

МЕНТОРСКА ПРАКСА У ШКОЛАМА¹

Славица Марковић²

ОШ“ Љупче Николић“, Алексинац

Апстракт: У раду су приказани резултати истраживања менторске праксе у школама Нишавског округа. Циљ је да се прикаже актуелно стање у школама по питању спровођења менторске праксе и укаже на потребу професионалног развоја и у оквирима менторског рада и у оквирима приправничког стажа. Како се у савременом образовању по питању увођења почетника у процес рада све већи захтеви постављају пред искусне професионалце, тако се и њихови задаци усложњавају у погледу подршке приправницима током прве године рада и обезбеђивања да посао буде обављен на нивоу високог квалитета и стручности. Кроз реализацију ових задатака усавршавају се и ментор и приправник, посебно када се говори о неопходности праћења и прилагођавања интензивних промена које је потребно имплементирати у васпитно-образовној институцији. Истраживање спроведено за потребе овог рада обухватило је 24 приправника који су свој стаж завршили у последњих 5 година. Анализом добијених резултата може се закључити да самовалација приправника заснована на концепту спремности за професионалну улогу показује висок степен ефикасности по питању менторске подршке и успешне комуникације између ментора и приправника, али и потребу да се већа пажња образовних политика скрене ка професионалном развоју менторског рада уз подршку система и саме установе.

Кључне речи: ментор, приправник, наставна пракса, професионални развој, савремене промене.

Увод

Ментор је реч грчког порекла, стара колико и грчки митови и означава онога који некога подучава, саветује и води у неком послу. Хоџис (Hodges, 2009) сматра да се кроз различите дефиниције овај појам описује као неко коме се може веровати и ко је спреман (вољан) да помогне другима у њиховом расту и развоју.

Говорећи о самим одређењима менторства, рекло би се да у литератури нема јединствене дефиниције, јер се концепт менторства интерпретира на

¹ Чланак је настао као резултат рада на стручном скупу Развој менторства и приправништва у школи, ЗУОВ, Београд, 8.07.2022.

² porodicamarkovical@gmail.com

много начина широм различитих дисциплинарних поља у којима се користи. У тумачењу менторства неопходно је разликовати традиционални и савремени приступ менторству. А говорећи о природи односа, у традиционалном моделу, ментор је онај ко зна више и боље, те у складу с тим и преузима одговорност за квалитет рада свог ученика. У савременом приступу ментор је одговоран за стварање ситуација у којима се радно окружење сагледава на нови начин, уз фокус на флексибилној комуникацији која подстиче процес учења из искуства (Половина, 2009).

Ауторка Кармин (Кармин, 1988) менторство тумачи као комплексан, интерактиван процес који се одвија између појединаца различитих нивоа искуства и стручности у којем стручњак (ментор) даје подршку свом колеги како би постао ефикаснији у раду и допринео остварењу циљева установе у којој ради. Крајњи циљ јесте напредовање у професионалним раду. Током свог иницијалног образовања наставник је стекао прва искуства рада у настави. Прва година рада у школи значајан је период професионалног развоја наставника у којој наставник почетник уз стручну помоћ и усмеравање од стране ментора, добија могућност да унапреди стечена знања, вештине и способности у непосредној наставној пракси. На тај начин ради на унапређењу и надограђивању компетенција за будуће самостално спровођење различитих активности везаних за наставни и ваннаставни рад. Сагледавајући актуелна стања и научна сазнања о овом проблему, долази се до многих дилема, између уважавања искуства из савременог света и актуелне реалности у којој менторство још није довољно нормативно регулисано, а и пракса је слабо прихваћена као значајна (Рајовић и др., 2009: 11).

Нажалост, на просторима РС осим законске регулативе не постоје јасно дефинисани критеријуми избора ментора нити операционализовани захтеви и задаци ментора у односу на приправника. То неминовно доводи да паушалног и недоследног приступа у селекцији ментора, а произвољност у односу на приступне радње и задатке које ментор реализује у усмеравању кандидата прилично је разнолика од школе до школе што води својеврсној конфузији. Премда би менторство као универзални приступ унапређењу способности требало да се примењује плански, систематски и организовано, у образовној делатности озбиљан и систематски приступ рекло би се да је изостао.

Иако је недавно ЗУОВ препознао потребу унапређивања менторске праксе и покренуо процес усавршавања будућих ментора важно је скренути пажњу на различите видове комуникације и интеракције на релацији ментор–приправник, посебно у погледу честих и варијабилних захтева према образовању. Ту се могу издвојити три различите варијанте: (1) ментори који ослушкују потребе приправника и подстичу их да искажу своје захтеве за различитим видовима подршке, како професионалне тако и емотивне, (2) ментор и приправник као равноправни партнери у размени мишљења, искустава, идеја и решења која воде ка иновативним приступима у наставној пракси, и (3) аутономни ментори који преузимају одговорност, креирају план рада за приправника са дефинисаним својим очекивањима, а иницијатива приправника се искључује.

Јасно је да у процесу усмеравања од стране ментора, наставници почет-

ници пролазе кроз низ фаза: од посматрања како ментор ради, учења по моделу, демонстрирања сопствене праксе до самосталне примене наученог. Питање квалитетног менторства будућих колега сложено је и захтева бројне вештине и способности које се искуством и усавршавањем временом стичу и на које треба поставити посебан нагласак у образовним политикама и настојањима за квалитетним образовањем у РС.

Комуникација између ментора и приправника

Транзиција из улоге студента припреманог за будући наставнички позив до улоге наставника у пракси, односно прве професионалне улоге, без сумње носи извесне потешкоће, баријере и несигурности. На том путу, почетнике многе бриге окупирају, како Поповић (2009) наводи. Међу њима се посебно издвајају: дисциплина у учионици, мотивисаност ученика, диверзитет, објективност оцењивања, распоред времена, планирање рада те и успостављање баланса између приватног и професионалног функционисања. Ауторка Шијаков (2015) указује да би неки проблеми менторске праксе могли бити адекватно решени ако би се формализовала кроз програме универзитетског образовања и усагласиле наставничке обавезе са менторским радом. Сама институција треба да препозна потребу професионалног развоја и пружи подршку и приправнику и ментору у смислу организационих решења: усклађивању распореда и обавеза, дефинисању статуса и приправника и ментора, обезбеђивању простора за заједнички рад. Да би се менторство успешно реализовало неопходно је да ментори буду посвећени програму, важно је да одговарају један другом као и то да ментори буду обучени да заиста могу да воде развој приправника.

Да би се осигурао квалитет ментора, њихова обука би морала бити организована као процес сталног усавршавања, а не једнократно похађање неког семинара (Антић & Пешикан, 2016).

Комуникација између ментора и приправника треба да буде конструктивна и двосмерна. Веома је важно да се приправнику јасно изразе захтеви и очекивања и да се приправник подржи у процесу учења, стицања вештина и унапређивања своје професионалне праксе. Дobar ментор може веома лако да помогне приправнику у првим корацима професионалног рада тако што ће га на почетку представити колегама, упознати га са стручним сарадницима, упознати га са школским простором, школским неформалним правилима, местима и начинима комуникације, школском документацијом, охрабрити га да развија свој лични и професионални стил рада, али су такви примери ретки. Дobar ментор мора да прихвати чињеницу да он више није једини извор информација јер врло често наставник почетник боље влада појединим сферама људске праксе од њега (нпр. владање новим информационо-комуникационим технологијама), тј. да почетник може бити веома искусан у некој другој дисциплини (Hargreaves & Fullan, 2000).

Методологија истраживања

Циљ истраживања био је да се истражи менторска пракса у школама и прикаже актуелно стање у погледу припремљености приправника за рад, његове процене различитих аспеката улоге ментора и потребе перманентног професионалног развоја и ментора и приправника. Као метода прикупљања података овог истраживања израђен је анкетни упитник у Гугл форм облику под називом Анкетни упитник о менторству и приправништву у школама. Упитник је састављен од две групе тврдњи: прва група се односи на испитивање приправника о сопственој припремљености за наставну праксу након завршеног стажа, а друга група испитује различите аспекте улоге ментора из угла приправника. Анкетним упитником се желео добити увид у процене приправника у формату одговора Ликертовог типа с обзиром на 18 тврдњи које су усмерене на прикупљање података о менторској пракси у школама. За обраду података кориштен је Статистички програм за друштвене науке (СПСС). Истраживање је реализовано на узорку приправника из градских и приградских школа Нишавског округа. Узорком су обухваћени запослени који су свој приправнички стаж завршили најкасније пре 5 година (због епидемиолошке ситуације). Испитаници су изражавали степен слагања у односу на унапред формулисане тврдње (1 – у потпуности се слажем, 2 – углавном се слажем, 3 – углавном се не слажем, 4 – у потпуности се не слажем, 5 – не знам).

Приказ резултата

Табела 1

Припремљеност приправника за рад на крају приправничког стажа

Тврдња	1	2	3	4	5
Приправник ће на крају приправничког стажа моћи да:	у потпуности се слажем	углавном се слажем	углавном се не слажем	у потпуности се не слажем	не знам
планира васпитно-образовни рад.	50%	37.5 %	4.2.%	8.3 %	
води обавезну документацију из области образовања и васпитања.	37.5 %	50%	8 %	4.5%	-
разуме начине и технике професионалног развоја	33.3%	41.7 %	16.7%	3.3%	5 %
креира ситуације за учење прилагођено различитим стилевима.	20.8 %	54.2 %	16.7 %	-	8.3%
изабере и примени одговарајуће облике рада са ученицима.	58.3%	33.3%	8.3%	-	-

Менторска пракса у школама

прати развој и постигнућа ученика.	58.3%	20.8%	16.7%	4.2%	-
гради атмосферу међусобног поверења са свим учесницима у образовно-васпитном раду.	50 %	45.8 %	-	4.2%	-
			-		-
прихвата нова сазнања, али и бити отворен за промене у образовању које савремено друштво доноси.	66.7%	20.8%	8 %	4.5%	-
моћи да функционише на више нивоа истовремено и да поставља циљеве за цело одељење, за сваког ученика појединачно и за себе.	37.5%	37.5%	8.3%	8.4 %	8.3%
проширује своје лично и професионално искуство у свим областима рада у школи; предвиђа потенцијалне проблеме и интервенише пре него што се проблем појави.	41.7%	37.5%	12.5%	2.6%	5.7%

Табела 2

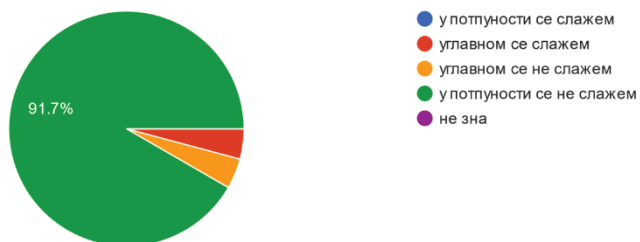
Различити аспекти улоге ментора из угла приправника

Тврдња	1	2	3	4	5
Ментор у наставном процесу:	У потпуности се слажем	углавном се слажем	углавном се не слажем	У потпуности се не слажем	не знам
планира, изводи и вреднује активности у раду са приправником.	54%	37,5%	4.3%	4%	-
увиђа везу између повратне информације и даљег напредовања приправника.	69.6 %	26.1 %	4.3 %	-	-
је само особа „ на папиру“.	-	4%	4.3%	91.7 %	-
има равноправни партнерски однос са приправником.	50 %	45%	3%	2%	-
је заинтересован за рад са приправником и предузима различите активности у раду са њим.	45.8 %	45.8 %	-	8.4%	-
жели да помогне приправнику, али нема потребне компетенције.	8.3%	16.7%	33.3%	41.7%	-

је отворен за промене које прате савремено образовање.	66,7 %	25%	8.3%	-	-
често контактира са приправником и испуњава потребе партнерског односа.	45.8%	50%	4.2%	-	-

13. Ментор је само особа "на папиру" без стварних задатака и задужења.

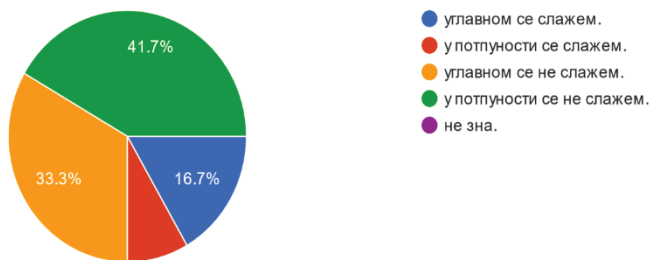
24 responses



Дијаграм 1. Улога ментора

17. Ментор жели да помогне приправнику, али нема довољно компетенција неопходних за рад са приправником.

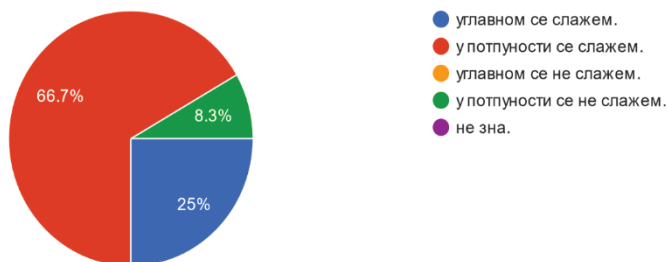
24 responses



Дијаграм 2. Компетенције ментора

18. Ментор је отворен за промене које прате савремено образовање .

24 responses



Дијаграм 3. Ментор и савремено образовање

Резултати су показали да се испитаници потпуно или углавном слажу да су приправници након завршеног приправничког стажа оспособљени да самостално воде васпитно-образовни рад, што подразумева: добро планирање васпитно-образовног рада, вођење школске документације, прихватање нових сазнања и отвореност за промене савременог друштва (87.5%), разумевање начина и техника професионалног развоја, креирање ситуација за учење прилагођено различитим стилевима, функционисање истовремено и постављање циљева за цело одељење, за сваког ученика појединачно и за себе (75%), праћење развоја и постигнућа ученика и проширивање личног и професионалног искуства у свим областима рада у школи; предвиђање потенцијалних проблема и интервенисање пре него што се проблем појави (79%), избор и примену одговарајућих облика рада са ученицима и стварање атмосфере међусобног поверења са свим учесницима у образовно-васпитном раду (93%). Занемарљив број приправника, тачније, 8.3% указало је на незаинтересованост у радном колективу у односу на реализацију менторске праксе.

Самоевалуација приправника заснована на концепту спремности за професионалну улогу показује висок степен успешности што указује на квалитетни однос између ментора и приправника. Резултати су показали и потпуно или делимично неслагање са наведеним тврдњама или незнање у мањем степену (5%–25%) што указује на постојање потребе за систематским унапређивањем наставне праксе и професионалних компетенција. Високи степен делимичног или потпуног слагања (90%–96%) исказали су испитаници у тумачењу различитих аспеката улоге ментора: планирања, извођења и вредновања активности у раду са приправником, увиђања везе између повратне информације и даљег напредовања приправника, равноправног партнерског односа са приправником, заинтересованости за рад са приправником и предузимањем различитих активности у раду са њим, отворености за промене које прате савремено образовање, честим контактирањем са приправником и испуњавања потреба партнерског односа. Потпуно или делимично неслагање испитаници су исказали у тврдњама да је ментор само особа

на „папиру“ (91%) и да жели да помогне приправнику, али да нема потребне компетенције (65%). У приказу резултата може се видети да је 92% приправника приказало неслагање са тврдњом да су ментори само формално у тој улози што указује на добру менторску подршку и успешну комуникацију између ментора и приправника.

Закључак

С обзиром да су резултати добијени на ограниченом узорку из угла приправника, не можемо их генерализовати на менторе и приправнике целе Србије. Сагледавањем објективног стања у реализацији менторске праксе у основним и средњим школама Нишавског округа с обзиром да је већина испитаника изразила слагање или потпуно слагање утврђено је да: ментори имају квалитетан однос са приправницима (саветовање, партнерски однос, подршка, отвореност ка променама); велики број ментора поседује компетенције за посао ментора; наставник који је завршио приправнички стаж оспособљен је да планира васпитно-образовни рад и води школску документацију, што указује на квалитетну менторску праксу; приправник гради атмосферу поверења са свим учесницима васпитно-образовног рада, што указује на чињеницу да се у школама пружа подршка наставницима почетницима и да постоји међусобна сарадња; приправник разуме начине и технике професионалног развоја;

Из приказаних резултата на основу малог броја испитаника који су изразили неслагање са неким тврдњама, изражена је потреба за сталним усавршавањима како би сви ментори и приправници могли да поседује потребне компетенције, јер је професионално напредовање континуирани процес који почиње првим, а завршава се последњим даном професионалне каријере, тј. да образовни систем усмери пажњу на менторство и афирмише професионални развој ради ефикасније менторске праксе.

Може се закључити да је на просторима Нишавског округа однос ментора и приправника квалитетан, али и да је неопходно праћење и прилагођавање интезивних промена које треба имплементирати у васпитно-образовној институцији као и јачање менторске праксе уз подршку система и саме установе.

Литература

- Антић, С., & Пешикан, А. (2016). *Изазови менторства* (1ст ед.), Београд: Образовни форум.
- Hodges, B. (2009) Factors that can influence mentorship relationships. *Pediatric Nursing*, 21(6), 32–35.
- Nikolić, B. (2016). Need and importance of a mentor-teacher training in order to improve the teaching process. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Prizren-Leposavić*, (10), 263–271.

- Petrović, D. (2009). Tradicionalni i savremeni pogled na mentorstvo u sferi obrazovanja budućih nastavnika. *Unapređenje obrazovanja učitelja i nastavnika*, 8(1), 57–68.
- Половина, Н. (2009). Менторство као облик професионалног развоја наставника: традиционални и модерни приступ. *Настава и васпитање*, вол. 58(4), 579–593.
- Половина, Н. (2016). Кључне одреднице квалитета менторства у наставничкој професији. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 48(1), 7–26.
- Поповић, Д., Суботић, Л., & Ивановић, А. (2008). *Професионални развој на нивоу школе/вртића*. Београд: Завод за школство.
- Поповић, Д., Суботић, Л., Грбовић, С., Булатовић, Л., Лутершек, Н., Газивода, Н., & Масловарић, Б. (2009). *Менторство - приручник за наставнике*. Подгорица: Завод за школство.
- Рајковић, В., Крњаја, Ж., Вранешевић, Ј., Томић, Ј., Радуловић, Л., Тркуља, М., Живковић, Н., Јаневски, С., Гламочак, С., Грујић, С., & Шијаковић, Т. (2009). *Ментор и приправник, водич за наставнике, васпитаче и стручне сараднике*. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.
- Шијаковић, Т. (2015). *Менторство у функцији постизања рефлексивне праксе наставника*. Београд: Филозофски факултет - одсек за педагогију.

MENTORING PRACTICE IN SCHOOLS

Slavica Marković

Elementary school "Ljupče Nikolić", Aleksinac

Abstract: This paper presents the results of the research on mentoring practice in schools of the Nišava district with the aim of showing the current situation in terms of trainees' preparation for work, their assessment of various aspects of the role of mentors and the need for permanent professional development of both mentors and trainees. As in modern education, in terms of introducing beginners to the work process, more and more demands are placed on experienced professionals, so their tasks are also complicated in terms of supporting trainees during the first year of work and ensuring that the work is performed at a high level of quality and expertise. The research conducted for the purposes of this paper included 24 interns from the Nišava district who completed their internship in the last five years. By analyzing the results obtained, it can be concluded that the intern's self-evaluation based on the concept of readiness for a professional role shows a high degree of success, which indicates good mentoring support and successful communication between mentors and trainees, but also the need for professional development in educational policies and efforts for quality education in the RS.

Keywords: mentor, trainee, teaching practice, professional development, contemporary changes

Примљено: 15.8.2023.

Прихваћено за објављивање: 13.12.2023.