

Tanja Šijaković<sup>1</sup>  
Šefika Alibabić<sup>2</sup>

## Učenje odraslih u kontekstu pripravničko-mentorske prakse

**Sažetak:** Obrazovna zajednica očekuje i razume pozitivan uticaj mentora na mlade nastavnike pripravnike i na njihovo poimanje sopstvenih uloga u obrazovanju, ali pitanja o tome šta mentori i pripravnici treba da rade, šta uistinu rade, a šta u kontekstu svojih pojedinačnih i zajedničkih aktivnosti uče – otvorena su i istraživački veoma inspirativna. Podstaknuti teorijskim analizama i istraživanjima mentorstva kao procesa učenja odraslih, te sopstvenom profesionalnom radoznalošću usmerenom na otkrivanje načina na koje proces učenja razumeju i tumače nastavnici – pripravnici i mentori, realizovali smo istraživanje usmereno na dobijanje odgovora na pitanja ko i šta uči tokom pripravničko mentorske prakse. U istraživanju je primenjena kvalitativna istraživačka paradigma i tehnika polustrukturisanog intervjua, a tumačenje i interpretiranje dobijenog i transkribovanog materijala rezultat je interakcije između istraživača i materijala koji je istraživanjem nastao. Odgovori na postavljena istraživačka pitanja predstavljaju prilog razumevanju pripravničko mentorske prakse kao poligona za učenje kako pripravnika tako i mentora.

**Ključne reči:** učenje odraslih, pripravničko-mentorska praksa u obrazovanju, mentor, pripravnik.

---

<sup>1</sup> Dr Tanja Šijaković, Savetnik-koordinator u Zavodu za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, Beograd;  
e-mail: tanja.sijakovic@zuov.gov.rs

<sup>2</sup> Prof. dr Šefika Alibabić, redovni profesor na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu; salibabi@f.bg.ac.rs

## Mentorstvo u svetlu teorija učenja

*Dobra teorija trebalo bi da obezbedi i objašnjenje fenomena i upravljanje akcijama. Teorije ljudskog ponašanja u sebi sadrže još i pretpostavke o ljudskoj prirodi, svrsi obrazovanja i poželjnim vrednostima. Što bolje razumete različite teorije, bolje ćete upravljati obrazovnim iskustvima.*

(Knowles 1978: 2)

Pitanje suštine i funkcije mentorskog rada u obrazovanju jedno je od onih na koja u literaturi posvećenoj mentorskom radu ne postoje jednoznačni odgovori. U ovom kontekstu jedan broj autora podrazumeva da je suština mentorske prakse u pružanju mogućnosti novim nastavnicima pripravniciima da usavrše prethodno stečena znanja, kako predmetna tako i ona iz oblasti obrazovnih nauka, te da usavrše postojeće veštine i razviju nove. Za druge, suština mentorske prakse jeste u davanju mogućnosti novim nastavnicima da što sigurnije i sa minimumom stresa prođu kroz fazu suočavanja sa onim što posao nastavnika zaista jeste, ili drugim rečima, u omogućavanju lakšeg i prijatnijeg suočavanja sa realnošću i praksom. Interesantni su stavovi Lika, Alreda i Garveja (Lick 1999, Alred, Garvej 2000, prema Lindgren 2007) prema kojima se suština mentorstva krije u *doprinosu učenju*. Dakle, ne učenju isključivo rezervisanom za onog mlađeg i neiskusnijeg, već učenju u koje su uključena oba aktera pripravničko-mentorske prakse. Naime, mentorstvo se u novijoj literaturi sve češće definiše kao recipročan odnos između manje iskusnog pojedinca i onog iskusnijeg. Često se ovaj odnos posmatra kao proces koji je određen redovnim kontaktima u dužem vremenskom periodu sa tendencijom da promoviše uzajamni rast i razvoj unutar profesionalne karijere (Haggard, Dougherty, Turban i Wilbanks 2011, Ragins i Kram 2007). Svojstveno ovom određenju i ovakvom razumevanju mentorstva jeste to da pojedinci uče, razvijaju se i rastu u okvirima mentorsko-pripravničkih interakcija. Uprkos tome, tek manji broj istraživanja mentorskog rada posvećen je pitanjima učenja koje se dešava kao rezultat i svrha odnosa pripravnika i mentora. Kada se učenje, kao okosnica pomenutog odnosa, i pominje, čini se to nekako usputno i sporadično. Potvrdu ovakvoj tezi predstavlja obimno istraživanje Hansforda i saradnika (Hansford et al., 2004) koji su na osnovu analize 159

studija o mentorstvu zaključili da autori retko svoja razmišljanja o učenju tokom mentorske prakse smeštaju u određene teorijske okvire, retko tragaju za teorijskim potkrepljenjima svojih razmišljanja. U samo 23, od ukupno 159 studija ukazano je na teorije ili modele učenja na kojima su autori zasnovali svoja promišljanja o učenju kroz mentorstvo. Hansford i saradnici su u 159 studija identifikovali 13 „naizgled različitih” teorijskih okvira u koje su smeštana promišljanja o učenju tokom mentorstva a to su sledeći okviri: teorija razvoja odraslih; teorija razvojnih stadijuma kod odraslih; kognitivno razvojna teorija; teorija učenja odraslih; teorija socijalnog kapitala, teorija učenja po modelu; anticipatorno-razvojne teorije; konstruktivističke teorije, sociokulturne teorije; modeli razvoja veština; teorije tutorstva; teorije socijalne razmene; teorije promene (Hansford et al. 2004: 13, prema Šijaković 2013). Autori se razlikuju i po širini i po dubini razmatranja teorijskih osnova i okvira istraživanja pa je u nekim slučajevima konceptualno teorijski okvir detaljno razrađen dok je u nekim tek pomenut.

Od izdvojene 23 studije, teorije učenja odraslih čine dominantan referentni okvir za njih osam, a najčešći teorijski oslonac su bile Brookfieldova teorija učenja odraslih (Brookfield 1986), Dalozova teorija učenja odraslih (Daloz 1986), Kolbova teorija učenja putem iskustva (Kolb 1984) i Šonova teorija reflektivnog učenja (Schon 1987). Drugi, najčešće navođen konceptualno-teorijski okvir bazira se na teorijama razvojnih stupnjeva. Ukupno 6 studija zasnovano je na originalnoj ili nekoj vrsti adaptacije *stadijuma zabrinutosti* koje je definisala Fulerova (Fuller 1969). Sledećih pet, od 23 pomenute studije, teorijsko-konceptualni okvir pozajmile su od teorija kognitivnog razvoja. Ove studije zasnivaju se na radovima Sprintala i Tais-Sprintalove o kognitivnom razvoju (Sprinthall i Thies Sprintall 1983, prema Hansford et al. 2004) i teoriji socijalne interakcije Vigotskog (1977). Za preostale četiri studije značajni su teorijski okviri koje su u svojim istraživanjima postavili Šihijeva (Sheehy 1976) i Levinson (Levinson et al. 1978, prema Colley, H. 2000), a po kojima je mentorstvo adekvatan način asistencije odraslima prilikom prelaska sa jednog na drugi životno važan stadijum razvoja.

Svaka od pomenutih teorija, s obzirom na svoju suštinu i kontekst u kojem se uči, ima specifične i konkretne premise za rad pripravnika i mentora. Kada je reč o teorijama učenja odraslih (Brookfield 1986, Daloz 1986, Kolb, Schon 1987), može se uočiti zajednički princip koji one zagovaraju i promovišu, princip spoljnje podrške učenju, a to znači da će učenje biti obezbeđeno samo ukoliko oni

koji uče imaju dovoljno *podrške i izazova* u okruženju u kome se učenje odvija. Iz toga proizlazi da je najvažniji zadatak i osnovna funkcija rada mentora da stvara situacije koje će biti izazovne i podsticati razvoj kod pripravnika, u sigurnom i zaštićenom okruženju. Posebno se u tom smislu ističu radovi D. Šona nastali 80-ih godina prošlog veka. Pomenuti radovi uveliko su pomerili razmišljanja o nastavniku i njegovom učenju u sferu *refleksivne prakse*. Za *refleksivnog praktičara*, viđenog Šonovim očima, važna je *refleksija-u-akciji*, koju autor vidi kao spremnost za iznenađenja i promišljanje konkretnih situacija na novi autentičan način. Kao takva, ona nije samo intelektualna ili verbalna aktivnost, ona podrazumeva stalno referisanje na kontekstualna dešavanja. Primenjena na kontekst rada pripravnika i mentora, ova teorija bi samog pripravnika pomerala od *neiskusnog ponavljača* mentorovih ideja, aktivnosti i stavova ka samosvesnom praktičaru koji će (umesto da sledi gotova pedagoška rešenja ili recepturu proizašlu iz bogatog iskustva mentora) oslušivati i pratiti konkretne situacije u kojima se nalazi i razmenjivati svoja iskustva sa „kritičkim prijateljem”, u ovom slučaju mentorom.

*Stadijumi zabrinutosti* na kojima počiva teorija Fulerove (Fuller 1969) čine osnov za šest od 159 studija koje su analizirali Hansford i saradnici. Fulerova je izvela istraživanje na osnovu koga zaključuje da svaki nastavnik početnik prolazi kroz tri osnovna stadijuma zabrinutosti, koji se smenjuju istim redosledom za svakog početnika. Prvi stadijum je stadijum zabrinutosti za samoga sebe (*selfconcern*) i sažet je u pitanju *Da li ću ja biti dovoljno dobar/dobra nastavnik/nastavnica?* Nakon ovog, sledi stadijum zabrinutosti za obavljanje posla (*taskconcern*), sadržan u pitanju *Hoću li uspeti da održim disciplinu u odeljenju sa 30 učenika?* Kada se izbori sa ovim stadijumom, svaki početnik po Fulerovoj prolazi kroz stadijum zabrinutosti u vezi sa efektima poučavanja i uticaja na učenike (*impactconcern*) oslikan pitanjem *Mogu li pomoći svakom učeniku da ostvari svoj potencijal?* U kontekstu pomenute teorije, Fulerovoj je najčešće zamerano to što je hijerarhijsko-hronološki postavila stupnjeve, što nije razmatrala mogućnost simultanog javljanja stupnjeva i to što je generalizovala stupnjeve na sve nastavnike, ne dovodeći ih u vezu sa kontekstom u kome nastavnici rade, sa njihovim ličnim karakteristikama i sl.

I pored opravdanih kritičkih stavova prema navedenoj teoriji, ima valjanih razloga zbog kojih ova teorija ne bi trebalo da je zanemarena u promišljanjima o pripravničko-mentorskoj praksi. Pre svega, studija Fulerove na sistematičan

način ukazuje da su nastavnici početnici ozbiljno zabrinuti za zaključne aspekte „svog profesionalizma”, a to su sledeći aspekti: izbor zanimanja koji su načinili, mogućnost da se kompetentno bave izabranim poslom, posledice koje po učenike može da ima njihov rad. Čini nam se da su ovo istovremeno i izuzetno važna pitanja za svako ozbiljno bavljenje profesijom nastavnika, a da je traganje za njihovim odgovorima dobar put da se postane i opstane kao praktičar, osetljiv i zainteresovan za menjanje i unapređivanje sopstvenog rada u skladu sa kontekstom u kome se taj rad realizuje. Ukoliko se zabrinutost prepoznata i ne negira, ona može da čini početni materijal i okosnicu zajedničkog rada mentora i pripravnika. Osim toga, osveščivanje i prevazilaženje sopstvenih zabrinutosti može biti od presudnog značaja za dalje razumevanje profesije nastavnika i anticipiranje sebe kao profesionalca (Šijaković 2013).

Izdvojene studije koje se zasnivaju na radovima Sprintala i Tais-Sprintalove o kognitivnom razvoju (Sprinthall i Thies Sprintall 1983, prema Hansford et al. 2004) i na teoriji socijalne interakcije Vigotskog (1977), zasnivaju se na uvažavanju načina na koji odrasli **zajedno** konstruišu znanja i pripisuju značenje svojim iskustvima. Dva važna postulata teorije Vigotskog su: sociokulturni kontekst učenja (učenje se uvek dešava u socijalnoj interakciji i u velikoj meri zavisi od kvaliteta te interakcije) i zona narednog razvoja (ZNR) kojom se definiše razlika između onoga što dete može da uradi samostalno i onoga što uspeva postići u saradnji sa odraslim. Primenjena na kontekst učenja pripravnika i mentora ova dva postulata uslovljavala bi podsticanje učenja kao procesa socijalnog pregovaranja tokom koga se zajednički grade značenja i razvijaju nova znanja polazeći od onoga što pripravnik već ima, poseduje i zna ka onome što interakcijom tek treba da razvije. Pri tome je važno da se socijalna interakcija odvija kroz diskutovanje, problematizovanje i preispitivanje postojećih znanja i ideja. Za mentorsku praksu ovakvo razumevanje procesa učenja istovremeno implicira i to da ne postoje univerzalno važeće dobre ideje i rešenja koje mentor treba da *prenese* pripravniku, već da znanja i ideje treba da nastaju i razvijaju se u njihovoj međusobnoj interakciji. Ta interakcija ne bi smela da vodi pokušajima imitiranja oprobanih šablona socijalnih reagovanja mentora, već traganjima za autentičnim, možda još neoprobanim rešenjima. Samo tako moguće je stvoriti uslove za učenje usmereno na građenje autentičnog profesionalnog identiteta pripravnika i bogaćenje profesionalnih iskustava mentora.

Teorijski okviri koje su u svojim istraživanjima postavili Šihijeva i Levinson (Sheehy 1976, Levinson, et al. 1978, prema Colley, H. 2000), a koji su poslužili kao baza za razumevanje procesa učenja u preostale 4 studije (od izdvojenih 23), naglašavaju da je početak praktikovanja izabrane profesije jedna od životno važnih faza, u kojoj je neophodno obezbediti pre svega emocionalnu pomoć i podršku osobe od poverenja. U ovom kontekstu učenje nema jasno postavljen cilj, niti se mere krajnja postignuća, najvažnije je preći na sledeći stadijum uz obezbeđenu podršku i tutorsko vođenje osobe od poverenja. Takvo viđenje vodi ka razumevanju pripravničko-mentorske prakse kao poligona za učenje koje ima emocionalnu podršku i koje dovodi do svojevrsnog sazrevanja onih koji uče.

### Metodološki okvir istraživanja

Podstaknuti prethodno izloženim teorijskim analizama i istraživanjima, te sopstvenom profesionalnom radoznalošću usmerenom na otkrivanje načina na koje proces učenja razumeju i tumače pripravnici i mentori, realizovali smo istraživanje usmereno na dobijanje odgovora na pitanja *ko i šta uči* tokom pripravničko-mentorske prakse. Pod pripravničko-mentorskom praksom podrazumevali smo ukupnost svih aktivnosti i interakcija u koje pripravnik i mentor stupaju vođeni zajedničkim ciljem.

Traganje za odgovorima na istraživačka pitanja – *ko i šta uči tokom pripravničko mentorske prakse*, deo je jednog obimnijeg empirijskog istraživanja<sup>3</sup>. U okviru kvalitativne istraživačke paradigme primenjena je tehnika polustrukturisanog intervjua. Vođeni su odvojeni intervjui sa deset pripravnika i deset mentora. Realizovano je ukupno 20 uvodnih razgovora (radi objašnjenja cilja, razloga i načina istraživanja) i 20 glavnih, snimanih, intervjua (audiosnimci), koji su potom transkribovani. Analizi transkribovanog materijala moglo se prići na dva načina. Jedan od njih nalaže da na osnovu pročitane literature, realizovanih i transkribovanih intervjua odredimo glavne pravce ili hipoteze o dobijenim rezultatima, a potom se usmerimo na aktivno traganje za njihovim potkrepljenjima ili negiranjem u autentičnim odgovorima ispitanika. Bilo je

<sup>3</sup> Izdvojena pitanja predstavljaju jedan segment obimnijeg istraživanja čiji je cilj bio ispitati stavove i refleksije mentora i pripravnika o neposrednoj praksi koju zajedno realizuju i načine na koje razumeju neke od osnovnih postulata sadržanih u dokumentima kojima se reguliše pripravništvo i mentorstvo u Republici Srbiji (Šijaković 2015).

jasno da bi nam ovakav način obezbedio početni fokus i čitanje usmereno ka postavljenim očekivanim pravcima. To bi istovremeno moglo da znači uštedu vremena i izbegavanje preteranog lutanja u dobijenim podacima. Sa druge strane, bilo je jasno da bi nas ovakav pristup ograničio i onemogućio pronalaženje onih rezultata, pokazatelja i smernica kojih mi sami, bez višestrukog i detaljnog čitanja celokupnog materijala, nismo u stanju da uočimo. Bio je to osnovni razlog da se prethodno opisani, deduktivni pristup obradi podataka zanemari. Induktivni pristup, za koji smo se na kraju opredelili, podrazumevao je detaljno višestruko čitanje dobijenog materijala, beleženje posebno zanimljivih i značajnih delova, bez prethodnog „samouputstva” o tome šta konkretno treba da tražimo. U tom smislu, nastojali smo biti koliko je moguće otvoreni, fleksibilni i prijemčivi za novo i neočekivano u odgovorima. Istovremeno, svesni smo da naša prethodna znanja i iskustva, literatura koju smo proučavali, dotadašnji rad na ovoj temi i postavljena istraživačka pitanja neminovno uslovljavaju našu pažnju, očekivanja i viđenje odgovora koji su ispitanici davali. Drugim rečima, bilo nam je jasno da su sva naša razumevanja transkribovanog materijala rezultat interakcije između nas kao istraživača i materijala koji je istraživanjem nastao (videti Fish 1980, Rosenblatt 1982, prema Seidman 2006, Alibabić 2018).

## Rezultati istraživanja

Oslanjajući se na hipotezu da je učenje centralno mesto i tema svih aktivnosti mentora i pripravnika, proveravali smo kako sami mentori i pripravnici opažaju i razumeju mogućnosti za učenje tokom pripravničko-mentorske prakse. Odgovori na osnovna istraživačka pitanja – *ko* i *šta* može da uči tokom perioda pripravničko-mentorske prakse, zbog preglednosti kao i bolje mogućnosti za analizu iskaza, prezentovani su u tri celine: mentori o učenju u kontekstu pripravničko-mentorske prakse, pripravnici o sopstvenom učenju i pripravnici o učenju mentora.

### **I *Mentori o učenju u kontekstu pripravničko-mentorske prakse***

Mentori prepoznaju da pripravničko-mentorska praksa pruža mogućnosti za obostrano učenje. Iako ponekad više na strani pripravnika, učenje se, smatraju

mentori, može dešavati i kod njih. Razlike se uočavaju na nivou odgovora na pitanje šta sve može da bude predmet učenja tokom ovog perioda, odnosno *ko šta uči*. U tom smislu, njihovo opažanje mogućnosti za sopstveno učenje kreće se od učenja informacionih tehnologija i nekih novih sadržaja sa fakulteta pa do učenja o sebi kao profesionalcu i sopstvenoj praksi kao predmetu promišljanja. U odnosu na izneto, sačinili smo tri moguće kategorije u koje smo rasporedili autentične iskaze mentora:

- Mentorstvo kao izvor saznavanja novih sadržaja nauke,
- mentorstvo kao izvor saznavanja sopstvene prakse,
- mentorstvo kao izvor saznavanja novih sadržaja nauke i sopstvene prakse.

Kao potkrepljenje diferenciranim kategorijama, navodimo primere iskaza ispitanika. Iskaze predstavljamo u celosti, kako se ne bi narušila autentičnost niti ukupnost refleksija koje mentori imaju o ovoj temi.

1. *Pripravničko-mentorska praksa kao izvor saznavanja novih sadržaja nauke*. Iskaze koji se svrstavaju u ovu kategoriju dala su ukupno 4 mentora [M4, M5, M7, M10].<sup>4</sup>

*Uče i jedan i drugi. Prednost mentora je samo u iskustvu, iskustvo koje prenosim je moje, a znanje je nešto što je obostrano, prenosi se znanje s jednih na druge. Informacione tehnologije su nešto što sam sigurno mogla da učim od moje pripravnice...da... [M4].*

2. *Pripravničko-mentorska praksa kao izvor saznavanja sopstvene prakse*. Jedan mentor izneo je mišljenje koje je poslužilo kao osnov za prepoznavanje ove kategorije odgovora.

*Uče se iste stvari...(pauza), teška su ti pitanja... Čak mislim iste stvari... npr., kada sam govorila da pripravnica uči da posmatra, da se uči toleranciji, komunikaciji... da razvija profesionalne veštine i kompetencije... kroz sve to i ja sam se učila i toleranciji i komunikaciji i oštrila svoje profesionalne veštine... to je potpuno isto, ista stvar čini mi se... A značila mi je i u tim nekim poljima gde se i ja ne osećam*

<sup>4</sup> U daljem tekstu oznake M i P koristićemo kao skraćenice za mentore i pripravnike. Brojevi pored slova dodeljivani su u skladu sa redosledom intervjuisanja.



*sigurno... nekada sam od nje dobijala ideju ili videla sebe drugačije nego pre, znaš učila sam i o sebi u ovom našem poslu... [M6].*

3. *Pripravničko-mentorska praksa kao izvor saznavanja novih sadržaja nauke i sopstvene prakse. Pet mentora ponudilo je refleksije koje su poslužile kao osnov za prepoznavanje ove kategorije odgovora [M1, M2, M3, M8, M9].*

*Učenje se, definitivno, više dešava kod pripravnika... to je negde logično... Ali se dešava i kod mentora, i mentor saznaje neke svoje... mislim saznaje nešto o sebi, a ima i nekih novijih znanja koja ja nisam dobila na fakultetu... ali se, čini mi se, više dešava ono učenje u smislu saznavanja o sebi... o svojim nekim osobinama... Uči se u svakom smislu, ali mislim da pripravnik svakako više uči. On je svakodnevno u situaciji da nešto novo nauči [M1].*

*Pripravnica je mogla da... možda da vidi kakav odnos imam sa decom. Mislim da je to možda moglo najviše da joj pomogne... ja smatram da imam dobar odnos sa decom i da je tu mogla da uči. Ali, ne treba čovek da bude sujetan. Možete da naučite nešto i od mlađeg od vas, ko ima manje iskustva... Ja sam od nje učila... pa možda sam i ja od nje mogla da učim o tom odnosu sa decom. Ima oštrij odnos. Zna da se postavi. Ja sam blaža. I taj tehnički deo priče, oko računara, tu je bolja od mene i pomaže mi kad god može. A sigurno ima i još nešto... [M9].*

Iako su mentori uglavnom odgovarali da je učenje obostrano, da ima prostora za profesionalni razvoj i mentora i pripravnika, ipak je jedan broj mentora naglašavao da se većina učenja dešava kod samog pripravnika (M1, M3, M5, M8), a jedan mentor mogućnost za učenje od pripravnika vidi tek u nekom budućem periodu (M10). Vrednim pažnje čini nam se i sledeći iskaz mentorke:

*A ja... pa, ne znam... ona je napravila prezentaciju, e da, eto, možda to, to pravljenje prezentacija, u tome je možda ona spretnija, ja nisam još toliko spretna i volela bih možda to da usavršim... ali nisam ja sad nešto učila od nje, ali sam primetila, da bi, eto, možda, kasnije mogla to da usavršim, na nekom seminaru [M5].*

Na osnovu poslednjeg navedenog iskaza mogla bi da se pretpostavi tendencija jednog broja mentora da ne koriste priliku za učenje od pripravnika, čak i kada takva prilika postoji. Neki od razloga za ovakvo postupanje mogu biti i različite implicitne predstave mentora o pripravniku, učenju i mentorstvu, kao npr:

- pripravnik se ne prepoznaje kao dovoljno kompetentan izvor znanja;
- učenje je isključivo organizovana i formalizovana aktivnost. U tom smislu učenje mentora moguće je u okviru organizovanih obuka, a ne stalnim, neposrednim kontaktom sa pripravnikom (čak i kada se prepoznaje da pripravnik poseduje znanja koja mentor tek treba da razvije);
- pripravničko-mentorska praksa je period kada pripravnik uči od mentora, a ne obrnuto;
- mentor po svaku cenu mora da zadrži svoju poziciju „onoga koji zna sve ili barem mnogo više”.

Na osnovu iznetih stavova uočava se tendencija da i kada se prepozna mogućnost da se uči od pripravnika, ona se u velikoj meri vezuje za nove sadržaje sa fakulteta i informacione tehnologije (M1, M2, M3, M4, M5, M8, M9, M10), dok je u nešto manjoj meri izražena svest da mentor, radeći sa pripravnikom, može da uči i o sebi kao profesionalcu – o tome kako reaguje u određenim situacijama, šta bi novo mogao da uvede u svoju praksu; kako pripravnik može osvežiti njegov (mentorov) uobičajeni pristup radu; koja su to znanja i veštine kojima je jako dobro ovladao, a gde ima prostora usavršavanju, i sl. (M1, M2, M3, M6, M8, M9).

## ***II Pripravnici o sopstvenom učenju u kontekstu pripravničko-mentorske prakse***

Iako su mnogo detaljniji bili u opisivanjima svog učenja, pripravnici su u načelu saglasni sa idejom da tokom pripravničko-mentorske prakse ima prostora i za učenje mentora. Analizirajući odgovore koje su davali, u odnosu na pitanje šta pripravnik uči tokom pripravničko-mentorske prakse, uočavaju se dve osnovne tendencije. Pre svega, pripravnici opažaju mogućnost da uče konkretne sadržaje i načine rada, dok u manjem broju primećuju prostor za razvoj sopstvenog

profesionalnog identiteta. U tom smislu, sve odgovore pripravnika, o tome šta oni uče, svrstali smo u dve kategorije:

- Pripravništvo kao mogućnost da se uči šta i kako da se radi,
- Pripravništvo kao mogućnost da se uči *biti autentičan u profesiji*.

U delu teksta koji sledi navodimo primere iskaza ispitanika na kojima je zasnovana prethodno navedena kategorizacija odgovora.

1. *Pripravništvo kao mogućnost da se uči šta i kako da se radi*

Svih deset pripravnika uočilo je mogućnost da tokom pripravništva uče šta i kako treba da rade (P1-P10).

*Pošto ja nemam iskustva, pomagalo mi je kad mi ona ukaže na nešto, kako je najbolje preneti neki deo gradiva. Kako organizovati čas, kako organizovati lekciju, kako motivisati decu... [P5].*

*Pa trebalo bi mentor da uči pripravnika, da ga podučava... ne znam, možda, način kako da se pišu pripreme, neki savet... ili kako da osmislim čas kad je u pitanju ta neka nastavna jedinica... eto, ti neki saveti, kako, šta... [P7].*

2. *Pripravništvo kao mogućnost da se uči biti autentičan u profesiji (građenje profesionalnog identiteta)*

Jedan broj pripravnika je pored navođenja da je važno učiti šta i kako raditi prepoznavao i nešto više od samih sadržaja (P1, P6, P8).

*A nešto i nismo htele da učimo jedna od druge, radile smo svaka po svom, onako kako je svaka mislila da je najbolje, tako da svega je bilo... ali apsolutno je bilo obostranog učenja. [P6].*

*Trebalo bi kombinovati to učenje... pedeset posto učenje po modelu, od mentora, pedeset posto neki lični stavovi i ono šta vi smatrate da bi bilo dobro, da se prosto te dve stvari mogu kombinovati, da se vidi koliko se to lično uklapa sa tim što ste od mentora videli, pa da onda donesete odluku kako ćete vi da postupite [P1].*

*Ona i ja smo psihološki potpuno različiti tipovi, ona je mirna, ravna da tako kažem – cela njena pojava, mimika, intonacija, sve je to u jednoj ravni; ja sam potpuno različit – dinamičan, pokretljiv, imam te*

*jake oscilacije...i onda je to automatski značilo da ne možemo isto ni predavati, koliko god da mi ona predlaže kako i šta... Morao sam uneti i sebe. I čini mi se da sam se dobro snašao... [P8].*

Obrazlažući uočene sadržaje koje su tokom pripravničkog perioda učili, pripravnici iz grupe nastavnika najčešće su izdvajali realizaciju časova – organizacijaciju i *prenošenje* gradiva, pisanje priprema, izbor metoda i oblika rada za određene aktivnosti (P1, P2, P3, P5, P6, P7, P8, P9, P10), dok su u manjoj meri izdvajali ono što nije neposredno u vezi sa realizovanjem određenih nastavnih sadržaja. U tom drugom, nešto šire shvaćenom kontekstu, ne samo učenja već i onoga što čini profesiju nastavnika, navođeno je sledeće: odnos sa učenicima i komunikacija (P4), pitanja starešinstva, individualnog pristupa učenicima, vannastavnih aktivnosti (P8). S obzirom na retko navođenje sadržaja i oblasti koje nisu neposredno u vezi sa realizacijom nastavnog časa, stiče se utisak da je jedan broj ispitanih pripravnika sklon tome da profesiju nastavnika svede na rad u učionici i to pre svega onaj koji se tiče transmisije znanja. I pripravicima i njihovim mentorima važno je da se ovim segmentom dobro ovlada. Bez namere da umanjujemo njegov značaj, smatramo važnim da se tokom pripravničko-mentorske prakse vreme posveti i drugim važnim pitanjima, ulogama i oblastima koje čine profesiju nastavnika – saradnji sa roditeljima (npr. roditeljski sastanci – ne samo kako ih voditi nego i kome i zašto su oni potrebni; šta je njihova funkcija; kako sastanke učiniti funkcionalnim a roditelje aktivnim...), radu u školskim timovima (prepoznavanje važnosti uključivanja u timove koji deluju na nivou ustanove – ne samo kako već i zašto je važno uključiti se; šta su uloge, ingerencije i dometi pojedinih timova); saradnji sa kolegama (s kim, kako i zašto je važno da saradujem...) i sl. Drugim rečima, smatramo da bi pripravništvo trebalo poslužiti izgrađivanju punog profesionalnog identiteta nastavnika, a ne pojedinih njegovih delova. U tom smislu zajedničko razumevanje funkcije ovog perioda profesionalnog razvoja i osveščivanje prethodno iznetog stava nameće se kao jedan od prvih zadataka na kojem bi pripravnik i mentor trebalo da rade.

### III *Pripravnici o učenju mentora u kontekstu pripravničko-mentorske prakse*

Zanimljiva je raznovrsnost u opažanju pripravnika u vezi sa tim da li su, koliko i šta mentori mogli da uče tokom rada sa njima. Ona se kreće od pritajene sumnje da je ovako nešto uopšte moguće (iako su navodili ponešto od onoga što je moglo biti predmetom učenja, jasna je rezerva sa kojom pristupaju mogućnostima i dometima ovog učenja), preko prepoznavanja mogućnosti da se uče pojedine „cake” ili razmenjuju ideje, pa sve do toga da je moguće ne samo učiti nove stručno orijentisane sadržaje, već kroz rad sa pripravnikom preispitivati sopstvenu praksu i dotadašnji način rada i razumevanja struke i obrazovanja. U tom smislu, iskazane refleksije smo svrstali u 4 kategorije odgovora:

- Učenje mentora je ograničenih dometa i uslovljeno određenim faktorima,
- Moguće je učiti pojedine „cake” ili razmenjivati ideje,
- Moguće je učenje potpuno novih sadržaja,
- Moguće je preispitivanje sopstvene prakse.

1. *Učenje mentora je ograničenih dometa i uslovljeno unutrašnjim i spoljašnjim faktorima*

Odgovore u ovom kontekstu kategorisanja dala su ukupno tri pripravnika, [P3, P4, P7], kao primer navodimo sledeći odgovor:

*Iz ugla pripravnika ovo je svakako proces učenja i profesionalnog razvoja. Svaki sat je učenje, ali bukvalno. Iz ugla mentora može biti, ali zavisi od toga koliko je mentor spreman da prihvati da to jeste proces učenja i za njega [P3].*

2. *Moguće je učiti pojedine „cake” ili razmenjivati ideje*

*Mentor može dobiti neke nove ideje od pripravnika... po logici stvari pripravnik je mlađi od mentora pa možda ima neke sveže ideje... nove načine da reši neki problem ili postavi čas... što da ne? [P9].*

*A šta bi mentor mogao da uči od mene... pa sitne cake, recimo, ne znam, ne znam šta drugo... to kada ja ispredajem nešto, a on kaže „u baš ti je to kul bilo”... ili „baš je ovo zanimljivo”... [P10].*

3. *Moguće je učenje potpuno novih sadržaja*

*Neke nove stvari koje su se pojavile na fakultetu može da sazna, npr. u statistici se pojavio SPSS, koji nije postojao kada su oni studirali, može nešto oko inkluzije koja je sada aktuelna, a mi smo imali predmet na studijama o deci sa posebnim potrebama... [P1].*

4. *Moguće je preispitivanje sopstvene prakse*

Četiri pripravnika imala su ideje o tome da je ovo period koji otvara mentorima mogućnost da preispitaju sopstvenu praksu (P2, P5, P6, P8):

*Mentor uči dosta o svom poslu jer može da ga sagleda na nov način, uči o tome kako da usmerava druge i kako da brine o nekom u profesionalnom smislu... ali uči dosta i o sebi, uči gde je dobar, a gde bi mogao više da poradi... ili o načinima na koje nešto radi, može da uči da li je nešto od toga već prevaziđeno... moja mentorka je često govorila da sam ja sveža i da donosim nešto novo sa fakulteta što treba isprobati sada u praksi, videti kako se to uklapa u praksu i šta i ona sama iz toga može da nauči. Evo i ovde joj je (pokazuje na tekstove na radnom stolu) neka literatura koju sam joj donela sa naše četvrte godine... [P6].*

Ako bismo u jednu grupu svrstali pripravnike koji su skeptični u pogledu mogućnosti učenja mentora tokom ovog perioda i one koji misle da je moguće učiti samo pojedine „cake”, a u drugu pripravnike koji uočavaju mogućnost da se uče novi sadržaji i one koji veruju u mogućnosti preispitivanja mentorove prakse i stavova, odnos bi bio gotovo ujednačen (5 : 5). To upućuje na zaključak da se i sama praksa pripravnika i mentora razlikuje od slučaja do slučaja – na jednoj strani prepoznaju se i grade različite mogućnosti za učenje i jednog i drugog dok se na drugoj one ne prepoznaju, a učenje ostaje ekskluzivno pravo (obaveza) samo pripravnika.

## Zaključna razmatranja

U literaturi se često navodi da obrazovna zajednica očekuje i razume pozitivan uticaj mentora na mlade nastavnike i na njihovo poimanje sopstvenih uloga u obrazovanju, ali pitanja o tome šta mentori i pripravnici treba da rade, šta uistinu rade, a šta u kontekstu svojih pojedinačnih i zajedničkih aktivnosti uče – i dalje ostaju otvorena. Predstavljeni rezultati istraživanja upućuju na nekoliko tendencija u vezi sa mogućnostima učenja tokom pripravničko-mentorske prakse:

1. Pripravničko-mentorska praksa se i kod mentora i kod pripravnika retko prepoznaje kao prilika za građenje punog profesionalnog identiteta, a češće kao mogućnost za razvijanje pojedinih njegovih delova.
2. Najveći broj mentora mogućnosti za učenje od pripravnika dovodi u vezu sa učenjem novih sadržaja sa fakulteta ili informacionih tehnologija.
3. Nešto manji broj mentora uviđa da je ovo prilika i za učenje o sopstvenoj praksi.
4. Pripravnici prepoznaju da je ovo prilika da uče *šta i kako raditi*, ali ne i *zašto baš to i zašto baš tako*. U tom smislu čini se da izostaje upravo ona zapitanost koja pravi razliku između „prosečnog praktičara” i nastavnika profesionalca.

Navedene tendencije su istovremeno i ključni izazov i u pripravničko-mentorskoj praksi u obrazovanju. Kao takve, one podrazumevaju ne stvaranje mentorskih programa čijim bi ovladavanjem bio postignut cilj po sebi, već programa koji bi bili integralni deo školske kulture i profesionalnog usavršavanja nastavnika. Takvi programi bi pružili osnovu za transformaciju povremenog poučavanja tokom mentorstava u kontinuirano, horizontalno učenje nastavnika (Šijaković 2013).

Naše istraživačke nalaze je moguće povezati sa nalazima studije Astrove (2017) u kojoj se tragal o odgovorima na pitanja vrlo slična našim pitanjima: Šta mentori uče iz iskustava sa svojim pripravnicima? Kako iskustva mentorskog rada koreliraju sa učenjem? Pod kojim uslovima iskustva mentorskog rada obezbeđuju učenje? U navedenoj studiji mentori su izveštavali o različitim znanjima koja su razvijali kroz rad sa svojim pripravnicima, a koja generalno mogu da se svrstaju u tri kategorije: specifično mentorska znanja; stručna znanja i znanja o uzajamno-

saradničkim odnosima. Rezultati su pokazali da su mentori spremni da uče iz svojih iskustava u radu sa pripravnicima ukoliko su ta iskustva pozitivna (ako pripravnici postavljaju pitanja, zainteresovani su za rad, pokazuju spremnost da prate savete mentora, itd). U takvim situacijama mentori su pokazivali spremnost za samorefleksiju i menjanje ustaljenog načina rada. Nalazi Astrove su bliski našim istraživačkim nalazima, koji takođe ukazuju na mogućnost i sadržaje učenja mentora. Takvi nalazi u velikoj meri osvetljavaju problem „*uparivanja mentora i pripravnika*” i potvrđuju tezu da je za uspešno učenje tokom ovog perioda neophodno da se pripravnik i mentor međusobno prepoznaju kao primereni i adekvatni izvori učenja i saznavanja (Astrove 2017).

Tražeci i nalazeći uporište u brojnim teorijama učenja odraslih (prema Hansford et al. 2004), u rezultatima empirijskih istraživanja učenja kroz mentorstvo (Šijaković 2013, Astrove 2017) te u rezultatima prezentovanim u ovom radu skloni smo da mentorsku praksu sagledavamo kao mogućnost za partnersko učenje, prostor u kome i mentor i pripravnik mogu istraživati, saznavati i učiti nešto novo ili nedovoljno poznato. U tom kontekstu je moguće ponuditi izvesne preporuke ili sugestije koje bi valjalo uvažavati prilikom „praktikovanja” pripravničko-mentorske prakse, odnosno prilikom stvaranja uslova da ona postane poligon zajedničkog učenja:

- Neophodno je da tokom mentorske prakse i mentor i pripravnik imaju priliku da osveste i iskažu svoje specifične potrebe, zabrinutosti, eventualne slabosti ili nedostatke u sopstvenim znanjima i veštinama, te stvore mogućnost da se bave problemima koje prepoznaju kao istinski važne za njihovu praksu. U nekim slučajevima to će biti ovladavanje dodatnim psihološko-pedagoškim znanjima, u drugim slučajevima predmetnim znanjima, a u trećim će najvažniji momenat biti emocionalna podrška i sigurnost tokom osvajanja novih znanja i iskustava.
- Da bismo pripravničko-mentorsku praksu učinili novim poligonom učenja i mentora i pripravnika, ona bi morala uvažavati iskustva kojima i pripravnik i mentor već raspolažu, načine na koje ih doživljavaju i interpretiraju njihovu vrednost. To bi predstavljalo polaznu osnovu za zajedničko (mentorovo i pripravnikovo) definisanje cilja i za osveščivanje svrhe budućeg zajedničkog rada i učenja.



- Neophodno je stvarati podržavajuću i istraživačku kulturu u obrazovnoj instituciji, što je osnova razvoja kulture partnerskog učenja koje se realizuje „na poligonu pripravničko-mentorske prakse”.

## Learning of Adults in the Context of Preparatory Mentor Practice

**Abstract:** The education community expects and understands the positive influence of mentors on young teachers and their understanding of their own roles in education, but questions about what mentors and trainees should do, what they really do, and what in the context of their individual and joint activities they learn - are open and very inspiring for researchers. Encouraged by theoretical analyses and mentoring research as an adult learning process, and by our own professional curiosity aimed at discovering the ways in which the learning process is understood and interpreted by teachers - trainees and mentors, we have carried out a research aimed at obtaining answers to questions on who and what they teach during trainee mentoring practice. In the research, a qualitative research paradigm and a semi-structured interview technique were applied, and the interpretation of the obtained and transcribed material was the result of the interaction between the researcher and the material that was generated by the research. Responses collected by research and interpreted in accordance with learning theories, represent a contribution to understanding the practice of trainees and mentors as a potential field of shared learning.

**Key words:** adult learning, trainee-mentoring practice in education, mentor, trainee.

### Literatura

- Alibabić, Š. 2018. *Obrazovanje odraslih i menadžment: harmonija moći*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu. Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Astrove, Stacy L. 2017. *What do mentors learn? The role of mentor and protégé role behavior and relationship quality in mentor learning*. PhD (Doctor of Philosophy) thesis, University of Iowa, 2017. <https://ir.uiowa.edu/etd/5704> [10. 10. 2018.]

- Brookfield, S. 1986. *Understanding and Facilitating Adult Learning – A Comprehensive Analysis of Principles and Effective Practices*. Open University Press.
- Colley, H. 2000. *Exploring Myths of Mentor: A Rough Guide to the History of Mentoring from a Marxist feminist perspective*. Retrived from: <http://www.leeds.ac.uk/educoll/documents/00001500.doc>
- Daloz, L. A. 1986. *Effective teaching and mentoring*. San Francisco: Jossey Bass.
- Fuller, F. 1969: *Concerns of Teachers. A developmental Conceptualization*. American Educational Research, 6, 207-226.
- Haggard, D. L., Dougherty, T. W., Turban, D. B. i Wilbanks, J. E. 2011. *Who is a mentor? A review of evolving definitions and implications for research*. Journal of Management, 37(1), 280-304.
- Hansford, B. C., Ehrich, L. C., Tennent, L. 2004. *Formal Mentoring Programs in Education and other Professions: A Review of the Literature*. Educational Administration Quarterly 40(4), 518-540.
- Knowles, M. 1990. *The adult learner: a neglected species* (4th ed.). Houston. Gulf Pub. Co., Book Division.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Lindgren, U. *Professional support to novice teachers by mentoring*. Association of teacher Education in Europe, materijal sa 31. godišnje konferencije. Retrived from: <http://www.pef.uni-lj.si/ateel/978-961-6637-06-0/725-737.pdf> [18. 06. 2014.]
- Ragins, B. R., & Kram, K. E. 2007. *The roots and meaning of mentoring* . In B. R. Ragins & K. E. Kram (Eds.), *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice*, pp. 3-20. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schon, D. 1983. *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass.
- Seidman, I. 2006. *Interviewing as Qualitative Research. A Guide for Researches in Education and the Social Sciences*. Teachers College, New York and London: Columbia University.
- Sheehy, G. 1976. *Passages. Predictable Crisis of Adult Life*. E.P. New York: Dutton and Company.
- Šijaković, T. 2013. *Mentorstvo kao model učenja tokom profesionalnog usavršavanja nastavnika*. Inovacije u nastavi - časopis za savremenu nastavu, 26 (3), 83-93.
- Šijaković, T. 2015. *Mentorstvo u funkciji podsticanja reflektivne prakse nastavnika*. Neobjavljena doktorska teza, odbranjena na Filozofskom fakultetu Univerziteta Novi Sad.
- Vigotski, L. S. 1977. *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.