини. Када се уклоне питања, а одговори испитаника читају као јединствен текст, добијају се наративи у којима се препознају сасвим специфични и различити приступи и идеје ментора о томе шта је менторство, која му је функција, шта се и како учи током овог периода, итд. С обзиром на разлике уочене у наративима ментора, могуће је било понудити типологизацију Потенцијална вредност типологизације огледа се пре свега у томе што би самим менотрима могла да послужи за препознавање властитих доминирајућих идеја и указивање на могуће другачије ставове и виђења, са којима би њихова аутентична могла да се пореде и/или доведу у питање.

### ***Ограничења и добити од реализованог истраживања***

На самом крају желимо указати и на уочена ограничења реализованог истраживања. Већ самом чињеницом да је реч о квалитативном истраживању, са реалтивно малим бројем испитаника, јасно је да подаци не могу бити генерализовани на целу популацију приправника и ментора у Србији. У том смислу, истраживање је само указало на правце и могуће тенденције у промишљањима о сопственој пракси и

системским решењима приправништва и менторства и створило полазну основу за даља истраживања.

Осим тога, с обзиром на чињеницу да је велику количину квалитативних података тумачио један истраживач, могуће су замерке на рачун субјективности и истраживачке усмерености у том контексту. Начин на који смо настојали превазилазити ову препреку јесте навођење аутентичних одговора испитаника, који тако постају потенцијални предмет тумачења сваког наредног читаоца овог рада.

Још једно од ограничења јесте оно које се односи на испитивани узорак. Наиме, трагајући за приправницима и менторима расположенима да са нама поделе своја искуства и запажања у уводним интервјуима напомињали смо да нам је важно да имају шта да нам кажу, тј. да су заиста радили са приправником/ментором. У том смислу јасно нам је да је из узорка изостао онај део ментора и приправника (на које су се понекад освртали и наши испитаници) који су тек технички „одрадили“ овај посао, често и не знајући коме су ментори или ко им је ментор.

Потенцијалне добити реализованог истраживања:

- указује на кључне тенденције и даје основ за даља, обухватнија истраживања
- нуди широк дијапазан категорија аутентичних одговора, на којима је могуће заснивати будућа истраживања
- нуди велик број аутентичних исказа и личних увида и разумевања приправништва и менторства у школама Србије
- нуди потенцијалну типологизацију менторског рада код нас
- указује на потенцијал вођених и разговора са практичарима у контексту стварања прилика за њихово учење
- помера разумевање начина на који практичари уче о себи као професионалцима и пракси коју обављају (у смислу померања фокуса са диктираних, масовних обука на облике који укључују мањи број полазника и пружају им шансу да они сами више рефлектују и дуже говоре)

## Литература

1. Achinstein, B., Athanases, S., (2005): *Focusing new teachers on diversity and equity: Toward a knowledge base for mentors*, Teaching and Teacher education 21, 843-862
2. Achinstein, B., Barrett, A., (2004): *(Re)Framing Classroom Contexts: How New Teachers and Mentors View Diverse Learners and Challenges of Practice*. Teachers College Record. Vol 106, No 4, 716-746
3. Ackley, B & Gall MD (1992): *Skills, strategies, and outcomes of successful mentor teachers*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, 20-24.
4. Allen, T., D., Tammy, D., Eby L., T., Kimberly, E., (2008): The state of mentoring research: A qualitative review of current research methods and future research implications. Journal of Vocational behavior, 73, pp 343-357.
5. Allen, T., D. (2007): *Mentoring Relationships From the Perspective of the Mentor*. Mentoring Research, 123-147. Preuzeto 22.07.2012, sa: [http://www.corwin.com/upm-data/17421\\_Chapter\\_5.pdf](http://www.corwin.com/upm-data/17421_Chapter_5.pdf)
6. Barrera, A., Braley, R., T., Slate, J., R. (2010): *Beginning teacher success: an investigation into the feedback from mentors of formal mentoring programs*, Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning Vol. 18, No. 1, 61–74
7. Berg, B., (2001): *Qualitative research methods for the social sciences*, Allyn and Bacon, USA.
8. Bierema, L., Merriam, S., B., (2002): *E-mentoring: Using Computer Mediated Communication to Enhance the Mentoring Process*. Innovative Higher Education, Vol. 26, No. 3. 211- 227
9. Brady, L (1993): *Peer assistance in the professional development of principals*. Curriculum and Teaching, 8(1), 91-98.
10. Brenner, M., (2006): *Interviewing in Educational Research*. In: Green, J., Camilli, G., Elmore, P, : Handbook of Complementary Methods in education research. 357-370
11. Brockbank, A., Mc Gill A., (2006): *Facilitating Reflective Learning Through Mentoring and Coaching*. Kogan Page Publishers
12. Brookfield, S., (1995): *Becoming a Critically Reflective Teacher*, Jossey- Bass, San Francisco
13. Brown, JG & Wambach, C (1987): *Using mentors to increase new teacher retention: the mentor teacher induction project*. Paper presented at the annual meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Arlington, VA, February 12-15.
14. Bullough, R. V., Jr. (2005). *Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity*. Teaching and Teacher Education, 21, 143–155
15. Burke, RJ and McKeen, CA (1989) *Developing formal mentoring programs in organisations*. Business Quarterly, 53(3): 76-79.
16. Bush, T & Coleman, M (1995): *Professional development of heads: the role of mentoring*. Journal of Educational Administration, 33(5): 60-73.

17. Byrne, E (1991): *Investing in women: technical and scientific training for economic development*. Training Policies Branch, ILO, Geneva, Discussion Paper 62.
18. Cahill, H., A., (1996): *A qualitative analysis of student nurses' experiences of mentorship*. Journal of Advanced Nursing, 24, 791-799.
19. Cain, T., (2009): *Mentoring trainee teachers: how can mentors use research?* Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, Vol. 17, No. 1, 53–66
20. Cameron, M., Baker, R., (2005): *Research on Initial Teacher Education in New Zealand: 1993-2004*. Literature Review and Annotated Bibliography.
21. Carr, R. (1999): *Achieving the Future: The Role of Mentoring in the New Millennium*. A Paper Prepared for *The Program for the Support of Women's Leadership and Representation (PROLEAD)*, preuzeto 12.04.2011., [www.citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc](http://www.citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc)
22. Cheng, M., Brown, R., S., (1992): *A Two-year Evaluation of the Peer Support pilot Project: 1990-1992*. Preuzeto 15.05.2012. : <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED356204.pdf>
23. Clinard, L.,M., Ariav, T., (1998): *What mentoring does for mentors: a cross-Cultural perspective*. European Journal for Teacher education, 21 (1), 91-108
24. Colley, H., (2000): *Exploring Myths of Mentor: A Rough Guide to the History of Mentoring from a Marxist feminist perspective*. Preuzeto 17.09.2012. sa : [www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001500.htm](http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001500.htm)
25. Cunningham, F. M.A. (2001): *Reflective teaching Practice in Adult ESL*, Eric Digest USA, dostupno na <http://www.cal.org/ncl/DIGESTS>
26. Collins, N (1983): *Professional women and their mentors*. Prentice Hall, New Jersey.
27. D'Abate C., Eddy, E., (2008): *Mentoring as a learning tool: enhancing the effectiveness of undergraduate business mentoring program*. Vol 16, No4, 363-378
28. Day, C., (1999): *Researching teaching through reflective practice in Loughran J(Ed) researching teaching*. Methodologies and practices for understanding Pedagogy, 215-232, London, Falmer Press
29. Daresh, J., Playko, M., A., (1992): *A Method for Matching leadership mentors and protégés*. Paper presented at the Annual meeting of the Association for Supervision and curriculum development. Preuzeto 14.03.2013. sa <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED344315>
30. Donaldson, G., (2008): *Mentoring in teacher education*. Crown Copyright, UK
31. Douglas, CA (1997): *Formal mentoring programs in organizations: an annotated bibliography*. Centre for Creative Leadership: Greensboro.
32. Đurić, S., (2010): *Kontrola kvaliteta kvalitativnih istraživanja*, Sociološki pregled, vol. XLIV, no 4, 485-502
33. Eby, L.,T., at al, (2008): *Does Mentoring Matter? A Multidisciplinary meta-Analysis comparing Mentored and Non-Mentored Individuals*. Journal of Vocational Behaviour 72 (2), 254-267
34. Ehrich, L., and Hansford, B., (1999): *Mentoring: Pros and cons for HRM*. Asia Pacific Journal of Human Resources, 37(3): 92-107. Preuzeto 18.02.2012. sa <http://eprints.qut.edu.au/1754/1/1754.pdf>

35. Ehrich, L., Tennent, L., and Hansford, B., (2002): *A review of mentoring in education: some lessons for nursing*. Contemporary Nurse, 12 (3) 253-264
36. Ehrich, L., Tennent, L., and Hansford, B., (2003): *Educational Mentoring. Is it worth of effort?* Education, Research and Perspectives, 30(1) 42-75
37. Edwards, J (1995): *When race counts*. London: Routledge.
38. Feiman- Nemser, S., Parker, M., B., (1993): *Mentoring in context: A comparison of two U.S. programs for beginning teachers*. International Journal of Educational Research, 19 (8), 699-718
39. Feiman- Nemser, S., (1996): *Teacher Mentoring. A critique review*. ERIC Digest. ED 397060.
40. Feiman –Nemser, S., (2003): *What new teachers need to learn*. Educational Leadership. 60 (8), 25-29
41. Fischer, D., van Andel, L., (2002): *Mentoring in Teacher Education -towards innovative school development*. Paper presented at the 27th annual conference of ATEE September 2002 in Warsaw/ Poland.
42. Freiberg, M., Zbikowski J., Ganser T., (1997): *Promoting Mid-Career Growth Through Mentoring*. Journal of Staff Development, 18(2), 52-54
43. Fuller, F., (1969): *Concerns of Teachers. A developmental Conceptualization*, American Educational Research, 6, 207-226
44. Ganser, T (1992): *The benefits of mentoring as viewed by beginning teachers and mentors in a state-mandated mentoring program*. Paper presented at the annual meeting of the Association of Teacher Educators, Orlando, FL, February 15-19.
45. Gibb, S (1999): *The usefulness of theory: a case study in evaluating formal mentoring schemes*. Human Relations, 52(8): 1055-1075.
46. Gillham, B. (2005): *Research Interviewing: The Range of Techniques*. Holstein. Open University press.
47. Goodyear, M., (2006) : *Mentoring: A Learning Collaboration. A review of current thinking on mentoring reveals benefits to both parties and a shift in responsibility to mentees to determine their developmental needs*. Educause Quarterly. 51-53. Preuzeto 24.12.2012. sa: <http://www.inclentrust.org/uploadedbyfck/file/compile%20resource/new-resource-dr -vishal/Mentoring%20A%20Learning.pdf>
48. Gold, M., J., Pepin, B., (1987): *Passing the Torch: Retired Teachers as mentors for New Teachers*. City University of New York. New York.
49. Gordon, S., Brobeck, S., (2010): *Coaching the Mentor: Facilitating Reflection and Change*. Mentoring and Tutoring, Partnership in Learning, Vol. 18, No4, 427-447
50. Grassinger, R., Porath, M., Ziegler, A., (2010): *A., Mentoring the gifted: a conceptual analysis*. High Ability Studies. Vol. 21, No. 1, 27–46
51. Grant, C., Zeichner, K., (1984): *On Becoming a Reflective Teacher*. Preuzeto 14.02.2013. [http://www.wou.edu/~girodm/foundations/Grant\\_and\\_Zeichner.pdf](http://www.wou.edu/~girodm/foundations/Grant_and_Zeichner.pdf)

52. Gray, W., Gray, M., (1985): *Synthesis of Research on Mentoring Beginning Teachers*. Educational Leadership. pg. 37-43.
53. Grupa autora (2009): *Mentor i pripravnik – Vodič za nastavnike, vaspitače i stručne saradnike*, ZUOV, Beograd
54. Grupa autora, (1991): *Učitelj u praksi*, Zbornik radova za mentore i pripravnike, Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja, Beograd
55. Hanson, B., (1996): *Participants' personal perceptions of mentoring*. Mentoring and Tutoring, 4 (1): 53-64.
56. Hansford, B., C., Ehrich, L C., Tennent, I., (2004): *Formal Mentoring Programs in Education and other Professions: A Review of the Literature*. Educational Administration Quarterly 40(4), . 518-540.
57. Hargreaves, A., Fullan M., (2009): *Mentoring in the New Millennium*. Theory into practice, 39 (1), 50-56, preuzeto 10.02.2012., sa:  
[https://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/staffdev/teacher/induction/Mentoring\\_in\\_the\\_New\\_Millennium.pdf](https://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/staffdev/teacher/induction/Mentoring_in_the_New_Millennium.pdf)
58. Harris, P., Deley, J., (2006): *Mentoring in the Workplace. Creating Collaborative Learning Cultures*. Paper Presented at the Adult Learning Australia 46th Annual National Conferences. Preuzeto 05.03.2013. sa  
[http://www.ala.asn.au/conf/2006/papers/non%20refereed%20papers/ALA2006\\_HarrisDeley\\_Ment\(W04\).pdf](http://www.ala.asn.au/conf/2006/papers/non%20refereed%20papers/ALA2006_HarrisDeley_Ment(W04).pdf)
59. Harris, J., Freeman, T., Aerni P., (2009): *On becoming educational researchers: the importance of cogenerative mentoring*. Mentoring&Tutoring: Partnership in Learning. Vol 17. No1. 23-39
60. Havelka, N., (2004): *Mentorski rad – o nekim metodičkim i konceptualnim pitanjima*, Prosvjetni rad, 1-2, Podgorica
61. Henderson, DW (1985): *Enlightened mentoring: a characteristic of public management Professionalism*. Academy of Management Review, 8(3): 475-485.
62. Hewitt, P., Wilhelm, M., (2010): *A Case Study of Fort Smith public schools new teachers induction program*, International Journal of Educational Administration and Policy Studies, Vol.2(8), 105-112
63. Higgins, M., Kram, K., (2001): *Reconceptualizing mentoring at work: a developmental network perspective*, The academy of Management Review, Vol26, No2, 264-288
64. Hobson, A.,J., Ashby, P., Malderez, A., Tomlinson, P.,D., (2009): *Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't*. Teaching and Teacher Education 25, 207-216
65. Howey, K., (1988): *Mentor-teachers as inquiring professionals*. Theory into Parctice, 27(3), 209-213
66. Hudson, P., (2010): *Mentors Report on Their Own Mentoring Practices*, Australian Journal of Teacher Education, Vol 35, 30-42,
67. Iancau-Haddad, D., Oplatka, I., (2009): *Mentoring Novice Teachers: Motives, Process and Outcomes from the Mentor s point of View*, The new Educator, No5, 45-65

68. Ingersoll M., Smith, T., (2004): *Do Teacher Induction and Mentoring Matter*, NASSP Bulletin, Vol 88, No. 638, 27-40
69. Ingersoll M., Kralik, M., J., (2004): *The Impact of Mentoring on Teacher Retention: What the research Says*. ESC Research Review: Teachin Quality. Pg 1-24.
70. Ingersoll, R.,M., Strong, M., (2011): *The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Rewiev of the Researcch*, preuzeto 28.04.2013 sa: [http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1127&context=gse\\_pubs](http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1127&context=gse_pubs)
71. Jacobi, M (1991): *Mentoring and undergraduate academic success: A literature Review*. Review of Educational Research, 61(4): 505-532.
72. Kammeyer-Muller, J., Judge, T., (2008): *A quantitative review of mentoring research: test of a model*. Journal of Vocational Behavior. 269-283
73. Kay F., Hagan J., Parker P., (2009): *Principals in Practice: The Importance of Mentorship in the Early Stages of Career Development*. Law and Policy. Vol 31, No 1, 69-110
74. Klaterbak, D. (2009): *Svakome je potreban mentor*, Beograd
75. Koki, S., (1997): *The role of teacher Mentoring in educational Reform*, Pacific Resources for Education and Learnig, Honolulu
76. Konrad, A.M. & Linnehan, F. (1995): *Formalised HRM structures; coordinating equal employment opportunities or concealing organizational practices?* Academy of Management Journal, 38. 787-820.
77. Kostović, S., (2008): *Pigmalion u razredu*, Filozofski fakultet, Novi Sad
78. Kostović, S., (2005): *Vaspitni stil nastavnika*, Savez pedagoških društava Vojvodine
79. Kozleski, E., B., Sands, D., J., French, N., (1993): *Preparing special education teachers for urban settings*. Teacher Education and Special Education, 16(1): 14-22
80. Kram, K., E., (1985): *Improving the mentor process*. Training and Development Journal, Vol 39, No 4, 40-43
81. Kram, K., E., (1983): *Phases of the mentor relationship*. Academy of Management Journal. Pg 608-625.
82. Kram, K., E., & Bragar, M., C., (1991): *Development through mentoring: a strategic approach*. Theory and practice., 221-254
83. Krupp, J. (1985): *Mentoring. A Means of Sparking School Personnel*. Journal of Counseling and Development, 64. Pg 154-165
84. Lankau, M., Scandura, T., (2002): *An Investigation of Personal Learning in Mentoring Relationships: Content, Antecedents and Consequences*, Academy of Management Journal, Vol 45, No. 4, 779-790
85. Lindgren, U., *Professional support to novice teachers by mentoring*, Association of teacher Education in Europe, materijal sa 31. godišnje konferencije, preuzeto 18.03.2013. sa : <http://www.pef.uni-lj.si/atee/978-961-6637-06-0/725-737.pdf>
86. Long, J (1997): *The dark side of mentoring*, Australian Educational Research, 24(2): 115-123.



87. MacCullum, J., & Baltiman, S (1999): *Mentoring: an old idea that works – or does not?* Second Regional Conference on Tutoring and Mentoring, Perth, September 30
88. McDonald, S., at all (2007): *Informal Mentoring and Young Adult Employment*, Social Science Research, 36, 1328-1347
89. Madison, J Watson, K & Knight, BA (1994): *Mentors and preceptors in the nursing profession*, Contemporary Nurse, 3: 121-126.
90. Mason, M., (2010): *Sample Size and Saturation in PhD Studies Using Qualitative Interviews*, Forum: Qualitative social research, 11 (3), Art 8, preuzeto 12.01.2013: sa <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1428/3027>
91. Maynard T., Furlong, J., (1995): *Learning to teach and models of mentoring*. U: Kerry T., Shelton M. A. : Issues in mentoring. Routledge. London.
92. Minnot, M., (2009): *Supporting reflective teaching via Schools culture: A framework utilizing Tierney s understands of school s culture*, preuzeto 16.01.2012. sa <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/142150.pdf>
93. Moore, L., Swan, B., (2008): *Developing Best Prarctice s of Teacher Education*, Journal of Agricultural Education, Volume 49, No4, 60-77
94. Morrow, S., (2005): *Quality and Trustworthiness in Qualitative Research in Counseling Psychology*, Journal of Counseling Psychology, Vol 52, No 2, 250-260
95. Morton-Cooper, A & Palmer, A (1993): *Mentoring and preceptorship: a guide to support roles in clinical practice*. Blackwell Science, Boston.
96. Mullen, C., A., (2009): *Re-Imagining the Human Dimension of Mentoring: A Framework for the research Administration and Academy*, The Journal of Research Administration, Vol XL, No 1, 10-31
97. Murray, C., Staniland, K., (2009): *Mentorship: Past, Present and Future*, The Nurse Mentor and Reviewer Update Book
98. Murray, S., Mitchell, J., Dobbions, R., (1998): *An Australian mentoring program for beginning teachers: benefits for mentors*, Australian Journal of teacher education:vol 23, Iss 1, Article 3, 21-28
99. Musset, P., (2010): *“Initial Teacher education and Continuing Training Polices in a comparative Perspective: Current Pratices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects“*, OECD Education Working papers, No.48, OECD
100. Nevins-Stanulis R., Fallona, C., Pearson C. A.,(2002): *„Am I Doing What I am Supposed to be Doing?“: mentoring novice teachers through the uncertainties and challanges of their first year of teaching*. Mentoring&Tutoring. Carfax Publishing. Vol 10, No 1, 71-81.
101. Norman, P., J. Feiman- Nemser, S. (2005): *Mind activity in Teaching and mentoring*, 21, 679-697
102. Odell, S., J., Ferraro, D., P., (1992): *Teacher Mentoring and Teacher Retention*. Journal of Teacher Education. 43(3), 200-204
103. Parker-Katz, M., Bay, M., (2008): *Conceptualizing mentor knowledge: Learning from the insiders*, Teaching and Teacher Education, 24, 1259-1269

104. Paz-Dennen, V., (2004): *Cognitive apprenticeship in educational practice: research on scaffolding, modeling, mentoring, and coaching as instructional strategies*. Cognitive Apprenticeship in Educational Practice. Pg 813-828. Preuzeto 03.05.2012. sa: [http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/9106/mod\\_resource/content/1/Dennen.pdf](http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/9106/mod_resource/content/1/Dennen.pdf)
105. Petrović, D., (2009): *Tradicionalni i savremeni pogled na mentorstvo u sferi obrazovanja budućih nastavnika* u: Unapređenje obrazovanja učitelja i nastavnika - od selekcije do prakse. Jagodina
106. Polovina, N., (2009): Mentorstvo kao oblik profesionalnog razvoja nastavnika, *Nastava i vaspitanje*, 4, 580-592
107. Popović, D. i sar. (2009): *Mentorstvo - priručnik za nastavnike*, Zavod za školstvo, Podgorica
108. *Pravilnik o dozvoli za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika*, „Službeni glasnik RS“, br. 22/2005 i 51/2008
109. Radulović, L., (2011): *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*, Filozofski fakultet u Beogradu
110. Radulović, L., Rajović, (2008): *Koncept pripravnništva nastavnika u svetlu refleksivne prakse*, Andragoške studije, vol 2, 315-330
111. Rajović, V., Radulović, L., (2009): *Mentorstvo u svetlu refleksivne prakse: vizura insajdera*. Zbornik radova sa međunarodne konferencije: Unapređenje obrazovanja učitelja i nastavnika, Od selekcije do prakse. Učiteljski fakultet. Jagodina.
112. Ristanović, D., Bandur, V., (2009): *Mentorstvo u sistemu profesionalne prakse inicijalnog obrazovanja učitelja* u: Unapređenje obrazovanja učitelja i nastavnika - od selekcije do prakse. Jagodina
113. Russell M., Russell J., (2011): *Mentoring Relationships: Cooperating Teacher's Perspectives on Mentoring Student Interns*. The Professional Educator, Vol 35, No2, 16-35.
114. Sahlberg, P., (2013): *Finske lekcije*, Novoli, Beograd
115. Salinitri, G., Howitt, C., Donohoo, J., (2008): *The New Teacher Induction Program: A Case Study on New Teachers and their Mentors*
116. Schatz-Oppenheimer, O., Zilbestrom, S., (2006): *Mentoring Teacher Interns – Basic Guidelines for the mentor work*. Jerusalem. Israeli Ministry of Education
117. Schon, D (1983): *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey Bass, San Francisco
118. Scott, N.,(1997): *Beginning teacher induction program in New Brunswick. Report*. New Brunswick Department of Education, Fredericton, Canada.
119. Seidman, I., (2006): *Interviewing as Qualitative Research. A Guide for Researches in Education and the Social Sciences*. Teachers College, Columbia University, New York and London
120. Shapiro, EC, Haseltine, FP & Rowe, MP (1978): *Moving up: Role models, mentors and the patron system*. Sloan Management Review, 19(3): 51-58.

121. Sirpa, P., Raija, E., (2012): *Dialogical Mentoring in the Supervising of Student Teachers Practice*. International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education, Vol 3, No 1, 635-639
122. Spuhler, L., Zetler, A., (1995): *Montana Beginning Teacher Support Program*. Final Report. Helena, MT: Montana state Board of Education.
123. Stevens, N., (1995): *R and R for Mentors: Renewal and Reaffirmation for Mentors as Benefits from the Mentoring Experience*. Educational Horizons, 73(3), 130-137
124. Stansbury, K., Zimmerman, J. (2000): *Lifelines to the Classroom : Designing Support for Beginning Teachers*. WestEd.
125. Sundli, L., (2007): *Mentoring – a new Mantra for education?* Teaching and Teacher education. Vol 23, No 2, 201-214
126. Tillema H., H., Smith, K., Leshem, S., (2011): *Dual Roles- conflicting purposes: a comparative study on perceptions on assessment in mentoring relations during practicum*. European Journal of teacher education. Routledge. Vol 34, No2, 139-159.
127. Tin, LG (1995): *Mentoring in Singapore: What and how do proteges learn?* International Studies in Educational Administration, 32(2): 19-27.
128. Tkalac-Verčić, A., Sinčić-Čorić, D., Pološki-Vokić, N., (2010): *Priručnik za metodologiju istraživačkog rada. Kako osmisliti, provesti i opisati znanstveno i stručno istraživanje*. M.E.P.d.o.o. Zagreb
129. Tovey, M (1998): *Mentoring in the workplace: A guide for mentors and managers*. Prentice Hall, Erskineville, NSW.
130. Vance, CN & Olson, RK (1991): *Mentorship. Annual review of nursing research*, 9: 175-200.
131. Vierstaete, S., (2005): *Mentorship: Toward success in teacher Induction and retention*, A journal of Inquiry and Practice, Vol 8, 381-392
132. Vigotski, L., S., (1977): *Mišljenje i govor*, Nolit, Beograd
133. Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja: „Službeni glasnik RS“, br. 72/2009, 52/2011, 55/2013
134. St. George , B. A., Robinson, S.,B., (2011): *Making Mentoring Matter: Perspectives from Veteran Mentor Teachers*. Delta Kappa Gamma Bulletin. Pg 24-28
135. Wang, J., (2001): *Context of mentoring and opportunities for learning to teach: a comparative study of mentoring practice*, Teaching and Teacher Education 17, 51-73
136. Wechsler, M. E., Caspary, K., Humphrey, D. C., Matsko, K. K. (2010): *Examining the effects of new teacher induction*. Menlo Park, CA: SRI International
137. Yancy, Mc Guire S., (2007) : *Using the Scientific Method to Improve Mentoring*, TLAR, Volume 12, Number 2. Preuzeto 02.3.2012. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ818221.pdf>
138. Yendol-Hoppey, D., Fichtman D., N., Delane, D., C., (2004): *Inquiry-Oriented Mentoring in the Professional Development School: Two Illustrations*. School–University Partnerships Vol. 3, No. 1, 6-13

Поштована/и учеснице/че интервјуа,

Пред Вама је текст информисане сагласности, чија је сврха да Вам појасни основне елементе и услове интервјуисања и обезбеди Вашу сагласност за добровољно учествовање у истраживању. У наставку текста излажемо значајне детаље у вези са интервјуом који намеравамо да реализујемо са Вама, па Вас молимо да материјал пажљиво прочитате. Верујемо да ће Вам то помоћи да донесете одлуку о томе да ли желите учествовати у овом истраживању.

1. **Тема интервјуа** који намеравамо реализовати са Вама, јесте менторско-приправничка пракса и Ваша искуства која у вези са њом имате. У том смислу, интервју који бисмо предузели садржавао би три основне тематске целине: Ваш избор занимања и почетак рада, карактеристике менторско-приправничке праксе коју сте реализовали и Ваше рефлексије тј. увиди у вези са менторством и приправништвом.
2. **Разлог за спровођење интервјуа** јесте истраживање менторско приправничке праксе у оквиру израде докторске тезе коју је пријавила докторандкиња Тања Шијаковић (истраживач/интервјуер у овом контексту), на Одсеку за педагогију, Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду.
3. **Време трајања интервјуа** нисмо прецизно дефинисали, али су 4 пилот интервјуа показала да је просечно време трајања једног интервјуа од 60-80 мин., колико би требало да издвојите за дан када договоримо интервју.
4. **Место интервјуисања** прилагођаваћемо Вашим потребама и захтеву истраживања о изолованом и мирном месту, где ћемо моћи фокусирано да разговарамо.
5. **Интервју ће бити аудио сниман**. Сав материјал ће потом бити транскрибован (пренет у писану форму), како би се олакшала анализа добијених података. Транскрипцију података радиће Ваш интервјуер, те је у том смислу обезбеђена потпуна заштита података.
6. Обавеза истраживача јесте да Вам укаже на **потенцијалне потешкоће** или ризике који могу бити узроковани интервјуом. Они се пре свега односе на могућу нелагоду током интервјуа, посебно ако сте први пут у прилици да учествујете у оваквом истраживању. У том смислу, обавеза истраживача је да својом професионалношћу и емпатичношћу ову нелагоду учини минималном, а атмосферу интервјуисања опуштеном и сарадничком. Осим тога, овај интервју носи и **потенцијалну професионалну добит** за вас која се огледа у чињеници да ћете моћи отворено изнети своја размишљања, слагања и неслагања са предложеним концептом менторства, што би могло да послужи као полуга покретања промена на овом пољу. Ваше искуство и увиди које имате о овој теми, могу допринети и

њеном бољем разумевању од стране истраживача и бити уграђени у кључне препоруке о менторско приправничкој пракси, које очекујемо да се развију на основу реализованог истраживања и анализе добијених података.

7. Посебно важно чини нам се скретање пажње на **Ваша права**. Она се пре свега односе на Ваше: добровољно учествовање у овом интервјуу; право на анонимност, право да у било ком тренутку одустанете од интервјуисања и право да стекнете увид у изворне податке који ће бити кориштени у докторској дисертацији. У том смислу сви изворни делови података (конкретне реченице или пасуси које сте Ви изговарали) који буду кориштени у дисертацији, наводиће се под псеудонимима, а не Вашим правим именом, чиме се обезбеђује Ваша анонимност. Такође, биће Вам остављен контакт истраживача, тако да у сваком тренутку можете да позовете и интересујете се о току истраживања, материјалу који је сачињен на основу Вашег интервјуа или времену и начину објављивања истих.
8. **Резултати** истраживања ће бити објављени у докторској дисертацији, која треба да се брани на Филозофском факултету у Новом Саду.

Важно нам је да знате и да:

- је текст ове сагласности сачињен је у два примерка, од којих један остаје Вама а други истраживачу
- отворени смо да одговоримо на свако питање које имате, а које није поменуто у пртходном тексту.

Датум:

Истраживач:

Учесница/к у истраживању:

Пред сам интервју, учесницима још једном указати на поверљивост података; на важност њиховог доброг осећања и удобности у интервјуерској ситуацији; на вредност њиховог искреног одговарања, права на размишљање и постављање додатних питања интервјуеру уколико им нешто није јасно. Питања постављати једно по једно, пратећи претходне одговоре испитаника.

### **Тема 1: Почетак рада**

Почети са уводом попут: Као што сте видели у информисаној сагласности, прва тема о којој бисмо волели разговарати са Вама јесте Ваш избор професије и сам почетак рада.

Интервју водити око следећих тема:

- избор професије- бирана, жељена или нешто друго?
- знања, вештине, посебне способности које су развијане на факултету, а посебно су се добро показале, односно биле корисне на почетку рада?
- искуства садашњих ментора са својим менторима (о овоме се разговара само са менторима)
- емоције, асоцијације и најупечатљивија сећања приправника која су у вези са почетком рада у школи

Не заборавити питати: Да ли смо овим исцрпили све што желите да поделите са нама у вези са вашим избором занимања и почетком рада?

### **Тема 2: Опажање и разумевање праксе коју су ментор и приправник заједно реализовали**

Испитанику напоменути да сада прелазимо на други део интервјуа, у коме ћемо се детаљније бавити њиховим непосредним искуствима у вези са менторском праксом.

Интервју водити око следећих тема:

- упаривање ментора и приправника;
- дијапазон речи којима приправници и ментори описују своју праксу,
- потребе ментора и приправника,
- уклапање захтева менторства/приправништва у укупност послова које ментори и приправници обављају у установи;
- принципи на којима се заснива рад ментора и приправника;

- планирање приправничко менторске праксе - да ли су, како, шта и зашто планирали;
- учење током приправништва и менторства - ко је и шта учио;
- активности којима су се бавили – шта је било најважније, шта најтеже, шта најчешће, а шта најлакше;
- добити од реализоване праксе;
- промена праксе;
- о томе на шта су посебно поносни у школи, а резултат је њиховог рада

Не заборавити питати: Да ли смо овим исцрпили све што желите да поделите са нама у вези са праксом коју сте реализовали са својим приправником/ментором?

### **Тема 3: разумевање кључних делова концепције о приправништву и менторству**

Рећи нешто попут: Улазимо у следећи сет питања у оквиру којих желимо да са Вама продискутујемо још нека важна, законска и концепцијска питања у вези са приправништвом и менторством.

Интервју водити око следећих тема:

- познавање докумената на којима се заснива рад приправника и ментора
- функција приправничко менторске праксе;
- улоге приправника и ментора;
- компетенције ментора,
- одлике/карактеристике приправника;
- партнерски однос током приправничко менторске праксе
- концепт рефлексивног практичара;
- увођење приправника у посао - обавеза школе;
- критеријуми за избор ментора;
- могућности да се најбољи у струци ангажују на пољу менторства;
- обука и различити видови додатне подршке за менторе

Захвалити се и завршити интервју неком реченицом попут: Моја питања су овим исцрпљена, али Ви још увек имате време да кажете оно што Вас нисам питала, а Вама је важно да кажете.

*Прилог бр 3*  
*Основни подаци о испитиваном узорку ментора*

<b>Занимање ментора</b>	<b>Године радног стажа</b>	<b>Укупан број приправника са којима је радио/ла</b>	<b>Ниво образовања установе у којој ради</b>	<b>Имао/ла ментора</b>
Педагошкиња	25	1	Основна школа	Да
Психолошкиња	24	3	Основна школа	Не
Педагошкиња	25	3	Основна школа	Да
Учитељица	26	2	Основна школа	Не
Наставница	15	1	Основна школа	Да
Педагошкиња	25	1	Средња школа	Да
Наставница	11	2	Основна школа	Да
Наставница	23	5	Основна школа	Не
Наставник	10	1	Основна школа	Да
Наставник	10	1	Основна школа	Да

*Основни подаци о испитиваном узорку приправника*

<b>Занимање приправника</b>	<b>Год радног стажа</b>	<b>Положен испит за лиценцу</b>	<b>Ниво образовања установе у којој ради</b>	<b>Статус приправника</b>
Педагошкиња	0	Не	Основна школа	Стажиста
Психолошкиња	0	Не	Основна школа	Стажиста
Педагошкиња	0	Не	Основна школа	Стажиста
Учитељица	1	Не	Основна школа	Запослена
Наставница	0	Не	Основна школа	Стажиста
Педагошкиња	0	Не	Средња школа	Стажиста
Наставница	10	Не	Основна школа	Запослена
Наставник	2,5	Не	Основна школа	Запослен
Наставница	5	Не	Основна школа	Запослена
Наставница	1	Не	Основна школа	Запослена



Прилог бр 4  
Табела активности ментора

Мент.	Активности			
	Најважније	Најчешће	Најлакше	Најтеже
<b>M1</b>	Рад са наставницима везан за извођење часа, припрему за часа и мој коментар након часа наставнику шта сам ја запазила, шта је она запазила, и онда смо то размењивале, тако да је то била добра прилика за њено учење..	Па најчешће јесу те...те посете часовима, то се планира унапред...и рад са ученицима	па мислим не знам...не знам...Било је лепо... е сад лако...не знам...	Кад се нешто дешава онако како ја мислим да не би требало, интервенисање и повратна информација у тим ситуацијама су тешки...
<b>M2</b>	Да је убацим у ватру и да се дочека...рад на подизању ампоздања, освешћивање свега што она може, снага и капацитета..	Разговори. Њој је потребно мало психотерапије.	Она је пријатна, млада, мила...лако је комуницирати с њом..	Приволети је да се одважи да нешто уради самостално...
<b>M3</b>	Рад са наставницима, са родитељима, ученицима, па планирање, онда стручно усавршавање...ма све је важно	Све је било подједнако заступљено...	Све друго је било лако. Све што је она хтела да ради, могла је	Недостатак самосталности и њено опуштање, недостајала јој је самоиницијатива
<b>M4</b>	Припремање и реализација наставних једница	Исто, припрема и реализација часа	Па...све је било лако с њом!	Кад је требало нешто да критикујем, то јесте било тешко...
<b>M5</b>	Ти њени часови. Мени је значајно да она држи час...	Па реалозација часова.	Цела та сарадња са њом ми је била лака	Па..није било ништа посебно тешко
<b>M6</b>	Па не знам...чини ми се да је све што смо радиле било подједнако важно...	Па то је та припрема за рад са ученицима, у тој саветодавној об -ласти...	Па уставри комплетно њено физичко присуство ми је лако падало, уопште ми није био проблем што је она стално ту....	Стално сам имала тај проблем колико је довољно штитим са једне стране и учим,...али да, та мера, да је при том не угушим, да не каже, „е, бре ова жена ме ништа не пусти да урадим“. А било ми је тешко и када тече неки свакодневни посао и ја рецимо одем код директорке на минут и онда ту започне неки јако важан разговор због кога ја нисам ни дошла. Али он је кренуо...и мени

				само у тренутку пролети да је врло битно да она сад тај разговор чује, али ја не могу да прекинем разговор, или да је дозовем..
<b>M8</b>	Мислим да је много важно да он чује моје мишљење, да упореди са својим. Кад сам ја код њега на часу, видим нешто што он не види, и обрнуто. Посете часу, размена материјала, припрема тестова, то је важно, под условом да то прати разговор и размена..	Много смо разговарали...	Па не знам...лако је било комуницирати с њим.	Организовати све и ускладити време...то је било тешко.
<b>M9</b>	Размена искустава. Важно је да имате повратну информацију. Важно је и за једну и за другу. Драгоценост искуство.	Одлажење на часове. Али и прича у зборници, у ходу шта се дешава...и замене часова...	Није баш ништа било лако. Све је то код нас лепо ишло, али то је одговорност и обавеза, да сте у току свега, да дајете савете. Све то повлачи једно, друго, треће...	Није баш сваки пут лако рећи неку критику. Иако је био отворени однос... Не можете бити сто посто сигурни да сте у праву. Различите смо особе, другачије приступамо, другачије реагујемо.. није лако. Не могу бити сигурна да је оно што јој саветујем најбоље за њу....
<b>M10</b>	Па...можда то да види какав однос имам са децом. Мислим да је то можда могло највише да јој помогне.. ја сматрам да имам добар однос са децом и да је ту могла да учи.	Па, ето те посете часовима...	Било је лако попунити ту папирологију на крају, ако ћемо искрено било је лако преписати од колега који су раније писали мишљења, мало смао преправити, јер се све то своди на писање лепих ствари... тих неких готових реченица, које, ако ћемо искрено – ја не бих могао ни саставити....не бих се ни сетио шта све треба да се обухвати мишљењем. По мени је најважније да наставник зна математик.	Па око тих критика...незгодно је....морате признати да је незгодно. Мислим имамо ми добар однос.....Али да, тешко је дати ту критику... Било ми је незгодно и када она дође код мене на час, јер ипак је то као нека провера и онда и ти њени доласци код мене...и то ми је било тешко, бринуо сам дал нећу нешто погрешити, јер ја сам ментор, није ми баш свеједно да ли ће она отићи са часа и рећи „па тако и је рекао ментор“...

Прилог бр 5  
Табела активности приправника

Прип.	Активности			
	Најважније	Најчешће	Најлакше	Најтеже
<b>П1</b>	Све је важно подједнако, мада је мени лично посебно важно било када ме менторка упућивала у сарадњу са ученицима, наставницима и са родитељима.	Па...свега је ту било..	Најлакше је планирање, програмирање, вођење документације. Класично компјутерско куцање, штампање.	Па можда то...што некако нисам баш увек знала која ми је улога...и јесам и нисам сарадник...то позиционирање можда
<b>П2</b>	Оно што не можете нигде да прочитате, што не пише ни у једној књизи, а то је када гледам како менотрка ради, како разговара, значи цело то искуство	Менторка и ја смо пуно разговарале,...о мени, о послу, о томе колико и шта ја могу и сама...мислим да је то најчешће било код нас (смех)	Лако је било комуницирати са мојом менторком, али и са другима, јер није било притиска професиона-лне дистанце.	Увек ми је било тешко да први пут нешто урадим на менторкин захтев – улазак у одељење, држање радионице, предавања на Већу ...а после видим да је то било ок!
<b>П3</b>	Уф...па све је важно... комплетно то учење на који начин радити, како успешно радити. Осетила сам живот школе...	Радила сам све. Не могу да издвојим сад неку специфичну... Саветодавни рад са децом, родитељима кад су узнемирени, са наставницима врло често, радила сам радионице, Радила сам самостална истрживања, учествовала у писању извештаја. Презентовала сам истраживања на наставничким већима, правила сам приказе успеха по одељењима, по предметима, по разредима итд.	Најлакши је било када смо радиле са децом.	Било ми је тешко да се прилагодим понекад, да испратим ту енергију моје менторке
<b>П4</b>	Посматрање њених часова, како комуницира са децом, дисциплина	Највише смо се можда бавиле припремом ча- сова	Лако смо менторка и ја комуницирале.	Ништа није било толико тешко. Имала сам довољно простора, шансу

	и сам тај њен рад, начин на који држи час. Просто сам то пресликала.	и наставним ли-стићима јер нисам желела да то буде чист шаблон, да се откуца и подели. Нек то буде и слика, цртеж, разна помагала, инте рнет везе...		да бирам које бих часове држала, када ћу их држати... Није било строго, круто, са неком тензијом.
<b>П5</b>	Па то кад ми менторка укаже како се може лакше радити нешто са млађим генерацијама, како им приближити одређену наставну јединицу, које методе користити, организовати час, мотивисати их...	Писање припрема за часове	Па кад се добро припремим лако је било радити са децом...	Да се прилагодим узрасту деце, да се спустим на њихов узраст и да им објасним нешто....а баш у раду са менторком...па не знам, мислим да нисмо имале тешкоћа.
<b>П6</b>	Када сам посматрала менторкин рад са ученицима, тај саветодавни, то сам највише радила и ту је и мене менторка највише пратила, е, да онда начин на који прича са људима – од обичних телефонских разговора, састанака са родитељима до непланираних и ванредних ситуација на ходнику...и те њене прве реакције, ето то вас уопште не науче на факултету.	Па...све смо пратиле неким разговорима.. можда то...баш смо пуно о свему што се дешавало у школи разговарале...	Комуникација са менторком и са децом...	Мени је најтежа била та моја динамика праксе, то што нисам сваки дан овде већ само три дана.. Било ми је тешко то што неку своју замисао не могу спровести до краја, јер за то треба време...
<b>П8</b>	Вероватно има толико тога...(пауза)...па рецимо када је требало да одржим тај час за лиценцу.... јер сам знао да је то први важан задатак	Па...најчешће смо размењивали тестове и друге материјале, или анализирали припреме за час	Сама конекција са ученицима....то сам некако умео..само то повезивање са ученицима, ту сам се осетио као риба у води, чини ми се већ од првог часа сам могао да пливам, можда не баш да изводим бравуре, али свакако сам могао да пливам (смех)	Не могу рећи да је нешто било превише тешко али мислим да је сам мој сензибилитет, ја сам доста емотиван, жустар... научити не ићи на прву лопту, и обуздати емотивност
<b>П9</b>	Па, савети и искуство менторке у	Писање и анализа мојих	Увек је било лако	Да ускладим распоред са менторком.

	раду са ученицима. Тај индивидуални рад са њима, особености ученика и како и на који начин треба прићи ученику. Ту је менторкино искуство било драгоцено – како на који начин да реагујеш ако се нешто појави. Да, мислим да је то било најкорисније	припрема и	договорити се. И кад год сам питала за неку помоћ, никада није било проблема.	То ми је било најтеже, зато што дешавало се да у исто време имамо паузу, а ја нпр. треба да присуствујем неком њеном часу... Или да ускладимо наше распореде – када ја нешто могу, она не може... Такав нам је био распоред
<b>П10</b>	Па не знам... највише те консултације око тога како ћу ја да испитам неког, какав контролни ћу да им дам, да ли сам нешто добро оценила... Ово што смо ишли једно другом на часове, от је ОК, али ништа то сад није специјално.	Највише смо ето тако, бар сваки дан нешто попричали... ја га нешто питам, он нешто пита, ти разговори у ходу., ти разговори у ходу.	Па... лако је било... па, то комуницирати...	Па... рецимо то што сам за прво закључивање оцена за сваку недоумицу консултовала ментора. Сигурно сам му и досадила (смех)

Ментор	Познавање	Ако да, који документ
М1	Да	Закон, Правилник, Приручник
М2	Не	/
М3	Делимично	Закон, Правилник
М4	Не	/
М5	Не	/
М6	Делимично	Закон, Приручник
М7	Не	/
М8	Не	/
М9	Не	/
М10	Не	/

Приправник	Познавање	Ако да, који документ
П1	Не	/
П2	Не	/
П3	Не	/
П4	Не	/
П5	Не	/
П6	Делимично	Закон и Приручник
П7	Не	/
П8	Делимично	Приручник
П9	Делимично	Закон и Правилник
П10	Не	/

*Прилог бр 7*  
*Табела реализација интервјуа*

ПАРОВИ	ИСПИТАНИК	ДАТУМ ПРВОГ РАЗГОВОРА	ДАТУМ ИСТРАЖИВАЧКОГ ИНТЕРВЈУА	УТИСЦИ ИСТРАЖИВАЧА, НЕПОСРЕДНО ПО ЗАВРШЕТКУ ИСТРАЖИВАЧКОГ ИНТЕРВЈУА
ПРВИ ПАР	М1	02.04.2014.	07.04.2014.	Интервју је реализован у канцеларији педагога, прво са ментором потом са приправницом. Услови за рад били су адекватни, са минимумом ометајућих фактора. Задовољна сам јер су питања прошла прву проверу и по речима испитаника, „дубока су и имају смисла“.
	П1	02.04.2014.	07.04.2014.	Интервју је реализован у канцеларији педагога, прво са ментором потом са приправницом. Услови за рад били су адекватни, са минимумом ометајућих фактора. Истраживач задовољан.
ДРУГИ ПАР	М2	09.04.2014.	14.04.2014.	Интервју реализован у слободној учионици школе. Услови за рад осредњи. Честа отварања врата и прекидање интервјуа. Ментор тешко држао фокус на питањима. Интервју трајао 1 сат и 16 мин. Истраживач забринут за квалитет и употребљивост података.
	П2	09.04.2014.	14.04.2014.	Интервју делом реализован у слободној учионици школе, а делом у канцеларији директора. Услови за рад у канцеларији били су много бољи. Саговорница занимљива, отворена, радознала. Пријатно искуство.
ТРЕЋИ	М3	04.04.2014.	29.04.2014.	Интервју обављен у заказано време, атмосфера изузетно пријатна, саговорница отворена и расположена.

ПАР	ПЗ	04.04.2014.	29.04.2014.	Интервју је обављен у заказано време, испитаница деловала помало уплашено на почетку, током разговора све више се опуштала, давала врло занимљиве одговоре и правила интересантне увиде. Истраживач задовољан!!!
ЧЕТВРТИ	М4	13.04.2014.	29.04.2014.	Испитаница пријатна, али веооома опширна у излагањима. Скретала са фокуса. Услови за интервју адекватни; интервју је обављен у договореном термину.
ПАР	П4	25.04.2014.	01.05.2014.	Тешко вођен интервју. Дуго трајао, јер је доста ствари требало појашњавати и постављати на другачији начин. Испитаница и ја имамо различите референтне оквири о образовању, неуједначену терминологију. Било је тешко разумети се увек. Са друге стране, саговорница је била изузетно топла и пријатна, што је мени давало додатну мотивацију да се трудим и водим интервју у правцу који је потенцијално користан за обе.
ПЕТИ	М5	15.04.2014.	07.05.2014.	Интервју првобитно заказан за 04 мај. На самом почетку интервјуа, одмах по проналажењу слободне учионице, приметила сам да се испитаник двоуми, не опушта. Нешто није било како треба. На питање, да ли можда жели да одложимо интервју, испитаница одговорила са „Да“. Истраживач дошао поново 07. 05. и интервју протекао без потешкоћа
ПАР	П5	15.04.2014.	04.05.2014.	Интервју реализован у договорено време, у слободној учионици школе; протекао без проблема. Занимљива саговорница.
ШЕСТИ	М6	15.04. 2014.	08.05.2014.	Саговорница имала одличне самоуvide током интервјуа. Услови за рад адекватни – канцеларија испитаника. Интервју обављен лако, протекао без



ПАР				ометања, био је ово врло инспиративан разговор и за мене
	П6	15.04. 2014.	06.05.2014.	Добри услови за рад. Интервју реализован у договорено време. Саговорица расположена, занимљива, отворена. Научила сам нешто ново – постоји релативно нов програм за презентовање радова - Prezzi. Желим научити!
СЕДМИ	М7	03.05.2014.	14.05.2014.	Необична атмосфера јер је испитаница захтевала да се интервју обави у њеној кући. Обезбеђени су услови који су дозвољавали да се интервју обави без ометања. Врло искрени одговори. Током разговора откривено да је цео менторски рад само формално обављен, а да правог менторства и рада са приправницом уистину и није било. Некако сам празна.
ПАР	П7	03.05.2014.	14.04.2014.	На самом почетку приправница као да је имала благу трему, која је током разговора полако нестајала. Атмосфера је била опуштена и пријатна. Без ометајућих фактора.
ОСМИ	М8	03.05.2014.	19.05.2014.	Тежак разговор...ментор деловао као да је под сталном, благом тензијом, од почетка па до краја интервјуа. Било је потребно доста додатних појашњења и понављања.
ПАР	П8	05.05.2014.	16.05.2014.	Занимљив разговор, динамичан, са дигресијама које су ми помагале да увидим нешто што до тада нисам увиђала.
ДЕВЕТИ	М9	12.05.2014.	21.05.2014.	Тежак разговор. С обзиром на разговор са приправницом, истраживач очекивао слично и више од ментора. Ово је случај где је информисаношћу, активизмом и разумевањем образовања, приправник далеко испред ментора.
ПАР	П9	12.05.2014.	19.05.2014.	Занимљива саговорница. Информисана, активна, самоуверена. Било је пријатно разговарати с њом!

ДЕСЕТИ	М10	14.05.2014.	23.05.2014.	Саговорник интересантан, отворен, спреман да учи. Изузетно искуство за истраживача. Током разговора испитаник имао неколико важних самоувида и откривања везаних за сопствени менторски рад и праксу. Јако сам задовољна и испуњена. Откривала сам и нешто о својим ставовима и предрасудама које је имао!
ПАР	П10	17.05.2014.	29.05.2014.	Врло тежак интервју! Саговорница самоуверена, привидно отворена, без икаквих увида у свој досадашњи рад и без испољене спремности да нешто ново сагледа, научи, мења. Образовање је за њу шаблон. Мучан интервју за мене, велико улагање енергије у то да останем дистанцирана и професионална. Овај интервју пружио ми је најјасније разумевање оних карактеристика интервјуа који се тичу „неуплитања“ и недавања савета, суздржавања од коментара и прихватања сваког одговора са уважавањем, ма колико се све у мени бунило против тога.