

НАСТАВНИЦИ И САРАДНИЦИ У ОБРАЗОВАЊУ

Др Нада Половина
Институт за педагошка истраживања
Београд

UDK-371.14
Прегледни чланак
НВ.LVIII 4.2009.
Примљен: 18. VIII 2009.

МЕНТОРСТВО КАО ОБЛИК ПРОФЕСИОНАЛНОГ РАЗВОЈА НАСТАВНИКА: ТРАДИЦИОНАЛНИ И МОДЕРНИ ПРИСТУП

Апстракт У раду се разматра менторство као један од модалитета професионалног развоја наставника. У првом делу рада менторство се сагледава у контексту образовно-радних вредносних оријентација које израстају из концептуализација “друштва заснованог на знању” и “доживотног учења”. У другом делу разматра се сам концепт менторства (природа концепта, базична одређења, циљеви и улоге унутар менторског аранжмана и односа, очекивани исходи), с акцентом на поређење традиционалних и модерних приступа менторству. У трећем делу рада концепт менторства се разматра у односу на сродне појмове “супервизије” и “тренинга успешног функционисања” (coaching) с којима чини посебну групу модалитета професионалног развоја погодних за афирмацију нових образовно-радних вредносних оријентација. Циљ рада је да допринесе процени потенцијала менторства обликовању нове улоге наставника.

Кључне речи: друштво засновано на знању, традиционални приступ менторству, постмодерни приступ менторству, супервизија, coaching.

MENTORSHIP AS A FORM OF PROFESSIONAL TEACHER DEVELOPMENT: TRADITIONAL AND MODERN APPROACHES

Abstract The paper analyzes mentorship as one of the modalities of teacher development. The first part of the text considers mentorship in the context of educational-work value orientations arising from the conceptualizations of “society of knowledge” and “lifelong learning”. In the second part, the concept of mentorship itself is discussed (the nature of the concept, basic orientations, aims and roles of the participants in the mentorship arrangements and relationships, expected outcomes) highlighted by a comparison between traditional and modern approaches to mentorship. The third part analyzes the mentorship concept in relation to kindred notions of “supervision” and “coaching” with which it forms a set of professional development modalities suitable for the affirmation of new educational-work value orientations. The aim of the paper is to contribute to the evaluation of the potentials of mentorship for creating new teacher roles.

Keywords: knowledge society, traditional approach to mentorship, postmodern approach to mentorship, supervision, coaching.

МЕНТОРСТВО КАК ФОРМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ: ТРАДИЦИОННЫЙ И СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОДЫ

Резюме *В работе рассматривается менторство как одна из форм профессионального развития преподавателя. В первой части работы менторство рассматривается в контексте образовательно-деятельностных ценностных установок, вытекающих из концептов «общества знания» и «пожизненного образования». Во второй части рассматривается концепт менторства (суть концепта, базисные определения, цели и роли внутри менторских отношений, ожидаемые результаты), с акцентом на сопоставлении традиционных и современных подходов к менторству. В третьей части работы концепт менторства рассматривается по отношению к родственным понятиям «сверхконтроль» и «тренировка успешного функционирования» (coaching), вместе с которыми входит в особую группу модальностей профессионального развития, способствующих афирмации новых образовательно-деятельностных ценностных установок. Цель данного исследования заключается в определении потенциалов менторства в процессе формирования новой роли преподавателя.*

Ключевые слова: *общество знания, традиционный подход к менторству, современный подход к менторству, сверхконтроль, coaching.*

Увод

Професионални развој наставника данас разматра се у контексту глобалних промена исказаних синтагмама “друштво засновано на знању” и “доживотно учење” кроз које се афирмишу¹ нове вредности на којима ће, како се процењује, почивати просперитет појединаца, организација и читавих друштвених заједница у веку пред нама. Ове концептуализације најављују “велики талас” промена и историјски гледано улазак у један сасвим нови циклус развоја образовних система, у коме се предвиђају радикалне промене: места и улоге образовања у друштвеној подели рада (знање као капитал/ресурс); поимања знања (квалитетно, релевантно и применљиво); поимања улоге онога који учи (активан однос према знању и стицању знања током целог живота); поимања улоге онога ко преноси знање – подстиче процес учења и учење како се учи, подстиче развијање културе учења (Савићевић, 1992; Друкер, 1994).

Бројни су изазови с којима се наставници и школе данас суочавају у оквиру нове улоге која им је намењена. Анализирајући догађања у сектору образовања на светском плану, Харгривс (Hargreaves, 2007) указује на то да су, у предоченим оквирима промена које воде ка друштву знања, наставници у кратком временском периоду и без довољне припремљености изложени

¹ Кроз процес којим се са интернационалног/глобалног нивоа подстиче реформисање постојећих образовних система на локалном нивоу (појединачне земље).

убрзаним и недовољно промишљеним реформама и имплементацијама. Такође, Харгривс (Hargreaves, 2003, према Мау, 2004) истиче да су наставници данас “утроугљени” између различитих конкурентних интереса и императива да буду: *катализатори друштва знања* (и свих могућности и просперитета које оно обећава), *противтежа друштву знања* и његовим претњама пренаглашене инклузивности, успутна *штета друштву знања* у свету у коме се тежи успостављању образовних стандарда са што мање трошкова. Као нека врста одговора на овако сложену ситуацију, на нови начин се концептуализују модели професионалног развоја наставника.

У савременим концептуализацијама професионалног развоја наставника нуде се модели који имплицирају континуиран и дугорочан процес стицања и дограђивања знања у коме је наставник активан учесник у стицању знања, рефлектујући практичар и истраживач своје праксе (Клашња, 2006; Hargreaves, 2007). На таласу овако “зацртаних промена”, оживљава интерес за три сродна облика професионалног усавршавања, а то су менторство, супервизија и coaching² (тренинг успешног функционисања). Реч је о актуализовању и проширивању старих концепата и пракси (бар када је реч о супервизији и менторству) који одавно постоје у различитим професијама, што говори и о општости њиховог основног оквира и о потенцијалу за прилагођавање на специфичне услове рада у различитим врстама радних средина. Управо ова својства (дефинисани општи оквир, потенцијал за посебне и специфичне диференцијације зависно од природе посла и радних задатака), циљеви који се кроз ове модалитете стручног усавршавања могу остварити (унапређивање професионалних компетенција, грађење професионалног идентитета, повећање делотворности професионалног рада, излагање на крај са стресовима на послу), континуираност и очекивано висок ниво укључености свих актера на најбољи начин афирмишу и отварају могућност имплементације нових/миленијумских образовно-радних вредности и концептуализацију професионалног развоја наставника (Половина, 2009).

Када је реч о Србији, у последњих 10 година у склопу познатих политичких и укупних друштвених промена, реформске иницијативе у сектору образовања су дизајниране и редизајниране у настојањима да се обнове институције урушене дуготрајном историјско-друштвеном кризом и достигну међународно успостављени трендови и стандарди у образовању. Међутим, без обзира на неповољне околности (бурни кадровски и концепцијски обрт на највишем нивоу управљања), неповратно су отворена бројна важна питања као што је питање квалитета образовања, с њим повезано питање нове улоге наставника и дефинисање и успостављање новог система стал-

² Због тешкоћа у превођењу овог концепта постоји тенденција да се задржи изворна формулација на енглеском језику.

ног стручног усавршавања (Станковић и Павловић, 2007). Анализирајући циљеве и моделе професионалног образовања наставника у европским земљама, Клашња (2006) указује на несклад који постоји између прокламованих циљева који као битну компоненту имају подстицање усвајања нове улоге наставника (укључује вођење образовног процеса ученика у целини, што подразумева и вођење наставе и препознавање и разумевање контекста у коме се одвија рад наставника, као и способност развијања ставова, способности и вештина потребних за обухватно и вишесмерно деловање у том контексту) и превладавајућих традиционалних/статичких схватања образовања и стручног усавршавања наставника (одвијају се повремено, наставник је пасивни прималац интерпретираних теорија, удаљено од праксе и контекста примене). Подстицање промена у поимању, опсегу и садржају улоге наставника, као кључног носиоца образовног и васпитног деловања у школи, у Србији се, још увек, одвија углавном кроз различите акредитоване семинаре чија реализација има сва обележја традиционалног схватања стручног усавршавања.

Сматрамо да је пут који више обећава пут обогаћивања понуде у модалитетима професионалног усавршавања (а не само садржаја који се наставницима нуде кроз семинаре) и могућности да наставник сам бира (и преузме одговорност), пут којим ће стићи до стандарда³ који конституишу његову нову улогу у измењеним условима рада. Да би направили добар избор, наставници прво треба да упознају нове “варијанте”, нове модалитете професионалног усавршавања и да процене њихов потенцијал у односу на своје потребе. Као што смо већ истакли, менторство, супервизија и coaching су три такве варијанте. Циљ овог рада и јесте да детаљно представи менторство као једну варијанту и да отвори могућност процене потенцијала и домета овог модалитета професионалног усавршавања наставника.

Менторство: основна одређења концепта

У претходним сегментима рада истакли смо да је менторство стари концепт. Паркер историјске корене менторском типу односа налази у старогрчкој поеми о Одисеју, где се као карактер појављује Ментор – то је особа која, у одсуству Одисеја, брине, усмерава и поучава његовог сина Телемаха, нудећи му менторска знања, лични пример и преносећи му животне мудрости (Parker, 2009). То је у складу са значењем, по коме је ментор *поверљив саветник неискусној особи* (Oxford advanced learner encyclopedic dictionary, стр. 562). Већ ово одређење имплицира да је реч о обуком/поучавањем усмереном односу базираном на помагању. Генерално гледано, ментор се у

³ Који се потврђује деловањем на терену, а не само бројем сати на семинарима.

различитим дефиницијама описује као неко коме се може веровати и ко је спреман (вољан) да помогне другима у њиховом расту и развоју (Hodges, 2009).

Менторство је веома *широк концепт*/појам и у оквиру животне свакодневице и у стручном оквиру⁴. У стручном оквиру ширина концепта менторства препознатљива је с обзиром на начине и средине у којима се испољава, и с обзиром на аспекте функционисања на које се односи. Кад је реч о начинима и срединама у којима се испољава, менторство је заједнички елемент у програмима увођења у посао у различитим професијама (посебно медицини, образовању, теолошком образовању и службама социјалне заштите). Ширини концепта менторства доприноси и то што се може одвијати у оквиру различитих фаза/циклуса школовања и грађења каријере и у различитим типовима образовних средина (у раду са студентима, у раду с даровитим ученицима, у раду с почетницима у струци, или у оквиру вршњачке колегијалне сарадње у образовним институцијама⁵). Када је реч о аспектима функционисања на које се односи, менторство може бити део широко постављеног формалног програма у институцији/школи, али и савим уско фокусирано на то како објавити књигу или обавити истраживање, побољшати држање наставе (Renwick Mongoe, 2008). Такође, менторски однос може бити инициран и развијен спонтано (кроз неформалне контакте с колегама) или организацијским прописима.

Менторство је и веома *сложен концепт* – одражава праксу у којој се отварају веома сложене теме као што су: животни избори (увођење у професију суочава с реалношћу рада и стања у професији и с питањем да ли је направљен прави избор); стварање перспективе о улози професионалне заједнице у одређењу статуса и оквира рада и професије; питања како се као људска бића са бројним и различитим улогама (на пример, улоге пола, породичне улоге) односимо према нашим идентитетима као ученика – онај ко је менторисан, и наставника – онај ко је у улози ментора (Ugrin et al., 2009).

Када је реч о *битним одређењима менторства*, важно је истаћи да нема јединствене дефиниције менторства. То не чуди, будући да општа над-дисциплинарна одређења менторства добијају специфичне обресе у процесу примене и прилагођавања конкретним професионалним пољима рада. Дакле, концепт менторства интерпретира се на много начина широм различитих дисциплинарних поља у којима се користи. Водећи аутори који

⁴ „Паралелност“ употребе израза менторство неретко ствара поједностављену слику овог концепта/конструкта којим се у професионалној сфери означавају веома сложени елементи и процеси.

⁵ Кроз процес којим се са интернационалног/глобалног нивоа подстиче реформисање постојећих образовних система на локалном нивоу (појединачне земље).

се баве темом менторства дефинишу менторство преко елаборације циљева/ функција менторства, улоге ментора и природе менторског односа.

Циљеви менторства су вишеструки: развијање знања (учење о послу и себи у професионалној улози), вештина (подстицању развијања когнитивних и метакогнитивних способности типа прецизног опсервирања, анализирања проблема, одмеравања чињеница, али и вештина деловања и интервенисања у радној свакодневици) и вредности (разговор о учењу, рефлексije које помажу разрешењу дилема везаних за учење и рад). Две су битне функције менторства. Као прво, менторство обезбеђује инструменталну или каријерну функцију (кроз спонзорство, *coaching*, учење о култури институције), а друго интринзичку или психосоцијалну функцију (ментор служи као модел, поверљива особа, пријатељ). Ове се функције “стављају на друм” кроз два битна аспекта улоге ментора – инструменталну/каријерну и психосоцијалну (Cunningham 1999, према Parker, 2009).

Паркер (Parker, 2009), детаљно разрађује ове аспекте *улоге ментора*, спецификујући прво каријерну функцију. Да би помогао развој каријере свога протежеа, ментор треба да обезбеди: (а) *спонзорство* – ментор отвара врата која би иначе била затворена за његовог протежеа; (б) *coaching* – ментор поучава и обезбеђује повратне информације; (в) *заштиту* – кроз подршку протежеу и умањивање ефеката неповољних догађања; (г) *изазовност задатака* – ментор охрабрује нове начине мишљења и деловања и подстиче протежеа да напрегне своје капацитете и способности; (д) *изложеност и видљивост* – ментор води свог протежеа у задатке који ће учинити да га “озбиљно узимају у обзир” у радној средини. Као додатак стручном аспекту улоге спецификују се и психосоцијалне функције ментора, које укључују: (1) *моделовање* улоге – ментор демонстрира врсту понашања, ставове и вредности који воде ка успеху у организацији; (2) *саветовање* – ментор помаже протежеу да изађе на крај са тешким професионалним дилемама; (3) *прихватање и потврђивање* – ментор подржава протежеа и показује према њему поштовање; (4) *пријатељство* – ментор демонстрира личну бригу која иде даље од захтева посла (Kram, 1988, према Parker, 2009: 53).

Улога ментора је релацијски одређена позицијом и задацима који стоје пред његовим протежеом. Основни садржај те улоге је помагање протежеу да оптимализује коришћење сопственог знања и вештина и изгради себе у својој професионалној улози (професионално сазревање и развој компетенција). Кључни задаци ментора су да мотивише, инспирише, олакшава, усмерава и даје лични пример кретања у професионалном пољу. Јасно је да је базична компонента менторства *природа односа* који се успоставља између ментора и његовог протежеа. По претпоставци, то је близак однос с доста размена и наглашеном *узајамношћу*, што је могуће остварити само

ако постоји добро међусобно познавање и, што је посебно важно, међусобно прихватање.

Због преплитања професионалног и личног, пре свега у сегментима улоге ментора, сам менторски однос може бити и обострано награђујући и обогађујући, али и обележен незадовољствима и осујећењима. Обострана посвећеност циљевима и задацима у име којих се ствара менторски аранжман, добра комуникација, разјашњена очекивања и чување јасних граница и у пријатељском сегменту односа чине менторство добробитним и ефективним. Ефективно менторство је значајно и за саму школску заједницу јер спречава брзо осипање кадра и јача ресурсе установе. Када у менторском односу изостану посвећеност, јасне границе и јасна комуникација, разјашњена очекивања и обавезе), осујећења су неминовна, а добри исходи мало вероватни.

Ментор има посебно важну улогу у прелазним периодима учења, било да је реч о учењу током школовања или увођење у професију (транзиција од факултета ка радној средини). Периоди транзиције су увек периоди несигурности, стрепњи али и изазова, а управо је добар и сигуран однос са важним особама у окружењу оно што умањује стрепњу и олакшава ношење са изазовима. Одавно је познато и истраживачки документовано да је за нове наставнике у првим годинама рада најважније колико је средина у коју су дошли подржава даље учење и какав је квалитет интеракције између нових наставника и њихових колега (Nevins Stanulus & Ames, 2009). У каснијим фазама развоја каријере неформална менторства и више различитих ментора показали су се као подстицајни за ефективне промене (Кау, *et al.*, 2009).

Традиционални и савремени приступ менторству

Током времена се сам концепт/конструкт менторства мењао и дограђивао, а своје виђење ових промена Харгривс и Фулан (Hargreaves & Fullan, 2009) везују за сукцесивно мењање природе концепта “професионалност наставника”. У том смислу они издвајају четири раздобља: у раздобљу “пре професионализма” менторство се сводило на успутне и спорадичне речи охрабрења млађим колегама; у раздобљу “аутономности професије” менторски програми су нешто што је потребно почетницима и несигурним колегама; у раздобљу “колегијалне професионалности” менторство се развија као међусобно помагање и сарадња наставника суочених са све захтевнијим радним ситуацијама. Два прва раздобља концептуализовања професионалности наставника завршавају се 80-их година 20. века, и с њима се, можемо рећи, заокружује један традиционални поглед на менторство. Из накнадне перспективе посматрано, чини се да је треће раздобље са приступом менторству у оквиру развијања сарадничке културе међу настав-

ницима, нека врста припремног и прелазног периода ка ономе што долази са новим миленијумом и најавом концепта “савременог професионализма” (фундаментално мењање професије наставника, континуирано учење током целе каријере) и новим приступом менторству.

Неопходност разликовања старих и нових модела менторства Харгривс и Фулан (Hargreaves & Fullan, 2009) јасно предочавају, а окосницу разликовања чине: (а) ниво формализованости односа и питања моћи (стари модел менторства је високоформализован и на ауторитету ментора/наставника експерта заснован приступ); (б) питања врсте подршке која се кроз менторски однос пружа (менторство ће бити усредсређено на занемарене емоционалне аспекте држања наставе и наставникову потребу за емоционалном подршком); (в) питања повезаности са реформским компонентама и трансформисањем професије наставника (традиционални модели су мање повезани од нових модела).

Одређења која прате стари и нови приступ менторству и линије њиховог разликовања могу се повући и на нешто другачији начин. Интегришући одређења “старог” и “новог” погледа на менторство, која представљамо табеларно (табела 1), уочавамо две суштинске димензије разликовања: једна се тиче природе односа који се остварује кроз менторство, друга се тиче природе циљева (тема око којих се развија однос) и нивоа њихове повезаности са ширим системским оквирима (реформски трендови). Када је реч 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 да створи ситуацију која омогућава сагледавање радне ситуације на нови начин, треба да зна како да кроз комуникацију подстиче процес учења из искуства.

Но, без обзира о ком моделу је реч, уколико се тежи успеху (позитивним исходима) *природа односа* који се успоставља између ментора и његовог “протежеа” треба да тежи блиском повезивању кроз међусобно познавање (ментор познаје потребе, очекивања и ресурсе свог протежеа, протеже познаје улогу, очекивања и ресурсе свог ментора) и прихватање. И у традиционалном и у савременом одређењу појма менторства, *циљеви* менторства су вишеструки: развијање знања, вештина и вредности. У оба приступа менторство је планирана, систематска и организована активност. То укључује и неопходне припреме ментора, прављење плана активности са самим протежеом, разјашњавање улога и разјашњавање међусобних очекивања, као и стално и систематично праћење рада свог протежеа.

Табела 1. Обележја старог и новог модела менторства

Критеријуми разликовања	Стари модел менторства (традиционални приступ)	Нови модел менторства (савремени приступ)
Концептуализација менторства	Менторство је педагошки модел	Менторство је врста интервенције
Циљеви менторства	Развијање компетенција Уско везани за сам метод држања наставе	Развијање компетенција - широко постављено, укључују разумевање и рад у различитим сегментима радног контекста (нпр. рад са родитељима)
Ниво формализованости односа	Високоформализован	Мање формализован
Степен хијерархијске уређености односа	На ауторитету ментора-експерта заснован приступ	На сарадничкој димензији односа заснован приступ
Доминантни тип подршке	Подршка раду на прописаним стандардима	Подршка емоционалним аспектима држања наставе и наставничковој потреби за емоционалном подршком
Повезаност са реформама	Низак ниво повезаности са реформама, не трансформишу професију наставника на темељнији начин	Висок ниво повезаности са реформама које воде ка трансформацији професије наставника

Однос менторства и сродних појмова

Актуализација концепта менторство, али и супервизије и све популарнијег *coachinga* (тренинга успешног функционисања) у простору образовања дешава се готово у исто време (касне 80. и ране 90. године 20. века).⁶ Управо је чињеница да су ова три сродна концепта (који су до тог тренутка имали своје релативно независне путање развоја) интегрисана, али са новим значењима, у оквиру вредносних оријентација које прате концепт *друштва заснованог на знању и доживотног учења* и нових парадигми (постмодернизам), довело је до сложене ситуације – сложене динамике односа “старог” и “новог” и до бројних преклапајућих одређења.

Сличности у одређењу концепата/конструката *менторство*, *супервизија* и *coaching* су бројне, посебно када се пореде савремени приступи њиховом уобличавању. У сва три случаја реч је о веома *широким концептима*, с

⁶ У тексту о наставницима и потреби за супервизијом Зепеда и Понтичели (Zepeda & Ponticell, 1998) користе и текстове „Supervison and teachers: A privat cold war“ (Blumberg, 1980) и “The couching of teaching“ (Joyce & Showers, 1982, према Zepeda & Ponticell, 1998: 69) који сведоче о истовременим паралелним токовима активности у домену стручног усавршавања наставника.

обзиром на начине и средине у којима се испољавају⁷, аспекте функционисања и конфигурацију односа на које упућују (старији колега – млађи колега; професор – студент; искуснији вршњак – мање искусан вршњак). Такође, у сва три случаја реч је о модалитетима *професионалног дијалога* (облик деловања) кроз који се *олакшава и подржава* процес наставниковог учења о настави и себи у процесу наставе (начини остваривања улоге). Сва три модалитета замишљена су као оквир кроз који се може (предмет деловања): проширити знање релевантно за рад и однос према раду, добити подршка у превазилажењу тешких или изазовних радних ситуација, добити конкретна помоћ и усмерење за решавање конкретних проблемских ситуација. Једном речју, сва три оквира дају могућност за стицање знања, вештина и ставова, за развијање професионалног идентитета и за подршку савладавању стреса на раду.

Разлике је много теже формулисати будући да нема општеприхваћених дефиниција ни менторства, ни супервизије⁸ ни *coachinga*⁹ које би послужиле као основа за поређење. Оваква ситуација је логична ако имамо на уму већ поменути висок ниво општости и потенцијал за прилагођавање ових методских оквира праћења праксе рада за потребе различитих средина и типова радних задатака, као и постојање разлика у традиционалним и модерним одређењима менторства и супервизије. Постојање великог броја сличних дефиниција и њихова детаљна анализа надилазе оквира и циљеве овог рада. Па ипак, ради целовитијег сагледавања менторства и његовог места у контексту савременог приступа професионалном развоју наставника потребно је дати нека основна разграничења. Једна група разлика израста из различитих историјских оквира и еволуције појмова менторство и супервизија.

⁷ Постоји у различитим дисциплинарним пољима.

⁸ Ради оријентације у основном тексту дајемо пример једне дефиниције која се развијала током времена. У оквирима ANSE (Асоцијација националних организација супервизије у Европи) супервизија се дефинише као: професија која подстиче саморефлектовање у професионалном контексту (2001); као саветодавно консултативне активности кроз коју се објашњава процес рада и ствара јасан оквир за рад кроз развој квалитета комуникације и сарадње у радном, односно професионалном контексту (2006); облик консултативне активности/рада кроз који појединци, тимови, групе и организације промишљају (рефлектују) и оптимизирају своје радне активности и структуре. Проблеми везани за посао се процесују ка решењима уз подршку супервизора. Унапређују се емоционални развој, разумевање организационих структура, креативно мишљење и развој нових перспектива везаних за стручне активности (2009). <http://www.anse.eu/html/theory.html>

⁹ *Coaching* се дефинише као уметност олакшавања бољег животног функционисања, односно олакшавања понашања, учења и развоја друге особе/клијента, према циљевима које је поставила сама та особа, или до којих је дошла радећи са тренером на промени свог доживљаја себе и света. Циљна група су високофункционалне особе (Downey, 2003).

Менторство је концепт који је аутентично настао у сектору образовања и обучавања (у сфери специјализованог школовања које има обележја високоиндивидуалне наставе; у сфери високог образовања различитих професија, а посебно у периоду увођења у професију учитеља и наставника)¹⁰. Супервизија је концепт који се примарно развио у условима припреме¹¹ или већ постојеће специјализоване праксе рада у секторима професија које пружају помоћ, оних које се баве питањима менталног здравља (прво у секторима психотерапије и социјалног рада, а онда у сектору образовања). Док структурални аранжман у менторству чини однос један на један, и супервизија и coaching могу се одвијати и индивидуално и групно. Док менторство може бити иницирано и спонтано, неформално и као део формалног програма, супервизија и coaching су иницирани као део формалног и договором/уговором дефинисаног односа с утврђеним оквиром када је реч о процесу и методама рада. Разлике постоје и у компонентама улога – начин на који се одређују садржаји улоге ментора (укључује компоненте као што су наставник, саветник, пријатељ и заступник/заштитник, модел улоге/идол) разликују се од начина на који се одређују садржаји улоге супервизора (укључује доступност, праћење, супервизор није модел). Још једна група разлика развија се око питања општости-инклузивности. Генерално гледано супервизија може да има елементе менторства и coaching, али се на њих не своди; менторство може да има елементе coachinga, а када се одвија у клиничком контексту (на пример, увођење у рад нових медицинских сестара) и елементе супервизије, али се на њих не своди; coaching може да има елементе менторства и супервизије, али се на њих не своди (Kent, 2006; Parker, 2009).

Сматрали смо да је важно дати бар основна разграничења три назначена модалитета професионалног развоја наставника, будући да се у савременој литератури ови изрази користе на начине који отварају слична поља значења, доводећи читаоца у збуњујуће ситуације. Међутим, правац јаснијег дефинисања и разграничавања значења концепата којим се описују три заокружена модалитета професионалног развоја не значи и њихово међусобно искључивање. Напротив, све је више истраживања и анализа праксе (Kay *et al.*, 2009; Parker, 2009) у чијем је средишту трагање за најбољим путевима за

¹⁰ Значајна искуства о менторству стицана су у процесу образовања за оне професије које су по својој природи више усмерене на праксу, као што је на пример професија социјалног рада. Количина стеченог искуства у овим струкама је у неким земљама завидна (на пример, Шведска).

¹¹ У периоду настанка 20-их година претходног века, супервизије је била саставни део образовања психотерапеута (пре свега психоаналитичке оријентације) и стручњака у социјалној заштити, нека врста наставног метода, односно облика практичне наставе (Loričić, 2002).

професионални развој. Као један од тих путева постулира се комбиновање елемената менторства и coachinga у оквиру супервизије.

Закључна разматрања

У свету у коме се трансформише скоро сваки аспект онога што чинимо, неизбежне су и готово радикалне промене у образовању. Са неизбежношћу промена наставници се суочавају не само преко реформских захтева и управљачких структура, већ су у све већем раскораку између “оруђа” којим располажу и особености њихове радне свакодневице (данас су разреди другачији него што су некада били, мотивација ученика и генерацијска/мултимедијална култура, родитељи су све заузетији, али и све образованији и имају другачија очекивања према школи као средини учења и сл.). Уколико су се определили да своју каријеру развијају радећи у школи и уколико су посвећени коректном обављању свог посла, наставници готово да немају избора већ да преузму одговорност и иницијативу да прочисте (преиспитају) постојећа оруђа/алате и обогате репертоар својих могућности (компетенције не само за наставу већ и повезивање са ученицима и родитељима) и кроз њих трансформишу своју улогу на начин који ће њихове радне напоре чинити продуктивним и мање стресним. У овако постављеном оквиру питање – који су то концепти кључни за разумевање професионализације наставника, односно који су модалитети најоптималнији да се кроз њих развија у улози наставника, постаје важно питање не само за управљачке структуре у систему образовања, већ пре свега за саме наставнике.

Менторство као алтернатива горе назначеним изазовима, како се то из текста могло уочити, има потенцијале за ту функцију. Опсег овог рада није нам дозволио да детаљније представимо конкретне програме за припрему ментора за своју улогу и функцију, нити програме праћења њиховог рада (менторисање ментора, супервизија ментора). Чињеница да концепт менторства није нови у пољу образовања олакшава његово усвајање, с једне стране, али може бити и чинилац отежавања будући да се нови облици менторског рада базирају на знатно различитим основама. Нови приступ менторству без строгог формализма, без “отписивања” емоционалних аспеката везаних за наставу и контекст рада, усредсређен на дијалог и релацијски подстакнуто и катализирано учење о пракси и за праксу, има потенцијал и да олакша и да унапреди рад појединачних наставника (посебно на почетку каријере), али и да допринесе стварању нове културе у школи у којој се допуњују квалитет рада и квалитет људских односа и размена.

Напомена: Чланак представља резултат рада на пројекту “Образовање за друштво знања”, број 149001 (2006-2010), чију реализацију финансира Министарство науке Републике Србије.

Литература

- Downey, M. (2003): Effective coaching: *lessons from the coach's coach*. Thomson teherere.
- Drucker, P. (1994): Knowledge Work and Knowledge Society The Social Transformations of this Century. *Lecture at Harvard University*. Преузето (04.03.2007) са: www.ksg.harvard.edu/ifactory/ksgpress/www/ksg_news/transcripts/drucklec.htm
- Hargreaves, A. (2007) The long and short of educational change, *Education Canada*, 47, (3), 16-23.
- Hargreaves, A., Fullan, M. (2000): Mentoring in the new millennium. *Theory into Practice*, 39(1), 50-56.
- Hodges, B. (2009): Factors that can influence mentorship relationships. *Pediatric Nursing*, 21(6), 32-35.
- Клашња, С. (2006): Професионални развој наставника у европским земљама. У Ван Балкам, В. Д. и С. Мијатовић (2006): *Стручно усавршавање: искуства едукатора за едукаторе*. Канадска агенција за међународни развој – ЦИДА, 19-38.
- Kent, R. D. (2006): Mentoring: person-to-person professional development ASHA Leader (American Speech-Language-Hearing Association) 11 (12) 26 Available from: Proquest Nursing Journals [Accessed 4 January 2009].
- Kay, F. M., Hagan, J., Parker, P. (2009) Principals in Practice: The Importance of Mentorship in the Early Stages of Career Development. *Law & Policy*, 31(1):42p.
- May, T. (2004) Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity.
- Приказ књиге Andy Hargreavesa. *The Journal of Environmental Education*, 36 (1), 53-56.
- Nevins Stanulus, R., Ames, K. (2009): Learning to mentor: evidence and observation as tools in learning to teach. *The Professional Educator*, 33 (1), neostraničeno.
- Parker, S. (2009): The supervisor as mentor-coach in theological field education. *Cristian Educational Journal*. 6 (1), 51-63.
- Половина, Н. (2006): “Менторски тип рада са даровитом децом”, Зборник радова са скупа: *Даровитост, интеракција и индивидуација у настави*. Виша школа за образовање васпитача Вршац и Scoala superiodara pentru educatoare – Varset, Вршац – Темишвар, 267-275.
- Половина, Н. (2009) Модел за анализу система имплементације супервизије у сектору образовања и социјалне заштите друштава у транзицији. У Ајдуковић, М. /ур/ *Рефлексије о супервизији: европска перспектива*, Правни Факултет у Загребу и Друштво за психолошку помоћ Загреб, у штампи.
- Renwick Monroe, K. (2008) Great mentors: fostering Joseph Cropsay, and Lloyd and Susanne Rudolph. *Political Science & Politics*; 41(4), 831-833
- Савићевић, Д. (1998): *Пут ка друштву учења*, Институт за педагогију филозофског факултета у Београду.
- Станковић, Д., Павловић, Б. (2007): Нове улоге и професионални развој наставника у времену промена. У Гашић-Павишић, С. и С. Максић /ур./ *На путу ка друштву знања: образовање и васпитање у Србији у периоду транзиције*, Београд, Институт за педагошка истраживања, 119-133.
- Ugrin, J., Odom, M., Pearson, M. (2009) Exploring the importance of mentoring for new scholars: a social exchange perspective. *Journal of Information and Systemic Education*, 19(3), 343-350.

Н. Половина

Zepeda, S., Ponticell, J. (1998) At cross-purposes: what do teachers need, want, and get from supervision? *Journal of Curriculum and Supervision*, 14 (1),68-87.

ANSE (Asocijacija nacionalnih organizacija supervizije u Evropi) <http://www.anse.eu/html/theory.html>).

Oxford advanced learner encyclopedic dictionary (1992) Oxford University press, str. 562.

Подаци о аутору:

Нада Половина, доктор психолошких наука, виши научни сарадник

Института за педагошка истраживања

e.mail: prolovina@rcub.bg.ac.rs